ULOGA MOTIVACIJE I AKADEMSKO POSTIGNUĆE U ODRASLOJ DOBI

Nea Belušić i Ema Kavazović

(nbelusic@student.uniri.hr, ekavazovic@student.uniri.hr)

Studentski pregledni rad
Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci (FFRI)

Rad je nastao u sklopu kolegija: Motivacija (3. godina prijediplomskog studija psihologije)
Nositelj kolegija/mentor: prof. dr. sc. Igor Kardum
Suradnik na kolegiju: dr. sc. Katarina Banov Trošelj

Ožujak, 2025.

Sažetak

Cilj ovog rada je ponuditi pregled relevantnih i recentnih spoznaja o ulozi motivacije u akademskom postignuću odraslih osoba. Motivacija je sila koja potiče ljude na određena ponašanja te ih usmjerava prema specifičnim ciljevima, a prisutna je svakodnevno i u svim aktivnostima. Ona je također važna i za akademsko postignuće koje, u velikoj mjeri, određuje smjer budućnosti osobe. S obzirom na to da se ovaj rad usmjerava na akademsko postignuće u odrasloj dobi, važno je navesti da su odrasli učenici oni koji obnašaju druge životne uloge te su sami odgovorni za svoj život. Oni se razlikuju od učenika koji ne zadovoljavaju navedene kriterije, odnosno od „klasičnih mlađih učenika", jer na njihovo savladavanje gradiva mogu utjecati i njihove vrijednosti, prethodna iskustva, ali i obaveze koje imaju. Najvažnija teorija kojom se može objasniti povezanost motivacije i akademskog uspjeha je teorija samoodređenja. Prema toj teoriji, najvažnije je razlikovati intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Pri tome, intrinzična motivacija proizlazi iz zadovoljenja temeljnih ljudskih potreba - autonomije, kompetentnosti i povezanosti. Prema rezultatima istraživanja, za akademsko postignuće najvažnija je intrinzična motivacija koja je povezana s boljim akademskim uspjehom i većim uživanjem pri savladavanju nastavnog gradiva. Rezultati istraživanja impliciraju da je u obrazovnom kontekstu važno organizirati nastavu ili edukacije kako bi se zadovoljile tri temeljne ljudske potrebe koje su povezane s intrinzičnom motivacijom kako bi akademski uspjeh bio bolji. Glavni nedostatak provedenih istraživanja jest to da su uglavnom transverzalna, manje uzimaju u obzir osobe sa završenim nižim stupnjem obrazovanja te zanemaruju socio-ekonomske i kulturalne čimbenike. Svi navedeni faktori mogu biti povezani s obrazovanjem, motivacijom ili vrijednostima osobe, što onda može utjecati i na rezultate.

Ključne riječi: motivacija, akademsko postignuće, odrasli učenici, teorija samoodređenja, psihološke potrebe, obrazovanje odraslih

CC BY

Uvod

Prema Kuhu i suradnicima (2006), akademsko postignuće odnosi se na angažman u obrazovnim aktivnostima, zadovoljstvo, stjecanje vještina i kompetencije, ustrajnost te postizanje obrazovnih ciljeva. Akademsko postignuće pozitivno utječe na buduće mogućnosti zapošljavanja, nastavka obrazovanja i profesionalnog razvoja pojedinca. (Babarović i sur., 2010). S obzirom na njegovu važnost u obrazovnom i profesionalnom kontekstu, razumijevanje čimbenika koji ga određuju od posebnog je značaja, a jedan od ključnih čimbenika jest motivacija (Lai, 2011).

Motivacija je sila koja potiče ljude na specifično ponašanje te daje snagu i smjer tom ponašanju. Ona također, vodi, kontrolira i održava ponašanje. Svaka osoba ima različite i personalizirane motive (Tohidi i Jabbari, 2012). Motivacija je opisana skup razloga koji stoje iza određenog ponašanja (Guay i suradnici, 2010) te razina motivacije određuje hoće li ili neće pojedinac nešto učiniti (Gredler i sur., 2004). U osnovi, motivacija je bilo koja unutarnja ili vanjska sila koja uzrokuje aktivnost kod živih bića (Tohidi i Jabbari, 2012).

Pri objašnjavanju fenomena motivacije, u zadnje vrijeme najčešće se koristi teorija samoodređenja (engl. *self-determination theory*) autora Ryana i Decia (2000) koja je posebno obogatila znanje o području obrazovanja. Teorija samoodređenja objašnjava da se motivacija procjenjuje prema intenzitetu i kvaliteti pa prema tome postoje tri vrste motivacije - ekstrinzična motivacija, intrinzična motivacija i amotivacija. Ekstrinzična motivacija odnosi se na ponašanja koja se poduzimaju kako bi se stiglo do cilja, a ne zbog uživanja u aktivnosti samoj po sebi (Ayub, 2010). Ova vrsta motivacije vođena je vanjskim nagradama i kaznama (Lai, 2011). Intrinzična motivacija odnosi se na motivaciju koja proizlazi iz uživanja u aktivnosti i zadovoljstva koje ona donosi (Ayub, 2010). Ona proizlazi iz unutarnjeg interesa, odnosno znatiželje (Lai, 2011). Amotivacija, kao treći tip motivacije, odnosi se na stanje kada pojedinac nije motiviran ni intrinzično ni ekstrinzično. Ovakva vrsta motivacije često se pojavljuje zbog osjećaja nesposobnosti, odnosno ponašanje se percipira kao da je izazvano vanjskim silama na koje subjekt ne može utjecati (Ayub, 2010). Dalje, ljudi imaju tri osnovne psihološke potrebe – autonomiju, kompetentnost i povezanost s drugima. Intrinzično motivirane aktivnosti dovode do zadovoljavanja svih triju potreba, dok ekstrinzično motivirane aktivnosti ne dovode u jednakoj mjeri do njihovog zadovoljenja te su često povezane s nižom razinom autonomije (Ryan i Deci, 2000).

Istraživanja pokazuju da je intrinzična motivacija često povezana s boljim akademskim postignućem i elaboriranijim učenjem (Lai, 2011). Smatra se da je tome tako jer intrinzična motivacija visoko pozitivno korelira s uživanjem u procesu učenja i željom za savladavanjem gradiva (Tohidi i Jabbari, 2012). Akademska motivacija uključuje uživanje u učenju, radoznalost i upornost u rješavanju izazovnih zadataka (Gottfried, 1990) te je povezana s kognitivnom angažiranošću, odnosno aktivnim korištenjem strategija učenja poput pažljivog slušanja, povezivanja informacija i planiranja (Turner, 1995).

Knowles i suradnici (2015) definira-

ju odraslog učenika kao osobu koja obnaša životne uloge (radnik, partner, roditelj...) te se percipira odgovornim za vlastiti život. Kada razmatramo motivaciju odraslih učenika, važno je razumjeti njihove predispozicije, individualne karakteristike, načine učenja te strategije koje ih motiviraju. Odrasle osobe uče na različite načine, ovisno o prethodnom iskustvu, sposobnostima i stavovima. Njihov način učenja također ovisi o vrijednosti koju pridaju obrazovanju i prijašnjem iskustvu s određenom temom. Odrasli učenici, za razliku od polaznika osnovnih škola, često preferiraju samostalno učenje. Također, aktivno učenje, poput praktičnog rada, ključno je za odrasle učenike jer, za njih, učiti znači prakticirati i doživjeti. Neke od karakteristika odraslih učenika uključuju bogato osobno iskustvo, ustaljene navike, moguće ometanje vanjskim obavezama te prisutnost predrasuda koje mogu utjecati na obrazovni proces (Thoms, 2001).

Teorijska podloga

U obrazovanju, motivacija igra ključnu ulogu u učenju jer može usmjeriti ponašanje učenika prema ciljevima, povećati njihov napor i energiju te na kraju poboljšati akademski uspjeh (Tohidi i Jabbari, 2012). Prvi pristupi motivaciji bili su povezani s teorijama vanjskih poticaja poput pozitivnih nagrada i kazni koje su trebale povećati vjerojatnost željenog ponašanja (Stipek, 1996). Međutim, ovaj pristup ima ograničenja jer nagrade i kazne nisu učinkovite za sve učenike te njihov efekt s vremenom opada. Novi pristupi motivaciji, koji su se pojavili krajem 1960-ih i 1970-ih godina, naglašavaju da ponašanje nije samo rezultat vanjskih poticaja, već je snažno povezano s kognitivnim procesima. Današnja istraživanja motivacije obično se temelje na tri ključna pitanja: "Mogu li obaviti ovaj zadatak?", "Želim li obaviti ovaj zadatak i zašto?" i "Što moram učiniti da uspješno izvršim zadatak?". Pitanje "Mogu li obaviti ovaj zadatak?" povezuje se s teorijama samopouzdanja i samopoštovanja (Lai, 2011). Samopouzdanje, prema Banduri (1982), označava uvjerenje u vlastitu sposobnost da se uspješno obave zadaci, a Lai, (2011) tu činjenicu povezuje s istraživanjem Pintrich i DeGroot, (1990) koje pokazuje da učenici s većim samopouzdanjem pokazuju veću motivaciju i uspješnost. Učenici koji imaju osjećaj kompetencije imaju veću motivaciju, dok oni koji izbjegavaju izazove često nastoje zaštititi svoj osjećaj kompetencije. Pitanje „Želim li obaviti ovaj zadatak i zašto?" povezuje se s teorijom samoodređenja Ryana i Decia (200), koja razlikuje intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzična motivacija, koja proizlazi iz interesa, zadovoljstva i osobne vrijednosti aktivnosti, u pravilu je povezana s boljim akademskim ishodima u usporedbi s ekstrinzičnom motivacijom, koja se temelji na vanjskim nagradama ili pritiscima. Pitanje „Što moram učiniti da uspješno izvršim zadatak?" povezano je s konceptom samoreguliranog učenja (Schunk i Zimmerman, 2007, prema Lai 2011). Samoregulirano učenje opisuje procese u kojima učenici aktivno planiraju, prate i evaluiraju vlastito učenje, koriste strategije učenja te prilagođavaju svoje ponašanje kako bi ostvarili postavljene ciljeve.

Prethodno spomenuta teorija samoodređenja (Ryan i Deci, 2000) je psihološka teorija koja objašnjava kako stupanj samostalnosti utječe na ljudsko ponašanje. Prema

ovoj teoriji, ponašanje, koje je rezultat vlastitog izbora i intrinzične motivacije, dugoročno će biti održivije te će doprinijeti većem blagostanju i osobnom razvoju u usporedbi s ponašanjem koje je pod utjecajem vanjskih faktora ili osjećaja prisile (Bandhu i sur., 2024). Prema ovoj teoriji nije samo važna količina motivacije, već i kvaliteta motivacije koja se odnosi na distinkciju intrinzične i ekstrinzične motivacije (Rothes i sur., 2016). Opisana teorija naglašava intrinzičnu motivaciju koja proizlazi iz zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba pojedinca. Kao tri temeljne potrebe izdvojene su potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću s drugima. Ljudi su motivirani kada postoji poveznica između njihova ponašanja i njihovih interesa, vrijednosti i osjećaja osobne slobode. Kada ljudi osjećaju povezanost s drugima, autonomiju i kompetenciju u svom ponašanju, vjerojatnije je da će doživjeti pozitivne ishode, poput osobnog rasta, dobrobiti i optimalnih performansi (visokih razina učinkovitosti, angažmana i ustrajnosti). Motivacijska teorija samoodređenja primjenjiva je u mnogim područjima, uključujući sport, zdravlje, posao te naročito obrazovanje (Bandhu i sur., 2024).

Intrinzična motivacija kod odraslih učenika

Rezultati koji proizlaze iz usporedbe različitih istraživanja (npr. Archer i sur., 1999; Bennet i sur., 2007; Bye i sur., 2007) pokazuju da stariji studenti prosječno imaju visoku intrinzičnu motivaciju (Rothes i sur., 2016). Oni se najčešće sami odlučuju započeti s edukacijom te koriste duboke tehnike učenja, kao što je povezivanje gradiva sa svakodnevnim situacijama, s već naučenim sadržajem, traženje smisla učenja, analiziranje i uspoređivanje informacija (Richardson, 1995), te generalno imaju bolji akademski uspjeh (Eppler i sur., 2000). Rothes i suradnici (2016) zaključuju da rezultati različitih istraživanja pokazuju da odrasle osobe koje imaju završenu višu razinu obrazovanja navode intrinzične motive za nastavak obrazovanja (npr. Pires, 2009; Vertongen i sur., 2009), dok odrasle osobe sa završenom nižom razinom obrazovanja navode ekstrinzične motive za nastavak obrazovanja (npr. Daehlen i Ure, 2009; Ferreira, 2010).

U preglednom radu Özdemira (2023) doneseni su slični zaključci. Odrasli učenici značajno su motiviraniji od mlađih učenika u obavljanju akademskih zadataka što se pokazalo u istraživanju Johnson i suradnika (2016) te Landruma i suradnika (2000). Ovaj nalaz može se objasniti podatkom da odrasli učenici odrađuju akademske zadatke jer ih smatraju zanimljivima te radi osobnog rasta (Özdemir, 2023). Dalje, pregled literature pokazao je da mlađi učenici imaju višu ekstrinzičnu motivaciju od odraslih učenika (npr. Novotný i sur., 2019; Völkening i sur., 2010) te da vjerojatno obavljaju akademske zadatke kako bi izbjegli kažnjavanje, ostvarili bolje ocjene ili dobili roditeljsku pohvalu (Özdemir, 2023).

Zadovoljavanje triju temeljne psihološke potrebe može povećati intrinzičnu motivaciju učenika (Niemiec i Ryan, 2009). Učenici će, na primjer, postići osjećaj kompetencije ako im profesor zada zadatke optimalne težine koje će moći uspješno savladati (Deci i sur., 1991). Pokazalo se da ako postoji efikasna komunikacija između učenika i profesora dolazi do osjećaja pripadnosti, odnos-

no povezanosti s drugima u obrazovnom okruženju (Ryan i Deci, 2000). Autonomiju je, na primjer, moguće zadovoljiti ako je učenicima omogućeno samostalno biranje strategija i ciljeva tijekom obrazovanja (Puklek Levpušček i Podlesek, 2019).

Generalizacija i stabilnost motivacije

Istraživanja pokazuju da se motivacija u jednom području može generalizirati na druga područja (Lai, 2011). Na primjer, motivacija za čitanje u mlađoj dobi povezana je s motivacijom za čitanje u zreloj dobi, bavljenjem znanosti i društvenim istraživanjima (Gottfried, 1990). Također se pokazalo da se ova generalizacija smanjuje, odnosno specifičnost motivacije raste s godinama kada učenici steknu više obrazovnog iskustva (Gottfried i sur., 2001). Levpušček i Podlesek (2019) zaključuju da se ovo može povezati sa saznanjima koje nam je donijelo istraživanje Müller i Palekčić sa studentima u sustavu visokog obrazovanja (2005). U istraživanju je zaključeno da je motivacija na razini fakultetskog obrazovanja vrlo stabilna te je pronađena stabilnost i za ekstrinzičnu i za intrinzičnu motivaciju. Visoka stabilnost akademske motivacije na fakultetu može se objasniti činjenicama da pojedinci najčešće sami biraju što žele studirati te imaju veći interes za predmete koje slušaju jer su povezani s njihovim budućim poslom (Puklek Levpušček i Podlesek, 2019). Nadalje, rezultati meta-analize pokazali su da motivacija za učenjem ne opada s godinama, već ostaje jednako visoka ili čak raste s dobi. S obzirom na ovo, bitno je osvijestiti važnost poticanja odraslih osoba da nastave ulagati u svoje obrazovanje. Obrazovne institucije trebale bi osigurati programe koji su relevantni, zanimljivi i prilagođeni potrebama odraslih učenika kako bi im omogućile kontinuirani osobni i profesionalni razvoj (Gegenfurtner i Vauras, 2012).

Smjernice za planiranje obuke starijih učenika

U obrazovanju je ključno stvoriti okruženje koje potiče angažman, omogućava učenicima izbor ciljeva i strategija, nudi optimalne izazove i pozitivne povratne informacije te osigurava osjećaj prihvaćenosti. Takvo okruženje može potaknuti intrinzičnu motivaciju i, samim time, bolje akademske rezultate (Hashim i sur., 2014).

Programi obuke trebali bi biti koncipirani na način da potiču društvenu interakciju i suradnju jer stariji učenici bolje reagiraju u društvenim situacijama. Shodno tome, preporučuje se povećanje broja društvenih veza u organizacijama jer one koreliraju s boljim prijenosom obuke (Gegenfurtner i Vauras, 2012). Hashim i suradnici (2014) istražili su utjecaj motivacijskih čimbenika na namjeru odraslih učenika da se uključe u online učenje. Navode praktične preporuke za povećanje motivacije odraslih učenika te se one većinom temelje na integraciji svih članova skupine te olakšanju suradnje i komunikacije među učenicima. Implementacija principa personaliziranog učenja u nastavi može podržati zadovoljavanje učenikovih potreba za kompetencijom i autonomijom, povećati intrinzičnu motivaciju i poboljšati angažman učenika. Zadovoljenje potreba za autonomijom i kompetencijom se postiže tako da se učenicima omogući da sami mogu odabrati, u skladu s njihovim

interesima, koji će sadržaj profesor poučavati. Personalizirano učenje postalo je popularno u visokom obrazovanju jer se prepoznao njegov potencijal za poboljšanje i olakšanje učenja kod učenika te zadržavanja studenata na sveučilištima (Alamri i sur., 2020). Određene strategije pomažu u stvaranju poticajnog okruženja za odrasle učenike omogućujući im bolje razumijevanje, veću angažiranost i učinkovitiji napredak u učenju. Primjeri takvih strategija su razdvajanje materijala u male, lako razumljive dijelove, učiniti materijal relevantnim, objašnjavanje zašto su određeni zadaci postavljeni, pružanje mnogo praktičnog iskustva te poticanje studenata na suradničke aktivnosti (Thoms, 2001). Uz to, važno je kod učenika potaknuti i samoregulirano učenje koje poboljšava akademsko postignuće i motivaciju kod studenata (Theobald, 2021).

Rezultati istraživanja o motivaciji i akademskom postignuću

Intrinzična motivacija za znanjem najizraženija je komponenta akademske motivacije. Međutim, izražena je i vanjska regulacija pri čemu su studenti često doživljavali studij kao sredstvo za postizanje financijske stabilnosti i prestižnog posla. Ovi rezultati poklapaju se s istraživanjima (npr. Puklek Levpušček i sur., 2018) koja sugeriraju da studenti istovremeno vrednuju i intrinzične i ekstrinzične motive pri postavljanju akademskih i karijernih ciljeva (Puklek Levpušček i Podlesek, 2019). Dalje, zanimljiv je nalaz da većina odraslih osoba sudjeluje u obrazovanju zbog vrijednosti i važnosti koju pridaju učenju. S druge strane, neki to čine zbog vanjskih pritisaka, poput potrebe za pronalaskom posla ili zbog osjećaja srama koji bi imali da se nisu nastavili obrazovati (Rothes i sur., 2016). Oba opisana istraživanja samo djelomično potvrđuju teoriju samoodređenja, ističući važnost intrinzične motivacije za učenje i angažman, ali ne potvrđuju u potpunosti negativne učinke ekstrinzične motivacije kao što opisana teorija predviđa (Rothes i sur., 2016). Ipak, teorija samoodređenja sugerira da u određenim kontekstima ekstrinzična motivacija može biti adaptivna, osobito kada je usklađena s osobnim vrijednostima i dugoročnim ciljevima (Deci i Ryan, 2000).

Nedostatci i ograničenja istraživanja povezanosti o motivaciji i akademskom postignuću

Važan nedostatak u istraživanjima povezanosti motivacije i akademskog postignuća kod odraslih osoba jest zanemarivanje socio-ekonomskih i kulturnih čimbenika ispitanika. Socio-ekonomski status odraslih učenika može oblikovati njihove mogućnosti pristupa obrazovanju, resursima za učenje i podršci koja im je dostupna. Riječ je o razlikama u financijskim mogućnostima, vremenu koje mogu posvetiti učenju te razini obrazovne podrške, pri čemu osobe nižeg socio-ekonomskog statusa često imaju ograničenije uvjete za učenje. Odrasli učenici iz različitih kulturnih i etničkih skupina mogu imati različite pristupe obrazovanju, norme i vrijednosti vezane uz učenje, što može utjecati na njihov angažman. Te razlike odnose se na različita očekivanja o važnosti obrazovanja, ulozi pojedinca u učenju te preferiranim načinima učenja. Važno je da istraživanja uzmu u obzir ne samo individualne karakteristike učenika, već i šire društ-

vene, ekonomske i kulturne okolnosti koje mogu oblikovati motivacijske procese i obrazovne rezultate.

Sljedeći nedostatak jest manjak longitudinalnih istraživanja u navedenom području. Većina dosadašnjih istraživanja transverzalnog je tipa, odnosno analizira podatke prikupljene u jednoj vremenskoj točki, a takav pristup daje samo trenutačnu sliku povezanosti motivacije i akademskog postignuća. Longitudinalnim istraživanjem moglo bi pratiti kako motivacija za učenjem odraslih osoba raste ili pada kroz nekoliko semestara ili godina studija.

Na kraju bi bilo zanimljivo istražiti koji su razlozi doveli do toga da osobe koje su imale priliku ne nastave obrazovanje ili od njega odustanu. Ovo može pomoći u stvaranju obrazovnih strategija koje ne samo da potiču nastavak obrazovanja, već i pomažu studentima u prevladavanju prepreka koje im otežavaju uspjeh, bilo zbog unutarnjih ili vanjskih izazova.

Zaključak

Rad daje pregled relevantnih spoznaja o povezanosti motivacije i akademskog postignuća odraslih učenika, s posebnim naglaskom na teoriju samoodređenja. Analizirana literatura pokazuje da je motivacija ključan čimbenik akademskog uspjeha, pri čemu intrinzična motivacija, potaknuta zadovoljenjem potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, dosljedno pokazuje pozitivnu povezanost s boljim učenjem, većim angažmanom i ustrajnošću. Odrasli učenici pritom se razlikuju od mlađih jer češće koriste duboke pristupe učenju, pokazuju višu razinu intrinzične motivacije te u većoj mjeri povezuju obrazovanje s osobnim razvojem i ciljevima. Nadalje, prikazani su i čimbenici koji dodatno oblikuju motivaciju, poput samoreguliranog učenja, obrazovnih strategija te organizacije nastavnog procesa.

Zaključno, može se istaknuti da je kvalitetna motivacija, a ne samo njezina razina, ključna za uspjeh u obrazovanju odraslih. Učenje koje podržava autonomiju, smislenost i aktivnu uključenost učenika ima najveći potencijal za dugoročno visoka akademska postignuća. Stoga je u obrazovnoj praksi posebno važno oblikovati okruženje koje potiče intrinzičnu motivaciju i omogućuje primjenu učinkovitih strategija učenja, čime se ne povećava samo akademski uspjeh, nego i trajna uključenost odraslih u obrazovanje. Dodatno, zaključuje se da motivacija u obrazovanju nije stabilna i jednolična karakteristika, već dinamičan proces koji se mijenja ovisno o iskustvu, kontekstu i obrazovnom okruženju. Upravo zato, isti učenik može pokazivati različite razine motivacije u različitim fazama obrazovanja ili u različitim uvjetima učenja. Također, iako se intrinzična motivacija pokazuje najpovoljnijom za akademsko postignuće, istraživanja ukazuju da i ekstrinzični motivi mogu imati određenu funkcionalnu ulogu, osobito kada su povezani s osobnim ciljevima i vrijednostima.

Literatura

Alamri, H., Lowell, V., Watson, W. i Watson, S.L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education, 52(3),* 322–352. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449.

Archer, J., Cantwell, R. i Bourke, S. (1999). Coping at University: an examination of achievement, motivation, self-regulation, confidence, and method of entry. *Higher Education Research & Development, 18*, 31-54. https://doi.org/10.1080/0729436990180104.

Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review, 12*, 363-372.

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija, 13*(2), 235-256.

Bandhu, D., Mohan, M.M., Nittala, N.A.P., Jadhav, P., Bhadauria, A. i Saxena, K.K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica, 244*. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147.

Bennett, S., Evans, T. i Riedle, J. (2007). Comparing academic motivation and accomplishments among traditional, nontraditional, and distance education college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research, 12*(4), 154–161.

Bye, D., Pushkar, D. i Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly, 57*, 141-158. https://doi.org/10.1177/0741713606294235.

Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. i Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325–346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137.

Dæhlen, M. i Ure, O.B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners?. *International Journal of Lifelong Edu-*

cation, 28, 661-674. https://doi.org/10.1080/02601370903189948.

Eppler, M.A., Carsen-Plentl, C. i Harju, B.L.. (2000). Achievement goals, failure attributions, and academic performance in nontraditional and traditional college students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 353-372.

Ferreira, F. (2010). Language motivation and performance of Portuguese language learners. *Faculty and Librarian Research Grants, 13*. https://vc.bridgew.edu/flrg_grant/13

Gegenfurtner, A. i Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology 37*(1), 33-46. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.003

Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525–538.

Gottfried, A.E., Fleming, J.S. i Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3–13.

Gredler, M.E., Broussard, S.C. i Garrison, M.E.B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 33*, 106-120. https://doi.org/10.1177/1077727X04269573

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S. i Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-35. https://doi.org/10.1348/000709910x499084.

Hashim, K. F., Tan, F. B. i Rashid, A. (2014). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology, 46*(2), 381–390. https://doi.org/10.1111/bjet.12146

Johnson, M.L., Taasoobshirazi, G., Clark, L., Howell, L. i Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. *Journal of Continuing Higher Education, 64*(1), 3–15. https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1132880

Knowles, M.S., Holton, E.F. i Swanson, R.A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. i Hayek, J.C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. *National Postsecondary Education Cooperative, 8*.

Lai, E.R. (2011). *Motivation: A literature review*. Pearson.

Landrum, R.E., McAdams, J.M. i Hood, J. (2000). Motivational differences among traditional and nontraditional students enrolled in metropolitan universities. *Metropolitan Universities, 11*(1), 87–92.

Müller, F.H. i Palekčić, M. (2005). Continuity of motivation in higher education: A three- year follow-up study. *Review of Psychology*, *12*, 31-43.

Niemiec, C.P. i Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318.

Novotný, P., Brucknerova, K., Juhaňák, L., Rozvadská, K. (2019). Driven To Be a Non-Traditional Student: Measurement of the academic motivation scale with adult learners After their transition to university. *Studia paedagogica, 24*(2), 109.

Özdemir, P.A. (2023, srpanj 1-2). *Intrinsic and extrinsic motivations of adult learners: A systematic review* [Konferencijska sjednica]. Proceedings of the annual Batumi international multidisciplinary conference on economics, business, technology and social sciences, Batumi, Georgia, Sjedinjene Američke Države.

Pintrich, P.R. i DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40.

Pires, A.O. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training. 46*.

Puklek Levpušček, M. i Podlesek, A. (2019). Links between academic motivation, psychological need satisfaction in education, and university students' satisfaction with their study. *Psihologijske teme, 28*(3), 567-587. https://doi.org/10.31820/pt.28.3.6

Puklek Levpušček, M., Rauch, V., Komidar, L. (2018) Individuation in relation to parents as a predictor of career goals and career optimism in emerging adults. *Scandinavian Journal of Psychology, 59*(2), 146-156. https://doi.org/10.1111/sjop.12421.

Richardson, J.T.E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Stud-*

ies in Higher Education, *20*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/03075079512331381760

Rothes, A., Lemos, M.S. i Gonçalves, T. (2016). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly, 67(1), 3–29.* https://doi.org/10.1177/0741713616669588

Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Stipek, D.J. (1996). Motivation and instruction. U: Berliner, D.C i Calfee, R.C. (ur.), *Handbook of educational psychology* (85–113). Macmillan.

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology, 66*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Thoms, K.J. (2001, travanj 8-10). *They're Not Just Big Kids: Motivating Adult Learners* [Konferencijska sjednica]. Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN, Sjedinjenje Američke Države.

Tohidi, H. i Jabbari, M.M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 31,* 820 – 824. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410–441.

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., Traversa, J. i de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *Studia Paedagogica, 14*(2), 65–82. https://doi.org/10.5817/SP2020-4-5

Völkening, U., Ostermann, H., Link, L. i Hübner, H.F.W. (2010). The impact of self-determination on academic motivation of occupational therapists and physiotherapists in continuing higher education in Germany. *The Journal of Continuing Higher Education*, *58*(2), 85–98. https://doi.org/10.1080/07377361003617319

Abstract

The aim of this paper is to provide an overview of relevant and recent findings on the role of motivation in the academic achievement of adult learners. Motivation is the driving force that encourages people to engage in certain behaviors and directs them toward specific goals; it is present in everyday life and in all activities. It is also crucial for academic achievement, which largely determines the course of an individual's future. Since this paper focuses on academic achievement in adulthood, it is important to note that adult learners are individuals who fulfill multiple life roles and are responsible for managing their own lives. They differ from learners who do not meet these criteria, that is, from "traditional younger students," because their ability to master academic material may also be influenced by their values, previous experiences, and existing responsibilities. The most important theory for explaining the relationship between motivation and academic achievement is Self-Determination Theory. According to this theory, the key distinction is between intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation arises from the satisfaction of basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness. Research findings indicate that intrinsic motivation is the most important factor for academic achievement, as it is associated with better academic performance and greater enjoyment in mastering course material. The findings further suggest that, within educational contexts, teaching and training should be organized in ways that satisfy the three basic psychological needs linked to intrinsic motivation in order to improve academic success. The main limitation of the studies conducted is that they are predominantly cross-sectional, pay less attention to individuals with lower levels of completed education, and tend to overlook socio-economic and cultural factors. All of these factors may be related to education, motivation, or personal values, which can, in turn, influence the results.

Keywords: motivation, academic achievement, adult learners, Self-determination theory, psychological needs, adult education