

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i  
školskog uspjeha**

Diplomski rad

Tomislav Goldin

Mentor: Dr. sc. Vlasta Vizek Vidović

Zagreb, 2007.

## SADRŽAJ

UVOD.....	1
Teorija samodeterminacije i samoregulacija učenja.....	2
Roditeljstvo, roditeljski stilovi i njihov doprinos školskom postignuću.....	7
CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	11
METODOLOGIJA.....	13
Sudionici.....	13
Mjerni instrumenti.....	13
Postupak.....	15
REZULTATI I RASPRAVA.....	16
Pouzdanost mjernih instrumenata .....	18
Konstruktna valjanost upitnika percepcije roditelja .....	19
Konstruktna valjanost SRQ-A.....	20
Povezanost roditeljskih varijabli i učeničke motivacije.....	21
Povezanost roditeljskih varijabli, učeničke motivacije i školskog uspjeha.....	25
Kritički osvrt.....	28
ZAKLJUČAK.....	30
LITERATURA.....	31

Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha

Tomislav Goldin

## SAŽETAK

Iako mnogi faktori doprinose školskom uspjehu, cilj našeg istraživanja bio je utvrditi povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha. Istraživanje je provedeno na uzorku od 132 učenika (75 ženskih i 57 muških ispitanika). Korišteni su sljedeći mjerni instrumenti: Skala akademske samoregulacije (Ryan i Connell 1989) i Skala percepcije roditelja (Grolnick, Ryan i Deci, 1991).

Kod djevojki, percipirano majčino ponašanje pozitivno je povezano sa autonomnom regulacijom i negativno je povezano sa kontroliranom regulacijom. Kod mladića roditeljske varijable nisu povezane sa motivacijom.

Intrinzična regulacija značajan je prediktor školskog uspjeha kod djevojki, a kod mladića eksternalna, identificirana i intrinzična regulacija. Roditeljske varijable, i kod djevojki i kod mladića, ne doprinose školskom uspjehu.

Ključne riječi: Samoregulacija, percepcija roditelja, školski uspjeh

The relationship of academic selfregulation with perceptions of parents and school achievement

Tomislav Goldin

## ABSTRACT

Although it is known that many factors contribute to school achievement, the aim of our study was to determine the relationship of academic selfregulation with perceptions of parents and school achievement. The survey was conducted on a sample of 132 pupils (75 female and 57 male participants). The following instruments were used: Selfregulation Scale-Academic (Ryan & Connell, 1989) and Perceptions of Parents Scale (Grolnick, Ryan & Deci, 1991).

The results show that perceived maternal behavior is positively correlated with autonomous regulation and negatively correlated with controlled regulation, of female pupils. Parenting measures did not show any significant correlations with a male motivation.

Intrinsic regulation is statistically significant predictor of school achievement for female pupils; external, identified and intrinsic regulations are statistically significant predictors of school achievement for male pupils. Parenting measures did not show any contributions to school achievement both for female and male pupils.

Key words: selfregulation, perceptions of parents, school achievement

## UVOD

Imati potpunu slobodu izbora znači da možemo učiniti bilo što i bilo kada, zbog čega nije moguće predviđanje ponašanja. No iz iskustva znamo da se ponašanje može donekle predviđati. Pretpostavka o mogućnosti predviđanja ljudskog ponašanja govori nam da ponašanje ima određene uzroke, a samim time čovjek nije u potpunosti slobodan u izboru svojih postupaka. Ono što ga određuje u gotovo svim životnim prilikama, njegova je motivacija. Motivacija, kao teorijski pojam, određuje se kao stanje koja može odgovoriti zašto ljudi i životinje izabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima. Iako postoji velik broj definicija, ovisno o pristupu samom konceptu, motivacija se zapravo može jednostavno definirati kao cilju usmjereno ponašanje (Beck, 2003). Istraživanja i teorije koje se bave motivacijom podrazumijevaju procese koji ponašanju daju njegovu energiju i smjer. Energija se odnosi na snagu ponašanja, dakle koliko je ponašanje snažno, intenzivno i postojano. Smjer se odnosi na to da ponašanje ima neku namjeru, odnosno da je usmjereno ka ostvarivanju nekog određenog cilja. Procesi koji daju energiju i smjer nekom ponašanju proizlaze iz sila u pojedincu i njegove okoline. Sile u pojedincu, odnosno unutarnji motivi mogu se podijeliti na potrebe, kognicije i emocije koje zapravo dovode do individualnih tendencija pristupanja ili izbjegavanja određenog ponašanja (Reeve, 2001).

Područje istraživanja motivacije bilo je predmet interesa mnogih znanstvenika koji su istraživali njezine biološke, kognitivne i socijalne determinante (Deci i Ryan, 2000). Jedno od središnjih pitanja u području motivacije jest vrsta motivacije koja dovodi do djelovanja. Na primjer, osoba se može uključiti u neku aktivnost zbog svoga interesa ili užitka, dok će neka druga osoba biti uključena jer je prisiljena ili potkupljena. U ovom primjeru razlika u ponašanju može se objasniti djelovanjem nekih unutarnjih motiva, to jest potreba i/ili djelovanjem nekog vanjskog pritiska ili događaja.

Prema Deciju i Ryanu (2000) pozitivni potencijal ljudske prirode najbolje se odražava u intrinzičnoj motivaciji, urođenoj tendenciji ka traženju izazova, uvježbavanju i širenju svojih potencijala, istraživanju i učenju. Konstrukt intrinzične motivacije objašnjava urođenu sklonost asimilaciji i savladavanju određenog sadržaja, spontanom interesu i istraživanju,

koja je bitna za kognitivni i socijalni razvoj te prezentira glavni izvor ugone i vitalnosti kroz cijeli život.

Iako je intrinzična motivacija važan oblik ljudske motivacije, ljudi su većinom za svoja ponašanja poticani izvana. Drugi tip motivacije je ekstrinzična motivacija, motivacija kod koje ulazimo u aktivnost zbog ostvarivanja nekog vanjskog cilja, na primjer dobivanja pohvale, priznanja ili neke druge nagrade (Deci i Ryan, 2000).

Teorija koja pokušava cjelovito objasniti intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju je *teorija samodeterminacije*; koja razlikuje tipove motivacije ovisno o razlozima koji pokreću ljude na djelovanje i revidira klasične definicije intrinzične i ekstrinzične motivacije.

### *Teorija samodeterminacija<sup>1</sup>*

Teorija samodeterminacije razvila se u posljednjih 30 godina iz istraživanja Edwarda L. Decija i Richarda M. Ryana, te predstavlja veliko područje koje se bavi psihološkim rastom i razvojem, te određenim psihološkim potrebama koje su osnovne za samomotivaciju i integraciju ličnosti. Deci i Ryan definiraju samodeterminaciju kao osjećaj slobode u obavljanju aktivnosti koje su interesantne, bitne za ličnost i od životne važnosti (Deci i Ryan, 2000).

Teorija samodeterminacije je makro teorija ljudske motivacije vezana uz razvoj i djelovanje ličnosti unutar socijalnog konteksta. Teorija se usmjerava na pitanje u kojoj je mjeri ljudsko ponašanje slobodno i samodeterminirano; tj. stupanj u kojem se ljudi ponašaju dosljedno i uključuju u aktivnosti s osjećajem izbora. Teorija samodeterminacije ima osnovu u metateoriji koja polazi od pretpostavke da su ljudi aktivni organizmi koji imaju urođene tendencije ka psihološkom rastu i razvoju, koji teže nadvladavanju životnih izazova te integriranju svojih iskustva u koherentnu sliku o sebi. No te tendencije uvelike ovise o socijalnoj okolini koja će ih poduprijeti ili zaustaviti u njihovom ostvarivanju. Teorija samodeterminacije je široko

---

<sup>1</sup> U originalu „Selfdetermination Theory“

primjenjiva teorija koja se proširila na područja edukacije, organizacije, zdravstva, sporta, psihičkog zdravlja i roditeljstva (Deci i Ryan, 2005).

Većina istraživanja u području obrazovanja, kojima je polazište teorija samodeterminacije, usredotočila su se na problem autonomnog ponašanja. Autonomno ponašanje regulirano je kroz proces (slobodnog) izbora i ima unutrašnji lokus uzročnosti. Kontrolirano ponašanje je određeno vanjskim silama ili silama koje proizlaze iz osobe i ima vanjski lokus uzročnosti. Proces kojim dolazi do autonomnog ponašanja zove se *internalizacija* (Deci i Ryan, 2005).

Internalizacija je proces preuzimanja vanjske regulacije. Pretpostavka jest da osobe prirodno teže samoelaboraciji kroz cijeli život i imaju određenu spremnost apsorpiranja i prihvaćanja vrijednosti i ponašanja iz okoline te tako razvijaju sve kompleksniju sliku o sebi. Dakle internalizacija je prirodni razvojni proces u kojem djeca, adolescenti i odrasli aktivno integriraju socijalne vrijednosti u koherentnu sliku o sebi.

Teorija samodeterminacije razlikuje tipove ekstrinzične motivacije koji su smješteni na kontinuumu samodeterminacije između stanja okarakteriziranog kao nepostojanje motivacije i intrinzične motivacije (Slika 1). Postoje četiri tipa ekstrinzične motivacije koja se razlikuju ovisno o stupnju u kojem reprezentiraju autonomno (samodeterminirano) ili kontrolirano ponašanje. Prema teoriji samodeterminacije intrinzična motivacija se definira kao prototip samodeterminiranih aktivnosti, odnosno aktivnosti koje ljudi čine spontano kada se osjećaju slobodni slijediti vlastite unutarnje interese.

Jedno od prvih istraživanja, u sklopu teorije samodeterminacije, bavila su se utjecajem novčanih nagrada na intrinzičnu motivaciju. Istraživanja uglavnom potvrđuju da gotovo svaki oblik materijalne nagrade, ali i prijetnje negativno utječe na intrinzičnu motivaciju (Deci i Cascio, 1972, prema Deci i Ryan, 2000).

Ovisno o veličini internalizacije, tj. količini usvojenih vrijednosti i ponašanja, možemo razlikovati četiri tipa ekstrinzične motivacije (Deci i Ryan, 2000 ).

Ponašanje za koje očekujemo nagrade ili pak ono ponašanje zbog izbjegavanja kazne nazivamo ekstrinzično regulirano ponašanje. Kod ekstrinzično reguliranog ponašanja internalizacija je vrlo malo izražena. Regulaciju nazivamo *eksternalnom*, vanjskom jer je ponašanje motivirano vrijednostima iz okoline, a ne iz nas samih. Primjer eksternalne regulacije predstavlja učenik koji uči kako bi dobio nagradu za dobar uspjeh.

Kada se eksternalna regulacija počinje internalizirati, taj novi tip regulacije poprima oblik vrlo sličan prijašnjoj, dakle eksternalnoj, jer se ne percipira kao svoj; te uzrokuje pritisak i konflikt unutar osobe. Takva regulacija je *introjecirana*<sup>1</sup>. Introjecirana regulacija je u biti samokontrola, iako je pod utjecajem vanjskih sila i često je vezana uz izbjegavanje srama i krivnje. Takva regulacija je kontrolirana i vrlo malo autonomna. Introjekcija je zapravo preuzela eksternalnu regulaciju „unutra“ i sada je osoba manje podložna vanjskoj regulaciji. Primjer takve regulacije je kada učenik uči za ispit jer želi steći učiteljevo odobravanje ili kako bi izbjegao nelagodu pred profesorom ako dobije lošu ocjenu.

Treći tip ekstrinzične motivacije je *identificirana* regulacija. Ljudi reguliraju svoje ponašanje na način kako od njih okolina očekuje ili na temelju toga kako će ih društvo (okolina) procijeniti, odnosno na temelju vrijednosti koje su usvojili. Osoba identificira vrijednost nekog ponašanja i vidi ga važnog za svoje ciljeve te osjeća veću slobodu (npr. čovjek koji vježba zbog zdravlja, a ne zbog dijete ili izgleda). Prema ovoj regulaciji osoba će se ponašati prema usvojenim, ali sad svojim, vrijednostima. Razlika između introjecirane i identificirane regulacije je u tome što osoba introjekciju ne prepoznaje kao svoju, dok kod identificirane regulacije osoba vidi neku aktivnost kao bitnu za sebe. Ponašanje na ovoj razini uključuje i želju za što boljim razumijevanjem određenog sadržaja.

Kada se neka vrijednost integrira tj. asimilira sa ostalim aspektima vlastitog ja tada se regulacija naziva *integrirana* (npr. ako je osoba vježbanje kao zdravu aktivnost integrirala sa vlastitim ja, tada će ta osoba vjerojatno više izbjegavati masnu hranu i prestati pušiti jer je i to bitno za cilj, u ovom slučaju za zdravlje). Integrirana regulacija je vrlo slična intrinzičnoj motivaciji no ona ne proizlazi iz unutarnjeg zadovoljstva, već uključuje instrumentalnu vrijednost aktivnosti za određeni cilj.

---

<sup>1</sup> U originalu „introjected“

Eksternalna i introjektivna regulacija su u velikoj mjeri kontrolirane izvana, dok identificirana, a posebno integrirana regulacija imaju visok stupanj internalizacije što ponašanje osobe čini sve autonomnijim. Na samom kraju kontinuuma samodeterminacije nalazi se intrinzična motivacija koju teorija samodeterminacije definira kao prototip autonomnog ponašanja (prema Grolnick i Ryan, 1987). Dakle kada su ljudi intrinzično motivirani tada su oni, po definiciji, samodeterminirani.

PONAŠANJE	NIJE SAMODETERMINIRANO			SAMODETERMINIRANO		
MOTIVACIJA	Nepostojanje motivacije	Eksterni i introjektivni			Intrinzična motivacija	
TIP REGULACIJE	Neregulirano	Eksternalna	Introjektivna	Identificirana	Integrirana	Intrinzična
	KONTROLIRANA REGULACIJA			AUTONOMNA REGULACIJA		
LOKUS UZROČNOSTI	Impersonalni	Eksternalni	Donekle eksternalni	Donekle interni	Interni	Interni

Slika 1 *Kontinuum samodeterminacije* (Deci i Ryan, 2000)

Ovaj kontinuum motivacije je razvojno važan, s obzirom da se socijalne vrijednosti i pravila ponašanja neprestano internaliziraju tokom života. Ipak ovaj kontinuum ne predstavlja razvojni proces na način da netko prolazi kroz svaki stadij internalizacije. Nova vrijednost ili pravilo može se usvojiti na bilo kojem stupnju, ovisno o ranijim iskustvima. Na primjer, osoba koja se identificirala sa određenom vrijednošću neke aktivnosti, može izgubiti taj osjećaj zbog određenog kontrolirajućeg faktora te se „vratiti nazad“ na introjektivnu ili eksternalnu regulaciju. Iako ovo nije razvojni kontinuum, istraživanja pokazuju da što su djeca starija da je njihovo ponašanje sve manje intrinzično motivirano, no ipak se kreće na kontinuumu samodeterminacije prema sve autonomnijim ponašanjima, tj. regulatorni stil u prosjeku s vremenom postaje više internalan (Chandler i Connell, 1987, prema Grolnick, Deci i Ryan, 1997).



Ryan i Connell su 1989. testirali pretpostavku da ovi različiti tipovi motivacije zaista leže na kontinuumu relativne autonomije. Korelacije među ispitivanim tipovima motivacije su pokazale da 4 tipa regulacije motivacije leže na kontinuumu - naime oni tipovi za koje se pretpostavlja da su bliže na kontinuumu bili su u većoj korelaciji nego oni udaljeniji i redosljed korelacija je potpuno odgovarao očekivanom redosljedu. Također su pokazali da je veća eksternalna regulacija kod učenika povezana sa slabijim interesom, manje uložnim trudom i okrivljavanjem drugih za svoj neuspjeh. Introjecirana regulacija je bila pozitivno povezana sa uložnim trudom, ali i sa većom anksioznošću i lošijim strategijama suočavanja sa neuspjehom. Identificirana regulacija je bila povezana sa većim zadovoljstvom i pozitivnim strategijama suočavanja. Intrinzična motivacija je bila povezana sa većim interesom, zadovoljstvom, osjećajem kompetentnosti i pozitivnim suočavanjem. U ovom istraživanju autori nisu koristili integriranu regulaciju iz razloga što su u istraživanjima rijetko pronalazili ovaj tip regulacije među školskom djecom (Deci i Ryan, 2000). Kasnije autori navode dva razloga zašto ne koriste integriranu regulaciju. Prvi razlog je taj što je skala izvorno napravljena za osnovnoškolski uzrast, a teorija samodeterminacije pretpostavlja da je integrirani stil regulacije razvojno napredniji oblik od regulacija djece osnovnoškolskog uzrasta, te djeca tada još ne internaliziraju na toj razini koja bi odgovarala integriranoj, odnosno ne razvijaju taj oblik regulacije. Drugi razlog se navodi kao taj da identificirana regulacija nije toliko različita od integrirane, te da ono što razlikuje te dvije regulacije jest pitanje da li je neka identificirana vrijednost integrirana sa ostalim vrijednostima i ponašanjima neke osobe. U kasnijim istraživanjima i promjenama upitnika akademske samoregulacije<sup>1</sup>, SRQ-A, autori i dalje navode da ne koriste integriranu regulaciju. Intrinzična motivacija uzeta je kao četvrta, posljednja regulacija iz razloga što, iako je na samom kraju kontinuumu samodeterminacije, ona predstavlja urođenu tendenciju organizma da djeluje u skladu sa unutarnjim interesima i ne javlja se kao posljedica internalizacije. Kasnije studije su proširile ove nalaze, pokazujući da su autonomniji tipovi ekstrinzične motivacije povezani sa većim trudom, boljim učinkom, rjeđim odustajanjem, kvalitetnijim učenjem i većom psihološkom dobrobiti. Ovi rezultati potvrđeni su i u drugim kulturama i izvan Sjeverne Amerike (Hayamizu, 1997, prema Deci i Ryan, 2000).

---

<sup>1</sup> U originalu „Selfregulation Questionnaire-Academic (SRQ-A)“

Mnoga istraživanja pokazala su da varijable kao što su vrijednosni sustav roditelja, njihovo ponašanje, očekivanja i stilovi roditeljstva su povezane sa akademskim i kognitivnim ishodima kod djece (Dornbusch i sur., 1987, Grolnick i Ryan, 1989, Hess i sur., 1969, Sigel, 1982, prema Grolnick, Deci i Ryan, 1991).

Diane Baumrind (1987, prema Vizek Vidović i sur, 2003) je analizirala način ponašanja roditelja u odgoju djece i otkrila tri različita stila interakcije: *autoritarni*, *autoritativni* i *permisivni* stil roditeljstva. Roditelji autoritarnog stila interakcije vrednuju konformizam, distancirani su, ne objašnjavaju pravila i ne potiču obostranu komunikaciju s djetetom. Djeca takvih roditelja su povučena i nezadovoljna, te uče uglavnom da bi izbjegli kaznu. Roditelji autoritativnog stila interakcije su čvrsti i dosljedni, no ipak brižni, objašnjavaju razloge postavljenih pravila i imaju visoka očekivanja od djeteta. Djeca autoritativnih roditelja su samopouzdana, odgovorna, sigurna u sebe, imaju visoko samopoštovanje i spremni su prihvatiti rizik. Roditelji permisivnog stila interakcije daju djeci potpunu slobodu, imaju malo očekivanja i zahtjeva od djeteta. Djeca permisivnih roditelja su nezrela, neodgovorna te slabe samokontrole.

Lacković Grgin (1974) je ustanovila da su školski uspjeh i motivacija za učenje kod djece iz obitelji s demokratskim (autoritativnim) vođenjem, značajno veći od djece iz obitelji stihijskog i autoritarnog vođenja. Lamborn i sur.(1991) izvještavaju da je školski uspjeh i prilagođavanje općenito povezano sa tipologijom Baumrindove; pa tako visoke (dobre) ocijene u pravilu imaju djeca autoritativnih roditelja i bolje su socijalno prilagođena, a lošije (niže) ocijene i lošija školska prilagodba povezane su sa djecom autoritarnih i permisivnih roditelja .

Mnogi istraživači govore o postojanju tri dimenzije roditeljskog ponašanja. Prva dimenzija je *prihvatanje nasuprot odbacivanju*. Roditelji pokazuju toplinu prema djetetu kad ga prihvaćaju, razumiju i daju mu podršku. Odbacivanje uključuje hladnoću, neodobravanje, kažnjavanje i ponašanje usmjereno prvenstveno na sebe. Roditeljska toplina povezana je s

djetetovim prihvaćanjem odgovornosti i samokontrolom. Odbacivanje rezultira agresivnošću i otporom prema autoritetu (Becker, 1964, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Druga dimenzija je *kontrola nasuprot autonomiji*. Ova dimenzija odnosi se na ograničenja koja roditelji postavljaju djeci na različitim područjima (ponašanje za stolom, održavanje higijene, urednost, poslušnost, briga za stvari u kući). Izrazito ograničavajuće roditeljsko ponašanje sprečava razvoj neovisnosti kod djeteta, ali i nedostatak kontrole dovodi do nepoželjnih posljedica (Bronstein, 1992, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Treća dimenzija je *dosljednost nasuprot nedosljednosti*. Uspješni su disciplinski postupci dosljedni i jasni. Dijete mora znati zašto je kažnjeno ili nagrađeno. Istraživanja pokazuju da nedosljedno kažnjavanje uglavnom ne uspijeva smanjiti ili ukloniti ponašanje koje se kažnjava (Parke i Deur, 1972, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Najagresivnija su ona djeca čiji roditelji ponekad dopuštaju, a ponekad kažnjavaju agresivno ponašanje (Sears i sur., 1957, prema Vizek Vidović i sur., 2003).

Veće istraživanje u sklopu teorije samodeterminacije koje se bavilo utjecajem roditeljskih stilova na školski život djeteta je ono od Grolnicka i Ryana (1989). Oni su ispitali povezanost roditeljskih stilova sa dječjom samoregulacijom (mjera školske motivacije) te dječjom percepcijom kompetencije. Mjera roditeljskih stilova bile su procjene sudaca koji su ih donosili na temelju intervjua sa roditeljima. Učitelji su procjenjivali djecu na upitniku učeničke kompetencije te na upitniku školske prilagođenosti, dok su djeca ispunjavala upitnike samoprocjene akademske samoregulacije (SRQ-A), učeničke percepcije kontrole i percepcije kompetencije. U tom istraživanju, faktorskom analizom izdvojili su dva faktora roditeljstva: *autonomnu podršku i uključivanje*. Autonomnu podršku su definirali kao stupanj u kojem roditelj vrednuje i koristi tehnike kojima ohrabruje dijete na samostalno rješavanje problema i na slobodan izbor nasuprot kaznama, pritisku i kontroli. Uključivanje su definirali kao stupanj u kojem roditelj pokazuje interes za školu, sadržaj te iskazuje aktivnu ulogu u dječjem životu. Drugim riječima to je stupanj roditeljske posvećenosti te iskazivanje pozitivne pažnje za djetetov odgoj i obrazovanje. Njihovi rezultati ukazuju na povezanost mjere autonomne podrške roditelja i mjere motivacije, odnosno indeksa relativne autonomije, kao ukupnog rezultata SRQ-A upitnika. Što je roditeljska podrška veća to je dijete autonomnije u svojoj regulaciji. Roditeljska podrška bila je povezana i sa procjenama učitelja; što su roditelji više podržavajući to se kod djeca javlja manje neprimjerenog ponašanja te su djeca više

osjećaju kompetentna. Što se tiče varijable spola roditelja, majčina podrška više je povezana sa autonomnijom regulacijom kod djece nego očeva podrška. Kombinirana roditeljska podrška nije bila povezana sa dječjom percipiranom kompetencijom. Jedino je mjera očeve podrške bila povezana sa dječjom percepcijom kompetencije. Majčina, očeva i kombinirana podrška bile su povezane pozitivno sa učenikovim školskim uspjehom. Druga mjera roditeljskog stila bila je uključivanje u djetetov školski život. Roditeljsko uključivanje bilo je pozitivno povezano sa školskim uspjehom (majčino uključivanje više je bilo povezano sa školskim uspjehom, ali i sa procjenama učitelja, nego što je to bilo očevo uključivanje). Što se tiče varijable spola sudionika, majčina i očeva autonomna podrška više je izražena kod djevojčica, dok varijabla majčinog i očevog uključivanja nije pokazala statistički značajna odstupanja. Gledajući socioekonomski sustav utvrdili su statistički značajnu povezanost sa majčinim uključivanjem, pokazujući time da su majke iz višeg socioekonomskog sloja procijenjene kao više uključene u djetetov školski život.

Drugo važnije istraživanje vezano uz ovo područje proveli su Grolnick, Deci i Ryan (1991). Oni su se bavili motivacijskim medijatorima učeničke percepcije roditelja. Pretpostavili su tri medijatora između percepcije roditelja i školskog uspjeha: razumijevanje kontrole, percipirana kompetencija i percipirana autonomija. U ovom istraživanju prvi put je korištena skala percepcije roditelja<sup>1</sup>. Faktorskom analizom izdvojena su 2 faktora: percipirana autonomna podrška i percipirano uključivanje. Kasnijim razvijanjem skale napravljena je verzija za srednjoškolski uzrast te su skalu proširili i izdvojili još jedan faktor: percipiranu toplinu. Ona se definira kao stupanj u kojem dijete percipira roditeljsko prihvaćanje, intimnost i roditeljsko iskazivanje emocija. Njihovi rezultati ukazuju na povezanost između percipirane majčine autonomne podrške i uključivanja sa sve tri medijatorske mjere. Varijable percipirane očeve podrške i uključivanja povezane su sa percipiranom kompetencijom i autonomijom. Sve tri medijatorske mjere bile su povezane sa školskim uspjehom. U ovom istraživanju nisu utvrđene spolne razlike što se sudionika tiče, no utvrđena je razlika u spolu roditelja, gdje su majke percipirane kao više uključene i autonomno podržavajuće.

Učitelji, a posebno roditelji, kao socijalni agenti imaju važnu ulogu u pokretanju, jačanju i podržavanju djetetovih potencijala, internaliziranju kulturalnih vrijednosti, stavova i

---

<sup>1</sup>U originalu „Perceptions of Parents Scale“

ponašanja. Odgojno gledano, veliki je izazov za roditelje, kao i za učitelje, promovirati ponašanja koja, ako ih djeca ne izvršavaju, mogu biti socijalno kažnjiva (npr. ako ne napišu zadaću ili ne nauče za ispit), a da se pritom ne uništi djetetov slobodni duh, volja, prirodna znatiželja, živost i uzbuđenje (Deci, Grolnick i Ryan, 1997).

Perspektiva teorije samodeterminacije vezana uz roditeljstvo i socijalizaciju govori da su ljudi aktivni organizmi koji se trebaju osjećati kompetentno, autonomno i povezano da bi se razvili u smjeru što veće integracije i psihološke koherencije. Dakle ono što roditelji pružaju svojoj djeci, kao što su podrška, uključenost u djetetov život i toplina, zapravo su važne odrednice i ponašanja kroz koja djeca ispunjavaju svoje potrebe, rastu, uče i razvijaju svoje potencijale (Grolnick, Deci, Ryan, 1997).

Istraživanja u ovom području uglavnom su se orijentirala na osnovnoškolski uzrast i mjeru akademske samoregulacije. Našim istraživanjem htjeli smo istražiti stupanj povezanosti mjera učeničke motivacije, percepcije roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha. No, osim provjere američkih studija, naše istraživanje također je htjelo istražiti i povezanost istih varijabli na srednjoškolskom uzrastu.

## CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

U navedenim istraživanjima, provedenim uglavnom u Sjedinjenim Američkim Državama i to na osnovnoškolskom uzrastu, koja su se orijentirala na ispitivanje povezanosti roditeljskih varijabli, učeničke motivacije i školskog uspjeha, dobiveni su rezultati koji upućuju da postoji značajna povezanost između mjera roditeljskog ponašanja, učeničke motivacije i školskog uspjeha.

U našem istraživanju htjeli smo provjeriti nalaze američkih istraživanja, te istražiti da li i na srednjoškolskom uzrastu postoji povezanost između roditeljskih varijabli, učeničke motivacije i školskog uspjeha. Stoga je cilj ovog istraživanja utvrditi da li postoji povezanost dječje samoregulacije (kao mjere motivacije), učeničke percepcije roditelja (njihove podrške, uključenosti i topline ) i školskog uspjeha na srednjoškolskom uzrastu.

U skladu s ciljem istraživanja postavljeni su sljedeći problemi i hipoteze:

1. Prvi problem ovog istraživanja je utvrditi konstruktnu valjanosti i internu pouzdanost korištenih instrumenata na srednjoškolskom uzrastu.

*Hipoteza (1):* pretpostavljamo da će valjanost i interna pouzdanost korištenih instrumenata biti u jednakoj mjeri izražena kao i u prijašnjim istraživanjima.

2. Drugi problem ovog istraživanja je utvrditi povezanost roditeljskog ponašanja i učeničke motivacije, s obzirom na spol učenika

*Hipoteza (2):* pretpostavljamo da će mjere percipiranog majčinog ponašanja i percipiranog očevog ponašanja biti pozitivno povezane sa autonomnom regulacijom, te negativno sa kontroliranom regulacijom i kod djevojki i kod mladića.

3. Treći problem ovog istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri motivacijske i percipirane roditeljske varijable doprinose objašnjavanju varijance školskog uspjeha, kod djevojki i kod mladića.

*Hipoteza (3):* pretpostavljamo da će obje percipirane roditeljske varijable (majčino i očevo ponašanje) biti značajni prediktori školskog uspjeha, kod djevojki i kod mladića.

*Hipoteza (4):* pretpostavljamo da će subskele eksternalne i introjecirane regulacije biti negativni, a identificirajuća i intrinzična regulacija pozitivni i značajni prediktori školskog uspjeha.

## METODOLOGIJA

### *Sudionici*

Istraživanje je provedeno na uzorku od 132 sudionika, od čega je 75 sudionika ženskog spola (56,8%), a 57 muškog spola (43,2%). Hi kvadrat ( $\chi^2=2.455$ ,  $p=0.117$ ) nije pokazao statistički značajnu razliku u broju sudionika prema spolu. Sudionici su bili učenici trećeg razreda jezičnog, općeg i matematičkog usmjerenja gimnazije Lucijan Vranjanin iz Zagreba.

### *Mjerni instrumenti*

*Upitnik percepcije roditelja* (*Children's Perceptions of Parents Scale*, Grolnick, Ryan i Deci, 1991) je skala koja mjeri stupanj u kojem roditelji pružaju, kako teorija samodeterminacije kaže, optimalan roditeljski kontekst. Postoje dvije verzije upitnika, upitnik za osnovnoškolski uzrast te upitnik za srednjoškolski uzrast. Upitnici se odnose na učeničku percepciju majčine i očeve autonomne podrške, uključenosti i topline. Procjene se vrše na skali Likertova tipa od 1 do 7 (1 – u potpunosti se ne slažem, 4 – niti se slažem, niti se ne slažem i 7 – u potpunosti se slažem). Skala uključuje tri subskale; percipirana roditeljska uključenost, percipirana roditeljska autonomna podrška i percipirana roditeljska toplina, posebno za majku i posebno za oca. Percipiranu autonomnu podršku predstavljaju čestice pod rednim brojem 1, 2, 5, 8, 11, 14, 17, 19 i 21 za majku te 22, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 40 i 42 za oca (primjer – *Moj/a otac/majka zna kako se ja osjećam*). Percipiranu uključenost predstavljaju čestice 3, 6, 9, 12, 15 i 18 za majku i 24, 27, 30, 33, 36 i 39 za oca (primjer – *Moj/a otac/majka provodi mnogo vremena sa mnom*). Percipiranu toplinu predstavljaju čestice 4, 7, 10, 13, 16 i 20 za majku i 25, 28, 31, 34, 37 i 41 za oca. Internalna konzistencija (Cronbachov alpha) koju autori navode u izvornom istraživanju za određenu subskalu, mjerena na dva uzorka (gradska i predgradska populacija osnovnoškolaca), iznosi: majčina autonomna podrška  $\alpha=0.70$  i  $\alpha=0.67$ , za majčino uključivanje  $\alpha=0.66$  i  $\alpha=0.58$ , majčina toplina  $\alpha=0.72$  i  $\alpha=0.69$ , očeva autonomna podrška  $\alpha=0.66$  i  $\alpha=0.55$ , za očevu uključivanje  $\alpha=0.66$  i  $\alpha=0.67$  i za očevu toplinu  $\alpha=0.71$  i  $\alpha=0.68$ . Skala je uspoređena sa procjenama roditelja od strane sudaca i sa samoprocjenama roditelja. Percipirana očeva autonomna podrška nije bila povezana sa procjenom očeve podrške od strane sudaca, te percipirana očeva



autonomna podrška nije bila povezana sa samoprocjenom očeve podrške. Ostale subskale na obje usporedbe pokazivale su pozitivnu statistički značajnu povezanost. Upitnik je preveden izvorno sa engleskog jezika na hrvatski jezik za potrebe istraživanja, te je sa hrvatskog jezika preveden na engleski jezik od strane nezavisnog stručnjaka za engleski jezik. Time je utvrđen i prijevod koji se koristio u ovom istraživanju.

*Akademski upitnik samoregulacije (Self Regulation Questionnaire-Academic, SRQ-A, Ryan i Connell, 1989)* ispituje različite tipove regulacije motivacije u školskoj domeni. Upitnik je prvotno razvijen za ispitivanje razloga zbog kojih djeca uče i izvršavaju školske zadatke i obaveze. Upitnik je kasnije prilagođen te se široko primjenjuje na različitim dobnim skupinama i u različitim kulturama. Upitnik koji smo koristili u ovom istraživanju prilagođen je za srednjoškolski uzrast. Sadrži 4 pitanja o tome zašto se učenici ponašaju na određeni način. Svako pitanje nudi 8 odgovora/tvrdnji, što govori da čitav upitnik sadrži 32 čestice. Svaka tvrdnja se procjenjuje na skali Likertovog tipa od 1 do 4 (gdje je 1 – ne slažem se, 2 – donekle se ne slažem, 3 – donekle se slažem, i 4 - slažem se) i predstavlja jedan od četiri stila regulacije motivacije. Eksternalnu regulaciju predstavljaju čestice pod rednim brojem 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28 i 32 (primjer - *zato što je to pravilo*). Introjeciranu regulaciju predstavljaju čestice 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29 i 31 (primjer – *zato što želim da profesor/ica misli da sam dobar učenik*). Identificiranu regulaciju predstavljaju čestice 5, 8, 11, 16, 21, 23 i 30 (primjer – *zato što želim bolje razumjeti taj predmet*). Intrinzičnu regulaciju predstavljaju čestice 3, 7, 13, 15, 19, 22 i 27 (primjer – *zato što je to zabavno*). Svaka subskala se može koristiti zasebno, ali i u kombinaciji, tvoreći indeks relativne autonomije;  $RAI = 2x$  intrinzična + identificirajuća – introjecirana –  $2x$  eksternalna regulacija. Iz formule je vidljivo da su subskale koje predstavljaju autonomni oblik regulacije ponderirane pozitivno, a subskale koje predstavljaju kontrolirani oblik regulacije ponderirane negativno. RAI indeks ukazuje na stupanj u kojem je ponašanje autonomno regulirano odnosno samodeterminirano. Rezultate je moguće formirati i posebno za kontroliranu regulaciju (eksternalna i introjecirana regulacija) i posebno za autonomnu regulaciju (identificirana i intrinzična regulacija). Pouzdanost ovog upitnika (Cronbachov alpha) kreće se od  $\alpha=0.75$  do 0.88. Konstruktna valjanost skale dokazana je na 4 različita školska uzorka od oko 2000 djece (Connell i Ryan, 1984,1985). U tom istraživanju RAI indeks pozitivno je korelirao sa skalama intrinzične

nasuprot ekstrinzične motivacije te sa skalom percipirane kompetencije i sa lokusom uzročnosti, a negativno korelirao sa percepcijom kontrole drugih nad nama. Potvrđeno je da u tipovi regulacije za koje se pretpostavlja da leže bliže na kontinuumu samodeterminacije u većoj međusobnoj korelaciji nego oni udaljeniji, što pokazuje da RAI indeks adekvatno mjeri dimenziju samodeterminacije. Prijevod ovog upitnika napravljen je na isti način kao i prethodni upitnik percepcije roditelja.

### *Postupak*

Prije samog istraživanja roditelji učenika bili su pismenim putem informirani o ciljevima i postupcima istraživanja. Zajamčeno im je da će rezultati biti korišteni isključivo u istraživačke svrhe, te da će uvid u njih imati isključivo psiholozi uključeni u ovo istraživanje, te da je pristupanje istraživanju dobrovoljno. Zbog poteškoća prikupljanja mjere školskog uspjeha, koja se kasnije prikupila iz školske arhive, učenicima je bilo rečeno da se potpišu na upitnik isključivo radi kasnijeg pridruživanja njihova uspjeha i upitnika. Oni koji su znali svoj uspjeh na polugodištu na dvije decimale, zapisali su ga na upitnik i nisu se trebali potpisati. Ovim postupkom nismo mogli omogućiti anonimnost podataka.

Istraživanje je provedeno u prostorijama gimnazije Lucijan Vranjanin u Zagrebu i trajalo je dva dana u poslijepodnevnom satima nastave. Podaci su prikupljeni grupno, za vrijeme redovne nastave iz psihologije, u trajanju od tridesetak minuta. Istraživanje su proveli eksperimentator-student i profesorica psihologije iz te škole. Prije same primjene sudionicima je rečeno da je istraživanje grupno i dobrovoljno, te da mogu u bilo kojem trenutku odustati. Kada su im upitnici bili podijeljeni tada im je, ovisno o upitniku, rečena i posebna uputa za ispunjavanje. Nakon cijelog istraživanja prikupljena je mjera općeg uspjeha (uzeta je prosječna ocjena iz svih predmeta na polugodištu) iz školske arhive. Prilikom ispunjavanja upitnika dvoje sudionika je odustalo, jedan ispitanik na početku, a drugi ispitanik gotovo pri kraju. Njihovi upitnici nisu uzeti u daljnju obradu. Svi ostali upitnici bili su do kraja ispunjeni.

## REZULTATI I RASPRAVA

Statistička obrada rezultata temelji se na računalnom programu SPSS-u u sklopu kojeg smo izračunali deskriptivnu statistiku, faktorsku analizu, Cronbachove alfa koeficijente, korelacijske matrice, te regresijsku analizu.

*Tablica 1*

Deskriptivna statistika

Spol	Ženski sudionici (N=75)		Muški sudionici (N=57)		T-test	
	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t	p
Percipirano majčino uključivanje	32,8	5,88	30,5	5,59	2,36	0,02
Percipirana majčina autonomna podrška	47,4	6,56	43,2	7,25	3,47	0,001
Percipirana majčina toplina	34,9	5,51	32,2	6,16	2,76	0,007
Percipirano očevo uključivanje	26,9	7,26	25,9	6,33	0,77	0,446
Percipirana očeva autonomna podrška	43,8	8,20	40,4	9,08	2,28	0,024
Percipirano majčino ponašanje	115,2	15,98	105,8	16,87	- 3,26	0,001
Percipirano očevo ponašanje	103,9	18,69	95,8	19,99	-2,41	0,018
Percipirana očeva toplina	33,3	6,16	29,5	6,34	3,45	0,001
Eksternalna regulacija	21,5	4,77	20,6	4,20	1,10	0,272
Introjecirana regulacija	21,1	4,56	18,5	3,28	3,72	<0,001
Identificirana regulacija	21,9	4,03	20,1	4,51	2,36	0,020
Intrinzična regulacija	14,4	4,00	14,1	4,11	0,42	0,675
Kontrolirana regulacija	42,6	8,53	39,1	6,07	2,66	0,009
Autonomna regulacija	36,3	7,28	34,2	7,28	1,61	0,110
RAI indeks	- 13,5	17,28	- 11,4	16,61	- 0,687	0,494
Opći uspjeh	4,1	0,52	3,7	0,54	3,89	<0,001

Napomena: t - t vrijednost; p – vrijednost statističke značajnosti.

U tablici 1 se nalazi prikaz rezultata za ženske i muške sudionike zasebno. Kolmogorov-Smirnovljev test pokazuje normalnu distribuciju rezultata za sve varijable koje će se koristiti u daljnjim analizama. T-testom su provjerene moguće razlike među sudionicima s obzirom na spol. Statistički značajne razlike nisu utvrđene u varijablama percipirane očeve uključenosti, eksterne regulacije, intrinzične regulacije, varijabli autonomne regulacije i RAI indeksu.

Kada usporedimo aritmetičke sredine pojedinih skala regulacije možemo primijetiti da je varijabla identificirane regulacije najviše izražen tip regulacije kod ženskih sudionika što je dobiveno i u drugim istraživanjima (Grolnick, Deci i Ryan, 1991, Hayamizu, 1997, prema Deci i Ryan, 2000). Kod muških sudionika najviše izražen tip regulacije je eksternalna regulacija, iako se statistički značajno ne razlikuje od prosječnih rezultata za introjeciranu i identificiranu regulaciju. Zanimljivo je da obje skupine sudionika imaju najniže izraženu intrinzičnu motivaciju, koja se, kod ženskih i muških sudionika, statistički značajno razlikuje od ostala tri tipa regulacije. Gledajući prosječne rezultate u varijabli RAI indeksa, možemo zaključiti da, i djevojke i mladići, pokazuju kontrolirajući tip motivacije, na što ukazuje i negativni predznak RAI indeksa. Naime ako je rezultat RAI indeksa pozitivan on nam ukazuje da je ponašanje autonomno regulirano, dok negativni rezultat ukazuje da je ponašanje kontrolirano i vrlo malo samodeterminirano. Ove rezultate potvrđuju i dvije varijable koje smo dobili, kao i RAI indeks, kombinacijom određenih subskala, pa tako kontrolirana regulacija predstavlja zbroj eksterne i introjecirane regulacije, a autonomna regulacija predstavlja zbroj identificirane i intrinzične regulacije. Kontrolirana regulacija je, i kod djevojki i kod mladića, statistički značajno više izražena nego autonomna regulacija ( $p < 0,01$ ). Iako je autonomna regulacija manje izražena od kontrolirane regulacije kod oba spola, djevojke i mladići ne razlikuju se u razini autonomne regulacije ( $t = 1,61$ ,  $p = 0,110$ ). Naši rezultati upućuju da je ponašanje u srednjoj školi vrlo malo samodeterminirano, te da je stil regulacije motivacije koji prevladava, kontrolirajući. Istraživanje koje se bavilo percepcijom nastavničkog stila ponašanja i samoregulacijom učenja, provedeno na studentima psihologije, utvrdilo je da studenti pokazuju visoku razinu motivacije, odnosno rezultati pokazuju da su studenti u prosjeku autonomno motivirani, za sve četiri godine studija. RAI indeks je bio pozitivan i vrijednosti su se kretale od 3,55 do 4,35 (Sviben, 2006). Izgleda da razina motivacije opada u srednjoj školi, odnosno prema teoriji samodeterminacije, tipovi regulacije koji prevladavaju su eksternalni i introjecirani tip regulacije, no upisom na studij i kroz studij,

izgleda da razina motivacije opet raste, odnosno tipovi regulacije koji prevladavaju su identificirani i intrinzični tipovi regulacije. Što se tiče percipiranih roditeljskih varijabli, kod djevojki i kod mladića, majke su statistički značajno više percipirane kao podržavajuće, uključene u njihov školski život te kao toplije od očeva. Takve nalaze navode i Grolnick, Deci i Ryan u svom istraživanju iz 1991.g.

### *Pouzdanost korištenih instrumenata*

Kako bismo odgovorili na prvi problem, odnosno utvrdili pouzdanost korištenih instrumenata izračunati su koeficijenti unutarnje konzistencije (Cronbachov  $\alpha$  koeficijent) za svih 6 subskala na upitniku percepcije roditelja i za sve 4 subskale na SRQ-A upitniku. Dobiveni koeficijenti prikazani su u tablici 2.

*Tablica 2*  
Koeficijenti pouzdanosti korištenih instrumenata

	Cronbachov $\alpha$ koeficijent
Majčino uključivanje	0,76
Majčina autonomna podrška	0,70
Majčina toplina	0,82
Očevo uključivanje	0,80
Očeva autonomna podrška	0,75
Očeva toplina	0,80
Eksternalna regulacija	0,67
Introjecirana regulacija	0,69
Identificirana regulacija	0,82
Intrinzična regulacija	0,81

Prema rezultatima našeg istraživanja, unutrašnja pouzdanost određenih subskala upitnika percepcije roditelja kreće se od 0.70 do 0.82. Ti rezultati nam ukazuju na dobru unutrašnju pouzdanost. U američkim istraživanjima pouzdanost se kreće od 0.58 do 0.72 (Grolnick, Deci i Ryan, 1991). Koeficijenti pouzdanosti za subskale akademske samoregulacije kreću se od 0.67 do 0.82. Koeficijenti pouzdanosti u američkim istraživanjima kreću se od 0.75 do 0.88 (Connell i Ryan, 1985). Iako su naši koeficijenti nešto niži od američkih, oni ukazuju na dobru pouzdanost.

### *Konstruktna valjanost upitnika percepcije roditelja*

Kako bismo utvrdili konstruktnu valjanost upitnika percepcije roditelja, provedena je faktorska analiza upitnika. Zbog utvrđivanja pogodnosti korelacijske matrice za faktorsku analizu, provedeni su Bartlettov test i Kaiser-Meyer-Olkinov test. Bartlettov test se pokazao statistički značajnim ( $hi\text{ kvadrat} = 3215,90$ ,  $p < 0.01$ ), a dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa iznosi  $k = 0.824$ . Rezultati ukazuju da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju.

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenta upitnika percepcije roditelja dobiveno je čak 11 faktora s karakterističnim korijenima većima od 1, koji zajedno objašnjavaju 71,14 % ukupne varijance (Prilog 1, Tablica 1). No, scree plot koji je prikazan na slici 1 (Prilog 1, Slika 1), pokazuje da se jedan faktor značajno izdvaja od ostalih te objašnjava 28,26 % ukupne varijance. Korištena je promax rotacija (jer se pretpostavlja da faktori nisu u nultim korelacijama) kojom smo dobili da čestice koje se zasićene tim faktorom su uglavnom čestice vezane uz oca (19 čestica od ukupnih 42 imaju zasićenja veća od 0.3 tim faktorom, a od njih 19 čak 16 su čestice vezane uz percepciju oca, Prilog 1) stoga bi taj faktor mogli interpretirati kao faktor percepcije očevog ponašanja. U istraživanju iz 1991. Grolnick, Deci i Ryan faktorskom analizom su izdvojili 4, a kasnije 6 faktora koja su interpretirani kao percipirana uključenost, podrška i toplina, posebno za majku, posebno za oca. Pošto u našem istraživanju nismo dobili takve rezultate, bilo bi logično pretpostaviti da ćemo dobiti bar dva faktora koji se odnose na percepciju oca i percepciju majke. Takav jedan faktor se izdvojio, te obuhvaća većinu očevih čestica. Faktor koji, na scree plotu, slijedi ima karakterističan korijen 3.53, te objašnjava 8,5 % ukupne varijance. Ako pogledamo saturacije čestica tog faktora možemo uočiti da čak 18 čestica od ukupnih 42 ima zasićenje veće od 0.3 tim drugim faktorom, te da 15 od ukupno 18 su čestice vezane uz majku. Stoga smo ponovili faktorsku analizu s time da smo izdvojili samo dva faktora. Rotacijom čestica smo utvrdili da upravo na jasan način možemo interpretirati prvi faktor kao faktor percepcije očevog ponašanja te drugi faktor interpretiran kao faktor percepcije majčinog ponašanja (Prilog 1, Tablica 2).

### *Konstruktna valjanost upitnika akademske samoregulacije*

Kako bismo utvrdili konstruktnu valjanost SRQ-A, izračunate su interkorelacije subskala upitnika. Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 4.

*Tablica 3*

Korelacije između subskala SRQ-A

	eksternalna	introjicirana	identificirana	Intrinzična
eksternalna	1	0,551**	- 0,50	- 0,253**
introjicirana		1	0,359**	0,65
identificirana			1	0,537**
intrinzična				1

Napomena: \*\*  $p < 0,01$

Iz tablice 3 se vidi da su tipovi regulacije koji leže na kontinuumu jedan pored drugog u većim interkorelacijama nego oni koji su na kontinuumu udaljeniji. Na primjer mjera eksternalne regulacije pokazuje pozitivnu povezanost, i to značajnu, sa introjiciranom regulacijom ( $r=0.551$ ) dok sa identificiranom regulacijom, koja je na kontinuumu samodeterminacije udaljenija od eksternalne nego što je introjicirana regulacija, ima vrlo malu povezanost ( $r= -0,50$ ) što potvrđuje zapravo teorijski slijed ovih regulacija na kontinuumu samodeterminacije, te možemo reći da je konstruktna valjanost ovog upitnika zadovoljavajuća. Ovi rezultati su u skladu sa izvornim rezultatima Connella i Ryana iz 1989, te ostalim istraživanjima (Grolnick i Ryan, 1989, Grolnick, Deci i Ryan, 1991, Sviben, 2006). Rezultati nam zapravo ukazuju na opravdanost korištenja određenih subskala u kombinacijama triju indikatora (kontrolirana regulacija, autonomna regulacija i RAI indeks) u daljnjim analizama,

Provedena je i faktorska analiza upitnika akademske samoregulacije. Kao prvo, provjerili smo pogodnost korelacijske matrice za faktorsku analizu, te se Bartlettov test pokazao statistički značajnim ( $hi\ kvadrat = 1706,07$ ,  $p < 0,01$ ), a dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa iznosi  $k = 0.726$ . Rezultati su zadovoljavajući te možemo zaključiti da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju.

Faktorskom analizom metodom glavnih komponenata ekstrahirano je 8 faktora čiji su karakteristični korjenovi veći od 1 (Prilog 1, Tablica 3), te objašnjavaju 62,17 % ukupne

varijance. Faktori su podvrgnuti varimax rotaciji. Ovaj upitnik ima 4 pitanja te 8 odgovora za svako pitanje. Pošto su ti odgovori uglavnom vrlo slični, ili čak isti, za sva 4 pitanja, zbog toga nije neobično što su se čestice grupirale upravo u 8 faktora.

Navedena struktura, no i scree plot (Prilog 1, Slika 2), pokazuje da se izdvajaju 2 faktora, dok ostali imaju značajno niže karakteristične korijenove te niži postotak objašnjene varijance. Prvi faktor je interpretiran kao internalni faktor i objašnjava 18,78 % ukupne varijance. Drugi faktor je interpretiran kao eksternalni faktor i objašnjava 14,23 % ukupne varijance. Zasićenja veća od 0,3 prvim faktorom prisutna su kod 17 čestica. Te čestice su uglavnom one koje se odnose na identificiranu (7) i intrinzičnu regulaciju (7). Ostale 3 čestice su čestice introjecirane regulacije. Zasićenja veća od 0,3 drugim faktorom prisutna su kod 18 čestica. Od tih 18 čestica, 16 ih se odnosi na eksternalnu (8) i introjeciranu regulaciju (8). Ostale 2 čestice se odnose na intrinzičnu regulaciju (Prilog 1, Tablica 4).

#### *Povezanost roditeljskih varijabli i učeničke motivacije*

Kako bismo odgovorili na drugi problem istraživanja proveli smo korelacijsku analizu. Kao mjere roditeljskog ponašanja uzeli smo skupni rezultat triju majčinih varijabli tvoreći tako varijablu majčinog ponašanja, te skupni rezultat triju očevih varijabli tvoreći tako varijablu očevog ponašanja. Za ovaj postupak odlučili smo se zbog utvrđenih dvaju faktora koja smo dobili faktorskom analizom upitnika percepcije roditelja.

Kao mjere učeničke motivacije uzeli smo kombinaciju eksternalne i introjecirane regulacije tvoreći time kontroliranu regulaciju, te kombinaciju identificirane i intrinzične regulacije tvoreći time autonomnu regulaciju. Također, razlog zbog kojeg smo uzeli te dvije mjere umjesto indeksa relativne autonomije, tj. RAI indeksa, leži u činjenici da smo faktorskom analizom SRQ-A upitnika dobili upravo dva faktora (eksternalni i internalni) pa se daljnja analiza temelji na kontroliranoj i autonomnoj regulaciji kao indikatorima učeničke motivacije.

Naš drugi problem bio je utvrditi povezanost percipiranog roditeljskog ponašanja i učeničke motivacije. Utvrđeni su koeficijenti povezanosti (Tablica 4), koji pokazuju da je, kod djevojki, mjera percipiranog majčinog ponašanja statistički značajno pozitivno povezana



( $r=0.308$ ,  $p<0.01$ ) sa autonomnom regulacijom, te statistički značajno negativno povezana sa kontroliranom regulacijom ( $r= -0.301$ ,  $p<0.01$ ). Percipirano očevo ponašanje nije povezano sa mjerama učeničke motivacije. Kod mladića smo utvrdili da nema povezanosti roditeljskih varijabli i učeničke motivacije (Tablica 5).

Tablica 4

Koeficijenti povezanosti roditeljskih varijabli i učeničke motivacije, za djevojke

	Kontrolirana regulacija	Autonomna regulacija	Percipirano majčino ponašanje	Percipirano očevo ponašanje
Kontrolirana regulacija	1	.081	-.301**	-,144
Autonomna regulacija		1	,308**	,071
Percipirano majčino ponašanje			1	,494**
Percipirano očevo ponašanje				1

Napomena: \*\*  $p<0,01$

Tablica 5

Koeficijenti povezanosti roditeljskih varijabli i učeničke motivacije, za mladiće

	Kontrolirana regulacija	Autonomna regulacija	Percipirano majčino ponašanje	Percipirano očevo ponašanje
Kontrolirana regulacija	1	-,136	,075	,185
Autonomna regulacija		1	,080	-,005
Percipirano majčino ponašanje			1	,641**
Percipirano očevo ponašanje				1

Napomena: \*\*  $p<0,01$

Povezanost percipiranog majčinog ponašanja i autonomne regulacije, te negativna povezanost percipiranog majčinog ponašanja i kontrolirane regulacije donekle je potvrdila našu drugu hipotezu, kod djevojki. Naši nalazi su u skladu sa istraživanjem Grolnickove, Frodija i Bridgesa (1984, prema Grolnick, Deci i Ryan, 1997) koji su dobili da djeca više autonomno podržavajućih majki se više igraju i istražuju (igra i istraživanje su bile mjere intrinzične motivacije, koje upućuju na visoko autonomnu regulaciju) od djece kontrolirajućih majki. Sličan nalaz ima i istraživanje Decija i sur.(1993, prema Grolnick, Deci i Ryan, 1997) koji su djeci dali zadatak izrade, te uputu majkama da vokalno kontroliraju ili podržavaju

svoju djecu pri zadatku. Mjera intrinzične motivacije bila je broj sekundi kojima se djeca zadržavaju na zadatku sličnom onom prvom, no ovaj put pri slobodnom izboru aktivnosti. Utvrđena je pozitivna povezanost mjera majčine podrške i djetetove intrinzične motivacije. Naši rezultati, također, su u skladu i sa onima iz istraživanja Grolnickove i Ryana iz 1989, gdje je dobivena pozitivna povezanost majčine autonomne podrške i RAI indeksa.

U našem slučaju možemo zaključiti da je, kod djevojki, mjera percipiranog majčinog ponašanja povezana sa njihovom motivacijom, pozitivno sa autonomnom regulacijom pokazujući da što su majke više percipirane podržavajuće, uključeniije i tople to djevojke pokazuju autonomniji tip regulacije, te negativno sa kontroliranom regulacijom pokazujući da što su majke percipirane kao manje uključene, podržavajuće i toplije to je motivacija djevojčica više kontrolirano regulirana. Naši rezultati su u skladu sa istraživanjima Grolnickove i Slowiaczeka (1994, prema Grolnick, Deci i Ryan, 1997) koji su utvrdili da mjere majčinog i očevog uključivanja predviđaju djetetovu internalizaciju, Ryan (1994, prema Grolnick, Deci i Ryan, 1997) je našao da je kvaliteta povezanosti sa roditeljima, ali i sa učiteljima srednjoškolskih sudionika pozitivno povezana sa većom internalizacijom vezanom uz školske aktivnosti.

Kod mladića smo utvrdili da obje percipirane roditeljske varijable nisu statistički značajno povezane sa njihovom kontroliranom i autonomnom regulacijom. Dakle percipirana roditeljska podrška pri učenju, roditeljsko uključivanje u djetetov školski život i roditeljska toplina, izražene kao skupni rezultat za svakog roditelja, izgleda da ne doprinose motivaciji mladića u našem istraživanju. Jedan od razloga ovakvih rezultata, može biti da se mladići u pubertetu osjećaju dosta nezavisno od roditelja, te da ih možda percipiraju kao da im više ne trebaju, tj. moguće je da su u toj životnoj fazi razvili osjećaj nezavisnost od roditelja te buntovno odbijaju mogućnost roditeljskog utjecaja na sebe. Većina istraživanja u SAD-u svoje rezultate temelji na osnovnoškolskoj populaciji, što govori da doprinos i povezanost roditeljskih varijabli sa učeničkom motivacijom možemo objasniti činjenicom da ta populacija osnovnoškolaca (cca 9-12 g.) još nije ušla u pubertet, te time nije došla pod veći utjecaj okoline i zapravo još uvijek ovisi o roditeljima, te ih percipira kao potrebne.

Ako pogledamo subskale upitnika percepcije roditelja možemo zaključiti da one zapravo predstavljaju od prije poznati tip roditeljstva okarakteriziran kao autoritativni. Roditelji autoritativnog stila interakcije su čvrsti i dosljedni, no ipak brižni, objašnjavaju razloge postavljenih pravila i imaju visoka očekivanja od djeteta. Djeca autoritativnih roditelja su samopouzdana, odgovorna, sigurna u sebe, imaju visoko samopoštovanje i spremni su prihvatiti rizik (Baumrind, 1987, prema Vizek Vidović i sur, 2003). Ovakvi rezultati mogu ići u prilog našem istraživanju, odnosno dobivenoj pozitivnoj povezanosti percipiranog majčinog ponašanja i autonomne regulacije.

Slabu povezanost roditeljskih varijabli i učeničke motivacije možemo donekle objasniti time što mnoga ponašanja koja roditelji žele da djeca usvoje i rade nisu intrinzično motivirana i ne događaju se spontano, već su određena kaznama i nagradama. Prevelika kontrola od strane roditelja ili učitelja može oslabiti motivaciju upravo za one zanimljive zadatke i aktivnosti, no i aktivnosti u školi velikim dijelom nisu intrinzično motivirane, te je teško očekivati da su djeca intrinzično motivirana za bilo koju školsku aktivnost. Logičnije je očekivati da su introjicirana i identificirana regulacija, te kontrolirana regulacija kao skupni rezultat, zapravo prave mjere školske motivacije jer upravo one mjere školsko ponašanje i motivaciju kao što su učenje zbog unutarnjeg pritiska ili odobravanja, ili radi nekog budućeg cilja (bolje ocjene, veća prilika za upis na fakultet). Iako naši rezultati pokazuju da je kontrolirana regulacija prevladavajući tip regulacije motivacije i kod djevojki i kod mladića istraživanja pokazuju da je najzastupljeniji tip regulacije motivacije upravo identificirani tip regulacije (Grolnick, Deci i Ryan, 1991). U prilog takvim istraživanjima je i naš nalaz koji pokazuje da djevojke imaju najviše izražen identificirani tip regulacije, iako kod njih i dalje prevladava kontrolirana regulacija, kao i kod mladića.

Druga hipoteza djelomično je potvrđena samo kod ženskih sudionika gdje se pokazalo da postoji povezanost percipiranog majčinog ponašanja i učeničke motivacije. Varijabla percipiranog očevog ponašanja, i kod muških i kod ženskih sudionika se da nije povezana sa učeničkom motivacijom, što možemo eventualno objasniti razlikama i u očekivanjima roditelja, gdje otac vjerojatno očekuje dobre ocjene i uspješno završen kraj godine, dok majka vjerojatno uz slična očekivanja kao očeva, očekuje i odgovor zašto je dijete dobilo lošu ocjenu, koju ocjenu je dobilo na nekom određenom testu, tko su mu profesori, kada su

informacije i roditeljski sastanci i sl. Takve rezultate dobili su i Grolnickova i Ryan (1989) gdje se pokazalo da ni očeva uključenost i podrška nisu statistički značajno povezane sa RAI indeksom, ali očeva podrška bila je povezana sa ocjenama osnovnoškolaca. U istraživanju Grolnickove, Decija i Ryana (1991) percipirana očeva podrška i uključenost bile su povezane sa RAI indeksom, ali obje nisu bile povezane sa ocjenama. Iako ova dva istraživanja pokazuju doprinos očevih varijabli učeničkoj motivaciji i školskom uspjehu, ona su nesuglasna. Očeve varijable možda ipak više utječu na neke druge aspekte djetetova života jer u ova dva navedena istraživanja obje očeve varijable su pokazale značajnu pozitivnu povezanost sa djetetovom percipiranom kompetencijom. Neka istraživanja dobila su povezanost percipirane očeve i majčine podrške sa blagostanjem, te je percipirana roditeljska podrška facilitirala učeničku autonomnu samoregulaciju za daljnje školovanje (prema Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, 2006).

Iako su naši rezultati djelomično potvrdili prijašnja istraživanja, važno je i dalje znati da što su roditelji topliji i konzistentniji u svom ponašanju prema djetetu to ono pozitivnije odgovara na zahtjeve roditelja (Sroufe, Fleeson, 1986), manje je agresivno (Cohn, 1990) i manje opozicijski orijentirano (Greenberg, Kusche, Speltz, 1991), što upućuje na veću i bolju internalizaciju (prema Grolnick, Deci i Ryan, 1997).

### *Povezanost roditeljskih varijabli, učeničke motivacije i školskog uspjeha*

Treći problem našeg istraživanja bio je utvrditi u kojoj mjeri motivacijske i percipirane roditeljske varijable doprinose objašnjavanju varijance školskog uspjeha. Kao mjera školskog uspjeha odabran je opći uspjeh prikupljen iz školske arhive. Odlučili smo se za opći uspjeh na polugodištu nastave jer smo smatrali da je takva ocjena bolji pokazatelj njihove motivacije, učenja i interesa, od one ocjene na kraju godine kada mnogi više uče, ispravljaju ocjene, te ih radi svojeg boljeg završnog prosjeka pokušavaju i podići. Negativne ocjene na polugodištu nastave također su uzete u obzir.

Rezultati, koje smo dobili stupnjevitom regresijskom analizom korištene radi većeg broja varijabli i jednostavnije analize, upućuju da obje percipirane roditeljske varijable nisu

značajni prediktori školskog uspjeha, kod djevojki i kod mladića, te tim nalazima odbacujemo našu treću hipotezu.

No što se tiče naše četvrte hipoteze, nju smo djelomično potvrdili time što smo utvrdili da je mjera intrinzične regulacije statistički značajan prediktor školskog uspjeha kod djevojčica (Tablica 7), te objašnjava oko 4% varijance. Ovi rezultati upućuju da, kod djevojki, postoji veza između intrinzične regulacije i njihovog školskog uspjeha.

Četvrta hipoteza pokazala se, i kod muških sudionika, djelomično točnom jer analizom smo dobili da su mjere intrinzične, identificirajuće i eksternalne regulacije statistički značajni prediktori školskog uspjeha te objašnjavaju zajedno oko 27 % varijance općeg uspjeha dječaka ( Tablica 8 ).

*Tablica 7*

*Rezultati stupnjevite regresijske analize za motivacijske varijable i školski uspjeh kod djevojki*

Model	Korigirani kvadrirani R	F	Značajnost	Beta koeficijent
1 Intrinzična regulacija	0.040	4.091	0.047	0.230

*Tablica 8*

*Rezultati stupnjevite regresijske analize za motivacijske varijable i školski uspjeh kod mladića*

Model	Korigirani kvadrirani R	F	Značajnost	Beta koeficijent
1 intrinzična	0.065	4.908	0.031	-0.286
2 intrinzična identificirajuća	0.257	9.331	<0,001	-0.483 0.462
3 Intrinzična identificirajuća eksternalna	0.271	7.956	<0.001	-0.573 0.467 -0.248

Dakle, rezultati pokazuju da su mjera eksternalne (kao negativni prediktor) i mjera identificirane (kao pozitivni prediktor) regulacije prediktori školskog uspjeha što smo i pretpostavili jer nam ukazuje da djeca koja ne uče zbog nagrada i/ili izbjegavanja kazni tj. pokazuju nižu eksternalnu regulaciju imaju bolje ocjene u školi, te ona djeca koja uče i rade u školi radi sebe i nekog sebi bitnog cilja (identificirana regulacija) imaju također bolje, odnosno veće ocjene u školi.

Iako se mjera intrinzične regulacije također pokazala kao značajan prediktor uspjeha u školi, kao i kod djevojki, ona kod mladića ima negativni predznak, što govori da visoko intrinzični mladići imaju niske ocjene. Taj nelogičan nalaz, eventualno, upućuje na neozbiljnost pri rješavanju upitnika onih dječaka sa niskim ocjenama. Moguća neozbiljnost mogla se pojaviti prilikom ispunjavanja SRQ-A upitnika jer čestice za intrinzičnu regulaciju uglavnom su glasile tako da učenik treba odgovoriti zašto obavlja određene aktivnosti u školi, a odgovor koji se nudio bio je „Zato jer mi je zabavno“, pa na primjer kad je učenik pitan zašto radi domaću zadaću, trebao je procijeniti u kojoj mjeru mu je to zabavno, te se tada takva tvrdnja mogla shvatiti neozbiljno. No činjenica da ako i možda postoji neka aktivnost u školi iz nekog predmeta koju učenici stvarno rade iz zabave, oni vjerojatno takvu aktivnost na razini svih predmeta nisu tako procijenili. Kada se izračuna parcijalna korelacija kontrolirajući kod mladića intrinzičnu regulaciju, identificirana regulacija ima još i veću značajno pozitivnu povezanost sa općim uspjehom ( $r=0.436$ ,  $p=0.01$ ) te eksternalna regulacija još i negativniju povezanost sa općim uspjehom ( $r=-0.235$ ,  $p=0.082$ ).

Naš treći problem nastojao je utvrditi doprinos roditeljskih i motivacijskih varijabli na školski uspjeh. Rezultati upućuju da percipirane roditeljske varijable ne doprinose školskom uspjehu, kod djevojki i kod mladića, što potvrđuju i rezultati istraživanja Grolnickove, Decija i Ryana iz 1991.g. koji govore da niti jedna percipirana majčina i očeva varijabla nije povezana sa školskim uspjehom. Isto istraživanje navodi pozitivnu povezanost RAI indeksa i školskog uspjeha što je u skladu sa našim dobivenim rezultatima koji pokazuju da što je autonomniji tip regulacije to je školski uspjeh veći. Istraživanje iz 1989.g. Grolnickove i Ryana navodi povezanost nekih roditeljskih subskala (majčine podrške i uključenosti, te očeve podrške) i školskog uspjeha. Ovi rezultati pokazuju da roditeljske i motivacijske varijable pokazuju stanovitu povezanost sa školskim uspjehom, iako se ta povezanost razlikuju u svakom istraživanju, upućujući u nekim istraživanjima na značajnu, a u drugim

istraživanjima na neznčajnu povezanost. Naši rezultati pokazuju da, i kod djevojki i kod mladića, postoji određena povezanost učeničke motivacije i njihovog školskog uspjeha, upućujući da što je tip regulacije motivacije autonomniji to je školski uspjeh veći.

### *Kritički osvrt*

Područje samodeterminacije relativno je novo i široko, no interes istraživača je velik, stoga je u zadnjih nekoliko godina napravljeno mnogo istraživanja. Područje regulacije motivacije u većini istraživanja bavi se školskim aktivnostima. Školski uspjeh i učenička motivacija često su zavisne varijable, a autori traže koje sve varijable doprinose ili mogu doprinijeti školskom uspjehu i učeničkoj motivaciji.

Naša dva upitnika korištena su po prvi put u Hrvatskoj, te su za tu priliku i prevedeni. Našim istraživanjem ujedno smo ispitivali pouzdanost i konstruktnu valjanost oba upitnika. Koeficijenti pouzdanosti pokazuju visoku pouzdanost za većinu subskala. Valjanost upitnika ispitivana je faktorskom analizom. Valjanost SRQ-A upitnika je potvrđena dobivanjem dvaju faktora (internalni i eksternalni) koja uglavnom dobivaju svi istraživači. Valjanost upitnika percepcije roditelja potvrđena je dobivanjem, također, dvaju faktora: faktor percepcije majčinog ponašanja i faktor percepcije očevog ponašanja.

Zbog naknadnog prikupljanja mjere općeg uspjeha testiranje nije bilo anonimno. Sudionicima je nakon testiranja trebalo prikupiti njihove opće uspjehe, stoga su na početku, prije ispunjavanja upitnika, bili zamoljeni da napišu ime i prezime na upitnik radi kasnijeg pridruživanja njihova uspjeha. Također im je rečeno da oni koji znaju svoj prosjek ocjena na polugodištu na dvije decimale, zapišu ga na vrh upitnika, te da se tada ne moraju potpisati. Takva procedura mogla je utjecati na dobrovoljnost sudionika prije ispunjavanja upitnika. Sudionicima je pri uputi za ispunjavanje upitnika percepcije roditelja rečeno da ne ispunjavaju skalu za onog roditelja sa kojim više nisu u kontaktu zbog bilo kojeg razloga. Iako je takvih sudionika (7) bilo vrlo malo oni su izbačeni iz analize po uzoru na američka istraživanja te smo time zapravo dobili jedan, uvjetno rečeno, selekcionirani uzorak onih sudionika koji

imaju oba roditelja. Sudionici koje smo isključili iz obrade bili bi vrlo zanimljivi za istraživanje doprinosa jednog roditelja na učenički školski život i to navodimo kao prijedlog za buduća istraživanja.

Problem valjanosti rezultata u ovom istraživanju mogao je biti u korištenju upitnika koji se temelje na samoizvješću sudionika. Takva metoda nameće pitanje iskrenosti i objektivnosti sudionika, mogućih kognitivnih iskrivljavanja te neprepoznavanja vlastite motivacije i pravih osjećaja vezanih uz roditelje. U budućim istraživanjima iako su neke metode teško izvedive, trebalo bi koristiti npr. opažanje ponašanja, intervju, izvještaje roditelja i nastavnika.

Pošto smo utvrdili spolne razlike u većini varijabli našeg istraživanja, regresijska analiza u trećem problemu je napravljena odvojeno po spolu, iako neki autori govore da bi se analiza i dalje trebala raditi zajedno, koristeći i spol kao nezavisnu varijablu. Odvojenim analizama dobili smo različite rezultate za djevojke i mladiće. Neovisno o našim rezultatima moramo spomenuti da su kombinirani rezultati SRQ-A upitnika, kao naši, kontrolirana i autonomna regulacija, te RAI indeks ovdje relativni pokazatelji učeničke motivacije u školi, odnosno tipa motivacije. Veličina i tip motivacije različit je za svaki premet te ovisi o mnogo čemu, ponajprije o učenikovim interesima i sposobnostima. Prosjek ocjena uzet je kao mjera školskog uspjeha za razliku od drugih istraživanja, uglavnom američkih, koja su koristila neki konkretni trenutni zadatak, ili na primjer ocjene iz engleskog i matematike. Iako smo mogli uzeti ocjene iz hrvatskog i matematike kao mjeru školskog uspjeha, ili zasebno gledati što im doprinosi, ipak povezivati učeničku motivaciju sa tim ocjenama nije opravdano jer smo tada trebali ispitati motivaciju posebno za hrvatski jezik, posebno za matematiku. No problem je i što neki razredi nemaju iste profesore i za jedan i za drugi predmet te sadržaj predmeta razlikuje se ovisno o usmjerenju u gimnaziji. Kontrolirajući te uvjete i mjereći zasebno motivaciju za svaki predmet mogli bi smo istražiti postoji li povezanost sa specifičnim ocjenama.

Iako smo u našem istraživanju dobili da neke mjere motivacije doprinose školskom uspjehu, moramo spomenuti da bi se u budućim istraživanjima trebalo orijentirati i na neke druge varijable koje mogu bolje doprinijeti objašnjavanju školskog uspjeha ili su od prije



dokazane da doprinose školskom uspjehu, kao što su osjećaj kompetencije, razumijevanje kontrole, lokus uzročnosti, inteligencija, karakteristike učitelja i sl.

Naši i budući rezultati mogu imati veliku praktičnu implikaciju u školi, jer poznavanjem uvjeta koji doprinose školskom uspjehu učenika, roditelji, ali i učitelji, mogu bitno utjecati na njihov odgoj i obrazovanje. Ono što su mnoga istraživanja pokazala da osjećati se visoko kompetentnim i autonomnim znači u pravilu imati više pozitivnih emocija i veće blagostanje (Sheldon, Ryan, Reis, 1996). No i uključivanje u autonomne aktivnosti pomaže održavanju i poboljšavanju subjektivne vitalnosti i osjećaja sreće (Nix, Ryan, Manly, Deci, 1999).

## ZAKLJUČAK

Cilj našeg ispitivanja bio je ispitati povezanost akademske samoregulacije, percepcije roditelja i školskog uspjeha.

U skladu s postavljenim problemima dobiveni su slijedeći rezultati:

- 1. Korišteni instrumenti pokazali su zadovoljavajuću internu pouzdanost. Faktorskom analizom upitnika percepcije roditelja izdvojili smo dva faktora (faktor percepcije očevog ponašanja i faktor percepcije majčinog ponašanja). Faktorskom analizom SRQ-A upitnika izdvojili smo, također, dva faktora (internalni i eksternalni faktor)(H1). Prilog konstruktnoj valjanosti SRQ-A upitnika su i interkorelacije subskala koje se kreću predviđenim redoslijedom i potvrđuju pretpostavke o kontinuumu motivacije.*
- 2. Postoji statistički značajna pozitivna povezanost percipiranog majčinog ponašanja i autonomne regulacije, te statistički značajna negativna povezanost percipiranog majčinog ponašanja i kontrolirane regulacije, kod djevojčica(H2). Percipirane roditeljske varijable nisu povezane sa učeničkom motivacijom, kod dječaka..*

3. *Niti jedna roditeljska varijabla nije značajan prediktor školskog uspjeha i kod djevojčica i kod dječaka (H3).*

*Postoji statistički značajan efekt intrinzične regulacije na školski uspjeh kod djevojčica (H4).*

Istraživanjem je utvrđeno da je mjera intrinzične regulacije značajan prediktor školskog uspjeha kod djevojčica, što upućuje da djevojke koje imaju viši rezultat na intrinzičnoj motivaciji, imaju i bolji opći uspjeh u školi.

*Postoji statistički značajan efekt eksternalne, identificirane i intrinzične regulacije na školski uspjeh kod dječaka.*

Našim istraživanjem dobili smo nalaze koji upućuju da kod dječaka što je tip regulacije autonomniji to je školski uspjeh veći.

## LITERATURA

Deci, E.L., Ryan, R.M.( 2005 ). SDT theory,  
<http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.html>, 13.5.2006.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Lamborn, S.D.; Mounts, N.S.; Steinberg, L; & Dornbush, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescence from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

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

Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion: Third Edition*. Fort Worth, TX: Hartcourt College Publishers.

Ryan, R. M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.

Sviben, M.(2006). Percepcija nastavnčkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata, Diplomski rad, Zagreb.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. & Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja, Zagreb, IEP-VERN , 2003.

**Prilog 1: Analiza faktorske strukture upitnika percepcije roditelja i SRQ-A**

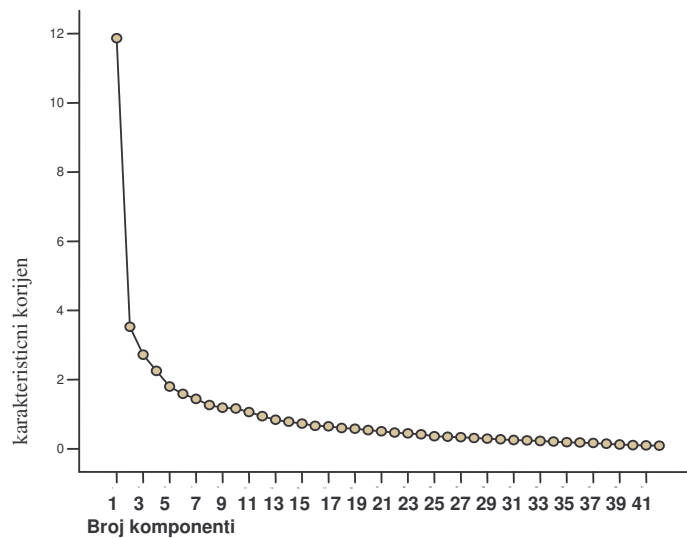
*Tablica 1*

Karakteristični korijeni faktora i objašnjene varijance u faktorskoj analizi upitnika percepcije roditelja

Faktor	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance
1	11,87	28,26
2	3,53	8,50
3	2,72	6,45
4	2,25	5,36
5	1,80	4,28
6	1,59	3,78
7	1,44	3,43
8	1,26	3,01
9	1,19	2,83
10	1,16	2,77
11	1,06	2,52

*Slika 1*

Scree Plot za upitnik percepcije roditelja



Tablica 2

Faktorska struktura upitnika percepcije roditelja; dvofaktorsko rješenje

Čestice	Faktori	
	Percepcija očevog ponašanja	Percepcija majčinog ponašanja
29	,894	
24	,767	
38	,748	
39	,737	
31	,723	
30	,718	
28	,702	
22	,690	
40	,667	
37	,667	
34	,638	
25	,615	
33	,585	
27	,539	
42	,462	
41	,390	
36	,337	
32	,329	
26		
6		
3		,801
1		,777
15		,722
8		,721
13		,702
14		,683
17		,678
4		,639
7		,615
9		,606
10		,583
18		,528
12		,509
20		,507
16		,467
5		,422
35		,408
19		,355
23		,314
21		,308
2		
11		

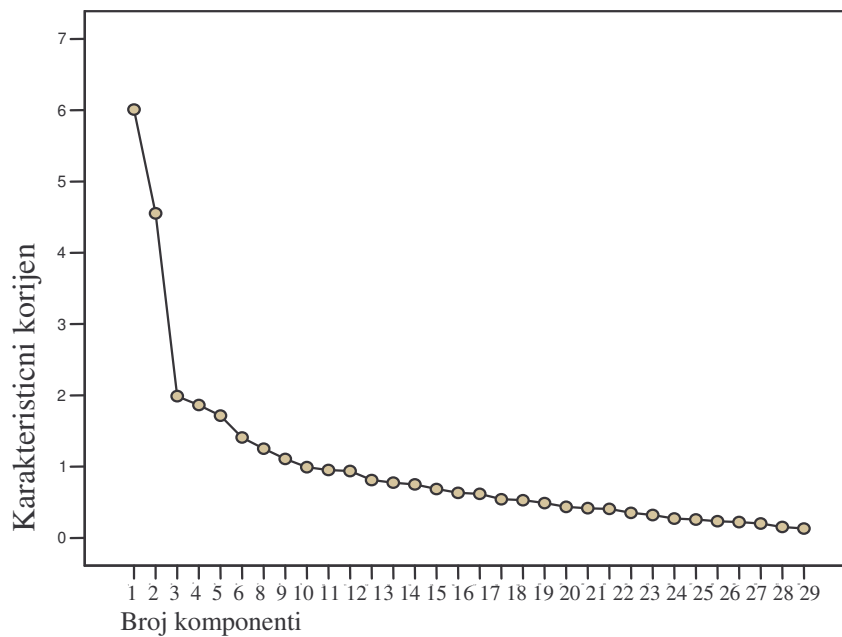
Tablica 3

Karakteristični korijeni faktora i postotak objašnjene varijance u faktorskoj analizi SRQ-A upitnika

Faktor	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance
1	6,01	18,78
2	4,55	14,23
3	1,99	6,21
4	1,86	5,82
5	1,71	5,36
6	1,41	4,40
7	1,25	3,91
8	1,11	3,46

Slika 2

Scree Plot za upitnik akademske samoregulacije



*Tablica 4*

Faktorska struktura SRQ-A upitnika: dvofaktorsko rješenje

Čestice	Internalni faktor	Eksternalni faktor
3	0,53	
5	0,63	
7	0,62	
8	0,63	
11	0,66	
13	0,64	
15	0,64	
16	0,74	
19	0,47	- 0,31
21	0,47	
22	0,44	- 0,31
23	0,62	
27	0,67	
30	0,63	
1		0,44
2		0,55
4	0,46	0,38
6		0,52
9		0,51
10		0,39
12		0,34
14		0,46
17		0,34
18		0,63
20		0,52
24		0,46
25		0,56
26		0,69
28		0,57
29	0,41	0,41
31	0,49	

**Napomena:** Navedene su samo one čestice sa zasićenjem većim od 0,3



## Prilog 2 : Korišteni upitnici

### Upitnik percepcije roditelja

Ime i prezime:

Razred:

Spol: M Ž

Molimo vas odgovorite (zaokružite) na sljedeće tvrdnje vezane uz vašu majku i oca. Ako nemate nikakav kontakt sa jednim od roditelja (npr. otac) no sa vama živi neka druga odrasla osoba tog spola (npr. oćuh) tada odgovorite na tvrdnje vezane za tu drugu osobu. Ako nemate kontakt sa jednim od roditelja i sa vama ne živi neka druga osoba tog istog spola, tada ne odgovarajte na tvrdnje vezane uz tog roditelja.

Koristite sljedeću skalu:

1	2	3	4	5	6	7
U			donekle		u	
potpunosti			toćno		potpunosti	
netoćno					toćno	

Tvrdnje vezane uz **majku**:

1. Moja majka zna kako se ja osjećam. 1 2 3 4 5 6 7
2. Moja majka mi pokušava reći kako da vodim život. 1 2 3 4 5 6 7
3. Moja majka pronalazi vremena da razgovara sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7
4. Moja majka me prihvaća i voli onakvog kakav jesam. 1 2 3 4 5 6 7
5. Moja majka, kad god je moguće, dopušta mi da radim što želim. 1 2 3 4 5 6 7
6. Moja majka ne misli na mene često. 1 2 3 4 5 6 7
7. Moja majka jasno izražava ljubav prema meni. 1 2 3 4 5 6 7
8. Moja majka sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem. 1 2 3 4 5 6 7
9. Moja majka provodi mnogo vremena sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7
10. Moja me majka čini da se osjećam posebnim. 1 2 3 4 5 6 7
11. Moja mi majka dopušta da odlučujem samostalno. 1 2 3 4 5 6 7
12. Moja se majka često čini prezauzetom da bi se bavila sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7

- |  |               |
|--|---------------|
| 13. Moja se majka često ne slaže sa mnom i ne prihvaća moje mišljenje. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. Moja majka inzistira da radim stvari njenim načinom.               | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. Moja majka nije tako upućena u moje brige.                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16. Moja majka je obično sretna kada me vidi.                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17. Moja majka je spremna sagledati stvari iz moje perspektive.        | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18. Moja majka ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi.                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19. Moja majka pomaže mi izabrati moj vlastiti put.                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20. Čini mi se da je moja majka dosta razočarana u mene.               | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 21. Moja majka nije previše osjetljiva na mnoge moje potrebe.          | 1 2 3 4 5 6 7 |

Tvrdnje vezane uz **oca**:

- |  |               |
|--|---------------|
| 22. Moj otac zna kako se ja osjećam.                                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23. Moj otac mi pokušava reći kako da vodim život.                   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24. Moj otac pronalazi vremena da razgovara sa mnom.                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 25. Moja otac me prihvaća i voli onakvog kakav jesam.                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 26. Moj otac, kad god je moguće, dopušta mi da radim što želim.      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27. Moj otac ne misli na mene često.                                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 28. Moj otac jasno izražava ljubav prema meni.                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 29. Moj otac sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 30. Moj otac provodi mnogo vremena sa mnom.                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 31. Moj me otac čini da se osjećam posebnim.                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 32. Moj mi otac dopušta da odlučujem samostalno.                     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 33. Moj se otac često čini prezauzetim da bi se bavio sa mnom.       | 1 2 3 4 5 6 7 |

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 34. Moj se otac često ne slaže sa mnom i ne prihvaća moje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. Moj otac inzistira da radim stvari njegovim načinom.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. Moj otac nije tako upućen u moje brige.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. Moj otac je obično sretan kada me vidi.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. Moj otac je spreman sagledati stvari iz moje perspektive.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. Moj otac ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40. Moj otac pomaže mi izabrati moj vlastiti put.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41. Čini mi se da je moj otac dosta razočaran u mene.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42. Moj otac nije previše osjetljiv na mnoge moje potrebe.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

### Upitnik akademske samoregulacije

Ime i prezime:

Razred:

Spol: M Ž

Pred vama se nalazi 4 pitanja i tvrdnje vezane uz njih. Pitanja se odnose na vaš školski rad. Na njih odgovorite tako da pokraj svake tvrdnje zaokružite broj na skali koji vam najbolje odgovara za određenu tvrdnju. Koristite sljedeću skalu:

1	2	3	4
netočno	više netočno nego točno	više točno nego netočno	točno

#### A. Zašto radim domaću zadaću?

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. Zato što želim da profesor/ica misli da sam dobar učenik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Zato što ću imati problema ako je ne napravim.            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Zato što je zabavno.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Zato što ću se osjećati loše ako je ne napravim.          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Zato što želim bolje razumjeti taj predmet.               | 1 | 2 | 3 | 4 |

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 6. Zato što je to nešto što se očekuje od mene.                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Zato što uživam radeći domaću zadaću.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Zato što je to meni važno.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>B. Zašto radim i sudjelujem u nastavi?</b>                             |   |   |   |   |
| 9. Zato da profesor/ica ne više na mene.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Zato što želim da profesor/ica misli da sam dobar učenik.             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Zato što želim naučiti nove stvari.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Zato što će mi biti neugodno ako neću raditi i sudjelovati u nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Zato što je zabavno.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Zato što je to pravilo.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Zato što uživam u nastavi.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Zato što je meni važno da sudjelujem u nastavi.                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>C. Zašto se trudim odgovoriti na teško postavljena pitanja?</b>        |   |   |   |   |
| 17. Zato što želim da drugi učenici misle da sam pametan.                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Zato što bi se osjećao posramljeno ako ne odgovorim.                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Zato što volim odgovarati na teška pitanja.                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Zato što je to nešto što se očekuje od mene.                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Zato što želim saznati da li sam u pravu ili ne.                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Zato što je zabavno odgovarati na teška pitanja.                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Zato što je meni važno da pokušavam odgovoriti na teška pitanja.      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Zato što želim da profesor/ica priča lijepe stvari o meni.            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>D. Zašto se trudim biti uspješan u školi?</b>                          |   |   |   |   |
| 25. Zato što je to nešto što se očekuje od mene.                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Zato što će profesori misliti da sam dobar učenik.                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Zato što uživam u radu na nastavi.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Zato što ću imati problema ako ne budem dobar u školi.                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Zato što ću se osjećati loše ako ne budem dobar u školi.              | 1 | 2 | 3 | 4 |

30. Zato što je meni važno da budem dobar u školi. 1 2 3 4
31. Zato što ću se osjećati ponosno ako budem dobar u školi. 1 2 3 4
32. Zato što bi mogao dobiti nagradu ako budem dobar u školi. 1 2 3 4