

MOTIVACIJA ZA UČENJE ENGLSKOG KAO INOG JEZIKA KOD MLADIH: POVEZANOST PERSPEKTIVE TEORIJE SAMODETERMINACIJE I INOJEZIČNOG MOTIVACIJSKOGA SUSTAVA POJMA O SEBI

Nives Vidak,¹ Daria Rovani²

Primljen: 26. 9. 2024.
Prihvaćen: 11. 2. 2025.

Cilj istraživanja je utvrditi mogućnosti povezivanja perspektive teorije samodeterminacije i inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi u svrhu boljeg razumijevanja motivacije za učenje engleskog kao inog jezika. U istraživanju je sudjelovalo 345 učenika i studenata koji su ispunili upitnik samoregulacije u akademskim situacijama i motivacije za učenje inog jezika. U skladu s postavkama teorije samodeterminacije, klaster analizom podijelili smo učenike u tri skupine prema njihovim motivacijskim profilima (skupina s motivacijom visoke kvalitete, motivacijom visoke izraženosti i motivacijom niske izraženosti) te provjerili razlikuju li se prema pokazateljima inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi. Učenici s motivacijom visoke kvalitete imaju najviše vrijednosti inojezičnog idealnog ja, jezičnog samopouzdanja i stavova prema engleskom jeziku, dok učenici s motivacijom visoke izraženosti imaju najviše vrijednosti traženog ja, utjecaja roditelja/obitelji, instrumentalnosti-prevencije i straha od engleskog jezika, što ukazuje na mogućnost negativnog okolinskog i emocionalnog pritiska. Skupina s motivacijom niske izraženosti ima najniže vrijednosti na svim pokazateljima.

Ključne riječi: motivacija; učenje inog jezika; samodeterminacija; pojam o sebi

¹ Pomorski fakultet, Sveučilište u Dubrovniku, Ćira Carića 4, 20000 Dubrovnik, Hrvatska; nives.vidak@unidu.hr; <https://orcid.org/0000-0002-4921-5403>

² Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; daria.rovan@ufzg.hr; <https://orcid.org/0000-0002-6990-4388>

Uvod

Sve brojnija istraživanja procesa učenja i poučavanja inih jezika uputila su na potrebu temeljitoga istraživanja motivacijskih faktora koji utječu na ovaj proces (Csizér i Magid, 2014; Csizér i sur.; 2025; Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015; Gardner, 2010; Mihaljević Djigunović, 1998; Robinson i Ellis, 2008) te koji su u stalnoj interakciji s više drugih relevantnih faktora. Uzimajući u obzir dinamičnu prirodu motivacije, Dörnyei i Ottó (1998), definiraju motivaciju kao dinamični i promjenjivi proces koji započinje, usmjerava, koordinira, naglašava, prekida i procjenjuje kognitivne i motoričke procese tijekom kojih se početne želje odabiru, određuje se prioritet, operacionaliziraju se i (uspješno ili neuspješno) izvršavaju. Dörnyei (2005) ističe da motivacija daje onaj početni poticaj učenju inoga jezika, a zatim i pokretačku snagu da se izdrži ovaj dugi i mukotrpni proces, te da svi ostali faktori uključeni u ovladavanje inim jezikom na neki način pretpostavljaju motivaciju.

Teorije i pristupi istraživanju motivacije razvijali su se i mijenjali s vremenom. Sustavna istraživanja motivacije za učenje jezika započeli su kanadski socijalni psiholozi Gardner i Lambert (1972) proučavajući stavove i motivaciju za usvajanje drugoga jezika (engleskoga i francuskoga) u dvojezičnom kontekstu Kanade. Njihova istraživanja potaknula su brojna istraživanja motivacije diljem svijeta (Mihaljević Djigunović, 2013) i skrenula pozornost na važnost razlikovanja učenja drugoga i stranoga jezika.

U daljnjim istraživanjima motivacije za učenje inog jezika, osim Gardnerovog socioedukacijskog modela (Gardner, 1985, 2010), posebno se ističu dva pristupa: inojezični motivacijski sustav pojma o sebi te teorija samodeterminacije (Dörnyei i Ryan, 2015). Prvi se pristup temelji na modelu inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi (Dörnyei, 2005, 2009) i, prema analizi koju su proveli Dörnyei i Ryan (2015), trećina empirijskih istraživanja motivacije za učenje inog jezika je vezana uz ovaj teorijski pristup. Drugi pristup temelji se na teoriji samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000, 2017), a također se pokazao iznimno vrijednim u razumijevanju motivacije za učenje inog jezika (Noels i sur., 2020). Teorija determinacije nam posebno pomaže u razumijevanju psiholoških procesa u podlozi intrinzične i ekstrinzične motivacije te

time može pomoći nastavnicima da svoj pristup poučavanju prilagode tako da bude motivirajući.

Model inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi

Model inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi (engl. *L2 Motivational Self System* – L2MSS) postavio je Dörnyei (2005, 2009) temeljeći ga na konceptu mogućih ja (engl. *possible selves*) autorica Markus i Nurius (1986), teoriji samodiskrepancije (Higgins, 1987) te ključnim nalazima istraživanja motivacije za učenje inog jezika provedenih tijekom kognitivnog razdoblja motivacijskih istraživanja (Dörnyei i Ryan, 2015). Model inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi predstavlja pristup motivaciji za učenje inoga jezika fokusiran na učenje svjetskoga jezika, a sastoji se od tri dimenzije: idealno inojezično ja, traženo inojezično ja i iskustvo učenja inoga jezika.

Idealno inojezično ja (engl. *Ideal L2 Self*) odnosi se na osobu koja bismo željeli postati i sadržava želju pojedinca da smanji nerazmjer između stvarne i idealne slike o sebi. To je učenikova vizija sebe kao tečnoga govornika inoga jezika. Traženo inojezično ja (engl. *Ought-to L2 Self*) odnosi se na atribut za koje vjerujemo da ih trebamo imati zbog društvenih pritisaka, kao npr. dužnosti, obveze ili odgovornosti, kako bismo izbjegli moguće negativne posljedice. Iskustvo učenja inoga jezika (engl. *L2 Learning Experience*) odnosi se na neposredno okruženje u kojemu učimo i motive povezane s obrazovnim kontekstom i iskustvom učenja. Prema Dörnyeiju (2005), ini jezik označava više od komunikacijskoga koda koji se može naučiti kao drugi nastavni predmeti, dio je osobne srži pojedinca, uključen je u većinu mentalnih aktivnosti i čini bitan dio njegova identiteta.

Gledajući iz perspektive pojma o sebi, Dörnyei (2005) tvrdi da se instrumentalnost može podijeliti na dva tipa: idealno ja i traženo ja. Instrumentalni motivi koji se odnose na promociju povezani su s idealnim ja (npr. dobiti bolje plaćeno radno mjesto), dok su instrumentalni motivi orijentirani na prevenciju povezani s traženim ja (npr. učiti da se ne padne na ispitu). Također, potrebno je ponovno interpretirati integrativnost jer treba uzeti u obzir proces globalizacije i činjenicu da je engleski jezik postao *lingua franca*. Integrativna motivacijska orijentacija odnosi se na pozitivnu interpersonalnu/afektivnu sklonost prema inojezičnoj

zajednici i želju za uklapanje u zajednicu. Kad se radi o engleskome jeziku, to je identitet kozmopolitskoga građanina, građanina globaliziranoga svijeta. Učinci globalizacije doveli su do sjedinjavanja integrativnih i instrumentalnih motiva. Pojavljuje se nešto što Dörnyei naziva identitet dviju kultura (engl. *bicultural identity*), globalni identitet.

Teorijske postavke modela inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi provjeravane su u nizu istraživanja sa sudionicima različitih dobnih skupina, razina obrazovanja i razina učenja jezika. Istraživanja su provedena u Mađarskoj, Kini, Iranu, Japanu, Saudijskoj Arabiji, Španjolskoj, Njemačkoj, Pakistanu, Koreji, Etiopiji i Hrvatskoj na učenicima srednjih škola, studentima i odraslim polaznicima tečajeva (Al-Shehri, 2009; Busse, 2013; Csizér i Kormos, 2009; Csizér i sur., 2024; Islam i sur., 2013; Li i Han, 2024; Li i Tsung, 2025; Mackay, 2014; Magid, 2011; Martinović, 2018; Martinović i Burić, 2021; Martinović i Sorić, 2020; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007; Ryan, 2009; Taguchi i sur., 2009; Vidak, 2019; Vioić-Koprivec i Maslek, 2021; Welesilassie, i Nikolov, 2025). Rezultati ovih istraživanja upućuju na razvijenu sliku o idealnome ja te visoku povezanost idealnog ja s trudom uloženi u učenje. Stoga možemo zaključiti da se idealno ja izdvaja kao najjači motivator za učenje engleskoga i kod učenika i studenata.

Teorija samodeterminacije

Teorija samodeterminacije (engl. *Self-Determination Theory*) je pristup motivaciji i ličnosti koji naglašava važnost razvoja unutarnjih resursa u razvoju ličnosti i samoregulaciji ponašanja (Ryan i Deci, 2000, 2017). Teorija samodeterminacije pretpostavlja da ljudi imaju unutarnje potrebe (potreba za povezanošću, potreba za kompetentnošću i potreba za autonomijom). Važnost autonomije za proces motivacije u okviru teorije samodeterminacije, zasniva se na pretpostavci da su pojedinci motivirani onda kad osjećaju da su njihova samodeterminirana ponašanja slobodno izabrana i da reflektiraju njihova osobna vjerovanja. Istraživanja ukazuju da zadovoljenje unutarnjih potreba ima pozitivne učinke, primjerice, učenici koji osjećaju da su u okolini koja potiče autonomiju u učenju su više intrinzično motivirani, imaju više samopoštovanje i

višu razinu percepcije kompetentnosti i puno je manje vjerojatno da će odustati od školovanja (Urđan i Schoenfelder, 2006).

Teorija samodeterminacije dalje razjašnjava da ponašanja usmjerena ka ostvarenju ciljeva mogu biti eksternalno (kontrolirano) ili internalno (autonomno) regulirana. Pri tome se predviđa da će internalna regulacija dovesti do adaptivnijeg motivacijskog obrasca u smislu vrste usvojenih ciljeva, ustrajnosti, pristupa učenju, strategija učenja i uspješnosti učenika. Dosadašnja istraživanja koja su uspoređivala učenike čije je ponašanje internalno regulirano s onima čije je pretežno eksternalno kontrolirano, otkrila su da prvi imaju više interesa, pouzdanja, uzbuđenja, ustrajnosti, bolju izvedbu i pokazuju bolje konceptualno razumijevanje u odnosu na drugu skupinu (Ryan i Deci, 2017). Zbog toga teorija samodeterminacije daje prednost poučavanju koje podržava autonomiju, uključujući davanje izbora učenicima.

Iako je intrinzična motivacija izrazito važna za traženje novih izazova, otkrivanje vlastitih sposobnosti, širenje repertoara iskustva, dubinsko razumijevanje, rješavanje problema, ne mogu sve aktivnosti pobuditi intrinzičnu motivaciju. Postoje obveze koje izvršavamo iz ekstrinzičnih razloga, jer imaju neku instrumentalnu vrijednost. Pritom postoji više vrsta ekstrinzične motivacije ovisno o stupnju internalizacije te možemo razlikovati četiri regulacijska stila (Ryan i Deci, 2017): (1) eksternalna regulacija koja se odnosi na oblik ekstrinzične motivacije, najmanje je povezana s pojmom o sebi i u potpunosti se odnosi na vanjske izvore, poput nagrada ili prijetnja (npr. pohvala nastavnika ili prijekor roditelja); (2) introjicirana regulacija koja se odnosi na pravila koja su nametnuta izvana pa ih se osoba treba pridržavati da se ne bi osjećala krivom (npr. razredna pravila); (3) identificirana regulacija koja nastaje kad se osoba bavi nečim što smatra vrijednim i korisnim (npr. učenje jezika koji će joj pomoći u hobi ili drugim aktivnostima); (4) integrirana regulacija kao najrazvijeniji oblik ekstrinzične motivacije, koji uključuje odabrano ponašanje koje se u potpunosti slaže s drugim vrijednostima, potrebama i identitetom osobe (npr. učenje engleskoga jer je dobro poznavati taj jezik kao dio kozmopolitske kulture koju je pojedinac prihvatio). Putem internalizacije i integracije učenici mogu postati autonomno motivirani da uče sadržaje koji im nisu sami po sebi zanimljivi, ali prepoznaju njihovu vrijednost.

Kao što je već navedeno, teorija samodeterminacije pruža vrijedan okvir za razumijevanje motivacije za učenje inog jezika (za pregled istraživanja vidi Noels i sur., 2020). Primjerice, Noels i suradnici (1999) proveli su više istraživanja nastojeći utvrditi povezanost intrinzične/ekstrinzične motivacije s orijentacijama pri učenju drugog jezika i ustanovili da je integrativna orijentacija čvrsto povezana s motivacijom uz koju se veže viši stupanj samodeterminacije, dok postoji visoka korelacija instrumentalne orijentacije s vanjskom regulacijom. Također, ispitujući utjecaj konteksta učenja na samodeterminaciju učenika, Noels i suradnici utvrdili su postojanje pravilnog obrasca u motivaciji učenika. Naime, što su više učenici držali da nastavnik želi imati apsolutnu kontrolu i da ne podučava kvalitetno, to je njihova intrinzična motivacija bila manja. Pokazalo se također da su učenici koji su učili prvenstveno zbog ekstrinzičnih razloga bili manje osjetljivi na nastavnikov utjecaj od onih koji su učili po svojoj slobodnoj volji.

Kasnija istraživanja motivacije za učenje inog jezika pod vidom ove teorije također su potvrdila postavke teorije samodeterminacije u različitim obrazovnim kontekstima (Al-Hoorie i sur., 2022; Dincer i sur., 2019; Dörnyei i Ryan, 2015). Primjerice, Al-Hoorie i sur. (2022) na temelju vrlo opsežne analize istraživanja motivacije za učenje inog jezika zaključuju da teorija samodeterminacije omogućuje značajan uvid kako kvaliteta motivacije (u rasponu od ekstrinzičnih poticaja do intrinzičnog interesa) dovodi do kvalitativno drugačijih obrazovnih ishoda. Te spoznaje omogućuju bolje razumijevanje samoreguliranog ponašanja učenika pri učenju inog jezika. Istraživanje koje su proveli Dincer i sur. (2019) ukazuje i na važnu ulogu nastavničkog stila. Naime, rezultati tog istraživanja upućuju da učenici koji procjenjuju da njihovi nastavnici potiču autonomiju učenika imaju u višoj mjeri zadovoljene temeljne potrebe što nadalje doprinosi njihovoj većoj uključenosti te boljem postignuću u engleskom kao inom jeziku.

Povezanost perspektive teorije samodeterminacije i inojezičnog motivacijskoga sustava pojma o sebi

Na konceptualne sličnosti perspektive teorije samodeterminacije i inojezičnog motivacijskoga sustava pojma o sebi za razumijevanje motivacije za učenje inog jezika, ukazivali su brojni autori. Primjerice,

u osvrtnu na teoriju samodeterminacije, Dörnyei (2009) pretežno kontrolirano regulirana ponašanja (eksternalna regulacija i introjicirana regulacija) povezuje s mogućim ja, dok pretežno autonomno regulirana ponašanja (identificirana regulacija i integrirana regulacija) povezuje s idealnim ja. Međutim, Dörnyei se istovremeno pita gdje je točno granica.

Provedeno je i više empirijskih istraživanja kako bi se i na taj način utvrdila poveznica između ovih teorijskih okvira (Sugita-McEown i sur., 2014; Takahashi i Im, 2020). Međutim, iako su u tim istraživanjima utvrđene značajne povezanosti aspekata modela inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi i regulacijskih stilova, istraživači nisu došli do jasnih zaključaka o usporedivosti dvaju teorijskih okvira. Sugita-McEown i sur. (2014) na temelju rezultata svojih istraživanja zaključuju da se navedeni teorijski okviri međusobno preklapaju, ali da se ne može ustanoviti koji od njih najbolje opisuje motivaciju za učenje stranih jezika. Svaka teorija pruža svoju perspektivu i ovisno o cilju istraživanja, može dati vrijedne nalaze.

Sva dosadašnja istraživanja koja su bila usmjerena na poveznicu perspektive teorije samodeterminacije i inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi (Sugita-McEown i sur., 2014; Takahashi i Im, 2020), bila su provedena pod vidom pristupa usmjerenog na varijable (engl. *variable-centered approach*) pa smo u ovom istraživanju željeli provjeriti hoće li pristup usmjeren na osobe (engl. *person-centered approach*) omogućiti bolje povezivanje rezultata istraživanja provedenih u okviru navedenih teorija. Pristup usmjeren na osobe temelji se na analizama putem kojih se sudionici istraživanja mogu grupirati u nekoliko skupina prema relevantnim svojstvima (npr. klaster analiza, analiza latentnih profila). Naime, novija istraživanja ukazuju da je uključenost učenika u učenje rezultat kombinacije motivacijskih faktora, što rezultira različitim motivacijskim profilima (Xie i sur., 2021). Putem pristupa usmjerenog na osobe, mogu se istražiti karakteristične kombinacije motivacijskih faktora koje se prirodno pojavljuju kod učenika. Na temelju tih rezultata, učenici se mogu podijeliti u skupine koje pokazuju različite motivacijske profile te istražiti kako motivacija različitih skupina doprinosi postizanju pojedinih obrazovnih ishoda.

U istraživanjima regulacijskih stilova pod vidom teorije samodeterminacije, već je višestruko primijenjen pristup usmjeren na osobe

(Ganotice i sur., 2020; Paixão i Gamboa, 2017; Ratelle i sur., 2007; Vansteenkiste i sur., 2009; Wormington i sur., 2012; Xie i sur., 2021), uključujući i istraživanja motivacije učenika stranih jezika (Liu i Oga-Baldwin, 2022; Oga-Baldwin i Fryer, 2018). U istraživanjima inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi također je korišten pristup usmjeren na osobe (Csizér i Dörnyei, 2005; Kantaridou i sur., 2021). Rezultati ovih istraživanja omogućuju puno učinkovitiju identifikaciju učenika s adaptivnim i neadaptivnim motivacijskim profilima, što ima važne implikacije za obrazovnu praksu.

Stoga smo proveli istraživanje s ciljem utvrđivanja mogućnosti korištenja pristupa usmjerenog na osobe u povezivanju konstrukata razvijenih u okviru perspektive teorije samodeterminacije i inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi. Konkretnije, istraživačka pitanja su:

1. Mogu li se učenici na temelju njihovih regulacijskih stilova definiranih u skladu s teorijom samodeterminacije podijeliti u skupine s različitim profilima motivacije za učenje engleskog kao inog jezika?
2. Razlikuju li se skupine učenika s različitim motivacijskim profilima prema pokazateljima inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi i drugih konstrukata koji su ispitivani u dosadašnjim istraživanjima inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi (namjera ulaganja truda, utjecaj roditelja/obitelji, instrumentalnost (promocija i prevencija), jezično samopouzdanje, stavovi prema engleskom jeziku, interes za engleski jezik, strah od engleskog jezika)?

Očekujemo da ćemo u ovom istraživanju uspjeti identificirati motivacijske profile koji odražavaju različitu izraženost motivacije, ali i različitu kvalitetu motivacije (Ganotice i sur., 2020; Vansteenkiste i sur., 2009; Wormington i sur., 2012; Xie i sur., 2021). Također, s obzirom na povezanost konstrukata teorije samodeterminacije i inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi utvrđenu u prethodnim istraživanjima (Sugita-McEown i sur., 2014; Takahashi i Im, 2020) očekujemo da će se skupine učenika koje se razlikuju po motivacijskim profilima razlikovati i u varijablama koje su korištene u istraživanjima inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi – idealno ja, traženo ja, namjera ulaganja truda, utjecaj roditelja/obitelji, instrumentalnost (promocija i prevencija), jezično samopouzdanje, stavovi prema engleskom jeziku, interes za engleski jezik te strah od engleskog jezika. Konačno, očeku-

jemo da će rezultati dobiveni primjenom pristupa usmjerenog na osobe dati jasnije odgovore od pristupa usmjerenog na varijable primijenjenog u dosadašnjim istraživanjima.

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 345 učenika prvih i trećih razreda srednje Pomorsko-tehničke škole i studenata prve godine preddiplomskih studija na Pomorskom odjelu Sveučilišta u Dubrovniku. Među njima bilo je 89 učenika prvih razreda, 100 učenika trećih razreda i 156 studenata. Dob sudionika kretala se u rasponu od 14 do 21 godinu ($M = 17.27$; $sd = 1.90$), a bili su pretežno muškog spola ($N_M = 326$ (94,5%); $N_Z = 19$ (5,5%)).

Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom redovne nastave engleskoga jezika. Vrijeme ispunjavanja upitnika nije bilo ograničeno, a prosječno vrijeme ispunjavanja iznosilo je oko 20 minuta. Sudionici su upoznati sa svrhom istraživanja i istaknuta je važnost davanja iskrenih i potpunih odgovora. Sudionicima istraživanja naglašeno je da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i zajamčena je povjerljivost prikupljenih podataka. Svi sudionici su iskazali suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a dobivene su i suglasnosti čelnika sveučilišnog odjela i škole u kojima se provodilo istraživanje. Istraživanjem su prikupljeni podaci koji su dijelom korišteni za izradu doktorskog rada (Vidak, 2019), a dijelom za potrebe ovog rada. U istraživanju Vidak (2019) korišteni su podaci o inojezičnom motivacijskom sustavu pojma o sebi i o kauzalnim atribucijama učenika, dok su za potrebe ovog rada korišteni podaci o regulacijskim stilovima i s njima povezani podaci o inojezičnom motivacijskom sustavu pojma o sebi.

Instrumenti

Prvi dio upitnika sastavljen je kako bi se prikupili demografski i opći podatci o sudionicima: spol, dob, razred ili godina studija te zadnja zaključna ocjena iz engleskoga jezika u prethodnoj godini školovanja. Drugi dio upitnika odnosio se na ispitivanje motivacije u skladu s Dörnyeijevim motivacijskim sustavom pojma o sebi te na ispitivanje različitih aspekata i odrednica motivacije za učenje inog jezika. Treći dio upitnika činio je upitnik samoregulacije u akademskim situacijama. Sudionici su označavali svoje slaganje s tvrdnjama koristeći Likertovu ljestvicu od 5 stupnjeva (1 = ne slažem se, 2 = donekle se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = donekle se slažem, 5 = slažem se). Sudionici su ispunjavali upitnik na hrvatskom jeziku.

Upitnik motivacije za učenje inog jezika. Za ispitivanje motivacije za učenje inog jezika u ovom istraživanju korištena je adaptirana verzija skala preuzetih iz Taguchi i sur. (2009) te Dörnyei i Taguchi (2010) koju je pripremila Vidak (2019). Ovaj upitnik obuhvaća skale za mjerenje dimenzija inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi (idealno inojezično ja i traženo inojezično ja). Skala idealnog inojezičnog ja odnosi se na specifični aspekt idealnog pojma o sebi i sastoji se od 10 čestica (npr. »Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.«). Skala traženog inojezičnog ja odnosi se na karakteristike za koje osoba vjeruje da ih treba imati (npr. različite dužnosti ili odgovornosti), a kako bi izbjegla moguće negativne ishode (npr. odbacivanje). Ova se skala također sastoji od 10 čestica (npr. »Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski.«).

Dodatno, upitnik sadržava i druge skale aspekata i odrednica motivacije za učenje inog jezika koje su se pokazale važnim u prethodnim istraživanjima (Taguchi i sur., 2029): namjera ulaganja truda, utjecaj roditelja/obitelji, instrumentalnost (promocija i prevencija), jezično samopouzdanje, stavovi prema engleskom jeziku, interes za engleski jezik, strah od engleskog jezika. Skala namjere ulaganja truda u učenje engleskog jezika sastoji se od 9 čestica (npr. »Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga.«), dok se skala utjecaja roditelja / obitelji sastoji od 9 čestica (npr. »Roditelji me ohrabruju da se što više koristim engleskim.«). Dvije se skale odnose na procjenu instrumentalnosti učenja engleskog jezika. Skala instrumentalnost-pro-

mocija odnosi se na regulaciju usmjerenu na postizanje poželjnih ciljeva kao što je to visok stupanj ovladavanja engleskim jezikom koji je neophodan za daljnji profesionalni razvoj. Ova se skala sastoji od 13 čestica (npr. »Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem.«). Instrumentalnost-prevencija odnosi se na regulaciju usmjerenu na odrađivanje obveza kako bi se izbjegli nepoželjni ishodi, primjerice učenje za prolaz na ispitu. Ova se skala sastoji od 8 čestica (npr. »Moram učiti engleski jer ne želim dobiti loše ocjene iz engleskoga.«). Skala jezičnog samopouzdanja odnosi se na uvjerenja učenika da može naučiti engleski jezik i sastoji se od 4 čestice (npr. »Siguran/sigurna sam da ću moći bez problema pisati na engleskome ako ga nastavim učiti.«). Skala stavova prema učenju engleskoga jezika odnosi se na situacijski specifične motive povezane s neposrednim okruženjem i iskustvom učenja engleskog jezika. Ova se skala sastoji od 6 čestica (npr. »Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo.«). Skala interesa za engleski jezik obuhvaća 4 čestice (npr. »Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku.«), dok se skala straha od engleskoga jezika sastoji od 7 čestica (npr. »Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik.«). Pri odabiru tvrdnji iz upitnika koje su koristili Taguchi i sur. (2009) te Dörnyei i Taguchi (2010) isključene su one koje su se sadržajno preklapale i one koje nisu bile relevantne u kontekstu ovoga istraživanja. Koeficijenti unutarnje konzistencije za pojedine subskale u ovom istraživanju za većinu skala bili su zadovoljavajući (kretali su se u rasponu od .79 do .89), s izuzetkom subskala jezičnog samopouzdanja ($\alpha = .67$) i interesa za engleski jezik ($\alpha = .55$).

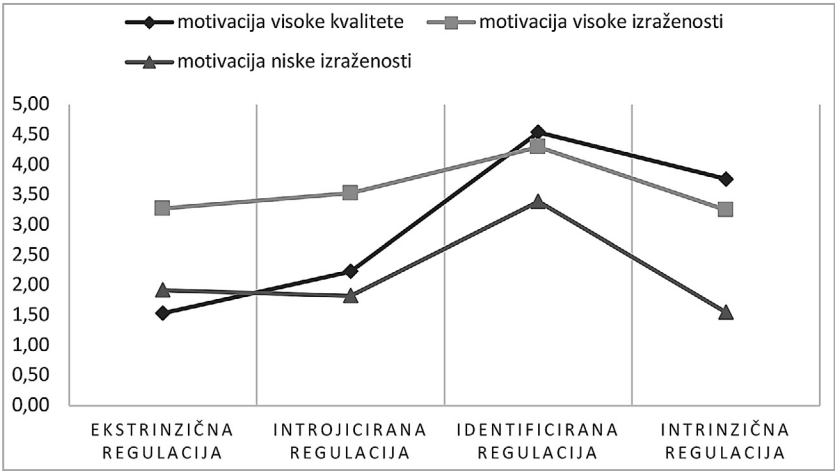
Upitnik samoregulacije u akademskim situacijama. Regulacijski stilovi pri učenju engleskog jezika ispitani su prilagođenom verzijom Akademskog upitnika samoregulacije (Ryan i Connell, 1989). Upitnik na početku sadrži pitanje – Zašto se trudiš učiti engleski jezik?, a zatim slijedi 16 čestica. Po 4 čestice odnose se na svaki tip regulacije: eksteralna regulacija (npr. »jer se to od mene očekuje«), introjicirana regulacija (npr. »jer želim da drugi misle da sam pametan«), identificirana regulacija (npr. »jer mi je to osobno važno«) i intrinzična regulacija (npr. »jer me to veseli«). Unutarnja konzistencija (Cronbachov α) je zadovoljavajuća za sve subskale: intrinzična regulacija (.92), identi-

ficirana regulacija (.82), introjicirana regulacija (.77) i eksternalna regulacija (.81).

Rezultati

Kako bismo podijelili učenike u skupine s različitim motivacijskim profilima, provedena je klaster analiza na temelju rezultata na subskalama intrinzične regulacije, identificirane regulacije, introjicirane regulacije i eksternalne regulacije. Korištena je *K-means* metoda koja zahtijeva prethodnu specifikaciju broja klastera. S obzirom da je u prethodnim istraživanjima motivacijskih profila iz perspektive teorije samodeterminacije utvrđen broj klastera u rasponu od tri do šest (Ganotice i sur., 2020; Liu i Oga-Baldwin, 2022; Paixão i Gamboa, 2017; Ratelle i sur., 2007; Vansteenkiste i sur., 2009; Wormington i sur., 2012; Xie i sur., 2021), u ovom je istraživanju kao preliminarni korak u obradi provedena Wardova metoda hijerarhijske klaster analize na temelju koje je utvrđeno je da rješenje s tri klastera optimalno.

U postupku grupiranja u klastere, korišteni su prosječni rezultati na subskalama regulacijskih stilova. Nakon šest iteracija, dobivene su sljedeće središnje vrijednosti za pojedine klastere: Klaster 1 ($C_{\text{Ekstrinzična}} = 1,54$, $C_{\text{Introjicirana}} = 2,23$, $C_{\text{Identificirana}} = 4,54$, $C_{\text{Intrinzična}} = 3,76$), Cluster 2 ($C_{\text{Ekstrinzična}} = 3,27$, $C_{\text{Introjicirana}} = 3,53$, $C_{\text{Identificirana}} = 4,30$, $C_{\text{Intrinzična}} = 3,25$), Cluster 3 ($C_{\text{Ekstrinzična}} = 1,92$, $C_{\text{Introjicirana}} = 1,82$, $C_{\text{Identificirana}} = 3,39$, $C_{\text{Intrinzična}} = 1,55$). Klasteri su definirani na način da razlike među klasterima budu maksimalne. S obzirom da Klaster 1 ($N = 113$) karakteriziraju visoke vrijednosti na subskalama identificirane i intrinzične regulacije te niske vrijednosti na subskalama ekstrinzične i introjicirane regulacije, ovaj smo klaster nazvali »motivacija visoke kvalitete«. Klaster 2 ($N = 131$) smo nazvali »motivacija visoke izraženosti« zbog relativno visokih vrijednosti na svim subskalama, a Klaster 3 ($N = 94$) nazvali »motivacija niske izraženosti« zbog relativno niskih vrijednosti na svim subskalama (Slika 1).



Slika 1. Motivacijski profili za skupinu »motivacije visoke kvalitete«, »motivacije visoke izraženosti« i »motivacije niske izraženosti«

Tablica 1. Deskriptivna statistika za skupine s različitim motivacijskim profilima

	Skupine					
	M	SD	M	SD	M	SD
	motivacija visoke kvalitete		motivacija visoke izraženosti		motivacija niske izraženosti	
Namjera ulaganja truda	3,21	0,71	3,08	0,74	2,22	0,59
Inojezično idealno ja	4,38	0,65	3,94	0,71	3,39	0,92
Inojezično traženo ja	2,71	0,72	3,45	0,65	2,44	0,67
Utjecaj roditelja/obitelji	2,68	0,96	3,48	0,79	2,43	0,97
Instrumentalnost – promocija	4,27	0,49	4,21	0,56	3,59	0,62
Instrumentalnost – prevencija	3,08	0,88	3,73	0,72	2,92	0,89
Jezično samopouzdanje	4,47	0,60	4,19	0,62	3,76	0,81

Stavovi prema engleskom jeziku	3,35	0,78	3,02	0,81	2,08	0,69
Interes za engleski jezik	3,88	0,72	3,67	1,03	2,28	0,79
Strah od engleskog jezika	1,81	0,88	2,73	0,93	2,09	0,87
Ocjena iz engleskog	3,58	1,03	3,13	1,00	2,98	0,89

Da bismo odgovorili na drugo istraživačko pitanje, proveli smo jednosmjernu analizu varijance kako bismo ustanovili postoje li značajne razlike među skupinama s različitim motivacijskim profilima u njihovoj motivaciji za učenje inog jezika konceptualiziranoj u skladu inojezičnim motivacijskim sustavom pojma o sebi. Konkretno, zanimalo nas je razlikuju li se navedene skupine u njihovom idealnom inojezičnom idealnom ja, inojezičnom traženom ja, namjeri ulaganja truda, procjeni utjecaja roditelja/obitelji, instrumentalnosti (promocija i prevencija), jezičnom samopouzdanju, stavovima prema engleskom jeziku, interesu za engleski jezik te strahu od engleskog jezika. Deskriptivna statistika je prikazana u Tablici 1, dok su rezultati analize varijance prezentirani u Tablici 2. Kao što se može vidjeti iz Tablice 2, postoje značajne razlike između različitih skupina u svim ispitivanim varijablama. Post-hoc analizama (Bonferroni) utvrđeno je da skupina s motivacijom niske izraženosti ima najniže vrijednosti na svim skalama, uključujući i strah od engleskog jezika. Rezultati skupine s motivacijom visoke izraženosti na skalama namjere ulaganja truda, instrumentalnosti – promocija i interesa za engleski jezike podjednaki su rezultatima skupine s motivacijom visoke kvalitete. Međutim, skupina s motivacijom visoke izraženosti, u odnosu na skupinu s motivacijom visoke kvalitete, ima niže rezultate na inojezičnom idealnom ja, jezičnom samopouzdanju i stavovima prema učenju engleskog jezika te nižu konačnu ocjenu iz engleskog. Također, skupina s motivacijom visoke izraženosti ima više rezultate na inojezičnom traženom ja u odnosu na skupinu s motivacijom visoke kvalitete i najvišu procjenu utjecaja roditelja/obitelji, instrumentalnosti – prevencija i straha od engleskog jezika u odnosu na sve ostale skupine.

Tablica 2. Rezultati analize varijance za razlike među skupinama s različitim motivacijskim profilima

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2	Bonferroni
Namjera ulaganja truda	61,709	2, 335	<,001	0,269	1>3; 2>3
Inojezično idealno ja	44,364	2, 335	<,001	0,209	1>2; 1>3; 2>3
Inojezično traženo ja	69,614	2, 335	<,001	0,294	1>3; 2>1; 2>3
Utjecaj roditelja/obitelji	42,922	2, 335	<,001	0,204	2>1; 2>3
Instrumentalnost – promocija	45,744	2, 335	<,001	0,215	1>3; 2>3
Instrumentalnost – prevencija	31,937	2, 335	<,001	0,160	2>1; 2>3
Jezično samopouzdanje	28,807	2, 335	<,001	0,147	1>2; 1>3; 2>3
Stavovi prema engleskom jeziku	74,641	2, 335	<,001	0,308	1>2; 1>3; 2>3
Interes za engleski jezik	41,718	2, 335	<,001	0,199	1>3; 2>3
Strah od engleskog jezika	31,956	2, 335	<,001	0,160	2>1; 2>3
Zaključna ocjena	11,118	2, 335	<,001	0,062	1>2; 1>3; 2>3

1 = skupina »motivacije visoke kvalitete«, 2 = skupina »motivacije visoke izraženosti«, 3 = skupina »motivacije niske izraženosti«

Rasprava

Rezultati ovog istraživanja još jednom potvrđuju da teorija samodeterminacije pruža primjenjiv teorijski okvir za razumijevanje motivacije za učenje inih jezika. Na temelju analize podataka dobivenih ovim istraživanjem, mogli smo podijeliti učenike u tri skupine prema njihovim motivacijskim profilima. Jasno se izdvaja skupina učenika kod kojih dominira autonomna regulacija ponašanja (intrinzična i identifi-

rana regulacija) te za njih možemo reći da imaju visoku kvalitetu motivacije. Kod dviju ostalih skupina podjednako su prisutne i autonomna i kontrolirana regulacija ponašanja, s tim da jedna skupina pokazuje visoku, a druga nisku motivaciju. Iako je u prethodnim istraživanjima dobiven različit broj skupina koje se razlikuju po motivacijskim profilima, sami motivacijski profili koji su utvrđeni u tim istraživanjima vrlo su slični. Naime, u većini prethodnih istraživanja (Xie i sur., 2021) utvrđeno je da se motivacijski profili mogu razlikovati prema kvaliteti motivacije i izraženosti motivacije, a što je i u našem istraživanju slučaj. U našem istraživanju jedino je izostao profil učenika s motivacijom niske kvalitete, moguće upravo zbog toga što je znanje engleskog jezika u današnje vrijeme izrazito važno te učenici izloženi eksternalnim motivima barem u nekoj mjeri internaliziraju te motive. U budućim istraživanjima svakako bi bilo zanimljivo dodatno istražiti ovu pretpostavku.

Nadalje, možemo uočiti da se skupine učenika koje se razlikuju po svojim regulacijskim stilovima također razlikuju i prema pokazateljima motivacije koji su proučavani u okviru istraživanja inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi. Kao što je to bilo i očekivano, skupina s motivacijom visoke kvalitete se u odnosu na ostale skupine ističe visokim vrijednostima na svim pokazateljima motivacije koji se smatraju adaptivnim, ali i po ocjenama koje postižu. S druge strane, skupina s motivacijom visoke izraženosti također ima visoke vrijednosti na pojedinim adaptivnim pokazateljima motivacije, ali istovremeno i najviše vrijednosti traženog ja, utjecaja roditelja/obitelji, instrumentalnosti-prevenције i straha od engleskog jezika. Dakle, unatoč tome što imaju visoko izražen interes za učenje engleskog jezika i prilično povoljne stavove prema engleskom jeziku, ova skupina učenika je pod svojevrsnim negativnim okolinskim i emocionalnim pritiskom. Skupina s motivacijom niske izraženosti ima najniže vrijednosti na svim pokazateljima. S obzirom da ta skupina ima i najniži strah od engleskog jezika, vrlo se vjerojatno radi o skupini koja ima strategiju ulaganja minimalnog napora da zadovolji zahtjeve nastavnika odnosno skupini koja je sklona izbjegavanju rada (Dowson i McInerney, 2001).

Razlikovanje učenika i prema kvaliteti i prema izraženosti motivacije može biti od velike koristi njihovim nastavnicima, koji na temelju toga mogu individualizirati motivacijske poticaje i oblikovati povratne informacije tako da učenicima budu što poticajnije. Primjerice, za uče-

nike s motivacijom niske izraženosti bile bi posebno korisne aktivnosti sa stvarnim životnim situacijama koje bi im pomogle da uvide vrijednost učenja inog jezika. Pri davanju povratnih informacija učenicima s motivacijom visoke izraženosti treba posebno pripaziti da budu sročene na ohrabrujući način. Također, treba ih potaknuti na samostalno postavljanje vlastitih ciljeva i praćenje vlastitog napretka kako bi bili manje usmjereni na usporedbu s drugima i očekivanja drugih.

Na temelju rezultata ovog istraživanja možemo zaključiti da postoji jedna skupina učenika kod koje je prisutna optimalna motivacija te da postoje dvije skupine koje su na određeni način rizične. S obzirom da skupina s motivacijom visoke izraženosti ima izražen visok strah od engleskog jezika, postoji mogućnost da će učenici iz te skupine imati teškoća u primjeni stečenih znanja iz engleskog jezika u stvarnim životnim situacijama bilo u profesionalnom okruženju, bilo u svakodnevnom životu. S druge strane, moguće je da učenici koji se mogu svrstati u skupinu s motivacijom niske izraženosti zbog svoje niske motiviranosti ne razvijaju inojezične kompetencije u engleskom jeziku na dovoljno visokoj razini koja će im biti potrebna u daljnjem profesionalnom razvoju. Ove nas pretpostavke upućuju na važnost longitudinalnih istraživanja kako bi se utvrdilo kakav je tijek razvoja motivacije, ali i inojezičnih kompetencija kod pojedine skupine učenika (npr. Oga-Baldwin i Fryer, 2018).

Iako ovo istraživanje daje vrijedan uvid u različite aspekte motivacije za učenje engleskog kao inog jezika, potrebno je uzeti u obzir i neke nedostatke i ograničenja ovog istraživanja. U prvom redu treba istaknuti karakteristike uzorka učenika koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Namjera je bila da se uzorak formira tako da se obuhvate adolescenti u procesu profesionalnog usmjerenja u zanimanje za koje je važno ovladavanje engleskim jezikom te su u istraživanju sudjelovali učenici prvog i trećeg razreda srednje škole te studenti prve godine studija pomorskog usmjerenja. S obzirom da se radi o intenzivnom razvojnom razdoblju, moguće je i da se pojave razlike među dobnim skupinama u uzorku. Međutim, kad se provjeri zastupljenost pojedinih motivacijskih profila s obzirom na razred odnosno godinu studija ne dobiva se statistički značajna razlika. Drugo ograničenje vezano uz uzorak jest da se radi o učenicima odnosno studentima pomorskog usmjerenja te bi bila dobrodošla daljnja istraživanja koja bi uključivala i učenike drugih usmjerenja. Godine učenja i izloženosti jeziku u istraživanju nisu uzete

u obzir, no kako se radi o engleskom jeziku kojem su svi visoko izloženi, nismo očekivali značajne individualne razlike. Također, treba uzeti uz obzir i da pojedini mjerni instrumenti (skale jezičnog samopouzdanja i interesa za engleski jezik) imaju relativno niske pouzdanosti te je potreban oprez pri interpretaciji rezultata.

Zaključak

Korištenje pristupa usmjerenog na osobe pri analizi rezultata ovog istraživanja pružilo je novi način povezivanja konstrukata utemeljenih u teoriji samodeterminacije i konstrukata istraživanih u okviru inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi u odnosu na rezultate pristupa usmjerenog na varijable. Motivacijski profil svake skupine učenika uspješno možemo objasniti i na temelju teorije samodeterminacije i na temelju Dörnyeijevog inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi. Kao što je već utvrđeno na temelju korelacijskih analiza u prethodnim istraživanjima (Sugita-McEown i sur., 2014; Takahashi i Im, 2020), vidimo konceptualno preklapanje idealnog ja i autonomne regulacije, kao i preklapanje traženog ja i kontrolirane regulacije. Međutim, istovremeno možemo uočiti i razlike u usmjerenosti ovih dvaju perspektiva pri konceptualizaciji motivacije. Teorija samodeterminacije nam pomaže da bolje razumijemo kvalitetu motivacijskih procesa u podlozi uključenosti učenika u učenje stranog jezika. Nastavnicima je takav uvid u motivaciju učenika vrijedan zbog toga jer mogu prilagoditi svoj način poučavanja tako da potiču intrinzičnu motivaciju te omogućće razvoj integrirane motivacije kao visoko samodeterminirani oblik ekstrinzične motivacije (Ryan i Deci, 2017). S druge strane, dosad provedena istraživanja u okviru inojezičnog motivacijskog sustava pojma o sebi bila su usmjerena ne samo na mjerenje idealnog i traženog ja, već i niza s njima povezanih faktora. Stoga su tako dobiveni motivacijski profili nastavnicima vrlo informativni jer preciznije opisuju ulogu specifičnih motivacijskih uvjerenja u učenju inog jezika (usp. Csizér i Dörnyei, 2005; Kantaridou i sur., 2021).

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da postojanje različitih teorija motivacija za učenje inog jezika ne mora nužno izazivati konceptualne nejasnoće, već različite teorije mogu pružiti komplementarna objašnjenja i time doprinijeti dubini razumijevanja motivacijskih procesa

prisutnih tijekom učenja inog jezika, kao i drugih faktora koji na te procese utječu. Imajući u vidu kompleksnu prirodu motivacijskih procesa, istraživači se slažu da će se i u budućnosti motivacija teško moći obuhvatiti u okviru jedne jedinstvene teorije (Dörnyei, 2001; Dörnyei i Ottó, 1998; Mihaljević Djigunović, 1998; Ushioda, 1996), ali ih to ne sprječava da i dalje rade na otkrivanju najbolje moguće teorije ili konstrukta kojima bi motivaciju što uspješnije objasnili. Svaki i najmanji pomak naprijed znači korak bliže spoznajama kako što lakše i uspješnije ovladati inim jezikom te se nadamo da i naše istraživanje predstavlja doprinos tom nastojanju.

Literatura

- Al-Hoorie, A. H., Oga-Baldwin, W. L. Q., Hiver, P. i Vitta, J. P. (2022). Self-determination mini-theories in second language learning: A systematic review of three decades of research. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221102686>
- Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and vision: the relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. U: Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 164–171). Multilingual Matters.
- Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41(2), 379–398. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.007>
- Csizér, K. i Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Csizér, K. i Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for hungarian secondary and university learners of english. U: Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 98–119). Multilingual Matters.
- Csizér, K. i Magid, M. (ur.). (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Multilingual Matters.
- Csizér, K., Smid, D., Zólyomi, A. i Albert, Á. (2025). *Motivation, autonomy and emotions in foreign language learning: a multi-perspective investigation in Hungary*. Multilingual Matters.
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A. i Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: a mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *Open, 9*(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The motivational L2 system. U Z. Dörnyei, i E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 9–39). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. i Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. i Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z. i Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing (2nd ed.)*. Routledge.
- Dowson, M. i McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.35>
- Ganotice, F. A., Downing, K., Yip, L. W., Chan, B. i Villarosa, J. B. (2020). Motivational profiles of Chinese and Filipino students: a person-centred analysis. *Educational Studies*, 48(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1746241>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Islam, M., Lamb, M. i Chambers, G. (2013). The L2 motivational self system and national interest: a Pakistani perspective. *System*, 41(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.025>
- Kantaridou, Z., Machili, I. i Papadopoulou, I. (2021). Profiling the motivational characteristics of Greek university students. *System*, 103, 102638. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102638>
- Li, X. i Han, J. (2024). What motivates Korean language learners to learn? Motivational characteristics and their relationships with learning engagement. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 273–282. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00726-0>
- Li, J. i Tsung, L. (2025). Exploring Chinese as a second language learners' motivational factors: Influence of selves and contexts. *International Journal of Applied Linguistics*, 35, 235–256. <https://doi.org/10.1111/ijal.12613>

- Liu M. i Oga-Baldwin W.L.Q. (2022). Motivational profiles of learners of multiple foreign languages: A self-determination theory perspective. *System*, 106, 102762. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102762>
- Mackay, J. (2014). Applications and implications of the L2 motivational self system in a catalan EFL context. U K. Csizér i M. Magid (ur.), *The impact of self-concept on language learning* (str. 377–400). Multilingual Matters.
- Magid, M. (2011). *A validation and application of the L2 motivational self system among Chinese learners of English* [neobjavljen doktorski rad]. University of Nottingham.
- Markus, H. R. i Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Martinović, A. (2018). The L2 motivational self system: Differences among learners. *Jezikoslovlje*, 19(1), 133–157.
- Martinović, A. i Burić, I. (2021). L2 motivation: the relationship between past attributions, the L2MSS, and intended effort. *Journal for Foreign Languages*, 13(1), 409–426. <https://doi.org/10.4312/vestnik.13.409-426>
- Martinović, A. i Sorić, I. (2020). The L2 motivational self system, L2 interest, and L2 anxiety: A study of motivation and gender differences in the Croatian context. *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)*, 6(1), 37–56. <https://doi.org/10.2478/exell-2019-0005>
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51(3), 471–491.
- Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, 52, 259–281.
- Noels, K. A., Clément, R. i Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23–34. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Noels, K. A., Lou, N. M., Vargas Lascano, D. I., Chaffee, K. E., Dincer, A., Zhang, Y. S. D. i Zhang, X. (2020). Self-determination and motivated engagement in language learning. U M. Lamb, K. Csizér, A. Henry i S. Ryan (ur.), *Palgrave handbook of motivation for language learning* (str. 95–116). Palgrave Macmillan.
- Oga-Baldwin, W. L. Q. i Fryer, L. K. (2018). Schools can improve motivational quality: Profile transitions across early foreign language learning experiences. *Motivation and Emotion*, 42(4), 527–545. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9681-7>
- Paixão O. i Gamboa V. (2017). Motivational profiles and career decision making of high school students. *The Career Development Quarterly*, 65, 207–221. <https://doi.org/10.1002/cdq.12093>

- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. i Sénécal, C. (2007). Autonomo-
us, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-orien-
ted analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Robinson, P. i Ellis, N. C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 120–143). Multilingual Matters.
- Ryan, R.M. i Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Taguchi, T., Magid, M. i Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: a comparative study. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.) *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 66–97). Multilingual Matters.
- Takahashi, C., i Im, S. (2020). Comparing self-determination theory and the L2 motivational self system and their relationships to L2 proficiency. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(4), 673–696. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.2>
- Sugita-McEown M., Noels K. A. i Chaffee K. E. (2014). At the interface of the socio-educational model, self-determination theory and the L2 motivational self system models. U Csizér K. i Magid M. (ur.), *The impact of self-concept on language learning* (str. 19–50). Multilingual Matters.
- Urdan, T. i Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Ushioda, E. (1996). Developing a Dynamic Concept of L2 Motivation. U T. Hickey i J. Williams (ur.), *Language, education and society in a changing world* (str. 239 – 245). Multilingual Matters.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. i Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vidak, Nives (2019). *Provjera valjanosti konstrukta inojezičnoga motivacijskoga sustava pojma o sebi* [neobjavljeni doktorski rad]. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet.

- Violić-Koprivec, A. i Maslek, J. (2021). Ispitivanje motivacije za učenje francuskoga i talijanskoga jezika u hrvatskome obrazovnom kontekstu. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 14, 3–20.
- Welesilassie, M.W. i Nikolov, M. (2025). Exploring the relationships between L2 motivation, anxiety, and english proficiency of Ethiopian preparatory school students. *English Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00199-4>
- Wormington, S. V., Corpus, J. H. i Anderson, K. G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429–438. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.004>
- Xie, K., Vongkulluksn, V. W., Cheng, S.-L. i Jiang, Z. (2022). Examining high-school students' motivation change through a person-centered approach. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 89–107. <https://doi.org/10.1037/edu0000507>

ENGLISH AS L2 LEARNING MOTIVATION IN ADOLESCENTS: RELATING THE SELF-DETERMINATION THEORY AND L2 MOTIVATIONAL SELF-SYSTEMS PERSPECTIVE

Nives Vidak, Daria Rovani

The aim of this research is to explore the possibility of relating the Self-Determination Theory to the L2 Motivational Self-System perspective in order to better understand the L2 learning motivation in adolescents. Participants were 345 students who completed the Academic Self-Regulation Questionnaire and the L2 Motivation Questionnaire. Students were divided into three groups according to their motivational profiles in line with the Self-Determination Theory ("high-quality motivation" group, "high-quantity motivation" and "low-quantity motivation" group) and differences among these groups according to all variables included in the L2 Motivational Self-System were tested. The students with high-quality motivation showed the highest levels of ideal L2 self, linguistic self-confidence and attitudes toward learning English. At the same time, the students with high-quantity motivation showed the highest levels of ought-to L2 self, parental encouragement/family influence, instrumentality-prevention and English anxiety, which indicates the possibility of negative environmental and emotional pressure. The group with low-quantity motivation showed the lowest levels of all variables.

Keywords: motivation; L2 learning; self-determination; self-concept