

# Uvjeti i efekti interesa za studij i motivacije za učenje (motivi za izbor studija i motivacijski regulacijski stilovi) kod hrvatskih i njemačkih studenata<sup>1</sup>

Marko Palekčić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

Florian Müller  
Sveučilište Bundeswehr, München  
Fakultet za pedagogiju

## Sažetak

U radu su priopćeni rezultati empirijskog istraživanja uvjeta i efekata interesa za studij i motivacije za učenje (motivi za izbor studija i motivacijski regulativni stilovi) kod hrvatskih i njemačkih studenata. Subjekti (489) istraživanja bili su studenti različitih studijskih grupa Filozofskog fakulteta u Zadru i studenti (261) različitih studijskih grupa na Sveučilištu Bundeswehra u Münchenu. Teorijski okviri istraživanja su motivacijska teorija samoodređenja (SDT) autora Deci i Ryana i Münchenska teorija interesa autora Krappa, Schiefelea, Prenzela i model ličnosti (Big Five, autora Goldberga). Teorijske pretpostavke navedenih teorija posjeduju valjanost i na hrvatskim i na njemačkim sveučilištima. Utvrđene su bitne razlike između dva uzorka ispitanika i glede strukture i izraženosti motivacije za učenje i interesa za studij i glede osobitog odnosa između uvjeta (motiva izbora studija i opažene okoline za učenje) i mogućih učinaka (izbjegavanje napora, sklonost prekidu studija, zadovoljstvo studijem) interesa za studij i motivacije za učenje. Utvrđene su bitne razlike u izraženosti motivacije za učenje i interesa za studij kod hrvatskih i njemačkih studenata glede spola ispitanika i godine studija. Autori situiraju rezultate istraživanja u kontekst kulturološke valjanosti pedagoško-psiholoških teorija interesa i intrinzične motivacije, kao i u širi kontekst mogućnosti poboljšavanja kvalitete visokoškolske nastave na sveučilištima u Europi kao zajedničkom kulturalno-pedagoškom okružju.

**Ključne riječi:** intrinzična motivacija, regulacijski stilovi motivacije, interes za studij, napuštanje i prekid studija, komparativno istraživanje, kvaliteta visokoškolske nastave i okružja na sveučilištima, Bolonjska deklaracija

---

<sup>1</sup> Rad je jedan od (vidi Palekčić, Sorić, 2002; Sorić, Palekčić, 2002; i Palekčić, Radeka, Petani, 2003; Müller, Palekčić, 2004) izvješća jednoga širega znanstveno-istraživačkog projekta, koji koordiniraju autori ovog teksta. Istraživanja se obavljaju u Njemačkoj, Hrvatskoj i Južnoj Africi. Ovo je prva (1.) faza istraživanja – **korelacijska studija**. Druga (2.) faza istraživanja je u tijeku – **longitudinalna studija**, a treća (3.) faza istraživanja se priprema – **eksperimentalna studija**.

## Summary

# THE CONDITIONS AND EFFECTS OF STUDY INTEREST AND MOTIVATION FOR LEARNING (MOTIVES FOR THE CHOICE OF THE STUDY AND REGULATORY MOTIVATION STYLES) IN CROATIAN AND GERMAN STUDENTS<sup>1</sup>

Marko Palekčić

Faculty of Philosophy, University of Zagreb, Croatia  
Department of Pedagogy

Florian Müller

Bundeswehr University, Munich, Germany  
Faculty of Pedagogy

The article presents the results of the empirical investigation of the conditions and effects of interest for study and regulatory motivation styles) in Croatian and German students. The participants were students from various departments on the Faculty of Philosophy in Zadar (N=489) and students from various departments on Bundeswehr University in Munich (N=489). As the theoretical framework the motivational theory of self-determination (SDT) by Deci and Ryan, Munich theory of interest by Krapp, Schiefele and Prentzel, as well as Goldberg's Big Five personality model were applied. The theoretical assumptions of those theories are valid both on Croatian and German universities. Significant differences were established between the two samples in the structure and prominence of motivation for learning and study interest as well as in the specific relations between conditions (motives for the choice of the study and observed learning environment) and possible effects (avoidance of effort, tendency towards leaving study and satisfaction with study) of study interest and motivation for learning. There are pronounced differences in expressed motivation for learning and study interest both in German and Croatian students regarding the participants' sex and year of study. The authors place the results of this study in context of cultural validity of pedagogical-psychological theories of interest and intrinsic motivation, as well as in the broader context of possibilities for improvement of the quality of teaching on European universities viewed as the shared cultural-pedagogical environment.

Key words: intrinsic motivation, regulatory motivation styles, interest for study, leaving and interruption of study, comparative study, quality of university teaching and environment, The Bologna Declaration

## I. Uvod: ili o predmetu, ciljevima i značenju istraživanja

Empirijska usporedna istraživanja ili istraživanja koja se bave uvjetima, procesima i efektima poučavanja i učenja na sveučilištima u različitim zemljama Europe i svijeta (primjerice Levesque, Zuehlke, Stanek, Ryan, 2004) nisu rijetkost. Ali nije nam poznato da su takva istraživanja provedena na uzorcima ispitanika u Hrvatskoj, posebice kada je riječ o istraživanjima uvjeta i efekata interesa za studij i motivacije za učenje (usp. Mül-

ler, Palekčić, 2004). A upravo pitanje motiviranja studenata za studij i učenje jest prema nekim autorima ključno pitanje kvalitete visokoškolske nastave u 21. stoljeću (usp. Prenzl, 1994; Hiddi-Harackiewicz, 2000). Stanje na hrvatskim sveučilištima (vidi primjerice CRE, 2000; Polšek, 2003; i Simonić, 2003), posebice glede implementacije Bolonjske deklaracije predmet je stručnih rasprava, ali ne dovoljno i znanstvenih (empirijskih) istraživanja. Nedostatak istraživanja o interkulturalnim razlikama i sličnostima u vrstama i kvaliteti intrinzične motivacije i interesa za studij i u

ovisnosti o kvaliteti sveučilišne politike i kvalitete visokoškolske nastave (i) u nas je evidentan. I iz tog razloga smo koncipirali i proveli ovo istraživanje. Ono je ne samo važno za obrazovnu politiku, nego ponajprije bitno u teorijskom, ali i u praktičnom pogledu glede visokoškolske didaktike (usp. Palekčić, 1987; Huber, 1999, 2001; Winteler, 2000, 2001).

Teorijsko značenje ovog istraživanja očituje se u provjeravanju polaznih teorijskih (pret)postavki teorija motivacije (teorije samoodređenja prema Deci, 1975, 1991, 1993 i 1994; Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991; Deci, Ryan, 1985, 1994, 2000, 2002; Reeve, 2002) i interesa, odnosno valjanosti njihovih motivacijskih konstrukata. Kakav odnos postoji između motivacije za učenje i interesa za studij i učenje? Postoje li kulturološko specifični obrasci motivacije za učenje? Koji uvjeti na sveučilištu potiču, a koji ograničavaju manifestiranje postojeće i razvoj nove motivacije i interesa za studij (posebice mislimo na bitne dimenzije i aspekte visokoškolske nastave)? Koji su i kakvi učinci razvijene motivacije za učenje i interesa za studij na kvalitetu procesa učenja i postignuća studenata, ali i same sveučilišne nastave?

Osnovni ciljevi našeg istraživanja (uz ostale) bili su:

- a) otkriti posjeduju li teorijske pretpostavke motivacijske teorije o samoodređenju i teorije interesa (odvojeno) valjanost i na hrvatskim sveučilištima,
- b) empirijski provjeriti teorijske naznake odnosa između ovih teorija,
- c) utvrditi postoje li razlike u dobivenim obrascima (sklopovima) odnosa između interesa i motivacije za učenje, osobina ličnosti, okoline za učenje i učinaka interesa i motivacije za učenje kod hrvatskih i njemačkih studenata i
- d) upozoriti na teorijsko i praktično pedagoško značenje dobivenih razlika i/ili sličnosti u izraženosti motivacije za učenje i interesa za studij između hrvatskih i njemačkih studenata.

Relevantnost i značenje ovog istraživanja, dakle, ne leži samo u daljem teorijskom objašnjenju povezanosti interesa studenata, motivacije za uč-

enje i kvalitete sveučilišnog miljea (posebice nastave) nego i u prikupljanju informacija bitnih za oblikovanje poticajnog aranžmana poučavanja i učenja (ne samo) na sveučilištu (usp. Müller, Palekčić, 2004).

Rezultati istraživanja mogu predstavljati solidnu empirijsku utemeljenost nove koncepcije obrazovanja visokoškolskih nastavnika, s posebnim težištem na stjecanju interkulturalnih kompetencija i uspostavljanja prijeko potrebnih standarda u obrazovanju nastavnika – što čini polaznu pretpostavku i temelj evaluacije rada na sveučilištima.

## II. Teorijski okviri istraživanja

Kao teorijski okviri u ovoj studiji služe motivacijska teorija samoodređenja (vidi Deci, Ryan, 2002), Münchenska teorija interesa (primjerice Prenzel, Krapp, Schiefele, Krapp, 1986; Schiefele, 1986; Prenzel, 1992a i b; Krapp, 1992 i 1998b; Prenzel, 1994) i dimenzije ličnosti *Big Five* (vidi Goldberg, 1999).

### A. Obilježja i razvoj motivacijske teorije samoodređenja

Deci (1975) je pošao od klasične (bi)polarne podjele motiviranog ponašanja na ekstrinzično (izvana motivirano, primjerice, kaznom i nagradom i/ili instrumentalno ponašanje, koje se izvodi da bi se ostvarili neki ciljevi koji leže izvan same djelatnosti) i intrinzično (koje se izvodi radi njega samog jer osoba nalazi zadovoljstvo u izvođenju samog ponašanja) motivirano ponašanje,<sup>2</sup> odnosno intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzično motivirano ponašanje (primjerice radoznalost) predstavlja prototip **samoodređujućeg** ponašanja. Intrinzično (za razliku od ekstrinzičnog ponašanja, koje je određeno izvana – od strane drugih) karakterizira se time što osoba djeluje bez „vanjskih” povoda i utjecaja kao što su prisila, pritisak ili instrumentalnosti koje su eksterne u odnosu na djelovanje koje se doživljava kao intrinzično, to jest po sebi vrijedno.

Rezultati mnogih izvedenih eksperimenata (vidi primjerice Deci, 1975; Deci, Ryan, Koestner,

<sup>2</sup> Hijerarhijski odnos između intrinzične i ekstrinzične motivacije nude Vallerand, 1997; i Vallerand & Ratelle, 2002).

1999; Leeper, Henderlong, 2000; Lin, McKeachie, Kim, 2001; Vallerand, 1997; Vallerand, Fortier, Guay, 1997; Vallerand, Rattelle, 2002) pokazali su da vanjske nagrade i kazne utječu na smanjenje intrinzičnog ponašanja.

Intrinzična motivacija reducira se ako osoba osjeća da je ograničena (vanjskim uvjetima kao što je kontrola, sloboda izbora, propisi itd.) u samoodređujućem djelovanju ili ako se osoba ne osjeća kompetentnom ili učinkovitom, primjerice neprimjerenim povratnim informacijama o svom učinku (vidi primjerice DeCharms, 1968; Ryan, Conell, 1989).

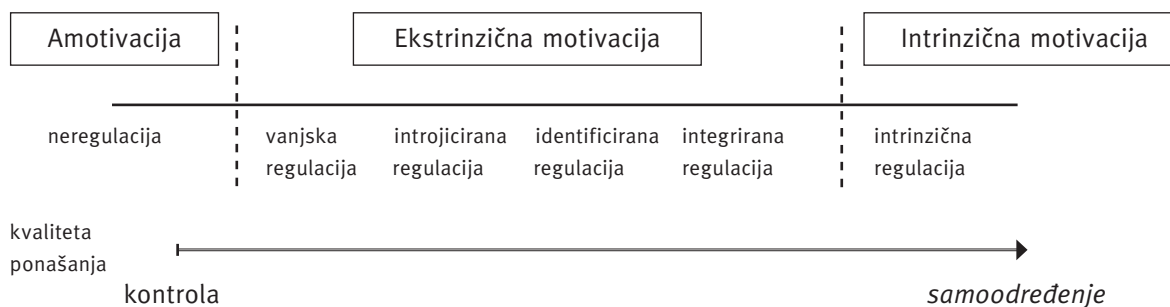
Deci je ovaj utjecaj vanjskih nagrada i kazni različite vrste (primjerice različitih ograničenja) tumačio, sukladno *teoriji kognitivne evaluacije*, potrebom za doživljavanje kompetencije i samodeterminacije (vidi i Palekčić, 1985). Tako se intrinzično motivirano ponašanje objašnjava osjećanjem kompetentnosti i samoodređenosti. Dva aspekta nagrada: kontrolni i informativni utječu na percepciju *lokusa uzročnosti*. Uzročnost se opaža kao vanjska ako je kontrolni aspekt istaknut. Istaknut informativni aspekt nagrade, s druge strane, utječe na promjene u osjećanju kompetencije i samodeterminiranosti.

Teorija samoodređenja oslanja se na koncepciju intencionalnosti (usp. Deci, Ryan, 1993) u objašnjenju upravljanja ili reguliranja ponašanja. Ljudi su motivirani kad žele nešto dostići, kad njihovo ponašanje slijedi neki cilj ili svrhu. Intencija je usmjerena na buduće stanje (koje može trajati nekoliko sekundi ili više godina – na primjer završiti studij). Osoba je spremna primijeniti sredstva i ulagati napore za dostizanje poželjnog stanja. Intencionalno i utoliko motivirano ponašanje potječe od osobe i usmjereno je na neposredno

zadovoljavajuće iskustvo (kad se neki predmet doživljava kao poticajan, napet, zanimljiv) ili na dugotrajni rezultat djelovanja (na primjer polaganje nekog teškog ispita).

Deci, Ryan (1985, 2002b) promijenili su početne stavove o bipolarnoj podjeli motivacije na intrinzičnu i ekstrinzičnu i razvili teoriju samoodređenja (ili teoriju samoodređenog ponašanja – engl. *S(elf) D(etermination) T(theory)*). Naime, istraživanja su pokazala da strogo razlikovanje intrinzične od ekstrinzične motivacije veoma grubo opisuje motivacijske procese. Utvrđeno je da je u nekim oblicima ekstrinzični motiviranog ponašanja prisutan i određen stupanj samoodređenja osobe. Pokažimo to na sljedećem primjeru. Student pedagogije ne pokazuje interes za predmet statistiku. Svladavanje sadržaja iz statistike, dakle, nije intrinzično motivirano. Usprkos tome studentu može biti itekako važno da položi ispit jer mu je osobno veoma važno da ostvari samopostavljeni cilj – završiti studij. Student, dakle, pokazuje instrumentalan odnos prema predmetu statistika, ali se osjeća samoodređujući u svom ponašanju glede postavljenog cilja.

Tako Deci i Ryan (1985, 2000, 2002b) razvijaju i predstavljaju diferenciranu analizu motivacijskih procesa, prema kojoj razlikujemo četiri regulacijska stila ekstrinzične motivacije, koja se razlikuju prema stupnju samoodređenja, kao i prema opsegu integracije vrijednosti i normi u autonomni pojam o sebi (engl. *self*, njem. *Selbst*) osobe. Autonomni pojam osobe je jezgra ličnosti. Pojam o sebi središnja je instanca usmjeravanja ponašanja osobe, odnosno bitni aspekt identiteta osobe. Životni interesi osobe mogu se pripisati autonomnom pojmu o sebi (vidi primjerice Krapp, 2004).



Slika 1. Kontinuum samoodređenja (Deci, Ryan, 2002b, 16)

Na slici 1 (vidi Deci, Ryan, 2002b, 16) prikazan je kontinuum samoodređenja kontrole (lijeva strana) i samoodređenja (desna strana). Na kontinuumu samoodređenja možemo razlikovati amotivirano ponašanje, četiri regulacijska stila vanjske motivacije i intrinzičnu motivaciju (čisto intrinzično, odnosno na samoodređujući način reguliranu motivaciju). O načinima mjerenja nekih od ovih formi motivacije vidi primjerice Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, Vallieres, 1992.

Postoje četiri tipa vanjske (ekstrinzične) regulacije ponašanja. Oni se mogu pripisati kontinuumu sa završnim točkama „heteronomna kontrola” i „samoodređenje”.

U **tip ekternalne (vanjske) regulacije** ubrajaju se načini ponašanja regulirani kontingencijama, na koje individuum nema izravan utjecaj. Primjeri su radnje koje se izvode radi dobivanja vanjskih nagrada ili izbjegavanja prijetećih kazni. Eksternalna regulacija je, doduše, intencionalna, ali ovisi o vanjskim faktorima poticanja i upravljanja.

**Tip introjicirane regulacije** odnosi se na ponašanja koja slijede interne poticaje i unutarnji pritisak: oni se odnose na događaje koji su bitni za samopoštovanje čovjeka. Čovjek čini nešto „jer se tako pristoji”, jer bi inače imao lošu savjest.

**Tip identifikacijske regulacije** dostiže se kada se neko ponašanje osobe priznaje kao personalno važno i vrijedno. Nešto se ne čini jednostavno zato što se ima osjećaj da se to mora učiniti, nego zbog toga što se to smatra važnim. To osobno značenje rezultira zato što se čovjek identificira s vrijednostima i ciljevima na kojima se temelji njegovo ponašanje i njih integrira u koncepciju ili pojam samoga sebe. Primjer za taj regulacijski stil bio bi učenik koji se priprema za maturu jer teži određenom studiju – cilj koji je sam sebi postavio. Protuprimjer bi bio učenik koji se priprema za maturu zato što smatra, kao i svi njegovi prijatelji koji moraju položiti maturu, da bi se bez te svjedodžbe osjećao manje vrijedan (**introjicirana regulacija**) ili zbog toga što roditelji vrše pritisak na njega da položi maturu (**vanjska regulacija**).

**Tip integrirane regulacije je oblik** vanjske motivacije s najvećim stupnjem samoodređenja. Ovaj tip regulacije rezultat je integracije ciljeva, normi i strategija djelovanja, s kojim se osoba identificira i koji je integriran u koherentnu koncepciju o sebi (slika ili pojam o sebi).

Integrirani oblik regulacije koji je najosebujniji oblik ekstrinzične motivacije zajedno s intrinzičnom motivacijom tvori osnovu samoodređujućeg djelovanja. Budući da integrirana regulacija, kao i intrinzična motivacija, posjeduju kvalitete koje konstituiraju samoodređenje, međusobno su posve jednake. Razlika je u tome što je intrinzični motivirano ponašanje autoteličke prirode, dok integrirano (vanjsko, ekstrinzično) ponašanje posjeduje instrumentalnu vrijednost, ali se izvodi dobrovoljno jer osoba subjektivno visoko vrednuje rezultat radnji.

**Intrinzična regulacija** odgovara intrinzičnoj motivaciji, odnosno visokom stupnju samoodređenja. Na drugoj strani kontinuumu nalazi se amotivacija, koja nije regulirana intencionalnim procesima. Amotivirano ponašanje (primjerice zijevanje) označava se kao neregulirano jer se ne može opisati kao cilju usmjereno ponašanje. Prema teoriji samoodređenja amotivacija nije motivirano ponašanje u užem značenju. Takva se ponašanja ne mogu povezati s intencijama te ih ne možemo označiti kao „motivirana”. Njihov su primjer „izljevi bijesa”, kao rezultat nekontroliranog impulsa. Takva ponašanja imaju vlastite izvore energije, mogu se objasniti, ali se ne označavaju kao „motivirana” jer nisu upravljana intencionalnim procesima. Motivacijska djelovanja mogu se, dakle, razlikovati glede stupnja samoodređenja i opsega njihove kontroliranosti (od drugih). Neke djelatnosti doživljavaju se kao slobodno izabrane – one odgovaraju ciljevima i željama osobe. Druge se doživljavaju kao prisilne (putem drugih osoba ili iz unutarnjih prisila). U opsegu u kome se motivirajuće djelovanje doživljava kao slobodno izabrano vrijedi kao samoodređeno. U opsegu u kojemu se doživljava kao prisilno vrijedi kao kontrolirano. Samoodređujuće i kontrolirano ponašanje dvije su točke jednog kontinuumu koje određuju „kvalitetu” i „orijentaciju” motiviranog ponašanja.

Svoju teoriju Deci i Ryan (2002b) sada, dakle, proširuju *integrativnom* perspektivom i označavaju je kao *organizmičko-dijalektičkom* jer posebno ističu prirodnu konstruktivnu tendencijučnosti da razvije elaborirano i jedinstveno osjećanje sebe (pojam o sebi). Pri tome se postulira dijalektički, međuzavisni odnos između socijalne okoline i temeljnih ljudskih potreba.

Osnovne psihološke potrebe prema teoriji samoodređenja (koja su podjednako relevantna i za intrinzičnu i za ekstrinzičnu motivaciju) su:

potreba za kompetencijom ili učinkovitosti, potreba za autonomijom ili samoodređenjem i potreba za socijalnom vezanošću ili socijalnom pripadnošću (socijalna „uklopljenost“). Intrinzično motivirani načini ponašanja ponajprije su povezani s potrebom za kompetencijom i samoodređenjem, a ekstrinzično motivirani načini ponašanja povezani su s razvojem svih triju potreba. Koncept urođenih potreba zauzima središnje mjesto u ovoj motivacijskoj teoriji samoodređenja. Ona, prema ovim autorima, daje odgovor na pitanje zašto neki ciljevi (djelovanja) motiviraju. Osobe slijede neke ciljeve jer je njihovo dostizanje povezano sa zadovoljavanjem osnovnih potreba. Osim toga, specijalizacija ili konkretizacija ovih osnovnih potreba (vidi primjerice Palekčić, 1984) daje nam važne podatke o izboru određenih ciljeva i djelatnosti, kao i o utjecaju socijalnih okolinskih faktora na stupanj izraženosti i formiranju specifičnih motivacijskih struktura, odnosno različitih motivacijskih orijentacija. Socijalni okolinski faktori mogu ove potrebe i procese njihove specijalizacije poticati ili sprječavati (ograničavati, „gušiti“).

Potvrde valjanosti mnogih pretpostavki teorije samoodređenja utvrđene su ne samo u SAD-u i Njemačkoj nego i primjerice u Rusiji (vidi Chirkov, Ryan, 2001), Bugarskoj (usp. Deci, Ryan, 2002b, 26) i Južnoj Africi (vidi Hwang, Echols, Wood, Vrongistinos, 2001; Müller, Louw, 2004). U nekim od ovih studija utvrđena je specifična (za određenu zemlju, odnosno kulturu) konstelacija osnovnih sastavnica motivacije za učenje. Utvrđeno je, uz ostalo, i da studentice (kao i učenice u srednjim i osnovnim školama) pokazuju viši stupanj razvijenosti intrinzične motivacije u odnosu na studente.

Bitne sastavnice (četiri) teorije samoodređenja su teorija kognitivne evaluacije, teorija kauzalne orijentacije, teorija organizmičke integracije i teorija osnovnih potreba (Šire o tome vidi Deci, Ryan, 2002b).

### **Pedagoška relevantnost teorije samoodređenja:**

#### **A) Razvoj samoodređujućih formi motivacije za učenje**

Prema SDT-u razvoj od vanjske regulacije do samoodređujućih formi regulacije u nekom podru-

čju (kao i održavanje samoodređujuće intrinzične motivacije) ovisi o dva uvjeta:

1. O zadovoljenju temeljnih psiholoških potreba (potrebe za autonomijom i za kompetentnošću). To znači da neke djelatnosti za koje osoba nije zainteresirana (nije za njih intrinzično motivirana) poticanjem autonomije i kompetencije, internaliziraju se i konačno integriraju u pojam o sebi. Pritom autori ističu da se autonomija ne može poistovjetiti s neovisnošću! Integracija vanjskih poticaja olakšava se dobrim odnosima između individua i drugih osoba.
2. Kvaliteta motivacije ne ovisi samo o okolini za učenje. Motivacija je više funkcija osobe i okoline. Personalni ciljevi, životni interesi i početni interesi glede stručnih sadržaja su važni za motivirano učenje ovisno i o mjestu koje zauzimaju na kontinuumu regulacije.

#### **B) Značenje za kvalitetu učenja**

Pedagoško značenje samoodređenoga motiviranog ponašanja leži i u kvaliteti procesa obrazovanja i u njegovim učincima. Studenti koji su samoodređeno motivirani zadovoljniji su studijem (vidi primjerice Müller, 2001a i b; Sorić, Palekčić, 2002), manje su skloni prekidu ili promjeni studija (studijske grupe), više napora ulažu u učenje i studiranje, koriste se kvalitetnijim strategijama učenja. Dugoročno gledano, oni pokazuju bolji uspjeh u studiju (za razliku od studenata koji su ekstrinzično motivirani), njihovo znanje je više diferencirano i povezano, duže pamte naučeno.

#### **C) Značenje za oblikovanje motivacijsko-poticajne okoline za učenje**

Okolina za učenje usmjerena na potporu autonomije (primjerice putem davanja prostora za samoregulirane oblike učenja, mogućnosti izbora i samooblikovanja aktivnosti ili sudjelovanja u aktivnostima učenja), kompetencije (primjerice primjerene informirajuće povratne obavijesti o procesu i rezultatima učenja) i socijalne vezanosti ili pripadnosti (opuštena atmosfera učenja, kolegijalni odnos, kooperativni oblici učenja) – potiče samoodređujuće forme motivacije (primjerice Deci, Ryan, 1993; Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Neka empirijska istraživanja potvrđuju polazna teorijska očekivanja (vidi primjerice Prenzel, 1996a).

Kvaliteta nastavne instrukcije pridonosi razvoju motivacije za učenje. U novije vrijeme tzv. konstruktivistički pristupi (npr. Collins, Brown, Newman, 1989; Prenzel, 1996; Prenzel, Kramer, Drechsel, 1998), a posebice postavke tzv. „umjerenog konstruktivizma” (usp. Gerstenmair, Mandl, 1994) preporučuju se kao načini poticanja samoodređujuće motivacije. U pedagogiji se ti pristupi podvrgavaju kritici (usp. Palekčić, 2003; i Terhart, 1999), a u suvremenoj (pedagoškoj) psihologiji nude se i drugačije interpretacije.<sup>3</sup>

Upravo ove (pret)postavke čine ovu teoriju (SDT) zanimljivom za pedagoška istraživanja, za razliku od tradicionalnih istraživanja intrinzične motivacije u pedagoškoj psihologiji (70-ih godina prošlog stoljeća) i iz njih izvedenih – i u praksi sasvim neuporabljivih tzv. pedagoških implikacija tih istraživanja (šire o tome vidi u Palekčić, 2004a).

## B. Münchenska teorija interesa

Znanstvena i praktično-pedagoška aktualnost istraživanja interesa i intrinzične motivacije (usp. Krapp, Prenzel, 1992) neupitna je (usp. Palekčić, Sorić, 2002).

Međutim, istraživanje interesa u okviru pedagoške psihologije i empirijske pedagogije dugo je vremena zanemarivano (vidi primjerice, Schmidt, 1980; Wittemöller-Förster, 1993; Müller, 2001a). Osnovni razlog se krije, s jedne strane, u udovoljavanju strogom znanstvenom (biheviorističkom) kriteriju da emocije i vrijednosni sudovi ne mogu biti predmet istraživanja (a to su upravo bitna obilježja interesa), odnosno u neizgrađenosti pedagoško-psihološke teorije interesa. Samo nekoliko priloga o interesima s psihologijskog stajališta prisutna su početkom i sredinom dvadesetog stoljeća (primjerice Ostermann, 1912; Berlyne, 1949). Istraživanje motivacije, a ne interesa (bio) je dominantan problem psihologijskih istraživanja.

Sedamdesetih godina nastupa promjena u psihologiji motivacije. Jače nego prije obraća se pozornost na sadržajne aspekte motivacije i njezine vrijednosne aspekte i s namjerom da se stekne ekološki valjano i praktički relevan-

tno znanje. Događaju se i promjene u poimanju učenja i poučavanja ne samo iz (tradicionalne) perspektive prenošenja znanja nego i iz (novije) perspektive konstruktivističkog procesa stjecanja znanja.

Iako se tijekom znanstvene povijesti u okvirima i psihologije i pedagogije mogu identificirati autori koji su tematizirali i istraživali pojam interesa, tek je grupa autora okupljena oko Hansa Schiefela i Andreasa Krappa (Prenzel, Krapp, Schiefele, 1986; Krapp, Prenzel, 1992; Krapp, 1999) ponudila teorijsku koncepciju interesa (tzv. Münchenska teorija interesa) i njegovu empirijsku operacionalizaciju, koju su i mnogi drugi autori (primjerice Müller, 2001a i 2001b) u Njemačkoj označili kao teorijski i empirijski plodonosnu, odnosno znanstveno izazovnu.

## Münchenska teorija interesa: osnovna obilježja

„*Interes* se u okviru ove koncepcije definira kao *odnos između osobe i predmeta*. Predmet se definira kao isječak stvarnosti koji osoba razlikuje od drugih područja stvarnosti i preslikava kao ograničenu i strukturiranu jedinicu. Za određena predmetna područja konkretni su objekti nužni elementi – tako, na primjer, knjige za predmet književnosti ili instrumenti, note, ploče za predmet glazbe. Ti nužni objekti nazivaju se *referentnim objektima* za neki predmet. Oni služe kao uporišta pri rekonstrukciji subjektivnog predmeta.

Odnos osobe prema predmetu svoga interesa može se promatrati s dva motrišta:

1. Aktualno bavljenje predmetom interesa, *sučeljavanje s predmetom*, predstavlja specifičnu vremensku i situacijsku *povezanost (Beziehung)* između osobe i predmeta;

2. Trajni interes koji se tijekom duljega vremenskog razdoblja očituje u ponovljenim sučeljavanjima s predmetom, ali je povremeno samo latentno nazočan, konstituira *odnos (Bezug)* između osobe i predmeta interesa koji nadilazi specifični trenutak i situaciju.

Pravi se razlika između situacijski **specifičnog interesa** koji nastaje vanjskim poticajima (zani-

<sup>3</sup> Ova tema predmet je posebnog rada na kojemu autori ovog teksta upravo rade. Pouzdanije iskaze o ovoj složenoj problematici moći ćemo, ipak, dati tek nakon završenih svih triju planiranih faza svojeg istraživanja.

mljivost) i aktualizirane individualne dispozicije – **interes kao osobina ličnosti.**

I za interes u smislu aktualne povezanosti i u smislu trajnog odnosa karakteristične su tri opće odrednice koje strukturalno tvore osebjnost interesnog odnosa:

U *kognitivnom* području interes se u odnosu na specifični predmet odlikuje visokom složenosti ... U aktualnom se djelovanju (interesna veza) to pokazuje u diferenciranom shvaćanju predmeta koje dopušta brojne varijacije kao i u opširnom repertoaru mogućnosti djelovanja. Odnos interesa koji traje dulje vrijeme kod dotične se osobe očituje u diferenciranom i integriranom znanju o predmetnom području.

U *emocionalnom* području interes je obilježen poticajnim i ugodnim emocionalnim tonom u doživljavanju predmeta. Djelatnost interesa prate ugodni osjećaji, na primjer radost, ugodna napetost ili 'posvemašnja zaokupljenost dotičnom stvari' u smislu *flow*-doživljaja ... Za odnos interesa karakteristično je pozitivno emocionalno akcentuiranje slike predmeta. I razmišljanje ili govor o predmetu interesa praćeni su ugodnim osjećajima.

U *vrijednosnom* području interes se odlikuje istaknutim vrednovanjem predmeta. U aktualnoj interesnoj povezanosti vrijednosna komponenta dolazi do izražaja u 'samointencionalnosti' djelovanja. Samointencionalnost znači: bavljenje predmetom samo po sebi je vrijedno i stoga se intencija; djelovanje ne treba poticati instrumentalnom svrhovitošću koja nadilazi tu intencionalnost. Interesni odnos očituje se u uvrštavanju predmeta u gornje područje individualne vrijednosne hijerarhije. Predmet utječe na oblikovanje koncepcije vlastite osobe. Osoba stječe identitet preko svoga odnosa prema predmetu interesa.

S temeljnom tvrdnjom da se konstrukt interesa definira kao dvostruka relacija (povezanost osobe i predmeta i odnos osobe i predmeta) te određivanjem onih osobina koje karakteriziraju interesni odnos osobe i predmeta, utvrđene su temeljne crte konstrukta interesa. To kvalitativno određenje dostatno je da bi se određeni fenomeni mogli podvesti pod pojam interesa. Na pojedinim dimenzijama obilježja moguće je provesti daljnje specifikacije koje su nužne za operacionalizaci-

ju te tada dopuštaju iznošenje empirijskih iskaza o očitovanjima interesa." (prema Prenzel, Krapp, Schiefele, 1986, 166 – 167).

Šire, ali veoma jezgrovito o (višedimenzionalnom) konstruktivnom pojma interesa u okviru ove koncepcije daje primjerice Krapp, 1998. Izrađen je i *Upitnik o ispitivanju interesa* (Schiefele, Krapp, Winteler, 1993; Wild, Krapp, Schiefele, Schreyer, 1995; Wild, Krapp, Schiefele, Lewalter, Schreyer, 1995) koji mjeri interese studenata za studij polazeći od navedenih dimenzija interesa: osjećajni stavovi, osobni vrijednosni stavovi i intrinzični karakter.

### **Dosadašnja istraživanja interesa za studij i motivacije za učenje**

Rezultati nekih empirijskih istraživanja (primjerice Schiefele, Winteler, Krapp, 1988; Prenzel, 1996b; Westermann, Heise, Trautwein, 1996; Krapp, 1997; Krapp, 1999b; Müller, 2001a i 2001b) pokazuju da su interesi, uz ostalo, pozitivno povezani s uspjehom u studiju, općim intelektualnim sposobnostima, (tzv. dubljim) strategijama učenja, strukturiranim stručnim znanjima, zadovoljstvom studijem, a negativno s napuštanjem ili promjenom studija. Utvrđeno je da studentice (kao i učenice u srednjim i osnovnim školama) pokazuju viši stupanj interesa u odnosu na studente. Ustanovljena je i povezanost zadovoljstva studijem s interesima studenata. Postoje indikacije da se i kvaliteta nastave, odnosno instrukcije i interesi studenata nalaze u međusobnom aktivnom odnosu. O odnosu interesa i njegovih učinaka na učenje postoji obilje literature (vidi primjerice Hoffmann, Krapp, Baumert, 1998).

Potvrde valjanosti pretpostavki ove teorije u drugim sredinama, koliko je nama poznato, nisu publicirane (iako su rađene u SAD-u).<sup>4</sup> Teorija interesa je plodonosno granično područje između pedagoške psihologije, empirijske pedagogije i različitih praktičnih područja pedagogije (vidi Krapp, 1999b).

*Pedagoško značenje* teorije interesa ogleda se, uz ostalo, u činjenici da istraživanjem interesa *sadržajni* aspekti motivacije stupaju u prvi plan, što je od golemog značenja za nastavu, didaktiku i

<sup>4</sup> Faktorska struktura ovog upitnika na našem uzorku bit će uskoro publicirana.



pedagogiju. Nasuprot neučinkovitosti tzv. pedagoških implikacija psihologijskih istraživanja (intrinzične) motivacije (šire o tome vidi Palekčić, 2004a), istraživanja interesa uključuju ne samo izvorni pedagoški predmet istraživanja motivacije za učenje nego posjeduju i veću relevantnost dobivenih rezultata i spoznaju za neposrednu (visokoškolsku) nastavnu praksu u školama (Krapp, 1998a; Palekčić, 1984, 1985, 1989, 1990, 2004a) i na sveučilištu (Prenzel, 1996b).

Utjecaj tzv. nekognitivnih faktora na proces nastave i postignuća studenata ovim istraživanjima dobiva i empirijsku potporu.

Kritika tzv. „tromog znanja” koje se stječe na sveučilištu povezana je s nedostatnim razvojem umijeća studenata u primjeni znanja. Taj proces uvelike je uvjetovan razvijenošću motivacije i interesa za studij kod studenata. Obrazovanje podrazumijeva također motivacijske komponente strukture ličnosti. Uz opće vrijednosne orijentacije pripadaju joj i opći i stručni interesi. Pretpostavljamo da su, primjerice, razvijeni interesi za studij povezani pozitivno s uspjehom na studiju, spremnosti za učenje, zadovoljstvom studijem i (procijenjenim) profesionalnim izgledima, a negativno su povezani, primjerice, s napuštanjem i promjenom studija.

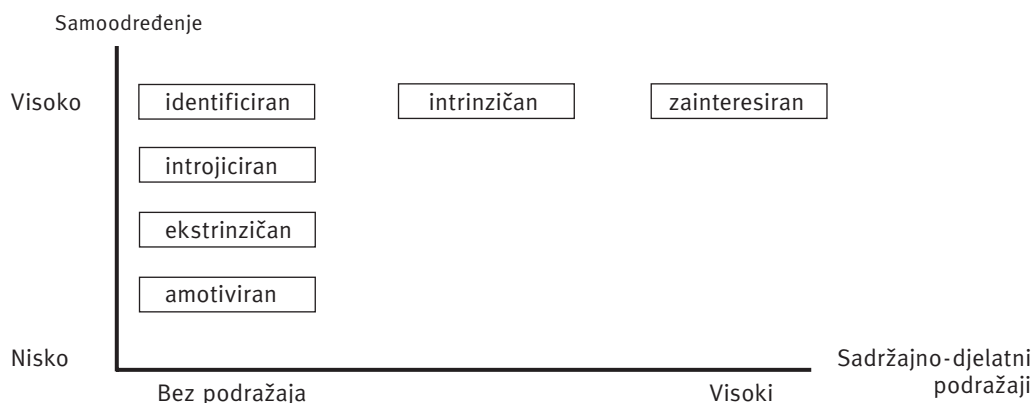
Problemi učenja studenata lako se dovode u vezu s motivacijom za učenje i pokazanim interesom za studij. Visokoškolski nastavnici misle da studenti nedovoljno ulažu napor u učenje, da su nezainteresirani za sadržaj nastave. Studenti,

s druge strane, svoju (neiskazanu i nerazvijenu) motivaciju za učenje i interes za studij povezuju s lošim uvjetima na sveučilištima i s nezanimljivom nastavom. Dakle, nastavnici očekuju da studenti „donesu” razvijenu motivaciju za učenje i pokažu razvijeni interes za studij, a studenti se nadaju zainteresiranim nastavnicima i očekuju poticaje za učenje od nastavnika. Nastavnici očekuju od istraživača informacije o tome kako mogu motivirati studente, odnosno utjecati na to da studenti nešto uistinu *žele* naučiti.

Umjesto besplodnih diskusija treba provoditi empirijska istraživanja, evaluirati visokoškolsku nastavu i njezine ishode (što uključuje i motive izbora studija i motivaciju za učenje kod studenata) i činiti teorijske napore u razumijevanje složene strukture procesa visokoškolske nastave.

### C) Odnos teorije samoodređenja i teorije interesa

Razvijeni interesi sastavni su dio pojma o sebi i dugoročno određuju identitet osobe. Utoliko interes pripada „pojmu o sebi”, odnosno intencije i ciljevi učenja osobe povezani su s jezgrom ličnosti (usp. Krapp, 1993). Intencije i ciljevi odgovaraju kriteriju samointencionalnosti. Time je поближе određen intrinzični karakter interesa. Prenzel (1996b, 13) ovaj odnos interesa i različitih oblika motivacije pregnantno predstavlja sljedećom slikom.



Slika 2. Šest varijanti motivacije za učenje

Interes od motivacije za učenje razlikuje naglašen *sadržajni* aspekt interesa. Interes se uvijek odnosi (usmjeren je) na neki „predmet”, on je povezan sa sadržajima učenja.

Teorija samoodređenja i Münchenska teorija interesa dijele mnoge zajedničke postavke (vidi primjerice Deci, 1998; Krapp, 1999a i b, 2002, 2004; Lewalter, 2002) kao što su: intencionalni karakter motivacije i interesa, relacijski karakter motivacije, povezanost motivacije i interesa s osnovnim ljudskim potrebama, razvojni aspekti/procesi motivacije za učenje i interesa (introjeckcija, internalizacija, identifikacija i integracija), povezanost motivacije i interesa s pojmom o sebi (i drugim konstruktima ličnosti kao što su oni u okviru poznate Goldbergove teorije i/ili modela *Big Five* (vidi i, primjerice, Müller, 2001), razvojni karakter motivacije i interesa (usp., primjerice, Krapp, 1993, 1999b, 2002).

Mogućnosti poticanja interesa i motivacije za učenje su višestruke (vidi, primjerice, Lewalter, Wild, Krapp, 2001).

### C) *Big Five* (Goldberg, 1999)

U ovome modelu ličnosti opisano je pet (velikih) dimenzija ličnosti. Slijedi kratak opis (prijelom) njihovih bitnih značajki:

**Ekstrovertnost** (Ekstrovertnost je obilježena naglašenom okrenutošću vanjskome svijetu. Ekstrovertne osobe uživaju biti s ljudima, pune su energije i često doživljavaju pozitivne emocije. Nasuprot njima – introvertnim osobama nedostaje životnosti, energije i ona razina aktivnosti ekstrovertnih osoba.)

**Ugodnost** (Ugodnost zrcali pojedinačne razlike u pogledu suradnje i društvene harmonije. Ugodne osobe cijene slaganje s drugima. Stoga su one obzirne, prijateljske, velikodušne, uslužne i spremne usuglasiti vlastite interese s drugima. Ugodne osobe također imaju optimistični stav o ljudskoj prirodi. One vjeruju da su ljudi u osnovi poštene, decentni i vrijedni povjerenja. Neugodne osobe više cijene vlastite interese nego slaganje s drugima. Obično ih se ne tiče dobrobit drugih i stoga nije vjerojatno da će se otvoriti za druge osobe.)

**Savjesnost** (Savjesnost se tiče načina kako kontroliramo, reguliramo i usmjerujemo svoje impulse. Impulsi nisu po sebi loši; u nekim prigodama vremenska ograničenja traže brze odluke pa

postupanje po našim prvim impulsima može biti djelotvoran odgovor. Ipak, djelovanje po impulsu može stvoriti neprilike na nekoliko načina. Inteligentno postupanje uključuje razmišljanje o dugoročnim ciljevima, organiziranje i planiranje putova k tim ciljevima i ustrajanje prema svojim ciljevima unatoč kratkovječnim impulsima koji su im oprečni. Ideja da inteligencija uključuje nadziranje impulsa lijepo je dočarana riječju razboritost koja je alternativni naziv područja savjesti.)

**Neuroticizam** (Freud je izvorno rabio termin neuroza kako bi opisao stanje obilježeno mentalnim nedaćama, emocionalnom patnjom i nesposobnošću da se djelotvorno nosimo s normalnim zahtjevima života. Danas se neuroticizam odnosi na tendenciju doživljaja negativnih osjećaja. Oni emocionalno reaguju na događaje koji ne bi utjecali na većinu ljudi i njihove reakcije su intenzivnije nego što je normalno. Skloniji su interpretirati obične situacije kao prijeteće, a manje frustracije kao beznađno teške. Ovi problemi kod emocionalne regulacije mogu umanjiti sposobnost neurotičara da jasno misli, odlučuje i da se djelotvorno nosi sa stresom. Na drugoj strani skale, osobe koje imaju niske vrijednosti kod mjerenja neuroticizma teže je uznemiriti i manje su emocionalno reaktivne. Obično su spokojne, emocionalno stabilne i oslobođene ustrajnih negativnih osjećaja.)

**Otvorenost iskustvu** (Otvorenost iskustvu opisuje dimenziju kognitivnog stila koja razlikuje imaginativne, kreativne osobe od prizemnih, konvencionalnih osoba. Otvoreni su ljudi intelektualno znatiželjni, cijene umjetnost i osjetljivi su na ljepotu. U usporedbi sa zatvorenim osobama, oni će biti svjesniji svojih osjećaja. Oni su skloni razmišljati i djelovati na individualistički i nekonformistički način. Intelektualci obično postižu visoke vrijednosti na otvorenost iskustvu; stoga se ovaj čimbenik također naziva kultura ili intelekt. Drugo obilježje otvorenoga kognitivnog stila jest sposobnost razmišljanja u simbolima i apstrakcijama koje su podosta udaljene od konkretnog iskustva. Zatvorene osobe preferiraju poznato nad novim; konzervativne su i opiru se promjeni.)

## Odnos faktora ličnosti (prema Goldbergu) i motivacije za učenje, odnosno interesa za studij

Iako nam nisu poznate studije koje su istraživale ovaj odnos (ako izuzmemo one studije koje su proučavale odnos između interesa i faktora ličnosti – uz pomoć Katelova testa ličnosti 16PF, primjerice Müller, 2001a, i odnos intrinzične motivacije i ličnosti, primjerice Palekčić, 1985) pošli smo od pretpostavke da će neki faktori ličnosti stajati u pozitivnijem odnosu s motivacijom i interesom za studij (primjerice otvorenost i ugodnost), a da će korelacija između nekih drugih faktora ličnosti (primjerice neurotičnosti) i razvijenosti intrinzične motivacije i interesa za studij biti negativnog predznaka. Ako se dobiju tako očekivani rezultati, oni bi mogli biti korišteni i kao argumenti za

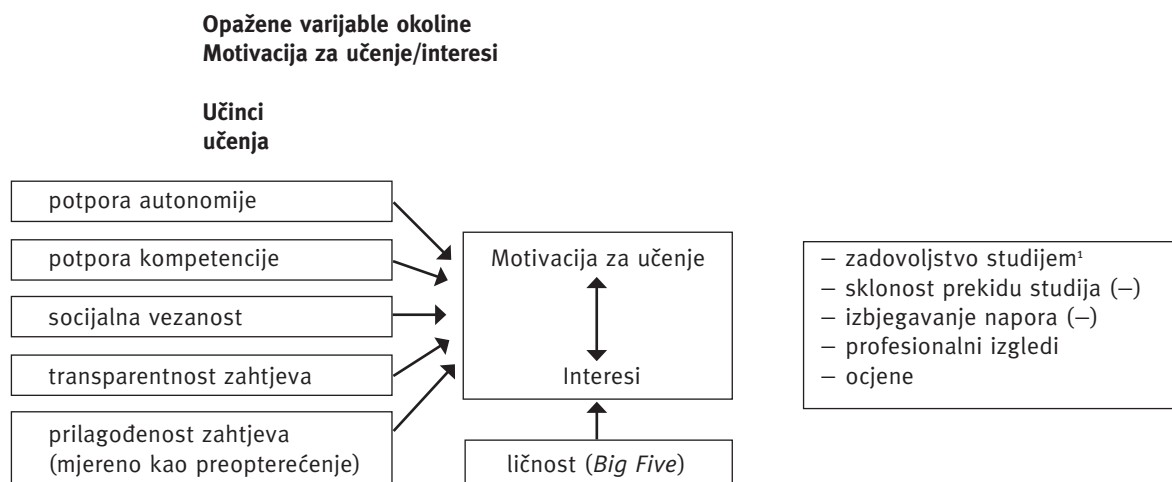
potvrdu teze (koju postavljaju i predstavnici teorije samoodređenja i teorije interesa) o velikom značenju nekih regulacijskih stilova motivacije za učenje i interesa za studij za identitet osobe, to jest njezin pojam o sebi.

## III. Nacrt i hipoteze istraživanja, instrument(i) i uzorak istraživanja

### 1. Nacrt istraživanja

Na temelju opisanih teorijskih osnova istraživanja izabrane su ove grupe varijabli za istraživanje: opažene varijable okoline učenja motivacija, za učenje/interes za studij, ličnost i učinci učenja (vidi crtež 1).

Crtež 1. Istraživane varijable



<sup>1</sup> Podatci o zadovoljstvu studijem postoje samo za hrvatski uzorak

Izvor: (oslonjeno na Prenzel, 1996; Müller & Louw, 2004).

Polazimo od pretpostavke da se motivacija za učenje i interes nalaze u međusobno ovisnom odnosu, to jest tko pokazuje interes za neke sadržaje, pokazivat će i samoodređeno motivirano ponašanje u situacijama učenja i obrnuto – tko je samoodređujuće motiviran, razvit će trajnije interese. „The relationship between interest and intrinsic motivation may therefore be recursive” (Schiefele, 1996). Očekujemo znatne i visoke ko-

eficijente korelacije između ova dva konstrukta (primjerice između interesa i identifikacijske regulacije motivacije).

Motivacija i interes, međutim, različiti su konstrukti. Sadržajna ili predmetna usmjerenost interesa je ona karakteristika koja interes odjava primjerice od intrinzične motivacije.

Motivacija za učenje i interes za studij promatraju se i kao zavisne i kao nezavisne varijable.

Na lijevoj strani slike su neke od ključnih varijabli opažene okoline (sveučilišnog) učenja, a na desnoj strani učinci učenja (odnosno motivacije za učenje i interesa za studij).

Polazimo od pretpostavke da između opažene okoline i motivacije za učenje i interesa postoji međusobni odnos. Opažene varijable okoline utječu na izraženost motivacije za učenje i interes za studij, ali i visoko samoodređujući i zainteresirani studenti opažaju pozitivnije okolinu negoli manje motiviraniji studenti.

Procjena okoline (lijeva strana) i ličnost trebale bi utjecati na motivaciju i interese. Polazimo i od pretpostavke da između motivacije za učenje i interesa za studij s jedne strane i ličnosti s druge strane postoji povezanost. Istraživanja utječu ličnosti na motivaciju i interes važna su za osvjetljavanje njihova odnosa. Nije nam poznato da postoje istraživanja o povezanosti motivacije i interesa i *Big Five* prema Goldbergu. Polazimo od pretpostavke (kao što je već rečeno) da će, primjerice, otvorenost i ugodnost biti pozitivno povezane s motivacijom i interesom za studij, a negativno, primjerice, s izraženim neuroticizmom.

Motivacija za učenje i interesi mogu se promatrati i kao nezavisne varijable. Samoodređene forme motivacije trebale bi korelirati sa zadovoljstvom studijem, takvi studenti bi trebali pokazivati veću spremnost za učenje, manji stupanj izbjegavanja napora, manju sklonost prekidu studija. Polazimo i od pretpostavke da samoodređeno motivirani studenti pokazuju veći stupanj identifikacije sa studijem i otuda pozitivnije procjenjuju njihove profesionalne izgleda. I naposljetku, trebala bi postojati pozitivna povezanost između ocjena na studiju i motivacije za učenje i interesa za studij kod studenata. Dakle, možemo očekivati niz pozitivnih učinaka razvijene motivacije za učenje i izraženog interesa za studij.

Također očekujemo neke grupne razlike (prvobitna želja za određen studij, obrazovanje roditelja, spol, godina studija, studij, tehnička opremljenost studija) u izraženoj motivaciji i interesima za studij.

Budući da ne raspolažemo empirijskim spoznajama o mogućima razlikama u uvjetima i efektima razvijene motivacije za učenje i interesa za studij

kod **hrvatskih i njemačkih studenata**, pošli smo od nulte pretpostavke, to jest od postavke da ne postoje razlike između ova dva uzorka ispitanika glede istraživanih varijabli.

Ukratko rečeno rezultate ovog istraživanja predstaviti ćemo i reprezentirati s obzirom na ciljeve i hipoteze istraživanja i teorijska očekivanja, odnosno praktične konzekvencije, posebice za oblikovanje nastave koja poticajno djeluje na motivaciju i interes za studij.

## 2. Instrumenti istraživanja

U istraživanju je primijenjen upitnik koji se sastoji od više skupina pitanja koja se odnose na veći broj grupnih varijabli (od kojih ovdje navodimo samo one koje prezentiramo u ovom radu) kao što su motivi izbora studija, regulacijski motivacijski stilovi (prema Deci, Ryan, 2002b), interes za studij, procjena okoline (sveučilišnog) učenja, učinci procesa učenja i osobine ličnosti. Neka psihometrijska obilježja (konstruktna valjanost, faktorska struktura i posebice pouzdanost) pojedinih skala u upitniku navedena su u poglavlju o rezultatima istraživanja.<sup>5</sup>

Slijedi naziv varijabli iz upitnika koje su istraživane u ovom radu s primjerima čestica koji indiciraju određenu varijablu.

### Motivi izbora studija:

1. **Personalni motivi** (talent, interesi itd.)  
„Studij sam odabrao/la jer odgovara mojim talentima i sklonostima.”
2. **Vanjski motivi** (status, novac itd.)  
„Studij sam odabrao/la zbog mogućnosti profesionalnog napredovanja.”
3. **Preporuke**  
„Studij sam odabrao/la na osnovi preporuke starijih kolega.”
4. **Socijalni (društveni) motivi** (altruizam, društveni angažman)  
„Studij sam odabrao/la jer volim pomagati ljudima.”
5. **Moratorij**  
„Studij sam odabrao/la jer želim dobiti na vremenu kako bih razmislio/la o planovima za budućnost.”

<sup>5</sup> Sve informacije o tome, kao i o svim drugim pitanjima glede ovog istraživanja, zainteresirani čitatelj može dobiti od drugog autora ovog rada.

## 6. Zbog jednostavnosti

„Studij sam odabrao/la jer studij uživa glas da nije osobito težak.”

**Regulacijski stilovi motivacije za učenje** (oslonjeno na Vallerand i dr., 1992):

### **Amotivacija (AM)**

„Imam osjećaj da studijem gubim vrijeme.”

### **Ekstrinzična regulacija (ER)**

„Bez vanjskog pritiska manje bih radio/la.”

### **Introjicirana regulacija (IJ)**

„Sam/a sebe iznutra potičem kako bih nastavio/la s učenjem za studij.”

### **Identificirana regulacija (ID)**

„U svojem studijskom predmetu doista želim postati kompetentniji/kompetentnija i dalje se razvijati.”

### **Intrinzična motivacija (IM)**

„Stvarno uživam ovdje učiti i raditi.”

**Interes za studij** (vidi Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993)

„Nakon dugog vikenda ili odmora iznova se radujem studiju.”

**Ličnost: Big Five** (IPIP: prema Goldberg, 1999)

### **Neuroticizam**

„Često mijenjam raspoloženja.”

### **Ekstroverzija**

„Lako sklapam prijateljstva.”

### **Savjesnost**

„Stvaram planove i držim se toga.”

### **Ugodnost**

„Cijenim druge.”

### **Otvorenost**

„Sklon/a sam glasovati za liberalne političke kandidate.”

**Okolina za učenje** (naslonjeno na Prenzel, 1996; usp. također Müller & Louw, 2004):

### **Osnovne potrebe:**

1. Opažena potpora autonomije  
„Studij je moguće oblikovati i prema vlastitim zamislima i zanimanjima.”
2. Opažena potpora kompetencije  
„Savjeti nastavnika mi pomažu u vlastitom procesu učenja.”
3. Socijalna (društvena) vezanost („uklopljenost”)

„Nastavno se osoblje zapravo uopće ne zanima za studentske probleme.” (–)

**Opažena okolina za učenje:** dalje varijable

1. Transparentnost zahtjeva  
„Želio/željela bih da su na studiju postavljeni jasniji zahtjevi.” (–)
2. Preopterećenost  
„Na predavanjima sam preopterećen/na.”

**Mogući izravni i neizravni učinci zainteresiranog i samoodređujućeg motiviranog učenja:**

1. *Četiri aspekta zadovoljstva studijem* (usp. Westermann i dr., 1996): Samo za uzorak u Hrvatskoj
  - a) Sadržaji studija: „U cjelini sam zadovoljan svojim studijem.”
  - b) Svladavanje zahtjeva: „Studij me potpuno zaokuplja.” (–)
  - c) Opća okolina studija: „Vanjske okolnosti u kojima se studira moj predmet frustriraju.” (–)
  - d) Sveučilišna politika: „Na mojemu je fakultetu premalo pozornosti posvećeno problemima studenata.” (–)
2. Izbjegavanje napora: „Studijske obveze ispunjavam uz minimalan napor.” (Wild i dr., 1995)
3. Sklonost prekidu studija: „Koliko je trenutno snažna vaša želja da prekinete studij?”
4. Procjena profesionalnih izgleda: „Kako procjenjujete svoje mogućnosti da se nakon završenog studija zaposlite u željenom zvanju?”
5. Ocjene iz prošlog semestra (prosjek)

Ispitivanje je bilo anonimno, a primjenu upitnika proveli su iskusni znanstvenici.

## 3. Uzorak istraživanja

Upitnik je primijenjen na uzorku studenata i studentica (489) različitih studijskih grupa društvenog i humanističkog smjera sa svih studijskih godina na Filozofskom fakultetu u Zadru (pedagogija, sociologija, psihologija, filozofija, povijest, strani jezici i dr.) i studenata i studentica (261) različitih studijskih grupa (pedagogija, ekonomija, inženjeri: elektrotehnika, strojarstvo, zrakoplovna tehnika) sa svih godina studija – sa Sveučilišta Bundeswehra u Münchenu.

Prikupljanje podataka navedenim upitnikom obavljeno je tijekom školske 2002/3. akademske godine.

Studenti/ce Filozofskog fakulteta u Zadru, čiji su studiji od siječnja 2003. godine prestrukturirani u departmane novoosnovanog Sveučilišta u Zadru, u prosjeku imaju 20,6 godina, najveći dio studenata (80%) je ženskog spola. Od ukupnog broja studenata/ca 38% se nalazi na prvoj godini studija, 29% na drugoj, 18% na trećoj i 15% na četvrtoj godini studija.

Studenti/ce Sveučilišta Bundeswehr u Münchenu u prosjeku imaju 23,76 godina, 60% studenata je ženskog, a 40% muškog spola. Od ukupnog broja studenata/ca 13,8% nalazi se na prvoj, 14,2% na drugoj, 61,7% na trećoj i 8% na četvrtoj godini studija.

Obrazovna struktura roditelja studenata na Filozofskom fakultetu, to jest Sveučilišta u Zadru karakteristična je po tome što više od 60% roditelja ima srednju stručnu spremu (u nešto manjem postotku očevi, 58,7%, nego majke, 63,7%) i više od 30% visoku stručnu spremu (u znatno manjem postotku majke, 23,8%, u odnosu na očeve, 33,3%).

Obrazovnu strukturu roditelja studenata Sveučilišta Bundeswehra u Münchenu karakterizira srednja stručna sprema (tzv. *Realschule*) – 67% majki i 43% očeva, a završen studij ima 35,2% očeva i 24,5% majki.

Obrazovna struktura roditelja u oba uzorka pokazuje da oko 1/3 studenata i studentica dolazi iz obitelji u kojima bar jedno od roditelja ima završen studij, a većina roditelja – više od 60% ima završeno srednje i više obrazovanje. Samo veoma mali broj roditelja studenata i studentica imaju (samo) završenu osnovnu školu (u hrvatskom uzorku, primjerice, 8,9% majki). Neznatan posto-

tak roditelja dolazi iz obitelji s tzv. „radničkim zanimanjima” (nešto veći postotak u okviru hrvatskog uzorka studenata i studentica), što upućuje na to da je socijalno podrijetlo važan čimbenik pristupa visokoškolskom stupnju obrazovanja.

Spol studenata, obrazovna struktura roditelja (kao faktor poticaja u izboru studija), godina i vrsta studija čimbenici su koji, prema rezultatima dosadašnjih empirijskih istraživanja, mogu imati znatnu ulogu i/ili su povezani s razvijenom motivacijom za učenje i interesom ne samo za studij (vidi primjerice Palekčić, 1985). Tako je, primjerice, u istraživanju Müller – Louw, 2004, ali i Deci, 1998, utvrđeno da studentice pokazuju nešto jače izraženu intrinzičnu motivaciju (vidi i Müller, 2001a i b) za studij. O tome kakav utjecaj imaju navedeni faktori ne samo na razvijenost intrinzične motivacije za učenje i interes za studij nego i posredno i na rezultate procesa učenja priopćavamo i na sljedećim stranicama ovog rada.

## IV. Rezultati istraživanja i diskusija

Na osnovi konfirmativne faktorske analize podataka za Njemačku i Hrvatsku ekstrahirano (dobiveno) je šest jasnih faktora!

Sve razlike (t-test) između dvaju uzoraka važne su na 1%-tnoj razini značajnosti ( $p < 0,01$ ) (samo skala: „preporuke” važna je na razini od 5%).

Tablica 1. sadržava srednje vrijednosti i standardno odstupanje za šest vrsta motiva izbora studija kod njemačkih i hrvatskih studenata. Vrijednosti pouzdanosti skala protežu se od 0,65 do 0,86.

TABLICA 1. MOTIVI IZBORA STUDIJA (NJEMAČKA: N = 259 / HRVATSKA: N = 489)

Skale <sup>1</sup>	Broj čestica	Cronbahov Alfa	M Hrvatska	SD
personalni motivi (talent / interesi)	3	.72	4,34 (0,66)	3,87 (0,88)
vanjski motivi (posao / status / novac)	3	.86	3,02 (0,99)	3,68 (0,98)
preporuke drugih	2	.71	1,81 (1,04)	1,96 (0,60)
društveni motivi (pomoć / društvena promjena)	2	.79	3,19 (1,07)	2,30 (1,07)
moratorij	3	.66	2,49 (0,90)	2,07 (0,86)
„nije tako teško”	2	.65	1,65 (0,78)	1,88 (0,98)

<sup>1</sup> Sve skale: 1 = odbijanje, 5 = slaganje.

Izraženost pojedinih motiva kod dvije skupine studenata statistički se znatno razlikuje. Kod hrvatskih studenata u prvom planu stoje personalni i socijalni (društveni) motivi, a manje su izraženi vanjski motivi. Društvena orijentacija, odnosno studij kao polazna točka za društvene promjene (u smislu nalaženja zaposlenja i društvene pokretljivosti uopće) igraju važniju ulogu kod hrvatskih studenata. Najvjerojatniji uzrok tomu jest opća ekonomska situacija u Hrvatskoj, to jest promjena društvenih uvjeta kao motiv za nastavak školovanja, odnosno studiranje. Ova tendencija dolazi do izražaja i u izraženijem motivu „mordinatorij“ kod hrvatskih nego kod njemačkih studenata. Studentima u Hrvatskoj je također važnije upoznati nove ljude na sveučilištu i tu se eventualno na nov način orijentirati.

Motivi „nije tako teško“, preporuke drugih i mordinatorij znatno manje potiču hrvatske studente na izbor studija. Kod njemačkih studenata su uz personalne motive jače izraženi vanjski motivi. Vjerojatni razlog leži u činjenici da su njemački studenti u prosjeku stariji i otuda vjerojatnije više od hrvatskih studenata znaju što žele postići – što se zrcali i u strukturi njihovih motiva izbora studija.

Kvalitativni intervju i grupne diskusije s odabranom grupom studenata iz Hrvatske pokazuju da se motiv osamostaljenja, napuštanja obitelji i ekonomske nezavisnosti također mora uzeti u obzir pri interpretaciji dobivenih podataka.

Personalni motivi izraženiji su kod studenata i studentica (u oba uzorka), koji su mogli realizirati prvobitnu želju za studijem određene studijske grupe: t-test ( $p < 0,01$ ).

Socijalni motivi izraženiji su kod studentica u obje zemlje nego kod studenata (t-test:  $p < 0,01$ ; – Hrvatska – studentice M: 3,28 (SD: 1,04), studenti: M: 2,64 (SD: 1,03); Njemačka – studentice: M: 2,8 (SD: 1,10), studenti: M: 2,04 (SD: 0,99). Razlike između uzoraka statistički su važne.

Dobiveni rezultati upućuju i na utjecaj socio-ekonomskih uvjeta na izbor motiva za studij (o tome dalje u tekstu). Početna motivacija za studij utječe na opažanje okoline učenja na sveučilištu i ima (kao što ćemo vidjeti) sasvim određene – specifične učinke.

Sve skale motivacije: 1 = odbijanje 5 = slaganje; skala interesa za studij: 0 = odbijanje, 3 = slaganje.

Uzorcima u obje zemlje statistički se znatno razlikuju (osim za amotivaciju), t-test ( $p < 0,01$ ).

Rezultati prikazani u tablici, 2. potvrđuju osnovne postavke teorije samoodređenja, to jest utvrđene su (iste) sastavnice motivacije za učenje i kod hrvatskih i kod njemačkih studenata. Empirijskim putem utvrđeno je postojanje amotivacije, više vrsta eksternalne regulacije motivacije i intrinzično regulirane motivacije. Interes za studij, pokazuju to i rezultati ovoga empirijskog istraživanja, posebna je forma motivacije za učenje. Kakav je njihov međusobni odnos, pokazuju tablice (6. i 7) korelacije.

Uočava se značajna razlika između dva uzorka ispitanika glede ispitivanih varijanti motivacije za učenje (osim za amotivaciju).

Njemački studenti više su ekstrinzično motivirani u odnosu na hrvatske studente, više su amotivirani i u manjem stupnju imaju izražene intro-

TABLICA 2. DESKRIPTIVNA STATISTIKA MOTIVACIJE (NJEM.: N = 259; HR: N = 489)

Varijable	Broj čestica	M/(SD) Croatia	M/(SD) Germany	Cronbahov Alfa
<b>Motivacija:<sup>1</sup></b>				
amotivacija (AM)	3	1,70 (0,77)	1,77 (0,96)	.79
vanjska reg. (ER)	3	2,81 (0,86)	3,38 (0,94)	.65
introjizirana (IJ)	2	3,49 (0,86)	2,71 (0,96)	.65
identificirana (ID)	2	4,23 (0,74)	3,76 (0,92)	.74
intrinzička (IM)	3	3,38 (0,90)	2,93 (0,99)	.89
interes za studij	18	1,98 (0,42)	1,61 (,58)	.88

<sup>1</sup> Na osnovi konfirmativne faktorske analize pitanja o motivaciji (AM, ER, IJ, ID IM) dobiveno (ekstrahirano) je pet (5) faktora koji objašnjavaju 70% varijanse.

jiciranu, identificiranu i intrinzičnu motivaciju za učenje. Oni su, dakle, ili ekstrinzično motivirani ili introjicirano, odnosno identificirano i intrinzično motivirani. Nasuprot ovoj jasnoj (tročlanoj, odnosno četveročlanoj) strukturi motivacije za učenje – hrvatski studenti pokazuju nedvosmisleno jače izraženu introjiciranu, identificirajuću i intrinzičnu motivaciju (u gotovo podjednakom intenzitetu), uz znatno manje izraženu ekstrinzičnu, odnosno amotivaciju. Ovaj specifični sklop (*cluster*) varijanti motivacije za učenje (vidi i Koestner, Losier, 2002) zahtijeva posebnu analizu.<sup>6</sup>

Hrvatski studenti pokazuju najjače izraženu identificirajuću varijantu (vanjske) motivacije za učenje, što znači da su se poistovjetili sa studijem i da je završavanje studija za njih osobno važno.

Hrvatski studenti pokazuju i izraženiji interes za studij. T-test (vidi tablicu 2.) dokazuje bitne razlike u izraženosti interesa za studij između dvije zemlje.

Grupne razlike glede varijabli: trajanje studija, stupanj obrazovanja roditelja i studijska grupa za interes studenata za studij nisu pronađene.

Znatne razlike u odnosu na izražen interes za studij utvrđene su za ove varijable:

1. *Realizacija prvotne želje glede izabranog studija važna je samo za njemački uzorak studenata*: Prvobitno realizirana želja znači manje izraženu amotivaciju i višu intrinzičnu motivaciju ( $p < 0,01$ ).
2. *Spol (samo za hrvatski uzorak)*:

**Studentice su više introjicirano motivirane** (studentice: 3,55 (0,85); studenti: 3,13 (0,83) i **više intrinzično motivirane**: studentice: 3,41 (0,89); studenti: 3,21 (0,95) bei, t-test ( $p < 0,05$ ).

**Samo za njemački uzorak**: Studentice su više intrinzično motivirane (3,35 (0,95)) u odnosu na studente (2,71 (1,01)). Interes za studij i identificirajuća regulacija nešto je viša kod studentica (t-test:  $p < 0,05$ ). Da su studentice više intrinzično motivirane, poznato je i iz drugih studija (primje-

rice Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992; ili Müller & Louw, 2004).

Utjecaj drugih varijabli:

#### **Hrvatska**

*Intrinzična motivacija (IM) i godine studija*:

Izražena intrinzična motivacija studenata i studentica razlikuje se s obzirom na to o kojoj godini studija je riječ. Sve su razlike statistički bitne, osim razlike između treće i četvrte godine studija ( $p < 0,01$ ).

1 Prva godina:	M: 3,54	(SD: 0,86)	N = 185
2 Druga godina:	M: 3,43	(SD: 0,92)	N = 139
3 Treća godina:	M: 3,10	(SD: 0,90)	N = 84
4 Četvrta godina:	M: 3,15	(SD: 0,71)	N = 69

Dobiveni rezultati mogu se interpretirati kao smanjenje intrinzične motivacije za učenje, uz napomenu da se ne radi o longitudinalnoj, nego o kvazilongitudinalnoj studiji!<sup>7</sup> Međutim, ovaj nalaz upućuje na zaključak da se u sveučilišnom okruženju, a posebice u nastavnom procesu ne aranžira proces učenja i poučavanja koji je orijentiran na poticanje intrinzične motivacije za učenje i interesa za studij. Dokaz za taj zaključak je i mali doprinos varijabli okoline učenja objašnjenju varijance kada je zavisna varijabla intrinzična motivacija (vidi regresijske analize dalje u tekstu). Utjecaj studijske grupe također nije statistički potvrđen, što dodatno upućuje na opće (nezadovoljavajuće stanje glede intrinzične motivacije i interesa za studij kod studenata) stanje na sveučilištu. Dobiven je samo (statistički nesignifikantan) trend utjecaja vrste studijske grupe (za studije povijesti i filozofije na sveučilištu u Hrvatskoj) na intrinzičnu motiviranost studenata.

Kod **njemačkih** studenata ne postoje razlike glede navedenih varijabli u odnosu na motivaciju za učenje.

Uzorci u obje zemlje razlikuju se statistički znatno između sebe (osim potpore kompetencije). T-test ( $p < 0,05$ ).

<sup>6</sup> Specifičnosti pojedinih *cluster*a različitih varijanti motivacije za učenje predmet su razmatranja posebnog rada (vidi Palekčić, 2004b).

<sup>7</sup> Ispitivanje studenata (60) prve godine – godinu dana poslije (2004) pokazuje da se intrinzična motivacija kod ove grupe (M: 3,46) (M: 3,19) stvarno smanjuje. Riječ je o rezultatima iz longitudinalne studije koja je u tijeku.



TABLICA 3. DESKRIPTIVNA STATISTIKA: OPAŽENA OKOLINA UČENJA (NJEM.: N = 259; HR.: N = 489)

	Broj čestica	M/(SD) Croatia	M/(SD) Germany	Cronbahov Alfa
<b>Opažena okolina učenja:<sup>1</sup></b>				
<i>Osnovne potrebe:</i>				
potpora autonomije	4	2,92 (0,87)	3,12 (0,73)	.78
potpora kompetencije	4	3,19 (0,76)	3,37 (0,66)	.78
socijalna vezanost	4	3,58 (0,65)	3,48 (0,70)	.72
<i>Subskale:</i>				
transparentnost zahtjeva	3	3,06 (0,77)	2,80 (0,76)	.64
preopterećenost	3	2,86 (0,86)	2,54 (0,79)	.82

<sup>1</sup> Sve skale: 1 = odbijanje, 5 = slaganje.

Ispitanici u uzorku studenata iz Hrvatske opažaju da su socijalni odnosi (između njih i nastavnika i između samih studenata) nešto izraženiji nego li ispitanici iz uzorka njemačkih studenata. Ovaj rezultat je na određen način sukladan i strukturi motiva za izbor studija i izraženosti posebnog „sklopa” motivacije za učenje kod hrvatskih studenata. Ovaj nalaz upućuje, najvjerojatnije, i na posebnu kulturalnu (posebice obiteljsku) pozadinu. Na temelju razgovora sa studentima proizlazi da je studentima najvažniji *odnos* između nastavnika i njih, kao i odnos između studenata samih. Na značenje komunikacijskog stila i uopće entuzijazma nastavnika za motivaciju učenika i studenata upozoravaju mnoge studije (vidi, primjerice, Noels, Clement, Pelletier, 1999; Patrick, Hisley, Kempler, 2000). U takvom okruženju oni se osjećaju ugodno i spremniji su ulagati napore u učenje.

Hrvatski studenti procjenjuju da su opterećeniji, ali i opažaju da je transparentnost zahtjeva u studiju nešto veća u odnosu na procjene njemačkih studenata.

S druge strane njemački studenti procjenjuju da je potpora *autonomije* i kompetencije docenata nešto prisutnija u nastavi na njemačkom sveučilištu, nego što to procjenjuju hrvatski studenti.

S druge strane njemački studenti procjenjuju da je potpora *autonomije* i kompetencije docenata nešto prisutnija u nastavi na njemačkom sveučilištu, nego što to procjenjuju hrvatski studenti.

TABLICA 4. DESKRIPTIVNA STATISTIKA: UČINCI PROCESA UČENJA (NJEM.: N = 259; HR.: N = 489)

	Broj čestica	M/(SD) Croatia	M/(SD) Germany	Cronbahov Alfa
<b>Učinci:<sup>1</sup></b>				
Izbjegavanje napora	2	2,14 (0,87)	2,71 (1,11)	.73
Sklonost prekidu studija	1	1,38 (0,84)	2,25 (1,61)	–
Profesionalni izgledi	1	3,27 (1,02)	4,05 (0,76)	–
Zadovoljstvo studijem <sup>2</sup>				
– sadržajem	3	7,55 (1,62)		.82
– svladavanjem zahtjeva				
– okolišem	3	5,23 (1,95)		.69
– sveučilišnom politikom	2	4,09 (2,11)		.66
Ocjene (posljednji semestar)	1	3,78 (2,40)		–
	–	3,74 (0,63)	2,75 (0,53)	–

<sup>1</sup> Sve skale: 1 = odbijanje, 5 = slaganje (osim za zadovoljstvo studijem i ocjene).

<sup>2</sup> Desetostupanjska skala 1 = potpuno odbijanje, 10 = potpuno slaganje (postoje samo podaci za hrvatski uzorak).

<sup>3</sup> Skala ocjena u Hrvatskoj: 5 = najbolja i 1 = najlošija ocjena; skala ocjena u Njemačkoj: 6 = najbolja i 1 = najbolja ocjena.

Njemački studenti, dakle, od nastavnika ponajprije očekuju da im omogući autonomiju u učenju i da razvijaju kompetencije kod studenata. Razlika nastaje vjerojatno ne samo iz (uže shvaćenih) kulturalnih posebnosti nego i kao rezultat organizacije studija u Njemačkoj (primjerice, veći broj izbornih kolegija, veći naglasak na samostalnom radu studenata za razliku od situacije na hrvatskim sveučilištima).

O tome (odnos varijabli okoline za učenje i motivacije za učenje i interesa za studij) više pri interpretaciji tablica 6. i 7. i regresijskih analiza.

Utvrđene su statistički bitne razlike za sve varijable među zemljama ( $p < 0,01$ ). Izuzetak je jedino skala ocjenjivanja zbog drugačijeg načina ocjenjivanja.

Njemački studenti pokazuju veću sklonost izbjegavanju napora i prekidu studija. Također smatraju da imaju veće profesionalne izgledе. Lošija ekonomska situacija u Hrvatskoj, odnosno znatno manje tržište radne snage nego li u Njemačkoj vjerojatni je čimbenik takve procjene hrvatskih studenata (posebice kada je riječ o procjenama studenata koji studiraju tzv. društvene znanosti). Podatci o zadovoljstvu studijem potpuni su samo za hrvatski uzorak. Studenti u Hrvatskoj relativno su zadovoljni sadržajem studija (M: 7,55; SD: 165), ali su prosječno zadovoljni (oko 50%) načinom kako svladavaju zahtjeve u studiju, a veoma nezadovoljni općom okolinom i sveučilišnom politikom. Ovaj podatak upućuje na veliko značenje ne samo kvalitete nastavnog procesa nego i šireg okruženja za ugodno i poticajno ozračje za učenje i studiranje.

Također je zanimljivo da 66% studenata i studentica daju negativne ili ambivalentne procjene opremljenosti sveučilišne knjižnice. 81% studenata i studentica negativno ili ambivalentno procjenjuju tehničku opremljenost sveučilišta.

Utjecaj drugih relevantnih (grupnih) varijabli glede okoline učenja:

### **Hrvatska**

#### *Godina studija:*

Zadovoljstvo politikom sveučilišta (skala 1 do 10!):

1. Prva godina: M: 4,67 (SD: 2,61); 2. Druga godina: M: 3,63 (SD: 2,20); 3. Treća godina: M: 3,61 (SD: 1,78); 4. Četvrta godina: M: 3,28 (SD: 2,06).

2. i 3. godina ne razlikuju se međusobno, a sve ostale razlikuju se statistički znatno. Procjene varijabli zadovoljstva politikom sveučilišta (N = 60) pokazuju znatno niže vrijednosti od 5,12 (2,61) na 3,9 (2,45)!

### **Hrvatska**

Neke varijable okoline učenja:

#### *Godina studija:*

Studenti **viših** godina studija procjenjuju negativnije u odnosu na mlađe kolege/ice. Procjene varijabli okoline učenja pokazuju niže vrijednosti (oko 0,3 jedinice skale) u odnosu na procjene iz prethodne godine (studenti: N = 60).

#### *Interesi nastavnika:*

1. Prva godina: M: 3,60 (SD: 0,86); 2. Druga godina: M: 3,46 (SD: 0,87); 3. Treća godina: M: 3,24 (SD: 0,68); 4. Četvrta godina: M: 3,24 (SD: 0,71).

Dobivene su statistički značajne razlike osim onih između treće i četvrte godine.

#### *Potporna autonomije:*

1. Prva godina: M: 3,21 (SD: 0,81); 2. Druga godina: M: 2,84 (SD: 0,92); 3. Treća godina: M: 2,62 (SD: 0,88); 4. Četvrta godina: M: 2,70 (SD: 0,70).

Dobivene su statistički znatne razlike osim onih između treće i četvrte godine.

#### *Potporna kompetencije:*

1. Prva godina: M: 3,50 (SD: 0,76); 2. Druga godina: M: 3,22 (SD: 0,87); 3. Treća godina: M: 3,00 (SD: 0,78); 4. Četvrta godina: M: 3,01 (SD: 0,84).

Samo prva godina razlikuje se statistički od drugih godina ( $p < 0,01$ ).

### **Njemačka**

Nisu dobivene značajne razlike između godina studija u procjeni okoline učenja na sveučilištu.

Ovi nalazi pokazuju da je kvaliteta nastave na njemačkom sveučilištu ujednačenija tijekom cijelog studija. Na hrvatskom sveučilištu pozitivnije procjene varijabli okoline učenja daju samo studenti prve godine. Ove pozitivne procjene statistički se znatno smanjuju tijekom studija, što upućuje na zaključak da je utjecaj tzv. „donesene”

TABLICA 5. OSOBINE LIČNOSTI *BIG FIVE* PREMA GOLDBERG, 1999. (NJEM.: N = 259; HR.: N = 489)

	Broj čestica	M/(SD) Croatia	M/(SD) Germany
<b>Skale:1</b>			
Ekstrovertnost	9	3,55 (0,66)	3,61 (0,65)
Otvorenost	7	3,76 (0,70)	3,33 (0,64)
Ugodnost	7	4,02 (0,60)	3,29 (0,64)
Savjesnost	10	3,53 (0,57)	3,67 (0,61)
Neuroticizam	8	2,49 (0,70)	2,43 (0,65)

<sup>1</sup> Petofaktorska struktura dobivena je i za hrvatski i za njemački uzorak studenata.

motivacije za učenje i interesa za studij znatno veći negoli utjecaj nastavnih aranžmana tijekom studija na održavanje postojeće motivacije. O poticanju novih vrsta motivacije za učenje (odnosno restrukturiranju postojećih) da i ne govorimo. A to je jedan od osnovnih ciljeva nastave na sveučilištu, odnosno osnovna pretpostavka za tzv. doživotno učenje.

#### *Anticipacija profesionalnih izgleda:*

##### *Obrazovanje roditelja:*

##### **Hrvatska**

Studenti koji nemaju (ni jednog) roditelja s akademskim stupnjem obrazovanja slabije procjenjuju svoje profesionalne izgleda: M: 3,17 (SD: 1,02), dok studenti s najmanje jednim roditeljem sa završenim akademskim stupnjem procjenjuju bolje svoje profesionalne izgleda: M: 3,40 (SD: 1,01), t-test ( $p < 0,01$ ).

##### **Njemačka**

##### *Obrazovanje roditelja:*

Sklonost prekidu studija: Studenti s najmanje jednim od roditelja s akademskim stupnjem obrazovanja manje su skloni prekidu studija: M: 2,00 (SD: 1,54) za razliku od onih studenata čiji

roditelji nemaju akademski stupanj obrazovanja: M: 2,4 (SD: 1,60).

Ovaj nalaz pokazuje da obrazovanje roditelja (kao indikator socijalnog podrijetla) ima učinak na predanost (*commitment*) studiju.

Visina koeficijenta relijabilnosti (Kronbahov alfa) proteže se između 0,72 i 0,91.

Skala procjene: 1 = u potpunosti se ne slažem, 5 = slažem se u potpunosti.

Iz tablice je vidljivo da su srednje vrijednosti za dimenziju ugodnost kod hrvatskih studenata znatno više nego kod njemačkih, t-test ( $p < 0,01$ ). Ovaj nalaz je vjerojatno i kulturno uvjetovan jer ljudi iz ovog podneblja (za razliku od ljudi iz Njemačke) više otvoreni, orijentirani na druge – nalaze zadovoljstvo u druženju, to jest imaju izraženu potrebu za druženjem. Razlog može ležati (bar kad je riječ o studentima Zadarskog sveučilišta) i u nedovoljno organiziranom slobodnom vremenu mladih na sveučilištu i u nedostatku financijskih sredstava da se slobodno vrijeme na drugi način strukturira i provodi. Ovaj rezultat sugerira potrebu novih empirijskih istraživanja sociokulturnološke naravi.

TABLICA 6. PIRSONOVI KOEFICIJENTI KORELACIJE SVIH VARIJABLI U ISTRAŽIVANJU (HRVATSKA: N = 489)

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

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
<b>Motivacija</b>																				
1. Amotivacija	.28**																			
2. Vanjska regulacija	.09*	-.07																		
3. Introjicirana regulacija	-.35**	-.27**	.31**																	
4. Identificirana regulacija	-.54**	-.30**	-.12*	.36**																
5. Intrinzična motivacija	-.51**	-.38**	.15**	.47**	.55**															
6. Interes za studij																				
<b>Okoliš učenja</b>																				
7. Potpora autonomije	-.07	-.02	.10*	.13**	.26**	.16**														
8. Potpora kompetencije	-.23**	-.13**	.14**	.21**	.43**	.27**	.53**													
9. Socijalna vezanost	-.39**	-.16**	.24**	.35**	.50**	.41**	.26**	.42**												
10. Transparentnost zahtjeva	-.13**	-.08	.01	.10*	.24**	.17**	.47**	.51**	.26**											
11. Preopterećenost	.22**	.25**	.06	-.12**	-.30**	-.34**	-.14**	-.15**	-.19**	-.27**										
<b>Mogućći učinci</b>																				
12. Izbjegavanje napora	.24**	.34**	-.20**	-.30**	-.25**	-.27**	-.05	-.08	-.19**	-.01	.08									
13. Sklonost prekidi studija	.53**	.20**	-.13**	-.30**	-.31**	-.38**	-.08	-.15**	-.33**	-.11*	.11*	.16**								
14. Profesionalni izgledi	-.15**	-.20**	-.01	.10*	.20**	.23**	.04	.08	.18**	.09*	-.13**	-.03	-.10*							
15. Zadovoljstvo studijem (sadržaj)	-.50**	-.29**	.12**	.43**	.61**	.68**	.32**	.45**	.43**	.30**	-.28**	-.22**	-.38**	-.38**						
16. Z. svladavanjem	-.08	-.15*	-.16**	-.13**	.17**	.11*	.19**	.15**	.07	.27**	-.33**	.11*	-.04	.11*	.11*					
17. Z. okolinom (uopće)	-.20**	-.08	-.04	-.03	.32**	.17**	.34**	.35**	.23**	.40**	-.27**	-.13**	-.11*	.22**	.29**	.43**				
18. Z. sveučilišnom politikom	-.09	-.08	-.02	.04	.19**	.18**	.38**	.31	.18**	.36**	-.27**	-.11*	-.08	.07	.25**	.36**	.61**			
19. Ocjene	-.12*	-.18**	.08	.12*	.10*	.11*	.08	.15**	.08	-.05	-.05	-.14**	-.17**	-.02	.07	.02	.12**	.14**		
<b>IPIP: Ličnost</b>																				
20. Ekstrovertnost	-.23**	-.10*	.04	.22**	.17**	.17**	.03	.07	.40**	.08	-.10*	.00	-.15**	.22*	.18**	.03	.00	-.02	.03	
21. Otvorenost	-.14**	-.14**	-.05	.20**	.15**	.28**	-.01	.08	.11*	.00	-.21**	.02	-.04	.05	.16**	.02	-.09*	-.03	.05	
22. Ugodnost	-.17**	-.14**	.16**	.24**	.21**	.23	.01	.13**	.35**	.08	-.10*	-.21**	-.15**	.03	.20**	-.02	.05	.03	.10*	
23. Savjesnost	-.29**	-.44*	.33**	.37**	.27**	.33	-.01	.11*	.41**	.03	-.08	-.36**	-.24**	.12*	.21**	-.02	.06	.04	.16**	
24. Neurotičnost	.33**	.11*	.15**	-.09*	-.26**	-.26**	-.09**	-.13**	-.30**	-.19**	.21**	.01	.16**	-.14**	-.25**	-.26**	-.19**	-.09*	-.03	

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

TABLICA 7. PIRSONOVI KOEFICIJENTI KORELACIJE SVIH VARIJABLI U ISTRAŽIVANJU (NIJEM.: N = 289)

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

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	19
<b>Motivacija</b>															
1. Amotivacija	.52**														
2. Vanjska regulacija	.03	.15*													
3. Introjicirana regulacija	-.64**	-.49**	.08												
4. Identificirana regulacija	-.62**	-.54**	.04	.66**											
5. Intrinzična motivacija	-.62**	-.58**	.02	.73**	.73**										
6. Interes za studij															
<b>Okolina učenja</b>															
7. Potpora autonomije	-.32**	-.29**	.05	.31**	.43**	.40**									
8. Potpora kompetencije	-.34**	-.28**	.14*	.36**	.43**	.39**	.48**								
9. Socijalna vezanost	-.33*	-.33*	.15*	.42**	.43*	.40**	.35**	.42**							
10. Transparentnost zahtjeva	-.27**	-.34**	-.01	.10	.26**	.23**	.29**	.43**	.32**						
11. Preopterećenost	.27**	.32**	.14*	-.15*	-.23**	-.19**	-.23**	-.01	-.28**	-.27**					
<b>Mogući učinci</b>															
12. Izbjegavanje napora	.46**	.53**	-.07	-.53**	-.53**	-.61**	-.18**	-.22**	-.27**	-.18**	.08				
13. Sklonost prekidu studija	.63**	.33**	.08	-.39**	-.40**	-.44**	-.20**	-.16**	-.18**	-.08	.21**	.26**			
14. Profesionalni izgledi	-.14*	-.17**	.02	.26**	.20**	.25**	.14*	.27**	.28**	.14*	-.23**	-.14*	-.17**		
19. Ocjene	-.04	-.09	.09	.03	.15	.00	.12	.17*	.18*	.08	-.06	-.12	.00	-.02	
<b>IPIP: Ličnost</b>															
20. Ekstrovertnost	-.06	-.24**	-.02	.12	.21**	.16*	.07	.16**	.31**	.15*	-.25**	-.10	.14**	.25**	.08
21. Otvorenost	-.21**	-.22**	-.08	.27**	.26**	.27**	.12*	.13*	.14*	-.01	-.11	-.22**	-.05	.26**	-.12
22. Ugodnost	-.05	-.12*	.01	.09	.11	.15*	.16*	.21**	.17**	.17**	-.08	-.02	.07	.13*	.00
23. Savjesnost	-.23**	-.41**	.05	.36**	.24**	.33**	.17**	.19**	.30**	.10	-.14*	-.40**	-.06	.29**	.27**
24. Neuroticizam	.04	.21**	.13*	-.10	-.11	-.11	-.13*	-.14*	-.28**	-.13*	.23**	.01	-.01	-.24**	.05

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

### Interpretacija korelacijskih tablica:

A) Tablica šest (6) sadržava koeficijente korelacije svih varijabli u istraživanju za hrvatski uzorak ispitanika.

Jednostavna struktura regulacijskih stilova je i ovim statističkim postupcima potvrđena. Naime, uočljiva je statistički bitna korelacija između vanjske motivacije i amotivacije. S druge strane introjicirana motivacija ne korelira s navedenim oblicima motivacije, ali je statistički znatno pozitivno povezana s identificirajućom i negativno s intrinzičnom motivacijom. Identificirajuća motivacija je negativno povezana s vanjskom i amotivacijom, a pozitivno s intrinzičnom motivacijom. Zanimljivo je da IM statistički bitno (pozitivan predznak) korelira jedino (unutar faktora motivacije) s identificirajućom motivacijom. Interes za studij pozitivno korelira s intrinzičnom i identificirajućom motivacijom i neznatno s introjiciranom, ali negativno s amotivacijom i vanjskom motivacijom.

Uočljiva je i personalna „ukotvljenost” motivacije za učenje i interesa za studij (posebice kada se on shvati kao stabilno stanje ili dispozicija osobe). Neuroticizam je negativno povezan sa svim oblicima motivacije (osim introjicirane forme) i interesa za studij. Ovaj nalaz baca posebno svjetlo i na značenje motivacije za učenje i interesa za duševno i duhovno zdravlje osobe (vidi o tome šire radove u priručniku od Deci i Ryana, 2002b i Ryan, Deci, 2000). Otvorenost korelira negativno s amotivacijom i vanjskom motivacijom, a stoji u statistički bitnom pozitivnom odnosu s introjiciranom, identificirajućom i intrinzičnom motivacijom. Ugodnost i savjesnost imaju slične odnose s navedenim oblicima motivacijom (osim što veza ugodnosti i interesa nije statistički bitna. Ne iznenađuje ni to što ugodnost i savjesnost koreliraju s introjiciranom motivacijom, a otvorenost ne. Introjicirana motivacija je rezultat introjiciranih društvenih normi i vrijednosti i označava „savjest” osobe, koju uvijek nagrađuju bitni drugi i tako ona pridonosi razvoju ugodnosti.

Izgleda da su varijable ličnosti (otvorenost i ugodnost) posebice važne za one studentske grupe koje se označavaju kao društvene ili duhovne). Ali i opažanje okoline za učenje povezano je s osobinama ličnosti: ekstrovertirane, ugodne i savjesne osobe (studenti/ce) pozitivnije opažaju socijalne odnose negoli studenti/ce s drugim profilom ličnosti.

Posebice osobe s niže izraženim neuroticizmom i razvijenom savjesti pozitivnije i na višim stupnjevima skala procjenjuju odgovore koji opisuju varijable učinka.

Doprinos faktora ličnosti i varijabli okoline glede motivacijskih procesa i interesa za studij točnije pokazuju rezultati regresijske analize (vidi dalje u tekstu!).

Ovi rezultati ne samo da opravdavaju polazne teorijske pretpostavke nego su i od velikoga pedagoškog značenja. To značenje i važnost se otkrivaju kada se usporede nalazi dobiveni između motivacije i okoline učenja (kao nezavisnih varijabli) s jedne strane i motivacije i interesa za studij s njihovim mogućim učincima s druge strane.

1. Varijable okoline za učenje koreliraju pozitivno (preopterećenje prirodno negativno) s IM-om (intrinzičnom motivacijom), ID-om (identificirajućom motivacijom) i interesom za studij. Time je potvrđena teorija Deci i Ryana i na uzorku hrvatskih studenata. Samoodređenje je središnja psihološka koncepcija i u hrvatskoj kulturi. Međutim, neki nalazi dobiveni na uzorku ispitanika u Hrvatskoj ne slijede sasvim očekivanja ovih autora. Tako je s intrinzičnom motivacijom (što potvrđuju i nalazi regresijske analize (vidi dalje u tekstu) najviše povezana potreba za socijalnom vezanosti (iako i tu mogućnost predviđaju Deci i Ryan, 2002). Transparentnost zahtjeva je također bitna varijabla iz okoline učenja koja stoji u pozitivnom odnosu prema motivaciji i interesu studenata.
2. Učinci koreliraju većinom s IM-om i ID-om (osim s izbjegavanjem napora i sklonosti prekidu studija), a interesi za studij, kao što se i očekuje, imaju nižu povezanost s ocjenama. Ali na višim godinama se stupanj povezanosti povećava: povezanost interesa za studij i ocjena od druge godine studija iznosi .25\*\* (usp. Krapp, 1997; Schiefele, Krapp, Winteler, 1992, ali i Schiefele, Schreyer, 1994 za utjecaj intrinzične motivacije). Interesi postaju važniji prediktor uspjeha u studiju tijekom studija. Međutim, interes za studij je jako povezan sa zadovoljstvom sadržajem (usp. Schiefele, U., 1996) studija i s profesionalnim izgledima. Prekid studija (vidi primjerice Vallerand, Fortier, Gay, 1997) i interes za studij nespojivi su. Sve-

učilišna okolina, posebice politika, stoji u pozitivnom odnosu s intrinzičnom motivacijom i interesom za studij.

B) Tablica sedam (7) sadržava koeficijente korelacije svih varijabli u istraživanju za njemački uzorak ispitanika.

Kada je riječ o varijablama motivacije, ne uočava se posebno istaknuta korelacija. Dobiveni su slični odnosi kao i na uzorku studenata u Hrvatskoj, s tim što su koeficijenti korelacije znatno viši u njemačkom uzorku. Uočljiva je posebno razlika, kada se usporede rezultati iz ova dva uzorka, da su korelacije introjicirane motivacije s ostalim varijablama (okolina učenja, učinci i ličnost) znatno veće u hrvatskom uzorku.

U drugom skupu varijabli (varijable okoline učenja) uočava se podjednako visoka povezanost između motivacije i interesa s okolinom za učenje. Sve osnovne psihološke potrebe se nalaze u pozitivnom odnosu s ID-om, IM-om i interesom za studij. Nešto niže korelacije su ustanovljene za varijable transparentnost zahtjeva i preopterećenost.

Posebno je važno istaknuti izostanak značajne povezanosti između motivacije i interesa s ocjenama. Mogući razlog jest to što u prosjek ocjena ulaze i ocjene iz obvezatnih kolegija, a u tom slučaju one koreliraju pozitivno s ekstrinzičnom motivacijom. U izbornim kolegijima koreliraju motivacija i interesi s ocjenama između 25\*\* i 52!

U uzorku njemačkih studenata potrebna je daljnja diferencirana analiza za različite tipove kolegija. Ta razlika nije ustanovljena kod hrvatskih studenata vjerojatno i iz razloga što jednostavno nije velika mogućnost biranja izbornih kolegija.

Ustanovljene su slične visine korelacija između

aspekata ličnosti kao i kod uzorka ispitanika u Hrvatskoj. Međutim, korelacije između aspekata ličnosti i ostalih (grupa) varijabli znatno su veće u uzorku studenata u Hrvatskoj.

Ovi rezultati upućuju na zaključak da je utjecaj osobne biografije studenata, kao i kućnog odgoja i širih vrijednosnih orijentacija i normi određene zajednice (koja se zrcali u izraženoj introjiciranoj formi motivacije kod hrvatskih studenata) veoma bitna u strukturiranju i kvaliteti motivacije za učenje i interesa za studij. Ovo važno pitanje ostaje da se rasvijetli u sljedećim fazama našeg istraživanja i budućim istraživanjima drugih autora, pripadnika različitih znanstvenih disciplina. Interdisciplinarni pristup ovdje je nuždan preduvjet porastu znanstvenih spoznaja o ovom pitanju.

Koliki je stvarni utjecaj (doprinos) varijabli iz okoline za učenje i osobina ličnosti u strukturi i kvaliteti motivacije za učenje i interesa za studij utvrđivali smo i s pomoću regresijskih hijerarhijskih analiza. Stupnjevita forma hijerarhijsko regresijskog modela omogućava da se doprinos tih prediktora preciznije statistički utvrdi. Slijede rezultati tih proračuna prezentirani u sljedećim tablicama:

Tablice osma (8) i deveta (9) sadržavaju rezultate regresijske analize za zavisnu varijablu intrinzična motivacija – za uzorak studenata i studentica u Hrvatskoj, odnosno Njemačkoj.

Tablice deseta (10) i jedanaesta (11) sadržavaju rezultate regresijske analize za zavisnu varijablu interes za studij – za uzorak studenata i studentica u Hrvatskoj, odnosno Njemačkoj.

Tablice dvanaesta (12) i trinaesta (13) sadržavaju rezultate regresijske analize za zavisnu varijablu izbjegavanje napora – za uzorak studenata i studentica u Hrvatskoj, odnosno Njemačkoj.

#### Regresijska analiza: zavisna varijabla **intrinzična motivacija**

TABLICA 8. MULTIPLA REGRESIJA (STUPNJEVITA) ZA INTRINZIČNU MOTIVACIJU (IM): HRVATSKA

Prediktori (opažena okolina učenja/ličnost)	Korigirani R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Beta	p
Socijalna vezanost	.255	.255	.505	.367	.000
Preopterećenje	.292	.037	-.172	-.167	.000
Potpora kompetencije	.320	.028	.195	.184	.000
IPIP: Neuroticizam	.329	.009	-.016	-.101	.015
(Konstanta)			1,731		

df = 4,437

TABLICA 9. MULTIPLA REGRESIJA (STUPNJEVITA) ZA INTRINZIČNU MOTIVACIJU (IM): NJEMAČKA

Prediktori (opažena okolina učenja/ličnost)	Korigirani R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Beta	p
Socijalna vezanost	.185	.185	.342	.244	.000
Potpora autonomije	.272	.087	.314	-.232	.000
Potpora kompetencije	.302	.030	.306	.203	.001
IPIP: Otvorenost (Konstanta)	.327	.025	.026	.168	.002
			1,092		

$df = 4,243$

U regresijskoj analizi obuhvaćene su osnovne potrebe: potpora autonomije, potpora kompetencije i socijalna vezanost, transparentnost zahtjeva i preopterećenje, kao i sve varijable ličnosti (vidi sliku 1: *Dizajn istraživanja*).

**Hrvatska:** Za objašnjenje intrinzične motivacije posebno je odgovorna socijalna vezanost. Ne biti preopterećen i potpora kompetencije stoje prema značenju, to jest objašnjenju varijanci iza varijable socijalna vezanost. Karakteristika ličnosti (neuroticizam) ne pridonosi daljnjem razjašnjenju. Postotak objašnjenja intrinzične motivacije s navedenim varijablama (prediktorima) iznosi: 32,9%.

**Njemačka:** I u ovom uzorku studenata socijalna vrijednost ima najveću važnost u objašnjenju zavisne varijable. U usporedbi s uzorkom studenata u Hrvatskoj potpora autonomije ima važnu ulogu. Potpora kompetencije i otvorenost imaju manji doprinos. Postotak objašnjene varijance iznosi: 32,7%.

Kod oba uzorka ispitanika socijalna vezanost je bitna (kod hrvatskog uzorka posebno bitna (sama objašnjava 25,5%! varijance). Također i u uzorku njemačkih studenata socijalna vezanost važna je, ali u kombinaciji s potporom kompetencije. Izostanak doprinosa varijable *autonomija* objašnjenju intrinzične motivacije (kod hrvatskih studenata) i teorijski i praktično je veoma izazovan rezultat. Ovakav nalaz proturječi i teorijskim postavkama i praktičnim preporukama koje proizlaze iz psihologijskih istraživanja intrinzične motivacije (usp. Palekčić, 1985, 2004). Možda se objašnjenje nalazi u mišljenju autora (vidi Deci, 1993) da autonomija ne znači nezavisnost. O kakvoj je vrsti autonomije tada riječ, ostaje za raspravu. U sljedećim fazama našeg istraživanja ovom problemu ćemo posvetiti posebnu pozornost.

Karakteristike ličnosti imaju sporednu ulogu kao prediktori za zavisnu varijablu: intrinzična motivacija.

TABLICA 10. MULTIPLA REGRESIJA (STUPNJEVITA) ZA INTERES ZA STUDIJE: HRVATSKA

Prediktori (opažena okolina učenja/ličnost)	Korigirani R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Beta	p
Socijalna vezanost	.169	.169	.143	.221	.000
Preopterećenje	.231	.062	-.099	-.207	.000
IPIP: otvorenost	.267	.036	.017	.195	.000
IPIP: savjesnost	.292	.025	.013	.184	.000
Potpora kompetencije (Konstanta)	.304	.012	.063	.128	.004
			0,622		

$df = 5,420$

Regresijskom analizom objašnjen je nešto niži postotak varijance u odnosu na intrinzičnu motivaciju, pri istome modelu varijabli.

Za hrvatski uzorak najvažnija varijabla je socijalna vezanost (16,9%), ali također nešto niža opažena preopterećenost u studiju.



TABLICA 11. MULTIPLA REGRESIJA (STUPNJEVITA) ZA INTERES ZA STUDIJ: NJEMAČKA

Prediktori (opažena okolina učenja/ličnost)	Korigirani R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Beta	p
Potpora autonomije	.164	.164	.172	.216	.000
Socijalna vezanost	.238	.074	.150	.180	.004
IPIP: savjesnost	.275	.037	.020	.186	.001
IPIP: otvorenost	.304	.029	.016	.173	.002
Potpora kompetencije	.321	.017	.147	.165	.009
(Konstanta)			0,142		

$df = 5,236$

Za objašnjenje varijable interes za studij varijable ličnosti imaju veće značenje nego kod intrinzične motivacije, posebice otvorenost i savjesnost kod oba uzorka ispitanika. Budući da u upitniku za ispitivanje interesa težište leži na shvaćanju interesa kao stabilne osobine ličnosti, to lakše je objasniti veće značenje faktora ličnosti.

Za njemački uzorak važnija je potpora autonomije negoli u uzorku hrvatskih studenata, ali i socijalna vezanost. Potpora kompetencije igra važniju ulogu, kao i u uzorku hrvatskih studenata.

Sve druge varijable uključene u model nisu se pokazale kao relevantne u odnosu na zavisnu varijablu interes za studij.

TABLICA 12. MULTIPLA REGRESIJA (STUPNJEVITA) ZA IZBJEGAVANJE NAPORA: HRVATSKA

Prediktori (opažena okolina učenja/ličnost/intrinzična motivacija/interes za studij)	Korigirani R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Beta	p
IPIP: savjesnost	.129	.129	-.055	-.358	.000
Interes za studij	.155	.026	-.385	-.182	.000
IPIP: ekstroverzija	.171	.016	.021	.144	.003
Konstanta)			4,6186		

$df = 3,424$

TABLICA 13. MULTIPLA REGRESIJA (STUPNJEVITA) ZA IZBJEGAVANJE NAPORA: NJEMAČKA

Prediktori (opažena okolina učenja/ličnost/intrinzična motivacija/interes za studij)	Korigirani R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Beta	p
Interes za studij	.368	.368	-1.013	-.537	.000
IPIP: savjesnost	.407	.039	-.055	-.268	.000
IPIP: neuroticizam	.424	.017	-.036	-.150	.004
(Konstanta)			7,796		

$df = 3,238$

U obje zemlje relevantne su samo varijable ličnosti jer se i interes za studij može shvatiti kao osobina ličnosti. Glede razlike među uzorcima može se reći da je hrvatskom uzorku  $R^2$  izrazito niži (.171), a u uzorku njemačkih studenata  $R^2$  je znatno viši (.424). U njemačkom uzorku interes za studij od većeg je značenja za naprezanje u učenju, a kod hrvatskih studenata savjesnost je bitno važnija za spremnost za ulaganje napora u učenje tijekom studija.

## V. Zaključci

1. Teorijske pretpostavke motivacijske teorije samoodređenja SDT (prema Deci i Ryanu) potvrđene su i na hrvatskom i na njemačkom uzorku ispitanika. Utvrđene su (iste) sastavnice motivacije za učenje i kod hrvatskih i kod njemačkih studenata: amotivacija, vanjska regulacija, introjicirana motivacija, identificirajuća i intrinzična motivacija (vidi dalje pod točkom 4!). Tradicionalna podjela na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju ovim je istraživanjem dovedena u pitanje. Utvrđene varijante motivacije za učenje (u odnosu na staru podjelu na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju) bolje predviđaju i objašnjavaju kompleksnost motiviranog ponašanja ljudi uopće i u velikom broju razolikih područja ljudskog života i rada. Rezultati istraživanja dokazuju valjanost ove teorije i na populaciji studenata.

2. Teorijske pretpostavke Münchenske teorije interesa posjeduju valjanost i na hrvatskim sveučilištima (vidi šire pod točkom 4!).

3. Dobiveni rezultati dokazuju da su forme motivacije za učenje i interes za studij neovisni konstrukti, ali i to da se nalaze u značajnoj korelaciji. Interes (za studij) pripada formi motivacije za učenje, ali se od svih drugih formi motivacije razlikuje prema svojoj usmjerenosti na *sadržaj* učenja. Korelacije između interesa s amotivacijom, vanjskom motivacijom i IR-om negativnog su predznaka, a korelacije između interesa i ID-a i IM-a su pozitivnog predznaka. Dobiveni odnosi između pojedinih formi motivacije su očekivani. Utvrđene su pozitivne korelacije između vanjske regulacije i amotivacije, a negativne korelacije između amotivacije i vanjske motivacije s ID-om i IM-om. Utvrđena je posebno izražena povezanost između identificirajuće i intrinzične motivacije.

4. Rezultati istraživanja podupiru teorijska očekivanja ne samo o uskoj povezanosti motivacije za učenje i interesa (za studij), nego upućuju i na određenu povezanost aspekata ličnosti (prema Goldbergu) i navedenih konstrukata (o odnosu varijabli ličnosti i motivacije vidi šire Kuhl, 2001). Varijable ličnosti (posebice otvorenost i savjesnost) statistički su bitno (pozitivno) povezane s razvijenom identificirajućom, intrinzičnom motivacijom i interesom za studij, dok je neuroticizam negativno povezan s tim formama motivacije i interesom za studij. Ekstrovertnost je negativno povezana s amotivacijom i vanjskom regulacijom. Introjicirana regulacija stoji u specifičnom odnosu s drugim formama motivacije ovisno o kojemu je uzorku ispitanika riječ (šire pod točkom 5).

Uvjetovanost motivacije za učenje i interesa za studij stupnjem obrazovanja roditelja, također je potvrđena rezultatima istraživanja, posebice kada je riječ o motivima izbora studija i anticipiranjem profesionalnih izgleda (mogućnosti zapošljavanja). Stupanj obrazovanja roditelja u znatnoj mjeri utječe na odluku završenih srednjoškolaca o studiranju, kao i na njihova očekivanja glede mogućnosti zapošljavanja nakon završenog studija.

Dobiveni su teorijski očekivani rezultati i glede odnosa između okoline učenja i motivacije za učenje i interesa. Potpora autonomije i kompetencije, socijalna vezanost i transparentnost zahtjeva u pozitivnom su odnosu s identificirajućom, intrinzičnom motivacijom i interesom za studij, a u negativnom odnosu s amotivacijom i vanjskom regulacijom. Preopterećenost stoji u negativnom odnosu sa IM i ID interesom za studij. Introjicirana regulacija stoji u specifičnom odnosu s varijablama okoline ovisno o kojemu je uzorku ispitanika riječ (šire pod točkom 5). Isto tako je doprinos pojedinih faktora okoline i ličnosti objašnjenju intrinzične motivacije ovisan o uzorku ispitanika.

Kada su u pitanju mogući učinci interesa i motivacije za učenje i njihovi odnosi, također su dobiveni očekivani rezultati. Izbjegavanje napora i sklonost prekidu studija stoje u negativnom odnosu s identificirajućom, intrinzičnom motivacijom i interesom za studij, dok se navedene forme motivacije nalaze u pozitivnom odnosu s profesionalnim izgledima i zadovoljstvom studijem (sadržajima, svladavanjem zahtjeva, s okolinom uopće i sveučilišnom politikom). S druge strane, sklonost prekidu studija ili izbjegavanje napora

stoji u pozitivnom odnosu s amotivacijom, vanjskom motivacijom, a u negativnom odnosu sa svima drugim učincima. Osobine ličnosti (savjesnost i otvorenost) dobar su prediktor spremnosti za učenje i nastavak studija, usprkos svim teškoćama. Doprinos pojedinih faktora okoline i ličnosti objašnjenju interesa ovisan je o uzorku ispitanika (šire pod točkom 5).

5. Osnovne razlike između hrvatskih i njemačkih studenata. Personalni i socijalni motivi pri izboru studija karakteristični su za hrvatske studente, a personalni i vanjski motivi za njemačke studente. Preporuke drugih i motiv „nije tako teško” su manje (a moratorij više) zastupljeni kod hrvatskih studenata. Socijalni i personalni motivi izraženiji su kod studentica negoli kod studenata u oba uzorka ispitanika.

Njemački studenti više su ekstrinzično motivirani u odnosu na hrvatske studente, više su amotivirani i u manjem stupnju imaju izražene introjiciranu, identificiranu i intrinzičnu motivaciju za učenje. Nasuprot jasnoj (tročlanoj, odnosno četveročlanoj) strukturi motivacije za učenje – hrvatski studenti pokazuju nedvosmisleno jače izražene (u gotovo podjednakom intenzitetu): introjiciranu, identificirajuću i intrinzičnu motivaciju (usp. Koestner, Losier, 2002), uz znatno manje izraženu ekstrinzičku, odnosno amotivaciju. Ovaj osobiti sklop motivacije za učenje nije dobiven u dosadašnjim istraživanjima. Hrvatski studenti (u odnosu na ispitanike u Njemačkoj) pokazuju i u znatno većem stupnju izražen interes za studij.

Poznato je i u drugim istraživanjima da osnovne psihološke potrebe i motivacija za učenje koreliraju na različite načine ovisno o različitim kontekstima (vidi Patrick, Hisley, Kempler, 2000; Deci, Ryan, Williams, 1998; Prenzel, 1996; Ntoumanis, 2001; Noels, Clement, Pelletier, 1999; Noels, 2001; Berkel, Schmidt, 2001). Tako primjerice Prenzel, 1996b, dobiva (kao i mi u hrvatskom uzorku ispitanika) visoke korelacije između intrinzične motivacije i socijalne vezanosti, interesa nastavnika i relevantnosti sadržaja. Veliko značenje socijalne vezanosti za intrinzičnu motivaciju u uzorku hrvatskih studenata može se objasniti time da su zadovoljstvo i radost u učenju i kulturno uvjetovani, povezani s osjećajem pripadnosti i integrativnim socijalnim ozračjem.

Specifičan *cluster* motivacije za učenje kod hrvatskih studenata je rezultat i osobitih personal-

nih (posebice razvijene savjesnosti) i obiteljskih konstelacija (vidi primjerice Ferrari, Mahalingam, 1998) tako i posebnih društveno-ekonomskih obilježja situacije u Hrvatskoj. Studenti zbog teške situacije na tržištu radne snage, kao i u većini slučajeva teške osobne financijske situacije, postavljaju sebi zahtjev (stavljaju sami sebe „pod pritisak”) završetka studija jer završen studij pretpostavka je društvenog uspona i uspješne profesionalne karijere. Otuda ekstrinzična i intrinzična motivacija mogu egzistirati paralelno u jednoj istoj osobi. Naravno, potrebno je ispitati i sve druge varijable iz okoline koje ne stoje u neposrednom kontaktu sa sveučilišnim okruženjem, ali mogu pomoći u objašnjavanju nastanka ovoga specifičnog obrasca varijanti motivacije za učenje u uzorku hrvatskih studenata (vidi Müller, Palekčić, 2004). Savjesnost i ugodnost dispozicionalna su pozadina za ovaj *cluster* motivacije (IR, ID i IM). Ugodne osobe teže internaliziranju vrijednosti „izvana”. Taj proces i teče upravo preko introjicirane regulacije do samoodređujućih formi motivacije kao što je intrinzična motivacija.

Studentice u hrvatskom uzorku pokazuju u znatno većem stupnju izraženu introjiciranu varijantu motivacije za učenje. Osim toga, u hrvatskom uzorku sve forme motivacije i interes za studij znatno opadaju s povećanjem godina studija.

Ispitanici u uzorku studenata iz Hrvatske opažaju izraženije socijalne odnose (između njih i nastavnika i između samih studenata) negoli ispitanici iz uzorka njemačkih studenata. Hrvatski studenti procjenjuju da su opterećeniji, ali i procjenjuju da je transparentnost zahtjeva u studiju nešto veća u odnosu na procjene njemačkih studenata.

S druge strane njemački studenti procjenjuju da je nastavnikova potpora *autonomije* i kompetencije nešto prisutnija u nastavi na njemačkom sveučilištu negoli što to procjenjuju hrvatski studenti. To potvrđuju na svoj način i rezultati regresijskih analiza. Za objašnjenje, primjerice, intrinzične motivacije, u hrvatskom je uzorku posebno odgovorna socijalna vezanost. Ne biti preopterećen i potpora kompetencije glede objašnjene varijance stoje iza varijable socijalna vezanost. Zanimljivo je da utjecaj ovih varijabli opada s godinama studija. U uzorku njemačkih studenata *potpora autonomije* pokraj socijalne vezanosti ima najvažniju ulogu. Njemački studenti pokazuju veću sklonost k izbjegavanju napora i prekidu studija.

S druge strane, oni također, u odnosu na hrvatske studente, smatraju da imaju veće profesionalne izgleda. Ocjene nisu visoko povezane s motivacijom i interesom za studij (vidi i Gay, Vallerand, 1997; Lizzio, Wilson, Simons, 2002), ali se utjecaj ovih varijabli povećava s trajanjem studija.

Hrvatski studenti pokazuju veće vrijednosti za sve varijable ličnosti (osim neuroticizma) u odnosu na njemačke studente.

Razlike su rezultat osobite društveno-ekonomske, kulturalne, obrazovne i osobne pozadine (uključujući posebnosti obiteljske situacije, odnosno odgoja), to jest tradicije u dvije zemlje.

Međutim, ove razlike treba uzimati u obzir (i na određen način i čuvati) u oblikovanju nastavnog procesa uz istodobno pokušaje mijenjanja uzroka razlika koje se lociraju u širim okvirima (primjerice zbog različitih stupnjeva ekonomskog razvoja) koji determiniraju ove razlike. One su važan predmet budućih interdisciplinarnih istraživanja. Utjecaj sociokulturalnih utjecaja na motivaciju bio je već predmet znanstvenog istraživanja (vidi primjerice McInerney, Etten van, 2001), ali ne i u našem podneblju.

6. Teorijsko i praktično značenje i važnost dobivenih razlika i/ili sličnosti u izraženosti motivacije za učenje i interesa za studij između hrvatskih i njemačkih studenata su evidentni.

Dobiveni rezultati, koji nisu sukladni početnim očekivanjima, teorijski su od osobitog značenja. Njihova teorijskopedagoškijska elaboracija tek se očekuje.

Relevantnost i značenje ovog istraživanja leže u daljnjem teorijskom objašnjenju povezanosti interesa studenata, motivacije za učenje i kvalitete sveučilišnog miljea (posebice nastave), odnosno njihovim učincima u interkulturalnoj perspektivi. Rezultati istraživanja mogu biti solidna empirijska utemeljenost nove koncepcije obrazovanja visokoškolskih nastavnika, s posebnim težištem na stjecanju interkulturalnih kompetencija i uspostavljanja prijeko potrebnih standarda u obrazovanju nastavnika – što čini polaznu pretpostavku i temelj evaluacije rada na sveučilištima (šire o tome vidi Palekčić, 2004b).

Značenje rezultata istraživanja ogleda se i u prikupljanju informacija bitnih za oblikovanje poticajnog aranžmana poučavanja i učenja (ne samo) na sveučilištu (usp. Müller, Palekčić, 2004). Na to upućuju posebice rezultati na hrvatskom uzorku,

gdje je utjecaj tzv. donesenih varijabli (obrazovne roditelja, motivi izbora studija, razvijenost motivacije i interesa za studij) znatno veći negoli je to utjecaj okoline učenja na sveučilištu. Kada se ima na umu da je kvaliteta učenja i studiranja u znatnoj mjeri određena *odnosom* kvalitete nastave (o mogućoj važnoj ulozi nastavnika u tom procesu vidi, primjerice, Berkel, Schmidt, 2001) i kvalitete motivacije (vidi, primjerice, Benware, Deci, 1984; Fazey, Fazey, 1998), tada se izobrazbi nastavnika na sveučilištu mora posvetiti veća pozornost. Potreba poboljšavanja kvalitete obrazovanja nastavnika znanstveno je argumentirana rezultatima ovog istraživanja. Razvijeni interesi za studij i motivacija za učenje nisu samo indikator učinkovitosti studija nego istodobno i indikator kvalitetnog učenja, odnosno indikator kvalitete visokoškolske nastave (usp., primjerice, Winteler, 2001).

Teško je izvoditi praktične konzekvencije, pogotovo upute za praktični rad iz korelacijske studije, posebice kada visina dobivenih korelacija ne zadovoljava. Ipak, treba upozoriti na to da pozitivna procjena okoline učenja na sveučilištu (osobito na prvoj godini studija) ne znači da nije potrebno mijenjati okolinu učenja na način da bude više orijentirana na poticanje motivacije za učenje i interesa za studij. Ne samo na teorijsku (usp. Krapp, 1998a), nego i na tu praktičnu mogućnost poticanja motivacije i interesa za studij upozoravaju mnoge studije (vidi, primjerice, Patrick, Hisley, Kempler, 2000; Prenzel, 1993. i 1996a). Motivaciju za učenje i interes moguće je poticati putem poticanja kompetencije, identifikacije sa sadržajem studija i posebice njegovanjem dobrih socijalnih odnosa između nastavnika i studenata. Ako je potrebno, treba se koristiti i načinima poticanja vanjske motivacije. Ne treba idealizirati značenje (samo) intrinzične motivacije. Otuda važnost značenja stavova Decija i Ryana o situiranju vanjske motivacije na kontinuumu samoodređenja osobe. Niske korelacije između motivacije za učenje, interesa za studij i okoline učenja ne treba interpretirati na način da okolina poučavanja i učenja nema značenje za razvoj motivacije i interesa za studij. Upravo obrnuto, većina istraživanja (vidi Deci et. al., 1999; Lewalter, Schreyer, 2000; Prenzel, 1997) pokazuje da, primjerice, ograničavanje autonomije i kompetencije smanjuje prisutne forme samoodređenoga motiviranog ponašanja. Samo eksperimentima u „prirodnim“ uvjetima

moгу se naći odgovori na pitanja kako poticati motivaciju za učenje i interes za studij na sveučilišnoj razini.

7. Osnovne zaključke ovog istraživanja (glede postavljenih ciljeva, hipoteza istraživanja i posebice razlika između dvaju uzoraka ispitanika) treba sagledavati i u ovisnosti o karakteru ovog istraživanja, odnosno o njegovim mogućim ograničenjima. Riječ je ponajprije o korelacijskoj studiji na nereprezentativnim uzorcima za obje zemlje. Neke bitne varijable nisu uzete u obzir, kao što je, primjerice, kontrola kognitivnih varijabli (stupanj i vrsta intelektualnih sposobnosti, stra-

tegije učenja). Jednokratost istraživanja nije dopuštala istraživanje razvojnosti pojava i njihovih međuodnosa. Samoiskazi studenata imaju svoja stanovita ograničenja (vidi Kromrey, 1994). Izostanak istraživanja kvalitativnih aspekata istraživanja, kao i njegov „općenito” orijentiran fokus jesu dodatna bitna ograničenja. Naime, predmet istraživanja nisu bile specifičnosti pojedinih studijskih grupa i/ili pojedinih sveučilišnih kolegija. Mnoge od ovih ograničenja, nadamo se, bit će prevladana tijekom sljedeće dvije faze ovog istraživanja (longitudinalna i eksperimentalna), koje su u tijeku, odnosno pripremi.

## Literatura

- Benware, C. A., Deci, E. L. (1984), Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21 (4), 755 – 765.
- Berlyne, D. E. (1949), Interest as a psychological concept. *British Journal of Psychology*, 39, 184 – 195.
- Berkel van, H. J., Schmidt, H. G. (2001), The role of lectures in problem-based learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, April 10, 14.
- Chirkow, V. I., Ryan, R. M. (2001), Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents. Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618 – 635.
- CRE (Institutional Evaluation Programme) (2000), Institutional evaluation of the university of Zagreb. CRE reviewers' report. (siehe: <http://www.unizg.hr/iskorak/cre10.pdf>)
- DeCharms, R. (1968), *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975), *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985a), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223 – 238.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1994), Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (1), 3 – 14.
- Deci, E. L. (1998), The relation of interest to motivation and human needs. The self-determination theory viewpoint. In: Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A., Baumert, J. (Eds.), *Interest and learning*. Proceedings of the Seeon Conference on interest and learning. Kiel: IPN, 146 – 162.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Koestner R. (1999), A meta-analytic review of experiments examination the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627 – 668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000), The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 – 268.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002a), The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In: Aronson, J. (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002b), Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 3 – 33.
- Fazey, D., Fazey, J. (1998), Perspectives on motivation: The implications for effective learning in higher education. In: Brown, S., Armstrong S., Thompson G. (Eds.), *Motivating students*. Kogan Page: Staff and Educational Development Association.
- Ferraru, M., Mahalingam, R. (1998), Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educational Psychologist*, 33 (1), 35 – 44.
- Gerstenmaier, J., Mandl, H., (1994), *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. Forschungsbericht Nr. 33; Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie: München.
- Grässmann, R., Schultheiss, O. C., Brunstein, J. C. (1998), Exploring the determinants of students' academic commitment. In: Nenninger, P., Jäger, R. S., Frey, A., Wosnitza, M. (Eds.), *Advances in Motivation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 103 – 109.
- Goldberg, L. R. (1999), International Personality Item Pool: A Scientific collaboratory for the development of advanced measures of personality and other individual differences (41 item version) [online]. Available: <http://ipip.ori.org/ipip/>.
- Guay, F., Vallerand, R. J. (1997), Social context, students' motivation and academic achievement: Towards a process model. *Social Psychology of Education*, 1 (3), 211 – 233.
- Heise, E., Westermann R., Spies K., Schiffler, A. (1997), Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11 (2), 123 – 132.
- Helmke, A., Krapp, A. (1999), Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1, 19 – 24.
- Hidid, S., Harackiewicz, J. M. (2000), Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st century, *Review of Educational Research*, 70, 2, 151 – 179.
- Hoffmann, L., Krapp, A., Baumert, J. (Eds.) (1998), *Interest and Learning*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Huber, L. (1999), An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1, 25 – 44.
- Huber, L. (2001), Lehren und Lernen an der Hochschule. In: Roth, L. (Hrsg.), *Pädagogik*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenburg, 1042-1057.
- Hwang, Y.-S., Echols, C., Wood, R., Vrongistinos, K. (2001), African American college students' motivation in education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, Seattle, WA, April 10 – 14.
- Koester, R., Losier, G. F. (2002), Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In: Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 101 – 121.
- Krapp, A. (1992), Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp A., Prenzel M. (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* Münster: Aschendorff, 297 – 329.

- Krapp, A., Prenzel, M. (Hrsg.) (1992a), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Krapp, A., Prenzel M., (1992b), *Zur Aktualität der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. In: Krapp, A., Prenzel, M. (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff, 1 – 9.
- Krapp, A. (1993), *Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen rezeption*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 187 – 206.
- Krapp, A. (1997), *Interesse und Studium*. In: Gruber H., Renkl, A. (Hrsg.), *Wege zum Können*. Bern: H. Huber, 45 – 58.
- Krapp, A. (1998a), *Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie der Erziehung und Unterricht*, 44. Jg., 185 – 201.
- Krapp, A. (1998b), *Das Interesse*. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 213 – 218.
- Krapp, A. (1999a), *Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 1999, 387 – 406.
- Krapp, A. (1999b), *Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective*. *European Journal of Psychology in Education*, 14, 23 – 40.
- Krapp, A. (2002), *An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory (SDT)*. In: Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 405 – 427.
- Krapp, A. (2004), *Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundlage im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. In: Faulstich P., Ludwig, A. (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 275-287.
- Kromrey, H. (1994), *Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen*. *Empirische Pädagogik*, 8, 153 – 168.
- Kuhl, J. (2001), *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lepper, M., Henderlong, J. (2000), *Turning „Play“ into „Work“ and „Work“ into „play“: 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation*. In: Sansone, C., Harackiewicz, J. M. (Ed.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The search for Optimal Motivation and Performance*, 200, 257 – 307.
- Levesque, Ch., Zuehlke, A. N., Stanek L. R., Ryan R. M. (2004), *Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on the self-determination-theory*. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 68 – 84.
- Lewalter, D., Schreyer, I. (2000), *Entwicklung von Interessen und Abneigung – zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung*. In: Schiefele, U., Wild, K.-P. (Eds.), *Interesse und Lernmotivation*. Münster: Waxmann, 53 – 72.
- Lewalter, D., Wild, K.-P., Krapp, A. (2001), *Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung*. In: Beck, K., Krumm, V. (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske & Budrich, 11 – 35.
- Lewalter, D. (2002), *Motionales Erleben und Lernmotivation. Theoretische und empirische Analyse des Zusammenhangs von Emotionen und Motivation in pädagogischen Kontexten*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität der Bundeswehr München: Fakultät für Pädagogik.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., Kim Y. C. (2001), *College students' intrinsic and/or extrinsic motivation and learning*. *Learning and Individual Differences*, 13, 251 – 258.

- Lizzio, A., Wilson K., Simons, R. (2002), University students' perception of the learning environment and academic outcome: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27 – 52.
- McInerney, D. M., Etten, S. van (Hrsg.) (2001), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (vol. 1). Greenwich: Age Publishing.
- Müller, F. H. (2001a), *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Müller, F. H. (2001b), *Bedingungen und Auswirkungen des Studieninteresses. Eine Befragung an der Universität der Bundeswehr München*. *Hochschulkurier der Universität der Bundeswehr München*, 12 (Okt.), 15 – 22.
- Müller, F. H., Louw, J. (2004), Learning environment, motivation and interest: perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34 (2), 1 – 22.
- Müller, F. H., Palekčić, M. (2004), *Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten* (neobjavljen rad u proceduri objavljivanja).
- Noels, K. A., Clement, R., Pelletier, L. G. (1999), Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83 (1), 23 – 34.
- Noels, K. A. (2001), Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Learning Language*, 51 (1), 107 – 144.
- Ntoumanis, N. (2001), A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225 – 242.
- Ostermann, W. (1912), *Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzenwendungen*. Oldenburg: Schulze.
- Palekčić, M. (1984), *Relaciona koncepcija ljudske motivacije i njeno pedagoško značenje*. *Naša škola*, XXXV, 3 – 4, 157 – 172.
- Palekčić, M. (1985), *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
- Palekčić, M. (1987), *Spoznaje i pravci unapređivanja tokova nastavnog rada na visokoškolskim organizacijama*. *Pregled*, 11 – 12, 1157 – 1169.
- Palekčić, M. (1989), *Interakcija između razlika u osobinama učenika i metoda instrukcije (ATI)*. *Pedagogija*, 2, 218 – 238.
- Palekčić, M. (1989), *Motivacija u kontekstu vaspitanja*. *Pedagogija*, 1, 7 – 37.
- Palekčić, M. (1990), *Psihologijski pristup vaspitanju: pedagoško i pedagojsko značenje*. *Pedagogija*, 3, 301 – 319.
- Palekčić, M. (1998), *Psihologijska istraživanja, nastavna praksa, obrazovanje nastavnika* (na primjeru intrinzične motivacije). *Napredak*, 4, 401 – 411.
- Palekčić, M., Sorić, I. (2002a), *Zadovoljstvo studenata i interesi za studij* (neobjavljen rad). Rad prezentiran na međunarodnom znanstvenom skupu „Suvremena nastava” u organizaciji Pedagoškog fakulteta u Osijeku, 5 – 6. prosinca 2002. godine.
- Palekčić, M. (2002b), *Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji?* (na primjeru konstruktivističke didaktike), *Napredak*, 4, 403 – 413.
- Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R. (2003), *Motivacija za studij i zadovoljstvo studijem*. Izlaganje na međunarodnom znanstvenom kolokviju „Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika” održanom (povodom 50. obljetnice Filozofskog fakulteta u Rijeci) u organizaciji Odsjeka za pedagogiju



- Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci na Filozofskom fakultetu u Rijeci 20. listopada 2003. godine (rad će biti objavljen u Zborniku radova koji je u tisku).
- Palekčić, M. (2004a), Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und Unterrichtspraxis: das Beispiel „intrinsische Lernmotivation“. In: Hackl, B., Neuweg, G. H. (Hg.), Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Linz und Wien: LIT, 2004, 27 – 44.
- Palekčić, M. (2004b), Područja kompetencija nastavnika (neobjavljen rad). Rad je prezentiran na znanstvenom skupu: „Interkulturalne perspektive obrazovanja“, održan u Zagrebu 1. i 2. listopada, 2004. godine u organizaciji „Školske knjige“.
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T. (2000), „What’s everybody so excited about?“. The effects of teachers enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68 (3), 217 – 236.
- Polšek, D. (2003), Stanje visokoga školstva u Hrvatskoj [The position of higher education in Croatia]. *Društvena istraživanja*, 12 (1 – 2), 27 – 44.
- Prenzel, M., Krapp, A., Schiefele, H. (1986), Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2: 163 – 175.
- Prenzel, M., Eitel, F., Holzbach, R., Schoenheinz R.-J., Schweiberer, L. (1993), Lernmotivation im studentischen Unterricht in der Chirurgie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 125 – 137.
- Prenzel, M. (1994), Mit Interesse in das dritte Jahrtausend. Pädagogische Überlegungen. In: Seibert N., Serve, H. J. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. München: PimS, 1314 – 1339.
- Prenzel, M. (1996a), Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung. Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 217 – 234.
- Prenzel, M. (1996b), Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, J., Mandl, H. (Eds.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium*. Bern: H. Huber, 11 – 22.
- Prenzel, M. (1997), Sechs Möglichkeiten, Lergende zu demotivieren. In: Gruber H., Renkl, A. (Eds.). *Wege des Könnens*. Ber, Göttingen: Huber, 32 – 44.
- Prenzel, M., Kramer, C., Drechsel, B. (1998), Changes in learning motivation and interest in vocational education: Half through the study. In: Hoffmann, L., Krapp A., Renninger, K. A., Baumert J. (Eds.), *Interest and learning*. Proceedings of the Seon Conference on interest and learning. Kiel: IPN, p. 430 – 440.
- Reeve, J. (2002), Self-determination theory applied to educational settings. In: Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 184 – 203.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. (1989), Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749 – 761.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000), Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68 – 78.
- Schiefele, H. (1986), Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 153 – 163.
- Schiefele, U., Winteler, A., Krapp, A. (1988), Studieninteresse und fachbezogenes Wissenstruktur. *Psychologie von Erziehung und Unterricht*, 15. Jg., S. 106 – 118.
- Schiefele, U., Krapp, A., Winteler, A. (1992), Interest as predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: Renninger, K. A., Hidi, S., Krapp, A. (Eds.), *The role of interest in learning and development* Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, pp. 183 – 212.

- Schiefele, U., Krapp, A., Winteler, A. (1993), Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39 (4), 335 – 351.
- Schiefele, U., Schreyer, I. (1994), Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1 – 13.
- Schiefele, U. (1996), *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, F. (1980), *Pädagogischen Theorien des Interesses*. Diss: München.
- Simonić, A. (2003), Položaj i perspektive znanosti i visoke naobrazbe u Hrvatskoj [Status and perspective of science and higher education in Croatia]. *Društvena istraživanja*, 12, 69 – 92.
- Sorić, I., Palekčić, M. (2002), Adaptacija i validacija upitnika za mjerenje strategije učenja kod studenata. *Suvremena psihologija*, 2, 253 – 270.
- Terhart, E. (1999), Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 629 – 647.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan R. M. (1991), Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325 – 346.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992), The Academic Motivation scale. A measurement of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003 – 1017.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., Guay F. (1997), Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161 – 1176.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 29, 271 – 360.
- Vallerand, R. J., Ratelle, C. F. (2002), Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In: Deci, E. L., Ryan R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 37 – 63.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., Trautwein, U. (1996), Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1 – 22.
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D., Schreyer, I. (1995), Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests. *Berichte aus dem DFG-Projekt „Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation“* (Nr. 2). Universität der Bundeswehr: München.
- Williams, G. C., Deci, E. L. (1998), The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, 129, 303-308.
- Winteler, A. (2000), Zur Bedeutung der Qualität der Lehre für die Lernmotivation Studirender. In: Schiefele, U., Wild, K.-P., (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann, 133 – 145.
- Winteler, A. (2001), Lehrende an Hochschulen. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 332 – 346.
- Witemöller-Förster, R. (1993), *Interesse als Bildungsziel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.