



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Nives Vidak

**PROVJERA VALJANOSTI KONSTRUKTA
INOJEZIČNOGA MOTIVACIJSKOGA SUSTAVA
POJMA O SEBI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2019.



University of Zagreb
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Nives Vidak

**VALIDATION OF
THE L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2019



Sveučilište u Zagrebu
FAILOZOFSKI FAKULTET

NIVES VIDAK

**PROVJERA VALJANOSTI KONSTRUKTA
INOJEZIČNOGA MOTIVACIJSKOGA SUSTAVA
POJMA O SEBI**

DOKTORSKI RAD

Mentorice:

Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević – Djigunović
Doc. dr. sc. Daria Rovin

Zagreb, 2019.



University of Zagreb
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Nives Vidak

**VALIDATION OF
THE L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Prof. Jelena Mihaljević – Djigunović, PhD
Asst. Prof. Daria Rovanić, PhD

Zagreb, 2019

*Mojemu suprugu, koji me hrabrio i podržavao i u svojim najtežim trenucima,
našim sinovima Antunu i Ivanu
i mojoj majci*

Posebno zahvaljujem mojoj mentorici i uzoru prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović i mojoj komentorici doc. dr. sc. Dariji Rovan na vodstvu, dragocjenim sugestijama i nesebičnoj pomoći tijekom izradbe ove disertacije.

Hvala mojoj obitelji i prijateljima, koji su mi cijelo vrijeme pružali podršku.

O mentoricama :

Jelena Mihaljević Djigunović rođena je 1953. u Zagrebu. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirala je engleski jezik i književnost i ruski jezik. Magistrirala je radom iz sintakse engleskog jezika u funkciji struke, a doktorirala temom *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*.

Od 1977. do 1981. godine radi kao profesor engleskog i ruskog jezika u srednjoj školi u Grubišnom Polju, a zatim četiri godine predaje engleski jezik u Centru za strane jezike u Zagrebu. Od 1985. Do 2014. radi na Odsjeku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu. U zvanje redovitog profesora u trajnom zvanju izabrana je 2008. godine. Bila je predstojnica Katedre za metodiku nastave engleskog jezika od 2000. do 2014. godine, kada odlazi u mirovinu. Jedna je od osnivačica i prva voditeljica Doktorskog studija glotodidaktike.

Unutar struke bavi se posebno afektivnom domenom ovladavanja inim jezikom i usvajanjem engleskog jezika u ranoj dobi. Sudjelovala je u šest nacionalnih i osam međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata. Objavila je više od 120 znanstvenih radova, među kojima je dvanaest knjiga (tri autorske, devet ko/uredničkih).

Održala je brojna izlaganja na skupovima, organizirala je nekoliko domaćih i međunarodnih znanstvenih skupova, te predavala na poslijediplomskim specijalističkim tečajevima za poljske profesore metodike.

Bila je predsjednica Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, kao i njegova predstavnica u AILA-i, te glavna urednica časopisa *Strani jezici*.

Daria Rován rođena je 1976. u Splitu gdje je završila osnovnu i srednju školu (Prirodoslovno-matematičku gimnaziju). Studij psihologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu završila je 2000. godine. Na istom fakultetu stekla je stupanj magistre znanosti 2006. godine. Doktorski rad je uspješno obranila 2011. godine, također na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te stekla stupanj doktorice znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, polje psihologija.

Od 2001. do 2013. godine bila je zaposlena kao znanstvena novakinja na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Odsjek za psihologiju. U lipnju 2013. godine izabrana je u znanstveno-nastavno zvanje docentice te je od tada zaposlena na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za obrazovne studije.

Izvodi nastavu iz više kolegija iz psihologije obrazovanja i razvojne psihologije za studente različitih nastavničkih smjerova te za studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vanjski je suradnik na poslijediplomskom doktorskom studiju glotodidaktike i psihologije.

U okviru svog znanstvenog rada sudjelovala je na više domaćih i stranih znanstvenih skupova te objavila petnaest znanstvenih i nekoliko stručnih radova.

Područja interesa u njenom radu vezana su uz psihologiju obrazovanja s posebnim naglaskom na motivaciju za učenje.

SAŽETAK

Proces globalizacije rezultirao je činjenicom da je jezik iznimno bitan kao komunikacijsko sredstvo. Usto, posebno se ističu okolnosti u kojima su učenici najviše izloženi engleskome jeziku u usporedbi s drugim svjetskim jezicima. Suvremena nastava usmjerena je na učenika i proces učenja, te se uloga individualnih faktora pomno proučava. Posebnu važnost ima motivacija kao ključni faktor u procesu OVIJ-a. Njezinu složenost i promjenjivost nije lako razumjeti i definirati, što je dovelo do brojnih teorija i modela. Jedan od najnovijih motivacijskih modela ponudio je Zoltan Dörnyei. Povezano s time, glavni je cilj ovoga istraživanja upravo provjeriti valjanost Dörnyeijeva konstrukta L2MSS na hrvatskim adolescentima različite dobi: prvih i trećih razreda srednje škole i prve godine fakulteta.

Dodatni ciljevi su ispitati ima li razlika u izraženosti različitih dimenzija konstrukta L2MSS kod hrvatskih adolescenata, utvrditi postoje li razlike povezane s dobi u motivaciji za učenje engleskoga jezika tijekom adolescentske dobi i utvrditi povezanost različitih dimenzija L2MSS-a s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika. Za potrebe istraživanja preveden je i prilagođen upitnik Taguchi i sur. (2009). Upitnik je testiran u preliminarnom istraživanju, pa je primijenjen u glavnome istraživanju.

Potvrđena je valjanost i pouzdanost mjernoga instrumenta za primjenu u hrvatskome obrazovnom kontekstu. Istraživanje je potvrdilo da postoje očekivane latentne dimenzije upitnika u sklopu L2MSS-a u hrvatskome obrazovnom kontekstu, tj. potvrđena je trodimenzionalna struktura konstrukta. Najizraženija dimenzija konstrukta je *Idealno inojezično ja*. Dokazano je postojanje razlika s obzirom na dob u motivaciji adolescenata za učenje engleskoga jezika.

Rezultati istraživanja pokazali su da najviši stupanj motivacije za učenje ima najstarija skupina – studenti. Međutim, pokazalo se da je skupina učenika trećih razreda srednje škole najmanje motivirana za engleski jezik, za razliku od svojih mlađih kolega iz prvih razreda i starijih kolega – studenata prve godine studija. Tu pojavu pada motivacije tijekom srednjoškolskog obrazovanja trebalo bi pomno ispitati u budućim istraživanjima. Utvrđena je pritom i statistički značajna povezanost između kauzalnih atribucija, uspjeha i pojedinih dimenzija konstrukta L2MSS.

Ovim istraživanjem utvrđena je valjanost Dörnyeijeva konstrukta u hrvatskom kontekstu i sukladno tome mogu se razviti odgovarajući instrumenti za mjerenje motivacije hrvatskih učenika engleskoga jezika tijekom adolescentske dobi. To će produbiti opće razumijevanje motivacije za učenje inoga jezika. Steći će se uvid u strukturu i varijabilitet motivacije kod hrvatskih adolescenata. Nove spoznaje moći će se primijeniti u nastavi stranih jezika u hrvatskome obrazovnom sustavu i moći će poslužiti sudionicima obrazovnoga procesa, posebice nastavnicima, da dobiju bolju sliku o motivaciji hrvatskih učenika i studenata. Te spoznaje mogu se primijeniti u razrednome okruženju kako bi nastavnici mogli ne samo motivirati svoje učenike već i spriječiti pad ili gubitak motivacije.

Ključne riječi: motivacija, OVIJ, L2MSS, idealno inojezično ja, traženo inojezično ja, iskustvo učenja inoga jezika, kauzalne atribucije, uspjeh.

SUMMARY

The process of globalization, stimulated by a plethora of technological, social and economic factors as well as the development of information technologies (IT), has brought forward the perception of the world as a whole. This perception has highlighted the importance of communication and, consequently, of language as an important communication tool. The role of the greatest economic power – the United States of America in the IT revolution significantly contributed to English language becoming a *lingua franca* (Graddol, 2006; Seidlhofer, 2007). Therefore, students are nowadays most exposed to English in comparison with other world languages.

The language learning process is complex, time-consuming and demanding. Since the 1990s, numerous researchers of second language acquisition (SLA) have emphasised the need for thorough research into a number of factors affecting this process (Dörnyei, 1990; Mihaljević Djigunović, 1995, 1998; Ushioda, 1996; Gardner, 2002; Dörnyei, 2005, Gass and Selinker, 2008). Success in SLA depends on many factors and it varies from individual to individual. As Larsen-Freeman (1991) points out, the research is characterized by a union of two focal areas: learning and the learner. Consequently, recent SLA theories focus on the importance of individual factors.

Motivation is considered to be perhaps the most important individual factor which significantly affects the language learning process. Dörnyei (2005) defines motivation as the initial stimulus for learning language and the driving force to sustain the long and arduous learning process. Its complexity and changeability is not easy to understand and define, which has led to numerous theories and models. The L2 Motivational Self System (L2MSS) introduced by Zoltan Dörnyei (2005) is based on the presumption that SLA is a vital part of one's self and thus represents an integral part of the individual's identity. The new construct is a significant reformation in research of motivation due to explicit utilisation of the psychological theories of self and identity. It conceptualizes motivation from the self-concept perspective (Markus and Nurius, 1986) and opens up a new direction in perceiving motivation, especially because it also involves developing a complex and vivid picture of an individual in the process of perceiving himself/herself as a motivated learner. The model comprises three dimensions: *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self* and *L2 Learning Experience*.

Not enough attention has been paid to a systematic research of motivation in specific contexts or age groups. The L2MSS has been validated in research studies in Hungary, China, Iran, Japan, Saudi Arabia and Spain on high school students, students and adult learners (Csizér and Kormos, 2009; Magid, 2011; Taguchi, Magid and Papi, 2009; Ryan, 2009; Al Shehri, 2009; Mackay, 2014). However, there has only been one study validating the L2MSS in Croatia (Martinović, 2014).

In the thesis the motivation for learning English as a foreign language in adolescents – secondary school students and university students of the first year of undergraduate study is explored. In order to gain insight into the motivation for learning English, the main aim of the thesis is to test the validity of Dörnyei's L2MSS in the Croatian educational context, with particular reference to age differences and learning success. Since previous empirical research has indicated the importance of the learners' past experiences on their future motivation and the causes the learners attribute their previous learning achievements to, the correlation of the L2MSS with causal attributions is investigated.

Having in mind the set research aims, the research attempted to test the following research hypotheses:

- H1. There are three latent dimensions within the L2MSS (Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self and L2 Learning Experience) in the Croatian educational context.
- H2. There are differences among the L2MSS dimensions; the L2 Learning Experience is the most prominent dimension.
- H3. There are age differences in motivation for learning English during adolescence (among L2MSS dimensions); the oldest group is the most motivated group for learning English.
- H4. There are correlations between L2MSS dimensions, causal attributions and learning success; L2 Learning Experience positively correlates with learning success and causal attributions.

For the purpose of this research the questionnaire compiled and verified by Taguchi et al. (2009) was tested in a preliminary study and applied in the main research. The validity and reliability of the instrument in the Croatian educational context was confirmed.

The research results confirmed the three-dimensional structure of L2MSS in the Croatian educational context. Ideal L2 Self was found to be the most prominent dimension.

Furthermore, the results confirmed that there are age differences in motivation for learning English. The oldest group of participants (university students – first year of undergraduate study) proved to be the most motivated group. The least motivated group were the secondary students in the third grade, while the students in the first grade were more motivated than their older peers. These results require further thorough research.

Out of 120 possible correlations 77 statistically significant correlations between causal attributions, learning success and L2MSS dimensions have been found. The correlations are mostly positive, with only 8 negative correlations (between anxiety and causal attributions, and between success and ideal L2 self, family influence and anxiety).

The results of this research will enable the participants of the educational process, especially teachers, to gain a better picture of the motivation of Croatian students and to apply this knowledge in a classroom environment in order not only to motivate their students but also to maintain it over time and to prevent demotivation.

Keywords: motivation, SLA, L2MSS, Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, L2 Learning Experience, causal attributions, learning success.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	
SUMMARY.....	
1. PREDGOVOR.....	1
2. UVOD.....	5
3. TEORIJSKA POLAZIŠTA.....	7
3.1. Ovladavanje inim jezikom (OVIJ).....	7
3.2. Motivacija za učenje inoga jezika.....	11
3.2.1. Definicije motivacije za učenje inoga jezika.....	11
3.2.2. Istraživanja motivacije za učenje inoga jezika.....	13
3.2.2.1. Sociopsihološko razdoblje.....	15
3.2.2.2. Kognitivno-situacijsko razdoblje.....	17
3.2.2.3. Procesno-usmjereno razdoblje.....	19
3.3. Dörnyeijev inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi (L2MSS).....	23
3.3.1. Motivacija iz perspektive <i>pojmov o sebi</i>.....	27
3.3.2. Preispitivanje Gardnerova socioedukacijskoga modela.....	33
3.3.3. Istraživanja L2MSS-a.....	37
3.3.4. Dinamički sustavi.....	39
3.4. Motivacija i dob učenika.....	39
3.5. Motivacija i uspjeh.....	44
3.6. Atribucijska teorija.....	46
4. OPIS ISTRAŽIVANJA.....	49
4.1. Cilj istraživanja.....	49
4.2. Hipoteze.....	50
4.3. Metodologija istraživanja.....	51
4.3.1. Sudionici.....	51
4.3.1.1. Sudionici u predtestiranju.....	52
4.3.1.2. Sudionici u glavnome istraživanju.....	52
4.3.2. Postupak.....	53
4.3.3. Instrumenti.....	54

4.3.3.1. Upitnik za provjeru Dörnyeijskog sustava.....	54
4.3.3.2. Upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija.....	56
4.3.4. Metode obrade i analize podataka.....	57
4.4. Rezultati	58
4.4.1. Rezultati pretestiranja.....	58
4.4.1.1. Upitnik za provjeru Dörnyeijskog sustava.....	59
4.4.1.2. Upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija.....	70
4.4.2. Rezultati glavnoga istraživanja.....	74
4.4.2.1. Deskriptivna statistika po pojedinim česticama upitnika motivacijskih sustava	74
4.4.2.2. Faktorska analiza Dörnyeijskog Upitnika motivacijskog sustava.....	82
4.4.2.3. Faktorska analiza Upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija	93
4.4.2.4. Deskriptivna statistika i pouzdanosti skala dimenzija motivacije u sklopu konstrukta L2MSS te dimenzija kauzalnih atribucija	96
4.4.2.4.1. Pouzdanosti i deskriptivna statistika pojedinačnih skala upitnikâ u sklopu konstrukta L2MSS.....	97
4.4.2.4.2. Pouzdanosti i deskriptivna statistika pojedinačnih skala Upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija.....	98
4.4.2.5. Analiza izraženosti dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS	98
4.4.2.6. Analiza razlika s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga jezika u konstrukt L2MSS tijekom adolescentske dobi.....	101
4.4.2.7. Analiza povezanosti dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika	104
5. RASPRAVA.....	107
5.1. Deskriptivna obilježja čestica svih korištenih upitnikâ u sklopu L2MSS-a	107
5.2. Latentne dimenzije upitnikâ u sklopu L2MSS-a.....	113
5.3. Razlike u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS	114
5.4. Razlike s obzirom na dob u izraženosti pojedinih dimenzija konstrukta L2MSS kod adolescenata.....	117

5.5. Povezanost različnih dimenzij konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika	119
5.6. Prednosti i nedostaci istraživanja	121
5.7. Implikacije i smjernice za buduća istraživanja	122
6. ZAKLJUČAK.....	124
7. LITERATURA	127
8. POPIS SLIKA	148
9. POPIS TABLICA	149
10. PRILOZI.....	152
ŽIVOTOPIS.....	165

1. PREDGOVOR

„Motivacija je zanemareno 'srce' našega razumijevanja o tome kako osmisлити podučavanje“ (Keller, 1983, str. 390.).

Razvoj informatičkih i komunikacijskih tehnologija u dvadesetom stoljeću potaknuo je proces globalizacije, a usporedno s globalizacijom, na svjetskoj razini razvija se i proces europskih integracija. Percepcija svijeta kao cjeline ističe važnost komunikacije i znanja jezika kao sredstva komunikacije, pri čemu je uloga najveće ekonomske sile S. A. D.-a u informatičkoj revoluciji znatno pridonijela da engleski jezik postane *lingua franca* (Graddol, 2006; Seidlhofer, 2007; Vidak, 2012).

U Republici Hrvatskoj u osnovnome i srednjoškolskome obrazovanju obvezno je učenje najmanje jednoga inog jezika, a najveći postotak učenika uči engleski kao prvi obvezni strani jezik (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 2014; Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu 2012 – EACEA P9, 2012). Prije ulaska RH u proces europskih integracija engleski jezik u formalnome obrazovanju uvodio se od četvrtoga razreda osnovne škole. Potpisivanjem Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju (engl. *Stabilisation and Association Agreement*) dana 29. listopada 2001. Republika Hrvatska prvi je put stupila u ugovorne odnose s Europskom unijom, a 21. veljače 2003. Hrvatska podnijela je zahtjev za punopravno članstvo u Europskoj uniji i dobila je status službenoga kandidata za punopravno članstvo u Uniji na zasjedanju Europskog vijeća u Bruxellesu 18. lipnja 2004. (Ministarstvo uprave Republike Hrvatske, 2018. - <https://uprava.gov.hr/print.aspx?id=12944&url=print>). Slijedom spomenutih događaja, početna se dob učenja engleskoga pod utjecajem globalizacije i napora Hrvatske da uđe u Europsku uniju smanjuje, pa se od 2003. godine engleski jezik počinje učiti od prvoga razreda osnovne škole. Uz to, provedbom bolonjskoga procesa povećao se broj kurikuluma na hrvatskim sveučilištima koji uključuju engleski jezik kao obvezan kolegij, a u porastu je ponuda cijelih programa na engleskome. Državna matura u Republici Hrvatskoj sadržava tri obvezna ispita, a jedan od njih je ispit iz stranoga jezika (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010. - <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/pravilnik-o-polaganju-drzavne>

[mature.pdf](#)). Kao što je već u ovome odlomku rečeno, najveći postotak učenika uči engleski, pa na ispitu državne mature polažu ispit iz engleskoga jezika. Prilikom upisa na neke od hrvatskih fakulteta (posebice iz društvenih i humanističkih znanosti), ocjena iz engleskoga jezika donosi znatne bodove. To su samo neki od pokazatelja razine važnosti engleskoga jezika u hrvatskome formalnom obrazovanju.

Čimbenik koji bitno utječe na uspjeh u učenju jezika je motivacija. Da bi učenje i podučavanje inoga jezika bilo što uspješnije, potrebno je dokučiti kako pobuditi interes i postići i održati visok stupanj motivacije učenika. Dosadašnja istraživanja u području motivacije za učenje inoga jezika pokazala su važnost proučavanja povezanosti različitih konteksta s motivacijom, kao i na potrebu da se ponovno preispituju već ispitani konteksti, ali s poboljšanim metodama i instrumentima (Mihaljević Djigunović, 1998; Gardner, 2006a; Waninge, de Bot i Dörnyei, 2014; Fellner, Apple i Da Silva, 2017). Boo, Dörnyei i Ryan (2015) proučili su brojna istraživanja motivacije u razdoblju od 2005. do 2014. godine i uočili stalan porast zanimanja za motivaciju te sve veći broj objavljenih radova, što upućuje na bitnu ulogu motivacije u suvremenome kontekstu učenja jezika.

Konstrukt inojezičnoga motivacijskog sustava pojmova o sebi (engl. *The L2 Motivational Self System - L2MSS*) koji uvodi Zoltan Dörnyei (2005) znači reformaciju u istraživanju motivacije. Međutim, Dörnyeijev konstrukt još nije dostatno istražen, a u Hrvatskoj se do sada svega jedno istraživanje bavilo aspektima ovoga konstrukta (Martinović, 2014).

Imajući u vidu sve prethodno naznačeno, a posebice višedimenzionalnost i dinamičnu prirodu motivacije te važnost proučavanja različitih konteksta, ovaj rad nastao je kao rezultat želje za doprinosom suvremenim istraživanjima motivacije u hrvatskome kontekstu. Kao nastavnici engleskoga jezika na visokoškolskoj ustanovi, posebno mi je bilo zanimljivo istražiti Dörnyeijev motivacijski konstrukt jer obuhvaća ne samo obrazovni kontekst već i individualni i društveni. Budući da su rezultati istraživanja u lingvistici i psihologiji obrazovanja (Nikolov, 2002; Shoaib i Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005, 2009; Kormos i Csizér, 2008; Csizér i Kormos, 2009; Pawlak, 2013; Rubio, 2014) isticali adolescenciju kao dob kad se može razviti stabilna slika o sebi kao učeniku inoga jezika, ovo istraživanje obuhvatilo je upravo tu populaciju: učenike srednje škole i studente. Čini se potpuno razumljivim da učenici koji su stariji i zreliji mogu vidjeti i shvatiti više od osnovnoškolaca, a također imaju i

potrebno školsko iskustvo na temelju kojega mogu uspoređivati (Mihaljević, 1990; Bavendiek, 2008; Huang i Chen, 2017). Nadalje, za moj daljnji pedagoški i znanstveni rad činilo se iznimno zanimljivim i važnim saznati: kako se motivacija adolescenata za učenje engleskoga razvijala i mijenjala tijekom srednjoškolskoga obrazovanja i nakon upisa na studij, je li motivacija koja se vidi na temelju ovoga konstrukta stabilna ili je podložna promjenama koje su povezane s dobi, mijenjaju li se odnosi unutar konstrukta s dobi, kolika je uloga uspjeha i čemu se on pripisuje, te nadasve provjeriti valjanost Dörnyeijeva konstrukta u obrazovnome kontekstu koji istražujem.

U ovome radu nastojalo se provjeriti valjanost konstrukta L2MSS na specifičnoj populaciji hrvatskih srednjoškolaca i studenata pomorske struke koji uče engleski kao strani jezik.

Glavni cilj ovoga istraživanja je provjeriti strukturalnu valjanost konstrukta L2MSS u hrvatskome obrazovnom kontekstu.

Dodatni ciljevi su:

- ispitati postoje li razlike u izraženosti različitih dimenzija L2MSS-a kod hrvatskih adolescenata,
- utvrditi postoje li razlike povezane s dobi u motivaciji za učenje engleskoga jezika, i to kod adolescenata,
- utvrditi povezanost različitih dimenzija L2MSS-a s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika.

Rad se sastoji od deset poglavlja:

- Prvo poglavlje: PREDGOVOR, izlaže motivaciju za izradbu rada, postavljene ciljeve i strukturu rada.
- Drugo poglavlje: UVOD, daje kratak osvrt na proces OVIJ-a, važnost razlikovanja učenja drugoga od učenja stranoga jezika, važnost motivacije za učenje i prilagodbe mjernih instrumenata sociokulturnome kontekstu.
- Treće poglavlje: TEORIJSKA POLAZIŠTA, daje podjele i definicije motivacije za učenje inoga jezika, teorije i pristupe istraživanju motivacije za učenje jezika, Dörnyeijev L2MSS, povezanost motivacije i dobi, povezanost motivacije i uspjeha, atribucijsku teoriju, te dosege prethodnih istraživanja.

- Četvrto poglavlje: OPIS ISTRAŽIVANJA, izlaže ciljeve i specifične probleme istraživanja, postavljene hipoteze, metode i sudionike istraživanja, postupak istraživanja, istraživačke instrumente, metode obrade i analize podataka, te rezultate i analizu rezultata dobivenih u pretestiranju i glavnome istraživanju.
- Peto poglavlje: RASPRAVA, iznosi tumačenje dobivenih rezultata i analizu podataka.
- Šesto poglavlje: ZAKLJUČAK, daje pregled rezultata dobivenih na temelju ovoga istraživanja.
- Sedmo poglavlje: LITERATURA, sadržava popis literature i mrežnih izvora korištenih u izradbi rada.
- Osmo poglavlje: POPIS SLIKA.
- Deveto poglavlje: POPIS TABLICA.
- Deseto poglavlje: PRILOZI.

2. UVOD

Proces učenja inoga jezika¹ dugotrajan je i iznimno zahtjevan ako se želi postići cilj i usvajanje potrebnoga znanja jezika. Tek od 90-ih godina prošloga stoljeća sve brojnija istraživanja procesa učenja i podučavanja inih jezika uputila su na potrebu temeljitoga istraživanja mnogobrojnih faktora koji utječu na ovaj proces (Skehan, 1989, 1991; Dörnyei, 1990; Larsen-Freeman i Long, 1991; Mihaljević Djigunović, 1995, 1998; Ushioda, 1996; Dörnyei i Otto, 1998; Gardner, 2002; Dörnyei, 2005; Robinson i Ellis, 2008; Gass i Selinker, 2008). Prvenstveno je bilo zanimljivo pronaći što pokreće pojedince na rad, drži ih ustrajnim u tome naporu sve do eventualnog ostvarenja postavljenih ciljeva. Premda intuitivno znamo da je za pokretanje neke radnje potrebna motivacija, teško je točno definirati što taj pojam podrazumijeva (Dörnyei i Ushioda, 2011). Naše su spoznaje o slojevitome i složenom fenomenu motivacije još uvijek nepotpune. Što se tiče potanjega proučavanja motivacije za učenje, ako promatramo srce ili duh učenika, po kojima se očituje odlučnost i ustrajnost pojedinca, nedostaje nam odgovarajući sustavan pristup (Keller, 1979, str. 27.).

Sustavna istraživanja motivacije za učenje jezika započeli su kanadski socijalni psiholozi Gardner i Lambert (1972) proučavajući stavove i motivaciju za učenje drugoga jezika (engleskoga i francuskoga) u dvojezičnom kontekstu Kanade. Njihove studije potaknule su brojna istraživanja motivacije diljem svijeta (Mihaljević Djigunović, 2013) i skrenule pozornost na važnost razlikovanja učenja drugoga i stranoga jezika. Ono u čemu se velika većina istraživača slaže jest da još uvijek nije postavljena sveobuhvatna i precizna definicija motivacije (Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei, 2001; Gardner, 2006). Imajući u vidu kompleksnu prirodu ovoga problema, istraživači se slažu da će se i u budućnosti motivacija teško moći obuhvatiti u okviru jedne jedinstvene teorije (Ushioda, 1996; Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei i Otto, 1998; Dörnyei, 2001), ali ih to ne sprječava da i dalje rade na otkrivanju najbolje moguće teorije ili konstrukta kojima bi motivaciju što uspješnije objasnili.

¹ Znanstveno-istraživačka literatura koja se bavi proučavanjem procesa usvajanja drugoga i stranoga jezika većinom je pisana na engleskome jeziku, pa se zbog toga pojavio problem kako prevesti na hrvatski jezik neke od najučestalijih engleskih naziva koji se pojavljuju u literaturi, te kako usustaviti nazivlje. Autorice Zrinka Jelaska (2007), Marta Medved Krajnović (2009, 2010) i Truck-Biljan (2013/2014) u svojim radovima ponudile su rješenja za ovaj problem. U ovome radu nazivom *ini jezik* koristit će se kao nadređenim pojmom drugome (engl. *second language*) – nematerinski jezik koji se govori u okruženju u kojemu se uči, i stranome (engl. *foreign language*) – nematerinski jezik koji se ne govori u okruženju u kojemu se uči (Jelaska, 2007), dok će se pojedinačnim nazivima *drugi jezik* i *strani jezik* koristiti ondje gdje se odnose na dva različita pojma.

Mjerne instrumente kojima se koristi za prikupljanje podataka potrebno je prilagoditi sociokulturnome kontekstu u kojemu se određeni instrument želi primijeniti, imajući u vidu brojna raznolika okruženja u kojima se uči ini jezik, te utjecaj sociokulturne zajednice na proces učenja i podučavanja jezika. Pri tome je potrebno voditi računa da čestice mjernoga instrumenta sastavljene za uporabu u određenome okruženju ne moraju imati jednaka psihometrijska svojstva u nekome drugom okruženju (Dörnyei i Ushioda, 2011). Svaki i najmanji pomak naprijed znači korak bliže spoznajama kako što lakše i uspješnije usvojiti znanje inoga jezika.

U sljedećem poglavlju dan je pregled teorijskih polazišta ključnih za izradbu ovoga doktorskog rada.

3. TEORIJSKA POLAZIŠTA

U ovom poglavlju daje se osvrt na proces OVIJ-a, podjele i definicije motivacije za učenje inoga jezika, teorije i pristupe istraživanju motivacije za učenje jezika, te na empirijska istraživanja motivacije i dosege dosadašnjih istraživanja.

3.1. Ovladavanje inim jezikom (OVIJ)

Istraživanja procesa OVIJ-a tijekom vremena nude brojne i raznovrsne teorije i pristupe, katkada i po nekoliko njih paralelno. Long (2007) ističe da ima oko 60-ak teorijskih modela kojima se nastoje objasniti različiti oblici procesa OVIJ-a. Imajući u vidu ovakav teorijski pluralizam, Long tvrdi da bi o teorijama trebalo suditi prema tome koliko se valjano njihova predviđanja potvrđuju empirijski.

Znanstveno-teorijski okvir razmišljanja o jeziku oblikuje se tek 50-ih i 60-ih godina dvadesetoga stoljeća u SAD-u, Kanadi i Velikoj Britaniji (Medved Krajnović, 2010). Brojni istraživači OVIJ-a (npr. Gass i Selinker, 2008) slažu se u tome da je taj proces iznimno složen i slojevit fenomen, pa se zbog toga čini da jedna teorija neće u potpunosti rasvijetliti takav proces. Potrebno je, imajući u vidu sve raznovrsne perspektive, otkriti kako su sve te teorije povezane, u čemu se razlikuju, gdje se isprepleću, a gdje se razilaze, i na taj način omogućiti potpunije i sveobuhvatnije razumijevanje fenomena OVIJ-a (Atkinson, 2011).

Kognitivistički pristup koji se pojavljuje 50-ih godina prošloga stoljeća u Sjevernoj Americi, kreće od pretpostavke da iako je jezik društvena pojava, on je iznad svega kognitivni proizvod i prvenstveno se razvija kao kognitivni proces. Istaknuto mjesto u kognitivnoj znanosti zauzima psiholingvistička studija obrade jezika, a jezik je pritom alat za dekodiranje svijeta (Atkinson, 2011). Značajka kognitivističkog pristupa je da OVIJ promatra kao mehanički proces koji se ne razlikuje od pojedinca do pojedinca. Međutim, ovaj je pristup pritom poticaj sustavnijemu istraživanju procesa OVIJ-a.

Kad se govori o učenju jezika, potrebno je razlikovati učenje drugoga jezika od učenja stranoga jezika. Razlika je u kvaliteti i kvantiteti (Gass i Selinker, 2008). Učenje drugoga jezika odvija se u izvornome okruženju, dok se strani jezik uči u uvjetima gdje je materinski jezik neki drugi jezik.

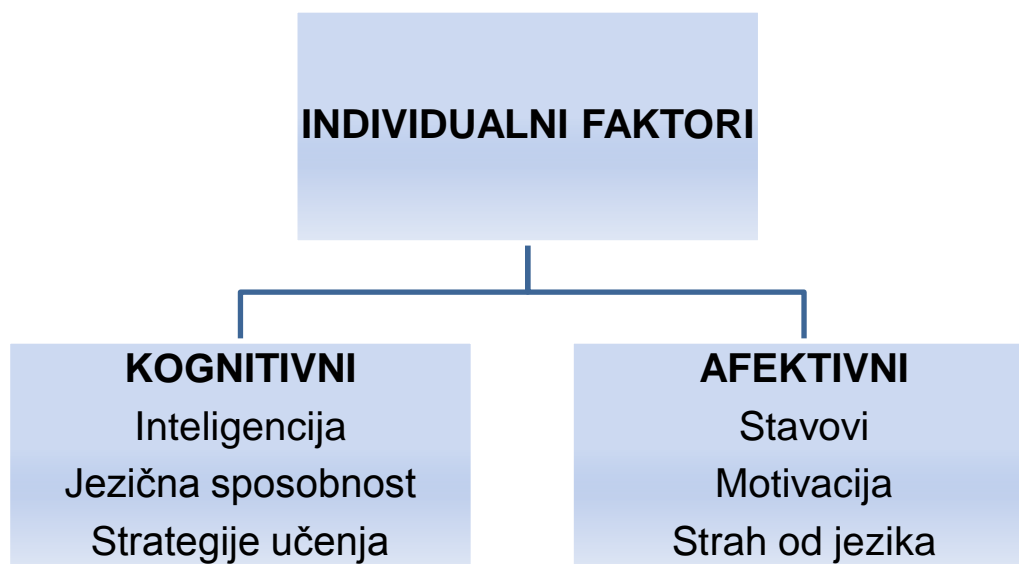
Selinker 1972. uvodi i pojam međujezika (engl. *interlanguage*) (Selinker, 1972; prema Medved Krajnović, 2010). Međujezik je jezik koji učenik sustavno razvija kako napreduje u procesu ovladavanja jezikom. Razvoj može biti od ništice do razine izvornoga govornika ili do prestanka napredovanja (fosilizacije). Osnovne značajke međujezika su varijabilnost, sustavnost i dinamičnost. Ovaj se pojam sve češće zamjenjuje terminom učenikov jezik (engl. *learner language*) ili korisnikov jezik (engl. *user language*) (Medved Krajnović, 2010).

Suvremene teorije o procesu OVIJ-a ističu da proces ovisi o više faktora i razlikuje se od pojedinca do pojedinca, te upućuju na važnost individualnih razlika. Individualne osobine pojedinca nisu međusobno neovisne – one su u stalnoj i složenoj interakciji (Skehan, 1989, 1991). Kompleksnost interakcije dolazi još više do izražaja kad shvatimo da će pojedina osoba drukčije reagirati u različitome obrazovnom okruženju. Prema mišljenju Herberta Seligera (1984) proces OVIJ-a sastoji se od dvije razine u postupku – strategije i taktike. Strategija ne ovisi o individualnim razlikama i obrazovnome okruženju, te je univerzalna u procesu učenja. U taktiku se ubraja varijabilan skup ponašanja koji se neprekidno dopunjuje i širi, a ovisi o različitim faktorima, među kojima se ističe utjecaj dobi, okruženja, osobnosti i prvoga jezika.

Istraživanja u području OVIJ-a dovela su do spoznaje da pojedinac u procesu učenja ima aktivnu ulogu jer su neke karakteristike pojedinca povezane s uspjehom. Prema mišljenju Larsen-Freeman (1991) istraživanja su usmjerena na dva ključna čimbenika: učenje i učenika. U više opsežnih istraživanja u Velikoj Britaniji, Coleman (2004) naglašava važnost aspekata psihologije učenika, posebice motivacije, stavova, straha i identiteta. Dörnyei (2005) tvrdi da su individualne razlike sve ono što određuje osobu kao drukčije i posebno ljudsko biće, a odnose se na dimenzije trajnih osobina ličnosti za koje se pretpostavlja da se mogu primijeniti na svakoga i u kojima se razlike među ljudima mogu stupnjevati. Long (2007) drži da je za savladavanje inoga jezika ključno jezično iskustvo učenika ili skupine u kombinaciji s unutarnjim faktorima. Individualne se razlike mogu promatrati na osobnoj razini, ali su pri tome također jako važni kontekst i društveno okruženje (Gass i Selinker, 2008). Medved

Krajnović (2010) ističe prednost sagledavanja iste inojezične pojave s različitih teorijskih gledišta i njezina istraživanja na više različitih načina.

Brojna istraživanja OVIJ-a temelje se na socioedukacijskome modelu koji su osmislili kanadski socijalni psiholozi Gardner i Lambert (1972), a zatim ga je Gardner dorađivao (Gardner, 1985, 2001, 2005, 2012). Socioedukacijski model odnosi se na učenje drugoga jezika i dijeli individualne faktore na kognitivne i afektivne (slika 1.). Kognitivni faktori uključuju inteligenciju, jezičnu sposobnost i strategije učenja. Ti faktori međusobno su neovisni. Afektivni faktori obuhvaćaju stavove, motivaciju i strah od jezika, te su međusobno povezani.



Slika 1. Socioedukacijski model (Gardner, Day i MacIntyre, 1992)

Mihaljević Djigunović (1998) ističe da se afektivnim varijablama smatraju one relevantne emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situaciju učenja inoga jezika. I kognitivni i afektivni faktori utječu na proces učenja u interakciji s kontekstom u kojemu se jezik uči, a koji može biti formalan ili neformalan (Mihaljević Djigunović, 1998). Prema mišljenju Gass i Selinker (2008, str. 389.) formalni kontekst (kontrolirani uvjeti) može više pridonijeti uspjehu u učenju od neformalnoga. Proteklih godina istraživači koji proučavaju individualne faktore do tada dominantan Gardnerov

socioedukacijski model drže nedostatno dinamičnim i nedostatno povezanim s formalnim kontekstom učenja (nastavom u razredu).

Gardner sam kasnije preispituje socioedukacijski model i mijenja ga (Tremblay i Gardner, 1995; Gardner i sur., 2004; Gardner, 2005; Gardner, 2012). Robert Gardner (2001) u radu u kojemu raspravlja o ulozi učenika, nastavnika i istraživača kaže da se velik broj radova što istražuju OVIJ bavi utvrđivanjem je li motivacija stabilna ili promjenjiva. On ističe da je motivacija učenika koji drugi jezik uče kao obvezan, u početku vođena entuzijazmom i uvjerenjem da će vrlo brzo naučiti i progovoriti tim jezikom, ali ne znaju što će se sve od njih očekivati, pa se u tijeku složenoga i zahtjevnog procesa učenja njihova motivacija s vremenom mijenja i postaje sve slabija.

U hrvatskome kontekstu Rovani i Jelić (2008) istražile su motivacijska uvjerenja 98 učenika srednje škole u učenju materinskoga jezika i dva strana jezika: engleskoga i francuskoga. Rezultati njihova istraživanja pokazali su da ispitanici drže učenje engleskoga jezika korisnijim od učenja materinskoga jezika. Ti nalazi u skladu su s drugim istraživanjima koja su se bavila statusom i važnošću učenja jezika u različitim obrazovnim kontekstima (Dörnyei i Csizér, 2002; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007; prema Rovani i Jelić, 2008, str. 887.).

Gass i Selinker (2008) drže da OVIJ ima bogat korpus radova i istraživanja, pa se zbog toga može smatrati zasebnom znanstvenom disciplinom koja je čvrsto povezana s drugim disciplinama. Najjače su veze s lingvistikom, psihologijom i sociolingvistikom. Svaka od tih znanosti usmjerena je na različita područja, ali i sve upućuju na isti problem: kako korisnici ovladavaju složenim fenomenom inoga jezika? (Gass i Selinker, 2008, str. 160.). Prema Dörnyeiju (2005) dvije su različite perspektive u istraživanju procesa OVIJ-a: perspektiva koja je usmjerena na proces (engl. *process-oriented*) i perspektiva koja je usmjerena na proizvod (engl. *product-oriented*). Istraživači su se koncentrirali na proces OVIJ-a kod učenika koji su se već odlučili za učenje jezika, a ne zanima ih što je potaknulo taj proces.

Proces OVIJ-a tijekom kojega je puno varijabla u međusobnoj interakciji izrazito je složen dinamički sustav (Medved Krajnović, 2010). Zbog toga se u novije vrijeme na ovaj proces gleda s gledišta teorije dinamičkih sustava (engl. *dynamic systems theory*) (Cameron i Larsen-Freeman, 2007), tj. kao dinamični konstrukt koji se neprekidno mijenja, pa ga je

potrebno konstantno preispitivati (Ushioda, 1996; Dörnyei, 2001a; Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005; Mihaljević Djigunović, 2009; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007). Među prvim autorima koji su uočili vezu između teorije dinamičkih sustava i mogućnosti njezine primjene u okviru OVIJ-a je Diane Larsen-Feeeman (1991, 1997). Ako teorije dinamičkih sustava primijenimo u okviru OVIJ-a, dolazimo do zaključka da je jezični korisnik jedan dinamičan sustav unutar dinamike društvenoga sustava (Medved Krajnović, 2010, str. 118).

3.2. Motivacija za učenje inoga jezika

Teorije i pristupi istraživanju motivacije razvijali su se i mijenjali s vremenom; međutim, istraživači se slažu da je motivacija jedan od najbitnijih faktora u učenju inoga jezika (Gardner i Lambert, 1959; Gardner, 1985; Mihaljević Djigunović, 1997, 1998; Dörnyei i Otto, 1998; Gass i Selinker, 2008; Csizér i Magid, 2014), koji je u stalnoj interakciji s više drugih relevantnih faktora.

3.2.1. Definicije motivacije za učenje inoga jezika

U različitim razdobljima istraživanja motivacije za učenje inoga jezika dominirale su brojne podjele i definicije, ali unatoč velikoj važnosti što se pridaje motivaciji, nema jedinstvene definicije (Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei, 2001, 2005; Dörnyei, Csizér i Németh, 2006). Crookes i Schmidt (1991; prema Mihaljević Djigunović 1998, str. 44.) definiraju motivaciju kao izbor aktivnosti i ciljeva koje pojedinac bira ili izbjegava, te stupanj truda što će u njih uložiti. U počecima istraživanja motivacije većina istraživanja temeljila se na sociopsihološkom pristupu, pod utjecajem kanadskoga socijalnog psihologa Gardnera i njegovih suradnika. Gardner i Lambert (1959) prave razliku između orijentacije i motivacije. Prema njihovom mišljenju orijentacija je vrsta razloga zbog kojih netko uči drugi jezik, a motivacija je kombinacija intenziteta, želje i pozitivnih stavova. Gardneru i Lambertu je zbog toga ono što drugi zovu motivacijom zapravo orijentacija, pri čemu misle na razloge zbog kojih netko uči drugi jezik. Postavljanje cilja u učenju važno je za motivaciju, npr. rezultati

učenja mogu dovesti do drugih ciljeva, poput napredovanja u poslu (Mihaljević Djigunović, 1998). Dörnyei i Ottó (1998) daju definiciju motivacije uzimajući u obzir njezinu dinamičnu prirodu. „Motivacija je dinamični i promjenjivi proces koji započinje, usmjerava, koordinira, naglašava, prekida i procjenjuje kognitivne i motoričke procese tijekom kojih se početne želje odabiru, određuje se prioritet, operacionaliziraju se i (uspješno ili neuspješno) izvršavaju.“ (Dörnyei i Ottó, 1998, str. 64.).

Dörnyei (2001a) ističe da motivacija objašnjava zašto se ljudi odlučuju na neku aktivnost, koliko truda žele uložiti i koliko dugo misle održavati tu aktivnost. U svojoj knjizi o individualnim faktorima iz 2005. Dörnyei ističe da motivacija daje početni poticaj učenju inoga jezika, a zatim i pokretačku snagu da se izdrži ovaj dugi i mukotrpan proces, te da svi ostali faktori uključeni u OVIJ na neki način pretpostavljaju motivaciju. Motivacija se odnosi na temeljno pitanje zašto ljudi misle i ponašaju se na određeni način, i mi nipošto ne bismo smjeli pomisliti da u potpunosti znamo odgovor na to pitanje. Prema Gass i Selinker (2008) motivacija je sociopsihološki faktor kojime se često koristi kako bi se opravdao različit uspjeh u OVIJ-u.

Rezultati istraživanja tipova i intenziteta motivacije hrvatskih učenika što ih je provela Mihaljević Djigunović (1998) pokazuju tri tipa motivacije za učenje engleskoga jezika: afektivna, uporabno-komunikacijska i integrativna. Afektivna motivacija odnosi se na želju učenika da nauči engleski jezik iz specifičnih estetskih i emocionalnih razloga vezanih uz engleski kao jezik. Uporabno-komunikacijska motivacija obuhvaća instrumentalne i profesionalne vrijednosti koje učenici povezuju sa znanjem engleskoga kao jezika međunarodne komunikacije i integracijom u globalnu zajednicu. Integrativna motivacija odnosi se na želju za integracijom u kulturnu zajednicu engleskoga govornog područja – točnije, izvornih govornika engleskoga jezika. Uz to, Mihaljević Djigunović uočava dvije skupine demotivatora za hrvatske učenike. Jedan je povezan s nastavnim kontekstom, a drugi s poteškoćama u učenju. Prema nalazima istraživanja Mihaljević Djigunović, ključnu ulogu u hrvatskom kontekstu ima uporabno-komunikacijska motivacija.

Kabalin Borenić (2013) provodi istraživanje na hrvatskim studentima preddiplomskih studija i rezultati njezina kvantitativnoga istraživanja pokazali su da globalizacijski procesi dovode do slabljenja interesa za nacionalne kulture izvornih govornika, ali da hrvatski studenti više vole komunikaciju s izvornim govornicima radi želje za učenjem u autentičnoj

komunikaciji. Nalazi istraživanja Kabalin Borenić pokazali su da sudionici imaju želju za integracijom i imaju pozitivan odnos prema izvornim govornicima. Tu povezanost Kabalin Borenić pokušala je objasniti u svjetlu povezanosti integrativne motivacije s razinom truda što ga ispitanici ulažu u učenje. Njezini rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Mihaljević Djigunović (1998).

Medved Krajnović (2010) ističe da je motivacija skup motiva, dakle psiholoških stanja što pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje i određuju intenzitet toga ponašanja.

3.2.2. Istraživanja motivacije za učenje inoga jezika

Schwartz (1972; prema Mihaljević Djigunović, 1998:25) iznosi da motivi mogu biti intrinzični (zanimanje za jezik zbog samog jezika, potreba za postignućem, pojam o sebi, aspiracije) i ekstrinzični (npr. sociokulturni utjecaji na pojedinca). Gardner i Lambert (1959) dijele motivacijsku orijentaciju na integrativnu i instrumentalnu. Integrativna je zanimanje pojedinca za učenje drugoga jezika kako bi naučio više o zajednici izvornih govornika i time bio prihvaćen kao njezin član, dok je instrumentalna učenje drugoga jezika poradi ostvarivanja neke praktične koristi, poput bolje prilike za zaposlenje ili viših primanja. Autori drže da su obje orijentacije ekstrinzične jer se obje odnose na učenje jezika da bi se ostvarili drugi ciljevi, a ne zbog interesa za jezik kao takav. Gardner i Lambert (1972) ističu da, iako nadarenost znatno utječe na uspjeh u učenju, motivacijski faktori mogu imati još jači učinak. Isto tvrdi Dörnyei (2005), držeći da visoka razina motivacije može pomoći nadvladati nedostatak nadarenosti.

Od 90-ih godina u brojnim teorijskim i istraživačkim radovima motivacija se ponovno preispituje (Dörnyei, 2005). Perspektiva se mijenja s makro na mikroperspektivu. Do tada većina istraživača primijenjene lingvistike dijeli motivaciju za OVIJ na integrativnu i instrumentalnu. Kasnije sam Gardner i suradnici (Gardner i MacIntyre, 1992, 1993) posebno naglašavaju dinamičnu i složenu prirodu motivacije, što označava preokret u odnosu prema Gardnerovu prethodnom stavu da je jaka motivacija uzrok, a ne rezultat uspjeha u učenju (Ushioda, 2003, str. 98-99.).

Richard Clément sa suradnicima provodi empirijska i teorijska istraživanja međuodnosa između društvenih i kontekstualnih varijabla, stavova/motivacije, samopouzdanja, jezičnog identiteta i procesa usvajanja inoga jezika/akulturacije. Njegov koncept samopouzdanja (engl. *self-confidence*) prvi se put pojavljuje u literaturi 1977. (Clément, Gardner i Smythe, 1977; prema Dörnyei 2005, str.73) i odnosi se na uvjerenje da pojedinac ima sposobnost postići rezultate, ostvariti ciljeve ili uspješno provesti zadatke. Autori opisuju proces koji se odvija u multietničkim sredinama a utječe na motivaciju pojedinca da nauči i koristi se jezikom druge jezične zajednice. Istraživanje Clémenta i suradnika (1977; Clément, 1986) dokazalo je da je jezično samopouzdanje glavni motivacijski faktor u učenju jezika druge zajednice u okruženjima gdje živi više jezičnih zajednica, te da je društveno uvjetovan konstrukt. Nekoliko godina nakon toga Clément, Dörnyei i Noels (1994) dodatno razmatraju primjenjivost teorije jezičnog samopouzdanja i tvrde da je ono i bitan motivacijski podsustav, posebice u situaciji gdje je malo neposrednoga kontakta s članovima jezične zajednice koje se jezik uči, ali je važan posredni kontakt s tom jezičnom kulturom preko medija.

Teorija samoodređenja (engl. *Self-Determination Theory*) proučava različite tipove intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000) i jedan je od najutjecajnijih pristupa u motivacijskoj psihologiji. Među prvima koji su istaknuli važnost intrinzične motivacije u OVIJ-u je Douglas Brown. On je ustvrdio da tradicionalna nastava potiče ekstrinzičnu motivaciju, pa se zato previše pozornosti posvećuje nagradi i zanemaruje želju za kreativnošću ili stjecanjem novih znanja (Brown, 2000). Deci i Ryan (1985) dijele razvoj samoodređenja na četiri faze: (1) eksterna regulacija (engl. *external regulation*), koja se odnosi na oblik ekstrinzične motivacije što je najmanje povezana s pojmom o sebi i u potpunosti se odnosi na vanjske izvore, poput nagrada ili prijetnja (npr. pohvala nastavnika ili prijekor roditelja); (2) introjektirana regulacija (engl. *introjected regulation*), koja se odnosi na pravila što ih nametnu pojedincu izvana pa ih se pojedinac treba pridržavati kako se ne bi osjećao krivim (npr. zakoni neke zemlje); (3) identificirana regulacija (engl. *identified regulation*), koja nastaje kad se pojedinac bavi nečim što drži vrijednim i korisnim (npr. učenje jezika koji će mu pomoći u hobiju ili drugim aktivnostima); (4) integrirana regulacija (engl. *integrated regulation*), kao najrazvijeniji oblik ekstrinzične motivacije, što uključuje odabrano ponašanje koje se u potpunosti slaže s drugim vrijednostima, potrebama i identitetom pojedinca (npr. učenje engleskoga jer je dobro poznavati ovaj jezik dio kozmopolitske kulture koju je pojedinac prihvatio).

Dörnyei (2005) naznačuje kako je prilično neobično da se istraživanje motivacije, kao jednoga od najzastupljenijih područja istraživanja u domeni usvajanja inoga jezika, dugo vremena nije provodilo u primijenjenoj lingvistici. Možda bi razlog za takvu izolaciju bio u dva potpuno drukčija pristupa ovim dvjema granama: socijalnoj psihologiji i lingvistici. Istraživanja motivacije u učenju inoga jezika pokrenuli su socijalni psiholozi, a glavne smjernice u istraživanju većinom vode lingvisti. Prema Dörnyeiju, istraživanje motivacije za učenje inoga jezika treba se fokusirati na specifična jezična ponašanja kao mjerni kriterij, a ne na opće rezultate učenja. Umjesto tradicionalnoga praćenja odnosa različitih motivacijskih atributa i uspjeha, istraživači trebaju pratiti kakva je povezanost različitih karakteristika motivacije sa specifičnim ponašanjem tijekom učenja. Neki od primjera što ih ističe jesu povećana volja za komunikacijom, angažiranost u zadacima ili korištenje određenim strategijama učenja i komunikacije.

Zoltan Dörnyei (2005) dijeli povijest istraživanja motivacije na tri razdoblja: sociopsihološko (1959 – 1990), što je u znaku Gardnera i njegovih suradnika u Kanadi; kognitivno-situacijsko (tijekom 1990-ih), u kojemu se radovi temelje na kognitivnim teorijama iz edukacijske psihologije; procesno-usmjereno (2000 – 2005) kad se pojavljuje interes za promjene u motivaciji koje je iniciralo njegovo istraživanje, istraživanje Ushode i njihovih suradnika u Europi. Činjenica da u Kanadi istovremeno egzistiraju dva jezika i dvije jezične zajednice navela je kanadske socijalne psihologe Gardnera i Lamberta da druge jezike gledaju kao poveznicu različitih etnolingvističkih zajednica, pa zato motivaciju za učenje jezika druge zajednice promatraju kao primarni faktor, koji povezanost između dvije zajednice čini jačom ili slabijom.

3.2.2.1. Sociopsihološko razdoblje

Glavna pretpostavka u sociopsihološkom pristupu jest da stavovi prema nekoj jezičnoj skupini utječu na uspjeh u ovladavanju aspektima toga jezika (Gardner, 1985). Time se istraživanje motivacije koje je do tada bilo fokusirano samo na pojedinca dopunja sociopsihološkim pogledima i metodama povezanima s odnosom između prvoga usvojenog jezika – J1 (engl.

first language)² i drugoga jezika – J2 (engl. *second language*) zajednice³. Strani jezik u nastavi pod utjecajem je više sociokulturnih faktora, poput stavova, kulturnih stereotipova i geopolitičkih zamisli (Dörnyei, 2005), a razlika između stranih jezika i drugih školskih predmeta bitna je i djelomično objašnjava zašto teorija o učenju inoga jezika nije nikad u potpunosti integrirana u širi krug obrazovnih znanosti.

Prema Dörnyeiju (2005) tek 1990-ih psiholozi koji su se bavili istraživanjem motivacije počeli su pokazivati aktivno zanimanje za društvene i kontekstualne aspekte motivacije. Proces OVIJ-a odvija se u različitim kontekstima, pa je jedan od bitnih čimbenika u tome procesu priroda samoga konteksta. Kad je riječ o utjecaju konteksta na motivaciju, postoje nastavni konteksti (npr. oblikovanje zadataka i materijala za učenje, načini evaluacije znanja itd.) i sociokulturni utjecaji (npr. nastavnik, skupina, škola, obitelj, kultura i društvo) (Dörnyei i Ushioda, 2011). Iznimno je važno pri tome imati u vidu da dinamičan pogled na mentalne karakteristike pojedinca znači da motivaciju treba promatrati kao dinamičan i promjenjiv proces povezan s dinamičnim promjenama u društvenome okruženju, ali isto tako s promjenama u samome pojedincu koje se odnose na njegove kognitivne i afektivne atribute.

Gardnerova teorija oslanja se na koncept integrativne motivacije i drugih individualnih razlika, s jedne, i uspjeha s druge strane. Integrativna motivacija sastoji se od integrativnosti, stavova prema kontekstu učenja i motivacije (Gardner i Lambert, 1972; Gardner i MacIntyre, 1992). Integrativnost uključuje zanimanje za ine jezike, stavove prema zajednici J2 i želju za društvenom interakcijom s članovima druge jezične skupine. Motivacija obuhvaća trud, želju i stav prema učenju.

Dörnyei (1994) misli da je Gardnerov model opterećen terminologijom koja se ponavlja tri puta na tri razine. Tako Gardnerovi koncepti integrativna motivacija, integrativnost i integrativna orijentacija (engl. *integrative motives, integrativeness, integrative orientation*) zbunjuju. Uz to, definicija integrativnosti čini se kao da se različito interpretira u Gardnerovim radovima. U jednom slučaju integrativnost se odnosi na želju i interes pojedinca za društvenom interakcijom s članovima drugih skupina (Gardner i MacIntyre, 1993), a u drugome označava interes za učenje drugoga jezika kako bi se približio zajednici izvornih

² U istraživanjima usvajanja jezika, prvi jezik koji se usvaja zove se materinski jezik. Međutim, zbog društvenih promjena i kulturoloških razlika u odgoju djece, jezikoslovci nastoje zamijeniti taj naziv nekim drugim. Najčešća zamjena je *prvi jezik* – J1 (engl. *L2*) (Jelaska, 2005).

³ Drugi jezik – J2 (engl. *L2*) je jezik koji se usvaja nakon materinskoga (Jelaska, 2005, 2007).

govornika (Gardner, 2001). Gardner tvrdi da integrativnost uključuje dvije razine. Na jednoj se odnosi na otvorenost prema pripadnicima drugih kulturnih skupina, a na drugoj uključuje potpuno poistovjećivanje sa zajednicom. Ova se teorija nije mijenjala 30 godina.

Kako bi izbjegao zabune, Gardner 2005. godine predlaže izmijenjenu verziju socioedukacijskoga modela. U novome modelu ističe da su dvije glavne varijable: motivacija i sposobnost (u koje je uključena inteligencija i prirodna nadarenost) čvrsto povezane s uspjehom pojedinca u kontekstu učenja jezika, a da je motivacija pojedinca za učenje drugoga jezika povezana s integrativnošću i stavovima prema kontekstu u kojemu se uči. Stavovi se odnose na: nastavnike, nastavu, nastavni program, planiranje nastave i proces ocjenjivanja. Za integrativnost Gardner naglašava da ni u kojem trenutku nije želio ocijeniti kako integrativnost znači da pojedinac želi postati član druge kulturne zajednice, već otvorenost pojedinca da preuzme karakteristike druge kulturne/jezične skupine (Gardner, 2005). On kasnije ističe da se izraz integrativnost uz minimalne razlike može različito tumačiti s obzirom na različite pojedince, pa mu se čini kako se integrativnost ne može primijeniti na engleski jezik jer je engleski postao globalni jezik (Gardner, 2010).

3.2.2.2. Kognitivno-situacijsko razdoblje

Kognitivno-situacijsko razdoblje (engl. *cognitive-situational period*) orijentira se, s jedne strane, na želju za praćenjem razvoja psihologije motivacije i nastojanje da se što bolje razumije motivacija za učenje inoga jezika tako što uključuje neke najutjecajnije koncepte iz 1980-ih, a, s druge strane, na želju da se istraživanje motivacije iz makroperspektive prenese u mikroperspektivu. Drži se (Dörnyei, 2005) da su ovo razdoblje započeli Crookes i Schmidt (1991) u članku o potrebi ponovnoga razmatranja motivacije. Većina istraživanja u ovome razdobljuu bavi se utjecajem društvenoga konteksta učenja na motivaciju. Prema Crookesu i Schmidt (1991), glavne komponente učenja u formalnome okruženju su nastavnik, nastavni program i skupina.

Dörnyei (1994) predlaže trodijelni model motivacije (slika 2.) opisujući je kao složeni proces koji se sastoji od tri razine: jezične razine (engl. *Language Level*), razine učenika (engl. *Learner Level*) i razine konteksta učenja (engl. *Learning Situation Level*). Tri razine podudaraju se s tri osnovne sastavnice u procesu učenja inoga jezika (jezik, učenik i proces

učenja), ali također i odražavaju tri različite dimenzije jezika: društvenu, osobnu i obrazovnu. Jezična razina prema Dörnyeiju uključuje integrativnu i instrumentalnu motivaciju. Razina učenika uključuje želju za uspjehom i samopouzdanje, dok se razina konteksta učenja odnosi na skup intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva te motivacijskih elemenata koji obuhvaćaju tri područja: one koji su karakteristični za nastavu, nastavnika i skupinu.

JEZIČNA RAZINA	Integrativna motivacija Instrumentalna motivacija
RAZINA UČENIKA	Želja za uspjehom Samopouzdanje *strah od uporabe jezika *percipirano znanje jezika *samoučinkovitost
RAZINA KONTEKSTA UČENJA	
<ul style="list-style-type: none"> <i>Motivacijske komponente karakteristične za nastavu</i> 	Interes Relevantnost Očekivanja Zadovoljstvo
<ul style="list-style-type: none"> <i>Motivacijske komponente karakteristične za nastavnika</i> 	Želja za pripadanjem Vrsta autoriteta Izravna specijalizacija motivacije *modeliranje *prezentiranje zadataka *povratna informacija
<ul style="list-style-type: none"> <i>Motivacijske komponente karakteristične za skupinu</i> 	Ciljna orijentacija Sustav norma i nagrada Skupna kohezija Struktura cilja razreda

Slika 2. Komponente motivacije za učenje inoga jezika (Dörnyei, 1994, str. 280.).

Istraživači u kognitivno-situacijskome razdoblju pokušali su ostvariti dva cilja: prvo, povezati intrinzične i ekstrinzične komponente motivacijske psihologije s orijentacijama kojima se bave istraživanja inih jezika, i drugo, ispitati kako različite nastavne prakse utječu na učeničku razinu samoodređenja (Dörnyei, 2005). Noels i suradnici (1999, 2000) proveli su

više istraživanja nastojeći utvrditi povezanost intrinzične/ekstrinzične motivacije s J2 orijentacijama i ustanovili da je Gardnerova integrativna orijentacija čvrsto povezana s motivacijom uz koju se veže izraženije samoodređenje, dok postoji visoka korelacija instrumentalne orijentacije s vanjskom regulacijom.

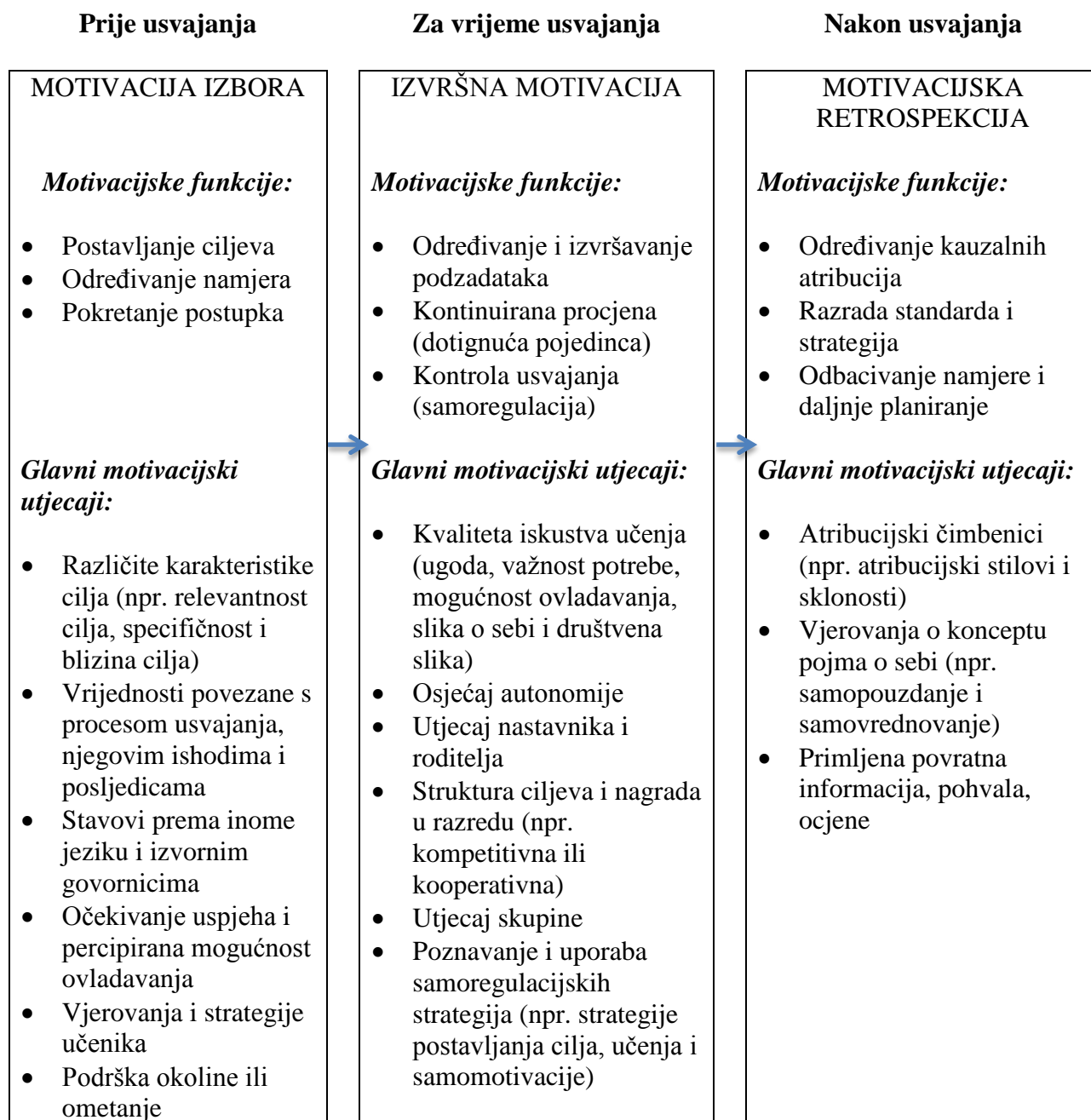
Ispitujući utjecaj konteksta učenja na samoodređenje učenika, Noels i suradnici (1999, 2000) utvrdili su postojanje pravilnog obrasca u motivaciji učenika. Naime, što su više učenici držali da nastavnik želi imati apsolutnu kontrolu i da ne podučava kvalitetno, to je njihova intrinzična motivacija bila manja. Pokazalo se također da su učenici koji su učili prvenstveno zbog ekstrinzičnih razloga bili manje osjetljivi na nastavnikov utjecaj od onih koji su učili po svojoj slobodnoj volji.

Na temelju svojih istraživanja Noels (2001) predlaže konstrukt motivacije prema kojemu su tri tipa motivacije: intrinzična, ekstrinzična i integrativna motivacija. Intrinzična motivacija je najjača u samoodređenju učenika, pa zbog nje učenici drže da je učenje jezika zabavno, zanimljivo, izazov ili način kako povećati samopouzdanje. Ekstrinzična motivacija prema mišljenju Kim Noels (2001) odnosi se na samoodređenje i instrumentalnu motivaciju. Integrativna motivacija odnosi se na pozitivni kontakt s izvornim govornicima i moguću kasniju identifikaciju s njima. Skupina autora okupljena oko Noels (Noels, Pelletier i Vallerand, 2000) konstruirala je valjani i pouzdani mjerni instrument kojim se procjenjuju različite komponente teorije samoodređenja u OVIJ-u – LLOS-IEA (*Language Learning Orientations Scale: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation*).

3.2.2.3. Procesno-usmjereno razdoblje

Procesno-usmjereno razdoblje skrenulo je pozornost na do tada zanemareni aspekt motivacije – na njezin dinamični karakter i vremenske varijacije (Dörnyei, 2005). Kad se motivacija promatra u odnosu prema ponašanju učenika i nastavnoj situaciji, potrebno je primijeniti procesno-usmjereni pristup koji će objasniti dnevne fluktuacije motivacije za učenje, tj. stalne promjene u motivaciji u vremenskim pomacima. S te perspektive, motivacija nije statična, nego se radi o dinamičnom fenomenu koji se neprekidno mijenja.

Dörnyei sa suradnicima u svojim daljnjim radovima preispituje pojam motivacije i ističe da bi, imajući u vidu kako se motivacija stalno mijenja, trebalo uključiti i faktor vremena (Dörnyei i Ottó, 1998). On predlaže dinamičniji prikaz motivacije koji se temelji na teoriji kontrole radnje Heckhausena i Kuhla (1985), te predstavlja procesni model motivacije za učenje inoga jezika (engl. *Process Model of L2 Motivation*). Prema ovome modelu (slika 3.) motivacijski proces podijeljen je na tri stadija: *Choice Motivation* (prije usvajanja), *Executive Motivation* (za vrijeme usvajanja) i *Motivational Retrospection* (nakon usvajanja jezika). Vrijeme prije usvajanja je stadij u kojemu nastaje motivacija i koji vodi k odabiru cilja što ga pojedinac želi ostvariti. Stadij za vrijeme usvajanja odnosi se na održavanje aktivnosti bez obzira na prepreke ili smetnje. Treći stadij, nakon usvajanja, vodi do dovršetka aktivnosti i procjene kako se odvijao proces i kako bi trebalo nastaviti u budućnosti. Osnovna odlika procesno-usmjerenoga pristupa je da se ova tri stadija povezuju s bitno različitim motivima.



Slika 3. Procesni model motivacije za učenje inoga jezika (Dörnyei, 2005, str. 85.).

Važni aspekt Dörnyeijeve perspektive je da različiti motivacijski sustavi ponuđeni u literaturi obvezno ne isključuju jedni druge, već mogu vrijediti istovremeno ako utječu na različite faze motivacijskoga procesa.

Procesno-usmjerenom razdoblju ima dva nedostatka (Dörnyei, 2005). Prvo, podrazumijeva da se svako razdoblje može točno definirati i ima jasne granice, a trebalo bi se upitati kad zapravo aktivnost u obrazovnome kontekstu počinje. Zatim, aktivnost tijekom ovih razdoblja ne odvija se neovisno o drugim čimbenicima i aktivnostima kojima se učenik paralelno bavi, što podrazumijeva simultano obavljanje više radnja i potiče na istraživanje kako se pojedinac nosi s time i ciljevima istovremeno i kako određuje prioritete.

Dörnyei (2005) predlaže skupnu dinamiku (engl. *group dynamics*) kao jedan od mogućih koncepata za proučavanje motivacije. Istraživanje skupne dinamike rastuće je interdisciplinarno polje u društvenim znanostima koje se usredotočuje na razumijevanje ponašanja ljudi u različitim kontekstima malih skupina (sportski timovi, odbori, političke grupacije). Budući da se suvremeno obrazovanje odvija u različitim skupinama, grupna dinamika vrlo je bitna za istraživanje podučavanja/učenja u formalnome kontekstu i motivacijskoga utjecaja skupine.

Prethodna istraživanja omogućila su bliže i potpunije integracije s drugim poljima istraživanja u OVIJ-u. S druge strane, novija otkrića u psihologiji ličnosti dovela su do pomaka stavljajući naglasak na proces, tj. radnu stranu ličnosti (Williams i Burden, 1997; Pintrich i Schunk, 2002; Dörnyei, 2001, 2006). Cilj je fokusirati se na pojedinčevu sliku o samome sebi. Uspjeh u OVIJ-u dijelom će biti rezultat jezičnoga aspekta globalnoga identiteta pojedinca. Dörnyei (2005) nudi novu koncepciju motivacije za učenje inoga jezika, koju naziva „Inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi“. Ovaj novi motivacijski sustav prema mišljenju autora je kompatibilan s glavnim nalazima dotadašnjih istraživanja u polju motivacije. Budući da je motivacija dinamični proces, istraživanje bi se trebalo razvijati u skladu s tom dinamikom.

3.3. Dörnyeijev inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi (L2MSS)

Prema Dörnyeiju (2005) ini jezik označava više od komunikacijskoga koda koji se može naučiti kao drugi nastavni predmeti, dio je osobne srži pojedinca, uključeno u većinu mentalnih aktivnosti i čini bitan dio njegova identiteta. Kad je riječ o engleskome jeziku, potrebno je ponovno interpretirati integrativnost jer treba uzeti u obzir proces globalizacije i činjenicu da je engleski jezik postao *lingua franca*. Integrativna motivacijska orijentacija odnosi se na pozitivnu interpersonalnu/afektivnu sklonost prema inojezičnoj zajednici i želju za uklapanje u zajednicu.

Bitni aspekt integrativne sklonosti neka je vrsta psihološke i emocionalne identifikacije. Prema Gardneru i MacIntyreu (1993), identifikacija se odnosi na inojezičnu zajednicu, dok Dörnyei tvrdi da se u obrazovnom kontekstu identifikacija može odnositi na kulturne i intelektualne vrijednosti povezane s jezikom kao i na stvarni ini jezik. Ako pojam integrativnosti promatramo u širem kontekstu, možemo govoriti o virtualnoj ili metaforičkoj identifikaciji sa sociokulturnim značenjem jezika.

Kad se radi o engleskome jeziku, to je identitet kozmopolitskoga građanina, građanina globaliziranoga svijeta. Učinci globalizacije doveli su do sjedinjavanja integrativnih i instrumentalnih motiva. Pojavljuje se nešto što Dörnyei naziva identitet dviju kultura (engl. *bicultural identity*), globalni identitet. Dörnyei dalje skreće pozornost na važnost zanimljivog koncepta zamišljene zajednice (engl. *imagined community*) koji je uvela Norton (2001). Norton drži da pojedinčeva zamišljena zajednica podrazumijeva zamišljeni identitet. U ovome kontekstu integrativna motivacija mogla bi se protumačiti kao željena integracija u zamišljenu inojezičnu zajednicu.

Dinamičke interpretacije sustava pojma o sebi stavljaju pojam o sebi u srž motivacije i akcije. Markus i Nurius (1986) uvode pojam *moguće ja* (engl. *possible selves*). Moguće ja obuhvaća ideje pojedinaca o tome što bi mogli postati, što bi voljeli postati i što se boje postati. To je manifestacija nečijih ciljeva i težnja, ali za pojedinca su stvarnost. Pozitivno moguće ja tijesno je povezano sa zamišljenom slikom. Daje oblik, značenje, strukturu i smjernice nadama i strahovima pojedinca, i time pokreće svrhovito ponašanje (Dörnyei, 2005). Ono je za pojedinca stvarnost. Ciljevi se pretvaraju u namjere i instrumentalne radnje. Moguće ja može poslužiti kao samovodič u procesu učenja.

Pojam *idealno ja* uveo je Higgins (1987, 1998), i pri tome je mislio na atribute koje bi pojedinac idealno želio imati, tj. njegove želje, nadanja. Higgins je držao da postoji još jedan samovodič koji utječe na ciljeve u budućnosti, a to je *traženo ja*, koje se odnosi na one atribute što ih pojedinac vjeruje da bi trebao imati zbog osjećaja dužnosti, obveze ili odgovornosti, i posve je drukčije od idealnoga ja. Higgins u svojoj teoriji neusklađenosti pojmova o sebi objašnjava motivacijske aspekte samovodiča, te tvrdi da motivacija uključuje želju za smanjenjem neusklađenosti između *stvarnoga ja*, *idealnoga ja* i *traženoga ja*. Idealno ja, prema Higginsu, orijentirano je na promociju, tj. uključuje nade, želje, razvoj i postignuća. S druge strane, traženo ja orijentirano je na prevenciju, tj. kontrolu negativnih rezultata i uključuje sigurnost, odgovornosti i obveze.

Ova podjela može se usporediti sa starim načelom da ljudi teže k zadovoljstvu i izbjegavaju bol. Higgins je ustvrdio da idealno ja uključuje gledišta drugih dok se gledište pojedinca postupno razvija. Dörnyei (2005), pokušavajući povezati pojam integrativnosti i idealno inojezično ja, uključuje idealno inojezično ja u koncept „imaginarnе zajednice“ autorice Norton (2001), gdje je mentalni sklop djelomično utemeljen na stvarnim iskustvima članova zajednice koja govori ini jezik, a djelomično na pojedinčevoj mašti. U idealiziranoj slici o sebi želimo biti ne samo privlačni već i profesionalno uspješni. Gledajući iz perspektive pojma o sebi, Dörnyei tvrdi da se instrumentalnost može podijeliti na dva tipa: idealno ja i traženo ja, što je u skladu s Higginsovom podjelom na promociju i prevenciju. Instrumentalni motivi koji se odnose na promociju povezani su s idealnim ja (npr. dobiti bolje plaćeno radno mjesto), dok su instrumentalni motivi orijentirani na prevenciju povezani s traženim ja (npr. učiti da se ne padne na ispitu). Zbog toga pojam idealnoga inojezičnoga ja nije u suprotnosti s Gardnerovim pojmom integrativnosti nego ga potvrđuje.

Stavovi prema jeziku kao jedan od faktora koji prema modelu Tremblaya i Gardnera (1995) čine motivaciju posebno su zanimljivi Dörnyeiju jer su vrlo slični konceptu idealnoga inojezičnog ja jer uključuju integrativnu orijentaciju, instrumentalnu orijentaciju i stavove prema govornicima inoga jezika. Dörnyei drži da ovakvo idealno ja nije u suprotnosti s dotadašnjom koncepcijom motivacije, već je proširena verzija s većim opsegom mogućih pojašnjenja. Preciznije, integrativnost koja se reflektira kroz idealno inojezično ja može se upotrijebiti za još bolje objašnjenje motivacije u različitim kontekstima, čak i kad je kontakt s izvornim govornicima minimalan, ili ga uopće nema. Ovo se posebno može primijeniti na

učenje inoga jezika u formalnome kontekstu modernoga društva, gdje se engleski uči diljem svijeta kao globalni jezik ili *lingua franca*. Proučavajući povezanost učenja inoga jezika s teorijom samoodređenja, Noels (2003) predlaže motivacijski konstrukt koji se sastoji od tri vrste orijentacija za učenje: intrinzični razlozi, ekstrinzični razlozi i integrativni razlozi za učenje. S druge strane, Ushioda (2001) je predložila svoj model koji se konceptualno slaže s modelom autorice Noels. Prema Ushiodi motivacijske dimenzije mogu se podijeliti u tri skupine: 1. stvarni proces učenja što uključuje užitek učenja, pozitivno iskustvo i osobno zadovoljstvo; 2. eksterni pritisci; 3. integrativna dimenzija, koja se sastoji od osobnih ciljeva, željene razine znanja, akademskog interesa i osjećaja prema inojezičnoj zajednici.

Kako je to prethodno u radu spomenuto, da bi rezultate svojih istraživanja uklopio u ove dvije podjele, Dörnyei 2005. predlaže novi motivacijski konstrukt i naziva ga L2MSS. L2MSS se odnosi na pristup motivaciji za učenje inoga jezika fokusiran na učenje svjetskoga jezika. Pritom je kompatibilan s drugim konceptualizacijama motivacije što su ih dali Gardner (2005), Noels (2003) i Ushioda (2001). Predloženi konstrukt sastoji se od tri dimenzije: *idealno inojezično ja* (engl. *Ideal L2 Self*), *traženo inojezično ja* (engl. *Ought-to L2 Self*) i *iskustvo učenja inoga jezika* (engl. *L2 Learning Experience*). Idealno inojezično ja odnosi se na osobu koja bismo željeli postati i sadržava želju pojedinca da smanji nerazmjer između stvarne i idealne slike o sebi. Idealno ja odgovara integrativnim dimenzijama Noels (2003) i Ushiode (2001). To je učenikova vizija sebe kao tečnoga govornika inoga jezika. Traženo inojezično ja odnosi se na attribute za koje vjerujemo da ih trebamo imati zbog društvenih pritisaka, kao npr. dužnosti, obveze ili odgovornosti, kako bismo izbjegli moguće negativne posljedice. Ta dimenzija odgovara Higginsovu traženome ja i ekstrinzičnim instrumentalnim motivima Noels (2003) i Ushiode (2001). Iskustvo učenja inoga jezika odnosi se na neposredno okruženje u kojemu učimo i motive povezane s obrazovnim kontekstom i iskustvom učenja. Ova dimenzija odgovara intrinzičnim motivima iz prethodnih istraživanja motivacije Noels (2003) i skupu pozitivnih iskustava prema Ushiodi (2001). Ushioda (2001) je u svojem radu zaključila da se svi čimbenici u motivacijskoj strukturi svakoga učenika mogu podijeliti u dvije dimenzije: (1) kauzalne (koje proizlaze iz kontinuiranog procesa učenja inoga jezika i dotadašnjega iskustva učenja) i (2) teleološke (usmjerene prema kratkoročnim ili dugoročnim ciljevima i perspektivama u budućnosti). Rezultati njezina istraživanja pokazali su da postoje dva potencijalno uspješna motivacijska pravca za učenje jezika i da oba pokreće sadašnje pozitivno iskustvo učenja ili vizija budućnosti.

Prema Noels, idealno inojezično ja i traženo inojezično ja teleološka su dimenzija jer se tiču budućih motivacijskih perspektiva, tj. zamišljenoga budućega konačnog stanja. Iskustvo učenja kauzalna je dimenzija. Ushioda je istraživanjem došla do zaključka da se dimenzija motivacijskih ciljeva što je okrenuta budućnosti i ona okrenuta prošlim ili sadašnjim percepcijama iskustva učenja međusobno dopunjavaju. U njezinu istraživanju učenici koji su imali pozitivno iskustvo učenja isticali su intrinzičnu motivaciju, dok su oni s manje pozitivnim iskustvom većinom definirali svoju motivaciju u okviru osobnih ciljeva ili planova za karijeru. To je autoricu navelo na zaključak da su možda u igri dva potencijalno uspješna motivacijska puta za učenje jezika. Prvi potiče učeničko pozitivno iskustvo realnoga stanja učenja, a drugi potiče učenička vizija budućnosti.

Dörnyei (2005) je, proučavajući i uspoređujući istraživanja Gardnera i drugih, utvrdio da se njegov inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi nastavlja na neke od najutjecajnijih pravaca iz istraživanja procesa učenja jezika. Koncept se temelji na teoriji pojma o sebi i identiteta pojedinca. Dörnyei vjeruje da je ini jezik dio osobne srži pojedinca, te uključuje većinu mentalnih aktivnosti i čini bitan dio njegovoga identiteta. Dörnyeijev motivacijski sustav znatan je pomak od dotadašnjih promišljanja motivacije jer kombinira dva bitna polja – psihologiju i lingvistiku. Taj je konstrukt novost zbog eksplicitnog korištenja psihološkim teorijama o pojmu o sebi. Naime, on se koristi tim teorijama o pojmu o sebi dok se istovremeno temelji i na prethodnim istraživanjima i teorijama učenja jezika.

Kako je već spomenuto, nekoliko desetljeća istraživanja motivacije temeljila su se na Gardnerovu konceptu integrativnosti i integrativne motivacije. 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća motivacijske teorije nisu nudile poveznice s novim kognitivnim motivacijskim konceptima (Dörnyei, 2009). U osvrtu na teoriju samoodređenja (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000) Dörnyeiju (2009) je odmah jasno da su prve dvije faze ove teorije (eksterna regulacija i introjektirana regulacija) povezane s *mogućim ja* a treća i četvrta (identificirana regulacija i integrirana regulacija) s *idealnim ja*. Međutim, Dörnyei se pita gdje je pritom točno granica među njima.

Dörnyei pokušava utvrditi ima li podudarnosti novoga sustava s konceptom procesno-usmjerene motivacije za OVII. On drži da je neupitno kako su idealno inojezično ja i traženo inojezično ja povezani s razdobljem prije usvajanja, dok je iskustvo učenja povezano s motivima koji se vezuju uz razdoblje tijekom usvajanja. U daljnjem povezivanju idealnoga i

traženoga ja s razdobljem tijekom usvajanja i nakon njega, Dörnyei (2005) se referira na istraživanja Ushioda (2001) i Norton (2001). Ushioda povezuje promjene u motivaciji s ciljnom orijentacijom, tj. stjecanjem jasnije slike o ciljevima pojedinca vezanima uz ini jezik. Naime, motivacijske promjene dovode do jasnijih osobnih ciljeva.

Ove pretpostavke mogle bi se povezati s razvojem idealnoga inojezičnog ja i internacionalizacijom traženoga inojezičnog ja. Nortonin koncept imaginarnih zajednica može pomoći u boljem razumijevanju kako se idealno ja ostvaruje u konkretnim situacijama jer imaginacija ne rezultira neminovno koordinacijom radnje. Norton drži kako bi nastavnik trebao ohrabrivati učenike u zamišljanju da žive u nekoliko zajednica, uključujući razrednu zajednicu, zajednicu inoga jezika i zamišljenu zajednicu. Pritom se autorica poziva na Wengerov (1998, 2002) koncept o trima tipovima pripadnosti zajednici: angažiranje, imaginacija i usklađenje. Usklađenjem učenici čine ono što moraju da bi bili dio veće zajednice. Na taj način pojedinci aktiviraju motivirano ponašanje tako što usklađuju i usmjeravaju svoju energiju i postupke kako bi se uklopili u širu zajednicu i dali svoj doprinos većim pothvatima. Dörnyeija zanima kako se imaginacija i usklađenje isprepleću i utječu jedno na drugo. Prema Wengeru i suradnicima (Wenger, 1998; Wenger, McDermott i Snyder, 2002) imaginacija je gledati u sjeme, a vidjeti stablo, ili svirati glazbenu ljestvicu na klaviru, a zamisliti koncertnu dvoranu. Imaginacija može promijeniti naše shvaćanje usklađenja i našu sposobnost njegova kontroliranja jer uz pomoć imaginacije gradimo sliku o svom mjestu u zajednici.

3.3.1. Motivacija iz perspektive *pojмова o sebi*

Konceptualizacija motivacije za učenje inoga jezika iz perspektive *pojмова o sebi*, koju su predstavile Markus i Nurius (1986), otvara nove smjernice u načinu razmišljanja i poimanja motivacije, posebice jer uključuje i razvija složenu i živopisnu sliku pojedinca u procesu poimanja sebe kao motiviranoga učenika. Dörnyei (2005) podsjeća na četiri načela što ih ističu Markus i Nurius a kojima se povećava motivacijska snaga mogućega ja. Prvo, moguće ja mora postojati jer ne može svatko zamisliti i stvoriti uspješan pojam o sebi. Snaga motivacije ovisit će o sposobnosti učenika da razvije istaknutu zamišljenu sliku o sebi kao privlačnome, sposobnome i uspješnom korisniku inoga jezika. Drugo, moguće ja nešto treba

potaknuti. Okidač može biti neki događaj ili ga sam pojedinac treba svjesno pobuditi kao reakciju na neki događaj. Treće, treba biti povezano s odgovarajućim znanjem, treba imati konkretne planove i strategije kako bi se utjecalo na instrumentalnu radnju. Četvrto, moguće ja treba imati svoju protutežu, tj. treba ga se povezati s pretpostavkama što bi se moglo dogoditi ako se željeno stanje ne ostvari.

Ova četiri načela mogu poslužiti kao opće smjernice za razvoj konkretnih tehnika podučavanja u formalnome kontekstu. Fokusirajući se na zamišljenu sliku možemo stvoriti nove i snažne motivacijske prakse pri čemu će jačati medijacija društva (Dörnyei, 2005). Dörnyei (2009) daje dvije važne napomene povezane s pojmovima o sebi. Prva je kako ne bismo smjeli zaboraviti da dolaze pod zajedničkim nazivnikom *moguće ja*, što znači da nisu potpuno odvojeni od stvarnosti, pa čak ni idealno ja. Druga je napomena da su autorice izvornoga koncepta (Markus i Nurius, 1986) dale širok pregled mogućih ja, a ne klasifikaciju, jer u svojem radu spominju ja kojemu se nadamo i idealno ja kao dva različita pojma. One također spominju traženo ja kao sliku sebe što je o nama imaju drugi.

Prema tome, Markus i Nurius vjerovala su da ima više mogućih ja koji su usmjereni na budućnost, te su dale pregled tih ja, ali bez konačne klasifikacije. Dörnyei posebno naglašava da mogući ja uključuju konkretne slike i osjete – oni su predstavljeni na isti imaginarni i semantički način kao ja koje je tu sada, tj. oni su za pojedinca stvarnost. Koncentrirajući se na moguće ja mi se jako približavamo stvarnim mislima i osjećajima koje pojedinci iskuse dok su u procesu motiviranoga ponašanja i instrumentalne radnje (Markus i Ruvolo, 1989; prema Dörnyei, 2009). Mogući ja često se nazivaju budućim samovodičima (engl. *future self-guides*), međutim Dörnyei drži da to ne vrijedi za svaki tip mogućega ja. Na primjer, ja koje bismo mogli postati (engl. *could-become self*) odnosi se na neutralnu situaciju i zbog toga se ne može smatrati vodičem, već samo predviđanjem mogućega budućeg scenarija. S druge strane, idealno ja ima funkciju vodiča jer postavlja standarde koje treba postići, a *zatrašujuće ja* (engl. *feared self*) također regulira ponašanje udaljavajući pojedinca od nečega.

Bitna razlika konceptualizacije autorica Markus i Nurius u odnosu prema Higginsovoj konceptualizaciji je da Markus i Nurius govore o više mogućih ja, uključujući više idealnih ja, dok Higgins govori o jednome idealnome ja i jednome traženome ja za svakoga pojedinca. Higginsu su to složeni vodiči koji čine skup relevantnih atributa. On ipak prihvaća i mogućnost da postoje još neki tipovi samoreprezentacije uz idealno ili traženo ja.

Dörnyei (2009) ističe važnost razumijevanja razlike između budućih samovodiča i budućih ciljeva. Naizgled, po definiciji oba pojma čine se jednakima, ali Dörnyei drži bitnim istaknuti gdje su razlike između tih dvaju pojmova. Budući samovodiči uključuju mentalne slike i osjećaje kao ključne aspekte (Dörnyei, 2014); možemo zamišljati što ljudi osjećaju kad se bave motiviranim ponašanjem. Oni idu znatno šire od ciljeva jer iskustvo doživljaja čini moguće ja dosta većim od bilo kojih ciljeva. Dörnyei drži da je element iskustva ono što daje znatnu prednost mogućem ja u odnosu prema konstruktima koji su orijentirani na ciljeve. Moguće ja stanje je sebe koje pojedinci doživljavaju kao stvarnost. Ono djeluje kao samovodič za budućnost.

Ako se usredotočimo na moguće ja, možemo razmišljati o iznimnoj snazi mašte u ljudskome životu. Središnji element teorije o mogućem ja jest uključivanje slike pa, uz konstrukt pojmova o sebi, to čini inovativni element u istraživanju motivacije za učenje. Kako je prije naznačeno, Higgins (1987) u svojoj teoriji neusklađenosti ističe da su pojedinci motivirani postići stanje u kojemu se njihov pojam o sebi podudara s njihovim relevantnim samovodičima. Drugim riječima, motivacija uključuje želju da se smanji nerazmjer između stvarne slike o sebi i zamišljenih standarda ponašanja idealnoga/traženoga ja. Budući samovodiči iniciraju, usmjeravaju i potiču radnju, dok stvarno ja započinje određene samoregulacijske strategije kojima je cilj smanjiti nerazmjer. Samovodiči su znatno širi od ciljeva, pa pojedinac zamišlja i osjeća doživljaj. Ipak, budući samovodiči ne aktiviraju se automatski. Neka istraživanja (Oyserman, Bybee i Terry, 2006) pokazala su da postoje određeni uvjeti koji mogu intenzivirati ili umanjiti motivacijski utjecaj idealnoga i traženog ja. Među tim uvjetima možda su najvažniji: postojanje razrađene i živopisne slike o budućem ja, zamišljena vjerodostojnost, usklađenost između idealnoga i traženoga ja, nužna aktivacija, prateće proceduralne strategije i neutralizirajući utjecaj zastrašujućega ja.

Prva pretpostavka za motivacijski utjecaj budućih samovodiča jest da oni zapravo trebaju postojati. Različiti ljudi različito stvaraju uspješno moguće ja, pa zato se ne može očekivati da svatko ima razvijeni idealni ili traženi ja samovodič (Higgins, 1987). Ako pretpostavimo da postoji slika o sebi, ona možda neće biti dostatno razrađena ili živopisna kako bi bila učinkovita. Pokazalo se da moguće ja daje više motivacijske snage što je više razrađeno (Higgins, 1987). Moguće ja učinkovito je samo onoliko koliko ga pojedinac doživljava kao mogućega. Traženo ja povezano je s grupnim normama i drugim normativnim

pritislima. Zbog toga, traženo ja (posebice adolescenata) može sadržavati neke poglede o uspjehu u učenju nastale pod utjecajem vršnjaka, koji se često nazivaju normama osrednjosti, a često su u sukobu s idealnim ja. Drugim riječima, učenikov osobni identitet i grupni identitet mogu biti u sukobu, dok je važan preduvjet za učinkovito moguće ja da su idealno i traženo ja usklađeni. Čak i ako pojedinac ima dobro razvijene i vjerodostojne slike idealnoga i traženoga ja, one ne moraju uvijek biti aktivne u radnoj memoriji.

Aktivacija se može postići različitim podsjetnicima ili može biti reakcija pojedinca na neki događaj ili situaciju. Pojedinac koji ima atraktivnu sliku budućega ja treba usmjeriti taj motivacijski potencijal na konkretnu radnju. Kako bi to postigao, potreban mu je plan zadataka i strategija kojih se mora držati kako bi se približio idealnome ja. Oyserman i Markus (1990) ustvrdile su da će željeno moguće ja imati maksimalan učinak na motivaciju ako je pod neutralizirajućim utjecajem zastrašujućega ja. Pomisao što bi se moglo dogoditi ako ne uspijemo često je snažan motivator koji nas tjera naprijed, pa autorice drže da se najbolji učinak postiže kad se pojedinac upozna s mogućim posljedicama ako se ne postigne željeno stanje. Istraživanje Oyserman i suradnica (2006) potvrdilo je da je potrebna uravnotežena kombinacija mogućega ja i zastrašujućega ja kako bi se postigla najučinkovitija kombinacija budućih samovodiča. Prema Higginsu, to bi bila ravnomjerna kombinacija idealnoga i traženoga ja. U svom istraživanju na učenicima srednje škole i studentima u Kini, You i Chan (2014) ustvrdile su da je vrlo malo istraživanja proučavalo promjenjivu prirodu budućih samovodiča i povezanosti s motivacijom. Autorice u svom radu zaključuju da postoji dinamična interakcija između procesa učenja i budućih samovodiča – postojanje vizije ne samo da je povezano s procesom učenja inoga jezika već se i taj proces odražava na samu viziju. Osvrćući se na Higginsovu teoriju o razlici/praznini (engl. *gap*) koja vlada između stvarne i željene slike o sebi, You i Chan drže da je opseg i priroda te praznine u interakciji s procesom učenja: katkad se praznina smanjuje napretkom u učenju, a katkad se smanjuje pomicanjem željenomu cilju bliže.

Dörnyei (2009) posebno se orijentira na pronalaženje odgovora na pitanje što je to potrebno samovodičima da se pokažu kao snažni motivatori. Prema njegovome mišljenju, idealno inojezično ja snažan je motivator uz šest uvjeta – od toga se četiri odnose na pojam o sebi, a dva na tradicionalne opće koncepte o motivaciji i motivacijskim strategijama. Četiri uvjeta specifična za Dörnyeijeve pretpostavke su: (1) učenik mora imati željenu sliku o

budućemu sebi, (2) ta slika treba biti potpuna i jasna, (3) slika mora biti ostvariva i (4) slika treba biti stalno aktivna i nazočna u učenikovu radnom konceptu.

Na odnos između idealnoga inojezičnoga ja i traženoga inojezičnoga ja znatno utječe proces globalizacije. Naime, percepcija svakoga čovjeka većinom se temelji na društvenim normama, pa o tome ovisi i idealna slika o sebi i tražena slika o sebi. Posebno je pitanje koliko je L2MSS pod utjecajem određenoga konteksta učenja, koliko se radi o univerzalnome aspektu učenja, a koliko se to dvoje isprepleće. Na koncu, pitanje je kako izmjeriti i potvrditi konstrukt pojmovna o sebi provodeći znanstvena istraživanja i proučavajući njihove rezultate.

Koncept L2MSS-a temelji se na pretpostavci da samovodiči o kojima se govori doista postoje kod učenika. Budući da svi ljudi nemaju razvijen pojam o idealnome ja, trebalo bi im pomoći da stvore svoju vlastitu viziju jer je ona središte učenikove motivacije (Hadfield i Dörnyei, 2013). Potrebno je podizati svijest o idealnome inojezičnom ja oslanjajući se na informaciju o težnjama, snovima i željama koje su učenici imali u prošlosti. Kako bi potvrdio tu teoriju, Dörnyei (2009) ističe neke nalaze drugih autora, prema kojima moguće ja potječe od ideala što ih roditelji postavljaju sebi i svojoj djeci (Zentner i Renaud, 2007; prema Dörnyei, 2009); ili potječe od ideala vršnjaka kao dijela društvenoga pritiska (Boyatzis i Akriovou, 2006; prema Dörnyei, 2009); ili je pak povezano s utjecajem pojedinaca koje su vidjeli u filmovima ili u stvarnome životu, i koji su im postali uzori. Dörnyei (2009, str. 34.) drži da je moguće usavršavati tehniku kreativne i kontrolirane zamišljene slike kako bi se razvila slika idealnoga inojezičnog ja i na taj način poticala i dodatno pojačala zamišljena slika.

U literaturi se može naći veći broj radova o svjesnoj uporabi zamišljene slike na različitim poljima, npr. sportu, medicini (Gould, Damarjian i Greenleaf, 2002; Roffe, Schmidt i Ernst, 2005; Singer, 2006), a postoji i stvarni potencijal za primjenu u obrazovanju (Taylor i sur., 1998). Kako bi se svjesna uporaba zamišljene slike mogla primijeniti u OVII-u, potrebno je sustavno proučiti tehnike kojima se koristi u različitim poljima i utvrditi kako bi se one mogle primijeniti na razvijanje motivacije za učenje inoga jezika i viziju ovladavanja inim jezikom. Autori Arnold, Puchta i Rinvoluceri (2007; prema Dörnyei, 2009) pokušali su povezati mentalnu sliku s učenjem inoga jezika kod srednjoškolaca i odraslih kako bi se poboljšala učinkovitost učenja. Autori su ponudili velik broj praktičnih prijedloga i naputaka kako uporabiti mentalnu sliku u učionici. U njihovom radu predlaže se nekoliko ideja koje se

moгу primijeniti u podučavanju engleskoga jezika, a uporabom predloženih aktivnosti i učenici i nastavnici postigli bi da učionica postane kreativnije i poticajnije nastavno okruženje.

Prema jednoj od osnovnih postavka motivacijskih teorija – što je pojedinac sigurniji u mogućnost postizanja zamišljenoga cilja, to je njegova motivacija izraženija. Ako mislimo da nećemo uspjeti bez obzira na to koliko se trudimo, teško je očekivati da ćemo uložiti dodatni trud u postizanje svojega cilja. Zbog toga na odnos između onoga što učenici žele postati i onoga što postanu bitno utječe ono što oni misle da su u stanju postati, tj. očekivano moguće ja (engl. *expected possible selves*) (Pizzolato, 2006, str. 59; prema Dörnyei, 2009). Dakle, kako bismo omogućili postojanje idealnoga inojezičnog ja, potrebno je na neki način poduprijeti i potvrditi viziju, zatim je aktivirati i održavati – najčešće to rade nastavnici svaki na svoj način. Sljedeći korak prema Dörnyeijevu mišljenju je planiranje kako provesti viziju (Dörnyei, 2009) jer se mnogi istraživači slažu da su samovodiči učinkoviti jedino uz konkretne unaprijed planirane radnje i strategije. Potrebno je uzeti u obzir i zastrašujuće ja, tj. mogućnost da nešto želimo postići ne samo zbog želje da uspijemo nego i zbog straha od neuspjeha ili loših posljedica (Oyserman i Markus, 1990). Dörnyei drži da bi u okviru procesa OVIJ-a učenike trebalo redovito podsjećati na ograničenja koja si postavljaju i zbog kojih nisu ovladali nekim jezikom, te poticati traženo inojezično ja podsjećajući na dužnosti i obveze koje su preuzeli.

Ponovno razmatranje motivacije za učenje inoga jezika iz perspektive što je predlaže Dörnyei (2009) nipošto ne čini ništavnima rezultate prethodnih istraživanja u polju motivacije za učenje inoga jezika, već im daje novi smisao u okviru teorije o pojmu o sebi. Važno je istaknuti da Dörnyei, temeljeći tu postavku na rezultatima rada Zentnera i Renauda (2007), drži da ovakav pristup nije primjenjiv prije adolescencije jer tek u adolescenciji učenici mogu razviti idealnu sliku o sebi. Zamišljena slika i mogućnost postojanja i provođenja te zamišljene slike mogu bitno promijeniti život pojedincu.

Na temelju rezultata nekoliko istraživanja koja su se bavila provjerom sustava samovodiča empirijski je dokazano da su budući samovodiči iznimno snažni motivatori (Dörnyei, 2009, str. 351.). MacIntyre, Mackinnon i Clément (2009) tvrde da se moguća snaga L2MSS-a nalazi u mogućnosti stvaranja novih konceptualnih poveznica uzimajući pojam o sebi kao polazište. Međutim, s druge strane, MacIntyre i suradnici upozoravaju na oprez

obzirom na to da je upitno ima li više samovodiča kako ističu neki autori (Markus i Nurius, 1986) ili je samo jedan (Higgins, 1987). Nadalje, pitanje je koliko su samovodiči idealno inojezično ja i traženo inojezično ja stabilni. Odnos emocija i budućih samovodiča također je upitan. U ovome radu pokušali smo dobiti odgovor na te dileme. Prema MacIntyre i suradnicima (2009) emocije koje pojedinac iskusi imaju ključni utjecaj na razumijevanje mogućega ja i motivacije, dakle emocije su ključni motivatori, te bi prema njima trebala postojati snažna veza između emocija i mogućega ja kako bi se ostvario motivacijski potencijal.

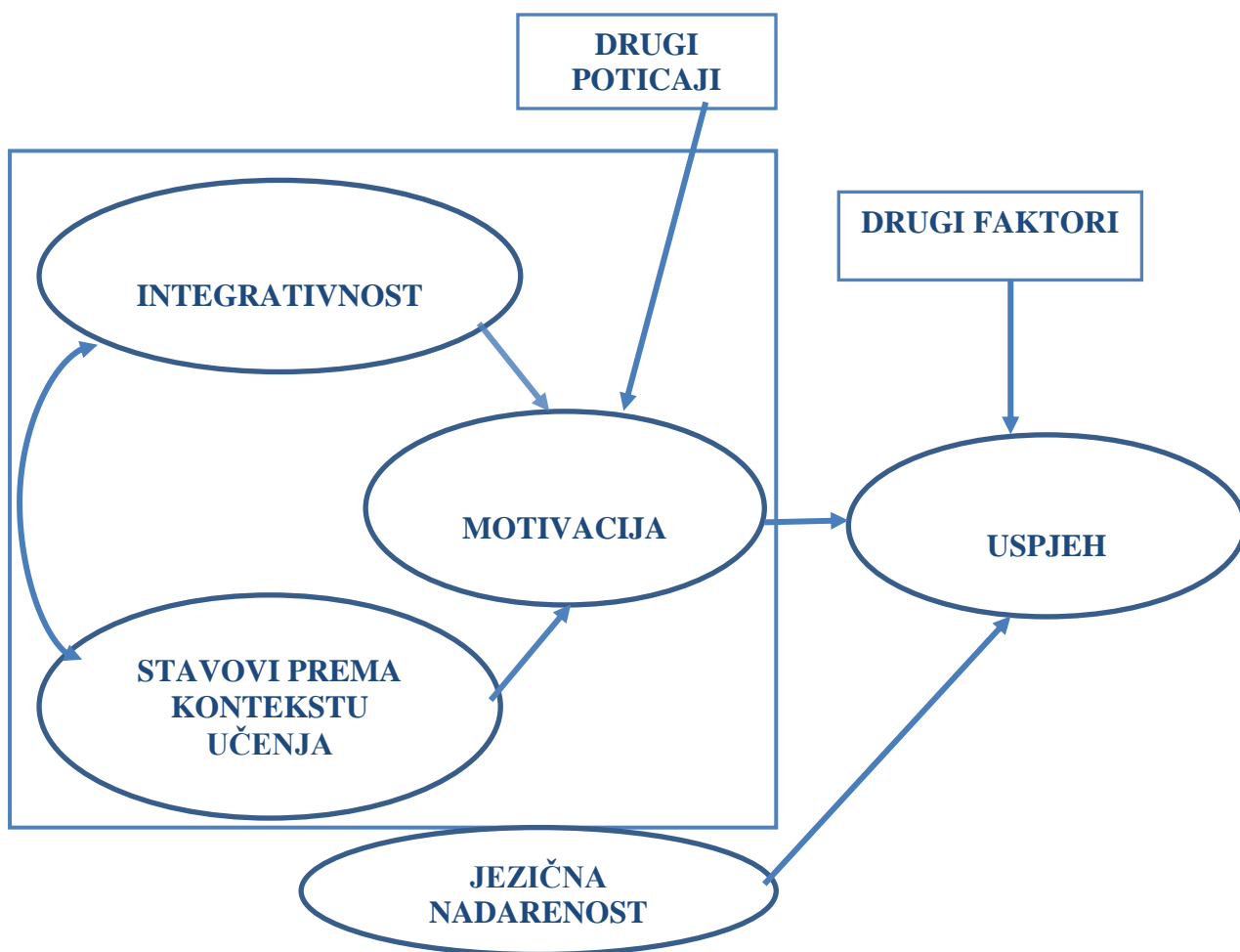
3.3.2. Preispitivanje Gardnerova socioedukacijskoga modela

Zoltan Dörnyei u početku svojih istraživanja motivacije slijedi pristup Gardnera jer je Gardnerov model u to vrijeme po njegovu mišljenju bio najbolji i imao je najbolju istraživačku metodologiju. Ali vrlo brzo uviđa da u Gardnerovu socioedukacijskom modelu nedostaju dvije bitne stvari: formalni kontekst i temporalna i promjenjiva dimenzija motivacije (Dörnyei, 2012). Dörnyei ističe važnu ulogu nastavnika i nastave u motivaciji za učenje jezika, te također upućuje na činjenicu je bitno razlikovati motivaciju za učenje drugoga od motivacije za učenje stranoga jezika. Dörnyei (2005) drži da je potrebno preispitati Gardnerov koncept integrativnosti, imajući u vidu da je engleski internacionalni jezik i integracija bi značila uklapanje u globalnu zajednicu za razliku od asimilacije s izvornim govornicima. Tražio je širu interpretaciju pojma od one koju je izvorno ponudio Gardner.

Točan odnos između ključnih komponenata Gardnerova modela u različitim istraživanjima pokazao je raznolikost koja naizgled nije pridonosila očitoj općoj slici. Dörnyei i Csizér (2002, str. 456) zaključuju da bi znanstvenici trebali tražiti nove konceptualizacije i interpretacije integrativnosti koje bi pobliže pojasnile ovaj izraz u skladu s nalazima brojnih empirijskih podataka prikupljenih u prethodnih četrdeset godina. Njihovo opsežno istraživanje otkrilo je konzistentne odnose između ključnih varijabla. Nova paradigma temelji se na prethodnim istraživanjima, ali interpretira koncept tako što ide dublje od doslovnog značenja glagola „integrirati“ (Dörnyei, 2005). Ovdje naime nije posve jasno što je cilj integracije. Dörnyei podsjeća da se integrativna motivacijska orijentacija odnosi na pozitivnu

sklonost pojedinca prema inojezičnoj zajednici i želju za uključivanjem i zbližavanjem s njezinim članovima. Ona podrazumijeva otvorenost i poštovanje prema drugoj kulturnoj skupini i njezinu načinu života, a katkada može značiti i potpunu identifikaciju sa zajednicom i možda čak napuštanje svoje vlastite izvorne zajednice. Slijedom prethodno naznačenoga, glavni aspekt integrativnog određenja je neka vrsta psihološke i emocionalne identifikacije sa sociokulturnim aspektima inoga jezika. Globalni identitet engleskoga jezika također je povezan s instrumentalnim aspektima jer se radi o nekoliko tehnološki najrazvijenijih zemalja engleskoga govornog područja, pa se zato engleski povezuje s tehnološkim napretkom (osobna računala, mobilni uređaji, internet). Konceptualizacija identiteta s globalnim jezikom u skladu je s istraživanjima u polju psihologije o učincima globalizacije. Lamb (2004) skreće pozornost na radove o psihologiji globalizacije u kojima se spominje bikulturalni identitet. Naime, dio pojedinčevoga identiteta ukorijenjen je u njegovoj lokalnoj kulturi, a drugi dio u svijesti o povezanosti te kulture s globalnom kulturom (engl. *world-wide culture*) (Arnett, 2002).

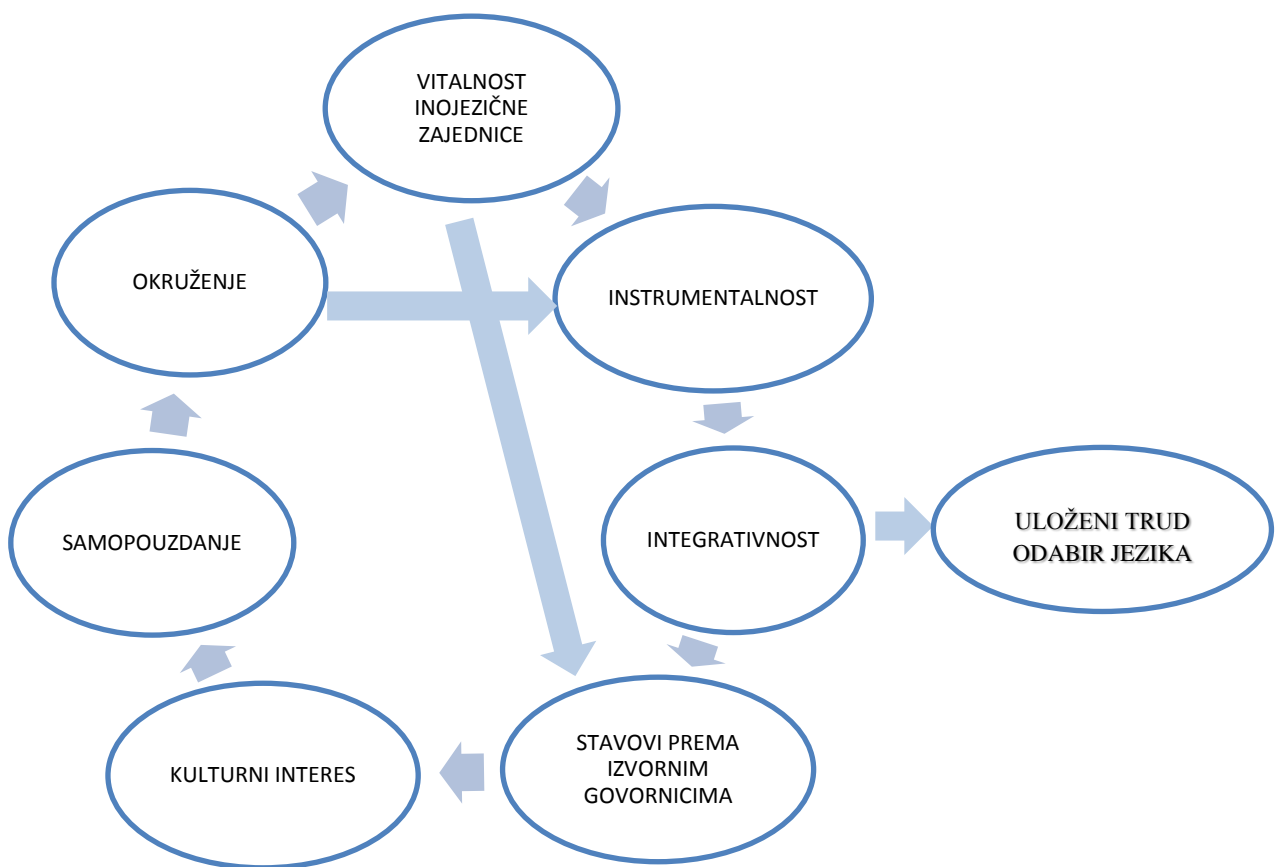
Dörnyei (2005, 2009) ističe kako pojam integrativnost, tj. integrativna motivacija, ne pojašnjava što je u biti cilj integracije, te u mnogim kontekstima učenja jezika jednostavno nema puno smisla. Taj pojam može se shvatiti u kontekstu učenja u Kanadi, gdje je Gardner počeo razvijati svoju teoriju. Međutim, u sredinama gdje se strani jezik podučava u formalnome kontekstu kao školski predmet, pa nema neposrednoga kontakta s izvornim govornicima, pojam integrativnoga nema jasno značenje. To je jedan od razloga, uz činjenicu da rezultati Gardnerovih istraživanja nisu uvijek potvrđivali izvornu interpretaciju toga pojma, zašto su mnogi istraživači provjeravali valjanost i relevantnost pojma integrativnosti (Dörnyei, 2009). Integrativnost se odnosi na želju za učenjem drugoga jezika zajednice koju cijesimo kako bismo mogli komunicirati s pripadnicima te zajednice i možda postati dijelom iste zajednice. Prema Gardneru (2005) integrativnost označava iskreni interes za učenje drugoga jezika kako bismo se približili toj jezičnoj zajednici. Međutim, najčešće uključuje integraciju u obje zajednice. Gardner za integrativnu motivaciju kaže da je to složeni konstrukt koji se sastoji od više komponenata, od kojih tri glavne: integrativnost, stavovi prema kontekstu učenja i motivacija (slika 4.).



Slika 4. Integrativna motivacija prema Gardnerovu socioedukacijskom modelu (Gardner, 1985, str. 153.).

Prema Noels i suradnicima (2000) želja za integracijom u zajednicu izvornih govornika nije presudna u motivaciji za učenje jezika i relevantna je samo u određenim sociokulturnim kontekstima. Za motivaciju su presudni putovanje, prijateljstvo, znanje i instrumentalna orijentacija (Noels i sur., 2000). Proces globalizacije i sve veći utjecaj engleskoga jezika kao jezika međunarodne komunikacije doveo je do potrebe modernoga građanina za globalnim identitetom i time je posebno istaknuo problem pojma integrativnost (Dörnyei i sur., 2006). Globalni identitet povezan je s engleskim jezikom, pa se postavlja pitanje koja je to zajednica govornika izvornoga jezika s kojom se pojedinac želi poistovjetiti, u koju se želi integrirati. Budući da je tu zajednicu teško odrediti, uloga integrativnosti u okvirima motivacije za učenje drugoga jezika postupno se gubi.

Nakon što je s nekoliko drugih autora, među kojima je bio i Richard Clément (bliski suradnik Gardnerov), proveo longitudinalno istraživanje stavova i motivacije u učenju pet različitih svjetskih jezika u Mađarskoj, na uzorku od preko 13000 adolescenata 1993., 1999. i 2004. godine, Dörnyei je koristeći se strukturalnim modeliranjem izradio model za svaki jezik pojedinačno i za svaku godinu u kojoj je provedeno istraživanje pojedinačno (Dörnyei i sur., 2006). Rezultati su pokazali da je struktura svih istraživanih varijabla stabilna bez obzira na vrijeme ili jezik. Također, rezultati su pokazali da integrativnost ima ključnu ulogu u motivaciji za učenje inoga jezika. Želeći pronaći objašnjenje za ove rezultate, Dörnyei je zaključio da bi se integrativnost ili integrativna motivacija mogle interpretirati u kontekstu idealnoga inojezičnog ja. Na slici 5. prikazan je strukturalni model (Dörnyei i sur., 2006).



Slika 5. Prikaz Dörnyeijeva strukturalnog modela (Dörnyei i sur., 2006)

Stavovi prema članovima inojezične zajednice povezani su s idealnom slikom o inojezičnome ja jer je izvorni govornik jezika najbliži idealnoj slici pojedinca o sebi kao govorniku toga jezika. Dörnyei (2009) drži da je idealna slika o inojezičnome ja atraktivnija što je pozitivniji stav prema govornicima inoga jezika. Prema nekim psihološkim studijama

(Herbst, Gaertner i Insko, 2003) ljude više privlače pojedinci koji predstavljaju ono što bi oni željeli postati nego ono što oni sami jesu, i to govori u prilog Dörnyeijevoj tvrdnji da se integrativnost može reinterpretirati kao idealno inojezično ja. Idealna slika pojedinca o sebi uključuje i želju za uspjehom u poslu i karijeri. Dörnyei (2009) se vraća na Higginsovu teoriju o samovodičima prema kojoj se idealno ja odnosi na promociju (nade, težnje, razvoj, postignuća), tj. približavanje željenome konačnome stanju, dok se traženo ja odnosi na prevenciju (sigurnost, odgovornosti i obveze), tj. izbjegavanje neželjenoga konačnoga stanja.

Preispitujući dotadašnja istraživanja motivacijskih konstrukata, Benmansour (1996) je provela kvantitativno istraživanje i nakon faktorske analize dobila motivacijski konstrukt koji se sastojao od pet faktora: intrinzične motivacije, dugoročne instrumentalne motivacije (engl. *instrumental long-term motivation*), društvenog utjecaja, kulturnog utjecaja i kratkoročne instrumentalne motivacije (engl. *instrumental short-term motivation*). Dugoročna instrumentalna motivacija odnosi se usvajanje inoga jezika poradi napredovanja u profesionalnoj karijeri, dok se kratkoročna instrumentalna motivacija odnosi na postizanje dobrih ocjena.

3.3.3. Istraživanja L2MSS-a

Nakon što je utvrdio teorijsku opravdanost novoga konstrukta, Dörnyei posebnu pozornost posvećuje istraživanjima i rezultatima istraživanja na ispitanicima različitih dobnih skupina, razinâ obrazovanja i razinâ učenja jezika koji bi mogli potvrditi njegove pretpostavke, tj. trodijelni konstrukt. Prva istraživanja Dörnyeijeva konstrukta provedena su u Mađarskoj, Kini, Iranu, Japanu, Saudijskoj Arabiji i Španjolskoj na učenicima srednjih škola, studentima i odraslim polaznicima tečajeva (Csizér i Kormos, 2009; Magid, 2011; Taguchi, Magid i Papi, 2009; Ryan, 2009; Al Shehri, 2009; Mackay, 2014).

Na temelju tih istraživanja Dörnyei (2009) donosi nekoliko zaključaka. Zaključuje da su rezultati potvrdili utemeljenost konstrukta, te da su idealno ja i integrativnost međusobno tijesno povezani. Nadalje, podjela instrumentalnosti na promociju i prevenciju pokazala je da su ta dva aspekta instrumentalnosti različita i da je instrumentalnost-promocija više povezana

s idealnim inojezičnim ja, dok je instrumentalnost-prevencija više povezana s traženim inojezičnim ja.

Na taj način, Dörnyei i suradnici su dokazali da postoje čvrsta teorijska i empirijska uporišta koja potvrđuju postavke motivacijskoga konstrukta L2MSS. Usprkos tome, zaključuju da nema neke standardne mjere kojom bi se moglo mjeriti moguće inojezično ja, posebice zato što dio pretpostavka o mogućem ja funkcioniraju samo u vrlo specifičnom kontekstu, kao što je to usvajanje jezika. Uz to, nije bilo niti jednog istraživanja koje mjeri moguće ja s aspekta zamišljene slike.

Među prvim istraživačima koji su pokušali provesti takvo istraživanje je Al-Shehri (2009). On je krenuo od pretpostavke da učenici koji se izrazito koriste vizualizacijom prigodom učenja imaju više šanse razviti snažno idealno ja od drugih učenika. Nalazi njegova istraživanja uputili su na značajnu povezanost vizualne metode učenja i idealnoga ja, što dovodi do veće motivacije i veće spremnosti na ulaganje truda u učenje. Michael Magid (2011), želeći provjeriti valjanost i primjenu konstrukta L2MSS među kineskim učenicima i studentima, dobio je rezultate koji su potvrdili valjanost konstrukta na sudionicima različitih dobnih skupina. Njegovi rezultati pokazali su da se idealno ja, uz stavove prema učenju engleskoga, izdvaja kao najjači motivator za učenje engleskoga i učenicima i studentima. Magid zaključuje da konstrukt L2MSS učinkovito prikazuje motivaciju različitih dobnih skupina, slično prethodnim istraživanjima u Mađarskoj (Csizér i Kormos, 2009). U Španjolskoj (Mackay, 2014), rezultati istraživanja među sudionicima prosječne dobi od 32 godine pokazali su da starija skupina sudionika ima izraženije idealno ja od mlađe.

U Hrvatskoj, Martinović (2014) istražuje motivaciju za učenje engleskoga na Sveučilištu u Zadru. Istraživanje je obuhvatilo 543 studenta prve godine, a cilj istraživanju bio je pokušati istražiti odnos između aspekata Dörnyeijeva konstrukta L2MSS, drugih motivacijskih varijabla, kauzalnih atribucija i namjere ulaganja truda. Rezultati toga istraživanja uputili su na razvijenu sliku o idealnome ja kod hrvatskih studenata, te snažnu instrumentalnu motivaciju povezanu sa zaposlenjem i napredovanjem u poslu.

3.3.4. Dinamički sustavi

Uloga konteksta učenja pokazala se posebno važnim aspektom u gotovo svim istraživanjima koja se bave individualnim razlikama. Pokazalo se ne samo da je uloga konteksta bitna u konceptualizaciji individualnih faktora nego i da se radi o izrazito kompleksnome i dinamičnome procesu (Dörnyei, 2005, 2009, 2012; Ushioda, 2009; Larsen-Freeman, 1997). Ushioda je istaknula složenu prirodu sustava i brojne kontekstualne elemente koji utječu na motivaciju. Uzimajući u obzir ovakav pristup, ne postoje ni jasno određene ni predvidljive povezanosti između uzroka i posljedica, pa je fokus na složenosti motivacijskoga poticaja svakoga pojedinca u određenome trenutku ili životnome iskustvu.

Ovakav individualni pristup posve se razlikuje od pristupa koji je dominirao u istraživanjima OVIJ-a dugo godina i temeljio se na metodologiji proučavanja skupine. Dörnyei (2009) postavlja pitanje mogućnosti povezivanja takva dva pristupa na razini istraživanja motivacije. Ponovnim preispitivanjem konceptualizacije individualnih razlika u okviru teorije o dinamičkim sustavima, Dörnyei sugerira da se budući samovodiči promatraju sa šireg aspekta u kojemu se preklapaju kognitivna, emotivna i motivacijska priroda učenja, čime bi se istovremeno držalo korak s novim teorijskim pristupima OVIJ-u.

3.4. Motivacija i dob učenika

Dob i spol demografske su karakteristike pojedinca koje utječu na usvajanje inoga jezika u svim fazama ovoga procesa (Dörnyei, 2005). Uvriježeno je mišljenje da djeca lakše uče jezike od odraslih. To pitanje konstantno se preispituje, pa tako Muñoz (2010) drži da je utjecaj dobi na učenje moguće odrediti jedino ako se promatra s aspekta više varijabla: konačno postignuće, duljina izloženosti, početna dob učenja, dob prvog izlaganja jeziku, opseg izlaganja, utjecaj starenja i sazrijevanja, okruženje. Njezin je stav da količina i kvaliteta jezičnog unosa (engl. *input*) koji učenik prima znatno utječu na povezanost dobi i rezultata učenja inoga jezika. Slično razmišljanje o motivaciji za učenje u okviru povezanosti izloženosti jeziku i dobi izražava i Elsa Tragant (2006). Tragant uspoređuje motivaciju učenika koji su pohađali nastavu engleskoga u različitom trajanju, pa zaključuje da je dob znatno utjecajniji faktor od duljine učenja. Vrste motivacijskih orijentacija prema njezinim

istraživanjima varirale su ovisno o početnoj dobi učenja, naime stariji učenici isticali su ekstrinzičnu orijentaciju. Istraživanje Tragant uputilo je na snažniju motivaciju starijih učenika, što ona tumači većom sviješću o važnosti i ulozi engleskoga u svijetu, ali istovremeno postavlja pitanje je li i koliko dulja izloženost učenju u formalnome okruženju utjecala na rezultate njezina istraživanja.

Singleton i Ryan (2004) ne podržavaju postavku „što ranije – to bolje“, koja se često prihvaća u kontekstu učenja jezika. Oni drže da ne možemo govoriti o važnosti dobi u procesu OVIJ-a ako ne uzmemo u obzir i obrazovni kontekst, a posebice naglašavaju važnost longitudinalnog istraživanja kako bi se bolje istražio utjecaj dobi na učenje.

Nalazi istraživanja Harley i Hart (2002) pokazali su da učenici lakše ovladavaju inim jezikom ako ga prvi put uče u razdoblju adolescencije, i to u obrazovnome kontekstu. Američki psiholog Carroll više godina bavio se istraživanjima u polju edukacijske lingvistike, pa je na temelju višegodišnjih rezultata istraživanja ustvrdio da je za uspješno učenje jezika odraslih učenika među ostalim karakteristikama važna visoka motivacija (Carroll, 1977).

Nikolov (2002, str. 91.), analizirajući motivaciju u OVIJ-u, ističe važnost proučavanja i utvrđivanja razlika u motivaciji s obzirom na dob, te kako se motivacija s dobi mijenja. Zanimljivo je da autorica zaključuje da se instrumentalni motivi za učenje inoga jezika na uzorku mađarskih učenika pojavljuju prije adolescentske dobi, i u toj dobi jačaju. Većina učenika zna da će im engleski biti koristan kad odrastu, ali to svi ne ističu kao motivaciju za učenje. Rezultati koje je dobila Nikolov u suprotnosti su s rezultatima istraživanja provedenima u Zagrebu (Mihaljević Djigunović, 1995), gdje je većina učenika istaknula komunikaciju i putovanje kao razlog zašto misle da je dobro učiti jezik.

Analizirajući znanstvena istraživanja motivacije, Pintrich (2003) postavlja sedam važnih pitanja kao smjernice za istraživanja motivacije u budućnosti. U jednom od tih pitanja Pintricha zanima priroda promjena i razvoja motivacije tijekom vremena. On ističe da se u velikom broju empirijskih istraživanja potvrdilo da s vremenom motivacija učenika u prosjeku pada ili se učenici teže prilagođavaju učenju, a poseban pad motivacije uočen je nakon prelaska iz osnovnoga u srednjoškolsko obrazovanje. Pad motivacije Pintrich tumači faktorima koji su povezani s dobi i sazrijevanjem, ali također i s formalnim obrazovnim kontekstom.

Coleman (1995, 1996, 1997), na temelju opsežnoga istraživanja provedenoga na više od 3000 učenika srednjih škola i studenata u Velikoj Britaniji te Njemačkoj i Austriji, u svojim radovima naglašava razliku u motivaciji za učenje jezika s obzirom na dob. Utvrdio je da je motivacija stabilna tijekom studiranja na sveučilištu, ali je ipak integrativna motivacija rasla s duljinom studija, a motivacija radi uspjeha u poslu, želje za putovanjem i životom u inozemstvu bila je sve manje izražena. Istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji na sudionicima tri različite nacionalnosti u dobi od 18 do 34 godine (Shoaib i Dörnyei, 2005), pokazalo je koliko je dinamična priroda motivacije, te utjecaj dobi i životne zrelosti na jačanje motivacije za učenje engleskoga jezika. Sudionici ovoga istraživanja istaknuli su da su u srednjoj školi počeli postupno sazrijevati i shvaćati važnost učenja engleskoga radi vlastitoga interesa i budućnosti.

Ryan i Dörnyei (2013) razmatraju teorije o motivaciji za učenje inoga jezika poradi boljšega razumijevanja povezanosti motivacije i dobi. Ta dva autora nastoje otkriti kako se model razvijen tijekom istraživanja na mlađim skupinama može primijeniti za razumijevanje motivacije odraslih. Prema istraživanjima Heckhausen i Schulza (1995, 1998) dva su modela kontrole ponašanja: primarna kontrola (engl. *primary control*) i sekundarna kontrola (engl. *secondary control*). Primarna kontrola usmjerena je na vanjski svijet i kapacitet pojedinca da utječe na oblikovanje svoje okoline, a sekundarna na unutrašnje mentalne procese. Prema Heckhausen i Schulzu (1995, 1998), djeca imaju nisku primarnu kontrolu koja raste tijekom puberteta, postiže vrhunac u srednjim godinama i zatim pada. S druge strane, sekundarna kontrola je konstantna, ali kako raste dob tako sekundarna kontrola ima sve važnije mjesto u motivaciji.

Istražujući intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, Suzanne Hidi (2000) ističe da je potrebno kontinuirano istraživati kako bi se pronašlo objašnjenja za promjene u motivacijskoj orijentaciji u adolescentskoj dobi. U pubertetu učenici mijenjaju svoje motivacijske orijentacije, što se povezuje s njihovom slikom o sebi. Prema nekim teorijama iz razvojne psihologije (Erikson, 1968), u razvoju adolescenata ključno je formiranje jasne slike o sebi i identitetu. Adolescenti trebaju identificirati svoje vlastite prednosti, sposobnosti i interese i aktivno ih primjenjivati u svojem razvoju. Hidi drži da ih je potrebno usmjeriti na razumijevanje povezanosti procesa učenja i vlastite budućnosti kako bi stvorili uspješnu poslovnu karijeru, ali i razvili se u osobe kakve bi željeli postati. S ove razvojne perspektive,

učenje u obrazovnome kontekstu i njegova povezanost s učenikovom širom slikom o sebi i svojoj budućnosti, imaju važne motivacijske implikacije.

Ulrike Bavendiek (2008) provodi istraživanje o motivaciji učenika koji iz srednje škole prelaze na fakultetsko obrazovanje i zaključuje da prijelaz iz škole na fakultet sa sobom donosi promjenu uvjeta, očekivanja i iskustava, zbog čega se i motivacijski profil mijenja. Prema nalazima njezina istraživanja, samostalnost koju uživa student u učenju najčešće utječe na motivaciju. Ta samostalnost može izgraditi ili umanjiti samopouzdanje. Zbog toga, hoće li motivacija biti veća ili manja znatno ovisi o tome koliko su dobro studenti pripremljeni i spremni na nove okolnosti i izazove, te kako će se u njima snaći.

U Mađarskoj, Kormos i Csizér (2008) proučavale su motivaciju za učenje engleskoga triju skupina ispitanika: srednjoškolce, studente i odrasle polaznike – ukupno njih 623. Rezultati su pokazali da se motivacija razlikuje s obzirom na dob, dok su najveći utjecaj na motivaciju za učenje imali stavovi prema učenju i idealno ja. Csizér i Kormos (2009) također su provele istraživanje u Mađarskoj na uzorku od 432 učenika srednjih škola i studenata koji uče engleski jezik, i rezultati istraživanja potvrdili su da se intenzitet motivacije mijenja s dobi. Rezultati istraživanja motivacije srednjoškolaca u Egiptu (Ghenghesh, 2010) pokazali su da su učenici u nižim razredima motiviraniji za učenje engleskoga od onih u višim razredima. Učenici viših razreda su kao uzrok padu motivacije istaknuli nastavnika i kontekst učenja. Mirosław Pawlak (2013) na uzorku poljskih srednjoškolaca, proučavajući dinamičnu prirodu motivacije, utvrdio je važnu ulogu idealnoga inojezičnog ja, instrumentalnosti i iskustva učenja u motivaciji srednjoškolaca za učenje engleskoga jezika. Također, intrinzični motivi pokazali su se znatno utjecajnijima od ekstrinzičnih.

Istražujući motivaciju za učenje engleskoga srednjoškolaca u Indoneziji, Lamb (2012) provjerava Dörnyeijev konstrukt L2MSS na uzorku od 527 učenika u urbanom i ruralnom kontekstu. Jedan od ciljeva Lambovog istraživanja bio je proučiti ulogu idealnoga ja u ranoj adolescenciji, razvoj idealnoga ja tijekom adolescentske dobi (od rane do kasne adolescencije), te postoji li neposredna povezanost komponenata L2MSS konstrukta s uspjehom i kontekstom. Rezultati njegova istraživanja potvrdili su da je idealno ja mlađih adolescenata manje realno od idealnoga ja starijih adolescenata. Naime, stariji adolescenti imali su konkretnije ciljeve u budućnosti od mlađih.

Istraživanje motivacije studenata preddiplomskih studija u Tajvanu (Lai, 2013) pokazalo je da većinu studenata najviše privlači mogućnost putovanja, instrumentalna i integrativna motivacijska orijentacija, intrinzična motivacija, te idealno inojezično ja. Vanjski utjecaji i traženo inojezično ja nisu se pokazali statistički značajnim motivatorima. Rezultati koje je dobio Lai u skladu su s nalazima Dörnyei (2005, 2009), koji je tvrdio da su integrativna orijentacija i instrumentalni motivi u korelaciji s idealnim inojezičnim ja.

Govoreći o važnosti osobnosti, Dörnyei i Ryan (2015) ističu važnost ekstrovertiranosti i introvertiranosti u procesu usvajanja jezika, što je povezano s iskustvom i dobi učenika. Rubio (2014), pišući o konceptu samopoštovanja i samopouzdanja u okviru OVII-a i identiteta pojedinca, drži da mnogi istraživači sumnjaju u postojanje konkretnije slike o sebi i samopoštovanja u ranoj dobi, te da se tek u razdoblju adolescencije oblikuje samopouzdanje i samopoštovanje. U toj osjetljivoj dobi, drže mnogi autori (Ushioda 1998, Dörnyei 2009, Taylor 2013, Mercer i Williams 2014), jača utjecaj vršnjaka, nastavnika i roditelja. Sam Dörnyei (2009, Ryan i Dörnyei 2013) tvrdi da njegov konstrukt L2MSS nije prikladan za osnovnoškolce i da su optimalni uvjeti za proučavanje motivacije temeljem ovoga konstrukta u kasnome pubertetu i ranoj odrasloj dobi.

Ryan (2009) u istraživanju motivacije 2397 srednjoškolaca i dvije skupine studenata (prvu skupinu čine studenti koji uče engleski kao jedan od obveznih predmeta, a drugu oni koji su upisali studij engleskoga) u Japanu, provjerava konstrukt L2MSS i uspoređuje rezultate s rezultatima istraživanja Dörnyei i suradnika (Dörnyei i Clément 2001, Dörnyei i Csizér 2002, Dörnyei i sur. 2006) u Mađarskoj. Rezultati koje je dobio Ryan pokazali su da je idealno inojezično ja nešto izraženije kod srednjoškolaca nego kod studenata koji uče engleski kao jedan od obveznih predmeta, ali nije bilo statistički značajnih razlika. Slične vrijednosti dobio je i za integrativnost i namjeru ulaganja truda. Rezultati na skupini sudionika koja je studirala engleski jezik pokazali su statistički značajne razlike i više vrijednosti idealnoga ja, integrativnosti i namjere ulaganja truda u odnosu prema drugima skupinama ispitanika.

U hrvatskome kontekstu, Mihaljević (1990) istražuje motivaciju za učenje engleskoga na uzorku od 583 sudionika u tri dobne skupine i iz dva različita društvena konteksta: učenika osnovne škole, srednjoškolaca i odraslih u Zagrebu i u Grubišnom Polju. Rezultati istraživanja pokazali su statistički značajne razlike u motivaciji s obzirom na dob, ali i društveni kontekst. Instrumentalna motivacija za učenje engleskoga bila je najviša za odrasle

sudionike, nešto manja za adolescente i najmanja za učenike osnovne škole. Istraživanje je također pokazalo da je za adolescente najčešći motiv za učenje engleskoga izbjeći loši uspjeh ili negativnu ocjenu. Mihaljević Djigunović (1998, str. 103.) u još jednom opsežnom istraživanju motivacije hrvatskih učenika, između ostaloga, zaključuje da se intenzitet svih tipova motivacije smanjuje s dobi. Uz to, što je viša dob, razina truda koji se ulaže u učenje engleskoga sve je manja.

Kabalin Borenić (2013) na uzorku studenata nefilološke struke prosječne dobi od 21 godinu utvrdila je negativnu povezanost integrativne motivacije s dobi, tj. motivacija je bila izraženija kod mlađih ispitanika. U svojim rezultatima Kabalin Borenić (2013, str. 220 – 221.) zaključuje da se engleski u Hrvatskoj doživljava kao međunarodni jezik i njezini ispitanici u starijoj dobnoj skupini sve su manje zainteresirani za kulturu izvornih govornika engleskoga jezika. Među studentima u ovome istraživanju uočena su tri tipa motivacije: integrativna i dva tipa instrumentalne motivacije: instrumentalno-komunikacijska, koja proizlazi iz očekivane koristi i pod utjecajem je društvenoga okruženja, i instrumentalna motivacija, koja se temelji na doživljenoj koristi i pozitivnim iskustvima u vlastitoj obitelji, te je povezana s osjećajem samopouzdanja. Ulaganje truda sudionika u starijoj dobnoj skupini povezano je s integrativnom motivacijom i instrumentalnom motivacijom temeljenoj na doživljenoj koristi.

3.5. Motivacija i uspjeh

Istraživanjem jezičnih kompetencija u Europi utvrđena je pozitivna povezanost između učeničkoga viđenja korisnosti učenja inoga jezika i njihova uspjeha u tome jeziku (Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu - EACEA P9, 2012, str. 103.). Novija istraživanja upućuju na povezanost motivacije i uspjeha (Mihaljević Djigunović, 2016). Preduvjeti za postizanje uspjeha u učenju, između ostaloga jesu volja, posvećenost i upornost, te posebice motivacija. Mnogi nastavnici uspjeh ili neuspjeh učenika povezuju s motivacijom (Dörnyei, 2010a). U istraživanjima motivacije često se postavlja pitanje kakva je i kolika uloga uspjeha u učenju, te vodi li do boljih rezultata. Na to pitanje nema jednostavnoga odgovora. Prema Mihaljević (1990) izostanak uspjeha na početku učenja jezika može dovesti do izostanka motivacije. Gardner (Gardner i sur., 2004; Gardner, 2009; Gardner, 2012) ističe da pozitivan stav prema članovima inojezične zajednice i želja za

komunikacijom daju motivaciju za učenje. Čovjeku je svojstveno da najbolje radi, tj. uči, kad vjeruje u uspjeh, ali isto tako neće započeti posao ili učenje ako mu to ne čini zadovoljstvo i ne vodi do vrijednoga cilja (Dörnyei, 2001). Za održavanje visoke motivacije potrebna je i stalna povratna informacija o napretku u učenju (Mihaljević Djigunović, 1998, str. 45.). Ryan i Dörnyei (2013) ističu da pojedinci neće uložiti trud ako ne očekuju uspjeh. Postojanje motivacije i njezin intenzitet temelje se na pretpostavci pojedinca koliko truda treba uložiti da bi se radnja ispravno provela (Gass i Selinker, 2008). Neka su istraživanja pokazala da je intenzitet motivacije najviši kad se pojedinac suoči sa zadatkom srednje težine (Brehm i Self, 1989). Ako je uspjeh iznimno visok ili iznimno nizak, motivacija slabi. Moglo bi se reći da se najviše trudimo postići cilj koji je pritom izazov, ali nije jako teško ostvariv. Uspjeh može dovesti do povećanog samopouzdanja, ali i do pretjeranog samopouzdanja, koje onda vodi k neuspjehu. Kad i postoji početni uspjeh, uvijek je tu i mogućnost da se pojedinac suoči s nekim negativnim iskustvom/faktorom (iskustvo učenja/nastavnik) koje utječe na smanjenje motivacije. Neosporno je da će motivacija pojedinca ovisiti o samom pojedincu i brojnim drugim faktorima. Atkinson (1957; prema Mihaljević Djigunović, 1998) drži da je potreba za postignućem rezultat dviju tendencija: motivacije usmjerene prema uspjehu i motivacije usmjerene prema izbjegavanju neuspjeha.

U istraživanjima u kojima je Mihaljević Djigunović (1998) definirala tri tipa motivacije hrvatskih učenika, povezanost s uspjehom u učenju utvrđena je samo kod uporabno-komunikacijskog tipa motivacije. Gardner i Lambert (1972) proučavali su odnos instrumentalne i integrativne motivacije i uspjeha u učenju drugoga jezika. Rezultati njihovih istraživanja pokazali su da je uspjeh uglavnom bio u korelaciji s integrativnom motivacijom. Coleman (1996) je na temelju rezultata istraživanja provedenoga u tri europske zemlje i na više od 3000 sudionika koji su učili francuski, španjolski, njemački, engleski i ruski jezik, utvrdio da uspjeh u učenju jezika nije konstantan, već znatno opada prelaskom na visokoškolsko obrazovanje. Također je utvrdio laganu tendenciju prelaska s instrumentalne na integrativnu tijekom studija.

Nakon što je motivaciju počeo promatrati kao dinamičan sustav, Gardner je promijenio stav o povezanosti motivacije i uspjeha, te ističe da je jaka motivacija rezultat, a ne uzrok uspjeha u učenju (Gardner i MacIntyre, 1992, 1993). Dörnyei (2001a) ističe da se dimenzija očekivanja uspjeha u učenju odnosi na vlastitu procjenu sposobnosti za izvršenje

nekoga zadatka, S obrazovnoga su aspekta najvažnije teorije koje uključuju očekivanje uspjeha atribucijska teorija, teorija samoučinkovitosti i teorija samopoštovanja.

Atribucijska teorija bavi se prošlim iskustvima pojedinaca pa su najveći problemi s motivacijom za učenje povezani s učeničkim atribucijama uzroka za njihova prethodna postignuća.

3.6. Atribucijska teorija

Atribucijska teorija (engl. *Attribution Theory*) tijekom 80-ih godina 20. stoljeća imala je važno mjesto u istraživanjima motivacije. Ovu teoriju predložio je psiholog Weiner, koji je ustvrdio da subjektivni razlozi kojima pripisujemo naše uspjehe ili neuspjehe iz prošlosti znatno utječu na motivaciju koja će se odraziti na naše rezultate u budućnosti, na naše ponašanje i emocionalne reakcije (Weiner, 1979, 1985, 2000). Teorija atribucije temelji se na proučavanju načina na koje pojedinci sebi tumače uzroke svojih prošlih uspjeha ili neuspjeha (Vizek Vidović i sur., 2003). Teorija je jedinstvena jer uspješno povezuje prošla iskustva pojedinca s trudom koji će uložiti u budućnosti preko poveznice koju Weiner naziva kauzalne atribucije (Oxford i Shearin 1994; Dörnyei 1994; Dörnyei 2005; Williams i Burden, 1999; Williams i sur., 2007; Dörnyei i Ushioda, 2011). Kauzalne atribucije utječu na ono što će pojedinac poduzeti, a time i na konačni rezultat, preko posrednih mehanizama: poticaja, navika i očekivanja. Preciznije, ono što pojedinac radi ovisi o tome što će time dobiti i povezano je sa subjektivnim osjećajem užitka postizanja toga dobitka (Weiner, 2010, str. 29.).

Weiner (1992) kauzalne atribucije dijeli na tri dimenzije: mjesto uzroka (vanjski ili unutarnji), stabilnost (stabilno ili nestabilno) i kontrolabilnost (pod kontrolom ili izvan kontrole). Te su dimenzije konstantne, ali svaki pojedini uzrok razlikuje se od osobe do osobe i od okolnosti do okolnosti. Četvrtu dimenziju kauzalnih atribucija prvi su spomenuli Abramson, Seligman i Teasdale (1978), a to je globalnost. Prema Abramsonu i suradnicima neki su uzroci specifični za pojedinu situaciju, dok su drugi univerzalni (globalni).

U kontekstu učenja jezika, usprkos trudu i vremenu posvećenima učenju, često se ne postiže željeni uspjeh, dakle učenje rezultira neuspjehom. Atribucije koje će pojedinac držati

uzrokom svojega neuspjeha imat će važan utjecaj na njegovu motivaciju za učenje u budućnosti (npr. Sorić i Ančić, 2008; Dörnyei, 2001a). Prema Graham (1994; u Dörnyei i Ushioda, 2011) u formalnome obrazovnom kontekstu najbrojnije su atribucije koje se odnose na sposobnost, zalaganje, težinu zadatka, sreću, raspoloženje, obiteljske uvjete i pomoć ili smetnju od strane drugih. Od svih spomenutih, sposobnost i trud najdominantnije su u zapadnim kulturama. Ushioda (1996, 1998) je na temelju svojih istraživanja zaključila da pozitivna motivacija uključuje dva oblika atribucija: atribuciju pozitivnih ishoda učenja vlastitim sposobnostima ili drugim internim faktorima i atribuciju negativnih ishoda učenja privremenim poteškoćama koje se mogu nadvladati (nedostatan trud i sl.).

Sorić i Ančić (2008) u hrvatskome obrazovnom kontekstu provode istraživanje koristeći se mjernim instrumentom sastavljenim posebno za ispitivanje kauzalnih atribucija hrvatskih učenika. Rezultati njihova istraživanja potvrđuju nalaze koje je prethodno dobila Ushioda, te otkrivaju da učenici svoj dobar uspjeh pripisuju stabilnim i internim atribucijama, dok se lošiji uspjeh pripisuje vanjskim faktorima. Pavičić Takač i Varga (2011) pokušale su dobiti detaljniji uvid u učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskoga jezika. Rezultati njihova istraživanja na primjeru učenika srednje škole pokazali su da učenici uspjeh najčešće pripisuju eksternim uzrocima (lakoća zadatka), a neuspjeh internim (nedostatan trud). Autorice naglašavaju da se dobiveni podatci ne odnose nužno na atribucijski stil učenika, ali da odražavaju određenu tendenciju učeničkoga tumačenja uspjeha i neuspjeha. Ovi se rezultati razlikuju od rezultata istraživanja Mihaljević Djigunović (1998), koji su pokazali da učenici svoj uspjeh većinom pripisuju vlastitome trudu i sposobnosti, a neuspjeh nedostatku truda i težini zadatka. Mihaljević Djigunović ističe da dobiveni rezultati upućuju na pozitivan atribucijski stil, koji motivira učenike da ulažu više truda u učenje i ne sumnjaju u svoje sposobnosti u slučaju neuspjeha. Istraživanje motivacijskih aspekata koje je provela Martinović (2014) na 543 studenta prve godine preddiplomskoga nefilološkog studija na Sveučilištu u Zadru pokazalo je da su studenti uzrok za uspjeh u učenju engleskoga držali stabilnim i kontrolabilnim, te više internim nego eksternim.

Proučavanje i empirijsko istraživanje različitih tipova učeničkih kauzalnih atribucija uspjeha ili neuspjeha u učenju u različitim kontekstima, te kako su te atribucije povezane s očekivanjima uspjeha/neuspjeha u budućnosti, znatno pridonosi razumijevanju višedimenzionalnog procesa motivacije za učenje. Uzročnost se može sa sigurnošću ustanoviti s pomoću eksperimentalne paradigme ili opetovanim mjerenjima tijekom vremena (Ely,

1986). Prema nekim autorima (Sorić, 2009; Pintrich, 2003; Schunk, 1989; Weiner, 1985), bitan čimbenik u procesu učenja jest sposobnost učenika da na odgovarajući način protumači svoja prošla iskustva u učenju. Naime, učenička tumačenja uspjeha i neuspjeha podložna su promjenama koje se temelje na prethodnome iskustvu.

Atribucijska teorija daje mogućnost boljšega razumijevanja procesa učenja inoga jezika iz učeničke perspektive i povezana je s motivacijom za učenje. Ako učenik svoj uspjeh pripisuje internim uzrocima, kao što su sposobnost ili uloženi trud, mogla bi se očekivati viša motivacija za učenje (Weiner, 2010). U slučaju da učenik drži da je uzrok njegova neuspjeha u vanjskim uzrocima, koje ne može kontrolirati, motivacija je manja. Prema Weineru, nema sumnje da pozitivni i negativni rezultati stvaraju pozitivne i negativne emocije, te sukladno tome djeluju na promjene u ponašanju. Stabilna vjerovanja o uzrocima neuspjeha znatno utječu na pad motivacije, dok nestabilna bude nadu, koja pozitivno utječe na motivaciju. Najbolji put k boljšemu razumijevanju povezanosti motivacije i atribucija jest ustrajati u istraživanjima u različitim kontekstima i na različitim skupinama sudionika u različitim vremenskim razdobljima.

U ovome znanstvenom istraživanju pokušalo se pridonijeti istraživanjima povezanosti motivacije i atribucija.

4. OPIS ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju rada naznačeni su cilj, problemi i hipoteze, metodologija istraživanja, te rezultati statističke analize podataka.

4.1. Cilj istraživanja

Cilj ovoga rada je istražiti motivaciju za učenje engleskoga kao stranoga jezika kod adolescenata: učenika srednje škole i studenata prve godine preddiplomskoga studija. Da bi se stekao uvid u motivaciju za učenje, provjerit će se valjanost Dörnyeijeva konstrukta L2MSS u hrvatskome obrazovnome kontekstu, s posebnim osvrtom na razlike u dobi i uspjeh u učenju. Budući da su dosadašnja empirijska istraživanja pokazala kako su najveći problemi s motivacijom za učenje povezani s učeničkim atribucijama uzroka za njihova prethodna postignuća, istražiti će se povezanost L2MSS-a s kauzalnim atribucijama. Pretpostavlja se da će se utvrditi postojanje razlika u izraženosti pojedinih dimenzija unutar konstrukta L2MSS u hrvatskome obrazovnom kontekstu. Nadalje, može se pretpostaviti da će postojati razlike s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga jezika tijekom adolescentske dobi. Također, pretpostavlja se da će se utvrditi povezanost različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika.

Kako bi se ostvario glavni cilj ovoga istraživanja, utvrđeni su specifični problemi:

- 1. problem:** utvrditi deskriptivna obilježja čestica svih korištenih upitnika u sklopu konstrukta L2MSS.
- 2. problem:** utvrditi latentne dimenzije upitnika u sklopu L2MSS-a (provjera konstruktne valjanosti danih upitnika, odnosno njihovih dimenzija) u hrvatskome obrazovnome kontekstu.
- 3. problem:** utvrditi ima li razlika u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS.

4. problem: utvrditi ima li razlika s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga jezika, tj. u izraženosti pojedinih dimenzija konstrukta L2MSS tijekom adolescentske dobi.

5. problem: utvrditi povezanost različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama te s uspjehom iz engleskoga jezika.

4.2. Hipoteze

U skladu sa zadanim ciljevima postavljene su hipoteze:

Hipoteza 1. (uz 2. problem): Postoje očekivane latentne dimenzije upitnika u sklopu L2MSS-a (idealno inojezično ja, traženo inojezično ja i iskustvo učenja inoga jezika) u hrvatskome obrazovnome kontekstu.

Drugim riječima, može se pretpostaviti da će se potvrditi trodimenzionalna struktura konstrukta L2MSS u hrvatskome kontekstu. Dakle, očekuje se da će se faktorskom analizom, uz provjeru pouzdanosti metodom unutarnje konzistencije, potvrditi trodimenzionalna struktura L2MSS-a u hrvatskome kontekstu.

Hipoteza 2. (uz 3. problem): Postoje razlike u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS, u smjeru očekivanja da će se iskustvo učenja izdvojiti kao najizraženija dimenzija L2MSS-a.

Hipoteza 3. (uz 4. problem): Postoje razlike s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga jezika (izraženosti dimenzija konstrukta L2MSS) tijekom adolescentske dobi.

Naime, u skladu s nalazima prethodnih istraživanja motivacije za učenje koja upućuju na važnost dobi u učenju inoga jezika (Dörnyei, 2005; Kormos i Csizér, 2008), može se pretpostaviti da će se pojaviti razlike u izraženosti pojedinih dimenzija konstrukta L2MSS ovisno o dobnoj skupini adolescenata, u smjeru očekivanja da će se studenti prve godine preddiplomskoga studija izdvojiti kao dobna skupina koja je više motivirana za učenje od mlađih sudionika u ovome istraživanju.

Hipoteza 4. (uz 5. problem): Postoji povezanost različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama te uspjehom iz engleskoga jezika. Očekuje se da će iskustvo učenja biti pozitivno povezano s uspjehom u učenju i kauzalnim atribucijama.

Naime, rezultati prethodnih istraživanja OVIJ-a koja se bave motivacijom (Lamb 2012, Martinović 2014) upućuju na povezanost motivacije s uspjehom u učenju i s učeničkim atribucijama uzroka za njihova postignuća u učenju.

4.3. Metodologija istraživanja

4.3.1. Sudionici

Istraživanje za potrebe ove disertacije provedeno je na populaciji učenika prvih i trećih razreda srednje Pomorsko-tehničke škole u Dubrovniku i studenata prve godine preddiplomskoga studija na Pomorskom odjelu Sveučilišta u Dubrovniku. Studenti preddiplomskoga studija na Pomorskom odjelu slušaju engleski kao obvezni kolegij. Posebno bismo istaknuli glavni razlog zbog kojega su odabrani učenici i studenti pomorskih zanimanja, a to je osobita važnost engleskoga jezika u pomorstvu.

S obzirom na porast broja brodova u međunarodnoj plovidbi s posadama koje govore različite jezike, kako bi se izbjegli problemi u komunikaciji zbog kojih bi brod i ljudi na njemu dospjeli u opasnost, godine 1973. Odbor za pomorsku sigurnost Međunarodne pomorske organizacije (engl. *International Maritime Organisation* – IMO) zaključio je da je potrebno normirati jezik kojim se koristi u komunikaciji na brodu, među brodovima, na relacijama brod-kopno i kopno-brod kako bi se izbjegle zabune i pogreške, te da taj jezik treba biti engleski (IMO-SMCP 2001 - <http://www.imo.org/en/OurWork/Safety/Navigation/Pages/StandardMarineCommunicationPhrases.aspx>). Time je engleski jezik postao službeni jezik u pomorstvu. Sukladno takvoj odluci, prema Međunarodnoj konvenciji o standardima obrazovanja, stjecanju ovlaštenja i držanju straže pomoraca (IMO STCW 78/95) iz 1978. godine, s izmjenama i dopunama iz 1995. godine, na temelju Pomorskoga zakonika Republike Hrvatske Ministarstvo pomorstva, prometa i infrastrukture donijelo je Pravilnik o zvanjima i svjedodžbama o osposobljenosti

pomoraca (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_10_130_2834.html). Prema Pravilniku svi časnici plovidbene straže, palube i stroja polažu državne ispite (na različitim razinama – ovisno o zvanju) iz engleskoga jezika kojima trebaju dokazati da imaju odgovarajuće poznavanje engleskoga kako bi mogli obavljati svoje dužnosti s višejezičnom posadom, upotrebljavati i razumjeti standardne pomorsko-komunikacijske izraze, pravilno protumačiti relevantne publikacije na engleskome, sastavljati poruke i izvješća, te pokazati jasno izražavanje i razumijevanje u komunikaciji. Zato jezične kompetencije, komunikacijske vještine i usvajanje stručne terminologije iz engleskoga jezika imaju posebnu ulogu u obrazovanju učenika i studenata pomorske struke. Učenici i studenti izrazito su svjesni važnosti engleskoga jezika zbog prirode svojega budućega zanimanja, pa je time bilo posebno zanimljivo ispitati njihovu motivaciju za učenje engleskoga.

4.3.1.1. Sudionici u pretestiranju

Pretestiranje je provedeno u prosincu 2014. godine, a temeljni cilj bio je provjeriti razumijevanje čestica upitnika. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno i obuhvatilo je namjerni uzorak od 133 učenika drugih i četvrtih razreda srednje Pomorsko-tehničke škole u Dubrovniku. Jedan upitnik bio je nepotpuno ispunjen, te je konačni broj sudionika u pretestiranju iznosio 132 učenika, pri čemu je bilo 78 učenika drugih razreda (59,1%) i 54 učenika četvrtoga razreda (40,9%).

4.3.1.2. Sudionici u glavnome istraživanju

Glavno istraživanje obuhvatilo je namjerni uzorak od 350 učenika prvih i trećih razreda srednje Pomorsko-tehničke škole u Dubrovniku i studenata prve godine preddiplomskih studija na Pomorskom odjelu Sveučilišta u Dubrovniku. Svi sudionici dobrovoljno su sudjelovali u istraživanju, i ono je provedeno u siječnju 2015. godine. Pet upitnika nije bilo valjano ispunjeno, pa je konačni broj sudionika u istraživanju iznosio 345 (N=345): 89 učenika prvih razreda (N₁=89; 25,8%), 100 učenika trećih razreda (N₂=100; 29,0%) i 156

studentata ($N_3=156$; 45,2%). Dob sudionika kretala se u rasponu od 14 do 21 godine. Inicijalno je bio predviđen veći broj sudionika, ali je ukupni broj ispitanih sudionika bio nešto manji od predviđenoga jer je u vrijeme provedbe istraživanja jedan dio učenika srednje škole bio nedostupan: na stručnom izletu izvan škole, ili izostali s nastave.

4.3.2. Postupak

Nakon što je Etičko povjerenstvo PDS Glotodidaktika odobrilo sinopsis ovoga doktorskoga rada, pribavljena je potvrda Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u kojoj je naznačena znanstvena svrha rada i istraživanja te dana je preporuka za dopuštenje istraživanja u ciljanoj sredini (prilog 1.). Potvrda je trebala poslužiti za nesmetanu provedbu terenskoga istraživanja u srednjoj Pomorsko-tehničkoj školi i na Pomorskome odjelu Sveučilišta u Dubrovniku. Pribavljene su dozvole i suglasnosti pročelnika Pomorskoga odjela, voditeljâ studija, ravnatelja srednje škole, pedagoga, nastavnika i razrednika u ciljanim obrazovnim ustanovama, te u suradnji s njima sastavljen je plan provedbe istraživanja. Istraživanje je provedeno tijekom redovite nastave engleskoga jezika.

Podatci za ovo istraživanje prikupljeni su s pomoću *upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika*, što se sastojao od tri dijela. Sastavljene su dvije verzije upitnika: za srednjoškolce (prilog 3.) i za studente (prilog 4.), koji su se razlikovali u prvome i u drugome dijelu, gdje su traženi podatci ili tvrdnje prilagođene dobi i razini obrazovanja sudionika.

Prvi dio upitnika sastavljen je kako bi se prikupili demografski i opći podatci o sudionicima: spol, dob, smjer, razred (za studente – godina studija), zadnja zaključna ocjena iz engleskoga u prethodnoj godini školovanja. Upitnik namijenjen studentima također je prikupljao podatke o razini državne mature i ocjeni iz engleskoga jezika s državne mature. Drugi dio upitnika odnosio se na ispitivanje motivacije u skladu s Dörnyeijevim motivacijskim sustavom: idealno inojezično ja, traženo inojezično ja i iskustvo učenja. Treći dio upitnika činio je upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija što ga je konstruirala autorica Sorić (2002).

Sudionici su označavali svoje slaganje s tvrdnjama koristeći se Likertovom ljestvicom od pet stupnjeva. Kako bi se ujednačile ljestvice procjene u drugome i trećemu dijelu upitnika, u drugome dijelu promijenjena je izvorna Likertova ljestvica od šest stupnjeva u ljestvicu od pet stupnjeva (1 = ne slažem se, 2 = donekle se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = donekle se slažem, 5 = slažem se). U trećemu dijelu koristilo se ljestvicom sa značenjima: 1 = u potpunosti netočno, 2 = uglavnom netočno, 3 = niti točno niti netočno, 4 = uglavnom točno, 5 = u potpunosti točno.

Sudionicima istraživanja je naglašeno da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da je zajamčena povjerljivost prikupljenih podataka. Upoznati su sa znanstvenom svrhom istraživanja i istaknuta je važnost davanja iskrenih i potpunih odgovora. Uz pismene, dane su i usmene upute o ispunjanju upitnika. Budući da je jedna čestica bila otvorenoga tipa, sudionici su dobili dodatno usmeno pojašnjenje na što se odnosi ta čestica i što se od njih očekuje. Iako vrijeme nije bilo ograničeno, prosječno vrijeme ispunjanja iznosilo je oko 20 minuta. Svim sudionicima ponuđena je mogućnost stjecanja uvida u rezultate istraživanja.

4.3.3. Instrumenti

4.3.3.1. Upitnik za provjeru Dörnyeijskog motivacijskog sustava

Fokus ovog dijela upitnika je mjerenje dimenzija Dörnyeijskog motivacijskog sustava: idealno inojezično ja, traženo inojezično ja i iskustvo učenja. Upitnik za provjeru Dörnyeijskog motivacijskog sustava sastavljen je prema trima verzijama njegova upitnika za ispitivanje motivacije kojima se koristilo u komparativnim istraživanjima u Japanu, Kini i Iranu (Taguchi i sur., 2009; Dörnyei, 2010). U spomenutim istraživanjima sudionici su označavali svoje slaganje s pojedinim tvrdnjama u upitniku koristeći se Likertovom ljestvicom od šest stupnjeva. Upitnici su prevedeni s engleskoga jezika na hrvatski i ujedinjeni u jedan upitnik prilagođen za potrebe ovoga istraživanja. Uzeta je većina tvrdnja iz svih triju verzija upitnika. Pri odabiru tvrdnji isključene su one koje su se sadržajno preklapale i one koje nisu bile relevantne u kontekstu ovoga istraživanja, dok su dijelovi upitnika s česticama u obliku pitanja preinačeni tako da su pitanja preoblikovana u tvrdnje.

Prije primjene upitnika provedeno je *kognitivno pretestiranje* (Willis, 2005; Willis, 2015) na manjem uzorku učenika srednje škole i studenata (5 učenika i 5 studenata). Sva pitanja iz upitnika individualno su proučena s učenicima i studentima, a njihovi odgovori pomnjivo su bilježeni. Svaki učenik/student zamoljen je da prvo pomnjivo pročita svaku pojedinu tvrdnju i zatim odgovori što se prema njegovu mišljenju tom tvrdnjom želi saznati i o čemu razmišlja kad pročita tu tvrdnju. Kao sljedeći korak, trebalo je na priloženoj ljestvici od pet stupnjeva označiti svoj stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom i zatim objasniti zašto je izabran upravo taj odgovor (prilog 2.). Svi odgovori, primjedbe i sugestije zabilježeni su, te su na temelju opaski učenika i studenata koji su sudjelovali u kognitivnome pretestiranju napravljene odgovarajuće izmjene i korigirani sadržaji tvrdnja koje su se pokazale problematičnima.

Na temelju prethodno spomenutih opaski, isključene su dvije tvrdnje iz skale utjecaj roditelja/obitelji: *Učenje engleskoga važno mi je jer ću tako donijeti čast obitelji* i *Moram učiti engleski da me roditelji/rodbina ne bi kaznili*, jer su sudionici kognitivnoga pretestiranja držali da im je to smiješno i nije primjenjivo u njihovome odgoju i obrazovanju. Zbog istoga razloga isključena je jedna tvrdnja iz skale instrumentalnost-prevencija: *Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim slabo riješiti ili pasti na međunarodnome testu iz engleskoga (TOEFL, IELTS)*.

Sudionici kognitivnoga pretestiranja naveli su da im je nejasno i da ih zbunjuje izraz „izvorni govornik“, pa je tvrdnja *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da sam izvorni govornik* preinačena u *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik*. Tvrdnja *Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s izvornim govornikom* preinačena je u *Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik*. Tvrdnja *Da sretnem izvornog govornika engleskoga, bio/bila bih nervozan/nervozna* preinačena je u *Da sretnem osobu kojoj je engleski materinski jezik, bio bih nervozan/bila bih nervozna*.

Anketni upitnik sadržavao je ukupno 83 čestice podijeljene u 11 skala: namjera ulaganja truda – 9 čestica, idealno inojezično ja – 10 čestica, traženo inojezično ja – 10 čestica, utjecaj roditelja / obitelji – 9 čestica, instrumentalnost-promocija – 13 čestica, instrumentalnost-prevencija – 8 čestica, jezično samopouzdanje – 4 čestice, stavovi prema

učenju engleskoga – 6 čestica, orijentacija na putovanja – 3 čestice, interes za engleski jezik – 4 čestice, strah od engleskoga jezika – 7 čestica.

Metrijske karakteristike upitnika ispitane su u pretestiranju kako bi se osiguralo da konačna verzija anketnoga upitnika primijenjena u glavnome istraživanju ima dobru konstruktnu valjanost i unutarnju konzistenciju. Tri upitnika za mjerenje dimenzija Dörnyeijskoga motivacijskoga sustava što su korišteni u istraživanju Taguchija i suradnika (2009) u Japanu, Kini i Iranu također su pokazala dobru konstruktnu valjanost i unutarnju konzistenciju. Sličnim upitnikom koristili su se Papi i Teimouri (2012) na uzorku učenika srednjih škola i studenata, te su potvrdili dobre psihometrijske vrijednosti upitnika.

4.3.3.2. Upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija

Treći dio upitnika bio je upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija što ga je konstruirala autorica Sorić (Sorić, 2002). U početnome dijelu upitnika sudionici su zamoljeni da se podsjetite posljednje zaključne ocjene iz engleskoga jezika i zatim u za to predviđenome prostoru u upitniku napišu koji je prema njihovu mišljenju glavni uzrok zašto su dobili baš tu ocjenu. Nakon toga davali su svoje procjene za 17 čestica podijeljenih u četiri skale, kojima su procjenjivani atribucijski stilovi: stabilnost (engl. *stability*) – 4 čestice (primjer čestice: „Ovaj se uzrok neće nikada promijeniti.“), kontrolabilnost (engl. *controllability*) – 4 čestice (primjer čestice: „Ja potpuno mogu kontrolirati navedeni uzrok.“), internabilnost (engl. *locus of control*) – 5 čestica (primjer čestice: „Navedeni se uzrok nalazi u meni.“), globalnost (engl. *globality*) – 4 čestice (primjer čestice: „Navedeni uzrok razlog je mojoj uspješnosti ne samo u ovoj nego u većini situacija u momemu životu.“). Sudionici su označavali svoje slaganje s pojedinim tvrdnjama u upitniku prema Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva.

Nakon kognitivnoga pretestiranja, čestica koja je sudionicima bila nejasna *Ovaj je uzrok uzrokovao moje postignuće u ovom predmetu, ali ne i moju uspješnost u drugim predmetima* preinačena je u *Ovaj je uzrok uzrokovao moje postignuće u ovom predmetu, ali ne i u drugim predmetima*.

Sorić (2002) je provjerila konstruktnu valjanost i unutarnju konzistenciju upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija na hrvatskim učenicima, te su se one pokazale dobrima.

4.3.4. Metode obrade i analize podataka

Svi podatci prikupljeni i u pretestiranju i u glavnome istraživanju uneseni su u statistički programski paket SPSS, u kojem su zatim i analizirani odgovarajućim statističkim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike.

Za statističku obradu podataka prikupljenih u pretestiranju, kao i u glavnome istraživanju, primijenjena je faktorska analiza kako bi se utvrdila konstruktna valjanost mjernog instrumenta (hipoteza 1.). S pomoću Kaiser-Meyer-Olkinove (KMO) mjere adekvatnosti uzorka i Bartlettova testa sfericiteta provjerena je pogodnost matrice za faktorizaciju. Za ekstrakciju faktora odabrana je metoda najveće vjerojatnosti (engl. *maximum likelihood method*). Za pojedine skale ekstrahirano je jednofaktorsko rješenje, kako bi se kasnije rezultati mogli lakše usporediti s rezultatima drugih istraživanja. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije provjeravala se primjenom Cronbachova alfa koeficijenta.

Nadalje, za potrebe glavnoga istraživanja, da bi se moglo utvrditi postojanje razlika u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS za svaku dobnu skupinu posebno (hipoteza 2.) upotrijebljen je Friedmanov test.

Za utvrđivanje razlika s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga unutar L2MSS-a (hipoteza 3.) koristilo se analizom varijance (ANOVA) za nezavisne uzorke.

Da bi se utvrdilo postojanje povezanosti različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika, upotrijebljena je korelacijska analiza (Pearsonov koeficijent korelacije). Sve razlike i povezanosti komentirane su na razini vjerojatnosti pogreške $p < 0,05$.

4.4. Rezultati

4.4.1. Rezultati pretestiranja

S obzirom da se trodijelni mjerni instrument *upitnik za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika* u ovome obliku svega jednom prethodno upotrijebio u Hrvatskoj (sličnim, ali ne identičnim instrumentom koristila se Martinović 2014. u Zadru), bilo je potrebno provesti pretestiranje. Pretestiranje je provedeno radi provjere metrijskih karakteristika primijenjenih instrumenata. Što se tiče normaliteta distribucije koji je provjeravan Kolmogorov-Smirnovljevim testom, rezultati svih skala pokazali su normalnu distribuciju, tj. raspodjele koje statistički značajno ne odstupaju od Gaussove krivulje. Upitniku za motivacijske sustave i upitniku za atribucijske stilove provjerena je konstruktna valjanost i pouzdanost za svaku skalu posebno. Postotak objašnjene varijance za pojedine skale upitnika motivacijskih sustava varirao je u rasponu od 20,56% do 50,53%.

4.4.1.1. Upitnik za provjeru Dörnyeijskog sustava

Upitnik motivacijskih sustava sastoji se od jedanaest skala s ukupno 83 čestice, te je za podatke iz pretestiranja za svaku pojedinačnu skalu provjerena konstruktna valjanost, pouzdanost i izračunat je postotak objašnjene varijance.

Za skalu *Namjera ulaganja truda* dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinove (KMO) mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,849$ dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 357,76$; $df = 36$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Namjera ulaganja truda* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 37,20%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,83$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 1.

Tablica 1. Faktorska opterećenja za skalu *Namjera ulaganja truda*

N=132 37,20% varijance	Faktor
Namjera ulaganja truda	
Čestice	
• Ulažem puno truda u učenje engleskoga.	,757
• Želio/željela bih posvetiti dosta vremena učenju engleskoga.	,681
• Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga.	,678
• Mislim da dajem sve od sebe da naučim engleski.	,627
• Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga.	,617
• Mislim da ulažem dosta truda u učenje engleskoga u usporedbi sa svojim vršnjacima.	,608
• Kad bi nam nastavnik dao zadatak koji nije obavezan, ja bih ga sigurno dobrovoljno uradio/uradila.	,523
• Da se u budućnosti u školi ili negdje drugdje ponudi tečaj engleskoga, ja bih ga pohađao/pohađala.	,493
• Učio/učila bih engleski čak i da nije obavezan.	,438

Za skalu *Idealno inojezično ja* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,869$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 562,75$; $df = 45$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Idealno inojezično ja* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 44,33%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,88$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 2.

Tablica 2. Faktorska opterećenja za skalu *Idealno inojezično ja*

N=132 44,33% varijance	Faktor
Idealno inojezično ja	
Čestice	
• Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	,868
• Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	,772
• Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	,752
• Mogu zamisliti sebe kako pišem e-mailove/dopise na tečnome engleskome.	,735
• Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	,697
• Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	,681
• Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	,571
• Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	,535
• Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim.	,506
• Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski.	,401

Za skalu *Traženo inojezično ja* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,797$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 317,26$; $df = 45$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Traženo inojezično ja* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 30,34%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,81$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 3.

Tablica 3. Faktorska opterećenja za skalu *Traženo inojezično ja*

N=132 30,34% varijance	Faktor
Traženo inojezično ja	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Smatram da je važno učiti engleski jer ljudi koje cijenim misle da ga trebam učiti. • Učenje engleskoga je važno jer to od mene očekuju ljudi koji me okružuju. • Učenje engleskoga važno mi je da bih stekao/stekla odobravanje vršnjaka/nastavnika/obitelji. • Moji roditelji vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana. • Moram učiti engleski jer ako ga ne učim, mislim da ću razočarati roditelje. • Učenje engleskoga važno mi je jer će me drugi zbog poznavanja toga jezika više cijeniti. • Ako ne naučim engleski, iznevjerit ću druge. • Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno. • Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski. • Ako ne budem učio/učila engleski, to će se loše odraziti na moj život. 	<p>,709</p> <p>,666</p> <p>,616</p> <p>,564</p> <p>,558</p> <p>,553</p> <p>,501</p> <p>,493</p> <p>,400</p> <p>,344</p>

Za skalu *Utjecaj roditelja/obitelji* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,779$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 438,82$; $df = 36$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Utjecaj roditelja/obitelji* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 38,23%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,84$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 4.

Tablica 4. Faktorska opterećenja za skalu *Utjecaj roditelja/obitelji*

N=132 38,23% varijance	Faktor
Utjecaj roditelja/obitelji	
Čestice	
• Roditelji me potiču da se u svakoj prigodi služim engleskim (npr. govorim i čitam).	,756
• Moja obitelj inzistira na tome da učim engleski.	,684
• Roditelji me potiču da učim engleski u slobodno vrijeme.	,675
• Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr. u školi stranih jezika).	,659
• Roditelji me potiču da učim engleski.	,640
• Roditelji me ohrabruju da se što više koristim engleskim.	,615
• Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	,565
• Uspjeh u učenju engleskoga važan mi je da bih ugodio/ugodila svojim roditeljima/rodbini.	,490
• Moram učiti engleski jer ako ne budem učio/učila, moji će roditelji biti razočarani.	,405

Za skalu *Instrumentalnost – promocija* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,815$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 459,45$; $df = 78$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Instrumentalnost – promocija* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 29,32%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,81$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 5.

Tablica 5. Faktorska opterećenja za skalu *Instrumentalnost – promocija*

N=132 29,32% varijance	Faktor
Instrumentalnost – promocija	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem. • Učenje engleskoga važno mi je jer ako budem znao/znala engleski moći ću raditi bilo gdje u svijetu. • Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti. • Učenje engleskoga važno mi je jer je to novi izazov u mome životu. • Učenje engleskoga važno mi je jer bih želio/željela provesti duže vrijeme živeći u inozemstvu (npr. studirati i raditi). • Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao. • Učenje engleskoga važno je jer ako budem dobro govorio/govorila engleski, moći ću zaraditi puno novca. • Učenje engleskoga važno mi je kako bih postigao/postigla važan cilj (npr. završiti neki studij ili dobiti stipendiju). • Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim da će mi trebati za daljnje školovanje. • Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta. • Za ono što bih želio/željela raditi u budućnosti trebat će mi znanje engleskoga. • Učenje engleskoga važno mi je kako bi me više cijenili u društvu. • Učenje engleskoga važno mi je jer planiram studirati u inozemstvu. 	<p>,719</p> <p>,665</p> <p>,636</p> <p>,600</p> <p>,589</p> <p>,572</p> <p>,545</p> <p>,522</p> <p>,508</p> <p>,486</p> <p>,402</p> <p>,323</p>

Za skalu *Instrumentalnost - prevencija* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,749$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 331,84$; $df = 28$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Instrumentalnost - prevencija* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 33,64%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,80$) osrednja i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 6.

Tablica 6. Faktorska opterećenja za skalu *Instrumentalnost - prevencija*

N=132 33,64% varijance	Faktor
Instrumentalnost - prevencija	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim dobiti lošu ocjenu ili pasti na testu znanja engleskoga. • Moram učiti engleski jer ne želim dobiti loše ocjene iz engleskoga. • Moram učiti engleski jer ne želim pasti iz engleskoga. • Učenje engleskoga važno mi je jer ako ne budem znao/znala engleski, smatrat će se da sam loš učenik/loša učenica. • Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim da me smatraju loše obrazovanom osobom. • Moram učiti engleski jer inače mislim da ne mogu biti uspješan/uspješna u svojoj budućoj karijeri. • Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu maturirati. • Učenje engleskoga važno mi je jer bih se stidio/stidjela da dobijem loše ocjene iz engleskoga. 	<p>,805</p> <p>,724</p> <p>,720</p> <p>,528</p> <p>,524</p> <p>,425</p> <p>,368</p> <p>,364</p>

Za skalu *Jezično samopouzdanje* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,594$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 60,60$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Jezično samopouzdanje* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 31,19%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,57$) vrlo niska, ali je ipak prihvatljiva, pogotovo zbog činjenice da se radi o skali s malim brojem čestica. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 7.

Tablica 7. Faktorska opterećenja za skalu *Jezično samopouzdanje*

N=132 31,19% varijance	Faktor
Jezično samopouzdanje	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Siguran/sigurna sam da ću moći bez problema pisati na engleskome ako ga nastavim učiti. • Vjerujem da ću moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskome ako ga budem nastavio/nastavila učiti. • Siguran/sigurna sam da mi dobro ide učenje engleskoga. • Ako se malo više potrudim, siguran/sigurna sam da ću dobro naučiti engleski. 	<p>,767</p> <p>,691</p> <p>,345</p> <p>,250</p>

Za skalu *Stavovi* dobivena vrijednost (KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,772$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 332,70$; $df = 15$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Stavovi* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 47,67%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,83$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 8.

Tablica 8. Faktorska opterećenja za skalu *Stavovi*

<i>N=132</i> <i>47,67% varijance</i>	<i>Faktor</i>
Stavovi	
Čestice	
• Doista uživam učiti engleski.	,837
• Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo.	,781
• Želio/željela bih imati više sati engleskoga u nastavi.	,758
• Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim engleski.	,668
• Uvijek se radujem satima engleskoga.	,642
• Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi engleskoga.	,342

Za skalu *Orijentacija na putovanja* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,656$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 89,11$; $df = 3$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Orijentacija na putovanja* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 50,53%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,72$) osrednja i zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 9.

Tablica 9. Faktorska opterećenja za skalu *Orijentacija na putovanja*

N=132 50,53% varijance	Faktor
Orijentacija na putovanja	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Učenje engleskoga važno mi je jer bez njegova poznavanja neću moći puno putovati. • Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo. • Učim engleski jer ću sa znanjem engleskoga moći uživati u putovanjima u inozemstvo. 	<p>,867</p> <p>,621</p> <p>,615</p>

Za skalu *Interes za engleski jezik* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,746$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 103,09$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Interes za engleski jezik* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 41,38%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,73$) osrednja i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 10.

Tablica 10. Faktorska opterećenja za skalu *Interes za engleski jezik*

<i>N=132</i> <i>41,38% varijance</i> <i>Interes za engleski jezik</i>	<i>Faktor</i>
Čestice	
• Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku.	,744
• Mislim da je razlika između hrvatskih i engleskih riječi zanimljiva.	,673
• Kad čujem da se govori engleski, posebno mi je drago.	,598
• Zanima me kako se engleskim koristi u razgovoru.	,541

Za skalu *Strah od engleskoga jezika* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,849$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 334,45$; $df = 21$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Strah od engleskoga jezika* upitnika za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 45,16%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,85$) visoka i time je zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 11.

Tablica 11. Faktorska opterećenja za skalu *Strah od engleskoga jezika*

N=132 45,16% varijance	Faktor
Strah od engleskoga jezika	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Da sretnem osobu kojoj je engleski materinski jezik, bio bih nervozan/bila bih nervozna. • Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik. • Bojim se da ću zvučati glupo na engleskome zbog pogrešaka koje budem napravio/napravila. • Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan. • Osjećao/osjećala bih se neugodno da me stranac pita za upute na engleskome. • Postanem nervozan/nervozna i zbunjen/zbunjena kad govorim na satu engleskoga. • Bojim se da će mi se drugi učenici smijati dok budem govorio/govorila engleski. 	<p>,840</p> <p>,749</p> <p>,709</p> <p>,647</p> <p>,638</p> <p>,555</p> <p>,507</p>

4.4.1.2. Upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija

Upitnik za mjerenje kauzalnih atribucija autorice Sorić sadržava četiri skale s ukupno 17 čestica. Za rezultate pretestiranja svake pojedinačne skale provjerena je valjanost, pouzdanost i izračunat je postotak objašnjene varijance. Pojedine tvrdnje bilo je potrebno rekodirati, tj. obrnuto bodovati (R).

Za skalu *Stabilnost* dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinove (KMO) mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,673$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 77,34$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Stabilnost* pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 36,02%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,66$) niska, ali zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 12.

Tablica 12. Faktorska opterećenja za skalu *Stabilnost*

<i>N=132</i> <i>36,02% varijance</i> <i>Stabilnost</i>	<i>Faktor</i>
Čestice	
• Uzrok koji sam naveo/navela, promijenit će se s vremenom. (R)	,818
• Ovaj se uzrok neće nikad promijeniti.	,654
• Ovaj će uzrok i ubuduće biti uzrok mojim postignućima u ovome predmetu.	,416
• Navedeni uzrok nikad više neće biti presudan za moja postignuća u ovome predmetu. (R)	,414

R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju.

Za skalu **Kontrolabilnost** dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,697$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 135,60$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali **Kontrolabilnost** pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 45,44%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,75$) osrednja i zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 13.

Tablica 13. Faktorska opterećenja za skalu **Kontrolabilnost**

N=132 45,44% varijance	Faktor
Kontrolabilnost	
Čestice	
<ul style="list-style-type: none"> • Čak i kad bih htio/htjela, uzrok koji sam naveo/navela ne bih mogao/mogla kontrolirati. (R) • Navedeni uzrok nije pod mojom kontrolom. (R) • Navedeni uzrok ja osobno ne mogu kontrolirati. (R) • Ja potpuno mogu kontrolirati navedeni uzrok. 	<p>,801</p> <p>,795</p> <p>,600</p> <p>,428</p>
R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju	

Za skalu **Internabilnost** dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,728$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 121,27$; $df = 10$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali **Internabilnost** pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 36,07%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,73$) osrednja i zadovoljavajuća. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 14.

Tablica 14. Faktorska opterećenja za skalu *Internabilnost*

N=132 36,07% varijance	Faktor
Internabilnost	
Čestice	
• Navedeni se uzrok nalazi u meni.	,723
• Navedeni je uzrok vezan uz mene osobno.	,685
• Ja sam potpuno odgovoran/odgovorna za uspjeh uzrokovan navedenim.	,606
• Ovaj je uzrok potpuno izvan mene (nije dio mene). (R)	,545
• Uzrok koji sam naveo/navela nema nikakve veze sa mnom. (R)	,383
R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju	

Za skalu *Globalnost* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,514$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 38,77$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati oba testa pokazuju da je matrica korelacija u skali *Globalnost* pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ukupno iznosi oko 20,56%, dok je pouzdanost ove komponente (Cronbachov $\alpha = 0,48$) vrlo niska. Faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 15.

Tablica 15. Faktorska opterećenja za skalu *Globalnost*

N=132 20,56% varijance	Faktor
Globalnost	
Čestice	
• Ovaj je uzrok uzrokovao moje postignuće u ovom predmetu, ali ne i u drugim predmetima. (R)	,634
• Ovaj je uzrok odredio moje ocjene samo u ovome predmetu. (R)	,560
• Navedeni uzrok razlog je mojoj uspješnosti ne samo u ovoj nego u većini situacija u momemu životu.	
• Ovaj je uzrok bio glavni uzrok svim mojim školskim postignućima.	
R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju.	

Rezultati faktorske analize pojedinačnih čestica i skala u drugom i trećem dijelu upitnika pokazali su da je matrica pogodna za faktorizaciju.

Pouzdanosti dobivene metodom unutarnje konzistencije (izračunom Cronbachova α) su visoke, s izuzetkom skale *Jezično samopouzdanje*, gdje je pouzdanost niska ($\alpha = 0,57$), i skale *Globalnost*, gdje je pouzdanost vrlo niska ($\alpha = 0,48$). Za druge skale pouzdanost se kreće od osrednje do vrlo visoke (0,66 do 0,88). Što se tiče normaliteta distribucije, koji je provjeravan Kolmogorov-Smirnovljevim testom, rezultati svih skala pokazali su normalnu distribuciju.

Na temelju rezultata pretestiranja možemo zaključiti da je Upitnik za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika postigao dobre psihometrijske preduvjete. Sve skale imale su vrlo dobra psihometrijska svojstva, dok su skale *Jezično samopouzdanje* i *Globalnost* imale zadovoljavajuća psihometrijska svojstva. Prema dobivenim rezultatima potvrđena je opravdanost uporabe ovoga instrumenta, što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Taguchi, Magid i Papi, 2009), te se u ovome obliku može koristiti u glavnome istraživanju. U glavnome istraživanju će se još jednom provjeriti psihometrijska svojstva upotrijebljenih mjernih instrumenata kako bi se osigurala vjerodostojnost rezultata.

4.4.2. Rezultati glavnoga istraživanja

4.4.2.1. Deskriptivna statistika po pojedinim česticama Upitnika motivacijskih sustava

Deskriptivna statistika po pojedinim česticama Upitnika motivacijskih sustava provedena na ukupnome uzorku prikazana je u tablicama 16a – 16k ($N = 345$). Rezultati su prikazani grupirano po podskalama upitnika.

Tablica 16a. Deskriptivna statistika čestica skale *Namjera ulaganja truda*

Skala: Namjera ulaganja truda		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	<i>M</i>	σ
Da se u budućnosti u školi/na sveučilištu ili negdje drugdje ponudi tečaj engleskoga, ja bih ga pohađao/pohađala.	3,16	1,405
Kad bi nam nastavnik dao zadatak koji nije obvezan, ja bih ga sigurno dobrovoljno uradio/uradila.	2,50	1,359
Učio/učila bih engleski čak i da nije obvezan.	3,75	1,340
Želio/željela bih posvetiti dosta vremena učenju engleskoga.	2,93	1,209
Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga.	2,41	1,248
Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga.	3,25	1,266
Ulažem puno truda u učenje engleskoga.	2,58	1,210
Mislim da dajem sve od sebe da naučim engleski.	2,85	1,272
Mislim da ulažem dosta truda u učenje engleskoga u usporedbi sa svojim vršnjacima.	2,50	1,186

M = aritmetička sredina; σ = standardno raspršenje.

Iz gornje tablice može se uočiti da su sudionici ocjenjujući skalu **Namjera ulaganja truda** izrazili visoki stupanj slaganja sa svim česticama ove skale. Najviši stupanj slaganja ($M = 3,75$) izražen je sa česticom *Učio/učila bih engleski čak i da nije obvezan*. Sudionici ovoga istraživanja spremni su uložiti puno truda u učenje, pa i dodatno se potruditi, tj. pohađati dodatni tečaj engleskoga ako se pokaže prigoda. Najniži stupanj slaganja izražen je s česticom *Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga*. Učenici i studenti nemaju želju uložiti više truda u učenje engleskoga nego u učenje nekoga drugog predmeta.

Tablica 16b. Deskriptivna statistika čestica skale *Idealno inojezično ja*

Skala: Idealno inojezično ja		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	3,96	1,280
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	3,36	1,391
Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim.	3,87	1,166
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	4,41	,948
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4,16	1,118
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	3,96	1,241
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	3,58	1,311
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	3,89	1,159
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-maile/dopise na tečnome engleskome.	3,83	1,232
Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski.	4,28	,953

M = aritmetička sredina; **σ** = standardno raspršenje.

Sudionici ovoga istraživanja imaju snažno razvijeno idealno inojezično ja. Naime, analizom tablice uočavamo vrlo visok stupanj slaganja sa svim česticama skale **Idealno inojezično ja**. Najviši stupanj slaganja izražen je za čestice *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima* ($M = 4,41$) i *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski* ($M = 4,28$). Učenici i studenti također si mogu lako zamisliti kako govore engleski i pišu na tečnome engleskome.

Tablica 16c. Deskriptivna statistika čestica skale *Traženo inojezično ja*

Skala: Traženo inojezično ja		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	<i>M</i>	<i>σ</i>
Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno.	1,68	1,081
Učenje engleskoga je važno jer to od mene očekuju ljudi koji me okružuju.	2,95	1,342
Smatram da je važno učiti engleski jer ljudi koje cijenim misle da ga trebam učiti.	2,88	1,410
Ako ne naučim engleski, iznevjerit ću druge.	1,91	1,156
Učenje engleskoga važno mi je da bih stekao/stekla odobravanje vršnjaka/nastavnika/obitelji.	2,55	1,318
Moram učiti engleski jer ako ga ne učim, mislim da ću razočarati roditelje.	2,31	1,359
Moji roditelji vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	3,68	1,384
Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski.	4,13	1,052
Ako ne budem učio/učila engleski, to će se loše odraziti na moj život.	3,61	1,315
Učenje engleskoga važno mi je jer će me drugi zbog poznavanja toga jezika više cijeniti.	3,50	1,350

M = aritmetička sredina; ***σ*** = standardno raspršenje.

Traženo inojezično ja nešto je manje izraženo kod sudionika ovoga istraživanja od idealnoga inojezičnoga ja. Najviši stupanj slaganja izražen je za čestice *Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski* ($M = 4,13$). Također, u velikoj mjeri se slažu da njihovi roditelji drže znanje engleskoga u kontekstu obrazovanja svoje djece iznimno važnim ($M = 3,68$). Sudionicima istraživanja najmanje je važno što njihovi prijatelji misle o važnosti učenja jezika i ne boje se da će iznevjeriti nekoga drugoga ako ne nauče engleski jezik.

Tablica 16d. Deskriptivna statistika čestica skale *Utjecaj roditelja/obitelji*

Skala: Utjecaj roditelja/obitelji		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Roditelji me potiču da učim engleski.	3,93	1,292
Roditelji me potiču da učim engleski u slobodno vrijeme.	2,80	1,513
Roditelji me potiču da se u svakoj prigodi služim engleskim (npr. govorim i čitam).	2,53	1,404
Roditelji me ohrabruju da se što više koristim engleskim.	3,12	1,428
Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr. u školi stranih jezika).	2,10	1,360
Moja obitelj inzistira na tome da učim engleski.	3,04	1,494
Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	3,65	1,347
Uspjeh u učenju engleskoga važan mi je da bih ugodio/ugodila svojim roditeljima/rodbini.	2,40	1,339
Moram učiti engleski jer ako ne budem učio/učila, moji će roditelji biti razočarani.	2,55	1,421

M = aritmetička sredina; **σ** = standardno raspršenje.

Visoko slaganje s česticama skale **Utjecaj roditelja/obitelji** pokazuje da je sudionicima istraživanja važno što njihovi roditelji traže i očekuju od njih, te da ih potiču da uče engleski. Najviši stupanj slaganja izražen je za česticu *Roditelji me potiču da učim engleski* ($M = 3,93$) i *Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana* ($M = 3,65$). Najmanji stupanj slaganja dobiven je za česticu *Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr. U školi stranih jezika)* ($M = 2,10$).

Tablica 16e. Deskriptivna statistika čestica skale *Instrumentalnost – promocija*

Skala: Instrumentalnost - promocija		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao.	4,76	,562
Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti.	4,61	,742
Učenje engleskoga važno mi je jer ako budem znao/znala engleski moći ću raditi bilo gdje u svijetu.	4,55	,853
Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem.	4,58	,785
Učenje engleskoga važno je jer ako budem dobro govorio/govorila engleski, moći ću zaraditi puno novca.	4,10	1,069
Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim da će mi trebati za daljnje školovanje/studiranje.	4,36	,972
Učenje engleskoga važno mi je jer bih želio/željela provesti duže vrijeme živeći u inozemstvu (npr. studirati i raditi).	3,69	1,323
Učenje engleskoga važno mi je jer je to novi izazov u mome životu.	2,92	1,359
Učenje engleskoga važno mi je kako bih postigao/postigla važan cilj (npr. završiti neki studij ili dobiti stipendiju).	4,00	1,236
Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta.	2,82	1,407
Za ono što bih želio/željela raditi u budućnosti trebat će mi znanje engleskoga.	4,33	,970

M = aritmetička sredina; **σ** = standardno raspršenje.

Iz gornje tablice može se vidjeti da sudionici izražavaju vrlo visoko slaganje s česticama skale **Instrumentalnost – promocija**. Najviši stupanj slaganja izražen je za čestice *Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao* ($M = 4,76$), *Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti* ($M = 4,61$) i *Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem* ($M = 4,58$). Najniži stupanj slaganja izražen je za čestice *Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta* ($M = 2,82$) i *Učenje engleskoga važno mi je jer je to novi izazov u mome životu* ($M = 2,92$).

Tablica 16f. Deskriptivna statistika čestica skale *Instrumentalnost – prevencija*

Skala: Instrumentalnost - prevencija		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Učenje engleskoga važno mi je jer bih se stidio/stidjela da dobijem loše ocjene iz engleskoga.	2,53	1,325
Moram učiti engleski jer ne želim pasti iz engleskoga.	3,60	1,505
Moram učiti engleski jer ne želim dobiti loše ocjene iz engleskoga.	3,39	1,452
Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim dobiti lošu ocjenu ili pasti na testu znanja engleskoga.	3,37	1,479
Učenje engleskoga važno mi je jer ako ne budem znao/znala engleski, smatrat će se da sam loš učenik(student)/loša učenica (studentica).	2,73	1,325
Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu maturirati/diplomirati.	4,15	1,110
Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim da me smatraju loše obrazovanom osobom.	3,23	1,328

M = aritmetička sredina; *σ* = standardno raspršenje

Rezultati za skalu **Instrumentalnost – prevencija** pokazuju niži stupanj slaganja sudionika od rezultata za skalu Instrumentalnost – promocija. Najviši stupanj slaganja ostvaren je za čestice *Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu maturirati/diplomirati* ($M = 4,15$) i *Moram učiti engleski jer ne želim pasti iz engleskoga* ($M = 3,60$), dok se sudionici najmanje slažu s tvrdnom kako bi ih posramilo da dobiju loše ocjene: *Učenje engleskoga važno mi je jer bih se stidio/stidjela da dobijem loše ocjene iz engleskoga* ($M = 2,53$).

Tablica 16g. Deskriptivna statistika čestica skale *Jezično samopouzdanje*

Skala: Jezično samopouzdanje		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Ako se malo više potrudim, siguran/sigurna sam da ću dobro naučiti engleski.	4,39	,986
Vjerujem da ću moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskome ako ga budem nastavio/nastavila učiti.	4,48	,884
Siguran/sigurna sam da ću moći bez problema pisati na engleskome ako ga nastavim učiti.	4,26	,992
Siguran/sigurna sam da mi dobro ide učenje engleskoga.	3,58	1,224

M = aritmetička sredina; *σ* = standardno raspršenje.

Rezultati skale **Jezično samopouzdanje** upućuju na vrlo visoku razinu jezičnog samopouzdanja koje su sudionici izrazili vrlo visokim stupnjem slaganja sa svim česticama skale. Sudionici se najmanje slažu s tvrdnjom da im dobro ide učenje engleskoga ($M = 3,58$).

Tablica 16h. Deskriptivna statistika čestica skale *Stavovi*

Skala: Stavovi		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi engleskoga.	3,40	1,379
Uvijek se radujem satima engleskoga.	2,79	1,292
Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo.	3,30	1,266
Doista uživam učiti engleski.	2,86	1,241
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim engleski.	2,36	1,216
Želio/željela bih imati više sati engleskoga u nastavi.	2,48	1,368

M = aritmetička sredina; **σ** = standardno raspršenje.

Analizom rezultata prikazanih u tablici za skalu **Stavovi** može se uočiti da učenici i studenti izražavaju visok stupanj slaganja s česticama *Sviđa mi se ozračje na nastavi engleskoga* ($M = 3,40$) i *Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo* ($M = 3,30$). Najmanje se slažu s tvrdnjama *Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim engleski* ($M = 2,36$) i *Želio/željela bih imati više sati engleskoga u nastavi* ($M = 2,48$).

Tablica 16i. Deskriptivna statistika čestica skale *Orijentacija na putovanja*

Skala: Orijentacija na putovanja		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	M	σ
Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo.	4,47	,835
Učenje engleskoga važno mi je jer bez njegova poznavanja neću moći puno putovati.	4,01	1,182
Učim engleski jer ću sa znanjem engleskoga moći uživati u putovanjima u inozemstvo.	4,00	1,104

M = aritmetička sredina; **σ** = standardno raspršenje.

Orijentacija na putovanja učenika i studenata u ovome istraživanju izrazito je visoka, a najviši stupanj slaganja dobiven je za česticu *Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo* ($M = 4,47$).

Tablica 16j. Deskriptivna statistika čestica skale *Interes za engleski jezik*

Skala: Interes za engleski jezik		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	<i>M</i>	σ
Kad čujem da se govori engleski, posebno mi je drago.	3,35	1,197
Zanima me kako se engleskim koristi u razgovoru..	3,74	1,242
Mislim da je razlika između hrvatskih i engleskih riječi zanimljiva.	3,15	1,361
Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku.	3,77	2,016

M = aritmetička sredina; σ = standardno raspršenje.

Učenici i studenti u ovome istraživanju izrazili su visok stupanj slaganja sa česticama skale **Interes za engleski jezik**. Najviši stupanj slaganja postignut je za česticu *Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku* ($M = 3,77$).

Tablica 16k. Deskriptivna statistika čestica skale *Strah od engleskoga jezika*

Skala: Strah od engleskoga jezika		
Čestica (Raspon: 1,00 – 5,00)	<i>M</i>	σ
Postanem nervozan/nervozna i zbunjen/zbunjena kad govorim na satu engleskoga.	2,37	1,440
Bojim se da će mi se drugi učenici smijati dok budem govorio/govorila engleski.	1,84	1,202
Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik.	2,29	1,394
Da sretnem osobu kojoj je engleski materinski jezik, bio bih nervozan/bila bih nervozna.	2,22	1,401
Osjećao/osjećala bih se neugodno da me stranac pita za upute na engleskome.	2,06	1,317
Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan.	2,47	1,346
Bojim se da ću zvučati glupo na engleskome zbog pogrešaka koje budem napravio/napravila.	2,42	1,377

M = aritmetička sredina; σ = standardno raspršenje.

Rezultati prikazani u gornjoj tablici za skalu **Strah od engleskoga jezika** pokazuju najniži stupanj slaganja u odnosu prema ostalim skalama upitnika motivacijskih sustava. Najviši stupanj slaganja izražen je za čestice *Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan* ($M = 2,47$) i *Bojim se da ću zvučati glupo na engleskome zbog pogrešaka koje budem napravio/napravila* ($M = 2,42$). Najniži stupanj slaganja učenici i studenti izrazili su za česticu *Bojim se da će mi se drugi učenici smijati dok budem govorio/govorila engleski* ($M = 1,84$).

4.4.2.2. Faktorska analiza Dörnyeijeva Upitnika motivacijskog sustava

Nakon što se faktorskom analizom i analizom pouzdanosti podataka prikupljenih u predtestiranju pokazala jednofaktorska struktura svih skala mjernoga instrumenta (Upitnik za istraživanje motivacije za učenje engleskoga jezika), postupak faktorske analize metodom najveće vjerojatnosti primijenjen je na podacima prikupljenima u glavnome istraživanju. U obzir su uzete saturacije komponenata od minimalno 0,30 (korelacije pojedinih varijabla s glavnim komponentama). Nakon provedenih analiza, utvrdili smo da čestice svake skale zadovoljavajuće saturiraju jednu glavnu komponentu. Budući da pojedinačne skale ovoga upitnika mjere po jednu usku dimenziju motivacije odredili smo broj faktora, tj. fiksirali na jedan. Jednofaktorsko rješenje držalo se najpovoljnijim i s aspekta omogućavanja usporedbe ovoga istraživanja s nalazima drugih sličnih istraživanja (Dörnyei i Ushioda, 2009; Taguchi i sur., 2009; Dörnyei i Ushioda, 2011; Azarnoosh, 2014; Martinović, 2014).

Dvije skale upitnika motivacijskih sustava: *Instrumentalnost-promocija* i *Instrumentalnost-prevencija* otvorile su mogućnost dvofaktorskog rješenja ako se čestice obaju skala istovremeno uključe u analizu. Međutim, nakon pomnijog provjeravanja nije nađeno teorijsko uporište za takvo rješenje, te je na temelju uvida u grafički prikaz vrijednosti karakterističnih korijena (engl. *scree plot*) zaključeno da bi jednofaktorsko rješenje za svaku pojedinu skalu bilo prihvatljivo. Ponovljena je faktorska analiza uz zadani fiksni broj faktora 1, te se pokazalo da je jednofaktorsko rješenje ipak najbolja solucija i za ove dvije skale.

Faktorska opterećenja u skali *Instrumentalnost-promocija* pokazala su da čestice 65 („Učenje engleskoga važno mi je jer planiram studirati u inozemstvu.“) i 75 („Učenje engleskoga važno mi je kako bi me više cijenili u društvu.“) imaju saturacije manje od 0,30, pa rezultati za ove dvije čestice nisu uključeni u konačnoj obradi podataka (tablica 17.).

Saturacija komponente u skali *Instrumentalnost-prevencija* za česticu 68 („Moram učiti engleski jer inače mislim da ne mogu biti uspješan/uspješna u svojoj budućoj karijeri.“) pokazala se također manja od 0,30, i zbog toga je ova čestica također izuzeta iz daljnje obrade (tablica 18.). Konačni broj čestica u drugome dijelu mjernoga instrumenta u glavnome istraživanju iznosio je 80.

Tablica 17. Faktorska opterećenja u skali *Instrumentalnost-promocija* – izuzete čestice 65 i 75

Čestica	Faktor	Čestica	Faktor
	1		1
ms62	,678	ms39	,685
ms39	,672	ms62	,668
ms79	,654	ms79	,662
ms58	,611	ms32	,616
ms32	,610	ms52	,610
ms52	,609	ms58	,609
ms16	,583	ms16	,586
ms05	,547	ms05	,553
ms42	,526	ms42	,522
ms60	,443	ms60	,428
ms73	,330	ms73	,319
ms65	,303	ms65	
ms75			

Tablica 18. Faktorska opterećenja u skali *Instrumentalnost-prevencija* – izuzeta čestica 68

Čestica	Faktor	Čestica	Faktor
	1		1
ms36	,859	ms36	,863
ms26	,825	ms26	,828
ms17	,751	ms17	,755
ms81	,402	ms81	,394
ms83	,399	ms83	,380
ms09	,357	ms09	,346
ms78	,354	ms78	,345
ms68			

Za skalu *Namjera ulaganja truda* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,841$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 899,17$; $df = 36$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Namjera ulaganja truda* a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 19.

Tablica 19. Faktorska analiza čestica skale *Namjera ulaganja truda*

N=345 34,89% varijance	Faktor
Namjera ulaganja truda	
Čestice	
Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga.	,774
Ulažem puno truda u učenje engleskoga.	,720
Želio/željela bih posvetiti dosta vremena učenju engleskoga.	,662
Mislim da ulažem dosta truda u učenje engleskoga u usporedbi sa svojim vršnjacima.	,638
Mislim da dajem sve od sebe da naučim engleski.	,558
Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga.	,493
Kad bi nam nastavnik dao zadatak koji nije obvezan, ja bih ga sigurno dobrovoljno uradio/uradila.	,484
Da se u budućnosti u školi/na sveučilištu ili negdje drugdje ponudi tečaj engleskoga, ja bih ga pohađao/pohađala.	,455
Učio/učila bih engleski čak i da nije obvezan.	,425

Za skalu *Idealno inojezično ja* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,906$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 1545,77$; $df = 45$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Idealno inojezično ja*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 20.

Tablica 20. Faktorska analiza čestica skale *Idealno inojezično ja*

N=345 46,35% varijance Idealno inojezično ja	Faktor
Čestice	
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	,810
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	,733
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-mailove/dopise na tečnome engleskome.	,733
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	,729
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	,705
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	,704
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	,676
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	,634
Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim.	,598
Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski.	,403

Za skalu *Traženo inojezično ja* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,866$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 880,39$; $df = 45$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Traženo inojezično ja*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 21.

Tablica 21. Faktorska analiza čestica skale *Traženo inojezično ja*

N=345 32,76% varijance	Faktor
Traženo inojezično ja	
Čestice	
Smatram da je važno učiti engleski jer ljudi koje cijenim misle da ga trebam učiti.	,762
Moram učiti engleski jer ako ga ne učim, mislim da ću razočarati roditelje.	,654
Učenje engleskoga je važno jer to od mene očekuju ljudi koji me okružuju.	,651
Ako ne naučim engleski, iznevjerit ću druge.	,603
Učenje engleskoga važno mi je da bih stekao/stekla odobravanje vršnjaka/nastavnika/obitelji.	,566
Moji roditelji vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	,564
Učenje engleskoga važno mi je jer će me drugi zbog poznavanja toga jezika više cijeniti.	,558
Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno.	,508
Ako ne budem učio/učila engleski, to će se loše odraziti na moj život.	,408
Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski.	,326

Za skalu *Utjecaj roditelja/obitelji* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,881$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 1386,06$; $df = 36$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 22.

Tablica 22. Faktorska analiza čestica skale *Utjecaj roditelja/obitelji*

N=345 46,10% varijance	Faktor
Utjecaj roditelja/obitelji	
Čestice	
Moja obitelj inzistira na tome da učim engleski.	,799
Roditelji me ohrabruju da se što više koristim engleskim.	,786
Roditelji me potiču da učim engleski u slobodno vrijeme.	,737
Roditelji me potiču da se u svakoj prigodi služim engleskim (npr. govorim i čitam).	,673
Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	,645
Moram učiti engleski jer ako ne budem učio/učila, moji će roditelji biti razočarani.	,628
Roditelji me potiču da učim engleski.	,628
Uspjeh u učenju engleskoga važan mi je da bih ugodio/ugodila svojim roditeljima/rodbini.	,594
Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr. u školi stranih jezika).	,583

Za skalu *Instrumentalnost – promocija* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,884$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 1037,61$; $df = 55$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Instrumentalnost – promocija*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 23.

Tablica 23. Faktorska analiza čestica skale *Instrumentalnost – promocija*

N=345 33,44% varijance	Faktor
Instrumentalnost – promocija	
Čestice	
Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem.	,700
Za ono što bih želio/željela raditi u budućnosti trebat će mi znanje engleskoga.	,669
Učenje engleskoga važno mi je kako bih postigao/postigla važan cilj (npr. završiti neki studij ili dobiti stipendiju).	,659
Učenje engleskoga važno mi je jer ako budem znao/znala engleski moći ću raditi bilo gdje u svijetu.	,621
Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim da će mi trebati za daljnje školovanje/studiranje.	,605
Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti.	,593
Učenje engleskoga važno mi je jer bih želio/željela provesti duže vrijeme živeći u inozemstvu (npr. studirati i raditi).	,588
Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao.	,561
Učenje engleskoga važno je jer ako budem dobro govorio/govorila engleski, moći ću zaraditi puno novca.	,527
Učenje engleskoga važno mi je jer je to novi izazov u mom životu.	,418
Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta.	,301

Za skalu *Instrumentalnost – prevencija* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,791$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 746,35$; $df = 21$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Instrumentalnost – prevencija*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 24.

Tablica 24. Faktorska analiza čestica skale *Instrumentalnost – prevencija*

N=345 36,25% varijance	Faktor
Instrumentalnost – prevencija	
Čestice	
Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim dobiti lošu ocjenu ili pasti na testu znanja engleskoga.	,863
Moram učiti engleski jer ne želim dobiti loše ocjene iz engleskoga.	,828
Moram učiti engleski jer ne želim pasti iz engleskoga.	,755
Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu maturirati/diplomirati.	,394
Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim da me smatraju loše obrazovanom osobom.	,380
Učenje engleskoga važno mi je jer bih se stidio/stidjela da dobijem loše ocjene iz engleskoga.	,346
Učenje engleskoga važno mi je jer ako ne budem znao/znala engleski, smatrat će se da sam loš učenik(student)/loša učenica (studentica).	,345

Za skalu *Jezično samopouzdanje* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,691$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 242,88$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Jezično samopouzdanje*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 25.

Tablica 25. Faktorska analiza čestica skale *Jezično samopouzdanje*

N=345 38,38% varijance	Faktor
Jezično samopouzdanje	
Čestice	
Siguran/sigurna sam da ću moći bez problema pisati na engleskome ako ga nastavim učiti.	,813
Vjerujem da ću moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskome ako ga budem nastavio/nastavila učiti.	,663
Ako se malo više potrudim, siguran/sigurna sam da ću dobro naučiti engleski.	,525
Siguran/sigurna sam da mi dobro ide učenje engleskoga.	,399

Za skalu *Stavovi* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,803$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 668,85$; $df = 15$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *stavovi*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 26.

Tablica 26. Faktorska analiza čestica skale *Stavovi*

N=345 51,39% varijance	Faktor
Stavovi	
Čestice	
Doista uživam učiti engleski.	,823
Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo.	,803
Uvijek se radujem satima engleskoga.	,749
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim engleski.	,721
Želio/željela bih imati više sati engleskoga u nastavi.	,661
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi engleskoga.	,492

Za skalu *Orijentacija na putovanja* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,647$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 128,53$; $df = 3$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Orijentacija na putovanja*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 27.

Tablica 27. Faktorska analiza čestica skale *Orijentacija na putovanja*

N=345 37,34% varijance	Faktor
Orijentacija na putovanja	
Čestice	
Učenje engleskoga važno mi je jer bez njegova poznavanja neću moći puno putovati.	,647
Učim engleski jer ću sa znanjem engleskoga moći uživati u putovanjima u inozemstvo.	,644
Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo.	,536

Za skalu *Interes za engleski jezik* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,645$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 120,13$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Interes za engleski jezik*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 28.

Tablica 28. Faktorska analiza čestica skale *Interes za engleski jezik*

N=345 26,47% varijance	Faktor
Interes za engleski jezik	
Čestice	
Kad čujem da se govori engleski, posebno mi je drago.	,653
Zanima me kako se engleskim koristi u razgovoru.	,509
Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku.	,455
Mislim da je razlika između hrvatskih i engleskih riječi zanimljiva.	,407

Za skalu *Strah od engleskoga jezika* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,869$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 908,48$; $df = 21$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Strah od engleskoga jezika*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 29.

Tablica 29. Faktorska analiza čestica skale *Strah od engleskoga jezika*

N=345 46,91% varijance	Faktor
Strah od engleskoga jezika	
Čestice	
Da sretnem osobu kojoj je engleski materinski jezik, bio bih nervozan/bila bih nervozna.	,747
Bojim se da ću zvučati glupo na engleskome zbog pogrešaka koje budem napravio/napravila.	,708
Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik.	,707
Bojim se da će mi se drugi učenici smijati dok budem govorio/govorila engleski.	,674
Postanem nervozan/nervozna i zbunjen/zbunjena kad govorim na satu engleskoga.	,668
Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan.	,646
Osjećao/osjećala bih se neugodno da me stranac pita za upute na engleskome.	,638

Prikazani rezultati jasno pokazuju opravdanost faktorske strukture upitnika za ispitivanje motivacije, što je u skladu s nekim drugim istraživanjima sličnoga modela (Taguchi, Magid i Papi, 2009; Papi i Teimouri, 2012; Martinović, 2014). U dvije skale (*Instrumentalnost-promocija*, *Instrumentalnost-prevencija*) zbog niskih saturacija komponenata (manje od 0,30) tri su čestice isključene iz analize kako bi se poboljšala psihometrijska svojstva tih skala (dvije čestice iz skale *Instrumentalnost-promocija* i jedna čestica iz skale *Instrumentalnost-prevencija* – tablice 17. i 18.).

4.4.2.3. Faktorska analiza Upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija

Na temelju rezultata pretestiranja sve skale Upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija pokazale su dobra metrijska svojstva. Ipak, u glavnom istraživanju još jednom je provjerena faktorska struktura sve četiri skale Upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija. Kao i za Dörnyeijev upitnik motivacijskoga sustava, izabrano je jednofaktorsko rješenje, koje se pokazalo prihvatljivim za sve skale. U obzir su uzimane saturacije komponenata od minimalno 0,30. Za ekstrakciju faktora odabrana je metoda najveće vjerojatnosti (engl. *maximum likelihood*).

Dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka za skalu *Stabilnost* iznosi $k = 0,610$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 230,29$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Stabilnost*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 30.

Tablica 30. Faktorska analiza čestica skale *Stabilnost*

N=345 35,37% varijance Stabilnost	Faktor
Čestice	
Uzrok koji sam naveo/navela, promijenit će se s vremenom. (R)	,727
Ovaj se uzrok neće nikad promijeniti.	,692
Ovaj će uzrok i ubuduće biti uzrok mojim postignućima u ovome predmetu.	,542
Navedeni uzrok nikad više neće biti presudan za moja postignuća u ovome predmetu. (R)	,338

R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju.

Za skalu *Kontrolabilnost* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,763$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 331,22$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Kontrolabilnost*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 31.

Tablica 31. Faktorska analiza čestica skale *Kontrolabilnost*

N=345 45,72% varijance Kontrolabilnost	Faktor
Čestice	
Čak i kad bih htio/htjela, uzrok koji sam naveo/navela ne bih mogao/mogla kontrolirati. (R)	,786
Navedeni uzrok nije pod mojom kontrolom. (R)	,718
Navedeni uzrok ja osobno ne mogu kontrolirati. (R)	,677
Ja potpuno mogu kontrolirati navedeni uzrok.	,487

R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju.

Dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka za skalu *Internabilnost* iznosi $k = 0,768$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 465,93$; $df = 10$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Internabilnost*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 32.

Tablica 32. Faktorska analiza čestica skale *Internabilnost*

N=345 42,72% varijance Internabilnost	Faktor
Čestice	
Navedeni se uzrok nalazi u meni.	,782
Navedeni je uzrok vezan uz mene osobno.	,700
Ja sam potpuno odgovoran/odgovorna za uspjeh uzrokovan navedenim.	,619
Ovaj je uzrok potpuno izvan mene (nije dio mene). (R)	,585
Uzrok koji sam naveo/navela nema nikakve veze sa mnom. (R)	,557

R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju.

Za skalu *Globalnost* dobivena vrijednost KMO mjere adekvatnosti uzorka iznosi $k = 0,623$, dok se Bartlettov test sfericiteta pokazao statistički značajnim ($\chi^2 = 171,31$; $df = 6$; $p < 0,001$). Rezultati provedene analize potvrđuju metrijska svojstva skale *Globalnost*, a faktorska opterećenja za pojedine čestice ove skale prikazana su u tablici 33.

Tablica 33. Faktorska analiza čestica skale *Globalnost*

N=345 29,63% varijance Globalnost	Faktor
Čestice	
Ovaj je uzrok odredio moje ocjene samo u ovome predmetu. (R)	,633
Ovaj je uzrok uzrokovao moje postignuće u ovom predmetu, ali ne i u drugim predmetima. (R)	,537
Ovaj je uzrok bio glavni uzrok svim mojim školskim postignućima.	,534
Navedeni uzrok razlog je mojoj uspješnosti ne samo u ovoj nego u većini situacija u mojem životu.	,460

R=čestice koje su rekodirane, tj. obrnuto se boduju

Rezultati faktorske analize skala u upitniku atribucijskih stilova u potpunosti su u skladu s očekivanjima, te upućuju na dobra psihometrijska svojstva mjernoga instrumenta. Rezultati u svim skalama normalno su distribuirani.

4.4.2.4. Deskriptivna statistika i pouzdanosti skala dimenzija motivacije u sklopu konstrukta L2MSS i dimenzija kauzalnih atribucija

Deskriptivna statistika i pouzdanosti pojedinačnih skala upitnikâ u sklopu konstrukta L2MSS i dimenzija kauzalnih atribucija na cijelom uzorku prikazani su u tablici 34.

Tablica 34. Deskriptivna statistika i pouzdanosti skala dimenzija motivacije unutar L2MSS-a te dimenzija kauzalnih atribucija na cijelom uzorku

Skala	Broj čestica	N	Min	Max	M	σ	Cronbachov α
L2MSS							
Namjera ulaganja truda	9	342	1,00	5,00	2,88	,810	0,81
Idealno inojezično ja	10	339	1,70	5,00	3,92	,847	0,89
Trazeno inojezično ja	10	338	1,10	5,00	2,92	,798	0,82
Utjecaj roditelja/obitelji	9	340	1,00	5,00	2,90	1,008	0,88
Instrumentalnost-promocija	11	334	2,00	5,00	4,06	,631	0,82
Instrumentalnost-prevenција	7	341	1,00	5,00	3,28	,903	0,79
Jezično samopouzdanje	4	344	1,75	5,00	4,17	,726	0,67
Stavovi	6	344	1,00	5,00	2,86	,915	0,80
Orijentacija na putovanja	3	345	1,33	5,00	4,15	,797	0,63
Interes za engleski jezik	4	341	1,00	5,00	3,50	,970	0,55
Strah od engleskoga jezika	7	339	1,00	5,00	2,23	,999	0,86
Kauzalne atribucije							
Stabilnost	4	338	1,00	5,00	2,99	,923	0,66
Kontrolabilnost	4	336	1,00	5,00	3,72	1,030	0,76
Internabilnost	5	337	1,00	5,00	3,76	,967	0,79
Globalnost	4	336	1,00	5,00	2,77	,942	0,62

M = aritmetička sredina; **σ** = standardno raspršenje.

4.4.2.4.1. Pouzdanosti i deskriptivna statistika pojedinačnih skala upitnikâ u sklopu konstrukta L2MSS

Na temelju podataka prikazanih u tablici 34. može se zapaziti da se koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbachov alpha) skala kreće od vrlo niske (*Interes za engleski jezik* 0,55) do visoke pouzdanosti (*Idealno inojezično ja* 0,89). Pouzdanost skale *Interes za engleski jezik* znatno je niža od očekivane ($\alpha = 0,55$). U predtestiranju pouzdanost je iznosila $\alpha = 0,73$, što se drži osrednjom, zbog toga ovakav rezultat u glavnome istraživanju sugerira oprez pri interpretaciji rezultata. Visoki koeficijent pouzdanosti skale *Idealno inojezično ja* u skladu je s istraživanjima Capmbell i Storch (2011), koje su utvrdile da nalazi njihovih istraživanja potvrđuju Dörnyeijev konstrukt L2MSS, kojime se ističe uloga i važnost *Idealnoga inojezičnog ja* kao snažnoga motivatora za učenje inoga jezika. Niski koeficijent skale *Interes za engleski jezik* jednim dijelom mogao bi se objasniti malim brojem čestica u toj skali. Pouzdanost skale *Interes za engleski jezik* osrednja je, ali je i niža od pouzdanosti dobivene u predtestiranju ($\alpha = 0,73$), zbog čega je potreban oprez pri interpretaciji ovog podatka. Može se zapaziti da je pouzdanost ove skale najniža u skupini studenata, dok je najviša pouzdanost utvrđena u skupini učenika trećega razreda srednje škole. Taguchi i sur. (2009) uočili su da su kineski sudionici pokazali više zanimanja za učenje engleskoga jezika od japanskih. Osim toga, interes kineskih sudionika nije se mijenjao bez obzira na razinu/dob obrazovanja, dok je kod japanskih sudionika taj interes opadao.

Iz tablice 34. vidljivo je da su sudionici u ovome istraživanju izrazili namjeru uložiti osrednji trud u učenje engleskoga jezika ($M = 2,88$). Vrijednost aritmetičke sredine za *Idealno inojezično ja* naših sudionika nešto je viša od teorijskog prosjeka skale ($M = 3,92$), dok je *Traženo inojezično ja* prosječno ($M = 2,92$). Najviša vrijednost aritmetičke sredine postignuta je za *Jezično samopouzdanje* ($M = 4,17$) i *Orijentaciju na putovanja* ($M = 4,15$). Visoka vrijednost aritmetičke sredine pokazala se i za skalu *Instrumentalnost-promocija* ($M = 4,06$), što je u skladu s visokim prosjekom *Idealnoga inojezičnoga ja*. *Interes za engleski jezik* kod sudionika također je iznad teorijskog prosjeka skale ($M = 3,50$), dok je najniža vrijednost aritmetičke sredine dobivena za skalu *Strah od engleskoga jezika* ($M = 2,23$).

4.4.2.4.2. Pouzdanosti i deskriptivna statistika pojedinačnih skala upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija

Iz tablice 34. može se uočiti da se pouzdanost skala upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija određena metodom unutarnje konzistencije kreće od niske do osrednje. Pouzdanost skale *Globalnost* ima najnižu vrijednost koeficijenta unutarnje konzistencije, dok je najvišu vrijednost postigla skala *Internabilnost*. *Globalnost* je skala za mjerenje kauzalnih atribucija koja je tek naknadno dodana izvornim skalama Weinerja (Abramson i sur., 1978). Imajući u vidu mali broj čestica, može se uzeti da su metrijske karakteristike ovoga upitnika prihvatljive. Nalazi ovoga istraživanja u skladu su s nalazima istraživanja koje je u hrvatskome obrazovnom kontekstu provela Martinović (2014).

Što se tiče kauzalnih atribucija, učenici i studenti u našem obrazovnom kontekstu najčešće svoj uspjeh u učenju pripisuju sebi. Sudionici najvišim procjenama ocjenjuju *Kontrolabilnost* ($M = 3,72$) i *Internabilnost* ($M = 3,76$), dakle mogućnost kontroliranja vlastitog uspjeha u učenju, te također pripisuju uzrok svojega uspjeha internim čimbenicima, tj. sebi.

Analizom prikupljenih podataka iz upitnika u sklopu L2MSS-a i upitnika za mjerenje kauzalnih atribucija, možemo ustvrditi da su psihometrijska svojstva ovoga mjernog instrumenta dostatno dobra da bi opravdala primjenu instrumenta u kontekstu ovoga istraživanja. Neka druga istraživanja koja su provjeravala psihometrijska svojstva ovoga instrumenta (npr. Taguchi i sur., 2009; Papi i Teimouri, 2012; Martinović, 2014), postigla su slične rezultate.

4.4.2.5. Analiza izraženosti dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS

Jedan od specifičnih problema postavljenih poradi ostvarenja glavnoga cilja ovoga istraživanja je utvrditi postojanje razlika u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS. Kako bi se utvrdile izraženosti pojedinih dimenzija motivacije, prvo su izračunati rezultati po pojedinim skalama, tako da su izračunati zbrojevi procjena za pojedine skale i podijeljeni su s brojem čestica koje ih definiraju.

Normaliteti distribucija pokazali su da postoji nekoliko dimenzija koje ne odbacuju nultu hipotezu (Kolmogorov-Smirnovljev test). Također, izračunane su mjere nakrivljenosti (engl. *skewness*) i spljoštenosti (engl. *kurtosis*), koje su uputile na asimetričnost distribucije s desno asimetričnih do lijevo asimetričnih. Spljoštenost distribucije je od blago platikurtičnih do izraženo leptokurtičnih distribucija. Takvi nalazi upućivali su na primjenu neparametrijskoga testa; konkretno, primijenjen je Friedman test. U tablici 35. prikazani su rezultati analize razlika u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije unutar konstrukta L2MSS.

Tablica 35. Razlike između pojedinih dimenzija motivacije unutar konstrukta L2MSS

Dimenzije motivacije	<i>M</i>	σ	Medijan	K-S test (<i>p</i>)	Nakrivljenost (engl. <i>skewness</i>)	Spljoštenost (engl. <i>kurtosis</i>)	Friedmanov test (<i>p</i>)
Namjera ulaganja truda	2,88	0,810	2,888	0,592	,009	-,416	
Idealno inojezično ja	3,92	0,847	4,100	0,001	-,659	-,371	
Traženo inojezično ja	2,92	0,798	2,900	0,530	,042	-,417	
Utjecaj roditelja/obitelji	2,90	1,008	3,000	0,167	-,082	-,852	
Instrumentalnost-promocija	4,06	0,631	4,181	0,001	-,857	,463	
Instrumentalnost-prevenција	3,28	0,903	3,285	0,035	-,405	-,285	0,000
Jezično samopouzdanje	4,17	0,726	4,250	0,000	-,926	,230	
Stavovi	2,86	0,915	2,833	0,222	,062	-,506	
Orijentacija na putovanja	4,15	0,797	4,333	0,000	-,951	,582	
Interes za engleski jezik	3,50	0,970	3,500	0,019	-,364	-,231	
Strah od engleskoga jezika	2,23	0,999	2,142	0,000	,568	-,481	

M = aritmetička sredina; σ = standardno raspršenje.

K-S test = Kolmogorov–Smirnovljev test normaliteta distribucije.

Napomena: aritmetičke sredine definirane su kao ukupni zbrojevi procjena za pojedine dimenzije upitnika podijeljene brojem čestica koje ih definiraju da bi se omogućila neposredna usporedba dimenzija motivacije.

Iz gornje tablice može se uočiti da postoje statistički značajne razlike u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS. Najviša vrijednost aritmetičke sredine postignuta je za *Jezično samopouzdanje* ($M = 4,17$) i *Orijentaciju na putovanja* ($M = 4,15$). Neznatno niže vrijednosti aritmetičkih sredina izdvajaju se za *Instrumentalnost-promociju* ($M = 4,06$) i *Idealno inojezično ja* ($M = 3,92$). Najniže aritmetičke sredine dobivene su za dimenzije *Strah od engleskoga jezika* ($M = 2,23$), *Stavovi* ($M = 2,86$) i *Namjera ulaganja truda* ($M = 2,88$).

4.4.2.6. Analiza razlika s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga jezika u konstrukt L2MSS tijekom adolescentske dobi

Četvrti specifični problem ovoga istraživanja je utvrditi postojanje razlika s obzirom na dob u motivaciji za učenje engleskoga jezika u opisanome konstrukt L2MSS tijekom adolescentske dobi. U tablici 36. prikazani su rezultati analize razlika u motivaciji s obzirom na dob. Kako bi se utvrdilo postojanje razlika u izraženosti pojedinih dimenzija konstrukta za svaku dobnu skupinu, posebno je primijenjen ANOVA test za nezavisne uzorke.

Tablica 36. Razlike između pojedinih dimenzija motivacije s obzirom na dob sudionika

Dimenzije motivacije	Razred	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>	<i>F</i> (<i>df</i> =2,341)	<i>p</i>
Namjera ulaganja truda	prvi	89	1,33	5,00	3,03	,784	2,794	0,063
	treći	100	1,00	4,44	2,75	,776		
	studenti	153	1,00	4,78	2,88	,837		
	Ukupno	342	1,00	5,00	2,88	,810		
Idealno inojezično ja	prvi	85	1,70	5,00	3,83	,830	2,406	0,092
	treći	100	1,70	5,00	3,84	,892		
	studenti	154	1,70	5,00	4,04	,819		
	Ukupno	339	1,70	5,00	3,93	,847		
Traženo inojezično ja	prvi	85	1,30	5,00	3,04	,743	2,135	0,120
	treći	99	1,20	4,70	2,95	,790		
	studenti	154	1,10	4,70	2,83	,826		
	Ukupno	338	1,10	5,00	2,92	,798		
Utjecaj roditelja/obitelji	prvi	88	1,22	5,00	3,03	,874	3,067	0,048*
	treći	98	1,00	5,00	3,02	,963		
	studenti	154	1,00	5,00	2,75	1,090		
	Ukupno	340	1,00	5,00	2,90	1,008		
Instrumentalnost-promocija	prvi	84	2,00	5,00	4,11	,658	0,452	0,637
	treći	99	2,00	5,00	4,08	,641		
	studenti	151	2,00	5,00	4,03	,610		
	Ukupno	334	2,00	5,00	4,06	,631		
Instrumentalnost-prevencija	prvi	89	1,00	5,00	3,43	,860	1,678	0,188
	treći	98	1,00	5,00	3,23	,887		
	studenti	154	1,00	5,00	3,23	,933		
	Ukupno	341	1,00	5,00	3,28	,903		

Jezično samopouzdanje	prvi	89	1,75	5,00	4,18	,739	5,249	0,006**
	treći	99	2,00	5,00	3,99	,798		
	studenti	156	2,25	5,00	4,29	,648		
	Ukupno	344	1,75	5,00	4,17	,726		
Stavovi	prvi	88	1,00	5,00	2,77	,964	3,232	0,041*
	treći	100	1,00	4,83	2,74	,891		
	studenti	156	1,00	5,00	3,00	,888		
	Ukupno	344	1,00	5,00	2,86	,915		
Orijentacija na putovanja	prvi	89	1,33	5,00	4,24	,721	0,651	0,522
	treći	100	1,67	5,00	4,15	,827		
	studenti	156	1,67	5,00	4,12	,819		
	Ukupno	345	1,33	5,00	4,16	,797		
Interes za engleski jezik	prvi	88	1,00	5,00	3,43	,856	1,409	0,246
	treći	99	1,00	5,00	3,41	,935		
	studenti	154	1,50	11,00	3,60	1,047		
	Ukupno	341	1,00	11,00	3,50	,970		
Strah od engleskoga jezika	prvi	86	1,00	5,00	2,39	1,039	2,326	0,099
	treći	99	1,00	4,86	2,29	,927		
	studenti	154	1,00	5,00	2,12	1,011		
	Ukupno	339	1,00	5,00	2,24	,999		

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

M = aritmetička sredina; σ = standardno raspršenje.

Napomena: aritmetičke sredine definirane su kao ukupni zbrojevi procjena za pojedine dimenzije upitnika podijeljene brojem čestica koje ih definiraju da bi se omogućila neposredna usporedba dimenzija motivacije.

Iz tablice 36. razvidno je da postoje statistički značajne razlike u izraženosti pojedinih dimenzija u konstrukt L2MSS s obzirom na dob sudionika. Statistički značajne razlike u motivaciji za tri dobne skupine sudionika pokazale su se za *Utjecaj roditelja/obitelji*, *Jezično samopouzdanje* i *Stavovi*. Za učenike prvih razreda dobili smo nešto više aritmetičke sredine za *Utjecaj roditelja/obitelji* ($M = 3,03$), zatim slijede učenici trećih razreda ($M = 3,02$), dok studenti imaju najniže aritmetičke sredine za ovu skalu ($M = 2,75$). Međutim, što se tiče *Jezičnoga samopouzdanja*, čini se da studenti imaju najviše samopouzdanja u učenju engleskoga jezika ($M = 4,29$), a učenici trećih razreda najmanje ($M = 3,99$). *Stavovi* studenata imaju najviše aritmetičke sredine ($M = 3,00$), dok su aritmetičke sredine stavova učenika trećih razreda najniže ($M = 2,74$). *Strah od engleskoga jezika* naših sudionika mijenja se s dobi tako da je se s dobi smanjuje, tj. učenici prvih razreda ($M = 2,39$) čini se da imaju više

straha od engleskoga od onih u trećim razredima ($M = 2,29$), dok su studentima najniže aritmetičke sredine za skalu *Strah od engleskoga jezika* ($M = 2,12$). Međutim, za skalu *Strah od engleskoga jezika* razlike nisu statistički značajne.

Kako bi se utvrdile razlike između pojedinih dobnih skupina, primijenjen je post-hoc Bonferronijev test – tablica 37.

Tablica 37. Rezultati post-hoc Bonferronijeva testa

Zavisna varijabla	(I) Skupina	(J) Skupina	<i>M</i> (I-J)	<i>σ</i>	<i>p</i>
Utjecaj roditelja/obitelji	prvi	treći	,01	,147	1,00
		studenti	,28	,134	,117
	treći	prvi	-,01	,147	1,00
		studenti	,26	,129	,127
Jezično samopouzdanje	studenti	prvi	-,28	,134	,117
		treći	-,26	,129	,127
	prvi	treći	,19	,105	,189
		studenti	-,10	,095	,842
Stavovi	treći	prvi	-,19	,105	,189
		studenti	-,30*	,092	,004*
	studenti	prvi	,10	,095	,842
		treći	,30*	,092	,004*
Stavovi	prvi	treći	,03	,133	1,00
		studenti	-,23	,121	,169
	treći	prvi	-,03	,133	1,00
		studenti	-,26	,116	,072
	studenti	prvi	,23	,121	,169
		treći	,26	,116	,072

* $p < 0,05$

M (I-J) = razlika u aritmetičkim sredinama dviju skupina (I i J); *σ* = standardno raspršenje.

Iz tablice 37. vidljivo je da je statistički značajna razlika izražena u motivacijskoj skali *Jezično samopouzdanje*, i to samo između učenika trećih razreda srednje škole i studenata prve godine fakulteta.

4.4.2.7. Analiza povezanosti dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika

Povezanost različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom nastojala se ustanoviti korelacijskom analizom (Pearsonov koeficijent korelacije). Rezultati korelacijske analize prikazani su u tablici 38.

Tablica 38. Povezanosti dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika (N=345)

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Namjera ulaganja truda																
2. Idealno inojezično ja	,47**															
3. Traženo inojezično ja	,40**	,16**														
4. Utjecaj roditelja/obitelji	,39**	,05	,70**													
5. Instrumentalnost-promocija	,61**	,57**	,53**	,36**												
6. Instrumentalnost-prevencija	,33**	,03	,67**	,52**	,39**											
7. Jezično samopouzdanje	,45**	,59**	,11*	,05	,48**	,11*										
8. Stavovi	,70**	,47**	,31**	,28**	,50**	,22**	,47**									
9. Orijentacija na putovanja	,46**	,44**	,34**	,26**	,63**	,30**	,40**	,40**								
10. Interes za engleski jezik	,55**	,47**	,29**	,16**	,52**	,25**	,44**	,56**	,45**							
11. Strah od engleskoga jezika	,06	-,37**	,37**	,34**	,03	,37**	-,27**	-,06	,02	-,09						
12. Stabilnost	-,11*	,05	-,11	-,06	-,03	-,15**	-,01	-,09	-,05	-,06	-,14*					
13. Kontrolabilnost	,08	,19**	-,02	-,00	,09	,01	,22**	,15**	,03	,12*	-,17**	-,09				
14. Internabilnost	,12*	,10	,12*	,11*	,14*	,15**	,22**	,20**	,10	,16**	-,05	-,03	,62**			
15. Globalnost	,01	,03	,04	-,05	-,01	,00	,09	,05	,08	,06	,00	,10	,20**	,25**		
16. Uspjeh	,19**	,45**	-,06	-,13*	,15**	-,11	,34**	,19**	,13*	,19**	-,36**	,36**	,15**	,10	,05	

* p< 0.05; **p< 0.01

Kao što se može vidjeti iz tablice 38., od mogućih 120 povezanosti statistički značajne povezanosti utvrđene su u 77 slučajeva. Statistički značajne povezanosti koje su se pokazale između zadanih varijabla kreću se od nultih do visokih. Statistički značajne povezanosti motivacijskih skala s kauzalnim atribucijama kreću se od nultih do niskih, dok se povezanosti s uspjehom u učenju kreću u rasponu od nultih do niskih povezanosti, s izuzetkom skale *Idealno inojezično ja*, koja je u srednjoj korelaciji s uspjehom ($r = ,45^{**}$). Isto tako, povezanosti kauzalnih atribucija s uspjehom kreću se u rasponu od nultih do niskih povezanosti (*Stabilnost* i uspjeh $r = ,36^{**}$). Može se uočiti različit obrazac međusobnih povezanosti motivacije, kauzalnih atribucija i uspjeha. Povezanosti su većinom pozitivne, uz osam negativnih (većinom između *Straha od jezika* i kauzalnih atribucija, te uspjeha i *Idealnoga inojezičnoga ja*, *Utjecaja roditelja* i *Straha od engleskoga jezika*).

Najveći broj statistički značajnih povezanosti dobiven je između motivacije i uspjeha (od mogućih 11 utvrđeno je 9 statistički značajnih povezanosti), te je između motivacije i kauzalnih atribucija utvrđeno 16 statistički značajnih povezanosti od mogućih 44. Nadalje, pronađene su dvije statistički značajne povezanosti kauzalnih atribucija i uspjeha, od mogućih četiri. Visoka povezanost između varijabla dobivena je u povezanosti *Traženoga inojezičnoga ja* s *Utjecajem roditelja* i *Instrumentalnost-prevencijom* ($r = ,70^{**}$ i $r = ,67^{**}$), *Stavova s Namjerom ulaganja truda* ($r = ,70^{**}$), *Instrumentalnost-promocije* s *Orijentacijom na putovanja* ($r = ,63^{**}$), te *Internabilnosti* s *Kontrolabilnosti* ($r = ,62^{**}$).

Najviše nultih povezanosti između varijabla dobiveno je u povezanosti motivacijskih skala *Namjera ulaganja truda* i *Interes za engleski jezik* s kauzalnim atribucijama, te uspjeha s pet motivacijskih skala (*Namjera ulaganja truda*, *Instrumentalnost-promocija*, *Jezično samopouzdanje*, *Stavovi*, *Orijentacija na putovanja*, *Interes za engleski jezik*), uz jednu negativnu nultu povezanost (*Utjecaj roditelja* i uspjeh – $r = -,13^*$).

5. RASPRAVA

Istraživanja motivacije za učenje inoga jezika česta su tema znanstvenika, a nalazi ovoga istraživanja još jednom su potvrdili iznimno kompleksnu strukturu motivacije, povezanosti obrazovnoga konteksta i motivacije, te koliko je motivacija podložna promjenama povezanima s dobi. U ovome radu pokušala se istražiti valjanost Dörnyeijeva konstrukta L2MSS na hrvatskim učenicima srednje škole i studentima prve godine preddiplomskoga studija.

5.1. Deskriptivna obilježja čestica svih korištenih upitnika u sklopu L2MSS-a

U skali **Namjera ulaganja truda** (tablica 16a., str. 70.) najviše vrijednosti aritmetičke sredine dobivene su za čestice *Učio/učila bih engleski čak i da nije obvezan* ($M = 3,75$), *Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga* ($M = 3,25$) i *Da se u budućnosti u školi/na sveučilištu ili negdje drugdje ponudi tečaj engleskoga, ja bih ga pohađao/pohađala* ($M = 3,16$). Većina sudionika izrazila je spremnost učiti engleski čak i da nije obvezan. Sudionici u ovome istraživanju spremni su uložiti puno truda u učenje, kao i pohađati dodatne sate engleskoga ako se pokaže prigoda. Sličan rezultat dobila je u Hrvatskoj Martinović (2014, str. 99.) na uzorku studenata u Zadru, koji su pokazali namjeru uložiti dodatni trud u učenje engleskoga ($M = 3,67$). U komparativnome istraživanju Taguchi i sur. (2009, str. 91.) na uzorku studenata iz tri različite zemlje, studenti su pokazali visoku spremnost uložiti trud u učenje (istraživači su se koristili Likertovom skalom procjene od 1 do 6), s time da je namjera ulaganja truda japanskih studenata ($M = 3,54$) bila nešto niža od namjere kineskih studenata ($M = 4,75$), a studenti u Iranu pokazali su izrazito visoku spremnost uložiti trud ($M = 5,04$). U našem istraživanju najniže vrijednosti dobivene su za česticu *Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga*, što ne iznenađuje jer se radi o učenicima i studentima nefilološke struke.

Dobiveni rezultat mogao bi biti povezan sa strukom za koju se sudionici u ovome istraživanju pripremaju i u kojoj je engleski jezik službeni jezik komunikacije. Također,

moгуće je da rasprostranjenost engleskoga jezika kao jezika komunikacije globaliziranoga i tehnološki razvijenoga društva potiče sudionike na učenje, pa su zato spremni uložiti puno truda u učenje i pohađati dodatni tečaj engleskoga ako se pokaže prigoda.

Rezultati skale **Idealno inojezično ja** pokazuju vrlo visok stupanj slaganja sa svim česticama skale, a najviša vrijednost aritmetičke sredine postignuta je za česticu *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima* ($M = 4,41$) i česticu *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski* ($M = 4,28$). Sudionici našega istraživanja su budući pomorci koji rade u multinacionalnome okruženju (brodsku posadu čine pomorci različitih nacionalnosti i iz različitih krajeva svijeta), gdje se komunicira isključivo na engleskome kao službenom jeziku u pomorstvu.

Taguchi i suradnici (2009, str. 91.) dobili su visok stupanj slaganja za prvu česticu kod studenata u Kini ($M = 4,80$), ali vrlo nizak stupanj slaganja za studente u Japanu ($M = 2,90$). Njihovi sudionici pokazali su vrlo visok stupanj slaganja sa svim česticama skale, posebice na uzorku kineskih studenata. Ako uzmemo u obzir da su Taguchi i suradnici (2009) nastojali provjeriti može li se Dörnyeijev konstrukt primijeniti u različitim sociokulturnim kontekstima, te su proveli istraživanje u tri zemlje koje se znatno razlikuju po broju stanovnika, povijesti, ekonomiji i religiji, mogla su se ipak očekivati određena odstupanja u rezultatima istraživanja. Znanje engleskoga znatno se više cijeni u Kini nego u Japanu (Taguchi i sur., 2009), slično kao u Hrvatskoj. Kina je početkom 21. stoljeća napravila važan korak u svojem ekonomskom napretku, tako što je pristupila Svjetskoj trgovinskoj organizaciji (WTO).

Mogli bismo ovdje povući paralelu s Hrvatskom: Hrvatska je 2013. godine primljena u Europsku zajednicu (EU). S druge strane, znanje engleskoga jezika u Japanu nije nedvojbeno povezano s lakšim zaposlenjem, za razliku od Kine i Hrvatske. Zbog toga bi se nalazi istraživanja o namjeri ulaganja truda sudionika u Hrvatskoj i u Kini za razliku od Japana mogli protumačiti u tome smislu.

Istraživanje Rattanaphumma (2016) u Tajlandu, koje je obuhvatilo studente preddiplomskog studija prava, pokazalo je rezultate slične našem. Sudionici njezina istraživanja pokazali su vrlo visok stupanj slaganja sa svim česticama ove skale. Najviši stupanj slaganja (Rattanaphumma, 2016, str. 5.) iskazali su za česticu *Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski* ($M = 4,85$). Taguchi i suradnici (2009, str. 91.) na uzorku

kineskih studenata za ovu česticu također su dobili najviši stupanj slaganja ($M = 4,90$). U istraživanju na Tajvanu najniži stupanj slaganja iskazan je za česticu *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik* ($M = 3,85$). Naši sudionici iskazali su najniži stupanj slaganja ($M = 3,36$) za česticu *Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome*.

Najviši stupanja slaganja u skali **Traženo inojezično ja** dobili smo za česticu *Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski* ($M = 4,13$), dok je najniži stupanj slaganja dobiven za česticu *Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno* ($M = 1,68$) i česticu *Ako ne naučim engleski, iznevjerit ću druge* ($M = 1,91$). Stručno obrazovanje u pomorskoj struci učenici i studenti povezuju sa znanjem engleskoga kao jezika komunikacije u svojoj struci pa im je važno naučiti taj jezik.

Identičan rezultat dobili su Taguchi i suradnici (2009, str. 92.) u istraživanju u Kini: najviši stupanj slaganja za česticu *Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski* ($M = 3,68$) i najniži za česticu *Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno* ($M = 2,69$). Gotovo jednak rezultat dobila je i Rattanaphumma (2016, str. 7.) u Tajvanu. Naime, njezini studenti iskazali su najviši stupanj slaganja s istom česticom kao i naši: *Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski* ($M = 4,85$) i najniži stupanj slaganja s česticama *Moram učiti engleski jer ako ga ne učim, mislim da ću razočarati roditelje* ($M = 2,81$) i *Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno* ($M = 2,93$). Učenike i studente u Hrvatskoj, kao i u Kini i Tajvanu, najviše motivira želja da se prikažu kao dobro obrazovane osobe, dok im je najmanje važno što o tome misle njihovi prijatelji.

Najviše vrijednosti aritmetičkih sredina za skalu **Utjecaj roditelja/obitelji** dobili smo za čestice *Roditelji me potiču da učim engleski* ($M = 3,93$) i *Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana* ($M = 3,65$), a najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina za česticu *Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr u školi stranih jezika)* ($M = 2,10$). Japanski studenti u istraživanju Taguchi i sur. (2009, str. 92 – 93.) izrazili su najviši i najniži stupanj slaganja s istim česticama kao studenti u našem istraživanju: *Roditelji me potiču da učim engleski* ($M = 3,41$), *Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr u školi stranih jezika)* ($M = 2,00$), dok su njihovi studenti u Kini najviši stupanj slaganja izrazili za

česticu *Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana* ($M = 4,24$). Možemo reći da roditelji i obitelj sudionika u našem istraživanju i istraživanju Taguchi i suradnika (2009) daju aktivnu potporu učenicima i studentima da uče engleski, pa time imaju važan utjecaj na njihovu motivaciju za učenje.

U našem istraživanju postignut je visok stupanj slaganja za skalu **Instrumentalnost – promocija**. Najviši stupanj postignut je za česticu *Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao* ($M = 4,76$) i česticu *Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti* ($M = 4,61$). Sudionici pritom očito drže da je znanje engleskoga bitno za njihovo zaposlenje i budući napredak u poslovnom okruženju. Ove čestice postigle su najviši stupanj slaganja i u istraživanjima u Kini, Japanu i Iranu (Taguchi i sur., 2009). Najniži stupanj slaganja hrvatski učenici i studenti iskazali su za česticu *Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta* ($M = 2,82$). Rezultati istraživanja Taguchi i suradnika (2009, str. 94.) ponešto se razlikuju od naših rezultata, u smislu da su njihovi sudionici izrazili najmanji stupanj slaganja s česticom *Učenje engleskoga važno mi je jer bih želio/željela provesti duže vrijeme živeći u inozemstvu (npr. studirati i raditi)* ($M = 4,20$). Ako pogledamo srednje vrijednosti dobivene u istraživanjima Taguchi i sur., možemo uočiti vrlo visoke stupnjeve slaganja sa svim česticama ove skale.

Visok stupanj slaganja naši sudionici pokazali su s česticama skale **Instrumentalnost – prevencija**, premda je stupanj slaganja tek neznatno niži od skale Instrumentalnost – promocija. Najviši stupanj slaganja s česticom *Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu maturirati/diplomirati* ($M = 4,15$) mogao se i očekivati jer je engleski obvezan predmet našim sudionicima u istraživanju i sudionicima Taguchi i suradnika (2009). Najniži stupnjevi slaganja hrvatskih, japanskih, kineskih i iranskih učenika i studenata pokazali su se za čestice koje upućuju da se sudionici ne žele pokazati kao loši učenici/studenti i da bi se stidjeli loših ocjena iz engleskoga. Dobiveni rezultati mogli bi se objasniti u kontekstu važnosti engleskoga jezika kao obveznoga predmeta u obrazovanju sudionika istraživanja. Rezultati učenja engleskoga jezika odrazili bi se na nastavak obrazovanja učenika i studenata, tj. mogućnost završetka srednje škole ili sveučilišnoga studija.

Jezično samopouzdanje sudionika ovoga istraživanja vrlo je visoko jer su pokazali vrlo visok stupanj slaganja sa svim česticama skale. Najviše se slažu s česticom *Vjerujem da ću moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskome ako ga budem nastavio/nastavila učiti* ($M = 4,48$), a najmanje se slažu s česticom *Siguran/sigurna sam da mi dobro ide učenje engleskoga* ($M = 3,58$). Ryan (2009) je proveo istraživanje na srednjoškolcima i studentima u Japanu i usporedio je svoje rezultate s rezultatima istraživanja Dörnyeiya i suradnika u Mađarskoj. Sudionici u te dvije zemlje pokazali su jednak stupanj slaganja s česticama skale jezično samopouzdanje, premda niži od stupnja slaganja sudionika u našem istraživanju. Sudionici u našem istraživanju odrastaju i školuju se u turističkom centru u kojemu su kontinuirano izloženi kontaktu sa strancima. Mnogi od njih se ljeti zapošljavaju u turističkim djelatnostima, (restorani, kafići, hoteli, turističke agencije i slično) pa bi se njihovo visoko jezično samopouzdanje moglo protumačiti čestom uporabom engleskoga u svakodnevnom životu. Visokom jezičnom samopouzdanju zasigurno pomaže i činjenica kako su dubrovački adolescenti u suvremenom okruženju izloženi internetu i modernim tehnološkim napravama kojima se većinom služe na engleskome jeziku.

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su postojanje pozitivnih stavova učenika i studenata koji su sudjelovali u istraživanju o učenju engleskoga jezika. Za skalu **Stavovi** najviši stupanj slaganja postignut je za čestice *Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi engleskoga* ($M = 3,40$) i *Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo* ($M = 3,30$). Sudionici u Japanu, Kini i Iranu također su iskazali najviši stupanj slaganja s tim česticama (Taguchi i sur., 2009). S druge strane, naši sudionici najmanje se slažu s česticom *Mislím da vrijeme brže prolazi dok učim engleski* ($M = 2,36$), kao i sudionici u Iranu. Mogli bismo reći da razlozi za pozitivan stav naših učenika i studenata prema engleskome jeziku imaju uporište u činjenici da oni prihvaćaju da je engleski sredstvo komunikacije na globalnoj razini i da im je nužno ovladati engleskim kako bi se mogli njime učinkovito koristiti u komunikaciji.

U skladu s budućim zanimanjem za koje se obrazuju učenici i studenti pomorske struke, za skalu **Orijentacija na putovanja** dobili smo izrazito visok stupanj slaganja sa svim česticama. Najviši stupanj slaganja dobiven je za česticu *Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo* ($M = 4,47$). Moguće objašnjenje za taj rezultat mogla bi biti uloga engleskoga kao globalnoga jezika međunarodne zajednice i otvorenost prema novim kulturama, a posebice priroda posla za što se naši sudionici školuju i što uključuje putovanje i rad u inozemstvu.

Postignut je visok stupanj slaganja sa svim česticama skale **Interes za engleski jezik**, a najviši s česticom *Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku* ($M = 3,77$). Moguće objašnjenje za ovaj rezultat mogla bi biti uloga engleskoga kao globalnoga jezika međunarodne zajednice i otvorenost prema novim kulturama. Rezultati koje smo dobili za naše sudionike za ovu skalu slični su onima Taguchi i suradnika (2009) za kineske sudionike, koji su pokazali viši interes za engleski jezik od japanskih, i njihov interes nije se mijenjao bez obzira na razinu obrazovanja ili dob. Autori su ovu razliku objasnili interesom japanskih učenika za postizanje uspjeha, sam proces učenja i za englesku kulturu. S druge strane, kineski učenici bili su orijentirani na daljnje napredovanje u karijeri i važnost engleskoga za zaposlenje. Zanimljivo je zapaziti da je pouzdanost skale Interes za engleski jezik najniža u skupini studenata, dok je najviša pouzdanost utvrđena u skupini učenika trećega razreda srednje škole.

Naši učenici i studenti svojim rezultatima potvrđuju zainteresiranost za engleski jezik, čime ujedno potvrđuju važnost engleskoga u svojem životu. Učenici i studenti u ovome istraživanju zainteresirani su za napredovanje u poslu i svjesni su važnosti engleskoga za budući posao.

Rezultati skale **Strah od engleskoga jezika** pokazuju da sudionici našega istraživanja nemaju visokog straha od engleskoga. Najmanje se slažu s česticom *Bojim se da će mi se drugi učenici smijati dok budem govorio/govorila engleski* ($M = 1,84$), a najviše s česticom *Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan* ($M = 2,47$). Moglo bi se reći da sudionike više brine što će drugi govornici misliti o njihovu znanju engleskoga nego njihovi kolege u školi/na fakultetu. Ovaj rezultat mogao se očekivati u kontekstu struke za koju se učenici i studenti osposobljavaju, a taj kontekst je međunarodni kontekst u kojemu će se budući pomorci najčešće susretati s govornicima koji su također naučili engleski kao strani jezik za komunikaciju u međunarodnome okruženju.

Deskriptivnom analizom čestica L2MSS upitnika dobili smo najviše prosječne statističke vrijednosti (aritmetičke sredine) za skale Idealno inojezično ja, Instrumentalnost – promociju, Jezično samopouzdanje i Orijehtaciju na putovanja.

Najmanje aritmetičke sredine dobili smo za skalu Strah od engleskoga jezika.

Dobiveni rezultati mogli su se očekivati s obzirom na struku sudionika. Sudionici ovoga istraživanja se velikom većinom slažu da uče engleski da bi mogli lakše naći posao i napredovati u svojem zanimanju. Drže da im je engleski jezik potreban za ono što žele napraviti u budućnosti i pokazuju vrlo visoko jezično samopouzdanje. Engleski jezik je obavezan predmet i važan dio obrazovanja pomoraca širom svijeta. Poznavanje engleskoga potrebno je ne samo za obavljanje dužnosti na brodu nego i za kontakt s drugim brodovima ili osobama i službama na kopnu.

Budući pomorci u našem istraživanju lako mogu zamisliti situaciju gdje govore sa strancima pa se u velikome broju slažu da bi učili engleski i da nije obavezan. Posao u pomorstvu povezan je sa stalnim putovanjem i izravnom komunikacijom u višejezičnome okruženju. Potrebna je brza i jasna razmjenjena informacija, uz ostalo i radi sigurnosti ljudi, broda i imovine na brodu. Životi ljudi na brodu mogu ovisiti o komunikaciji, i ona mora biti učinkovita. Jezična barijera može dovesti do ljudske pogreške i nesreće na moru. Pomorci lako mogu ostati bez posla ako ne vladaju dobro engleskim.

Budući da su sudionici pokazali visoko jezično samopouzdanje, mogao se očekivati nizak stupanj slaganja za skalu Strah od engleskoga. Oni se tek neznatno boje da će zvučati glupo ili čudno kad govore na engleskome. Taj rezultat mogao bi se ponovno objasniti strukom za koju se sudionici obrazuju i potrebom za što boljim sporazumijevanjem u radnome okruženju. Engleski jezik bitan je u pomorskoj struci, pa to učenici i studenti u gradu s dugom pomorskom tradicijom znaju pri odabiru srednje škole i fakulteta.

5.2. Latentne dimenzije upitnika u sklopu L2MSS-a

Drugi problem ovoga istraživanja bio je potvrditi trodimenzionalnu strukturu konstrukta L2MSS u hrvatskome kontekstu. Ovim istraživanjem smo potvrdili da postoje očekivane latentne dimenzije upitnika u sklopu L2MSS-a u hrvatskome obrazovnom kontekstu: *Idealno inojezično ja*, *Traženo inojezično ja* i *Iskustvo učenja inoga jezika*, tj. potvrđena je trodimenzionalna struktura konstrukta. Slični nalazi dobiveni su u istraživanju Taguchi i sur. (2009), koji su istraživanje proveli u kontekstu Kine, Japana i Irana. Faktorskom analizom i

analizom pouzdanosti potvrđena je jednofaktorska struktura svih skala mjernoga instrumenta. Utvrđeno je da čestice svake skale zadovoljavajuće saturiraju jednu glavnu komponentu, te je određen broj faktora i izabrano jednofaktorsko rješenje kao najpovoljnije jer omogućava usporedbu s nalazima drugih istraživanja. Postotak objašnjene varijance po skalama kreće se od relativno velikoga postotka za skale *Idealno inojezično ja* (46,35%), *Utjecaj roditelja/obitelji* (46,10%), *Stavovi* (51,39%), *Strah* (46,91%), do relativno niskoga za skale *Namjera ulaganja truda* (34,89%), *Traženo inojezično ja* (32,76%), *Instrumentalnost – promocija* (33,44%), *Instrumentalnost – prevencija* (36,25%), *Jezično samopouzdanje* (38,38%), *Orijentacija na putovanja* (37,34%) i *Interes za engleski jezik* (26,47%).

Dvije skale L2MSS-a otvorile su mogućnost dvofaktorskoga rješenja (*Instrumentalnost – promocija* i *Instrumentalnost – prevencija*). Nakon pomnijivog provjeravanja, nije nađeno teorijsko uporište za podjelu, te je jednofaktorsko rješenje prihvaćeno kao prihvatljivo. Kako Dörnyei (2009, str. 28.) ističe: „[...] tradicionalni koncept instrumentalnosti/instrumentalne motivacije spaja dva aspekta: jedan u kojemu je idealna slika o sebi povezana s profesionalnim uspjehom, instrumentalnim motivima što imaju promotivni fokus (npr. učenje engleskoga radi napredovanja u profesiji/karijeri) i povezani su s idealnom slikom o sebi, te nasuprot tome, instrumentalnim motivima što imaju preventivni fokus (npr. učiti kako se ne bi palo na ispitu ili da se ne razočara roditelje) i oni čine dio traženoga inojezičnoga ja.”

U ovome istraživanju koeficijenti unutarnje konzistencije α (Cronbachov alpha) kreću se od vrlo visoke (*Idealno inojezično ja*, $\alpha = 0,89$) do niske pouzdanosti (*Interes za engleski jezik*, $\alpha = 0,55$). Niski koeficijent skale *Interes za engleski jezik* jednim dijelom mogao bi se objasniti malim brojem čestica u toj skali. Pouzdanost skale *Interes za engleski jezik* niža je od pouzdanosti za istu skalu, što je dobiveno u predstestiranju, gdje je pouzdanost bila osrednja ($\alpha = 0,73$) – zbog toga je potreban oprez pri interpretaciji ovoga podatka. Također, i druga istraživanja, npr. Taguchi i suradnika (2009) u Kini, Japanu i Iranu, Papi i Teimouri (2012) u Iranu, te Csizér i Kormos (2009) u Mađarskoj potvrdila su trodimenzionalnu strukturu konstrukta.

Možemo ustvrditi da su psihometrijska svojstva mjernoga instrumenta dostatno dobra u smislu pouzdanosti i konstruktne valjanosti i da zato vrlo dobro prezentiraju zadane dimenzije motivacije za učenje, što opravdava primjenu u kontekstu ovoga istraživanja. Na

temelju prethodno naznačenoga možemo zaključiti da dobiveni rezultati potvrđuju **1. hipotezu**.

5.3. Razlike u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS

Treći problem koji smo definirali i povezali s 2. hipotezom odnosi se na utvrđivanje postojanja razlika u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS. Istraživanjem se pokušalo dokazati da će se *Iskustvo učenja* izdvojiti kao najizraženija dimenzija. Rezultati ovoga istraživanja uputili su na statistički značajne razlike u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS. Na temelju visokih vrijednosti aritmetičkih sredina možemo reći da su sudionici pokazali visoko *Jezično samopouzdanje* ($M = 4,17$) i *Orijentaciju na putovanja* ($M = 4,15$). Ovaj bi se rezultat mogao povezati s prirodom smjera/studija koji oni pohađaju – pomorstvom, koji je izravno povezan s putovanjem i komunikacijom na engleskome ne samo kao globalnome jeziku, već kao službenome jeziku u pomorstvu. Rad na samopouzdanju može imati pozitivan učinak na motivaciju za učenje i uspjeh u učenju (MacIntyre i sur., 2009). Autor Lyons (2009) u svojem istraživanju dokazao je postojanje visoke korelacije samopouzdanja i motivacije, a niske korelacije straha i samopouzdanja. Visoke vrijednosti aritmetičkih sredina izdvojene su i za *Instrumentalnost-promociju* ($M = 4,06$) i *Idealno inojezično ja* ($M = 3,92$), a obje skale odnose se na dimenziju *Idealnoga inojezičnoga ja*. Visoke vrijednosti aritmetičkih sredina za skalu *Idealno inojezično ja* u skladu su s istraživanjima Campbell i Storch (2011), koje su utvrdile da nalazi njihovih istraživanja potvrđuju Dörnyeijev konstrukt L2MSS, kojim se ističe uloga i važnost *Idealnoga inojezičnog ja* kao snažnoga motivatora za učenje drugoga jezika. U Hrvatskoj, Martinović (2014) u svojem je istraživanju također dobila najviše vrijednosti aritmetičkih sredina za skalu *Idealno inojezično ja* ($M = 4,06$) i *Instrumentalnost-promociju* ($M = 4,30$). Dakle, rezultati našega istraživanja na uzorku učenika srednje pomorske škole i studenata pomorskih studija u Dubrovniku pokazali su da je *Idealno inojezično ja* najizraženija dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika u sklopu Dörnyeijeva konstrukta L2MSS, što je u skladu sa sličnim, premda rijetkim, istraživanjima u svijetu i Hrvatskoj.

Najniži rezultati aritmetičkih sredina za *Strah od engleskoga jezika*, *Stavove* i *Namjeru ulaganja truda* upućuju da sudionici ovoga ispitivanja drže da strah od jezika i stavovi ne utječu znatno na rezultate njihova učenja jezika, te da nisu spremni ulagati puno truda u učenje. S druge strane, Martinović je na hrvatskim studentima ustanovila najniže vrijednosti aritmetičkih sredina za skalu *Traženo inojezično ja* ($M = 2,88$) i skalu *Strah od engleskoga jezika* ($M = 2,98$). Dakle, rezultati našega istraživanja i istraživanja provedenoga u Zadru na hrvatskim studentima pokazali su određene razlike u izraženosti dimenzija motivacije. Studenti u Zadru imaju nešto izraženije *Iskustvo učenja*, a najmanje izraženu dimenziju *Traženoga inojezičnoga ja*, za razliku od sudionika našega istraživanja, gdje je *Iskustvo učenja* najmanje izražena dimenzija. Tu razliku u rezultatima u hrvatskome kontekstu moglo bi se objasniti važnošću engleskoga jezika kao jezika struke u pomorstvu, zbog čega naše sudionike više motivira očekivana slika o njima kao govornicima engleskoga jezika, za razliku od sudionika u Zadru, kojima znanje engleskoga jezika nije od toliko velike važnosti u budućemu radu i karijeri, kao što je to budućim pomorcima, kojima je znanje engleskoga preduvjet za zaposlenje i rad u struci.

Prema rezultatima komparativnoga istraživanja Taguchi i suradnika (2009) japanski učenici pokazivali su najviši interes za učenje, a s druge strane, kineski učenici bili su orijentirani na daljnje napredovanje u karijeri i važnost engleskoga za budući posao. Dobiveni rezultati o orijentaciji na daljnje napredovanje i važnosti engleskoga za posao mogu se povezati s ispitanicima u našem istraživanju. Naime, naši sudionici se prvo mogu zaposliti na određeni rok kao vježbenici na brodu, nakon čega se trebaju orijentirati na napredovanje za pomorske časnike.

Nasuprot rezultatima našega istraživanja, rezultati Csizér i Kormos (2009) u Mađarskoj upućivali su na *Iskustvo učenja* kao dimenziju koja najviše utječe na motivaciju za učenje engleskoga. Rezultati Csizér i Kormos pokazali su da dimenzije *Idealnoga inojezičnoga ja* i *Iskustva učenja* znatno pridonose motivaciji za učenje, dok *Traženo inojezično ja* ima ograničenu ulogu u motivaciji mađarskih učenika i studenata.

Visoka povezanost između *Traženoga ja* i *Utjecaja roditelja s Instrumentalnosti-prevencijom* u našem istraživanju upućuje na zaključak da je motivacija naših sudionika viša

zbog želje da udovolje svojim roditeljima. Visoka povezanost stavova i namjere ulaganja truda ističe važnost prošlih iskustava u motivaciji naših sudionika.

Budući da se skale *Strah od engleskoga jezika*, *Stavovi* i *Namjera ulaganja truda* odnose na dimenziju *Iskustvo učenja*, a za ovu dimenziju su u našem istraživanju dobivene najniže vrijednosti aritmetičkih sredina, **2. hipoteza** postavljena na početku našega istraživanja time nije potvrđena.

5.4. Razlike s obzirom na dob u izraženosti pojedinih dimenzija konstrukta L2MSS kod adolescenata

Uz četvrti problem istraživanja bilo je potrebno provjeriti postojanje razlika u motivaciji adolescenata za učenje engleskoga jezika s obzirom na dob, s time da se pretpostavljalo kako će najstarija skupina imati najvišu motivaciju za učenje. Naše istraživanje djelomično je potvrdilo postavljenu hipotezu. Naime, statistički značajne razlike s obzirom na dob potvrđene su za tri skale od mogućih jedanaest motivacijskih skala. Prije svega, potvrdilo se postojanje razlika povezanih s dobi u motivaciji učenika prvih i trećih razreda srednje škole i studenata prve godine za učenje engleskoga jezika (tablica 36., str. 93 – 94.). Najviši stupanj motivacije utvrđen je kod najstarije skupine (studenti).

Nadalje, rezultati istraživanja pokazali su da je skupina učenika trećih razreda srednje škole najmanje motivirana za učenje engleskoga jezika, za razliku od svojih mlađih kolega iz prvih razreda i starijih kolega – studenata prve godine fakulteta. To otkriće visoke motivacije na početku srednje škole, zatim njezina pada tijekom srednjoškolskog obrazovanja, te ponovnoga rasta motivacije na prvoj godini fakulteta otvara prostor za dodatno istraživanje. Ovaj rezultat možda bi se mogao pripisati tome da učenici prvoga razreda i studenti prve godine fakulteta, za razliku od učenika trećega razreda, na određeni način kreću u nešto novo. Henry (2015) u svojem istraživanju ističe da trenutne promjene i pomaci u motivaciji učenika za učenje mogu ovisiti o više različitih čimbenika uključujući i percepcije koje se odnose na zadovoljstvo/postojanje smisla/relevantnost određene aktivnosti. U našem istraživanju statistički značajne razlike u motivaciji za tri dobne skupine sudionika pokazale su se u rezultatima skala *Utjecaj roditelja/obitelji*, *Jezično samopouzdanje* i *Stavovi*. Sudionici

u najstarijoj skupini (studenti) imaju najniže aritmetičke sredine za skalu *Utjecaj roditelja/obitelji*. Utjecaj roditelja i obitelji veći je na mlađe ispitanike; roditelji i obitelj više i pozitivnije utječu na stavove i motivaciju, dok taj utjecaj u kasnijoj adolescentskoj dobi pada. Ako se sjetimo prethodno naznačenoga o pozitivnoj korelaciji samopouzdanja i motivacije, to upućuje na zaključak da su studenti prve godine, kao najstarija skupina sudionika, najviše motivirani za učenje engleskoga jezika. S druge strane, za studente su utvrđene najviše aritmetičke sredine za skalu *Jezično samopouzdanje*, što znači da imaju najviše samopouzdanja za učenje engleskoga jezika, a učenici trećih razreda najmanje.

Analiza aritmetičkih sredina za sve dobne skupine pokazala je da kod naših sudionika s dobi jačaju dimenzije *Idealno inojezično ja* i *Iskustvo učenja*, dok je dimenzija *Traženo inojezično ja* s dobi sve manje izražena. Nalazi ovoga istraživanja u skladu su s nalazima Papi i Teimouri (2012). Rezultati njihova istraživanja na srednjoškolicima i studentima pokazali su da dimenzije motivacije *Idealno inojezično ja* i *Iskustvo učenja* jačaju s dobi dok *Traženo inojezično ja* slabi. Prema Wigfield i Wagner (2005) utjecaj roditelja i njihova uloga u obrazovanju vlastite djece obično se smanjuje upravo u doba rane adolescencije, dok istovremeno težina školskoga gradiva raste, što izravno utječe na motivaciju za učenje. Adolescenti su izloženi znatnim promjenama u tome osjetljivom razdoblju koje utječu na razvoj njihovih sposobnosti i motivacije. Te promjene uključuju one biološke promjene povezane s pubertetom, zatim promjene u odnosu prema obitelji i prijateljima, te sve veću svijest o identitetu i ulozi u društvu, uz društvene i obrazovne promjene zbog prelaska iz jedne razine obrazovanja u drugu. U kontekstu našega istraživanja te se promjene mogu povezati s rezultatima o sve manjem utjecaju roditelja i obitelji na motivaciju za učenje engleskoga. Posebnu važnost u našem istraživanju motivacije za učenje engleskoga jezika ima obrazovni kontekst – učenici i studenti pomorskoga usmjerenja čini se da shvaćaju važnost usvajanja engleskoga za potrebe struke i budućega zaposlenja.

Nasuprot tome, Ghenghesh (2010) je istražujući motivaciju srednjoškolaca u Egiptu dobila rezultate koji su uputili na trend pada motivacije za učenje u višim razredima. Naime, motivacija učenika u nižim razredima bila je viša od motivacije učenika u višim razredima. Učenici su pad motivacije pripisivali nastavniku i obrazovnom kontekstu. Autorica je zaključila da je taj konzistentni trend pada motivacije s dobi jedan od najznačajnijih rezultata njezina istraživanja, te ga valja nastaviti dalje proučavati. Sličan pad motivacije s dobi dobila

je Azarnoosh (2014) u Iranu; naime, učenici nižih razreda srednje škole pokazali su viši stupanj motivacije od studenata.

Različiti rezultati o promjenama motivacije s obzirom na dob u raznovrsnim kontekstima mogli bi se povezati s društveno-obrazovnim čimbenicima. Bilo bi poželjno nastaviti i proširiti istraživanja na što većem broju ispitanika i u što više različitih konteksta. Kako je prethodno spomenuto, mogući razlog većoj motivaciji u prvome razredu srednje škole i na prvoj godini fakulteta mogao bi biti u tome što ove dvije skupine kreću u nešto novo, za razliku od učenika trećega razreda srednje škole. Još jedan uzrok mogao bi biti u tome što je engleski kao jezik struke zahtjevniji za učenje jer podrazumijeva poznavanje struke. Učenici srednje pomorske škole koji su sudjelovali u našem istraživanju ne uče stručne izraze na engleskome u prvome razredu. S druge strane, studenti prve godine studija već su dosta naučili o pomorskoj struci, a neki su i bili na praksi na brodu i uvjerali se u važnost znanja engleskoga jezika. Učenici trećih razreda srednje škole još ne vladaju dovoljno strukom a moraju savladati složene izraze i znati opisati način rada na brodu na engleskome, što bi moglo utjecati na pad motivacije za učenje engleskoga i osobito na njihovo jezično samopouzdanje.

Na temelju prethodno naznačenoga možemo zaključiti da dobiveni rezultati djelomično potvrđuju **3. hipotezu**.

5.5. Povezanost različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika

Peti problem ovoga istraživanja bio je utvrditi postojanje povezanosti različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika. Od mogućih 120 utvrđene su povezanosti u 77 slučajeva. Statistički značajne povezanosti kreću se od nultih do visokih. Rezultati istraživanja pokazali su da su motivacijske skale statistički znatno povezane s kauzalnim atribucijama i uspjehom u učenju, a najveća povezanost pokazala se za skalu *Idealno inojezično ja*. Isti rezultat zabilježila je Martinović (2014) na studentima u Zadru. Povezanosti su uglavnom pozitivne. Najviše statističkih povezanosti utvrđeno je između motivacije i uspjeha (9 od 11 mogućih), te između motivacije i kauzalnih atribucija.

Može se ustvrditi da sudionici ovoga istraživanja u hrvatskome kontekstu motivaciju povezuju s uspjehom, te jednako tako da njihova prošla iskustva utječu na motivaciju za učenje. Ovakav rezultat u skladu je s nalazima istraživanja Martinović (2014), čiji su rezultati također pokazali postojanje statistički značajnih povezanosti između svih motivacijskih skala, kauzalnih atribucija i uspjeha. Pokazalo se da sudionici u hrvatskome kontekstu drže da su uzroci njihova uspjeha u njima samima. Što su ocjene bile bolje, to su studenti više bili uvjereni da kontroliraju uzroke uspjeha. Slični rezultati o međusobnoj povezanosti motivacije i uspjeha zabilježeni su u nekoliko istraživanja na Dalekome istoku. Dörnyei i Chan (2013) utvrdili su pozitivnu povezanost namjere ulaganja truda i uspjeha. Taguchi i sur. (2009) na uzorku kineskih, japanskih i iranskih učenika uočili su da su kineski sudionici u njihovom istraživanju pokazali više zanimanja za učenje engleskoga jezika od japanskih. Osim toga, interes kineskih sudionika nije se mijenjao bez obzira na dob i razinu obrazovanja, dok je kod japanskih sudionika taj interes opadao. Autori su tu razliku objasnili interesom japanskih učenika za postizanje uspjeha, sam proces učenja i za kulturu zemalja engleskoga govornog područja.

Sudionici ovoga istraživanja najvišim procjenama ocijenili su kauzalne atribucije *Kontrolabilnost* ($M=3,72$) i *Internabilnost* ($M=3,76$). Hrvatski adolescenti obuhvaćeni ovim istraživanjem u najvećem broju drže da mogu kontrolirati vlastiti uspjeh u učenju, te uzrok svojega uspjeha pripisuju internim čimbenicima, tj. sebi. Takav rezultat u skladu je s rezultatima u hrvatskome obrazovnom kontekstu koje su dobili Martinović (2014), te Sorić i Palekčić (2009). Oba istraživanja pokazala su da kontrolabilnost ima posredničku ulogu između uspjeha i interesa za predmet učenja. Nadalje, visoka povezanost internabilnosti i kontrolabilnosti upućuje da sudionici drže kako je uspjeh u učenju rezultat njih samih i da ga oni sami kontroliraju.

Možemo reći da je **4. hipoteza** ovoga istraživanja potvrđena i da postoje povezanosti različitih dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga, iako se one razlikuju u intenzitetu.

5.6. Prednosti i nedostaci istraživanja

Kako smo već prethodno spomenuli, stručnjaci koji se bave OVIJ-em slažu se da je motivacija jedan od najvažnijih faktora u procesu OVIJ-a. Imajući u vidu složenost ovoga fenomena, te koliko je teško dati točnu definiciju i objasniti motivaciju, brojni znanstvenici trude se to pobliže rasvijetliti. Zoltan Dörnyei osmislio je konstrukt L2MSS, koji je pokušaj približavanja konačnome cilju: razumijevanju i mjerenju motivacije te primjeni spoznaja u nastavi. Potrebno ga je ispitati u različitim socioobrazovnim kontekstima i na različitim sudionicima kako bi mogao poslužiti u nastavi i time pomoći nastavnicima u motivaciji učenika. Ovo je istraživanje jedno od rijetkih istraživanja valjanosti konstrukta L2MSS u hrvatskome kontekstu i na populaciji adolescenata. Piniel i Csizér (2015) ističu da usprkos činjenici kako je L2MSS nekoliko puta testiran proteklih godina, još uvijek nije poznato ni jedno istraživanje koje se bavi proučavanjem međusobnoga odnosa dimenzija njegova konstrukta, te kako se ti odnosi s vremenom mijenjaju. Naše istraživanje u Hrvatskoj proučava upravo međusobni odnos dimenzija Dörnyeijeva konstrukta, pa pridonosi time boljemu razumijevanju spomenutoga odnosa i promjena koje nastaju s obzirom na dob.

Dobiveni nalazi istraživanja temelj su za uvid u motivaciju hrvatskih učenika za učenje engleskoga jezika u formalnome obrazovnom kontekstu i ne odstupaju znatno od nalaza sličnih istraživanja u drugim obrazovnim sredinama u Hrvatskoj (Martinović, 2014; Kabalin Borenić, 2013). Istraživanje je provedeno u kontekstu obrazovanja budućih pomoraca u srednjoj školi i na prvoj godini dodiplomskoga studija, čime se može dobiti bolji uvid u motivaciju određene skupine adolescenata koji se pripremaju za specifičnu struku gdje je engleski jezik službeni stručni jezik. Međutim, specifična skupina budućih pomoraca istovremeno je i ograničenje u ovome istraživanju zbog relativno ograničenoga broja mogućih sudionika i mogućnosti generalizacije na druge tipove učenika.

Uz to, ne upisuju se svi učenici srednje škole na pomorski fakultet, niti su svi studenti završili srednju pomorsku školu. To ograničava usporedivost prikupljenih rezultata. Bilo bi poželjno u istraživanjima motivacije učenika i studenata pomorske struke prikupiti podatke o tome koliko srednjoškolaca namjerava upisati pomorski fakultet i koliko je studenata završilo srednju školu pomorske struke. Svi učenici i studenti pomorskih smjerova uče engleski kao

obvezni predmet, pa bi bilo korisno imati podatke o broju studenata koji nisu završili pomorsku školu i usporediti njihovu motivaciju za učenje engleskoga s motivacijom studenata koji su četiri godine učili engleski kao jezik pomorske struke.

5.7. Implikacije i smjernice za buduća istraživanja

Ovim istraživanjem utvrđena je valjanost Dörnyeijeva konstrukta u hrvatskome kontekstu, te da se mogu razviti odgovarajući instrumenti za mjerenje motivacije hrvatskih učenika engleskoga jezika tijekom adolescentske dobi. To će produbiti opće razumijevanje motivacije za učenje inoga jezika. Steći će se znanstveno utemeljeni uvid u strukturu i varijabilitet motivacije hrvatskih adolescenata. Nove spoznaje moći će se primijeniti u nastavi stranih jezika u hrvatskome obrazovnom sustavu. Rezultati ovoga istraživanja mogu biti korisni nastavnicima u pristupu, planiranju, pripremi i izvođenju nastave. Brojna istraživanja (Oxford i Shearin, 1996; Bahous, Bacha i Nabhani, 2011; Song i Kim, 2016) pokazala su da je teško motivirati učenike. Problem njihove demotivacije još je jedan aspekt kojemu možda još uvijek nije posvećeno dostatno pozornosti (Song i Kim, 2016; Lamb, 2017), kao i problemu remotivacije – procesu ponovnoga razvoja motivacije nakon njezina gubitka. Prema nekim istraživanjima (npr. Dörnyei, 1998; Dörnyei i Ushioda, 2011; Song i Kim, 2016) u dugotrajnome i složenom procesu učenja učenici gube motivaciju, pa je potrebno na neki način motivaciju ponovno pokrenuti i razvijati. Kako bi se spriječila demotivacija učenika, bitno je bolje razumjeti promjene u motivacijskoj dinamici, individualan pristup nastavnika i uporaba različitih suvremenih nastavnih metoda i dodatnih nastavnih materijala. Nije jednostavno odrediti faktore koji utječu na demotivaciju i remotivaciju, posebice u osjetljivome razdoblju adolescencije, pa bi bilo poželjno provesti daljnja istraživanja u raznovrsnim kontekstima i s različitim dobnim skupinama.

Nastava jezika u Hrvatskoj temeljena je uglavnom tako da nastavnik ima ključnu ulogu u nastavnome procesu. Zbog toga je iznimno važno pomoći nastavnicima u motiviranju učenika i studenata. Potreban je pritom što bolji uvid u povezanosti motivacije, straha od učenja, kauzalnih atribucija i uspjeha. Sudionici u ovome istraživanju imaju nizak stupanj

straha od učenja i uspjeh u učenju pridaju internim faktorima, tj. sebi i trudu koji su spremni uložiti u učenje. S druge strane, kao budući pomorci svjesni su važnosti engleskoga za njihovo buduće zanimanje i pokazali su visoko jezično samopouzdanje. Zato bi uloga nastavnika morala biti nastojanje da održavaju i potiču spomenuto jezično samopouzdanje kako bi se postigli što bolji rezultati i spriječio pad motivacije. Uz obvezne udžbenike moglo bi se koristiti dostupnim autentičnim materijalima (pisane komunikacije i upute za rad koje se odnose na brod i brodsko okruženje) i omogućiti susrete s iskusnim pomorcima jer bi im oni prenijeli svoje iskustvo i prednosti dobrog poznavanja jezika u međunarodnome radnom okruženju.

Rezultati našega istraživanja omogućuju cjelovitije sagledavanje dimenzija motivacije i njihovih međusobnih povezanosti. Uloga nastavnika bila bi i ponuditi objašnjenja o važnosti i koristi od ovladavanja engleskim u različitim aspektima života.

Ovo istraživanje provedeno je na uzorku specifične skupine učenika i studenata pomorske struke. Longitudinalno istraživanje na većoj skupini sudionika tijekom dužega vremenskog razdoblja pružilo bi prigodu za uvid u promjene u motivaciji tijekom procesa OVIJ-a. Pritom bi se obuhvatili različiti socioedukacijski konteksti. Usto, bilo bi poželjno provesti istraživanje na ostalim obrazovnim ustanovama (na srednjoškolskoj i fakultetskoj razini) u Republici Hrvatskoj na kojima se obrazuju budući pomorci kako bi se dobio što bolji uvid u njihovu motivaciju. Istraživanje bi moglo uključiti i škole i fakultete izvan Hrvatske, uz primjenu više različitih metodoloških pristupa u istraživanju.

6. ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja bio je provjeriti valjanost Dörnyeijeva konstrukta L2MSS na hrvatskim adolescentima različite dobi: prvih i trećih razreda srednje škole i prve godine fakulteta. Dodatni ciljevi bili su dobiti znanstveno utemeljen uvid u postojanje razlika povezanih s dobi u motivaciji adolescenata za učenje engleskoga jezika, i pritom, utvrditi povezanost različitih dimenzija Dörnyeijeva konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika.

Utvrđeno je da su psihometrijska svojstva upotrijebljenoga mjernog instrumenta zadovoljavajuća, čime je potvrđena valjanost i pouzdanost motivacijskoga konstrukta L2MSS za primjenu u hrvatskome kontekstu. Utvrđena su deskriptivna obilježja čestica svih korištenih upitnika u sklopu L2MSS-a. Istraživanjem su potvrđene očekivane latentne dimenzije upitnika u sklopu L2MSS-a u hrvatskome obrazovnom kontekstu. Dakle, potvrđena je trodimenzionalna struktura konstrukta, i time je istovremeno potvrđena **prva hipoteza** postavljena u ovome istraživanju. Dörnyeijev konstrukt fokus stavlja na sredinu u kojoj se jezik uči, pa je važno empirijski istraživati različite sredine i kontekste kako bi se došlo do novih spoznaja. Rezultati ovoga istraživanja meritorno dokazuju da je konstrukt primjenjiv u hrvatskom kontekstu. Budući da je motivaciju teško definirati, dobiveni rezultati mogli bi značiti da se mogu odrediti komponente koje čine motivaciju, i te bi se spoznaje mogle korisno upotrijebiti u daljnjim istraživanjima ovoga kompleksnog fenomena.

Pronađene su značajne razlike u izraženosti pojedinih dimenzija motivacije za učenje engleskoga jezika unutar konstrukta L2MSS. U ovome istraživanju *Idealno inojezično ja* pokazalo se kao najizraženija dimenzija, što nije u skladu s očekivanjima u postavljenoj **drugoj hipotezi**, koja je išla u smjeru očekivanja da će se dimenzija *Iskustvo učenja* izdvojiti kao najizraženija dimenzija u ovome konstrukt. Dapače, istraživanjem je utvrđeno da su statistički značajne razlike u izraženosti *Iskustva učenja* i drugih dimenzija L2MSS-a bile najniže. Mogli bismo zaključiti da sudionici u našem istraživanju prošla iskustva ne povezuju s ulaganjem truda u učenje. Oni pritom dobro znaju koliko je važno što bolje naučiti engleski jer će im on služiti kao sredstvo komunikacije u poslu, i bitan je osobito pri traženju

zaposlenja. Dakle, žele što bolje ovladati engleskim ne samo pri dobivanju posla nego i radi bolje komunikacije, koja će im omogućiti lakše snalaženje na radnome mjestu i daljnjem napredovanju u struci.

Rezultati prethodnoga istraživanja u hrvatskome kontekstu slični su našim rezultatima, iako ne u cijelosti. Naime, kod studenata u Zadru najjače je izražena dimenzija *Idealno inojezično ja*, te *Iskustvo učenja*, dok im je dimenzija *Tražena inojezično ja* najmanje izražena (Martinović, 2014). Manje razlike u rezultatima istraživanja u Hrvatskoj upućuju na zaključak da hrvatski učenici i studenti motivaciju za učenje engleskoga prvenstveno nalaze u težnji za ostvarivanjem idealne slike o sebi kao govorniku engleskoga jezika. Globalizacija i razvoj modernih tehnologija zasigurno pridonose takvoj težnji.

Dimenzija *Idealnoga inojezičnog ja* pokazala se pritom kao najizraženija i u istraživanjima u Mađarskoj (Dörnyei i Csizér, 2002; Dörnyei i sur., 2006). Tako su Csizér i Kormos (2009) u Mađarskoj pokazale da je srednjoškolcima najizraženija dimenzija *Iskustvo učenja*, a studentima je najizraženije *Idealno inojezično ja*, pa zatim *Iskustvo učenja*.

S druge strane, rezultati nekoliko istraživanja provedenih na Dalekome istoku pokazali su da je *Iskustvo učenja* kineskim studentima manje važno nego onima u Japanu i Iranu (Taguchi i sur., 2009). Tako, Taguchi i suradnici dobiveni rezultat tumače velikim pritiskom kojemu su studenti u Kini izloženi kako bi ostvarili *Traženo inojezično ja*, ali zaključuju da manje razlike između njihovih sudionika u tri različite zemlje ipak ne utječu na ukupnu valjanost konstrukta L2MSS.

U skladu s četvrtim problemom i **trećom hipotezom**, dokazano je kako postoje razlike s obzirom na dob u motivaciji adolescenata za učenje engleskoga jezika. Rezultati su pokazali kako najvišu motivaciju za učenje ima najstarija dobna skupina – studenti. Čini se da je motivacija učenika prvih razreda nešto više povezana s utjecajem roditelja i obitelji, što nije presudno, i najmanje motivira studente. Takav rezultat može se razumjeti u kontekstu sazrijevanja i veće svjesnosti o identitetu starijih adolescenata. Nadalje, studenti imaju najviše samopouzdanja u učenju engleskoga jezika, a najmanje učenici trećih razreda. Dobiveni rezultat zanimljiv je s aspekta dosadašnjih istraživanja u drugim kontekstima, gdje je samopouzdanje raslo s dobi. Tako je u našem istraživanju evidentan pad motivacije nakon prvoga razreda srednje škole, te ponovni rast na prvoj godini fakulteta. Mogući razlog za

takove nestalnosti motivacije mogla bi biti činjenica da učenici prvoga razreda i studenti prve godine kreću u nešto novo, za razliku od učenika u trećem razredu. Ipak, da bi se mogli bolje razumjeti i utvrditi razlozi pada motivacije u srednjoj školi, bilo bi potrebno provesti longitudinalno istraživanje od prvoga do četvrtoga razreda kako bi se rasvijetlili čimbenici koji pridonose padu samopouzdanja.

Također, utvrđena je statistički značajna povezanost između kauzalnih atribucija, uspjeha i pojedinih dimenzija konstrukta L2MSS. Od mogućih 120 utvrđeno je 77 statistički značajnih povezanosti. Povezanosti su uglavnom pozitivne. Najveći broj statistički značajnih povezanosti dobiven je između motivacije i uspjeha (od mogućih 11 ustanovljeno je 9 statistički značajnih povezanosti), dok je između motivacije i kauzalnih atribucija utvrđeno 16 statistički značajnih povezanosti (od mogućih 44). Tako velik broj pozitivnih statistički značajnih povezanosti motivacije i uspjeha upućuje na zaključak da sudionici uviđaju važnost motivacije na putu ka konačnome cilju – uspjehu. Za njih je nedvojbeno uspjeh iz engleskoga povezan s uspjehom u budućem poslu.

Adolescenti u ovome istraživanju u najvećem broju drže da mogu kontrolirati vlastiti uspjeh u učenju, pa uzrok svojega uspjeha pripisuju internim čimbenicima, tj. sebi. Takav rezultat u skladu je s rezultatima drugih istraživanja u hrvatskome obrazovnom kontekstu (Martinović, 2014). Weiner (1986) ističe da učenici koji postižu bolji uspjeh iz engleskoga najčešće ga povezuju s internim čimbenicima, što se potvrdilo i u našem istraživanju. Nadalje, pronađene su dvije statistički značajne povezanosti kauzalnih atribucija i uspjeha (od mogućih četiri). Time je potvrđena **četvrta hipoteza** u ovome istraživanju o povezanosti motivacije, kauzalnih atribucija i uspjeha.

Bezbroj je razloga zbog kojih je engleski postao globalni jezik. Globalizacija suvremenoga svijeta dovela je do okolnosti u kojima su učenici najviše izloženi engleskome jeziku u usporedbi s drugim svjetskim jezicima. U tom smjeru očituju se i obrazovne politike većine zemalja diljem svijeta (Huang i Chen, 2017). Suvremena nastava engleskoga jezika usmjerena je i na učenika i na proces učenja. Uloga individualnih faktora pomno se proučava, a posebno mjesto ima motivacija kao ključan faktor u procesu OVIJ-a. Međutim, nije dostatno samo pobuditi učeničku motivaciju jer se ona mora, što je posebno zahtjevno, nadzirati, održavati i njegovati (Dörnyei, 2014a, str. 523.).

7. LITERATURA

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. i Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49 – 74.
- Al-Shehri, A. S. (2009). Motivation and Vision: The Relation Between the Ideal L2 Self, Imagination and Visual Style. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 164 – 171). Bristol: Multilingual Matters.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774 – 783.
- Arnold, J., Puchta, H. i Rinvoluceri, M. (2007). *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 59 – 72.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge.
- Azarnoosh, M. (2014). When Learning English is Compulsory at School: Fluctuations in L2 Motivational Self System. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(6), 102 – 112.
- Bahous, R., Bacha, N. N. i Nabhani, M. (2011). Motivating Students in the EFL Classroom: A Case Study of Perspectives. *English Language Teaching*, 4(3), 33 – 43.
- Bavendiek, U. (2008). Keeping up the good work: the motivational profiles of students in secondary and higher education. *LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. Pristup 15.4.2015. <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/3229>

- Benmansour, N. (1996). *Motivation and Learning Preferences of Moroccan High School Learners of English as a Foreign Language*. Doktorski rad, University of York, UK.
- Boo, Z., Dörnyei, Z. i Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005 – 2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145 – 157.
- Boyatzis, R. E. i Akrivou, K. (2006). The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development*, 25(7), 624 – 642.
- Brehm, J. i Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology*, 40, 109 – 131.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd edition). Harlow, UK: Pearson Education Ltd.
- Cameron, L. i Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226 – 239.
- Campbell, E. i Storch, N. (2011). The changing face of motivation: a study of second leanguage learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166 – 192.
- Carroll, J. (1977). Characteristics of successful language learners. U M. Burt, H. Dulay i M. Finocchiaro (ur.), *Viewpoints on English as a Second Language in Honor of James E. Alatis* (str. 1 – 7). New York: Regents Publishing Co.
- Clément, R. (1986). Second Language Proficiency and Acculturation: An Investigation of the Effects of Language Status and Individual Characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271 – 290.
- Clément, R., Dörnyei, Z., i Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417 – 448.

- Clément, R., Gardner, R. C. i Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123 – 133.
- Coleman, J. A. (1995). *Progress, Proficiency and Motivation among British University Language Learners*. Dublin 2, Ireland: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper No. 40, 4 – 42.
- Coleman, J. A. (1996). A comparative survey of the proficiency and progress of language learners in British universities. U R. Grotjahn (ur.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (str. 367 – 399). Bochum: Brockmeyer.
- Coleman, J. A. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30(1), 1 – 38. Pristup 12.5.2015.
<http://www.ugr.es/~temcu/Recursos/Articulos%20de%20interes/J%20Coleman/Residence%20Abroad%20within%20language%20studies.pdf>
- Coleman, J. A. (2004). Modern Languages in British Universities: Past and Present. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 147 – 162. Pristup 12.5.2016.
http://oro.open.ac.uk/2777/1/coleman_final_22-1-04.pdf
- Crookes, G. i Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469 – 512.
- Csizér, K. i Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89(i), 19 – 36.
- Csizér, K. i Kormos, J. (2009). Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 98 – 119). Bristol: Multilingual Matters.

- Csizér, K. i Magid, M. (ur.). (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer Science+Business Media.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40(1), 45 – 78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(iii), 273 – 284.
- Dörnyei, Z. (1998). *Demotivation in foreign language learning*. Izlaganje na kongresu TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006). Creating a motivating classroom environment. U J. Cummins i C. Davison (ur.), *Handbook of English Language Teaching* (str. 639 – 651). New York: Springer.
- Dörnyei, Z. (2009). The Motivational L2 System. U Z. Dörnyei, i E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 9 – 39). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing (2nd ed.)*. New York and London: Routledge.

- Dörnyei, Z. (2010a). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. U S. Hunston i D. Oahey (ur.), *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills* (str. 74 – 83). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2012). From English Language Teaching to Psycholinguistics: A Story of Three Decades. U Z. Dörnyei, *Motivation in language learning* (str. 1 – 11). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Future Self-Guides and Vision. U K. Csizér i M. Magid (ur.), *The impact of self-concept on language learning* (str. 7 – 18). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2014a). Motivation in Second Language Learning. U M. Celce-Murcia, D. M. Brinton i M. A. Snow (ur.), *Teaching English as a second or foreign language (4th ed.)* (str. 518 – 531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Dörnyei, Z. i Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 1 – 26.
- Dörnyei, Z. i Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. U Z. Dörnyei i R. W. Schmidt (ur.), *Motivation and Second Language Acquisition* (str. 399 – 432). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. i Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421 – 462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. i Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. i Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43 – 69.

- Dörnyei, Z. i Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z., i Ushioda, E. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 350 – 356). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., i Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation (Second Edition)*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Ely, C. M. (1986). Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28 – 35.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Fellner, T., Apple, M. T. i Da Silva, D. (2017). Language Learning Motivation in Asia: Selves within Systems. U M. T. Apple, D. Da Silva i T. Fellner (ur.), *L2 Selves and Motivations in Asian Contexts* (str. 1 – 10). Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1 – 20.
- Gardner, R. C. (2002). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. *SLTCC Technical Reports* (str. 1 – 19). University of Hawai Press.
- Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Plenarni govor održan 30. svibnja, London, Canada, Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association.

- Gardner, R. C. (2006). The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm. U S. Foster-Cohen, M. Medved Krajnović i J. Mihaljević Djigunović (ur.), *EUROSLA Yearbook 6* (str. 237 – 260). John Benjamins Publishing Company.
- Gardner, R. C. (2006a). Motivation and Second Language Acquisition. Pristup 23.2.2013. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf
- Gardner, R. C. (2009). *Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting*. Govor održan na simpoziju „Perceptions on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959)“, Canadian Association of Applied Linguistics / Association canadienne de linguistique appliquée, Ottawa, May, 2009.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Gardner, R. C. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching, SSLLT*, 2 (2), 215 – 226.
- Gardner, R. C., Day, J. B. i MacIntyre, P. (1992). Integrative motivation, induced anxiety and language learning in a controlled environment. *SSLA 14*, 197 – 214.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266 – 272.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. i MacIntyre, P. (1992). A student's contributions to second-language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211 – 220.
- Gardner, R. C. i MacIntyre, P. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), 157 – 194.

- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. i Mihic, L. (2004). Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course. *Language Learning*, 54(1), 1 – 34.
- Gass, S. M. i Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition, An Introductory Course, Third Edition*. New York and London: Routledge.
- Ghenghesh, P. (2010). The Motivation of L2 Learners: Does It Decrease with Age? *English Language Teaching*, 3(1), 128 – 141.
- Gould, D., Damarjian, N. i Greenleaf, C. (2002). Imagery training for peak performance. U J. L. Van Raalte i B. W. Brewer (ur.), *Exploring Sport and Exercise Psychology* (2nd edition) (str. 49 – 74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council. Pristup 26.5.2014. <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. U H. F. O’Neil Jr. i M. Drillings (ur.), *Motivation: Theory and Research* (str. 31 – 48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hadfield, J. i Dörnyei, Z. (2013). *Motivating Learning*. Harlow, UK: Pearson Education Ltd.
- Harley, B., i Hart, D. (2002). Age, aptitude and second language learning on a bilingual exchange. U P. Robinson (ur.), *Individual differences and instructed language learning* (str. 301 – 330). Amsterdam: John Benjamins.
- Heckhausen, H. i Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. U M. Frese i J. Sabini (ur.), *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology* (str. 134 – 160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heckhausen, J. i Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284 – 304.

- Heckhausen, J. i Schulz, R. (1998). Developmental regulation in adulthood: Selection and compensation via primary and secondary control. U J. Heckhausen i C. S. Dweck (ur.), *Motivation and self-regulation across the life span* (str. 50 – 77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, A. (2015). The Dynamics of L3 Motivation: A Longitudinal Interview/Observation-Based Study. U Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre i A. Henry (ur.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (str. 315 – 342). Bristol: Multilingual Matters.
- Herbst, K. C., Gaertner, L. i Insko, C. A. (2003). My head says yes but my heart says no: Cognitive and affective attraction as a function of similarity to the ideal self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1206 – 1219.
- Hidi, S. (2000). An Interest Researcher's Perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation. U C. Sansone i J. M. Harackiewicz (ur.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (str. 309 – 399). San Diego: Academic Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319 – 340.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and Prevention: Regulatory Focus as a Motivational Principle. U M. P. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology* 30 (str. 1 – 46). New York: Academic Press.
- Huang, H. T. i Chen, I. L. (2017). L2 Selves in Motivation to Learn English as a Foreign Language: The Case of Taiwanese Adolescents. U M. Apple, D. da Silva i D. Fellner (ur.), *L2 Selves and Motivations in Asian Contexts* (str. 51 – 69). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.

IMO-SMCP 2001 Pristup 6.4. 2015.

<http://www.imo.org/en/OurWork/Safety/Navigation/Pages/StandardMarineCommunicationPhrases.aspx>

Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu 2012 (EACEA P9 Eurydice i Policy Support). *Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi 2012*. Pristup 6.4.2017. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Jelaska, Z. (2005). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U Z. Jelaska (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 24 – 37). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 3, 86 – 99.

Kabalin Borenić, V. (2013). *Motivacija i učenje engleskoga u studiju nefilološke struke*. Doktorski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zadru.

Keller, J. M. (1979). Motivation and Instructional Design: A Theoretical Perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26 – 34. Pristup 1.9.2014. <http://www.jstor.org/stable/i30220569>

Keller, J. M. (1983). Motivational Design of Instruction. U C. M. Reigeluth (ur.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status* (str. 383 – 434). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kormos, J. i Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves and Motivated Learning Behaviour. *Language Learning*, 58(2), 327 – 355.

Lai, H. Y. T. (2013). The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90 – 101.

Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3 – 19.

Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62(4), 997 – 1023.

- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301 – 346.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315 – 350.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141 – 165.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York i London: Longman.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyons, Z. (2009). Imagined Identity and the L2 Self in the French Foreign Legion. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 248 – 273). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P. i Clément, R. (2009). The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 43 – 65). Bristol: Multilingual Matters.
- Mackay, J. (2014). Applications and Implications of the L2 Motivational Self System in a Catalan EFL Context. U K. Csizér i M. Magid (ur.), *The impact of self-concept on language learning* (str. 377 – 400). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Magid, M. (2011). *A Validation and Application of the L2 Motivational Self System Among Chinese Learners of English*. Doktorski rad, University of Nottingham.
- Markus, H. R. i Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954 – 969.

- Markus, H. R. i Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. U L. A. Pervin (ur.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (str. 211 – 241). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martinović, A. (2014). *Motivacijski aspekti ovladavanja inojezičnim engleskim*. Doktorski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Medved Krajnović, M. (2009). SLA i OVIJ: što se krije iza skraćenice? *Lahor*, 7, 95 – 109.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International d.o.o.
- Mercer, S. i Williams, M. (2014). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mihaljević, J. (1990). Research on Motivation for Learning English as a Foreign Language – A Project in Progress. *SRAZ*, 35, 151 – 160.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995). Attitudes of young foreign language learners: A follow-up study. U M. Vilke i Y. Vrhovac (ur.), *Children and foreign languages II* (str. 16 – 33). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Mihaljević Djigunović, J. (1997). Research on the Affective Domain of EFL Learning: a Study of Motivation. *SRAZ*, 42, 257 – 268.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Impact of Learning Conditions on Young FL Learners Motivation. U M. Nikolov (ur.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (str. 75 – 89). Bristol: Multilingual Matters.
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51 (2013) 197(3), 471 – 491.

- Mihaljević Djigunović, J. (2016). Individual Learner Differences and Young Learners' Performance on L2 Speaking Tests. U M. Nikolov (ur.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (str. 243 – 261). New York: Springer.
- Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ*, 52, 259 – 281.
- Ministarstvo uprave Republike Hrvatske (2018). *Osnove sustava Europske Unije*. Pristup 17.1.2018. <https://uprava.gov.hr/print.aspx?id=12944&url=print>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2010). *Pravilnik o polaganju državne mature*. Pristup 17.12.2017. <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/pravilnik-o-polaganju-drzavne-mature.pdf>
- Muñoz, C. (2010). *On how age affects foreign language learning*. Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers. GALA. Pristup 6.3.2016. <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf>
- Narodne novine br. 130/2013. Pristup 2.5.2016. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_10_130_2834.html
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English Language Education*. Bern: Peter Lang.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107 – 144.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. U Z. Dörnyei (ur.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (str. 97 – 136). Oxford: Blackwell.

- Noels, K. A., Clément, R. i Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83(i), 23 – 34.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G. i Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57 – 85.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. U M. Breen (ur.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (str. 159 – 171). London: Pearson Education Ltd.
- Oxford, R. i Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12 – 28.
- Oxford, R. i Shearin, J. (1996). Language Learning Motivation in a New Key. U R. Oxford (ur.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (str. 121 – 144). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Oyserman, D., Bybee, D. i Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188 – 204.
- Oyserman, D. i Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112 – 125.
- Papi, M. i Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287 – 309.
- Pavičić Takač, V. i Varga, R. (2011). Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika. *Život i škola*, 26(57), 39 – 49.

- Pawlak, M. (2013). The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 249 – 278.
- Piniel, K. i Csizér, K. (2015). Changes in Motivation, Anxiety and Self-efficacy During the Course of an Academic Writing Seminar. U Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre i A. Henry (ur.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (str. 164 – 189). Bristol: Multilingual Matters.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667 – 686.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and Applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Education Ltd.
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(1), 57 – 69.
- Rattanaphumma, R. (2016). *Ideal L2 Self and Ought-to L2 Self: A Study in the Thai Context*. Proceedings in The Fourth European Conference on Language Learning 2016 (ECLL 2016), Brighton, UK., June 29-July 3, 2016. Pristup 4.11.2016.
http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ecll2016/ECLL2016_30206.pdf
- Robinson, P. i Ellis, N. C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York i London: Routledge.
- Roffe, L., Schmidt, K. i Ernst, E. (2005). A systematic review of guided imagery as an adjuvant cancer therapy. *Psycho-Oncology*, 14, 607 – 617.
- Rovan, D. i Jelić, A.-B. (2008). Motivacijska uvjerenja u učenju materinskoga jezika i stranih jezika. *Društvena istraživanja Zagreb*, 4-5, 873 – 894.

- Rubio, F. D. (2014). Self-Esteem and Self-Concept in Foreign Language Learning. U S. Mercer i M. Williams (ur.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (str. 41 – 58). Bristol: Multilingual Matters.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 120 – 143). Bristol: Multilingual Matters.
- Ryan, S. i Dörnyei, Z. (2013). The long-term evolution of language motivation and the L2 self. U A. Berndt (ur.), *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens* (str. 89 – 100). Frankfurt: Peter Lang.
- Schunk, D. H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. U B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (str. 83 – 110). New York, NY: Springer-Verlag.
- Schwartz, L. L. (1972). *Educational Psychology: Focus on the Learner*. Boston: Holbrook Press.
- Seidlhofer, B. (2007). Common Property: English as a Lingua Franca in Europe. U J. Cummins i C. Davison (ur.) *International Handbook of English Language Teaching*, Part 2 (str. 137 – 153). New York: Springer Science & Business Media LLC.
- Seliger, H. W. (1984). Processing Universals in Second Language Acquisition. U F. Eckman, L. Bell i D. Nelson (ur.), *Universals in Second Language Acquisition* (str. 36 – 47). Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209 – 231.

- Shoaib, A. i Dörnyei, Z. (2005). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. U P. Benson i D. Nunan (ur.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning* (str. 22 – 41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, J. L. (2006). *Imagery in Psychotherapy*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Singleton, D. i Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *SSLA*, 13, 275 – 298.
- Song, B. i Kim, T. Y. (2016). The Dynamics of demotivation and remotivation among Korean high school EFL students. *System* 65 (2017), 90 – 103.
- Sorić, I. (2002). *Students' Causal Attributions, Self-regulated Learning and Study Interests*. Poster s konferencije 6th Alps-Adria Conference of Psychology, Rovereto, Italija 3 – 5.10.2002.
- Sorić, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International* 30(4), 403 – 420.
- Sorić, I. i Ančić, J. (2008). Learning strategies and causal attributions in second language learning. *Review of Psychology*, 15(1-2), 17 – 26.
- Sorić, I. i Palekčić, M. (2009). The role of students' interests in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 545 – 565.

- Taguchi, T., Magid, M. i Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 66 – 97). Bristol: Multilingual Matters.
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D. i Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53(4), 429 – 439.
- Taylor, F. (2013). *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tragant, E. (2006). Language Learning Motivation and Age. U C. Muñoz (ur.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (str. 237 – 276). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tremblay, P. F. i Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79(iv), 505 – 518.
- Truck-Biljan, N. (2013/2014). Mali rječnik i pojmovnik iz područja *Ovladavanja inim jezikom*. Pristup 4.1.2016.
<http://web.ffos.hr/download/mali-rjecnik-i-pojmovnik-iz-podrucja-ovij-a-2015.pdf>
- Ushioda, E. (1996). Developing a Dynamic Concept of L2 Motivation. U T. Hickey i J. Williams (ur.), *Language, Education and Society in a Changing World* (str. 239 – 245). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. U E. A. Soler i V. C. Espurz (ur.), *Current issues in English language methodology* (str. 77 – 89). Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. U Z. Dörnyei i R. Schmidt (ur.), *Motivation and second language acquisition* (str. 91 – 124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. U D. Little, J. Ridley i E. Ushioda (ur.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (str. 90 – 102). Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (str. 215 – 228). Bristol: Multilingual Matters.
- Vidak, N. (2012). *Globalizacija („amerikanizacija“) turizma i njegove socijalne posljedice: Primjer stare jezgre Dubrovnika*. Magistarski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14 i 7/17. Pristup 22.12.2017. <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361>
- Waninge, F., de Bot, K. i Dörnyei, Z. (2014). Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability and Context. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704 – 723.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3 – 25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548 – 573.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1 – 14.

- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28 – 36.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. i Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Brighton, MA: Harvard Business School Press.
- Wigfield, A. i Wagner, A. L. (2005). Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. U A. J. Elliot i C. S. Dweck (ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 222 – 239). New York: The Guilford Press.
- Williams, M. i Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. i Burden, R. (1999). Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. *The Modern Language Journal*, 83(ii), 193 – 201.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G. i Maun, I. (2007). Learners' Perceptions of Their Successes and Failures in Foreign Language Learning. *The Language Learning Journal*, 30(1), 19 – 29.
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Willis, G. B. (2015). *Analysis of the Cognitive Interview in Questionnaire Design*. New York, NY: Oxford University Press.
- You, C. J. i Chan, L. (2014). The Dynamics of L2 Imagery in Future Motivational Self-Guides. U Z. Dörnyei, A. Henry i P. D. MacIntyre (ur.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (str. 397 – 418). Bristol: Multilingual Matters.

Zentner, M. i Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557 – 574.

8. POPIS SLIKA

Slika 1. Socioedukacijski model (prema Gardner, Day i MacIntyre, 1992).....	9
Slika 2. Komponente motivacije za učenje inoga jezika (prema Dörnyei, 1994, str. 280).....	18
Slika 3. Procesni model motivacije za učenje inoga jezika (prema Dörnyei, 2005, str. 85).....	21
Slika 4. Integrativna motivacija prema Gardnerovom socioedukacijskom modelu (prema Gardner, 1986, str. 153).....	35
Slika 5. Prikaz Dörnyejeva strukturalnog modela (prema Dörnyei i sur., 2006).....	36

9. POPIS TABLICA

Tablica 1. Faktorska opterećenja za skalu <i>Namjera ulaganja truda</i>	59
Tablica 2. Faktorska opterećenja za skalu <i>Idealno inojezično ja</i>	60
Tablica 3. Faktorska opterećenja za skalu <i>Traženo inojezično ja</i>	61
Tablica 4. Faktorska opterećenja za skalu <i>Utjecaj roditelja/obitelji</i>	62
Tablica 5. Faktorska opterećenja za skalu <i>Instrumentalnost – promocija</i>	63
Tablica 6. Faktorska opterećenja za skalu <i>Instrumentalnost – prevencija</i>	64
Tablica 7. Faktorska opterećenja za skalu <i>Jezično samopouzdanje</i>	65
Tablica 8. Faktorska opterećenja za skalu <i>Stavovi</i>	66
Tablica 9. Faktorska opterećenja za skalu <i>Orijentacija na putovanja</i>	67
Tablica 10. Faktorska opterećenja za skalu <i>Interes za engleski jezik</i>	68
Tablica 11. Faktorska opterećenja za skalu <i>Strah od engleskoga jezika</i>	69
Tablica 12. Faktorska opterećenja za skalu <i>Stabilnost</i>	70
Tablica 13. Faktorska opterećenja za skalu <i>Kontrolabilnost</i>	71
Tablica 14. Faktorska opterećenja za skalu <i>Internabilnost</i>	72
Tablica 15. Faktorska opterećenja za skalu <i>Globalnost</i>	72
Tablica 16a. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Namjera ulaganja truda</i>	74
Tablica 16b. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Idealno inojezično ja</i>	75
Tablica 16c. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Traženo inojezično ja</i>	76
Tablica 16d. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Utjecaj roditelja/obitelji</i>	77
Tablica 16e. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Instrumentalnost – promocija</i>	78
Tablica 16f. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Instrumentalnost – prevencija</i>	79
Tablica 16g. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Jezično samopouzdanje</i>	79
Tablica 16h. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Stavovi</i>	80
Tablica 16i. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Orijentacija na putovanja</i>	80

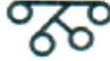
Tablica 16j. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Interes za engleski jezik</i>	81
Tablica 16k. Deskriptivna statistika čestica skale <i>Strah od engleskoga jezika</i>	81
Tablica 17. Faktorska opterećenja u skali <i>Instrumentalnost-promocija</i> – izuzete čestice 65 i 75.....	83
Tablica 18. Faktorska opterećenja u skali <i>Instrumentalnost-prevencija</i> – izuzeta čestica 68.....	83
Tablica 19. Faktorska analiza čestica skale <i>Namjera ulaganja truda</i>	84
Tablica 20. Faktorska analiza čestica skale <i>Idealno inojezično ja</i>	85
Tablica 21. Faktorska analiza čestica skale <i>Traženo inojezično ja</i>	86
Tablica 22. Faktorska analiza čestica skale <i>Utjecaj roditelja/obitelji</i>	87
Tablica 23. Faktorska analiza čestica skale <i>Instrumentalnost – promocija</i>	88
Tablica 24. Faktorska analiza čestica skale <i>Instrumentalnost – prevencija</i>	89
Tablica 25. Faktorska analiza čestica skale <i>Jezično samopouzdanje</i>	90
Tablica 26. Faktorska analiza čestica skale <i>Stavovi</i>	90
Tablica 27. Faktorska analiza čestica skale <i>Orijentacija na putovanja</i>	91
Tablica 28. Faktorska analiza čestica skale <i>Interes za engleski jezik</i>	91
Tablica 29. Faktorska analiza čestica skale <i>Strah od engleskoga jezika</i>	92
Tablica 30. Faktorska analiza čestica skale <i>Stabilnost</i>	93
Tablica 31. Faktorska analiza čestica skale <i>Kontrolabilnost</i>	94
Tablica 32. Faktorska analiza čestica skale <i>Internabilnost</i>	94
Tablica 33. Faktorska analiza čestica skale <i>Globalnost</i>	95
Tablica 34. Deskriptivna statistika i pouzdanosti skala dimenzija motivacije unutar L2MSS-a te dimenzija kauzalnih atribucija na cijelom uzorku.....	96
Tablica 35. Razlike između pojedinih dimenzija motivacije unutar konstrukta L2MSS.....	100
Tablica 36. Razlike između pojedinih dimenzija motivacije s obzirom na dob sudionika.....	101-102
Tablica 37. Rezultati post-hoc Bonferroni testa.....	103

Tablica 38. Povezanosti dimenzija konstrukta L2MSS s kauzalnim atribucijama i uspjehom iz engleskoga jezika ($N=345$).....	105
---	------------

10. PRILOZI

PRILOG 1 – Potvrda o istraživačkoj svrsi

Sveučilište u Zagrebu



Filozofski fakultet


Poslijediplomski doktorski studij
glotodidaktike

Zagreb, 13. studenoga 2014.

POTVRDA

Mr. sc. NIVES VIDAK, studentica na doktorskom studiju Glotodidaktika Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u okviru svoje doktorske disertacije istražuje motivaciju učenika srednje škole i studenata za učenje engleskoga jezika. Njezino je istraživanje odobrilo Etičko povjerenstvo PDS Glotodidaktika. Svi prikupljeni odgovori služit će samo u istraživačke svrhe za izradu njezina doktorata, a podaci o sudionicima istraživanja bit će zaštićeni. Sudjelovanje je posve dragovoljno i svatko ima pravo odustati od sudjelovanja u njemu.

Stoga preporučujem da joj dopustite da provede istraživanje u Vašoj sredini i da joj za njega date pisani obaviještani pristanak.


Prof. dr. sc. Zrinka Jelaska
Voditeljica poslijediplomskoga doktorskoga studija Glotodidaktika
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Ivana Lučića 3
10000 Zagreb

Kognitivno predtestiranje - uputa

Sada ćemo proći pitanja upitnika pomoću kojega se ispituje motivacija za učenje engleskoga jezika (postaviti list s upitnikom pred učenika/studenta).

U uputi navedenoj na upitniku od tebe se traži da pažljivo pročitaš svaku tvrdnju i da na priloženoj skali od 5 stupnjeva označiš svoj stupanj slaganja. Međutim, uz svaku tvrdnju navedenu u upitniku, ja ću ti postaviti nekoliko pitanja. Time želim saznati kako razumiješ tvrdnje od kojih se sastoji upitnik te kako dolaziš do odgovora na pojedinu tvrdnju.

Prvo ću ti objasniti postupak na jednom primjeru, a onda ćemo krenuti na tvrdnje u upitniku.

Primjer tvrdnje: Pažljivo organiziram svoje vrijeme za učenje kako bih ga mogao što bolje iskoristiti.

Korak 1: “Molim te pročitaj tvrdnju na glas.”

Korak 2: “Što se, prema tvome mišljenju, tom tvrdnjom želi saznati? O čemu razmišljaš kad pročitaš tu tvrdnju?”

Mogući odgovor bi bio: "Tom se tvrdnjom želi saznati uolikoj mjeri planiram raspored učenja kako bih stigao obaviti sve što treba na vrijeme".

Korak 3: “Kako biste najbolje mogli odgovoriti na tu tvrdnju?”

Npr. odgovor 4.

Korak 4: “Možeš li mi objasniti zašto si izabrao taj odgovor?”

Mogući odgovor: "Izabrao sam taj odgovor jer uglavnom želim dobro rasporediti sve svoje obveze da ne moram sve raditi u zadnji čas, ali ne uspijem baš uvijek u tome."

Možemo li krenuti na tvrdnje upitnika?

**UPITNIK ZA ISTRAŽIVANJE
MOTIVACIJE ZA UČENJE ENGLESKOGA JEZIKA**

Cilj ovoga istraživanja je ispitati motivaciju učenika pomorskih zanimanja za učenje ENGLESKOGA jezika. Ovo nije ispit znanja i nema točnih i netočnih odgovora. Istraživanje je **anonimno** kako bi mogao/mogla dati potpuno iskrene odgovore. Upitnik se sastoji od tri dijela. Molimo, pažljivo pročitaj svaki dio i odgovori na **SVA** pitanja.

HVALA NA SURADNJI! 😊

1. DIO

OPĆI PODATCI:

1. Spol: M Ž

2. Dob: 14 15 16 17 18 19 drugo: _____

3. Navedi smjer i razred _____

4. Zaključna ocjena iz ENGLESKOGA jezika u prethodnoj godini: _____

2. DIO

Molimo, pažljivo pročitaj sve tvrdnje u ovom upitniku i **ocijeni** (od 1 do 5) **KOLIKO** se sa svakom pojedinom tvrdnjom **TI OSOBNO SLAŽEŠ** tako što ćeš **ZAOKRUŽITI odgovarajući broj**. Molimo, nijednu tvrdnju **nemoj preskočiti**. Sve tvrdnje odnose se na **ENGLJSKI** jezik.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

1.	Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo.	1	2	3	4	5
2.	Roditelji me potiču da učim engleski.	1	2	3	4	5
3.	Kad čujem da se govori engleski, posebno mi je drago.	1	2	3	4	5
4.	Da se u budućnosti u školi ili negdje drugdje ponudi tečaj engleskoga, ja bih ga pohađao/pohađala.	1	2	3	4	5
5.	Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao.	1	2	3	4	5
6.	Ako se malo više potrudim, siguran/sigurna sam da ću dobro naučiti engleski.	1	2	3	4	5
7.	Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	1	2	3	4	5
8.	Postanem nervozan/nervozna i zbunjen/zbunjena kad govorim na satu engleskoga.	1	2	3	4	5
9.	Učenje engleskoga važno mi je jer bih se stidio/stidjela da dobijem loše ocjene iz engleskoga.	1	2	3	4	5
10.	Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi engleskoga.	1	2	3	4	5
11.	Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno.	1	2	3	4	5
12.	Kad bi nam nastavnik dao zadatak koji nije obavezan, ja bih ga sigurno dobrovoljno uradio/uradila.	1	2	3	4	5
13.	Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	1	2	3	4	5
14.	Učenje engleskoga je važno jer to od mene očekuju ljudi koji me okružuju.	1	2	3	4	5
15.	Roditelji me potiču da učim engleski u slobodno vrijeme.	1	2	3	4	5
16.	Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti.	1	2	3	4	5
17.	Moram učiti engleski jer ne želim pasti iz engleskoga.	1	2	3	4	5
18.	Vjerujem da ću moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskome ako ga budem nastavio/nastavila učiti.	1	2	3	4	5
19.	Uvijek se radujem satima engleskoga.	1	2	3	4	5
20.	Učenje engleskoga važno mi je jer bez njegova poznavanja neću moći puno putovati.	1	2	3	4	5
21.	Zanima me kako se engleskim koristi u razgovoru.	1	2	3	4	5
22.	Bojim se da će mi se drugi učenici smijati dok budem govorio/govorila engleski.	1	2	3	4	5
23.	Učio/učila bih engleski čak i da nije obavezan.	1	2	3	4	5
24.	Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim.	1	2	3	4	5

25.	Roditelji me potiču da se u svakoj prigodi služim engleskim (npr. govorim i čitam).	1	2	3	4	5
26.	Moram učiti engleski jer ne želim dobiti loše ocjene iz engleskoga.	1	2	3	4	5
27.	Siguran/sigurna sam da ću moći bez problema pisati na engleskome ako ga nastavim učiti.	1	2	3	4	5
28.	Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik.	1	2	3	4	5
29.	Smatram da je važno učiti engleski jer ljudi koje cijenim misle da ga trebam učiti.	1	2	3	4	5
30.	Želio/željela bih posvetiti dosta vremena učenju engleskoga.	1	2	3	4	5
31.	Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	1	2	3	4	5
32.	Učenje engleskoga važno mi je jer ako budem znao/znala engleski moći ću raditi bilo gdje u svijetu.	1	2	3	4	5
33.	Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo.	1	2	3	4	5
34.	Roditelji me ohrabruju da se što više koristim engleskim.	1	2	3	4	5
35.	Da sretnem osobu kojoj je engleski materinski jezik, bio bih nervozan/bila bih nervozna.	1	2	3	4	5
36.	Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim dobiti lošu ocjenu ili pasti na testu znanja engleskoga.	1	2	3	4	5
37.	Ako ne naučim engleski, iznevjerit ću druge.	1	2	3	4	5
38.	Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
39.	Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem.	1	2	3	4	5
40.	Siguran/sigurna sam da mi dobro ide učenje engleskoga.	1	2	3	4	5
41.	Mislim da je razlika između hrvatskih i engleskih riječi zanimljiva.	1	2	3	4	5
42.	Učenje engleskoga važno je jer ako budem dobro govorio/govorila engleski, moći ću zaraditi puno novca.	1	2	3	4	5
43.	Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga.	1	2	3	4	5
44.	Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
45.	Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr. u školi stranih jezika).	1	2	3	4	5
46.	Doista uživam učiti engleski.	1	2	3	4	5
47.	Učim engleski jer ću sa znanjem engleskoga moći uživati u putovanjima u inozemstvo.	1	2	3	4	5
48.	Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga.	1	2	3	4	5
49.	Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
50.	Učenje engleskoga važno mi je da bih stekao/stekla odobravanje vršnjaka/nastavnika/obitelji.	1	2	3	4	5
51.	Moja obitelj inzistira na tome da učim engleski.	1	2	3	4	5
52.	Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim da će mi trebati za daljnje školovanje.	1	2	3	4	5
53.	Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim engleski.	1	2	3	4	5

54.	Osjećao/osjećala bih se neugodno da me stranac pita za upute na engleskome.	1	2	3	4	5
55.	Ulažem puno truda u učenje engleskoga.	1	2	3	4	5
56.	Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	1	2	3	4	5
57.	Moram učiti engleski jer ako ga ne učim, mislim da ću razočarati roditelje.	1	2	3	4	5
58.	Učenje engleskoga važno mi je jer bih želio/željela provesti duže vrijeme živeći u inozemstvu (npr. studirati i raditi).	1	2	3	4	5
59.	Želio/željela bih imati više sati engleskoga u nastavi.	1	2	3	4	5
60.	Učenje engleskoga važno mi je jer je to novi izazov u mom životu.	1	2	3	4	5
61.	Moji roditelji vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	1	2	3	4	5
62.	Učenje engleskoga važno mi je kako bih postigao/postigla važan cilj (npr. završiti neki studij ili dobiti stipendiju).	1	2	3	4	5
63.	Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
64.	Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	1	2	3	4	5
65.	Učenje engleskoga važno mi je jer planiram studirati u inozemstvu.	1	2	3	4	5
66.	Mogu zamisliti sebe kako pišem e-mailove/dopise na tečnome engleskome.	1	2	3	4	5
67.	Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski.	1	2	3	4	5
68.	Moram učiti engleski jer inače mislim da ne mogu biti uspješan/uspješna u svojoj budućoj karijeri.	1	2	3	4	5
69.	Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan.	1	2	3	4	5
70.	Mislim da dajem sve od sebe da naučim engleski.	1	2	3	4	5
71.	Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski.	1	2	3	4	5
72.	Uspjeh u učenju engleskoga važan mi je da bih ugodio/ugodila svojim roditeljima/rodbini.	1	2	3	4	5
73.	Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta.	1	2	3	4	5
74.	Mislim da ulažem dosta truda u učenje engleskoga u usporedbi sa svojim vršnjacima.	1	2	3	4	5
75.	Učenje engleskoga važno mi je kako bi me više cijenili u društvu.	1	2	3	4	5
76.	Ako ne budem učio/učila engleski, to će se loše odraziti na moj život.	1	2	3	4	5
77.	Moram učiti engleski jer ako ne budem učio/učila, moji će roditelji biti razočarani.	1	2	3	4	5
78.	Učenje engleskoga važno mi je jer ako ne budem znao/znala engleski, smatrat će se da sam loš učenik/loša učenica.	1	2	3	4	5
79.	Za ono što bih želio/željela raditi u budućnosti trebat će mi znanje engleskoga.	1	2	3	4	5
80.	Učenje engleskoga važno mi je jer će me drugi zbog poznavanja toga jezika više cijeniti.	1	2	3	4	5
81.	Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu maturirati.	1	2	3	4	5
82.	Bojim se da ću zvučati glupo na engleskome zbog pogrešaka koje budem napravio/napravila.	1	2	3	4	5
83.	Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim da me smatraju loše obrazovanom osobom.	1	2	3	4	5

3. DIO

U ovome dijelu upitnika, molimo, prisjeti se svoje zaključne ocjene iz ENGLESKOGA jezika u prethodnoj godini, pa razmisli **ZAŠTO** si, po tvom mišljenju, dobio/dobila baš tu ocjenu.

Na donjoj crti, molimo, upiši po svojem mišljenju GLAVNI UZROK ZAŠTO SI DOBIO/DOBILA BAŠ TU OCJENU. Budući da je moguće kako smatraš da za tvoju ocjenu ima više različitih uzroka, molimo, izaberi GLAVNI, NAJVJEROJATNIJI uzrok.

Glavni uzrok:

Molimo, pomno pročitaj sljedeće tvrdnje o UZROKU KOJI SI UPRAVO NAVEO/NAVELA, pa za svaku tvrdnju procijeni koliko je ona točna (za uzrok koji si ti naveo/navela) zaokružujući JEDAN BROJ na skali od 1 do 5:

U POTPUNOSTI NETOČNO	UGLAVNOM NETOČNO	NITI TOČNO NITI NETOČNO	UGLAVNOM TOČNO	U POTPUNOSTI TOČNO
1	2	3	4	5

1.	Uzrok koji sam naveo/navela, promijenit će se s vremenom.	1	2	3	4	5
2.	Navedeni uzrok ja osobno ne mogu kontrolirati.	1	2	3	4	5
3.	Ovaj je uzrok uzrokovao moje postignuće u ovom predmetu, ali ne i u drugim predmetima.	1	2	3	4	5
4.	Navedeni se uzrok nalazi u meni.	1	2	3	4	5
5.	Ovaj se uzrok neće nikada promijeniti.	1	2	3	4	5
6.	Ja potpuno mogu kontrolirati navedeni uzrok.	1	2	3	4	5
7.	Navedeni uzrok razlog je mojoj uspješnosti ne samo u ovoj nego u većini situacija u mom životu.	1	2	3	4	5
8.	Ovaj je uzrok potpuno izvan mene (nije dio mene).	1	2	3	4	5
9.	Čak i kad bih htio/htjela, uzrok koji sam naveo/navela ne bih mogao/mogla kontrolirati.	1	2	3	4	5
10.	Ovaj će uzrok i ubuduće biti uzrok mojim postignućima u ovome predmetu.	1	2	3	4	5
11.	Navedeni je uzrok vezan uz mene osobno.	1	2	3	4	5
12.	Navedeni uzrok nije pod mojom kontrolom.	1	2	3	4	5
13.	Uzrok koji sam naveo/navela nema nikakve veze sa mnom.	1	2	3	4	5
14.	Ovaj je uzrok odredio moje ocjene samo u ovome predmetu.	1	2	3	4	5
15.	Ovaj je uzrok bio glavni uzrok svim mojim školskim postignućima.	1	2	3	4	5
16.	Navedeni uzrok nikad više neće biti presudan za moja postignuća u ovome predmetu.	1	2	3	4	5
17.	Ja sam potpuno odgovoran/odgovorna za uspjeh uzrokovan navedenim.	1	2	3	4	5

**UPITNIK ZA ISTRAŽIVANJE
MOTIVACIJE ZA UČENJE ENGLESKOGA JEZIKA**

Cilj ovoga istraživanja je ispitati motivaciju studenata pomorskih zanimanja za učenje ENGLESKOGA jezika. Ovo nije ispit znanja i nema točnih i netočnih odgovora. Istraživanje je **anonimno** kako biste mogli dati potpuno iskrene odgovore. Upitnik se sastoji od *tri dijela*. Molimo, pažljivo pročitajte svaki dio i odgovorite na **SVA** pitanja.

HVALA NA SURADNJI! 😊

1. DIO

OPĆI PODATCI:

1. Spol: M Ž

2. Dob: 18 19 20 21 drugo: _____

3. Navedite smjer i godinu studija _____

4. Zaključna ocjena iz ENGLESKOGA jezika u prethodnoj godini: _____

5. Ocjena iz ENGLESKOGA jezika na državnoj maturi (ako ste je polagali):

razina A razina B

2. DIO

Molimo Vas, pažljivo pročitajte sve tvrdnje u ovom upitniku i **ocijenite** (od 1 do 5) **KOLIKO** se sa svakom pojedinom tvrdnjom **VI OSOBNO SLAŽETE** tako što ćete **ZAOKRUŽITI odgovarajući broj**. Molimo Vas da nijednu tvrdnju **ne preskočite**. Sve tvrdnje odnose se na **ENGLESKI** jezik.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE		
1	2	3	4	5		
1.	Važno mi je naučiti engleski jer želim putovati u inozemstvo.	1	2	3	4	5
2.	Roditelji me potiču da učim engleski.	1	2	3	4	5
3.	Kad čujem da se govori engleski, posebno mi je drago.	1	2	3	4	5
4.	Da se u budućnosti na sveučilištu ili negdje drugdje ponudi tečaj engleskoga, ja bih ga pohađao/pohađala.	1	2	3	4	5
5.	Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana korisno poslužiti da nađem dobar posao.	1	2	3	4	5
6.	Ako se malo više potrudim, siguran/sigurna sam da ću dobro naučiti engleski.	1	2	3	4	5
7.	Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	1	2	3	4	5
8.	Postanem nervozan/nervozna i zbunjen/zbunjena kad govorim na satu engleskoga.	1	2	3	4	5
9.	Učenje engleskoga važno mi je jer bih se stidio/stidjela da dobijem loše ocjene iz engleskoga.	1	2	3	4	5
10.	Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi engleskoga.	1	2	3	4	5
11.	Učim engleski jer moji prijatelji misle da je to važno.	1	2	3	4	5
12.	Kad bi nam nastavnik dao zadatak koji nije obavezan, ja bih ga sigurno dobrovoljno uradio/uradila.	1	2	3	4	5
13.	Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	1	2	3	4	5
14.	Učenje engleskoga je važno jer to od mene očekuju ljudi koji me okružuju.	1	2	3	4	5
15.	Roditelji me potiču da učim engleski u slobodno vrijeme.	1	2	3	4	5
16.	Učenje engleskoga važno mi je jer je dobro znanje engleskoga potrebno za napredovanje u budućnosti.	1	2	3	4	5
17.	Moram učiti engleski jer ne želim pasti iz engleskoga.	1	2	3	4	5
18.	Vjerujem da ću moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskome ako ga budem nastavio/nastavila učiti.	1	2	3	4	5
19.	Uvijek se radujem satima engleskoga.	1	2	3	4	5
20.	Učenje engleskoga važno mi je jer bez njegova poznavanja neću moći puno putovati.	1	2	3	4	5
21.	Zanima me kako se engleskim koristi u razgovoru.	1	2	3	4	5

22.	Bojim se da će mi se drugi studenti smijati dok budem govorio/govorila engleski.	1	2	3	4	5
23.	Učio/učila bih engleski čak i da nije obavezan.	1	2	3	4	5
24.	Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim.	1	2	3	4	5
25.	Roditelji me potiču da se u svakoj prigodi služim engleskim (npr. govorim i čitam).	1	2	3	4	5
26.	Moram učiti engleski jer ne želim dobiti loše ocjene iz engleskoga.	1	2	3	4	5
27.	Siguran/sigurna sam da ću moći bez problema pisati na engleskome ako ga nastavim učiti.	1	2	3	4	5
28.	Bilo bi mi nelagodno razgovarati na engleskome s osobom kojoj je engleski materinski jezik.	1	2	3	4	5
29.	Smatram da je važno učiti engleski jer ljudi koje cijenim misle da ga trebam učiti.	1	2	3	4	5
30.	Želio/željela bih posvetiti dosta vremena učenju engleskoga.	1	2	3	4	5
31.	Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	1	2	3	4	5
32.	Učenje engleskoga važno mi je jer ako budem znao/znala engleski moći ću raditi bilo gdje u svijetu.	1	2	3	4	5
33.	Smatram da je učenje engleskoga doista zanimljivo.	1	2	3	4	5
34.	Roditelji me ohrabruju da se što više koristim engleskim.	1	2	3	4	5
35.	Da sretnem osobu kojoj je engleski materinski jezik, bio bih nervozan/bila bih nervozna.	1	2	3	4	5
36.	Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim dobiti lošu ocjenu ili pasti na testu znanja engleskoga.	1	2	3	4	5
37.	Ako ne naučim engleski, iznevjerit ću druge.	1	2	3	4	5
38.	Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
39.	Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim kako će mi jednoga dana pomoći da dobijem dobar posao i/ili zarađujem.	1	2	3	4	5
40.	Siguran/sigurna sam da mi dobro ide učenje engleskoga.	1	2	3	4	5
41.	Mislim da je razlika između hrvatskih i engleskih riječi zanimljiva.	1	2	3	4	5
42.	Učenje engleskoga važno je jer ako budem dobro govorio/govorila engleski, moći ću zaraditi puno novca.	1	2	3	4	5
43.	Želio/željela bih se posvetiti učenju engleskoga više nego bilo čega drugoga.	1	2	3	4	5
44.	Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
45.	Roditelji me potiču da pohađam dodatne sate engleskoga nakon nastave (npr. u školi stranih jezika).	1	2	3	4	5
46.	Doista uživam učiti engleski.	1	2	3	4	5
47.	Učim engleski jer ću sa znanjem engleskoga moći uživati u putovanjima u inozemstvo.	1	2	3	4	5
48.	Spreman/spremna sam uložiti puno truda u učenje engleskoga.	1	2	3	4	5
49.	Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
50.	Učenje engleskoga važno mi je da bih stekao/stekla odobravanje vršnjaka/nastavnika/obitelji.	1	2	3	4	5

51.	Moja obitelj inzistira na tome da učim engleski.	1	2	3	4	5
52.	Učenje engleskoga može mi biti važno jer mislim da će mi trebati za daljnje studiranje.	1	2	3	4	5
53.	Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim engleski.	1	2	3	4	5
54.	Osjećao/osjećala bih se neugodno da me stranac pita za upute na engleskome.	1	2	3	4	5
55.	Ulažem puno truda u učenje engleskoga.	1	2	3	4	5
56.	Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	1	2	3	4	5
57.	Moram učiti engleski jer ako ga ne učim, mislim da ću razočarati roditelje.	1	2	3	4	5
58.	Učenje engleskoga važno mi je jer bih želio/željela provesti duže vrijeme živeći u inozemstvu (npr. studirati i raditi).	1	2	3	4	5
59.	Želio/željela bih imati više sati engleskoga u nastavi.	1	2	3	4	5
60.	Učenje engleskoga važno mi je jer je to novi izazov u mom životu.	1	2	3	4	5
61.	Moji roditelji vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	1	2	3	4	5
62.	Učenje engleskoga važno mi je kako bih postigao/postigla važan cilj (npr. završiti studij ili dobiti stipendiju).	1	2	3	4	5
63.	Sviđa mi se kako zvuči govor na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
64.	Moji roditelji/obitelj vjeruju da moram učiti engleski da bih bio obrazovan/bila obrazovana.	1	2	3	4	5
65.	Učenje engleskoga važno mi je jer planiram studirati u inozemstvu.	1	2	3	4	5
66.	Mogu zamisliti sebe kako pišem e-mailove/dopise na tečnome engleskome.	1	2	3	4	5
67.	Učenje engleskoga važno mi je jer se od obrazovane osobe očekuje da zna govoriti engleski.	1	2	3	4	5
68.	Moram učiti engleski jer inače mislim da ne mogu biti uspješan/uspješna u svojoj budućoj karijeri.	1	2	3	4	5
69.	Brine me da će drugi govornici engleskoga misliti da je moj engleski čudan.	1	2	3	4	5
70.	Mislim da dajem sve od sebe da naučim engleski.	1	2	3	4	5
71.	Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski.	1	2	3	4	5
72.	Uspjeh u učenju engleskoga važan mi je da bih ugodio/ugodila svojim roditeljima/rodbini.	1	2	3	4	5
73.	Učim engleski kako bih mogao/mogla pratiti najnovije vijesti iz svijeta.	1	2	3	4	5
74.	Mislim da ulažem dosta truda u učenje engleskoga u usporedbi s mojim kolegama.	1	2	3	4	5
75.	Učenje engleskoga važno mi je kako bi me više cijenili u društvu.	1	2	3	4	5
76.	Ako ne budem učio/učila engleski, to će se loše odraziti na moj život.	1	2	3	4	5
77.	Moram učiti engleski jer ako ne budem učio/učila, moji će roditelji biti razočarani.	1	2	3	4	5
78.	Učenje engleskoga važno mi je jer ako ne budem znao/znala engleski, smatrat će se da sam loš student/studentica.	1	2	3	4	5
79.	Za ono što bih želio/željela raditi u budućnosti trebat će mi znanje engleskoga.	1	2	3	4	5
80.	Učenje engleskoga važno mi je jer će me drugi zbog poznavanja toga jezika više cijeniti.	1	2	3	4	5

81.	Moram učiti engleski jer bez položenoga engleskoga ne mogu diplomirati.	1	2	3	4	5
82.	Bojim se da ću zvučati glupo na engleskome zbog pogrešaka koje budem napravio/napravila.	1	2	3	4	5
83.	Učenje engleskoga važno mi je jer ne želim da me smatraju loše obrazovanom osobom.	1	2	3	4	5

3. DIO

U ovome dijelu upitnika, molimo, prisjetite se Vaše zaključne ocjene iz ENGLESKOGA jezika u prethodnoj godini, pa razmislite **ZAŠTO** ste, po Vašemu mišljenju, dobili baš tu ocjenu.

Na donjoj crti, molimo, upišite po Vašemu mišljenju GLAVNI UZROK ZAŠTO STE DOBILI BAŠ TU OCJENU. Budući da je moguće kako smatrate da za Vašu ocjenu ima više različitih uzroka, molimo Vas, izaberite GLAVNI, NAJVJEROJATNIJI uzrok.

Glavni uzrok:

Molimo Vas, pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje o UZROKU KOJI STE UPRAVO NAVELI, pa za svaku tvrdnju procijenite koliko je ona točna (za uzrok koji ste Vi istaknuli) zaokružujući JEDAN BROJ na skali od 1 do 5:

U POTPUNOSTI NETOČNO	UGLAVNOM NETOČNO	NITI TOČNO NITI NETOČNO	UGLAVNOM TOČNO	U POTPUNOSTI TOČNO
1	2	3	4	5

1.	Uzrok koji sam naveo/navela, promijenit će se s vremenom.	1	2	3	4	5
2.	Navedeni uzrok ja osobno ne mogu kontrolirati.	1	2	3	4	5
3.	Ovaj je uzrok uzrokovao moje postignuće u ovom predmetu, ali ne i u drugim predmetima.	1	2	3	4	5
4.	Navedeni se uzrok nalazi u meni.	1	2	3	4	5
5.	Ovaj se uzrok neće nikada promijeniti.	1	2	3	4	5
6.	Ja potpuno mogu kontrolirati navedeni uzrok.	1	2	3	4	5
7.	Navedeni uzrok razlog je mojoj uspješnosti ne samo u ovoj nego u većini situacija u mom životu.	1	2	3	4	5
8.	Ovaj je uzrok potpuno izvan mene (nije dio mene).	1	2	3	4	5
9.	Čak i kad bih htio/htjela, uzrok koji sam naveo/navela ne bih mogao/mogla kontrolirati.	1	2	3	4	5
10.	Ovaj će uzrok i ubuduće biti uzrok mojim postignućima u ovome predmetu.	1	2	3	4	5
11.	Navedeni je uzrok vezan uz mene osobno.	1	2	3	4	5
12.	Navedeni uzrok nije pod mojom kontrolom.	1	2	3	4	5
13.	Uzrok koji sam naveo/navela nema nikakve veze sa mnom.	1	2	3	4	5
14.	Ovaj je uzrok odredio moje ocjene samo u ovome predmetu.	1	2	3	4	5
15.	Ovaj je uzrok bio glavni uzrok svim mojim školskim postignućima.	1	2	3	4	5
16.	Navedeni uzrok nikad više neće biti presudan za moja postignuća u ovome predmetu.	1	2	3	4	5
17.	Ja sam potpuno odgovoran/odgovorna za uspjeh uzrokovan navedenim.	1	2	3	4	5

ŽIVOTOPIS

Ime i prezime	Nives Vidak	
Naobrazba	2012.	Upisana na Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu
	2011.	Obraniila znanstveni magistarski rad na Filozofskom fakultetu u Zagrebu iz znanstvenog područja humanističkih znanosti, znanstvenog polja filologije, grane anglistike, te time stekla prava magistre znanosti.
	1986.	Diplomirala četverogodišnji studij engleskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, te stekla zvanje profesora engleskoga jezika i književnosti.
Radno iskustvo	2011. ->	Sveučilište u Dubrovniku, viši predavač
	2006. – 2011.	Sveučilište u Dubrovniku, predavač
	2002. – 2006.	Sveučilište u Dubrovniku, stručni suradnik
	1986. – 2006.	Atlantska plovdba d.d. Dubrovnik, inokorespondent
Ostali podatci	1989. ->	Stalni sudski tumač za engleski jezik.
	1994.	Prevoditelj i tajnica Organizacijskoga odbora XI međunarodnog simpozija Teorija i praksa brodogradnje (In memoriam prof. Leopold Sorta)
	2002.	Izabrana na testiranju u Beču kao jedan od četiri člana tima mladih profesionalaca pod sponzoriranjem Rotary International. Od 1. travnja do 1. svibnja boravila u državi Massachusetts držeći izlaganja i posjećujući istaknute tvrtke i obrazovne ustanove (Massachusetts Maritime Academy, MIT (Massachusetts Institute of Technology), Harvard College, Cambridge College, Merrimack College) radi upoznavanja rada i sklapanja poslovnih kontakata kojima se omogućuje napredovanje mladih profesionalaca u stručnome i profesionalnom pogledu.
	2009.->	U Ministarstvu mora, prometa i infrastrukture RH u Lučkoj kapetaniji Dubrovnik, ispitivač iz engleskoga jezika za stjecanje svjedodžbi o osposobljenosti pomoraca (zapovjednika brodova, upravitelja stroja te časnika palube i brodstrojarskih časnika).
	2017. ->	Član organizacijskog odbora međunarodne znanstvene konferencije DIEM (Dubrovnik International Economic Meeting).

<p>Članstva</p>	<p>Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku (HDPL)</p> <p>The International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES)</p> <p>Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama</p>
<p>Popis radova i aktivnih sudjelovanja na znanstvenim skupovima</p>	<p>POGLAVLJA U KNJIZI</p> <p>Falkoni Mjehović, D., Vidak, N. i Didović Baranac, S. (2016). Povezanost stavova i uspjeha u učenju engleskog, njemačkog i španjolskog kao stranog jezika. U S. L. Udier i K. Cergol Kovačević (ur.), <i>Metodologija i primjena lingvističkih istraživanja</i> (str. 377 – 395). Zagreb : Srednja Europa.</p> <p>Vidak, N., Didović Baranac, S. i Falkoni Mjehović, D. (2015). Attitudes of Croatian learners towards learning English, German and Spanish in a formal environment. U A. Peti-Stantić, M-M. Stanojević i G. Antunović (ur.), <i>Language Varieties Between Norms and Attitudes – South Slavic Perspectives – Proceedings from the 2013 CALS Conference</i> (str. 121 – 132). Frankfurt am Main: Peter Lang.</p> <p>UDŽBENICI I SKRIPTE</p> <p>Vidak, N. (2016). Recenzirana E-skripta <i>Marine Engineering Course</i> ISBN 978-953-7153-40-3. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.</p> <p>MAGISTARSKI RAD</p> <p>Vidak, N. (2012). <i>Globalizacija („amerikanizacija“) turizma i njegove socijalne posljedice. Primjer stare jezgre Dubrovnika</i>. Magistarski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.</p> <p>ZNANSTVENI RADOVI U ČASOPISIMA</p> <p>Vidak, N. i Sindik, J. (2018). English Language Learning Demotivation of University Students. <i>Collegium Antropologicum, Vol.42 No. 2/2018</i>, 111 – 116.</p> <p>Sindik, J. i Vidak, N. (2015). Profiles of the Domestic Visitors of Dubrovnik Beaches in the Context of Altman’s Theory of Territoriality. <i>Naše more : znanstveni časopis za more i pomorstvo. 62, 2, 72 – 77.</i></p> <p>Vidak, N. i Sindik, J. (2015). Prodaja nekretnina u staroj dubrovačkoj gradskoj jezgri – činjenice, gledišta prodavatelja i lokalnog stanovništva. <i>Tranzicija, 17, 35, 111 – 136.</i></p> <p>Vidak, N. i Sindik, J. (2014). Analiza sadržaja novinskih napisa o</p>

kupoprodaji nekretnina u staroj gradskoj jezgri Dubrovnika (1995 – 2006). *Anali Zavoda za povijesne znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Dubrovniku*, 52, 2, 609 – 649.

Vidak N. i Sindik J. (2014). Iskustva kupaca nekretnina u staroj gradskoj jezgri Dubrovnika. *Tranzicija*, Vol.15 No.32, 47 – 65.

(<http://hrcak.srce.hr/ni/9231/8r90og0z6>)

Lončar, I., Golemac, Z. i **Vidak, N.** (2011). Regulation of transfer pricing in Croatian banking industry. *International Journal of Management Cases*, 13, S.I., 94 – 107.

STRUČNI RADOVI U ČASOPISIMA

Vidak, N. i Sindik, J. (2015). Pravci razvoja suvremenog turizma – pretpostavke održivog turizma u Hrvatskoj. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 9, 295 – 302.

RADOVI U ZBORNICIMA SKUPOVA S MEĐUNARODNOM RECENZIJOM

Didović Baranac, S., Falkoni Mjehović, D. i **Vidak, N.** (2016). Ispitivanje stavova prema učenju engleskoga, njemačkoga i španjolskog jezika kao stranoga jezika i jezika struke. *Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku*, 3, 3, 11 – 30.

Sindik, J. i **Vidak, N.** (2013). Factors that influence effective communication process and the Theory of optimal communication areas. V. Šimović, Lj. Bakić-Tomić i Z. Hubinkova (ur.), *Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 12th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society (ECNSI-2011)* (str. 145 – 157). Zagreb : Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb.

Vidak N., Brautović H. i Sindik, J. (2013). Student Motivation for Learning English as a Foreign Language at the University of Dubrovnik. U A. Akbarov i D. Larsen – Freeman (ur.), *Proceedings book of the International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL)* (str. 1553 – 1564). Sarajevo, BiH: International Burch University. ISBN 978-9958-834-21-9

RADOVI U ZBORNICIMA SKUPOVA BEZ RECENZIJE

Vidak N. i Didović Baranac S. (2012). Professional Experience and Application of English Language in the Specific Area of Shipping *Međunarodna jezična konferencija The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* (str. 303 – 311). Celje : Fakultet za logistiku, Univerza v Mariboru. <http://fl.uni-mb.si/konference/mednarodna-jezikovna-konferenca/conference-2012/>

SUDJELOVANJA I IZLAGANJA NA ZNANSTVENIM I STRUČNIM SKUPOVIMA

Vidak, N. i Sindik, J. (2016). English Language Learning Demotivation of University Students. Paper Topic: Mobility, multilingualism and intercultural dialogue: past lessons and current challenges. *Inter-Congress IUAES2016 (The International Union of Anthropological and Ethnological Sciences): World Anthropologies and Privatization of Knowledge*. May 4-9, 2016. Dubrovnik, Croatia (izlaganje).

Vidak, N., Didović Baranac, S. i Falkoni Mjehović, D. (2013). Ispitivanje stavova hrvatskih učenika prema učenju engleskog, njemačkog i španjolskog jezika u formalnom okruženju. Znanstveni skup HDPL „Standardni jezici i sociolekti u 21. stoljeću“, Dubrovnik, 18-20. travnja 2013. (izlaganje).

Vidak, N., Didović Baranac S. (2012) Professional Experience and Application of English Language in the Specific Area of Shipping, međunarodna konferencija *The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures*, Fakultet za logistiku, Celje, Univerza v Mariboru, 20-21. rujna 2012. (izlaganje).

Vidak N., Brautović H. i Sindik, J. (2013). Student Motivation for Learning English as a Foreign Language at the University of Dubrovnik, *International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL)*, Sarajevo, 3-5. svibnja 2013. (izlaganje).

Lončar I., Golemac Z. i **Vidak N.** (2011). Regulation of Transfer Pricing in Croatian Banking Industry. Međunarodna znanstvena konferencija *Circle 2011*, Sveučilište u Dubrovniku, 27-29. travnja 2011. (izlaganje); www.unidu.hr

Batoš, S. i **Vidak, N.** (2010). Educational concerns raised by the Internet and the Evernet. Međunarodni znanstveni skup *Medijski dani*, Sveučilište u Dubrovniku, 18-20. studenog 2010. (izlaganje).