

# Motivacija za studij kod učenika srednjih škola: uloga osnovnih psiholoških potreba i identiteta

---

**Ribić, Gordana**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2016**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:716500>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-05**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**FILOZOFSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU**

Diplomski rad

**MOTIVACIJA ZA STUDIJ KOD UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA: ULOGA  
OSNOVNIH PSIHOLOŠKIH POTREBA I IDENTITETA**

**Gordana Ribić**

**Matični broj: 17230**

**MENTOR: doc.dr.sc. Tamara Martinac-Dorčić**

**RIJEKA, 2016.**

## SADRŽAJ

SAŽETAK.....	4
1. UVOD .....	6
1.1 MOTIVACIJA ZA STUDIJ .....	7
1.1.1.Motivacija unutar teorije samoodređenja .....	9
1.1.1.1.Intrinzična motivacija .....	11
1.1.1.2.Ekstrinzična motivacija .....	13
1.2. OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE.....	14
1.2.1. Potreba za autonomijom .....	15
1.2.2. Potreba za kompetencijom .....	18
1.2.3. Potreba za povezanosti .....	20
1.2.4. Povezanost između osnovnih psiholoških potreba i motivacije za studij .....	22
1.3.ULOGA IDENTITETA .....	23
1.3.1. Marcijin pristup razvoju identiteta .....	27
1.3.2. Difuzija identiteta .....	29
1.3.3. Zaključeni status.....	30
1.3.4. Moratorij.....	31
1.3.5. Postignuti identitet.....	32
1.3.6. Povezanost identiteta i motivacije za studij.....	33
1.4. CILJ ISTRAŽIVANJA.....	35
2. PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....	36
2.1. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA .....	36
2.2 HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....	36
3. METODA.....	37
3.1. ISPITANICI .....	37
3.2. INSTRUMENTARIJ.....	38
3.2.1. Upitnik općih podataka .....	38

3.2.2. Skala akademske motivacije.....	38
3.2.3. Upitnik osnovnih psiholoških potreba.....	41
3.2.4. Upitnik procesa razvoja identiteta .....	42
3.3. POSTUPAK .....	46
4. REZULTATI.....	47
4.1. Razlike u motivaciji za studij s obzirom na spol, obrazovanje roditelje, prethodni školski uspjeh i vrstu škole .....	47
4.2. Povezanost motivacije za studij s osnovnim psihološkim potrebama i dimenzijama razvoja identiteta .....	51
5. DISKUSIJA.....	59
5.1 Razlike u motivaciji za studij s obzirom na spol, smjer škole, uspjeh i obrazovanje roditelja ..	59
5.2 Povezanost motivacije za studij s osnovnim psihološkim potrebama i dimenzijama identiteta .	60
5.3. OGRANIČENJA I IMPLIKACIJE PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA.....	65
6. ZAKLJUČAK .....	67
7. LITERATURA.....	68
8.PRILOZI.....	81

## SAŽETAK

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati mogućnost predviđanja intrinzične i ekstrinzične motivacije za upis fakulteta kod učenika završnih razreda srednjih škola zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti te dimenzijama razvoja identiteta (predanost ulozi i istraživanje).

Istraživanje je provedeno na 848 učenika završnih razreda srednjih škola u Republici Hrvatskoj, od kojih je bilo 362 mladića i 462 djevojke, prosječne dobi 18,15 godina ( $SD=0,43$ ). 450 učenika koji su pristupili istraživanju dolazi iz srednje škole strukovnog usmjerenja, dok je njih 341 iz škole gimnazijskog usmjerenja. Ispitanici su za potrebe istraživanja ispunili Upitnik općih podataka, Skalu akademske motivacije (Vallerand i sur., 1992), Upitnik procesa razvoja identiteta (Balistreri, Busch-Rossnagel i Geisinger, 1995) i Skalu osnovnih psiholoških potreba (Gagné, 2003).

Rezultati su pokazali da spol i postignuti uspjeh objašnjavaju 1% intrinzične motivacije za studij kod učenika gimnazija. Osnovne psihološke potrebe objašnjavaju 14% varijance intrinzične motivaciju te su se značajnim prediktorima pokazale potreba za povezanosti i potreba za kompetencijom. Dimenzije statusa identiteta objašnjavaju 7% varijance intrinzične motivacije te su se i predanost ulozi i istraživanje pokazali značajnim prediktorima. Kod učenika strukovnih škola intrinzičnu motivaciju značajno predicira uspjeh (6%), potreba za povezanosti i potreba za kompetencijom (10 %), te dimenzija istraživanja (4 %).

Spol i postignuti uspjeh objašnjavaju i 4% varijance ekstrinzične motivacije za studij kod učenika gimnazija, a značajnim prediktorima pokazala se varijabla spol. Osnovne psihološke potrebe objašnjavaju 8% varijance ekstrinzične motivacije te je značajan prediktor potreba za povezanosti. Dimenzije identiteta objašnjavaju 6 % varijance ekstrinzične motivacije te su značajni prediktori predanost ulozi i istraživanje. Kod učenika strukovnih srednjih škola ekstrinzičnu motivaciju za upis fakulteta značajno predicira spol (3%), potreba za povezanosti (5%) i predanost ulozi kao dimenzija identiteta (3%).

Ključne riječi: motivacija za studij, osnovne psihološke potrebe, dimenzije razvoja identiteta

## SUMMARY

The aim of this study was to investigate the possibility of predicting intrinsic and extrinsic motivation for attending college of senior high school students using predictor variables: the satisfaction of basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness, and the dimensions of identity development (role commitment and exploration).

The study was conducted on 848 students of final grades of high schools in the Republic of Croatia, of which there were 362 boys and 462 girls, average age of 18.15 years (SD = 0.43). 450 students who participated in this research was from high school of vocational orientation, while 341 of them were from the gymnasium. Respondents for research completed General data questionnaire, Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992), Identity Development Process Questionnaire (Balistreri, Busch-Rossnagel and Geisinger, 1995) and Basic Psychological Needs Scale (Gagné, 2003).

The results showed that sex and the school success explained 1% of intrinsic motivation for attending college of gymnasium high school students. The basic psychological needs explained 14% variance of intrinsic motivation and significant predictors are need for relatedness and the need for competence. Identity dimension explained 7% of the variance of intrinsic motivation and the commitment and exploration showed as significant predictors. For vocational school students intrinsic motivation significantly predicted school success (6%), the need for relatedness and the need for competence (10%), and the dimension of exploration (4%).

Sex and the success explained also 4% of the variance of extrinsic motivation for attending college of gymnasium students, and sex is significant predictor. The basic psychological needs explained 8% of the variance of extrinsic motivation and as a significant predictor showed the need for relatedness. Identity dimensions explained 6% of the variance of extrinsic motivation, both dimensions are significant predictors. For students of vocational high schools extrinsic motivation for attending significantly predicts sex (3%), the need for relatedness (5%) and role commitment as a dimension of identity (3%).

Key words: academic motivation, basic psychological needs, identity development dimensions

## 1. UVOD

Prilikom prelaska u sustav visokog obrazovanja učenici su suočeni s raznim izazovima. Osim činjenice da moraju donijeti važnu odluku o tome u kojem području žele postati stručni sam kontekst visokog obrazovanja uvelike se razlikuje od konteksta niže edukacije kako po zahtjevima za pojedinca, tako i po očekivanjima (Kyndt, Coertjens, van Daal, Donche, Gijbels i Van Petegem, 2015). Kada nastavljaju daljnje obrazovanje, odnosno odlaze na fakultet, pojedinci doživljavaju promjenu u socijalnom okruženju, akademskim zahtjevima te administrativnim poslovima što može biti, i često je, vrlo stresno (Terenzini i sur., 1994). Iz tog razloga cijeli taj proces odabira zahtijeva određenu kognitivnu i emocionalnu zrelost koja se iskazuje kroz postavljanje realnih očekivanja, svijesnost o svojim prednostima i nedostacima, ulaganje truda i vremena kako bi se preispitali važni aspekti povezani s postavljenjem ciljeva itd. Mnogi učenici u tom razdoblju još istražuju sebe kroz eksperimentiranje s različitim stilovima i ulogama stoga je za očekivati da mnogi neće biti potpuno sigurni što zaista žele, iako većina ima aspiracije u određenom smjeru.

Sam završetak srednjoškolskog obrazovanja predstavlja veliku prekretnicu u životu pojedinca. Od pojedinca se očekuje da sam donese odluku o nastavku svog obrazovanja te da odabere zanimanje koje mu odgovara po sposobnostima i interesima. Kako bi to bilo moguće, pojedinac mora dobro poznavati sebe i imati određenu predodžbu o svojoj budućnosti. Roditeljski utjecaj također nije zanemariv, i oni s najboljom namjerom žele sudjelovati u odabiru njihova djeteta, iako ponekad to stvara pritisak. Iz tog razloga je ključno da je pojedinac koji donosi odluku u stanju razlučiti vlastite želje od očekivanja okoline. U današnjem se gospodarskom stanju mnogo raspravlja o nezaposlenosti pojedinih kadrova, pa su učenici tim više svjesniji da im posao nakon završenog fakulteta neće biti zajamčen, kao ni mogućnost zaposlenja ukoliko ne nastave školovanje. Na budućem je studentu, da razmisli i donese odluku u skladu sa svim naputcima koje mu daje okolina, a koja uključuje ogroman broj informacija.

S tim u skladu, postavlja se pitanje koji faktori utječu na odabir fakulteta i nastavak obrazovanja, odnosno odustajanje od nastavka školovanja. Donošenje odluke o nastavku obrazovanja i smjeru kojim će krenuti uključuje razmatranje brojnih faktora koji utječu na

odluku u određenom trenutku. Očekuje se da najveći utjecaj imaju promišljanja pojedinca o zanimanju koje želi odabrati, ipak će se tim poslom baviti veći dio svog života stoga taj posao mora odgovarati osobnosti osobe, za nju predstavljati zadovoljstvo ali i izazov. Kada bi pojedinac donio odluku samo na temelju zadovoljenja ovih uvjeta, tada bismo mogli reći da se radi o intrinzičnoj motivaciji. Drugi aspekt koji je danas vrlo bitan s obzirom na ekonomske okolnosti, a koji sve više utječe na izbor zanimanja, je financijska sigurnost koju osoba dobiva završetkom fakulteta ili zaposlenjem nakon završetka srednje škole.

Ukoliko pojedinac donosi odluku na temelju razmišljanja o financijskoj dobrobiti koja proizlazi iz određene vrste zanimanja tada se radi o eksternalnoj motivaciji. Eksternalna motivacija uključuje vanjske nagrade u obliku materijalnih ili nematerijalnih dobara koji se stječu završetkom određene aktivnosti, u ovom slučaju je to zaposlenje ili ostvarivanje ugleda u društvu nakon završetka studija. Budući da postoje samo dva smjera koja su temelj donošenja odluke sljedeća razina kojom bismo se trebali baviti je koji faktori utječu na motivaciju. Ovdje se primarno misli na interindividualne razlike koje su glavni čimbenik u određivanju kojoj će vrsti motivacije osoba biti naklonjena. U daljnjem radu baviti ćemo se konstruktima koji su povezani s motivacijom za odabir fakulteta: zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba i dimenzijama identiteta.

## **1.1 MOTIVACIJA ZA STUDIJ**

Svakodnevno se uključujemo u brojne aktivnosti. Od kada se ujutro ustanemo pa sve dok ne pođemo na spavanje dan nam je popunjen raznim aktivnostima od jutarnje higijene, odlaska u školu/fakultet/posao, hranjenja, tjelevoježbe, obavljanja kupovine, čitanja, gledanja filmova itd. Svatko od nas ima određeni obrazac ponašanja koji se ponavlja svaki dan, i dok u nekim aktivnostima zaista uživamo i nije nam nikakav problem njima se baviti i duže vrijeme, neke druge aktivnosti ipak obavljamo nerado, no na kraju ih ipak izvršimo. Nakon što završili s obavljanjem određenog zadatka ponekad se osjećamo umorno, ali i zadovoljno što nas potiče da se i sljedeći puta ponovo time bavimo. Iako su nam neki zadaci posebno mrski, kao što je npr. odlazak zubaru, svejedno ćemo izdvojiti vrijeme i otići na pregled iako je moguće da će biti neugodan. Ono što nas potiče da se uključimo u sve nevedene i brojne druge aktivnosti je motivacija. Najjednostavnije rečeno, biti motiviran znači biti potaknut učiniti nešto (Deci i Ryan, 2000a). Nije lako objasniti što motivacija doista jest, niti zašto se ponekad vrlo teško potaknuti da obavimo neki zadatak, dok drugi puta to možemo učiniti s



nevjerojatnom lakoćom. Postoje brojni faktori koji utječu na to hoćemo li se angažirati u nekoj aktivnosti ili ne, te postoje velike interindividualne razlike u tome što percipiramo zanimljivim a što ne. Svakako je jasno da nas nešto mora motivirati kako bismo se bavili time. Isti je slučaj i sa odabirom zanimanja kojim se želimo baviti, kako bismo bili zadovoljni u našem je najboljem interesu da odaberemo ono što nas zanima i ispunjava. Iako su se neki s tim pitanjem susreli već prilikom upisa srednje škole, upravo završetak srednjoškolskog obrazovanja je za mnoge vrijeme donošenja odluka o karijeri.

Postoji mnogo mjerljivih faktora koji utječu na odluku za pohađanje fakulteta kao što su akademske vještine, primanja, spol, rasa, geografski položaj i socijalni status. No, ti faktori sami za sebe ne mogu dovoljno dobro predvidjeti hoće li se određeni učenik nakon završene srednje škole odlučiti upisati fakultet ili ne. Čini se da odgovor na pitanje što utječe na odluku za nastavkom obrazovanja nakon srednje škole leži u čimbenicima koje ne možemo direktno mjeriti, kao što je motivacija pojedinca, priroda srednje škole koju pojedinac pohađa, zahtjevi koje okolina postavlja mladim ljudima u određenom vremenu i mogućnost odabira različitih alternativa. Ipak, najveći utjecaj na odabir za nastavak obrazovanja ima motivacija, ili nedostatak iste (Sistrunk i Brandner, 1965).

Motivacija se definira kao psihološka karakteristika koja potiče organizam na akciju prema postizanju željenog cilja i koja daje svrhu i smjer ponašanju (Kleingina i Kleingina, 1981). Motivaciju ne možemo direktno izmjeriti, ali ona nije niti nominalna kategorija za koju možemo reći da postoji ili je nema. Iskustvo nam govori da ponekad možemo biti više ili manje motivirani, no ukoliko postoji bar mala doza motivacije, lakše ćemo se uključiti u određenu aktivnosti. Za postojanje motivacije ključno je postavljanje cilja, naime, motivacija mora biti nečemu usmjerena (Rheinberg, 2004). Taj cilj može biti nešto naizgled vrlo trivijalno ili pak može uključivati i poticati promjene širokih razmjera. Osoba može odlučiti svaki dan izvesti 5 jednostavnih vježbi kako bi se dovela u formu ili pak upisati tečaj iz nekog stranog jezika, i iako se tu radi o potpuno različitim ciljevima, u oba slučaja temelj samog izvođenja čini motivacija. Motivaciju kod drugih osoba ne možemo neposredno opažati već o njoj možemo zaključivati samo na temelju dostupnih znakova. U tom je smislu motivacija zapravo misaoni, odnosno hipotetski konstrukt te nam ona treba i može objasniti određene načine ponašanja. Pojam motivacije kao apstraktne kategorije omogućava nam da pomoću nje izdvajamo i pojašnjavamo pojedine komponente ili aspekte mnogih različitih procesa tijekom života koji usmjeravaju naše ponašanje (Rheinberg, 2004).

Za pojedince koji se nalaze u sustavu obrazovanja, od velike je važnosti akademska motivacija koja podrazumijeva vrstu motivacije koja stimulira subjekta da uspješno izvrši zadatak, postigne određeni cilj ili stupanj kvalifikacije unutar određene profesije. Gledajući na motivaciju iz edukacijske perspektive, ona predstavlja višedimenzionalnu strukturu koja je povezana s učenjem i akademskom motivacijom. Upravo motivacija utječe na novo učenje, sposobnosti, strategije i ponašanje koji se upotrebljavaju kao sredstvo postizanja određenog cilja kada je u pitanju obrazovanje (Amrai, Motlagh, Zalani i Parhon, 2011). Unutar zadnjih nekoliko desetljeća sve se veći naglasak stavlja na istraživanje i poticanje motivacije kod učenika kako bi se ostvarili čim bolji akademski ishodi.

### **1.1.1. Motivacija unutar teorije samoodređenja**

Teorija samoodređenja, kao makroteorija ljudske motivacije, uključuje široki spektar procesa poput razvoja ličnosti, samoregulacijskih procesa, općih psiholoških potreba, životnih ciljeva i aspiracija, energije i vitalnosti, nesvjesnih procesa, povezanosti kulture i motivacije i utjecaja socijalnog okruženja na motivaciju, afekt, ponašanje i dobrobit (Deci i Ryan, 2008). Mnoge teorije motivacije koje su razvijane sagledavale su motivaciju kao jedinstven koncept koji se odnosi na opću razinu motivacije koje ljudi imaju za određena ponašanja i aktivnosti poput McClellandove (1978) i Vroomove teorije (1964, prema Rheinberg, 2004). Za razliku od njih teorija samoodređenja razlikuje vrste motivacije koje su smještene na zamišljenom kontinuumu te se razlikuju u stupnju internalizacije. Internalizacija se odnosi na percepciju pojedinca da je u mogućnosti regulirati vlastito ponašanje te se smatra jedinim izvorom regulacije. Jaka strana teorije samoodređenja je što uzima u obzir i kvalitetu i kvantitetu motivacije. Razmatranjem sila koje djeluju na osobu u datom trenutku i zbog kojih se ta osoba uključila u određenu aktivnost dobivaju se različiti oblici motivacijskih stanja. Svako od tih stanja ima različite posljedice na učenje, izvođenje, osobno iskustvo i dobrobit (Deci i Ryan, 2000a).

Općenito, istraživanja razlikuju dva tipa motivacije, od kojih se svaki sastoji od dva tipa regulacije (Deci i Ryan, 2002, prema Kynndt i sur., 2015). Razlikujemo autonomnu od kontrolirane motivacije. Autonomna motivacija uključuje intrinzičnu motivaciju i identifikaciju. Obje vrste karakterizira unutarnji lokus uzročnosti koji odražava percepciju da

smo sami uzročnici vlastita ponašanja. Intrinzična je motivacija ujedno i na najvišoj razini internalizacije, što znači da joj je izvor osobno zanimanje i preferencija za određenu aktivnost. Ona je smještena na samom kraju zamišljenog kontinuuma prema teoriji samoodređenja. Intrinzično motivirani učenici odabrati će studij iz razloga jer ih on zaista zanima, bez obzira na pozitivne ishode koje donosi završetak fakulteta. Drugi tip koji ulazi pod autonomnu motivaciju je identifikacija (Deci i Ryan, 2000b). Učenici koji se identificiraju s vrijednošću iskustva učenja doživljavaju regulaciju učenja kao njihovog vlastitog, zbog toga će se dobrovoljno uključiti u učenje, odnosno percipiraju osobnu važnost u tom iskustvu. Sam je razlog uključivanja u neku aktivnost po svojoj prirodi eksternalan, iako je u velikoj mjeri internaliziran (Kyndt i sur., 2015, Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci i Ryan, 2006). Autonomna motivacija vodi do većih beneficija na području psihosocijalnog zdravlja te do efikasnijeg izvođenja. Također, osoba čija je motivacija autonomna, imati će veću tendenciju za dugoročnim ustrajanjem u aktivnostima koja su za nju važna i koja mogu uključivati promjenu ponašanja (Deci i Ryan, 2008).

Na drugom kraju kontinuuma nalazi se kontrolirana motivacija koja uključuje introjektiranu i eksternalnu regulaciju. Vanjsko reguliranim ponašanjem nazivamo ona ponašanja pojedinca pod utjecajem vanjskih kontingencija nagrade i kazne. Eksternalna motivacija je smještena na drugom kraju kontinuuma, nasuprot intrinzičnoj motivaciji. Lokus uzročnosti u ovom slučaju percipiran je vanjskim i razlozi za učenje nisu internalizirani. Introjektiranu motivaciju karakterizira regulacija aktivnosti koja je djelomično internalizirana i potaknuta čimbenicima poput motiva za odobravanjem od strane drugih ili izbjegavanjem neugode. Kada su ljudi kontrolirani osjećaju pritisak da razmišljaju, ponašaju se i osjećaju na određen način. Kako autonomna tako i kontrolirana motivacija energiziraju i usmjeravaju ponašanje, za razliku od amotivacije koja se odnosi na nedostatak namjere i motivacije. Oba tipa regulacije dijele karakteristiku da razlozi za učenje nisu u potpunosti internalizirani. Studenti sa introjektiranom regulacijom za učenje uče jer doživljavaju unutarnji pritisak za samoispunjenjem ili pak izbjegavaju osjećaj krivnje i srama. I autonomna i kontrolirana motivacija odnose se na kvalitetu motivacije, dok se kvantiteta motivacije odnosi se na nedostatak iste, odnosno na amotivaciju (Kyndt i sur., 2015). Na Slici 1. prikazan je kontinuum regulacije ponašanja prema teoriji samoodređenja (Deci i Ryan, 2000b) koji sadrži opise svake pojedine vrste motivacije, zajedno s percipiranim lokusom uzročnosti koji se nalazi u njihovoj podlozi.

Slika 1. Kontinuum regulacije ponašanja (Deci i Ryan,2000b)

REGULACIJSKI STIL	Amotivacija	Ekstrinzična motivacija				Intrinzična motivacija
		Eksternalna regulacija	Introjkcija	Identifikacija	Integracija	
PERCIPIRANI LOKUS UZROČNOSTI	Bezličan (niti vanjski niti unutarnji)	Vanjski	Donekle vanjski	Donekle unutarnji	Unutarnji	Unutarnji

Za potrebe ovog istraživanja izdvojili smo dva nadređena tipa motivacije: intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, koji će biti detaljnije opisani u daljnjem radu.

#### 1.1.1.1. Intrinzična motivacija

Intrinzična motivacija kao fenomen odražava pozitivan potencijal ljudske prirode, ona se smatra urođenom tendencijom za traženje novina i izazova, odražava sklonost za promicanjem i uvježbavanjem vlastitih kapaciteta na području istraživanja i učenja (Deci i Ryan, 2000a). Intrinzična motivacija kao prirodna tendencija predstavlja ključni element u kognitivnom, socijalnom i fizičkom razvoju kroz poticanje urođenih interesa prema stjecanju znanja i vještina (Deci i Ryan, 2000b). U njezinoj osnovi mogu se nalaziti potrebe (urođene i stečene), interesi, sposobnosti i na njima oblikovane sklonosti, stavovi, vrijednosti, očekivanja, kognitivne prosudbe i odluke te njima izazvane emocije. Najbolji primjer prirodne tendencije za razvoj intrinzične motivacije vidljiv je u ponašanju male djece, koja su vrlo znatiželjna, razigrana i aktivna, iako nisu prisutne nikakve vanjske nagrade kojima bismo mogli pripisati ta ponašanja. Malo dijete se u svom ranom otkrivanju okoline vodi intrinzičnim motivima, što jasno iskazuje urođenost takve vrste motivacije. Često se događa da se odrastanjem umanjuje intrinzična motivacija, a pojedinci postaju sve više fokusirani na vanjske nagrade i dobitke (Grgin, 2004).

Konstrukt intrinzične motivacije opisuje sklonost prema asimilaciji, spontanim interesima i istraživanju okoline koji je nužan za kognitivan i socijalan razvoj i koji je glavni izvor uživanja i vitalnosti kroz život (Csikszentmihalyi i Rathunde, 1993, prema Deci i Ryan, 2000a). Kao što je već ranije spomenuto, intrinzični ciljevi su oni poput osobnog rasta i razvoja, povezivanja s drugima i zajednicom te je njihova relativna važnost pozitivno povezana s dobrobiti pojedinca (Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006). U edukacijskom kontekstu ona rezultira kvalitetnijim ishodima obrazovanja stoga je sve veći naglasak na njezinom poticanju već od najranije dobi.

White (1959, prema Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006) navodi da je u osnovi intrinzične motivacije zapravo potreba za stjecanjem kompetentnosti, odnosno bavljenje aktivnošću kako bi se doživio osjećaj efikasnosti i kompetencije. Istraživanja su pokazala da nagrađivanjem pojedinaca za aktivnost za koju su primarno bili internalno motivirani smanjuje uživanje u toj aktivnosti i smanjuje upornost u rješavanju specifičnih zadataka. Eksternalne nagrade negativno utječu na intrinzičnu motivaciju kao i na sam osjećaj autonomije zbog toga jer se vanjsko nagrađivanje često koristi kao instrument socijalne kontrole što dovodi do osjećaja da smo nismo autonomni u svom djelovanju već *plešemo kako drugi sviraju* (Deci, 1971). No, neki autori ne slažu se s tom pretpostavkom, već smatraju da ekstrinzična motivacija može čak dovesti do povećanja intrinzične motivacije jer je regulirana drugim mehanizmima, a usvajanje vanjskih nagrada u procesu rasta ovisi o stupnju internalizacije.

Učenici koji imaju intrinzičnu motivaciju za fakultet se odlučuju na temelju vlastitih interesa, zbog percipiranja prilike za osobnim rastom i razvojem. Prilikom svog promišljanja o zanimanju kojim se žele posvetiti ne vode se ishodima poput stjecanja ugleda i materijalnih dobara, već su njihovi razlozi u samom zadovoljstvu koje proizlazi iz studiranja na fakultetu koji su odabrali i koje će moći u budućnosti prenijeti u djelo. Vodeći se intrinzičnom motivacijom pri odabiru studija, učenik će iskazivati i više voljnih ponašanja povezanih s optimalnim izvođenjem i stjecanjem kompetencije na tom području.

Neki teoretičari dijele intrinzičnu motivaciju na tri uža područja a to je intrinzična motivacija za postignućem, intrinzična motivacija za znanjem i intrinzična motivacija za iskustvom stimulacije (Vallerand, Pelletier, Blais, Brere, Senecali i Vallieres, 1992). Intrinzična motivacija za znanjem je povezana s konceptima poput istraživanja, znatiženje, ciljevima učenja i intrinzičnom motivacijom za učenjem i razumijevanjem (Pelletier, Fortier, Vallerand i Tuson, 1995). U podlozi intrinzične motivacije za postignućem nalazi se želja za ovladavanjem gradiva, stjecanjem gratifikacije i kompetencije koje osoba doživljava kada

pokušava nešto postići ili kreirati. Primjer su daroviti učenici koji često prelaze očekivanja koja su općenito postavljena za učenike. Kada pojedinac koji se bavi određenom aktivnosti doživljava stimulirajuće osjete kao što je zabava i uzbuđenje radi se o intrinzičnoj motivaciji za iskustvom stimulacije, a primjer može biti student koji upisuje izborni predmet zbog zanimljivih rasprava u kojima može sudjelovati (Vallerand i sur., 1992).

### **1.1.1.2. Ekstrinzična motivacija**

Ekstrinzična motivacija sastoji se od širokog spektra ponašanja koja za pojedinca predstavljaju dobitak nakon što završe. Često se na ekstrinzičnu motivaciju u usporedbi s intrinzičnom motivacijom, gleda kao na siromašniju i ponešto slabiju kategoriju (iako ona može biti snažan motivator) (DeCharms, 1968, prema Deci i Ryan, 2000a). Unutar samodeterminacijske teorije, razlikujemo više vrsta ekstrinzične motivacije, te neke od njih predstavljaju aktivna, djelotvorna stanja pojedinca. Učenici mogu izvoditi ekstrinzično motivirane radnje s određenom dozom zamjeranja, otpora i manjka interesa ili pak sa voljnim stavom koji reflektira unutarnje prihvaćanje vrijednosti zadatka kojeg obavljaju (Deci i Ryan, 2000a). U skladu s tim, razlikujemo tri oblika ekstrinzične motivacije. Najniže na kontinuumu samoodređenosti nalazi se vanjska regulacija i povezana je s regulacijskim ponašanjima koja uključuju upotrebu nagrada i kazni, odnosno pojedinac se uključuje u aktivnosti kako bi dobio neki oblik nagrade (npr. pohvalu) ili pak izbjegao negativne posljedice (npr. kritiku) (Pelletier, Fortier, Vallerand i Tuson, 1995). U tom slučaju učenik će odabrati fakultet iz razloga poput donošenja određene vrste dobiti za njega ili zbog izbjegavanja negativnih posljedica, kao što je gubitak kredibiliteta od strane roditelja, profesora ili vršnjaka. Introjektirana regulacija nalazi se na sredini kontinuumu i nije u potpunosti samoodređena s obzirom na to da njezina internalizacija ovisi o prošlim vanjskim kontingencijama koje sada više nisu potrebne za poticanje ponašanja. Pojedinac koji donosi odluku na osnovu introjektirane regulacije vodi se ranije usvojenim oblicima razmišljanja. Na samom vrhu kontinuumu nalazi se identifikacija i manifestira se kada se pojedinac odluči angažirati u određenoj aktivnosti ili ponašanju jer smatra da je to za njega od osobne važnosti ili vrijednost (Vallerand i sur., 1992).

Na primjeru studenta možemo pobliže objasniti distinkciju između različitih oblika eksternalno motiviranih ponašanja: ukoliko se radi o vanjskoj regulaciji razlog za upis fakulteta biti će formiran na sljedeći način: *"Upisati ću pravni fakultet jer roditelji to žele od*

*mene*", ukoliko se radi o introjektiranoj regulaciji učenik će razmišljati -*"Upisati ću pravni fakultet jer se to i očekuje od dobrog učenika."* - , a ukoliko je u pitanju identifikacija- *"Upisati ću pravni fakultet jer je to meni važno."* (Vallerand i sur., 1992).

## **1.2. OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE**

Potrebe, koje mogu biti fiziološke ili psihološke, definiramo kao energizirajuća stanja koja svojim zadovoljenjem vode do zdravlja i dobrobiti (Bratko i Sabol, 2006). Sam koncept potreba često je istraživani unutar psihologije motivacije, no kada o njemu govorimo najčešće pomišljamo na osnovne potrebe vezane uz zadovoljenje fizičkih uvjeta kako bismo mogli preživjeti, primarno na potrebu za vodom, hranom, snom, reprodukcijom itd. To svakako jesu osnovne fizičke ili fiziološke potrebe čiji nezadovoljavanje dovodi u pitanje opstanak vrste. No, one nisu svojstvene samo ljudskim, već svim živim bićima. Ono što nas razlikuje od ostalih vrsta su psihološke potrebe, koje smatramo osnovnim, pa ipak uključuju kompleksne psihološke procese. Čim kažemo da je neko svojstvo potreba to podrazumijeva da težimo njenom zadovoljenju, odnosno uklanjanju osjećaja da smo u nedostatku tog svojstva (Rheinberg, 2004). Taj osjećaj je negativne valencije i nalazimo se u stanju kojeg želimo čim prije otkloniti kako bismo se vratili na razinu u kojoj više ne osjećamo taj nedostatak. Ponekad je zadovoljenje potrebe prilično jednostavno i postoje mehanizmi koji nam jasno daju do znanja da bismo tu potrebu trebali ukloniti, kao što je to slučaj s uzimanjem hrane ili pića. Mozak nam šalje signale gladi ili žeđi te prvom prilikom odlazimo do najbližeg izvora koji nam omogućava uzimanje hrane ili pića. No, ukoliko je potreba koja se javlja složenija, te ne postoje jasni znakovi koji signaliziraju da bismo je trebali zadovoljiti mi ćemo se osjećati zaknuti za nešto što nam nedostaje što ostavlja negativne posljedice na našu dobrobit te zdravlje (Rheinberg, 2004).

Najpoznatija i najčešće istraživana teorija unutar ovog područja je ona Abrahama Maslowa koji je dizajnirao piramidu potreba sačinjenu od psiholoških i fizioloških potreba. U toj piramidi nalaze se hijerarhijski poredane potrebe pri čemu su najosnovnije na dnu te se do vrha kreću prema kompleksnijim potrebama, na čelu s samoaktualizacijom. Uzimajući u obzir Maslowljev piramidu postaje jasno da su fiziološke/fizičke potrebe temelj na kojima počivaju kompleksnije potrebe.

Potrebe u smislu osnovnih psiholoških označavaju sadržaj motivacije i pružaju temelj za energiziranje i usmjeravanje ponašanja (Deci i Ryan, 2000a). Na temelju tih pretpostavki Deci i Ryan (2000, prema Bratko i Sabol, 2006) kreirali su teoriju samoodređenja čiji je naglasak na direktnoj funkciji zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i osobne dobrobiti. Prema njihovoj perspektivi ključan aspekt za ostvarivanje dobrobiti je postizanje samorealizacije. Za postizanje osobnih potencijala nužno je da budu zadovoljeni određeni faktori koji omogućavaju i olakšavaju osobni rast i razvoj, potiču integritet te olakšavaju ostvarivanje dobrobiti pojedinca. Na organizaciju i integraciju ciljeva, vrijednosti i ponašanja utječu brojni okolinski faktori (Faye i Sharpe, 2008). Među te faktore smještamo i osnovne psihološke potrebe. Teorija samoodređenja osnovnim psihološkim potrebama smatra potrebu za autonomijom, potrebu za kompetencijom i potrebu za povezanošću, koje trebaju biti zadovoljene kroz život i individualno iskustvo kako bi se postigao psihološki rast (kroz mehanizme intrinzične motivacije), integritet (kroz internalizaciju i asimilaciju kulturalnih obrazaca) i psihološka dobrobit koja rezultira zadovoljstvom životom i psihološkim zdravljem (Bratko i Sabol, 2006).

Autonomija se javlja kada učenik odabire učiti zbog toga što je ta aktivnost povezana sa njegovim interesima i vrijednostima; kompetencija predstavlja potrebu za ispitivanjem vlastitih mogućnosti i podvrgavanje aktivnostima koje za nas predstavljaju izazov i povezanost s drugima odnosno uspostavljanje stabilnih, bliskih veza sa osobama iz naše okoline (Guiffrida, Lynch, Wall i Abel, 2013), u daljnjem radu svaka od navedenih potreba biti će detaljnije opisana.

### **1.2.1. Potreba za autonomijom**

Potreba za autonomijom definira se kao potreba pojedinca da se osjeća izvorom vlastitih izbora i odluka (Deci i Ryan, 2000a). Pojedinac koji doživljava osjećaj mogućnosti donošenja odluka među različitim dostupnim opcijama u započinjanju, održavanju i regulaciji ponašanja ima zadovoljenu potrebu za autonomijom. U tom trenutku on doživljava osjećaj psihološke slobode u svojim postupcima koji rezultira brojnim pozitivnim posljedicama (Ummet, 2015). U edukacijskom kontekstu, prilikom prelaska učenika iz srednje škole na fakultet javlja se i povećanje u percepciji autonomije jer se od učenika očekuje da donesu



izbor koji se tiče odabira fakulteta te prihvate veću odgovornost za vlastiti rad, izvođenje i vladanje (Stoll i sur., 2003).

Prilikom bavljenja nekom aktivnosti osoba doživljava autonomiju ukoliko sebe smatra izvorom te aktivnosti i ako se percipira glavnim uzročnikom njenog održavanja. Ta je potreba zadovoljena kada se doživljava osjećaj kontrole i vodstva nad vlastitim životom te percepcijom postojanja mogućnosti izbora među različitim alternativama. Osobe s zadovoljenom potrebom za autonomijom odobravaju vlastito ponašanje te preuzimaju odgovornost za posljedice svojih odluka (Ummet, 2015). Suprotnost tome je prisutnost vanjske kontrole koja nas potiče da se angažiramo u određenoj aktivnosti. Kada osoba ne percipira sebe tvorcem svoga ponašanja može se osjećati manje zadovoljnom i frustriranom (Deci i Ryan, 2000a). No, kada se ponaša autonomno, bilo iz intrinzičnih ili drugih razloga s kojima se mogu identificirati, pokazuje bolju prilagođenost od ljudi koji se ne ponašaju na taj način (Bratko i Sabol, 2006).

Potrebu za autonomijom zadovoljena je kada sami odlučujemo kojom ćemo se aktivnosti baviti, koliko dugo i na koji način. Zadovoljenje potrebe za autonomijom povezano je s osobnom potragom i istraživanjem u procesu formiranja identiteta. Čini se da što više pojedinac doživljava osjećaj slobode u potrazi za vlastitim interesima i vrijednostima to je veća vjerojatnost da će i temeljito istražiti različite opcije koje mu se u datom trenutku pružaju (Lucyx, Vansteenskiste, Gossens i Duriez, 2009). Odabir fakulteta predstavlja testiranje vlastite autonomije jer pojedinac ima slobodu izbora između brojnih alternativa, a na njemu je da odabere koja je od njih kompatibilna s postojećim vrijednostima i interesima. U skladu s tom pretpostavkom, pokazalo se da je kod adolescenata naklonjenih ponašati se u skladu s vlastitim standardima i vrijednostima postoji veća vjerojatnost da će tražiti i evaluirati informacije relevantne za formiranje identiteta (Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyers i Goossens, 2005). S obzirom na sklonost prema istraživanju različitih opcija možemo reći da zadovoljenje potrebe za autonomijom također potiče tu vrstu ponašanja i kada je u pitanju donošenje drugih važnih odluka, ne isključivo onih povezanih s identitetom, iako su vrijednosti i interesi koji su ključni za formiranje identiteta vidljivi u raznim sferama života, pa tako i u odabiru karijere.

Uz potrebu za autonomijom često su vezani koncepti poput internalnog lokusa kontrole, nezavisnosti i individualizma koji se ponekad krivo interpretiraju kao sinonimi za autonomiju. No, iako autonomija uključuje sva tri koncepta, njena se srž nalazi u voljnom ponašanju i regulaciji ponašanja (Deci i Ryan, 2000a.) Kada je u pitanju povezanost između

autonomije i motivacije, istraživanja pokazuju kako nagrade u obliku monetarnih jedinica smanjuju intrinzičnu motivaciju kod sudionika te time dovode do smanjenja ponašanja nakon dobivanja te nagrade do razina koje su niže od onih bazičnih, odnosno postignutih na početku eksperimenta (Deci, 1971). Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da je materijalno nagrađivanje početno intrinzično motiviranih aktivnosti dovelo do pada izvođenja što je tipično ukoliko se percipira vanjska kontrola za angažiranje u određenoj aktivnosti. Intrinzično motivirana ponašanja kao ona kojima se ljudi bave prirodno i spontano kada se osjećaju slobodnima da slijede vlastite interese izazivaju kod ljudi percepciju internalnog lokusa uzročnosti, no ukoliko intrinzične nagrade poput zadovoljstva koji dobivamo kada se bavimo određenom aktivnošću zamijenimo opipljivim ekstrinzičnim nagradama, lokus kontrole se pomiče s unutarnjeg na vanjski. Kada se to dogodi, pojedinac sebe manje doživljava izvorom ponašanja te bilježimo pad intrinzične motivacije. Autonomija je u ovom slučaju također dovedena u pitanje, jer jednom kada osoba primi opipljivu nagradu za aktivnost koju je sama odabrala javljaju se sumnje u izvorno porijeklo ponašanja (Deci i Ryan, 2000a).

Prema tome, percepcija da nismo autonomni u svom djelovanju dovodi do smanjenja intrinzične motivacije za tu aktivnosti! Suprotno tome, do povećanja intrinzične motivacije dolazi kada je prisutan izbor (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith i Deci, 1978) i kada se daje priznanje ljudskom unutarnjem iskustvu (Koestner, Ryan, Bernieri i Holt, 1984, prema Deci i Ryan, 2000a), čime se povećava percepcija sebe kao uzroka aktivnosti i rezultira pozitivnijim ishodima i zadovoljenjem potrebe za autonomijom. S druge strane, strategije motiviranja poput nagrađivanja i prijetnji također smanjuju i doživljaj autonomije te na taj način dovode do neoptimalnih ishoda poput smanjenja intrinzične motivacije, smanjuju kreativnost i dovode do slabljenja vještina rješavanja problema. Na percepciju autonomije utječe i podrška dobivena od strane bliskih osoba, pa tako manjak doživljenje potpore od strane roditelja kada se radi o autonomiji dovodi do vrednovanja ekstrinzičnih aspiracija kod adolescenata te su oni podložniji uključivanju u rizična ponašanja po zdravlje kao što je konzumacija duhana, alkohola i marihuane (Williams, Cox, Hedberg i Deci, 2000).

Na temelju postojećih podataka možemo zaključiti da je potreba za autonomijom usko povezana s motivacijom. Ukoliko ona zadovoljena osoba se percipira izvorom aktivnosti te je tako više intrinzično motivirana za bavljenje tom aktivnošću, no ukoliko je ta potreba ugrožena, npr. zadavanjem eksternih nagrada ili vanjskom kontrolom, biti će umanjena i intrinzična motivacija za tu radnju.

### **1.2.2. Potreba za kompetencijom**

Kompetencija se definira kao sposobnost stvaranja nužnih regulacija i organizacije kako bi se postigao cilj, uz percepciju samouvjerenosti u njegovom postizanju (Ummet, 2015). Primarno se potreba za kompetencijom manifestira kroz intrinzično motivirane aktivnosti, koje se protežu na kognitivan, motorni i socijalni rast i razvoj. Osobu smatramo kompetentnom kada je uspješna u svom radu te kad postoji percepcija određene vrste kontrole nad okolinom. Kako bi se pojedinac osjećao kompetentnim nužno je da se okuša u izazovu optimalne težine, odnosno u zadatku koji nije suviše lagan, niti suviše težak kako bi postojala realna mogućnost uspjeha u njegovu izvršavanju (Ummet, 2015). Deci i Ryan (2000a) potrebu za kompetencijom smatraju glavnim preduvjetom za ostvarivanje samopouzdanja i samopoštovanja. Ukoliko se osoba ne percipira kompetentnom za izvršavanje zadatka s kojim se suočava to je potiče na osjećaj beznađa i bespomoćnosti. Prema tome, ključno je da pojedinac zadatku pristupi s percepcijom samopouzdanja i posjedovanja nužnih vještina kako bi u njemu bio uspješan. Kako bi potreba za kompetencijom bila zadovoljena potrebno je da osoba osjeća pozitivnu povezanost između vlastita ponašanja i željenih ishoda. Ukoliko pojedinac često doživljava neuspjeh, a pogotovo ukoliko se radi o akademskom postignuću, postoji mogućnost da dolazi i do pada motivacije zbog toga jer njegove aktivnosti ne dovode do željenog ishoda čime se osoba percipira manje kompetentnom. U tom slučaju pojedinac može ili odustati od ulaganja truda kada je jednom uvjeren da taj trud ne dovodi do željenih rezultata ili pak odustati od cilja, odnosno daljnjeg školovanja (Bratko i Sabol, 2006). Za tematiku kojom se bavi ovaj rad važno je razlučiti zadovoljenje potrebe za kompetencijom od samog koncepta kompetentnosti. Ponekad se osoba doživljava kompetentnom iako ne posjeduje vještine potrebne za pravilno izvođenje, no tada je moguće koristiti kompenzacijske mehanizme. Tako će npr. učenik koji nije talentiran za usvajanje stranih jezika uložiti mnogo više truda kroz korištenje različitih strategija učenja kako bi savladao taj strani jezik. Učenik je tada svjestan načina na koji može nadoknaditi manjak znanja te će se u konačnici osjećati kompetentnim, za razliku od drugog učenika koji može biti talentiran no ne ulagati dovoljno truda te se naposljetku osjećati manje kompetentnim. Kada osoba ne doživljava zadovoljstvo učenjem samom po sebi (nego je ono potkrijepljeno vanjskim nagradama) manja je vjerojatnost i za razvijanje kapaciteta koji su urođeni, poput razvoja novih potencijala (Deci i

Ryan, 2000a). Prilikom odabira fakulteta i nastavka edukacije važno je da je učenik tijekom srednjoškolskog obrazovanja doživljavao sebe kao kompetentnu osobu, odnosno da je njegovo ulaganje truda rezultiralo pozitivnim ishodima.

Pojedinca se ne može smatrati kompetentnim ukoliko nema određeno znanje i iskustvo koje mu povećava vjerojatnost uspjeha u zadatku s kojim se hvata u koštac. Kompetentnim se ne rađa, već postaje i to kroz učenje, adaptaciju i interakciju s okolinom (Ummet, 2015). Kada je potreba za kompetencijom zadovoljena pojedinac se percipira vještim, doživljava se uspješnim te percipira kontrolu nad ishodom (Luyckx, Vansteenskiste, Gossens i Duriez, 2009). Takvo samopoimanje pojedinca čini spremnijim da se angažira u izazovnom zadatku te da uloži više truda kako bi postigao cilj.

U tome veliku ulogu igraju i socijalno- kontekstualni uvjeti, poput optimalnog izazova i pozitivne povratne informacije koji povećavaju intrinzičnu motivaciju kroz poticanje percepcije kompetencije (Moller, Deci i Elliot, 2005). Uz zadovoljenje potrebe za kompetencijom, važna je i procjena vlastite efikasnosti, kao i procjena efikasnosti samog ponašanja, kojime pojedinac određuje hoće li se angažirati u nekoj aktivnosti (Kolić-Vehovec, 1998). Deci i Ryan (1980, prema Deci i Ryan, 2000) otkrili su da davanje pozitivne povratne informacije povećava osjećaj samoefikasnosti kod pojedinaca, a ujedno i zadovoljava potrebu za kompetencijom te se sukladno tome bilježi i porast intrinzične motivacije. Suprotno, negativna povratna informacija nakon odrađenog zadatka, izaziva percepciju neefikasnosti te ugrožava potrebu za kompetencijom te dolazi do pada intrinzične motivacije (Deci i Ryan, 2000a). Indikacije koje proizlaze iz rezultata ovih istraživanja mogu nam pomoći u rasvjetljavanju veze između zadovoljenja potrebe za kompetencijom i intrinzične motivacije. Učenici koji su tijekom srednjoškolskog obrazovanja češće primali pozitivne povratne informacije (u obliku dobrih ocjena za pismene i usmene ispite) imati će zadovoljenu potrebu za kompetencijom koju će prenijeti i na daljnje obrazovanje. Oni će se osjećati spremnijima prihvatiti izazov koji donosi odlazak na fakultet i biti će motivirani upisati onaj fakultet koji zadovoljava njihove unutarnje motive.

Naravno, kompetencija je u ovom slučaju usko povezana s osjećajem autonomije, naime, povećanje intrinzične motivacije uslijed dobivanja pozitivne povratne informacije, dogoditi će se u onim situacijama kada pojedinac sebe percipira odgovornim za djelotvorno izvođenje. Nalazi ovih istraživanja upućuju na to da zadovoljenje potrebe za autonomijom i kompetencijom stvara optimalne uvjete za razvijanje intrinzično motivirane znatiželje i slobodnog istraživanja vanjskog i unutarnjeg svijeta osobe.

### 1.2.3. Potreba za povezanosti

Potreba za povezanošću s drugim ljudskim bićima i socijalnim grupama kroz evoluciju ljudske vrste odigrala je važnu ulogu u preživljavanju. Povezanost i bliskost s drugim osobama osigurava pojedincu zaštitu i povećava vjerojatnost preživljavanja (Bratko i Sabol, 2006). Iz evolucijske perspektive sklonost ostvarivanju povezanosti s drugim ljudima reflektira karakteristiku ljudi kao društvenih bića. Potreba za povezanošću vidljiva je kod mnogih sisavaca, pogotovo primata. Stvaranjem veze s drugim bićem povećava se vjerojatnost preživljavanja, što je, evolucijski gledano, velika prednost nad samačkim način života. Ova potreba se razvila iz postojeće sklonosti za brigom i zaštitom potomaka koja je prisutna kod različitih vrsta u životinjskom svijetu. Kod primata je period zavisnosti o majčinoj brizi produljen, što je primjer altruistična reciprociteta, te je potreba za povezanošću u uzročno-posljedičnoj vezi s napretkom zajednice u društvo lovaca-sakupljača. Ta vrsta prilagodbe omogućila je efikasnije rješavanje izazova te se prošila i na ostale pripadnike vrste s kojima su članovi zajednice u kohabitaciji (Wilson, 1993, prema Deci i Ryan, 2000a). Osim adaptivne vrijednosti povezanosti u smislu podjele resursa i međusobne zaštite, potreba za pripadanjem i povezivanjem pruža motivacijsku osnovu za internalizaciju, osiguravajući na taj način efektiviniji prijenos znanja među članovima grupe (Deci i Ryan, 2000a).

Suživot s drugim ljudima važan je za ostvarivanje dobrobiti kroz dobivanje povratne informacije. Ostvarivanjem kontakta potiče se toplina, briga i dobivamo osjećaj da smo važni drugim ljudima. Pojedinci koji se nalaze visoko na dimenziji povezanosti imaju veću vjerojatnost ostvarivanja socijalnih veza i zbog izoštrene osjetljivosti na socijalne probleme, te zbog toga imaju mogućnost ostvarivanja i većih beneficija koje im pruža socijalna potpora (Tong i sur., 2009). U literaturi o ljudskoj motivaciji slični koncepti često su prisutni što ukazuje na njegovu važnost u svakodnevnom životu, kao i za dobrobit općenito. Naime, potreba za povezanošću je unutarnji proces kojim ljudi aktivno traže i uspostavljaju odnose s drugim ljudima. Istraživanja su pokazala da osobe koje imaju zadovoljavajuće odnose s drugim ljudima imaju i tendenciju da duže žive, te iskazuju bolje mentalno i fizičko zdravlje (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe i Ryan, 2000).

Ova potreba može posebno biti od velike važnosti u kasnoj adolescenciji, odnosno za maturante koji se suočavaju s odabirom fakulteta koji je možda i izvan mjesta u kojem stanuju. Završetak srednje škole predstavlja prekretnicu u životu mlade osobe te je često traženje potpore od najbližih kako bi se taj zadatak olakšao. Odvajanje od kolega potiče potrebu za stvaranjem novih prijateljstava u novoj okolini i novom kontekstu, odnosno prilikom prelaska u sustav visokog obrazovanja dolazi do značajnog mijenjanja socijalnih veza (Seidman, Allen, Aber, Mitchell i Feinman, 1994). Nerijetko odlazak na studij uključuje i odlazak iz roditeljskog doma te sa sobom nosi nove odgovornosti. Najčešće mlade osobe to doživljavaju kao izazov pa iako proces prilagodbe traje neko vrijeme, naposljetku većina prebrodi novonastalu situaciju bez većih problema dok neki pojedinci ipak iskuse više s tim povezanih poteškoća. To se svakako može odraziti i na akademski uspjeh (Bratko i Sabol, 2006).

Kako bismo mogli reći da je potreba za povezanošću zadovoljena tada mora biti prisutna percepcija socijalnih veza kao zdravih i zadovoljavajućih. Pojedinaac ima potrebu osjećati se angažiranim u značajnim interakcijama s važnim osobama iz njegove okoline. Osoba želi biti važna drugim ljudima, od njih dobivati pozitivnu povratnu informaciju, tražiti od njih potporu i imati osjećaj da se drugi brinu za njega. Naravno, kako bi se ostvarila povezanost, ti osjećaji moraju biti obostrani. Čini se da nam povezivanje s drugim ljudima daje snagu i samopouzdanje da lakše prebrode izazove (Faye i Sharpe, 2008).

Iako autonomija i kompetencija imaju snažan utjecaj na intrinzičnu motivaciju, teorija i istraživanja sugeriraju da povezanost također igra ulogu u održavanju intrinzične motivacije, iako je ona manje direktna. To postaje evidentno, npr., u nalazima istraživanja da djeca koja su sudjelovala u njima zanimljivijoj aktivnosti u prisutstvu odraslog eksperimentatora koji je ignorirao njihove pokušaje ostvarivanja interakcije pokazivala vrlo nisku razinu intrinzične motivacije (Anderson, Manoogian i Reznick, 1976, prema Crow, 2009). U dojenačkoj dobi, intrinzična motivacija može se promatrati kroz istraživačko ponašanje, a istraživanje je opširnije i temeljitije ukoliko su djeca sigurno privržena roditelju (Frodi, Bridges i Grolnick, 1985). Pokazalo se da su adolescenti čije su majke postizale niske rezultate na dimenzijama demokracije, nekontrola i topline, pokazivali veću sklonost davanja važnosti ekstrinzičnim ciljevima poput bogatstva. Bogatstvo je vidljivi indikator vrijednosti, te je moguće da nezadovoljenje psiholoških potreba rezultira razvijanjem kompenzacijskih motiva koji se mogu procijenjavati od strane drugih (Kasser, Ryan, Zax i Sameroff, 1995).

Prema tim nalazima možemo zaključiti da socijalno okruženje koje interferira s zadovoljavanjem osnovnih psiholoških potreba potiče zadovoljenje drugih ciljeva, pa čak i onih koji predstavljaju rizik za psihičko i fizičko zdravlje pojedinca (Deci i Ryan, 2000a). U tome veliku ulogu igra i roditeljska potpora, a ukoliko oni onemogućavaju zadovoljavanje osnovnih psiholoških potreba, samo-regulacija adolescenata se pomiče prema kontroliranoj što ugrožava njihovu dobrobit (Niemeć, Lynch, Vaanstenkiste i sur., 2006).

#### **1.2.4. Povezanost između osnovnih psiholoških potreba i motivacije za studij**

U istraživanju koje su proveli Guiffrida, Lynch, Wall i Abel (2013) dobiveno je da su učenici koji su upisali fakultet kako bi zadovoljili osnovne psihološke potrebe za kompetencijom i autonomijom, dvije sržne komponente intrinzične motivacije, na fakultetu imali i prosječno viši prosjek ocjena te su iskazivali veću namjeru da budu ustrajni u postizanju akademskih ciljeva. S druge strane, studenti koji su upisali fakultet kako bi zadovoljili potrebu za povezanosti, odnosno uspostavili veze s vršnjacima, na studiju su postizali niže ocjene, te je taj negativni utjecaj bio izraženiji kod mladića naspram djevojaka. No, zadovoljenje potrebe za povezanošću kroz vršnjačke odnose u globalu je pozitivno povezano s akademskim uspjehom na fakultetu. Potreba za povezanošću može imati i pozitivan utjecaj na akademski uspjeh studenta, ukoliko je ona usmjerena na uspostavljanje veza s profesorima i asistentima. Pokazalo se da višu intrinzičnu motivaciju za kolegij imaju oni studenti koji percipiraju profesora toplim i brižnim (Ryan i Grolnick, 1986). Čini se da sigurna baza odnosa s drugom osobom pruža distalnu potporu intrinzičnoj motivaciji, taj osjećaj sigurnosti čini ekspresiju urođene potrebe za rastom vjerojatnijom (Deci i Ryan, 2000a).

Istraživanje provedeno na studentima prije početka studija pokazalo je da postavljanje autonomnih ciljeva kod studenata prediĉira prosjek ocjena, visoku intrinzičnu motivaciju, nisku ekstrinzičnu motivaciju i socijalnu te emocionalnu prilagodbu na fakultetu (Conti, 2000). Na osjećaj zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba utjeĉe poticanje autonomije uĉenika od strane škole, koje, sadržano u kulturi škole, dovodi do povećanja intrinzične motivacije kod uĉenika i akademskog uspjeha (Badri, Amani-Saribaglou, Ahrari, Jahadi i Mahmoudi, 2014).

Faye i Sharpe (2008) također izvještavaju o povezanosti potrebe za kompetencijom i intrinzične motivacije za fakultet, pri čemu je identitet facilitator osjećaja kompetencije.

Općenito, pokazalo se da okruženja koja omogućavaju zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba potiču samoodređena ponašanja, odnosno intrinzičnu motivaciju, dok okruženja koja ugrožavaju zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti rezultiraju ponašanjima koja nisu samoodređena, odnosno ekstrinzičnom motivacijom.

### 1.3. ULOGA IDENTITETA

Za većinu mladih ljudi iz industrijaliziranih zemalja kasna adolescencija je dob kada se javljaju duboke promjene od velike važnosti za budućnost. To je vrijeme kada se stječe edukacija i vještine koje predstavljaju temelj za ostvarivanje prihoda i profesionalnih uspjeha u odrasloj dobi. Ujedno, to je vrijeme kada se doživljavaju česte promjene na planu ostvarivanja partnerskih odnosa, poslovnih planova i svjetonazora (Arnett, 2000). U tom razdoblju pojedinac sebi postavlja brojna pitanja koja se tiču percepcije sebe kao osobe koja jest i kakvom želi biti, jesu li njeni stavovi i razmišljanja iskonski njeni ili pak preuzeti od drugih bliskih ljudi s kojima je u svakodnevnom doticaju. Naravno, socijaliziranje jest osnovna potreba koju je poželjno zadovoljiti kako bismo bili ispunjeni, no nikako pod cijenu formiranja vlastitih stavova i vrijednosti o predmetima koje smatramo relevantnima za svoj rast i razvoj. Prirodno je da se osobe u kasnoj adolescenciji suočavaju s brojnim izazovima koji zapravo testiraju spremnost mlade osobe da se nosi s problemima.

Osoba koja se nalazi u ovom periodu života postavlja sama sebi brojna pitanja poput *Tko sam ja? Koje su moje kvalitete? Kakvu karijeru odabrati, a koja odgovara mojoj osobnosti? Koje su mi stvari u životu važne? Što me ispunjava? Čemu težim? Koje su moje vrijednosti?* I mnoga druga. Pronalaženje odgovora na sva ova pitanja zahtijeva emocionalnu i kognitivnu zrelost i spremnost da se uloži određeni napor kako bi se osoba posvetila razmatranju svojih karakteristika. To uključuje definiranje pozitivnih, ali i prihvaćanje negativnih karakteristika. U tom procesu pojedinac se mora osloniti na svoje procjene, početi vjerovati u ispravnost odluka koje donosi, ali i prihvatiti da će biti odgovoran ukoliko u određenom trenutku donese lošu odluku.

Neki pojedinci će pokušati zaobići donošenje odluka oslanjajući se na roditeljske vrijednosti ili se poistovjetiti s razmišljanjem vršnjaka kako bi se osjećali prihvaćenima. Donošenje odluka na taj način označava da osoba još nije formirala vlastiti identitet, odnosno nema dovoljno razvijene kapacitete kako bi se taj događaj odvio.



Srž identiteta je ideja pojedinca o tome tko on jest, kako se definira i kojim principa se vodi u svom djelovanju (Marcia, 1993). On se formira opažanjem i razmišljanjem o sebi a smisao identiteta najbolje se može objasniti željom pojedinca da bude drugačiji od drugih ljudi, odnosno da se po nečemu ističe (Biti i sur., 1986). Određene karakteristike svojstvene su u određenom sklopu samo individui- one je definiraju i po njima je prepoznatljiva. Upravo iz tog razloga stvaranje identiteta zahtijeva kognitivne i emocionalne kapacitete koji omogućavaju pojedincu da aktivno iskušava različite moguće alternative kako bi na temelju skupljenih informacija mogao donijeti određene zaključke o tome što ga karakterizira. Identitet podrazumijeva čovjekovu unutarnju organizaciju vlastitih potreba, poriva, sposobnosti, uvjerenja te poimanja sebe i svoje osobne povijesti. Zbog toga je stvaranje identiteta dugotrajan proces, potrebno je određeno vrijeme kako bi se usvojila sposobnost razmatranja situacije iz različitih perspektiva te formiranje određenog stajališta o nekom predmetu, a kritičnim razdobljem za njegovo stvaranje smatra se kasna adolescencija. No, sam proces formiranja identiteta niti počinje niti završava u adolescenciji. On započinje sa diferencijacijom sebe od objekta u dojenačkoj dobi dok svoju posljednju fazu doseže integracijom u starijoj dobi. Ono što je bitno kod formiranja identiteta u adolescenciji, pogotovo kasnoj adolescenciji, je što se tada prvi put fizički razvoj, kognitivne vještine i socijalna očekivanja susreću kako bi omogućilo mladoj osobi da sortira i sintetizira svoje dječje identifikacije u konstrukciji svojeg puta prema odraslosti (Marcia, 1980). Formiranje identiteta zahtijeva od adolescenta povezivanje prošlosti i sadašnjosti s budućnosti koja je često nejasna i neizvjesna, svoje sposobnosti, interese, sklonosti i druga obilježja s neusklađenim, a često i nemilosrdnim zahtjevima društvene sredine (Biti i sur., 1986). S druge strane nalazi se koncepcija identiteta kao adaptacije na određeni socijalni kontekst, odnosno pojedinac mora prilagoditi svoj identitet kako bi zadovoljio biološke i psihološke potrebe u određenom kontekstu. Ta postavka podrazumijeva da je identitet produkt socijalne okoline u kojoj se pojedinac nalazi. No, moguće je da se događa upravo suprotno, odnosno da pojedinac bira socijalni kontekst koji je odgovarajući njegovom identitetu. Pojedinac aktivno sudjeluje u procesu formiranja identiteta, te ga ne možemo ni u kom slučaju smatrati samo pasivnim primateljem signala iz okoline koji služe usađivanju određenog načina razmišljanja i djelovanja (Kroger, 2007).

Ako na identitet gledamo kao na unutarnju organizaciju, možemo ga usporediti s psihološkim strukturama koje predlažu teoretičari kognitivnog razvoja, poput Piageta (Inhelder i Piaget, 1958, prema Marcia, 1993). On adolescente ove dobi smješta u fazu

formalnih operacija, koja predstavlja vrlo značajan kognitivni napredak u načinu strukturiranja i obrade informacija. S napretkom na kognitivnoj razini javljaju se složenija razmišljanja o apstraktnim temama. Dotadašnje se poimanje sebe i svoje uloge u društvu mijenja zajedno s napretkom u rezoniranju koje s obzirom na prethodne faze postaje hipotetsko deduktivno te uključuje sustavan način rješavanje problema kao i upotrebu apstraktnog mišljenja.

Taj prijelaz predstavlja osnovu za psihosocijalni razvoj u kontekstu teorije Erika Eriksona (1968) koji je jedan od najvažnijih teoretičara na području psihologije identiteta. Erikson je sistematizirao i opisao faze ego razvoja koje se sastoje od 8 faza praćenih kronološki specifičnim krizama koje se javljaju u svakom od stadija. Uspješno rješavanje kriza iz prethodnih faza razvoja rezultira pozitivnim posljedicama za pojedinca, a u adolescenciji uspješno rješavanje krize rezultira stabilnim identitetom, naspram difuzije uloga kada pojedinac nema jasan pojam o sebi i nedostaje mu percepcija uloge koju on igra u društvu (Kroger i Marcia, 2011).

Erikson naglašava važnost doživljavanje unutarnjeg identiteta kako bi se osoba osjećala ispunjenom te smatra da za to mora postojati povezanost između onoga što osoba smatra da jest i toga kako je drugi doživljavaju (Cote i Levine, 1983). Proces formiranja identiteta u adolescenciji dolazi do izražaja kao kriza identiteta naspram konfuzije uloga, što predstavlja 8. stupanj u razvojnim zadacima Eriksonove psihosocijalne teorije. U tom periodu adolescent traži rješenje između suprotstavljenih polova te se očekuje da uspješno riješi i ovu krizu čiji je ishod formirani identitet mlade osobe. Kako bi pojedinac u tome bio uspješan mora imati sposobnost sintetiziranja i integriranja prijašnjih identifikacija u novi oblik, koji je jedinstven i svojstven jedino tom specifičnom pojedincu. U sklopu tog procesa, važno je da pojedinac istraži brojne alternative te da pronade, odnosno prepozna, vrijednosti i ciljeve koji su za njega važni i koji će doprinijeti funkcionalnom planiranju vlastite budućnosti te mu pomoći u donošenju relevantnih odluka (Cote i Levine, 1983).

Uspješno rješavanje krize između stvaranja i difuzije identiteta rezultira stabilnim ego identitetom koji se odnosi na vrijednosti, vjerovanja, sustave, ciljeve i stavove koji pruža pojedincu osjećaj stabilnosti kroz vrijeme i različite situacije te koji ga prati i u odraslu dob (Bluestein i Noumair, 1996).

Središnje u Eriksonovoj teoriji identiteta je da ljudi formiraju identitet prema identifikacijama iz djetinjstva koje služe kao baza (Soenens i Vansteenkiste, 2011). Djeca

prisvajaju vrijednosti, ideje i preferencije od socijalnih figura, primarno roditelja, te se taj proces događa na prilično jednostavan, pa čak i primitivan način, koji Erikson naziva introjektivno. Pojednostavljeno, promatrajući važne osobe iz svoje okoline pojedinci usvajaju njihov način razmišljanja te ga prihvaćaju kao svoj vlastiti što je adaptivno iz razloga što se na taj način približavaju tim osobama. U adolescenciji pojedinci postupno istražuju vlastiti identitet na način koji je mnogo osobniji i temeljitiji. Tijekom tog perioda istraživanja, znanog kao psihosocijalni moratorij, adolescenti identifikacije iz djetinjstva zamjenjuju identitetom koji je osobno važan i skladan. Naravno, taj identitet nije samo zbroj ranije stvorenih identifikacija već on izranja u jedinstvenom obliku na kojeg utječu brojni faktori i koji je sklon promjenama i asimilacijama ovisno o prilikama koje se javljaju. Prema tome, kako bismo proces formiranja identiteta uopće mogli smatrati uspješnim, pojedinac mora proći kroz proces internalizacije kada se identifikacije asimiliraju i integriraju u skup jedinstvenih i koherentnih obilježja koja adekvatno odražavaju ono što osoba jest (Soenens i Vansteenkiste, 2011). One daju životu određeni smjer koji pomaže pojedincu da donosi odluke, organizira aspiracije i pridaje smisao svojim nastojanjima da nešto postigne. Ukoliko pojedinac ne uspije integrirati identitet tada će on osjećati zbnjenost, neće s tolikom lakoćom i sigurnošću donositi odluke niti predati se tim vjеровanjima (Soenens i Vansteenkiste, 2011). Iz navedenih razloga moguće je bolje razmotriti problematiku donošenja odluke u vezi s zaposlenjem i odlaskom na fakultet, kojim se bavimo u ovom diplomskom radu. Naime, neki učenici već u nižim razredima imaju postavljen cilj kojem teže i za kojeg se zalažu tijekom cijelog srednjoškolskog obrazovanja, dok neki učenici čak ni na kraju srednje škole još nemaju jasnu sliku o tome čime se žele baviti i što ih zanima u dovoljnoj mjeri da bi tome mogli posvetiti narednih 5 godina studija, a naposljetku i čitav svoj radni vijek. Iako je Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja temelj prema kojem promišljamo o stvaranju identiteta, ipak nam ne daje odgovor na pitanje zašto postoje takve razlike među pojedincima. Postavlja se pitanje da li je moguće imati uspješno riješenu svaku krizu koja vodi do ovog stadija pa ipak doživljavati jednake prepreke u donošenju takvih odluka kao i kad krize nisu povoljno riješene. Odgovor na ovo pitanje možda leži u teoriji identiteta Jamesa Marcie koja se temelji na Eriksonovu pristupu.

### 1.3.1. Marcijin pristup razvoju identiteta

Dok Erikson smatra da donošenje odluka koje se tiču izbora zanimanja, prihvaćanje različitih ideologijskih vrijednosti i osjećaj seksualnog identiteta čine temelj formiranja identiteta, Marcia, s druge strane, smatra da pojedinac odluke koje se tiču važnih osobnih pitanja za identitet donosi putem procesa istraživanja i predanosti. Odnosno, ukoliko je identitet formiran očekuje se da će osoba biti predana u područjima koje je Erikson elaborirao (Kroger, 2007). Marcia (1966, prema Kroger i Marcia, 2011) na temelju Eriksonovih ideja, predlaže dva kriterija koja određuju prisutnost stvaranja identiteta: istraživanje i predanost ulozi.

**Istraživanje** se odnosi na period preispitivanja, razmišljanja i isprobavanja snalaženja u različitim ulogama i životnim planovima. Period istraživanja je vrijeme aktivnog uključivanja u odabir između različitih važnih alternativa, dok se predanost odnosi na stupanj u kojem je pojedinac voljan investirati u odluke relevantne za identitet te se pridržavati određenih ciljeva, vrijednosti i vjerovanja (Schwartz, Mullis, Waterman i Dunham, 2000). Dimenzija istraživanja povezana je s otvorenošću i znatiželjom ali i s višim razinama anksioznosti i depresivnih simptoma (Luyckx, Goossens, Soenens i Beyers, 2006). Za pojedince visoko na ovoj dimenziji karakteristično je aktivno traženje informacija, evaluiranje i korištenje informacija relevantnih za doživljaj sebe, odnosno, stil orijentiran na informacije. Kada donose odluke bitne za konstruiranje identiteta skeptični su i voljni testirati i revidirati aspekte identiteta ukoliko su upoznati s novim, kontradiktornim, informacijama. Prilikom rješavanja problema koriste strategije usmjerene na karakteristike problema, imaju visoku potrebu za stjecanjem novih znanja, kognitivno su kompleksni, te oprezni kada je u pitanju donošenje odluka (Berzonsky, 1990, prema Berzonsky i Kuk, 2000). Istraživanje je samo po sebi intrinzično motivirano, a vidljivo je već u najranijoj dobi kroz istraživanje djeteta kako bi upoznao svijet oko sebe. U toj dobi ne postoje nikakve vanjske kontingencije koje bi mogle potaknuti osobu na ponašanje istraživanja, već se to događa spontano, iz vlastita interesa.

**Predanost ulozi** kao dimenzija identiteta reflektira osjećaj sigurnosti (Klimstra, Lucyx, Hale, Frijns, Van Lier i Meeus, 2010). Kao takva, ona je pozitivno povezana s dobrobiti ali i negativno povezana s neuroticizmom. S druge strane, dimenzija istraživanja dovodi do ruminacije i stoga je pozitivno povezana s neuroticizmom. Pokazalo se da su pojedinci koji postižu visoke rezultate na facetama ekstraverzije, poput asertivnosti, skloniji držanju postavljenih ciljeva i preferencija što se očituje u predanosti kao dimenziji identiteta (Crocetti, Rubini i Meeus, 2008). Predanost je više povezana s normativnom orijentacijom

kada je pitanju stil identiteta. Pojedinci s tim stilom suočavaju se s pitanjima u vezi identiteta i situacijama u kojim je potrebno donijeti odluku na način da traže odobravanje od strane drugih u želji da ispune njihova očekivanja. Imaju nisku toleranciju na dvosmislenost te snažnu potrebu za strukturom (Berzonsky i Kuk, 2000).

Životna područja na kojima se procjenjuje istraživanje i predanost su zanimanje, ideologija te religijska i politička uvjerenja. Iako neki teoretičari smatraju da se identitet može razlučiti po domenama kao što je vokacijska ili politička, Marcia smatra da se ipak radi o domenama koje podliježu cjelokupnoj strukturi identiteta.

Za konstruiranje osobnog identiteta najvažnijim se smatra istraživanje, koje prethodi stvaranju predanosti, te ono podrazumijeva vaganje različitih oblika predanosti prije donošenja izbora (Meeus, Iedema i Maasen, 2002). Poželjno je da pojedinac razmotri čim veći broj alternativa prije stvaranja predanosti određenom načinu razmišljanja, time će njegova konačna odluka dobiti na kvaliteti jer se smatra najboljom od ponuđenih opcija (Soenens i Vansteenkiste, 2011). Na temelju opisanih dimenzija Marcia je razvio klasifikaciju pojedinaca ovisno o prisutnom stupnju istraživanja i predanosti ulozi, odnosno statuse. Ipak, u istraživanju smo se zadržali na dimenzijama identiteta, a ne na statusima, iz razloga što je za potrebe istraživanja pogodniji rad sa varijablom na omjernoj skali nego li kategoričkoj.

Marcia (1966) je dizajnirao četiri moguća stila (statusa) identiteta prema kojima adolescenti pristupaju ulogama koje definiraju identitet i vrijednostima, a koje se temelje na prethodno opisanim dimenzijama identiteta. S navedenim pozicijama povezane su različite facete ličnosti, subjektivno iskustvo i stilovi interpersonalnih interakcija. Ti statusi su postignuti identitet, moratorij, difuzija identiteta i zaključeni identitet. Osobe u statusu postignuta identitetanalaze se visoko na dimenziji predanosti, nakon čega slijedi istraživanje. Osobe u statusu moratorija visoko su na procesu istraživanja, dok su nisko na dimenziji predanosti, zatvoreni identitet odlikuje predanost bez prolaženja procesa istraživanja, dok osobe u statusu difuzije identitetanisu ostvarile predanost ulozi, prilikom čega istraživanje može ili ne mora biti prisutno (Kroger, Martinussen i Marcia, 2010).

Istraživanje je pokazalo da su učenici koji su odgovarali postignutom i zaključenom statusu identiteta bili odlučniji u donošenju odluke o izboru glavnog predmeta na fakultetu te su bili više predani toj odluci i sigurniji u svoj izbor od učenika koji su smješteni u status difuzije identiteta i moratoriju. Učenici u stadiju postignutog identiteta više su istraživali sebe i okolinu, dok su oni u statusu zaključenog identiteta to činili u manjoj mjeri (Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens i Verschueren, 2012).

Navedene razlike mogu odgovoriti na neka pitanja vezana uz motivaciju učenika za studij. Prema podacima dobivenima iz istraživanja raznih autora možemo zaključiti da zrelije odluke donose učenici u statusu moratorija i postignutog identiteta, koji se ujedno nalaze više na dimenziji predanosti ulozi, te možemo očekivati da će njihove odluke biti pod utjecajem vlastitih aspiracija, odnosno njihova motivacija za daljnje školovanje biti će intrinzična izvora, dok će učenici u statusu zaključenog identiteta imati veću eksternalnu motivaciju, odnosno odluke koje donesu biti će pod utjecajem mišljenja roditelja i vršnjaka. Kod učenika koji su u difuziji identiteta možemo očekivati da neće imati jasnu sliku o vlastitoj budućnosti i neće pokazivati sigurnost glede izbora koje donesu te će njihova odluka biti pod utjecajem vanjskih faktora. Pojedinci u statusu difuzije i zaključenog identiteta nalaze se nisko na dimenziji istraživanja (Berzonsky i Adams, 1999).

### **1.3.2. Difuzija identiteta**

Pojedinac se rađa u fazi difuzije identiteta. Tada pokazuje malu ili nikakvu predanost poslu, drugima ili vrijednostima te ne iskazuje želju da se nečemu aktivno posveti i tragati za svojim identitetom. U ovom statusu kriza može, ali i ne mora biti doživljena. Ova faza je normalna u ranoj adolescenciji, no kasnije difuzija identiteta i pobuna protiv etabliranih vrijednosti može izazvati široki spektar negativnih posljedica za dobrobit pojedinca, kao što je visoka razina anksioznosti (Lacković-Grgin, 2005). Pojedinci u ovom statusu imaju određeni smjer kada su u pitanju vokacijski i ideološki smjerovi, no u tom periodu rijetko je donošenje odluka (Marcia, 1993). Također, karakterizira ih i manja samostalnost kada je u pitanju odlučivanje (Germeijs i sur., 2012).

Osobe u ovom statusu češće imaju probleme s prilagodbom kada je u pitanju prelazak na fakultet (Berzonsky i Kuk, 2000). S obzirom na to da sami nemaju definirano jasno razmišljanje o relevantnim područjima za identitet, na njih je lako utjecati te su skloni mijenjanju mišljenja ovisno o prikladnosti u specifičnoj situaciji. Općenito, učenici u ovom statusu imaju malu mogućnost samostalnog donošenja odluka te njihovi rezultati na mjerama ličnosti upućuju na oštećen psihosocijalni razvoj. Moglo bi se reći da oni nisu motivirani, niti imaju resurse izboriti se za vlastito mišljenje (Germeijs i sur., 2012).

Kognitivno, s obzirom na to da nemaju čvrsto postavljene predanosti koje su važne za definiranje identiteta, niti pokazuju želju za njihovim uspostavljanjem, prilikom donošenja odluka oslanjaju se na intuiciju i zavisan stil te iskazuju odsutnost sistematičnog i internalnog

stila prema donošenju odluka (Bluestein i Phillips, 1990), te su u tom procesu impulzivniji (Waterman i Waterman, 1973).

Osobe u statusu difuzije identiteta obavljaju aktivnosti iz vanjskih pritisaka, naspram intrinzičnih motiva. U odsutnosti jasnog osjećaja identiteta iskazuju široki raspon negativnih emocionalnih stanja poput pesimizma, apatije, dosade, bijesa, alijenacije, anksioznosti, zbunjenosti te osjećaja beznađa (Waterman, 1985). Ideje zadržavaju samo privremeno i subjektivno ih doživljavaju kao podložne promijeni. Posljedica takvog razmišljanja je slabi osjećaj smjera ili svrhe u životu te nestabilan doživljaj kontinuiteta (Cote i Levine, 1983).

Učenik koji je u difuziji identiteta najvjerojatnije neće pokazivati sigurnost glede upisa na fakultet, a ukoliko je odabrao neki studijski program, najčešće će motiv za odabir biti vanjske prirode, te će odluku donijeti pod pritiskom drugih bliskih osoba.

### **1.3.3. Zaključeni status**

Osoba u fazi zaključenog identiteta još nije doživjela krizu identiteta. Vrijednosti roditelja i društva za nju su neupitne, pa tako roditeljske vrijednosti u najvećoj mjeri utječu na njihove izbore i predanost (Lacković-Grgin, 2005). U ovom statusu identiteta su učenici koji ulažu malo truda u istraživanje i koji su manje motivirani za angažiranje u samom procesu donošenja odluka od pojedinaca sa postignutim identitetom (Germeijs i sur., 2012).

Pojedinci u zaključenom statusu identiteta ostvaruju predanost prema prvim idejama koje su bile razmotrene, najčešće su one posuđene od roditelja (Cote i Levine, 1983). Te karakteristike pojedincu omogućavaju da okolini djeluje kao osoba čvrstih stavova kojoj nije problematično iskazati svoje mišljenje i koja je vrlo fokusirana na ostvarivanje zadanih ciljeva. Prilikom donošenja odluka više se oslanjaju na zavisne strategije donošenja odluka (Bluestein i Phillips, 1990). Kod njih je zabilježena i viša razina eksternog lokusa kontrole, odnosno percepcija da su ishodi pod utjecajem vanjskih faktora i više su orijentirani na dalju budućnost. Za učenike u ovom statusu veća je vjerojatnost da će pokazivati višu sigurnost glede izbora koji su donijeli, iako su im ti izbori zapravo nametnuti. Oni će manje vremena i truda utrošiti u razmatranje različitih opcija koje se nude. Ukoliko prilikom ostvarivanja cilja naiđu na prepreke ili njihov pokušaj postizanja cilja rezultira neuspjehom, za to će okriviti vanjske faktore te neće percipirati svoju odgovornost čime se zaštićuju od negativnih efekata na njihovo samopouzdanje i osjećaj samoefikasnosti (Kroger, 2007).

Češće koriste normativnu orijentaciju u konstruiranju osjećaja identiteta na način da se konformiraju očekivanjima značajnih drugih i brinu se oko održavanja postojeće strukture identiteta (Berzonsky, 1990). Mladi u zatvorenom statusu kroz kasnu adolescenciju pokazuju veću anksioznost i nesigurnu privrženost u usporedbi s drugim statusima (Arseth, Kroger, Martinussen i Marcia, 2009).

Čini se da ipak pojedinac u ovom statusu nema problem s time što je njegovo ponašanje pod utjecajem drugih, već ga to čak štiti od neugodnih emocija kao što je anksioznost.

#### **1.3.4. Moratorij**

U statusu moratorija osoba doživljava krizu identiteta koja je potiče da aktivno traži alternative. Ona se pokušava nečemu posvetiti, no prije toga želi eksperimentirati s različitim stilovima života. Za ovaj status identiteta karakteristično je da se predanost još nije ostvarila ili se pak pojavljuje samo sporadično dok se ispituju brojne alternative, no u ovom statusu ne donose se relevantne odluke niti se preuzima odgovornost (Lacković-Grgin, 2005). U stadiju moratorija osoba pokazuje angažman u procesu donošenja odluka koje se tiče karijere kroz istraživanje različitih opcija (Germeijs i sur., 2012).

Adolescence u statusu moratorija karakterizira visoka razina anksioznosti. S obzirom na to da se u statusu moratorija osobe nalaze se u procesu potrage za predanošću identitetu, to zahtijeva određenu vrstu kognitivnog napora koji u većini slučajeva izaziva napetost koja nastaje kao posljedica. Razina stresa je vrlo visoka kada imaju osjećaj da im niti jedna alternativa ne odgovara te da ne preferiraju niti jednu od ponuđenih opcija (Cote i Levine, 1983). Kako bi se obranili od postojeće anksioznosti te ju održavali pod kontrolom, pojedinci u ovom statusu češće rabe poricanje, projekciju i identifikaciju. U istraživanju koje su proveli Berzonsky i Kuk (2000), pokazalo se da što je više prisutno istraživanje samoga sebe kod adolescenata to su spremniji uključivati se u zadatke iz intrinzičnih razloga, bez potrebe da od drugih traže odobravanje i emocionalnu potporu, pa su u tom smislu samostalniji. Što se tiče donošenja odluka, moglo bi se reći da su osobe u ovom statusu pokazuju veću samostalnost, pa iako još nisu donesli definitivne zaključke o identitetu kojim žele biti naklonjeni, njihovo ispitivanje dostupnih alternativa je na visokoj razini. Iako su osobe u statusu moratorija vrlo posvećene istraživanju različitih opcija, kada je riječ o karijeri, oni su svjesni potrebe za iniciranjem početka ostvarivanja karijernog plana (Bluestein, Devenis i Kidney, 1989).



Kognitivno, osobe u moratoriju češće su skeptične glede svog znanja o nekom predmetu, odnosno izvještavaju o manjoj sigurnosti u točnost svojih odgovora (Boyes i Chandler, 1992, prema Kroger, 2007). Iz tog razloga možemo očekivati da će učenici u moratoriju češće biti manje sigurni u svoje odluke, samim time što ih smatraju promjenjivima. Berzonsky (1990) pronalazi da takvi pojedinci upotrebljavaju stil razmišljanja orijentiranog na informacije kada stvaraju osjećaj identiteta.

### **1.3.5. Postignuti identitet**

Fazu postignutog identiteta označava rješavanje krize identiteta i stjecanje identiteta, što se iskazuje kroz stabilnost u predanosti poslu i drugim ulogama, drugim osobama te moralnim vrijednostima. Takva osoba posjeduje sklad između vlastitih aspiracija i sposobnosti te je sklonija postavljanju realističnih ciljeva (Lacković-Grgin, 2005). Za osobu koja je u statusu postignuta identiteta ključno je da je formirala predanosti ciljevima, vrijednostima i vjerovanjima nakon ozbiljnog razmatranja i istraživanja alternativa (Cote i Levine, 1983).

Osoba s ostvarenim identitetom strukturira život na način da prenosi predanosti u djelovanje. Oni uglavnom ostavljaju osjećaj samopouzdanja, stabilnosti i optimizma u vezi pogleda na budućnost, a ukoliko se pojave prepreke u ostvarivanju željenih ciljeva, teže ih je pokolebati, odnosno ne gube zacrtani smjerte imaju višu motivaciju prema uspjehu (Waterman, 1985).

Što se tiče kognitivnih procesa, pojedinci u ovom statusu imaju sposobnost boljeg funkcioniranja u uvjetima stresa te češće rabe strategije planiranja i koriste racionaliziranje i sistematičan pristup prilikom donošenja odluka (Bluestein i Philips, 1990). Osobe u ovom statusu imaju i veću autonomiju u svom djelovanju, bolje izvođenje u stresnim uvjetima, prosuđuju na visokoj moralnoj razini te su kreativni (Bergh i Erling, 2005). U interpersonalnim odnosima su topli i suosjećajni, pouzdani, te se vode etičkim principima u ophođenju s drugima (Mallory, 1989).

Očekuje se da će učenici u ovom statusu identiteta pokazivati veću orijentaciju na određeno područje kod donošenja odluke vezane uz edukaciju te se i držati tog izbora

(Germeijs i sur., 2012). Iako su osobe u ovom statusu pomno razmotrile razne alternative, ipak ne možemo očekivati stabilnost u njegovom održavanju jer se u kasnijim razdobljima javljaju brojne krize. Čak i kod odraslih osoba nije rijetkost da se doživljava kriza identiteta nakon što su promijenili mišljenje kao rezultat dugogodišnje akumulacije promjena u njihovom socijalnom kontekstu. Iako sam izraz postignuti/ostvareni, može sugerirati stabilnosti, ipak se ne radi o nečem što je dugotrajno i nepromjenjivo (Cote i Levine, 1983).

### **1.3.6. Povezanost identiteta i motivacije za studij**

Istraživanja pokazuju da postoji veza između psihosocijalnog identiteta učenika i akademske motivacije prilikom čega je zabilježeno da učenici s jasnim osjećajem identiteta imaju pozitivan stav prema akademskim obavezama, specifičan osjećaj svrhe u životu i visoku akademsku motivaciju (Matsushima i Ozaki, 2015). Iako do sada još nisu provedena istraživanja koja direktno ispituju vezu između dimenzija identiteta i vrste motivacije za studij kod učenika, iz nalaza brojnih istraživanja evidentno je da je identitet jedna od bitnih odrednica motivacije (Oyserman, 2007; Waterman, 2004 i Harter, 1978).

Waterman (2004) ukazuje na pozitivnu povezanost između postignutog identiteta i intrinzične motivacije kroz teoriju baziranu na Eriksonovoj (1968) i Marcijinoj paradigmi identiteta (1966). On predlaže treću dimenziju identiteta, uz Marcijino istraživanje i predanost ulozi, koji naziva osobnom ekspresivnošću. Ta se dimenzija odnosi na osjećaj osobnog izražavanja do kojeg dolazi kada se pojedinac angažira u aktivnostima povezanim s identitetom. Tada pojedinac doživljava nešto poput hedonističkog užtaka koji je usko povezan s intrinzičnom motivacijom, u čijoj je definiciji sadržano da uključuje bavljenje aktivnostima iz vlastita zadovoljstva i interesa. Osobno izražavanje je najviše kod pojedinaca koji se nalaze visoko na dimenzijama istraživanja i predanosti ulozi, odnosno u statusu postignuta identiteta.

Slično tome, teorija motivacije temeljene na identitetu (eng. Identity-based motivation theory, IBM) može objasniti kada i u kojim situacijama će osoba biti motivirana poduzeti akciju prema ostvarivanju željenog cilja (Oyserman, 2007). Ovisno tome kakvo poimanje sebe je prisutno kod osobe, na taj će način ona i biti motivirana prilikom ostvarivanja cilja, ukoliko je on u skladu s njenim identitetom (Oyserman, 2015). Tako će učenik koji sebe smatra empatičnim i altruističnim prije biti motiviran da upiše studij koji će potkrijepiti

njegovo poimanje sebe, nego studij koji se kosi s njegovim identitetom. Kako bi pojedinac donio odluku na temelju spoznaje o vlastitim vrijednostima, stavovima i vjerovanjima potrebno je da je stvorio određenu predodžbu o tome čemu biti naklonjen nakon što je isprobao sagledati situaciju iz više različitih perspektiva, odnosno, nakon što je prošao kroz proces razvoja identiteta.

Harter (1978) razjašnjava vezu između identiteta i motivacije kroz pojam motivacije prema učinkovitosti, koja je srodna intrinzičnoj motivaciji. Prema toj teoriji, snažniji osjećaj identiteta utječe na zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba i intrinzičnu motivaciju. Pojedinci stvaraju vezu između prijašnjih potkrijepljenja i kompetencije, što zatim djeluje na motivaciju za učinkovitost. Kada su djeca poticana u pokušajima ovladavanja određenim sadržajem, ona stvaraju osobni sustav nagrada i postavljaju ciljeve za budućnost u skladu s njima. Ukoliko uspješno izvrše zadane ciljeve to ih dovodi do osjećaja kompetentnosti te povećanja motivacije za učinkovitost. Kada djeca nisu poticana u pokušajima samostalnog ovladavanja sadržajem, njihova percepcija kontrole je vanjska te se oslanjaju na nagrade, odobravanje i usmjeravanje od strane drugih kako bi uopće postavili ciljeve. Prema tome, snažniji osjećaj vlastita identiteta kroz postavljanje vlastitih sustava vrijednosti, što je jedna od odrednica identiteta, dovodi do povećanja intrinzične motivacije. Iako se ova teorija primarno odnosi na mlađi uzrast, može se primijeniti i na adolescente koji su u procesu stvaranja identiteta.

#### 1.4. CILJ ISTRAŽIVANJA

Brojna istraživanja ispitivala su ulogu motivacije u edukacijskom kontekstu s ciljem otkrivanja uzroka koji je potiču, odnosno umanjuju, kako bi se ostvarili čim bolji ishodi učenja (Fortier, Vallerand i Guay, 1995; Komarraju, Karau i Schmeck, 2009; Niehaus, Rudasill. i Adelson, 2012). Završetkom srednje škole učenici odabiru između dvije mogućnosti: zaposlenja u struci koju imaju ili nastavka obrazovanja. Veliki postotak učenika u Republici Hrvatskoj ipak se odlučuje nastaviti obrazovanje u smjeru fakulteta.

Cilj istraživanja je ispitati koji motivi se nalaze u podlozi donošenja odluke o stupanju u sustav visokog obrazovanja kod učenika završnih razreda srednjih škola te kreću li se oni prema unutarnjoj ili pak vanjskoj motivaciji. Interindividualne razlike koje postoje određene su brojnim faktorima, a u ovom istraživanju pomnije ćemo istražiti ulogu zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i ulogu dimenzija identiteta te demografskih karakteristika.

Istraživanja potvrđuju da zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba potiče intrinzičnu motivaciju, dok se kod statusa identiteta više razine intrinzične motivacije očekuju kod osoba u statusu moratorija i postignutog identiteta (viši na dimenziji istraživanja, na putu ili s ostvarenom predanošću).

## **2. PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA**

### **2.1. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA**

1. Ispitati motivaciju učenika završnih razreda srednjih škola za odlazak na studij s obzirom na spol, obrazovanje roditelja, prethodni školski uspjeh i vrstu škole (gimnazija i strukovna škola).
2. Ispitati povezanost motivacije za studij s osnovnim psihološkim potrebama i dimenzijama razvoja identiteta kod učenika završnih razreda srednjih škola.

### **2.2. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA**

1. S obzirom na ispitane varijable spol, obrazovanje roditelja, prethodni školski uspjeh i vrsta škole (gimnazije i strukovne škole):
  - a) Ne postoji razlika u motivaciji za odlazak na studij s obzirom na spol.
  - b) Učenici čiji su roditelji/skrbnici visokoobrazovani biti će motiviraniji za studij.
  - c) Učenici koji imaju viši prosjek ocjena biti će više motivirani za odlazak na studij.
  - d) Učenici srednje škole gimnazijskog smjera biti će više motivirani za odlazak na fakultet od učenika strukovnih škola.
2. Zadovoljenje psiholoških potreba i dimenzije razvoja identiteta objasniti će značajan dio varijance motivacije za studij.
  - a) Višu intrinzičnu motivaciju za studij imati će učenici čije su osnovne psihološke potrebe zadovoljene u većoj mjeri i koji se nalaze visoko na dimenziji istraživanja i visoko na predanosti ulozi.
  - b) Višu ekstrinzičnu motivaciju za studij imati će učenici čije osnovne psihološke potrebe nisu zadovoljene i koji se nalaze niskona dimenziji istraživanja inisko na dimenziji predanosti ulozi.

### 3. METODA

#### 3.1. ISPITANICI

U istraživanju su sudjelovali učenici završnih razreda srednjih škola iz Rijeke (Gimnazija Andrije Mohorovičića, Prva hrvatska sušačka gimnazija, Elektroindustrijska i obrtnička škola) Delnica (Srednja škola Delnice), Zaprešića (SŠBJJ), Osijeka (II. Gimnazija Osijek, Ekonomska i upravna škola i Ugostiteljsko-turistička škola) Zagreba (Zdravstveno učilište Zagreb), Splita (III.gimnazija Split) i Jelkovca (Srednja škola Jelkovec).

U istraživanju je sudjelovalo 848 učenika, od čega 462 djevojke ( 56,1 %) i 362 mladića (43,9 %) raspona dobi od 17 do 22 godine, prosječne dobi 18,15 (SD=0,43).

Od ukupnog broja ispitanika, njih 733 izrazilo je namjeru za odlazak na fakultet (86,4 %), 49 njih nema namjeru upisati fakultet (5,8%), dok je njih 64 neodlučno u vezi te odluke (7,5 %).

Prosječni uspjeh tijekom srednjoškolskog obrazovanja najvećeg broja učenika je vrlo dobar (54,6%), zatim slijedi dobar (21,0%), pa odličan (20,4%), a najmanji broj njih ima dovoljan (1,7%).

U Tablici 1. prikazana je struktura obrazovanja roditelja koja pokazuje da je najveći broj učenika čiji su roditelji završili srednjoškolsko obrazovanje.

**Tablica 1.** Postotak učenika s obzirom na razinu obrazovanja majke i oca

Stupanj obrazovanja	Majka	Otac
Završena osnovna škola	5,4	3,6
Završena srednja škola	48,9	53,3
Završena viša škola	10,8	11,8
Završen fakultet	20,4	17,2
Završen poslijediplomski studij	10,8	9,5
Završen doktorat	3,7	4,7

## **3.2. INSTRUMENTARIJ**

### **3.2.1. Upitnik općih podataka**

Upitnik općih podataka sadrži pitanja koja se odnose na spol, dob, opći uspjeh postignut u srednjoškolskom obrazovanju, obrazovanje majke i oca te školu koju učenici pohađaju.

Upitnik demografskih podataka korišten u ovom istraživanju nalazi se u Prilogu 1.

### **3.2.2. Skala akademske motivacije**

Skala akademske motivacije (*Academic Motivation Scale, AMS-28*) je skala koju su razvili Vallerand i suradnici (1992), a utemeljena je na teoriji samoodređenja (Deci i Ryan, 1985). Izvorna verzija upitnika sastoji se od 28 čestica na koje ispitanici odgovaraju na skali Likertova tipa od 1 do 7 pri čemu 1 označava "uopće se ne odnosi na mene", a 7 "u potpunosti se odnosi na mene". Za potrebe istraživanja skala je prevedena i prilagođena hrvatskom jeziku te uzorku na kojem je korištena. Izvorna verzija sadrži sedam faktora (amotivacija, tri oblika ekstrinzične motivacije-eksternalna motivacija, introjektirana motivacija i identificirana motivacija te tri tipa intrinzične motivacije-motivacija za znanjem, motivacija za postignućem i motivacija za iskustvo stimulacije). S obzirom na probleme istraživanja iz originalne verzije upitnika koju smo koristili izbačene su čestice koje odgovaraju faktoru amotivacije, stoga je konačna verzija korištena za potrebe istraživanja sačinjena od 24 čestice. Zbroj rezultata čestica svake pojedine subskale odražava prisutnost tog oblika motivacije kod učenika/studenta pri čemu viši rezultat upućuje i na višu razinu tog oblika motivacije.

S obzirom da je za potrebe istraživanja skala prevedena i prilagođena hrvatskom uzorku napravljena je faktorska analiza. Za ispitivanje faktorske strukture upitnika korištena je faktorska analiza glavnih komponenata s Oblimin rotacijom, a kao kriterij za zadržavanje faktora korišten je scree test. Primarna faktorska analiza izlučila je 3 faktora, no s obzirom na to da treći faktor objašnjava manji dio varijance (što potvrđuje i scree test) te uključuje

čestice čije su saturacije izraženije na prethodna dva ekstrahirana faktora u daljnjem radu korištena su dva faktora.

Izlučena dva faktora zajedno objašnjavaju 54,57% ukupne varijance. U Tablici 2. prikazana je faktorska struktura upitnika Skale akademske motivacije.

Iz daljnje analize izbacili smo česticu 21 zbog podjednakog zasićenja na oba faktora.

**Tablica 2.** Faktorska struktura Skale akademske motivacije

Tvrdnja	F1	F2	h2
10. Zbog zadovoljstva koje osjećam dok čitam zanimljive sadržaje.	<b>,88</b>		,70
8. Zbog zadovoljstva koje osjećam kada otkrivam nove stvari.	<b>,84</b>		,70
16. Zbog zadovoljstva koje osjećam kada me neki sadržaj potpuno zaokupi.	<b>,84</b>		,67
4. Jer se dobro osjećam kad razmjenjujem svoje ideje s drugima.	<b>,83</b>		,65
22. Zato što se dobro osjećam kada čitam o raznim zanimljivim temama.	<b>,83</b>		,66
2. Zato jer mi učenje novih stvari predstavlja zadovoljstvo.	<b>,81</b>		,58
14. Zbog zadovoljstva kojeg osjećam kad proširujem svoja znanja iz područja koja me zanimaju.	<b>,79</b>		,66
20. Zato što će mi studiranje omogućiti nastavak učenja o onome što me zanima.	<b>,75</b>		,60
17. Zbog zadovoljstva koje osjećam kad uspijem završiti teške zadatke.	<b>,69</b>		,61
5. Zbog zadovoljstva koje osjećam kad postignem i više nego što sam očekivao/la.	<b>,67</b>		,57
11. Zbog zadovoljstva koje osjećam kad nadmašim svoja dosadašnja postignuća.	<b>,66</b>		,60
3. Zato što mislim da će me fakultetsko obrazovanje bolje pripremiti za zanimanje koje sam odabrao/la.	<b>,52</b>		,37
19. Da bih jednog dana imao/la bolju plaću.		<b>,85</b>	,63
7. Kako bih dobio/la bolji posao u budućnosti.		<b>,78</b>	,59
13. Jer želim imati dobar život.		<b>,70</b>	,48
24. Zato što želim dokazati sebi da mogu uspjeti na studiju.		<b>,70</b>	,52
12. Zbog činjenice da ću se osjećati važnim/om kada uspijem na studiju.		<b>,63</b>	,51



18. Da bih dokazao/la sam/a sebi da sam pametna osoba.		<b>,63</b>	,44
6. Kako bih si dokazao/la da mogu završiti fakultet.		<b>,61</b>	,41
15. Zato što će mi pomoći u boljem planiranju profesionalne karijere.	,36	<b>,51</b>	,52
23. Jer mi studij omogućava da pokažem svoju izvrsnost.	,38	<b>,47</b>	,49
21. Zato što vjerujem da će dodatno obrazovanje povećati moje profesionalne kompetencije.	,46	<b>,45</b>	,56
9. Jer će mi to na kraju omogućiti ulazak na tržište rada u području koje mi se sviđa.	,35	<b>,43</b>	,41
1. Zato što samo sa srednjom školom ne bih mogao/la naći dobro plaćen posao.		<b>,45</b>	,18
EIGEN VRIJEDNOSTI	9,86	3,24	
POSTOTAK OBJAŠNJENE VARIJANCE	41,07	13,50	

Dva izlučena faktora odgovaraju intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji izvornog upitnika. Prvi faktor (intrinzična motivacija) objašnjava 41,07 % varijance, a drugi faktor (ekstrinzična motivacija) objašnjava 13,50% varijance akademske motivacije.

Kako bismo provjerili pouzdanost subskala Skale akademske motivacije izračunali smo Cronbachalpha koeficijent. Rezultati su pokazali zadovoljavajuću pouzdanost za obje subskale upitnika, te su oni zajedno sa srednjim vrijednostima i standardnom devijacijom prikazani u Tablici 3. Dobiveni koeficijenti pouzdanosti skale na našem uzorku odgovaraju pouzdanosti dobivenoj u drugim istraživanjima koja iznosi 0.92 za intrinzičnu motivaciju (Koludrović i Reić-Ercegovac, 2014), a od 0.71 do 0.84 za subskale ekstrinzične motivacije (Vallerand i sur., 1992).

**Tablica 3.** Aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) i pouzdanost tipa Cronbachalpha ( $\alpha$ ) za faktore Skale akademske motivacije

Faktor	Br.čestica	M	SD	$\alpha$
Intrinzična motivacija	12	59,88	16,08	,94
Ekstrinzična motivacija	11	58,14	12,55	,86

Pearsonov koeficijent korelacije između faktora Skale akademske motivacije iznosi ,35 ( $p < 0,01$ ).

U Prilogu 2. nalazi se mjerni instrument u obliku u kojem je korišten u ovom istraživanju.

### 3.2.3. Upitnik osnovnih psiholoških potreba

Skala osnovnih psiholoških potreba (eng. *Basic Psychological Needs Scale*) razvijena je iz Skale osnovnih psiholoških potreba- radna verzija (Gagne, 2003), a sastoji se od 21 tvrdnje, od čega je 7 tvrdnji za procjenu zadovoljenja potrebe za autonomijom, 6 tvrdnji za procjenu zadovoljenja potrebe za kompetencijom, te 8 tvrdnji za procjenu zadovoljenja potrebe za povezanošću. Skala je prevedena i prilagođena hrvatskom uzorku (Brdar, 2006). Ispitanici označavaju koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih na skali Likertova tipa od 1 do 7 pri čemu 1 označava "uopće se ne odnosi na mene", a 7 označava "u potpunosti se odnosi na mene". Viši rezultat upućuje na veće zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba.

Provjerili smo pouzdanost za svaku od subskala Upitnika osnovnih psiholoških potreba vodeći se Cronbach alpha koeficijentom. U Tablici 4. prikazane su srednje vrijednosti, standardna devijacija i Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za svaku od subskala. U drugim istraživanjima koeficijenti pouzdanosti su relativno niski, a kreću se od: 0.67 - 0.79 za autonomiju, 0.80 - 0.89 za povezanost i 0.63 - 0.66 za skalu kompetencije (Faye i Sharpe, 2008; Marušić, Pavin-Ivanec i Vizek-Vidović, 2010; Smojver-Ažić, Martinac-Dorčić i Živčić-Bećirević, 2015).

**Tablica 4.** Aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) i pouzdanost tipa Cronbach alpha ( $\alpha$ ) za faktore Upitnika osnovnih psiholoških potreba

Skala	Br.čestica	M	SD	$\alpha$
Autonomija	7	35,32	6,13	,66
Kompetencija	6	28,12	5,24	,58
Povezanost	8	43,66	7,22	,76

U Prilogu 3. nalazi se upitnik u obliku u kojem je korišten u istraživanju.

### 3.2.4. Upitnik procesa razvoja identiteta

Upitnik procesa razvoja identiteta (eng. *Ego Identity Process Questionnaire-EIPQ*) (Balistreri, Busch-Rossnagel i Geisinger, 1995) je skala koja se sastoji od 32 čestice temeljene na Marcijinom modelu statusa identiteta kojima se procjenjuje ego identitet u četiri ideološka područja (politika, religija, zanimanje i vrijednosti) i četiri interpersonalna područja (prijateljstvo, izlasci, spolne uloge i obitelj). Skala time obuhvaća i dvije dimenzije kojima se procjenjuje razvoj identiteta, a to su istraživanje i predanost ulozi. Ispitanici procjenjuju koliko se pojedina čestica odnosi na njih na Likertovoj skali od 1 do 6 pri čemu 1 predstavlja "tvrdnja se uopće ne odnosi na mene", dok 6 predstavlja "tvrdnja se u potpunosti odnosi na mene". Zbrajanjem rezultata na pojedinim česticama dobivamo konačni rezultat koji odražava stupanj istraživanja i predanosti ulozi kod ispitanika. Na temelju dobivenih rezultata na dimenzijama istraživanje/predanost ulozi ispitanike je moguće smjestiti u jedan od četiri statusa identiteta po Marciji: moratorij, difuzija, zaključeni i ostvareni identitet.

Za potrebe istraživanja koristili smo verziju prevedenu na hrvatski jezik koja je već ranije korištena na uzorku studenata (Čović, 2009). Kako bismo ispitali faktorsku strukturu EIPQ upitnika proveli smo faktorsku analizu glavnih komponentata s Oblimin rotacijom. S obzirom na broj izlučenih faktora zadržali smo one koji objašnjavaju značajan dio varijance metodom temeljenom na podacima scree testa. Rezultati faktorske analize pokazali su da se čestice formiraju oko dva faktora koja objašnjavaju 24,19 % ukupne varijance. Rezultati faktorske analize prikazani su u Tablici 4., a na dnu tablice prikazane su i eigen vrijednosti te postotak objašnjene varijance.

U analizi su iz upitnika izbačene dvije čestice zbog niskih faktorskih opterećenja (čestica pod brojem 13 i 15) te čestica pod rednim brojem 24, zbog podjednakih opterećenja na oba faktora. Iz analize su također izbačene čestice koje se nisu preklapale onima koje su dobivene na uzorku studenata.

**Tablica 5.** Faktorska struktura Upitnika procesa razvoja identiteta

Čestica	F1	F2	H2
25.Moje ideje o muškim i ženskim ulogama nikada se neće promijeniti.	<b>,62</b>		,40
8.Imam čvrst stav o svojoj ulozi u obitelji.	<b>,59</b>		,35
6.Moji nazori o muškim i ženskim ulogama nisu se mijenjali kako sam odrastao/la.	<b>,57</b>		,35
32.Moja stajališta o partnerskim vezama čvrsto su formirana.	<b>,53</b>		,28
1.Definitivno sam odlučio/la kojim se zanimanjem želim baviti.	<b>,52</b>		,29
2.Ne očekujem da ću mijenjati svoje političke principe i ideale.	<b>,51</b>		,26
4.Nikad nisam imao/la potrebu za preispitivanjem svojih vrijednosti.	<b>,49</b>		,24
5.Vrlo sam siguran/na u to kakvi su prijatelji najbolji za mene.	<b>,49</b>		,24
23.Malo je vjerojatno da ću promijeniti svoje profesionalne ciljeve.	<b>,49</b>		,26
17.Imam jasno mišljenje o tome kako bi se muškarci i žene trebali ponašati.	<b>,48</b>		,23
7.Uvijek ću glasati za istu političku stranku.	<b>,47</b>		,22
30.Nikada nisam preispitivao/la svoje profesionalne težnje.	<b>,46</b>		,22
26.Nikada nisam preispitivao/la svoja politička stajališta.	<b>,36</b>		,14
11.Nikad nisam preispitivao/la svoj stajališta o tome kakvi su prijatelji najbolji za mene.	<b>,33</b>		,13
15.Nemam potrebu razmišljati o važnosti koju mi se pridaje unutar moje obitelji.			,04
22.Preispitao/la sam se kako bi otkrio/la kakva je vrsta partnerske veze za mene.		<b>,63</b>	,40

20.Dosljedno sam preispitivao/la različite vrijednosti kako bih pronašao/la one koje su najbolje za mene.		<b>,60</b>	,37
27.Imao/la sam mnogo iskustava koja su me dovela do ponovnog razmatranja kvaliteta koje bi želio/la da moji prijatelji imaju.		<b>,58</b>	,35
19.Bio/la sam izložen/a različitim iskustvima zbog kojih sam promijenio/la mišljenje o muškim i ženskim ulogama.		<b>,58</b>	,35
21.Mislim da se u budućnosti može promijeniti ono što tražim u prijateljima.		<b>,48</b>	,23
10.Ozbiljno sam razmišljao/la o različitim političkim stajalištima.		<b>,46</b>	,22
16.Moja vjerovanja vezana uz religiju će se vjerojatno mijenjati u budućnosti.		<b>,46</b>	,24
28.Raspravljao/la sam o religiji s brojnim ljudima koji su imali drugačije stajalište od moga.		<b>,46</b>	,22
31.Način na koji procijenjujem svoju obitelj će se vjerojatno promijeniti u budućnosti.		<b>,45</b>	,27
3.Razmišljao/la sam o usvajanju različitih vrsta religijskih uvjerenja.		<b>,46</b>	,21
24.Procijenio/la sam mnoge načine na koje se uklapam u svoju obiteljsku strukturu.	,37	<b>,38</b>	,28
9.Ulazi/la sam u nekoliko rasprava koje su se odnosile na ponašanja u partnerskim vezama-		<b>,38</b>	,17
12.Moje vrijednosti će se vjerojatno mijenjati u budućnosti.		<b>,37</b>	,16
18.Pokušao/la sam saznati nešto o različitim zanimanjima kako bih našao/la najbolje za mene.		<b>,37</b>	,19
29.Nisam siguran/na da su vrijednosti koje imam dobre za mene.		<b>,34</b>	,15
14.Nisam siguran/na kakav je tip partnerske veze najbolji za mene.		<b>,32</b>	,17
13.Kada razgovaram s ljudima o religiji, nastojim iznijeti svoje mišljenje.			,12
Eigen vrijednost	4,05	3,69	

Postotak objašnjene varijance	12,67	11,52
-------------------------------	-------	-------

Dimenzije identiteta koje su zastupljene u ovom upitniku su predanost ulogama i istraživanje. Prvi izlučeni faktor (predanost ulozi) objašnjava 12,67% varijance, dok drugi izlučeni faktor (istraživanje) objašnjava 11,52% varijance procesa razvoja identiteta.

Provjerili smo pouzdanost za svaki faktor računanjem Cronbach alpha koeficijenta. Dobiveni koeficijenti pouzdanosti su zadovoljavajući te su prikazani u Tablici 6. zajedno s deskriptivnim podacima za subskele. Koeficijenti pouzdanosti u drugim istraživanjima su zadovoljavajući a iznose 0.75 za predanost i 0.76 za istraživanje (Balistreri, Busch-Rossnagel i Geisinger, 1995).

**Tablica 6.** Aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) i pouzdanost tipa Cronbach alpha ( $\alpha$ ) za faktore Upitnika procesa razvoja identiteta

Faktor	Br.čestica	M	SD	$\alpha$
Predanost	13	49,83	9,86	,76
Istraživanje	12	39,57	8,93	,72

Izlučena dva faktora (Predanost i istraživanje) nisu u međusobnoj korelaciji.

Korišteni mjerni instrument nalazi se u Prilogu 4., a u Prilogu 5. nalazi se tablica s postocima ispitanika po statusima identiteta.

### **3.3. POSTUPAK**

Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2014/15, a provodilo se po razrednim odjelima srednjih škola. Prije početka samog provođenja istraživanja zatražena je dozvola od ovlaštenih osoba kako bismo mogli provesti ispitivanje. Prema sugestijama odabrano je vrijeme nastave u kojem su učenici imali najmanje obaveza kako bismo u što manjoj mjeri ometali profesore i učenike u njihovom radu.

Eksperimentator je na početku istraživanja ispitanike upoznao s načinom odgovaranja te pravima vezanim uz sudjelovanje u istraživanju. Ispitanici su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno, te je u svakom trenutku bilo moguće napustiti prostor u kojem se provodilo istraživanje ili odustati od ispunjavanja upitnika. Ispitanici su na satu (najčešće razredne nastave ili slobodnom satu) dobili listu s upitnicima uz uputu da pažljivo pročitaju pitanja te na njih odgovaraju iskreno uz objašnjenje kako se označava slaganje, odnosno neslaganje s tvrdnjama prezentiranim u upitniku. Ispitanicima je zajamčena potpuna anonimnost u vezi osobnih podataka koji su korišteni u istraživanju. Prosječno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika iznosilo je 20 minuta.

## **4. REZULTATI**

### **4.1. Razlike u motivaciji za studij s obzirom na spol, obrazovanje roditelje, prethodni školski uspjeh i vrstu škole**

Kako bismo ispitali razlike u motivaciji za studij prisutnoj kod odabira fakulteta kod učenika završnih razreda srednjih škola proveli smo t-test za ispitivanje razlike s obzirom na spol i vrstu škole te jednosmjernu analizu varijance kako bismo ispitali razliku u vrsti motivacije s obzirom na obrazovanje roditelja te postignuti uspjeh tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Analiza podataka provedena je na cjelokupnom uzorku. U Tablici 1. Prikazane su aritmetičke sredine, standardne devijacije te rezultati provedene analize.



**Tablica 7.** Razlike u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za studij s obzirom na spol i vrstu škole

		Spol		Vrsta škole	
		M	Ž	Strukovna škola	Gimnazija
Intrinzična motivacija	M	58,10	60,92	57,03	62,52
	SD	17,17	15,13	17,04	14,45
	t	2,30*		4,53**	
Ekstrinzična motivacija	M	56,00	59,58	56,87	59,14
	SD	12,85	12,02	12,66	12,54
	t	3,90**		2,40*	

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

Rezultati prikazani u Tablici 7. pokazuju da postoji statistički značajna razlika u visini intrinzične motivacije s obzirom na spol pri čemu djevojke imaju višu intrinzičnu motivaciju od mladića. Nadalje, dobivena je i statistički značajna razlika u ekstrinzičnoj motivaciji za studij pri čemu djevojke imaju višu ekstrinzičnu motivaciju od mladića.

S obzirom na vrstu škole, dobivena je statistički značajna razlika u intrinzičnoj motivaciji pri čemu veću intrinzičnu motivaciju imaju učenici koji pohađaju srednju školu gimnazijskog smjera od učenika srednjih škola strukovna usmjerenja. Također, dobivena je statistički značajna razlika u ekstrinzičnoj motivaciji za upis fakulteta gdje su veću ekstrinzičnu motivaciju pokazali učenici iz gimnazijskog smjera naspram učenika iz škola strukovnog usmjerenja. Sukladno ovim nalazima, daljnje analize biti će rađene odvojeno zasebno za učenike s obzirom na vrstu škole koju pohađaju (gimnazija ili strukovna škola).

U Tablici 8. nalazi se broj učenika po spolu ovisno o vrsti srednje škole koju pohađaju. Kako bismo ispitali nisu li statistički značajne razlike u motivaciji posljedica nesrazmjera raspodjele učenika po spolu s obzirom na vrstu škole koji pohađaju proveli smo dvosmjernu analizu varijance koja je pokazala da efekt interakcije tih varijabli nije statistički značajan za intrinzičnu motivaciju ( $F_{(1,656)} = 3,42, p > 0,05$ ) niti za ekstrinzičnu motivaciju ( $F_{(1,666)} = 0,03, p > 0,05$ )

**Tablica 8.** Podjela ispitanika po spolu s obzirom na vrstu škole

	<b>Gimnazija</b>	<b>Strukovna škola</b>
<b>Djevojke</b>	183	193
<b>Mladići</b>	103	187

U Tablici 9. prikazane su razlike u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za studij s obzirom na školski uspjeh, obrazovanje majke i obrazovanje oca.

**Tablica 9.** Razlike u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za studij s obzirom na postignuti školski uspjeh, obrazovanje majke i obrazovanje oca

		<b>Školski uspjeh</b>				<b>Obrazovanje majke</b>				<b>Obrazovanje oca</b>			
		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Intrinzična motivacija</b>	<b>M</b>	53,5 6	53,99(4, 5)	60,77(3 )	62,63(4 )	58,58(4 )	60,9 6	60,0 6	63,52(1 )	58,4 0(4)	60,19	61,3 6	63,30(1 )
	<b>S D</b>	21,7 3	16,74	15,75	15,23	16,28	16,0 4	15,7 2	15,41	16,5 6	14,38	15,9 8	15,13
	<b>t</b>	F(3,733)=8,78 **				F(3,748)=2,86				F(3,747)=3,27*			
<b>Ekstrinzična motivacija</b>	<b>M</b>	56,4 4	55,73(4)	59,23(3 )	57,18	58,16	58,0 4	57,8 1	58,45	57,8 9	59,4 1	58,59	57,71
	<b>S D</b>	13,3 9	13,80	12,34	11,65	12,27	13,3 4	12,4 4	13,20	12,5 8	11,2 6	12,70	13,04
	<b>t</b>	F(3,747)=3,21*				F(3,763)=,06				F(3,761)=,45			

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

Obrazovanje: 1- završena osnovna/srednja škola, 2-završena viša škola, 3- završen fakultet, 4- završen poslijediplomski studij/doktorat

Rezultati post hoc analize (značajne razlike) nalaze se u zagradama

Rezultati prikazani u Tablici 9. pokazuju da je dobiven statistički značajan efekt uspjeha na intrinzičnu motivaciju za studij. Učenici s odličnim uspjehom imaju najvišu intrinzičnu motivaciju za studij zatim slijede učenici s vrlo dobrim uspjehom i dobrim uspjehom dok najnižu intrinzičnu motivaciju za upis fakulteta imaju učenici s dovoljnim uspjehom. Za provjeru značajnosti razlike korišten je Tukey HSD post hoc test koji je pokazao da se značajno razlikuju učenici s odličnim uspjehom od učenika s vrlo dobrim uspjehom, te učenici s vrlo dobrim uspjehom od učenika s dobrim uspjehom, dok učenici s dobrim uspjehom imaju nižu intrinzičnu motivaciju u usporedbi s učenicima s vrlo dobrim i odličnim uspjehom.

Dobiven je statistički značajan efekt uspjeha na ekstrinzičnu motivaciju. Najvišu ekstrinzičnu motivaciju za studij imaju učenici s vrlo dobrim uspjehom, zatim slijede učenici s odličnim uspjehom i dobrim uspjehom, dok najnižu ekstrinzičnu motivaciju za studij imaju učenici s dovoljnim uspjehom. Post hoc testom utvrđeno je da se statistički značajno razlikuju učenici s vrlo dobrim uspjehom od učenika s dobrim uspjehom u ekstrinzičnoj motivaciji, pri čemu oni s vrlo dobrim uspjehom imaju višu od učenika s dobrim uspjehom.

Dobiven je statistički značajan efekt obrazovanja oca na intrinzičnu motivaciju za studij. Najvišu intrinzičnu motivaciju imaju učenici čiji je otac završio poslijediplomski studij/ doktorat, zatim slijede učenici čiji je otac završio fakultet i visoku školu dok najnižu intrinzičnu motivaciju imaju učenici čiji je otac završio osnovnu/srednju školu. Post-hocom je utvrđena statistički značajna razlika u intrinzičnoj motivaciji za studij u grupi učenika čiji je otac završio poslijediplomski studij/doktorat naspram učenika čiji otac ima osnovnoškolsko/srednjoškolsko obrazovanje pri čemu višu intrinzičnu motivaciju imaju učenici čiji je otac završio poslijediplomski studij/ doktorat.

#### **4.2. Povezanost motivacije za studij s osnovnim psihološkim potrebama i dimenzijama razvoja identiteta**

Kako bismo ispitali povezanost između motivacije za studij s osnovnim psihološkim potrebama i dimenzijama razvoja identiteta izračunali smo Pearsonov koeficijent korelacije. Osnovne psihološke potrebe su potreba za autonomijom, potreba za kompetencijom i potreba za povezanosti, dok su dimenzije identiteta predanost ulogama i istraživanje. U Tablici 10. prikazani su koeficijenti korelacije.

**Tablica 10.** Interkorelacije prediktorskih varijabli i njihove korelacije s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom

	Spol	Uspjeh	Autonomija	Kompetencija	Povezanost	Predanost ulozi	Istraživanje
Spol	1	-,17**	-,01	,07	-,09*	,09*	-,10**
Uspjeh		1	,04	,14**	,01	-,09*	-,04
Autonomija			1	,49**	,53**	,28**	-,09*
Kompetencija				1	,44**	,32**	-,02
Povezanost					1	,28**	-,02
Predanost ulozi						1	,01
Istraživanje							1
Intrinzična motivacija	-,09*	,17**	,13*	,25**	,21**	,17**	,24**
Ekstrinzična motivacija	-,14**	,03	,07	,11**	,21**	,21**	,19**

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

Iz analize korelacija prikazane u Tablici 10. vidljivo je da je većina statistički značajnih korelacija ispitanih varijabli s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom niska ( $r < ,20$ ). Intrinzična i ekstrinzična motivacija su u statistički značajnoj negativnoj korelaciji ( $r = -,50, p < 0,01$ ).

Postoji statistički značajna niska povezanost između intrinzične motivacije i osnovne psihološke potrebe za autonomijom, dok je s potrebom za kompetencijom i povezanosti u blagoj pozitivnoj korelaciji. Učenici koji postižu više rezultate na mjeri potrebe za autonomijom, potrebe kompetencijom i potrebe za povezanosti imaju višu intrinzičnu motivaciju za studij. Također, intrinzična je motivacija u statistički značajno povezana s dimenzijama identiteta pri čemu je u niskoj značajnoj korelaciji s predanošću uloženi, a u blagoj pozitivnoj korelaciji s istraživanjem što upućuje na to da učenici koji postižu više rezultate na dimenzijama identiteta imaju i višu intrinzičnu motivaciju.

Postoji i statistički značajna niska pozitivna povezanost ekstrinzične motivacije i potrebe za kompetencijom, te blaga pozitivna povezanost s potrebom za povezanosti, što znači da učenici koji postižu veće rezultate na mjerama osnovnih psiholoških potreba imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju za studij. Također, postoji blaga pozitivna povezanost između dimenzija identiteta (predanošću uloženi i istraživanje) što upućuje na to da učenici s višim rezultatima na dimenzijama identiteta imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju.

S obzirom na dobivene koeficijente korelacije možemo zaključiti da je zadovoljenje potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti povezano s većom intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom kod učenika za upis fakulteta.

Za utvrđivanje doprinosa pojedinih faktora objašnjenju varijance intrinzične motivacije provedena je stupnjevita regresijska analiza na varijablama spol i uspjeh u prvom koraku, osnovnim psihološkim potrebama kao prediktorom u drugom koraku, te dimenzijama razvoja identiteta kao prediktorom u trećem koraku. Regresijska analiza je, sukladno dobivenim razlikama u prethodnim analizama, provedena zasebno za učenike gimnazija, a zasebno za učenike strukovnih srednjih škola. Rezultati regresijske analize za učenike gimnazije prikazani su u Tablici 11.

**Tablica 11.** Rezultati stupnjevite regresijske analize s intrinzičnom motivacijom kao kriterijem za učenike gimnazija

	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Korak 1</b>		,11	,01	,01
<b>Spol</b>	,02			
<b>Uspjeh</b>	,11			
<b>Korak 2</b>		,39	,15**	,14**
<b>Spol</b>	-,00			
<b>Uspjeh</b>	,06			
<b>Potreba za autonomijom</b>	,10			
<b>Potreba za povezanosti</b>	,16**			
<b>Potreba za kompetencijom</b>	,33**			
<b>Korak 3</b>		,47	,22**	,07**
<b>Spol</b>	-,00			
<b>Uspjeh</b>	,06			
<b>Potreba za autonomijom</b>	-,06			
<b>Potreba za povezanosti</b>	,10			
<b>Potreba za kompetencijom</b>	,25**			
<b>Predanost ulozi</b>	,22**			
<b>Istraživanje</b>	,21**			

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

Prvi model, koji uključuje spol i postignuti uspjeh, nije se pokazao statistički značajnim u objašnjenju varijance kriterijske varijable, odnosno intrinzične motivacije.

U drugom koraku smo unijeli osnovne psihološke potrebe (potreba za autonomijom, potreba za povezanosti i potreba za kompetencijom) kao prediktore te smo tim modelom objasnili 14 % varijance intrinzične motivacije učenika gimnazija, pri čemu su značajni prediktori potreba za povezanosti i potreba za kompetencijom. Učenici koji imaju potrebu za povezanosti i potrebu za kompetencijom zadovoljenu u većoj mjeri imaju i višu intrinzičnu motivaciju za studij.

U trećem koraku unijeli smo dimenzije predanost ulozi i istraživanje kao prediktore, te su se obje pokazale značajnima, s doprinosom od 7%, što upućuje na to da višu intrinzičnu motivaciju za studij imaju učenici koji se nalaze više na spomenutim dimenzijama identiteta.

Uzimajući u obzir sve korištene prediktorske varijable, postotak objašnjene varijance intrinzične motivacije iznosi 22 %.

Kako bismo ispitali doprinos prediktorskih varijabli objašnjenju ekstrinzične motivacije za upis fakulteta kod učenika gimnazija provedena je hijerarhijska regresijska analiza sa spolom i uspjehom kao prediktorima u prvom koraku, osnovnim psihološkim potrebama kao prediktorom u drugom koraku te dimenzijama razvoja identiteta u trećem koraku. Rezultati regresijske analize prikazani su u Tablici 12.

**Tablica 12.** Rezultati stupnjevite regresijske analize s ekstrinzičnom motivacijom kao kriterijem za učenike gimnazija

	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Korak 1</b>		,19	,04*	0,04*
<b>Spol</b>	-,19**			
<b>Uspjeh</b>	-,06			
<b>Korak 2</b>		,34	,11**	,08**
<b>Spol</b>	-,16*			
<b>Uspjeh</b>	-,08			
<b>Potreba za autonomijom</b>	-,14			
<b>Potreba za povezanosti</b>	,27**			
<b>Potreba za kompetencijom</b>	,12			
<b>Korak 3</b>		,42	,17**	,06**
<b>Spol</b>	-,16*			
<b>Uspjeh</b>	-,07			
<b>Potreba za autonomijom</b>	,10			
<b>Potreba za povezanosti</b>	,22*			
<b>Potreba za kompetencijom</b>	,05			
<b>Predanost ulozi</b>	,19**			
<b>Istraživanje</b>	,20**			

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

Varijable korištene u prvom koraku: spol i postignuti uspjeh, objašnjavaju 4% varijance ekstrinzične motivacije za studij učenika gimnazija pri čemu je značajan prediktor spol. Pokazalo se da u ovoj grupi djevojke imaju višu ekstrinzičnu motivaciju za studij od mladića.

U drugom koraku unijeli smo osnovne psihološke potrebe kao prediktor te smo tim modelom objasnili dodatnih 8 % varijance ekstrinzične motivacije, a značajnim prediktorom pokazala se potreba za povezanosti. Taj podatak nam govori da učenici s potrebom za povezanosti zadovoljenoj u većoj mjeri imaju višu ekstrinzičnu motivaciju za upis fakulteta.



Dodavanjem dimenzija identiteta objasnili smo dodatnih 6% varijance ekstrinzične motivacije pri čemu su i predanost ulozi i istraživanje značajni prediktori. Učenici koji se nalaze više na tim dimenzijama imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju za upis fakulteta.

Uzimajući u obzir sve korištene prediktorske varijable, postotak objašnjene ekstrinzične motivacije za upis fakulteta kod gimnazijalaca iznosi 18%.

U Tablici 13. Prikazani su rezultati regresijske analize s intrinzičnom motivacijom kao kriterijem za učenike strukovnih škola.

**Tablica 13.** Rezultati stupnjevite regresijske analize s intrinzičnom motivacijom kao kriterijem za učenike strukovnih škola

	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Korak 1</b>		,24	,06**	,06**
<b>Spol</b>	-,09			
<b>Uspjeh</b>	,21**			
<b>Korak 2</b>		,39	,15**	,10**
<b>Spol</b>	-,07			
<b>Uspjeh</b>	,18**			
<b>Potreba za autonomijom</b>	-,04			
<b>Potreba za povezanosti</b>	,23**			
<b>Potreba za kompetencijom</b>	,16*			
<b>Korak 3</b>		,44	,20**	,04**
<b>Spol</b>	-,03			
<b>Uspjeh</b>	,19**			
<b>Potreba za autonomijom</b>	-,01			
<b>Potreba za povezanosti</b>	,23**			
<b>Potreba za kompetencijom</b>	,14*			
<b>Predanost ulozi</b>	,03			
<b>Istraživanje</b>	,21**			

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

U prvom koraku korištene su varijable spol i školski uspjeh kao prediktori intrinzične motivacije za upis fakulteta učenika strukovnih škola. Pokazalo se da je školski uspjeh

značajan prediktor, odnosno višu intrinzičnu motivaciju imaju učenici s višim prosječnim uspjehom. Tim modelom objašnjeno je 6% varijance intrinzične motivacije za fakultet.

U drugom koraku unesene su osnovne psihološke potrebe kao prediktori, te su one objasnile dodatnih 10% varijance intrinzične motivacije. Učenici strukovnih škola koji imaju potrebu za povezanosti i potrebu za kompetencijom zadovoljenu u većoj mjeri, ujedno imaju i višu intrinzičnu motivaciju.

Trećim modelom postotak objašnjene iznosi 4% pri čemu je značajan prediktor istraživanje kao dimenzija identiteta. Učenici koji se nalaze više na toj dimenziji imaju i višu intrinzičnu motivaciju za studij.

Uzimajući u obzir sve prediktorske varijable korištene u regresijskoj analizi, postotak varijance intrinzične motivacije njima objašnjen iznosi 20%.

U sljedećoj tablici prikazani su rezultati stupnjevite regresijske analize s ekstrinzičnom motivacijom kao kriterijem za učenike strukovnih škola.

**Tablica 14.** Rezultati stupnjevite regresijske analize s ekstrinzičnom motivacijom kao kriterijem za učenike strukovnih škola

	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Korak 1</b>		,18	,03**	,03**
Spol	-,15*			
Uspjeh	,09			
<b>Korak 2</b>		,28	,08**	,05**
Spol	-,13*			
Uspjeh	,07			
Potreba za autonomijom	-,07			
Potreba za povezanosti	,17*			
Potreba za kompetencijom	,12			
<b>Korak 3</b>		,33	,11*	,03*
Spol	-,11			
Uspjeh	,08			
Potreba za autonomijom	-,07			
Potreba za povezanosti	,15			
Potreba za kompetencijom	,09			
Predanost ulozi	,14			
Istraživanje	,12			

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

Prvim modelom, koji uključuje spol i postignuti uspjeh, objasnili smo 3% varijance ekstrinzične motivacije, pri čemu se značajnim prediktorom pokazao spol. U ovom slučaju, viša ekstrinzična motivacija za studij prisutna je kod djevojaka.

U drugom koraku smo unijeli osnovne psihološke potrebe kao prediktore (potreba za kompetencijom, potreba za povezanosti i potreba za autonomijom) te smo tim modelom objasnili dodatnih 5% varijance ekstrinzične motivacije pri čemu se značajnim prediktorima pokazala potreba za povezanosti. Učenici strukovnih škola s zadovoljenijom potrebom za povezanosti imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju.

U trećem smo koraku unijeli dimenzije identiteta kao prediktor te smo tim modelom objasnili dodatnih 3% varijance ekstrinzične motivacije, te se predanost ulozi pokazala značajnim prediktorom. Učenici koji se nalaze više na toj dimenziji imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju za upis fakulteta.

Uzimajući u obzir sve varijable koje smo unijeli u regresijsku analizu, objasnili smo 11% varijance ekstrinzične motivacije za studij učenika strukovnih škola.

## 5. DISKUSIJA

### 5.1. Razlike u motivaciji za studij s obzirom na spol, smjer škole, uspjeh i obrazovanje roditelja

Nekoliko istraživanja (Anderman i Anderman, 1999, Kasser i Ryan, 1996, Roeser, Midgley i Urđan, 1996, Cerezo-Rusillo i Casanova-Arias, 2004) pokazalo je da dječaci posjeduju više razine ekstrinzične motivacije od djevojaka kada je u pitanju postavljanje akademskih ciljeva, dok te razlike nisu pronađene kada je u pitanju intrinzična motivacija (Patrick, Ryan, i Pintrich, 1999). Na našem uzorku te su razlike značajne i kada je u pitanju intrinzična i kada je u pitanju ekstrinzična motivacija, te je u oba slučaja viša razina motivacije prisutna kod djevojaka, što sugerira da su djevojke općenito motiviranije za odlazak na fakultet od dječaka. Premda je nešto veći postotak djevojaka i u gimnazijama i u strukovnim školama, ipak dobivene razlike za vrstu škole nisu posljedica tog nesrazmjera s obzirom da analiza nije pokazala statistički značajnu razliku, kako smo pretpostavili. Općenito, istraživanja pokazuju da su učenici koji pohađaju gimnazije ambiciozniji kada je u pitanju upis fakulteta, za razliku od učenika koji pohađaju strukovne škole, što su potkrijepili i nalazi ovog istraživanja (Pavić i Vukelić, 2009).

Istraživanje Horyna i Bonds-Raacke (2012) pokazalo je da su učenici koji su se odlučili nastaviti obrazovanje nakon završene srednje škole u prosjeku imali ocjenu vrlo dobar, dok su učenici koji nisu imali namjeru upisati fakultet češće postizali ocjenu dobar stoga možemo zaključiti da su namjera za odlazak na fakultet i bolji školski uspjeh povezani. Tijekom obrazovanja učenici stvaraju vezu između dobrih ocjena i prelaska u višu edukaciju, koju smatraju putem prema prestižnim zanimanjima (Covington i Müeller, 2001). Jednako tako, ocjene utječu na osjećaj vrijednosti jer se smatraju odrazom sposobnosti i uspjeha (Harari i Covington, 1981, prema Covington i Müeller, 2001). Ocjene se općenito smatraju eksternalnim motivatorima koji umanjuju intrinzičnu motivaciju za učenje (Kohn, 1993, Covington i Müeller, 2001). Istraživanje koje je proveo Stan (2012) a koje se bavilo mišljenjem učitelja o izvoru motivacije za učenje kod učenika, pokazalo je da učitelji smatraju da su ocjene primarno povezane s eksternalnom motivacijom kod učenika, te da su učenici motivirani time da ispunjavaju želje roditelja. Premda nalazi ovih istraživanja upućuju na to da će učenici s višim prosjekom ocjena imati ekstrinzičnu motivaciju za učenje, ipak povezanost između ocjena i motivacije nije toliko jednostavna. U provedenom istraživanju dobiveno je da s porastom prosječnog uspjeha postignutog tijekom srednjoškolskog

obrazovanja raste i intrinzična motivacija, dok najveću ekstrinzičnu motivaciju za odlazak na fakultet imaju učenici s vrlo dobrim uspjehom, nakon čega slijede oni s odličnim, dovoljnim pa dobrim uspjehom. Na temelju tih podataka ne možemo zaključivati o uzročno-posljedičnim vezama, moguće je da su učenici imali intrinzičnu motivaciju za učenje kroz dosadašnje školovanje te su zbog toga dobivali i više ocjene, a motivacija za učenjem samom po sebi je intrinzična tipa te će ona biti glavni razlog i za upis fakulteta. No, također je moguće da su učenici bili motivirani dobivati bolje ocjene kako bi upisali prestižniji fakultet, te je time zapravo u podlozi uspjeha ekstrinzična motivacija koja može i ne mora biti prenesena na daljnje planove za upis fakulteta. Buduća istraživanja povezanosti akademske motivacije i postignutog uspjeha trebala bi uključivati više mjerenja kako bi se isključilo djelovanje pritiska za ostvarivanjem boljeg uspjeha u završnom razredu srednje škole kako bi se povećala mogućnost upisa na fakultet.

Pavić i Vukelić (2009) dobili su da je obrazovanje oca indirektno povezano s namjerom za upis fakulteta kroz utjecaj na upis srednje škole, dok općenito djeca obrazovanih roditelja češće upisuju fakultete zbog prenošenja roditeljskih ambicija na djecu. U našem istraživanju zabilježena je razlika intrinzičnoj motivaciji za studij s obzirom na obrazovanje oca, no ne i majke. Učenici čiji je otac visokoobrazovan imali su i višu intrinzičnu motivaciju za upis fakulteta.

## **5.2. Povezanost motivacije za studij s osnovnim psihološkim potrebama i dimenzijama identiteta**

Drugi problem kojim se ovo istraživanje bavilo je ispitivanje mogućnosti predviđanja vrste motivacije za studij s obzirom na stupanj zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i dimenzija razvoja identiteta. Primarna analiza temeljena na Pearsonovom koeficijentu korelacije, pokazala je da su potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti te dimenzije identiteta- istraživanje i predanost ulozi- u blagoj ali značajnoj pozitivnoj korelaciji s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom što opravdava početnu hipotezu o povezanosti tih konstrukata u objašnjenju motivacije za studij kod učenika završnih razreda srednjih škola.

Spol se pokazao značajnim prediktorom ekstrinzične motivacije za upis fakulteta i kod gimnazija i kod strukovnih škola, te je u oba slučaja viša ekstrinzična motivacija kod djevojaka naspram mladića. Iako su brojna istraživanja pokazala da dječaci imaju višu ekstrinzičnu akademsku motivaciju (Anderman i Anderman, 1999, Cerezo-Rusillo i

Casanova-Arias, 2004, Kasser i Ryan, 1996, Roeser, Midgley i Urđan, 1996) u našem istraživanju viša razina ekstrinzične motivacije prisutna je kod djevojaka, što može sugerirati da su djevojke općenito motiviranije za odlazak na studij, bez obzira na tip motivacije u podlozi (Martin, 2004). Postignuti školski uspjeh pokazao se značajnim prediktorom intrinzične motivacije za upis fakulteta, no samo u slučaju strukovnih škola, što nije bilo očekivano s obzirom da se ocjene smatraju eksternalnim motivatorom. No, intrinzično motivirani učenici su općenito skloniji većem ulaganju u učenje s obzirom da ih vodi intrinzična motivacija za znanjem, te je količina energije i truda koji ulaže u postizanje ciljeva viša (Pintrich i sur., 1993).

Prema teoriji samoodređanja kritičan problem slijeđenja cilja i održavanja ponašanja koje vodi ka njegovom postizanju je stupanj zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba kada osoba nastoji postići i održati vrijedan ishod (Deci i Ryan, 2000a). U ovom slučaju taj cilj je upis na željeni fakultet. Pojednostavljeno možemo reći da će motivacija, izvođenje i razvoj biti maksimalizirani unutar socijalnog okruženja koje pruža mogućnost zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba za kompetencijom, povezanosti i autonomijom. Zadovoljenje bilo kojeg oblika potreba doprinosi motivaciji (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991), dok se ključnim za ostvarivanje intrinzične motivacije smatra zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba (Ciani, Sheldon, Hilpert i Easter, 2011). U provedenom istraživanju potkrijepili smo prijašnje pretpostavke o ulozi osnovnih psiholoških potreba u objašnjenju intrinzične motivacije. Osnovne psihološke potrebe objasnile su 14% varijance intrinzične motivacije za studij kod učenika gimnazija škola i 10 % varijance kod učenika strukovnih srednjih škola, prilikom čega su se značajnim prediktorima pokazale potreba za kompetencijom i potreba za povezanosti.

Istraživanje Valleranda i Reida (1984) pokazalo je da poticanje osjećaja kompetentnosti kroz davanje pozitivne povratne informacije djeluje pozitivno na intrinzičnu motivaciju. Naspram toga, uvjeti poput negativne povratne informacije koji dovode do percepcije nekompetentnosti umanjuju intrinzičnu motivaciju (Deci i Ryan, 2000a). Nadalje, kako bi se ostvarilo povećanje intrinzične motivacije nije potrebno samo zadovoljiti osjećaj za kompetencijom, već je poželjno da on bude uparen s osjećajem autonomije. Pojedinaac uz osjećaj kompetentnosti treba vlastito ponašanje doživljavati kao samoodređeno kako bi se potaknula intrinzična motivacija za određenu aktivnost. S obzirom na to da angažiranje u aktivnostima iz intrinzične motivacije podrazumijeva da se osoba svojevolumno i iz vlastita interesa uključila u određenu aktivnost, tada se implicira i da je zadovoljena potreba za autonomijom jer osoba ima pravo slobodnog odlučivanja o tome hoće li ili ne izvršavati tu

radnju. S tim u skladu, prisutna je percepcija internalnog lokusa uzročnosti jer se pojedinac smatra glavnim izvorom ponašanja. Prilikom pomicanja lokusa uzročnosti s unutaršnjeg na vanjski (npr. dobivanje materijalne nagrade za obavljenju radnju) pojedinac se manje percipira izvorom svoga ponašanja što ugrožava osjećaj autonomije te se na taj način smanjuje i intrinzična motivacija (Deci i Ryan, 2000a). Suprotno tome, intrinzičnu motivaciju možemo povećati kada omogućavamo pojedincu da bira između različitih alternativa čime pojedinac percipira autonomiju (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith i Deci, 1978). Potreba za autonomijom u ovom se istraživanju nije pokazala značajnim prediktorom intrinzične motivacije, što znači da i učenici s manje zadovoljenom, kao i oni s više zadovoljenom, potrebom za autonomijom imaju podjednaku intrinzičnu motivaciju za upis fakulteta. Taj nam podatak govori da učenici percipiraju važnost intrinzičnih motiva, čak i u situacijama kada ne postoje idealni uvjeti za njihovo postizanje.

O utjecaju potrebe za povezanosti na intrinzičnu motivaciju možemo zaključiti iz istraživanja koje je pokazalo da onemogućavanje ostvarivanja interakcije s voditeljem istraživanja dovodi do smanjenja intrinzične motivacije kod djece (Anderson, Manoogian i Reznick, 1976). Naše istraživanje je potvrdilo te nalaze, te se potreba za povezanosti pokazala značajnim prediktorom što upućuje na to da pojedinci tom potrebom zadovoljenijom u većoj mjeri imaju i višu intrinzičnu motivaciju pri odabiru fakulteta.

No, kada se radi o ekstrinzičnoj motivaciji za studij, koja podrazumijeva da će osoba odabrati studij kao instrument za postizanje vanjskih nagrada poput ostvarivanja većih prihoda i ugleda, tada možemo pretpostaviti da osnovne psihološke potrebe neće imati toliko važnu ulogu, štoviše, moguće je da njihovo nezadovoljenje dovodi do kompenzacijskih motiva koji u prvi plan stavljaju ono što je drugima vidljivo. Kasser i Ryan (1993) smatraju da su ekstrinzične aspiracije kao ciljevi (poput stjecanja bogatstva, slave, imidža) povezane s ostvarivanjem odobravanja ili znakova vrijednosti vidljivima izvana te nisu direktno povezani s zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba, odnosno čak mogu biti distrakcija njihovom zadovoljenju. Postavljanje ekstrinzičnih ciljeva temelji se na zadovoljenju površnih potreba nepovezanih s osnovnim psihološkim potreba, što dovodi do zanemarivanja intrinzičnih motiva (Kasser i Ryan, 1993).

Naše istraživanje je pokazalo da su osnovne psihološke potrebe značajan prediktor ekstrinzične motivacije učenika za studij te one objašnjavaju 8% varijance ekstrinzične motivacije kod gimnazijalaca, odnosno 5% kod učenika strukovnih srednjih škola. U konačnici, njima smo objasnili relativno mali postotak varijance ekstrinzične motivacije (što nije slučaj kada se radi o intrinzičnoj motivaciji) stoga možemo zaključiti da njihova uloga u

objašnjenju ekstrinzične motivacije nije ključna. Dobiveni rezultati pokazali su da učenici s zadovoljenijom potrebom za povezanosti imaju veću ekstrinzičnu motivaciju za studij, što je donekle neočekivano s obzirom da smo očekivali negativan odnos, no mogući razlog za taj odnos je internalizacija eksternalnih motiva kod učenika, kada se oni manifestiraju poput intrinzičnih. U tom slučaju, takav odnos između osnovnih psiholoških potreba i ekstrinzične motivacije je u skladu s teorijom (Niemeć i Ryan, 2009).

Ukupno gledajući, možemo zaključiti da je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba povezano s motivacijom općenito, odnosno oni učenici koji imaju zadovoljenije osnovne psihološke potrebe biti će i u većoj mjeri motivirani za studij, bez obzira dali je motiv za upisivanje fakulteta intrinzičan ili ekstrinzičan.

Sljedeći konstrukt kojim smo pokušali objasniti postojanje razlika u motivima za odabir fakulteta je identitet. Prema Eriksonu (1968) glavni razvojni zadatak u adolescenciji odnosi se na stvaranje koherentnog identiteta. Prema njegovoj teoriji uspješno rješavanje krize između formiranja identiteta i difuzije identiteta rezultira stabilnim identitetom koji se odnosi na vrijednosti, vjerovanja, sustave, ciljeve i stavove koji pružaju pojedincu osjećaj stabilnosti kroz vrijeme i različite situacije. Erikson je primijetio da je održavanje identiteta u domeni vokacijskih interesa najizazovniji i najočitiji aspekt procesa formiranja identiteta u adolescenciji (Bluestein i Noumair, 1996).

Literatura pokazuje da adolescenti čiji identitet nije stabilan i jedinstven imaju poteškoće u donošenju vokacijskih izbora koji su u skladu s osobnim karakteristikama i tržištom rada (Pellerone, 2013). Suprotno tome, adolescenti s visokom razinom sklada i diferencijacije identiteta pokazuju veći kapacitet za donošenje odluka, uz prikladna edukacijska i socijalna ponašanja. Prema Marcii (1980) za formiranje identiteta najvažnije je istraživanje koje doprinosi sagledavanju različitih perspektiva i odabira onih ciljeva koji su u skladu s vrijednostima, vjerovanjima i stavovima pojedinca. Ponašanje istraživanja usko je povezano s intrinzičnom motivacijom te je ono vidljivo već u najranijoj dobi. Mala djeca su intrinzično motivirana za istraživanje svijeta oko sebe, ona dolaze u interakciju s okolnim objektima i osobama isključivo na temelju toga što ih to zanima. Sličan proces vidljiv je i kod formiranja identiteta u adolescenciji kada se javlja spontana znatiželja koja nastaje prilikom javljanja novih izazova i koja je ključna za istraživanje vanjskog svijeta i otkrivanja koje su opcije identiteta najprivlačnije i odgovarajuće. Isti je slučaj sa donošenjem za identitet relevantnih odluka o tome da ćemo biti predani određenoj ideji što je zapravo direktna reprezentacija pojma o sebi. Pojedinać najčešće donosi odluke koje su u skladu s njegovim samopojmanjem, pa tako npr. ne možemo očekivati da je osoba koja ne pokazuje zanimanje



za politiku biti član neke stranke. Tako npr. student koji odabere studij psihologije jer pokazuje zanimanje za ljudsku prirodu i jer smatra taj studij izazovnim donosi za identitet važnu odluku koja se temelji na intrinzičnoj motivaciji. Intrinzično motivirana ponašanja se izvode s osjećajem spontanosti, volje i autonomije, odnosno percipira se internalni lokus uzročnosti (deCharms, 1968, prema Deci i Ryan, 2000b). Pod pretpostavkom da je osoba intrinzično motivirana za istraživanje svijeta oko sebe te za donošenje odluka kojim će se vrijednostima, vjerovanjima i stavovima prikloniti možemo reći da će i odluke vokacijskog tipa donositi na temelju informacija koje odražavaju intrinzičnu prirodu izbora.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su da su dimenzije identiteta značajan prediktor intrinzične motivacije za studij te objašnjavaju 7% varijance intrinzične motivacije kod gimnazijalaca, dok je taj postotak kod učenika strukovnih škola nešto niži te iznosi 4% , a značajan prediktor je istraživanje. Iz tih nalaza možemo zaključiti da osobe koje postižu više rezultate na dimenziji istraživanja i predanosti ulozi također imaju i veću intrinzičnu motivaciju za odlazak na fakultet. Također, dimenzije identiteta su značajan prediktor i ekstrinzične motivacije za studij te je povećanje na tim dimenzijama povezano i s porastom ekstrinzične motivacije za odlazak na studij čime nismo potkrijepili prethodne nalaze koji sugeriraju da osobe nisko na dimenzijama predanosti i istraživanja (status difuzije identiteta) veću važnost pridaju ostvarivanju ekstrinzičnih ciljeva (Berzonsky i Adams, 1999), dok su osobe visoko na dimenzijama istraživanja i predanosti (ostvareni status identiteta) češće posvećene intrinzičnim ciljevima (Waterman, 2004). Postotak objašnjene varijance ekstrinzične motivacije dimenzijama identiteta je relativno nizak (6 % za učenika gimnazija i samo 3% za učenike strukovnih škola) što upućuje da dimenzije identiteta ne igraju značajnu ulogu u objašnjenju te vrste motivacije, pogotovo kada su u pitanju učenici strukovnih škola.

Gledajući ukupno rezultate provedena istraživanja, možemo zaključiti da zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti i dimenzije razvoja identiteta objašnjavaju značajan dio varijance intrinzične, ali i ekstrinzične motivacije za studij. Odnosno, navedeni konstrukti povezani su s motivacijom kao takvom, dok u manjoj mjeri njima možemo predvidjeti razliku u vrsti motivacije. Intrinzična i ekstrinzična motivacija nisu u potpunosti u antagonističkom odnosu, čemu u prilog najbolje govori internalizacija ekstrinzičnih ciljeva koje osoba doživljava kao intrinzične. Iz rezultata možemo vidjeti da je veći postotak varijance motivacije prediktorskim varijablama objašnjen kod učenika gimnazija, dok je on manji za učenike strukovnih škola što upućuje na postojanje većeg varijabiliteta ili utjecaja nekih drugih faktora koje nismo ispitali na predviđanje njihove motivacije za upis fakulteta (pogotovo kada je u pitanju ekstrinzična motivacija).

### 5.3. OGRANIČENJA I IMPLIKACIJE PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Provedeno istraživanje temelji se na mjerama samoprocjene te su učenici Upitnik demografskih podataka, Upitnik osnovnih psiholoških potreba, Skalu akademske motivacije i Upitnik procesa razvoja identiteta rješavali na taj način. Prilikom rješavanja upitnika mjerama samoprocjene susrećemo se s brojnim poteškoćama poput davanja socijalno poželjnih odgovora ili nepažljivog odgovaranja, ne možemo procijeniti jesu li učenici zaista u potpunosti razumjeli pitanja te jesu li bili iskreni prilikom odgovaranja kao ni motiviranost za ispunjavanje upitnika.

U uzorku nije podjednak broj učenika iz srednjih škola gimnazijskog smjera i strukovnog smjera, te je njih 57% iz srednje škole strukovna smjera. Buduća istraživanja trebala bi uključivati podjednaki broj učenika iz oba smjera te ispitivati razlike u motivaciji koje uključuju i smjer strukovne škole s obzirom da je moguće da postoje velike razlike između različitih strukovnih usmjerenja (npr. srednje škole medicinskog i ekonomskog smjera).

Također, poželjno bi bilo da buduća istraživanja uključuju više mjerenja kako bi se usporedile fluktuacije u motivaciji za upis fakulteta i motivaciji za studiranje kroz trajanje studija, jer je moguće da se primarni razlozi upisa fakulteta mijenjaju kako osoba sazrijeva. To istraživanje bi trebalo uključivati i neke bihevioralne mjere ponašanja koje odražavaju motivaciju kao što je prosjek ocjena i uključivanje u aktivnosti povezanih sa studijem. Takvim istraživanjem dobili bismo i podatke o uspješnosti upisa na studij jer trenutno ne znamo koji postotak učenika je uspio upisati željeni fakultet te koji postotak će na poslijetku i završiti studij. Moguće je da određeni postotak učenika nije upisao studij te su neki od njih odustali ili su neuspješni u izvršavanju akademskih obaveza, iako su motivirani. Rezultati na mjerama zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i identiteta mogli bi biti i prediktori uspješnosti na studiju.

Iako podaci pokazuju da se veliki broj učenika odlučuje za nastavak obrazovanja o čemu govori i činjenica da se u zadnjih dvadesetak godina postotak visokoobrazovanih u Republici Hrvatskoj popeo sa 7% na 20% (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) , rezultati ovog istraživanja pokazali su da je postotak učenika koji imaju namjeru

upisati fakultet vrlo visok, što upućuje na to da mladi ljudi prepoznaju važnost ulaganja u vlastitu edukaciju za postizanje osobnih ciljeva, bili oni intrinzični ili ekstrinzični.

Budući da istraživanja (Niemic, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci i Ryan, 2006) otkrivaju brojne pozitivne posljedice za zdravlje i dobrobit koje proizlaze iz slijeđenja intrinzičnih ciljeva, trebalo bi se više pažnje posvetiti tome kako poticati tu vrstu motivacije od najranije dobi.

S obzirom da dostupna literatura nije uključivala ispitivanje odnosa motivacije za studij kod učenika srednjih škola i osnovnih psiholoških potreba te statusa identiteta, ovo istraživanje doprinijelo je time što je rasvijetlilo odnos spomenutih varijabli i njihove uloge kod odabira fakulteta, iako je ono samo temelj za daljnja istraživanja.

## 6. ZAKLJUČAK

1. Postoje razlike u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za studij kod učenika s obzirom na spol, vrstu škole, školski uspjeh. Djevojke imaju višu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za studij od mladića. Učenici koji pohađaju gimnaziju imaju višu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za studij od učenika strukovnih škola. Učenici s odličnim uspjehom imaju najvišu intrinzičnu motivaciju za studij, zatim slijede oni s vrlo dobrim i dobrim uspjehom, dok najnižu imaju učenici s dovoljnim uspjehom. Najvišu ekstrinzičnu motivaciju za studij imaju učenici s vrlo dobrim uspjehom, zatim slijede oni s odličnim i dobrim uspjehom, dok najnižu imaju učenici s dovoljnim uspjehom. Najvišu intrinzičnu motivaciju imaju učenici čiji je otac završio poslijediplomski studij/doktorat.
2. Učenici gimnazija koji imaju u višoj mjeri zadovoljene osnovne psihološke potrebe za kompetencijom i povezanosti te se nalaze više na dimenzijama identiteta imaju i višu intrinzičnu motivaciju za studij, uz varijancu intrinzične motivacije objašnjenu spolom (djevojke imaju višu intrinzičnu motivaciju od mladića) i školskim uspjehom (učenici gimnazija s boljim uspjehom imaju višu intrinzičnu motivaciju). Učenici strukovnih srednjih škola koji imaju osnovne psihološke potrebe za kompetencijom i povezanosti zadovoljene u većoj mjeri te se nalaze više na dimenziji istraživanja imaju i višu intrinzičnu motivaciju za studij, uz varijancu intrinzične motivacije objašnjenu školskim uspjehom (učenici strukovnih škola s boljim uspjehom imaju višu intrinzičnu motivaciju). Učenici gimnazija koji imaju potrebu za povezanosti zadovoljenu u većoj mjeri i nalaze se više na dimenzijama identiteta imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju za upis fakulteta, uz varijancu objašnjenu spolom (djevojke imaju višu ekstrinzičnu motivaciju). Učenici strukovnih škola koji imaju potrebu za povezanosti zadovoljenu u većoj mjeri i nalaze se više na dimenziji predanosti ulozi imaju i višu ekstrinzičnu motivaciju za upis fakulteta, uz varijancu objašnjenu spolom (djevojke imaju višu ekstrinzičnu motivaciju).

## 7. LITERATURA

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. i Parhon (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procesia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.

Anderman, L. H. i Anderman, E. M. (1999). Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 21-37.

Anderson, R., Manoogian, S. T. i Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.

Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Arseth, A. K., Kroger, J., Martinussen, M. i Marcia, J. E. (2009). Meta-Analytic Studies of Identity Status and the Relational Issues of Attachment and Intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9, 1-32.

Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N. i Mahmoudi, H. (2014). School Culture, Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Academic Achievement: Testing a Casual Model. *Mathematics Education Trends and Research*, 2014, 1-13.

Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N.A. i Geisinger, K.F. (1995). Development and Preliminary Validation of Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18, 179-190.

Bergh, S. i Erling, A. (2005). Adolescent identity formation: a Swedish study of identity status using the EOM-EIS-II. *Adolescence*, 40, 377-396.

Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style: Conceptualization and Measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-284.

Berzonsky, M. D., i Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.

Berzonsky, M. D. i Kuk, L. S. (2000). Identity Status, Identity Processing Style, and the Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98.

Biti, V., Borovečki, Ž., Čiček, M., Gajer-Picun, Đ., Hitrec, G., Jurković. T. i suradnici (1986). *Od puberteta do zrelosti*. Zagreb: Mladost.

Blustein, D. L., Devenis, L. E. i Kidney, B. A. (1989). Relationship between identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196-202.

Blustein, D. L. i Noumair, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling and Development*, 74, 433-441.

Blustein, D. L. i Philips, S. D. (1990). Relation between ego identity statuses and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 160-168.

Bratko, D. I Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja*, 15, 693-711.

Brdar, I. (2006). Životni ciljevi i dobrobit: Je li za sreću važno što želimo? *Društvena istraživanja*, 15, 671-691.

Cerezo Rusillo, M. T. i Casanova Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 97-112.

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C. i Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 223–243.

Conti, R. (2000). College Goals: Do Self-Determined and Carefully Considered Goals Predict Intrinsic Motivation, Academic Performance, and Adjustment During the First Semester? *Social Psychology of Education*, 4, 189-211.

Cote, J. E. i Levine, C. (1983). Marcia and Erikson: The relationships among ego identity status, neuroticism, dogmatism, and purpose in life. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 43-53.

Covington, M. V. i Müeller, K. J. (2001). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-178.

Crocetti, E., Rubini, M. i Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207–222.

Crow, S. R. (2009). Relationships that Foster Intrinsic Motivation for Information Seeking. *School Libraries Worldwide*, 15, 91-112.

Čović, F. (2009). Razlike u prilagodbi studenata i životnim ciljevima s obzirom na status i stil razvoja identiteta. *Neobjavljeni diplomski rad: Filozofski fakultet Rijeka*.

Deci, E. L. (1971). Effects of Externally mediated rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E. L., i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000a). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. i Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 23, 325-346.

Faye, C. i Sharpe, D. (2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 189-199.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. I Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 3, 257–274.



Frodi, A., Bridges, L. i Grolnick, W. (1985). Correlates of Mastery-Related Behavior: A Short-Term Longitudinal Study of Infants in Their Second Year. *Child Development*, 56, 1291-1298.

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.

Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L. i Verschuere, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 229-239.

Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F. i Abel, D. S. (2013). Do Reasons for Attending College Affect Academic Outcomes? A Test of a Motivational Model From a Self-Determination Theory Perspective. *Journal of College Student Development*, 54, 121-139.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.

Horyna, B. i Bonds-Raacke, J. M. (2012). Differences in Students Motivation to attend High School: Small versus Large High Schools. *Education*, 132, 708-724.

Kasser, T. i Ryan, R. M. (1993). A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410- 422.

Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M. i Sameroff, A. J. (1995). The Relations of Maternal and Social Enviroments to Late Adolescents Materialistic and Prosocial Values. *Developmental Psychology*, 31, 907-914.

Kleinginna, P. R. i Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensus. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.

Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., Frijns, T., van Lier, P. A. C. i Meeus, W. H. J. (2010). Short-term fluctuations in identity: Introducing a micro-level approach to identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 191–202.

Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Koludrović, M. i Reić-Ercegovac, I. (2014). Academic Motivation in the Context of Self-Determination Theory in Initial Teacher Education. *Croatian Journal of Education*, 17, 25-36.

Komarraju, M., Karau, S. J. i Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47–52.

Kroger, J. (2007). *Identity Development: Adolescence Through Adulthood*. SAD: Sage Publications.

Kroger, J. i Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings and Interpretations. U Schwartz, S. J.; Luyckx, K. i Vignoles, V. L.. (Ur.), *Handbook of Identity Theory and Research* (str. 31-53). SAD: Springer.

Kroger, J., Martinussen, M. i Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698.

Kyndt, E., Coertjens, L., van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D. i Van Petegem, P. (2015). The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, xx, xx-xx. (u tisku)

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. i Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence* 29, 361–378.

Luyckx, K., Vaanstenkiste, M., Goossens, L. I Duriez, B. (2009). Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288.

Lacković-Grgin, K. (2006) *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Mallory, M. E. (1989). Q-sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 399-412.

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. U Adelson, J. (Ur.) *Handbook of Adolescent Psychology* (str. 109-138). New York: Wiley and Sons.

Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego identity. U Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matesson, D.R., Archer, S.L. i Orlofsky, J.L. (Ur.) *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (str. 3-21). New York: Springer- Verlag.

Martin, D. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both. *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.

Matsushima, R. i Ozaki, H. (2015). Relationship between identity and academic motivation. *Psychological Reports: Mental and Physical Health*, 117, 217-229.

Marušić, I., Pavin-Ivanec, T. i Vizek-Vidović, V. (2010). Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. *Psihologijske teme*, 19, 31-44.

Meeus, W., Iedema, J. i Maassen, G. H. (2002). Commitment and Exploration as Mechanisms of Identity Formation. *Psychological Reports*, 90, 771-785.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.

Moller, A. C., Deci, E. L. i Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 754-767.

Niehaus, K., Rudasill, K. M. i Adelson, J. L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Educational Psychology Papers and Publications*, 156, 118-135.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.

Niemec, 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, 133-144.

Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. U Kruglanski, A. i Higgins, T. (Ur.), *Handbook of social psychology*, (str. 432– 453). New York: Guilford Press.

Oyserman, D. (2015). Identity-Based Motivation. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*, xx, 1-11.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G.C. i Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75, 249-286.

Patrick, H., Ryan, A. M. i Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' selfregulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153–171

Pavić, Ž. I Vukelić, K. (2009). Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca. *Revija za sociologiju*, 40, 53-70.

Pellerone, M. (2013). Identity Status, Coping Strategy and Decision Making Process among Italian University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1399-1408.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K.M., Briere, N. M. i Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Pintrich, P.R., Smith D. A. F., Garcia T. i McKeachie W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. i Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435

Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Roeser, R. W., Midgley, C. i Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Ryan, R. M. i Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Schwartz, S. J., Mullis, R. L., Waterman, A. S. i Dunham, R. M. (2000). Ego Identity Status, Identity Style, and Personal Expressiveness: An Empirical Investigation of Three Convergent Constructs. *Journal of Adolescent Research*, 15, 504-521.

Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C. I Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-521.

Sistrunk, J. i Brandner, P. (1965). *A Study of Sixteen Kansas High School Graduating Classes, to Determine Motivation for or Against Going to College*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.

Smojver-Ažić, S., Martinac-Dorčić, T. i Živčić-Bećirević, I. (2015). Attachment to Parents and Depressive Symptoms in College Students: The Mediating Role of Initial Emotional Adjustment and Psychological Needs. *Psychological Topics*, 24, 135-153.

Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W., i Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations: In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19, 427–442.

Soenens, B. i Vansteenskiste, M. (2011). When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective. U Schwartz, S. J.; Luyckx, K. i Vignoles, V. L. (Ur) *Handbook of identity theory and research* (str. 381-402). New York: Springer.

Stan, E. (2012). The Role of Grades in Motivating Students to Learn. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1998 – 2003.

Stoll, L., Stobart, G., Martin, S., Freeman, S., Freedman, E., Sammons, P. i sur. (2003). *Preparing for change: Evaluation of the implementation of the key stage 3 strategy pilot*. London: Department of Education and Skills.

Terenzini, P., Rendon, L., Upcraft, M., Millar, J., Allison, K., Gregg, P. i Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 30, 301–315.

Tong E. M. W., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C., Diong S. M., Why, Y. P., Khader, M. i Ang, J. (2009). Emotion and Appraisal Profiles of the Needs for Competence and Relatedness. *Basic and Applied Social Psychology*, 31, 218-225.

Ummet, D. (2015) Self esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623 – 1629.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brere, N. M., Senecal, C. i Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurment*, 52, 1003-1018.

Vallerand, R. J. i Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.

Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. i Luyckx, K. (2009). Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288.

Vansteenkiste, M., Lens, W. i Deci, E.L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

Waterman, A. S. (2004). Finding Someone to Be: Studies on the role of Intrinsic Motivation in Identity Formation. *Identity:An Internatiol Journal of Theory and Research*, 4, 209-228.

Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A. i Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Helath Risk Behaviors in Adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1755-1771.

Waterman, C. K. i Waterman, A. S. (1973). Ego identity status and decision styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 1-6.



Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., i Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.

## **8.PRILOZI**

**Prilog 1. Upitnik općih podataka**

**Prilog 2. Skala akademske motivacije**

**Prilog 3. Skala osnovnih psiholoških potreba**

**Prilog 4. Upitnik procesa razvoja ego- identiteta**

**Prilog 5. Postotak ispitanika u različitim statusima identiteta**

**Prilog 1.****OPĆI PODACI**

SPOL: M      Ž      DOB: \_\_\_\_\_

ŠKOLA: \_\_\_\_\_

Koji je bio tvoj prosječni uspjeh u srednjoj školi kroz sve četiri godine? (zaokruži)

Dovoljan	Dobar	Vrlo dobar	Odličan
----------	-------	------------	---------

Koju stručnu spremu imaju tvoji roditelji? (Zaokruži stručnu spremu oca i majke)

OTAC	STRUČNA SPREMA	MAJKA
1	Završena osnovna škola	1
2	Završena srednja škola	2
3	Završena viša škola	3
4	Završena visoka škola ili fakultet	4
5	Završen poslijediplomski studij	5
6	Završen doktorat	6

Imaš li namjeru upisati fakultet? (Zaokruži)

Da    Ne    Ne znam

## Prilog 2. Skala akademske motivacije

Zašto studirati? Molimo te da na skali od 1 do 7 procijeniš u kojoj se mjeri tvrdnje o različitim razlozima za upisivanje fakulteta odnose na tebe. Pri tome brojevi znače sljedeće:						
Uopće ne	Malo	Umjereno	Puno	U potpunosti		
1	2	3	4	5	6	7

<b>1. Zato što samo sa srednjom školom ne bih mogao/la naći dobro plaćen posao.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>2. Zato jer mi učenje novih stvari predstavlja zadovoljstvo.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>3. Zato što mislim da će me fakultetsko obrazovanje bolje pripremiti za zanimanje koje sam odabrao/la.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>4. Jer se dobro osjećam kad razmjenjujem svoje ideje s drugima.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>5. Zbog zadovoljstva koje osjećam kad postignem i više nego što sam očekivao/la.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>6. Kako bih si dokazao/la da mogu završiti fakultet.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>7. Kako bih dobio/la bolji posao u budućnosti.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>8. Zbog zadovoljstva koje osjećam kada otkrivam nove stvari.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>9. Jer će mi to na kraju omogućiti ulazak na tržište rada u području koje mi se sviđa.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>10. Zbog zadovoljstva koje osjećam dok čitam zanimljive sadržaje.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>11. Zbog zadovoljstva koje osjećam kad nadmašim svoja dosadašnja postignuća.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>12. Zbog činjenice da ću se osjećati važnim/om kada uspijem na studiju.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>13. Jer želim imati dobar život.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>14. Zbog zadovoljstva kojeg osjećam kad proširujem svoja znanja iz područja koja me zanimaju.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>15. Zato što će mi pomoći u boljem planiranju profesionalne karijere.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>16. Zbog zadovoljstva koje osjećam kada me neki sadržaj potpuno zaokupi.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>17. Zbog zadovoljstva koje osjećam kad uspijem završiti teške zadatke.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>18. Da bih dokazao/la sam/a sebi da sam pametna osoba.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>19. Da bih jednog dana imao/la bolju plaću.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>20. Zato što će mi studiranje omogućiti nastavak učenja o onome što me zanima.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>21. Zato što vjerujem da će dodatno obrazovanje povećati moje profesionalne kompetencije.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>22. Zato što se dobro osjećam kada čitam o raznim zanimljivim temama.</b>	1	2	3	4	5	6	7

<b>23. Zbog nastojanja da budem što bolji/a na studiju.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>24. Zato što želim dokazati sebi da mogu uspjeti na studiju.</b>	1	2	3	4	5	6	7

### Prilog 3. Skala osnovnih psiholoških potreba

Sljedeće tvrdnje opisuju neka uobičajena ponašanja i odnose s drugim ljudima. Procijeni u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na tebe. Pri tome brojevi znače sljedeće:						
Uopće ne	Malo	Umjereno	Puno	U potpunosti		
1	2	3	4	5	6	7

<b>1. Ne družim se previše s ljudima, uglavnom sam sam/a.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>2. Osjećam se slobodnim/om odlučivati kako živjeti svoj</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>3. Sviđaju mi se ljudi s kojima se družim.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>4. Često se ne osjećam previše kompetentnim/om.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>5. Živim pod pritiskom.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>6. Ljudi koji me poznaju tvrde da sam dobar/ra u onome što radim.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>7. Dobro se slažem s ljudima s kojima dolazim u kontakt.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>8. Uglavnom osjećam da mogu slobodno izražavati svoja mišljenja i ideje.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>9. Ljude s kojima se često družim smatram svojim prijateljima.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>10. U zadnje vrijeme naučio/la sam neke zanimljive nove stvari (vještine).</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>11. U svakodnevnom životu često moram raditi ono što mi drugi kažu.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>12. Ljudi u mom životu brinu o meni.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>13. Većinu vremena u onome što radim imam osjećaj uspjeha ili postignuća.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>14. Ljudi s kojima se svakodnevno družim vode računa o mojim osjećajima.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>15. U životu nemam dovoljno prilika pokazati koliko sam sposoban/na.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>16. Nema puno ljudi s kojima sam blizak/bliska.</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>17. U svakodnevnim situacijama osjećam da mogu biti onakav/va kakav/va jesam.</b>	1	2	3	4	5	6	7

**18. Izgleda da se previše ne sviđam ljudima s kojima se svakodnevno družim.** 1 2 3 4 5 6 7

**19. Često se ne osjećam dovoljno sposobnim/om.** 1 2 3 4 5 6 7

**20. Nemam puno mogućnosti odlučivati o tome kako ću svakodnevno provoditi svoj život.** 1 2 3 4 5 6 7

**21. Ljudi su uglavnom prilično prijateljski raspoloženi prema meni.** 1 2 3 4 5 6 7

---

### Prilog 3. Upitnik procesa razvoja identiteta

Navedene tvrdnje opisuju mladenačka ponašanja. Procijeni u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na tebe. Pri tome brojevi znače sljedeće:

Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5	6

<b>1. Definitivno sam odlučio/la kojim se zanimanjem želim baviti.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>2. Ne očekujem da ću mijenjati svoje političke principe i ideale.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>3. Razmišljao/la sam o usvajanju različitih vrsta religijskih uvjerenja.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>4. Nikad nisam imao/la potrebu za preispitivanjem svojih vrijednosti.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>5. Vrlo sam siguran/na u to kakvi su prijatelji najbolji za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>6. Moji nazori o muškim i ženskim ulogama nisu se mijenjali kako sam odrastao/la.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>7. Uvijek ću glasati za istu političku stranku.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>8. Imam čvrst stav o svojoj ulozi u obitelji.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>9. Ulazi/la sam u nekoliko rasprava koje su se odnosile na ponašanja u partnerskim vezama-</b>	1	2	3	4	5	6
<b>10. Ozbiljno sam razmišljao/la o različitim političkim stajalištima.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>11. Nikad nisam preispitivao/la svoj stajališta o tome kakvi su prijatelji najbolji za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>12. Moje vrijednosti će se vjerojatno mijenjati u budućnosti.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>13. Kada razgovaram s ljudima o religiji, nastojim iznijeti svoje mišljenje.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>14. Nisam siguran/na kakav je tip partnerske veze najbolji za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>15. Nemam potrebu razmišljati o važnosti koju mi se pridaje unutar moje obitelji.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>16. Moja vjerovanja vezana uz religiju će se vjerojatno mijenjati u budućnosti.</b>	1	2	3	4	5	6



<b>17. Imam jasno mišljenje o tome kako bi se muškarci i žene trebali ponašati.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>18. Pokušao/la sam saznati nešto o različitim zanimanjima kako bih našao/la najbolje za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>19. Bio/la sam izložen/a različitim iskustvima zbog kojih sam promijenio/la mišljenje o muškim i ženskim ulogama.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>20. Dosljedno sam preispitivao/la različite vrijednosti kako bih pronašao/la one koje su najbolje za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>21. Mislim da se u budućnosti može promijeniti ono što tražim u prijateljima.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>22. Preispitao/la sam se kako bi otkrio/la kakva je vrsta partnerske veze za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>23. Malo je vjerojatno da ću promijeniti svoje profesionalne ciljeve.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>24. Procijenio/la sam mnoge načine na koje se uklapam u svoju obiteljsku strukturu.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>25. Moje ideje o muškim i ženskim ulogama nikada se neće promijeniti.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>26. Nikada nisam preispitivao/la svoja politička stajališta.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>27. Imao/la sam mnogo iskustava koja su me dovela do ponovnog razmatranja kvaliteta koje bi želio/la da moji prijatelji imaju.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>28. Raspravljao/la sam o religiji s brojnim ljudima koji su imali drugačije stajalište od moga.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>29. Nisam siguran/na da su vrijednosti koje imam dobre za mene.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>30. Nikada nisam preispitivao/la svoje profesionalne težnje.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>31. Način na koji procijenjujem svoju obitelj će se vjerojatno promijeniti u budućnosti.</b>	1	2	3	4	5	6
<b>32. Moja stajališta o partnerskim vezama čvrsto su formirana.</b>	1	2	3	4	5	6

### **Prilog 5. Postotak učenika po statusima identiteta**

<b>Status</b>	<b>Postotak</b>
<b>Postignuti</b>	22,08
<b>Moratorij</b>	26,69
<b>Zatvoreni</b>	25,40
<b>Difuzija</b>	25,83

**N=755**