

Motivacija za učenjem u srednjoj školi - primjer Gimnazija Velika Gorica

Jurman, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:147404>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**MOTIVACIJA ZA UČENJEM U SREDNJOJ ŠKOLI –
PRIMJER GIMNAZIJA VELIKA GORICA**

Diplomski rad

Martina Jurman

Zagreb, 2021

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Motivacija za učenjem u srednjoj školi – Primjer Gimnazija Velika Gorica

Diplomski rad

Martina Jurman

Mentor: Prof. dr. sc. Mirjana Šagud

Zagreb, 2021

Zahvaljujem se mentorici prof. dr. sc. Mirjani Šagud na pomoći i savjetima pri izradi ovog diplomskog rada, na strpljenju i vremenu za moje brojne upite.

Zahvaljujem se svim učenicima, nastavnicima i stručnim suradnicima Gimnazije Velika Gorica na ukazanom povjerenju, sudjelovanju te provedbi samog istraživanja.

Posebnu zahvalnost za sve što sam do sad postigla u životu dugujem svojim roditeljima i Cviću, koji su uvijek bili tu uz mene, bez obzira na sretne ili teške trenutke koji su nas snašli i bez kojih sve ovo ne bi bilo moguće, što su se u životu puno toga odrekli kako bi mi pružili sretne i bezbrižne studentske dane.

Hvala bratu Marcu i sestri Lei na podršci, savjetima, pomoći i životnim trenucima koje su me izgradile u osobu koja sam sad.

Hvala mojoj obitelji koja je uvijek vjerovala u mene i podržavala me u svemu što radim.

Također, zahvaljujem se svim svojim prijateljima i prijateljicama, koji su uvijek bili uz mene i bez kojih cijeli ovaj tijek mog studiranja ne bi prošao tako lako i zabavno.

Hvala mom Marinu što je uvijek uz mene i što mi je velika podrška.

I na kraju, najveću zahvalu iskazujem svojoj mami Suzani, mom najvećem motivatoru kroz život, što je uvijek vjerovala u mene čak i kad ja nisam, što je kroz život naglašavala važnost obrazovanja i što me naučila da s voljom i radom mogu postići sve u životu.

Ovaj rad posvećujem svojoj sestri Lei da joj bude motivacija kroz daljnje obrazovanje i najljepši dio života koji tek sad slijedi. Možeš sve što hoćeš!

Sadržaj:

| | |
|--|----|
| 1. Uvod | 7 |
| 2. Teorijska polazišta rada | 8 |
| 2.1. <i>Motivacija</i> | 8 |
| 2.2. <i>Teorije motivacije</i> | 10 |
| 2.3. <i>Vrste motivacije</i> | 19 |
| 3. Motivacija učenika srednjih škola za učenjem | 19 |
| 3.1. <i>Intrinzična i ekstrinzična motivacija u učenju</i> | 24 |
| 4. Motivacija u nastavnom procesu | 29 |
| 4.1. <i>Nastavnik kao motivator</i> | 31 |
| 4.2. <i>Motivacijske tehnike u nastavi</i> | 36 |
| 5. Empirijski dio rada | 38 |
| 5.1. <i>Metodologija istraživanja</i> | 38 |
| 5.1.1. <i>Način provođenja istraživanja</i> | 38 |
| 5.1.2. <i>Cilj istraživanja</i> | 38 |
| 5.1.3. <i>Problemi i hipoteze</i> | 38 |
| 5.1.4. <i>Opis uzorka</i> | 39 |
| 5.1.5. <i>Postupci i instrumenti istraživanja</i> | 39 |
| 6. Rezultati | 41 |
| 7. Zaključna razmatranja | 69 |
| 8. Literatura: | 71 |
| 9. Prilozi | 74 |

Motivacija za učenjem u srednjoj školi – Primjer Gimnazije u Velikoj Gorici

Sažetak:

Motivacija se smatra unutarnjom silom koja djeluje unutar pojedinca tako što ga potiče na ispunjenje vlastitih želja i potreba. Možemo reći da je sama motivacija učenika jedan od ključnih čimbenika koji utječe na njihovo učenje i na sam školski uspjeh. Kako bi motivacija učenika za učenjem bila što veća, potrebno je da sami učenici vlastito obrazovanje percipiraju kao jedan od ključnih alata koji im služi da bi povećali životne šanse te osvijestili važnost vlastitog obrazovanja. U tome važnu ulogu imaju njihovi nastavnici, školski suradnici, vršnjaci te prije svega roditelji/skrbnici, odnosno obitelji učenika. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učenike srednje škole Velika Gorica o njihovoj motivaciji za učenjem te utvrditi što utječe na njihovu motivaciju. Istraživanje je provedeno anonimno putem online ankete, koristeći Google Forms, pomoću koje je ispitano 155 sudionika (N=155). Rezultati istraživanja su pokazali kako na motivaciju učenika u školi u velikoj mjeri utječu ocjena i pohvala nastavnika, dok u manjoj mjeri utječu sami nastavnici te kritika nastavnika. Istraživanje je usmjereno na važnost motivacije učenika za učenjem bez obzira na dob i razred, te se pokušava dati odgovor na to tko u velikoj mjeri utječe na motivaciju samih učenika i konačno na koje se načine može povećati motivacija učenika.

Ključne riječi: motivacija, motivacija za učenjem, učenik, učenje, srednja škola

Motivation for learning in high school - The example of the Gymnasium in Velika Gorica

Abstract:

Motivation is considered as an internal force which operates within the individual by encouraging him to fulfill his or her wants and needs. We can say that student motivation itself is one of the most important factors which effects their studying and school success. In order to motivate students as much as possible, it is necessary that students perceive their own education as one of the key tools to increase life chances and raise awareness of the importance of their own education. Their teachers, school associates, peers and, above all, parents/guardians play an important role in this. The goal of this research was to examine the motivation of students from the Gymnasium in Velika Gorica about their motivation for learning and to determine what influences their motivation. The research was conducted anonymously through an online survey, using Google Forms, which surveyed 155 participants (N=155). The results of the research showed that the motivation of the students in school is greatly influenced by the grade and praise of teachers themselves and their criticism. The research focuses on the importance of motivating students to learn regardless of age and grade, and attempts to provide an answer to the question of who greatly influences the motivation of students. And finally in what ways student motivation can be increased.

Key words: motivation, motivation to learn, a student, learning, high school

1. Uvod

U suvremenim teorijama u akademskom aspektu motivacija se definira kao unutarnje stanje koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje koje teži prema postizanju određenog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju. Motivacija predstavlja aktivnost kojom će nastavnik zainteresirati učenike za daljnji rad, aktivirati ih, pobuditi njihovu znatiželju i stvoriti optimalnu atmosferu za daljnje učenje. Stoga je bitno da nastavnik u samom početku nastavnog sata pobudi motivaciju kod učenika prilikom ponavljanja nastavnog sadržaja ili učenja novog. „Učenici četvrtinu svog vremena provode u školi pa je sasvim razumljivo da nastavnici kao značajni drugi imaju potencijal utjecati na razvoj učenika“ (Šimić-Šašić, 2016, 98). Neki od načina na koji nastavnici mogu pobuditi motivaciju učenika za učenjem su ti da se u nastavnom procesu koriste motivacijskim tehnikama te da nastavno gradivo prilagode učenicima na njima zanimljiv, ali i poučan način.

Motivirani učenik je zadovoljan kad uči i kad zna više od drugih, a kako bi postigao cilj, unatoč motivaciji, potrebno je ulaganje napora. Ono što čini osobine motiviranog učenika jesu njegova zainteresiranost, znatiželja, aktivnost, oduševljenje, upornost te ne odustajanje već dodatno poticanje na rad, ukoliko se naiđe na poteškoću. „Kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika pokazala je značajnu povezanost s učeničkim socijalnim funkcioniranjem, ponašajnim problemima, angažiranom u učenju i akademskim postignućem“ (Roorda i sur., 2011, prema Šimić-Šašić, 2016, 98).

U ovome radu korištena je relevantna literatura odabranih autora koja je pomogla u stjecanju uvida o motivaciji učenika za učenjem. Rad je strukturiran u dva dijela. Prvi dio rada čine teorijska polazišta, a drugi čini empirijski dio. Teorijski dio rada polazi od samog pojma, teorija i vrsta motivacije kako bi se objasnili pojmovi koji se koriste u narednim poglavljima teorijskog dijela, a to su: motivacija učenika srednjih škola za učenjem, intrinzična i ekstrinzična motivacija u učenju, motivacija u nastavnom procesu, nastavnik kao motivator i motivacijske tehnike u nastavi. Empirijski dio rada čine dobiveni rezultati provedenog istraživanja, sudionici kojeg su bili učenici srednje škole Gimnazija Velika Gorica, a cilj samog istraživanja bio je ispitati njihovu motivaciju za učenjem te utvrditi što utječe na njihovu motivaciju.

2. Teorijska polazišta rada

2.1. Motivacija

Pojam motivacija kako navodi Klaić (1982) u Rječniku stranih riječi izvedenica je iz pojmova motiv *lat. motus* što označuje kretanju, te glagola *lat. movere* što u prijevodu znači kretati, ono što pokreće. Gortan i sur. (1973) navode da pojam motivacija dolazi od glagola *lat. mōveo* što znači poticati, krenuti, kretati. Leksikografski zavod Miroslav Krleža u Hrvatskoj enciklopediji navodi da je pojam motivacija izvedenica riječi motiv *lat. motivus* što u prijevodu znači onaj koji pokreće. Jakšić (2003) navodi kako je pojam motivacija izveden iz glagola *lat. movere* što u prijevodu znači krenuti, micati, maknuti nekoga, te se to smatra povijesno jezičnim objašnjenjem. Iz priloženog možemo zaključiti da je motivacija složen i višeznačan pojam.

Motivacija se povezuje sa silom koja djeluje unutar pojedinca te je njezina svrha ispunjenje njegovih želja i potreba. „Pojam motivacija ne odnosi se na strogo određeno područje doživljavanja i ponašanja, nego je u većoj mjeri apstraktan. To bi značilo da motivacijom označujemo aktivirajuće usmjeravanje trenutačnih životnih akcija koje vode k cilju koji se smatra pozitivnim“ (Rheinberg, 2004, 15). Motivacija se u laičkom tumačenju povezuje s idejom snage koja nas svojim pokretanjem navodi na određenu aktivnost (Vizek-Vidović i sur., 2003). Pintrich i Schunk (1996, prema Sorić, 2014, 135) definiraju motivaciju kao „proces kojim je potaknuta i održavana aktivnost usmjerena prema postizanju određenog cilja“. Jakšić (2003) navodi kako se motivaciju sa psihopedagoškog gledišta promatra kao silu koja može djelovati izvana ili iznutra potičući pojedinca na djelovanje. Petz i sur. (1992) ističu kako se motivacija u psihologiji određuje kao stanje u kojemu smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, željama, porivima ili motivima na određeno ponašanje, usmjereno ka postignuću nekog cilja.

Motivacija i motiv usko su povezani. Osim što se motivi smatraju pokretačima, oni podrazumijevaju zajedničke nazive za razne biološke i psihološke interese te snage koje nas pokreću. Motivi se temelje na potrebama čovjeka, pa shodno tome mogu biti rezultat njegova nasljeđa, posljedica života u određenoj društvenoj sredini ili sam individualni razvoj pojedinca.

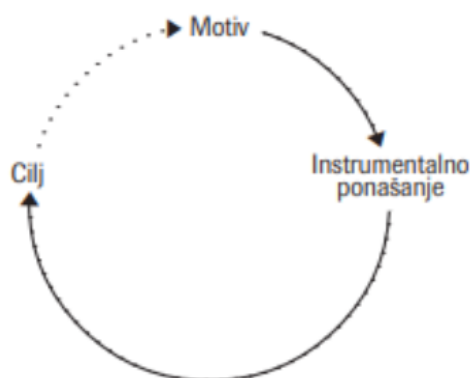
„Motiv je sve ono što iznutra potiče čovjeka na aktivnosti, upravlja ga određenim ciljevima i zadacima te mu podržava ustrajnost u započetoj aktivnosti.

U motive ubrajamo: potrebe, nagone, težnje, želje, impulse, poticaje, porive i slično“ (Jakšić, 2003, 6). Grgin (2004) navodi kako isti motiv može navoditi ljude na različita ponašanja, a da različiti motivi mogu uzrokovati podjednako ponašanje.

Prema Grginu (2004) unutar svake motivacijske situacije moguće je razlikovati tri povezane faze, a to su:

1. motiv,
2. instrumentalno ponašanje,
3. cilj.

Spomenute faze motivacijske situacije čine *motivacijski ciklus*. Najprije se javlja motiv u kojemu se nalaze motivacijski faktori kao što su: cilj, potreba, interes, želja itd. Nakon javljanja motiva slijedi instrumentalno ponašanje, odnosno aktivnost koja dovodi do zadovoljenja motiva. „Svako instrumentalno ponašanje ima svoj cilj kojemu je usmjereno“ (Grgin, 2004, 162). Završno stanje motivacijskog ciklusa predstavlja cilj koji može biti predmet, situacija ili aktivnost, a što se pojedinac više približava određenom cilju to razmjerno jača i njegova motivacija da ga dostigne (Grgin, 2004).



Slika 1. Shema motivacijskog ciklusa (Jakšić, 2003, 10)

2.2. Teorije motivacije

U svome radu Vizek-Vidović i suradnici (2003), s obzirom na različita znanstvena tumačenja i s obzirom na polazne pretpostavke, teoriju motivacije dijele na dvije šire skupine. Prvu skupinu čine teorije potreba, a drugu skupinu kognitivističke teorije.

1. *Teorije potreba* imaju „zajedničko shvaćanje da je motivirano ponašanje uzrokovano određenim stanjem unutrašnje napetosti koje nastaje zbog fiziološke ili psihološke neravnoteže u organizmu“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 208). Unutrašnja napetost potiče osobu da svojim djelovanjem smanji napetost i nelagodu te vrati organizam u stanje ravnoteže popraćeno osjećajem ugone. U psihološkom planu takva vrsta unutrašnje napetosti percipira se kao potreba. Teorije potreba smatraju se počecima znanstvenog pristupa motivaciji pa danas imaju ponajprije povijesno značenje .

Teorije potreba čine:

1. teorija nagona,
2. teorija socijalnih potreba,
3. Maslowljeva teorija hijerarhije potreba,
4. teorija uvjetovanja.

Teorija nagona bila je „fiziološki utemeljena uz nejasne naznake postojanja psiholoških potreba (Vizek-Vidović i sur., 2003, 209). Isti autor definira nagone kao unutrašnje sile koje nastoje održati homeostatsku ravnotežu u organizmu potrebno za njegovo preživljavanje. Ponašanje koje je nagonski usmjereno određeno je načelom izbjegavanja neugode i postizanja ugone“ (Woodworth, 1918., prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Ova teorija prikladna je za objašnjenje ponašanja koja su usmjerena prema neposrednim ciljevima, no ljudsko ponašanje određeno je složenijim psihološkim i socijalnim potrebama koje se ne mogu svesti na nagonsko ponašanje, dok je kod životinja drugačije. Stanje unutrašnje napetosti i neugode ne može biti isključeno kao poticaj na daljnje aktivnosti pojedinca, kao što navode teorije nagona.

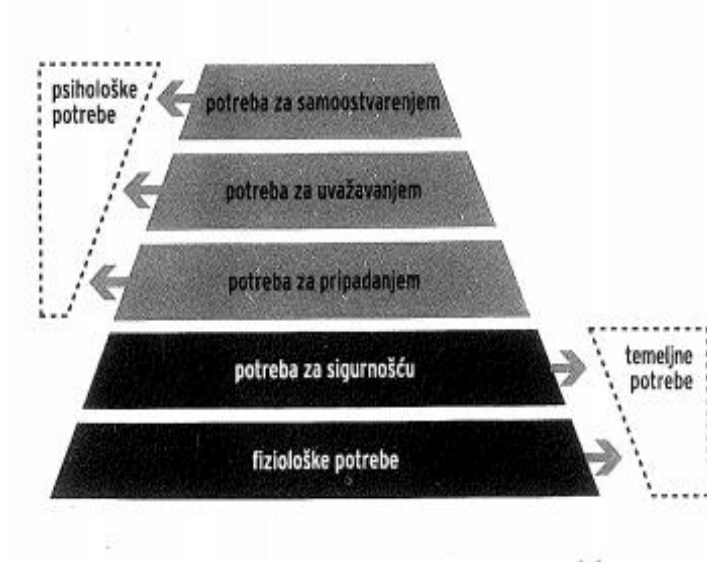
Teoriju socijalnih potreba utemeljio je Murray 1938. godine, kojom je napustio shvaćanje da se fiziološke potrebe smatraju pokretačima ljudskog ponašanja. Njegova pretpostavka je da „ljudskim ponašanjem prvenstveno upravljaju socijalne potrebe proizašle iz osjećaja neravnoteže na psihološkoj razini“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 209). Murray objašnjava potrebu poput psihičke napetosti, koja se javlja unutar pojedinca i usmjeruje ga prema cilju, a samim se ostvarenjem cilja ta napetost unutar pojedinca smanjuje. Beck (2003) u svome radu navodi kako Murray razlikuje primarne i sekundarne potrebe. Primarne potrebe su potrebe za zrakom, vodom, hranom, fiziološkim potrebama, potreba za ugodom itd. Primarne potrebe ovise o tjelesnim promjenama, a njihov se tjelesni izvor može vrlo lako prepoznati i ograničiti. Murray smatra da su sekundarne potrebe povezane s primarnim potrebama, dok ostali autori navode kako su sekundarne potrebe povezane jedino s mozgom. Sekundarne potrebe su: „potreba za postignućem, moći, priznanjem, pokazivanjem, dominacijom, agresivnošću i autonomijom, te još potreba za igranjem i znatiželjom“ (Beck, 2003, 317). Njegova je teorija ponudila odgovore na razlike djetetova ponašanja u školskom okruženju te njegove spoznaje mogu koristiti nastavnicima kako bi prepoznali raznovrsnost potreba s kojima razni učenici dolaze u školu (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Maslowljeva teorija hijerarhije potreba jedna je od najvažnijih humanističkih teorija koju je 1943. godine razvio Abraham Maslow. Jakšić (2003) navodi da prema Maslowljevoj ideji ljudi imaju poriv da potrebe zadovolje u određenom slijedu. Prema navedenoj teoriji postoji pet vrsta ljudskih potreba koje su hijerarhijski organizirane. To su: fiziološke potrebe; potreba za sigurnošću; potreba za pripadanjem; potreba za uvažavanjem i potreba za samoostvarenjem (Vizek-Vidović i sur., 2003). Na samome dnu hijerarhije nalaze se temeljne ili egzistencijalne potrebe koje se odnose na zadovoljenje fizioloških potreba i potreba za sigurnošću. Iznad njih nalazi se skup psiholoških potreba, koje sačinjavaju potreba za pripadanjem, uvažavanjem i samoostvarenjem (Vizek-Vidović i sur., 2003). Maslow je smatrao kako potrebe nižeg reda moraju biti najprije zadovoljene, a tek kad su one u potpunosti zadovoljene, pojedinac se može posvetiti zadovoljenju potreba višeg reda.

Čorkalo-Biruški (2009) navodi da je odgovor na poredak zadovoljenja potreba najprije nižeg pa tek onda višeg reda taj što je Maslow smatrao da ukoliko se ne poštuje red,

potrebe neće biti zadovoljene. Zbog toga mnoga istraživanja ne podržavaju teoriju hijerarhije potreba jer se često potrebe kod ljudi ne javljaju nužno tim redoslijedom, već dolazi do preskakanja razina.

Maslowljeva teorija može koristiti nastavnicima u radu kako bi što bolje razumjeli ponašanje učenika i pritom stvorili poticajne uvjete za učenje.



Slika 2. Maslowljeva piramida potreba (Vizek-Vidović i sur., 2003, 210)

Teorija uvjetovanja pripada biheviorističkoj teoriji. Za razliku od humanističke teorije, ona smatra da je ponašanje izazvano nekim vanjskim podražajem koji u određenim uvjetima može dovesti do reakcije ili se reakcija javlja u iščekivanju nekog podražaja (Vizek-Vidović, 2003).

2. *Kognitivističke teorije* motive definiraju kao „razmjerno stabilno stečene dispozicije koje se temelje na spoznaji o vlastitim mogućnostima u različitim situacijama postignuća“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 208).

Kognitivističke teorije dijele se na:

1. teorije kognitivne usklađenosti,
 - teorija ravnoteže
 - teorija kognitivne disonance

2. teorije očekivanja,
 - *teorija motivacije za postignućem*
 - *teorija ciljnih orijentacija*
 - *teorija vlastite vrijednosti*
3. atribucijska teorija,
4. teorija socijalne kognicije.

Prema *teorijama kognitivne usklađenosti* „motivacija proizlazi iz međudnosa kognicija i ponašanja. Te teorije kao i teorije nagona proizlaze od shvaćanja da je motivacija uvjetovana doživljajem unutrašnje neravnoteže“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 215). Neravnoteža se ne javlja na „fiziološkoj razini, nego se očituje kao neusklađenost kognitivnih elemenata (spoznaja, stavova) ili pak neusklađenosti između kognicije i ponašanja“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 215). Ovaj pristup ima dvije istaknute teorije, a to su teorija ravnoteže i teorija kognitivne disonance.

Prema *Heiderovoj teoriji ravnoteže* „ljudi nastoje zadržati uravnoteženu sliku o sebi, događajima oko sebe i drugim ljudima. Navedeni odnosi elemenata mogu biti pozitivni i negativni.“ (Weiner, 1992, prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Beck (2003, 367) navodi kako se Heiderova teorija ravnoteže „bavi konzistencijom odnosa između različitih osoba, socijalnom percepcijom“. Nadalje, to se može objasniti na ovaj način: ako se osoba br. 2 sviđa osobi br. 1, a osoba br. 3 se sviđa osobi br. 2, no osoba br. 3 se ne sviđa osobi br. 1, onda se može reći da kod osobe br. 1 postoji neravnoteža. Ključno je da se teorija ravnoteže bavi promjenom stavova kako bi se uspostavila ravnoteža. Da bi se izbjegao unutrašnji sukob kod osobe potrebno je da svi odnosi imaju jednak predznak kako ta osoba ne bi osjećala unutarnju neravnotežu. Vizek-Vidović i suradnici (2003) ističu da je nedostatak ove teorije njezina usmjerenost na objašnjavanje načina narušavanja kognitivne ravnoteže, pri čemu nedovoljno jasno razrađuje načine na koje se ta ravnoteža može ponovno uspostaviti.

Festingerovu teoriju kognitivne disonance razvio je Leon Festinger 1957. godine tako što se nadovezao na Heiderovu teoriju, odnosno na njegovu teoriju ravnoteže. Vizek-Vidović i sur. (2003, 216) navode da „teorija disonance pretpostavlja kako ljudi uspostavljaju određenu vrstu odnosa između svojih uvjerenja, stavova i ponašanja“.

Ti odnosi mogu biti sukladni ili nesukladni. Festinger smatra da čovjek prilikom suočavanja s neskladom između vlastitih vrijednosti i stavova ili uvjerenja i postupaka osjeća napetost i nelagodu. Kognitivna disonanca javlja se kada osoba ima kontradiktorna uvjerenja ili kada je njezino ponašanje suprotno njezinim uvjerenjima (Beck, 2003). Ovom se teorijom u školskom okruženju može objasniti ponašanje i doživljaj učenika prilikom dobivanja loše ocjene iz provjere znanja, te ova teorija upućuje na rješavanje kognitivnog sukoba (Vizek-Vidović i sur., 2003). Festingerova teorija kognitivne disonance pokazala se važnom za odgojna djelovanja, naročito kod promjena stavova. Do promjene u ponašanja dolazi se malim nagradama i blagim kaznama zato što se velikim nagradama i oštrim kaznama mijenja samo ponašanje, ali ne i stav učenika (Andrilović, Čudina-Obradina, 1994). „Stroge kazne navode na izbjegavanje nepoželjnog ponašanja samo u nekim situacijama (npr. dok su oni koji prijete nazočni) i ne izazivaju stvaranje unutarnje autokontrole. Blage prijetnje i blage kazne potiču autokontrolu, tj. rad savjesti“ (Andrilović, Čudina-Obradina, 1994, 79).

Teorije očekivanja djelomice se oslanjaju na klasične teorije potreba, no uz to se uvodi i nova kognitivna dimenzija koja predstavlja ključ za bolje razumijevanje različitih ponašanja. Iduće teorije interpretiraju ponašanja koja imaju cilj ka usmjerenju čovjekovih potreba, osobito potrebe za postignućem (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Teorija motivacije za postignućem nastala je prema Johnu W. Atkinsonu 60-tih godina 20. stoljeća, koji je oslanjajući se na Murrayevu klasifikaciju potreba postavio dispozicijsku teoriju potreba. Prema navedenoj teoriji, potrebe su se razvile u trajne osobine ličnosti zahvaljujući sustavnom ranom potkrepljivanju i socijalnom učenju (Vizek-Vidović i sur., 2003). Kako navodi Beck (2003, 321) „Atkinsonova modifikacija teorije postignuća govori da spremnost na angažiranje u nekoj aktivnosti usmjerenoj prema postignuću ovisi o vjerojatnosti uspjeha i poticajnoj vrijednosti uspjeha kao i o potrebi za postignućem“. Atkinson ističe da se ljudi razlikuju prema tri temeljna motiva: postignuće, prihvaćenost i utjecaj. Motiv za postignućem navodi pojedinca da obavi zadatak što bolje može, motiv za prihvaćenošću usredotočuje se na potrebu pojedinca za podrškom i prijateljstvom, dok se motiv za utjecajem usredotočuje na težnju da pojedinac može uspostaviti kontrolu nad svojim životom i okruženjem. Ukoliko pojedinac nije u mogućnost zadovoljiti jedan od tih motiva dolazi do gubitka samopoštovanja te frustracije (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Teorija motiva za postignućem ima posebno značenje u školskom okruženju, tako što se oslanja na očekivanja koja su vezana za uspješnost i percepciju vrijednosti cilja. Važnu ulogu u tome ima i unutrašnji sukob koji je vezan uz doživljaj uspjeha i neuspjeha.

Teorija se može objasniti pomoću formule koja izgleda ovako:

$$\text{motivacija za postignućem} = \text{težnja za postizanjem uspjeha} - \text{težnja za izbjegavanjem neuspjeha}$$

Time možemo reći da je motivacija za postignućem rezultat razlike između težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha (Vizek-Vidović i sur., 2003). Teorija motiva za postignućem se za razliku od ostalih teorija poticaja ne bavi vanjskim nagradama, već se bavi poticajnom vrijednosti samog postizanja uspjeha (Beck, 2003). Odnosno, ova teorija navodi da pojedinca više potiče samo ostvarenje težeg zadatka s malom vjerojatnosti uspjeha nego postizanje lakšeg zadatka s velikom vjerojatnosti uspjeha.

Teorija ciljnih orijentacija razvila se u okviru proučavanja motivacije za učenjem u školskom okruženju. „Ključni pojam teorije su osobni ciljevi koji se najčešće definiraju kao motivacijske varijable koje objašnjavaju različite vrste ishoda u učenju“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, 235). Lončarić (2014, prema Cikač, 2016, 30) „ističe kako su ciljne orijentacije u učenju važan čimbenik koji zahtjeva pozornost jer nemaju svi učenici ciljeve usmjerene na učenje, stjecanje vještina i izvedbu zadataka za koje je potrebna samoregulacija“. Pintrich (2000, prema Sorić, 2014, 200) navodi kako su ciljne orijentacije „kognitivne reprezentacije onoga što pojedinci žele postići i njihovih razloga zbog kojih to žele postići, te ih stoga karakterizira svjesnost (za razliku od nekih nesvjesnih motiva i potreba) i dostupnost u smislu da se o njima može izvještavati“. Ames i Archer (1988) su u početnoj fazi razvoja modela uveli razlikovanje između ciljeva ovladavanja zadatkom i ciljeva izvedbe. U drugoj su fazi Elliot i Church (1997) predložili da se uvede dodatna podjela ciljeva izvedbe tako da se uvede dimenzija približavanje – izbjegavanje. U trećoj i posljednjoj fazi modela Elliot i McGregor (2001) „dosljedno su primijenili dihotomizaciju približavanje – izbjegavanje i na ciljeve ovladavanja zadatkom“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, 237). Ta posljednja verzija teorije ciljnih orijentacija naziva se teorija višestrukih ciljnih orijentacija ili 2x2 model ciljeva postignuća.

| | |
|--|--|
| CILJEVI OVLADAVANJA ZADATKOM PRIBLIŽAVANJEM | CILJEVI IZVEDBE PRIBLIŽAVANJEM |
| Važno mi je učiti tako dugo da u potpunosti razumijem sadržaj gradiva. | Važno mi je naučiti tako dobro da budem uspješniji od drugih učenika u razredu. |
| CILJEVI OVLADAVANJA ZADATKOM IZBJEGAVANJEM | CILJEVI IZVEDBE IZBJEGAVANJEM |
| Slušajući učitelja brinem se da neću biti u stanju dobro napisati esej o zadanoj temi, pa razmišljam da promijenim temu. | Strah me da zbog loših ocjena neću smjeti na izlet pa me to potiče da ipak nešto naučim. |

Slika 3. Model višestrukih ciljnih orijentacija s primjerima učeničkog razmišljanja (Vizek-Vidović i sur., 2014, 237)

Teorije ciljne orijentacije smatraju se poznatim i prihvaćenim pristupom motivacije u akademskom kontekstu te su one povezane s motivacijom za postignućem (Ames, 1992; Koludrović i sur., 2013, prema Cikač, 2016). Mnoga istraživanja empirijski su provjerila novu teoriju te je utvrđeno da se „kod ciljeva približavanja općenito javlja povoljan sklop pratećih obilježja (veća ustrajnost, bolja samoregulacija, efikasnija upotreba kognitivnih strategija, veći interes, veća samoefikasnost) koji dovode do boljeg postignuća u odnosu na ciljeve izbjegavanja – bez obzira na to jesu li učenici usmjereni na ovladavanje gradiva ili na izvedbu“ (Vizek-Vidović i sur., 2014, 238). Za razliku od ciljeva približavanja, ciljevi izbjegavanja povezuju se s anksioznošću, niskim osjećajem samoefikasnosti i odgađanjem zadataka što dovodi do slabijeg postignuća (Vizek-Vidović i sur., 2014).

Teorija ciljne orijentacije razlikuje učenike kojima je cilj usmjeren na učenje i učenike kojima je cilj usmjeren na izvedbu. Učenici usmjereni na učenje „smatraju kako je glavni cilj školovanja postizanje kompetencija u onome što se u školi uči dok su učenici usmjereni na izvedbu motivirani željom da dobiju pozitivnu ocjenu svog rada (ili izbjegnu negativnu)“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 243). Učenici koji su usmjereni na učenje, za razliku od učenika usmjerenih na izvedbu, prilikom odabira zadataka skloniji su odabiru težih i izazovnijih zadataka, dok učenici koji su usmjereni na izvedbu odabiru lakše sadržaje, manje izazovne, te prilikom odabira zadataka brinu o tome hoće li dobiti dobre ocjene. Osim toga, učenici usmjereni na učenje prilikom doživljavanja neuspjeha ili loše ocjene skloni su analiziranju strategije učenja.

Ako nisu uspjeli naučiti i dobiti dobru ocjenu promijenit će strategiju i nastaviti s učenjem, dok na nastavnika gledaju kao na osobu koja im želi pomoći i dati povratnu informaciju. Pintrich i sur. (1993, prema Cikač, 2016, 243) tvrde da „učenici usmjereni na učenje u većoj mjeri koriste metakognitivne i samoregulirajuće strategije učenja“. S druge strane, učenici usmjereni na izvedbu prilikom nailaženja na prepreku brzo odustaju, „svoje sposobnosti procjenjuju niskima, skloni su se prepustiti osjećaju bespomoćnosti, jer ne vjeruju kako imaju šanse dobiti dobre ocjene“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 243). Učenici usmjereni na izvedbu percipiraju nastavnika poput sudca koji ne vrednuje njihov individualni napredak već ih konstantno uspoređuje s drugim učenicima, te su zbog načina na koji učenici gledaju na vlastiti neuspjeh često blokirani u radu odnosno učenju.

U provedenom istraživanju, Carole Ames (1992, prema Vizek-Vidović i sur, 2003) ističe da učenici koji su usmjereni na učenje sami sebi postavljaju pitanja: „Kako mogu ovo razumjeti?“ i „Kako mogu ovo savladati?“ te ih ta pitanja dovode do kvalitetne i učestale uključenosti u učenje, dok si učenici koji su usmjereni na izvedbu postavljaju pitanja poput: „Kako brzo moram ovo naučiti?“ što ih dovodi do površnih i kratkoročnih strategija učenja te su usredotočeni na to hoće li biti bolji od drugih učenika. Oni žele ostaviti pozitivnu sliku o sebi te su usredotočeni na površne karakteristike dobivenih zadataka. „Teorija motivacije ciljnih orijentacija u učenju dijeli motive na usmjerenost na učenje (učenik uči zbog sebe) i usmjerenost na izvedbu (učenik uči kako bi bio bolji od drugih)“ (Suman, 2010, prema Cikač, 2016, 32).

Teoriju vlastite vrijednosti iznio je Martin Covington 1984. godine oslanjajući se na Atkinsonove postavke. „Prema toj teoriji temeljna ljudska težnja je održanje povoljne slike o sebi u čijoj se podlozi nazali samopoštovanje ili svijest o vlastitoj vrijednosti“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 219). Kako bi očuvali što povoljniju sliku sebe bitno je osjećati se sposobnim te pokazivati svoju kompetenciju u raznim područjima. Pritom je važno izbjegavati neuspjeh jer nas to prikazuje nesposobnim.

Atribucijska teorija „Bernarda Weinera (1992) nastoji objasniti svrhu i posljedice različitih tumačenja uspjeha i neuspjeha“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 222). Weiner smatra da osim što je motivacija za inzistiranjem u pojedinoj aktivnosti određena našim prethodnim uspjehom ili neuspjehom, također je određena i načinom na koji objašnjavamo razloge vlastitog postignuća.

Beck (2003, 328) navodi kako se Weinterova teorija bavi „opaženim uzrocima uspjeha i neuspjeha, svojstvima kauzalnog mišljenja i s odgovarajućim emocionalnim iskustvima koja su povezana s postignućem“.

Weiner je utvrdio klasifikacijsku shemu načina na koji tumači uzroke postignuća:

1. Mjesto uzroka: uzrok uspjeha/neuspjeha može biti unutrašnji/vanjski, unutrašnji uzrok povezuje se s osobinama osobe, dok se vanjski povezuje s obilježjima situacije.
2. Stabilnost uzroka: uzrok uspjeha ili neuspjeha može se promatrati kao nepromjenjiv i postojan ili promjenjiv i nepostojan.
3. Mogućnost kontrole: uspjeh ili neuspjeh doživljava se kao da je više ili manje podložan našoj kontroli (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Grgin (2004) navodi kako je u ranije navedenoj shemi četiri temeljna uzroka dostignuća u učenju moguće klasificirati poput: sposobnosti, zalaganje, težina zadaće i sreća ili slučaj. Sposobnosti i težina zadaće smatraju se stabilnim uzrocima dok se zalaganje i sreća ili slučaj smatraju nestabilnim uzrocima.

Istraživanjima je utvrđeno da u slučaju uspjeha, atribucija izaziva osjećaje kompetentnosti i ponosa, a atribucija sreće osjećaj iznenađenja. Kod uspjeha se kao rezultat dugotrajnog zalaganja kod pojedinca budi osjećaj mirnoće i spokoja. Dok će u slučaju neuspjeha, atribucija sposobnosti izazvati osjećaj nekompetentnosti i depresije, atribucija zalaganja izazvati će osjećaj krivice i srama, a atribucija sreće će i u ovom slučaju izazvati osjećaj iznenađenja (Grgin, 2004).

Weinerova atribucijska teorija smatra se najambicioznijom atribucijskom teorijom motivacije za postignuće i emocije.

Teoriju socijalne kognicije utemeljio je Albert Bandura. On „drži da je ljudsko ponašanje s jedne strane određeno spoznajama koje se temelje na našem vlastitom iskustvu o posljedicama određenih postupaka. S druge je, pak, strane naše ponašanje određeno i posrednim iskustvom koji se temelji na opažanju drugih ljudi i posljedica koje njihovi postupci imaju za njihov život (vikarijsko učenje ili učenje po modelu)“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 228). Motivaciju određuje kao ponašanje koje je usmjereno prema cilju „koje se javlja pod utjecajem očekivanja o ishodima akcija i percepciji samodjelotvornosti za izvođenje tih akcija“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 228).

2.3. Vrste motivacije

Intrinzična ili unutarnja motivacija smatra se urođenom podložnosti kako bi se posvetili svojim interesima i uvježbavali svoje sposobnosti te pronalazili najbolje izazove koje pri tome možemo savladati (Deci i Ryan, 1985, prema Reeve, 2010). Takva vrsta motivacije proizlazi iz psiholoških potreba, osobne radoznalosti i urođene potrebe za rastom i razvojem. Intrinzična motivacija smatra se prirodnom motivacijom koja proizlazi spontano iz potrebe za autonomijom i kompetentnošću. Vanjski događaji ne mogu stvoriti intrinzičnu motivaciju kod pojedinca, već mogu pomoći i poduprijeti je ako ona postoji. Ljudi koji su intrinzično motivirani bave se određenim aktivnostima jer su im interesantne i zabavne te im predstavljaju nekakav izazov. Intrinzičnu motivaciju „vrijedi unaprjeđivati jer od nje osoba ima brojne koristi – uključujući ustrajnost, kreativnost, konceptualno razumijevanje i subjektivni osjećaj dobrobiti“ (Reeve, 2010, 155).

Ekstrinzična ili vanjska motivacija proizlazi iz vanjskih događaja koje čine poticaji i posljedice. Takva vrsta motivacije pojavljuje se zbog neke posljedice koja je odvojena od aktivnosti (Reeve, 2010).

Razlika između intrinzične i ekstrinzične motivacije „leži u izvoru energiziranja i usmjeravanja ponašanja. Kod intrinzično motiviranog ponašanja, motivacija proizlazi iz psiholoških potreba i spontanog osjećaja zadovoljstva koji pruža određena aktivnost. Kod ekstrinzično motiviranog ponašanja, motivacija proizlazi iz poticaja i posljedica koji su uvjetovane ili ovisne (eng. contingent) o opažanom ponašanju“ (Reeve, 2010, 138).

3. Motivacija učenika¹ srednjih škola za učenjem

Učenici upisuju srednju školu do navršениh sedamnaest godina kad se oni nalaze u razvojnoj fazi adolescencije. *Adolescencija* predstavlja period između djetinjstva i odrasle dobi. To je razdoblje u životu ljudi koje počinje s ulaskom u pubertet, a završava dostizanjem psihičke i tjelesne zrelosti. „Adolescencija je doba emocionalnog i socijalnog

¹ Pojam učenik/učenici odnosi se na oba roda.

prilagođavanja, izgradnja stavova, stabilnih interesa te vlastitog pogleda na svijet“ (Matković, 2017). Kako navodi Lacković-Grgin (2006) najšira dobna granica adolescencije je od jedanaest do dvadeset i pet godina starosti.

U ovom „teškom“ razdoblju adolescencije učenici se nalaze u odgojno-obrazovnom sustavu. Eccles i suradnici (1991, prema Matković, 2017) navode kako zapravo početak neadekvatnog ponašanja i nemotiviranosti učenika za učenje i školske obveze započinje u ranoj adolescenciji koja kasnije može dovesti do slabijeg akademskog postignuća, odnosno školskog neuspjeha i napuštanja škole. „Poučavanje mladih adolescenata posebno je izazovno zbog fizičkog, psihičkog i psihosocijalnog sazrijevanja kroz koje prolaze te podučavanje može biti još više izazovno i teško ukoliko ne vole školu“ (Cramp Davies i sur., 1999, prema Matković, 2017).

Adolescenti u školi doživljavaju stres, proživljavaju i suočavaju se s raznim situacijama kao što su ispitna anksioznost, učenje napamet, nedostatak motivacije, neuspjeh te izbjegavanje škole (Eccles i sur., 1991, prema Matković, 2017). Vizek-Vidović i suradnici (2003) navode kako je specifično za učenike adolescentske dobi da im se interesi naglo šire, da su znatijeljniji, da eksperimentiraju s pojedinim sadržajima i aktivnostima te da im škola postaje dosadna, teška i naporna. Kako je navedeno u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* „škola je ta koja je dužna osigurati uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika, osigurati uvjete za uspješnost svakog učenika u učenju te pružiti savjetodavni rad učenicima“ (Matković, 2017, 16).

Sve navedeno izuzetno je važno i utječe na motivaciju za učenjem.

Schunk i sur. (2008, prema Bojović, 2017) navode da se motivacija za učenjem definira kao unutarnje stanje osobe, koje pokreće, usmjerava i podržava ponašanje s ciljem da bi se nešto naučilo. Jurišević (2010) u svome radu navodi da je motivacija psihički proces u obliku različitih motivacijskih elemenata koje čine interesi, atribucije, samopoimanje, ciljevi, vanjski poticaji i vrijednosti, te da ona stvara energiju koja je potrebna za sam proces učenja. Energiju stvara tako da je prvo aktivira, a zatim je usmjeri prema samome cilju učenja, odnosno prema ispunjenu zadataka učenja. Stoga možemo reći da se motivacija smatra jednom od najvažnijih sastavnica koja djeluje na rezultat učenja. U suvremenim teorijama u akademskom aspektu motivaciju se definira kao unutarnje stanje

koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje ka postizanju određenog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju (Vizek-Vidović i sur., 2003). Motivacija čini drugi temeljni unutarnji uvjet čovjekova učenja (Jakšić, 2003) te se zbog svoje složenosti smatra jednom od težih sastavnica za mjerenje, dok ostala dva temeljna uvjeta učenja čine sposobnosti i vanjske prilike. Kako navodi Grgin (2004, 23) „potpun izostanak makar i jednog od navedenih temeljnih uvjeta učenja dovodi do nemogućnosti stjecanja iskustva u bilo kojem obliku“. Ako su neki od tih uvjeta nedovoljno ili djelomično prisutni smatra se da će rezultati učenja biti ispod optimalne razine.

Motivacija za učenjem se može vidjeti u ponašanju samih učenika kroz njihove emocije, mišljenja i postupke. Stoga je važno razumjeti da se motivacija uvijek događa u samim učenicima i da oni predstavljaju središnji izvor vlastitog motivacijskog djelovanja. Učenicima nitko ne može „dati motivaciju“ jer ona postoji u svakome učeniku, već se njihova motivacija može njegovati, učvrstiti i poticati, ili suprotno, pomoću drugačijih motivacijskih poticaja može se doprinijeti opadanju motivacije. Ukratko rečeno, svojim radom u nastavnom procesu „učenike se može motivirati (doprinijeti motivaciji) ili demotivirati (doprinijeti ne motivaciji) za učenje“ (Jurišević, 2010, 6). Ako motivacija za učenjem oslabi kod učenika, potrebno je da se učenik dodatno motivira promišljajući o koristi i važnosti učenja, ciljevima koje želi ostvariti i ugodi koju mu učenje pruža (Babić, 2019).

Čovjekovo učenje smatra se namjernom planskom i svrhovitom djelatnošću. Jakšić (2003) u svome radu navodi da se „na takvom učenju najvećim dijelom temelje sve njegove dosegnute razine znanja i iskustva uopće, stečene bilo u samostalnom učenju ili pak u podučavanju, i to na svim stupnjevima i u svim oblicima školovanja“.

Bojović (2017) ističe kako motivacija za učenjem može biti pod utjecajem unutrašnjih faktora ili onih koji su prisutni u društvenom i prirodnom okruženju učenika. Svaki učenik tijekom učenja razvija određenu motivacijsku strukturu koju čini ponašanje prilikom učenja (određene aktivnosti, ustrajnost prilikom učenja, ostvarenje ciljeva te kvaliteta učenja), vlastita motivacijska uvjerenja i strategije (Wigfield i Eccles, 2002, prema Bojović, 2017). Kako bi „učenik bio angažiran u procesu učenja, mora imati pozitivnu sliku o sebi, odnosno vjerovati da ima kontrolu i da je kompetentan u specifičnoj situaciji učenja“ (Šimić-Šašić, 2016, 104).

Motivaciju možemo proučavati na dvije razine, a to su:

1. *Opća motivacija za učenje* – označuje trajnu i široku dispoziciju koja se očituje kao težnja za ostvarenjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja. „Trajna dispozicija znači da, kad se jednom razvije, opća motivacija traje cijeli život – tijekom cijelog školovanja, na radnome mjestu i u svakodnevnim životnim situacijama“ (Mason i Stipek, 1989, prema Vizek-Vidović i sur., 2003, 207). Široka dispozicija označuje da se motivacija odnosi na razna područja, a ne samo na određenu lekciju ili sadržaje.
2. *Specifična motivacija za učenje* – odnosi se na motivaciju učenika s ciljem „usvajanja sadržaja u određenom školskom predmetu ili području“ (Vizek -Vidović i sur., 2003, 207).

„Opća motivacija ima svoj izvor u samome učeniku i rezultat je njegova iskustva sa školom i učenjem. Ona je stabilnija i njeno mišljenje zahtjeva više vremena i napora“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 208). Nasuprot tome specifična motivacija ovisi o vanjskim čimbenicima, na nju se može lakše utjecati, mijenjati je raznim strategijama poučavanja i kontroliranja ponašanja.

Osim što je motivacija povezana sa školskim uspjehom, povezana je i s pozitivnim stavom prema školi, boljom disciplinom te većim zadovoljstvom učenika i nastavnika (Ugurogulu i Walberg, 1979, prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Postoje brojni faktori koji potiču učenike na učenje, a neki od njih su: njihovi interesi i ciljevi koje žele postići učenjem, iskustvo i prethodna postignuća stečena u nekome području, osobine onoga što uče, nagrade i kazne koje mogu proizaći od strane nastavnika i roditelja/skrbnika te ponašanje i utjecaj vršnjaka.

„Biti motiviran za učenje pretpostavlja imati i dovoljno snažne i dovoljno trajne unutarnje pobude za obavljanje aktivnosti učenja“ (Grgin, 2004, 22). Garner i sur. (1991, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) navode da učenici koji su motivirani kako bi naučili nešto što bi im moglo koristiti u budućnosti, upotrebljavaju više kognitivne procese te tako usvajaju i pamte više gradiva od manje motiviranih učenika. Osobine motiviranog učenika jesu njegova zainteresiranost, znatiželja, aktivnost, oduševljenje, upornost i ne odustajanje, već poticanje na daljnje školovanje, ukoliko se naiđe na poteškoću. Motivirani učenik je

zadovoljan kad uči i kad zna više od drugih, a kako bi postigao cilj unatoč motivaciji potrebno je ulaganje napora. Kako navodi Jurišević (2010, 3) samo motivirani učenici počinju s učenjem, uče „(ispituju, slušaju, preispituju, čitaju, razmišljaju, uspoređuju, doživljavaju, shvaćaju, itd.)“ odnosno oni ustraju u učenju sve dok ne završe ono što su započeli ili ne ostvare postavljene ciljeve učenja. Motivirani učenici se dulje školuju, uče i znaju više te su zadovoljniji sobom nego nemotivirani učenici (Andrilović, Čudina-Obradović, 1994). Učenik koji je motiviran za učenje je onaj učenik koji očekuje da će učenjem postići uspjeh, što znači da ima povjerenje u sebe, svjestan je da njegov uspjeh ovisi o vlastitom zalaganju i aktivnosti. Takav učenik pripada razredu kojemu je glavno usmjerenje prema učenju i postizanju rezultata u učenju. Jozinović (2016, 30) navodi kako su kvalitetno motivirani učenici oni koji uz ranije navedene karakteristike imaju dodatno i „ciljeve orijentirane na učenje, stjecanje znanja, svladavanje zadataka (a ne postizanja dobrog mišljenja okoline), kao i pozitivne emocije prema sebi (ponos i samopoštovanje uz toleranciju neuspjeha i odsutnost anksioznosti)“. Zadatak pedagoške psihologije je pronaći načine na koje se može aktivirati motiviranost učenika, odnosno potaknuti učenike da budu motivirani za učenje, znatiželjni, aktivni i ustrajni.

U svome radu Grgin (2004) navodi načela racionalne organizacije samostalnog učenja, a čine ih planiranje učenja, određenje bližih i daljnjih ciljeva učenja, motivacija učenika za učenjem, sabrano učenje s razumijevanjem, samostalno organiziranje i strukturiranje informacija, grupiranje sadržaja po sličnostima i različitostima, mnemotehničko osmišljavanje besmislenih materijala te aktivno ponavljanje sadržaja pri čemu se izbjegava interferencija, odnosno njihovo miješanje.

Motivacija učenika može se promatrati s dva gledišta, kroz ponašanje prilikom učenja (odabir aktivnosti učenja, razina i kvaliteta učenja, ustrajnost i postignuće) ili kroz stav i razmišljanje učenika o vlastitim motivacijskim strategijama i uvjerenjima.

Svi navedeni sadržaji sačinjavaju motivacijsku strukturu koju učenik razvija tijekom školovanja u okviru vlastitog konteksta učenja (Jurišević, 2010).

3.1. *Intrinzična i ekstrinzična motivacija u učenju*

U psihologiji općenito, a posebice u psihologiji učenja, „razlikuje se motivacija što proizlazi iz sadržaja učenja iznutra (intrinzična, *lat. inter* = unutra), od vanjske motivacije (ekstrinzična, *lat. extra* = izvana), koja ne dolazi od same stvari nego po vanjskim poticajima: npr. nagrada – kazna“ (Jakšić, 2003,6).

Intrinzična motivacija podrazumijeva sve ono što iznutra navodi učenike na učenje i što tu aktivnost potiče, usmjeruje ponašanje i određuje njeno trajanje. Intrinzična motivacija daje odgovor na unutarnje potrebe učenika kao što su znatiželja, potreba za znanjem, osjećaji kompetencije te rasta i razvoja (Vizek-Vidović i sur., 2003). „U njezinoj se osnovi mogu nalaziti potrebe (prirodene i stečene), interesi (uži i širi), sposobnosti i na njima oblikovane sklonosti, stavovi, vrijednosti, očekivanja, kognitivne prosudbe i odluke te njima izazvane emocije“ (Grgin, 2004, 165). Vallerand i sur. (1992, prema Ribić, 2016) u svome radu navode kako pojedini teoretičari intrinzičnu motivaciju dijele na tri područja, a to su intrinzična motivacija za postignućem, za znanjem i za iskustvom stimulacije. „Intrinzična motivacija za znanjem je povezana s konceptima poput istraživanja, znatiželje, ciljevima učenja i intrinzičnom motivacijom za učenjem i razumijevanjem“ (Pelletier i sur., 1995, prema Ribić, 2016, 12). Motivacija za postignućem „opća je tendencija stremljenja k uspjehu i tendenciji biranja aktivnosti usmjerenih k cilju i uspjehu“ (McClelland i Atkinson, 1948, prema Vizek-Vidović i sur., 2003, 232). Za učenika koji se bavi određenom aktivnosti i tijekom toga doživljava „stimulirajuće osjete kao što je zabava i uzbuđenje radi se o intrinzičnoj motivaciji za iskustvom“ (Vallerand i sur., 1992, prema Ribić, 2016, 13). Reeve (2010, 156) u svome radu navodi kako je dobra strana intrinzične motivacije njezina „sposobnost da poboljša konceptualno razumijevanje tijekom aktivnosti učenja“. Kada je intrinzična motivacija visoka kod pojedinca on pokazuje „veću fleksibilnost u načinu razmišljanja, aktivnije obrađuje informacije i uči više na konceptualnoj razini nego napamet“.

Intrinzičnu motivaciju mogu potaknuti nastavnici tako da izaberu aktivnosti koje su zanimljive učenicima te one u kojima oni izražavaju interes za sudjelovanjem. To na žalost nije uvijek moguće jer ako udovoljimo jednom djelu učenika ne znači da smo udovoljili i drugom. No da bi nastavnici udovoljili većini učenika potrebno je, kad god je to moguće, u svakodnevni rad uključiti one sadržaje i aktivnosti koje su zanimljive većini

učenika. U svome radu Vizek-Vidović i sur. (2003) navode neke od prijedloga na koji način nastavnici mogu povećati intrinzičnu motivaciju kod učenika, a to su:

- *Prilagoditi gradivo interesima učenika* – potrebno je da nastavnici, kad god je to moguće, u nastavu uključe sadržaje koji su zanimljivi učenicima ili aktivnosti u kojima oni žele i mogu sudjelovati. Pri izboru sadržaja potrebno je da sadržaj bude zanimljiv i da ga se može povezati s gradivom koje je potrebno naučiti.
- *Uvesti raznolikosti i novosti u nastavu* – kako učenicima nastavni sat ne bi postao monoton i dosadan potrebno je uvesti neke novosti i koristiti razna zanimljiva sredstva u nastavi, kao što je korištenje različitih medija, gostujuća predavanja, i slično. Kako navodi Lepper (1985, prema Vizek-Vidović i sur. 2003) veliku ulogu u povećanju intrinzične motivacije za učenje kod većine učenika predstavlja korištenje računala u nastavnom satu.
- *Potaknuti aktivno sudjelovanje učenika u nastavi i dati im brze povratne informacije* – nastavnici trebaju poticati aktivno sudjelovanje učenika u nastavi tako da ih uključe u nastavu kroz različite projekte, eksperimente, edukativne igre, simulacije, igranje uloga ili da kreativno primjenjuju ono što su naučili. Kao iznimno dobro sredstvo u poticanju učeničkog interesa pokazale su se simulacije. „Simulacija je vježba u kojoj učenici preuzimaju određenu ulogu i ponašaju se na način na koji te uloge zahtijevaju“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 248). Prednost korištenja simulacija u radu je ta da učenici nauče određeni sadržaj iznutra, usput ona potiče motivaciju i interes učenika. Učenici najviše vole zadatke u kojima mogu aktivno sudjelovati te pritom dobiti povratnu informaciju od nastavnika.
- *Poticati radoznalost i interes kod učenika* – Atkinson i sur. (2003, prema Vizek-Vidović i sur. 2003) tvrde kako kod čovjeka i životinja postoji urođeni motiv radoznalosti, te da nas taj motiv od rane dobi potiče na istraživanje i otkrivanje okoline koja nas okružuje. „Korištenje ovog motiva u razredu temelji se na ideji da učenici uživaju u aktivnostima koje uključuju optimalnu razinu iznenađenja, neobičnosti i neočekivanosti i da takve aktivnosti pobuđuju njihovu pažnju“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 248).
- *Povezati gradivo s osobnim životom učenika* – povezivanje gradiva koje ima veze sa svakodnevnim životom učenika izrazito im je zanimljivo te im pomaže kako bi bolje razumjeli sebe i druge, da se znaju nositi s različitim ljudima i životnim zadacima s

kojima se susreću u životu te da na taj način razvijaju koherentnu i konzistentnu filozofiju života. Cilj povezivanja gradiva sa životom učenika je taj da nastavnici pokažu učenicima da im učenje može dati odgovore na neka pitanja o životnim problemima i pomoći im u njihovom rješavanju. To se može postići tako da se kod učenika potiče sve, od njihove radoznalosti, ambicije, pa do problema te im se pri tome objasni povezanost s onime što se uči u školi.

- *Pomoći učenicima da samostalno postavljaju svoje ciljeve* – nastavnici trebaju pomoći učenicima da samostalno postavljaju svoje ciljeve da bi bili motiviraniji i da bi se više trudili oko ostvarenja vlastitih ciljeva. Kako navode Vizek-Vidović i sur. (2003, 249) dobro postavljani ciljevi su „kratkoročni, mjerljivi i specifični“. Važno je da si učenici postavljaju realne ciljeve, da ih nastavnici pohvale kod postavljanja tih ciljeva te njihovog ostvarenja. „Kada učenik ostvari dobro postavljani cilj i za to dobije pohvalu, on ima osjećaj uspjeha, a pohvalu doživljava iskrenom jer ima mjerljiv dokaz svog uspjeha“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 249). Pritom učenici vide jasnu vezu između svog zalaganja i postignutog uspjeha, što ih dodatno motivira.

Jurišević (2010) intrinzično motivirane učenike opisuje kao učenike koji su samosvjesni prilikom učenja, koji pokazuju veći interes za učenje i znanje te im učenje predstavlja važne vrijednosti, a kompliciraniji zadaci predstavljaju izazov koji žele riješiti. „Intrinzična motivacija (kojoj je nagrada sama aktivnost) smatra se u odgojno-obrazovnom radu vrednijom od ekstrinzične (koja se zadovoljava nagradama izvana) (Andrić, Čudina-Obradović, 1994).

„Ekstrinzična motivacija proizlazi iz okolinskih stvorenih razloga da se započne neka aktivnost“ (Reeve, 2010, 163). Ekstrinzičnu motivaciju učenika određuju „atraktivni vanjski ciljevi koje učenjem nastoje dostići tako i svi oni okolni utjecaji koji ih navode u usmjeravaju na učinkovitije učenje“ (Grgin, 2004, 171). Ekstrinzična se motivacija kako navode Vizek-Vidović i sur. (2003) odnosi na motivaciju koja ima svoj izvor izvan učenika, kao što je primjerice dobra ocjena, pohvala nastavnika, diploma ili neka druga nagrada. „Ekstrinzična motivacija povezuje uspješno izvođenje zadataka s posljedicama do kojih je učenicima stalo. Temelji se na potkrepljenjima, povratnim informacijama i nagradama koje inače u samom zadatku ne postoje“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, 251).

Učenici najviše teže dobrim ocjenama, pohvalama i nagradama. Reeve (2010, 164) ističe kako se ekstrinzična motivacija „vrti“ „oko tri središnja pojma – poticaja, potkrepljivača i kazne“. Pod poticajem se misli na vanjske događaje koji utječu na osobu tako što je privlače ili odvraćaju od njenog određenog slijeda ponašanja. Potkrepljivač može biti pozitivan ili negativan. Pozitivan bi bio bilo koji vanjski događaj koji povećava vjerojatnost pojavljivanja određenog ponašanja u budućnosti, a negativan potkrepljivač karakterizira neki vanjski događaj „čija nenazočnost ili uklanjanje povećava vjerojatnost pojavljivanja određenog ponašanja u budućnosti“ (Reeve, 2010, 164). „Kazna je bilo koji okolinski događaj čije zadavanje smanjuje vjerojatnost pojavljivanja određenog ponašanja u budućnosti“ (Reeve, 2010, 164). Vizek-Vidović i sur. (2003) navode neke prijedloge pomoću kojih nastavnici mogu povećati ekstrinzičnu motivaciju kod učenika, a to su:

- *Nagrađivanje učenika* – nagrade predstavljaju pozitivan utjecaj na motivaciju učenika za učenjem. Najbolje ih je primjenjivati prilikom uvježbavanja ili ponavljanja onoga što već znaju. Nastavnici najčešće nagrađuju učenike ocjenama i pohvalama. Važno je da nastavnici nagrađivanje učenika ne primjenjuju samo za apsolutni učinak, jer nekim učenicima te nagrade ništa ne predstavljaju, već da nagrađuju individualni napredak svakog učenika.
- *Jasne povratne informacije* – „kada učenik dobije povratnu informaciju o tome kako je napravio neki zadatak ta povratna informacija može u određenim uvjetima djelovati kao nagrada. Da bi se to dogodilo povratna informacija mora biti jasna, specifična i dana neposredno nakon obavljenog zadatka“ (Kulik i Kulik, 1988, prema Vizek-Vidović i sur, 2003). Povratna informacija korisna je kako bi učenik dobio objašnjenje zašto je pohvaljen te da bi znao što i kako ubuduće treba raditi. Negativne povratne informacije koje najčešće informiraju o pogreškama mogu također biti motivirajuće ako se odnose na ono što je učenik napravio, a ne na njegove sposobnosti ili pak ukoliko se daju u kombinaciji s pozitivnom povratnom informacijom (Clifford, 1990, prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Kyriacou (1995) navodi kako povratne informacije učenicima treba dati s ciljem podrške i poticaja za daljnji napredak. „Takve povratne informacije nisu samo od praktične koristi učenicima kad treba ukazati na njihove probleme ili na nešto što su dobro učinili, nego je i signal učenicima da se njihov rad brižljivo prati i da vam je stalo do njihovog napretka“ (Kyriacou, 1995, 73).

- *Neposredne i česte povratne informacije* – istraživanja su pokazala da je bolje malo ali češće pohvaliti učenike, nego ih rijetko ali značajno nagrađivati. Dempster (1991, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) navodi kako je dobro provoditi kratke ispite, odnosno provjere znanja te postavljati pitanja učenicima za vrijeme sata kako bi nastavnici dobili povratnu informaciju od učenika i vidjeli koliko su razumjeli i usvojili gradivo. Također, povratna informacija služi nastavnicima da bi nakon određene aktivnosti mogli obrazložiti dobivenu ocjenu učenicima, savjetovati ih što popraviti u radu ili ih pohvaliti za dobro odrađen zadatak, napisani ispit, zadaću, i slično. (Kulik i Kulik, 1988, prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Redovite povratne informacije učenicima označuju poticaj njihovom zalaganju i motivaciji (Kyriacou, 1995).

Kyriacou (1995) u svome radu navodi da je za učeničku motivaciju potrebno razlikovati tri najvažnija utjecaja, a to su:

- *Unutarnja motivacija* – predstavlja koliko će učenici sudjelovati u određenoj aktivnosti „kako bi zadovoljili svoju znatiželju i zanimanje za nastavno gradivo koje se tumači ili kako bi razvili kompetenciju ili sposobnosti u odnosu na zahtjeve koje se pred njih predstavljaju, zbog sebe“ (Kyriacou, 1995, 86).
- *Vanjska motivacija* – predstavlja sudjelovanje u određenoj aktivnosti kako bi se postigao neki određeni cilj ili svrha izvan aktivnosti. Svrha sudjelovanja učenika u određenim aktivnostima je postizanje nekog drugog cilja, primjerice pohvale nastavnika, roditelja, ostalih učenika ili izbjegavanje neugodne posljedice neuspjeha.
- *Očekivanje uspjeha* – definira se kao „stupanj u kojemu učenici osjećaju da će uspjeti u određenoj aktivnosti“ (Kyriacou, 1995, 86). Većina učenika neće se potruditi uspjeti u zadatku koji smatraju preteškim i u kojem imaju male izgleda za uspjeh. Učenike isto tako ne motiviraju sve aktivnosti za koje su sigurni da će u njima uspjeti. Primjerice lagane zadaće i zadaci nekim učenicima ne predstavljaju nikakvu potrebu za uspjehom, već ih smatraju nevrijednim truda, osim ukoliko ne postoji neki razlog koji ih motivira da taj zadatak izvrše (npr. ocjena, pohvala, nagrada). Good i Brophy (1987, prema Kyriacou, 1995) tvrde kako učenike najviše motiviraju zadaci koji im predstavljaju izazov, malo teži zadaci, koje oni mogu samostalno riješiti.

Jurišević (2010) navodi kako se ekstrinzično motivirani učenici od intrinzično motiviranih učenika razlikuju po tome što su u većoj mjeri orijentirani prema ocjenama i nagradama, jer im one predstavljaju pomoć prilikom ostvarivanja uspjeha, te su natjecateljski orijentirani u učenju.

Kyriacou (1995) navodi kako se unutarnju i vanjsku motivaciju često promatra odvojeno ali da one nisu nespojive. Dosta učenika ima snažnu unutarnju i vanjsku motivaciju prilikom sudjelovanja u određenoj aktivnosti. Takva je primjerice situacija u kojoj će se učenici dodatno potruditi za vrijeme nastave određenog predmeta jer uživaju u tome predmetu i žele postići dobru ocjenu, odnosno željeni uspjeh te ostvariti svoje ambicije.

Jakšić (2003, 13) navodi kako je najviši stupanj motiviranosti intrinzična motivacija zbog uživanja u radu. „Ona pridonosi ustrajnosti u učenju i stjecanju najkvalitetnijeg znanja (...) dok ekstrinzično motivirani učenici, čim završe aktivnost, (...) postignu vanjsku nagradu, znanje koje je bilo površno ubrzo zaboravljaju, a emocija koje su izvor dubokog angažmana, kao što su ponos i samopoštovanje, više nema“.

4. Motivacija u nastavnom procesu

„Nastava je složen proces i ima svoj tijek i trajanje. Od velike je važnosti da na početku sata nastavnici pokušaju privući pozornost učenika na nastavno gradivo“ (Štrljić, 2014, 10). Jelavić (1998, prema Borić, 2017, 23) nastavu definira kao „dinamičan proces koji podrazumijeva zajednički rad učitelja i učenika.

To je oblik organiziranog učenja kojemu je cilj odgoj i obrazovanje učenika. Didaktičari motivaciji daju značajno mjesto u nastavnom procesu, a najčešće je nazivaju priprema, priprava, pripremanje, uvođenje, stvaranje raspoloženja itd. (Štrljić, 2014). Marentić - Požarnik (2000, prema Borić, 2017, 26) navodi kako „motiviranje za nastavu obuhvaća sve što izvana ili iznutra potiče na učenje, usmjerava ga, određuje mu intenzitet, trajanje i kakvoću“.

„U kontekstu nastavnog procesa motivacija je složeni proces, koji ujedno uključuje i motivaciju nastavnika, ali i motivaciju učenika. Motivi koji pokreću nastavnika, ali i oni, koji pokreću učenike, održavaju i usmjeravaju njihove aktivnosti, ali djeluju i na

uspješnost i konačne rezultate cjelokupnog nastavnog procesa“ (Bratanić, 2005, prema Jozinović, 2016, 28). Cilj svakog dobro zamišljenog i provedenog nastavnog sata je razumjeti i usvojiti novo gradivo, a motiviranost učenika prvi je i osnovni preduvjet za to (Andrilović, Čudina-Obradović, 1994).

Jogan-Linić (2003, prema Štrljić, 2014) navodi da bi nastavnici „na svakom satu trebali poticati zadovoljstvo kod učenika, koristiti nastavne i motivacijske tehnike i tako povećati zainteresiranost za predmet i nastavni sat. Ako nema motivacije tijekom nastave, nema ni valjanog odgojno-obrazovnog učinka“. Lalić-Vučetić (2015) navodi kako se kvalitetnim nastavnim procesom može poticati i razvijati motivacija kod učenika koji imaju ili nemaju razvijenu intrinzičnu odnosno unutarnju motivaciju za učenjem. Niti jedan učenik nije isti, različitih su osobnosti, stoga svaki od njih ima različite zahtjeve i načine kojim pristupa nastavnom gradivu.

Muminović (2009, prema Štrljić, 2014) ističe čimbenike koje smatra izvorom motivacije u nastavi, a to su: karakteristike nastavnika, karakteristike nastavnog sadržaja, nastavna tehnologija, psiho-fizička struktura učenika i socio-kulturni uvjeti te okruženje. Navedeni čimbenici imaju svoja značenja za motivaciju u nastavi te ih je potrebno detaljno poučavati.

Andrilović i Čudina-Obradović (1994) navode kako se u razredu mogu primijetiti barem pet tipova motiviranosti učenika, a to su:

1. *Općenito nemotivirani učenici* – to su učenici koji ne reagiraju ni na koji oblik motivacije, ništa ih ne može potaknuti da krenu učiti jer su svi njihovi željeni ciljevi izvan škole,
2. *Ekstrinzični učenici* – takve učenike pokreće, odnosno motivira, očekivanje nagrade te su osjetljivi na vanjske nagrade,
3. *Internalizirani učenici* – su učenici koji su „osjetljivi na internalizirane vrijednosti koje se isprva nameću socijalizacijom, ali s vremenom bivaju prihvaćene, pokreće ih unutrašnja nagrada koja proizlazi iz osjećaja porasta samopoštovanja i vlastite vrijednosti“ (Jozinović, 2016, 32),
4. *Općenito motivirani učenici* – su učenici koji reagiraju na sve oblike motiviranja, poput vanjskih nagradi, zanimljivosti gradiva, internaliziranih vrijednosti,

5. *Intrinzični učenici* – osjetljivi su na složenost i zanimljivost nastavnog gradiva, motivira ih uživanje prilikom razumijevanja, savladavanja i otkrivanja problema te pobjeđivanju nametnutog izazova.

Važne su i motivacije izvan nastavnog procesa kao što su osobna motivacija (želja za znanjem, pohvala), društvena motivacija (druženje, razredni ugled, simpatije profesora) i profesionalna motivacija (dominantnost, uspješnost, afirmacija) (Jozinović, 2016).

4.1. *Nastavnik² kao motivator*

Nastavnik je „stručna osoba, kvalificirana za odgoj i obrazovanje djece, mladeži i odraslih. Ostvaruje ciljeve i zadaće odgoja poučavajući i pružajući pomoć učenicima u usvajanju znanja te razvijanju njihovih sposobnosti.

Od nastavnika se očekuje da posjeduje niz osobina kao što su: stručnost, empatičnost, komunikativnost, odgovornost, ležernost, smisao za humor, pedagoški takt, itd.“ (Rosić, 1999, prema Matković, 2019, 17).

„Škole i nastavnici čine značajan utjecaj i izravan dio života djece i njihovog osobnog i društvenog razvoja“ (Juul, 2013, prema Matković, 2017, 1). „Motivacija u školi je bitna jer omogućava da nastavnik zainteresira učenike za učenje te će tako motivirani učenik s lakoćom usvojiti nove nastavne sadržaje koristeći se različitim motivacijskim tehnikama“ (Babić, 2019, 2). Nastavnik ima ključnu ulogu u poticanju motivacije kod učenika i treba poticati učenike na „intelektualno i emocionalno angažiranje, na kreativan rad koji će, uz adekvatnu motiviranost, pružiti učeniku potrebne obavijesti i pripremiti ga za svrsishodno i pravodobno prihvaćanje informacija“ (Andrić, Čudina-Obradović, 1994, 51). Zadatak poticaja je održavanje pažnje učenika za učenjem ili prilikom učenja. To se u pedagoškoj praksi naziva „uvodna motivacija“, a nastavnici se služe takvim metodama kako bi potaknuli interes kod učenika, koji se dalje može razvijati u individualni interes ili dugotrajnu motivaciju za učenje (Silvia, 2006, prema Jurišević, 2010).

² Pojam „nastavnik“ vrijedi za oba roda.

U svome radu Jurišević (2010) navodi motivacijske poticaje pomoću kojih nastavnici motiviraju učenike na učenje, te ih dijeli na:

1. *Didaktički motivacijski poticaji* (podrazumijevaju organizaciju adekvatnog okruženja za učenje, metode učenja te didaktičke materijale);
2. *Psihološki motivacijski poticaji* „(povratne informacije koje uključuju informacije o učenikovim postignućima i učenju; podrška u učenju; usmjeravanje i pružanje pomoći prilikom budućeg razvoja učenika; modeliranje, stavljanje nastavnika u ulogu modela to jest uzora kojeg učenici imitiraju kako u pristupu zadacima učenja tako i u samom procesu učenja i prilikom samih rezultata vlastitog učenja; poticajno i kvalitetno partnerstvo škole i obitelji)“ (Jurišević, 2010, 6).

Učenici vole nastavnike koji jasno izlažu, daju strukturirane informacije, dobro poznaju predmet koji predaju, te su prilikom ispitivanja i ocjenjivanja objektivni, postavljaju jasna pitanja, pomažu učenicima i prilikom ocjenjivanja nastoje ocijeniti potpunu osobnost učenika (Matković, 2017).

Ako je učenicima način predavanja nastavnika zanimljiv, lako će ih se motivirati na učenje te će im i samo učenje biti zanimljivije. Nikolić (2013) navodi kako motivacija učenika za učenjem jednim dijelom ovisi i o nastavnikovom ponašanju prema učenicima. Motivirani nastavnik će na primjereni način prenijeti potrebno znanje na učenike, pritom će oni lakše svladati novo gradivo i biti uspješniji u samom procesu učenja (Andrilović, Čudina-Obradović, 1994). Učenik će više i lakše učiti predmet kod nastavnika koji mu je drag nego kod nastavnika kojeg se boji, ne voli ili koji mu govori da je „neznalica“. Lavrnje (1998, prema Cikač, 2016) smatra kako motivacijska funkcija ocjene pojačava ili smanjuje interes i motivaciju za učenjem, posebice kod učenika s lošijim ocjenama, kod kojih se motivacija gubi postepeno ukoliko je ocjena neobjektivna i neargumentirana.

Nastavnik kao motivator mora voditi računa, ne samo prilikom „tehničke pripreme za pojedini sat, već i u planiranju i organizaciji cjelokupnog nastavnog procesa, ali i u primjeni nastavnih sredstava, postupaka, oblika i metoda rada“ (Jozinović, 2016, 28). Nastavnikov način rada, profesionalnost, komunikacija s učenicima te obilježja ličnosti nastavnika utječu na motivaciju učenika za učenjem (Matković, 2017). „Dominantne crte ličnosti (otvorenost, srdačnost, iskrenost, emocionalna stabilnost, pozitivnost) te uobičajeno ponašanje nastavnika u razredu utječu na motivaciju učenika. Ako učenici

vole nastavnika, cijene njegovo mišljenje i smatraju da je iskren u onome što govori te da učenicima zaista želi dobro, bit će motiviraniji za pozitivno ponašanje i učenje“ (Ilić i sur., 2012, 8).

McCombs (1991, prema Bojović, 2017) navodi da ukoliko nastavnici žele da učenici budu motivirani za učenje potrebno je da učenici:

- školovanje i vlastito obrazovanje vide relevantnim za njihove interese i ciljeve;
- vjeruju da posjeduju vještine i kompetencije koje im omogućuju da uspješno ostvaruju vlastite ciljeve učenja;
- vide sebe kao odgovorne u definiranju i ostvarivanju vlastitih ciljeva;
- primjenjuju kognitivne strategije i samoregulirajuće sposobnosti koje ih vode prema ostvarenju vlastitih ciljeva;
- koriste složene procese zadržavanja, obrade i skladištenja informacija;
- kontroliraju emocije i raspoloženja koja mogu ometati ili poticati učenje i motivaciju;
- stvaraju ishode prema ostvarenju ciljeva postignuća.

Nastavnik, odnosno nositelj motivacije, trebao bi potaknuti sljedeće potrebe učenika: potrebu za stvaralaštvom i uvažavanjem, stjecanjem navika, znanja i sposobnosti, izgrađivanjem otvorene i autonomne mlade ličnosti (Vizek-Vidović i sur., 2003)

„Kompetencija, kompetentnost nastavnika sustavna je veza njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini. Motivacija – zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu, potiče nastavnika da doseže najveća postignuća, ne zato što ga prisiljava uprava škole, nego zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro“ (Jurčić, 2014, 78). Nastavnik koji je i sam visoko motiviran za rad je najbolji primjer odnosno motivator svojih učenika. „Najvažniji čimbenici motivacije nastavnika za rad su zadovoljstvo u radu, kolegijalnost, poštovanje, autonomija, profesionalni izazov, rad s učenicima, zadovoljstvo kada učenik napreduje te dobri radni uvjeti“ (Mihaliček i Rijavec, 2009, prema Babić, 2019, 13).

Da bi nastavnik povećao interes za učenjem kod učenika treba imati dobar pristup prema učenicima te im objasniti korist učenja i kako uživati u njemu (Tambunan, 2018, prema Babić, 2019). Osim toga, potrebno je da nastavnik poznaje stilove i strategije učenja koji njegovi učenici preferiraju, jer ta spoznaja pomaže nastavniku u „odabiru sadržaja,

nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i sustava nastave“ (Jurčić, 2014, 84).

Sunko (2008, prema Jurčić, 2014) navodi kako nastavnik uz praćenje i poznavanje stilova i strategija učenja može lakše kreirati pretpostavke za motivaciju svojih učenika u samom procesu učenja te povećati učinak njihovog učenja. Važno je prilagoditi planirane aktivnosti mogućnostima samih učenika jer oni žele učiti i očekuju uspjeh u svojoj nastavnoj jedinici (Jurčić, 2014). Kako učenik ne bi gubio motivaciju i samopouzdanje prilikom ponavljanja neuspjeha važno je da nastavnik ima realna očekivanja od učenika, da mu pomogne, ohrabri ga i naglasi da do vlastitog uspjeha može doći dodatnim trudom (Ridley i Walther, 1995, prema Jurčić, 2014).

U svome radu Jurčić (2014, 84) navodi da „postavljanjem realnih očekivanja, primijenjenih zadataka, uz nijansu akceleracije, pružanjem pomoći i hrabrenjem, učenika je moguće motivirati za rad“. Lalić-Vučetić (2015) navodi da je za nastavni proces i učenje značajna motivacija za postignućem te ako se karakteristike uspješnih učenika mogu identificirati, nastavnici mogu poticati razvoj motivacije za postignućem i kod manje uspješnih učenika, odnosno kod učenika koji imaju niski motiv za postignućem. Ukratko, nastavnici mogu svojim unaprijed smišljenim i planiranim djelovanjem utjecati na razvoj intrinzične motivacije za učenjem kod učenika.

Brojna istraživanja potvrdila su kako je nastavnik važan čimbenik u samom procesu i ishodima učenja učenika, a pozitivan odnos nastavnika i učenika važan je za cjelokupan razvoj učenika (Šimić-Šašić, 2016). Negativan odnos nastavnik – učenik predstavlja nedostatak sigurnosti, koji daje pretpostavku da će ugroziti i ometati nastojanja učenika u suočavanju sa školskim zahtjevima i obvezama (Roorda i sur., 2011, prema Šimić-Šašić, 2016).

U svome radu Davis (2003) navodi nekoliko zaključaka koji su bitni za odnos nastavnika i učenika, a to su:

- „Odnos nastavnik – učenik utječe na kognitivne i socijalne ishode od ranog i predškolskog perioda kroz djetinjstvo i adolescenciju.
- Odnos nastavnik-učenik pod utjecajem je učeničkih vjerovanja o odraslima, nastavnicima, sebi i prirodi odnosa odrasli – dijete. Ta vjerovanja oblikuju učenička

socijalno-motivacijska vjerovanja i povratno djeluju na učenička vjerovanja o njihovoj akademskoj i socijalnoj kompetenciji, vrijednosti i težnji k akademskim i socijalnim ciljevima u razredu.

- Kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika pod utjecajem je učeničke motivacije, interpersonalnih vještina, poučavanja i nastojanja da razvije motivaciju za učenjem kod učenika.
- Kvaliteta odnosa nastavnika – učenik održava interpersonalnu kulturu razreda i škole, kao i njihove prilike da ulažu u alternativne odnose i sposobnosti učenika i nastavnika da se međusobno povežu „ (prema Šimić-Šašić, 2016, 99).

Uključenost nastavnika smatra se najvažnijim indikatorom angažmana učenika u učenju (Skinner i Belmont, 1993, prema Šimić-Šašić, 2016). „Prema teoriji samodeterminacije (Deci i Ryan, 2000) dijete je motivirano ako su mu zadovoljene tri temeljne psihološke potrebe: potreba za povezanošću, kompetentnošću i autonomijom“ (Šimić-Šašić, 2016, 100). Nastavnik će zadovoljiti te potrebe kod učenika ako pokaže uključenost (tako što se brine i pokazuje interes za učenike), pruža strukturu (postavlja jasna pravila i moguće posljedice za kršenja istih) i podrži autonomiju (pruža učenicima slobodu odlučivanja te pokazuje vezu između povezivanja interesa učenika i školskog gradiva, odnosno rada). Skinner i Belmont (1993, prema Šimić-Šašić, 2016) navode da ukoliko se temeljne potrebe učenika zadovolje, povećat će se njihov trud za samo učenje te će na taj način učenici imati bolje rezultate i ocjene. Time možemo potvrditi kako je nastavnikov odnos prema učenicima bitan jer on može utjecati na motivaciju samih učenika te na vrstu motivacije. „Učenici će stremiti akademskim i socijalnim ciljevima i vrednovat će one ciljeve koje vrednuje nastavnik kada su u interakciji i odnosu u kojem se daju jasne upute o ciljevima koje treba postići, kada se učenike potiče na postizanje ciljeva tako da im se pruža pomoć, savjeti i upute, kada se o njima brine i kada ih se podržava“ (Wentzel, 2012, prema Šimić-Šašić, 2016, 103). Tako Wentzel dolazi do zaključka da se učenici ponašaju u skladu s očekivanjima samog nastavnika, dok nastavnik pruža potrebnu podršku učenicima s ciljem ostvarenja njihovih potreba i ciljeva.

Na motivaciju za učenjem, utječe i ozračje koje vlada u razredu i odnos između nastavnika i učenika. Ako nastavnici konstantno potiču učenike i svojim radom ih motiviraju na

učenje učenici će postizati bolje rezultate te će takav rad doprinijeti većem zadovoljstvu i učenicima i nastavnicima (Andrilović, Čudina-Obradović, 1994).

Na učeničku motivaciju i odnos prema učenju može utjecati razredni ugođaj kojeg je nastavnik prethodno uspostavio. „Razredni ugođaj za koji se općenito smatra da najbolje potiče učenika na učenje je onaj koji se opisuje kao svrhovit, radni, opušten, srdačan, poticajan i sređen“ (Kyriacou, 1995, 83). Smatra se da takav ugođaj pridonosi boljem učenju zato što uspostavlja i održava pozitivan odnos i motiviranost učenika u nastavnom procesu. Dva obilježja nastavnog sata koji utječu na razredni ugođaj su: sastav razreda i opći izgled razreda (Kyriacou, 1995).

4.2. *Motivacijske tehnike u nastavi*

Nastavnici trebaju svakodnevno koristiti nastavne i motivacijske tehnike kako bi povećali zainteresiranost učenika za nastavni sadržaj i rad u nastavi. Motivacijske tehnike prisutne su u svim etapama nastavnog procesa te se njihova važnost ističe na samom početku, odnosno u uvodnom dijelu nastavnog sata, kada nastavnici nastoje privući pozornost učenika i zainteresirati ih za novo nastavno gradivo. One se također mogu koristiti prije ponavljanja gradiva ili prije same provjere znanja i ocjenjivanja. Motivacijske tehnike mogu se odnositi na nastavno gradivo (nastavne motivacijske tehnike) ili pokušavanje održavanja pozornosti učenika (motivacijske tehnike). U nastavi se odnose na predznanje učenika i na novo gradivo te uvelike utječu na angažiranost učenika, njihovo zanimanje i želje (Trškan, 2006).

Neke od nastavnih motivacijskih tehnika koje se mogu koristiti u nastavi su: „ispunjaljke, križaljke, mreže, skrivalice, asocijacije, kvizovi i mentalne mape“ (Trškan, 2006, 20). Kvizovi mogu biti različiti, mogu se razlikovati po broju sudionika (natjecati se mogu svi učenici, grupe ili samo određeni učenici). Uz kvizove se često koriste zagonetke, rebusi, igre vješala, kratki video i zvučni zapisi, skice, karikature, mimika, pantomima, anegdote, citati i ostalo. Trškan (2006) ističe kako se u školama najčešće koriste motivacijske tehnike kao što su oluja ideja (*brainstorming*) ili zapisivanje zamisli (*brainwriting*). „Svrha motivacijskih tehnika u nastavi je što brže i učinkovitije učenje novih riječi,

godina, imena i događaja. Te se motivacijske tehnike odnose na nastavni sadržaj i motiviraju učenike za učenje novog nastavnog sadržaja“ (Trškan, 2006, 20).

Osim što ih možemo koristiti za lakše i zanimljivije učenje novoga gradiva, možemo ih koristiti sa svrhom provjere ranije naučenog gradiva. Učenicima je to zanimljiv način u kojemu spajaju igru i znanje, primjerice kviz na kraju nastavnog sata koji ima svrhu ponoviti tek novo obrađeno gradivo. Osim što se učenicima sviđa ponavljanje naučenog gradiva kroz primjerice online kviz kao što je „Kahoot!“ nastavnicima je omogućeno praćenje naučenog gradiva kod učenika, te tako najbrži učenik s najviše bodova može dobiti dobru ocjenu ili pohvalu koja će ga dodatno motivirati. Nastavnici su ti koji odlučuju hoće li povećati ili smanjiti zahtjevnost nastavnog sadržaja uz pomoć nastavnih motivacijskih tehnika ili ih koristiti za bilo koji nastavni sadržaj u nastavi. Također, mogu se primjenjivati i posebne motivacijske tehnike koje su namijenjene opuštanju i kraćem odmoru učenika. „Te tehnike su prije svega opuštanje uz glazbu (s vježbama disanja), uz kretanje (npr. dizanje ruku, ustajanje, mijenjanje rasporeda sjedenja i sl.) ili posebne tehnike meditacije, odnosno opuštanja (s naglaskom na snazi riječi)“ (Trškan, 2006, 20). Motivacijske tehnike opuštanja mogu se koristiti na samom početku nastavnog sata ili prije izvršavanja zahtjevnih zadataka.

Motivacijske tehnike mogu biti „klasične, inovativne, planirane, spontane, kratkotrajne, dugotrajne, uvodne, zaključne ili među – motivacijske. S obzirom na osjetila učenika, mogu biti vizualne (vid), auditivne (sluh), kinetičke (kretanje), olfaktorne (njuh) i gustativne (okus)“ (Trškan, 2006, 26). Primjerice, glazba može pomoći u stvaranju posebnog raspoloženja učenika, može se koristiti kao zvučna pozadina prije nastavnog sata i kao pomoć ili dodatak vježbama opuštanja. Također, u nastavi se mogu koristiti motivacijske tehnike koje uključuju kretanje, ples, pjevanje, igru i vizualizaciju (Trškan, 2006). Domišljate i maštovite motivacijske tehnike pridonose obogaćivanju nastavnog sadržaja. Time se postiže veća zainteresiranost učenika, koncentracija, bolje slušaju, zahtjeve ne percipiraju kao prisilu već ispunjavaju svoje obveze kroz igru i na njima koristan način koji može doprinijeti boljem uspjehu. Motivacijske tehnike mogu biti spontane, planirane, inovativne, kratkotrajne, dugotrajne, uvodne ili zaključne. Njihovo korištenje osvježava nastavni sadržaj kojeg učenici često percipiraju manje zanimljivim i nepotrebnim (Trškan, 2006). Osim toga nastavnici mogu omogućiti učenicima da izaberu neku od motivacijskih tehnika koja se njima čini zanimljiva te ju primjenjivati taj dan u radu s učenicima.

5. Empirijski dio rada

5.1. Metodologija istraživanja

5.1.1. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 2. – 13. studenog 2020. godine u svrhu izrade diplomskog rada. U istraživanju su sudjelovali učenici od prvog do četvrtog razreda srednje škole Gimnazija Velika Gorica. Istraživanje je provedeno anonimno putem online ankete koristeći Google obrazac (*eng. Google Forms*). S obzirom na to da su sudionici u istraživanju učenici koji su u većem broju maloljetni, bio je potreban pristanak roditelja/skrbnika za sudjelovanje u istraživanju te provedbu istoga. Osim roditelja/skrbnika dobili smo odobrenje od ravnateljice i pedagoginje Gimnazije Velika Gorica. Prije samog istraživanja, ravnateljicu i pedagoginju škole informirali smo putem elektroničke pošte o temi diplomskog rada te cilju i metodi provođenja istraživanja. S obzirom na trenutnu situaciju s pandemijom bolesti COVID-19 pedagoginja škole pomogla nam je u koordinaciji i provedbi same ankete, tako što je istu putem Teams platforme prosljedila razrednicima prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda, a oni su je kasnije prosljedili svojim učenicima.

5.1.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učenike srednje škole Gimnazija Velika Gorica o njihovoj motivaciji za učenjem te utvrditi što utječe na njihovu motivaciju.

5.1.3 Problemi i hipoteze

S obzirom na cilj istraživanja definirani su sljedeći istraživački problemi i hipoteze:

Problem 1: Ispitati motiviranost učenika za učenjem.

Hipoteza 1: S obzirom na to da je prvo pitanje djelomično eksplorativno, ne pretpostavlja se odgovor na pitanje o motivaciji učenika za učenjem, već će se na taj problem odgovoriti samim istraživanjem.

Problem 2: Istražiti stavove učenika o razlozima zbog kojeg ne vole pojedini predmet.

Hipoteza 2: Pretpostavka je da će kod mlađih učenika, odnosno učenika nižih razreda, razlog zbog kojeg ne vole pojedini predmet biti nastavnik, dok će kod starijih učenika, odnosno učenika viših razreda, odgovor biti sadržaj gradiva.

Problem 3: Istražiti stavove učenika o utjecaju nastavnika na njihovu motivaciju za učenjem.

Hipoteza 3: Pretpostavlja se da će kod većine učenika nastavnici pozitivno utjecati na njihovu motivaciju za učenjem.

5.1.4 Opis uzorka

U ovom istraživanju sudjelovalo je 155 sudionika (N=155), odnosno učenika Gimnazije Velika Gorica. Ukupni broj sudionika čine 83 djevojke (53,5%) i 72 mladića (46,5%). Gledajući po razredima sudjelovalo je 16 sudionika prvih, 36 sudionika drugih, 53 sudionika trećih i 50 sudionika četvrtih razreda.

5.1.5 Postupci i instrumenti istraživanja

Za potrebe istraživanja ovog rada koristili smo kvantitativni pristup prikupljanja i analize podataka. Istraživanje je provedeno putem anonimne online ankete koristeći Google obrazac. Anketni upitnik sadrži 23 pitanja od kojih su: 4 pitanja otvorenog, 11 pitanja zatvorenog tipa i 8 pitanja višestrukog izbora.

U sklopu istraživanja biti će prikazani rezultati dobiveni Hi-kvadrat testom. Hi-kvadrat test (χ^2) je „statistički postupak koji označuje razlike između statistički očekivanih i stvarnih rezultata“ (Cohen i sur., 2007, 80). Ovaj test koristi se u slučaju kad se želi utvrditi da li neke dobivene (opažene) frekvencije odstupaju od frekvencija koje su očekivane pod određenom hipotezom. Hi-kvadrat test spada u neparametrijske testove, a

zasniva se na raspodjeli frekvencija unutar tablice kontigencije (a ne na varijabli), dok za podatke pretpostavljamo da su iz slučajno odabranog uzorka. „Budući da neparametrijski testovi ne počivaju na pretpostavkama o široj populaciji, pri njihovoj uporabi istraživačima na raspolaganju stoje drugi statistički pokazatelji (npr. dominante vrijednosti, medijan, rangiranje, hi-kvadrat test, Spearmanov koeficijent korelacije)“ (Cohen i sur., 2007, 318). Ti se statistički pokazatelji smatraju vrlo korisnima, osobito nastavnicima, zato što ih mogu primijeniti na specifičnim populacijama, primjerice na jednom razredu učenika (Cohen, i sur., 2007).

6. Rezultati

Postavljeni problemi i hipoteze testirani su uz pomoć adekvatnog statističkog postupka, a dobiveni rezultati sudionika prikazani su u ovom dijelu rada. Istraživanje se temelji na razlici između razreda u postotku ponuđenih odgovora.

Problem 1: Ispitati motiviranost učenika za učenjem.

Tablica 1: Usporedba kod pitanja *smatrate li se motiviranima za učenjem* s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|--|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|-------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Smatrate li se motiviranima za učenjem | Da | 6 | 37,5% | 13 | 36,1% | 18 | 34,0% | 13 | 26,0% | 50 | 32,3% | 0,703 |
| | Ne | 10 | 62,5% | 23 | 63,9% | 35 | 66,0% | 37 | 74,0% | 105 | 67,7% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

*Hi-kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 1) moguće je vidjeti kako se 37,5% učenika prvih, 36,1% drugih, 34% trećih i 26% učenika četvrtih razreda smatra motiviranim za učenjem, dok se 62,5% učenika prvih, 63,9% drugih, 66% trećih i 74% četvrtih razreda ne smatra motiviranima za učenjem. **Gledajući ukupan broj dobivenih rezultata možemo potvrditi da se 67,7% učenika ne smatra motiviranima za učenjem, dok se samo 32,3% učenika smatra motiviranima za učenjem.**

Pogleda li se statistička značajnost testa kod pitanja *smatrate li se motiviranima za učenje* i *promatranih razreda* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,703 $p > 0,05$, što znači da nije uočena statistički značajna razlika kod promatranih razreda.**

Problem 2: Istražiti stavove učenika o razlozima zbog kojeg ne vole pojedini predmet.

Tablica 2: Usporedba kod pitanja *koji je razlog što ne voliš neki predmet* s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|---|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|-------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Nastavnik | Da | 15 | 93,8% | 31 | 86,1% | 48 | 90,6% | 44 | 88,0% | 138 | 89,0% | 0,835 |
| | Ne | 1 | 6,3% | 5 | 13,9% | 5 | 9,4% | 6 | 12,0% | 17 | 11,0% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Izvedba nastave | Da | 9 | 56,3% | 20 | 55,6% | 31 | 58,5% | 30 | 60,0% | 90 | 58,1% | 0,978 |
| | Ne | 7 | 43,8% | 16 | 44,4% | 22 | 41,5% | 20 | 40,0% | 65 | 41,9% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Sadržaj gradiva | Da | 12 | 75,0% | 24 | 66,7% | 38 | 71,7% | 35 | 70,0% | 109 | 70,3% | 0,930 |
| | Ne | 4 | 25,0% | 12 | 33,3% | 15 | 28,3% | 15 | 30,0% | 46 | 29,7% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Ocjena | Da | 5 | 31,3% | 14 | 38,9% | 10 | 18,9% | 10 | 20,0% | 39 | 25,2% | 0,125 |
| | Ne | 11 | 68,8% | 22 | 61,1% | 43 | 81,1% | 40 | 80,0% | 116 | 74,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Dodatne obveze | Da | 4 | 25,0% | 8 | 22,2% | 16 | 30,2% | 9 | 18,0% | 37 | 23,9% | 0,536 |
| | Ne | 12 | 75,0% | 28 | 77,8% | 37 | 69,8% | 41 | 82,0% | 118 | 76,1% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Nemogućnost izražavanja vlastitih misli i ideja | Da | 8 | 50,0% | 10 | 27,8% | 12 | 22,6% | 9 | 18,0% | 39 | 25,2% | 0,075 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 26 | 72,2% | 41 | 77,4% | 41 | 82,0% | 116 | 74,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

*Hi-kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 2) kao *razlog zbog kojeg ne vole pojedini predmet* 88%-93,8% sudionika navodi *nastavnika*, 56,3%-60% *izvedbu nastave* te 66,7%-75% sudionika kao razlog navodi *sadržaj gradiva*.

S druge strane, **61,1%-81,1%** sudionika ne smatraju *ocjenu* kao razlog zbog kojeg ne vole pojedini predmet, **69,8%-82,6%** sudionika *dodatne obveze* ne smatraju razlogom, a **50%-82%** sudionika *nemogućnost izražavanja vlastitih misli i ideja* ne smatraju razlogom zbog kojeg ne bi voljeli pojedini predmet.

Gledajući ukupan broj dobivenih odgovora, **89%** sudionika navodi *nastavnik* i **73%** sudionika navodi *sadržaj gradiva* kao razlog zbog kojeg ne vole pojedini predmet.

Pogleda li se statistička značajnost testa kod skupine pitanja *koji je razlog što ne voliš neki predmet* i *promatranih razreda* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi $p > 0,05$** u svim promatranim slučajevima, što znači da nije uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju.

U tablici 3 prikazani su ostali odgovori ispitanika na pitanje *koji je razlog što ne voliš neki predmet*.

Tablica 3: Ostalo

| | Razred | | | |
|----------------------|--------|----|----|----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| | N | N | N | N |
| Profesorica | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Neka dosadna gradiva | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Nije zanimljivo | 0 | 1 | 0 | 0 |

S obzirom na predstavljene rezultate, može se reći da se postavljena hipoteza odbacuje jer nema značajne razlike u dobivenim rezultatima.

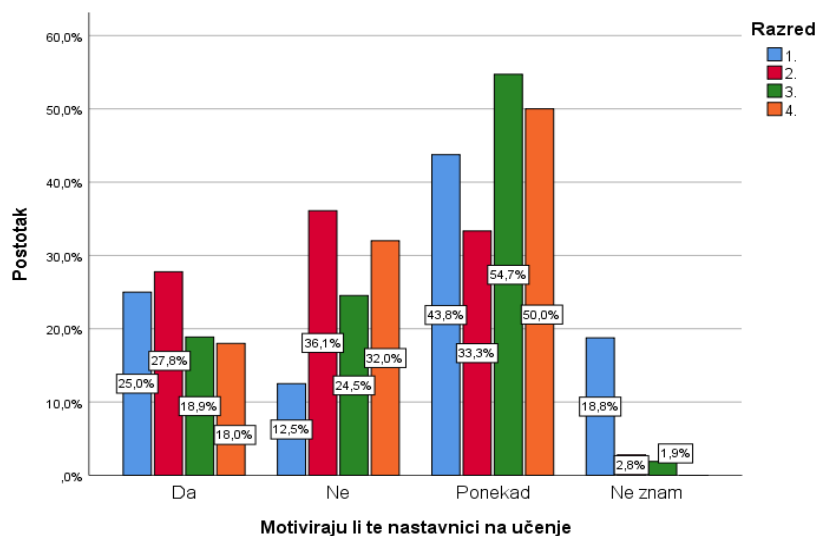
Problem 3: Istražiti stavove učenika o utjecaju nastavnika na njihovu motivaciju za učenjem

Tablica 4: Motiviranost učenika s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|---------------------------------------|---------|--------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|--------|-------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Motiviraju li te nastavnici na učenje | Da | 4 | 25,0% | 10 | 27,8% | 10 | 18,9% | 9 | 18,0% | 33 | 21,3% | 0,018 |
| | Ne | 2 | 12,5% | 13 | 36,1% | 13 | 24,5% | 16 | 32,0% | 44 | 28,4% | |
| | Ponekad | 7 | 43,8% | 12 | 33,3% | 29 | 54,7% | 25 | 50,0% | 73 | 47,1% | |
| | Ne znam | 3 | 18,8% | 1 | 2,8% | 1 | 1,9% | 0 | 0,0% | 5 | 3,2% | |

*Hi-kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 4) moguće je vidjeti kako se 25% sudionika prvih, 27,8% sudionika drugih, 18,9% sudionika trećih i 21,3% sudionika četvrtih razreda navodi kako ih *nastavnici motiviraju na učenje*. Dok, 12,5% sudionika prvih, 36,1% sudionika drugih, 24,5% sudionika trećih i 32% sudionika četvrtih razreda navodi kako ih *nastavnici ne motiviraju na učenje*. Dalje, **43,8% sudionika prvih, 33,3% sudionika drugih, 54,7% sudionika trećih i 50% sudionika četvrtih razreda navodi kako ih nastavnici ponekad motiviraju na učenje**. Samo 18,8% sudionika prvih, 2,8% sudionika, 1,9% sudionika trećih razreda navode kako *ne znaju motiviraju li ih nastavnici na učenje*.



Gledajući ukupan broj dobivenih odgovora, **47,1% sudionika navodi kako ih nastavnici ponekad motiviraju na učenje.**

Pogleda li se statistička značajnost testa kod pitanja *motiviraju li te nastavnici na učenje* može se uočiti kako vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi **0,018 (p<0,05)**, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 1. (25,0%) i 2. (27,8%) razredu u najvećoj mjeri navode potvrdno. S obzirom na predstavljene rezultate, može se reći da je postavljena hipoteza potvrđena jer je potvrđena značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju.

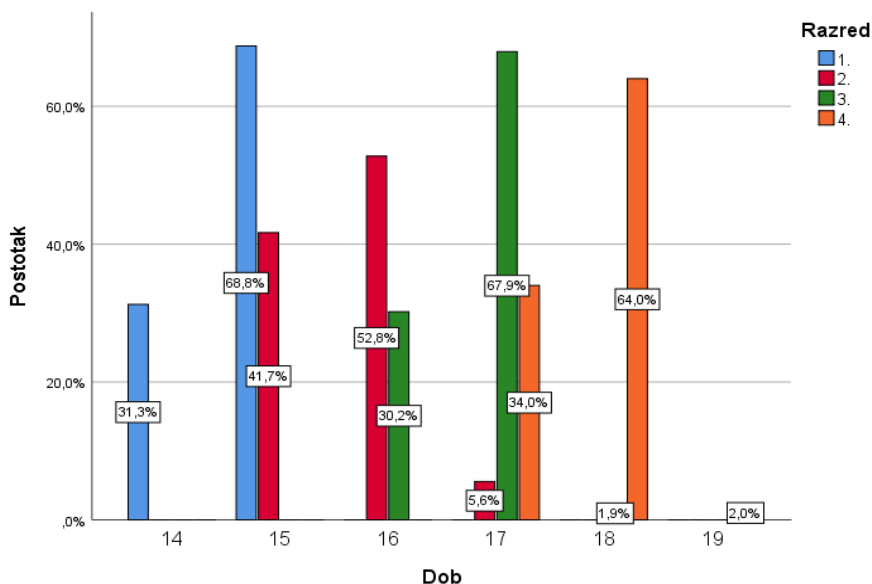
U nastavku su prikazani odgovori na preostala pitanja u kojima je zamijećena statistička značajnost.

Tablica 5: Usporedba promatranih pitanja s obzirom na promatrane razrede

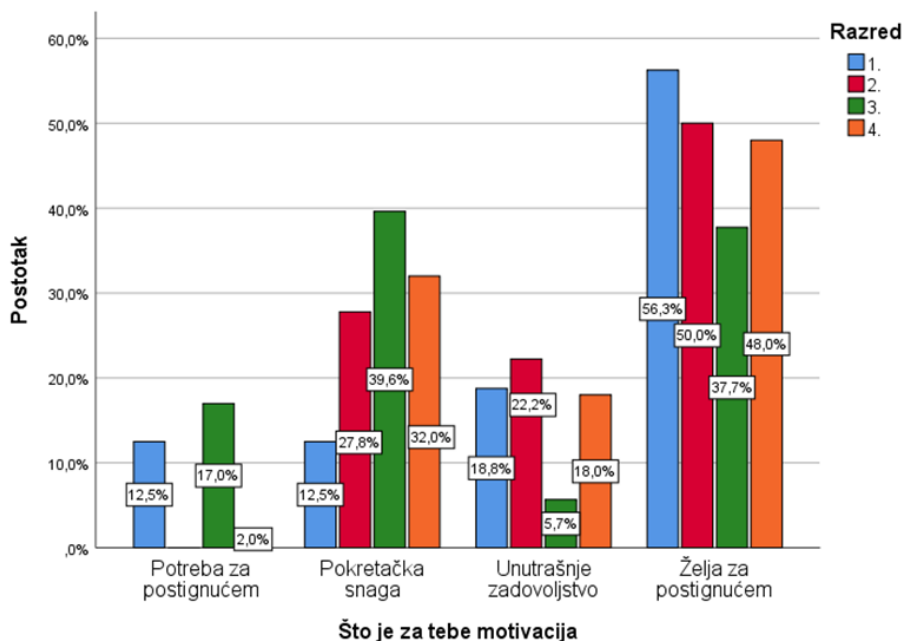
| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|---------------------------|-------------------------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Dob | 14 | 5 | 31,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 5 | 3,2% | 0,000 |
| | 15 | 11 | 68,8% | 15 | 41,7% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 26 | 16,8% | |
| | 16 | 0 | 0,0% | 19 | 52,8% | 16 | 30,2% | 0 | 0,0% | 35 | 22,6% | |
| | 17 | 0 | 0,0% | 2 | 5,6% | 36 | 67,9% | 17 | 34,0% | 55 | 35,5% | |
| | 18 | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 32 | 64,0% | 33 | 21,3% | |
| | 19 | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 2,0% | 1 | 0,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Što je za tebe motivacija | Potreba za postignućem | 2 | 12,5% | 0 | 0,0% | 9 | 17,0% | 1 | 2,0% | 12 | 7,7% | 0,015 |
| | Pokretačka snaga | 2 | 12,5% | 10 | 27,8% | 21 | 39,6% | 16 | 32,0% | 49 | 31,6% | |
| | Unutrašnje zadovoljstvo | 3 | 18,8% | 8 | 22,2% | 3 | 5,7% | 9 | 18,0% | 23 | 14,8% | |
| | Želja za postignućem | 9 | 56,3% | 18 | 50,0% | 20 | 37,7% | 24 | 48,0% | 71 | 45,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

*Hi-kvadrat test

Pogleda li se statistička značajnost testa (tablica 5) kod *dobi ispitanika* može se uočiti kako vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,000 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome su stariji sudionici u višim razredima (3. i 4.), dok 2 ispitanika (5,6%) koji imaju 17 godina pohađaju 2. razred.



Iz navedenog prikaza (tablica 5) moguće je vidjeti da **0%-17%** sudionika kao odgovor na pitanje *što je za tebe motivacija* navode *potreba za postignućem*, a **5,7%-22,2%** kao odgovor navode *unutrašnje zadovoljstvo*.



Dalje, pogleda li se statistička značajnost testa kod pitanja *što je za tebe motivacija* može se uočiti kako vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,015 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici koji pohađaju 1. (56,3%) i 2. (50,0%) razred u najvećoj mjeri kao odgovor navode želju za postignućem, a dok učenici 3. (39,6%) i 4. (32,0%) razreda u većoj mjeri kao odgovor navode pokretačku snagu.

Tablica 6: Usporedba promatranih pitanja (zbog čega učiš) s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|--------------------------------|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Zbog sebe | Da | 8 | 50,0% | 21 | 58,3% | 29 | 54,7% | 24 | 48,0% | 82 | 52,9% | 0,793 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 15 | 41,7% | 24 | 45,3% | 26 | 52,0% | 73 | 47,1% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog znanja | Da | 4 | 25,0% | 8 | 22,2% | 21 | 39,6% | 19 | 38,0% | 52 | 33,5% | 0,270 |
| | Ne | 12 | 75,0% | 28 | 77,8% | 32 | 60,4% | 31 | 62,0% | 103 | 66,5% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog ocjene | Da | 11 | 68,8% | 20 | 55,6% | 27 | 50,9% | 31 | 62,0% | 89 | 57,4% | 0,526 |
| | Ne | 5 | 31,3% | 16 | 44,4% | 26 | 49,1% | 19 | 38,0% | 66 | 42,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog pohvale | Da | 4 | 25,0% | 4 | 11,1% | 11 | 20,8% | 6 | 12,0% | 25 | 16,1% | 0,381 |
| | Ne | 12 | 75,0% | 32 | 88,9% | 42 | 79,2% | 44 | 88,0% | 130 | 83,9% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog upisa na željeni fakultet | Da | 8 | 50,0% | 21 | 58,3% | 32 | 60,4% | 41 | 82,0% | 102 | 65,8% | 0,027 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 15 | 41,7% | 21 | 39,6% | 9 | 18,0% | 53 | 34,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog budućeg zanimanja | Da | 13 | 81,3% | 19 | 52,8% | 29 | 54,7% | 24 | 48,0% | 85 | 54,8% | 0,138 |
| | Ne | 3 | 18,8% | 17 | 47,2% | 24 | 45,3% | 26 | 52,0% | 70 | 45,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

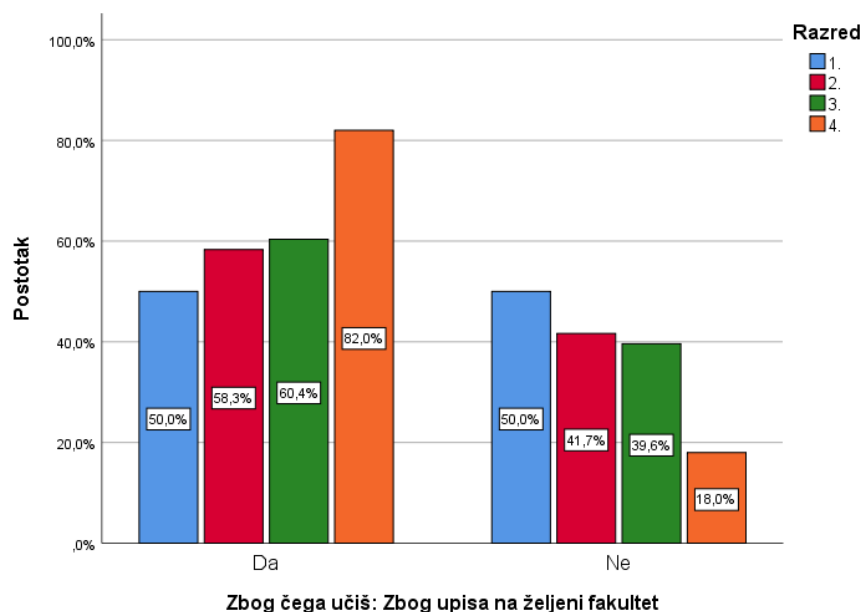
| | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|-----|--------|-------|
| Zbog roditelja/obitelji | Da | 4 | 25,0% | 11 | 30,6% | 13 | 24,5% | 11 | 22,0% | 39 | 25,2% | 0,842 |
| | Ne | 12 | 75,0% | 25 | 69,4% | 40 | 75,5% | 39 | 78,0% | 116 | 74,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog nastavnika | Da | 0 | 0,0% | 2 | 5,6% | 5 | 9,4% | 0 | 0,0% | 7 | 4,5% | 0,103 |
| | Ne | 16 | 100,0% | 34 | 94,4% | 48 | 90,6% | 50 | 100,0% | 148 | 95,5% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog razrednika/razrednice | Da | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 5,7% | 0 | 0,0% | 3 | 1,9% | 0,117 |
| | Ne | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 50 | 94,3% | 50 | 100,0% | 152 | 98,1% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zbog prijatelja u razredu | Da | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 0 | 0,0% | 1 | 0,6% | 0,586 |
| | Ne | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 52 | 98,1% | 50 | 100,0% | 154 | 99,4% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Zato što moram | Da | 5 | 31,3% | 17 | 47,2% | 17 | 32,1% | 23 | 46,0% | 62 | 40,0% | 0,330 |
| | Ne | 11 | 68,8% | 19 | 52,8% | 36 | 67,9% | 27 | 54,0% | 93 | 60,0% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

*Hi kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 6) moguće je vidjeti da **48%-58,3% sudionika kod pitanja zbog čega učiš kao odgovor navode zbog sebe, 50,9%-68,8% sudionika zbog ocjene te 48%-81,3% sudionika zbog budućeg zanimanja.**

S druge strane, **60,04%-77,8% sudionika navode kako ne uče zbog znanja, 75%-88,9% zbog pohvale, 69,4%-78,0% zbog roditelja/obitelji, 90,06%-100% zbog nastavnika, 94,3%-100% zbog razrednika/razrednice, 98,1%-100% zbog prijatelja te 52,8%-68,8% zato što moraju.**

Pogleda li se statistička značajnost testa (tablica 6) kod pitanja *zbog čega učiš: zbog upisa na željeni fakultet* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,027 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 3. (60,4%) i 4. razredu (82,0%) u značajno većoj mjeri navode kako uče zbog upisa na željeni fakultet.**



Tablica 7: Usporedba promatranih pitanja (prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi) s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|---------------|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Kvizovi | Da | 14 | 87,5% | 22 | 61,1% | 42 | 79,2% | 42 | 84,0% | 120 | 77,4% | 0,052 |
| | Ne | 2 | 12,5% | 14 | 38,9% | 11 | 20,8% | 8 | 16,0% | 35 | 22,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Mentalne mape | Da | 10 | 62,5% | 18 | 50,0% | 39 | 73,6% | 32 | 64,0% | 99 | 63,9% | 0,159 |
| | Ne | 6 | 37,5% | 18 | 50,0% | 14 | 26,4% | 18 | 36,0% | 56 | 36,1% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Križaljke | Da | 10 | 62,5% | 2 | 5,6% | 9 | 17,0% | 29 | 58,0% | 50 | 32,3% | 0,000 |
| | Ne | 6 | 37,5% | 34 | 94,4% | 44 | 83,0% | 21 | 42,0% | 105 | 67,7% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Oluja ideja | Da | 2 | 12,5% | 2 | 5,6% | 4 | 7,5% | 1 | 2,0% | 9 | 5,8% | 0,402 |
| | Ne | 14 | 87,5% | 34 | 94,4% | 49 | 92,5% | 49 | 98,0% | 146 | 94,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

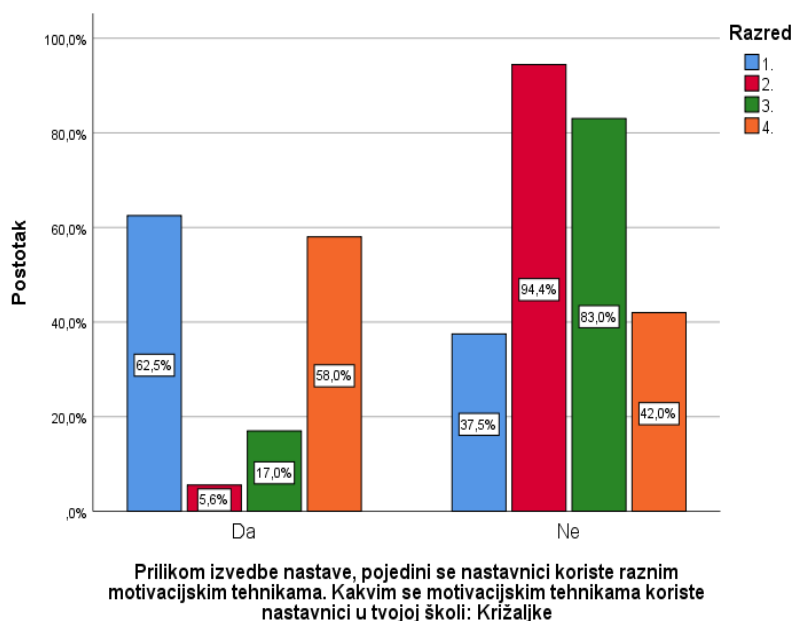
| | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|-----|--------|--------------|
| Igra uloga | Da | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 5,7% | 6 | 12,0% | 9 | 5,8% | 0,082 |
| | Ne | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 50 | 94,3% | 44 | 88,0% | 146 | 94,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Opuštajuća glazba | Da | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 5,7% | 1 | 2,0% | 4 | 2,6% | 0,328 |
| | Ne | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 50 | 94,3% | 49 | 98,0% | 151 | 97,4% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Ne znam | Da | 1 | 6,3% | 8 | 22,2% | 1 | 1,9% | 3 | 6,0% | 13 | 8,4% | 0,006 |
| | Ne | 15 | 93,8% | 28 | 77,8% | 52 | 98,1% | 47 | 94,0% | 142 | 91,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Ne koriste se nikakvim motivacijskim tehnikama | Da | 3 | 18,8% | 13 | 36,1% | 9 | 17,0% | 4 | 8,0% | 29 | 18,7% | 0,011 |
| | Ne | 13 | 81,3% | 23 | 63,9% | 44 | 83,0% | 46 | 92,0% | 126 | 81,3% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

*Hi kvadrat test

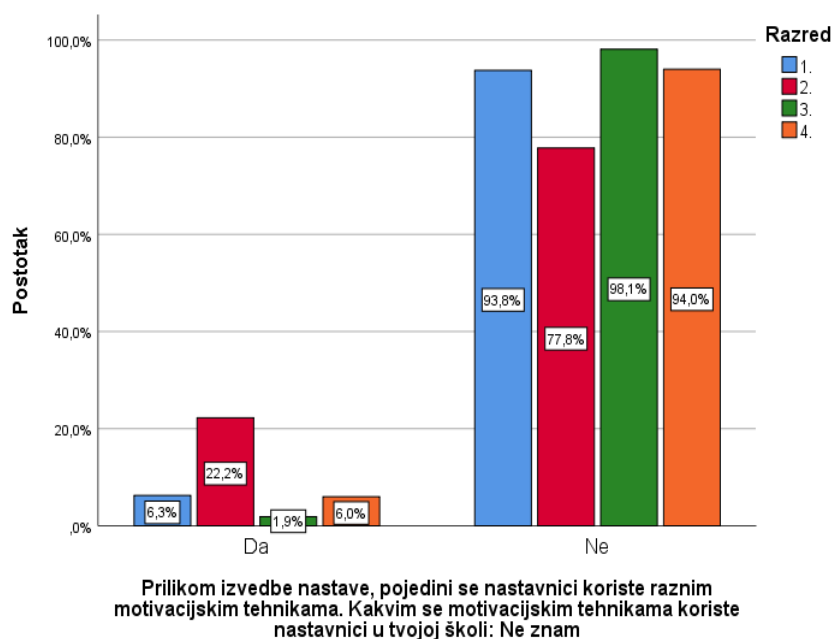
Iz navedenog prikaza (tablica 7) moguće je vidjeti da kod pitanja *prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi* **sudionici navode da se nastavnici u njihovoj školi koriste motivacijskim tehnikama kao što su kvizovi (61,1%-87,5%) i mentalne mape (50,0%-73,6%).**

S druge strane sudionici navode kako se njihovi nastavnici ne koriste motivacijskim tehnikama poput križaljki (37,5%-94,4%), oluja ideja (87,5%-98%), igra uloga (88%-100%), opuštajuća glazba (94,3%-100%).

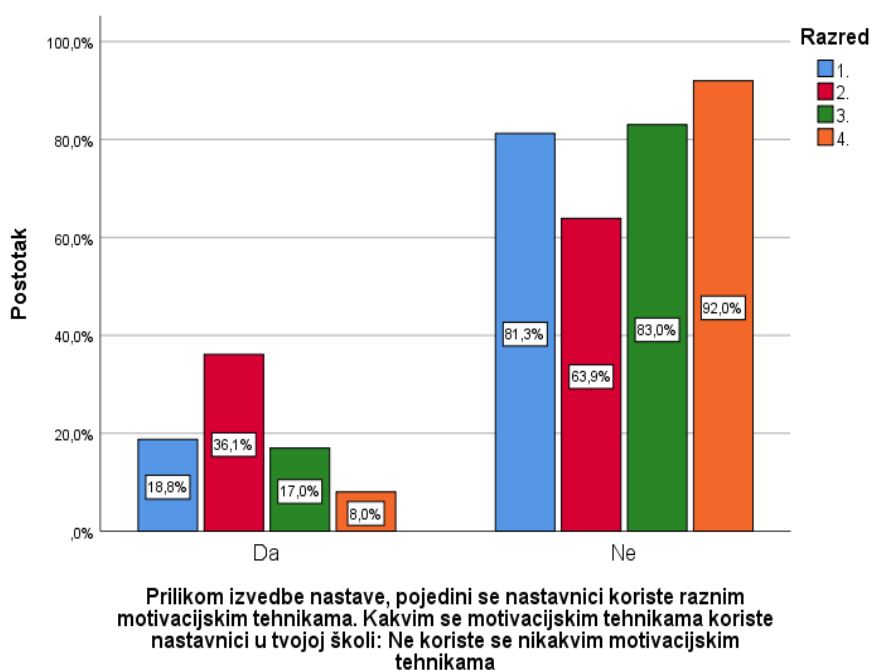
Pogleda li se statistička značajnost testa kod pitanja (tablica 7) *prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi: križaljke* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,000 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome ispitanici u 1. (62,5%) i 4. (58,0%) razredu u najvećoj mjeri navode potvrdno.**



Pogleda li se statistička značajnost testa kod pitanja (tablica 7) *prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi: ne znam* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,006 ($p < 0,05$)**, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u **2. razredu (22,2%) u najvećoj mjeri navode potvrdno.**



Dalje, pogleda li se statistička značajnost testa kod pitanja (tablica 7) *prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi: ne koriste se nikakvim motivacijskim tehnikama* može se uočiti kako vrijednost značajnosti **Hi kvadrat testa iznosi 0,011 ($p < 0,05$)**, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u **2. razredu (36,1%)** u najvećoj mjeri navode potvrdno.



Nadalje, u tablici 8 prikazani su ostali odgovori sudionika na pitanje *prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi.*

Tablica 8: Ostalo

| | Razred | | | |
|--|--------|----|----|----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| | N | N | N | N |
| Koriste kvizove, prezentacije s istraživačkim temama, 2, tablice itd. | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lošom ocjenom... | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ovo vrijedi samo za 1,2 profesora, za ostale ne | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Prijetnjama | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Prijetnje o lošoj ocjeni | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Stavio sam kvizove i umne mape. Kvizove rješavamo JAKO rijetko, a umne mape nisu Bog zna što | 0 | 2 | 0 | 0 |

Tablica 9: Usporedba promatranih pitanja (koje te od navedenih osobina nastavnika motiviraju na učenje) s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|------------|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|-------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Pravednost | Da | 12 | 75,0% | 22 | 61,1% | 39 | 73,6% | 37 | 74,0% | 110 | 71,0% | 0,527 |
| | Ne | 4 | 25,0% | 14 | 38,9% | 14 | 26,4% | 13 | 26,0% | 45 | 29,0% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--------|----|---------|----|---------|----|---------|----|---------|-----|---------|--------------|
| Inovativnost | Da | 5 | 31,3% | 10 | 27,8% | 17 | 32,1% | 16 | 32,0% | 48 | 31,0% | 0,973 |
| | Ne | 11 | 68,8% | 26 | 72,2% | 36 | 67,9% | 34 | 68,0% | 107 | 69,0% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Odgovornost | Da | 2 | 12,5% | 6 | 16,7% | 20 | 37,7% | 9 | 18,0% | 37 | 23,9% | 0,033 |
| | Ne | 14 | 87,5% | 30 | 83,3% | 33 | 62,3% | 41 | 82,0% | 118 | 76,1% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Povjerljivost | Da | 6 | 37,5% | 7 | 19,4% | 16 | 30,2% | 8 | 16,0% | 37 | 23,9% | 0,180 |
| | Ne | 10 | 62,5% | 29 | 80,6% | 37 | 69,8% | 42 | 84,0% | 118 | 76,1% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Kreativnost | Da | 8 | 50,0% | 26 | 72,2% | 25 | 47,2% | 28 | 56,0% | 87 | 56,1% | 0,124 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 10 | 27,8% | 28 | 52,8% | 22 | 44,0% | 68 | 43,9% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Ležernost | Da | 6 | 37,5% | 19 | 52,8% | 23 | 43,4% | 25 | 50,0% | 73 | 47,1% | 0,678 |
| | Ne | 10 | 62,5% | 17 | 47,2% | 30 | 56,6% | 25 | 50,0% | 82 | 52,9% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Točnost | Da | 5 | 31,3% | 14 | 38,9% | 25 | 47,2% | 17 | 34,0% | 61 | 39,4% | 0,494 |
| | Ne | 11 | 68,8% | 22 | 61,1% | 28 | 52,8% | 33 | 66,0% | 94 | 60,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Suradnja | Da | 9 | 56,3% | 24 | 66,7% | 33 | 62,3% | 35 | 70,0% | 101 | 65,2% | 0,727 |
| | Ne | 7 | 43,8% | 12 | 33,3% | 20 | 37,7% | 15 | 30,0% | 54 | 34,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Humor u nastavi | Da | 14 | 87,5% | 26 | 72,2% | 40 | 75,5% | 40 | 80,0% | 120 | 77,4% | 0,617 |
| | Ne | 2 | 12,5% | 10 | 27,8% | 13 | 24,5% | 10 | 20,0% | 35 | 22,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| | Da | 10 | 62,5% | 22 | 61,1% | 35 | 66,0% | 33 | 66,0% | 100 | 64,5% | 0,958 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--------|----|---------|----|---------|----|---------|----|---------|-----|---------|-------|
| Poznaje predmet koji predaje | Ne | 6 | 37,5% | 14 | 38,9% | 18 | 34,0% | 17 | 34,0% | 55 | 35,5% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Povratna informacija nastavnika | Da | 6 | 37,5% | 15 | 41,7% | 25 | 47,2% | 20 | 40,0% | 66 | 42,6% | 0,856 |
| | Ne | 10 | 62,5% | 21 | 58,3% | 28 | 52,8% | 30 | 60,0% | 89 | 57,4% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Podrška prilikom učenja | Da | 6 | 37,5% | 20 | 55,6% | 20 | 37,7% | 17 | 34,0% | 63 | 40,6% | 0,214 |
| | Ne | 10 | 62,5% | 16 | 44,4% | 33 | 62,3% | 33 | 66,0% | 92 | 59,4% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Spremnost za pomoć | Da | 10 | 62,5% | 25 | 69,4% | 36 | 67,9% | 30 | 60,0% | 101 | 65,2% | 0,776 |
| | Ne | 6 | 37,5% | 11 | 30,6% | 17 | 32,1% | 20 | 40,0% | 54 | 34,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Jasna i otvorena komunikacija | Da | 13 | 81,3% | 19 | 52,8% | 39 | 73,6% | 37 | 74,0% | 108 | 69,7% | 0,082 |
| | Ne | 3 | 18,8% | 17 | 47,2% | 14 | 26,4% | 13 | 26,0% | 47 | 30,3% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Organizacija | Da | 7 | 43,8% | 13 | 36,1% | 18 | 34,0% | 15 | 30,0% | 53 | 34,2% | 0,777 |
| | Ne | 9 | 56,3% | 23 | 63,9% | 35 | 66,0% | 35 | 70,0% | 102 | 65,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Spremnost nastavnika da posluša i uvaži mišljenje učenika | Da | 11 | 68,8% | 22 | 61,1% | 32 | 60,4% | 29 | 58,0% | 94 | 60,6% | 0,898 |
| | Ne | 5 | 31,3% | 14 | 38,9% | 21 | 39,6% | 21 | 42,0% | 61 | 39,4% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Ljubav prema predmetu koji predaje | Da | 8 | 50,0% | 16 | 44,4% | 29 | 54,7% | 28 | 56,0% | 81 | 52,3% | 0,724 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 20 | 55,6% | 24 | 45,3% | 22 | 44,0% | 74 | 47,7% | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|----|---------|----|---------|----|---------|----|---------|-----|---------|-------|
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Prilagodljivost | Da | 8 | 50,0% | 12 | 33,3% | 18 | 34,0% | 23 | 46,0% | 61 | 39,4% | 0,411 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 24 | 66,7% | 35 | 66,0% | 27 | 54,0% | 94 | 60,6% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Razumijevanje nastavnika | Da | 7 | 43,8% | 24 | 66,7% | 30 | 56,6% | 30 | 60,0% | 91 | 58,7% | 0,467 |
| | Ne | 9 | 56,3% | 12 | 33,3% | 23 | 43,4% | 20 | 40,0% | 64 | 41,3% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |
| Pomoć nastavnika u određenim situacijama | Da | 8 | 50,0% | 16 | 44,4% | 17 | 32,1% | 13 | 26,0% | 54 | 34,8% | 0,173 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 20 | 55,6% | 36 | 67,9% | 37 | 74,0% | 101 | 65,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0 % | 36 | 100,0 % | 53 | 100,0 % | 50 | 100,0 % | 155 | 100,0 % | |

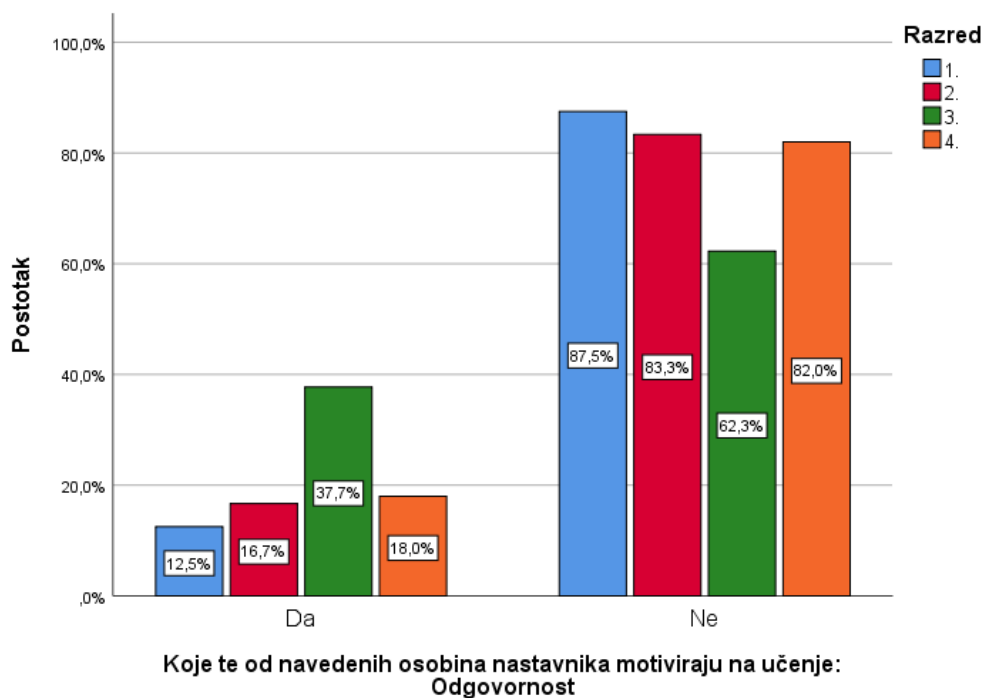
*Hi kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 9) moguće je vidjeti odgovore na pitanje *koje te od navedenih osobina nastavnika motiviraju na učenje*, gdje su sudionici odgovorili kako ih osobine **pravednost (61,1%-75%)**, **kreativnost (47,2%-72,2%)**, **suradnja (56,3%-70%)**, **humor u nastavi (72,2%-87,5%)**, **poznaje predmet koji predaje (61,1%-66%)**, **spremnost za pomoć (60%-69,4%)**, **jasna i otvorena komunikacija (52,8%-81,3%)**, **spremnost nastavnika da poslušati i uvažiti mišljenje učenika (58%-68,8%)**, **ljubav prema predmetu koji predaje (50%-56,8%)** i **razumijevanje nastavnika (43,8%-66,7%)** motiviraju na učenje.

Dok ih **inovativnost (67,9%-72,2%)**, **odgovornost (62,3%-87,5%)**, **povjerljivost (62,5%-84%)**, **ležernost (47,2%-62,5%)**, **točnost (52,8%-68,8%)**, **povratna informacija nastavnika (52,8%-62,5%)**, **podrška prilikom učenja (44,4%-66%)**, **organizacija (56,3%-70%)**, **prilagodljivost (50%-66,7%)**, **pomoć nastavnika u određenim situacijama (50%-74%)** ih ne motivira na učenje.

Pogleda li se statistička značajnost kod pitanja (tablica 9) *koje te od navedenih osobina nastavnika motiviraju na učenje*: **odgovornost** može se uočiti kako **vrijednost**

značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,033 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 3. razredu (37,7%) u najvećoj mjeri navode potvrdno.



Nadalje, u tablici 10 prikazani su ostali odgovori sudionika na pitanje *koje te od navedenih osobina nastavnika motiviraju na učenje*.

Tablica 10: Ostalo

| | Razred | | | |
|---------------------------|--------|----|----|----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| | N | N | N | N |
| Informacije o načinu rada | 0 | 2 | 0 | 0 |

Tablica 11: Usporedba promatranih pitanja (kakvim se oblikom vođenja nastave najčešće koriste nastavnici u tvojoj školi) s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|------------------|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Frontalni rad | Da | 6 | 37,5% | 18 | 50,0% | 23 | 43,4% | 22 | 44,0% | 69 | 44,5% | 0,852 |
| | Ne | 10 | 62,5% | 18 | 50,0% | 30 | 56,6% | 28 | 56,0% | 86 | 55,5% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Grupni rad | Da | 0 | 0,0% | 8 | 22,2% | 8 | 15,1% | 20 | 40,0% | 36 | 23,2% | 0,002 |
| | Ne | 16 | 100,0% | 28 | 77,8% | 45 | 84,9% | 30 | 60,0% | 119 | 76,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Individualni rad | Da | 12 | 75,0% | 26 | 72,2% | 33 | 62,3% | 27 | 54,0% | 98 | 63,2% | 0,255 |
| | Ne | 4 | 25,0% | 10 | 27,8% | 20 | 37,7% | 23 | 46,0% | 57 | 36,8% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Rad u paru | Da | 4 | 25,0% | 27 | 75,0% | 29 | 54,7% | 30 | 60,0% | 90 | 58,1% | 0,008 |
| | Ne | 12 | 75,0% | 9 | 25,0% | 24 | 45,3% | 20 | 40,0% | 65 | 41,9% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Timska nastava | Da | 2 | 12,5% | 3 | 8,3% | 5 | 9,4% | 4 | 8,0% | 14 | 9,0% | 0,954 |
| | Ne | 14 | 87,5% | 33 | 91,7% | 48 | 90,6% | 46 | 92,0% | 141 | 91,0% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

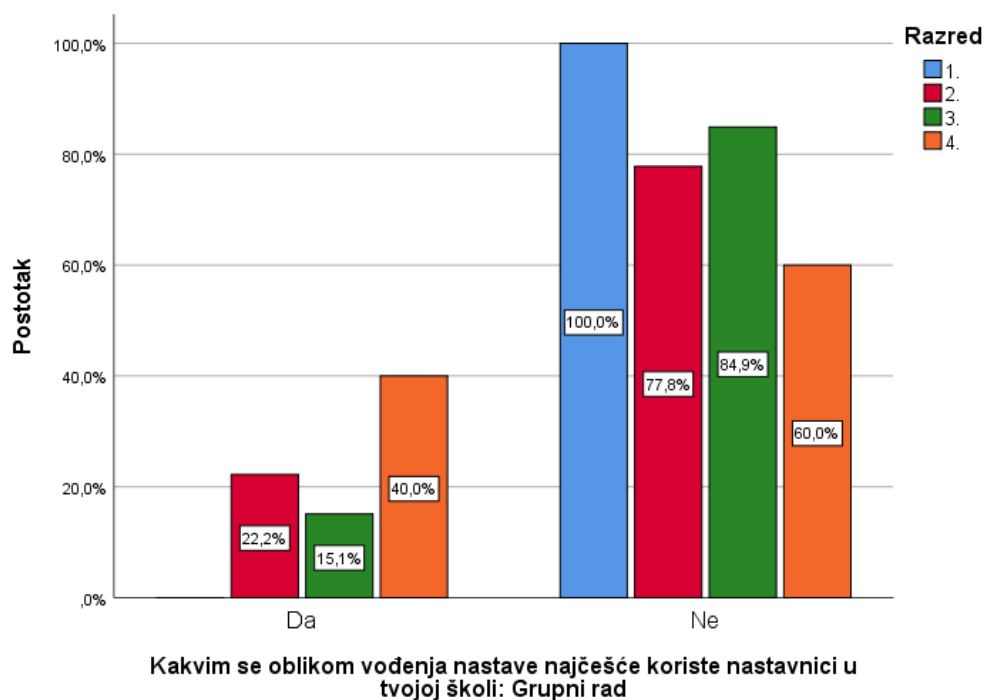
*Hi kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 11) moguće je vidjeti da kod pitanja *kakvim se oblikom vođenja nastave najčešće koriste nastavnici u tvojoj školi* **sudionici kao odgovor navode individualni rad (54%-75%) i rad u paru (25%-75%).**

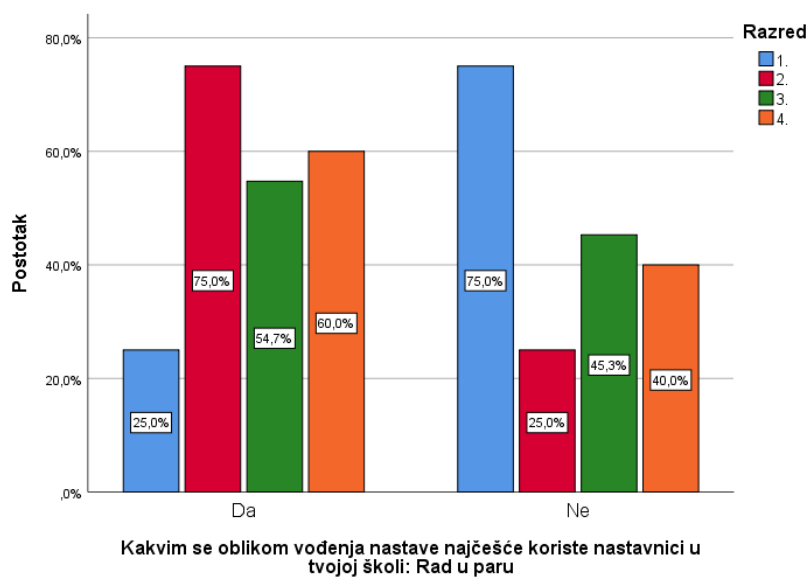
S druge strane, **sudionici navode da se njihovi nastavnici ne koriste oblicima vođenja nastave kao što su frontalni rad (50%-62,5%), grupni rad (60%-100%) i timska nastava (87,5%-92%).**

Pogleda li se statistički značajna razlika kod pitanja (tablica 11) *kakvim se oblikom vođenja nastave najčešće koriste nastavnici u tvojoj školi*: *grupni rad* može se uočiti kako vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi **0,002 ($p < 0,05$)**, što znači da je uočena

statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 4. razredu (40,0%) u najvećoj mjeri navode potvrdno.



Nadalje, pogleda li se statistički značajna razlika kod pitanja (tablica 11) *kakvim se oblikom vođenja nastave najčešće koriste nastavnici u tvojoj školi: rad u paru* može se uočiti kako vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,008 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 2. razredu (75,0%) u najvećoj mjeri navode potvrdno.



Tablica 12: Usporedba promatranih pitanja (što te demotivira prilikom učenja) s obzirom na

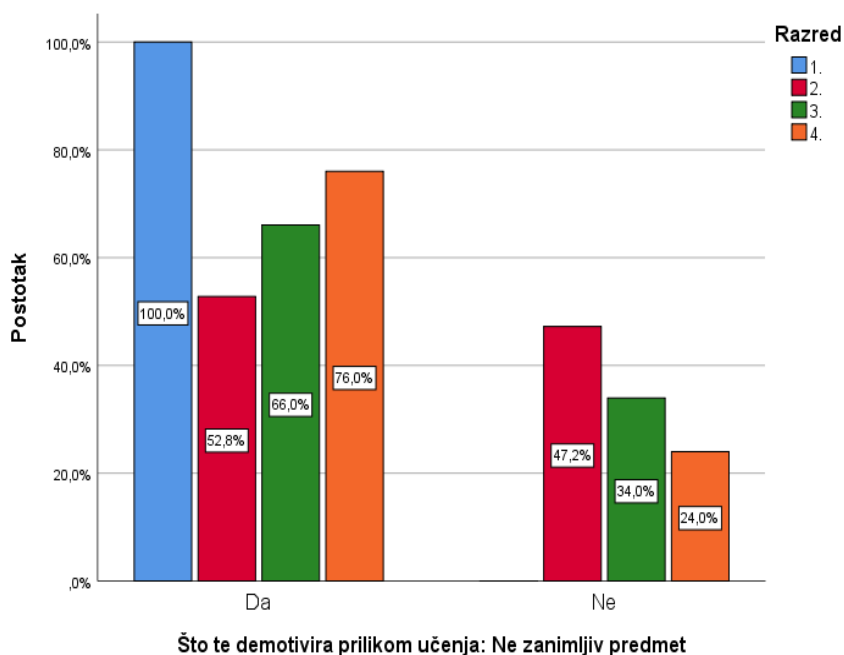
| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|--|--------|--------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|--------|--------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Nastavnik | Da | 10 | 62,5% | 21 | 58,3% | 24 | 45,3% | 31 | 62,0% | 86 | 55,5% | 0,317 |
| | Ne | 6 | 37,5% | 15 | 41,7% | 29 | 54,7% | 19 | 38,0% | 69 | 44,5% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Količina gradiva | Da | 12 | 75,0% | 27 | 75,0% | 43 | 81,1% | 42 | 84,0% | 124 | 80,0% | 0,716 |
| | Ne | 4 | 25,0% | 9 | 25,0% | 10 | 18,9% | 8 | 16,0% | 31 | 20,0% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Dosadno gradivo | Da | 15 | 93,8% | 30 | 83,3% | 48 | 90,6% | 43 | 86,0% | 136 | 87,7% | 0,632 |
| | Ne | 1 | 6,3% | 6 | 16,7% | 5 | 9,4% | 7 | 14,0% | 19 | 12,3% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Težina gradiva | Da | 9 | 56,3% | 22 | 61,1% | 32 | 60,4% | 34 | 68,0% | 97 | 62,6% | 0,791 |
| | Ne | 7 | 43,8% | 14 | 38,9% | 21 | 39,6% | 16 | 32,0% | 58 | 37,4% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Nejasno gradivo | Da | 11 | 68,8% | 26 | 72,2% | 41 | 77,4% | 38 | 76,0% | 116 | 74,8% | 0,882 |
| | Ne | 5 | 31,3% | 10 | 27,8% | 12 | 22,6% | 12 | 24,0% | 39 | 25,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Ne zanimljiv predmet | Da | 16 | 100,0% | 19 | 52,8% | 35 | 66,0% | 38 | 76,0% | 108 | 69,7% | 0,004 |
| | Ne | 0 | 0,0% | 17 | 47,2% | 18 | 34,0% | 12 | 24,0% | 47 | 30,3% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Loša komunikacija nastavnika i učenika | Da | 10 | 62,5% | 20 | 55,6% | 30 | 56,6% | 31 | 62,0% | 91 | 58,7% | 0,905 |
| | Ne | 6 | 37,5% | 16 | 44,4% | 23 | 43,4% | 19 | 38,0% | 64 | 41,3% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Nema povratne informacije za moj rad | Da | 9 | 56,3% | 6 | 16,7% | 19 | 35,8% | 13 | 26,0% | 47 | 30,3% | 0,024 |
| | Ne | 7 | 43,8% | 30 | 83,3% | 34 | 64,2% | 37 | 74,0% | 108 | 69,7% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |
| Velika količina domaće zadaće | Da | 9 | 56,3% | 9 | 25,0% | 18 | 34,0% | 21 | 42,0% | 57 | 36,8% | 0,137 |
| | Ne | 7 | 43,8% | 27 | 75,0% | 35 | 66,0% | 29 | 58,0% | 98 | 63,2% | |
| | Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | |

*Hi kvadrat test

Iz navedenog prikaza (tablica 12) moguće je vidjeti kako sudionici kod pitanja *što te demotivira prilikom učenja* njih 45,3%-62,5% navode *nastavnik*, 75%-84% *količina gradiva*, 83,3%-93,8% *dosadno gradivo*, 56,3%-68% *težina gradiva*, 68,8%-77,4% *nejasno gradivo*, 52,8%-100% *ne zanima me predmet* i 55,6%-62,5% sudionika kao odgovor navodi *loša komunikacija nastavnika i učenika*.

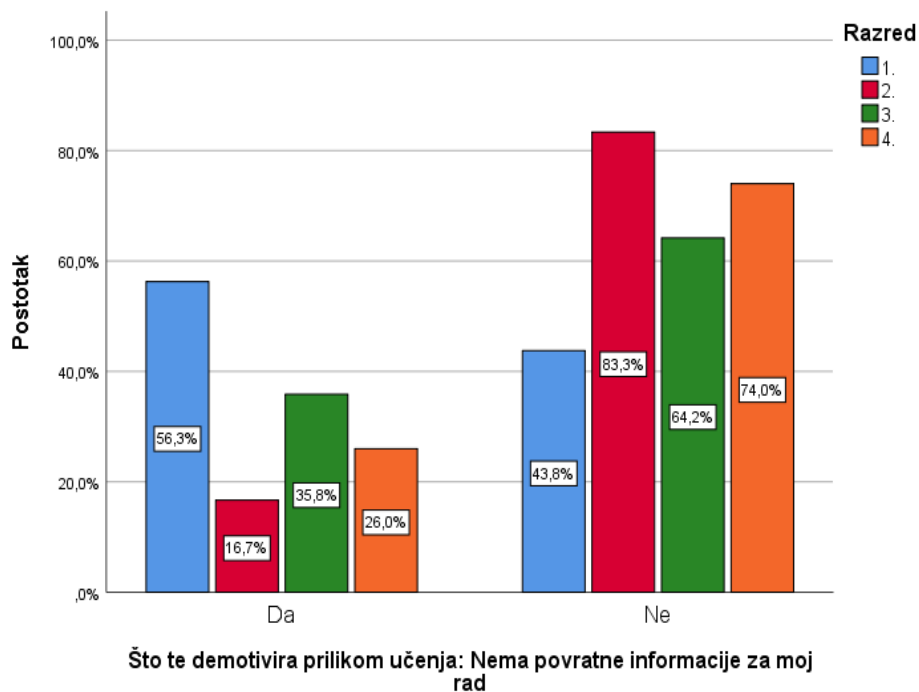
S druge strane, **sudionike ne demotivira to što nemaju povratnu informaciju na njihov rad (43,8%-83,3) i velika količina domaće zadaće (43,8-66%)**.

Pogleda li se statistički značajna razlika kod pitanja (tablica 12) *što te demotivira prilikom učenja: ne zanimljiv predmet* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,004 ($p < 0,05$)**, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome svi sudionici u 1. razredu (100,0%) navode potvrdno.



Pogleda li se statistički značajna razlika kod pitanja (tablica 12) *što te demotivira prilikom učenja: nema povratne informacije za moj rad* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,024 ($p < 0,05$)**, što znači da je uočena statistički

značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 1. razredu (56,3%) u najvećoj mjeri navode potvrdno.



Nadalje, u tablici 13 prikazani su ostali odgovori sudionika na pitanje *što te demotivira prilikom učenja*.

Tablica 13: Ostalo

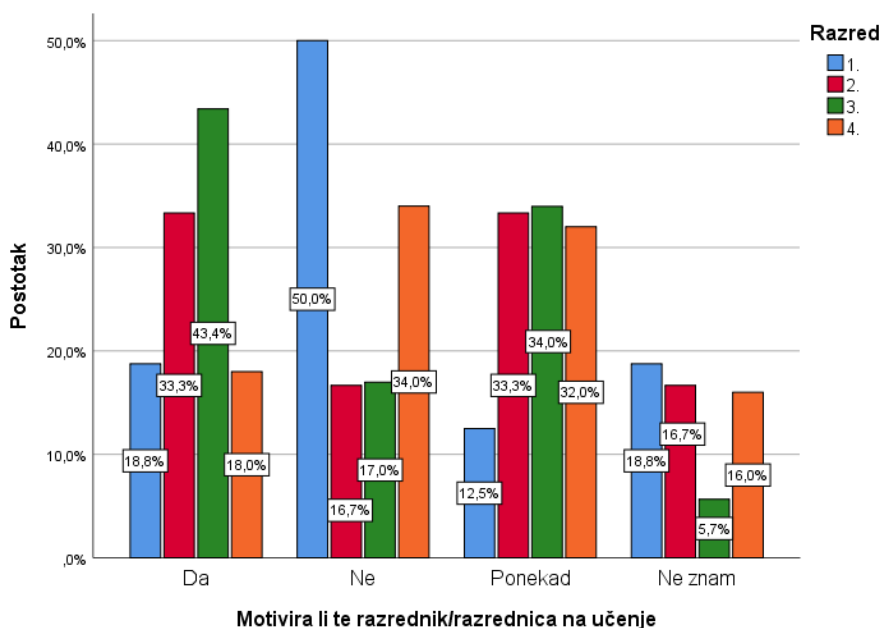
| | Razred | | | |
|-----------|--------|----|----|----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| | N | N | N | N |
| Nastavnik | 1 | 0 | 0 | 1 |

Tablica 14: Motiviranost učenika s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|---|---------|--------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|--------|-------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Motivira li te razrednik/razrednica na učenje | Da | 3 | 18,8% | 12 | 33,3% | 23 | 43,4% | 9 | 18,0% | 47 | 30,3% | 0,022 |
| | Ne | 8 | 50,0% | 6 | 16,7% | 9 | 17,0% | 17 | 34,0% | 40 | 25,8% | |
| | Ponekad | 2 | 12,5% | 12 | 33,3% | 18 | 34,0% | 16 | 32,0% | 48 | 31,0% | |
| | Ne znam | 3 | 18,8% | 6 | 16,7% | 3 | 5,7% | 8 | 16,0% | 20 | 12,9% | |

Iz navedenog prikaza (tablica 14) moguće je vidjeti kako sudionici na pitanje *motivira li te razrednik/razrednica na učenje* kao odgovor njih 18,0%-43,4% navode *da*, 16,7%-50% sudionika navode *ne*, 12,5%-34,0% navode *ponekad*, a 5,7%-18,8% sudionika kao odgovor navodi *ne znam*.

Pogleda li se statistički značajna razlika kod pitanja (tablica 14) *motivira li te razrednik/razrednica na učenje* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti Hi-kvadrat testa iznosi 0,022 ($p < 0,05$)**, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju, pri tome sudionici u 3. razredu (43,4%) u uvjerljivo najvećoj mjeri navode potvrdno.



Tablica 15: Usporedba kod pitanja *odaberi predmet u kojemu si najviše motiviran/motivirana za učenje* s obzirom na promatrane razrede

| | | Razred | | | | | | | | | | p* |
|--|--------------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------------|
| | | 1. | | 2. | | 3. | | 4. | | Ukupno | | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Odaberi predmet u kojemu si najviše motiviran/motivirana za učenje | Biologija | 1 | 6,3% | 0 | 0,0% | 6 | 11,3% | 2 | 4,0% | 9 | 5,8% | 0,000 |
| | Engleski jezik | 0 | 0,0% | 2 | 5,6% | 7 | 13,2% | 4 | 8,0% | 13 | 8,4% | |
| | Etika | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 2,0% | 1 | 0,6% | |
| | Filozofija | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 4,0% | 2 | 1,3% | |
| | Fizika | 2 | 12,5% | 2 | 5,6% | 1 | 1,9% | 1 | 2,0% | 6 | 3,9% | |
| | Geografija | 0 | 0,0% | 14 | 38,9% | 7 | 13,2% | 2 | 4,0% | 23 | 14,8% | |
| | Glazbena umjetnost | 0 | 0,0% | 1 | 2,8% | 1 | 1,9% | 1 | 2,0% | 3 | 1,9% | |
| | Hrvatski jezik | 0 | 0,0% | 5 | 13,9% | 2 | 3,8% | 0 | 0,0% | 7 | 4,5% | |
| | Informatika | 2 | 12,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 2,0% | 3 | 1,9% | |
| | Kemija | 2 | 12,5% | 0 | 0,0% | 3 | 5,7% | 2 | 4,0% | 7 | 4,5% | |
| | Likovna umjetnost | 0 | 0,0% | 2 | 5,6% | 2 | 3,8% | 0 | 0,0% | 4 | 2,6% | |
| | Matematika | 3 | 18,8% | 2 | 5,6% | 9 | 17,0% | 4 | 8,0% | 18 | 11,6% | |
| | Njemački jezik | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 0 | 0,0% | 1 | 0,6% | |
| | Povijest | 6 | 37,5% | 5 | 13,9% | 6 | 11,3% | 20 | 40,0% | 37 | 23,9% | |
| | Psihologija | 0 | 0,0% | 2 | 5,6% | 3 | 5,7% | 5 | 10,0% | 10 | 6,5% | |
| | Sociologija | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,9% | 0 | 0,0% | 1 | 0,6% | |
| | Talijanski jezik | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 2,0% | 1 | 0,6% | |
| | Tjelesna i zdravstvena kultura | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 3,8% | 3 | 6,0% | 5 | 3,2% | |
| | Vjeronauk | 0 | 0,0% | 1 | 2,8% | 2 | 3,8% | 1 | 2,0% | 4 | 2,6% | |
| Ukupno | 16 | 100,0% | 36 | 100,0% | 53 | 100,0% | 50 | 100,0% | 155 | 100,0% | | |

*Hi kvadrat test

Pogleda li se statistički značajna razlika kod pitanja (tablica 15) *odaberi predmet u kojemu si najviše motiviran/motivirana za učenje* može se uočiti kako **vrijednost značajnosti**

Hi-kvadrat testa iznosi 0,004 ($p < 0,05$), što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji sudionici pohađaju.

Konkretnije, sudionici 1. razreda odabrali su predmete poput biologije (6,3%), fizike (12,5%), kemije (12,5%), informatike (12,5%), matematike (18,8%) i u najvećoj mjeri povijesti (37,5%). Sudionici 2. razreda odabrali su predmete poput vjeronauka (2,8%), glazbene umjetnosti (2,8%), engleskog jezika (5,6%), fizike (5,6%), likovne umjetnosti (5,6%), , matematike (5,6%), psihologije (5,6%), povijesti (13,9%), hrvatskog jezika (13,9%) i u najvećoj mjeri geografije (38,9%). Sudionici 3. razreda odabrali su predmete poput fizike (1,9%), glazbene umjetnosti (1,9%), njemačkog jezika (1,9%), sociologije (1,9%), likovne umjetnosti (3,8%), tjelesne i zdravstvene kulture (3,8%), vjeronauka (3,8%) , hrvatskog jezika (3,8%), kemije (5,7%), psihologije (5,7%), biologije (11,3%), povijesti (11,3%) , geografije (13,2%), engleskog jezika (13,2%) i u najvećoj mjeri matematike (17%). Sudionici 4. razreda odabrali su predmete poput etike (2%), fizike (2%), glazbene umjetnosti (2%), informatike (2%), talijanskog jezika (2%), vjeronauka (2%), biologije(4%) , filozofije (4,0%), geografije (4%), kemije (4%), engleskog jezika (8%), matematike (8%), psihologije (10%) i u najvećoj mjeri povijesti (40%).

Pogleda li se ukupan broj odgovora sudionika na pitanje *odaberi predmet u kojemu si najviše motiviran/motivirana za učenje* 11,6% sudionika navelo je matematiku, 14,8% sudionika navelo je geografiju i 23,9% sudionika navelo je povijest kao predmet u kojemu su najviše motivirani za učenjem.

Sudionici su kod pitanja *zbog čega ti je motivacija u odabranom predmetu najveća* imali mogućnost ponuditi vlastiti odgovor. **Pretežito su dobiveni odgovori poput: zanimljiv sadržaj; zanimljivo gradivo; zanimljiv predmet; zbog upisa na fakultet; buduće zanimanje; ljubav prema odabranom predmetu te zbog nastavnika.**

U nastavku su priloženi neki od dobivenih odgovora sudionika.

Tablica 16: Dobiveni odgovori na pitanje *zbog čega ti je motivacija u odabranom predmetu najveća*

| |
|---|
| Profesor, zanimljivo gradivo (prvo je zanimljivo samo po sebi ali profesoricu ga dodatno "pozanimljivi") i minimalna količina zadaće (skoro ništa zadaće, a znam povijest bolje od nekih predmeta u kojima konstantno dobivamo zadaću). |
|---|

| |
|---|
| Jer volim taj predmet odmalena i jednostavno pronalazim mir u rješavanju zadataka. To me opušta. |
| Zanimljivo gradivo i profesorica odlično predaje, spremna pomoći. |
| Nadam se da će mi biti buduće zanimanje. |
| Volim taj predmet, povratne informacije profesorice su dobre i pohvalila me da ja znam najbolje od svih njenih učenika kartu, geopolitiku i geografiju generalno. |
| Profesorica je jednako pravedna prema svakom učeniku, predaje nastavu na zabavan način i ima razumijevanja. |
| Trenutno najzanimljiviji, tijekom sata puno raspravljamo i iznosimo mišljenja, mogu vidjeti kako drugi razmišljaju. |
| Profesorica je razumljiva, uvažava svačija mišljenja, zanimljivo prezentira, voli ono što predaje. |
| Zbog povratne informacije profesora, suradnje, pomoći pri učenju, objašnjavanja nejasnog gradiva. |
| Odlični profesori, nemam poteškoća i samostalno savladati gradivo, profesor ne ispituje i pravedan je. |
| Dobar profesor, sve jasno objašnjava, imamo velik poticaj od profesora na satu vjeronauka te je profesor veoma kolegijalan. |
| Volim taj predmet i želim upisati fakultet koji se veže za taj predmet. |
| Oduvijek volim povijest i imam dobrog nastavnika koji komunicira s nama i uvijek će uvažiti naše mišljenje te jako zanimljivo iznosi sadržaj koji učimo. |
| Nastavnica je super, voli se raspravljati, razumna je i filozofija mi je jako zanimljiva, iako nešto malo manje zanimljiva od logike, ali i dalje zanimljiva. |
| Motivacija mi je najveća u odabranom predmetu jer je zanimljiv sadržaj i zato sto je to područjem u kojem se vidim na fakultetu. |

Zadnje pitanje u anketi nije bilo obvezno te su sudionici imali mogućnost ponuditi vlastiti odgovor. U nastavku su priloženi neki od ponuđenih odgovora na pitanje *da imaš priliku anonimno dati povratnu informaciju nastavniku za čiji predmet imaš malu ili uopće nemaš motivaciju, što bi mu/joj savjetovao/savjetovala s ciljem da ti se poveća motivacija za učenje tog predmeta.*

Tablica 17: Dobiveni odgovori na pitanje *da imaš priliku anonimno dati povratnu informaciju nastavniku za čiji predmet imaš malu ili uopće nemaš motivaciju, što bi mu/voj savjetovao/savjetovala s ciljem da ti se poveća motivacija za učenje tog predmeta.*

| |
|--|
| Treba napraviti više samostalnih radova, zanimljivije prezentiranje gradiva, poneki film ili video koji će pomoći dočarati ono što profesor predaje. |
| Nastavnik bi trebao na sat doći pun entuzijazma i volje za predmet koji predaje, većina učenika su vizualni tipovi i ako vide pred sobom profesora koji samo pokazuje dosadnu prezentaciju njihova motivacija i koncentracija padaju na nulu. Ja bih se osjećala motiviranijom kada bi profesori razbili monotoniju u svojim predavanjima nekim radovima, upitnicima, kvizovima jer se pomoću njih nauči pola gradiva. Isto tako dašak razumijevanja i podrške prema učenicima ne bi škodio. |
| Smatram da svaki nastavnik treba imati dobru komunikaciju s učenicima te ih motivirati tako da potiče izražavanje vlastitih mišljenja i stavova učenika. |
| Osjećaj motiviranosti za mene proizlazi od nastavnikove želje i zadovoljstva prema podučavanju. Ako se profesoru ne da te nije kreativan, za mene ne postoji motivacija. |
| Volio bih da kada recimo dođu rezultati ispita, da se nastavnik ne fokusira na nekoliko jedinica ako ih ima, te da onda ne govori za svakog učenika u tom razredu da ne uči. Osobno bih imao više motivacije kada bi naši nastavnici češće pohvaljivali naše uspjehe, a ne neuspjehe, te da daju pohvale tamo gdje treba, a ne da umjesto toga sve učenike stavljaju u istu grupu kada dođe do nekakvog neuspjeha pojedinaca u razredu (npr. ako 2 učenika na ispitu dobije negativnu ocjenu). |
| POVRATNA INFORMACIJA: Vi ste jako dobra profesorica i vrlo dobro iznosite sadržaj Vašeg predmeta, ali ovo je gimnazija i tolika količina gradiva Vašeg predmeta je nepotrebna. Smatram da bi trebali unijeti više kreativnosti u sat da nam sve bude zanimljivije i shvatiti da mi nemamo samo Vaš predmet i da nam je svima u školi on najmanje bitan jer da nas to zanima išli bismo u tu školu gdje je Vaš predmet najbitniji. Zato nema potrebe za forsiranjem. |
| Mislim da bi svaki nastavnik trebao na satu omogućiti drugima da izražavaju svoje mišljenje i dodatno pojasne gradivo koje netko ne razumije jer imam osjećaj kao da se pola profesora izgovara da nemaju vremena da na satu objasne dodatno gradivo. |

Također ,profesori bi trebali biti što opušteniji s učenicima jer ako se prestrogim predavanjem "plaši" učenike ,učenici će bitno manje motivirani za rad.

Profesoru/ profesorici bi savjetovala da nam pokuša to objasniti na što jednostavniji i zanimljiviji način, te da uključi neke kvizove (npr. Kahoot), slike, videe i neke listiće za nadopunjavanje.

Kao što se vidi iz priloženog **većina sudionika smatra da bi nastavnici u svome radu trebali češće davati povratne informacije učenicima na njihov rad, da se češće koriste motivacijskim tehnikama u nastavi, da imaju bolju komunikaciju s učenicima, da se u nastavi koristi humor i da kod pojedinih predmeta posvete malo više vremena pojašnjavanju težeg i zahtjevnijeg gradiva.**

7. Zaključna razmatranja

Postoje mnoge definicije pojma motivacije, a zajedničko im je da motivaciju smatraju ili povezuju sa silom koja djeluje na ili unutar pojedinca te joj je svrha potaknuti pojedinca na djelovanje kako bi zadovoljio svoje želje i potrebe. Motivacija se uz sposobnosti i vanjske prilike smatra temeljnim uvjetima učenja (Grgin, 2004). Motivacija u nastavnom procesu uključuje motivaciju učenika i nastavnika, te je u školi bitna zato što omogućuje nastavniku da zainteresira učenike za učenjem te će tako motivirani učenici s lakoćom usvajati novo gradivo.

Cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati učenike srednje škole Gimnazija Velika Gorica o njihovoj motivaciji za učenjem te utvrditi što utječe na njihovu motivaciju. U istraživanju je sudjelovalo 155 sudionika (učenika). Istraživanje je provedeno anonimno putem online ankete koristeći Google obrazac. **Rezultati su pokazali da s obzirom na promatrane razrede nije uočena statistički značajna razlika kod odgovora pitanja *smatrate li se motiviranim za učenjem*, no pogleda li se ukupan broj sudionika čak je 107 učenika (67,7%) odgovorilo kako se ne smatra motiviranim za učenjem.** Nadalje, **kod pitanja *motiviraju li te nastavnici kod učenja*, uočena je statistički značajna razlika gdje su učenici prvih (25%) i drugih (67,7%) razreda u najvećoj mjeri potvrdno odgovorili.** Također, kod pitanja **koji je razlog što ne voliš neki predmet s obzirom na promatrane razrede nije uočena statistički značajna razlika, no ako se pogleda općeniti broj dobivenih odgovora sudionika čak je 138 sudionika (89,05%) navelo nastavnika, 109 sudionika (70,3%) navelo je sadržaj gradiva te je 90 sudionika (58,1%) navelo izvedbu nastave kao razlog zbog kojeg ne vole neki predmet.**

Iz dobivenih rezultata, proizlaze i moguće smjernice za buduće djelovanje. S obzirom na to da učenici većinu svog vremena provode u školi, nastavnici su ti koji imaju ključnu ulogu u poticanju motivacije učenika. S obzirom na dobivene rezultate pretpostavljamo da većina nastavnika koji predaju u ovoj školi primjenjuju autokratski stil vođenja nastave, dok bi sudionici s obzirom na dobivene odgovore više htjeli nastavnike koji se koriste demokratskim stilom vođenja. Način rada nastavnika, njegova profesionalnost,

jasna i otvorena komunikacija s učenicima i obilježja ličnosti također utječu na motivaciju učenika za učenjem.

Učenici vole nastavnike koji poznaju predmet koji predaju, jasno izlažu, daju povratnu informaciju na rad učenika, koji su prilikom ispitivanja i ocjenjivanja objektivni, postavljaju jasna pitanja te posjeduju osobine poput empatičnosti, komunikativnosti, stručnosti, odgovornosti i smisla za humor. Također, s obzirom na dobivene odgovore sudionici bi voljeli da se nastavnici češće koriste raznim motivacijskim tehnikama u nastavi. Ukoliko je učenicima način predavanja zanimljiv, lako će ih se motivirati za učenjem te će im samo učenje tog predmeta biti zanimljivije. Motivacijske tehnike prisutne su u svim etapama nastavnog sata, mogu se koristiti za lakše i zanimljivije učenje novog nastavnog gradiva i ponavljanja prethodno naučenog gradiva te pridonose obogaćivanju nastavnog sadržaja. Iste služe nastavniku da zainteresira učenike, utječu na njihovu koncentraciju, kako bi bolje slušali i pamtili, te da nastavnike ne percipiraju kao prisilu, već da uče kroz igru i na koristan način koji može doprinijeti boljem uspjehu.

Zaključno, nastavnici bi trebali s učenicima češće komunicirati o načinima na koji mogu unaprijediti svoj rad da bi učenici bili motiviraniji za učenjem kako bi na kraju njihov uspjeh bio veći. S obzirom na trenutnu situaciju s pandemijom bolesti Covid-19 i da se nastava odvija putem online platforme, nekim je nastavnicima lakše zainteresirati učenike za rad te potaknuti njihovo učenje koristeći se online kvizovima i mogućnostima dodatnih pitanja namijenjenih za moguće pojašnjenje nejasnih sadržaja. S druge strane nastavnicima koji nemaju toliko informatičko znanje to može predstavljati problem. Ukoliko njihova izvedba nije razumljiva svim učenicima to može predstaviti problem u kojemu učenici mogu ne razumjeti gradivo u potpunosti ili im je njihov način predavanja dosadan, a to rezultira padom motivacije za učenjem.

8. Literatura:

Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1994) *Osnove opće i razvojne psihologije. Psihologija odgoja i obrazovanja II.* Četvrto dopunjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.

Babić, T. (2019) *Nastavnik kao motivator.* Završni rad. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Dostupno na: <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A4716/datastream/PDF/view> [20. svibnja 2020.]

Beck, R. C. (2003) *Motivacija: teorija i načela.* Četvrto izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap

Bojović, I. M. (2017) *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu.* Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu. Dostupno na: <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1852/Doktorat.pdf> [26. svibnja 2020.]

Borić, E. (2017) *Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika.* Metodčki ogledi: časopis za filozofiju odgoja, vol. 24 (2), 23-38. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/199982> [5. svibnja 2020.]

Cikač, T. (2016) *Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu.* Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A704/datastream/PDF/view> [5. svibnja 2020.]

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju.* Prijevod petog izdanja. Jastrebarsko: Naklada slap.

Čorkalo Biruški, D. (2009) *Primijenjena psihologija: pitanja i odgovori.* Zagreb: Školska knjiga.

Gortan, V., Gorski, O. i Pauš, P. (1973) *Elementa latina: Latinska vježbenica za srednje škole.* Osamnaesto izdanje. Zagreb: Školska knjiga.

Grgin, T. (2004) *Edukacijska psihologija.* 2. izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža 2020. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=42115> [28. travnja 2020.]

- Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012) *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom. Dostupno na: https://www.asoo.hr/UserDocsImages/upravljanje_razredom_1.pdf [20. svibnja 2020.]
- Jakšić, J. (2003) *Motivacija. Psihopedagoški pristup*. Kateheza, vol. 25 (1), 5-16. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113877> [28. travnja. 2020.]
- Jozinović, M. (2016) *Motivacija učenika za recepciju dramskog lika u suvremenim metodičkim sustavima*. Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Dostupno na: <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A607> [5. svibnja 2020.]
- Jurčić, M. (2014) *Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije*. Pedagogijska istraživanja, vol. 11 (1), 77-93. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205883 [12. svibanj 2020.]
- Jurišević, M. (2010) *Motivisanje učenika za školsko učenje*. Priručnik za nastavnike i stručne suradnike. Dostupno na: <https://html.pdfsanta.com/02/2019/11/05/krp2wr6zz4pw/krp2wr6zz4pw.html> [5. svibnja 2020.]
- Klaić, B. (1982) *Rječnik stranih riječi: Tuđice i posuđenice*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Kyriacou, C. (1995) *Temeljna nastavna umijeća. Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
- Lacković-Grgin, K. (2006) *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Lalić-Vučetić, N. Z. (2015) *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu. Dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:10651/bdef:Content/get> [25. svibanj 2020.]
- Matković, M. (2017) *Odnos srednjoškolaca prema školi*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A960/datastream/PDF/view> [27. svibanj 2020.]
- Nikolić, M. (2013) *Motivacija profesora i refleksija na motivaciju učenika*. Master rad. Beograd: Univerzitet Singidunum. Dostupno na: <https://singipedia.singidunum.ac.rs/>

[preuzmi/41385-motivacija-profesora-i-refleksija-na-motivaciju-ucenika/1464](#) [1. lipnja 2020.]

Petz, B., Furlan, I., Kljajić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S., Šverko, B. (1992) *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta

Reeve, J. (2010) *Razumijevanje motivacije i emocija*. Prijevod 4. izdanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Rheinberg, F. (2004) *Motivacija*. Prijevod 3. prerađenog i proširenog izdanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ribić, G. (2016) *Motivacija za studij kod učenika srednjih škola: uloga osnovnih psiholoških potreba i identiteta*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A710> [27. svibanj 2020.]

Trškan, D. (2006) *Motivacijske tehnike u nastavi*. Povijest u nastavi, vol. 4, 7(1) 19-28. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/24875> [28. travnja 2020.]

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijevec, M., Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP d.o.o.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijevec, M., Miljković, D. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Drugo, izmijenjeno i nadopunjeno izdanje. Zagreb: IEP d.o.o.

Sorić, I. (2014) *Samoregulacija učenja*. Možemo li naučiti učiti. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Šimić-Šašić, S. (2011) *Odnos nastavnik-učenik: Sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje*. U: Bilić, V. i Bašić, S. (2016) *Odnosi u školi. Prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 98-125.

Štrlić, M. (2014) *Kako motivirati učenike za učenje povijesti i potaknuti njihovu kreativnost*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku. Dostupno na: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A991/datastream/PDF/view> [1. lipanj 2020.]

9. Prilozi

PRILOG 1: ODOBRENJE MENTORA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Odsjek za pedagogiju

Filozofskoga fakulteta

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici *Martini Jurman* odobrava se provedba istraživanja pod nazivom *Motivacija za učenjem u srednjoj školi-primjer Gimnazija Velika Gorica* i mentorstvom *prof. dr. sc. Mirjane Šagud* u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentor potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 30. listopad 2020.

Mentor:

(*prof. dr. sc. Mirjana Šagud*)

PRILOG 2: ANKETNI UPITNIK

ANKETNI UPITNIK

Poštovani/ne učenici/učenice,

pred Vama se nalazi kratki anketni upitnik kojim se pokušava saznati kakva je motivacija za učenjem u srednjoj školi.

Anketa služi u svrhu izrade diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Zagrebu na temu "Motivacija za učenjem u srednjoj školi - Primjer Gimnazije u Velikoj Gorici".

Anketa je u potpunosti anonimna.

Anketom se ne prikupljaju nikakvi osobni podaci ispitanika.

Prosječno vrijeme potrebno za popunjavanje ankete: 5 min.

Molimo Vas da iskreno odgovorite na postavljena pitanja, a Vaši odgovori će se koristiti jedino u svrhu statističke obrade.

Hvala Vam na sudjelovanju!

***Obavezno**

1. Spol *

Označite samo jedan oval.

M

Ž

2. Dob *

3. Razred *

Označite samo jedan oval.

1.

2.

3.

4.

4. Što je za tebe motivacija? *

Označite samo jedan oval.

Potreba za postignućem

Pokretačka snaga

Unutrašnje zadovoljstvo

Želja za postignućem

5. Jeste li zadovoljni upisanom srednjom školom? *

Označite samo jedan oval.

Da

Ne

6. Što te motiviralo da upišeš ovu školu? *

Označite samo jedan oval.

To je bila moja želja

Zbog blizine mjesta stanovanja

Nagovor/prijedlog roditelja/obitelji

Nagovor/prijedlog prijatelja/poznanika

Nisam upao/upala u željenu školu te mi je ovo bio drugi izbor

Ostalo:

7. Što utječe na tvoju motivaciju u školi? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Ocjena
- Znanje
- Pohvala
- Kritika
- Nastavnici

Ostalo: _____

8. Smatrate li se motiviranima za učenje? * *Označite samo jedan oval.*

- Da
- Ne

9. Zbog čega učiš? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Zbog sebe
- Zbog znanja
- Zbog ocjene
- Zbog pohvale
- Zbog upisa na željeni fakultet
- Zbog budućeg zanimanja
- Zbog roditelja/obitelji
- Zbog nastavnika
- Zbog razrednika/razrednice
- Zbog prijatelja u razredu
- Zato što moram

Ostalo: _____

10. Motivira li te razrednik/razrednica na učenje? *

Označite samo jedan oval.

- Da
- Ne
- Ponekad
- Ne znam

11. Motiviraju li te roditelji/obitelj na učenje? *

Označite samo jedan oval.

- Da
- Ne
- Ponekad
- Ne znam

12. Motiviraju li te nastavnici na učenje? *

Označite samo jedan oval.

- Da
- Ne
- Ponekad
- Ne znam

13. Moji roditelji/obitelj pokazuju zainteresiranost za nastavno gradivo koje učim u školi. Pomažu mi prilikom učenja/rješavanja nejasnog gradiva/zadataka. *

Označite samo jedan oval.

- Da
- Ne
- Ponekad

14. Prilikom izvedbe nastave, pojedini se nastavnici koriste raznim motivacijskim tehnikama. Kakvim se motivacijskim tehnikama koriste nastavnici u tvojoj školi?

*

Odaberite sve točne odgovore.

- Kvizovi
- Mentalne mape
- Križaljke
- Oluja ideja
- Igra uloga
- Opuštajuća glazba
- Ne znam
- Ne koriste se nikakvim motivacijskim tehnikama

Ostalo: _____

15. Koje te od navedenih osobina nastavnika motiviraju na učenje? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Pravednost
- Inovativnost
- Odgovornost
- Povjerljivost
- Kreativnost
- Ležernost
- Točnost
- Suradnja
- Humor u nastavi
- Poznaje predmet koji predaje
- Povratna informacija nastavnika
- Podrška prilikom učenja
- Spremnost za pomoć
- Jasna i otvorena komunikacija
- Organizacija
- Spremnost nastavnika da posluša i uvaži mišljenje učenika
- Ljubav prema predmetu koji predaje
- Prilagodljivost
- Razumijevanje nastavnika
- Pomoć nastavnika u određenim situacijama

Ostalo: _____

16. S obzirom na prethodno navedene osobine nastavnika napiši najmanje pet osobina koje ti smatraš najvažnijima i koje te najviše motiviraju u radu, to jest učenju. *

17. Kakvim se oblikom vođenja nastave najčešće koriste nastavnici u tvojoj školi? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Frontalni rad
- Grupni rad
- Individualni rad
- Rad u paru
- Timska nastava

18. Što te motivira prilikom učenja predmeta kojeg voliš? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Nastavnik
- Izvedba nastave
- Zanimljiv sadržaj
- Ljubav prema predmetu
- Ocjena
- Dodatne obveze
- Sloboda izražavanja vlastitih misli i ideja
- Pružanje podrške nastavnika

Ostalo: _____

19. Koji je razlog što ne voliš neki predmet? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Nastavnik
- Izvedba nastave
- Sadržaj gradiva
- Ocjena
- Dodatne obveze
- Nemogućnost izražavanja vlastitih misli i ideja

Ostalo: _____

20. Što te demotivira prilikom učenja? *

Odaberite sve točne odgovore.

- Natavnik
- Količina gradiva
- Dosadno gradivo
- Težina gradiva
- Nejasno gradivo
- Ne zanimljiv predmet
- Loša komunikacija nastavnika i učenika
- Nema povratne informacije zamoj rad
- Velika količina domaće zadaće

Ostalo: _____

21. Odaberi predmet u kojemu si najviše motiviran/motivirana za učenje? *

Označite samo jedan oval.

- Hrvatski jezik
- Engleski jezik
- Talijanski jezik
- Njemački jezik
- Latinski jezik
- Glazbena umjetnost
- Likovna umjetnost
- Psihologija
- Logika
- Filozofija
- Sociologija
- Povijest
- Geografija
- Biologija
- Matematika
- Fizika
- Kemija
- Informatika
- Politika i gospodarstvo
- Tjelesna i zdravstvena kultura
- Vjeronauk
- Etika

22. Zbog čega ti je motivacija u odabranom predmetu najveća? *

23. Da imaš priliku anonimno dati povratnu informaciju nastavniku za čiji predmet imaš malu ili uopće nemaš motivaciju, što bi mu/joj savjetovao/savjetovala s ciljem da ti se poveća motivacija za učenje tog predmeta? Molim te da prilikom odgovora ne pišeš "Predmet ne volim jer je nastavnik dosadan", već da pokušaš promisliti što je potrebno napraviti da se TI osjećaš motiviranim/motiviranijom za učenje tog predmeta.
