

# Samoregulacija motivacije studenata psihologije Fakulteta hrvatskih studija

Dunja Jurić Vukelić<sup>1</sup>

## Sažetak

Motivacijske su komponente, u kombinaciji s kognitivnim dispozicijama za učenje, značajna odrednica akademskoga postignuća. Pritom razlikujemo intrinzičnu motivaciju, usmjerenu na sam proces učenja i rješavanje postavljenih zadataka, i ekstrinzičnu motivaciju, koja podrazumijeva učenje radi dobivanja nagrade ili izbjegavanja kazne. U kontekstu intrinzične motivacije, stalna visoka očekivanja i entuzijizam za obaveze mogu djelovati iscrpljujuće i dovesti do stagnacije i apatije. Cilj je ovoga istraživanja odrediti ulogu samoregulacije motivacije u samoprocjeni akademske efikasnosti i postizanju akademskoga uspjeha te razlike između studenata nižih i viših godina studija u razinama samoregulacije motivacije.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 209 studenata. Primijenjeni su instrumenti: Upitnik samoregulacije – akademska domena (SRQ-A), podljestvica Akademske efikasnosti iz Upitnika sagorijevanja – verzija za studente (Maslach Burnout Inventory – Student Survey, MBI-SS) te prosjek ocjena svih do sada položenih ispita kao mjera akademskoga uspjeha. U kontekstu samoregulacije motivacije, studenti su najviše rezultate postigli u području identificirane regulacije i intrinzične motivacije, a najniže u području eksternalne regulacije. Motivacija je pretežno autonomna neovisno o godini studija. Znanstveni i stručni doprinos istraživačkih nalaza očituju se u mogućnosti primjene utvrđenih spoznaja o ulozi samoregulacije motivacije

---

<sup>1</sup> Dr. sc. Dunja Jurić Vukelić, Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, Borongajska cesta 83d, 10000 Zagreb, Hrvatska. E-pošta: [djuric@hrstud.hr](mailto:djuric@hrstud.hr)

u akademskom uspjehu u kreiranju primjerenih odgovora na zahtjeve suvremenoga obrazovnoga sustava.

**Ključne riječi:** samoregulacija motivacije, akademska efikasnost, akademski uspjeh.

## 1. Uvod

Istraživanja u okviru psihologije obrazovanja pokazala su da je akademsko postignuće u značajnoj mjeri determinirano kombinacijom motivacijskih komponenti i kognitivnih dispozicija za učenje (Afzal, Ali, Khan i Hamid, 2010, 83; Luthans, Luthans i Chaffin, 2019, 43). Identifikacija čimbenika koji određuju stavove studenata prema učenju i olakšavaju proces učenja u značajnoj mjeri može olakšati predviđanje akademskoga uspjeha pojedinaca i na vrijeme spriječiti tendenciju lošijemu akademskom uspjehu (Christenson i Thurlow, 2004, 38).

Neka istraživanja pokazuju da se strast prema učenju smanjuje od dječje prema odrasloj dobi, učenje se prestaje doživljavati kao užitak i postaje obaveza (Lumsden, 1994, 2): studenti koji iskazuju negativne stavove prema obrazovanju često su odsutni mislima za vrijeme predavanja, a negativniji stavovi prema učenju i prema obrazovnom sustavu mogu doprinijeti odluci o prekidu studija prije diplome. U istraživanjima uloge motivacije u postizanju akademskoga uspjeha korištena su različita određenja motivacije učenika i studenata. Primjerice, Lumsden (1994, 2) analizira uključenost studenata u obrazovni proces i izvore njihove motivacije, Ames (1990, 410) određuje motivaciju za učenje kao posljedicu dugoročnoga ulaganja u ostvarenje osobnih obrazovnih ciljeva, dok Bomia i suradnici (1997, 8) ističu važnost volje, potrebe, želje i obaveze aktivnoga sudjelovanja u procesu obrazovanja. Većina autora pretpostavlja da motivacija određuje uspješnost svih vrsta učenja.

Premda su određenja motivacije raznovrsna, autori uglavnom motivaciju dijele na intrinzičnu i ekstrinzičnu. Intrinzična motivacija podrazumijeva znatiželju, zainteresiranost i užitak u učenju, pri čemu je nagrada sam proces učenja, stečeno znanje ili osjećaj postignuća (Deci i Ryan, 1985, 34). Intrinzično motivirani studenti češće u potpunosti rješavaju postavljene zadatke, a uspješno ga rješavaju i u situacijama u kojima rješenje ne donosi nagradu u obliku bodova ili ocjena. Odabiru strategiju koja zahtijeva više napora i intenzivnije i dublje procesiraju informacije (Kulkarni, Narasimhan, Saeedi i Tenenbaum, 2016, 3681). Ekstrinzično motivirani studenti upuštaju se u učenje s ciljem dobivanja određene nagrade ili

izbjegavanja kazne, učenje doživljavaju kao obavezu te u pravilu ulažu minimalan trud koji je usmjeren na dobivanje priznanja od drugih (Ryan i Deci, 2000, 55). Suvremena obrazovna paradigma ističe značaj razvijanja općih strategija učenja, razvoj sposobnosti učenika za samostalno upravljanje procesom učenja, za samoevaluaciju i svijest o vlastitim aktivnostima učenja. Od učenika se očekuje sudjelovanje u aktivnostima nastave i učenja, nadgledanje kognitivnoga procesa i upravljanje vlastitim učenjem, razvoj kompetencija, odgovornost, razvijene vještine komuniciranja, sposobnost za samostalno učenje, spremnost na rad u timu, sposobnost prilagodbe novim okolnostima (Tot, 2010, 66) – drugim riječima, očekuju se vidljivi rezultati visoke razine intrinzične motivacije.

Motivacija je od rane dobi određena socijalizacijom, točnije, očekivanjima roditelja i učitelja (Koca, 2016, 285). Nastavnici imaju važnu ulogu tijekom cijeloga školovanja (Law, 2011, 80) pa čak i u kontekstu visokoga obrazovanja: način poučavanja, implicitne teorije inteligencije i ličnosti te razina očekivanja od studenata određuju razinu truda koji će studenti uložiti i uspjeh koji će polučiti (Givvin, Stipek, Salmon i MacGyvers, 1999, 323). Stupanj intrinzičnosti i ekstrinzičnosti motivacije može ovisiti i o različitim situacijama te biti podložan eksperimentalnim manipulacijama, ali promatran kao tendencija pojedinca k intrinzičnoj ili ekstrinzičnoj motiviranosti, predstavlja stabilnu varijablu. Drugim riječima, iako se razine intrinzične i ekstrinzične motivacije mijenjaju tijekom svakodnevnih aktivnosti kao funkcija stimulacije okoline i osobnih predispozicija, ljudi se razlikuju u prosječnim tendencijama potpunoj posvećenosti radu ili usmjerenosti na očekivane rezultate rada. Teorija samodeterminacije govori o vrstama ekstrinzične motivacije smještenima na kontinuumu samodeterminacije između nepostojanja motivacije i intrinzične motivacije. Četiri su tipa ekstrinzične motivacije, a razlikuju se prema stupnju u kojem reprezentiraju autonomno (samodeterminirano) ili kontrolirano ponašanje: eksternalna i introjicirana regulacija (kontrolirane uglavnom izvana) te identificirana i integrirana regulacija, s visokim stupnjem internalizacije koja ponašanje osobe čini autonomnim. Intrinzična se motivacija, prema ovoj teoriji, definira kao prototip samodeterminiranih aktivnosti, odnosno aktivnosti koje se čine spontano, slijedeći vlastite unutarnje interese (Grolnick i Ryan, 1987, 890–892).

Istraživanja povezanosti motivacije s raznim varijablama pokazuju da osobe s izraženom intrinzičnom motivacijom ne pokazuju značajnu razliku u stupnju spremnosti na suradnju, kao ni u poslušnosti autoritetima, u odnosu na ekstrinzično motivirane. Međutim, u nedostatku ohrabrujućih podražaja okoline, intrinzično motivirani pojedinci aktivno traže podražaje i

prilike za djelovanje, dok pojedinci s niskim stupnjem intrinzične motivacije u istoj situaciji ostaju pasivni. Osobe s izraženom ekstrinzičnom motivacijom najčešće ne uživaju u samom procesu rada, a poticaje pronalaze u očekivanju nagrade za obavljen posao. Pojedinci s niskim stupnjem ekstrinzične motivacije ignoriraju vanjske poticaje i ne inzistiraju na nagradama za uloženi trud (Hayenga i Corpus, 2010, 371).

Kao varijable podložne situacijskim utjecajima, intrinzična i ekstrinzična motivacija uobičajeno se smatraju suprotnostima ili dvjema krajnostima kontinuuma. Tomu doprinose i nalazi istraživanja, primjerice, ako se uspješna izvedba zanimljivoga zadatka verbalno ili novčano nagradi, intrinzična se motivacija smanjuje (Deci i Ryan, 1985, 44). Promatrane kao individualne osobine, intrinzična i ekstrinzična motivacija su nezavisne: neke osobe visoko su na objema dimenzijama, neke nisko, a neke mogu imati visoke rezultate na jednoj i niske na drugoj dimenziji motivacije (Amabile, Hill, Hennessey i Tighe, 1994, 955; Gillet, Vallerand i Rosnet, 2009, 53; Lepper, Corpus i Iyengar, 2005, 189). U dosadašnjim je istraživanjima utvrđena značajna pozitivna povezanost intrinzične motivacije i akademskoga uspjeha, ali rezultati također ukazuju i na pozitivnu povezanost ekstrinzične motivacije i akademskoga uspjeha (Afzal i sur., 2010, 83). Iz toga proizlazi potreba procjene akademskoga uspjeha ne samo na temelju ocjena, nego i metodom samoprocjene, a jedna od učinkovitih metoda procjena je vlastite akademske efikasnosti. Utemeljena na konceptu samoefikasnosti kao procjene osobnih sposobnosti organiziranja i djelovanja (Bandura, 1977, 191), akademska efikasnost podrazumijeva uvjerenja o vlastitim postignućima u okviru akademskih zadataka (Bresó i sur., 2007: 462). Longitudinalno istraživanje Sinclaira, Dowson i McInerney (2006, 1145) pokazalo je slabljenje intrinzične motivacije tijekom studija, što su autori objasnili mogućim promjenama u percepciji budućega posla nakon prvih iskustava studenata s praktičnom primjenom stečenoga znanja. S druge strane, istraživanjem provedenim sa studentima učiteljskih studija utvrđena je povezanost više razine intrinzične motivacije i kvalitetnijega pristupa poučavanju (Pelletier, Séguin-Levésque i Legaut, 2002, prema Marušić, Pavin Ivanec i Vizek Vidović, 2010, 32).

U kojoj će mjeri motivacija odrediti izvedbu ovisi o nekoliko čimbenika: o tome procjenjuje li osoba situaciju u kojoj se nalazi prikladnom za izražavanje te motivacije, o raznolikosti prikladnih situacija u okolini i o tome prepoznaje li i nagrađuje okolina vidljive rezultate motiviranoga ponašanja (Hayenga i Corpus, 2010, 380). Dakle, motivacija i izvedba nisu u linearnom odnosu, a okolnosti ponekad mogu spriječiti visoko motiviranu osobu u uspješnoj izvedbi. Primjerice, izvedba intrinzično motiviranih

studenata lošija je u zadacima koji ne zahtijevaju kreativnost, ili njihova kreativna rješenja nisu prepoznata kao vrijedna. Po istom principu, izvedba ekstrinzično motiviranih studenata lošija je ako izostane potkrjepljenje i u zadacima koji zahtijevaju divergentnu produkciju kreativnih rješenja. Prema tome, u kontekstu obrazovnoga procesa manipulacija okolinskim varijablama može odrediti učinak intrinzične i ekstrinzične motivacije na akademski uspjeh (Kaymaz, 2011, 129).

Cilj ovoga istraživanja bio je usporediti različite stilove regulacije motivacije studenata na različitim razinama studija te ispitati odnos autonomne regulacije s različitim mjerama akademskoga postignuća.

## 2. Metoda

### 2.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na Fakultetu hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu. Sudjelovalo je 209 studenata psihologije, svih godina preddiplomskoga i diplomskoga studija, od čega je njih 86% bilo ženskoga spola. Prosječna dob sudionika iznosila je  $M = 21.15$  ( $S. D. = 2.08$ ) godina.

Tablica 1. Broj studenata po godinama studija.

Godina studija	Broj studenata	Postotak (%)
1	46	22.0
2	40	19.1
3	42	20.1
4	50	23.9
5	31	14.8
Ukupno	209	100

### 2.2. Mjerni instrumenti

Upitnik samoregulacije – akademska domena (SRQ-A)

Kao glavna mjera motivacije u ovom je istraživanju primijenjen Upitnik samoregulacije za akademsku domenu (SRQ-A; *Self-Regulation Questionnaire-Academic Domain*, Ryan i Connell, 1989, 752), namijenjen mjerenju različitih tipova regulacije motivacije u akademskom okruženju. Upitnik sadrži četiri pitanja o motivima i razlozima ponašanja (primjer: *Zašto pokušavam odgovoriti na teška pitanja za vrijeme predavanja i vježbi?*), a na svako je pitanje ponuđeno osam odgovora, tako da se sastoji od ukupno 32 tvrdnje u obliku odgovora na postavljeno pitanje. Svaka tvrdnja predstavlja jedan od četiri stila regulacije motivacije: eksternalna (devet tvrdnji, npr. *Jer se to očekuje od mene*), introjicirana (devet tvrdnji, npr. *Jer želim da profesori misle da sam uzoran student*), identificirana

regulacija (sedam tvrdnji, npr. *Jer želim naučiti nove stvari*) i intrinzična motivacija (sedam tvrdnji, npr. *Jer volim izvršavati svoje obveze na fakultetu*). Sudionici su izražavali stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama na ljestvici od 1 do 7, pri čemu je 1 značilo *Uopće se ne slažem*, a 7 *U potpunosti se slažem*).

Na svakoj od četiri podljestvice rezultat se formira kao prosjek bodova tvrdnji koje čine pojedinu podljestvicu. Ukupan rezultat može se kombinirati u indeks relativne autonomije (RAI – *Relative Autonomy Index*) prema formuli:  $RAI = 2 \times \text{intrinzična} + \text{identificirana} - \text{introjicirana} - 2 \times \text{eksternalna}$ . Indeks relativne autonomije ukazuje na stupanj u kojem je ponašanje autonomno regulirano, odnosno samodeterminirano, pri čemu pozitivan predznak ukazuje na autonomnu regulaciju, a negativan na kontroliranu regulaciju. Teorijski raspon vrijednosti indeksa relativne autonomije kreće se od -18 do +18.

Ryan i Connell (1989, 752) navode koeficijente pouzdanosti upitnika u rasponu od .75 do .88. Koeficijent pouzdanosti hrvatskoga prijevoda, dobiven na uzorku od 191 studenta psihologije kreće se u rasponu od .80 do .84 za pojedine podljestvice i .92 za ukupnu skalu (Sviben, 2006, 16; Velki 2011, 62). U ovom istraživanju koeficijent pouzdanosti za ukupnu skalu iznosi .88, a koeficijenti pouzdanosti za pojedine podljestvice kreću se u rasponu od 0.76 do 0.85.

#### Akademski uspjeh

Kao mjera akademskoga uspjeha korišteni su rezultat na podljestvici MBI-SSa Akademska efikasnost i prosjek ocjena svih ispita položenih do trenutka ispitivanja. Budući da studenti prve godine studija još uvijek nemaju položene ispite i ocjene, iz ove su mjere isključeni (n=46). Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS; Schaufeli i sur., 2002, 477-478) preveden je na hrvatski jezik u okviru diplomskoga rada (Kolundžić, 2013, 44). Iz upitnika namijenjenoga mjerenju sindroma sagorijevanja korištena je podljestvica akademske efikasnosti, koja se sastoji od šest čestica, npr.: *Postigao/la sam mnogo vrijednih stvari na studiju*. Sudionici su procjenjivali u kojoj su se mjeri u proteklih mjesec dana osjećali onako kako tvrdnje opisuju na Likertovoj ljestvici od 0 do 6 stupnjeva pri čemu je 0 značilo *Nikad*, a 6 *Uvijek*. Rezultat na podljestvici oblikovao se kao aritmetička sredina rezultata na česticama koje ju sačinjavaju, a može se kategorizirati u tri razine: nisko, umjereno i visoko. U dosadašnjim je međukulturalnim istraživanjima potvrđena zadovoljavajuća pouzdanost svih podljestvica MBI-SS, pa tako i Akademske efikasnosti.

### 2.3. Postupak

Ispitivanje je provedeno metodom papir-olovka. Sudionici su bili studenti psihologije Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu. Uz prethodan dogovor s nastavnicima, istraživanje je provedeno tijekom početnoga dijela predavanja na svim godinama preddiplomskoga i diplomskoga studija. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Od ukupnoga broja studenata psihologije u trenutku provođenja istraživanja ( $N=335$ ), sudjelovalo je njih 62.39% ( $N=209$ ).

### 3. Rezultati

Provedena je jednosmjerna multivarijatna analiza varijance pri čemu je nezavisna varijabla bila razina studija (preddiplomska i diplomatska), a zavisne varijable bile su mjere regulacije motivacije Eksternalna regulacija, Introjicirana regulacija, Identificirana regulacija, Integrirana regulacija, ukupna mjera regulacije motivacije izražena kao Indeks autonomne regulacije (RAI). Multivarijatni test pokazao je značajan efekt razine studija na ispitane varijable ( $F_{(7/200)} = 2.66$ ;  $p < .05$ ). Rezultati univarijatnih testova prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Regulacija motivacije i akademska efikasnost studenata psihologije na različitim razinama studija ( $n_{\text{preddiplomski}} = 127$ ,  $n_{\text{diplomski}} = 81$ ).

	Razina studija	M	S.D.	F <sub>(1/206)</sub>	p																																										
<b>Eksternalna regulacija</b>	Preddiplomski	3.99	.98	1.22	.27																																										
	Diplomski	4.14	1.00			<b>Introjicirana regulacija</b>	Preddiplomski	4.19	.93	.01	.94	Diplomski	4.18	.94	<b>Identificirana regulacija</b>	Preddiplomski	5.48	.92	.09	.76	Diplomski	5.44	.82	<b>Integrirana regulacija</b>	Preddiplomski	4.47	1.14	1.04	.31	Diplomski	4.63	1.05	<b>Indeks relativne autonomije</b>	Preddiplomski	2.25	3.73	.00	.98	Diplomski	2.24	3.63	<b>Akademska efikasnost</b>	Preddiplomski	3.74	.88	8.20	.01
<b>Introjicirana regulacija</b>	Preddiplomski	4.19	.93	.01	.94																																										
	Diplomski	4.18	.94			<b>Identificirana regulacija</b>	Preddiplomski	5.48	.92	.09	.76	Diplomski	5.44	.82	<b>Integrirana regulacija</b>	Preddiplomski	4.47	1.14	1.04	.31	Diplomski	4.63	1.05	<b>Indeks relativne autonomije</b>	Preddiplomski	2.25	3.73	.00	.98	Diplomski	2.24	3.63	<b>Akademska efikasnost</b>	Preddiplomski	3.74	.88	8.20	.01	Diplomski	4.07	.73						
<b>Identificirana regulacija</b>	Preddiplomski	5.48	.92	.09	.76																																										
	Diplomski	5.44	.82			<b>Integrirana regulacija</b>	Preddiplomski	4.47	1.14	1.04	.31	Diplomski	4.63	1.05	<b>Indeks relativne autonomije</b>	Preddiplomski	2.25	3.73	.00	.98	Diplomski	2.24	3.63	<b>Akademska efikasnost</b>	Preddiplomski	3.74	.88	8.20	.01	Diplomski	4.07	.73															
<b>Integrirana regulacija</b>	Preddiplomski	4.47	1.14	1.04	.31																																										
	Diplomski	4.63	1.05			<b>Indeks relativne autonomije</b>	Preddiplomski	2.25	3.73	.00	.98	Diplomski	2.24	3.63	<b>Akademska efikasnost</b>	Preddiplomski	3.74	.88	8.20	.01	Diplomski	4.07	.73																								
<b>Indeks relativne autonomije</b>	Preddiplomski	2.25	3.73	.00	.98																																										
	Diplomski	2.24	3.63			<b>Akademska efikasnost</b>	Preddiplomski	3.74	.88	8.20	.01	Diplomski	4.07	.73																																	
<b>Akademska efikasnost</b>	Preddiplomski	3.74	.88	8.20	.01																																										
	Diplomski	4.07	.73																																												

Na diplomskoj razini studija, u odnosu na preddiplomsku, statistički su značajno viši rezultati na dimenziji akademske efikasnosti. Ni na jednoj podljestvici autonomne regulacije – ekternalnoj, introjiciranoj, identificiranoj i integriranoj regulaciji – nisu pronađene značajne razlike između studenata različitih razina studija.

Kako bismo ispitali odnos autonomne regulacije s različitim mjerama akademskoga postignuća izračunali smo Pearsonove koeficijente korelacije između Indeksa relativne autonomije, Akademskoga efikasnosti i akademskoga uspjeha. Pokazalo se da je Indeks relativne autonomije nisko ali značajno povezan s Akademskom efikasnošću ( $r = .28$ ;  $p < .001$ ), ali ne i s akademskim uspjehom ( $r = .06$ ;  $p = .441$ ). Akademskoga efikasnost i akademski uspjeh također su nisko ali statistički značajno povezani ( $r = .28$ ;  $p < .001$ ).

#### 4. Rasprava

Znatželja i užitek u učenju, visok stupanj interesa za sadržaj i sam proces učenja kao nagrada, odrednice su intrinzične motivacije (Deci i Ryan, 1985, 32), konstrukta na kojem su sudionici u ovom istraživanju postigli visoke rezultate, kao i na ukupnoj ljestvici samoregulacije motivacije, što ukazuje na visok stupanj autonomne motivacije. Na pojedinačnim vrijednostima podljestvica samoregulacije motivacije, najviše su vrijednosti identificirane i integrirane motivacije, kako na preddiplomskom, tako i na diplomskom studiju. Provedenom analizom varijance nije ustanovljena značajna razlika između ovih dviju skupina studenata s obzirom na razine samoregulacije motivacije. Rezultati pokazuju da su sudionici istraživanja motivirani većinom iz autonomnih razloga, a o autonomnoj regulaciji govori i pozitivan predznak indeksa relativne autonomije, koji je također podjednak na različitim razinama studija. Indeks relativne autonomije najviši je na trećoj godini studija, dok su rezultati nešto niži i na nižim i na višim godinama studija. Početna očekivanja autora bila su determinirana zahtjevima suvremenoga sustava studiranja, poput aktivnoga sudjelovanja na nastavi, detaljne obrade sadržaja, višedimenzionalnoga pristupa nastavnomu sadržaju – zahtjevima koji su prepoznati kao ekternalni, kao i nalazima prijašnjih istraživanja o smanjenom doživljaju učenja kao zabave i percepciji učenja kao obaveze od dječje prema odrasloj dobi, odnosno slabljenju intrinzične motivacije tijekom studija (Lumsden, 1994, 2-3; Marušić, Pavin-Ivanec i Vizek-Vidović, 2010, 33). Obaveze u obliku pisanja seminara, zadaća, obaveznih pohađanja predavanja, u studentima stvaraju osjećaj obaveze, umanjuju osjećaj postignuća zbog vlastitoga napretka i osjećaj vlastite akademske kompetentnosti. S druge strane, visoka razina intrinzične motivacije na svim godinama



studija, utvrđena ovim istraživanjem, ukazuje na pozitivne aspekte zahtjeva koje suvremeni sustav visokoga obrazovanja stavlja pred studente: odgovornost, samoevaluaciju i samostalno upravljanje procesom učenja (Tot, 2010, 66). Prema tome, eksternalni pokazatelji motivacije i uložena truda mogu se tumačiti i kao vidljivi rezultati visoke razine intrinzične motivacije. Navedeni rezultati jasniji su u kontekstu istraživanja koja ukazuju na pozitivnu korelaciju akademskoga uspjeha s intrinzičnom, ali i s ekstrinzičnom motivacijom (Afzal i sur., 2010, 83).

Kao jedna od dvije mjere akademskoga uspjeha korišten je prosjek ocjena. Mjera je problematična iz dva razloga: studenti 1. godine na ovoj mjeri nemaju rezultata jer je istraživanje provedeno na početku akademske godine, u vrijeme u kojem studenti nisu imali ocjene. Drugi je problem niska varijabilnost, budući da se vrijednosti ocjena kreću između vrijednosti 4.0 i 5.0 na svim godinama studija. Iz navedenih je razloga kao druga mjera akademskoga uspjeha korišten upitnik akademske efikasnosti.

Brojni razlozi poteškoća koje se javljaju tijekom studiranja i razlozi odustajanja od studija mogu biti rezultat specifičnoga načina na koji se odvija proces studiranja. Neki od njih mogu biti posljedica lošega socio-ekonomskoga stanja roditelja ili ukidanja stipendija (Roberts i sur. 2000; Cooke i sur. 2004; Jessop, Herberts, i Solomon 2005 prema Bewick i sur., 2010, 634), poteškoća s prilagodbom na fakultetu i separacije od roditelja (Lacković-Grgin i Sorić, 1996, 462) ili brojnih drugih vanjskih čimbenika. Važnost uvjeta studiranja naglašavaju i Bezinović, Pokrajac-Bulian, Smojver-Ažić i Živčić-Bećirević (1998, 537) navodeći kako 63,9% studenata osjeća tjeskobna stanja vezana uz studij i strah od neuspjeha te ima teškoće s učenjem i polaganjem ispita te kako 42,2% studenata izražava nezadovoljstvo studijem i nedostatak motivacije. Neki autori navode kako su bruceši populacija studenata koja je najčešće izložena stresu na fakultetu upravo zbog stresne prilagodbe novomu načinu života (Pittman i Adeya, 2008, 354). Konstruktivno usmjerenje budućih istraživanja moglo bi se očitovati u određenju mehanizama za suočavanje sa zahtjevima studija i razvoju percepcije ulaganja u obrazovni proces.

Uloga samoregulacije motivacije u samoprocijenjenoj akademskoj efikasnosti, potvrđena ovim istraživanjem, može biti značajan teorijski i znanstveni doprinos u kreiranju, organizaciji i načinu izvođenja studijskih programa, kao i u suočavanju s brojnim izazovima današnjice u okvirima visokoškolskoga obrazovanja.

## Zaključak

Cilj je ovoga istraživanja bio odrediti ulogu motivacije u postizanju akademskoga uspjeha te razlike između studenata nižih i viših godina studija u razinama motivacije. Sudionici istraživanja najviše su rezultate postigli u području identificirane i internalizirane regulacije, a najniže u području eksternalne regulacije, uz uglavnom autonomnu motivaciju neovisno o godini studija. Rezultati analizirani u kontekstu prijašnjih istraživanja, očekivanja temeljenih na teoriji samoregulacije motivacije i zahtjeva suvremenoga obrazovnoga sustava mogu biti kvalitetna osnova u određivanju pristupa organizaciji studija, psihosocijalne i savjetodavne potpore studentima u procesu suočavanja s brojnim izazovima tijekom razdoblja studiranja.

## Literatura

- Afzal, Hasan; Ali, Imran; Khan, Muhammad Aslam; Hamid, Kashif (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, 5 (4), str. 80-88.
- Amabile, Teresa M.; Hill, Karl G.; Hennessey, Beth A.; Tighe, Elizabeth M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, str. 950-967.
- Ames, Carole A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*. 91(3), str. 3409-3421. Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2), str. 191-215.
- Bewick, Bridgette; Koutsopoulou, Gina; Miles, Jeremy; Slaa, Esther i Barkham, Michael (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35, str. 633-645.
- Bezinović, Petar; Pokrajac-Bulian, Alessandra; Smojver-Ažić, Sanja i Živčić-Bećirević, Ivanka (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, 4-5, str. 525-541.
- Bomia, Lisa; Beluzo, Lynne; Demeester, Debra; Elander, Keli Johnson; Mary. & Sheldon, Betty (1997). The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation. *Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Bresó, Edgar, Marisa Salanova i Wilmar B. Schaufeli (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology*.

- 56 (3), str. 460-478.
- Christenson, Sandra L.; Martha L. Thurlow (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, str. 36-39.
- Deci, Edward L. Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Gillet, Nicolas; Vallerand, Robert J; Rosnet, Elisabeth (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33, str. 49-62.
- Givvin, Karen B.; Stipek Deborah J.; Salmon Julie M.; MacGyvers Valanne L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17 (3), str. 321-331.
- Grolnick, Wendy S.; Ryan Richard M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, str. 890-898.
- Hayenga, Amynta O.; Corpus, Jennifer Henderlong (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34, str. 371-383.
- Kaymaz, Kurtulus (2011). Performance feedback: Individual based reflections and the effect on motivation. *Business and Economics Research Journal*, 2(4), str. 115-134.
- Koca, Fatih (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of international Education and Leadership*, 6(2), n2.
- Kolundžić, Aleksandar (2013). *Sindrom sagorijevanja kod zagrebačkih studenata-validacija upitnika Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu.
- Kulkarni, Tejas; Narasimhan, Karthik; Saeedi, Ardavan; Tenenbaum, Joshua (2016). Hierarchical deep reinforcement learning: Integrating temporal abstraction and intrinsic motivation. *Advances in neural information processing systems*, 29, str. 3675-3683.
- Lacković-Grgin, Katica; Sorić, Izabela (1996). Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. *Društvena istraživanja*, 4-5, str. 461-475.
- Law, Yin Kum. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), str. 73-84.
- Lepper, Mark R.; Corpus, Jennifer Henderlong; Iyengar, Sheena S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom:

- Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, str. 184–196.
- Lumsden, Linda (1994). Student Motivation to Learn. *Educational Resources. ERIC Digest*, Number 92.
- Luthans, Kyle W.; Brett C. Luthans; and T. Daniel Chaffin (2019). Refining grit in academic performance. *The mediational role of psychological capital*. 43, str. 35–61.
- Marušić, Iris; Pavin-Ivanec; Tea; Vizek-Vidović, Vlasta (2010). Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. *Psihološki teme*, 19 (1), str. 31–44.
- Pittman, Laura D.; Adeya Richmond (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76 (4), str. 343–362.
- Ryan, Richard M.; Connell, James P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57.5 (1989): 749.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), str. 54–67.
- Schaufeli, Wilmar B.; Martinez, Isabel M.; Marquez Pinto, Alexandra; Salanova, Marisa; Bakker, Arnold B. (2002). Burnout and engagement in university students – A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33, str. 464–481.
- Sinclair, Catherine, Dennis McInerney, and Martin Dowson (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108.6 (2006): str. 1132–1154.
- Sviben, Marina (2006). *Percepcija nastavničkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu.
- Tot, Daria (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgovorne znanosti*, 12 (1), str. 65–78.
- Velki, Tena (2011). The correlation considering the degree of autonomous motivation, academic achievement and mental health. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (3), str. 56–87.

## Self-regulation of motivation of psychology students at the Faculty of Croatian Studies

### Summary

Combination of motivational components and cognitive dispositions are significant determinant of academic achievement. We distinguish thereby intrinsic motivation, directed to learning process and to solving problems, and extrinsic motivation, which implies studying in order to get rewards or to avoid punishment. In the context of intrinsic motivation, continuous high expectations and commitments related enthusiasm can cause exhaustion and lead to stagnation and apathy, respectively to burn-out syndrome. Objective of this study is to determine role of motivation in academic achievement and to determine distinction in level of motivation between students of junior and senior years.

209 students participated in the present study. Instruments we used were Academic Self-Regulation Questionnaire (*SRQ-A*), Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) - a subscale Academic efficacy – and grade point average as an indication of a student's academic achievement. In the context of self-regulation of motivation, highest results were obtained in the identified regulation and integrated regulation, and lowest results were obtained in external regulation. Motivation was predominantly autonomus, regardless of the year of study. Significant differences were found in burn-out syndrome levels: results on the scale of cynicism and academic efficacy are higher among final-year students. The scientific and professional contribution of the present study findings is the possibility of applying established results about the role of self-regulation of motivation in academic success in creating appropriate responses to the challenges of the modern education system.

**Keywords:** self-regulation of motivation, academic efficacy, academic success.