



34. Ljetna psihologijska škola
Šibenik, 2024.

Ljetna škola o ljetnoj školi:
projektno učenje u okviru
teorije samodeterminacije



LJETNA ŠKOLA O LJETNOJ ŠKOLI: projektno učenje u okviru teorije samodeterminacije

**34. LJETNA PSIHOLOGIJSKA ŠKOLA STUDENATA I NASTAVNIKA
ODSJEKA ZA PSIHOLOGIJU FILOZOFSKOG FAKULTETA U ZAGREBU**

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju
FF press

Za izdavača

Red. prof. dr. sc. Domagoj Tončinić

Urednice

Izv. prof. dr. sc. Aleksandra Huić

Dr. sc. Antonija Vrdoljak, asis.

Recenzenti

Red. prof. dr. sc. Željka Kamenov

Red. prof. dr. sc. Vesna Vlahović-Štetić

Računalni slog

Boris Bui

grafičko oblikovanje naslovnice

Iva Miličević, mag. psych.

Slika na naslovnici

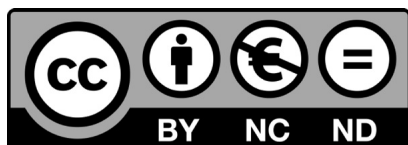
Iva Miličević, mag. psych.

Godina elektroničkog izdanja

2026

ISBN 978-953-379-292-7

<https://doi.org/10.17234/9789533792927>



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerađivanja 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

LJETNA ŠKOLA O LJETNOJ ŠKOLI: projektno učenje u okviru teorije samodeterminacije

Izvještaj s 34. Ljetne psihologijske škole, Šibenik, 2024.

Zagreb, 2026.

Autori i sudionici 34. Ljetne psihologijske škole 2024.

Hrvoje Benčić
Martin Dragun
Alma Džafić
Aleksandra Huić
Jurja Jakob
Anamarija Jelašić
Iva Miličević
Andrej Mitić
Matija Nikolić
Ana Marija Nogolica
Jovana Polimanac
Inga Sadaić
Ivana Tokmadžić
Laura Vidaković
Antonija Vrdoljak

Urednice

Aleksandra Huić
Antonija Vrdoljak

RIJEČ VODITELJICA

Bez namjere da vam pokvarimo daljnje čitanje, ali treba znati - voditi Ljetnu psihologijsku školu na našem Odsjeku istovremeno je i lijepo i zahtjevno. Za vodstvo smo se odlučile skoro pa slučajno. Nije bio naš red i nismo imale viška vremena. Međutim, pojavila se ona - Ideja. Idemo napraviti Ljetnu psihologijsku školu o Ljetnoj psihologijskoj školi. Idemo spojiti teoriju samodeterminacije, psihologiju obrazovanja i metodiku visokoškolske nastave, i napraviti dublji pogled u nešto čime se Odsjek za psihologiju FFZG ponosi već dugi niz godina.

Znamo da smo u poučavanje, odnosno studiranje na našem Odsjeku uveli metodu projektnog učenja još prije nego je ona bila „trendy“. Znamo da nam je naša LJPŠ omogućavala poučavanje usmjereno na studente, njihove interese i potrebe još puno prije nego je poučavanje usmjereno na studente postalo zlatna krilatica visokoškolskog obrazovanja. Anegdotalno znamo da su LJPŠ-om zadovoljni i studenti, i nastavnici koji ju vode. No, ipak smo mi Zagrebačka psihološka škola – važno je naše pretpostavke i empirijski ispitati. Uostalom, nakon 30 i nešto godina nekako se činilo da je došlo vrijeme za baciti pogled unazad i vidjeti što se do sada postiglo, ali i predložiti neke smjerove za dalje.

Kao i mnogi prije nas, čvrsto smo odlučili da ćemo raditi istraživanje manjeg opsega. A onda se odlučili biti prva LJPŠ koja se temelji isključivo na kvalitativnoj metodologiji (kontradiktornost će razumjeti svi oni koji su donosili slične odluke). Isto tako, čvrsto smo odlučili biti ljetna i morska škola. A onda se odlučili na ljetnu lokaciju otići još u srpnju i time si skratiti vrijeme pripreme i provedbe istraživanja. Međutim, pred nama je istraživački izvještaj koji svjedoči o tome da smo ipak sve uspjeli.

A tog uspjeha naravno ne bi bilo bez naših sudionika – trinaestero motiviranih studenata koji su se od prvog trenutka entuzijastično bacili u našu temu i hrabro se upustili u istraživanje i metodologiju s kojom imaju ili malo ili nimalo iskustva. Pritom ne samo da su marljivo radili na zadacima, nego su kreativnim idejama pridonosili cijelom procesu i konačnom uratku. Ovaj izvještaj zaista je zajednički produkt cijelog tima. Iako je taj istraživački dio ljetne škole, naravno, jako važan, ponukani sviješću o važnosti zadovoljenja potrebe za povezanošću i postizanja ravnoteže između autonomije i strukture, priznajemo da nismo samo i isključivo radili. U pauzama od sastanaka, NViva i tipkanja posjetili smo razne plaže u šibenskoj okolici, igrali društvene igre, prepričavali smiješne anegdote i provjerili koliko psihologa stane u Fiću.

Hvala Odsjeku na podršci i osiguranim financijama. Hvala Studentskom domu u Šibeniku u kojem smo spavali, a i tetama u menzi koje su nas hranile. Hvala i našem glavnom sponzoru tvrtki Ricardo, bez koje ne bi bilo ponešto propalog izleta na Zlarin koji je baš tada ostao bez struje, kao ni zabavnog druženja na šibenskoj rivi i stepenicama Katedrale. Hvala i Jadroliniji koja nam bez struje nije mogla izdati karte za povratak sa Zlarina za Šibenik, pa smo uštedjeli za rundu više.

Istovremeno istraživati LJPŠ i organizirati i voditi LJPŠ donijelo je sa sobom i neočekivanu dimenziju. Prikupljajući podatke otkrivali smo što bivši studenti i voditelji ljetnih škola vide kao izvore zadovoljstva i nezadovoljstva. Imamo osjećaj da nam je ta meta-pozicija svima omogućila da tijekom ove LJPŠ minimiziramo izvore nezadovoljstva, a maksimaliziramo zadovoljstvo. Mislamo da smo i u tom dijelu uspjeli te da će ova knjiga donijeti pregršt zanimljivosti i novih spoznaja. Iako će, naravno, čvršće zaključke donijeti neke buduće Ljetne škole o Ljetnoj školi u idućih 30-ak godina.

Voditeljice 34. Ljetne psihologijske škole
Aleksandra Huić i Antonija Vrdoljak

RIJEČ STUDENATA

Ljetna psihologijska škola ima svoju dugu tradiciju, ali svakom studentu ona je novost dok je sam ne iskusi. Od početka studija slušaš od starijih studenata da je kolegij drugačiji od ostalih – nema predavanja, pisanja zadaća ni ispita. S druge strane, ono čega ima su neodgovorena istraživačka pitanja, timski rad i svima najdraže – zajedničko putovanje. ☺

Prije nego što smo zaronili u našu istraživačku temu, prvo smo vježbali *na suhom* – prikupljajući podatke od proteklih LJPŠ-ova. Iščitali smo literaturu i pripremali se za provedbu istraživanja baziranog na kvalitativnoj metodologiji koja nam je bila glavna nepoznanica. Međutim, uz stručno vodstvo profesorice Aleksandre Huić i asistentice Antonije Vrdoljak, nepoznanica je ubrzo postala „poznаницa“ i obogatili smo se znanjem i iskustvom koje drugačije tijekom fakulteta ne bismo stekli.

Naravno, za uloženi trud, trebalo se nagraditi, i ono naučeno „na suhom“, pokazati u moru. U Šibeniku smo jednako ozbiljno shvatili marljivi rad po danu, kao i kupanje u popodnevnim i druženja u večernjim satima. Našli smo pravi recept za balans poslovnog i privatnog života, a on je vrlo jednostavan: jutarnje sastanke s laptopima zamijeniti za picigin na plaži popodne. Zvuči idealno, zar ne? U lijepom sjećanju nam je naša LJPŠ iz Šibenika. Toliko da joj posvećujemo jednu pjesmu:

U sred srpnja, teška vrućina,
stiže vesela ekipa do Šibenika.
Sunce, plaža, more, milina;
uživamo nas petnaest sretnika.

Od devet do pet rad i red,
a onda pravi zaokret:
picigin, kupanje, sladoled,
a u sumrak noćni susret.

Brod naš na Zlarin plovi,
no tamo struja ne gori.
Društvo nam čine galebovi.

A kad se Fićo s nama izbori,
čekaju ga novi putovi,
dok more za nama žubori.

Ana Marija Nogolica
u ime svih studenata sudionika 34. Ljetne psihologijske škole

Od ideje do preko 30 godina tradicije

INTERVJU S PROF. EMERITUS DR. SC. DEANOM AJDUKOVIĆEM

Kako je LJPŠ nastala? Kako je izgledala prva ljetna škola? Koja je bila tema, a tko sudionici?

Nаша nastojanja da opišemo povijest i razvoj Ljetne psihologijske škole ne bi bila potpuna bez opisa iskustava s prve ikad provedene ljetne škole. U tu svrhu razgovarali smo s prof. dr. sc. Deanom Ajdukovićem, idejnim začetnikom LJPŠ-a i jednim od njezinih prvih voditelja.



Zajednički rad voditelja i polaznika na LJPŠ 1988. u Grožnjanu

Kako je došlo do ideje za prvu Ljetnu psihologijsku školu?

Prva Ljetna škola održala se 1988. godine. Ja sam ju inicirao i nekako se subjektivno osjećam kao utemeljitelj. Ideju sam prenio svojim kolegama na Odsjeku, a oni su ju zdušno prihvatili i otprilike rekli: „Ako hoćeš to pokrenuti i s time se baviti, samo ti izvoli“. Vjerojatno je moj osobni poticaj bio u tome što sam se godinu dana prije toga vratio iz Amerike, gdje sam radio s tamošnjim studentima i vidio kako zapravo jako cijene i profitiraju od takve vrste nastave ili profesionalnog razvoja. Za početak je trebalo naći temu koja će biti zanimljiva studentima, a za koju ćemo mi voditelji biti kompetentni. Tu

prvu školu uz mene je vodio profesor Marko Polić iz Ljubljane. On i ja smo se u to doba intenzivno bavili ekološkom psihologijom pa smo tako i odabrali prvu temu. Osim toga, bio je i kolega Željko Vukosav koji je tada bio asistent, te kolega Tomislav Bunjevac koji je bio tehnički suradnik za analizu podataka na Odsjeku. Ideja je bila da će ljetna škola biti mjesto gdje će se učiti i gdje će se okupiti zainteresirani studenti. U toj prvoj školi osim naših studenata sudjelovale su i tri studentice iz Ljubljane i tri studentice iz Beograda.

Kako su studenti prihvatili ideju?

Kako sam u to doba vodio izborni kolegij Ekološka psihologija, onda su studenti s tog kolegija i bili najviše zainteresirani da se uključe. Među njima je bio jedan student, kolega Dražen Nikolić, koji pomogao da dobijemo sredstva za financiranje. U to doba Fakultet još ni na koji način nije odvajao sredstva za tu vrstu nastave jer je to uopće bilo prvi put da se tako nešto radilo na fakultetu. Kolega Dražen Nikolić pomogao je da od Omladinske organizacije grada Zagreba dobijemo novce, kojima smo pokrili trošak smještaja i prehrane u Grožnjanu.

Kako je izgledala priprema i rad na prvoj Ljetnoj psihologijskoj školi?

U Zagrebu smo imali pripremu u smislu konceptualizacije istraživanja, cilja, istraživačkih pitanja, razrade metodologije, ali prikupljanje podataka radilo se na licu mjesta. Onda su se analize radile jednim dijelom tamo, a drugim dijelom kasnije. Meni je, naravno, strašno žao što nismo uspjeli taj interni izvještaj objaviti, tiskati ili negdje publicirati. Preko dana se intenzivno radilo, navečer smo sumirali iskustva o tome što je dobro išlo, što bi trebalo drugačije napraviti sljedeći dan i tako dalje. To je bio obično neki sastanak prije večere i poslije

toga bi bilo slobodno vrijeme i zabava. U Grožnjanu smo radili i prve analize podataka. Nosili smo sa sobom kompjuter. To nije bio laptop! Kolega Bunjevac je brinuo oko analiza, a navečer su postojale smjene za unošenje podataka koje smo taj dan prikupili. Tako da se puno radilo, ja bih rekao, puno zabavljalo i puno učilo.

Zvuči jako zanimljivo, dinamično, ali vjerujem da je bilo i naporno.

Da, moram priznati, bilo je i naporno. Bilo je tako da su dvije kolegice poslije trećeg dana rekle da se moraju vratiti u Zagreb jer se događa nešto zbog čega moraju ići. Mi smo ih sretno ispratili. Nasreću, nije se ništa loše događalo nego im je bilo malo previše naporno.

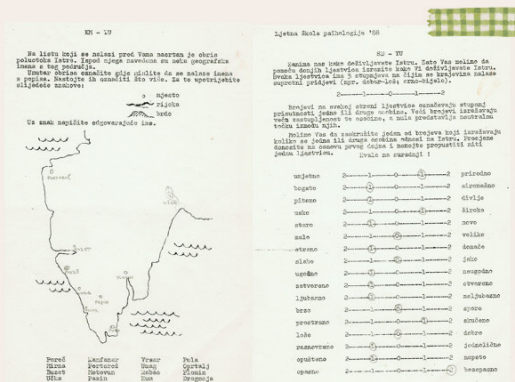
Kako se prva škola razlikovala u odnosu na današnje?

Prva škola bila je i učenje kako to treba drugačije napraviti. Kasnije je koncept ljetnih škola promijenjen na način da su se podaci prikupljali prije, a onda se na putovanju pisao istraživački izvještaj. Takav način onda i može rezultirati pisanim ishodom, odnosno knjižicom. Naime, nakon što završi ljetni dio škole padne entuzijazam i ponestane vremena. Tako da je, u tom pogledu, današnji koncept bolji. S druge strane, ono što ja mislim da je u ovoj prvoj školi bilo dobro i korisno iskustvo to što smo istraživanje pripremali na licu mjesta i tamo prikupljali podatke. Taj dio zajedničkog rada na terenu, prikupljanja podataka i analize iskustava bio je iznimno koristan.

*Kako je točno izgledalo provoditi istraživanje
tamo?*

Tema kojom smo se bavili zvala se Doživljajne karakteristike Istre. Koristili smo nekoliko metodologija. Istra je kontinuirano jedna od glavnih turističkih destinacija, pa su naši ispitanici bili strani turisti u hotelima, a imali smo i lokalne stanovnike koji su govorili o tome kako turizam mijenja njihov život. Strane turiste pitali smo o njihovom doživljaju Istre. Imali smo upitnike na različitim jezicima, a imali smo i jednu tehniku koja je specifična za ekološku psihologiju, a to je crtanje kognitivnih mapa. Kognitivne mape su zapravo naše predodžbe o velikom prostoru. Zanimalo nas je

kakvu predodžbu turisti imaju o Istri i mjestima koje su obilazili. I oni su to rado radili. Naime, turisti koji dođu u Istru budu u hotelima, najčešće u nekom paket aranžmanu koji onda imaju uključene i izlete na glavne destinacije kao što je Motovun, Limski kanal, Rovinj itd. Mi smo njima dali jednu kartu, obris Istre, označili Pulu i još nešto i rekli: „Dobro, sad ucertajte mjesta koja se sjećate da ste posjetili “. To sjećanje zapravo pokazuje njihov interes i centralno procesiranje informacija i memoriranje. Nakon toga pitali smo ih o njihovim doživljajima. Takav način predstavlja dublju analizu nego kada im samo damo upitnike da izraze svoje slaganje s atributima koji opisuju nešto. Tako da smo imali dosta posla. To je trebalo i organizacijski napraviti. Unaprijed smo s upravama pojedinih hotela dogovorili kada možemo doći, tražili dopuštenje da pričamo s njihovim gostima. U to doba još nije postojala obaveza da od svakog sudionika tražimo informirani pristanak. Imali smo jedno kratko predavanje, objašnjenje i tako su ljudi pristali.



Isječak upitnika korištenog na LJPŠ 1988.

Kako su se studenti međusobno povezali?

Sjajno, zaista. To je bilo vrlo snažna grupna kohezija, dijeljenje radnih zadataka na jednoj kolegijalnoj razini u kojoj nije bilo tko će više, tko manje. Dakle, jedan kolegijalni duh, puno pozitivne energije, napornog rada i intenzivnog zabavljanja. Znači, kad ste ovako malo izolirani, onda se uglavnom družite i tu nije bilo podgrupa, nije bilo klika i svega onoga što ste mogli na socijalnoj psihologiji naučiti.

Kako biste Vi opisali svoj rad sa studentima i suvoditeljima?

Pa što se tiče vodstva, nemam iskustva da je ikad bilo teško usuglasiti se. Vodiš s onim s kime misliš da možeš glatko surađivati. To je kolegijalni, suradnički posao, nadopunjavajući, kreativan, uz uzajamno poštovanje. Voditelji dijele odgovornost. U tom prvom LJPŠ-u ja sam imao najviše posla, najviše odgovornosti i najviše zadataka kao inicijator i kao netko tko je imao neke kontakte, tko je trebao iskoristiti odnosno angažirati socijalni kapital. Zbilja je važno osmisliti koncept: od toga kako ljetna treba izgledati, kako se treba pripremati za nju, kako privući studente koji se hoće na taj način baviti svojim profesionalnim razvojem. Voditelji imaju odgovornost da prezentiraju školu i temu tako da privuku one studente koji to žele. Logično, studentima treba i vrlo jasno predložiti kako će cijeli projekt LJPŠ-a izgledati i kakva će biti očekivanja od njih. I onda ako ima više zainteresiranih nego što je mjesta, kao što je bilo kod nas u to vrijeme, treba donijeti tešku odluku tko će ići. Ja mislim da je to za mene i za ostale voditelje bio najteži dio.

Kako ste selekcionirali studente tada?

Gledali smo ocjene, ali i pokazuju li natprosječni interes za temu iz psihologije i to ne samo na temu prvog LJPŠ-a. Imali smo intervjue s njima. Sad sam se prisjetio i jedne neugodne situacije. Prijavili su se studentica i student koji su tada bili u vezi. S obzirom na njihov akademski uspjeh i interes, donijeli smo odluku da ćemo nju primiti, a njega ne. I onda je ona nažalost odustala, a što je bila šteta.



Sastanak voditelja i polaznika prije večere na LJPŠ 1988. u Grožnjanu



Voditelji i polaznici ispred odnosno unutar smještaja za polaznike LJPŠ 1988. u Grožnjanu

Imate li neka Vama draga sjećanja s te prve ljetne škole?

Ima ih bezbroj, naravno. Bili smo u Grožnjanu koji je stari gradić na brdu. Samo što je u to doba bio puno manje poznat. Tada je tamo Muzička omladina dolazila, boravila, svirala, uvijek bavala. Pa smo mi navečer išli slušati njihove koncerte. Ne svaki dan, ali to je bio dio atrakcije. Sam Grožnjan bio je dosta zapušten u to vrijeme, ali uspjeli smo iz Grožnjana organizirati izlet na more u Fažanu na kupanje i to je bilo nešto jako zgodno i veselo i odmarajuće. Taj je izlet izgledao kao školska ekskurzija. Dvije studentice uspjele su dobiti i pristup kuhinji i organizirati pečenje palačinki. Ogromnu količinu su ispekle. Mi smo jeli i uživali i recimo to je bio jedan socijalno-gastronomski događaj.

Postoji li još neka zanimljivost o toj prvoj školi?

Pokazalo se da su oni koji su pohađali tu ljetnu školu napravili uspješne karijere. Oni koji nisu danas profesori na Odsjeku, profesori su na nekim drugim fakultetima. Jedna kolegica je izvrsna istraživačica u Oxfordu. Dražen Nikolić napravio je karijeru u bankarskom sektoru. Kolegice iz Beograda i Slovenije isto su imale izvrsne karijere. Jedna od studentica iz Slovenije bila je arhitektica zapravo. Nju je privukla ova tema, a poznavala je studente psihologije i tako nam se pridružila. To je isto bilo zgodno jer bi onda tijekom diskusija unijela neku drugu perspektivu pa smo imali tračak interdisciplinarnosti. Koliko ja znam, barem 14 od 17 studenata s te prve ljetne škole napravilo

Ije izvrsne karijere. Ja neću reći da je to zato što su bili u toj Ljetnoj školi, ali postoji neka interakcija između toga tko je spreman upustiti se u tako nešto i tko zapravo onda to može podnijeti i izgurati. Osim toga, transformirati iskustvo LJPS-a u profesionalno, pa čak i životno, iskustvo je od velike koristi.

Već ste spomenuli brojne prednosti LJPS-a. Padaju li Vam na pamet još neke, bilo za studente, bilo za Odsjek, ili možda za Fakultet?

Ljetna škola je izvrstan oblik nastave, a zbog stjecanja iskustva u istraživačkom smislu i stjecanja životnih vještina povezanih sa strukom. Mislim da je ljetna škola dobra i sa socijalizacijskog stajališta jer tjedan dana jedna mala grupa provodi vrijeme zajedno i vrlo intenzivno surađuje. Sve ono što znamo iz socijalne psihologije o maloj grupi i o podjeli zadataka, o unutargrupnim procesima, o načinima postizanja zajedničkog cilja, to ovdje imamo uživo i svi sudjelujemo u tome. To je jedno životno iskustvo, koje traži i neko testiranje vlastite tolerancije i raznih socijalnih i drugih vještina. Treća je važna stvar vježbanje samodiscipline i preuzimanja i dijeljenja odgovornosti za zajednički rad u bilo kojoj fazi rada, sve do izdavanja knjižice.

Sa strane voditelja ljetna škola je neko zanimljivo pa onda i korisno iskustvo. Ovdje smo kao razrednik koji vodi ekskurziju, ali koji ima i neku širu društvenu odgovornost voditi ekskurziju pametnih, mladih, energetski nabijenih ljudi. Ja mislim da je ljetna škola dobra i za Odsjek. Kad je to tradicija i kad se to ponavlja onda naši kolege s drugih Odsjeka kažu: „A evo opet idu psiholozi na terenski rad“. I to mislim da je dobro i za vidljivost Odsjeka, i taj kontinuitet koji je traje sad već više od 30 godina. Mislim da je isto dobro i za Fakultet, da u svojim godišnjim izvještajima može prikazati ovakav način rada sa studentima, iako po mojem mišljenju Fakultet to ne koristi dovoljno.

Postoje li i neki nedostaci ljetne škole za studente ili profesore?

Za nastavnike je to vrlo intenzivan posao, prije, za vrijeme i poslije projekta, a koji daleko nadilazi ono za što su nastavnici plaćeni. Inte-

nzivno je, ali je gratificirajuće. Ja bih rekao da je taj intenzitet i jedini potencijalni nedostatak, ali ne u smislu da je to prepreka.

Imate li ideja kako bi se ljetna škola još mogla unaprijediti?

Mislim da bi bilo dobro da ima dovoljno novca da se studentima može osigurati komfornije sudjelovanje. Ja mislim da je u redu da budu u hotelskom smještaju gdje imaju redovite obroke. I da imaju neku dodatnu zabavu, nekoliko puta tijekom tog boravka, neki highlight, kao taj mali izlet što smo mi imali u Fažanu.

Treba li unaprijediti samu strukturu i način izvođenja?

Ja mislim da se ona dobro ustalila. Sada se uglavnom prikupljaju podaci prije, onda se to analizira i piše do nekih, ja bih rekao 80% na licu mjesta tijekom putovanja, što je velika prednost jer na taj način sve lakše dovršiti. Na ovoj ljetnoj školi na kojoj sam ja bio suvoditelj 2015. radili smo na taj način i odlično je funkcioniralo, tako da ja ne mislim da treba nešto mijenjati ili popravljati.

Kako Vi vidite budućnost ljetne škole?

Jako optimistično. Mislim da će ona nastaviti živjeti i da će doprinositi profesionalnom razvoju studenata koji se odluče uključiti. Ne mislim da se treba povećavati broj studenata jer je takva jedna srednje velika grupa optimalna. I naravno da sam ponosan da sam inicirao nešto takvo.

Ima li za kraj još nešto što nam Vi želite ispričati, poručiti?

Samo bih želio reći da je tema koju ste odabrali vrlo zanimljiva, vrijedna za dokumentiranje i buduće arhiviranje tog dugotrajnog, dugogodišnjeg oblika nastave i da je sjajno da ste se sjetili to napraviti. I želim da vam bude lijepo u Šibeniku.

Intervju proveli: Jovana Polimanac i Iva Miličević

Kako entuzijazam prerasta u vrijedan studentski projekt

INTERVJU S KOLEGAMA DRAŽENOM NIKOLIĆEM I KREŠIMIROM ŽNIDAROM

Pogled u povijest ljetnih škola ne bi bio potpun bez perspektive studenata. Razgovarali smo s kolegama Draženom Nikolićem i Krešimirom Žnidarom, nekadašnjim studentskim liderima koji su također oblikovali Ljetnu psihologijsku školu kakvu danas poznajemo.

Na kojoj ste ljetnoj školi sudjelovali?

N: Ja sam pokretač projekta LJPŠ-a i na prvoj školi u Grožnjanu 1988. bio sam i istraživač i logističar, dok sam na narednoj ljetnoj školi u Malom Lošnju bio uglavnom logističar projekta. Poslije tog drugog LJPŠ-a nastupila je stanka uzrokovana ratom. Rat je obilježio već i 2. LJPŠ jer su teme obrađivane na njoj bile jako povezane s mirisom baruta u zraku. Dio polaznika 1. i 2. LJPŠ-a ubrzo su postali vojni psiholozi u postrojbama HV-a. Još za vrijeme rata, 1992., tada vrlo mladi kolega Žnidar preuzeo je olimpijsku baklju i cijeli niz godina tijekom i nakon rata odrađivao je sve oko LJPŠ.

Ž: Bila je ratna rupa – 1990. i 1991. nije bilo škole, 1992. pokrenuli smo školu na Lošnju i onda su bile četiri međunarodne ljetne škole koje nisu baš skroz dokumentirane. Sigurno sam bio na četiri ljetne škole, a za petu mislim da sam bio samo u „viziti“.

Kako je došlo do ideje?

N: Bio sam dio, svojevrsni lider, skupine studenata koja je tražila reformu studiranja. Jedan od zahtjeva bio je da se psihologija otvori prema realnom životu i prema društveno relevantnim temama. Da nije samo zatvorena u zidovima Odsjeka. Na tom tragu bio sam u kontaktu sa drugim kolegama iz inozemstva (iz Nizozemske, Amerike, Velike Britanije) i vidio da oni imaju uobičajenu praksu i ljetnih i zimskih projekata i da ih studenti obožavaju.

U to vrijeme bio sam izabran za predsjednika Omladine Grada Zagreba i s te pozicije uspio osigurati sredstva kojima su financirani 1. i 2. LJPŠ, gašenjem nekih radnih akcija kao npr. ORA Sava. Ponosan sam što je ideja LJPŠ-a opstala do danas i drago mi je da i dalje postoji interes studenata ali i profesora za nju. Ja sam bio prva gruda, a Krešo druga gruda snijega. Trebalo je to sve još nakon rata nanovo organizirati. Silno mi je drago da i dalje postoji projekt LJPŠ što je u velikoj mjeri i Krešina zasluga.

Kako je bilo napraviti taj reboot nakon rata?

Ž: Ono što me potaknulo jest što sam vidio da su studenti psihologije ipak nešto različiti od drugih – koliko god pričamo, hoćemo i neke stvari napraviti tako da smo pokrenuli nekoliko stvari. U tom trenutku pokrenuli smo priključenje EFPSA-i, a druga stvar je bila osnivanje Kluba studenata psihologije jer sam htio da se stvari pokrenu. Tu kreće projekt ljetne škole. Postojala je grupica ljudi koja je htjela nešto raditi, a tema izbjeglica i prognanika bila je vrlo aktualna i važna. Bilo je dosta problema primarno zbog novca jer ga nije bilo. Stari omladinski sistemi su se u tom trenutku raspadali pa smo morali pronalaziti sponzore, pisati fakultetima. Nas par se dogovorilo i otišli smo na Lošinj. Nakon toga iskustva pokrećemo međunarodne škole jer smo bili dosta povezani s EFPSA-om.

Kakve su bile reakcije studenata na tim ranim LJPŠ?

N: U prvoj je generaciji studenata polaznika bilo i nekoliko današnjih profesora. Bilo je motiviranih studenata i svi smo se zarazili psihologijom i više nego prije zahvaljujući LJPŠ-u. Da si ne lažemo, mi smo se tamo i jako dobro družili te su stvorene neke veze i suradnje

koje traju do današnjeg dana. Ne znam nikoga iz te prve dvije godine LJPS-a tko je bio nezadovoljan. Malo nas je frustriralo što rezultati tih ozbiljnih istraživanja nisu iskorišteni. Na primjer, doživljajne karakteristike Istre trebale su poslužiti kao promocija Istre. Istraživanje je bilo provedeno iz perspektive ekološke psihologije; to je tada bio sasvim nov pristup u odnosu na klasična istraživanja koja su se radila u turizmu. Tema druge ljetne škole bila je vezana za medijsko stvaranje ozračja rata. Mi smo na prve dvije ljetne škole imali suradnju sa studijem psihologije u Ljubljani; to je zapravo bila suradnja koja je imala ambiciju stvoriti i neke čvršće veze. Oba LJPS-a bili su pokušaji modernizacije studiranja i iskoraka iz klasičnih fakultetskih modela obrazovanja kakvi su tada bili dominantni.

Kako je bilo s financijama nakon ratnih godina?

Ž: Prva poslijeratna ljetna škola bila je vezana za kvalitetu života prognanika, mislim da smo dobili nešto malo financija od Ministarstva, ali kasnije ništa od službenih izvora. Kasnije smo imali dosta sponzora za međunarodne ljetne škole. Ti su budžeti bili veliki, ali su i škole bile skupe jer smo imali strane predavače i puno polaznika. S vremenom smo se uigrali i nekako uspješno zatvarali tu financijsku konstrukciju. Ipak, nije bilo lagano.

Je li Vas Odsjek podržavao na neki drugi način?

Ž: Prva poslijeratna ljetna škola bila je one big happy family, a na prvoj međunarodnoj aktivno smo uključili kolege iz Rijeke i neke međunarodne partnere. Prve je godine Odsjek još bio okej, ali već se u treću međunarodnu školu nisu uopće htjeli uplitati. Čim je bilo izvan njihove kontrole. Tu smo se razišli.

N: Kao i kod svega, i tada je postojao generacijski jaz. Profesori starijih generacija nisu baš bili spremni za nagle promjene. Međutim, mlađi profesori i asistenti bili su nam tu velika podrška. Prof. Ajduković i prof. Vukosav, prof. Žužul i Tomislav Bunjevac (tad stručni suradnik) bili su velika potpora za stvaranje ljetne škole i važni operativci. Stariji profesori su na te novotarije gledali malo svisoka. „To nije znanost, nije psihologija, to razvodnjuje naše visoke standarde znanstvenih

istraživanja“ - bili su neki od komentara starijih profesora. Došlo je do iskoraka u prave i relevantne probleme otvaranjem studija prema nekim novim sadržajima. Nije se to dogodilo samo zbog ljetne škole, već i zbog praskozorja rata. Rat nas je također pritisnuo da se kao struka i kao ljudi postavimo drugačije.

Na koji su vas način profesori podržavali?

N: Kad smo imali izlaganja na sjednicama su nas podržavali, cijenili su našu inicijativu. Profesori koji su išli s nama radili su bez honorara, njima je to bilo tretirano kao službeni put. Dobili su neke dnevnice i putne troškove, ali nekih drugih potpora nije bilo. Bilo je nekih starijih koji su se nadali da će sve to propasti. Ipak, održalo se čak 36 godina uz jednu ratnu stanku od 2 godine. Očito je da postoji interes i među profesorima i među studentima bez obzira na to što se mijenjaju zakoni, društvena uređenja ili kontekst. Bitno je da je ljetna škola tu. Ona nije nestala, jedino što i dalje traga za dobrim biznis modelom.

Ž: Kada smo išli na Lošinj, Odsjek je maksimalno stajao na raspolaganju, prof. Vukosav i Kolesarić bili su tu za nas. Kad je tek krenula međunarodna, isto smo dobili podršku. Uključili su se i profesori iz Rijeke. Smatram da je jedna od važnijih stvari što je ljetna škola napravila to da se okrenula svijetu i pitanju kako se mogu riješiti stvarni životni problemi. Na kraju vidite da više ni profesori nisu sigurni u sve. Drugačije je kad ga slušate s one strane katedre. Nekad je to bio puno deblji i viši zid između nas. Puno je bliži bio odnos između mlađih i srednjih generacija profesora sa studentima nakon tih ljetnih škola, dok takve situacije nisu bile moguće na faksu prije.



Zajednički rad voditelja i polaznika na LJPS 1992.

Kako je točno izgledala ljetna škola? Kako su tekle pripreme?

N: Postojao je organizacijski odbor koji je razmatrao teme te je trebalo odabrati temu po određenim kriterijima. Voditelj ljetne škole birao je teme iz područja kojima se bavi. Ajduković, Vukosav i Bunjevac dali su ideju okvirnog nacrtu istraživanja. U drugom dijelu tima, koji sam uglavnom vodio ja, bila je logistika – što ćemo jesti, gdje ćemo spavati. Tada je sve još bilo dvosemestralno. Pripreme su trajale bar godinu dana unaprijed. Sama LJPŠ u Grožnjanu bila je vrh sante leda za koju su pripreme trajale dosta dugo. Bilo je tu puno stvari za definirati. Došli smo u Grožnjan s upitnicima, dio njih još se modificirao, ponijeli računala/printer, pronalazili ispitanike i svašta improvizirali na licu mjesta... Bila je to neka vrsta praktikuma uživo. Psihologijski „Living Lab“ prije nego što je stvoren taj buzzword. Inače sam mrzio klasične praktikume dok sam studirao, no ove ljetne škole bile su dizajnirane kao praktikum in vivo. Mi smo imali neku okvirnu najavu teme, ali kamo će nas tema odvesti kad se svi zajedno nađemo, to nismo znali. Bili smo u Grožnjanu neka tri tjedna. Paralelno s LJPŠ-om održavali su se jazz i klasični koncerti. Mi bismo se šetali Grožnjanom i odjednom bi nas zatekla prekrasna glazba iz nekog kantuna. Bili smo i blizu moru pa smo znali i stiskati rad da nakon toga možemo otići na plažu. Za istraživanje perceptivnih karakteristika Istre trebali smo imati i vrhunske fotografije. Uspjeli smo naći fotografa, živuću legendu Istre koji je bio ultramaratonac. On je doslovno trčao desetke kilometara da nam donese svoje fotografije. Frustriralo nas je što interesa za naše rezultate nije baš bilo ni u turizmu ni u marketinškoj industriji.

Ž: Mi smo bili nekih 6-7 dana. Na Lošinj smo znali da ćemo se moći smjestiti, a i znali smo da tamo ima puno prognanika. Na licu mjesta prikupljali smo i unosili podatke, a sam izvještaj je pisan kasnije u Zagrebu. Za međunarodne škole promijenili smo koncept, odlučili smo da ćemo raditi dvogodišnje, i onda je bila ideja da se na prvoj ljetnoj školi bavimo teorijom, odabirom metodologije i instrumenata koje ćemo koristiti, a sljedeće godine našli smo se nakon što smo svako za sebe prikupljali podatke, svatko u svojoj zemlji. Output je bio

rudimentaran, a neki su i diplomirali na dijelu podataka iz LJPŠ-a, ali nije bilo nekih knjižica i slično. Voditelji međunarodnih škola s Odsjeka bili su Željka Kamenov, Iris Marušić, prof Zarevski, Petar Bezjak iz Rijeke te još profesorice Hudek Knežević i Tkalačić iz Rijeke. Uz njih i neka Amerikanka, Englez, Norvežanin. Prošlo je kroz tih par generacija 150-200 sudionika te 20 voditelja. Jezik je možda nekad otežavao, ali snalazili smo se.



Obrada prikupljenih podataka na LJPŠ 1994.

A kakav je bio odnos voditelja i studenata?

Ž: Tad je to bilo slično kao i sada, prisna interakcija, timski rad.

N: Lijepo je što su neki od polaznika LJPŠ-a postali kasnije i profesori. Oni su svoja iskustva studenata polaznika kasnije mogli dobro pretočiti u profesorski odnos koji je bio puno prisniji i srdačniji nego prije jer su oni bili jedni od tih studenata kreatora promjena. Dotad su se i profesori i studenti dominantno međusobno ophodili kao da su progutali metlu - i jedni i drugi.

Koje su, po Vama, najveće prednosti LJPŠ-a kao metode nastave?

N: One su na neki način vezane za ono što su prednosti praktikuma, dakle situacijsko razmišljanje i situacijsko postavljanje problema. Naučili smo obrazac situacijskog istraživanja na nekom od metodoloških kolegija, a LJPŠ je zapravo bila njegova primjena na konkretan problem u stvarnom životu. Brzo rješavanje u uvjetima vremenskog pritiska i taj oblik prisne interakcije, timskog rada po meni su dva ključna elementa koja su važna u stručnom smislu kada je riječ o ljetnim školama.

Ž: Ja mislim da je jedan od većih problema studija psihologije, barem mojoj generaciji, bio



manjak primjenjivosti. Na ljetnoj ste školi mogli vidjeti neke spoznaje koje su vam onda prenijeli na licu mjesta, puno praktičnih stvari, od toga kako unijeti i prikupiti podatke do toga kako ih obraditi... tako da to je sigurno bilo korisno. To je pokazalo da postoji neka druga vrsta psihologije koja je puno više okrenuta prema ljudima, puno manje prema po-dražajima. Bila je važna interakcija, a imali smo i taj međunarodni aspekt putem kojeg saznate puno više i puno drugačijih stvari. Ostvarili smo i dobre veze s Rijekom (dotad baš nije bilo studentske međuodsjčke suradnje).

Zbog čega biste rekli da je bitno da se LJPŠ i dalje održava?

N: Iz istih razloga iz kojih je i nastala. Promijenio se malo kontekst i tehnologija je napredovala, ali u principu studenti i glad za novim znanjem i suradnjom i dalje su ostali temelj projekta.

Ž: I taj kolegijalni dio koji možda stvarno nismo naglasili, ljudi su se povezali, jedna od stvari je da nešto naučiš na faksu, a druga da stвориш neke profesionalne veze koje kasnije možeš koristiti, pogotovo ako hoćeš ostati u struci. Ti su odnosi bili dobri - pogotovo ako ste išli tri tjedna na more 😊.

Molimo Vas, da napišete pet stvari koje smatrate da su najkarakterističnije za Istru. To može biti bilo koji vid života, izgleda ili vaših iskustava sa Istrom.

ISTRA

1. KULTURA
2. POKOJE
3. ARHITEKTURA
4. UBLAZAM
5. GOSTOLJUBIVOST

Isječak upitnika korištenog na LJPŠ 1988.

Imate li neke prijedloge za ovakve projekte?

N: Nije ljetna škola jedino što postoji, postoji i zimska. Cijela ta ideja povezivanja istraživačkog rada s primijenjenim problemima mogla bi se razvijati i u više formata nego što je samo LJPŠ.

Ž: Ne znam kako je to riješeno, ali znam da su studentima važni ECTS bodovi, a profesorima

je bitno daljnje napredovanje. Ljetna škola može biti nešto što se broji za vašu karijeru i vaš znanstveni status, tako da je formalizacija s jedne strane važna. Drugo, osobno smatram da je i fizički kontakt jako važan – glavni dio je ta ljudska interakcija u okruženju koje je puno manje formalno nego inače. Ja i dalje smatram da tu sigurno moraju tu biti neki ljudi koji nisu samo s odsjeka, a koji će vam dati novi pogled, dobit ćete nešto i od kontakata, do novih drugačijih razmišljanja.

Imate li neke ideje za teme budućih ljetnih škola?

Ž: Mentalno zdravlje mladih mene šokira, vrlo je interesantno iako to nije toliko originalna tema. Umjetna inteligencija je dobra, možda vezano na analizu medija, fake news, overload informacijama... Prije smo imali problem da nije bilo nikakve literature, a s druge strane kad vidiš koliko je literature izgubiš volju odmah u startu. Još jedna moguća tema je imidž psihologa i psihologije u javnosti. Mi se moramo kao struka pozicionirati, ako imamo dobru reputaciju dobit ćemo najbolje kadrove...

N: Slažem se. Moji prijedlozi tema su umjetna inteligencija, posljedice demografskih promjena na funkcioniranje društva u budućnosti, srebrna ekonomija. Udio starog stanovništva raste, pada fertilitet, čak i želja za imanjem djece u novim generacijama. To stvara ogromne društvene izazove te dovodi u pitanje hoće li društveni sustavi kakve poznamo uopće ostati održivi.

Za kraj, možete li podijeliti s nama nekoliko najdražih anegdota s ljetnih škola?

Ž: Vukosav vozi auto, Kolesarić vidi bjeloglavog supa i krene vikati „sup, sup“ - i mi smo skoro sletjeli s ceste! Bilo je svakakvih anegdota, ne smijem puno toga spomenuti. Bilo je svega, relaksirano, puno sunca i mora, zabave, ...

N: Ja se branim šutnjom. „What happened in Grožnjan, stays in Grožnjan.“

Intervju proveli: Martin Dragun i Inga Sadać

Sadržaj

Uvod	20
Analiza arhivske građe	23
Povijest i značenje LJPŠ-a	23
Istraživački problemi	27
Metoda	28
<i>Analiza arhivske građe</i>	28
<i>Uključena građa</i>	28
<i>Postupak</i>	30
Rezultati analize arhivske građe	31
Kritički osvrt na metodologiju i buduća istraživanja	40
Teorijski okvir kvalitativnog istraživanja	42
Teorija samodeterminacije	43
Teorija vrsta motivacije	45
<i>Teorija osnovnih psiholoških potreba</i>	46
<i>Nastavnički stilovi</i>	52
<i>Kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova</i>	55
<i>Kakve su posljedice pojedinih stilova na učenike?</i>	58
Projektno učenje	60
<i>Projektno učenje kao metoda poučavanja</i>	61
<i>Glavne karakteristike i smjernice za provedbu projektnog učenja kao metode</i>	64
<i>Učinkovitost projektnog učenja kao metode poučavanja</i>	67
Teorija samodeterminacije i projektno učenje	72
Cilj istraživanja	79
Metodologija	82
Uzorak	82
<i>Voditelji</i>	82
<i>Polaznici</i>	83
Postupak	84
<i>Analitički postupci</i>	85
Rezultati i rasprava	87
Subjektivna dobit i zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom	87
<i>Motivacija za Ljetnu psihologijsku školu</i>	87
<i>Zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom</i>	91
<i>Percipirane dobiti od LJPŠ kao oblika projektnog učenja</i>	100
<i>Prijedlozi za poboljšanja</i>	107
Zadovoljenje i frustracija osnovnih psiholoških potreba	109
<i>Zadovoljenje i frustracija potrebe za autonomijom</i>	111
<i>Zadovoljenje i frustracija potrebe za povezanošću</i>	114

<i>Zadovoljenje i frustracija potrebe za kompetentnošću</i>	<i>119</i>
Nastavnički (de)motivirajući stilovi i osnovne psihološke potrebe	124
Opća rasprava	130
Motivacijski aspekti projektnog učenja	135
Metodološka ograničenja i ideje za buduća istraživanja	136
Praktične implikacije	142
Smjernice za provedbu projektnog učenja u visokom obrazovanju . . .	143
Zaključak	146
Literatura	147
Prilozi	168
Prilog A	168
Prilog B	169
Prilog C	171
Prilog D	174
Prilog E	178
Prilog F	181
Prilog G	185
Prilog H	187
Prilog I	189
Prilog J	191

UVOD

Ljetna psihologijska škola (LJPŠ) kolegij je na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta koji se sastoji od nekoliko aspekata. Prvi dio, **ljetni**, priznaje da je to kolegij čija je velika atrakcija putovanje na more. U idealnom planu i programu ozbiljan posao obavljen je do srpnja, a novi zadaci postaju picigin i sunčanje. Zaista, u razgovoru s polaznicima LJPŠ-a prve asocijacije najčešće su “more”, “plaža”, “lje-to”. Za voditelje i studente ona je savršen kontekst za ljetovanje, druženje i bolje upoznavanje. **Školski** dio označava kolegij kao znanstveni (uglavnom istraživački) projekt čiji bi ishod trebao doprinijeti akademskoj zajednici. U pravilu doprinos ima oblik izvještaja o istraživanju u obliku knjižice (poput te koju trenutno držite u ruci!), prezentacije na kakvom kongresu, znanstvenog rada ili nečeg sličnog. Za većinu studenata LJPŠ predstavlja prvu priliku da u svom akademskom životu sudjeluje na projektu ove veličine. **Psihologijski** dio spajalica je školskog i ljetnog. Naravno, teme obrađene kroz dosadašnja trideset i tri LJPŠ-a doticale su se aktualnih problema psihologije. Ipak, nije rijetka pojava da se na ručniku pod suncem raspravlja o omiljenim nacrtima istraživanja, da se u partiji picigina MUDRO-im postavljanjem ciljeva pokušava oboriti rekord ili da se na večernjem druženju raspravlja o funkcijama Excela.

Ovogodišnja, 34. Ljetna psihologijska škola bavila se samom sobom. Naime, opći je cilj ove ljetne škole bio opisati do sada provedene ljetne škole te evaluirati LJPŠ kao oblik projektnog učenja (eng. *Project based learning*, *PBL*) koristeći pritom teorijski okvir teorije samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000). U tu su svrhu, s jedne strane, prikupljeni podaci i analizirani postojeći materijali s proteklih ljetnih škola, a s druge prikupljeni novi kvalitativni podaci putem fokusnih grupa s bivšim polaznicima i voditeljima. Stoga je i ovaj istraživački izvještaj koncipiran u dva dijela. Prvi dio čini analiza arhivske građe, a drugi kvalitativno evaluacijsko istraživanje.

Analiza arhivske građe predstavlja retrospektivni pogled na sve ljetne škole koje su se održale do danas. Tim smo pristupom istražili povijest provedbe Ljetnih psihologijskih škola na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu od njezinih početaka. U pregledu arhivske građe ispitano je kako su izgledale i čime su se bavile 33 provedene Ljetne psihologijske škole te su prikazani dijelovi analiziranih primarnih izvora. Taj je povijesni pregled upotpunjen dvama novinarskim intervjuima sa začetnicima LJPŠ-a iz redova profesora i bivših studenata Odsjeka – prof. emer. dr. sc. Deanom Ajdukovićem te alumnima Draženom Nikolićem i Krešimirom Žnidarom.

Kvalitativno istraživanje povezuje LJPŠ s metodom projektnog učenja i motivacijskim konceptima iz teorije samodeterminacije. Sam koncept projektnog učenja posljednjih desetljeća doživio je procvat. Zadatak učenika i studenata u takvom obliku učenja i nastave jest, uz vodstvo nastavnika, identificirati određeni problem te ga kroz istraživanje, pretraživanje literature i druge metode razumjeti i pokušati ponuditi rješenja i odgovore. Projektno učenje u pravilu završava nekim oblikom

produkta. Istraživanja projektnog učenja pokazuju kako se tom metodom razvijaju ne samo kognitivne, već i generičke vještine poput učinkovite komunikacije, timskog rada i slično (Condliffe, 2017; Kokotsaki i sur., 2016; Zhang i Ma, 2023). Korištenje PBL-a u nastavi dovodi do većeg transfera znanja na stvarni život, više razine uključenosti učenika te veće motiviranosti i zadovoljstva (Almulla, 2020; Novalia i sur., 2025; Wijnia i sur., 2024; Zhang i Ma, 2023). S druge strane, nalazi dosadašnjih istraživanja nisu potpuno jednoznačni. Dio istraživanja sugerira kako učenici poučavani projektnim učenjem nemaju viši akademski uspjeh od onih koji su poučavani tradicionalnim metodama, a navode se i drugi nedostaci poput dugotrajne i složene pripreme i provedbe (Miao i sur., 2024, Pan i sur., 2021, Thomas, 2000). Većina dosadašnjih istraživanja fokusirala se na osnovno- i srednjoškolsku razinu zanemarujući visokoškolsku razinu obrazovanja. Dodatno, provedeno je vrlo malo kvalitativnih istraživanja koja omogućavaju dublje razumijevanje motivacijskih procesa koji djeluju tijekom projektnog učenja.

Ljetna psihologijska škola predstavlja oblik projektnog učenja u visokom školstvu. Na početku kolegija studenti u suradnji s nastavnicima odabiru temu kojom će se baviti i planiraju istraživanje. Potom slijedi istraživanje literature, oblikovanje nacрта istraživanja, priprema mjernih instrumenata i metoda, prikupljanje i obrađivanje podataka, a cijeli proces završava produktom, najčešće u obliku knjižice ili neke druge vrste izvještaja o provedenom istraživanju. Tijekom provedbe istraživanja naglašava se aktivnost studenata te međusobna suradnja između studenata i profesora.

U ovom nam je istraživanju jedan od ciljeva bio evaluacijom LJPŠ-a pridonijeti literaturi o projektnom učenju na razini visokog školstva te ispitati percepciju subjektivne dobiti sudionika i voditelja ljetne škole, njihovo zadovoljstvo sudjelovanjem, kao i prijedloge za poboljšanje. Dodatni cilj bio je dubinski zahvatiti motivacijske aspekte sudjelovanja u takvom tipu projektnog učenja. Kao teorijski okvir poslužila nam je teorija samodeterminacije, jedna od ključnih suvremenih teorija često primjenjivana u obrazovnom kontekstu. Teorija samodeterminacije razlikuje ponašanja koja ljudi čine zbog vanjskih pritisaka, odnosno za koja imaju ekstrinzični/kontrolirani tip motivacije, te ponašanja koja čine iz vlastitog interesa, uživanja i znatiželje, odnosno za koja imaju intrinzični/autonomni tip motivacije (Ryan i Deci, 2020). Osim toga, jedna od njezinih mini teorija pretpostavlja da se u podlozi ljudske dobrobiti nalaze tri osnovne psihološke potrebe – za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. Kada su one zadovoljene, osobe su u većoj mjeri intrinzično motivirane te pokazuju više razine dobrobiti, uključenosti i postignuća dok frustracija tih potreba rezultira više ekstrinzičnim oblicima motivacije te općenito lošijim životnim ishodima (Ryan i sur., 2023). Primjenjujući tu teoriju na kontekst provedbe ljetne škole kao oblika projektnog učenja, zanimalo nas je koji njeni aspekti pridonose zadovoljenju, odnosno frustraciji, osnovnih psiholoških potreba studenata i voditelja LJPŠ-a. Kontekst koji stvaraju nastavnici predstavlja ključnu odrednicu zadovoljenja/frustracije osnovnih psiholoških potreba učenika

i studenata (Vansteenkiste i sur., 2020), pa smo posebnu pažnju posvetili nastavničkim postupcima tijekom provedbe različitih faza projektnog učenja, odnosno, njihovim (de)motivirajućim stilovima.

Uzimajući u obzir sve navedeno, ovo istraživanje donosi vrijedne stručne i znanstvene spoznaje. Iz stručne perspektive, proučavanje LJPŠ-a kao oblika projektnog učenja na visokoškolskoj razini s dugom tradicijom provedbe može biti korisno u propisivanju smjernica i prijedloga za provedbu sličnih oblika poučavanja. U Hrvatskoj do sada nije provedeno niti jedno istraživanje učinaka projektnog učenja na razini visokoškolskog obrazovanja, a slična su istraživanja rijetka i u međunarodnoj literaturi. Nadalje, teorijski se ova studija oslanja na dva dobro istražena područja: motivacijske aspekte teorije samodeterminacije i projektno učenje kao oblik poučavanja. No, ta su dva područja rijetko istraživana zajedno, a još su rjeđa istraživanja koja ujedno koriste i kvalitativnu metodologiju. Korištenje kvalitativnog pristupa omogućava dublje ispitivanje iskustava i dojmova, i to iz perspektive i polaznika i voditelja projektnog učenja. Samim time, doprinos našeg istraživanja nije samo usmjeren na bolje razumijevanje ishoda projektnog učenja (odnosno, LJPŠ-a), već i doprinos široj znanstvenoj literaturi u ovom području.

ANALIZA ARHIVSKE GRAĐE

Povijest i značenje LJPŠ-a

Ideja Ljetne psihologijske škole rodila se davne 1986. godine. LJPŠ jest oblik projektne nastave u kojemu studenti i voditelji zajedno rade na provođenju istraživanja. Sama ideja LJPŠ-a nastala je kao odgovor na određene nedostatke klasične nastave. Za razliku od standardnih oblika nastave, LJPŠ je pružio mogućnost praktične primjene znanja koje studenti usvajaju tijekom studija. Nadalje, na taj su se način studenti psihologije imali priliku uključiti u društvena zbivanja u svom okruženju, a uz dodatne sate učenja i rada koje pruža LJPŠ bilo je moguće nadoknaditi ono o čemu profesori u okviru klasičnih oblika nastave nisu stigli predavati i poučavati. Osim toga, ideja o LJPŠ-u bila je ujedno i ideja o poticanju suradnje između različitih odsjeka za psihologiju u SFRJ. Upravo je druženje i zbližavanje studenata međusobno, ali i voditelja (asistenata i profesora) i studenata jedna od najvažnijih odrednica LJPŠ-a.

Slika 1.

Polaznici 1. LJPŠ u Grožnjanu, 1988. godina

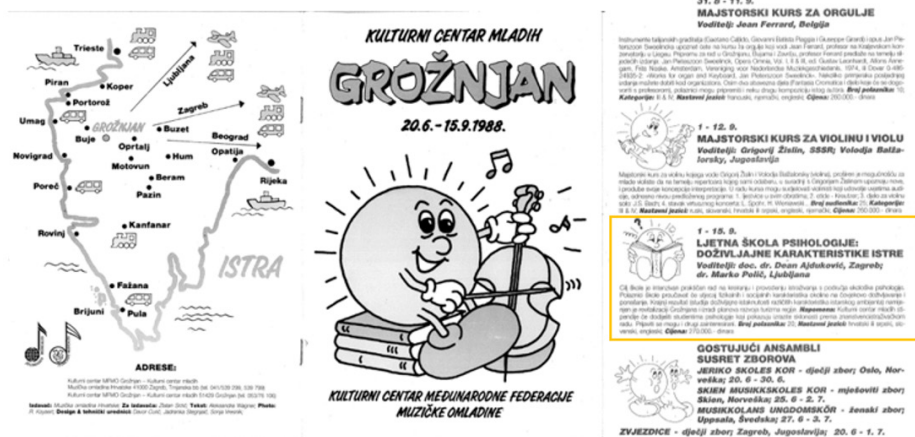


Napomena. Slika je preuzeta iz osobnog arhiva autorice.

Povijest LJPŠ-a je bogata i proteže se kroz više od 30 godina. LJPŠ dugo vremena nije bio službeni kolegij kakvog danas poznajemo. Rad na istraživanju u većini bi slučajeva započinjao oko prosinca i trajao sve do kraja kolovoza, kada se najčešće išlo na putovanje. No, putovanje nije nužno bilo kraj istraživačkog posla, već bi se on često provodio do prosinca. To znači da je sam projekt LJPŠ-a nerijetko trajao čitavu godinu. Ona najvažnija, prva Ljetna psihologijska škola dogodila se 1988. godine, a studenti i voditelji bavili su se ispitivanjem doživljajnih karakteristika Istre. Sama provedba odvila se u sklopu Kulturnog centra mladih Međunarodne federacije Muzičke omladine u Grožnjanu (Slika 1, Slika 2 i Slika 3).

Slika 2.

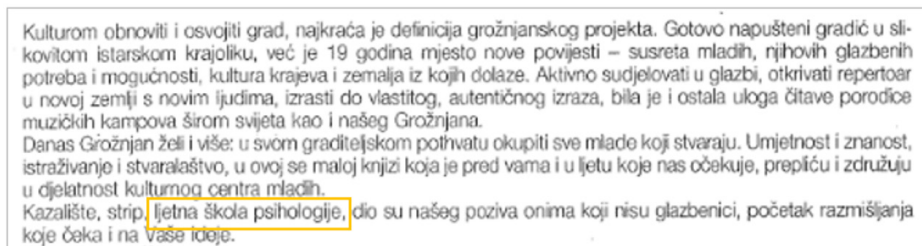
Isječci iz knjižice Kulturnog centra mladih "Grožnjan", u kojoj se spominje 1. LJPŠ



Napomena. Žutim pravokutnikom označeno je mjesto u knjižici na kojem se nalazi opis LJPŠ.

Slika 3.

Isječak iz knjižice Kulturnog centra mladih "Grožnjan" s definicijom i ciljem grožnjanskog projekta u kojem se spominje i 1. LJPŠ



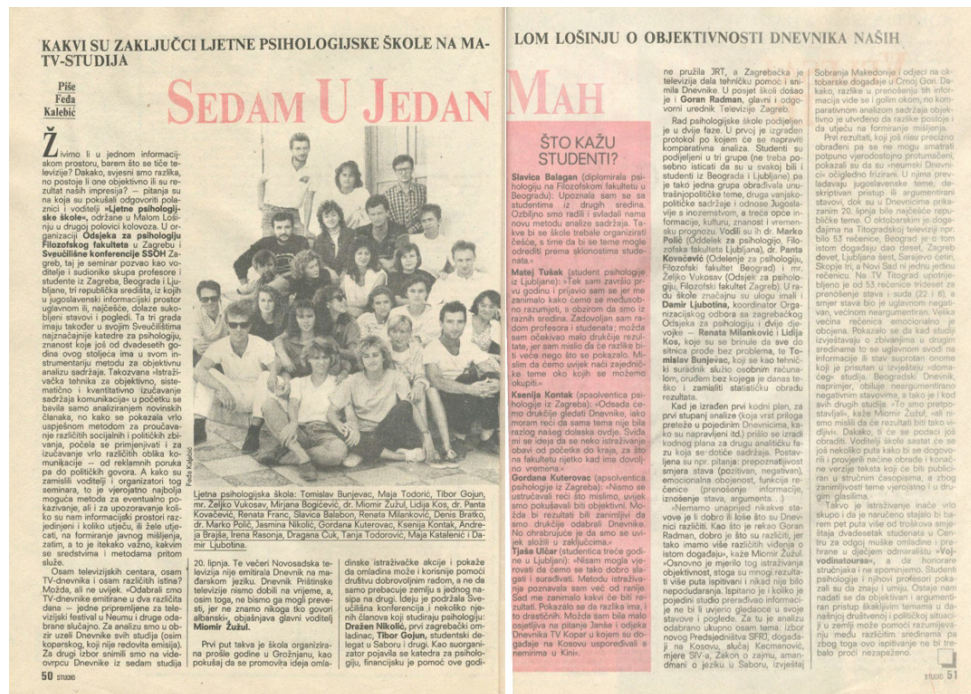
Napomena. Žutim pravokutnikom označeno je mjesto u knjižici na kojem se spominje LJPŠ.

Prvi LJPŠ ima veliko značenje jer su upravo voditelji i studenti koji su uložili trud u njezino ostvarenje postavili temelje i utabali put za sve one koje su slijedile. Već drugi LJPŠ nastavio je tim putem i svojom kvalitetom osigurao mjesto u časo-

pisu Studio (Slika 4). Više o tome kako se ideja rodila te razvijala u svojim ranim danima može se saznati iz prve ruke iz intervjua s utemeljiteljima i zagovarateljima prof. emeritusom dr. sc. Deanom Ajdukovićem s Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, te alumnima Draženom Nikolićem i Krešimirom Žnidarom, koji se nalaze na početku ove knjige.

Slika 4.

Članak o 2. LJPŠ u časopisu „Studio“, 1989. godina

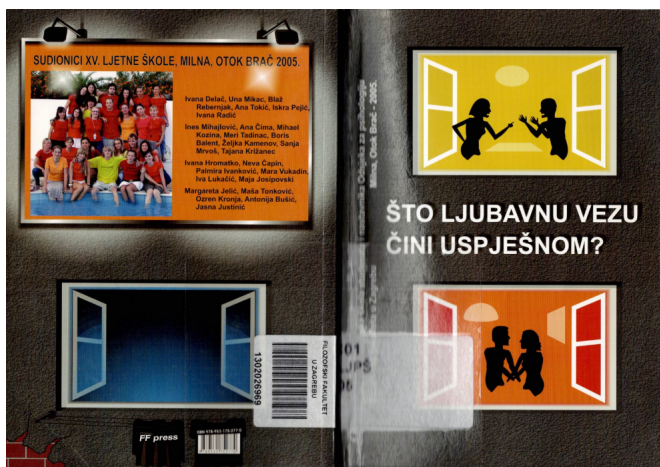


Od uvođenja Bolonjskog procesa 2005. godine, projekt i kolegij „Ljetna psihologijska škola“ kakvog danas poznajemo odvija se u ljetnom semestru akademske godine te nosi pet ECTS bodova. Projekt započinje osmišljavanjem problema i istraživačkog pitanja, a ideja je da završava publikacijom rezultata istraživanja u obliku knjižice (Slika 5). Neke su ljetne škole umjesto knjižica rezultirale znanstvenim radovima ili izlaganjima na konferencijama. Jedan dio rada na projektu odvija se tijekom semestra (najčešće u prostorijama fakulteta), dok se drugi dio rada odvija na zajedničkom putovanju studenata i voditelja. Upravo je to putovanje ono čega se polaznici najradije prisjećaju na spomen LJPŠ-a iako se mnogi zasigurno sjećaju i dugih radnih sati koje su proveli radeći na projektu tijekom semestra kako bi na putovanju ostalo što više vremena za one neformalne dio druženja i zabave. Kroz ljetni se semestar balansira između istraživačkog rada i organizacije samog putovanja pri čemu studenti i voditelji traže smještaj, pribor i razna financijska, prehrambena, materijalna i druga potrebna sredstva.

Nadalje, publikacije knjižica u većini slučajeva nastaju u drugoj polovici godine (ili kasnije). Osim stjecanja iskustva pisanja istraživačkog rada, studenti se prilikom izrade knjižice imaju priliku okušati i u kreativnim aktivnostima te pokazati svoje skrivene talente kroz dizajniranje naslovnica knjižica (Slika 6). Publikacija rezultata u obliku knjižice, stoga, osim za prikaz rezultata samog istraživanja, služi i kao podsjetnik na sve ono lijepo što se tijekom LJPŠ-a događalo te na opsežan rad koji su studenti zajedno sa svojim voditeljima uspjeli obuhvatiti. U svakoj izdanoj knjižici polaznici i voditelji ostavili su svoj mali trag i ona ostaje kao vječni podsjetnik na lijepe studentske dane.

Slika 5.

Naslovnica knjižice 15. LJPŠ, 2005. godine



Slika 6.

Prikaz naslovnica knjižica nekih LJPŠ



Već tridesetak godina studenti i njihovi stručni voditelji uz podršku zvukova valova na Jadranskoj obali (Slika 6) raspravljaju o ozbiljnim temama i u prijateljskoj atmosferi svojim radom doprinose psihologiji kao znanosti i pokazuju da je važno u stvarnom životu, izvan fakultetskih klupa, primijeniti sve ono što smo tijekom studija naučili. U tih tridesetak godina, i tridesetak provedenih LJPŠ-ova, studenti, profesori i asistenti Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta proveli su izrazito vrijedna i opsežna istraživanja. U sklopu LJPŠ-ova do sada su provedena istraživanja u gotovo svakom području psihologije (klinička, socijalna, kognitivna, organizacijska, psihologija ličnosti, psihometrija, školska, biološka, i drugo), a teme su često pratile važna događanja u Hrvatskoj. Tako je, na primjer, u predratnom razdoblju drugi LJPŠ proučavao razlike u prenošenju važnih vijesti različitih republičkih centara, a u vrijeme koronavirusa polaznici trideset prvog LJPŠ-a bavili su se ispitivanjem povezanosti reproduktivnih strategija s pandemijom koronavirusa.

Povijest LJPŠ-a prepuna je zanimljivih priča, ljubavi, upoznavanja, druženja, istraživanja i učenja. Svaki sudionik i voditelj zaslužan je za to da danas iza sebe imamo takvo bogatstvo, a na nama je da i budućnost LJPŠ-a učinimo jednako bogatom. Ova *34. Ljetna škola o ljetnoj školi* naglašava važnost onoga što su dosadašnje ljetne škole ostavile iza sebe i nastoji potaknuti sve one koji dolaze da s jednakim žarom nastave tu predivnu tradiciju. U nastavku ovog poglavlja opisat ćemo rezultate istraživanja arhivske građe prijašnjih ljetnih škola, s ciljem dobivanja uvida u teme i način razvoja tog zanimljivog dijela studijskog programa psihologije na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Istraživački problemi

U analizi arhivske građe ispitani su sljedeći istraživački problemi.

1. Utvrditi na kojim su lokacijama održane Ljetne psihologijske škole.
2. Utvrditi zastupljenost članova (sudionika i voditelja) Ljetnih psihologijskih škola po rodu.
3. Utvrditi zastupljenosti područja psihologije obuhvaćenih provedenim Ljetnim psihologijskim školama.
4. Ispitati povijesni kontekst kao osnovu istraživanja provedenih u okviru Ljetnih psihologijskih škola.
5. Utvrditi zastupljenost, brojnost i karakteristike uzoraka istraživanja provedenih u okviru Ljetnih psihologijskih škola.
6. Utvrditi zastupljenost istraživačkih nacrti, korištenih mjernih instrumenata i statističkih metoda u istraživanjima provedenim u sklopu Ljetnih psihologijskih škola.

Metoda

Analiza arhivske građe

„Arhivska građa obuhvaća zabilješke i spise koji opisuju aktivnosti pojedinaca, ustanova ili društva u cjelini” (Milas, 2009, str. 487). Drugim riječima, svi tako skupljeni podaci mogu biti predmetom analize arhivske građe. Istraživanje tom metodom rijetko je samostalno te se češće koristi kao dopuna drugim podacima koje istraživači prikupljaju. Zbog toga se ta metoda još naziva „analizom sekundarnih podataka“ kako bi je razlikovali od primarnih koje su istraživači prikupili (Milas, 2009).

Uključena građa

Na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (FFZG) između akademske godine 1987./1988. i 2022./2023. provedene su 33 Ljetne psihologijske škole (Tablica 1). Od navedenih 33, dvije nisu bili projekt isključivo Odsjeka za psihologiju FFZG, već su bile rezultat međunarodne suradnje. One su posebno označene u Tablici 1. Dokumentacija koja je korištena u analizi arhivske građe primarno se sastojala od knjižica škola, odnosno, objavljenih izvještaja o provedenim istraživanjima. Ako za pojedine LJPŠ-ove knjižice nisu bile dostupne, uključeni su bilo kakvi postojeći dokumenti, PowerPoint prezentacije, bilješke, novinski članci ili slično. Tablica 1 sadrži informacije o prikupljenoj dokumentaciji. Prikupljajući dokumentaciju za analizu nismo uspjeli pronaći dovoljno ili uopće dokumentacije za tri LJPŠ-ova: ak. godina 1988./1989., dvogodišnji LJPŠ 1993./1994.–1994./1995., 1995./1996.. Zbog toga one nisu uključene u analizu. S time na umu, preko 90% svih provedenih LJPŠ-ova uključeno je u analizu.

Tablica 1. Prikupljena dokumentacija LJPŠ-ova (N = 33)

R. br.	Akademska godina	LJPŠ	Prikupljena dokumentacija
1.	1987./1988.	Doživljajne karakteristike Istre	bilješke
2.	1988./1989.	Komparativna analiza sadržaja TV dnevnika različitih republičkih centara	novinski članak, razgovor s voditeljem
3.	1989./1990.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	knjižica
4.	1992./1993.	Kvaliteta življenja prognanika	knjižica
5.	1993./1994. 1994./1995.	The relations between the sexes in Europe* (Odnosi između spolova u Europi)	/
6.	1995./1996.	Society in transition: A psychological approach* (Društvo u tranziciji: Psihološki pogled)	/

7.	1996./1997.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	knjižica
8.	1997./1998.	Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	knjižica
9.	1998./1999.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	knjižica
10.	1999./2000.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	knjižica
11.	2000./2001.	Problemi i potrebe mladih	knjižica
12.	2001./2002.	Psihološki aspekti nezaposlenosti	digitalna knjižica (CD)
13.	2002./2003.	Stigmatizacija marginalnih populacija	PowerPoint prezentacija, bilješke
14.	2003./2004.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	knjižica
15.	2004./2005.	Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	knjižica
16.	2005./2006.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	knjižica
17.	2006./2007.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	bilješke, neobjavljeni manuskript
18.	2007./2008.	Ličnost i radno ponašanje	knjižica
19.	2008./2009.	Mjerenje afekata	bilješke, neobjavljeni manuskript
20.	2009./2010.	Ličnost i glazbene preferencije	knjižica
21.	2010./2011.	Lažna sjećanja	knjižica
22.	2011./2012.	Metodološki aspekti računalne primjene testova	knjižica
23.	2012./2013.	Defining Dispositional Employability in Croatian Society (Definiranje dispozicijske zapošljivosti u hrvatskom društvu)	knjižica
24.	2013./2014.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	knjižica
25.	2014./2015.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	knjižica
26.	2015./2016.	Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	manuskript
27.	2016./2017.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	knjižica
28.	2017./2018.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća	PowerPoint prezentacija, bilješke

29.	2018./2019.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	bilješke, neobjavljeni manuskript
30.	2019./2020.	Kakvi su geekovi zaista?	knjižica
31.	2020./2021.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	knjižica
32.	2021./2022.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	znanstveni rad, novinski članak (na portalu)
33.	2022./2023.	Kompulzivno seksualno ponašanje	razgovor s polaznicom, bilješke

*Napomena. / označava LJPŠ-ove za koje dokumentacija nije pronađena, dostupna, dostatna ili ne postoji; one nisu uključene u analiziranu arhivsku građu. * označava međunarodne LJPŠ-ove.*

Postupak

Postupak analize arhivske građe započeo je popisivanjem do sada provedenih LJPŠ-ova. Teme i godine provedbe prepisane su s *web* stranice Odsjeka za psihologiju (n.d.), a potom smo započeli s prikupljanjem dostupnih knjižica. Pretraživanjem kataloga Knjižnica grada Zagreba i Knjižnice Filozofskog fakulteta pronađeno je petnaestak knjižica dostupnih za posudbu. Na temelju prvotno skupljenih knjižica izradili smo tablicu koja sadrži obilježja pripadajućih LJPŠ-ova. U pregled smo uključili sljedeća obilježja: godina provedbe, naslov, lokacija, tema, područje psihologije, teorije na kojima se LJPŠ temeljio, povijesni kontekst provedbe, broj članova LJPŠ-a (broj voditelja i sudionika po rodu), ciljevi, problemi, uzorak, veličina uzorka, korišteni mjerni instrumenti, provedene statističke obrade te specifičnosti ako ih je bilo (npr. LJPŠ je trajao dvije godine). Svaku dostupnu knjižicu analizirala je jedna osoba, a po navedenim obilježjima. Za neke LJPŠ-ove nije bilo moguće popuniti sve kategorije. Primjerice, nije svaki LJPŠ nastao pod direktnim utjecajem povijesnog konteksta, već su se neke od njih bavile istraživačkim interesima voditelja i/ili polaznika.

Kada je resurs javno dostupnih knjižica iscrpljen, kontaktirali smo profesore i asistente Odsjeka za psihologiju FFZG, odnosno voditelje provedenih LJPŠ-ova, s ciljem prikupljanja dodatnih informacija. Neki su voditelji poslali slike, popise sudionika njihovih LJPŠ-ova, novinske članke, neobjavljene tekstove i bilješke koje smo također uključili u analizu. Zbog protoka vremena i višestrukih promjena načina pohrane podataka bilo je posebno izazovno pronaći dokumentaciju iz najranijih LJPŠ-ova. Primjerice, tijekom intervjua s alumnima otkriveno je kako jednu LJPŠ Odsjek nije naveo na svojoj *web* stranici. Riječ je o međunarodnom LJPŠ-u iz 1995./1996., "Society in transition: A psychological approach". Nažalost, dodatnim istraživanjem ipak nismo uspjele pronaći dovoljno dokumentacije za taj LJPŠ, stoga ni on nije uključen u analizu.

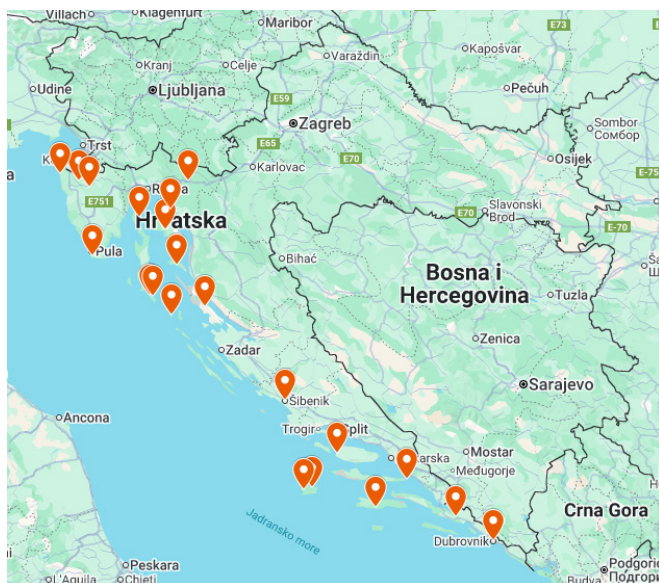
Rezultati analize arhivske građe

Kao što je prethodno navedeno, u analizu arhivske građe uključena je dokumentacija od 30 (91%) LJPŠ-ova iz razdoblja od 1987./1988. do 2022./2023. U Tablicama 2 do 4 i Prilozima A do F nalaze se prikupljene informacije, a u nastavku su sumirani glavni rezultati analize.

Naš prvi problem bio je utvrditi lokacije na kojima su održani LJPŠ-ovi. Na Slici 7 i u Prilogu A prikazana su mjesta koja su dosadašnji LJPŠ-ovi posjetili, pri čemu su gotovo svi LJPŠ-ovi bili smješteni duž Jadranske obale – od Umaga pa sve do Dubrovnika. Pritom je na otoku Visu održan najveći broj LJPŠ-ova ($n = 5$).

Slika 7.

Prikaz mjesta održavanja "ljetnog dijela" LJPŠ-ova ($N = 30$)



Što se tiče brojnosti članova LJPŠ-ova koje čine voditelji, gosti i studenti zajedno, dominantna vrijednost je 23 člana. Raspon članova kreće se od 14 do 35. Dominantna vrijednost broja voditelja i voditeljica iznosi 3, pri čemu je najmanji broj voditelja i voditeljica po LJPŠ-u 2, a najveći 6. Nadalje, dominantna vrijednost broja polaznika studenata i studentica po LJPŠ-u iznosi 20. Pri tome najmanji broj studenata i studentica iznosi 12, a najveći 31 (vidi Sliku 8 i Prilog B).

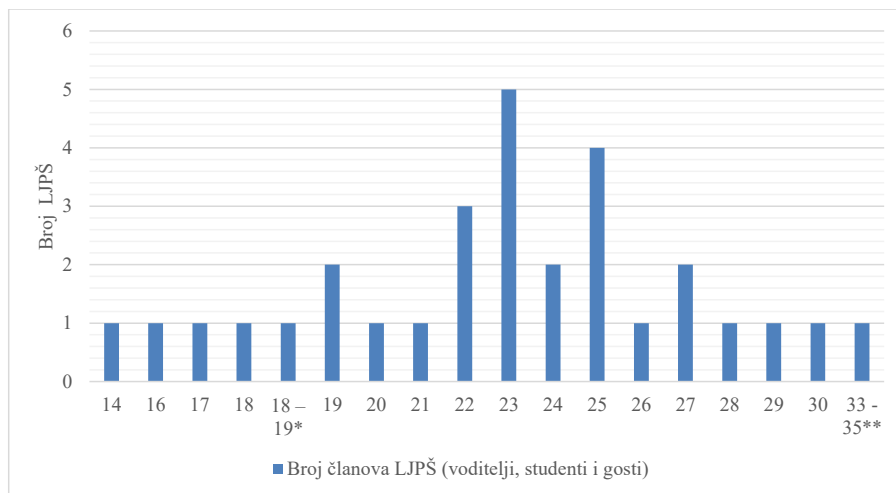
Ove rezultate možemo promatrati u kontekstu Bolonjskih procesa. Naime, na Filozofskom se fakultetu od akademske godine 2005./2006. studira prema, tada, novim studijskim programima te je zanimljivo usporediti broj polaznika i voditelja prije i nakon reforme. U godinama prije reforme dominantna vrijednost broja voditelja je 3, a studenata 21. Poslije reforme dominantne vrijednosti voditelja su 2 i 3, a

studenata 20. Za LJPŠ prije Bolonjske reforme raspon broja voditelja je bio između 3 i 4, dok se poslije raspon širi na između 2 i 6. S druge strane, za studente polaznike LJPŠ-a prije reforme ti rasponi iznose između 14 i 31 član, a poslije između 12 i 26. Takvi nalazi dovode do zaključka kako ne postoje znatne razlike između broja polaznika i voditelja LJPŠ-ova prije i poslije studijske reforme.

Nadalje, na svakom LJPŠ-u studentice čine većinu, a nekad i čitav uzorak (Slika 9). To nije iznenađujuće s obzirom na rodnu raspodjelu studenata na studiju psihologije na FFZG. Iz te je pak perspektive zanimljiva ravnoteža broja studenta i studentica polaznika na 22. LJPŠ-u 2012. godine “Metodološki aspekti računalne primjene testova”. Na dva LJPŠ-a (“Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih” te “Kompulzivno seksualno ponašanje”) sudjelovale su samo studentice i voditeljice.

Slika 8.

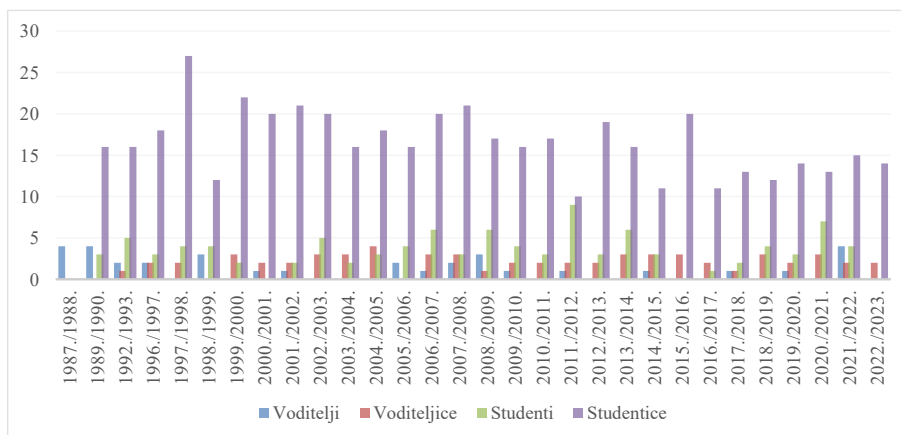
Zastupljenost brojnosti članova LJPŠ-ova (N = 30)



*Napomena. * Na LJPŠ-u 1988. godine sudjelovalo je 14 ili 15 studenata te četiri voditelja. Budući da ne možemo odrediti točan broj, stupac se odnosi na LJPŠ koji su imali 18 ili 19 članova. **Na LJPŠ-u 1998. sudjelovala su dva gosta, čime ukupni broj članova raste s 33 na 35.*

Slika 9.

Grafički prikaz frekvencija članova LJPŠ-ova po ulozu i rodu ($N = 30$)



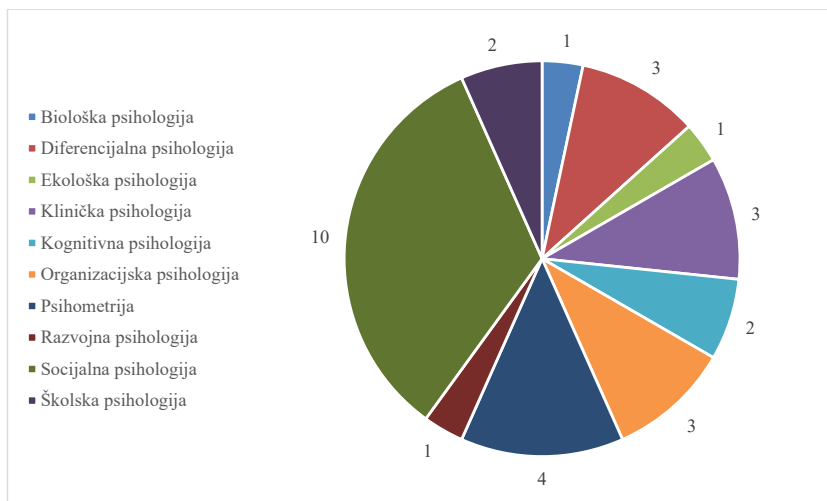
Napomena. Na LJPŠ-i 1988. godine sudjelovalo je 14 ili 15 studenata. O njihovom broju zaključili smo na temelju fotografije polaznika ispred ljetnikovca. Međutim, teško je odrediti njihov spol stoga su ti stupci nepostojeći za navedenu godinu. Na LJPŠ-i 1998. godine sudjelovala su dva gosta. Oni su pribrojani kategoriji muških voditelja LJPŠ-e.

U skladu s trećim problemom, na Slici 10 i u Prilogu C prikazana je zastupljenost područja psihologije obuhvaćenih provedenim LJPŠ-ovima. Pritom se najmanji broj LJPŠ-ova bavio ekološkom, razvojnom ili biološkom psihologijom. Konkretno, iz svakog prethodno navedenog područja proveden je samo jedan LJPŠ. Primjerice, u sklopu područja biološke psihologije je 2020./2021. održan LJPŠ pod naslovom “Bihevioralni imunostni sustav u doba pandemije”. Taj je LJPŠ imao za cilj provjeriti predviđaju li reproduktivne potrebe i potreba za očuvanjem tjelesnog integriteta (u smislu izbjegavanja zaraze) ponašanja vezana za traženje i privlačenje partnera za vrijeme pandemije koronavirusa. S druge strane, najveći se broj istraživanja ($n = 10$) bavio temama u sklopu područja socijalne psihologije. Na primjer, jedan od prvih LJPŠ-ova iz područja socijalne psihologije (“Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija”) imao je za cilj provjeriti u kojoj mjeri izraženost nacionalnog identiteta doprinosi objašnjenju međunacionalne (ne)tolerancije. Nadalje, u istraživanju provedenom u sklopu LJPŠ-a iz 1999./2000. godine pod naslovom “Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj” ispitano je kako se u našem društvu percipiraju djeca, koliko su djeca i njihovi roditelji upoznati s dječjim pravima, kakvi su im stavovi prema njima te u kojoj su mjeri stvorene mogućnosti za zadovoljenje tih prava u okviru škole, obitelji i šire društvene zajednice. Također, akademske godine 2019./2020. održan je LJPŠ koji je imao za cilj provjeriti koliko se zaključci iz američke *geek* kulture mogu primijeniti na hrvatsku u vidu *geek* interesa, identiteta i motivacije za uključivanjem u *geek* aktivnosti. Detaljan popis svih ciljeva i problema istraživanja za svako pojedino područje psihologije se nalazi u Prilogu C.

Treba napomenuti kako je svaki LJPŠ prilikom analize svrstan u samo jednu kategoriju područja psihologije. Svrstani su na temelju konsenzusa pet procjenjivačica, pri čemu je glavni kriterij bio dominantna tema istraživanja. Takav način analize podataka može ograničiti interpretaciju. Primjerice, LJPŠ iz akademske godine 1998./1999. pod naslovom “Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja” svrstan je u kategoriju diferencijalne psihologije, iako bi se mogla svrstati i u područje kliničke, odnosno razvojne psihologije. Također, procjenjivačice su težile svaki LJPŠ svrstati u višu tj. nadređenu kategoriju područja psihologije. Tako se, na primjer, LJPŠ iz 2022./2023. pod naslovom “Kompulzivno seksualno ponašanje (International sex survey)” bavio temom iz psihologije seksualnosti, no svrstan je u nadređeno područje kliničke psihologije. Stoga valja imati na umu da, iako takva metoda kategorizacije daje korisne podatke i uvid u povijest LJPŠ-a, svakako može ograničiti preciznost interpretacije podataka.

Slika 10.

Grafički prikaz frekvencija područja psihologije istraživanja u sklopu LJPŠ-ova (N = 30)



U Prilogu D prikazane su teorijske podloge istraživanja kao i povijesni kontekst u kojem se neki LJPŠ-ovi i njihovo pripadajuće istraživanje javljaju. Rat u Hrvatskoj i poslijeratno razdoblje utječu na teme brojnih prvih, ali i kasnijih LJPŠ-ova. Neke od tih škola su, primjerice, LJPŠ iz 1992./1993. s naslovom „Kvaliteta življenja prognanika”, LJPŠ iz 1997./1998. s temom „Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija” i LJPŠ iz 2014./2015. s naslovom „Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled”. Nadalje, tema na LJPŠ akademске godine 1999./2000. bila je „Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj”. Takav odabir teme nije slučajna jer je, naime, od 1. srpnja 1999. u Hrvatskoj na snagu stupio Obiteljski zakon koji regulira prava djece te odgovornosti, prava i dužnosti roditelja. Također, Hrvatska 2017. godine uvodi Nacionalnu strategiju poticanja čitanja za razdoblje

od 2017. do 2022. godine što motivira tadašnji LJPŠ da se bavi temom „Čitalačka pismenost djece školske dobi”. Međutim, na odabir teme nisu utjecali samo događaji na razini države, već i globalna stanja. Tako je pandemija koronavirusa zasigurno inspirirala LJPŠ 2020./2021. koji se bavio temom reproduktivnih strategija u vrijeme pandemije koronavirusa („Bihevioralni imunostni sustav u doba pandemije”).

Naš je peti problem bio utvrditi zastupljenost, brojnost i karakteristike uzoraka istraživanja provedenih u okviru LJPŠ-ova. U Tablici 2 i Prilogu E nalaze se prikupljene informacije o uzorcima. Valja napomenuti kako je iz obrade ovih rezultata isključen LJPŠ iz 2001./2002. („Psihološki aspekti nezaposlenosti”) jer tada nisu prikupljeni empirijski podaci, već je napisan pregledni zbornik.

Prosječna veličina uzorka u istraživanjima iznosila je 843 sudionika, pri čemu je najmanja veličina 159, a najveća 2 522 sudionika (Tablica 2). Kako bi se dodatno ispitala karakteristike uzoraka provedeno je tzv. otvoreno kodiranje prikupljenih podataka. Kategorije kojima se definiraju vrste uzoraka u istraživanjima nisu unaprijed određene nego su dobivene nakon pregleda prikupljenih podataka. U tom su se procesu iskristalizirale sveukupno tri kategorije vrste uzoraka, a to su opća populacija, učenici i studenti te specifična populacija (Tablica 2). Svako se istraživanje u sklopu provedenih LJPŠ-ova moglo svrstati u minimalno jednu od te tri kategorije, a maksimalno u sve tri. Zbog toga je zbroj svih istraživanja po vrsti uzorka veći od ukupnog broja svih istraživanja provedenih u okviru LJPŠ-ova koji su uvršteni u ovu analizu. Također, za tri LJPŠ-a nije bilo moguće odrediti točan broj pojedinih sudionika po vrsti uzoraka zbog čega ta tri LJPŠ-a nisu uključeni u izračun deskriptivne statistike (Tablica 2). Dobiveni rezultati sugeriraju kako u trećini istraživanja provedenih u LJPŠ-ovima ($n = 11$), uzorak djelomično ili u potpunosti čini opća populacija. Prosječna veličina takvih uzoraka iznosi 829 sudionika, pri čemu je najmanja veličina 103, a najveća 2 522 sudionika (Tablica 2). Sljedeći tip uzorka činili su učenici i studenti ($n = 14$). Prosječna veličina takvih uzoraka iznosi 538 sudionika, pri čemu je najmanja veličina 100, a najveća 1 731 sudionik (Tablica 2). U nekim LJPŠ-ovima ta je skupina sudionika činila samo dio uzorka, a u drugima uzorak u potpunosti. Primjerice, uzorak u istraživanju LJPŠ-a iz 2008./2009. godine („Mjerenje afekata”) čine, uz studente humanističkih znanosti, opća populacija kao i pacijenti hospitalizirani u psihijatrijskoj bolnici Sveti Ivan s različitih odjela i s različitim dijagnozama (Prilog E). S druge strane, uzorak u istraživanju LJPŠ-a iz 2011./2012. godine („Metodološki aspekti računalne primjene testova”) u potpunosti čine studenti Sveučilišta u Zagrebu (Prilog E). Naposljetku, u nekim istraživanjima ($n = 13$) uzorke su činili pojedinci vrlo specifičnih populacija kao što su bili prognanici (LJPŠ 1992./1993. godine na temu „Kvaliteta življenja prognanika”) ili pripadnici seksualnih manjina (LJPŠ 2013./2014. godine na temu „Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj”) (Prilog E). Prosječna veličina takvih uzoraka iznosi 633 sudionika, pri čemu je najmanja veličina 56, a najveća 1 591 sudionik (Tablica 2). Na temelju svega navedenog možemo zaključiti kako uzorke u istraživanjima čine uglavnom pripadnici populacija koje su lako dostupne. Drugim riječima, uzorci provedenih ljetnih škola prvenstveno su bili prigodni.

Tablica 2

Deskriptivno-statistički pokazatelji obilježja pojedinih vrsta uzoraka u istraživanjima LJPŠ-ova (N = 30)

Vrsta uzorka	n	M	Min.	Max.
Svi uzorci	29	827	159	2 522
Opća populacija	13 (3)	796	103	2 522
Učenici i studenti	14 (3)	538	100	1 731
Specifična populacija	13 (2)	633	56	1 591

Napomena. n označava broj LJPŠ-ova po pojedinoj vrsti uzorka (u zagradi je označen broj istraživanja koji nisu uključeni u izračune zbog toga što nije moguće odrediti točan broj sudionika po vrsti uzorka). M je prosječna veličina uzorka. Min. je minimalna, a Max. maksimalna veličina uzorka. U nekim istraživanjima korišteno je više različitih vrsta uzoraka, pa je zbroj svih istraživanja po vrsti uzorka veći od ukupnog broja svih istraživanja provedenih u okviru LJPŠ-ova koji su uvršteni u ovu analizu.

Konačno, u sklopu šestog problema ispitana je zastupljenost istraživačkih nacrtâ, korištenih mjernih instrumenata i statističkih metoda u istraživanjima provedenim u sklopu LJPŠ-ova. Kao što prikazuje Tablica 3, većina LJPŠ-ova koristi kvantitativne nacrtâ istraživanja ($n = 20$), a devet LJPŠ-ova koristilo je i kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju. Većina je istraživanja upotrebljavala već postojeće instrumente poput Rosenbergove skale samopoštovanja (Rosenberg, 1965), IPIP-300 (Goldberg, 1999), PANAS-a (Watson i sur., 1988) i sl. Ipak, u sklopu nekih LJPŠ-ova konstruirani su ili modificirani mjerni instrumenti specifično za potrebe tog istraživanja. Oni, primjerice, obuhvaćaju specifično izrađene skale (npr. Skala za ispitivanje stavova o turistima za 7. LJPŠ „Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku”), liste riječi za pamćenje (21. LJPŠ „Lažna sjećanja”), prilagodbe postojećih testova (npr. Test nizova riječi (Jacobson, 2001) za 27. LJPŠ „Čitalačka pismenost djece školske dobi”) i slično (Prilog F). Ovogodišnji LJPŠ prvi je isključivo kvalitativne prirode. Valja istaknuti kako je sedam LJPŠ-ova uključivalo neki oblik validacije: od provjere psihometrijskih svojstava postojećih upitnika (npr. PANAS, Watson i sur, 1988; 19. LJPŠ „Mjerenje afekata”) ili razvoja novih upitnika (npr. 16. LJPŠ „Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu”), do validacije pretpostavki teorijskih modela (npr. 18. LJPŠ „Ličnost i radno ponašanje”).

Većina LJPŠ-ova koristi neku kombinaciju različitih istraživačkih nacrtâ. Iz donje Tablice 3 vidljivo je kako je najfrekventniji spoj deskriptivnih i korelacijskih nacrtâ u jednoj točki mjerenja, a do sada niti jedan LJPŠ nije proveo longitudinalno istraživanje. Takav odabir nešto jednostavnijih nacrtâ ima smisla s obzirom na trajanje kolegija i resurse dostupne za provedbu projekta. Ipak, longitudinalni nacrti mogu, ovisno o problemu istraživanja, imati neke prednosti nad transverzalnim. Primjerice, provedba medijacijskih analiza te kauzalno zaključivanje o odnosima među varijablama u većoj je mjeri opravdano u korelacijskim istraživanjima ako su podaci prikupljeni kroz minimalno tri vremenske točke (Selig i Preacher, 2009). U raspravi će biti više riječi o različitim mogućnostima reorganizacije kolegija kako bi se, između ostalog, omogućilo korištenje kompleksnijih istraživačkih nacrtâ.

Tablica 3*Vrste nacrti provedenih istraživanja LJPŠ-ova (N = 28)*

R. br. LJPŠ	Vrsta provedenog istraživanja						
	DESC	CORR	LONG	EXP	FG/I	DATA	SC
1.	Doživljajne karakteristike Istre	✓					
3.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	✓	✓			✓	
4.	Kvaliteta življenja prognanika	✓	✓			✓	
7.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	✓	✓				
8.	Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	✓	✓				
9.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	✓	✓				✓
10.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	✓					✓
11.	Problemi i potrebe mladih	✓				✓	
12.	Psihološki aspekti nezaposlenosti			/			
13.	Stigmatizacija marginalnih populacija	✓	✓			✓	
14.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	✓					✓
15.	Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	✓	✓				✓
16.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	✓	✓			✓	
17.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	✓	✓				
18.	Ličnost i radno ponašanje	✓	✓				
19.	Mjerenje afekata	✓			✓		
20.	Ličnost i glazbene preferencije		✓				
21.	Lažna sjećanja			✓			
22.	Metodološki aspekti računalne primjene testova		✓				
23.	Defining Dispositional Employability in Croatian Society	✓	✓			✓	
24.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	✓	✓				
25.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	✓	✓				
26.	Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	✓	✓				
27.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	✓	✓				
28.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća	✓	✓				

29.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	✓	✓	
30.	Kakvi su geekovi zaista?	✓	✓	✓
31.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	✓	✓	
32.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja			✓
33.	Kompulzivno seksualno ponašanje		✓	✓

Napomena. *DESC* označava deskriptivno (fenomenološko) istraživanje, *CORR* korelacijsko (krossekcijsko), *LONG* longitudinalno, *EXP* eksperimentalna i kvaziekperimentalna istraživanja, *FG/I* kvalitativna istraživanja s fokusnim grupama ili intervjuima, *DATA* korištenje postojećih baza s podacima te *SC* istraživanja u kojima su prikupljene informacije iz više izvora. / označava slučaj preglednog LJPŠ-a.

Budući da su istraživanja provedena u sklopu dosadašnjih LJPŠ-ova najčešće koristila kvantitativne podatke, redovito su korišteni i kvantitativni analitički postupci (Tablica 4). Specifično, najčešće korištene analize koje se temelje na usporodbama rezultata različitih grupa (t-test, χ^2 test, ANOVA-u i neparametrijske alternative) te regresijske analize (multipla regresijska analiza i hijerarhijska regresijska analiza). Manji je broj ljetnih škola prikazivao rezultate faktorskih analiza (eksploratorna i/ili konfirmatorna faktorska analiza), a tri su se istraživanja usmjerila na ispitivanje medijacijskih ili moderacijskih odnosa među promatranim varijablama. Kvalitativna su istraživanja primarno koristila tematsku analizu.

Tablica 4

Vrste provedenih statističkih postupaka u istraživanjima LJPŠ-ova (N = 30)

R. br. LJPŠ	Vrsta provedene analize				
	Grupne usporedbe	Regresijske analize	Medijacija/ Moderacija	Faktorske analize	Tematska analiza
1.	Doživljajne karakteristike Istre	✓		✓	
3.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	✓	✓	✓	✓
4.	Kvaliteta življenja prognanika	✓	✓		
7.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	✓	✓		
8.	Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	✓	✓	✓	
9.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	✓	✓		
10.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	✓			
11.	Problemi i potrebe mladih	✓			

12.	Psihološki aspekti nezaposlenosti	/		
13.	Stigmatizacija marginalnih populacija	✓		✓
14.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	✓		✓
15.	Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	✓	✓	
16.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	✓	✓	✓
17.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	✓	✓	✓
18.	Ličnost i radno ponašanje	✓	✓	
19.	Mjerenje afekata		✓	✓
20.	Ličnost i glazbene preferencije	✓	✓	
21.	Lažna sjećanja	✓		
22.	Metodološki aspekti računalne primjene testova		✓	
23.	Defining Dispositional Employability in Croatian Society	✓	✓	✓
24.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	✓	✓	
25.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	✓	✓	✓
26.	Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	✓	✓	✓
27.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	✓	✓	
28.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća		✓	
29.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	✓	✓	✓
30.	Kakvi su geekovi zaista?		✓	✓
31.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	✓	✓	
32.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	✓		
33.	Kompulzivno seksualno ponašanje		✓	

Napomena. Grupne usporedbe uključuju t -test, χ^2 test, ANOVA-u i neparametrijske usporedbe.

Regresijske analize se odnose na multiplu regresiju i hijerarhijska regresijsku analizu. Faktorske analize mogu biti eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza. / označava slučaj preglednog LJPŠ-a.

Deskriptivna statistika (M, SD, f, % ...) nije eksplicitno navedena u tablici jer su je provele gotovo svi istraživački LJPŠ-ovi, bilo opisno, kao odgovor na postavljene probleme ili kao temelj daljnjih analiza.

Kritički osvrt na metodologiju i buduća istraživanja

Prednosti analize arhivske građe novčana su i vremenska ekonomičnost, mogućnost povijesne usporedbe i nenametljivost (Milas, 2009). Budući da su podaci kojima se služimo već prikupljeni u druge svrhe, istraživači štede novac, vrijeme i trud kada se služe tom metodom te izbjegavaju istraživačku nametljivost i reaktivnost sudionika na mjerenje. S druge strane, to može dovesti do etičkih dilema u slučaju da podaci nisu anonimni ili javno dostupni, no u našem slučaju istraživanja LJPŠ-a to nije bio jedan od problema. Osim toga, pristup podacima koji su se prikupljali u duljem vremenskom razdoblju omogućava povijesne usporedbe.

Međutim, postoje određena ograničenja analize arhivske građe. Prva među njima je reprezentativnost podataka koja je pod upitnikom zbog dvije moguće pristranosti: selektivne pohrane i selektivnog očuvanja (Milas, 2009). Selektivna pohrana podrazumijeva da nisu svi prikupljeni podaci uvijek pohranjeni, što može biti zbog fizičkog ograničenja, nemara, procjene dokumentacije nevažnom od strane pohranitelja i sl. Također, s obzirom da je bilo potrebno prikupiti dokumentaciju koja je nastajala kroz posljednjih 36 godina, neka dokumentacija je ranije i postojala, ali ju je zbog protoka vremena, mijenjanja pohranitelja ili mijenjanja mjesta pohrane bilo nemoguće pronaći. S druge strane, selektivno očuvanje odnosi se na necjelovito očuvanje sve pohranjene građe. Primjerice, iz starije je građe zbog slabije vidljivosti i čitkosti moguće izvući puno manje podataka u usporedbi s novijom građom. U našem se istraživanju to prvenstveno odnosi na rukopise i bilješke prvih LJPŠ-ova koji su često bili jedina dokumentacija koju imamo iz tih godina.

Sljedeće ograničenje tipično za metodu arhivske građe jest nesklad između dostupnih podataka i onih potrebnih za valjane zaključke (Milas, 2009). Upravo iz tog razloga, poželjno ju je provoditi uz druge metode istraživanja, poput fokusnih grupa i intervjua. Naime, budući da su podaci prvotno prikupljeni u druge svrhe, može nastati nesklad između tako prikupljenih podataka i istraživačkih pitanja postavljenih analizom arhivske građe. Nadalje, nedostatak kontrole nad time koji su podaci nastali na prošlim LJPŠ-ovima za posljedicu ima to da se istraživački problemi vezani za arhivsku građu prilagođavaju već dostupnoj dokumentaciji (JoVE Journal, n.d.). Zbog toga treba biti oprezan pri interpretaciji, a često dodatno ograničenje toga je da se analizira puno podataka, a dobije malo valjanih i ograničenih zaključaka zauzvat.

Kao što je već spomenuto, objavljene knjižice LJPŠ-ova bile su polazišna točka ove analize arhivske građe. No, kako neki LJPŠ-ovi nemaju objavljene knjižice, u analizu je bilo potrebno uključiti i drugu dokumentaciju, koja se razlikovala po svojoj opsežnosti, formatu, vremenskom kontekstu i slično. Knjižice su kroz godine većinom pratile sistematizirani format i bile su međusobno usporedive, ali informacije u dokumentaciji poput novinskih članaka, PowerPoint prezentacija, plakata i slika su međusobno vrlo različite, i stoga teže usporedive. Također, za neke je LJPŠ-ove bila dostupna samo knjižica, za neke samo novinski članak, a za neke je bilo pregršt raznovrsne dokumentacije koja se međusobno nadopunjavala.

Izazovno je bilo, stoga, na temelju različitog broja informacija za svaki LJPŠ popunjavati tablicu prema zadanim kategorijama obilježja. To ujedno znači i da za neke LJPŠ-ove određene informacije nedostaju (primjerice, popis sudionika, istraživački problemi).

Također, budući da smo pregledavali vrlo opsežnu dokumentaciju, moguće je da su nam neke informacije promaknule i da smo ih propustili uključiti u analizu. Važno je naglasiti da nema jednog ispravnog načina analize podataka s LJPŠ-ovima te da je moguće odabrati i druga obilježja na temelju kojih će se uspoređivati i analizirati provedenog LJPŠ-a. Svjesni smo, stoga, da su prikazani rezultati iz navedenih razloga subjektivni, odnosno pristrani. Usprkos tome, prednost provedene analize arhivske građe je to što je većina informacija mogla samo biti prepisana, bez potrebe za interpretacijama i zaključcima istraživača (npr. broj sudionika, istraživački problemi, način obrade rezultata). Usmjeravanje na objektivna obilježja provedenih LJPŠ-ova smanjilo je pristranost analize arhivske građe. Naravno, neka obilježja prema kojima smo klasificirali provedene LJPŠ-ove bila su podložnija našoj interpretaciji. Primjerice, definiranje područja psihologije u kojem je istraživanje provedeno u pravilu je provedeno na temelju prosudbe članica tima, budući da ti podaci uglavnom nisu bili navedeni u dokumentaciji. Ipak, kako bismo osigurali što je moguće veću objektivnost, odluka o tome u koje područje psihologije će se svrstati pojedini LJPŠ donesena je na temelju konsenzusa pet članica tima.

Unatoč spomenutim ograničenjima, važno je naglasiti da je prikupljenom i analiziranom dokumentacijom unazad posljednjih 36 godina stvorena velika baza o povijesti LJPŠ-a. Sva dostupna dokumentacija sistematizirana je te se sada nalazi na jednom mjestu što omogućuje istraživačima njezinu daljnju i dublju analizu.

TEORIJSKI OKVIR KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA

Teorija samodeterminacije

Jeste li se ikad zapitali zašto ste motivirani da nešto radite? Primjerice, što vas motivira da svaki dan ustanete i idete na posao? Ili što vas motivira da sate provedete uz *Netflix*? Pitanje objašnjenja ljudske motivacije jedno je od važnih područja u psihologiji, posebno u današnjem razdoblju. Naime, razumjeti što ljude motivira i na koji način prilagoditi posao, studij ili aktivnosti tako da u što većoj mjeri motiviraju pojedince postalo je pitanje za milijun dolara. Sve smo više svjedoci „krize motivacije”, zbog čega upravo teorije motivacije i motivacijska psihologija dolaze u prvi plan. Za to su razlozi mnogobrojni, ali ta analiza prelazi opseg ove knjige te zaslužuje još jednu LJPS.

Tijekom prve polovice 20. stoljeća velik broj autora nastojao je osmisliti jedinstvenu teoriju motivacije koja bi u što većoj mjeri objasnila ljudsku motivaciju. Tijekom 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća autori se okreću „mini-teorijama” motivacije koje, nasuprot velikim teorijama, nastoje objasniti pojedine aspekte motivacije (Reeve, 2010). Dio tih teorija ima veliku vrijednost i danas, a neke su pronašle važnu primjenu u različitim područjima psihologije (primjerice Bandurina teorija samoeфикаsnosti u psihologiji obrazovanja). Ipak, u razdoblju od 1970-ih do 1990-ih područje motivacije u psihologiji bilo je na „rubu izumiranja” (Reeve, 2010). 1990-ih godina područje konacijske psihologije (konacija je rjeđe korišten i stariji naziv za motivaciju) doživljava svoj procvat te se javljaju različite teorije motivacije, kako one „velike” tako i one „mini” koje nastoje objasniti pojedine aspekte motivacije.

Jedna od ključnih motivacijskih teorija koja se javila krajem 80-ih godina, a danas se smatra možda i najvažnijom teorijom u području motivacije, jest Teorija samoodređenja, odnosno samodeterminacije (engl. *Self-determination theory*, SDT). Teoriju su razvili autori Edward L. Deci i Richard M. Ryan, profesori sa Sveučilišta u Rochesteru (New York, SAD). Prvi put su svoju ideju iznijeli u knjizi *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* objavljenoj 1985. godine. Ipak, teoriji samodeterminacije prethodila su brojna istraživanja Decija i Ryana, primarno usmjerena na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju (Ryan i Vansteenkiste, 2023). Specifičnost SDT-a jest da je nastajala tijekom dugog vremena, a njezin razvoj traje u kontinuitetu već 40-ak godina. S vremenom su se proširivale definicije i „mini-teorije” koje su proizlazile iz SDT-a te istraživanja koja su dokazivala praktičnu vrijednost teorije (Ryan i Vansteenkiste, 2023).

U najširem smislu SDT je organizmička teorija koja naglašava aktivnu ulogu pojedinca u njegovom ponašanju, razmišljanju i emocijama (Ryan i Vansteenkiste, 2023). Samim time, sve SDT „mini-teorije” koje su se javljale proizlazile su upravo iz pretpostavke da početak i kraj objašnjenja svakog ljudskog ponašanja leži u samome čovjeku, pritom ne zanemarujući važnost okolinskih utjecaja. Ta činjenica reflektira se i u praktičnom doprinosu te teorije.

Praktične implikacije SDT-a pokazale su se u nizu područja, posebice u psihologiji obrazovanja i radnoj psihologiji. Pregledom *The Oxford handbook of self-determination theory*, knjige koja je objavljena 2023. godine povodom 20. obljetnice prvog takvog priručnika, jasno je da primjena te teorije nadilazi primjenu većine drugih „velikih” psihologijskih teorija. Primjerice, teorija pronalazi važnu ulogu u postavljanju ciljeva te općenito temama razvoja pojedinca i ostvarivanja njegovih/njezinih potencijala. To nije iznenađujuće s obzirom na to da SDT svoje korijene djelomično duguje i humanističkoj psihologiji, području psihologije koji je nastao 50-ih godina 20. stoljeća. Teorija uspješno odgovara na pitanje što nam je u životu potrebno kako bismo bili psihički dobro, rasli i razvijali sve svoje potencijale te bili uspješni (Ryan i sur., 2022).

Isti faktori koji su nam prema toj teoriji potrebni da se općenito u životu osjećamo dobro identificirani su i kao faktori koji dovode do boljih ishoda u kontekstu obrazovanja, kako kod učenika/studenata, tako i kod nastavnika. U kontekstu psihologije obrazovanja dvije su se „mini-teorije” pokazale najvažnijima i najprimjenjivijima - Teorija vrsta motivacije i Teorija osnovnih psiholoških potreba (autonomije, kompetentnosti i povezanosti).

Teorija vrsta motivacije

Kao što je ranije spomenuto, upravo istraživanja u području intrinzične i ekstrinzične motivacije, odnosno Teorije kognitivne evaluacije, predstavljaju temelj za razvoj Teorije samodeterminacije ili samoodređenja. Proučavajući navedene konstrukte, Deci i Ryan utvrdili su da je moguće definirati različite razine motivacije koje su postavljene na kontinuumu od amotivacije do intrinzične motivacije, a razlikuju se po stupnju samoodređenja (Ryan i Vansteenkiste, 2023). Amotivacija predstavlja stanje u kojem osobi nedostaje kompetencija ili razloga za djelovanje, dok je intrinzična motivacija u potpunosti određena unutarnjim uzrocima te interesom i znatiželjom pojedinca (Ryan i Vansteenkiste, 2023). Između te dvije vrste motivacije nalazi se ekstrinzična motivacija koja se odnosi na situaciju u kojoj pojedinac iskazuje ponašanja primarno zbog različitih vanjskih razloga, a ne zbog zadovoljstva ili uživanja u aktivnosti (Ryan i Vansteenkiste, 2023). Ipak, spomenute vrste motivacije međusobno su povezane te kvalitativno utječu na načine ljudskog uključivanja u različita ponašanja i aktivnosti. Stupanj u kojem je ponašanje pokrenuto i regulirano vlastitim izborom, ili pak vanjskim razlozima, imaće značajan utjecaj na kvalitetu ponašanja, spoznaje i iskustva (Ryan i Deci, 2017). Vrste motivacije promatraju se kao tipovi regulacije ponašanja, a razlikuju se po stupnju u kojem su autonomni i internalizirani ili kontrolirani i određeni vanjskim čimbenicima; stoga se mogu smjestiti duž kontinuumu samoodređenja (Ryan i Deci, 2017; Slika 11). Kontrolirana je motivacija motivacija koja nije samoodređena, odnosno pojedinac je za ponašanje motiviran vanjskim razlozima. Primjerice, učenik uči za dobru ocjenu iz ispita iz matematike jer zna da će njegovi roditelji biti ljuti i oduzeti mu mobitel ako dobije lošu ocjenu. S druge strane, kada učenik uči mate-

matiku zato što mu je područje matematike zanimljivo i zabavno, on je autonomno motiviran, odnosno ponašanje izvodi zbog unutrašnjih, osobnih motiva (Sheldon i sur., 2017).

Slika 11
Prikaz samodeterminacijskog kontinuuma s vrstama motivacije

PONAŠANJE	Nije samodeterminirano					Samodeterminirano
MOTIVACIJA	Amotivacija	Ekstrinzična motivacija				Intrinzična motivacija
REGULATORNI STILOVI	Neregulacija	Eksternalna regulacija	Introjekcija	Identifikacija	Integracija	Intrinzična regulacija
PERCIPIRANO MJESTO UZROČNOSTI	Impersonalno	Vanjsko	Donekle vanjsko	Donekle unutarnje	Unutarnje	Unutarnje
RELEVANTNI REGULATORNI PROCESI	Nenamjerno, bezvrijedno, nekompetentno, manjak kontrole	Poslušnost, vanjske nagrade i kazne	Samokontrola, uključenost, unutarnje nagrade i kazne	Osobna važnost, osobna vrijednost	Kongruentnost, svjesnost, usklađenost s nama samima	Interes, uživanje, zadovoljstvo

Napomena. *Ovaj je grafički prikaz preuzet i prilagođen iz rada Sheldona i suradnika (2017).*

Na najnižem stupnju samodeterminacijskog kontinuuma nalazi se amotivacija ili neregulacija koja se definira kao nedostatak motivacije i predstavlja stanje kada ljudi djeluju, ali ne osjećaju da imaju dobar razlog za to djelovanje. Odnosno, pojedinci ne percipiraju povezanost između svog ponašanja i njegovog krajnjeg ishoda te su odsutni osjećaj kompetentnosti i interes za aktivnost. Pokazalo se da pojedinci kod kojih je prisutna amotivacija za određeno ponašanje često, kada se uključe u tu aktivnost, ne postižu pozitivne rezultate (Ryan, 2023). Također, amotivacija je negativno povezana s optimalnim ishodima u mnogim područjima, poput posla ili obrazovanja (Aelterman i sur., 2019). Pojedinci kod kojih je prisutna amotivacija za određenu aktivnost ne mogu dati razlog uključivanja u nju (npr. „Nisam siguran i pitam se trebam li nastaviti to raditi.“, „Prije sam imao dobar razlog za to, ali više nemam.“).

Kada pojedinac može navesti razlog svog ponašanja koje je kontrolirano, odnosno određeno vanjskim čimbenicima, govorimo o ekstrinzičnoj motivaciji. Ta vrsta motivacije uglavnom se veže za instrumentalna ponašanja koja se izvode zbog vanjskih utjecaja, poput dobivanja vanjske nagrade ili izbjegavanja kazne. Kada takvi vanjski utjecaji nisu prisutni, osoba vjerojatno neće imati motivaciju za to određeno ponašanje (Sheldon i sur., 2017). Postoje četiri vrste ekstrinzične motivacije koje se razlikuju u stupnju samodeterminacije, odnosno razlikuju se u stupnju u kojem je ponašanje pojedinca određeno unutarnjim uzrocima - vanjska regulacija, introjicirana regulacija, identificirana regulacija i integrirana regulacija (Ryan, 2023). Najmanje autonoman i internaliziran oblik ekstrinzične motivacije je vanj-

ska regulacija koja se odnosi na ponašanja koja su potpuno instrumentalna i služe za dobivanje nagrade, izbjegavanje negativnih posljedica ili u svrhu udovoljavanja zahtjeva drugih. Sukladno tome, kada se vanjski utjecaj ukloni, nestaje i ponašanje (Ryan i Deci, 2017). Primjerice, gore spomenut učenik koji uči matematiku da bi izbjegao oduzimanje mobitela (izbjegavanje kazne) je vođen vanjskom regulacijom jer izvodi ponašanje (učenje matematike) isključivo zbog vanjskih utjecaja. Sukladno tome, kada bi roditelji prestali dodjeljivati kazne za loše ocjene, učenik ne bi učio matematiku (Sheldon i sur., 2017).

Idući oblik ekstrinzične motivacije je introjicirana regulacija koja u određenoj mjeri uključuje internalizaciju, stoga se ponašanje, uz i dalje prisutne vanjske utjecaje, regulira i kroz unutarnje pritiske. Taj je oblik regulacije povezan s osjećajem vrijednosti, a ponašanja se izvode da bi se izbjegao osjećaj krivnje ili da bi se povećalo samopouzdanje. Unutarnji pritisak koji osoba osjeća da izvede neko ponašanje temelji se na mišljenju *trebao/la bih* jer je prisutan osjećaj prisiljenosti za uključivanje u ponašanje koji se veže uz percipirane ili projicirane standarde drugih (Hurst i sur., 2017). Dodatno, introjicirana se regulacija može podijeliti na pozitivnu i negativnu ovisno o motivu koji vodi ponašanje osobe. Pozitivna introjicirana regulacija vođena je ugodnim osjećajima kao konačnim ciljem, primjerice, učenica naporno uči za sve predmete da bi imala 5.0 prosjek jer želi sebi dokazati da to može. S druge strane, ako učenica postiže 5.0 prosjek zato što želi izbjeći neugodne osjećaje poput srama ili krivnje, vođena je negativnom introjiciranom regulacijom (Sheldon i sur., 2017).

Treća vrsta ekstrinzične motivacije, identificirana regulacija, najniža je razina autonomnog ponašanja i uključuje internaliziranost razloga izvođenja ponašanja koje nije direktno određeno vanjskim utjecajem. Osoba izvodi ponašanje jer razumije njegovu važnost te cijeni samu aktivnost. Ipak, to je ograničeno samo na određene dimenzije sebe ili određene domene života te nije u potpunosti u skladu s cjelokupnim sustavom vrijednosti osobe (Ryan i Deci, 2017). Ako učenica s 5.0 prosjekom uči i teži tom prosjeku zato što prepoznaje njegovu vrijednost i smatra ga *osobno* važnim i smislenim vođena je identificiranom regulacijom. U akademskom kontekstu, student psihologije vođen je identificiranom regulacijom ako uči gradi-va kolegija koja mu nisu zanimljiva, ali prepoznaje važnost tog znanja kao bitnog za buduću kompetentnost na određenom radnom mjestu psihologa (Sheldon i sur., 2017).

Najautonomniji i najinternaliziraniji oblik ekstrinzične motivacije jest integrirana regulacija, čija je karakteristika da je ponašanje osobe integrirano i usklađeno s drugim potrebama i vrijednostima koje su uključene u cjelokupni sustav vrijednosti pojedinca. Pojedinaac ponašanja koja provodi promatra kao produžetke vlastitog identiteta te stoga ima integrirane razloge za uključivanje i sudjelovanje u tim aktivnostima (Ryan i Deci, 2017). Primjerice, integrirana regulacija prisutna je kod učenika koji odluči studirati i završiti studij psihologije jer mu je želja pomagati drugima, što je usklađeno s njegovim vrijednosnim sustavom (Ryan, 2023). Zbog

visoko prisutnog osjećaja izbora i autonomije, integrirana je regulacija najbliža intrinzičnoj motivaciji. Međutim, za razliku od intrinzične motivacije gdje se ponašanje izvodi zbog uživanja u njemu samome, osoba kod koje je prisutna integrirana regulacija ponašanje izvodi da bi postigla osobno vrijedne rezultate (Ryan, 2023).

Konačno, intrinzična motivacija ili unutarnja regulacija nalazi se na kraju samog kontinuuma i potiče potpuno autonomna i internalizirana ponašanja. Uključuje doživljaj zadovoljstva osobe tijekom bavljenja određenom aktivnošću, pri čemu osoba uživa u samoj aktivnosti ili ponašanju, neovisno o dodatnim benefitima. Sukladno tome, takva ponašanja su za osobu ugodna i autonomna te vjerojatnije promiču pozitivna iskustva, stvarajući osjećaj kompetentnosti i užitka (Ryan i Vansteenkiste, 2023). U takvim situacijama pojedinac teži novim izazovima, znatiželjan je i zainteresiran za usvajanje novih znanja i iskustava (Ryan, 2023). Intrinzično motiviran pojedinac jest učenik koji kao razlog za sudjelovanje u nekoj aktivnosti, primjerice učenju kemije, navodi da mu je učenje zabavno, zanimljivo te da uživa tijekom učenja (Sheldon i sur., 2017). Ključna karakteristika prisutnosti intrinzične motivacije jest to da se osoba uključuje u određeno ponašanje jer to želi te se to ponašanje održava i u odsustvu vanjskih poticaja, čak i unatoč suočavanju s preprekama (Ryan, 2023).

Teorija osnovnih psiholoških potreba

Teorija osnovnih psiholoških potreba jedna je od „mini-teorija” u sklopu SDT-a, usmjerena na razumijevanje što motivira ljude i kako različiti konteksti mogu utjecati na njihov profesionalni i osobni razvoj. Ona daje dodatno objašnjenje saznanju kako motivacija nije fiksna ili inherentna osobina pojedinca, već varira ovisno o tome koliko su njegove osnovne psihološke potrebe zadovoljene (Englund i sur., 2022). Kada su potrebe pojedinca zadovoljene, on može internalizirati vanjske oblike regulacije (poput ciljeva, uputa i sadržaja koje određuju drugi), što ih čini autonomnijima ili intrinzično motiviranima (Gagné i Deci, 2005). Osnovne psihološke potrebe su pritom definirane na specifičan i uzak način te ih Ryan (1995, prema Vansteenkiste i sur., 2020) naziva „psihološkim nutrijentima” bitnim za prilagodbu, integritet i rast pojedinca. Dakle osim što omogućuju uspostavljanje višeg stupnja motivacije, one su i ključne za opću kvalitetu života i psihološku dobrobit pojedinca (Vansteenkiste i sur., 2020). Ta definicija ima i svoju potporu u istraživanjima gdje sve veći broj studija dokazuje povezanost između osnovnih psiholoških potreba i opće subjektivne dobrobiti (vidi meta-analizu Ryan i sur., 2022).

S druge strane, kada su te osnovne psihološke potrebe neispunjene, očekuje se da će se pojedinac vratiti ekstrinzičnim oblicima motivacije (Gagné i Deci, 2005). Osim dimenzije zadovoljenje–nezadovoljenja psiholoških potreba javlja se još jedna dimenzija. U kontekstu u kojem se javlja aktivna prijetnja psihološkim potrebama (umjesto samo nedostatka zadovoljenja potreba) pojavljuje se frustracija. Frustracija je pojam koji predstavlja zasebnu dimenziju što sugerira da postoje dodatne negativne posljedice. Nadalje, frustracija pridonosi razvoju maladaptivnih ponašanja koje prema Vansteenkiste i sur. (2020) možemo svrstati u 3 kategorije:

- 1) *trenutna loša dobrobit i motivacijski troškovi povezani s frustracijom* – odnosi se na direktnu povezanost frustracije potreba i manjka motivacije. Tu će se frustracija studentovih potreba direktno odraziti tako da će mu se smanjiti motivacija za sudjelovanje u nastavnim aktivnostima, odnosno bit će ili ekstrinzično motiviran za izvršavanje svojih obaveza ili u potpunosti amotiviran.
- 2) *kompenzacijski odgovori na frustraciju potreba* – objašnjava nastanak neugodnih emocionalnih stanja. Tu je naglasak na studentovim emocijama, opisujući kako će frustracija potreba dovesti do neugodnih emocija, anksioznosti ili čak depresije.
- 3) *razvoj kompenzacijskih ponašanja* – obuhvaća distanciranje od aktivnosti ili konteksta orijentirajući se na vanjske ciljeve. Tu će student odabrati ciljeve nepovezane s nastavnim programom, primjerice hobi, sport ili nešto treće, kako bi zadovoljio svoje potrebe.

Zadovoljenje, ali i frustracija osnovnih psiholoških potreba imaju važan utjecaj na motivacijske i osobne ishode, a tome u prilog ide i nalaz da je njihova važnost neovisna o kulturi. Church i sur. (2013) testirali su i potvrdili hipotezu o zadovoljenju potreba kao preduvjetu za očuvanje psihološke dobrobiti osobe na uzorcima studenata u osam kulturalno različitih država. Zadovoljenje potreba predviđa dobrobit podjednako u svim kulturama, odnosno, potrebe su univerzalno umjereno povezane s aspektima dobrobiti kao što su razina pozitivnog i negativnog afekta, osjećaj svrhe u životu, pozitivni odnosi s drugima i osobni rast. Nadalje, Chen i sur. (2015) u svom su kroskulturalnom istraživanju uz zadovoljenje potreba razmatrali i njihovu frustraciju te snagu. Na adolescentima četiriju kulturalno raznolikih država replicirali su nalaz da je zadovoljenje potreba univerzalno povezano s većom dobrobiti, ali i pokazali kako se za frustraciju veže manjak dobrobiti, odnosno niže zadovoljstvo životom i vitalnosti te više depresivnih simptoma. Učinak zadovoljenih ili frustriranih potreba na dobrobit osobe postoji bez obzira na snagu same potrebe, odnosno želju da se ta potreba zadovolji.

Kao što je već spomenuto, ta „mini-teorija” naglašava tri temeljne psihološke potrebe: kompetenciju, povezanost i autonomiju, a u nastavku ćemo detaljnije objasniti svaku od njih kroz dimenzije zadovoljenja i frustracije istih.

Autonomija se odnosi na potrebu za doživljavanjem vlastitog izbora tijekom započinjanja i regulacije ponašanja (Reeve, 2010). Osobe koje imaju zadovoljenu tu potrebu osjećat će se kao inicijatori svojih akcija i djelovat će na načine koji su u skladu s njihovim interesima i vrijednostima (Deci i sur., 2013, prema Guay, 2022). Time možemo reći da je potreba za autonomijom povezana s identitetom osobe zbog čega je ključna za integraciju ponašanja, vrijednosti i iskustava i omogućuje osobi da se spontano angažira u zadacima na poslu, fakultetu ili školi (Ryan i Deci, 2017). Specifično u kontekstu obrazovanja, učenici i studenti koji osjećaju potporu autonomiji internalizirat će akademska pravila i očekivanja kao aspekte obrazovnog konteksta (Guay i Vallerand, 1996., prema Guay, 2022). Tako će, primjerice, sudjelovati u dodatnim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, istraživati do-

datne izvore informacija, pomno analizirati gradivo koje uče, samostalno organizirati vrijeme za učenje i postavljati visoke standarde za svoje akademska postignuća. To će im omogućiti da se osjećaju kao pokretači vlastitog obrazovnog iskustva što pak pozitivno utječe na njihovu motivaciju, angažiranost i opći uspjeh u školi ili na fakultetu (Ryan i Deci, 2017). Veća mogućnost izbora, prilike za samoinicijativna ponašanja, objašnjenja svrhe zadataka te manjak pritiska mogu pomoći u poticanju osjećaja autonomije u ponašanju kod učenika (Niemić i Ryan, 2009). Primjerice, učenici koji sami biraju teme pri pisanju školske zadaće ili koji mogu davati prijedloge nastavniku o obradi tema koje ih zanimaju osjećat će se više autonomno u nastavi. S druge strane, kada je autonomija frustrirana, doživljava se osjećaj sukoba i pritiska, poput osjećaja guranja u neželjenom smjeru (Howard i sur., 2024). Pritom će studenti možda pasivno prihvaćati zadatke i obveze koje im se nameću i pokazivati manjak inicijative ili pak pokazivati otpor prema akademskim pravilima i očekivanjima koje smatraju neprimjerenima ili nepravednima. Dodatno, mogu se ponekad ponašati pasivno-agresivno izbjegavajući izravni sukob ili suradnju s autoritetima. Također, važno je razjasniti kako davanje više autonomije učenicima ne znači nužno da učenici rade isključivo ono što žele. Naime, unutar SDT-a autonomija se ne poistovjećuje s neovisnošću, već je moguće istovremeno imati autonomiju, a biti ovisan o drugima. Brojna su istraživanja (npr. Guay i sur., 2008) zapravo pokazala kako je osjećaj povezanosti i pripadanja povezan s većim osjećajem autonomije.

Druga osnovna psihološka potreba jest potreba za povezanošću. Ona se odnosi na potrebu za uspostavom bliskih i sigurnih emocionalnih veza s drugima, osjećaj privrženosti te pripadanje grupi (Reeve, 2010; Ryan i Deci, 2017). Povezana je s osjećajima topline, brige za bližnje te osjećajem da smo važni drugima. Pristup učenicima pun poštovanja, topline i brižnosti pomaže u zadovoljenju njihove potrebe za povezanošću (Niemić i Ryan, 2009). Potreba za povezanošću povezana je s otpornosti na stres i manjkom psihičkih smetnji te je odgovorna za općenito bolje funkcioniranje (Reeve, 2010). Učenici koji u svom akademskom okruženju osjećaju povezanost skloni su pokazivati veću empatiju i podršku prema drugima, često pružajući pomoć kolegama u učenju ili zajedničkim projektima. Također su otvoreniji za suradnju i dijeljenje ideja, što potiče timski rad i zajednički napredak. Oni češće prisustvuju nastavi i aktivno sudjeluju u raspravama te traže savjete i povratne informacije od svojih profesora i mentora jer osjećaju sigurnost da mogu izraziti svoja mišljenja i osjećaje (Ryan i sur., 2023). S druge strane, frustracija te potrebe povezana je s osjećajem društvene izolacije, isključenosti i usamljenosti. Takvi studenti često se povlače iz društvenih i grupnih aktivnosti upravo zbog osjećaja nepovezanosti s vršnjacima. Također, manje komuniciraju s kolegama te manje traže savjete i pomoć od profesora što smanjuje njihovu cjelokupnu angažiranost u nastavnom procesu (Ryan i sur., 2023). Potreba za povezanošću se pokazala vrlo bitnom pri omogućavanju učenicima da razviju svoj puni potencijal kroz podršku roditelja, učitelja i vršnjaka (Guay, 2022). Iz tih je nalaza vidljiva poveznica sa sljedećom osnovnom psihološkom potrebom, a to je potreba za kompetentnošću.

Potreba za kompetentnošću odnosi se na naš osjećaj da neki zadatak možemo efikasno obaviti, odnosno na želju pojedinca da uvježbava vještinu kako bi našao i savladao optimalne izazove (Ryan i Deci, 2017). Može biti shvaćena i kao želja za učinkovitom interakcijom sa svojom okolinom (White, 1959, prema Guay, 2022). Kako bi pojedinac zadovoljio tu potrebu treba se uključiti u aktivnosti i iskusiti prilike za korištenje i uvježbavanje svojih vještina (Vansteenkiste i sur., 2020), a njezino zadovoljenje dovodi do jačanja samopoštovanja (Guay, 2022). Zadovoljenju potrebe za kompetentnošću mogu doprinijeti kvalitetne povratne informacije, optimalno izazovni zadaci i evaluacija koja se ne temelji samo na zadanim normama, već i na individualnom napretku i učinku učenika (Niemiec i Ryan, 2009). Tako ta potreba potiče studente/učenike da traže izazove koji su malo iznad njihovih trenutnih sposobnosti i da se upuštaju u aktivnosti koje će s vremenom unaprijediti njihove vještine (Guay, 2022). Osim što aktivno sudjeluju u nastavnom procesu i u nastavnim diskusijama, osobe sa zadovoljenom potrebom za kompetentnošću traže povratne informacije profesora kako bi unaprijedili svoja znanja i vještine te nerijetko preuzimaju vodeće uloge u grupnim projektima jer osjećaju da mogu učinkovito doprinijeti timu (Ryan i sur., 2017). S druge strane, kada je potreba za kompetencijom frustrirana dolazi do doživljaja manjka samopouzdanja. Takvi studenti mogu izbjegavati aktivno sudjelovanje u nastavi, postavljanje pitanja ili sudjelovanje u diskusijama, jer se boje da će pokazati svoje nedostatke. Rijetko aktivno traže povratnu informaciju, a na istu znaju reagirati defenzivno ili ju pak ignorirati. U grupnom radu zauzimaju pasivnu ulogu, a znaju i brzo odustati kada se suoče s izazovnim zadacima jer sumnjaju u svoje sposobnosti da prevladaju prepreke (Ryan i sur., 2017).

Tri osnovne psihološke potrebe ne djeluju samostalno, već se isprepliću i međusobno nadopunjuju težeći uspostavljanju općeg psihološkog blagostanja. Zadovoljenje tih potreba znači da osjećamo slobodu u donošenju odluka (autonomija), da smo učinkoviti i uspješni u onome što radimo (kompetentnost) i da imamo bliske i podržavajuće odnose s drugima (povezanost). S druge strane, kada su te potrebe frustrirane, osjećamo se ne samo nezadovoljno, nego se i suočavamo s intenzivnijim negativnim iskustvima. Frustracija nije samo izostanak ispunjenja potreba, već predstavlja dublje neugodne emocije koje mogu značajno utjecati na naše mentalno i emocionalno stanje (Vansteenkiste i sur., 2020).

Mnoga istraživanja bavila su se ishodima zadovoljenih i frustriranih potreba, konkretno u obrazovnom kontekstu. Kada pomislimo na potrebe u obrazovnom kontekstu, vjerojatno nam prvo padaju na pamet one učeničke, koje i jesu najzastupljenije u istraživanjima. Conesa i sur. (2022) u svom pregledu literature pružaju neke generalne zaključke vezane za potrebe učenika osnovnih i srednjih škola. Prvi važan nalaz jest taj da je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba kod učenika povezano s više autonomnim oblicima motivacije. Dakle, učenici manje gledaju školske zadatke kao nametnute obveze koje obavljaju samo zbog vanjskih pritisaka. Primjerice, Baten i sur. (2020) spominju povezanost zadovoljenih potreba za auto-

nomijom i kompetencijom s autonomnom motivacijom u učenju matematike. Već samo davanje izbora između više različitih aktivnosti može doprinijeti zadovoljenju potreba za autonomijom i kompetentnošću, a time i povećati razinu intrinzične motivacije učenika (Waterschoot i sur., 2019). Nadalje, zadovoljene potrebe u školi pozitivno su povezane s dobrobiti učenika (Conesa i sur., 2022). To se odnosi na više razine pozitivnog afekta, subjektivne dobrobiti u školi te zadovoljstva školom (Schmidt i sur., 2020; Tian i sur., 2016; Tian i sur., 2018). Kako škola čini velik dio života učenika, učinak se može vidjeti i izvan nje, u vidu većeg zadovoljstva životom i bolje generalne dobrobiti (Gillison i sur., 2008; Rodríguez-Meirinhos i sur., 2020). Postoji i međuzavisnost dobrobiti učenika u kontekstu škole i potreba pri kojoj početna veća dobrobit predviđa kasnije veće zadovoljenje potreba, ali i obrnuto (Tian i sur., 2014). Stanje potreba učenika tako ovisi o školskom okruženju, a zadovoljene potrebe ujedno omogućavaju pozitivno djelovanje učenika na svoje okruženje. Učenici čije su potrebe zadovoljene pokazuju i veću razinu uključenosti u nastavu. Potrebe i uključenost u velikoj su mjeri međuzavisne te je njihov odnos dvosmjernan (Conesa i sur., 2022). Tako učenici koji pokazuju veću uključenost kasnije češće percipiraju svoje potrebe više zadovoljenima (Pitzer i Skinner, 2017).

Kao što zadovoljenje potreba ima svoje pozitivne posljedice za učenike, frustracija se veže za nepoželjne ishode. Aktivno onemogućavanje zadovoljenja potreba za autonomijom i kompetencijom u školi povezano je s više kontroliranim oblicima motivacije. Dakle, kada su osnovne psihološke potrebe frustrirane, učenici školske obveze u većoj mjeri odrađuju zbog zadovoljstva i pritiska drugih, a ne zbog vlastitog interesa ili doživljaja koristi (Baten i sur., 2020). Frustracija je, kao i zadovoljenje, povezana sa subjektivnom dobrobiti te previđa više razine negativnog afekta, ali i raznolike probleme u prilagodbi poput agresivnih ponašanja, somatizacija, povlačenja ili problema u odnosima (Rodríguez-Meirinhos i sur., 2020). Nadalje, učenici koji smatraju da ih nastavnici pretjerano pokušavaju kontrolirati češće doživljavaju frustraciju svojih potreba što prati niža uključenost i viša razina samohendikepiranja (Collie i sur., 2019). Učenici će biti manje spremni sudjelovati u nastavi i češće će svojim ponašanjem sabotirati vlastiti uspjeh, potencijalno radi očuvanja osjećaja vlastite vrijednosti koji je narušen zbog doživljaja pritiska, vlastite nekompetentnosti ili usamljenosti prilikom frustracije osnovnih potreba. Frustracija, dakle, često ima učinke suprotne od zadovoljenja potreba te predstavlja prepreku motivaciji učenika, kao i njihovom razvoju.

Visokoškolsko obrazovanje predstavlja poseban kontekst u vidu zadovoljenja potreba. Ono je dobrovoljan oblik obrazovanja u kojemu se nastava i raspored razlikuju od osnovne i srednje škole pa tako ima svoje specifičnosti. Goldman i suradnici (2016) u svom su istraživanju pronašli kako visokoškolska nastava prilagođena studentu pomaže u zadovoljenju osnovnih psiholoških potreba te vodi do više razine intrinzične motivacije. Prema Bailey i Phillips (2015), intrinzična motivacija studenata povezana je s višom subjektivnom dobrobiti te osjećajem smisla života, kao i boljim akademskim uspjehom. Dakle, vlastiti unutarnji interes i uživanje u studiju djeluju pozitivno i na akademski i na širi životni kontekst. Nadalje, studenti

koji percipiraju veću podršku svojoj autonomiji unutar neke studentske grupe u većoj će mjeri imati zadovoljene psihološke potrebe, pa i procjenjivati svoj učinak u učenju boljim (Yu i Levesque-Bristol, 2020). Osim motivacije i akademskog uspjeha, zadovoljenje osnovnih potreba predviđa i razne druge pozitivne obrazovne ishode, što uključuje veći interes za studij, veće zadovoljstvo studijem, manji broj izostanaka te slabije namjere za odustajanjem od studija (Gillet i sur., 2020).

S druge strane, frustracija potreba studenata povezana je s većom razinom simptoma akademskog sagorijevanja te češćim namjerama odustajanja od školovanja, ali i osjećajem nesposobnosti te otuđenosti od studija i vršnjaka (Huyghebaert-Zouaghi i sur., 2024). Osim toga, studenti frustriranih potreba bit će manje zadovoljni studijem i manje uključeni u nastavu, odnosno pasivniji (Hughes i sur., 2023). Generalno, okolina, odnosno nastavnici, drugi studenti i klima studentskog programa svojim podržavanjem i poticanjem zadovoljenja psiholoških potreba predviđat će manju psihološku uznemirenost studenta dok će aktivnim frustriranjem potreba doprinijeti uznemirenosti, odnosno anksioznim i depresivnim smetnjama studenta (Gilbert i sur., 2021).

Važno je napomenuti kako se relativno malen broj radova bavi potrebama specifično u visokoškolskom kontekstu te se stoga rezultati tih istraživanja često zanemare ili grupiraju s ostalim razinama obrazovanja što otvara prostor za daljnja istraživanja u ovom polju. Howard i sur. (2024) u svojoj su meta-analizi proučili radove koji uključuju i učenike i studente te istražili posljedice ponašanja okoline koja podržavaju ili pak aktivno frustriraju pojedine osnovne potrebe. Rezultati pokazuju kako podršku autonomiji prati bolje akademsko postignuće i prosjek ocjena, ali i veća kreativnost i bolje kognitivne vještine, potencijalno zbog veće slobode u načinu njihova vježbanja i razvoja. Osim toga, s autonomijom je povezano i korištenje dubokih i metakognitivnih strategija učenja te bolje planiranje vremena i ciljeva. Veća autonomija također predviđa niže razine prokrastinacije, absentizma, odustajanja te povoljniji rast i razvoj osobe u vidu emocionalne regulacije, interpersonalnih vještina i razvoja vlastitog identiteta (Howard i sur., 2024). Podrška svim potrebama povezana je s boljom samoregulacijom ponašanja, višom samoeфикасношću i većom percepcijom kontrole kod učenika i studenata, kao i s višim razinama uključenosti (Howard i sur., 2024). Veže se i za razne aspekte dobrobiti, primjerice više samopouzdanje i zdraviji životni stil, a manju izraženost simptoma anksioznosti i depresije. S druge strane, okolina koja frustrira autonomiju povezana je s lošijim akademskim uspjehom i samoregulacijom ponašanja te češćim negativnim strategijama nošenja sa problemima dok generalno frustriranje potreba smanjuje uključenost (Howard i sur., 2024). U daljnjim istraživanjima valjalo bi provjeriti odnose li se ovi rezultati stvarno i na visokoškolski kontekst, zbog malog broja istraživanja u području.

Nastavnički stilovi

Nastavnici imaju primarnu ulogu u zadovoljenja potreba svojih učenika. Iako postoji velik broj definicija nastavničkih stilova, oni se generalno odnose na setove ponašanja koje nastavnik izvodi u učionici, a koji su zapravo „operacionalizacija osobne obrazovne filozofije nastavnika” (Conti i Welborn, 1986; prema Gafoor i Babu, 2012, str. 56.). Aelterman i suradnici (2019) ističu da su upravo prakse i metode koje nastavnici koriste ključne za razumijevanje motivacije kod učenika. Iznimno važan dio „obrazovne filozofije” jest i to na koji način nastavnik uzima u obzir perspektivu učenika (Ryan i sur., 2023). Samim time, nastavnički stil može se opisati kao interpersonalni stil koji se odvija između nastavnika i učenika. Dualnost i interakcija između učenika i nastavnika u procesu obrazovanja neizbježna je što se reflektira i na nastavničke stilove.

Istraživanja nastavničkih stilova započela su 80-ih godina prošlog stoljeća, a velik doprinos u području donijeli su radovi Deci i sur. (Deci, Nezlak i Sheinman, 1981; Deci, Schwartz i sur., 1981) koji su model nastavničkih stilova temeljili na prethodno opisanim teorijama u okviru SDT-a. U osnovi, nastavničke stilove moguće je podijeliti na one koji podržavaju autonomiju (eng. *autonomy supporting*) i one koji su kontrolirajući (eng. *controlling*). Drugačije rečeno, moguće ih je podijeliti na one koji stvaraju uvjete koji podržavaju zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba i intrinzično motivirano ponašanje, odnosno one koji stvaraju frustrirajuće uvjete i ekstrinzično motivirano ponašanje. Sama koncepcija tih stilova mijenjala se tijekom vremena. U početku su stilovi smatrani krajevima istog kontinuuma, a kasnije je izložen dvoprocen (eng. *dual-process*) model u kojem je prepoznata mogućnost da je istovremeno moguće koristiti ponašanja i jednog i drugog stila, odnosno da korištenje jednog stila ne implicira automatski izostanak korištenja drugog (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). Veći broj istraživanja potvrdio je dvoprocen model, a korelacije između procjena korištenja autonomnog, odnosno kontrolirajućeg stila bile su nisko do umjereno negativne (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). U skladu s time, novija istraživanja ukazuju na različite antecedente i posljedice takvih stilova. Važan doprinos u istraživanju nastavničkih stilova jest rad Aeltermana i suradnika (2019) u kojem je predložen kružni model nastavničkih (motivacijskih) stilova koji omogućuje mnogo jasnije i dublje razlikovanje te preciznije definiranje različitih stilova, njihovih antecedenata i posljedica. Osim navedenih stilova podrške autonomiji i kontrole, taj model predlaže i dvije nove komponente nastavničkih stilova - kaos i strukturu.

Kad govorimo o nastavničkom stilu koji podržava autonomiju, Reeve (2009, str. 159) ga definira kao „interpersonalni stil i ponašanje nastavnika koji omogućuju prepoznavanje, poticanje i razvoj unutrašnjih motivacijskih resursa studenata”. Aelterman i Vansteenkiste (2023) ističu da je karakteristika takvih nastavnika zanimanje, osjetljivost i fleksibilnost u pogledu interesa, preferencija i vrijednosti učenika. Nastavnici koji koriste stil koji podržava autonomiju imaju tri glavne karakteristike: a) zauzimaju učeničku perspektivu, b) prihvaćaju razmišljanja, osjećaje i ponašanja učenika te c) podržavaju razvoj motivacije i autonomne samoregulacije

učenika (Reeve, 2009). Takav pristup omogućuje razvoj intrinzične motivacije i internalizaciju (Reeve i Cheon, 2021). Reeve i Cheon (2021) identificiraju sedam ponašanja koja čine nastavnički stil koji podržava autonomiju (prikazani na Slici 12). Prije svega, to je *zausizmanje učeničke perspektive*. Nastavnici bi trebali promišljati o tome kako učenici percipiraju nastavu, korištene materijale i načine poučavanja te temeljem toga prilagođavati svoju nastavu. To ne znači da nastavnik gubi autoritet ili da „učenici upravljaju time kako će on raditi”, već da nastavnik koristi svoje znanje i iskustvo, ali i povratne informacije učenika kako bi stvorio nastavu koja će omogućiti zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba učenika (a i njega samog). Sljedeća ponašanja doprinose intrinzičnoj motivaciji učenika u nastavi:

1. *Omogućiti učenicima da se bave onim što ih zanima*. Tako, primjerice, nastavnik može ponuditi različite izvore na kojima učenici mogu produbiti svoje znanje i interese, ponuditi različite vrste aktivnosti i sl.
2. *Predstaviti aktivnosti na način da zadovoljavaju potrebe učenika*. Ako učenicima omogućimo da sami biraju ili osmišljavaju seminarske teme, omogućit ćemo zadovoljenje njihovih potreba – u ovom slučaju autonomije. Poticanje grupnog rada i suradničkog učenja omogućuje zadovoljenje potrebe za povezanosti, a izazovne aktivnosti zadovoljenje potrebe za kompetencijom.

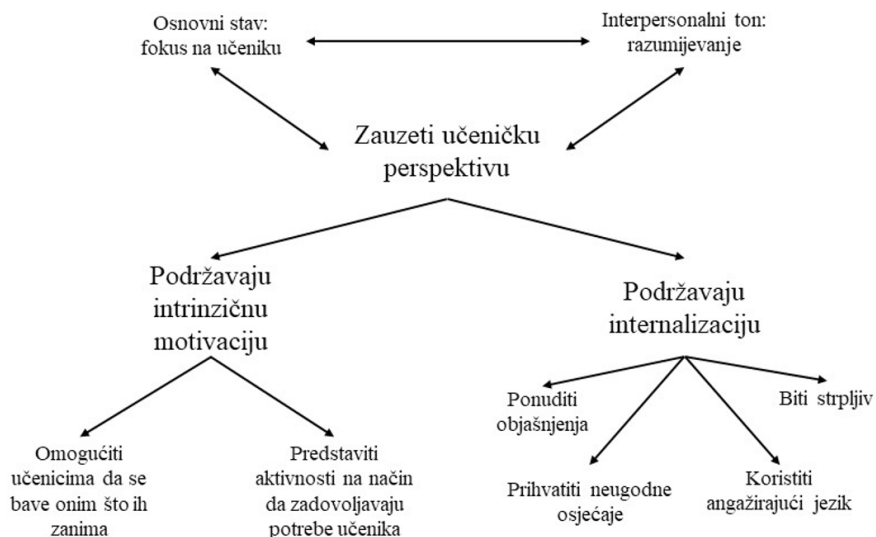
Za nastavnička ponašanja u nastavku autori tvrde da omogućuju internalizaciju, odnosno proces „usvajanja vrijednosti, vjerovanja i ponašanja od drugih (npr. nastavnika) i transformiranja u njihove vlastite” (Ryan i Deci, 2000, prema Reeve i Cheon, 2021, str. 58):

3. *Ponuditi objašnjenja*. Učenicima je važno ponuditi objašnjenja zašto nešto rade i zašto je nešto važno. Nastavnici to mogu učiniti kroz različite životne primjere ili kroz isticanje povezanosti s drugim gradivom koje će obrađivati. Tako učenici shvaćaju vrijednost koju za njih gradivo predstavlja i samim time ga mogu internalizirati.
4. *Prihvatiti neugodne osjećaje*. Važno je razumjeti i prihvatiti neugodne osjećaje (anksioznost, zbunjenost, ljutnju, dosadu, stres...) koji se mogu pojaviti, istražiti zašto se javljaju te, zajedno s učenicima, komentirati što nastavnici mogu učiniti bolje ili drugačije.
5. *Koristiti angažirajući jezik*. Nastavnici bi trebali koristiti jezik koji poziva na aktivnost i angažman učenika. Primjerice, umjesto korištenja riječi „morate” ili „trebate”, bolje je koristiti fraze poput „mogli biste” i sl.
6. *Biti strpljiv*. Stahl (1994) navodi da nastavnici u prosjeku čekaju 0.7 do 1.4 sekunde na odgovor učenika, što je mnogo niže u odnosu na optimalnih 3 - 5 sekundi. Upravo strpljenje omogućuje učeniku da ponudi točan odgovor, ali i povećava vjerojatnost uključenosti učenika te dublje obrade informacija.

Iz prethodno navedenog, jasno je da nastavnici mogu primijeniti različite vrste tehnika i ponašanja kako bi se „približili” stilu koji podržava autonomiju te na taj način zadovoljili učeničke osnovne psihološke potrebe.

Slika 12

Sedam ponašanja koji čine nastavnički stil koji podržava autonomiju učenika



Napomena. Ovaj je grafički prikaz preuzet i prilagođen iz rada Reevea i Cheona (2021).

S druge se strane nalazi kontrolirajući stil, koji je potpuna suprotnost stilu koji podržava autonomiju te u kojem nastavnici nastoje „pritisnuti studente da misle, osjećaju odnosno da se ponašaju na specifičan način” (Reeve, 2009). Treba reći da nastavnici imaju tendenciju koristiti kontrolirajući stil poučavanja što posebno vrijedi za mlade nastavnike (Hellebaut i sur., 2023). Ipak, nalazi nisu u potpunosti jednoznačni. Tri su skupine ponašanja karakteristike kontrolirajućeg stila: a) isključivo korištenje perspektive nastavnika, b) ometanje misli, osjećaja i ponašanja učenika i c) pritisak na učenike da misle, osjećaju ili se ponašaju onako kako nastavnik želi (Reeve, 2009). U odnosu na stil koji podržava autonomiju i prethodno navedena ponašanja, jasno je da se u kontrolirajućem stilu nastavnik primarno oslanja na vanjske izvore motivacije, izbjegava detaljnija objašnjenja koristi gradiva, nestrpljiv je te ne uzima u obzir učenički negativan afekt. Aelterman i Vansteenkiste (2023) navode da takvi nastavnici čak mogu koristiti i zastrašivanje i induciranje krivnje kod učenika.

Prema Reeveu (2009), dva su načina na koje nastavnik može kontrolirati učenike - direktni (eksterni) i indirektni (interni). Direktni način uključuje isključivo korištenje vanjskih motivatora kojima se nastoji učenike potaknuti na rad. Primjerice, takvi nastavnici često koriste verbalne naredbe ili nameću rokove za izvršavanje određenih obveza. S druge strane nalazi se indirektni način kojim se kod učenika nastoji stvoriti interno kontrolirani tip regulacije ponašanja, odnosno osjećaj da nemaju drugog izbora osim onog kako nastavnik očekuje da se ponašaju. Nastavnici

moгу koristiti osjećaj krivnje ili srama, prijetnje da će srušiti učenika i dr. (Reeve 2009). Kod učenika to stvara eksterni lokus kontrole, osjećaje pritiska i neugodne emocije, što ima negativne posljedice po njihovu motivaciju i uključenost (Reeve, 2009). Osim toga, kontrolirajući stil onemogućava zadovoljenje potreba, odnosno dovodi do njihove frustracije (Aelterman i Vansteenkiste, 2023).

Kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova

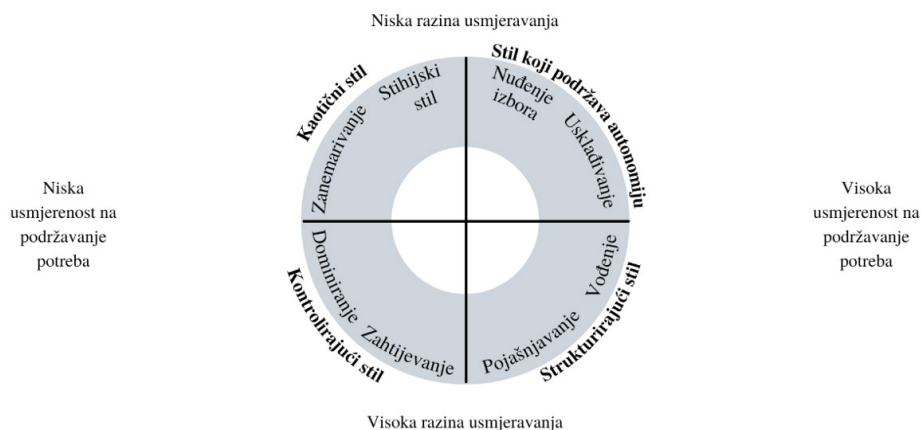
Prvi modeli nastavničkih stilova postulirali su postojanje stila koji podržava autonomiju i kontrolirajućeg stila nastavnika. Međutim, novija istraživanja pokazala su postojanje još dva stila - kaosa i strukture. Tako su Aelterman i suradnici (2019) predložili kružni model nastavničkih stilova (Slika 13), s dvije dimenzije na kojima su smještena četiri „šira” i osam „užih” nastavničkih stilova. Model je dobiven na temelju empirijskih podataka prikupljenih na preko 1300 nastavnika i 1700 učenika u srednjim školama, a repliciran je i na visokoškolskom uzorku (Vermote i sur., 2020; Huić i sur., 2024). Na x-osi modela nalazi se dimenzija podrške, odnosno frustracije potreba, a na y-osi nalazi dimenzija usmjeravanja, odnosno stupnja u kojem nastavnik određuje interakciju u učionici. Četiri „šira” nastavnička stila su, dakle, stil koji podržava autonomiju, strukturirajući, kontrolirajući i kaotični. Aelterman i Vansteenkiste (2023) ističu da je struktura pogodna za zadovoljenje potreba, a karakteriziraju je jasna očekivanja i ciljevi, prilagodba težine zadataka učenicima te davanje pravovremenih povratnih informacija. Upravo je strukturirajući stil važan za zadovoljenje potrebe za kompetencijom (Aelterman i sur., 2019). S druge strane strukture nalazi se kaos, nastavnički stil koji karakteriziraju ponašanja i prakse koje su nekonzistentne, nepredvidive, arbitrarne i ometaju zadovoljenje potreba kao i postizanje ciljeva u nastavi (Aelterman i sur., 2019).

Prikaz kružnog modela na Slici 13 sugerira postojanje „tanke granice” između pojedinih širih stilova, što je posebno vidljivo između stila koji podržava autonomiju i kaotičnog stila. Oba stila podrazumijevaju nižu razinu usmjeravanja i višu razinu slobode, no stil koji podržava autonomiju predviđa optimalne učeničke ishode, a kaotični stil rezultira lošijim ishodima. Nastavnici koji podržavaju autonomiju usmjeravaju se na potrebe, želje i interese učenika te prilagođavaju poučavanje kako bi ih zadovoljili, dok nastavnici s kaotičnim stilom izbjegavaju trud i prepuštaju učenike samima sebi, što rezultira njihovom zbunjenošću i nesigurnošću (Aelterman i sur., 2019). Jednako tako, direktivnost može biti podržavajuća, kroz pružanje strukture, ali i kontrolirajuća. I kontrolirajući i strukturirajući nastavnički stilovi uključuju davanje jasnih smjernica i uputa, no razlikuju se u načinu komunikacije i pružanju podrške učenicima. Strukturirajući nastavnici vode učenike, kreću od njihovih trenutnih vještina i sposobnosti te im pomažu razviti osjećaj kompetentnosti. Nasuprot njima, kontrolirajući nastavnici naglašavaju poslušnost i pritišću učenike kako bi razmišljali, osjećali i ponašali se onako kako nastavnik želi (Aelterman i sur., 2019). Razlike između navedenih stilova vidljive su i na temelju njihovih ishoda. Haerens i suradnici (2015) postuliraju tzv. „svijetli” i „tamni”

put motivacije. Dok stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil pripadaju „svijetlom” putu jer su motivirajući i povezani s pozitivnim ishodima i zadovoljenjem temeljnih psiholoških potreba, kontrolirajući i kaotični stil čine „tamni” put zbog svojih demotivirajućih karakteristika i loših ishoda za učenike (Aelterman i Vansteenkiste, 2023).

Slika 13

Grafički prikaz kružnog modela nastavničkih stilova



Napomena. Ovaj je grafički prikaz preuzet i prilagođen iz rada Aeltermana i suradnika (2019, prema Golešić, 2022).

Kad govorimo o „užim” nastavničkim stilovima, razlikujemo nuđenje izbora (eng. *participative*), usklađivanje (eng. *attuning*), vođenje (eng. *guiding*), pojašnjavanje (eng. *clarifying*), zahtijevanje (eng. *demanding*), dominiranje (eng. *domineering*), zanemarivanje (eng. *abandoning*) i stihijski stil (eng. *awaiting*) (Aelterman i sur., 2019). Stil koji podržava autonomiju obuhvaća „uže” stilove nuđenja izbora i usklađivanja. Nuđenje izbora karakterizira nisko usmjeravanje što se u nastavi očituje kroz ponudu izbora učenicima u aktivnostima u koje se žele uključiti, uključivanje učeničkih sugestija u nastavu i sl. Stil usklađivanja karakterizira prihvaćanje negativnog afekta, isticanje relevantnosti zadataka za učenike i poticanje interesa kod učenika, čime se primarno nastoji zadovoljiti potreba za autonomijom. Unutar strukturirajućeg stila nalazimo stilove vođenja i pojašnjavanja. Dok vođenje karakterizira davanje povratnih informacija učenicima i dostupnost pomoći, pojašnjavanje naglasak stavlja na jasne ciljeve i očekivanja od učenika (odnosno visok stupanj usmjeravanja). Zahtijevanje i dominiranje podvrste su kontrolirajućeg stila. Dok nastavnici sa zahtjevajućim stilom koriste prijeteći jezik i onemogućuju izbor, oni s dominirajućim stilom koriste se izazivanjem krivnje ili čak posramljivanjem učenika. Konačno, u okviru kaotičnog stila, javljaju se zanemarivanje i stihijski stil. Zanemarujući nastavnici su neresponzivni, često odustaju od pravila i ostavljaju

većinu posla učenicima. Iščekujući stil najviše podsjeća na *laissez-faire* stil i može se opisati rečenicom „kako bude, bit će”. Takvi nastavnici prepuštaju sav posao učenicima te uopće nisu angažirani u nastavi.

Kružni model omogućava precizniju identifikaciju stilova koje nastavnici koriste kako bi motivirali učenike što pak može pomoći u boljem razumijevanju nastavničkih ponašanja, ali i odnosa među stilovima (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). Odnosi koji su dobiveni između pojedinih „širih” i „užih” stilova jasno ukazuju na određene trendove. Stilovi koji su u kružnom modelu prostorno najbliži ujedno imaju najviše međusobne korelacije, slično kao, primjerice, u Hollandovom RIASEC modelu interesa. Tako istraživanje Jang i suradnika (2010) pronalazi visoku pozitivnu korelaciju između autonomnog i strukturirajućeg stila od .60, što sugerira da nastavnici koji podržavaju autonomiju ujedno u većoj mjeri pružaju strukturu tijekom poučavanja. S druge strane, oni stilovi koji su na suprotnim stranama koreliraju negativno. Takav je model ujedno i realističniji, s obzirom na to da nastavnici rijetko koriste isključivo jedan nastavnički stil. Konačno, značaj tog modela jest i u tome što omogućuje istraživanja prediktora i posljedica specifičnih nastavničkih tehnika i „užih” stilova pri čemu su dodatna istraživanja u tom području još uvijek nužna.

Reeve (2009) identificira tri skupine „pritisaka” koji utječu na to koji stil će nastavnici odabrati – odozgo, odozdo i iznutra. Pritisaci odozgo odnose se na kurikulum, ravnatelje, vremensku ograničenost i druge faktore nad kojima nastavnik često nema kontrolu, odnosno na one faktore kojih se mora pridržavati. Upravo zbog takvih uvjeta, nastavnici su nekad i primorani koristiti kontrolirajući stil kako bi postigli određene uvjete ili standarde izvedbe (Reeve, 2009). Pritisaci odozdo primarno se odnose na nemotiviranost studenata, neprikladna učenička ponašanja i sl. (Moe i sur., 2022). Takva ponašanja također usmjeravaju nastavnike u smjeru više kontrolirajućeg stila, između ostalog i zato što se osjećaju odgovornima za nepovoljnu situaciju u razredu (Ryan i sur., 2023). Jang, Kim i Reeve (2016) pokazali su da stupanj neuključenosti učenika predviđa percipirano korištenje kontrolirajućeg stila nastavnika, odnosno negativno predviđa percipirano korištenje stila koji podržava autonomiju.

Konačno, postoje i pritisci iznutra, odnosno utjecaj različitih karakteristika samog nastavnika. Jedan od najvažnijih faktora jest stupanj u kojem su zadovoljene nastavničke potrebe za autonomijom, kompetentnosti i povezanošću. Aelterman i Vansteenkiste (2023) navode da je stupanj zadovoljenja potreba nastavnika povezan s onim stilovima koji omogućuju zadovoljenje potreba kod učenika što potvrđuju i istraživanja (Moe i sur., 2022; Huić i sur., 2024). Osim toga, pokazalo se da autonomno (intrinzično) motivirani nastavnici mnogo više koriste stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil u odnosu na one nastavnike koji su kontrolirano motivirani ili amotivirani (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). Za zadovoljenje nastavničkih potreba važno je nastavnicima omogućiti slobodu u pogledu načina na koji strukturiraju nastavu i metoda koje koriste. Time se osigurava osjećaj izbora i

omogućuje zadovoljenje njihove potrebe za autonomijom. Kad govorimo o kompetenciji, osjećaj da su sposobni obaviti sve zadatke koji se od njih očekuju osnovni je indikator zadovoljenja potrebe za kompetencijom. Coterón i sur. (2020) opisuju takve nastavnike kao one koji uspješno upravljaju svojom učionicom. Osjećaj kompetencije može se izgraditi različitim edukacijama, seminarima, a „gradi” se i s vremenom, odnosno nastavničkim iskustvom. Zadnja potreba, potreba za povezanošću, zadovoljena je u situacijama u kojima postoje ugodni odnosi među kolegama i učenicima. Zajedničke aktivnosti, izleti kao i različiti oblici suradničkog učenja mogu u tome pomoći. Odlična metoda kojom se može zadovoljiti navedena potreba jesu i grupe podrške u kojima nastavnici mogu razmjenjivati iskustva (Cohen i sur., 2023). U slučaju frustriranosti tih potreba, nastavnici će u većoj mjeri koristiti demotivirajuće stilove što ima loše posljedice i za nastavnike, ali i za studente, odnosno učenike (Moe i sur., 2022).

Vermote i suradnici (2020) ističu da je i *mindset* učitelja, odnosno njihova uvjerenja o nastavi, učenju, karakteristikama studenata i motivaciji, važan prediktor nastavničkog stila. Osim toga, motivirajuće stilove (podržavanje autonomije i strukturu) više koriste nastavnici s višim razinama entuzijazma za poučavanje (Moè i Katz, 2022), samosuosjećanja (Moè i Katz, 2020) te oni koji u razredu koriste adaptivnije oblike emocionalne regulacije poput kognitivnog restrukturiranja (Moè & Katz, 2021). Od ostalih karakteristika, konzervativniji nastavnici, oni niski na otvorenosti ili skloniji kontrolirajućoj dispoziciji imaju tendenciju korištenja kontrolirajućih stilova (Reeve, 2009). Aelterman i Vansteenkiste (2023) ističu da postavljanje ciljeva u nastavi (primjerice, pomoći učenicima da postanu empatičniji ili socijalno uključeni) povećava vjerojatnost usvajanja autonomnog nastavničkog stila. Razina sagorijevanja također se pokazala važnom u predviđanju nastavničkih stilova. S obzirom na to da je sagorijevanje povezano s motivacijom nastavnika, ono u pravilu doprinosi kontroliranoj motivaciji i kontrolirajućem nastavničkom stilu. Ipak, nalazi dosadašnjih istraživanja nisu u potpunosti jasni, a Hellebaut i suradnici (2023) ističu da autonomna motiviranost nastavnika može poslužiti i kao *buffer*, odnosno zaštitni faktor za sagorijevanje.

Kakve su posljedice pojedinih stilova na učenike?

Za učenike je iznimno važno da okolina u kojoj uče podržava razvoj i zadovoljenje njihovih temeljnih psiholoških potreba. Aelterman i Vansteenkiste (2023) navode da frustracija temeljnih psiholoških potreba kroz iskustva moranja i konflikta (autonomija), neuspjeha (kompetentnost) te usamljenosti i izdvajanja (povezanost) može imati ozbiljne posljedice na funkcioniranje pojedinaca, poput stresa, sagorijevanja i odustajanja. Núñez i León (2019) su na uzorku španjolskih studenata utvrdili da je percepcija stila koji podržava autonomiju kod nastavnika povezana s većom uključenosti učenika, a medijator tog odnosa bio je stupanj zadovoljenja potrebe za autonomijom. Strukturirajući stil također ima pozitivne ishode po učenike: veći osjećaj kompetencije i kontrole, bolje samoregulirano učenje, manje depresivnih

osjećaja i veću uključenost (Aelterman i sur., 2019). Stil koji podržava autonomiju i strukturirajući nastavni stil pozitivno koreliraju s procijenjenom kvalitetom nastavnika, autonomnom motivacijom učenika i samoreguliranim učenjem učenika. Slične rezultate dobili su i Jang, Kim i Reeve (2016) – percipirana razina stila koji podržava autonomiju predviđala je longitudinalnu promjenu u zadovoljenju potreba učenika što je pak bilo povezano s učeničkom uključenosti. Obratni su trendovi dobiveni za kontrolirajući stil. Nadalje, Jang, Reeve i Halusic (2016) pokazali su da je poučavanje korištenjem nastavničkog stila koji podržava autonomiju povezano s poboljšanim konceptualnim učenjem, a mehanizam u podlozi tog odnosa bilo je zadovoljenje potrebe za autonomijom kod učenika. Reeve (2009) također navodi velik broj studija koje su pokazale pozitivne efekte stila koji podržava autonomiju: višu razinu intrinzične motivacije, zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba, ugodne emocije, ustrajnost, samopouzdanje, dublje procesiranje informacija te bolji akademski uspjeh.

S druge strane, Liu i suradnici (2018, prema Ryan i sur., 2023) pokazali su da je povećanje percepcije kontrolirajućeg stila pozitivno povezano s frustracijom potreba. Soenens i suradnici (2012) pokazali su kako je psihološki kontrolirajuće poučavanje ignorira studentsku perspektivu te korelira negativno s podrškom autonomiji, strukturiranošću nastave i reagiranjem na učeničke potrebe. Osim toga, kontrolirajući je stil bio negativno povezan i s komponentama samoreguliranog učenja i uspjehom studenata. Zanimljivo istraživanje proveli su Cohen i suradnici (2023). Na uzorku od 472 izraleskih učenika istraživali su promjene u motivaciji učenika kroz akademsku godinu, kao i promjene u nastavničkim stilovima i zadovoljenju/frustraciji potreba. Pokazali su da postoji pad u percepciji stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila te povećanje udjela kaotičnog stila na kraju godine u odnosu na početak godine. U percepciji kontrolirajućeg stila nije bilo promjene tijekom godine, što autori pripisuju činjenici da je jedan od važnih antecedenata kontrolirajućeg stila, stres, prisutan tijekom cijele godine (Cohen i sur., 2023). Smanjenje u korištenju motivirajućih stilova bilo je povezano sa smanjenjem zadovoljenja potreba kod učenika što je pak bilo povezano sa smanjenjem autonomne motivacije učenika. S druge strane, porast u korištenju demotivirajućih stilova bio je pozitivno povezan s razinom frustracije potreba. Autori ističu da je takav trend rezultat činjenice da su i nastavnici i studenti iscrpljeni prema kraju godine pa se nastavnici priklanjaju demotivirajućim stilovima, a učenici kontroliranoj motivaciji, odnosno amotivaciji. Kako bi to spriječili, važno je zadovoljiti potrebe nastavnika, posebno pred kraj godine, kako bi u većoj mjeri nastavili koristiti motivirajuće stilove te time spriječili pad u motivaciji studenata (Cohen i sur., 2023). Istraživanje Bartholomew i suradnika (2018) pokazalo je slične odnose između (de)motivirajućih stilova i autonomne/kontrolirane motivacije, a medijator odnosa bio je stupanj frustracije potreba. Osim toga, pokazalo se da je kontrolirajući stil pozitivno povezan sa strahom od neuspjeha, izbjegavanjem izazova te lošijom slikom o sebi.

U budućim istraživanjima potrebna je daljnja provjera i potvrda kružnog modela, posebice u visokoškolskom kontekstu. Naime, većina studija provedena je na osnovnoškolskim i srednjoškolskim uzorcima koji se donekle razlikuju u odnosu na visokoškolsku nastavu. Nedostaju i istraživanja kaotičnog nastavničkog stila (Aelterman i Vansteenkiste, 2023), kao i kvalitativna istraživanja. Osim toga, u samim modelima nastavnčkih stilova fokus je na potrebama za autonomijom i kompetentnošću dok potreba za povezanošću nije dobila toliku pozornost. Jedan od naših istraživačkih ciljeva jest dubinski istražiti nastavnička ponašanja koja ukazuju na različite (de)motivirajuće stilove u posebnom obliku visokoškolske nastave koja se provodi putem projektnog učenja kao metode poučavanja.

Projektno učenje

Posljednjih desetljeća došlo je do različitih pokušaja obrazovnih reformi i generalnog trenda veće prilagodbe obrazovanja učenicima. Tijekom 90-ih godina prošlog stoljeća, diljem Europe istraživalo se koliko studenti zapravo znaju o tome što uče te koja je svrha učenja, a rezultati takvih istraživanja bili su porazni (OECD, 2014). Često navedeni problemi tiču se pasivnosti učenika/studenata, njihovog dosađivanja te površnog učenja bez svrhe za daljnji život pojedinaca. Prema Condliffe (2017), uzrok takvih rezultata pronađen je u načinu poučavanja - nastavni materijali većinom se obrađuju površno, dok je poučavanje organizirano previše instrukcijski (svaki korak učenicima je unaprijed zadan, bez njihovog vlastitog promišljanja).

Dvadeset i prvo stoljeće donijelo je mnoge promjene u gotovo svim segmentima društva te se postavlja pitanje na koji način obrazovni sustav može reagirati na te promjene. Vještine i kompetencije dvadeset i prvog stoljeća postale su vruća tema u sferi obrazovnih znanosti i organizacijske psihologije. Digitalno doba učinilo je mnoge informacije dostupnima te su, zbog količine informacija s kojima se ljudi susreću, u fokus stavljene vještine njihova pretraživanja, organizacije i kritičke analize (Ananiadou i Claro, 2009). Iz tog razloga, osoba problemima treba pristupiti na inovativan način odmičući se od ustaljenih načina njihova rješavanja. Dvadeset i prvo stoljeće također je doprinijelo razvitku svijesti o nekognitivnim vještinama kao ključnim faktorima u predviđanju uspjeha u obrazovanju i na radnom mjestu.

Levin (2012) navodi kako mnogi poslodavci manjak interpersonalnih i intrapersonalnih vještina smatraju ključnim problemom u organizacijama. Vrlo je teško biti uspješan u adaptaciji na nove načine rješavanja problema bez razvijenih metakognitivnih vještina i vještina samoregulacije. Ove intrapersonalne vještine obuhvaćaju upravljanje vremenom, samoregulaciju, izvršne funkcije, fleksibilnost i mnoge druge (Geisinger, 2016). Osim toga, era globalizacije doprinijela je tome da ljudi iz različitih kultura moraju koegzistirati u istoj organizaciji i međusobno surađivati. Veći se naglasak također stavlja na timski rad kao jednu od determinanti uspjeha organizacija (Weiss i Hoegl, 2015). Suradnja različitih ljudi s različitim iskustvima, kulturnim normama ili osobinama ličnosti zahtijeva razvoj komunikacijskih i suradničkih vještina, kao i vještina rješavanja sukoba. Budući da je jedna

od funkcija obrazovnog sustava i priprema za svijet rada, poučavanje interpersonalnih vještina trebao bi biti temeljni dio školskih kurikuluma. Osim toga, ove vještine imaju širok transfer na gotovo sve socijalne aspekte života.

Sumarno, u dvadeset i prvom stoljeću fokus više nije na vještinama pamćenja i obrađivanja velikog broja informacija, jer je te vještine preuzelo računalo. Umjesto toga, ključne su kompetencije dvadeset i prvog stoljeća one koje omogućavaju pojedincu fleksibilnost i efikasnost u promjenjivim uvjetima u kojima živi. Upravo se te kompetencije trebaju razvijati u sklopu obrazovnog sustava, a projektno učenje (PBL) kao vrsta poučavanja čini izvrsnu osnovu za njihovo stjecanje. Projektno učenje (engl. *project-based learning* – PBL) vrsta je poučavanja otkrivanjem vezana za filozofiju pedagoga Johna Deweya koja naglašava kako učenicima treba omogućiti istraživanje, samostalno otkrivanje i direktno iskustvo tijekom poučavanja (Arends, 2014). Ono predstavlja metodu situacijskog učenja koja se bazira na pretpostavci da učenici razvijaju veću zainteresiranost i dublje razumijevanje materije ako ju aktivno usvajaju smišljanjem i provođenjem vlastitih ideja (Greeno, 2012; prema Krajcik i Blumenfeld, 2012). U takvom pristupu učenici su maksimalno uključeni u rješavanje realnih, značajnih problema različitih struka, poput onih kakve rješavaju stvarni stručnjaci iz tih područja (Wurdinger i sur., 2007; prema Kokotsaki i sur., 2016; Condliffe, 2017).

Projektno učenje kao metoda poučavanja

Projektno učenje predstavlja način poučavanja koji uključuje učenje kroz projekte i kompleksne zadatke koje je potrebno riješiti putem adekvatnog planiranja, istraživanja i donošenja odluka. Ono podrazumijeva autonomni rad tijekom dužeg vremenskog perioda te u pravilu završava konkretnim produktom (Jones i sur., 1997; prema Thomas, 2000). Ovaj oblik poučavanja dio je šire metode poučavanja vođenim otkrivanjem, u kojoj nakon prvotnih uputa i dogovora oko problema koji se istražuje, nastavnik preuzima pasivniju ulogu te služi kao potpora učeniku u procesu učenja (Arends, 2014). Učenik je uključen u propitkivanje fenomena, postavljanje hipoteza, prikupljanje podataka, postavljanje modela, analiziranje i donošenje zaključaka (Hattie, 2008). To je povezano s dubinskim pristupom učenju jer uključuje kritičko promišljanje, povezivanje ideja, konstruiranje novog znanja te stalnu evaluaciju i samoevaluaciju (Miller i Krajcik, 2019). Na taj način projektno učenje rezultira dugoročnim transferom i razumijevanjem procesa, ali ujedno iziskuje i veliku količinu vremena te mentalnog angažmana i učenika i nastavnika. Akademski projekt „FSB Racing Team“ primjer je primjene metode projektnog učenja u visokoškolskoj nastavi u Republici Hrvatskoj. Ovaj su zanimljivi projekt 2003. godine pokrenuli studenti Fakulteta strojarstva i brodogradnje u Zagrebu, koji u sklopu projekta dizajniraju, razvijaju i proizvode trkaće automobile i formule koji se natječu na Formula Student međunarodnim natjecanjima. Ovakav oblik projektnog učenja daje studentima priliku za vođenim sudjelovanjem u izradi stvarnog, konačnog produkta koji mora biti funkcionalan za utrke te ih time priprema za svijet rada.

Ljetna psihologijska škola predstavlja još jedan primjer korištenja metode projektnog učenja u visokoškolskoj nastavi. U sklopu ovog kolegija, organiziranog u cijelosti metodom projektnog učenja, studenti psihologije provode cjelovito znanstveno istraživanje čiji je krajnji produkt sveobuhvatno znanstveno djelo (najčešće znanstvena knjiga). Studenti, zajedno s nastavnicima, odabiru temu istraživačkog projekta te prolaze kroz sve njegove faze: pretraživanje postojećih spoznaja u literaturi, identifikaciju nedovoljno istražene pod teme, formulaciju istraživačkih problema i hipoteza, osmišljavanje nacrt a istraživanja, osmišljavanje načina operacionalizacije istraživačkih konstrukata (koji ponekad uključuju i izradu novih psihologijskih mjernih instrumenata), organizaciju prikupljanja podataka, pripremu i kontrolu podatkovne matrice, analizu i interpretaciju podataka te naposljetku, pisanje svih dijelova znanstvene knjige. Studenti imaju možda i veću ulogu od nastavnika, čija je glavna zadaća facilitirati, strukturirati i usmjeravati rad. Tijekom projekta studenti se susreću sa složenim problemima vezanim za osmišljavanje i provođenje znanstvenog istraživanja, koje rješavaju zajedno s nastavnicima i kroz međusobnu suradnju. Uspješnost i kvaliteta završnog produkta, odnosno provedenog i opisanog znanstvenog istraživanja, ovisi o tome koliko su studenti uspješno integrirali znanja iz istraživačke metodologije i više specifičnih područja psihologije (ovisno o temi istraživanja). Zbog toga je Ljetna psihologijska škola jedinstveni kolegij koji omogućuje sintezu različitih znanja stečenih tijekom studija, kao i razvoj specifičnih vještina istraživačkog rada. Budući da Ljetna psihologijska škola predstavlja oblik projektnog učenja, ona omogućuje postizanje ishoda studijskog programa psihologije na sveobuhvatniji način nego što se može postići zasebnim kolegijima.

Pojam *projektnog učenja* u literaturi ponekad se mijenja ili izjednačava sa srodnim metodičkim pristupima, kao što su problemsko (engl. *problem-based learning*), iskustveno i suradničko učenje. Ključna distinkcija između projektnog i problemskog učenja (koji čak dijele i akronim PBL, zbog čega neki autori za projektno učenje koriste kraticu PjBL) leži u tome da *projektno učenje* mora rezultirati konkretnim konačnim proizvodom (Helle i sur., 2006). U *problemskom učenju* naglasak je na proučavanju problema, odnosno na stjecanju znanja potrebnog da bi učenici mogli razumjeti procese i mehanizme u podlozi proučavanog fenomena. Primjer *problemskog učenja* u studiju medicine je zadavanje zamišljenog kliničkog scenarija na temelju kojeg studenti predlažu diferencijalnu dijagnozu nakon individualnog prikupljanja informacija i grupne rasprave (Wood, 2003). Iako i jedan i drugi pristup polaze od početnog problema, kod *problemskog učenja* cilj nije nužno riješiti problem ili konstruirati završni proizvod koji odgovara na inicijalno pitanje, kao što je to slučaj kod *projektnog učenja* (Helle i sur., 2006).

Iskustveno učenje kao širi konstrukt opisuje bilo koji proces učenja koji uključuje neposredno iskustvo (npr. opažanje u prirodi), refleksiju na iskustvo, konceptualizaciju teorije ili modela doživljenog iskustva i, naposljetku, aktivno eksperimentiranje s ciljem provjere teorije ili modela (Efstratia, 2014). *Projektno* se učenje stoga može smatrati metodom koja ispunjava ciljeve iskustvenog učenja, ali nije

isto što i iskustveno učenje. *Suradničko učenje* podrazumijeva rad u malim, obično heterogenim grupama u kojima si učenici međusobno pomažu u učenju. *Projektno učenje* gotovo uvijek uključuje neki oblik grupnog rada, no važno je naglasiti da nije svaki grupni rad nužno istinska suradnja. Kako bi se ona ostvarila, važna je uloga nastavnika čiji je zadatak poticati pozitivnu međuzavisnost učenika, odnosno prioritizaciju grupnih ciljeva iznad osobnih, proaktivnu interakciju i osobnu odgovornost (de la Torre-Neches i sur., 2020). *Projektno učenje* može uključivati *suradničko učenje*, ali ono uključuje i niz drugih oblika učenja i poučavanja te dugotrajniji rad na stvarnom problemu, koji nije nužan prilikom provedbe svakog *suradničkog učenja*.

Različiti obrazovni programi i kurikulumi temeljeni na PBL-u provode ovaj pristup na različite načine (Thomas, 2000; Condliffe, 2017). Oni se razlikuju u stupnju kontrole koju učenici/studenti imaju nad projektom, ulozi nastavnika, načinu ocjenjivanja, obliku konačnog proizvoda procesa učenja i drugim karakteristikama. Također, projektno učenje može se primjenjivati u značajno različite svrhe. Neki programi koriste projektno učenje kao alat za integraciju i primjenu znanja koje su učenici ili studenti već stekli pomoću drugih metoda poučavanja, dok su neki usmjereni na usvajanje novog znanja vođenim otkrivanjem i poticanjem samoreguliranog učenja (Helle i sur., 2006).

Thomas (2000) kao ključno obilježje PBL-a navodi to da su projekti centralni, a ne periferni u kurikulumu. To znači da ne govorimo o projektnom učenju ako je zadatak učenika tijekom izrade projekta jednostavno primijeniti prethodno naučeno, nego samo ako upravo preko rada na projektu upoznaju i uče centralne koncepte. Kad učenici mogu provesti središnje aktivnosti projekta bez značajnijeg napora, odnosno ako su im pritom dovoljna već stečena znanja i vještine, tada govorimo o vježbi, a ne o projektnom učenju. S druge strane, Helle i suradnici (2006) takve "projektne vježbe" svrstavaju u oblike PBL-a i opisuju ih kao "najtradicionalniji" oblik projektnog učenja. Druga dva oblika nazivaju se projektne komponente i projektna orijentacija (engl. *project component* i *project orientation*). Projektne komponente podrazumijevaju projekte šireg opsega i ciljeva kojima se nastoje adresirati problemi "iz stvarnog svijeta", dok je projektna orijentacija pojam koji se odnosi na cjelovite obrazovne programe u potpunosti utemeljene na projektima, pri čemu se tradicionalno poučavanje koristi samo kao nadopuna. Pristup poučavanju prvog od navedenih oblika može se okarakterizirati kao usmjeren na učitelja, dok druga dva predstavljaju poučavanje usmjereno na učenika (Helle i sur., 2006). Prema Thomasu (2000), usmjerenost na učenika/studenta još je jedno od ključnih obilježja PBL-a. Učenici/studenti su ti koji imaju vodeću ulogu, preuzimaju odgovornost i u velikoj mjeri rade bez izravnog nadgledanja, dok je funkcija nastavnika savjetnička. Ono što je ipak zajedničko svim različitim konceptualizacijama projektnog učenja i što ih razlikuje od drugih pristupa su postojanje problema ili pitanja, idealno autentičnog iz realnog života te konačnog, opipljivog proizvoda rada (Thomas, 2000; Helle i sur., 2006; Condliffe, 2017).

Glavne karakteristike i smjernice za provedbu projektnog učenja kao metode

Prema Krajcik i Blumenfeld (2012), projektno učenje obuhvaća pet ključnih karakteristika: definiranje problema, istraživanje problema i predlaganje potencijalnih rješenja, suradnju učenika i učitelja u pronalaženju optimalnog rješenja, primjenu tehnike izgradnje skela te stvaranje završnog produkta. Početni *problem* mora biti relevantan, zanimljiv te povezan sa realnim svijetom. Do odabranog problema dolazi se razmatranjem različitih prijedloga, a važno je i da je problem moguće istraživati, da ima znanstvenu osnovu te da je njegovo istraživanje etično. Dobar odabir početnog problema služi kao organizator daljnjih aktivnosti, poticaj za istraživanje te daje koherentni okvir za razumijevanje ostatka aktivnosti na projektu. U ovom koraku velika je važnost procjene nastavnika, koji trebaju među različitim idejama odabrati ili samostalno zadati onu najpogodniju za projektno učenje. Već se u ovome koraku primjećuju razlike između različitih primjena projektnih učenja – u nekim projektima bit će veća uloga nastavnika, dok će u nekima učenici imati veću odgovornost u odabiru problema istraživanja. U svakom slučaju, nastavnik je taj koji mora usmjeriti tok rasprave učenika i smjestiti projekt u smislena ograničenja.

Nakon definiranja početnog problema, slijedi njegovo *dubinsko istraživanje*. Važno je učenicima osigurati mogućnost vlastitog istraživanja i pretraživanja informacija o odabranom problemu kroz određeni vremenski period. Učenici su većinom neiskusni u ovakvom načinu razmišljanja, s obzirom na to da je tradicionalno obrazovanje okrenuto više ka pasivnijoj ulozi učenika. Iz tog razloga, u ovom koraku nastavnik treba modelirati i aktivno usmjeravati adekvatni proces istraživanja. Istraživanja pokazuju i kako, unatoč tome što su novije generacije odrasle s tehnologijom, ne znači da ju znaju koristiti za uspješno pretraživanje informacija u obrazovne svrhe te ih u tome treba aktivno usmjeravati i direktno poučavati (Hattie & Yates, 2013; Kirschner i van Merriënboer, 2013; Redecker i Punie, 2017).

Međusobna suradnja karakteristika je bez koje nema projektnog učenja. Učenici surađuju sa svojim nastavnicima, roditeljima, susjedima, prijateljima i ostalim članovima zajednice kako bi stvorili što cjelovitiju sliku o odabranom problemu. Ovime se posebno naglašavaju aspekti situacijskog učenja i socijalne interakcije kao važnih dijelova projektnog učenja. Međusobno dijeljenje znanja dovodi do novih razina sinteze materije te omogućuje uvježbavanje javnog govora i prezentiranja vlastitih ideja. Kroz cijeli proces projektnog učenja važno je koristiti *konstruktivistička načela i kognitivne alate* kao pomoć u razumijevanju istraženog na višoj razini. Metoda građenja skela (eng. *scaffolding*) jedan je od najpoželjnijih pristupa u okviru projektnog učenja. Ta se metoda odnosi na koncept zone proksimalnog razvoja Lava Vygotskog. Vygotski je svakog učenika okarakterizirao njegovom razinom trenutnog razvoja, dok bi zona proksimalnog razvoja predstavljala razinu potencijalnog razvoja – točku do koje učenik može doći uz pomoć nastavnika (Arends, 2014). Vođeno otkrivanje kroz naglašavanje uloge nastavnika podrazumijeva stavljanje učenika u zonu proksimalnog razvoja. Nastavnik je taj koji čini razliku između površnog istraživanja učenika i dubinskog razumijevanja problema. On svojim

pristupom i stručnošću pomaže učenicima da stvari sagledavaju iz drugih perspektiva. Kvalitetna povratna informacija koja sadrži konkretne sugestije kako raditi ovdje je od ključne važnosti za uspjeh učenja. Uz to, kognitivni alati omogućuju prezentaciju i obradu podataka u sofisticiranom i interaktivnom formatu te otvaraju prostor kreativnosti unutar znanstvenog procesa.

Kreiranje stvarnog produkta krajnji je cilj projektnog učenja. Istraživanja tehnika učenja sugeriraju kako učenici efikasnije uče ako postoje stvarni produkti njihovog rada – vanjske reprezentacije njihovog konstruiranog znanja. Produkti nastaju kao odgovor na prvotno postavljeni problem, a njihovim stvaranjem iskustvo učenja približava se načinu na koji realni svijet nakon formalnog obrazovanja funkcionira. U Tablici 5 sažete su neke od preporuka kako u praksi organizirati provedbu projektnog učenja kao metode poučavanja, a koje se nadograđuju na njezine glavne karakteristike (Condliffe, 2017; Krajcik i Blumenfeld, 2012; Kokotsaki i sur., 2016).

Tablica 5

Sažeti pregled smjernica za provedbu projektnog učenja

Smjernica	Opis
Detaljno istraživanje konteksta problema	Nastavnik koji služi kao voditelj i glavna baza u ovakvom obliku poučavanja mora i sam biti dobro upoznat s temom kojom se projekt bavi. Bitno je sagledati temu sa svih strana te procijeniti je li ovakav tip istraživanja uopće izvediv i koristan u zajednici u kojoj se nalazimo. Tek se nakon toga može pristupiti detaljnom informiranju učenika.
Uvod u problem	Učenicima je potrebno jasno opisati s čime će se susresti tijekom provođenja ovakvog oblika rada te koje će biti potencijalne beneficije njihovog rada. Kada ih se upozna s ovakvim načinom rada, bitno je s njima proći i teorijski uvod u temu – uputiti ih gdje se i kako mogu informirati o temi te kroz raspravu utvrditi važnost provedbe projekta u postojećem kontekstu.
Konkretno vremensko planiranje	S obzirom na to da je istraživački rad teško u potpunosti isplanirati, ključno je postaviti vremenska ograničenja koja će biti prihvatljiva i za nastavnike i za učenike koji sudjeluju u projektu. Iako će ideje i novi pristupi provedbi često nastajati u različitim dijelovima dana, budući da se ova metoda poučavanja koristi u obrazovne svrhe, nužno je poštovati utvrđene granice. Ovakav pristup posljedično poučava učenike važnosti adekvatnog planiranja i dosljednog pridržavanja planova.
Poticanje slobodnog promišljanja i suradnje	Jedan od ključnih izazova u obrazovanju predstavlja niska razina tolerancije za pogreške. Učenici se često boje izraziti svoje mišljenje jer su škole i obrazovni sustavi usmjereni na vrednovanje postignuća i točnih interpretacija. Međutim, za uspješan razvoj ovakvog oblika učenja ključno je stvariti pozitivnu klimu te poticati učenike na suradnju i slobodno dijeljenje ideja.
Pripremanje učenika na preuzimanje odgovornosti	Projektno učenje metoda je koja se podosta razlikuje od pasivnih tradicionalnih metoda na koje su učenici navikli. PBL podrazumijeva aktivnost učenika te njihovo samostalno zalaganje, tako da je vrlo važno još u samom početku projekta staviti naglasak na odgovornost koja se od učenika očekuje, kao i potencijalne posljedice ako ta odgovornost izostane.

Osiguravanje tehnoloških alata	Prilikom planiranja rada važno je osvrnuti se na omjer tehnoloških zahtjeva i stvarnih tehnoloških alata koji su na raspolaganju. Tehnološki alati često su velika podrška u ovakvom obliku rada te je u slučaju njihovog odsustva nekada nužno promijeniti istraživačka pitanja.
Korištenje evaluacija	Kako bi ovakvi projekti bili uspješni i razvijali se, potrebno je u proces provedbe uključiti evaluacije. Tijekom provedbe projektnog učenja nastavnici daju povratne informacije učenicima, a učenici nastavnicima te jedni drugima. Jednako tako, važno je evaluirati i cjelokupnu ideju i provedbu projekata. Povratne informacije učenicima trebale bi se prvenstveno davati na individualnoj razini, dok bi se evaluacije nastavnika i projekta trebale provoditi dvojako – od strane učenika, ali i vanjske treće strane.

Ideja projektnog učenja usklađena je s principima različitih teorijskih pravaca, kao što su aktivni konstruktivizam, teorije situacijskog učenja te socijalne i kognitivne teorije (Helle i sur., 2006; Krajcik i Blumenfeld, 2012). Prema teorijama aktivnog konstruktivizma, do dubinskog učenja dolazi kada učenici aktivno konstruiraju značenja o svijetu temeljem svojih iskustava, dok se plitko razumijevanje materije javlja kad god su primorani gradivo usvojiti pasivnim putem, putem predavanja učitelja, čitanja knjige ili računalnih izvora. Konstruktivisti razumijevanje smatraju kontinuiranim procesom konstruiranja i rekonstruiranja znanja, a za prijenos i usvajanje znanja odgovorni su isključivo učenici (Hattie, 2008; Krajcik i Blumenfeld, 2012). Istraživanja situacijskog učenja pokazala su kako do najuspješnijeg usvajanja gradiva dolazi kada je učenje provedeno u okruženju u kojem će kasnije to isto znanje moći biti i primijenjeno (Krajcik i Blumenfeld, 2012). Prema ovim teorijama, kada učenici aktivno rade na rješavanju problema na način koji je istovjetan stvarnosti, dolazi do većeg doživljaja svrhe te bolje prilike za generalizaciju naučenog. Uvođenjem sistematičnosti u takav rad te prebacivanjem odgovornosti na učenike kojima se prepuštaju razne odluke, priprema ih se na stvaran svijet izvan svijeta formalnog obrazovanja, u kojem će se zaista sami susretati s vrlo sličnim problemima. Situacijskim učenjem učenike se potiče na promišljanje, korištenje prethodno usvojenih vještina te povezivanje starog znanja s novim (Blumenfeld i sur., 1991). U kontekstu projektnog učenja često se spominje i benefit od uključivanja u socijalne interakcije s različitim pojedincima. Učenici stječu nova saznanja i bolje razumijevanje kroz interakciju s drugima – bilo da su to drugi učenici, nastavnici ili članovi šire zajednice. Razmjenom informacija s različitih strana, učenici proširuju svoje prethodno konstruirano znanje (Blumenfeld i sur., 1996; prema Krajcik i Blumenfeld, 2012). Iz perspektive kognitivne psihologije, projektno učenje uključuje brojne vještine važne za uspješno usvajanje informacija, poput metakognitivnih vještina, samomotrenja, samoregulacijskih sposobnosti te vještina planiranja. Te su vještine ključne prilikom razlikovanja početnika i eksperata u nekom području (Bereiter i Scardamalia, 1993; Glaser, 1988; prema Thomas, 2000). Ovakvim načinom poučavanja učenicima simuliramo uvjete pod kojim eksperti rješavaju svoje probleme, čime se razvijaju spomenute vještine.

Učinkovitost projektnog učenja kao metode poučavanja

Zagovaratelji učenja temeljenog na projektima ističu njegove prednosti koje obuhvaćaju situacijsko učenje u kontekstu stvarnih životnih situacija i rješavanja praktičnih problema te nadilaženje tradicionalnih granica nastavnih predmeta u obliku integracije više disciplina u jedan projekt (Zhang i Ma, 2023). Pretpostavlja se da takva organizacija nastave kod učenika i studenata razvija vještine 21. stoljeća kao što su kritičko mišljenje, kreativnost, komunikacijske vještine i suradnju, a i da sudjelovanje u ovakvom tipu nastave djeluje motivirajuće za učenike odnosno studente (Thomas, 2000). Istovremeno, provedba PBL-a često dolazi s izazovima u osmišljavanju i implementaciji, kako za nastavnike tako i za studente. Nastava temeljena na PBL-u složena je i dugotrajna, često zahtjeva dodatne financijske i ljudske resurse izvan akademskog konteksta, a ovisi i o kompetencijama nastavnika koji ju provode te o kvaliteti suradnje (Miao i sur., 2024). Ovakvu nastavu posebno je teško organizirati u školskim sustavima sa čvrsto strukturiranim kurikulumima (Meng i sur., 2023). Način vrednovanja ishoda učenja također uključuje povećani opseg posla, s obzirom na to da se najčešće koriste zadaci izvedbe (engl. *performance assessment*) poput prezentacija, detaljnijih izvještaja te različitih oblika vršnjačkog vrednovanja i/ili samovrednovanja (McKenzie i sur., 2004). Osim toga, i od studenata se očekuje značajno više nego tijekom tradicionalne nastave, što može biti povezano s njihovim nezadovoljstvom ovakvim načinom rada (Pan i sur., 2021).

Imajući na umu zahtjevnost uključivanja ove metode poučavanja u obrazovne programe, važno je empirijski utvrditi ima li projektno učenje zaista značajne efekte na motivaciju i akademsku uspješnost kod učenika/studenata, odnosno je li efikasno u razvijanju viših kognitivnih procesa te vještina 21. stoljeća. Također, važno je provjeriti i koliko su sami nastavnici i studenti zadovoljni odnosno motivirani za ovakav tip nastave. Naime, iako ne govori ništa o učinkovitosti metode za postizanje ishoda učenja, ispitivanje subjektivne dobiti i zadovoljstva važan je cilj evaluacijskih istraživanja, jer ako korisnici ne vide korist od uključivanja u program, odnosno nisu njime zadovoljni, onda se neće u njega niti uključivati (Kirkpatrick i Kirkpatrick, 2016). Istovremeno, evaluacijska istraživanja koja se fokusiraju na to koliko dobro projektno učenje kao metoda može zadovoljiti potrebe i očekivanja učenika/studenata i nastavnika istovremeno mogu identificirati prepreke u njezinoj kvalitetnoj implementaciji i time pružiti praktične smjernice za adekvatno uključivanje projektnog učenja u obrazovne kurikulume na svim razinama.

Čini se kako sami studenti percipiraju višestruke koristi od poučavanja putem projekata, ali i vide neke prepreke njezinoj uspješnoj implementaciji. U istraživanju Mutange (2024) tematska analiza intervju sa studentima informacijskih tehnologija pokazala je kako su studenti osvijestili nužnost dubljeg razumijevanja koncepata prije njihove praktične primjene, koristi od autonomije prilikom rada, kao i od suradnje s drugim studentima, a naglašavali su i važnost dobivanja česte povratne informacije u različitim fazama projekta. Studenti su percipirali da su stekli ključne vještine poput upravljanja vremenom i rješavanja problema. Slične rezultate,

temeljene na anketnom ispitivanju, dobili su i Ngereja i sur. (2020). Relevantni i zanimljivi projekti, strukturirani pristup projektnom planiranju, s ugrađenim mjestima za podršku i povratnu informaciju, kao i poučavanje studenata otvorenosti i fleksibilnosti identificirani su od strane studenata kao ključni za uspješan završetak projekta u različitim istraživanjima (Barbosa i sur., 2022; Hussein, 2021; Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023). Istraživanja također pokazuju kako studenti često PBL percipiraju kao zabavno iskustvo koje povećava njihovu motivaciju i motivira ih na veći trud (Ngereja i sur. 2020; Pan i sur., 2019; 2021; Shin, 2018) te da smatraju da PBL povećava njihovu akademsku uspješnost (Zen i Ariani., 2022) i komunikacijske vještine (Amalia i sur., 2024; Turcotte i sur., 2022). S druge strane, studenti često naglašavaju opasnosti od loše suradnje s drugim studenata, zabušavanja te neredovitog pohađanja nastave (Hussein, 2021; Mutanga, 2024), kao i od povećanog opsega posla i autonomije koju projektno učenje donosi u usporedbi s tradicionalnom nastavom (Hussein, 2021; Pan i sur., 2021; Zen i Ariani, 2022). Unatoč identificiranim nedostacima, studenti koji su uključeni u poučavanje putem projekata najčešće vide jasnu vrijednost u tome što rade te imaju jasniju viziju svojeg budućeg posla i profesionalnog identiteta (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Virtue i Hinnant-Crawford, 2019; Zen i Ariani., 2022).

Što se tiče nastavnika, oni također prepoznaju korist od ovakvog poučavanja za učeničke/studentske vještine, ali i usvajanje ishoda obrazovnog kurikulum (Aksela i Haatainen, 2019; Lasauskiene i Rauduvaite, 2015; Markula i Aksela, 2022; Trepper i sur., 2022; Viro i sur., 2020). Osim toga, smatraju da PBL može rezultirati povećanjem motivacije i uključenosti kod učenika (Haatainen i Aksela, 2021; Tamim i Grant, 2013). U skladu s karakteristikama PBL-a kao metode, nastavnici sebe uglavnom vide kao facilitatore tijekom ovakvog poučavanja (Habók i Nagy, 2016), ali naglašavaju i važnost strukturiranja rada i vođenja učenika postavljanjem skela (Morrison i sur., 2021; Tamim i Grant, 2013). Istraživanja također pokazuju kako nastavnici često imaju zadržku upustiti se u ovakav tip poučavanja, i to ponajprije zbog osjećaja nedovoljne pripremljenosti (Yang i sur., 2021). Dodatno, svjesni su povećanih resursa koji ovakvo poučavanje iziskuje te za uspješnu implementaciju nužnom vide adekvatnu podršku od sustava (Lam i sur., 2010; Lasauskiene i Rauduvaite, 2015; Viro i sur., 2020; Yang i sur., 2021), uključujući pristup tehnologijama i podršku za njihovu primjenu (Gómez-Pablos i sur., 2017). Često navode kako su nužne adekvatne edukacije koje bi nastavnike pripremile na ovakav tip poučavanja, kao i socijalna mreža i suradnja između različitih nastavnika u svrhu kolegijalne podrške i međusobnog učenja (Aksela i Haatainen; 2019; Lam i sur., 2010; Viro i sur., 2020).

Do sada istaknuta istraživanja važna su jer pokazuju kako i učenici/studenti i nastavnici vide smisao od uključivanja u projektno učenje, međutim naglašavaju i ključne nedostatke važne za pravilnu implementaciju PBL-a kao metode. U nastavku su prikazana istraživanja koja provjeravaju koliko je PBL učinkovit u postizanju pretpostavljenih ishoda učenja, odnosno u razvoju pretpostavljenih vještina 21.

stoljeća, a čiji rezultati iznenađujuće dobro prate glavne zaključke o prednostima i nedostacima identificiranim u kvalitativnim istraživanjima.

Jedan od najpopularnijih izvora podataka o efikasnosti različitih metoda i tehnika poučavanja je sinteza metaanaliza Johna Hattieja. Ni u prvom izdanju ni u drugom, najnovijem izdanju, ne mogu se pronaći podaci o učinkovitosti projektnog učenja kao cjelovitog pristupa, već samo o nekim njegovim elementima ili o učenju otkrivanjem kao nadređenoj kategoriji (Hattie, 2008; 2023). Tako Hattie (2023) navodi kako je prosječni efekt poučavanja usmjerenog na rješavanje problema na akademsku uspješnost učenika/studenata, a koji se temelji na čak 11 meta-analiza, visok (0.61). Meta-analize koje su općenito ispitivale učinkovitost poučavanja koje se temelji na konstruktivizmu (njih 3) imaju iznimno visok pozitivan efekt za akademsko postignuće (0.92). Prosječni efekt meta-analiza (njih 7) koje su se fokusirale na učinak situacijskog učenja i građenja skela iznosi 0.52 i ponovno se smatra velikim učinkom. Suradničko učenje, još jedna od komponenti projektnog učenja, također ima velik efekt za učenike/studente. Prosječni učinak koji se temelji na čak 37 meta-analiza je 0.53, a efekt je veći za studente u visokom školstvu, nego za učenike.

Poučavanje otkrivanjem kao nadređena strategija poučavanja, koja obuhvaća i projektno učenje, također ima visok efekt na postignuće (0.50, na temelju 13 meta-analiza; Hattie, 2023). Međutim, važno je naglasiti kako je više meta-analiza na kojima se ovaj podatak temelji pronašlo veće efekte na proces učenja i razvoj kritičkog mišljenja, nego na sam sadržaj i retenciju informacija. Osim toga, raspon efekata iz različitih meta-analiza vrlo je širok, a čini se kako se glavni razlog krije u tome koristi li se čisto ili vođeno otkrivanje. Tijekom primjene metode čistog otkrivanja učenici imaju priliku biti direktno u interakciji s nekim materijalom ili zadatkom te induktivnim putem samostalno stvarati nove koncepte, donositi zaključke ili rješavati probleme. Pri tome su prepušteni sami sebi, bez nastavnikovog usmjeravanja (Arends, 2014). Kirschner i suradnici (2006) objašnjavaju kako takvo poučavanje nije usklađeno s načinom funkcioniranja ljudskog kognitivnog aparata te vrlo često prelazi u kognitivno preopterećenje. Učenici često nemaju dovoljno predznanja ili iskustva potrebnog za rješavanje problema ili donošenje zaključaka, što dovodi do slabijeg učinka i učenja nego u slučaju tradicionalnih metoda izravnog poučavanja. Rezultati Hattijeve sinteze meta-analiza potvrđuju ove pretpostavke. Čisto otkrivanje ima malen efekt na postignuće (0.17 do 0.38). Mayer (2004) u svom preglednom također pokazuje kako rezultati istraživanja kroz desetljeća jasno pokazuju da su vođeni oblici poučavanja efikasniji nego čisto otkrivanje. Stoga je ključno organizirati projektno učenje kao vođeno, a ne kao čisto otkrivanje (Hmelo-Silver i sur., 2007).

Ovi su nalazi važni jer pomažu razumjeti potencijalno kontradiktorne rezultate istraživanja učinkovitosti projektnog učenja kao metode. Naime, iako više meta-analiza i preglednih radova pokazuje pozitivne učinke projektnog učenja te njezinu superiornost nad tradicionalnim metodama poučavanja (Chen i Yang, 2019; Condliffe, 2017; Ferrero i sur., 2021; Guo i sur., 2021; Kwon i Lee, 2025; Thomas,

2000), efekti su najčešće tek umjereni te postoje i istraživanja koja ne pronalaze efekte niti na akademski uspjeh, niti po motivaciju učenika/studenata (vidi Zhang i Ma, 2023 za pregled).

Čini se da učinkovitost projektnog učenja ovisi o različitim moderatorima, kao i o kvaliteti implementacije. Zhang i Ma (2023) su u najnovijoj meta-analizi utvrdili najveći efekt kada je trajanje učenja putem projekta bilo između 9 i 18 tjedana, i to na srednjoškolskoj razini obrazovanja. Osim toga, metoda je imala najveći učinak na akademske ishode, dok su ishodi povezani sa afektivnim stavovima prema predmetu i kritičkim mišljenjem bili nešto manji (iako i dalje pozitivni i viši nego kod tradicionalnog poučavanja). Nadalje, učinci su bili veći kod učenika koji dolaze iz azijskih kultura, u STEM području i kada se provode u sklopu praktične i laboratorijske nastave. Osim toga, učinak je bio najveći kada su učenici bili u malim grupama od 4-5 članova. Dodatno, na učinkovitost projektnog učenja snažno je utjecao način njegove implementacije. Niske kompetencije nastavnika u dizajniranju i vođenju projekata, kao i nedostatak profesionalne podrške, mogu smanjiti učinke (Guo i sur., 2021; Meng i sur., 2023). Također, ako nema jasno definiranih uloga tijekom grupnog rada može doći do nejednake raspodjele zadataka i socijalnog „ljenčarenja” a što smanjuje i učinak i zadovoljstvo metodom (Condliffe, 2017).

Osim toga, efekti projektnog učenja proučavani su s obzirom na različite kriterijske varijable, što također može pridonijeti raznolikosti nalaza i širokom rasponu utvrđenih efekata kada se stave u zajedničku metanalizu. U nastavku slijedi sažetak istraživanja koja pokazuju pozitivne učinke na kognitivne vještine, vještine samoreguliranog učenja, komunikacijske i socijalne vještine te motivaciju učenika odnosno studenata.

Metaanaliza Loyens i sur. (2023) pronalazi srednje visoke veličine učinka PBL-a na vještine kritičkog mišljenja u usporedbi s izravnim poučavanjem. U sklopu PBL-a, učenik ili student postaje aktivni sukreator znanja. Razmišljajući o zadanom problemu ili istraživačkom pitanju, on predlaže potencijalna rješenja koristeći se dostupnim izvorima te prethodnim znanjem i iskustvom. U potrazi za informacijama učenik treba odrediti koje su mu informacije važne, kritički im pristupiti analizirajući na koji ih način može primijeniti, a zatim ih organizirati u kohezivnu cjelinu te primijeniti na rješavanje zadanog problema. Konkretnije rečeno, učenik mora verbalno rezonirati, analizirati argumente iznesene u raspravama, testirati hipoteze, poznavati vjerojatnosti i statistiku te donijeti finalnu odluku. Te vještine dio su kritičkog mišljenja (Halpern, 2014). Osim toga, istraživanja pokazuju učinkovitost PBL kurikulumu u poboljšanju niza kognitivnih kriterija, od uspjeha na standardiziranim testovima iz raznih školskih predmeta, do vještina planiranja i rješavanja problema (Tretten i Zachariou, 1995; Kanter i Konstantopoulos, 2010). U istraživanju Husamah (2015) također je uočen pozitivan efekt PBL-a na meta-kognitivne vještine srednjoškolaca, a Stefanou i suradnici (2013) pronalaze kako učenici koji su prošli PBL intervenciju primjenjuju dublje strategije učenja kao što su elaboracija, kritičko razmišljanje i metakognitivna samoregulacija.

Već je spomenuto kako su učenici/studenti tijekom PBL-a vrlo aktivni te dio odluka o svojem učenju i produktu donose sami. Navedeno znači da je za adekvatno praćenje PBL kurikuluma potrebno da učenici/studenti imaju razvijene vještine samoreguliranog učenja. Sukladno tome, neka istraživanja pokazuju da PBL ima veće učinke upravo kod učenika s razvijenim vještinama samoreguliranog učenja (Pham i sur., 2023; Wu, 2024). Prema Pintrichu (2004), učenici su tijekom samoreguliranog učenja aktivni sudionici koji konstruiraju novo znanje i nadograđuju već postojeće. Oni reguliraju svoje misli, osjećaje i ponašanje kako bi postigli postavljene ciljeve koje naposljetku evaluiraju. Za uspješnu regulaciju kognitivnih procesa potrebne su im pak metakognitivne vještine nadgledanja i kontrole kognitivnih procesa, odnosno procesa učenja (Efklides, 2006). Učenička samoregulacija posebno je važna u fazi istraživanja postavljenog problema, tijekom koje je važno da učenici planiraju korake u istraživanju, prate vlastiti napredak i, po potrebi, mijenjaju neefikasne strategije. Učitelji u ovoj fazi mogu pomoći vizualizacijom i modeliranjem učinkovitog načina razmišljanja (Linn, 1995) te vođenim otkrivanjem. Konačno, učenici se po završetku provedbe PBL-a trebaju osvrnuti na projekt koji su proveli, reflektirati, promisliti o onome što znaju i ne znaju te procijeniti kako se njihovo znanje razlikuje od drugih (Zimmerman, 2008). Ovo znači da PBL kurikulum ujedno doprinosi i razvijanju samoreguliranog učenja (English i Kitsantas, 2013). Istraživanja koja povezuju metakogniciju i samoregulaciju s PBL-om pokazuju značajna poboljšanja učenika u ovim vještinama. Primjerice, u istraživanju Waltersa i Sirotiaka (2011) primijećen je napredak u učeničkoj vještini postavljanja ciljeva te identificiranju i organiziranju aktivnosti kojima će postići postavljene ciljeve. Novalia i sur. (2025), kao i Pham i sur. (2023), također utvrđuju da je sudjelovanje u projektu učenicima pomoglo da postave jasne ciljeve, upravljaju svojim vremenom, surađuju s drugima i održe svoju motivaciju tijekom trajanja projekta, a slični se efekti opažaju i kada se metoda provodi u online kontekstu (Lin, 2018; Zarouk i sur., 2020).

Achilles i Hoover (1996) pokazali su kako brojni srednjoškolci imaju problema uspješno raditi unutar manjih grupa. Učestalije iskustvo rada u grupama u sklopu obrazovnog sustava stoga je prijeko potrebno. Grupni rad u središtu je brojnih radnih organizacija, a iskustvo grupnog rada poučava ih osnovnim vještinama koje se mogu primjenjivati i izvan obrazovnog konteksta. Upravo je grupni rad temelj PBL-a. Kako bi se uspješno došlo do rješenja zadanog problema, od presudne je važnosti razviti vještine rada u grupi unutar koje se odvija razmjena znanja. U tom će procesu neminovno doći do suprotstavljanja ideja sudionika, što pak predstavlja priliku za učenje argumentacije, vještina rješavanja sukoba te asertivne komunikacije. Učitelj može potaknuti razvoj ovih vještina pazeći na jednaku uključenost svih članova, potičući raspravu, prateći grupni napredak te koristeći izravne upute za poboljšanje ovih vještina (Kototsaki i sur., 2016). Brojna istraživanja pronalaze pozitivan efekt PBL-a na vještine argumentacije (Hsu i sur., 2015), rješavanja sukoba (ChanLin, 2008) te općenito vještine grupnog rada (Horan i sur., 1996).

Naposljetku, projektno učenje pridonosi učeničkoj motivaciji odnosno uključenosti u nastavu. Uključenost u nastavu jedan je od najvažnijih prediktora uspjeha u školi (Reyes i sur., 2012), a teže ju je ostvariti u tradicionalnim oblicima poučavanja, kao što je izravno poučavanje. Upravo su ključne razlike tradicionalnih oblika poučavanja i projektnog učenja one koje predviđaju veću uključenost u nastavu odnosno višu motivaciju. U sklopu PBL-a učenje ne predstavlja samo transfer znanja s učitelja na učenika, već učitelji u dijalogu s učenicima dijele ideje, raspravljaju o njima te dolaze do zajedničkih zaključaka. Nadalje, osmišljavanje novih ideja za rješavanje problema neminovno potiče autentičnost učenja. Za razliku od principa jednog točnog odgovora, u projektnom se učenju dijeljenjem ideja te generiranjem originalnih zamisli konvergira prema zajedničkom rješenju. Produkt projekta ne mora ostati unutar četiri zida učionice, nego može imati važnu primjenu u svakodnevici, a učenik dobiva konstantne povratne informacije od učitelja i svojih kolega u svakoj fazi izvođenja projekta. Povratne informacije koriste učeniku za refleksiju i ponavljanje ako je potrebno. Sve navedene komponente projektnog učenja doprinose povećanoj uključenosti učenika u nastavni proces (Almulla, 2020) te djeluju i na povećanje njihove intrinzične motivacije (Zhang, 2021). Opći radovi unutar područja obrazovanja navode kako metode, zadaci i konteksti poučavanja koji se temelje na učenju otkrivanjem potiču i facilitiraju pozitivne interakcije vezane uz zadatak te poboljšavaju motivaciju studenata (Blumenfeld i sur., 1991; Rogat i sur., 2013; prema Järvelä i sur., 2021). Meta-analiza Zhang i Ma (2023) također je pronašla jasne efekte PBL-a na interes za predmet i stavove prema učenju. Učenici poučavani ovom metodom lakše održavaju motivaciju za učenje tijekom poučavanja (Novalia i sur., 2025; Pham i sur., 2023). Meta-analiza Wijnije i sur. (2024) pronašla je srednje jak efekt projektnog učenja na učeničku motivaciju, pri čemu je efekt bio najjači za intrinzičnu motivaciju, potom za osjećaj samoefikasnosti te korisnosti od učenja, a najmanji za općenite stavove prema studiranju.

Iako se teorija samodeterminacije kao teorijski okvir u obrazovnim istraživanjima prvenstveno koristi za objašnjavanje motivacije učenika i nastavnika (Ryan i sur., 2023), istraživanja koja evaluiraju učinkovitost ili korisnost metode projektnog učenja a koja ju koriste kao okvir relativno su rijetka. Kako bismo proširili postojeće spoznaje, u ovom istraživanju odlučili smo se za upravo tu teoriju kao naš glavni teorijski okvir.

Teorija samodeterminacije i projektno učenje

Iz do sada opisanih karakteristika PBL-a kao metode poučavanja i dostupnih spoznaja o njezinoj učinkovitosti, moguće je pretpostaviti njezin potencijal za facilitiranje i učeničke/studentske i nastavničke motivacije, a u skladu sa postavkama teorije samodeterminacije. Taj potencijal prvenstveno je vidljiv u karakteristikama PBL-a koje zadovoljavaju osnovne psihološke potrebe i potiču intrinzičnu motivaciju. Istovremeno, teorija samodeterminacije predstavlja okvir koji može pružiti dubinsko proučavanje efikasnosti projektnog učenja, jer tzv. „mračni put“ koji pret-

postavlja (Bartholomew i sur., 2011) može pomoći objasniti koji elementi projektnog učenja izazivaju frustraciju osnovnih psiholoških potreba i time potencijalno dovode do nezadovoljstva i neučinkovitosti projektnog učenja. Teorija samodeterminacije (eng. *self-determination theory*; *SDT*) može predstavljati posebno važnu teoriju za objašnjavanje psiholoških mehanizama koji su u podlozi negativnih efekata projektnog učenja pronađenih u literaturi. Osim toga, velika prednost motivacije je što je ona promjenjivo i adaptivno svojstvo koje se intervencijama može mijenjati i oblikovati kod različitih situacija, okolina ili pojedinaca. Istraživanja elemenata projektnog učenja koji povećavaju intrinzičnu motivaciju i zadovoljavaju osnovne psihološke potrebe studenata tako mogu pripomoći njezinoj boljoj implementaciji u školskom kontekstu.

Kao što je detaljnije opisano u poglavlju o teoriji samodeterminacije, razlikujemo nekoliko vrsta motivacije. Autonomnu motivaciju uključuje osjećaj osobne slobode i time učenike/studente potiče da se u obrazovne aktivnosti uključuju radi vlastitog interesa (intrinzična motivacija) ili osobne važnosti (identificirana motivacija). S druge strane nalazi se kontrolirana motivacija koja je karakterizirana osjećajima unutarnjeg pritiska (npr. krivnjom ili sramom; introjicirana motivacija) ili se stvara kao posljedica vanjskih zahtjeva (eksternalna motivacija) (Ryan i Deci, 2020). Autonomna motivacija općenito je povezana s različitim poželjnim akademskim ishodima, uključujući i ishode vezane uz psihološku dobrobit učenika/studenata, dok je kontrolirana motivacija povezana s lošim ishodima (vidi Howard i sur., 2021 i Howard i sur., 2024 za meta-analize).

Autonomna motivacija počiva na zadovoljenju tri osnovne psihološke potrebe: potrebe za autonomijom, povezanosti i kompetentnošću (Ryan i Deci, 2020). Iz do sada opisanih karakteristika projektnog učenja, jasno je da se radi o metodi koja veliki naglasak stavlja na slobodu i autonomiju učenika čime bi se trebala zadovoljavati potreba za autonomijom unutar SDT-a. Također, projektno učenje najčešće se primjenjuje tako da grupe učenika zajedno rade na projektu. Zajednički rad, suradnja i učenje kako bi postigli zajednički cilj su karakteristike koje bi trebale omogućiti zadovoljenje njihove potrebe za povezanošću. Završno, u sklopu projektnog učenja učenici su suočeni sa raznim problemima i preprekama koje moraju nadvladati kako bi završili projekt. Savladavanje tih prepreka, učenje kroz rad, česte povratne informacije koje dobivaju te uspješno proveden projekt elementi su koji bi trebali stvarati osjećaj postignuća i samoefikasnosti, čime bi potreba za kompetentnošću trebala biti zadovoljena.

Općenito, već smo spomenuli meta-analize (Wijnia i sur., 2024; Zhang i Ma, 2023) koje su jasno utvrdile efekte projektnog učenja kao metode poučavanja na intrinzičnu motivaciju učenika odnosno studenata te na važnost koju vide od uključivanja u PBL. Dettweiler i suradnici (2017) istraživali su i uspoređivali zadovoljenje psiholoških potreba i motivaciju učenika viših razreda osnovne škole tijekom terenske nastave te tijekom tradicionalne nastave u učionici. Terenska nastava odvijala se tijekom šest dana. Učenici su bili podijeljeni u manje grupe kako

bi prvo istraživali određene teme i pripremali se za zadatke rada u prirodi, zatim su provodili istraživanje i prikupljali podatke u prirodi, a na kraju su analizirali i prezentirali svoje podatke vršnjacima i profesorima. Ovakav oblik nastave uvelike odgovara opisu projektnog učenja. Rezultati pokazuju da osnovne psihološke potrebe utječu na motivaciju učenika u oba konteksta jednako, ali da je zadovoljenje potreba veće u kontekstu terenske nastave. Povećano zadovoljenje potrebe za kompetentnošću tijekom terenske nastave imalo je najveći utjecaj na intrinzičnu motivaciju učenika tijekom intervencije. Minnaert i suradnici (2007) u svojem su istraživanju proučavali srednjoškolce ekonomskih i poslovnih strukovnih škola koji su sudjelovali u inovativnom programu temeljenom na projektnom učenju. Istraživanje je proučavalo utjecaj zadovoljenja psiholoških potreba na interes za sadržaj kolegija, tj. projektnog zadatka. Pronađeno je da su psihološke potrebe, odnosno njihovo zadovoljenje, stabilni prediktori interesa za sadržaj projekta te da one tijekom vremena objašnjavaju sve veći udio varijance interesa. Zhang i Zhang (2025) pronašli su kako korištenje tehnologije (specifično velikih jezičnih modela – LLM) u sklopu PBL-a povećava motivaciju i zadovoljstvo kod učenika, ali samo ako je zadatak oblikovan na način da istovremeno zadovoljava potrebe za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. Liu i suradnici (2009) istraživali su razlike među profilima motivacije i psiholoških potreba singapurskih osnovnoškolskih učenika te utjecaj regulacije motivacije i zadovoljenja psiholoških potreba na obrazovne ishode unutar programa projektnog učenja. Teorijski okviri teorije samodeterminacije omogućili su razlikovanje četiri uzorka, to jest motivacijska profila učenika: visoko samodeterminirani/nisko kontrolirani (imali najviše zadovoljenje potreba), visoko samodeterminirani/visoko kontrolirani, nisko samodeterminirani/nisko kontrolirani i nisko samodeterminirani/visoko kontrolirani (imali najmanje zadovoljenje potreba). Dobiveni rezultati sugeriraju da studenti s više autonomnim oblicima regulacije imaju pozitivnija iskustva i percipiraju veće učenje unutar programa projektnog učenja. Shin (2018) u svojem istraživanju studenata sa izbornog kolegija engleskog jezika pronalazi da je projektno učenje imalo pozitivan utjecaj na suradničke vještine studenata i na njihovu motivaciju za učenje engleskog jezika. Navedena istraživanja idu u prilog teorijskim pretpostavkama utjecaja projektnog učenja na motivaciju unutar teorije samodeterminacije. No, postoje li istraživanja i rezultati koji ne potvrđuju ove pretpostavke?

Wijnia i suradnici (2011) uspoređivali su utjecaj dvije nastavne okoline (problemskog učenja nasuprot tradicionalnom nastavnom učenju) na motivaciju studenata. Njihovi rezultati mogu biti ilustrativni s obzirom na sličnosti između problemskog i projektnog učenja. Studenti unutar programa problemskog učenja imali su više rezultate na potrebi za kompetentnošću, ulagali su više truda u kolegije te su efikasnije koristili strategije nošenja sa anksioznosti i ispitnim stresom. Istovremeno, studenti problemskog i tradicionalnog nastavnog programa nisu se razlikovali po autonomnoj (intrinzičnoj) i kontroliranoj (ekstrinzičnoj) motivaciji. Wijnia i suradnici (2011) u sklopu istog rada proveli su i kvalitativno istraživanje na studentima programa problemskog učenja kako bi bolje razumjeli koji njegovi

aspekti pridonose motivaciji, ali i koji demotiviraju. Svi su se studenti slagali da je suradničko učenje na zajedničkim sastancima više motivirajuće nego na predavanjima. Socijalne interakcije i zajedničko druženje smatrani su vrlo motivirajućim karakteristikama. Kod suradničkog učenja dolazilo je do demotivacije kada bi drugi studenti dolazili na zajedničke sastanke nepripremljeni i kada bi se uvijek oslanjali na rad drugih. Mnogim se studentima način ocjenjivanja u sklopu kolegija nije svidao jer je jednako nagrađivao disciplinirane studente i neradne studente koji nisu puno doprinijeli grupi tijekom semestra. Istraživačka pitanja i problemi bili su pozitivan i motivirajući element kada su pravilno predstavljeni i prezentirani studentima te kada su dobro pokrivali područje istraživanja i postojeću literaturu. Studentima je bilo iznimno demotivirajuće kada su imali nejasnoće oko literature koju su profesori i voditelji pružali za njihov specifičan istraživački problem. Najviše demotivirajući faktor bila je obavezna prisutnost na svim sastancima te činjenica da je mehanizam za nadoknađivanje izostanaka uključivao izradu "sadržajne mape" literature, što je primarno bilo percipirano kao kazna, a ne nadoknada.

Prilikom pregleda literature pronašli smo samo jedno istraživanje u kojem su se istraživači bavili pitanjem kako projektno učenje kao metoda doprinosi zadovoljenju psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. U skladu s postavkama SDT-a, Zhu i sur. (2024) svojim su kvalitativnim istraživanjem pokazali kako je sloboda koju studenti imaju tijekom projekta vrlo motivirajuća, ali kako im je potrebna i jasna podrška. Kada su bili prepušteni sami sebi, to je snižavalo njihovu motivaciju. Jasna struktura, skele i dobra povratna informacija pokazale su se ključnima za zadovoljenje njihovih potreba, posebno potrebe za kompetentnošću. Aktivna suradnja s drugim studentima, kao i dobar odnos i suradnja s nastavnicima također je zadovoljavala njihove potrebe, posebno potrebu za povezanošću. Međutim, zabušavanje i neadekvatne reakcije nastavnika na probleme u suradnji među studentima pokazali su se demotivirajućima. Osim slobode u izboru zadataka i autonomije u organizaciji vlastitog posla, njihovoj motivaciji i zadovoljenju potrebe za autonomijom pridonosila je i relevantnost teme projekta za stvarni svijet, ukoliko je ona bila jasna studentima.

Navedena istraživanja i njihov kvalitativni pristup ilustriraju nekoliko stvari. Najprije, kvalitativni pristup omogućuje dubinski uvid u to kako se projektno učenje odražava na stvarno učeničko/studentско iskustvo. Zatim, način implementacije metode može dovesti do frustracije osnovnih psiholoških potreba i time potaknuti kontroliranu motivaciju i nezadovoljstvo PBL-om. Naime, kada učenici/studenti nemaju izbora niti mogućnosti izraziti svoje mišljenje te moraju sve raditi točno onako kako je nastavnik odlučio, bez odstupanja i fleksibilnosti, onda nemaju mogućnost niti zadovoljiti svoju potrebu za autonomijom te odlaze u stanje frustracije. Isto vrijedi i ako nemaju potporu i podršku u slučajevima kada nešto ne razumiju ili moraju riješiti teži problem, što može frustrirati njihovu potrebu za kompetentnošću. Osim toga, kada odnosi i suradnja s drugima nisu zadovoljavajući (npr. u slučaju zabušavanja tijekom grupnog rada), može doći do frustracije

potrebe za povezanošću. Postojeća istraživanja studentske perspektive i izvora (ne) zadovoljstva PBL-om ukazuju na opasnosti od loše suradnje, manjka autonomije te izostanka dobre povratne informacije i strukture (Barbosa i sur., 2022; Hussein, 2021; Mutanga, 2024; Pan i sur., 2021; Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Zen i Ariani, 2022). Međutim, uspjeli smo pronaći samo ranije spomenuto istraživanje Zhu i sur. (2024) koje je u okviru teorije samodeterminacije ispitalo kako su karakteristike projektnog učenja povezane sa osnovnim psihološkim potrebama kod studenata. Pritom, to istraživanje nije direktno ispitalo frustraciju potreba, što je važno jer zadovoljenje i frustracija potreba nisu suprotni polovi jedne dimenzije, već dvije zasebne (Ryan i sur., 2022). Štoviše, teorija samodeterminacije razlikuje dva puta učeničke motivacije. “Svijetli put” povezuje zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba s intrinzičnom motivacijom i pozitivnim ishodima, dok “mračni put” povezuje frustraciju osnovnih psiholoških potreba s kontroliranom motivacijom i negativnim ishodima (Bartholomew i sur., 2011; Haerens i sur., 2015; Jang i sur., 2016; Reeve i sur., 2023). Mnogobrojna su istraživanja potvrdila da su ovi putevi nezavisni te se često ne preklapaju (Vansteenkiste i sur.; 2020; Ryan i sur., 2023). Stoga je za potpuni uvid u psihološke mehanizme koji su u podlozi učeničke, odnosno studentske motivacije tijekom projektnog učenja važno direktno ispitati i zadovoljenje i frustraciju potreba. Takvim fokusom naše istraživanje će proširiti postojeće spoznaje iz literature.

Postupci nastavnika ključni su da bi se stvorio kontekst koji zadovoljava osnovne psihološke potrebe, odnosno potiče autonomnu motivaciju (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). Ranije smo detaljno objasnili koji nastavnički postupci čine njihove motivirajuće stilove povezane sa zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba učenika/studenata, odnosno koji nastavnički postupci čine njihove demotivirajuće stilove povezane sa frustracijom osnovnih psiholoških potreba učenika/studenata. Međutim, nedostaje istraživanja koja su pokušala utvrditi kako nastavnički (de)motivirajući stilovi djeluju na motivaciju učenika/studenata tijekom PBL-a. Nadalje, iznimno malo se zna o tome kako su nastavnički (de)motivirajući stilovi povezani sa studentskim zadovoljstvom i koristi koju studenti percipiraju od PBL-a. Postoji tek nekoliko istraživanja koja pokazuju kako je važno davati autonomiju i samostalnost studentima u radu te teme projekata usklađivati s njihovim interesima (Barbosa i sur., 2022; Hussein, 2021), a što su ponašanja inače povezana s nastavničkim stilom podrške autonomiji, odnosno zadovoljenjem potrebe za autonomijom. Osim toga, studenti su identificirali strukturirani pristup projektnom planiranju te primanje konstruktivne povratne informacije kao ključne i za uspješan završetak projekta, kao i za njihovo zadovoljstvo PBL-om (Mutanga i sur., 2024; Hussein, 2021). Autori naglašavaju posebnu važnost te strukture kako bi se lakše snašli u situacijama povećane autonomije koju PBL donosi u odnosu na tradicionalnu nastavu (Pan i sur., 2021; Zen i Ariani, 2022). Istovremeno, čini se da nastavnici u toj strukturi ne smiju biti rigidni, već ostaviti određenu dozu fleksibilnosti (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023). Ovi nalazi podsjećaju na razliku između strukturirajućeg i kontrolirajućeg stila. Prvi se smatra motivirajućim te je

povezan s pozitivnim ishodima, dok se drugi smatra demotivirajućim te je povezan s negativnim ishodima (Aelterman i sur., 2019). Osim toga, studenti kao izvor nezadovoljstva navode i lošu suradnju među studentima te nastavničko nekažnjavanje socijalnog zabušavanja (Hussein, 2021; Mutanga, 2024). Navedeno sugerira da nastavnički postupci, odnosno propusti, mogu direktno dovoditi do frustracije psiholoških potreba. Iz ovoga proizlazi da je za dublji uvid u to kako se nastavnički postupci prenose u studentska iskustva i doživljaje tijekom PBL-a nužno koristiti nijansirani pristup nastavničkim stilovima. Kružni model nastavničkih stilova (Aelterman i sur., 2019) pruža odličan okvir koji ne samo da može rasvijetliti izvore zadovoljstva i nezadovoljstva kod studenata tijekom sudjelovanja u PBL-u, već i pružiti spoznaje o tome kako su nastavnički stilovi povezani sa zadovoljenjem i frustracijom potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću, o čemu u dosadašnjoj literaturi nema podataka.

Osim toga, vrsta motivacije koju nastavnici doživljavaju u svojem radu prenosi se na učenike/studente te utječe na njihovu motivaciju i direktno, i indirektno, putem nastavničkih stilova (vidi Bardach i Klassen, 2021 za pregled). Kada su nastavnici intrinzično/autonomno motivirani za svoj posao, i njihovi učenici pokazuju više razine intrinzične/autonomne motivacije (Ahn i sur., 2021; Zou i sur., 2023). Osim toga, nastavnici s višim razinama intrinzične motivacije, kao i nastavnici čije su vlastite osnovne psihološke potrebe zadovoljene, u većoj mjeri koriste motivirajuće nastavničke stilove podrške autonomiji i strukture (Moè i sur., 2022; Huić i sur., 2024), koji pak dovode do zadovoljavanja učeničkih osnovnih psiholoških potreba (Aelterman i sur., 2019). Mnogobrojna istraživanja pokazuju kako je nastavnička motivacija/zadovoljenje potreba povezana i s učeničkim zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba preko motivirajućih nastavničkih stilova (Ahn i sur., 2021; Bardach i Klassen, 2021; Zou i sur., 2023). Važno je da strukturirajuća ponašanja nastavnika budu popraćena ponašanjima koja podržavaju autonomiju jer u suprotnom postoji rizik za razvoj kontrolirane motivacije kod učenika (Domen i sur., 2020). Lam i sur. (2009) pokazali su kako se ovaj transfer nastavničke intrinzične motivacije događa i u kontekstu metoda projektnog učenja - direktno i indirektno putem nastavničkih motivirajućih stilova. Međutim, osim što nastavnici ponekad izvještavaju o otporu korištenju PBL-a kao metode (Haaitanen i Aksela, 2021), u postojećoj literaturi nije pronađen podatak o tome koji su aspekti projektnog učenja povezani s nastavničkom intrinzičnom motivacijom te sa zadovoljenjem ili frustracijom njihovih psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. Neki postojeći kvalitativni nalazi govore o važnosti osjećaja samoeфикаsnosti i dobre pripremljenosti nastavnika kao preduvjeta da se upuste u PBL (Haaitanen i Aksela, 2021; Yang i sur., 2021) i time nagovještaju važnost zadovoljenja potrebe za kompetentnošću. Nalazi koji govore o važnosti podrške od strane školskog vodstva kao i dobre suradnje među nastavnicima za adekvatnu implementaciju PBL-a pak nagovještavaju važnost zadovoljenja potrebe za povezanošću (Lam i sur., 2010; Viro i sur., 2020). Međutim, za odgovor na pitanje kako je točno PBL povezan s osnovnim psihološkim potrebama kod samih nastavnika nužna su daljnja istraživanja.

Navedeni pregled literature pokazuje da je područje utjecaja projektnog učenja na motivaciju unutar teorije samodeterminacije kompleksno, s puno potencijala za napredak i dodatno usmjeravanje. Veliki broj istraživanja ispituje nastavne metode slične projektnom učenju, ali čak i kada se radi o primjerima koji odgovaraju uvjetima projektnog učenja, autori ih često ne prikazuju kroz prizmu projektnog učenja. S druge strane, mnoga istraživanja koriste druge mjere motivacije ili psiholoških potreba koje se samo djelomično poklapaju sa teorijskim okvirima teorije samodeterminacije. Također, kao što to biva u mnogim područjima znanstvenog istraživanja, najveći je naglasak na kvantitativnim istraživanjima, a potencijalni su doprinosi kvalitativnih istraživanja zanemareni. Opisano stanje unutar područja istraživanja ostavlja puno prostora za doprinos ovog rada. Kvalitativno istraživanje obrazovnog programa projektnog učenja temeljeno na teoriji samodeterminacije može doprinijeti dodatnom i dubljem razumijevanju područja te u razjašnjavanju kompleksnih i neujednačenih nalaza.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Unatoč nekim nalazima koja dovode u pitanje učinkovitost projektnog učenja kao metode, pregled dosadašnjih spoznaja ipak ukazuje na njegove brojne prednosti i to upravo za razvoj vještina 21. stoljeća. Međutim, za konačne zaključke nužna su dodatna istraživanja. Naime, terminološka zbrka, odnosno poistovjećivanje projektnog učenja, problemskog učenja, iskustvenog i suradničkog učenja, dovodi u pitanje opravdanost uspoređivanja rezultata iz istraživanja koja primjenjuju značajno različite definicije i kriterije. Osim toga, operacionalizacija očekivanih ishoda PBL-a još je jedan čimbenik koji otežava mjerenje i uspoređivanje rezultata. U istraživanjima se često spominju ciljevi poput razvijanja komunikacijskih vještina, kritičkog mišljenja i primjene znanja, koji su vrlo široko i nejasno definirani. Nedostatak mjera posebno se primjećuje u intrapersonalnoj i interpersonalnoj domeni, no istraživači nailaze na poteškoće i s mjerenjem kompleksnih kognitivnih kompetencija i “dubljeg učenja” koje projektno učenje pokušava razvijati (Condcliffe, 2017). Nadalje, većina postojećih istraživanja ne dopušta donošenje uzročno-posljedičnih zaključaka o povezanosti projektnog učenja i željenih ishoda. Učinci PBL-a uglavnom su ispitivani kvazieksperimentalnim pristupom, dok su longitudinalna istraživanja i pravi eksperimenti rijetki te uglavnom provedeni s učenicima srednjih škola (Harris i sur., 2015; Lucas Education Research, 2021; Saavedra i sur., 2021).

Istovremeno, pregledom literature ustanovili smo da je provedeno malo kvalitativnih studija projektnog učenja, a koje bi mogle pomoći s nekim od prethodno navedenih nedostataka. S obzirom na to da je projektno učenje u svojoj srži usmjereno na proces i iskustvo učenja, kvalitativne metode nameću se kao logičan izbor za dobivanje dubljeg uvida u procesne aspekte PBL-a. Snaga kvalitativnih metoda leži i u mogućnosti identifikacije prednosti i izazova PBL-a kojih se istraživači inače ne bi dotakli jer ne proizlaze izravno iz teorijskih temelja projektnog učenja. Ti uvidi mogu poslužiti u konstrukciji psihometrijski primjerenih instrumenata za mjerenje očekivanih ishoda projektnog učenja, čime bi se unaprijedila i buduća kvantitativna istraživanja. Kako metode poput fokusnih grupa i intervjuva predstavljaju priliku za refleksiju i ostavljaju prostora sudionicima da daju svoje prijedloge za poboljšanje, kvalitativno istraživanje može imati dvojaku funkciju. Osim što služi za evaluaciju, istraživanje može biti dio procesa učenja samo po sebi jer se njime ostvaruju neki od ključnih elemenata PBL-a, kao što su aktivno sudjelovanje učenika i refleksija na naučeno.

Nadalje, malen broj istraživanja istraživao je efekte projektnog učenja na učeničku odnosno studentsku motivaciju. To je začuđujuće s obzirom na to da su motivacija i uključenost, kao njezin vidljivi aspekt, ključni faktori koji će odrediti kako učenici/studenti pristupaju radu i učenju tijekom PBL-a. Još više čudi kako tek mali broj istraživanja ima jasnu teorijsku podlogu, usprkos brojnim dostupnim teorijama koje objašnjavaju motivaciju za učenje. Koliko nam je poznato, na našim prostorima još nisu provedena empirijska istraživanja motivacijskih ishoda projektnog učenja.

Do sada objavljeni radovi uglavnom su pregledni ili sadrže metodičke planove za provedbu konkretnih projekata u nastavi (npr. Ljubac Mec, 2022; Kraljić i Purković, 2024), ali ne i provjeru ishoda na temelju kojih autori zagovaraju primjenu PBL-a, poput angažiranosti učenika i zadovoljstva nastavom. Udio istraživanja PBL-a u visokom obrazovanju općenito je nizak, pa tako isto vrijedi i za Hrvatsku. Jedan od srodnih oblika učenja za koji postoje neke empirijske provjere u visokoškolskom kontekstu je suradničko učenje (npr. Bognar, 2006), no vjerojatno ne bi bilo opravdano proširiti takve nalaze zbog specifičnosti projektnog učenja. Evaluacijom motivacijskih ishoda Ljetne psihologijske škole namjeravamo adresirati istraživački jaz koji uočavamo u literaturi, a to je nedostatak istraživanja u visokom obrazovanju i kvalitativnih evaluacija PBL-a, osobito u hrvatskim visokoškolskim ustanovama. Pri tome istraživanje uokvirujemo u teoriju samodeterminacije, odnosno njezine teorijske modele vrsta motivacija, osnovnih psiholoških potreba i nastavničkih (de) motivirajućih stilova.

Ovo istraživanje imalo je nekoliko istraživačkih ciljeva. Najprije, htjeli smo dati doprinos evaluacijskim istraživanjima projektnog učenja kao metode u visokom školstvu tako da ispitamo subjektivnu dobit te razinu i izvore zadovoljstva nastavnika i studenata Ljetnom psihologijskom školom kao metodom PBL-a. Zatim, zanimalo nas je kako se točno elementi PBL-a prenose i u nastavnička i u studentska iskustva, te smo odlučili istražiti koji elementi Ljetne psihologijske škole su povezani sa zadovoljenjem, a koji sa frustracijom osnovnih psiholoških potrebe kod nastavnika i studenata. Uz navedeno, zanimalo nas je kako su nastavnički (de) motivirajući stilovi voditelja kolegija "Ljetna psihologijska škola" povezani a zadovoljenjem odnosno frustracijom osnovnih psiholoških potreba kod studenata.

Na temelju ranije opisanog pregleda istraživanja očekivali smo da će i nastavnici i studenti izražavati relativno visoko zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom kao kolegijem te vidjeti njezine brojne koristi, ponajviše za svoju motivaciju, kompetencije istraživačkog rada te budući posao. Osim toga, očekivali smo da će složenost i dugotrajnost provedbe biti potencijalni izvori nezadovoljstva. Sukladno prijašnjim istraživanjima očekivali smo da će nastavnici identificirati nedostatak organizacijske podrške i svoju nepripremljenost kao glavne nedostatke, dok će studenti kao glavne nedostatke identificirati socijalno zabušavanje drugih studenata te nedostatak strukture od strane nastavnika.

U skladu s ograničenim spoznajama iz literature te teorijskim postavkama teorije osnovnih psiholoških potreba, očekivali smo da će sloboda izbora, rad na zanimljivoj i društveno relevantnoj temi te mogućnost preuzimanja osobne odgovornosti za poučavanje/učenje biti percipirani kao faktori koji pridonose zadovoljenju i nastavničke i studentske potrebe za autonomijom. S druge strane, osjećaj prepuštenosti samima sebi pridonosit će frustraciji ove potrebe i kod nastavnika i kod studenata. Frustraciji potrebe za autonomijom kod studenata pridonosit će i nedostatak samostalnosti i izbora u radu. Dobra i kvalitetna suradnja tijekom projektnog rada, između studenata međusobno, između studenata i nastavnika te

između nastavnika, percipirat će se kao faktor važan u zadovoljenju potrebe za povezanošću kod svih dionika. Česti sukobi i socijalna „ljenčarenja“ pridonosit će pak frustraciji potrebe za povezanošću kod svih uključenih pojedinaca. Naposljetku, zadovoljenju potrebe za kompetentnošću kod studenata pridonositi će nastavnički postupci građenja skela te jasne i pravovremene povratne informacije, dok će kod nastavnika biti važna percepcija uspjeha te motiviranost kod studenata tijekom rada. Osjećaj nedovoljne pripremljenosti, nedovoljno strukturirane situacije te nedostatak podrške pridonosit će frustraciji potrebe za kompetentnošću i kod studenata i kod nastavnika, s razlikom da će studenti reagirati na nedostatak podrške od strane nastavnika tijekom rada, dok će nastavnici reagirati na nedostatak podrške od strane organizacijskih struktura.

U skladu s teorijskim postavkama kružnog modela nastavničkih (de)motivirajućih stilova te „mračnog“ i „svijetlog“ puta motivacija prema SDT-u, očekivali smo da će studenti opisivati nastavničke stilove podrške autonomiji i strukture kao poticajne za zadovoljenje njihovih potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću, a time i važne za višu intrinzičnu motivaciju i zadovoljstvo iskustvom sudjelovanja u Ljetnoj psihologijskoj školi. S druge strane, očekivali smo da će studenti doživljavati nastavničke stilove kontrole i kaosa kao izvore frustracije potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću te ih opisivati u kontekstu više kontrolirane motivacije, ili pak amotivacije, uz niže zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom kao metodom projektnog učenja.

Konačno, s obzirom na otvorenost i induktivnu prirodu kvalitativnog pristupa, pretpostavljamo kako će analiza sudioničkih iskaza rezultirati i drugim, nepredviđenim aspektima iskustva, koji će nadopuniti ili preoblikovati početna očekivanja temeljena na teoriji i nalazima prethodnih istraživanja.

METODOLOGIJA

Uzorak

U ovom istraživanju sudjelovali su voditelji i polaznici Ljetnih psihologijskih škola koje su održane prije akademske godine 2023./2024. Skupinu voditelja činili su profesori i asistenti, dok su polaznici uključivali sadašnje i bivše studente, odnosno alumne Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Ukupni uzorak sastojao se od 50 sudionika, odnosno 29 polaznika te 21 profesora i asistenata Odsjeka za psihologiju. Uzorak čine 44 žene i 6 muškaraca. Karakteristike poduzoraka sažeto su prikazane u Tablici 6.

Voditelji

U fokusnim grupama s voditeljima sudjelovalo je 11 profesora i 10 asistenata. Većina ih je imala i vlastito iskustvo sudjelovanja na ljetnim školama tijekom svog studiranja pa su istraživački podaci dodatno obogaćeni njihovim osobnim iskustvom i perspektivama. *Profesorski* uzorak činilo je 10 žena i jedan muškarac. Najveći broj profesora ($N = 8$) Ljetnu psihologijsku školu je vodio dvaput, a raspon se kreće od jednog do sedam puta. Četiri profesora nisu sudjelovala na ljetnim školama kao studenti te im je prva ljetna škola koju su vodili bila ujedno i prva na kojoj su sudjelovali.

Asistentski je uzorak činilo sedam žena i trojica muškarca. Šest od deset asistenata do sada nije vodilo Ljetnu psihologijsku školu, dvoje ih nije pohađalo Ljetnu psihologijsku školu tijekom studija, ali su ju vodili, a jedan asistent nije bio niti voditelj, niti polaznik Ljetne psihologijske škole kao student. Svi su sudionici bez obzira na navedeno zadržani u uzorku, jer predstavljaju i potencijalne buduće voditelje ovog kolegija. Od četiri asistenta koji su vodili Ljetnu psihologijsku školu, njih je troje vodilo jednu, a jedan je vodio dvije Ljetne škole.

Sveukupno su se voditelji referirali na iskustva vođenja ukupno 22 različite Ljetne psihologijske škole, u razdoblju od 1989. do 2023. godine. Gotovo sve Ljetne škole koje su vodili sudionici fokusnih grupa uključivale su empirijsko istraživanje i prikupljanje podataka; jedna je škola uključivala pisanje preglednog rada, a jedna empirijsko istraživanje na već prikupljenoj bazi podataka. Podaci su u pravilu prikupljeni prije odlaska na putovanje, no na četiri ljetne škole su se prikupljali i tijekom boravka na lokaciji. Boravak je u pravilu trajao do tjedan dana, a u četiri slučaja voditelji navode da su na putovanju ostali dulje od tjedan dana. Na temelju provedenih istraživanja u većini su slučajeva izdane knjižice s rezultatima istraživanja, ali voditelji spominju četiri ljetne škole za koje nisu izdane knjižice te tri čiji se istraživački izvještaj još uvijek piše. Od te tri, u dva je slučaja riječ o pisanju znanstvenih radova umjesto uobičajenih knjižica.

Polaznici

U fokusnim grupama s polaznicima sudjelovalo je 12 sadašnjih studenata i 17 bivših studenata (alumna) Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. *Skupinu sadašnjih studenata* činilo je 12 žena, prosječne dobi $M = 24.67$, pri čemu je raspon dobi sudionica bio od 23 do 26 godina. Jedna sudionica sudjelovala je dva puta na Ljetnoj školi, dok su ostale sudjelovale jednom. *Skupinu bivših studenata (alumna)* činilo je 15 žena i dva muškarca. Prosječna dob alumna bila je $M = 33.94$, s rasponom od 24 do 45 godina. Šest je sudionika sudjelovalo na Ljetnoj školi prije provedbe reforme visokog obrazovanja povodom Bolonjske deklaracije, a ostalih 11 nakon nje. Dvoje sudionika sudjelovali su dva puta na Ljetnoj školi, dok su ostali sudjelovali samo jednom. Veća zastupljenost žena u uzorku odgovara rodnoj raspodjeli na studiju psihologije, kao i zastupljenosti u ciljnoj populaciji svih dosadašnjih polaznika.

Polaznici su opisivali svoja iskustva s 15 različitih ljetnih škola koje su provedene u razdoblju od 2000. do 2023. godine. Najveći broj sudionika pohađao je recentnije ljetne škole - osam sudionika Ljetnu školu provedenu 2022. godine te šest Ljetnu školu iz 2023. godine.

Svi sudionici, uključujući voditelje i polaznike, dobrovoljno su pristupili istraživanju te su jasno informirani o njegovoj svrsi i načinu provedbe, a poziv za sudjelovanje proširen je među profesorima, asistentima i studentima Odsjeka za psihologiju usmenim putem te putem e-maila. To su sudionici koji su bili lako dostupni za regrutiranje. Alumni su regrutirani putem e-maila, pri čemu su njihovi kontakti prikupljeni metodom snježne grude i kontaktiranjem voditelja prijašnjih ljetnih škola. Također, alumni su regrutirani i na proslavi 30. godišnjice osnutka Kluba studenata psihologije „STUP“, gdje su imali priliku ostaviti svoje e-mail adrese ukoliko su bili polaznici Ljetne psihologijske škole i izrazili interes za sudjelovanje u istraživanju.

Tablica 6

Pregled karakteristika poduzoraka ovog istraživanja ($N = 50$)

	Voditelji profesori	Voditelji asistenti	Polaznici alumni	Polaznici studenti
n	11	10	17	12
Dob	/	/	34	25
Radni staž (raspon)	27 godina (10 - 36)	5 godina (1 - 8)	/	/
Broj provedenih fokus grupa	1	1	2*	2
Sudjelovanje na LJPŠ u ulozi polaznika	0 LJPŠ	5	3	-
	1 LJPŠ	4	6	15
	2 LJPŠ	1	1	2
	3 LJPŠ	1	0	0

Sudjelovanje na LJPŠ u ulozi voditelja	0 LJPŠ	0	6	/	/
	1 LJPŠ	1	3		
	2 LJPŠ	8	1		
	6 LJPŠ	1	0		
	7 LJPŠ	1	0		

*Napomena. / označava da podatci nisu prikupljeni i/ili relevantni za tu kategoriju. * označava da su provedene dvije fokusne grupe s alumnima (n = 15 alumna), međutim još dvije alumne sudjelovale su u fokusnoj grupi sa studentima.*

Postupak

Kako bismo prikupili iskustva polaznika prijašnjih Ljetnih škola vezana uz sudjelovanje, vođenje, organizaciju i dojmove o Ljetnoj psihologijskoj školi, proveli smo kvalitativno istraživanje. Podaci su prikupljeni u fokusnim grupama, odnosno vođenim grupnim razgovorima koji se provode s ciljem dubljeg upoznavanja istraživane pojave (Milas, 2009).

U sklopu našeg istraživanja provedeno je 6 fokusnih grupa, pri čemu je najmanja fokusna grupa imala 4 sudionika, a najveća 11. Kako bi se osiguralo okruženje u kojem nema društvenog pritiska ili sustezanja, a pritom omogućilo javljanje suprotstavljenih gledišta (Milas, 2009), fokusne smo grupe podijelili prema karakteristikama sudionika. Na taj smo način pri prikupljanju sudionika i određivanju termina provedbe sudionike svrstali u 4 kategorije: studenti, alumni, profesori i asistenti. Provedena je jedna fokusna grupa s profesorima ($n = 11$), jedna s asistentima ($n = 10$), jedna sa studentima ($n = 4$), dvije s alumnima ($n = 5$ i $n = 11$) te jedna miješana fokusna grupa s alumnima i studentima ($n = 8$ studenata i $n = 2$ alumna). Odvajanjem fokusnih grupa prema unaprijed definiranim kategorijama osigurana je željena homogenost, što je omogućilo uspostavu dinamičnog i produktivnog razgovora te prikupljanje vrijednih uvida i informacija povezanih s temom istraživanja. U zadnju fokusnu grupu sa studentima pozvani su alumni koji su prethodno izrazili želju za sudjelovanjem, ali nisu mogli prisustvovati u ranijim terminima. Iako je ta grupa bila miješana, to nije predstavljalo poteškoću jer su studenti bili na apsolventskoj godini studija, dok su alumni nedavno diplomirali, što je omogućilo visoku razinu razumijevanja i međusobnog slaganja sudionika. Nadalje, na temelju rezultata ranije provedenih fokusnih grupa zaključeno je kako postoji značajno slaganje između alumna i studenata, što je dodatno podržalo odluku o uključivanju alumna u miješanu grupu.

Prije provođenja fokusnih grupa, izrađeni su vodiči za svaku kategoriju sudionika. Vodiči su uključivali uvodnu riječ moderatora, koja je obuhvaćala objašnjenje cilja istraživanja, način provedbe te upute vezane uz prava sudionika i sudjelovanje u fokusnoj grupi (pravila ponašanja, informacije o snimanju i slično). Nadalje, pitanja u vodičima pokrivala su teme vezane uz asocijacije na Ljetnu školu, razloge za sudjelovanje, percepciju subjektivne dobiti i zadovoljstva, percipirane prednosti

i nedostatke ovakvog kolegija te prijedloge za poboljšanje. Također, pitanja su bila usmjerena na razumijevanje i istraživanje motivacijskih procesa koji su potaknuli polaznike i voditelje na prijavu i angažman tijekom Ljetne škole, s posebnim naglaskom na propitkivanje uvjeta koji su pridonosili zadovoljenju i frustraciji potreba za autonomijom, kompetentnosti i povezanosti, kao i na nastavnička ponašanja, odnosno njihove (de)motivacijske stilove. Vodič je obuhvaćao i dodatna pitanja osmišljena s ciljem prikupljanja informacija o okolnostima i karakteristikama Ljetnih psihologijskih škola u kojima su naši sudionici sudjelovali (tema, godina održavanja, organizacija i slično). Konačno, uz otvorena kvalitativna pitanja, polaznici i voditelji su dali i svoje kvantitativne procjene općeg zadovoljstva svojim sudjelovanjem u LJPŠ, na skali od 1 (uopće nisam zadovoljan) do 7 (u potpunosti sam zadovoljan). S obzirom na različite uloge sudionika u provedbi Ljetnih škola (voditelj ili polaznik), vodiči i pitanja prilagođeni su prema toj razlici. U Prilozima G do J nalaze se svi konačni vodiči korišteni u istraživanju.

Unaprijed osmišljeni protokoli i pitanja služili su moderatorima fokusnih grupa kao okvir za vođenje fokusnih grupa, koje su provedene u polustrukturiranoj formi. Na svakoj fokusnoj grupi bili su prisutni voditelj, zapisničar i polaznici. Tijek razgovora svake fokusne grupe bilježen je pisanim putem te dodatno sniman. Na početku razgovora sudionicima je objašnjena svrha istraživanja te je tražen pristanak za sudjelovanje u istraživanju, kao i pristanak na audio snimanje i vođenje bilješki. Anonimnost je sudionicima zajamčena time što se prilikom izvještavanja o rezultatima i korištenju direktnih citata ne koriste identifikacijski podaci iz kojih je moguće otkriti o kojem sudioniku se radi. Na samom početku sudionici fokusnih grupa podijelili su i neke opće informacije o sebi (npr. dob/radni staž; broj LJPŠ-a na kojima su sudjelovali i slično) tijekom čega audio snimanje još nije bilo uključeno.

Fokusne grupe s alumnima i studentima vodili su polaznici ovogodišnje Ljetne psihologijske škole, studenti četvrte i pete godine studija, uz prisustvo asistentice, voditeljice ovogodišnjeg LJPŠ-a. Fokusnu grupu s profesorima moderirala je profesorica, voditeljica ovogodišnjeg LJPŠ-a, dok je fokusnu grupu s asistentima vodila asistentica. Na svakoj fokusnoj grupi osim njenog voditelja bio je prisutan i zapisničar/ka koji je vodio bilješke i izrađivao transkript. Ulogu zapisničara u fokusnim grupama provedenim sa sadašnjim i bivšim studentima imali su studenti, dok su voditeljice ovogodišnjeg LJPŠ-a bile zapisničarke jedna drugoj tijekom fokusnih skupina s profesorima i asistentima.

Sve fokusne grupe bile su provedene u prostorijama Filozofskog fakulteta u Zagrebu, u trajanju između jednog i dva sata. Za svaku je grupu izrađen transkript, koji je kasnije bio dodatno prilagođen za daljnju obradu u NVivo programu.

Analitički postupci

Nakon provedenih fokusnih grupa i pripreme transkripata, pristupili smo razvoju kodnog plana. Kodni plan izrađen je hibridnim induktivno-deduktivnim pri-

stupom (Boyatzis, 1998). Induktivni pristup podrazumijevao je iščitavanje transkripata kako bi se identificirale teme koje su se učestalo javljale. Deduktivni pristup počivao je na teoriji samodeterminacije. Identificirani su ključni pojmovi iz teorije, odnosno frustracija i zadovoljenje triju osnovnih psiholoških potreba te intrinzična i ekstrinzična motivacija, koji su potom uvršteni u kodni plan. Induktivne kodo-ve razvijalo je troje članova istraživačkog tima, u početku samostalno, a zatim je uslijedilo grupno usklađivanje i korigiranje kodova. Konačna verzija kodnog plana dogovorena je zajedno s voditeljicama istraživačkog tima, a eventualna neslaganja i nedoumice razriješeni su konsenzusom. Kodovi su organizirani hijerarhijski. Glavnim kodovima (engl. *parent codes*) koji su obuhvaćali šire i općenitije koncepte i kategorije dodijeljeni su podkodovi (engl. *child codes*) koji su predstavljali specifičnije ideje unutar kategorije. Primjerice, kod "Odnosi između voditelja i studenata, suradnja" uključivao je podkodove poput "Humanizacija profesora" i "Nemotivirane grupe i teškoće u odnosu sa studentima". U skladu s Boyatzisovim (1998) načelima dobrog kodiranja, uz sve kodove naveden je opis koji je sadržavao primjere i pojašnjenja što spada, a što ne spada u pojedini kod. U kodni plan uvrštena su dva pomoćna koda pod nazivom "Dobri citati" i "Zanimljivo" u koje su istraživači kodirali citate sudionika koji su dobro ilustrirali pojedine kodove i zanimljive dijelove teksta koji se nisu mogli svrstati ni pod jedan postojeći kod.

U kodiranju transkripata sudjelovalo je svih 13 članova tima. Sedam članova kodiralo je prema induktivnim kodovima, a šestero prema deduktivnima. Svatko je kodirao jedan transkript, izuzev najdužeg transkripta kojeg je dvoje članova kodiralo prema induktivnim kodovima, a jedan prema deduktivnima. Jedinica kodiranja bila je ideja, a ne rečenica ili paragraf. Kako pri kodiranju prirodnog jezika nije uvijek jasno gdje počinje, a gdje završava rečenica, a asocijativni tijek misli kod sudionika može dovesti do toga da se u izjavama isprepliče više različitih kodova, kodiranje ideja omogućilo je potrebnu fleksibilnost.

Prije početka kodiranja svi polaznici Ljetne psihologijske škole prošli su edukaciju o korištenju softvera za analizu kvalitativnih podataka NVivo 14 koju je održala jedna od voditeljica. Tijekom edukacije članovi tima imali su priliku vidjeti primjere citata i kodova koji su im dodijeljeni te demonstraciju korištenja softvera. Istraživački tim dobio je uputu da je moguće dvostruko kodirati dijelove teksta, odnosno pripisati više različitih kodova jednoj ideji. Dvostruko kodiranje se ohrabrivalo u svim situacijama u kojima su različite ideje bile isprepletene s ciljem efikasnijeg uspostavljanja veza između kodova tijekom kasnije obrade podataka.

REZULTATI I RASPRAVA

Sukladno postavljenim istraživačkim ciljevima, prvo su prikazani i raspravljani rezultati vezani uz evaluaciju subjektivne dobiti i zadovoljstva polaznika i voditelja Ljetne psihologijske škole, odnosno kolegija koji se provodi putem metode projektnog učenja. Nakon toga su prikazani i raspravljani nalazi vezani uz zadovoljenje i frustraciju osnovnih psiholoških potreba polaznika i voditelja LJPŠ-a, a naposljetku je prikazano i analizirano kako (de)motivirajući stilovi voditelja LJPŠ-a pridonose zadovoljenju odnosno frustraciji osnovnih psiholoških potreba kod polaznika LJPŠ-a. Rezultati su popraćeni citatima koji ilustriraju i potkrepljuju sadržaj, a različiti su sudionici označeni šiframa ovisno o podskupini kojoj pripadaju. Pritom su alumni označeni slovom **A**, studenti slovom **S**, asistenti **B**, a profesori **N**.

Subjektivna dobit i zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom

Kako bismo evaluirali subjektivnu dobit i zadovoljstvo Ljetnom psihologijom školom analizirali smo informacije o prednostima i nedostacima LJPŠ-a, općim procjenama zadovoljstva kolegijem kao i percipiranu korist od uključivanja u LJPŠ. Nadalje, u svrhu dobivanja šire slike zasebno smo analizirali perspektivu voditelja i perspektive polaznika LJPŠ-a te ih onda u raspravi usporedili. Osim toga, analizirali smo i ideje za unapređenje LJPŠ-a kao kolegija, a koje su proizlazile iz izvora nezadovoljstva polaznika i voditelja. Kako bismo što bolje opisali zbog čega se polaznici i voditelji odlučuju na Ljetnu psihologijsku školu, najprije smo analizirali njihovu motivaciju za vođenje odnosno upisivanje ovog kolegija.

Motivacija za Ljetnu psihologijsku školu

Polaznici ljetne škole na fokusnim su grupama isticali interes za temu, za cjelokupni istraživački rad te zabavu i druženja kao neke od glavnih motivatora za prijavu. Sudjelovanje na ljetnoj školi bilo je prilika da detaljnije obrađuju temu koja je uskladena s njihovim profesionalnim interesima, riječima alumne A10: *“Mene je tema zanimala jer sam oduvijek htjela raditi s djecom, mladima.”* Ipak, zanimljivost teme nije bila jedini faktor u odluci o sudjelovanju u ljetnoj školi. Naime, sudionici u fokusnim grupama često su isticali da su se na ljetnu školu prijavljivali usprkos temi koja ih nije zanimala, čak i usprkos tome što im voditelji nisu odgovarali. Primjerice, alumna A16 navodi: *“Meni se zapravo nije svidjela ni tema ni profesori koji su je provodili, ali sam jako htjela ići na ljetnu školu i istraživati kroz druženja. Svidao mi se jako taj koncept.”* Drugim riječima, to što je ljetna škola drugačiji oblik nastave od one tradicionalne povećava njezinu inicijalnu privlačnost kod potencijalnih sudionika. Rad na zajedničkom projektu pri kojem se nove ideje generiraju raspravom te sa ciljem stvaranja finalnog produkta značajke su ljetne škole kao oblika projektnog učenja. Upravo su te značajke za neke od sudionika glavna motivacija za prijavu. Jednako tako, neki polaznici ljetne škole navodili su kako su na ljetnoj školi prvi puta provodili istraživanje od početka do kraja, jer takvih prilika u sklo-

pu ostalih kolegija manjka. Odmak od teorijske *ex cathedra* nastave i približavanje praktičnoj primjeni i realnom svijetu za sudionika A05 bio je razlog za prijavu: *“Ja mislim da svima tamo do četvrte, pete godine bude više dosta teoretiziranja. I onda da je lijepa baš prilika da radiš nešto [za] što imaš dojam da je stvarno tvoje zanimanje.”* Ovi nalazi u skladu su s drugim istraživanjima u kojima su studenti izjavljivali kako su tijekom projektnog učenja imali osjećaj da rade nešto direktno povezano s njihovom strukom te im je bilo jasnije što će jednog dana raditi (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Virtue i Hinnant-Crawford, 2019; Zen i Ariani., 2022).

Osim motivacije za novim znanjima i iskustvima, polaznicima ljetne škole razlog za prijavu bili su i društvo i zabava. Odlazak prijatelja na ljetnu školu ili mogućnost provođenja nekoliko dana na obali gdje se radi i zabavlja u opuštenoj atmosferi dobra je prilika za odmicanje od stresova akademske godine. Dok su neki to navodili kao izvrstan dodatak stjecanju novih vještina, nekolicini polaznika to je bila jedina motivacija za prijavu. Druge su pak pozitivna iskustva drugih ili vlastita iskustva (ako su sudjelovali na prijašnjim ljetnim školama) ponukali da se prijave. Budući da je ljetna škola kroz desetljeća provedbe postala važnim dijelom programa Odsjeka za psihologiju, stekla je i dobru reputaciju. Nekima nisu bila potrebna iskustva drugih da bi bili motivirani na sudjelovanje, već je bila dovoljna spoznaja da je ljetna škola važna i posebna prilika koja se pruža studentima, a sudionici povremeno napominju i da se za studente koji na njoj sudjeluju u pravilu smatra da su među najboljima na studiju. Budući da su svi polaznici ljetnih psihologijskih škola dobrovoljno upisali kolegij, nije iznenađujuće što ova skupina ne navodi razloge protiv sudjelovanja.

Voditelji kao glavne motivatore za vođenje LJPŠ-a prepoznaju sudjelovanje drugih kolega, uživanje u provedbi te interes za temu. Naime, Ljetna škola velik je projekt koji prelazi granice klasične nastave i koji sa sobom nosi veliku odgovornost, pri čemu voditelji ističu podršku, suodgovornost i osjećaj zajedništva među kolegama kao ključne faktore koji ih motiviraju da se iz godine u godinu vraćaju ovom projektu. Upravo o tome govori i asistentica B07 koja ističe: *“Ja bih actually s bilo kime. Samo da nisam sama. Da imam nekog s kim mogu raditi, da imam podijeliti posao s nekim, da skupa radimo i dijelimo posao, meni bi to bilo super. I da se i voditelji druže.”* Kao što asistentica B07 navodi, druženje i uživanje u Ljetnoj školi još su neki od razloga za vođenje LJPŠ-a. Osim toga, prijašnje pozitivno iskustvo i činjenica da imaju priliku baviti se temom koja njih osobno zanima igra važnu ulogu u motivaciji. Iako organizacija LJPŠ-a pruža voditeljima priliku za profesionalni razvoj, umrežavanje s kolegama i stjecanje novih vještina koje mogu primijeniti u svojoj karijeri, dio njih ipak navodi kako su nekad bili motivirani za sudjelovanje isključivo i/ili velikim dijelom zbog činjenice da je na njima bio red da vode školu. Jedan od takvih voditelja je bio i B02 koji ističe: *“Naša motivacija je bila da smo bili na redu. Nismo bili nešto jako nabrijani.”*

Valja svakako imati na umu da je u odluku o vođenju LJPŠ-a uključeno više međusobno isprepletenih razloga, a ne samo jedan, izolirani razlog. Asistent B10 ilustrira takvu situaciju navodeći:

“Kad smo radili onu prvu ljetnu školu, meni je bila motivacija jer smo se [asistentica i] ja zagrijali za tu temu geekova, na što nas je [druga asistentica] potaknula. Bila mi je zanimljiva ta tema i to što bi mogli raditi nas troje koji nismo inače istraživački povezani. A za ovu drugu, isto mi je bilo super raditi na istraživačkoj temi koja mi je inače zanimljiva i sa svojim istraživačkim timom, s kojima sve inače funkcionira i s kojima voliš raditi.”

Ovaj citat jasno pokazuje kako je ovaj voditelj motiviran kako zbog interesa za temu, tako i zbog sudjelovanja drugih kolega.

Što se tiče razloga protiv vođenja LJPŠ-a, sudionici na fokusnim grupama prvenstveno ističu količinu posla i organizacije te druge obaveze. Drugim riječima, Ljetna psihologijska škola opsežan je projekt koji zahtijeva puno angažmana te velik dio posla organizacije pada na voditelje. Tijekom tog semestra, voditeljima bi LJPŠ, uz druge životne i poslovne obaveze, trebao biti prioritet. Nadalje, sudionici navode nedostatak financijskih resursa i birokratske komplikacije glede financija kao motivacijske prepreke, riječima profesora N02:

“Osnovne stvari bi trebale biti pokrivene, a ovo dodatno, jako puno tih financijskih muka, nespretnosti koje ne bi trebale biti prisutne ako je to službena nastava, za što tražiš predračune, koji se računi priznaju... ne znaš hoćeš to moći platiti... moraš znati što je za što...”

Organizacijski i financijski izazovi te manjak vremena generalno smanjuju postojeći entuzijazam i želju za vođenjem LJPŠ-a, kako navodi asistentica B03:

“Kad sam počela raditi mi se činilo fora i cool, jer je meni moja ljetna škola bila jako super. Ali iskreno sada nemam motivacije, jer sve što su rekli ovi koji jesu bili voditelji mi se čini kao jako, jako puno posla [...] i u vezi organizacije, pa čujem zadnjih godina probleme s financijama, mislim da je teško organizirati to. Kao što sam rekla, imam dojam da se produži, nema šanse da bude gotovo u ljetnom semestru, uz sve druge obaveze, drugu nastavu, oduzelo bi mi puno vremena.”

Naposljetku, neki od voditelja izvještavaju kako njih zanima tema koju nije moguće, zbog raznih razloga, provesti u sklopu Ljetne psihologijske škole. Asistentica B07 izvještava:

“Druga tema koja me zanima (...) opet tema koja je preizazovna za studente. Ima još tema koje mi se sviđaju, ali sve zahtijevaju predznanja koja ne znam kako bi im dala. A držati ljetnu samo zato što je to meni fora i ići u neku novu temu o kojoj ništa ne znam samo da bih to mogla držati, nije nešto što bih si u ovom trenutku htjela raditi.”

Dosadašnja istraživanja također govore o važnosti organizacijske podrške u poticanju nastavničke motivacije za provedbu projektnog učenja (Lasauskiene i

Rauduvaite, 2015; Viro i sur., 2020; Yang i sur., 2021). Nastavnici koji percipiraju da njihova organizacija podržava provedbu projektnog učenja kroz podržavanje nastavničke kompetentnosti (pružanje jasnih smjernica i edukacija za provedbu PBL-a, postojanje realističnog vremenskog okvira i uvažavanje dodatnog vremena potrebnog za provedbu PBL-a u kontekstu radnog opterećenja), autonomije (mogućnost donošenja odluka i uvažavanje mišljenja nastavnika te dobrovoljnost sudjelovanja u PBL-u) i njegovanje kolegijalnosti (dijeljenje vlastitih iskustava, pokazivanje brige i ohrabrivanje za provedbu PBL kurikuluma) u većoj su mjeri motivirani za provedbu PBL-a te imaju pozitivniji stav prema budućem uključivanju projektnog učenja u svoju nastavu (Lam i sur., 2010).

Iz odgovora polaznika i voditelja vidljivo je kako su im neki od glavnih motivatora prilikom prijave bili interes za temu i uživanje u Ljetnoj školi. U okviru teorije samodeterminacije, dalo bi se zaključiti kako motivacija sudionika proizlazi iz njih samih, odnosno njihova je motivacija internalizirana. Osim toga, polaznici prvenstveno, ali i voditelji, kao jedan od razloga za sudjelovanje navode to što je LJPŠ drugačiji, atipičan oblik nastave. Naime, davanje mogućnosti studentima da se bave aktivnostima koje ih zanimaju (a kojima se ne mogu baviti u sklopu tradicionalne nastave), jedan je od faktora koji povećava intrinzičnu motivaciju i razvija više internalizirane oblike regulacije (Reeve i Cheon, 2021). U slučaju voditelja, oni imaju mogućnost baviti se temama koje ih zanimaju, a za koje ne bi imali resursa bez provedbe ljetnih škola. Internalizirana, autonomna motivacija, zasigurno će pridonijeti uspješnoj provedbi projektnog učenja, što je u skladu s istraživanjima koja pokazuju da studenti s višim razinama motivacije i samoregulacije više profitiraju od PBL-a (Pham i sur., 2023; Wu, 2024). Iako meta-analize nesumnjivo pokazuju da nastavnici s autonomnom motivacijom za poučavanje imaju i više razine profesionalne dobrobiti (Zhou i sur., 2024), dosadašnje studije ove povezanosti nisu istraživale kvalitativnim putem u kontekstu PBL-a.

Relevantna i zanimljiva tema, istraživački rad te međusobna suradnja komponente su projektnog učenja. U sklopu Ljetne psihologijske škole te su komponente bili razlozi za prijavu kod polaznika s više internaliziranim stilom regulacije, odnosno kod intrinzično motiviranih sudionika. Čini se kako su ovi aspekti LJPŠ-a kao projektnog učenja neki od najbitnijih za pobuđivanje inicijalnog interesa. Nadalje, projektno učenje je samo po sebi oblik nastave koji pobuđuje intrinzičnu motivaciju, pri čemu ključnu ulogu igra intrinzična motivacija nastavnika. Nastavnici koji su intrinzično motivirani pružaju više kognitivne i afektivne podrške učenicima, što zauzvrat povećava intrinzičnu motivaciju polaznika (Lam i sur., 2009). Jednako tako, viša razina inicijalne motivacije za sudjelovanje u LJPŠ-u može biti bitan faktor za kasniju uključenost studenata u istraživački rad, koja onda pak može imati utjecaja na ishode ljetne škole. Motivacija polaznika također je preduvjet koji je potreban da bi projektno učenje, odnosno LJPŠ, bilo uspješno provedeno (Järvelä i sur., 2021).

S druge strane, polaznici koji LJPŠ percipiraju kao priliku za zabavu i druženje više su ekternalno potaknuti na sudjelovanje. Polaznika kojima je ovo bio jedini

razlog za sudjelovanje nema puno. Ipak, nešto je više voditelja koji su eksternalno motivirani za vođenje LJPŠ-a. Eksternalno motivirani nastavnici upuštaju se u vođenje prvenstveno zbog vanjskih utjecaja, kao što su sudjelovanje drugih kolega ili činjenica da su bili na redu za provođenje Ljetne škole. Ovi rezultati, stoga, sugeriraju kako je motivacija naših sudionika (i polaznika i voditelja) kako autonomno, tako i kontrolirano regulirana, pokrivajući sve stupnjeve samodeterminirajućeg kontinuuma.

Najveća razlika između polaznika i voditelja vezana je uz to što su voditelji spominjali i neke od razloga protiv sudjelovanja u LJPŠ-u. Naime, u fokusnim grupama s polaznicima nisu zabilježeni odgovori koji se odnose na razloge protiv prijave na sudjelovanje na LJPŠ-u. Razlog tome vjerojatno leži u činjenici da su na fokusne grupe pozvani samo polaznici koji su sudjelovali na ljetnim školama, odnosno koji su barem na neki način bili inicijalno motivirani, dok je uzorak voditelja bio u manjoj mjeri selekcioniran. Voditelji LJPŠ-a izvještavaju o nedostatku financijskih resursa i količini posla kao motivacijskim preprekama pri donošenju odluke o vođenju LJPŠ-a. U okviru teorije samodeterminacije, spomenute prepreke proizlaze iz vanjskih utjecaja, a ne iz samih sudionika.

Razumijevanje motivacijskih čimbenika ključno je za daljnji razvoj i održivost Ljetne psihologijske škole. LJPŠ se pokazao kao okruženje koje privlači polaznike zbog mogućnosti istraživanja i profesionalnog razvoja, ali i druženja. Voditelji pak balansiraju između želje za sudjelovanjem u ovom kolegiju s jedne, a ostalih obaveza i organizacijskih izazova s druge strane. Čini se kako su i studenti i profesori unaprijed svjesni prednosti i nedostataka od uključivanja od ovakav oblik učenja odnosno poučavanja, a što je važno imati na umu prilikom privlačenja polaznika i voditelja za buduće Ljetne psihologijske škole. Istovremeno, naši su nalazi većinom u skladu s nalazima iz literature koja se odnosi na motivaciju studenata kao i na transfer nastavničke motivacije na studente, dok proširuju spoznaje o motivaciji samih nastavnika koji se odlučuju upustiti u poučavanje temeljeno na projektima.

Zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom

Polaznici navode učenje kroz iskustvo kao jednu od glavnih prednosti Ljetne psihologijske škole. Navode kako su kroz Ljetnu školu stekli puno više praktičnih znanja nego na klasičnim kolegijima *“gdje bi samo sjedili i slušali i na kraju napisali ispit”* (S01). Ovdje se PBL pristup ističe kao značajna komponenta Ljetne psihologijske škole, jer studentima daje priliku da se bave projektima koji su relevantni i za zajednicu i za njihov budući rad. Osim toga, LJPŠ od drugih kolegija razlikuje i to što se teme u klasičnom obliku nastave obrađuju samo na teorijskoj razini, dok je u LJPŠ-u naglasak upravo na primjeni teorijskih znanja u stvarnim situacijama te finalnom produktu - knjižici, koju su studenti isticali kao jednu od njima bitnih značajki LJPŠ-a. Kroz pisanje istraživačkog izvještaja studenti steknu dojam cjelovitosti projekta te LJPŠ ističu kao jedini kolegij koji obuhvaća sve aspekte znanstvenog rada, navodi alumni A09: *“Meni je super bilo što je, kao, to jedina prilika gdje je bilo baš zaokružena priča, baš cjelina. To je jedini full znanstveni kolegij osim Praktikumuma koji ima neku zaokruženu priču.”*.

Povezanost s realističnim radnim zadacima najčešće je spomenuta prednost PBL-a iz perspektive studenata i u drugim kontekstima (Martinez-Rodrigo i sur., 2017). Studenti ističu da im ovaj pristup omogućava bolje razumijevanje kako teorijska znanja mogu biti primijenjena u stvarnom životu, čime se stvara čvrsta veza između akademskog obrazovanja i profesionalne prakse. Nadalje, visokoškolski studenti percipiraju kako je upravo projektno učenje tip poučavanja koji poboljšava njihovo usvajanje znanja te vještine rješavanja problema u usporedbi s klasičnim predavanjem (Garnjost i Lawter, 2019).

Jedan od ključnih elemenata LJPŠ-a je suradnički način učenja, a polaznici su istaknuli suradnju i timski rad kao neke od važnih prednosti LJPŠ, riječima sudionice A08:

“[Prednost LJPŠ je] definitivno ovaj moment povezivanja koji je jako socijalni element koji postoji u Ljetnoj školi. Nije inače izostajalo, ali ovdje je baš jako naglašeno da mi ovisimo jedni o drugima i mi smo u tome svemu nekakav tim. Istraživački tim koji je zajedno u tome.”

Prema Krajcik i Blumenfeld (2012), jedan od najčvršćih zaključaka koji proizlaze iz istraživanja učenja je važnost uloge socijalne interakcije u učenju, pri čemu najbolji ishodi proizlaze iz rada učitelja, učenika i članova zajednice na zajedničkom projektu. Dakle, LJPŠ svojim naglaskom na suradnički tip učenja i timski rad ne samo da potiče socijalnu interakciju, već i olakšava proces učenja kroz zajedničko konstruiranje znanja i djelovanje.

S druge strane, upravo je taj aspekt nekim studentima stvarao probleme prilikom sudjelovanja, jer je takav oblik grupnog rada nerijetko bio “plodno tlo” za nastanak difuzije odgovornosti i zabušavanja, što pak navode kao jedan od manjih nedostataka, prema riječima sudionice A07: *“Ono što mi se nije svidjelo, povezano je malo s ovime, taj rad u manjim grupicama. U smislu, uvijek netko potegne više, netko manje.”*. Sve u svemu, polaznici su izvještavali o grupnom radu kao o jednom jako ugodnom iskustvu s naglaskom na ležernost i neformalnost kao dodatne prednosti LJPŠ-a u usporedbi s drugim kolegijima.

Iz navedenih razloga, ne čudi kako su mnogi polaznici istaknuli upravo druženje kao važnu prednost sudjelovanja na LJPŠ-u. Zajednički obroci i fizička blizina tijekom cijelog dana, uključujući i neformalne aktivnosti poput zabave do kasno u noć i izleta, omogućili su stvaranje bliskih odnosa i osjećaja zajedništva koji su posebno doprinijeli zadovoljstvu polaznika. S druge strane, neki pak izjavljuju kako im je ta količina socijalnih interakcija bila preplavljujuća te navode da je nemogućnost distanciranja bila jedan od nedostataka. Ipak, polaznici to vide kao osobnu preferenciju determiniranu njihovim osobinama ličnosti, što je vidljivo na primjeru sudionika A15: *“Mislim to mi se isto i nije svidjelo jer sam ja relativno introvertiran tip pa ono kad sam negdje s istim ljudima duže vrijeme, onda mi zapravo sve počinje ići na živce”*.

Ipak, socijalni aspekt Ljetne psihologijske škole dominantno se smatra prednošću. Generalno gledano, studenti ističu interakcije s drugima i grupni rad kao izvor zadovoljstva u kontekstu projektnog učenja (Martinez-Rodrigo i sur., 2017), a studenti psihologije su tijekom suradničkog grupnog rada u većoj mjeri uključeni u učenje, nego tijekom uobičajenih predavanja (Peterson i Miller, 2004). Zabušavanje je pak najčešće spominjani nedostatak bilo kakvog oblika grupnog rada (Davies, 2009; Macfarlane, 2016), a prijedlozi za nošenje s ovim problemom tiču se osvješćivanja važnosti individualnog doprinosa, pravedne raspodjele zadataka unutar tima (koju provodi voditelj ili članovi tima) te individualnog vrednovanja postignuća članova grupe (Davies, 2009). U kontekstu Ljetne škole, problem zabušavanja mogao bi se smanjiti naglašavanjem važnosti zajedničkog cilja (npr. prikupljanje određenog broja sudionika ili izdavanje knjižice), poučavanjem studenata kako podijeliti zadatke unutar grupa te uključivanjem voditelja ne samo u provjeru kvalitete konačnog ishoda grupnog rada, već i u praćenje individualnog doprinosa i raspitivanje o procesu rada.

Pripremljenost i stručnost voditelja predstavljali su važne faktore koji su oblikovali zadovoljstvo polaznika Ljetnom psihologijskom školom. Način vođenja varirao je ovisno o specifičnostima pojedinih škola, no polaznici su uglavnom imali pozitivan dojam o voditeljima Ljetnih škola na kojima su sudjelovali. Isticali su kako su voditelji birali relevantne teme istraživanja i omogućili rad na konkretnim projektima te su pokazali visoku razinu stručnosti i organiziranosti, što je doprinijelo osjećaju zajedništva među studentima i njihovoj usmjerenosti prema ostvarivanju ciljeva. Jedan od studenata, sudionik A08, naglasio je:

“Mislim da su sjajno odradile posao. Da su nas držale kroz to, da su nas naučile tome što su nas mislile naučiti. Da su držale to neko zajedništvo. Korigirale kad se trebalo korigirati, čak i u nekom odgojnom smislu”.

Iako su svi studenti svoje voditelje smatrali kompetentnima, neki su istaknuli da im se nisu uvijek činili potpuno spremnima. Taj manjak pripremljenosti može biti prihvaćen u slučajevima kada je tema nova ili neistražena, jer takvi projekti često uključuju istraživački rad u kojem su nepoznanice i izazovi prirodni dijelovi procesa, kao što naglašava sudionica A07: *“Naši su odmah nama rekli da oni isto ne znaju u šta se upuštaju, na prvom sastanku. Da su nas preuzeli, ali da imaju tu intrinzičnu motivaciju (...) Na kraju super, barem iz našeg gledišta.”.*

Komunikaciju s voditeljima polaznici su opisali ugodnom, toplom, opuštenom te lako dostupnom, što je studentica S02 istaknula kao razliku u usporedbi s klasičnim akademskim iskustvom: *“Profesorice su bile dosta dostupne cijelo vrijeme da ih se pitaju neka pitanja i to što zapravo je dosta rijetko iskustvo meni barem bilo kroz studij”.* S druge strane, ista polaznica navodi kako joj je nedostajalo komunikacije kroz čitavi semestar: *“...ali onda kroz semestar se gotovo nismo ni čuli, nismo ni znali ni gdje idemo ni kad idemo ni što radimo”.* Neki su polaznici, poput polaznika A16, spomenuli voditelje sa “laissez faire” pristupom, ističući kako su imali osjećaj

da im je dano previše autonomije, ali uz manjak strukture: *“To bi funkcioniralo negdje gdje su ljudi jako kompetentni i motivirani za tu temu, a ovdje jednostavno nije funkcioniralo to da nas samo pusti da radimo.”*

Dakle, polaznici LJPŠ-a generalno su zadovoljni voditeljima s kojima su surađivali, ali su istaknuli nedostatak redovite komunikacije te previše opušten stil vođenja kao izvore eventualnog nezadovoljstva. Uloga nastavnika u projektnom učenju ključna je za organiziranje projektnog učenja, pružanje stručnog vodstva te usmjeravanje učenika. Nastavnici trebaju dizajnirati zadatke koji su izazovni, ali ostvarivi uz pomoć te se nalaze u zoni proksimalnog razvoja učenika (Arends, 2014). Redovita komunikacija tijekom cijelog semestra, jasan okvir i strukturiranje pretjerano izazovnih zadataka predstavljaju načine na koje bi se moglo povećati zadovoljstvo studenata vođenjem LJPŠ-a.

Većina polaznika ističe kako je zabava važan dio iskustva sudjelovanja na LJPŠ-u te smatraju kako su tijekom svojih ljetnih škola imali dobru ravnotežu između rada i zabave, kako navodi sudionik A04: *„Radili smo, ali nekako nije nam bio taj pressing. Bilo je baš jako opušteno. Imali smo vremena za sve. I za izlete, i one su to poticale. I druženja.”*. Ipak, jedna polaznica navodi preveliku količinu rada kao jedan od nedostataka ljetne škole na kojoj je ona sudjelovala, dok druga polaznica, sudionica A16, ističe kako smatra da na njenoj ljetnoj školi nisu obavili dovoljno posla: *“Nama je bilo samo razonoda. U smislu bili smo podijeljeni u neke timove koji su trebali nešto raditi, ali nitko nikad to nije provjerio. I tako se to nekako raspalo.”* (A16)

Istraživanja pokazuju da zabava i uživanje igraju značajnu ulogu i u učenju odraslih, a ne samo djece (Lucardie, 2014). Korištenje zabave u učenju potiče motivaciju, koncentraciju i povezivanje učenika međusobno, kao i učenika s učiteljima (Costantini i sur., 2025). Slično tome, studenti LJPŠ-a cijene balans između rada i razonode, a zabavne aktivnosti unapređuju njihovu motivaciju i međusobnu koheziju. Iako zajedničko putovanje nije ključni (niti čest) dio projektnog učenja, rezultati ovog istraživanja ukazuju kako su putovanje i zabavne aktivnosti bitan izvor zadovoljstva studenata te sugeriraju da su one važni faktori za motivaciju za sudjelovanje, grupnu koheziju te razvoj prijateljskih i kolegijalnih odnosa.

Budući da je jedna od definirajućih karakteristika LJPŠ-a zajednički boravak polaznika i voditelja na nekoj lokaciji izvan Zagreba, brojni studenti su naveli putovanje kao prednost vezanu uz organizaciju kolegija, riječima studentice S08: *“na psihologiji u usporedbi sa drugim smjerovima na Filozofskom, mi nikad nemamo putovanje (...) Pa je onda dosta cool da na kolegiju imamo šansu [raditi] ono što drugi stalno rade”*. Zadovoljstvo samom lokacijom razlikovalo se među ljetnim školama, pri čemu su polaznici bili zadovoljniji smještajem na moru ili u blizini grada, nego u izoliranim područjima kao što je Gorski Kotar, navodi sudionik A11: *“Usred šume; ali čuli sam kak ste vi znali spomenuti da ste nekad išli šetat po gradu, mi smo stvarno bili izolirani, ono usred šume. Bili smo samo tamo cijelo vrijeme”*. Što se tiče kvalitete smještaja, zadovoljstvo se polaznika također razlikovalo ovisno o

odabranoj lokaciji, dok su neki polaznici spomenuli kako im taj aspekt uopće nije bio bitan pri procjeni zadovoljstva, navodi sudionik A10: *“Ja znam da smo se mi šalili zato što su se raspadala vrata, netko nije imao vodu... Ali nama je bilo jako lijepo”*. S obzirom na to da ovi organizacijski aspekti ovise o financijama, polaznici su ponekad navodili manjak istih kao jedan od nedostataka LJPŠ-a. Primjerice, studenti su spomenuli kako su tijekom boravka na ljetnoj školi trošili subvencije sa svojih studentskih kartica kako bi imali dovoljno sredstava za boravak grupe na putovanju. Neki su drugi polaznici pak isticali kako im ograničene financije nisu predstavljale problem, već su ih vidjeli kao zajedničku odgovornost, poput sudionice A06: *“Nismo baš imali budžet neki. Tako da smo se snalazili, ali meni je to sve okej. Zadovoljna sam. Jer kužim da je team effort sve to bilo”*.

Proces rada na projektima često se nastavljao i nakon završetka LJPŠ-a. Iako je to značilo dodatni angažman, studenti su ga uglavnom prihvaćali s razumijevanjem, shvaćajući da je to dio sveobuhvatnog procesa učenja i istraživanja. Ipak, neki su priželjkivali da se knjižica uspjela završiti ranije, primjerice, sudionica A13 navodi:

“A znam da je bilo izlaganje knjižice (...) kad je zapravo dio nas već bio diplomirao i radio. Tako da bih ja možda voljela da smo to nekako uspjeli završiti, možda su onda radovi bolja solucija. Voljela bi da sam to završila dok sam studirala, jer kasnije smo ispali iz štosa.”

Voditelji pak kao glavnu prednost ističu što uglavnom oni sami odabiru temu istraživanja koja im je zanimljiva i bliska, prema riječima profesora N06: *“Što me ponukalo zapravo, nas je par shvatilo da se jako bavimo tom temom, a bili smo premali da radimo neke projekte i ovo nam je bila super tema”*. Također, **voditelji** ističu da kroz organizaciju ljetne škole imaju priliku ostvariti suradnju s kolegama s kojima inače nisu istraživački povezani, a samo istraživanje može biti većeg opsega s obzirom na broj uključenih voditelja i polaznika, što navodi profesorica N07: *“Može se raditi puno veće i sveobuhvatnije istraživanje budući da ih je puno, nego kad rade individualno ili diplomski”*. Ipak, ovakav oblik nastave može ponekad biti i nedostatak jer zna biti iznimno zahtjevan za voditelje. Naime, teško im je sastajati se sa svim polaznicima, dijeliti ih u timove i koordinirati, dijeliti im podjednako zahtjevne i smislene zadatke te se pritom slagati sa suvoditeljima za svaki element LJPŠ-a. Osim toga, **voditelji** LJPŠ vide kao potpuno drugi oblik nastave kojom studenti dubinski uče, kako kaže profesorica N02: *“Ideš u dubinu za jednu temu koja je ograničena, a nastava ide u širinu, i puno je tema, i jedva stigneš”*. Ujedno, profesorica N01 ističe kako studenti naučeno vide kao direktno primjenjivo, što nije uvijek tako u klasičnoj nastavi: *“Većina škola je završila s nečim što je bilo zanimljivo, mogućnost je primjene, integracija različitih područja, povezuješ sve svoje znanje da bi riješio neki životni problem”*. Ovi su rezultati u skladu s prethodnim istraživanjima nastavničke perspektive u provedbi PBL kurikuluma. Usprkos većem nastavnom opterećenju, koje se redovito ističe kao izazov provedbe projektnog

učenja, nastavnici su zadovoljni ovim oblikom poučavanja jer primjećuju da vodi do veće angažiranosti, dubljeg znanja i boljeg razumijevanja gradiva (Alves i sur., 2015; Martin i sur., 2021).

Najznačajnija prednost LJPŠ-a koju voditelji ističu upravo je suradnja sa studentima koja je neposredna, intimnija i u većoj mjeri uzajamna nego u sklopu tradicionalne nastave, kako navodi profesorica B02: *“Ne možeš nigdje tako intenzivnu suradnju dobiti kroz nastavu kao kroz ovakav tip nastave. Meni je čak čudno ovo zvati nastava, meni je ovo više projekt s jako velikim brojem suradnika na projektu.”*. Osim toga, nastavnici primjećuju kako na LJPŠ-u voditelji imaju priliku bolje upoznati studente, riječima profesorice N08: *“Meni je jako zgodno da prepoznaš i uvidiš neku potpuno drugu stranu studenta koje nisi vidio u nastavi, i one koje nisi zamislio da imaju neke sposobnosti koje imaju, iznenadiš se jako, procvjetaju i to je zanimljivo.”*.

Ipak, nedostaci LJPŠ-a obuhvaćaju zabušavanje studenata i nemogućnost distanciranja tijekom ljetne škole. Voditelji navode kako vide razlike u uključenosti i angažiranosti među studentima koja se ne regulira budući da se studenti na to ne žale, kako navodi profesorica N08: *“Oni neće kazniti te koji su freerideali - da se sami evaluiraju, neće nekome tko znaš da nije radio, neće mu dati dva.”*. Štoviše, voditelji smatraju da su polaznici prije sami spremni obaviti tuđi dio posla, nego se žaliti na one koji zabušavaju, što naglašava asistentica B02: *“u jednoj knjižici su neki morali povući više zato što neki nisu odradili svoj dio posla kako treba”*. Međutim, voditelji navode kako bi oni možda trebali biti ti koji će više nadgledati, prevenirati i intervenirati kad se zabušavanje dogodi. Povrh toga, na početku kvalitetnog rada sa studentima voditelji trebaju dodatno uložiti trud kako bi ujednačili znanja različitih polaznika LJPŠ-a i nadopunili bazična znanja koja im nedostaju, posebno iz područja psihometrije i obrade podataka.

Nadalje, voditelji kao dodatni nedostatak ljetne škole navode nedistanciranost od posla i studenata koja im može biti opterećujuća, kao što to navodi profesorica N02: *“Nedostatak bih ja isto rekla to da si negdje tjedan dana, a cijeli dan radiš 24 sata.”*. Ipak, nekim voditeljima to odgovara i uživaju u takvim okolnostima rada, riječima profesorice N07:

“Ja uopće nemam problema s time, uživam da gledam kako rade, da se uzrujavaju kako ne ide, da ih tjeram da se idu kupati (...) obožavam taj način rada, nekima teško pada da se ne mogu distancirati dok su tamo, meni je to najnormalnija stvar.”

Socijalni aspekt PBL-a generalno predstavlja jedan od izvora zadovoljstva nastavnika ovakvim načinom rada (Martin i sur., 2021; Martinez i sur., 2017). Češće interakcije sa studentima te bolje razumijevanje njihove perspektive i uvid u način razmišljanja percipiraju se kao prednosti PBL-a u visokom školstvu, u kojem je naglasak na odnosima između nastavnika i učenika/studenata manji i gdje se tradicionalni pristupi obrazovanju često oslanjaju na jednostranu komunikaciju (Hagenauer i Volet, 2014). Kroz PBL nastavnici imaju priliku razvijati dublje i smi-

slenije veze sa studentima, što može povećati njihovo profesionalno zadovoljstvo i angažman u obrazovnom procesu. Nedostaci se u ovom kontekstu poklapaju s nedostacima navedenim od strane polaznika LJPŠ-a. Ipak, nastavnici prepoznaju da je odgovornost za smanjivanje zaibušavanja primarno na njima, kroz promjenu pristupa vođenja.

Voditelji u pravilu ističu kako je zajednički rad suvoditelja na ovom kolegiju, odnosno projektu, izvor zadovoljstva, a prethodno iskustvo suradnje doprinosi lakšoj i jasnijoj podjeli poslova, ističe asistentica B01: *“Ja sam vodila s nekim s kim inače radim. Znale smo obje s kime radimo, znale smo kako funkcioniramo, kako ćemo se podijeliti. Bilo je dogovorno, vrlo ugodno i zanimljivo”*. LJPŠ u pravilu zajednički vode kolege s iste katedre koji i inače surađuju, no zadovoljstvo odnosom sa suvoditeljima prisutno je čak i onda kada suvoditelji nemaju prethodno iskustvo zajedničkog rada. Iskustvo podrške kolega tijekom provedbe projektnog učenja podržava motivaciju nastavnika za provedbu PBL programa, kao i njihovu spremnost za ponovno korištenje ove metode (Lam i sur., 2010).

Iako voditelji u pravilu izvještavaju o ravnopravnoj podjeli zadataka i odgovornosti, i kod nastavnika i kod asistenata postoji izražena svijest o tome da organizacijski poslovi češće “padnu” na asistente, koji mogu biti preopterećeni količinom posla, ističe profesorica N07: *“Čak i kad si uključen kao voditelj, malo se i podrazumijeva da će se neke te zadatke prebaciti na mlade, to zvuči kao male sitnice, ali zapravo na te stvari odu sati”*. S ovim se izjavama slaže i izjava asistentice B02: *“Kod nas do [prevelikog prebacivanja posla na asistente] nije došlo, ali ako gledam prosjek moglo bi doći do toga i ne znam kako to spriječiti”*.

Voditelji Ljetnih psiholoških škola ovaj kolegij doživljavaju ne samo kao priliku za provedbu istraživanja, već i kao šansu za zabavu i međusobna druženja. Stoga ističu važnost zajedničkih opuštajućih aktivnosti i “slobodnih dana” tijekom putovanja, riječima asistentice B02: *“A mislim i da je dobro da ne rade previše tamo. Ok je da rade, ali ne treba previše. To čak nije stvar strukture. Treba paziti da im se osigura i opuštanje i nestrukturirano bondanje na lokaciji”*. Budući da su u velikoj mjeri odgovorni za to da kolegij rezultira konkretnim proizvodima i istraživačkim izvještajima, opisali su kako su tijekom vođenja nastojali postići ravnotežu između vremena posvećenog raznodni i rada na istraživanju. Navode da im je u tome pomoglo dogovaranje okvirnog rasporeda, ali i omogućavanje studentima da sami odluče gdje i kako će raditi, kao što navodi asistentica B01:

“Pratile smo ih po timovima i znale smo do kud želimo da one dođu... Nama je bilo skroz ok da one odu tipa van pored mora i tu pišu, ili u sobama ili u predavaoni. Nekako smo tu bile fleksibilne, ali smo se nalazili dva puta u danu, da si međusobno prezentiraju i mi smo ih obilazile cijelo vrijeme. Svaki dan smo imale neki dio kad su se išle malo kupati ili šetati, preko dana ili navečer.”

Ovakav pristup omogućava studentima da uravnoteže akademske obaveze s opuštanjem, što rezultira ne samo kvalitetnim istraživačkim radom, već i pozitivnim iskustvom koje doprinosi njihovom osobnom i profesionalnom razvoju.

Voditelji su izrazili najveće nezadovoljstvo organizacijskim aspektima LJPŠ-a, koji uključuju bavljenje financijama te planiranje prijevoza, smještaja i prehrane tijekom putovanja. Smatrali su da su ovi aspekti najveći nedostatak Ljetne psihološke škole. Prije svega organizacijskog posla ima puno, a voditelji ga najčešće ne očekuju u tolikom opsegu, kako navodi asistentica B02: *“Ja mislim da ima puno operative oko same organizacije toga. To je najdosadniji dio posla pa ga najviše osjećaš”*. Osim toga, financije za LJPŠ nisu fiksne - ljetna se škola dijelom financira iz sredstava Odsjeka za psihologiju, ali je budžet redovito potrebno dodatno financirati od donatora i sponzora, što stvara napetost i neizvjesnost kod voditelja, ističe asistentica B01:

“Mi smo bili na cent na kraju ljetne škole. Nama nisu baš stizale donacije, osim vode, sokova i grickalica, što je dobro i korisno, ali nije novac s kojim ćeš ti nekoga odvesti negdje i nahraniti ga na tjedan dana. Meni je to stvaralo velik stres i pritisak, taj financijski dio, više od ičeg drugog.”

U takvim su im okolnostima najviše od pomoći bili drugi suvoditelji i sami studenti. Stariji i iskusniji voditelji bolje su umreženi i imaju više kontakata kroz koje mogu doći do nekih financijskih sredstava i informacija, dok su studenti pomagali svojom fleksibilnošću i inicijativom da se sami uključe u traženja sponzorstva i donacija, ponude vlastita prijevozna sredstva i potraže najpovoljniji smještaj.

Spremnost na zajedničko traženje rješenja pomaže da se ovaj nedostatak LJPŠ-a smanji, ali su financijski i organizacijski izazovi ipak glavni izvor nezadovoljstva i zabrinutosti iz perspektive voditelja, koji preuzimaju odgovornost za brigu o studentima i održavanje LJPŠ-a uz ograničene resurse. Podrška koju voditelji PBL-a dobivaju od organizacije u kojoj rade te uvažavanje njihovog vremena važna je za njihovu motivaciju za sudjelovanje u ovakvom obliku nastave (Lam i sur., 2010). Unapređenjem strategije financiranja i boljom organizacijskom podrškom mogli bi se smanjiti ovi izazovi i povećati motivacija i zadovoljstvo voditelja.

Sudionike fokusnih grupa pitali smo i da svoje zadovoljstvo sudjelovanjem odnosno vođenjem LJPŠ-a kvantificiraju na skali od 1 (uopće nisam zadovoljan/na) do 7 (u potpunosti sam zadovoljan/na). Opće zadovoljstvo polaznika i voditelja zajedno iznosi $M = 6.45$ ($N = 43$), pri čemu u analizu nije uključeno šest asistenta koji do sada nisu vodili ljetne škole. Raspon ocjena zadovoljstva kreću se u rasponu od 3 do 7, a prevladavaju visoke ocjene, odnosno visoke procjene zadovoljstva ljetnom školom.

Polaznici su svoje opće zadovoljstvo LJPŠ-om ocijenili visoko, s prosječnom ocjenom $M = 6.36$ ($N = 29$), pri čemu su ocjene varirale od 3 do 7. Alumnici ($M = 6.36$, $N = 17$) su bili nešto zadovoljniji LJPŠ-om u odnosu na studente ($M = 6.00$, $N = 12$), no ta je razlika vrlo mala i praktički zanemariva s interpretacijskog stajališta. Na pitanje bi li preporučili sudjelovanje u LJPŠ-u, polaznici odgovaraju afirmativno, osobito onim kolegama koje inače zanima istraživački rad. Visoke procjene općeg zadovoljstva polaznika Ljetne škole u skladu jes više izraženih izvora

zadovoljstva nego nezadovoljstva te s rezultatima istraživanja koja pokazuju kako su studenti zadovoljniji nastavom koja uključuje projektno učenje, nego tradicionalnim oblicima nastave koji se temelje samo na predavanjima, seminarima i vježbama (Martin i sur. 2021). Također, visoke procjene idu u prilog nalazima da je zadovoljstvo studenata projektnim učenjem više od njihovog zadovoljstva drugim oblicima nastave, poput predavanja, problemskog učenja, društveno korisnog učenja i obrnute učionice (Garnjost i Lawter, 2019).

Opće zadovoljstvo *voditelja* LJPŠ-om također je visoko i iznosi $M = 6.64$ ($N = 14$), pri čemu su ocjene bile u rasponu od 6 do 7. Profesori ($M = 6.7$, $N = 10$) su bili nešto zadovoljniji u odnosu na asistente ($M = 6.5$, $N = 4$), no i ta je razlika vrlo mala. Svi su voditelji izjavili kako bi ponovno vodili LJPŠ. Dobivene ocjene u skladu su s očekivanjima na temelju literature. Naime, prema istraživanju Levyja i Dor (2016), nastavnici u srednjim školama izvještavaju o visokom entuzijazmu i zadovoljstvu povezanom s PBL metodom učenja. Martinez-Rodrigo i sur. (2017) izvještavaju o sličnim nalazima na visokoškolskoj razini, u kontekstu poučavanja elektrotehnike. Oni ističu kako PBL zahtjeva višu razinu pripreme i ulaganja profesora, no napominju kako profesori izvještavaju o višem zadovoljstvu zbog češćih interakcija sa studentima, veće prolaznosti kolegija, ali i zbog percepcije da su studenti zadovoljniji ovim načinom poučavanja.

Međutim, prilikom interpretacije podataka o općem zadovoljstvu važno je napomenuti da nisu svi polaznici i voditelji imali iskustva s istom ljetnom školom. Različite ljetne škole bavile su se različitim temama te su se razlikovale u brojnim organizacijskim aspektima koji su mogli utjecati na zadovoljstvo polaznika. Također, nekoliko polaznika pohađalo je ljetnu školu dvaput, a voditelji su često vodili veći broj ljetnih škola. Njihove su procjene uprosječene, ako to već nisu učinili sami.

Sveukupno gledano, polaznici i voditelji iskazuju visoko zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u LJPŠ-u, a njihova percepcija izvora zadovoljstva i nezadovoljstva, odnosno prednosti i nedostataka LJPŠ-a prilično je slična (Tablica 7 i Tablica 8). Ljetna škola predstavlja izrazito koristan način učenja povezan s praksom i usmjeren na produbljivanje znanja studenata. Ujedno ona omogućuje razvoj bliskijih odnosa i vještina timskog rada, a na zadovoljstvo utječe i način vođenja te dobra ravnoteža zabave i rada. Najveći izvor nezadovoljstva, posebno iz perspektive voditelja, predstavljaju organizacijski izazovi - nedostatni materijalni resursi, ulaganje puno vremena u organizaciju i kontaktiranje sponzora, ali i nedovoljno vremena da se posao završi u jednom semestru.

Tablica 7*Izvori zadovoljstva i nezadovoljstva kod polaznika LJPŠ-ova (N = 29)*

Izvori zadovoljstva	Izvori nezadovoljstva
Primjena teorijskih znanja u stvarnim situacijama; iskustveno učenje	/
Ugodna i suradnička radna atmosfera s kolegama	Difuzija odgovornosti Socijalno zabušavanje tijekom rada
Opuštena neformalna komunikacija s nastavnicima	Nedostatak komunikacije kroz semestar
Dobar omjer zabave i posla	Premalo posla
	Previše posla
	Preplavljujuća količina socijalnih interakcija (prvenstveno za introverte)
Pripremljenost i stručnost voditelja	Prepuštanje studenata samima sebi
Putovanje (najviše uz more) i dodatni sadržaji	Ograničene financije
	Potpuno izolirane lokacije bez dodatnih sadržaja
Završni produkt (uspješno izdavanje knjižice; objava rada)	Izostanak završnog produkta
	Završetak produkta nakon što su polaznici diplomirali i zaposlili se

*Napomena. / označava da ne postoji pripadajući izvor nezadovoljstva nasuprot navedenom izvoru zadovoljstva.***Tablica 8***Izvori zadovoljstva i nezadovoljstva kod voditelja LJPŠ-ova (N = 21)*

Izvori zadovoljstva	Izvori nezadovoljstva
Samostalni odabir teme i suradnika za istraživanje većeg opsega	Vremenski i organizacijski zahtjevno
Suradnička radna atmosfera s kolegama	„Hijerarhijska podjela“ posla (mlađi nastavnici odrađuju administrativne i organizacijske poslove; a stariji stručni dio)
Neposrednija suradnja i mogućnost boljeg upoznavanja studenata	Socijalno zabušavanje Nejednaka početna znanja polaznika
Mogućnost poučavanja izvan učionice	Nemogućnost distanciranja; rad 24h dnevno
Spremnost na pomoć od strane studenata i kolega s više iskustva	Financije
	Planiranje prijevoza, smještaja i prehrane za dio koji se odnosi na putovanje

Percipirane dobiti od LJPŠ kao oblika projektnog učenja

S obzirom na visoko zadovoljstvo Ljetnom psihologijskom školom, ne čudi da su i polaznici i voditelji percipirali višestruku korist od sudjelovanja odnosno vođenja LJPŠ-a. I jedni i drugi percipiraju koristi za vlastiti akademski odnosno profesionalni razvoj, korist za socijalne odnose na fakultetu kao i koristi za sliku o sebi i osobni razvoj. Pri tome voditelji dodatno vide jasne koristi od sudjelovanja u LJPŠ-u za same studente. Na Slici 14 sažeti su rezultati koji se odnose na percipiranu dobit polaznika i voditelja, a koji su razrađeni kasnije u tekstu.

Slika 14

Grafički prikaz subjektivne dobit od sudjelovanja u LJPŠ iz perspektive polaznika i voditelja

PERSPEKTIVA POLAZNIKA

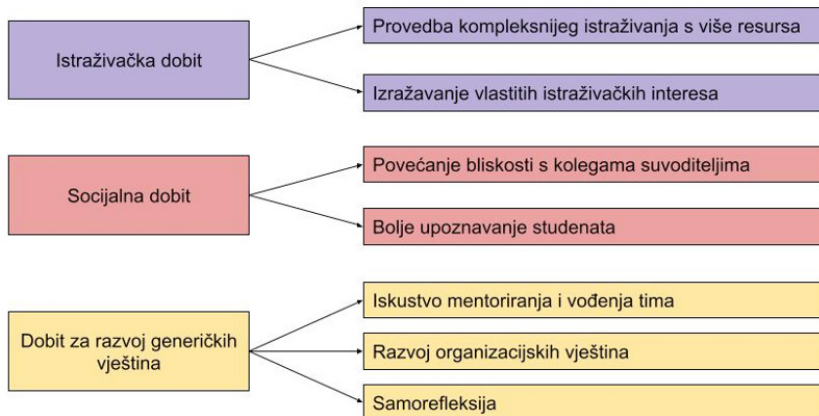


PERSPEKTIVA VODITELJA

PERCIPIRANA DOBIT ZA STUDENTE



PERCIPIRANA DOBIT ZA VODITELJE



Polaznici LJPŠ-a kao glavnu dobit od sudjelovanja u LJPŠ-u navode upoznavanje s cjelokupnim istraživačkim procesom, kojeg u okviru LJPŠ-a imaju priliku vidjeti od samih početaka (osmišljavanje ideje istraživanja, istraživačkog pitanja i postavljanja hipoteza) do kraja (objavljivanje rada u časopisu ili pisanje izvješta, komunikacija s recenzentima i recenziranje znanstvenog rada). U tom procesu poseban naglasak stavljaju na stjecanje iskustva u obradi podataka koji nisu, kao u okviru klasične nastave na fakultetu, „pročišćeni“. Sudionici imaju priliku steći vještinu strukturiranja i obrade podataka dok oni još nemaju formu prikladnu za provedbu statističke analize, a korisnost toga prepoznaju upravo u reprezentaciji onog kako u „stvarnom životu“ izgleda proces istraživačkog rada. Kroz ovakav se pristup povezuje teorijsko znanje stečeno na fakultetu s njegovom primjenom u stvarnim istraživačkim situacijama, kako ističe studentica S11: *“I baš je vrijedno jer je nama bilo baš jako praktično. Zato što smo proveli taj proces od početka do kraja i vidjeli sve moguće faze toga”*.

Sudionici navode i kako su se u okviru LJPŠ-a susreli s novim pristupima istraživanju i istraživačkim metodama, a ponekad su profesori u okviru LJPŠ-a polaznicima pružili i edukacije koje možda ne bi mogli uključiti u program klasične nastave. Primjerice, dio polaznika ističe kako su tijekom ljetne škole sudjelovali u provedbi kvalitativnog istraživanja, što im je bilo posebno korisno zbog slabe zastupljenosti takve tematike u redovnom kurikulumu studija. Odmak od klasične nastave na fakultetu polaznici su prepoznali i u tome što su se susreli s različitim populacijama s kojima su imali manje istraživačkog iskustva (npr. djeca ili neke marginalizirane skupine). Na taj su se način suočili s izazovom prilagođavanja istraživanja i svojega pristupa specifičnoj populaciji i primijenili naučeno teorijsko znanje u stvarnoj situaciji. Navedeno dobro opisuje važne aspekte PBL-a, a to su situacijsko učenje i socijalna interakcija. Studenti kroz PBL surađuju međusobno, s nastavnicima, prijateljima i ostalim članovima zajednice kako bi stvorili što cjelovitiju sliku odabranog problema. Krajcik i Blumenfeld (2012) tako ističu da međusobno dijeljenje znanja dovodi do bolje sinteze gradiva, a uz navedeno, omogućuje uvježbavanje prezentiranja vlastitih ideja pred grupom.

Također, polaznicima je Ljetna psihologijska škola zbog svega navedenog bila korisna u procesu pisanja diplomskog rada, kao što navodi alumni A09: *“[ljetna škola je] kao neka generalna proba za diplomski”*. Polaznici navode kako su se zbog sudjelovanja na ljetnoj školi osjećali samopouzdanije te da su imali veći doživljaj samoeфикаsnosti prilikom pisanja vlastitog diplomskog rada, kako navodi alumna A07: *“I nekako mi se taj bauk od istraživanja, od pisanja diplomskog, malo smanjio s tim iskustvom. Shvatila sam da je to proces koji traje i onda mi je bio manji strah od pisanja diplomskog”*. Uz navedeno, LJPŠ vide kao određeni „most“ između potpuno vođenog rada u okviru klasične nastave na fakultetu i potpuno samostalnog rada prilikom pisanja diplomskog rada, ali i u kasnijeg profesionalnog života. Također, neki sudionici su na temelju podataka prikupljenih u okviru LJPŠ-a pisali vlastite diplomske radove. Oni korist od sudjelovanja na ljetnoj školi u kontekstu diplomskog rada vide i u tome što su sa svojim mentorima (voditeljima LJPŠ-a na

kojima su sudjelovali) već izgradili odnos koji je olakšao suradnju prilikom izrade diplomskog rada te u tome što im je olakšan postupak prikupljanja podataka za diplomski rad.

Osim u akademskom kontekstu, polaznici su prepoznali korisnost od sudjelovanja na LJPŠ-u i za svoj budući profesionalni život. Praktična znanja i vještine koje su stekli na LJPŠ-u (poput moderiranja grupe, pregovaranja i ostvarivanja suradnje sa sudionicima, traženja sponzora i smještaja, analize podataka) koristili su na svom radnom mjestu, navodi alumna A02: *“Kad sam počela raditi prvi zadatak mi je bio nadzirati podatke iz upitnika zadovoljstva. I doslovno sam, to je bilo par mjeseci nakon ljetne, samo sam nastavila raditi [s podacima] i baš mi je bilo jako korisno to znanje”*. Uz to, ljetna škola im je, zbog iskustva u istraživanju, autorstva u istraživačkom radu te preporuka samih voditelja, bila određeni vjetar u leđa prilikom zaposlenja ili u nastavku njihovog akademskog puta, primjerice prilikom pisanja doktorskog rada ili za stjecanje prava na stipendiju, navodi alumna A15: *“Retroaktivno kad gledam, vidim da je ono što smo proživjeli kao istraživači nešto što me sad stalno prati u životu, budući da se bavim istraživanjima i na doktoratu sam. Tako da, kad gledam retroaktivno, to je bilo dobro iskustvo”*.

Alumni su češće nego trenutni studenti navodili prednosti i koristi od ljetne škole u kasnijem profesionalnom životu, budući da su, za razliku od studenata, već imali priliku koristiti i primijeniti znanja i vještine koje su stekli na ljetnoj školi. Takva primjena naučenog, odnosno transfer s razine činjeničnog znanja na razinu njegove primjene, pokazatelj je važnosti primjene PBL-a u nastavi. Naime, upravo su pasivnost učenika/studenata te manjak uvida u svrhu naučenog za daljnji život pojedinca istaknuti problemi klasičnog obrazovanja (Krajcik i Blumenfeld, 2012). Ovakvi rezultati, odnosno činjenica da su polaznici kao korist LJPŠ-a prepoznali primjenjivost naučenog za njihov daljnji profesionalni život, pokazuju učinkovitost i važnost poučavanja temeljenog na aktivnom sudjelovanju u smišljanju i provođenju ideja, a i u skladu su s drugim istraživanjima percipirane koristi provedenih na studentima (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Virtue i Hinnant-Crawford, 2019; Zen i Ariani., 2022).

Neizostavan dio LJPŠ-a predstavljaju druženje, zabava i međusobno povezivanje koje su polaznici često navodili kao nešto vrijedno što su ponijeli sa sobom. Tijekom fokusnih grupa polaznici su često opisivali zabavne aktivnosti poput igranja društvenih igara, odlazaka na plažu i izleta te večernjih druženja s kolegama i profesorima. Ljetna škola im je ujedno bila prilika da mnogo toga nauče od starijih kolega te da ostvare nova poznanstva koja su bila početak nekih budućih suradnji. Povećanje bliskosti odnosa s kolegama doprinosi jačanju zajedništva i osjećaja pripadnosti, što se ponekad odrazilo i na dugoročne profesionalne i prijateljske veze među sudionicima, prema riječima alumne A02:

“Nas je bilo jako puno. Baš je bila random skupina ljudi i uopće ne znam zašto smo se povezali, ali svi smo se grupno družili i onda smo se još nalazili kasnije još dosta dugo vremena. Ali nije da se velik broj ljudi družio prije.”

Osim toga, vrijedno im je bilo iskustvo timskog rada, osjećaj ovisnosti jednih o drugima i zajedništva, ističe alumna A08: *“Definitivno ovaj moment povezivanja (...), ovdje je baš jako naglašeno da mi ovisimo jedni o drugima i mi smo u tome svemu nekakav tim. Istraživački tim koji je zajedno u tome”*. Ovakvo iskustvo rada u grupama u sklopu obrazovnog sustava iznimno je važno. Grupni rad temelj je PBL-a te omogućava razvoj brojnih vještina korisnih u obrazovnom sustavu, ali i izvan njega. Razvoj vještina potrebnih za rad u timu ili manjoj grupi posebno je relevantan u suvremenom svijetu rada (Rios i sur., 2020). Istraživanja pokazuju da PBL pozitivno djeluje na razvoj vještina argumentacije (Hsu i sur., 2015), vještina rješavanja sukoba (ChanLin, 2008) te na grupni rad u cjelini (Horan i sur., 1996), što i sami polaznici LJPŠ-a prepoznaju kao dobit od sudjelovanja. Usto, metaanaliza Hattieja (2023) otkriva da su učenje u malim grupama i suradničko učenje visoko povezani s obrazovnim uspjehom i da imaju srednju veličinu učinka ($d = 0.46$ i $d = 0.53$).

Kroz povezivanje i druženje promijenio se i odnos s profesorima, a time i način njihova poučavanja. Neki polaznici opisuju i kako su voditelji pokazali otvorenost za druženje i međusobno upoznavanje, a neformalna atmosfera koja se razvila tijekom LJPŠ-a doprinijela je stvaranju povoljnog okruženja za učenje i razmjenu ideja, riječima studentice S05:

“Oni su se potrudili s nama stvoriti odnos u startu. Baš tu prvu večer su oni nas zvali kod sebe na terasu. Tako da je u startu počelo s tim nekim druženjem. [Poručili su nam] ‘Okej smo si. Pitajte. Pričajte.’ I onda se to samo gradilo kroz cijelu ljetnu školu”.

Polaznici su na Ljetnoj školi prepoznali i mentorski odnos te dvosmjernu komunikaciju koja se razlikuje od klasičnog hijerarhijskog odnosa i jednosmjerne komunikacije u standardnom načinu poučavanja na fakultetu, što posebno naglašava studentica S02: *“Najviše mi se sviđelo zapravo to što je bila jako ugodna atmosfera, profesorice su bile dosta dostupne cijelo vrijeme da ih se pitaju neka pitanja i to je zapravo dosta rijetko iskustvo, barem meni, bilo kroz studij”*. Kroz izravno, jedno-smjerno poučavanje teže je ostvariti uključenost učenika i studenata, a upravo je ta uključenost jedan od najvažnijih prediktora školskog uspjeha (Reyes i sur., 2012). Način na koji profesor prenosi znanje učeniku otvara ili, s druge strane, ograničava mogućnost aktivnog uključivanja učenika u proces učenja (Jang i sur., 2024). Kroz dvosmjernu komunikaciju između studenata i profesora polaznicima LJPŠ-a bilo je omogućeno da aktivno sudjeluju i ostvare visoku razinu uključenosti koja je od velike važnosti u procesu učenja.

Naši nalazi koji govore o stečenim komunikacijskim vještinama i vještinama grupnog rada i suradnje, kao i o druženju i zabavi, u skladu su sa sličnim kvalitativnim istraživanjima (Amalia i sur., 2024; Ngereja i sur. 2020; Pan i sur., 2019; Turcotte i sur., 2022), ali i s istraživanjima učinkovitosti projektnog učenja kao metode (Kokotsaki i sur., 2016). Međutim, čini se da je neformalna komunikacija

i produblјivanje odnosa s nastavnicima faktor koji je specifičan za naše istraţivanja, odnosno za Ljetnu psihologijsku školu kao format, s obzirom da nismo uspјeli pronaći istraţivanja u kojima je korist od tog aspekta projektnog učenja bila toliko naglašena.

Polaznici u kontekstu koristi od sudjelovanja na LJPŠ-u navode i promjene u vlastitom naćinu razmišljanja te samorefleksiju. Naime, kroz ljetnu su školu spoznali zanima li ih neko podrućje i što ih zaista zanima te su imali priliku primijetiti određene propuste u vlastitom znanju i zakljućiti na kojim bi vještinama mogli dodatno raditi. Ujedno su polaznici kroz primjenu znanja usvojenih na studiju razvili samoefikasnost i povjerenje u vlastite sposobnosti, navodi studentica S02:

“Pa da, najviše zapravo moţda ovaj dio samoefikasnosti i ćinjenice da se to moţe, da su to neka znanja koja jesmo skupili tijekom studija i samo trebamo ih sve nekako realizirat, tako da mi je to najviše bio neki vjetar u leđa, najbitniji dio iskustva, više nego neke konkretne stvari”.

Ovaj nalaz u skladu je s istraţivanjem koje je pronašlo efekte projektnog učenja na profesionalni identitet studenata (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023). Iako se u osvrtima polaznika na LJPŠ češće navodi vaţnost grupnog rada, sudionicima ovog istraţivanja ujedno je bilo vrijedno osjetiti vaţnost individualnog doprinosa u provođenju istraţivanja i ponos zbog sudjelovanja u nećemu vaţnom: *“To je bilo onako nešto posebno, nešto ozbiljno. Znalo se koji ljudi idu na LJPŠ... u mojoj glavi je to bilo tako nekako jako vaţno, posebno”*, navodi alumna A12.

Kada se navode koristi od sudjelovanja u Ljetnoj školi, voditeljji navode neke prednosti za sebe, ali ćak i više naglašavaju što od sudjelovanja mogu dobiti studenti. Istiću da njihovi studenti uće nešto vaţno i korisno te da ih oni kroz to vode i mentoriraju, zbog ćega onda i oni sami osjećaju zadovoljstvo. Dobiti koje voditeljji prepoznaju za polaznike primarno su vezane uz njihov akademski i profesionalni razvoj te se uvelike preklapaju s dobitima koje navode i sami polaznici - one se odnose na mogućnost sudjelovanja u cjelovitom i realistićnom istraţivaćkom projektu (*“Prednost je to što je to drugaćiji tip nastave, ne moţe se nigdje drugdje iskusiti; zabavno je, vidimo cijeli proces rada, od smišljanja teme, konstrukata, razvijanje instrumenta, prikupljanje sudionika”*, prema asistentici B03), stjecanje iskustva s novim istraţivaćkim pristupima (*“Studenti su naućili nešto novo što nisu imali prilike tijekom nastave naućiti na faksu. Mi smo ih npr. ućili metode obrade, raditi fokusne grupe, nešto što [tad] još nismo ućili na faksu”*, prema profesorici N07), pripremu za pisanje diplomskog rada (*“Studenti nauće puno što im koristi za diplomski, mislim da je to jako vaţno”*, navodi profesorica N09) te pomoć pri zapošljavanju i budućem profesionalnom radu (*“Ako ţeliš ostati raditi na faksu to je jako dobar naćin da se istakneš, ćak i ako ţeliš raditi van faksa, vjerojatnije će te netko preporučiti ako se istakneš. Tu je to puno lakše napraviti nego na tipićnim kolegijima”*, navodi asistent B02). Ovakav naglasak na studentskom razvoju i ućenju često se naglašava i u drugim istraţivanjima nastavnićke percepcije PBL-a - nastavnici općenito pri

evaluiranju ove metode naglašavaju aktivnost učenika i njihovo usvajanje gradiva i praktičnih vještina (Aksela i Haatainen, 2019; Martin i sur., 2021).

Od vlastitih profesionalnih koristi voditelji naglašavaju prilike za izražavanje osobnih interesa i aspiracija. Uz to, vođenje Ljetne psihologijske škole omogućava realizaciju većih istraživačkih projekata koji uključuju više resursa i suradnika nego što bi to bilo moguće u samostalnim istraživanjima. S obzirom na veći broj sudionika i podršku u obliku logističkih resursa, mogu se baviti kompleksnijim temama i pristupiti pitanjima koja ih zanimaju: *“Super je i što imaš više resursa za istraživanje, velik broj ljudi. Čak i oni koji nisu motivirani će u najmanju ruku skupiti neke sudionike. Tako da možeš ući u temu koja ti je zanimljiva”*, navodi asistentica B10.

Voditelji ističu i kako su tijekom vođenja LJPŠ-a razvili svoje generičke vještine. Asistenti, primjerice, navode kako su kroz iskustvo rada na Ljetnoj školi naučili voditi tim i moderirati grupu. Neki su voditelji usporedili vođenje LJPŠ-a s mentoriranjem studenata, ističući sličnost u pristupu i načinu približavanja gradiva studentima: *“To je kao malo mentoriranje velikog broja ljudi, a i mentoriranje treba tako funkcionirati – moraš gurkat malo ljude van zone komfora, ali ujedno im pružat podršku”*, kaže asistent B02. Ovakav pogled na LJPŠ u skladu je s principima Vygotskyjeve (2012) teorije socijalnog konstruktivizma te ističe aktivnu ulogu nastavnika u PBL-u. Voditelji su prepoznali svoju aktivnu ulogu u tome da studente kroz cijeli proces vode i podupiru, odnosno da tehnikom izgradnje skela razvijaju njihovo znanje i kognitivne vještine, bez da ograničavaju slobodu i osjećaj vođene samostalnosti u tom procesu. Nadalje, voditelji LJPŠ-a imaju priliku izaći iz okvira klasične nastave te tako stjecati iskustvo u organizaciji i vođenju projekata, odnosno razviti svoje organizacijske vještine, kao što ističe profesorica N06: *“Mislim da je meni ljetna bila vježbanje vođenja projekata, cijeli taj period pripreme i organizacije”*.

Osim toga, i voditelji navode da im je iskustvo vođenja potaknulo samorefleksiju te da su se kroz proces vođenja naučili prilagođavati različitim situacijama i različitim ljudima. Voditelji tako kao dobit od vođenja LJPŠ-a prepoznaju povratne informacije koje su dobivali od polaznika o svom radu te o vlastitim nastavničkim i drugim kompetencijama. Te su im povratne informacije služile im kao smjernica za poboljšanje nastavnog procesa i uvođenje promjena u druge oblike svoje nastave na fakultetu, navodi asistent B02:

“Nakon vođenja, imam dojam da sam još bolje mogao vidjeti koliko studenti znaju drugačije razmišljati od okvira u kojima si ti naučio razmišljati. Pa ti to šalje poruku da pretpostavke koje imaš o nastavi – što je njima zanimljivo, što će im bit jasno ili nejasno, zabavno, da često padaju u vodu. Možda mi je to malo zakompliciralo život, ali mislim da je dobra stvar”.

Slično kao i polaznici, i voditelji ističu socijalne aspekte sudjelovanja na LJPŠ-u. Navode da su kroz suradnju bolje upoznali svoje kolege suvoditelje te razvili pri-

sniji odnos. Nadalje, voditelji spominju da su se kroz vođenje LJPŠ-a zbližili i sa studentima te dobili uvid u njihov način razmišljanja, koji opisuju kao drugačiji od onog na koji su navikli tijekom svog uobičajenog rada. Voditelji navode kako je komunikacija sa studentima na LJPŠ-u u većoj mjeri dvosmjerna, u usporedbi s klasičnom nastavom i uobičajenim odnosom nastavnika i studenata.

Naši rezultati pokazuju kako Ljetna psihologijska škola predstavlja bogato iskustvo za polaznike, ali i za voditelje, jer pruža brojne mogućnosti za razvoj ključnih akademskih, profesionalnih i socijalnih vještina. Polaznici kroz praktične istraživačke projekte razvijaju vještine rješavanja problema, kreativno pristupanje problemima, kritičko mišljenje, samopouzdanje i socijalne vještine, dok voditelji usavršavaju svoje generičke vještine vođenja, mentoriranja i organizacije. Opisani su rezultati u skladu s ranijim istraživanjima koja ističu kako PBL omogućuje ne samo usvajanje sadržaja koji se poučava, već i razvoj kritičkog mišljenja, vještina samoregulacije i metakognicije, grupnog rada te brojnih drugih generičkih vještina (Chen i Yang, 2019; Horan i sur., 1996; Husamah, 2015; Loyens i sur., 2023; Stefanou i sur., 2013). Upravo su te vještine važne kako bi studenti mogli kvalitetno preuzeti odgovornost samostalnog rada u realnim situacijama, izvan akademskog konteksta. Konačno, iako ovakav oblik učenja i poučavanja koji se temelji na aktivnom učenju i suradničkom istraživačkom radu razvija vještine korisne u budućem profesionalnom životu, ne treba zanemariti niti njegovu socijalnu komponentu. Kroz sudjelovanje na LJPŠ-u polaznici i voditelji se druže, dijele zabavna iskustva, zajednički rješavaju izazove te razvijaju dugoročne prijateljske i kolegijalne odnose.

Prijedlozi za poboljšanja

Polaznici LJPŠ-a predložili su nekoliko unaprjeđenja i promjena za poboljšanje cjelovitog iskustva sudjelovanja na Ljetnoj psihologijskoj školi. Poboljšanja vezana uz transparentnost predložena su po pitanju selekcijskog postupka za sudjelovanje u LJPŠ-u, s obzirom na to da sudionicima nisu bili poznati jasni kriteriji odabira sudionika. Također, predložena je veća transparentnost po pitanju ishoda rada, na što se nadovezuje i transparentnost autorstva knjižice, s obzirom na to da često nije jasno jesu li radovi autorski ili suradnički te tko je pisao koje dijelove. Sudionici smatraju da bi od početka trebalo biti jasno što će biti konačni ishod, kako bi se izbjegla konfuzija i omogućilo svim studentima da budu adekvatno priznati za svoj rad, kako navodi alumna A03:

“To je nešto što se možda na početku treba reći. ‘Ishod toga će biti jedna znanstvena knjiga.’ ili ‘Svatko će imati jedan znanstveni rad.’ Evo to, čisto, možda tada nisam- sigurno nisam uopće razmišljala. Iako me tada već malo razočaralo što nisam negdje bila potpisana gdje sam mogla.”

Polaznici su naglasili i važnost krajnjeg produkta, odnosno objavljivanja rezultata istraživanja u knjižici ili znanstvenome radu, a to posebno ističu polaznici u sklopu čijih ljetnih škola nikada nije objavljen izvještaj, navodi studentica S02:

“Da, svakako mislim da bi bilo super kad bi taj rad bio objavljen, da baš bude na glasak na tome da se nađu stvari koje su relevantne i da se dostavi neki završni proizvod i da to bude najvažniji dio”. Osim što krajnji produkt predstavlja ključni dio PBL metode, on omogućava polaznicima da efikasnije primjene i usvoje znanje, čime se iskustvo učenja približava stvarnom svijetu (Krajcik i Blumenfeld, 2012).

U svojim su prijedlozima polaznici naglasili i važnost početne strukturirano-sti rada, jer se neki sudionici prvi puta susreću s ovakvim oblikom nastave, prema riječima studentice S06: *“Ne znamo i nismo nikad tako nešto radili, većina. I prvi put takvo nešto radimo, treba nas ipak malo usmjeriti i to onda lakše će biti dalje”*. Također, jedan od prijedloga odnosio se na „razuman“ opseg istraživanja. Voditeljima se preporučuje da unaprijed odrede manji opseg zadatka kako bi studenti lakše upravljali svojim obvezama.

Potrebu za boljim informiranjem sudionika o tome što je Ljetna psihologijska škola i kako se ona provodi istaknuli su i sami voditelji. Pri tome su voditelji također istaknuli važnost motiviranja i poticanja studenata na prijavljivanje, uz bolje informiranje o samom kolegiju, kako navodi asistentica B02:

“Mi smo se začudili s prvotno malim brojem prijava. Pitali smo studente u čemu je stvar i skužili samo da oni prije nego se prijave ne znaju kako to funkcionira. Pa bi ih trebalo bolje informirati, kroz opise kolegija. Njima nije jasno da ne moraju svaki tjedan dolaziti u tom terminu [navedenom u rasporedu nastave za semestar]. Dosta njih recimo nije pasao termin kad je bilo. Valjda su znali da idu na more, ali dojam mi je da nisu bili dobro informirani oko toga kako to izgleda.”

Polaznici i voditelji LJPŠ-a spomenuli su i da pripisani ECTS bodovi ne odgovaraju stvarnom angažmanu, s obzirom na to da se tijekom semestra, zajedničkog ljetovanja, pa čak i dugo nakon toga, intenzivno radi na istraživanju. Stoga je predloženo da kolegij nosi osam ili deset ECTS bodova, umjesto sadašnjih šest. Također, razmatrano je da bi kolegij trebao postati dvosemestralni zbog većeg vremenskog angažmana koji zahtijeva.

Najveći broj prijedloga voditelja usmjeren je na ostvarivanje boljih suradnji sa sponzorima i donatorima, kao i na traženje financiranja mnogo ranije, iz svih mogućih izvora, kako bi se Ljetna psihologijska škola mogla provesti što jednostavnije te sa što manjim organizacijskim i financijskim pritiscima, o čemu govori profesorica N03:

“[Budućim voditeljima savjetujem] da se obrate ministarstvu, školama, agencijama, što bi istražili, ponudili, napisali i dali im, zbog sponzoriranja. [...] Ići šire izvan faksa, sveučilište i drugi fakulteti koji imaju resurse na terenu za smještaj itd. i imaju oblike terenske nastave, a gdje mi možemo nešto ponuditi zauzvat.”

S druge strane, profesorica N08 zagovara kako bi uz kontaktiranje vanjskih izvora, trebalo jačati i potporu unutar vlastite institucije kroz zagovaranje fakultet-

skog financiranja barem dijela troškova provedbe LJPŠ: *“Razgovarati s dekanom, organizirati [LJPŠ] kao oblik nastave, osigurati da uđe u fakultetski plan”*. Nadalje, voditelji su predložili kako bi u organizaciju i provedbu ljetne škole trebalo u većoj mjeri uključiti udrugu studenata psihologije “STUP” kako u njoj ne bi samo sudjelovao Odsjek za psihologiju sa svojim voditeljima i polaznicima te kako bi se time organizacija digla na višu razinu, a studenti više angažirali: *“Tad bi to postala studentska odgovornost, a ne samo njihovo pravo da sudjeluju”*, navodi profesorica N08.

U kontekstu organizacije načina provedbe LJPŠ-a, voditelji su istaknuli i kako bi bilo važno pravovremeno odabrati voditelje, kako bi oni mogli planirati dodatno vremensko i radno opterećenje, kao i pravovremeno započinjanje s logističkim zadacima, poput rezerviranja smještaja i traženja sponzora. Prijedlozi su išli i u smjeru povezivanja s korisnicima u zajednici kako bi se omogućila šira primjena rezultata, što ističe alumni A14:

“I ako se ikako ljetna škola može povezati sa bilo kakvim korisnicima u zajednici da netko od toga profitira, ali bi profitirali da se zato čuje i zna, to bi bilo pametno. Znači da nije znanstveno istraživanje samo sebi svrha.”

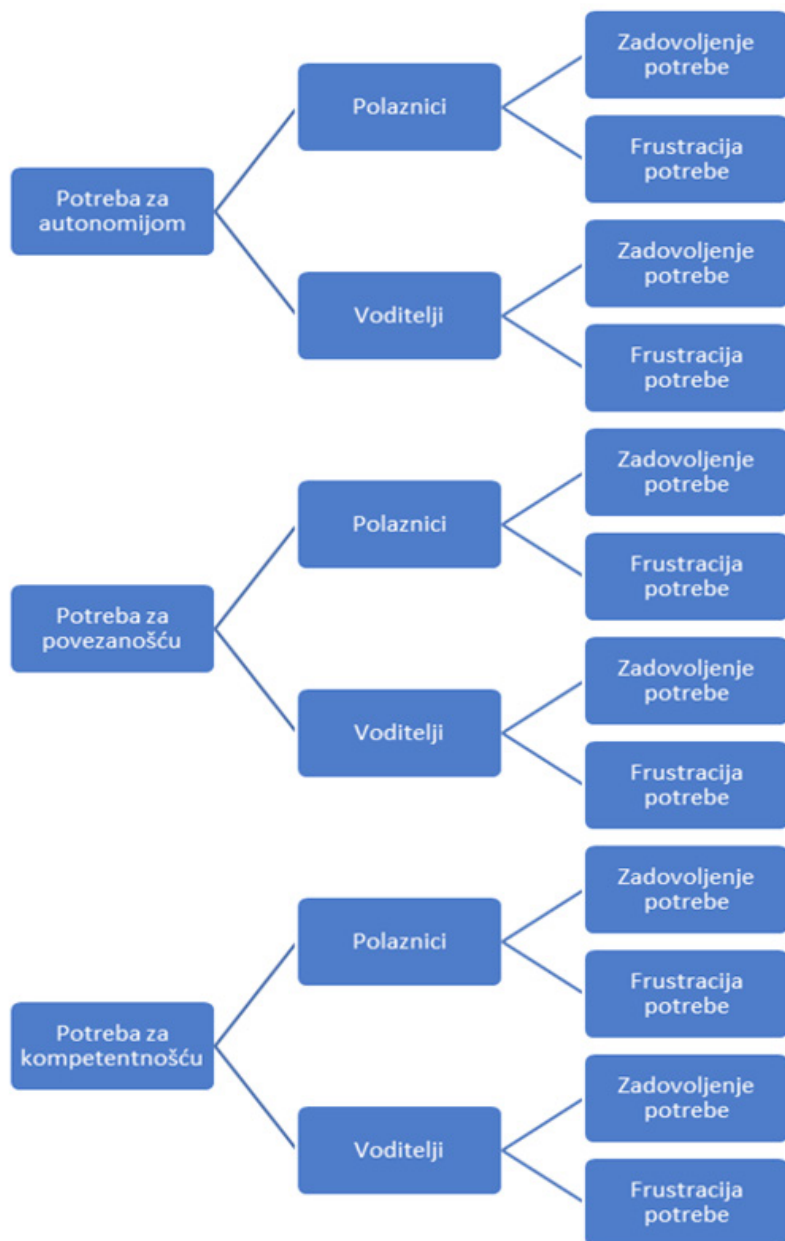
Zaključno, polaznici i voditelji ljetne psihološke škole predložili su niz unaprijeđenja usmjerenih na veću transparentnost i bolju informiranost sudionika, strukturiraniji početak rada te adekvatno vrednovanje angažmana kroz ECTS bodove. Istaknuli su i važnost konačnog produkta rada kroz pisanje istraživačkog izvještaja, kao i racionalan odabir teme u kontekstu vremenskih ograničenja. Također, istaknuta je potreba za održivim financiranjem, jačim suradnjama s vanjskim sponzorima, pravovremenom organizacijom i većim uključivanjem zajednice u cijeli proces, čime bi se unaprijedila kvaliteta LJPŠ-a te motivacija voditelja i polaznika za uključivanje u ovakav oblik nastave.

Zadovoljenje i frustracija osnovnih psiholoških potreba

U sklopu našeg drugog istraživačkog cilja zanimalo nas je kako se točno elementi Ljetne psihologijske škole kao metode projektnog učenja prenose i u nastavnička i u studentska iskustva. Istražili smo koji elementi LJPŠ-a ukazuju na zadovoljenje, a koji na frustraciju osnovnih psiholoških potreba i kod polaznika i kod voditelja LJPŠ-a. Osnovne psihološke potrebe u analizu su uključene deduktivnim pristupom u izradi kodnog plana. Nakon inicijalnog kodiranja prikupljenih materijala u daljnjoj analizi provjerili smo koliko su u njima zastupljene osnovne psihološke potrebe - autonomija, povezanost i kompetentnost. Svaka od potreba analizirana je iz perspektive polaznika (studenata i alumna) te voditelja Ljetnih psihologijskih škola (nastavnika i asistenata) uz navođenje podataka o zadovoljenosti ili frustraciji potrebe u navedenim skupinama (Slika 15).

Slika 15

Grafički prikaz kategorija analiziranih u kontekstu osnovnih psiholoških potreba



Zadovoljenje i frustracija potrebe za autonomijom

Općenito, u usporedbi s preostale dvije analizirane potrebe (kompetentnost i povezanost), polaznici i voditelji Ljetnih psihologijskih škola najmanje su se osvrnuli na potrebu za autonomijom. To zaključujemo iz količine kodiranih informacija prikupljenih fokusnim grupama. Također, i polaznici i voditelji češće su navodili zadovoljenje ove potrebe nego njezinu frustriranost.

U kontekstu zadovoljenja potrebe za autonomijom kod **polaznika** LJPŠ-a (alumna i studenata) pronalazimo nekoliko glavnih, često spomenutih primjera kako su voditelji adekvatno poticali studentsku autonomiju. **Bivši polaznici** cijenili su kada su voditelji davali okvire istraživanja koje je bilo potrebno poštivati, ali uz davanje prostora studentima za vlastito promišljanje, doradu ideja te prezentiranje vlastitih ideja u svrhu uključivanja u tijek istraživanja. Alumna A16 tako kao glavni savjet za vođenje LJPŠ-a navodi: *„Voditeljima bih možda savjetovala da unaprijed odrede neki manji scope što će se raditi – da paze da oni ne odu preširoko i da daju slobodu studentima, ali da ih i dalje opet dovoljno nadgledaju i prate da ne zalutaju.“* Zadovoljenju ove potrebe pripomoglo je kad su voditelji htjeli pružati podršku te odgovorno moderirati korake koje provode studenti, a kada se do važnih odluka dolazilo zajedničkim djelovanjem te razumnim sredstvima. Studentica S11 navodi kako je izgledala komunikacija između profesora i studenata kad je ona sudjelovala na LJPŠ-u: *„Morate pročitati literaturu i napisati uvod, a kako ćete vi to napraviti, organizirati i voditi taj proces tu vam dajemo prostor – tu smo dobili dosta tog samoupravljanja u svemu, uz naravno podršku ako nam nešto zatreba“.* Jedna od često spomenutih pozitivnih strana LJPŠ-a bio je projektni rad prilagođen studentima, u smislu mogućnosti vremenskog i prostornog samostalnog odlučivanja i samoupravljanja. Polaznicima je omogućena velika fleksibilnost oko toga kada će, gdje i kako raditi na svojem dijelu projekta te vlastiti odabir dijela projekta na kojem žele raditi (npr. *„Najviše sam osjetila tu autonomiju u tome da smo mogli odabrati kako ćemo sami sebi napraviti raspored i samostalno se organizirati... kada smo htjele ići odmoriti mogle smo, kada smo htjele raditi mogle smo“* – studentica S02; *„Sviđa mi se to da smo imali to fleksibilno vrijeme, različite smo osobe tamo – neki vole više raditi ujutro, neki kasno navečer... sviđa mi se taj dio da smo to imali na izbor“* – studentica S03). Fleksibilnost i samostalnost uz adekvatno usmjeravanje značajke su koje se vrlo često navode pri opisu pozitivnih strana Ljetne psihologijske škole.

Iako sudionici navode brojne primjere potpore studentskoj autonomiji, u nekim Ljetnim školama bili su prisutni i postupci narušavanja iste. Budući da su u većini slučajeva voditelji ti koji daju barem širu istraživačku temu, ponekad su, vjerojatno zbog prejasno zadanih ciljeva koje žele ostvariti, studentima ostavili vrlo malo prostora za nove prijedloge i ideje. Rad je bio prestrukturiran, posao je bio zadan unaprijed, a neki od bivših polaznika navode kako nije bilo metoda poticanja rasprave. Ako jest, rasprava je bila sama sebi svrha s obzirom na to da predložene ideje nisu uvažene. Alumna A03 jasno navodi kako je to izgledalo tijekom LJPŠ-a kad je bila polaznica:

„Sjećam se da je neke studente zapravo smetalo što nisu mogli više. To, evo, pamtim. Negdje u obradi, moram priznati da sam našla neke stvari koje sam mislila da mogu bolje, ali sam onda bila predložila voditeljima. Oni su bili spremni za raspravu, ali to je bilo u smislu obrada, nakon što su već problemi bili definirani... mogli smo davati prijedloge, ali zapravo odlučivati oko nekih ključnih stvari u Školi nismo, nismo mogli. Pitali su nas da mi nešto predložimo, a onda su nam sve dali.“

Kao još jedan izvor frustracije navodi se nejednakost prilika za sve polaznike. Nekoliko LJPŠ-a bilo je sastavljeno od velikog broja sudionika, stoga je u takvoj grupi bilo teško svima omogućiti jednaku autonomiju, mogućnost utjecaja i slobodnog izbora, ali i korištenje prikupljenih podataka za neke buduće radove (npr. *„Poslije su profesori pisali radove pa nisu studenti bili potpisani. Neki studenti su pisali, a neki drugi nisu ni imali priliku. Nisu svi imali priliku diplomirati iz toga“* – alumna A03; *„Možda je sama ta sloboda rezultirala s onime, tko jači taj kvači što se toga tiče što će se na kraju istraživati“* – alumna A05). Suprotno ranije navedenim poticajima autonomije u smislu mogućnosti osmišljavanja istraživanja i uključenosti u prikupljanje podataka, frustracija potrebe za autonomijom javila se kada su voditelji studentima prezentirali strogo određenu temu, previše im strukturirali radni dan te im onemogućili sudjelovanje u procesu prikupljanja podataka (*„Možda ima ipak više autonomije kod studenata da mogu birati temu ili barem na koji način će ju istražiti, jer mi smo dobili evo, podaci od dvije tisuće ljudi i kao radi sad s tim“* – studentica S04). Budući da sudionici prepoznaju sudjelovanje u cjelovitom procesu stvaranja projekta kao jednu od prednosti ovakvog oblika nastave, neki od opisanih postupaka izlaze iz okvira frustrirane potrebe za autonomijom te utječu i na druge značajke.

Iako je LJPŠ stvorena iz želje studenata za primjenjivim oblikom nastave u kojem će studenti imati velik samostalni doprinos i utjecaj, niz godina provedbe ukazuje na postojanje utjecaja LJPŠ-a i na autonomiju **voditelja**. U kontekstu zadovoljenja potrebe za autonomijom **voditelji** navode razne postupke vezane za cijeli istraživački proces. Oni su ti koji se prijavljuju za vodstvo LJPŠ-a, imaju slobodu stvoriti barem neki širi istraživački okvir i temu oko koje će se koncipirati istraživanje (*„Uz uvjet da mogu povezati s nečim što se trenutno bavim – onda si i ti motivirani jer ti može koristiti više, a i ti si korisniji studentima“* – asistent B02). **Voditelji** su glavni organizatori, osobe koje strukturiraju rad te imaju mogućnost usmjeravanja studenata u smjeru u kojem misle da je potrebno za potrebe LJPŠ-a. Neki od **voditelja** također navode važnost fleksibilnosti, slično kao i u skupini polaznika.

Od značajki koje ograničavaju, tj. frustriraju njihovu potrebu za autonomijom, voditelji prvenstveno ističu organizacijske i financijske poteškoće. Na **voditelje** LJPŠ-a spada velik posao organizacije istraživačkog rada, vremenskog i prostornog planiranja te koordinacije sa studentima i suradnicima, a sve te komponente ograničavaju njihovu mogućnost da na potpuno slobodan i idealno zamišljen način pristupe projektu koji su odabrali (*„Fakat je naporno i iritantno što moraš brinuti o*

organizacijskim aspektima, financiranju, put, smještaj i tim stvarima koje prethode samom istraživačkom radu sa studentima“ – asistentica B06). Voditelji stavljaju velik naglasak i na problem vremenske ograničenosti. Budući da je LJPŠ započela kao projekt koji se odvijao u razdoblju od jedne, nekad i dvije godine, usustavljivanjem Ljetne škole kao izbornog kolegija dolazi do velikog vremenskog pritiska za završavanjem rada u periodu od samo jednog akademskog semestra. Ljetna škola zahtijeva velik angažman samih voditelja, a ponekad je razdoblje njezine provedbe neusklađeno s profesionalnim i privatnim obavezama voditelja. Usto, ponekad je problematično odabrati željenu temu jer mnoge od njih zahtijevaju više vremena od onoga koje im je na raspolaganju (*„Ograničenja su obiteljska u određenim fazama života, ali i s drugim projektima, nekim rokovima... vrlo rijetko možeš izdvojiti par mjeseci za visoko postavljanje Ljetne škole u prioritetima*“ – nastavnica N02).

Naši nalazi u skladu su s nekoliko drugih dostupnih istraživanja koja su se usredotočila na to kako elementi projektnog učenja zadovoljavaju učeničku ili studentsku potrebu za autonomijom. Mogućnost samostalnog odlučivanja i organizacije rada, aktivnosti u skladu s osobnim interesima, fleksibilnost i rad na temi koja se percipira važnom za stvarni svijet općenito su elementi PBL-a koji pridonose zadovoljenju potrebe za autonomijom (Maddens i sur., 2021; Stefanou i sur., 2013; Wijnia i sur., 2011; Zhu i sur., 2024). Zadovoljenje te potrebe važno je i za općenitu motivaciju i uključenost studenata u projektno učenje (Maddens i sur., 2021; Tirado-Morueta i sur., 2022; Wang i sur., 2011). Rezultati vezani za ispunjenost potrebe za autonomijom u kombinaciji s rezultatima koji pokazuju visoko zadovoljstvo studenata Ljetnom psihologijskom školom kao oblikom projektnog učenja daju dodatnu potporu tom zaključku. Dodatno, naši rezultati naglašavaju i važnost zadovoljenja potrebe za autonomijom kod nastavnika. Time smo proširili postojeću literaturu s obzirom na to da nismo uspjeli pronaći slična istraživanja koja su se bavila nastavničkim osnovnim psihološkim potrebama unutar projektnog učenja.

I sudionici i voditelji LJPŠ-a navode poticaje i ograničenja po pitanju autonomije. No, riječ je o različitim, a vrlo često i potpuno suprotnim postupcima koji će jednoj grupi ograničavati, a drugoj poticati autonomiju. Glavna ograničenja nastavnici po pitanju autonomije tiču se zavisnosti ovakvog oblika nastave od fakulteta te organizacijskih izazova koji premašuju spektar poslova i kompetencija kojima se nastavnici stručno bave. Ograničenja autonomije studenata tiču se prvenstveno ograničenosti istraživanja i rada na način koji to odrede voditelji (*“Mislim da sam kao voditelj imala puno više autonomije nego kao sudionik”* - asistentica B01).

Po pitanju autonomije jasno se vidi hijerarhijski obrazac – voditelji su većinom ti koji mogu ograničiti autonomiju polaznika, dok polaznici nemaju previše utjecaja na autonomiju voditelja. Na autonomiju voditelja većinom utječu okviri i ograničenja od strane viših institucija. Za uspješnost ovakvog oblika nastave bila je poželjna određena doza strukturiranosti od strane voditelja, tako da se čini pravim izazovom prilagoditi način rada tome da je autonomija i jednih i drugih na zadovoljavajućoj razini, a do takvih rezultata može se doći transparentnom i dvosmjernom komu-

nikacijom. Važno je istaknuti i potencijalnu frustriranost potrebe za autonomijom kod mlađih nastavnika do koje dolazi ako stariji nastavnici njima prepuste veliku količina obaveza i organizacijskog posla, a bez mogućnosti vlastite kreativnosti.

Gledajući učestalost spominjanja zadovoljstva i frustracije potrebe za autonomijom, polaznici su ti koji najčešće spominju zadovoljenje ove potrebe, zatim nastavnici, a najmanje asistenti. Ipak, valja biti oprezan s tumačenjem učestalosti tih iskaza – razlike mogu proizlaziti i iz dinamike pojedinih fokusnih grupa ili načina vođenja razgovora, a ne nužno iz stvarnih razlika u doživljaju. Usprkos tome, spomenute se razlike mogu promotriti i u svjetlu prethodnih nalaza. Polaznici se sami prijavljuju za temu i prvi put sudjeluju u nečemu tako primjenjivom i cjelovitom. Nastavnici imaju obavezu biti glavni organizatori, ali u zadanim ograničenjima, dok asistenti ponekad imaju najviše frustriranu potrebu za autonomijom jer imaju i obavezu organizacije i gotovo jednaka ograničenja kao i nastavnici, ali se k tome dodaju i pritisci koje na njih nekad stavljaju i sami nastavnici.

Zadovoljenje i frustracija potrebe za povezanošću

Polaznici i voditelji prilično se slažu u pogledu toga koliko i na koji način im sudjelovanje na LJPŠ-u zadovoljava potrebu za povezanošću. Obje skupine ističu upravo druženje kao jednu od prvih asocijacija na spomen LJPŠ-a. Opisi zadovoljenja potrebe za povezanošću bili su zastupljeniji od opisa frustracije potrebe, što ukazuje na to da većina naših sudionika percipira kako je njihova potreba za povezanošću bila podržana tijekom sudjelovanja na LJPŠ-u. Sami **polaznici** često su navodili druženje kao razlog za prijavu na LJPŠ, govoreći kako su se namjeravale prijaviti njima bliske osobe i da su već “imali ekipu”. Neki bivši studenti rekli su da se prije Ljetne škole nisu družili s ostalim polaznicima, ali da su se tamo ipak povezali s nekim ljudima te u nekim slučajevima i kasnije nastavili s privatnim druženjima i profesionalnim suradnjama, kako opisuje alumna A02:

“Baš je bila random skupina ljudi i uopće ne znam zašto smo se povezali, ali svi smo se grupno družili i onda smo se još nalazili kasnije još dosta dugo vremena. Ali nije da se velik broj ljudi družio prije.”

Kod **voditelja**, odnosno asistenata i profesora koji su vodili LJPŠ pojavila se tema rada i druženja zajedno s kolegama s kojima i inače surađuju, uglavnom s članovima iste katedre, ali i interes za vođenje s nekim s kim inače nemaju toliko prilika za suradnju. Asistent B10, koji je vodio dvije LJPŠ, opisao je kako su oba iskustva pozitivno djelovala na potrebu za povezanošću: *“Bila mi je zanimljiva ta tema i to što bi mogli raditi nas troje koji nismo inače istraživački povezani. A za ovu drugu, isto mi je bilo super raditi na istraživačkoj temi koja mi je inače zanimljiva i sa svojim istraživačkim timom, s kojima sve inače funkcionira i s kojima voliš raditi. Prva ta motivacija mi na početku nije bila toliko rad sa studentima, koliko to što znaš da radiš s kolegama s kojima ti je super raditi.”*

Neki **polaznici** opisivali su kako su se tijekom njihovih ljetnih škola formirale manje grupe unutar kojih su se pretežno družili, a grupe su nastajale na temelju pri-

jašnjih prijateljstava i podjele zadataka između studenata. Ti sudionici obično su izvještavali o tome da se nisu u velikoj mjeri povezali s kolegama, no s obzirom na ugodnu suradnju koju su uspjeli ostvariti, ne iskazuju nezadovoljstvo ni neugodne emocije povezane s time. Primjerice, alumna A13 kaže: *“Bila je neka ugodna atmosfera zahvaljujući nekim društvenim igrama, šetnjama u grad. Ali više bih rekla da je bilo korektno, kolegijalno ugodno, nego da sam sad stvorila neka prijateljstva na samoj ljetnoj školi.”* Ipak, neki **polaznici** smatraju da je ta podjela imala neke posljedice na rad i druženje s kolegama:

“I do kraja smo ostali u tim malim grupama. (...) Ja sam uvijek bila s te tri kolegice s kojima sam bila od početka i jesmo se mi navečer družili i to sve, ali nekako je bilo - imaš tu svoju malu grupu i kad si raspoložen družiš se.” (A04)

Dio **polaznika** imao je drukčije iskustvo, pa tako opisuju kako su se tijekom svojih ljetnih škola svi družili zajedno kao grupa. Studentica S03 navodi kako su u tome pomogle neke zajedničke aktivnosti:

“Na toj prvoj je bilo super jer smo se družili u tim kućama, baš smo se svi skupa družili, nije bilo nekih manjih grupica i slično. I igrali smo beer pong svi skupa, to mi je jedna uspomena koja je ostala u dobrom sjećanju.”

Osim zajedničkih aktivnosti, **polaznici** izvještavaju o tome kako je sama fizička blizina, odnosno boravak na istom mjestu tijekom trajanja LJPŠ-a, bio čimbenik zbog kojeg su se zbližili s drugim polaznicima. Na pitanje o tome što je doprinijelo osjećaju povezanosti s drugima studentica S11 odgovorila je: *“Ono što smo baš bili negdje fizički zajedno stalno i onda se to nekako ispreplelo sa našim svakodnevnim interakcijama. Mislim da je to olakšalo.”* Jedan sudionik, A15, istaknuo je kako mu je zbog osobnih preferencija taj aspekt LJPŠ-a ponekad bio iscrpljujuć: *“Mislim to mi se isto i nije sviđelo jer sam ja relativno introvertiran tip (...). Zapravo ta izolacija mi je u jednom trenutku postala Big Brother, u jednom trenutku znaš sve o svima i to je postalo preintenzivno.”*

Za **polaznike** koji su pohađali ljetnu školu u pandemijskim godinama ona je ujedno bila i jedna od rijetkih prilika u kojima su boravili na istom mjestu s ljudima izvan svog najužeg kruga. Ta ljetna škola bila je specifična i po tome što su se sastanci i rad prije putovanja odvijali online, tako da su polaznici imali manje prilika za povezivanje tijekom semestra: *“Jesmo se mi nalazili, ali stvarno je totalno drugačiji osjećaj, nije bilo tog nekog osjećaja da idemo na LJPŠ. To se nešto radilo online (...) tako da mi je žao malo što sam propustila taj dio.” (A11)*

I **polaznici i voditelji** često su isticali kako je zajedničko rješavanje problema i prevladavanje izazova na koje su nailazili pomoglo u tome da se osjećaju povezano s drugima. Alumna A08 pritom je naglasila važnost timskog rada i pozitivne međuovisnosti: *“Ovdje je baš jako naglašeno da mi ovisimo jedni o drugima i mi smo u tome svemu nekakav tim. Istraživački tim koji je zajedno u tome.”* Jedan od asistenata, B10, imao je sličan uvid:

“Meni se čini da te problemi dosta povežu, toliko stvari muče nas, koje muče njih i radiš kroz to i kad skupa dođete do rješenja skužiš da si morao dosta surađivati, a onda i proces zabave i druženja bude još bolji.”

U prevladavanju tih izazova **polaznicima** je pomagala međusobna suradnja i spremnost na pomoć: *“Kad god je nešto trebalo napraviti da su to bile neke stvari koje nismo radili prije tijekom faksa bilo je lakše jer smo radili to zajedno. Imali smo jedni druge za to.”* (S11). Nekoliko sudionika naglasilo je i da su puno naučili od starijih kolega s kojima su pohađali LJPŠ. U suradnji i radu s voditeljima **polaznici** su se često osjećali ravnopravnije nego u klasičnoj nastavi, primjerice alumna A04 kaže: *“To je jedini kolegij gdje je dvosmjerna komunikacija između studenata i profesora. Ovo sve do tad je bilo nekako samo primaš i dobivaš zadatke. Ovdje je bilo kao da mi sudjelujemo u radu faksa. To mi se nekako sviđalo.”* Sudionik A01 opisao je kako je neformalnije ozračje ljetne škole pomoglo ublažiti doživljaj stroge hijerarhije:

“Vi ste bili na Vi, ali sad, tu ste negdje i to je možda bio neki zanimljivi moment gdje se možeš povezati s nekim kog inače viđaš u više službenom okruženju gdje postoji ta dinamika moći, kao da ti ne smiješ nešto reći ili smiješ nešto reći.”

U kontekstu hijerarhije i povezivanja studenata s profesorima, **i polaznici i voditelji** često su spominjali neformalna (večernja) druženja kao važan element LJPŠ-a. Studenti tad imaju priliku upoznati profesore u osobnijem svjetlu, kao što je opisala alumna A03:

“I s profesorima koji me nisu nešto pretjerano prije zanimali, ali tad su mi bili zanimljivi [sam se povezala]. Ono, uvijek je netko otkrio dio sebe. Svi su pjevali Balaševića na svim Ljetnim školama, nešto su popili, koliko god su oni bili meni manje-više simpatični, manje-više strogi, bolje smo ih upoznale.”

Povezivanje s voditeljima tijekom neformalnih druženja ovisilo je o individualnim karakteristikama sudionika LJPŠ-a, pri čemu su se češće spominjale karakteristike voditelja nego polaznika. **Polaznici** su primjećivali kad su voditelji rado sudjelovali u grupnim druženjima i nastojali ih poticati, kao što kaže studentica S05:

„Oni su se potrudili s nama stvoriti odnos u startu. Baš tu prvu večer su oni nas zvali kod sebe na terasu. Tako da je u startu počelo s tim nekim druženjem. ‘Okej smo si. Pitajte. Pričajte.’ I onda se to samo gradilo kroz cijelu ljetnu školu.”

S druge strane, asistent B02 naveo je sljedeće:

“[Kao polaznik] nekad sam imao osjećaj da su voditelji samo došli odraditi taj dio druženja i onda bi otišli u sobe jer su imali svoje poslove. Kad sam bio voditelj puno smo vremena uložili u bondanje, uključujući i starije voditelje.”

Neki od **voditelja** sami za sebe su izjavili da su ponešto distanciraniji u odnosu sa studentima i da im se zbog toga bilo teže povezati, primjerice: *“U ime istine*

mislim da je to zato što smo [profesorica] i ja rezerviranije. (...) Meni su oni djeca.” (N11) Takve razlike uočavali su i **polaznici**, no to nije uvijek negativno utjecalo na zadovoljenje potrebe za povezanošću, kako je opisao student A01: *“Imam feeling da smo si bili okej s profesoricama. Nisu one vrsta profesorica koje će plesati na stolu pa iz te perspektive, nemamo taj element povezivanja.”*

Voditelji, osobito stariji nastavnici, spominjali su kako su ponekad primjećivali generacijske razlike u odnosu na studente. Konkretnije, navodili su kako im je s godinama teže “izdržati” neformalna druženja, pogotovo ona večernja, ali i dalje ih vide kao prednost jer se studenti međusobno povezuju. Neki smatraju da su se studenti s godinama promijenili i da neformalna druženja više nisu tako važan aspekt LJPŠ-a kao prije. Usto, opisuju kako su udaljeniji od studenata što su stariji, no smatraju to prirodnim tijekom:

“Na zadnjoj LJPŠ sam ja već bila evidentno njima puno dalja nego što su [profesorica] i [profesorica] i to je za akceptirati, s njima su mogle biti otvorenije i meni je to sve okej, za razliku od ranijih ljetnih gdje je to bilo drugačije.” (N07)

Zabavne grupne aktivnosti često su se navodile kao upečatljive uspomene s ljetne škole koje su doprinosile povezivanju. Polaznici su spomenuli društvene igre (npr. *Alias*, *Pictionary* i pantomima) i karaoke, a na ljetnoj školi koja se bavila *geek* kulturom igre su zauzele posebno važnu ulogu:

“Svaku večer bismo se okupili i satima bismo bili. Čak smo imali i priliku probati ovaj roleplay, DnD, nas par. Tako da svaka večer je bila hrpa igara (...) Ne mogu izdvojiti jedan poseban trenutak, nego svaka večer mi je bila super.” (A06)

Nekoliko sudionika spomenulo je obilježavanje rođendana **polaznika i voditelja** tijekom ljetne škole kao trenutke u kojima su se također osjećali povezano. Profesorica N07 podijelila je neke rođendanske anegdote:

“...održavala se škola kad je [profesor] imao rođendan. Kupili smo mu pamučne sive bokserice, kupili smo konce za vezenje, svatko je vezao svoje ime na bokserice, to se poskrivečki slalo da nije uspio skužiti. To njegovo oduševljenje, kad je vidio toliki trud, to je onako neki doživljaj. A sjećam se i ljetne u Dubrovniku kad je [profesorica] slavila rođendan, isto smo organizirali svašta, između ostalog i haljinu za poklon.”

Neki logistički aspekti LJPŠ-a, poput prostora i rasporeda, također su se pokazali važnim preduvjetima za povezivanje polaznika. **Polaznica** S03, koja je sudjelovala na dvije ljetne škole, istaknula je:

“Ali čini mi se da je bila malo možda opuštenija atmosfera zato jer je bio opušteniji prostor u kojem smo bili. Bili smo u toj kući i onda smo se našli maltene u dnevnom boravku, a tu je više bilo ono bili smo u toj nekoj učionici.”

Važnost ostavljanja dovoljno vremena u rasporedu za druženje isticali su i **polaznici**: “Imali smo vremena za sve. I za izlete i one su to poticale. I druženja.” (A04) i **voditelji**: “Trebalo paziti da im se osigura i opuštanje i nestrukturirano bondanje na lokaciji.” (B02)

Polaznici su se dotaknuli i povezivanja na višoj razini, točnije naveli su da su se osjećali kao dio važne tradicije Odsjeka jer sudjeluju u LJPŠ-u, kako je navela alumna A07: “Kad smo se mi prijavljivali mi smo to vidjeli kao tradiciju Odsjeka. Mislim da su te knjižice spominjale na nekom kolegiju i nama je to bilo, ‘Aha, i mi smo dio.’” Osim knjižica kao fizičkih uspomena na LJPŠ, neki **polaznici** spomenuli su majice s motivima LJPŠ-a koje ih još uvijek podsjećaju na to da su pripadali toj grupi studenata i nastavnika.

S druge strane, i **polaznici i voditelji** opisali su neke situacije u kojima su se osjećali kao da im je potreba za povezanošću bila frustrirana. **Polaznici** su to uglavnom pripisivali neravnomjernoj raspodjeli posla između studenata i difuziji odgovornosti, primjerice alumna A07 opisala je: “Ono što mi se nije svidjelo (...), taj rad u manjim grupicama. U smislu, uvijek netko potegne više, netko manje. (...) Nije tolika mana, ali to je uvijek u nekom grupnom radu, valjda.” To su primijetili i neki od **voditelja**, primjerice profesorica N08: „Ja sam u dva navrata postala bolno svjesna da oni ne znaju kontrolirati freeriding, oni neće kazniti te koji su freerideali...” **Voditelji** su se referirali na frustriranu potrebu za povezanošću kod studenata i vlastitu želju da pomognu uspostaviti zdraviju grupnu dinamiku, kao što je opisala profesorica N03:

“U socijalnom smislu ja sam imala i neka negativna iskustva, npr. da mi se bilo teško približiti nekima od njih u neformalnoj situaciji i da sam kod njih primjećivala neke nezdrave odnose, kompeticiju i sl. Nisam se s tim dobro osjećala, imala sam potrebu zaštititi izolirane pa su oni bili skloni izoliranju mene, ali da, trudila sam se oko te socijalne dinamike.”

Iz perspektive **polaznika**, alumna A03 također kaže kako je potrebno da se u takvim situacijama uključe voditelji: “Zapravo ono što bi moglo biti bolje je da, recimo, se neki profesori se bolje snađu po pitanju moderiranja. Mislim, bilo je nekih i sukoba kao u svakom timu.” Općenito, primjera i opisa frustracije potrebe za povezanošću bilo je puno manje nego iskustava vezanih za zadovoljenje ove potrebe.

Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima na temelju postojeće literature o prednostima i nedostacima projektnog učenja te njegovim motivacijskim ishodima. Naši sudionici često su govorili o kvaliteti suradnje s drugim polaznicima i voditeljima, ali i o važnosti zabave te neformalnih druženja i odnosa. Krajcik i Blumenfeld (2012) navode suradnju kao jednu od ključnih karakteristika PBL-a i ujedno kao jednu od njegovih prednosti jer međusobno dijeljenje znanja omogućava višu razinu usvajanja materije. Sudionici su sami isticali kako im je iz perspektive polaznika puno značilo imati podršku kolega koji su imali različite, ali komplementarne vještine i afinitete i od kojih su mogli nešto naučiti.

S druge strane, neravnomjerna raspodjela poslova i rad s kolegama koji nisu pravovremeno ispunjavali svoj dio zadataka kod polaznika su izazivali frustraciju potrebe za povezanošću, a takav nalaz dobila su i prijašnja istraživanja PBL-a u kontekstu SDT-a (npr. Wijnia i sur., 2011). Kako bi suradnja uistinu bila uspješna i konstruktivna, voditelji imaju odgovornost usmjeravati interakcije polaznika te korigirati nepoželjna i nekolegijalna ponašanja (de la Torre-Neches i sur., 2020). S time su se složili i naši sudionici te su naglašavali važnost pozitivne klime tijekom trajanja projekta i ulogu voditelja u moderiranju grupne dinamike kako bi se ona osigurala. U sličnom istraživanju Zhu i suradnici (2024) također utvrđuju slične elemente koji vode do zadovoljenja odnosno frustracije potrebe za povezanošću, ali i naglašavaju važnost neformalnog druženja i odnosa između studenata i nastavnika. Većina istraživanja koja se temelje samo na evaluaciji PBL-a kao metode ne spominje ovaj aspekt kao posebno važan. Čini se da uokvirivanje istraživanja u teoriju samodeterminacije pomaže u dobivanju dubljeg uvida u socijalni kontekst koji pridonosi zadovoljenju potrebe za povezanošću tijekom projektnog učenja.

Zadovoljenje i frustracija potrebe za kompetentnošću

Potreba za kompetentnošću u razgovoru s **polaznicima i voditeljima** bila je najviše spominjana od svih psiholoških potreba, što daje naslutiti kolika je važnost njezinog zadovoljenja u kontekstu Ljetne psihologijske škole. Pronađen je pozitivan obrazac gdje **i polaznici i voditelji** izražavaju o češćem zadovoljenju nego frustraciji ove potrebe, a koji su to točno primjeri i odrednice zadovoljenja ili frustracije potrebe objašnjeno je u nastavku.

Polaznici LJPŠ-a kao glavne izvore zadovoljenja potrebe za kompetentnošću navode mogućnost rada na nečemu primjenjivom, nečemu što će im koristiti u daljnjoj karijeri, kao što kaže alumna A05: *“Taj aspekt da nešto praktično radimo. Ja mislim da svima tamo do četvrte, pete godine bude više dosta teoretiziranja. I onda da je lijepa baš prilika da radiš nešto što imaš dojam da je stvarno tvoje zanimanje.”* Puno ih je navelo važnost osjećaja da su uključeni u neki veliki projekt i to u funkciji istraživača jer su time osvijestili da je njihov znanstveni doprinos tražen i relevantan. U nekim slučajevima tome je doprinosila i relevantnost teme LJPŠ-a u širem društvenom kontekstu: *“To je bilo 2014., tad je bila kriza. Bila je velika tema tko je zapošljiv, tko nije. Nekako sam mislio: ‘Mi sad radimo to na faksu. Mi ćemo napraviti kao UN-ovo istraživanje. Mi ćemo sad otkriti za cijeli svijet.’”* (A01)

LJPŠ je projektni oblik nastave s kojim se studenti većinom dotad baš i nisu susreli, tako da im daje veliku mogućnost učenja i ovladavanja nečime za što do sada nisu imali prilike, a to otvara cijelu sferu mogućnosti zadovoljenja potrebe za kompetentnošću. **Polaznici** ovladavaju novim znanjima, razvijaju snalažljivost i kritičko mišljenje u nepredviđenim situacijama, stvaraju kompetencije za buduće znanstveno djelovanje, uče o stvarima koje nisu nužno vezane za temu kojom se bave kao što su organizacija rada, pregovaračke vještine i sl. To je i istaknula alumna A09:

“Onaj dio koji mi se posebno svidio mimo ovih službenih dijelova što smo imali priliku možda čuti neke stvari koje su životno korisne vještine vezano za pregovaranje, dogovaranje, na koji način ostvariti suradnje, uvjeriti, ne znam, braniteljske udruge da je super da one sudjeluju. Na koji način ostvariti suradnju s populacijom izvan akademije, to mi je bilo kul.”

Veliki faktor u zadovoljenju potrebe za kompetentnošću kod **polaznika** bilo je izdavanje završnog produkta, knjižice, te mogućnost aktivnog odlučivanja i sudjelovanja u prikupljanju podataka. To su elementi koji su im dali vidljivu, mjerljivu potvrdu njihovog rada i uspjeha te zatvaranja cjeline ozbiljnog projekta. Iako važnija karakteristika u pogledu potrebe za povezanošću, timski rad je nešto što mnogi bivši **polaznici** navode kao veliku potporu zadovoljenju potrebe za kompetentnošću: *“Super da je sa mnom kolegica koja baš dobro radi obradu i statistiku, ja to ništa ne kužim. Možda će mi objasniti, a ja mogu fokusice sutra.”* (A08) Budući da su znali da se imaju na koga osloniti te da je svatko spretan u nekom svojem području rada, iskoristili su priliku da traže pomoć, a također i uče pomoću suradnje.

Što se tiče situacija koje su frustrirale potrebu za kompetentnošću **polaznika**, one se većinom tiču već ranije spomenutih problema oko organizacije i definiranja ciljeva rada. Takve situacije onemogućavale su im iskazivanje kompetencija te na kraju i uspjeh u zadacima kojima su se bavili. **Polaznici** su izvještavali o frustraciji potrebe za kompetentnošću kada su se suočavali s velikim količinama neorganiziranog posla koji ih je zbunjivao te posljedično vodio do kršenja rokova, rascjepkanih grupa te nezavršavanja knjižica, kako je opisala alumna A16:

“Zbog čega smo se osjećali nespremno je jer uopće nije bila jasno podijeljena odgovornost – tko što radi. Čak i kad smo se podijelili, nekako nitko nije provjeravao jesmo li napravili ono što smo trebali. I onda je jako brzo došlo do toga da se ništa nije napravilo.”

Frustracija potrebe za kompetentnošću kod **polaznika** čini se povezanom s doživljajem kompetentnosti voditelja. Kada su polaznici imali osjećaj da voditelji nisu dovoljno pripremljeni te da ne ulažu dovoljno truda u neke aspekte zadataka, tada je dolazilo do frustracije potrebe za kompetentnošću i kod samih polaznika. Alumna A03 opisala je jednu takvu situaciju: *“...u smislu da smo mi studenti morali preuzeti inicijativu. Ovaj upitnik koji su nam dali - pa kakva je to skala za odgovore? Ono, uopće se ne može raditi parametrijsku statistiku na tome. I tako neke stvari nisu promislili pa smo morali mi.”* Treba istaknuti i da su **polaznici** u nekim slučajevima nespremnost voditelja pripisivali faktorima izvan njihove kontrole, poput nove i nedovoljno istražene teme, a u tim slučajevima nisu im to zamjerali, što je opisala alumna A06:

“Ja osobno imam dojam da oni nisu znali što ih točno čeka. Nisu mogli biti skroz pripremljeni. Ali su nam dovoljno jasno to rekli. Jesmo mi međusobno komentirali, sjećam se da nam je bilo onako, joj, ne znaju što rade, ali nam je

bilo, mislim, jasno iz konteksta. Bilo je i pandemije i to sve, tako da kužim da je bilo puno faktora koji su bili nepredvidivi. (...) tako da mi je okej što nisu znali odgovor na sva pitanja, naravno.”

Alumna A07 nadovezala se istaknuvši da je dojam intrinzične motivacije kod voditelja kompenzirao manjak jasnoće u istraživačkom procesu: „*Ne, naši su odmah nama rekli da oni isto ne znaju u šta se upuštaju, na prvom sastanku. (...) ali da imaju tu intrinzičnu motivaciju. (...) Na kraju super, barem iz našeg gledišta.*”

Povratne informacije od strane voditelja također su se pokazale važnima u oblikovanju doživljaja kompetentnosti kod **polaznika**. Kad su one izostajale ili bile nedovoljno konkretne i jasne, **polaznici** su se znali osjećali izgubljeno, a ponekad i zapostavljeno:

“Mi smo imali bar osjećaj takav da je ta naša tema smišljena na mjestu i kao manje bitna ili interesantna (...) profesorica dok je išla od grupe do grupe, do nas je uvijek došla zadnje i već smo dobivale nekakvu, mi smo tako procjenjivali barem, najlošiju povratnu informaciju, to jest u smislu najsiromašniju. I onda smo se zapravo sami sa sobom nekako krpali i onda dođemo mi sa nečim napravljenim i onda ona a, ne, ne, ne, pa ne to tako i onda moramo prepravljat navečer i tak ono u krug.” (S03)

Posebno je zanimljiva pojava frustracije nakon uspješno provedenog projekta i izdavanja knjižica u nekim ljetnim školama. Nju je uzrokovao nesrazmjer studentskih očekivanja i stvarnih posljedica do kojih su doveli rezultati istraživanja. Neki od **polaznika** imali su dojam kako će njihovo istraživanje imati veći znanstveni odjek, te su se nakon LJPS-a doživljavali nekompetentno jer u tome nisu uspjeli:

“Nisam očekivala u smislu, kao da će biti odjek u javnosti, ali ni taj znanstveni odjek nije bilo tako kako je moglo biti. Možda promocija toga u znanstvenim krugovima. Ili čak jednostavno publikacija onda toga. Evo to je nešto što je bilo ispod mojih očekivanja.” (A03)

Kao i kod polaznika, i **voditeljima** puno znači novo iskustvo vođenja ovakvog projektnog rada. Potreba za kompetentnošću kod njih je bila zadovoljena kada su jasno vidjeli pozitivne ciljeve svojeg rada sa studentima - kada su im uspjeli preneti neko znanje te kada su vidjeli da ga polaznici adekvatno primjenjuju. **Voditelji** su uočavali da njihov rad kod studenata dovodi do zadovoljenja potrebe za kompetentnošću, što je opisao profesor N01: *“To je jedna mala zajednička avantura, ima neizvjesnosti, oni vide da imaju znanja i da mogu neke stvari, a to je uvijek bilo zabavno.”* Velik faktor zadovoljenja njihove potrebe za kompetentnošću bilo je i bavljenje nekom inovativnom temom bliskom njihovim profesionalnim interesima. Čim su se bavili nečime za što i sami smatraju kako imaju dovoljno znanja za uspješno informiranje i usmjeravanje grupe studenata u željenom smjeru, govorili su o više zadovoljenoj potrebi za kompetentnošću. **Voditeljima** je puno značilo

kada je postojala dobra suradnja u timu te kada su provodili istraživanje koje će biti prepoznato i imati važnost u društvu. Iako su **voditelji** LJPŠ-a nastavnici koji iza sebe imaju već neku znanstvenu karijeru i iskustva rada na projektima, navode i sami kako im je LJPŠ pomogla u širenju njihovog spektra znanja te pružila neki novi oblik nastave u kojem su se i sami morali snaći kako su najbolje mogli.

Prijetnje zadovoljenju potrebe za kompetentnošću kod **voditelja** LJPŠ-a većinom su se ticale frustracije oko organizacijskih aspekata vođenja koji nisu nužno vezani za znanstveno-nastavni rad, poput traženja smještaja i sponzora. Te elemente bilo je nužno osigurati u svrhu uspješnog ostvarivanja ciljeva, a mnogi od **voditelja** nisu se osjećali sposobnima i spremnima za zadatke koji nemaju velikih poveznica s njihovom stvarnom strukom. Zbog takvih nepredviđenih situacija, neki od njih izjavili su kako su bili u stanju neizvjesnosti te strahovali od toga da nešto neće stići napraviti ili uspjeti ostvariti zbog čimbenika koji nisu potpuno u njihovoj kontroli.

I naše i druga slična istraživanja naglašavaju važnost strukture i pružanja podrške učenicima ili studentima tijekom projektnog učenja, kao i povezanost takvih postupaka sa zadovoljenjem potrebe za kompetentnošću (Tirado-Morueta i sur., 2022; Wijnia i sur., 2021; Zhu i sur., 2024). Podrška i pomoć koju nastavnici pružaju daje najbolje rezultate kada je pružena u obliku građenja skela, a što i druga istraživanja pokazuju da je posebno povezano sa zadovoljenjem potrebe za kompetentnošću. Takav pristup može čak i kompenzirati nedostatke koji se tijekom projektnog učenja javljaju vezano za zadovoljenje potreba za autonomijom i povezanošću (Tirado-Morueta i sur., 2022). Ohrabrujuće je, a i u skladu s drugim istraživanjima, što su sami nastavnici svjesni važnosti strukturiranja rada i vođenja studenata postavljanjem skela (Morrison i sur., 2021; Tamim i Grant, 2013). Osim toga, zadovoljenje ove potrebe čini se da je iznimno važno i za same nastavnike jer se direktno veže za najčešće izvore nezadovoljstva, odnosno prepreke koje nastavnici vide prilikom upuštanja u projektno učenje (Lam i sur., 2010; Yang i sur., 2021).

Pri usporedbi potrebe za kompetentnošću između polaznika i voditelja, prisutni su slični obrasci koji dovode do zadovoljenja te potrebe, pri čemu glavnu ulogu igra ostvarivanje ciljeva LJPŠ-a. U tom kontekstu polaznici više naglašavaju da im je važan uspjeh u završetku teksta i izdavanju knjižice, dok voditelji ističu uspješnost u prenošenju znanja studentima te dobivanje vrijednog iskustva vođenja većeg projekta. Generalno se zadovoljenje potrebe za kompetentnošću veže za ciljeve koje su polaznici i voditelji imali prije uključivanja u projekt. Voditelji su se većinom htjeli baviti nekom temom od vlastitog interesa te ako su u tome uspjeli osjećali su se kompetentno za vodstvo i usmjeravanje studenata, a u suprotnom je sama tema bila prijetnja zadovoljstvu potrebe za kompetentnošću. Polaznici su većinom projekt ulazili zbog nedostatka praktičnog iskustva tijekom dotadašnjeg školovanja te su htjeli dobiti iskustvo vođenog sudjelovanja u projektu većeg razmjera. Onima kojima je to uspjelo te koji su zaista uspjeli izdati knjižicu i mogli objektivno vidjeti produkte svojeg rada i suradnje, potreba za kompetentnošću bila je zadovoljena u većoj mjeri.

Općenito, naši nalazi u skladu su s literaturom koja ispituje motivaciju i zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba u kontekstu obrazovanja, te dodatno potvrđuju teorijske postavke teorije samodeterminacije. Zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba povezuje se s pozitivnim utjecajem na profesionalni i osobni razvoj, na razvoj autonomnijih oblika motivacije te s višom samoregulacijom i samoeфикасношћу studenata (Gagne i Deci, 2005; Howard i sur., 2024). Sudionici u našem istraživanju često su izražavali koliko se njihovo samopouzdanje oko znanstvenog rada promijenilo nakon provedbe ove metode projektne nastave, kao i da su znali da imaju bolje vještine za budući profesionalni rad. Iako je u našem istraživanju bilo više iskazivanja zadovoljstva nego frustracije potreba, moguće je da je zbog određenih postupaka (npr. ograničavanje autonomije, loše povratne informacije i vodstva, kaotične strukture i sl.) došlo do određenih maladaptivnih ponašanja (Vansteenkiste i sur., 2020): trenutne loše dobrobiti osoba kojima je frustrirana neka potreba, manjka motivacije, neugodnih emocija, izostanka truda te orijentacije na vanjske ciljeve (čistog zadovoljenja forme). Što se tiče specifičnih potreba, zadovoljenje potrebe za autonomijom prema literaturi dovodi do spontanijih angažmana u različitim zadacima, preuzimanja dodatnog posla, adekvatne organizacije vlastitog vremena te težnje za uspjehom u aktivnosti (Ryan i Deci, 2017; prema Guay, 2022). Ovo se jasno može vidjeti u izjavama sudionika o samostalnom prijavljivanju za određene zadatke, za međusobnu pomoć, preuzimanje tuđih zadataka i sl. Oni kod kojih je frustrirana ova potreba, izjavljivali su o osjećajima zbunjenosti i ograničenosti, kao što je navedeno i u postojećoj literaturi (Howard i sur., 2024). Povezanost kao zadovoljena potreba povezuje se s otpornošću na stres i boljom podrškom drugima, što je u našem uzorku potvrđeno tvrdnjama o efikasnosti timskog rada i suradnje (Reeve, 2010). Frustracija potrebe za povezanošću ogledala se u izostanku komunikacije polaznika s voditeljima, traženju povratnih informacija te cjelokupno manjoj angažiranosti nego kada su voditelji cijenili pristupačnu i otvorenu komunikaciju (Ryan i Deci, 2000). Sukladno radovima Niemiec i Ryan (2009) te Guay (2022), adekvatno vođenje, organiziranost, kvalitetne povratne informacije, dobra raspodjela posla i česta evaluacija postupci su koji su vodili zadovoljenju potrebe za kompetentnošću, što je posljedično dovelo do većeg samopouzdanja, upuštanja u izazovne zadatke, sudjelovanja u raspravama i sl., za razliku od sudionika kojima ta potreba nije bila zadovoljena, stoga su preuzimali pasivniju ulogu.

Nadalje, ovo je istraživanje pokazalo i kako neke odrednice konteksta u kojem se odvija učenje mogu pridonijeti zadovoljenju i frustraciji različitih osnovnih psiholoških potreba (Ryan i sur., 2022). Primjerice, aktivno sudjelovanje studenata u odlukama vezanim za istraživanje istovremeno je zadovoljavalo njihove potrebe za autonomijom i kompetentnošću – studenti primjećuju kako se njihov glas čuje i imaju pravo izbora, a ujedno se osjećaju efikasno i sposobno kada se njihovi prijedlozi shvate ozbiljno. Slično tome, sudjelovanje u timskom radu navedeno je kao važno za zadovoljavanje potrebe za povezanošću putem zajedničkog rada i druženja, ali i potrebe za kompetentnošću zahvaljujući suradničkom učenju te pružanju i primanju pomoći od kolega.

Osim što potvrđuju postojeću literaturu i opće postavke teorije samodeterminacije, naši rezultati proširili su i postojeće spoznaje, posebno u kontekstu važnosti zabave i neformalnih druženja za zadovoljenje potrebe za povezanošću u okviru projektnog učenja. Također, nismo uspjeli pronaći druga istraživanja uokvirena u SDT, a koja istražuju kako elementi projektnog učenja zadovoljavaju odnosno frustriraju osnovne psihološke potrebe kod nastavnika. Nalazi koji su u skladu s očekivanjima dalje potvrđuju korisnost teorije samodeterminacije kao okvira za proučavanje psiholoških mehanizama u podlozi efekata projektnog učenja na nastavničku motivaciju i uspješnost provođenja PBL-a te proširuju postojeće spoznaje.

Nastavnički (de)motivirajući stilovi i osnovne psihološke potrebe

U sklopu našeg trećeg istraživačkog cilja zanimalo nas je kako su (de)motivirajući stilovi voditelja kolegija Ljetna psihologijska škola povezani sa zadovoljenjem odnosno frustracijom osnovnih psiholoških potreba kod studenata. Naime, kako je uvodno opisano, nastavnici su ti koji tijekom poučavanja stvaraju kontekst kojim ili podržavaju ili frustriraju osnovne psihološke potrebe kod učenika i studenata (Aelterman i Vansteenkiste, 2023). Kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova (Aelterman i sur., 2019) razlikuje četiri nastavnička stila koji se smještaju na dvije dimenzije nastavničkog ponašanja - podržavanje potreba studenata i usmjeravanje studenata. Pritom se stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil smatraju motivirajućima, a kontrolirajući i kaotični stil smatraju demotivirajućim stilovima (vidi uvodno poglavlje za detalje). Podatke dobivene grupnim razgovorima analizirali smo deduktivnim pristupom usmjeravajući se na nastavnička ponašanja koja se teorijski povezuju sa svakim od četiriju stilova. Zanimalo nas je prepoznaju li polaznici i voditelji LJPŠ-a elemente tih stilova u svojem ponašanju tijekom LJPŠ-a kao nastave koja se temelji na projektnom učenju.

Stil koji podržava autonomiju karakterizira visok stupanj usmjerenosti na podržavanje potreba studenata i niska razina usmjeravanja u zadanim zadacima. Primjerice, polaznica S05 opisala je ponašanja voditelja koja sadrže karakteristike podržavanja autonomije jer u obzir uzima interese i potrebe studenta:

“Mislim da su se dosta potrudili da to iskustvo učine ugodnim i sadržajnim. Dobili smo baš nekih praktičnih stvari. I da su bili jako dostupni. Cijelo vrijeme sad razmišljam koliko je to interaktivno u odnosu na klasičnu nastavu jer u bilo kojem trenutku možeš ući u raspravu s profesorom što nećeš možda nužno raditi na predavanju.”

Kada uz visoku usmjerenost na podržavanje potreba nastavnik pruža i visoku razinu usmjeravanja, govorimo o **strukturirajućem stilu**. Polaznici su često izvještavali kako su imali određenu temu, problem ili rokove koji su im služili kao usmjerenje unutar kojeg su imali slobodu odrađivati zadatke na vlastiti način. Voditeljica N07 sama navodi karakteristike LJPŠ-a kao projektnog učenja i postupke nastavnika koji podržavaju potrebe studenata uz dovoljno usmjeravanje:

“Pravi primjer student centered learninga, oni imaju prilike jako puno izbora i odluka donositi, ali ipak je sve skupa strukturirano od naše strane da to vodi odgovarajućem ishodu. Ali oni biraju, od prijave, što će raditi, u kojem timu, u kojem području unutar teme, imaju puno mogućnosti vlastitog izbora, što se toga tiče...”

Osim toga, polaznici su opisivali i iskustva s voditeljima **kaotičnog nastavničkog stila**, koji karakterizira niska razina usmjeravanja studenata u radnim zadacima te niska usmjerenost nastavnika na podržavanje potreba studenata. Spominju preveliku razinu slobode u procesu istraživanja, odnosno nedostatak usmjeravanja kada je ono bilo potrebno, ali i u strukturi samog putovanja općenito, što je negativno utjecalo na iskustva studenata s tom ljetnom školom. Jedna od alumna, A16, opisuje primjer nedostatnog usmjeravanja:

“Što se tiče ovog formalnijeg, baš vođenja, a tu ne bih rekla da je toliko sad ono problem u njoj, koliko ono jednostavno njen stil vodstva ne odgovara tome što bi ljetna škola trebala biti. Ona je ono jako laissez faire i to bi funkcioniralo negdje gdje su ljudi jako kompetentni i motivirani za tu temu, a ovdje jednostavno nije funkcioniralo to da nas samo pusti da radimo. Ono da nam da toliko puno autonomije”.

Konačno, **kontrolirajući nastavnički stil** definiran je kao onaj koji uključuje visoku razinu usmjeravanja studenata, ali nisku usmjerenost na podržavanje potreba. Sudionici nisu izvještavali o takvom stilu kod voditelja, ali postoje naznake pretjerane strukture koja se približava kontroli. Polaznici opisuju situacije u kojima su dobili raspodjele radnih zadataka i određen način rada, pri čemu voditelji nisu uzeli u obzir njihove individualne preferencije. Primjerice, polaznica S07 navodi:

“Nama je bio samo rad doslovno. I kao mi smo se rano morali dizati, radili do ručka, ručali, imali malu pauzu, radili. Kao idemo na plažu, ali je bilo užasno strukturirano. Bilo je kao: „Okej, sada imate sat vremena za otići do dućana ako želite nešto kupiti, malo odmoriti, vraćamo se raditi.”

U prethodnom poglavlju pokazali smo koji elementi LJPŠ-a, uključujući i postupke voditelja doprinose zadovoljenju odnosno frustraciji psiholoških potreba polaznika. Naši rezultati u skladu su s istraživanjima koja pokazuju da projektno učenje, kao način rada koji potiče slobodu i autonomiju, omogućuje zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba te pozitivno doprinosi motivaciji studenata (Zhang i Ma, 2023; Zhou i sur., 2024). Konačno, motivacija studenata doprinosi uspješno zadovoljenim obrazovnim ishodima (Pham i sur., 2023; Wu, 2024). Takav kontekst nastavnicima pruža uvjete u okviru projektnog učenja da svojim nastavničkim stilom potaknu zadovoljenje ili frustraciju potreba u studenata. Strukturirani okvir unutar kojeg postoji autonomija, što uključuje jasne smjernice i podjelu radnih zadataka te mogućnost da studenti donose odluke u različitim dijelovima istraživanja, primjer su doprinosa nastavničkih stilova podržavanja autonomije i strukture

koji omogućuju voditeljima da zadovoljavaju potrebe za autonomijom u kontekstu projektnog učenja. Profesorica N06 spominje tu slobodu unutar strukture, opisujući proces rada studenata:

“Meni je struktura njima dala autonomiju, baš zato što smo imali jaku strukturu, oni su unutar tog okvira mogli svašta. Onda je bilo: sad imate dva tjedna, istražite što o tome ima pa ćemo se naći, bilo je jako jasno sad imate dva tjedna za ovo, pa jedan tjedan za ovo – unutar toga imaš slobodu raditi kako želiš, unutar toga stvarno zapnu za temu.”

Postavljanje zadataka optimalne težine usklađene s vještinama i znanjima studenata, davanje jasnih i strukturiranih povratnih informacija i prilika za dodatno učenje projektnim radom postupci su vezani za strukturirajući stil, a kojima nastavnik aktivno omogućuje zadovoljenje potrebe za kompetentnošću. Ovdje nam asistent B10 pruža uvid u vlastito promišljanje o idealnoj podjeli rada i težini zadataka:

“Ono što je mene uvijek brinulo, a sad imaš njih 15-20, jel možemo smisliti zadatke koji su svima smisleni, a da svatko ima posla, da svatko doprinosi nečim. A ne da bude – vi sad radite neku stvar za koju nama već u startu bude jasno da im je prelagana i da će se dosađivati. Ali na kraju mi se činilo da je bilo dovoljno posla za sve, a netko tko nije htio biti aktivan, imao je prostora za to.”

Suradničko učenje i rad u grupama sa zajedničkim ciljem glavne su komponente projektnog učenja. Kada je nastavnik uključen i informiran o odnosima unutar grupa te postavlja dobar balans rada i zabave, omogućuje zadovoljenje potrebe za povezanošću kod studenata tijekom radnih aktivnosti, ali i u slobodno vrijeme. Asistentica B06 opisuje jednu takvu situaciju:

“Došlo je prirodno, dogovorili smo se kad je doručak, kad će početi rad, onda je ručak, pa ćemo raditi nakon... čak bi studenti i dulje ostajali, to smo se čudili. Nešto ih zainteresira i dok se ne riješi ne idu, i onda prirodno je dolazio taj dio zabave”

Međutim, iako LJPŠ kao kolegij pruža prikladne uvjete za zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba studenata, odgovori sudionika naših fokusnih grupa pokazuju kako su nastavnički stilovi voditelja raznoliki, pa samim time ne možemo biti sigurni da će ti uvjeti biti zapravo dobro iskorišteni. S druge strane, pozitivno je da su sami nastavnici svjesni da njihovi postupci utječu kako na polaznike, tako i na uspješnost provedbe LJPŠ-a. Voditelji navode kako su se trudili omogućiti studentima što bolju kombinaciju slobode i usmjeravanja pa tako asistent B02 navodi: *“Mislim da smo uspjeli pogoditi neki sweet spot jer smo dali okvir, ali su unutar njega imali dosta slobode da oni sami smišljaju.”* Ovakvi odgovori ukazuju na to da nastavnici spoznaju važnost pružanja dovoljne količine autonomije studentima za što bolje ishode i zadovoljstvo. Također, neki spominju kako im je priroda ovog

kolegija omogućila i isprobavanje drugačijih nastavničkih postupaka, pa tako profesorica N04 kaže:

“Ova koju sam ja sama odabrala, tu sam malo sebi dopustila slobodu za malo eksperimentiranja utoliko što sam im pustila više samostalnosti tipa u kreiranju instrumenta, pri čemu sam unaprijed imala pretpostavke da ide jako u širinu, ali sam neke stvari htjela pustiti njima.”

Vidljivo je da takva struktura kolegija u odnosu na klasičnu nastavu omogućuje više slobode nastavnicima u formiranju i podjeli radnih zadataka te ostavlja više prostora za ideje i preferencije studenata tijekom procesa rada. To je u skladu s drugim istraživanjima PBL-a kao metode poučavanja (Lam i sur., 2009; 2010), kao i istraživanjima koja pokazuju da je kod nastavnika kojima su u većoj mjeri zadovoljene osnovne psihološke potrebe veća vjerojatnost da će koristiti motivirajuće nastavničke stilove podržavanja autonomije i strukture (Huić i sur., 2024; Moe i sur., 2022).

Struktura ljetne škole kao oblika nastave odgovara metodi projektnog učenja, što je dio metode vođenog otkrivanja. Projektno učenje pokazalo se vrlo efikasnom obrazovnom metodom u kojoj učenik, odnosno student preuzima aktivnu ulogu i veću odgovornost, dok je uloga nastavnika pasivnija i više karakterizirana usmjerenjem i potporom (Thomas, 2000). Iz tih karakteristika proizlazi kako bi bilo optimalno da nastavnici koriste strukturirajući stil i stil koji podržava autonomiju radi uspješne provedbe ljetne škole kao oblika projektnog učenja. Pritom je važno studentima ponuditi strukturu tako što će nastavnici dati okvir rada, postaviti određena pravila i radne zadatke, ali i ostaviti dovoljno autonomije i slobode unutar te strukture (Condliffe, 2017; Kokotsaki i sur., 2016). Odnos autonomije i strukture bila je jedna od glavnih tema u fokusnim grupama, pri čemu su sudionici izvještavali o različitim nastavničkim stilovima, idealnom omjeru autonomije i strukture te kako je princip vođenja utjecao na njihovo zadovoljstvo ljetnom školom i konačnim uspjehom, odnosno izdanom knjižicom. Studenti koji izvještavaju da su imali voditelje sa strukturirajućim i/ili stilom koji podržava autonomiju uvelike navode dobru radnu atmosferu, visoku motivaciju i uspješno ostvarenje konačnog cilja ljetne škole. To opisuje studentica S11:

“Na samoj ljetnoj školi smo imali... šta kao, jedno-dva predavanja čak, kad bi se zajedno skupili pa bismo zajedno prolazili kroz nešto, ali onda je opet bio tu neki taj malo labaviji dio pisati taj uvod. Okej: „morate pročitati literaturu i napisati taj uvod“ i kako ćete vi to napraviti kako ćete se vi organizirati, raspravljati i voditi taj proces, tu vam dajemo taj prostor. Tu smo dobili dosta tog samoupravljanja u tom uz, naravno, podršku ako nam nešto zatreba.”

S druge strane, studenti izvještavaju o smanjenom zadovoljstvu ljetnom školom i procesom istraživačkog rada te često nezavršenim knjižicama kada su voditelji iskazivali kaotični nastavnički stil. Vezano za takve situacije studenti navode da

su se često osjećali kao da ne znaju što točno rade, nemaju širu sliku istraživanja te kao da su *prepušteni sami sebi*. Dodatno, u tim situacijama izvještavaju da voditelji nisu pružali dovoljno usmjeravanja te je izostala potpora u radu. Tako studentica S10 opisuje jednu ljetnu školu: *“Ja se sjećam te neizvjesnosti. Ideš iz dana u dan i ono samo čekaš da te nešto pogodi, neki posao i ništa se ne događa. I sad ‘oču to sve morat’ nadoknadit’ zadnji dan.”* Kontrolirajući stil kod voditelja uočen je samo na razini pojedinih elemenata te je uvelike ograničio osobne preferencije u radu studenta. U tim je situacijama izostala podrška autonomiji ili je ona bila nedovoljno prisutna. Studentica S07 opisuje takav kontrolirajući pristup voditelja: *“Podijelili su nas u pet grupa. ‘Vi pišite ovo, vi pišite ovo.’ Uz konstantan nadzor i kao to je to.”*

Moguće je da zadovoljstvo voditeljima pa i njihov dominantni nastavnički stil utječu na to hoće li ljetna škola rezultirati očekivanim završnim produktom - knjižicom. Knjižica još uvijek nije objavljena za neke od škola koje su reprezentirane u fokusnim grupama. Baš su sudionici tih škola izražavali manje zadovoljstvo postupcima voditelja i organizacijom škole, opisujući vodstvo koje pruža nedovoljno usmjeravanje i strukturu, makar je potrebno. U jednom slučaju postojalo je previše autonomije, što je frustriralo potrebu za kompetentnošću jer ni uvjeti ni podrška osjećaju uspjeha i efikasnosti nisu postojali. Drugi slučaj karakterizirao je manjak izbora u biranju teme ili grupe, čime je autonomija ostala frustrirana. Dakle, uvjeti nezadovoljstva voditeljskim postupcima pratili su i nezadovoljenje ili čak frustraciju potreba te postoji trend da u takvim uvjetima knjižica ne bude izdana, vjerojatno zbog manjka motivacije. Međutim, takvi su slučajevi rijetki pa nije moguće donositi čvrste zaključke.

Međutim, to koji će nastavnički stil netko preuzeti tijekom poučavanja ovisi o različitim faktorima. Reeve (2009) ih dijeli na pritiske odozgo (npr. obrazovne politike, nepodržavajuća okolina, nedostatak autonomije u radu), pritiske odozdo (npr. pasivni i nemotivirani studenti) i pritiske iznutra (npr. neke osobne karakteristike). Neki od tih pritisaka iskristalizirali su se i u našem istraživanju. Nastavnici tako kao veliku prepreku izvođenju kolegija na način kakav oni žele naglašavaju razne pritiske, koji onda utječu na sam nastavnički stil koji koriste. Financiranje putovanja pokazalo se čestom i važnom temom za nastavnike, koji su ga naglasili kao bitno ograničenje i poteškoću u organizaciji ljetne škole. Dodatno, navode i manjak vremena kao razlog zbog kojeg ponekad moraju postavljati više strukturirane rasporede i više odluka samostalno donositi. Pritisci odozgo koje spominju predstavljaju velik utjecaj koji nastavnicima može otežati primjenu stila koji podržava autonomiju, odnosno navesti ih prema više kontrolirajućem stilu kako bi uspjeli kolegij izvesti unutar zadanih ograničenja (Reeve, 2009). Jedan vrlo specifičan oblik pritiska odozgo javlja se samo kod asistenata: pretjerana količina posla koju im zadaju voditelji. Spominju se i pritisci odozdo, u obliku nemotiviranih studenata ili zabušavanja (Reeve, 2009). Asistentica B01 lijepo ilustrira potrebu za kontrolom kod pritisaka odozdo:

“Mi smo se mučili malo s nekim studenticama, koji nisu htjele u 8 ujutro raditi. Mi bi rekle vidimo se u 8, one su rekle jel može u 10 i tu smo se malo mučile. Mi

smo imali ideju što želimo odraditi u tom tjednu kad smo tamo. To smo prezentirali njima, znali smo gdje želimo doći. Pratili smo ih po timovima i znale smo do kud želimo da one dođu...

Zanimljivo je spomenuti kako su neki nastavnici tijekom semestra mijenjali svoje postupke, odnosno karakteristike svog nastavničkog stila, na način da su počeli pružati više strukture i usmjeravanja kako se približavalo putovanje. Sudionica A03 navodi:

“Znači ovaj naš početak je bio, baš ono, imam osjećaj da nam je užasno puno vremena trebalo da krenemo. (...) Ali da je onaj kasniji dio što se tiče pisanja i, ono, te knjižice, je bio fakat dobro organiziran. I to mi se čini kao možda dobra kombinacija, kao, u tom nekom procesu koji treba imati strukturu neku da bi se uopće nešto izbacilo, na kraju je bilo strukture.”

Čini se kako će u poučavanju temeljenom na projektima sama priroda projekta i radni plan predstavljati dodatni izvor pritiska koji može odrediti koji stil će koristiti nastavnici, a i kako dinamična priroda projektne nastave dovodi do puno dinamičnijeg usvajanja nastavničkih (de)motivirajućih stilova nego što sugerira postojeća literatura koja se temelji uglavnom na klasičnoj razrednoj nastavi.

Zaključno, čini se kako su stilovi koji kombiniraju podržavanje osnovnih psiholoških potreba i visok stupanj usmjeravanja studenata, odnosno stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil, optimalni za uspješno provođenje projektnog učenja, tj. za visoko zadovoljstvo i motivaciju i polaznika i voditelja LJPŠ-a. Naši nalazi u skladu su s postojećom literaturom koja povezuje korištenje tih motivirajućih nastavničkih stilova s pozitivnijim ishodima kod učenika i studenata (Aelterman i sur., 2019; Cohen i Katz, 2024; Huić i sur., 2024; Reeve i Cheon, 2021; Reeve i sur., 2023). Međutim, prema našim saznanjima, ovo je prvo istraživanje koje je pokazalo slične obrasce u slučaju poučavanja temeljenog na projektima čime smo proširili postojeće spoznaje u području. Dodatno, čini se kako dinamična priroda projektnog učenja kao metode dovodi i do dinamičnijeg korištenja nastavničkih stilova. Sam kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova također pretpostavlja da će nastavnici tijekom poučavanja u većoj ili manjoj mjeri pokazivati pojedina ponašanja koja se vežu za sva četiri stila. Projektno učenje kao metoda možda i u budućnosti može poslužiti kao plodno tlo za istraživanje dinamike tih procesa.

OPĆA RASPRAVA

Ovim istraživanjem pokušali smo pružiti dubinski uvid u Ljetnu psihologijsku školu koja se kao kolegij temeljen na projektnom učenju odvija na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu već 36 godina. Analiza arhivske građe dala nam je povijesnu perspektivu i uvid u promjene u organizaciji LJPŠ-a od njezinih početaka do danas. Evaluacija subjektivne dobiti i zadovoljstva dala nam je uvid u prednosti i nedostatke LJPŠ-a kao kolegija, koristi koju od nje imaju i polaznici i voditelji, kao i ideje za njenim unaprjeđenjem. Ispitivanje kako su elementi projektnog učenja povezani sa zadovoljenjem odnosno frustracijom osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću omogućili su i dodatnu provjeru teorijskih postavki teorije samodeterminacije, kao i dubinski uvid u motivacijske aspekte projektnog učenja kao metode poučavanja. Provjera kako su nastavnički postupci voditelja povezani sa zadovoljenjem odnosno frustracijom psiholoških potreba omogućili su dodatne potvrde kružnog modela nastavničkih (de)motivirajućih stilova te uvid u važnost konteksta koji nastavnici stvaraju po studentsku motivaciju tijekom projektnog učenja.

Analiza arhivske građe pružila je uvid u strukturu LJPŠ-a kao kolegija – način organizacije rada tijekom semestra, vremenski okvir provođenja, praktična ograničenja, načela rada, opći izgled istraživačkih izvještaja, tzv. „knjižica“, i slično. Također, osim što smo dobili uvid u opće trendove provedbe LJPŠ-a, uvidjeli smo i specifičnosti pojedinih škola. Naime, iako se ovaj kolegij već skoro 40 godina odvija na istom Odsjeku istog Fakulteta, odnosno Sveučilišta, i iako uvijek uključuje neku komponentu, najčešće ljetnog, putovanja, postoji dosta različitosti između različitih ljetnih škola. Neke ljetne škole rezultiraju knjižicom, neke CD-om, prezentacijom ili objavljenim radom. Neke su jako strukturirane, dok druge polaznicima prepuštaju mnogo slobode. Neke traju točno jedan semestar, a neke se protegnu i na više godina. Variranje LJPŠ-a tijekom godina dodatno ističe fleksibilnost projektnog učenja kao metode (Thomas, 2000).

Provedena analiza arhivske građe govori o kontinuiranom interesu za LJPŠ kao projektni tip rada, i to i kod studenata i kod voditelja, pri čemu se čini da je taj interes neovisan o specifičnoj temi odnosno području psihologije kojim se projekt bavi, kao i o tome koji je nastavnik voditelj. Nalazi analize arhivske građe u skladu su s razlozima zbog kojih se studenti odlučuju upisati LJPŠ kao kolegij, a koji su često bili vezani za želju za iskustvom projektnog oblika nastave, kao i za prepoznavanje toga da će takav oblik nastave omogućiti razvoj kompetencija važnih za budući profesionalni rad. Osim što su ti rezultati u skladu s drugim istraživanjima (Tsybulsky i Muchnik-Rozanov, 2023; Virtue i Hinnant-Crawford, 2019; Zen i Ariani., 2022), zanimljivi su jer, kako analiza arhivske građe pokazuje, s tim oblikom projektnog učenja na Odsjeku za psihologiju počelo se puno prije nego što je poučavanje usmjereno na studente postalo zlatni standard visokoškolskog obrazovanja (Klemenčić, 2017). S obzirom na to da je ideja za LJPŠ krenula od samih studenata i njihovih potreba, naš pregled posljednjih 36 godina zajedničkog

rada sudionika i voditelja LJPŠ-a svojim rezultatima pokazuje kako davanje glasa studentima te uzimanje njihovih ideja u obzir može rezultirati kvalitetnijim poučavanjem koje predstavlja izvor zadovoljstva i za jedne i za druge. Istovremeno, pokazuje recipročnost koja postoji između visokoškolskih nastavnika i studenata te kako je nastavnička podrška ključna da bi se studentske ideje pretvorile u kvalitetnu praksu (Tao i sur., 2022). Osim toga, pokazuje i kako takvo ulaganje u studentske ideje povratno može djelovati na nastavničko zadovoljstvo i kvalitetu poučavanja (Reeve i sur., 2025).

Nadalje, evaluacijski su podaci pružili uvid u elemente projektnog učenja koje polaznici i voditelji smatraju izvorima zadovoljstva i nezadovoljstva. Kako Kirkpatrick i Kirkpatrick (2016) naglašavaju, ti su aspekti važni jer pružaju informacije o tome koliko se rado dionici programa uključuju u program te informiraju o elementima njegove implementacije. S obzirom na to da različite metaanalize usmjerene na evaluaciju učinaka projektnog učenja pokazuju da taj učinak značajno ovisi o različitim moderatorima vezanima za njezinu implementaciju (Wijnia i sur., 2024; Zhang i Ma, 2023), istraživanja poput našeg imaju značajan doprinos. U tom su smislu važni i rezultati analize arhivske građe jer pomažu identificirati potencijalne tehničko-organizacijske faktore koji mogu utjecati na uspješnu implementaciju projektnog učenja (npr. broj sudionika, opseg, trajanje i slično). Dodatno, naše istraživanje jedno je od rijetkih koje se fokusira na evaluaciju projektnog učenja u okviru visokoškolske nastave i to u društvenom području. Osim toga, postojećoj evaluacijskoj literaturi o projektnom učenju doprinijeli smo i tako što smo koristili kvalitativnu metodologiju te više izvora podataka, a što je također rijetkost u području. Pristup koji uzima u obzir perspektive polaznika kao i perspektive voditelja omogućio nam je dubinski uvid u LJPŠ kao projektno učenje od strane svih dionika, a i njihovu međusobnu usporedbu.

Rezultati pokazuju visoko zadovoljstvo i studenata i nastavnika projektnim učenjem koje se odvija u sklopu Ljetne psihologijske škole te slične razloge za upuštanje u njega. I studenti i nastavnici kao glavne motivatore za sudjelovanje, odnosno vođenje, navode interes za istraživačku temu, uključenost u istraživački proces te društveni i iskustveni aspekt projektnog učenja. Studenti sudjelovanje često doživljavaju kao priliku za učenje pomoću prakse, stjecanje relevantnih istraživačkih vještina i neposredan kontakt s nastavnicima i kolegama. Uz akademske razloge njihovu motivaciju dodatno potiče i prisutnost prijatelja i poznanika te općenito ugodna atmosfera kolegija. Nastavnici, s druge strane, ističu zanimanje za odabranu temu i zadovoljstvo u radu sa studentima, ali u pojedinim slučajevima i vanjske pritiske, poput osjećaja obveze ili reda u vođenju LJPŠ-a kao kolegija. Unatoč različitim motivacijskim naglascima, obje skupine izrazito pozitivno ocjenjuju cjelokupno iskustvo, ističući zadovoljstvo suradnjom, istraživačkim procesom i međuljudskim odnosima unutar programa.

Nadalje, naši rezultati pokazuju kako sudjelovanje u kolegiju koji se temelji na projektnom učenju donosi niz subjektivno percipiranih dobitaka, pri čemu se per-

spektive polaznika i voditelja nadopunjuju. Tako studenti kao glavne koristi navode produbljeno razumijevanje istraživačkog procesa i metodologije; stjecanje iskustva primjene znanja i pripremu za pisanje diplomskog rada te profesionalni razvoj; razvijanje suradničkih vještina i uspostavljanje odnosa s nastavnicima te čak i osobni rast poticanjem samorefleksije na vlastiti rad i ponašanje. Nastavnici prepoznaju koristi ponajprije u profesionalnom i pedagoškom kontekstu, ističući razmjenu ideja i povratne informacije koje doprinose razvoju nastavne prakse; iskustvo organizacije i vođenja složenog nastavnog oblika; zbližavanje sa studentima i kolegama te jačanje međusobne suradnje i mogućnost provođenja istraživanja u skladu s vlastitim interesima, često šireg opsega nego u redovitoj nastavi. Nastavnici pritom češće naglašavaju koristi za studente nego za sebe, što je u skladu s prirodom projektno orijentiranog učenja u kojem je naglasak na aktivnom učenju polaznika, dok voditelj ima usmjeravajuću i facilitatorsku ulogu (Arends, 2014; Habók i Nagy, 2016). Taj dio naših nalaza općenito je u skladu s drugim istraživanjima u području (Aksela i Haatainen, 2019; Lasauskiene i Rauduvaite, 2015; Markula i Aksela, 2022; Trepper i sur., 2022; Viro i sur., 2020) te prvi put u kontekstu hrvatskog visokog školstva potvrđuje prednosti i koristi od upuštanja u projektno učenje.

Naši nalazi pokazali su i jedan specifični izvor zadovoljstva koji se rjeđe pojavljuje u postojećoj literaturi, a tiče se mogućnosti za razvoj neformalnijih i bliskijih odnosa između studenata i nastavnika. Većina dosadašnjih istraživanja fokusira se na srednjoškolsku ili čak osnovnoškolsku razinu, pa ne čudi da se isti aspekt nije pokazao jednako važnim s obzirom na dobnu i hijerarhijsku razliku između nastavnika i učenika. Iako nastavnici na svim razinama obrazovanja imaju veću moć u tom odnosu nego studenti (Wang i Du, 2014) na visokoškolskoj razini ta moć manje proizlazi iz generacijskih razlika. Dodatno, u hrvatskom školstvu nastavnici uobičajeno studente nazivaju kolegama što također pokazuje manji jaz među njima. Osim toga, moć koju nastavnici imaju nad učenicima proizlazi i iz njihove uloge vrednovatelja odnosno davatelja ocjena (Robinson, 2022). U slučaju našeg istraživanja kao primjer projektnog učenja uzeli smo kolegij koji ne uključuje ocjenjivanje, ili neko klasično vrednovanje, a što je vjerojatno dodatno doprinijelo bliskijim odnosima između nastavnika i studenata. Dodatno, LJPŠ kao kolegij specifično uključuje i zajedničko putovanje koje ne samo da je još jedan izvor zadovoljstva, nego stvara dodatne prilike za produbljivanje tih odnosa. S obzirom na mnogostruke pozitivne učinke koje dobri odnosi između nastavnika i učenika/studenata imaju i po akademski uspjeh samih studenata (Engels i sur., 2021; Lei i sur., 2023; Wubbels i sur., 2016) i po profesionalnu dobrobit nastavnika (Hascher i Waber, 2021; Spilt i sur., 2011), taj nalaz još jednom pokazuje važnost uključivanja kolegija koji se temelje na projektnom učenju u visokoškolsku nastavu.

Unatoč općenito visokoj razini zadovoljstva, a u skladu i s nekim drugim istraživanjima u području (vidi npr. Kokotsaki i sur., 2016; Zhang i Ma, 2023) sudionici su prepoznali i određene izvore nezadovoljstva i izazove u provedbi nastave koja se temelji na projektnom učenju. Studenti najčešće ističu neravnotežu između radnih

i zabavnih aktivnosti, što može dovesti do osjećaja preopterećenosti. Također, kao problem spominje se neujednačeno sudjelovanje članova u grupnom radu („zabušavanje“) te otežano postizanje privatnosti i odmora tijekom zajedničkog boravka. Nastavnici kao glavne izazove navode veliku organizacijsku zahtjevnost i potrebu za visokim stupnjem angažmana kako bi se održala kvaliteta izvođenja. Upravljanje grupnom dinamikom i koordinacija različitih aktivnosti dodatno opterećuju proces. Poput studenata, i oni navode zabušavanje pojedinih članova te ograničenu mogućnost distanciranja tijekom boravka.

Ipak, obje skupine procjenjuju da pozitivni aspekti LJPŠ-a značajno nadmašuju eventualne teškoće te Ljetnu psihologijsku školu opisuju kao vrijedno, poticajno i profesionalno obogaćujuće iskustvo koje doprinosi razvoju kompetencija, suradnje i osobnog zadovoljstva svih uključenih. Osim toga, rezultati većinski ukazuju na intrinzičnu motivaciju za upuštanje u učenje i poučavanje temeljeno na projektima. Prijašnja istraživanja identificirala su studentsku intrinzičnu motivaciju već na samom početku projektnog učenja kao važan preduvjet uspješnosti provedbe te metode (Novalia i sur., 2025; Pham i sur., 2023; Wijnia i sur., 2024). Naši nalazi govore i o važnosti nastavničke intrinzične motivacije, koja je inače u istraživanjima klasičnog razrednog poučavanja identificirana kao važan preduvjet kvalitetnog poučavanja (Bardach i Klassen, 2021). Međutim, nismo uspjeli pronaći istraživanja koja govore o nastavničkoj motivaciji u sklopu projektnog učenja, čime naši nalazi značajno proširuju postojeću literaturu.

Može se reći da se tako LJPŠ kao projektno učenje doživljava kao jedinstveno iskustvo koje povezuje akademsko i osobno učenje, pridonoseći osjećaju kompetentnosti, povezanosti i autonomije što dodatno opravdava korištenje teorije samodeterminacije, poglavito njezine mini teorije osnovnih psiholoških potreba, kao teorijskog okvira ovog istraživanja. Naši rezultati potvrdili su osnovne postavke te teorije. U vidu osnovnih psiholoških potreba prema SDT-u, polaznici i voditelji opisali su aspekte LJPŠ-a te ponašanja koja se mogu povezati sa zadovoljenjem potreba. Zadovoljenje potrebe za autonomijom polaznici su doživjeli putem podrške i moderiranja voditelja prilikom istraživačkog procesa, zajedničkog donošenja važnih odluka te fleksibilnosti i samostalnosti u odlukama i samoupravljanju. Voditelji zadovoljenje potrebe za autonomijom nalaze u slobodi u vezi istraživanja, kao i organizaciji i strukturi koju oni pružaju studentima. Priroda LJPŠ-a kao oblika nastave omogućila je dobre uvjete za zadovoljenje potrebe za povezanošću, koja je zadovoljena i kod polaznika i kod voditelja. Kao glavni čimbenici ističu se suradnja s kolegama, neformalna druženja i zajedničke aktivnosti, fizička blizina, zajedničko rješavanje problema, pa čak i logistički aspekti LJPŠ-a. Što se tiče potrebe za kompetentnošću, glavni izvori njezina zadovoljenja za polaznike su rad na nečemu primjenjivom, osjećaj uključenosti u istraživanje i mogućnost učenja. Izdavanje knjižice predstavljalo je čimbenik povoljan za zadovoljenje potrebe za kompetentnošću, dok je neizdavanje bilo povezano s frustracijom iste. Za voditelje su istaknuti izvori zadovoljenja ove potrebe bili iskustvo vođenja projektnog oblika

nastave, rad sa studentima, rad na važnoj temi bliskoj njihovim interesima te suradnja u timu.

Međutim, osim izvora zadovoljenja potreba, postoje i razni potencijalni izvori njihove frustracije u sklopu LJPŠ-a. Polaznici frustraciju potrebe za autonomijom iskazuju kada postoji premalo prostora za njihove nove prijedloge i ideje u istraživanju te kada je rad prestrukturiran i pretjerano zadan, kao i u slučaju nemogućnosti odabira teme i sudjelovanja u prikupljanju podataka. Voditelji pak kao najveće ograničenje svojoj autonomiji vide organizacijske i financijske poteškoće, koji uključuju planiranje, vremensku ograničenost i pritisak. Frustracija potrebe za povezanošću rijetko se spominje, no glavni izvori su neravnomjerna raspodjela posla i difuzija odgovornosti za polaznike. Za kraj, potreba za kompetentnošću kod polaznika frustrirana je većinom u slučaju problema oko organizacije i definiranja ciljeva, ali i kada voditelje ne vide dovoljno spremnima za vođenje Ljetne škole ili kada ne dobivaju jasne povratne informacije. Nastavnici navode organizacijske aspekte kao i nemogućnost rada na temi vlastitog interesa.

Općenito, i studenti i nastavnici izvještavali su više o zadovoljenju nego o frustraciji potreba. Ako ove nalaze sagledamo zajedno s nalazima koji govore o visokom stupnju zadovoljstva kolegijem, možemo reći da su rezultati u skladu s teorijskim pretpostavkama o tome da je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba nužno za to da se osjećamo dobro i uživamo u onome što radimo (Ryan i Deci, 2017). Iako ju nismo direktno ispitivali, dio nalaza govori i o važnosti potrebe za novosti koju neki autori predlažu kao važan dodatak uz tri osnovne potrebe (González-Cutre i sur., 2020). I studenti i nastavnici naglašavali su kako je ovaj kolegij osmišljen prema principima projektnog učenja jedinstvena prilika da studenti iskuse sudjelovanje u jednom istraživačkom projektu od početka do kraja, odnosno kako je mnogima to novo iskustvo za koje tijekom studija nisu imali prilike. Neka dosadašnja istraživanja ukazuju na važnost te potrebe u kontekstu obrazovanja, odnosno na važnost njezine uloge u intrinzičnoj motivaciji i angažiranosti kod učenika (González-Cutre i sur., 2025) i studenata (Benlahcene i sur., 2021). Čini se da potreba za novosti igra važnu ulogu i tijekom projektnog učenja, međutim, buduća bi se istraživanja trebala direktnije usmjeriti na ispitivanje njezine uloge prije donošenja konačnih zaključaka.

Naposljetku, naši nalazi dalje potvrđuju važnost nastavničkih (de)motivirajućih stilova prilikom provođenja projektnog učenja, čime ovo istraživanje daje jedinstveni doprinos literaturi. Stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil, odnosno nastavnička ponašanja koja uključuju davanje izbora, poticanje samostalnosti i inkorporiranje interesa u nastavu uz istovremeno pružanje podrške i usmjeravanje studenata, pokazali su se najpogodnijima za projektni oblik nastave. Ovo je posebno važno s obzirom na to da u literaturi, a vjerojatno i u praksi, postoji određen stupanj nerazumijevanja oko toga koliko samostalnosti dati tijekom projektnog učenja, odnosno koliko prepustiti studente samima sebi. Kirschner i sur. (2006) s pravom upozoravaju kako će premala količina usmjeravanja u kombinaciji s često

nedovoljnim predznanjem i iskustvom studenata dovesti do kognitivnog preopterećenja te posljedično do manje kvalitetnog uratka i slabijeg uspjeha metode. Naši nalazi dodatno pokazuju i da je za zadovoljstvo studenata tom metodom nužno koristiti dva tzv. motivirajuća stila, a posebno izbjegavati kaotični stil odnosno prepuštanje studenata samima sebi. Ovo je i u skladu s dobro poznatim nalazima o većoj uspješnosti vođenog u odnosu na čisto otkrivanje tijekom poučavanja (Hattie, 2023) te ima važne praktične implikacije za organizaciju kolegija koji se temelje na projektnom učenju, kao i za promišljanje uloge nastavnika.

Uključivanje nastavničke perspektive u ovo istraživanje omogućilo nam je da provjerimo ne samo kako su nastavnički postupci u obliku njihovih (de)motivirajućih stilova povezani sa studentskim potrebama i ishodima, već i što kod samih nastavnika određuje koje će nastavničke stilove koristiti. U skladu s teorijskim pretpostavkama iz literature nastavnici su identificirali i okolinske i unutarnje pritiske, kao i čimbenike vezane za studente (Reeve, 2009). Loša podrška organizacije i financijski zahtjevi vezani za provođenje kolegija predstavljali su najvažnije okolinske pritiske, dok je frustracija potreba nastavnika predstavljala unutarnje pritiske. Istovremeno, to što vide studentsku intrinzičnu motivaciju pomagalo im je u vođenju kolegija. Taj dio nalaza ima važne implikacije za uspješnu implementaciju projektnog učenja kao metode.

Motivacijski aspekti projektnog učenja

Općenito, čini se kako LJPŠ predstavlja dobar primjer projektnog učenja koje sadrži uvjete potrebne za zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba pa time i internaliziranije oblike motivacije za sve sudionike nastave. Na temelju spoznaja dobivenih ovim istraživanjem, može se zaključiti da su sve glavne karakteristike PBL-a prema Krajciku i Blumenfeld (2012) relevantne za motivaciju sudionika, odnosno njihove osnovne psihološke potrebe.

Određivanje problema u projektnom učenju bitan je korak za potporu autonomiji sudionicima, ali i za kompetentnost. Problem, odnosno tema, trebao bi pružati dovoljno slobode u provedbi nastavnicima kako bi zadovoljili vlastitu potrebu za autonomijom, ali isto tako treba ostaviti prostora za ideje, prijedloge te odluke učenika kako bi njihova potreba za autonomijom bila zadovoljena, a ne frustrirana. Nadalje, problem iz područja interesa nastavnicima omogućuje bolje zadovoljenje potrebe za kompetentnošću, dok njegova primjenjivost čini isto za učenike. Istraživanje postavljenog problema kao sljedeći korak projektnog učenja sam po sebi kod učenika podržava potrebu za kompetentnošću putem uključenosti u istraživački proces i mogućnosti učenja na taj način. Ovaj korak pretpostavlja da učenici mogu sami istraživati problem, no bitno je da učitelji u tom procesu pružaju podršku, ali ne i pretjeranu strukturu – nego dovoljno slobode kako bi učenici zadovoljili svoju potrebu za autonomijom.

Sljedeća važna karakteristika PBL-a jest međusobna suradnja, odnosno dijeljenje znanja radi stvaranja što cjelovitije slike o postavljenom problemu. Suradnja

daje dobru podlogu za zadovoljenje potrebe za povezanošću kada postoji povoljna raspodjela posla i podjednaka uključenost svih sudionika u rad. Ona ne bi trebala uključivati samo međusobnu suradnju studenata, nego uzajaman odnos studenata i nastavnika u istraživanju i rješavanju problema, a koja uključuje slobodu razmjene ideja. LJPŠ pokazuje kako neformalniji odnosi, zajednička druženja i aktivnosti, pa i fizička blizina sudionika u procesu projektnog učenja predstavljaju poželjne karakteristike takve suradnje koji pospješuju zadovoljenje potrebe za povezanošću.

Iako već i samo vođenje projektne nastave nastavnicima može pridonijeti zadovoljenju potrebe za kompetentnošću, uvođenje zajedničkog putovanja u sklopu projektnog učenja uvodi i nove organizacijske aspekte koji mogu biti izazovi povoljni za doživljaj kompetentnosti i autonomije kod nastavnika, ali samo ako ti aspekti ne postanu preopterećujući i prerestriktivni. Usmjeravanje i razmjena ideja nadovezuje se i na kognitivistička načela i kognitivne alate kao neke od karakteristika PBL-a. Nastavnik je taj koji pruža podršku u učenju i omogućuje studentima ostvarenje potencijala u zoni proksimalnog razvoja. Poučavanje građenjem skela i česte povratne informacije kod studenata omogućuju zadovoljenje potrebe za kompetentnošću i uspjeh u radu. Za kraj, kao posljednja ključna karakteristika PBL-a ističe se kreiranje stvarnog produkta, odnosno odgovora na postavljeni problem. Odgovori sudionika našeg istraživanja pokazuju kako neki oblik produkta, primjerice knjižica LJPŠ-a, jest očekivan u ovakvom obliku nastave. Taj produkt predstavlja kulminaciju vremena i truda uloženog u problem te služi kao potvrda rada i zatvaranje projekta kao cjeline. Stoga je bitno za potrebu za kompetentnošću da se završni produkt stvarno i izradi, inače postaje izvor frustracije te potrebe.

Sve te karakteristike PBL-a su, dakle, prema SDT-u važne za motivaciju i nastavnika i studenata, kako bi se odmakli od čisto ekstrinzične motivacije i postigli autonomnije oblike motivacije (vidi također Zhu i sur., 2024). Pritom je, koliko smo uspjeli pronaći, naše istraživanje jedino koje koristi kvalitativnu metodologiju i integrira postavke projektnog učenja kao metode i teoriju samodeterminacije, kako bi ih povezalo i istražilo motivacijske aspekte projektnog učenja i za nastavnike, i za studente u području psihologije kao društvene znanosti. Takva sinteza omogućila nam je dublje i cjelovitije razumijevanje funkcioniranja studenata i nastavnika tijekom projektnog učenja u kontekstu visokoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj. Metaanaliza Zhang i Ma (2023) pokazala je kako je kultura u kojoj se projektno učenje provodi značajan moderator njegove efikasnosti i utjecaja na motivaciju njegovih dionika, pri čemu su efekti pozitivniji u azijskim zemljama nego u zemljama zapadne Europe i Americi. Provođenje ovakvog istraživanja u Hrvatskoj, koja ima elemente i individualističke i kolektivističke kulture (Rajh i sur., 2016), može dodatno proširiti postojeću literaturu u području.

Metodološka ograničenja i ideje za buduća istraživanja

Spoznaje dobivene ovim istraživanjem temelje se na kvalitativnoj metodologiji. Unatoč tome što nam je omogućila dubinski uvid u povijesne aspekte Ljetne

psihologijske škole kao kolegija koji se temelji na projektnom učenju te u elemente zadovoljstva i motivacije studenata i nastavnika, ta metodologija, naravno, ima i određene nedostatke.

U svojoj analizi krenuli smo od povijesnog aspekta provođenja LJPŠ-a te se oslonili na metodu arhivske građe. Jedno od ograničenja koje se javlja uz tu metodu jest reprezentativnost podataka koja je pod upitnikom zbog dvije moguće pristranosti: selektivne pohrane i selektivnog očuvanja (Milas, 2009). Selektivna pohrana podrazumijeva da nisu svi prikupljeni podaci uvijek pohranjeni, što može biti zbog fizičkog ograničenja, nemara, procjene dokumentacije nevažnom od strane pohranitelja i sl. Također, s obzirom na to da je bilo potrebno prikupiti dokumentaciju unazad 36 godina, neka dokumentacija ranije je i postojala, ali ju je zbog protoka vremena, mijenjanja pohranitelja ili mijenjanja mjesta pohrane bilo nemoguće pronaći. S druge strane, selektivno očuvanje odnosi se na necjelovito očuvanje sve pohranjene građe. Primjerice, iz starije je građe zbog slabije vidljivosti i čitkosti moguće izvući puno manje podataka u usporedbi s novijom građom. U našem se istraživanju to prvenstveno odnosi na rukopise i bilješke najranijih LJPŠ, koji su često bili jedina dokumentacija koju imamo iz tih godina.

Sljedeće ograničenje tipično za metodu arhivske građe jest nesklad između dostupnih podataka i onih potrebnih za valjane zaključke (Milas, 2009). Upravo iz tog razloga, poželjno ju je provoditi uz druge metode istraživanja, poput fokusnih grupa i intervjua. Naime, budući da su podaci prvotno prikupljeni u druge svrhe, može nastati nesklad između tako prikupljenih podataka i istraživačkih pitanja postavljenih analizom arhivske građe. Nadalje, nedostatak kontrole nad time koji su podaci nastali na prošlim LJPŠ-ovima za posljedicu ima to da se istraživački problemi vezani za arhivsku građu prilagođavaju već dostupnoj dokumentaciji (JoVE Journal, n.d.). Zbog toga treba biti oprezan pri interpretaciji, a često dodatno ograničenje toga je da se analizira puno podataka, a dobije malo valjanih i ograničenih zaključaka zauzvrat.

Kao što je već spomenuto, objavljene knjižice LJPŠ-a bile su polazišna točka naše analize arhivske građe. No, kako neke LJPŠ nemaju objavljene knjižice, u analizu je bilo potrebno uključiti i drugu dokumentaciju, koja se razlikovala po svojoj opsežnosti, formatu, vremenskom kontekstu i slično. Knjižice su tijekom godina većinom pratile sistematizirani format i bile su međusobno usporedive, ali informacije u dokumentaciji poput novinskih članaka, PowerPoint prezentacija, plakata i slika međusobno su vrlo različite, i stoga teže usporedive. Također, za neke je LJPŠ-ove bila dostupna samo knjižica, za neke samo novinski članak, a za neke smo prikupili pregršt raznovrsne dokumentacije koja se međusobno nadopunjavala. Izazovno je bilo, stoga, na temelju različitog broja informacija za svaku LJPŠ izdvojiti informacije prema zadanim kategorijama obilježja. To ujedno znači i da za neke LJPŠ-ove određene informacije nedostaju (primjerice, popis sudionika, istraživački problemi).

Također, budući da smo pregledavali vrlo opsežnu dokumentaciju unazad 36 godina, moguće je da su nam neke informacije promaknule i da smo ih propustili

uključiti u analizu. Neke informacije su pak procijenjene bitnima, ali nisu dospjele u našu analizu jer smo bili primorani odabrati najvažnija obilježja po kojima ćemo analizirati provedene LJPŠ-ove, reducirati dostupne podatke i sažeto ih prikazati. Važno je naglasiti da nema jednog ispravnog načina analize prikupljenih podataka te da je moguće odabrati i druga obilježja na temelju kojih će se uspoređivati i analizirati provedeni LJPŠ-ovi. Svjesni smo, stoga, da su prikazani rezultati iz navedenih razloga subjektivni, odnosno pristrani. Usprkos tome, prednost provedene analize arhivske građe jest to što je većina informacija mogla samo biti prepisana, bez potrebe za interpretacijama i zaključcima istraživača (npr. broj sudionika, istraživački problemi, način obrade rezultata). Usmjeravanje na objektivna obilježja provedenih LJPŠ-ova smanjilo je pristranost analize arhivske građe. Naravno, neka obilježja prema kojima smo klasificirali provedene LJPŠ-ove bila su podložnija našoj interpretaciji. Primjerice, definiranje područja psihologije u kojem je istraživanje provedeno u pravilu je provedeno na temelju prosudbe članica tima jer ti podaci uglavnom nisu bili navedeni u dokumentaciji. Ipak, kako bismo osigurali što je moguće veću objektivnost, odluka o tome u koje područje psihologije će se svrstati pojedina ljetna škola donesena je na temelju konsenzusa pet članica tima.

Ipak, unatoč spomenutim ograničenjima, važno je naglasiti da je prikupljenom i analiziranom dokumentacijom unazad posljednjih 36 godina stvorena velika baza o povijesti Ljetne psihologijske škole. Sva dostupna dokumentacija sistematizirana je te se sada nalazi na jednom mjestu, što omogućuje istraživačima njenu daljnju i dublju analizu. Osim toga, ta metoda omogućila nam je da teme i način provođenja LJPŠ-a povežemo s društvenim kontekstom u kojem se LJPŠ odvijala. Uz mogućnost povijesne usporedbe u prilog arhivskoj građi idu novčana i vremenska ekonomičnost te nenametljivost (Milas, 2009). Budući da su podaci kojima se služimo već prikupljeni u druge svrhe, istraživači štede novac, vrijeme i trud kada se služe tom metodom te izbjegavaju istraživačku nametljivost i reaktivnost sudionika na mjerenje. Naši podaci dalje će olakšati istraživanje nekim drugim istraživačima koji će se baviti povijesnim aspektom Ljetne psihologijske škole – možda za idućih 36 godina.

Već smo spomenuli kako se analiza arhivske građe često kombinira s drugim kvalitativnim metodama, a u našem istraživanju to je bila metoda fokusnih grupa. Velika je prednost fokusnih grupa što se tijekom razgovora u kojem sudjeluje veći broj sudionika može potaknuti iznošenje različitih mišljenja i iskustava. Naime, sudionici u fokusnim grupama jedni druge mogu podsjetiti na teme kojih se ne bi sjetili u individualnim intervjuima te se diskusijom mogu identificirati različiti pogledi sudionika ili pak utvrditi konsenzusi. Ipak, grupna dinamika u fokusnim grupama može za neke sudionike potaknuti sklonost socijalno poželjnom odgovaranju, odnosno moguće je da se neki sudionici neće usuditi izraziti što zaista misle (a bi da ih je istraživač individualno intervjuirao). Taj smo nedostatak pokušali umanjiti tako što je na početku svake provedene fokusne grupe moderator naglasio kako je upravo iznošenje raznolikih mišljenja svrha grupnog razgovora te povremeno pitao ima li netko drugačije iskustvo. Nadalje, tema fokusnih grupa nije

bila posebno socijalno osjetljiva – sudionici su izvještavali o vlastitim iskustvima i dojmovima, a većinom su sudjelovali i u različitim ljetnim školama te su razlike u percepciji i dojmovima bile očekivane. Socijalno poželjno odgovaranje možda je bilo izraženije u fokusnim grupama s voditeljima. Neki od bivših suvoditelja ljetnih škola zajedno su sudjelovali u fokusnoj grupi, što je moglo utjecati na njihove odgovore (primjerice, prilikom razgovora o iskustvima sa suvoditeljima). Taj smo nedostatak pokušali barem djelomično umanjiti provedbom odvojenih fokusnih grupa za asistente i profesore te primjerenim odabirom moderatora (profesorica je moderirala fokusnu grupu s profesorima, a asistentica grupu s asistentima). Kako bi se potaknula otvorenost voditelja, studenti nisu sudjelovali na njihovim fokusnim grupama.

Još je jedna prednost fokusnih grupa mogućnost za poticanje dosjećanja. Naime, tijekom fokusnih grupa i sami su sudionici navodili kako smo postavljanjem potpitanja i grupnim razgovorom uspjeli „izvući“ neke zaboravljene informacije do kojih možda ne bismo došli da smo podatke prikupljali anketno. To je posebno relevantno za sudionike koji su prije više godina sudjelovali u ljetnoj školi. U tom kontekstu, te s obzirom na to da smo uglavnom čuli pozitivne dojmove o iskustvu sudjelovanja u LJPŠ-u, ipak valja napomenuti kako je moguće da je u odgovorima sudionika prisutna pozitivna pristranost pamćenja (engl. *positive memory bias*). Riječ je o fenomenu autobiografskog pamćenja kojim je opisana pojava lakšeg dosjećanja pozitivnih informacija te činjenica da događaje pamtimo u ljepšem i ugodnijem svjetlu nego kakvi su oni bili u trenutku (Adler i Pansky, 2020). Taj je fenomen intenzivniji kod starijih osoba, dok kod mlađih može čak ići u suprotnom smjeru (Reed i sur., 2014), što se može primijetiti čak i u našim transkriptima - mlađi sudionici kojima je iskustvo sudjelovanja na Ljetnoj psihologijskoj školi svježije češće su primjećivali i neke negativne aspekte svog iskustva. U ovom su istraživanju fokusne grupe provedene sa sudionicima različite životne dobi, ali ipak ih je najviše sudjelovalo na LJPŠ prije više godina. Moguće je da su njihovi dojmovi iskrivljeni u pozitivnom smjeru ili da su neki negativni aspekti LJPŠ-a u međuvremenu zaboravljeni.

Fleksibilnost polustrukturiranog pristupa prilikom provedbe fokusnih grupa omogućuje prilagođavanje tema razgovora te istraživanje podtema koje se spontano pojave u trenutku prikupljanja podataka, a koje nisu nužno predviđene vodičem. Primjerice, u našem istraživanju prilikom osmišljavanja vodiča za voditelje LJPŠ-a nismo naveli financije, ali se tijekom razgovora često javljala tema poteškoća s financiranjem kolegija. Slično tome, u prvoj provedenoj fokusnoj grupi za polaznike sudionici su samoinicijativno pokrenuli razgovor o metodama selekcije studenata koji se prijave za pohađanje LJPŠ-a. Budući da kvalitativni pristup omogućava (čak i potiče) revidiranje istraživačkog postupka kada se tijekom provedbe identificiraju važni novi sadržaji, spomenute su teme uvrštene u vodiče budućih fokusnih grupa te u rezultate našeg istraživanja.

Milas (2009) savjetuje da u istoj fokusnoj grupi ne sudjeluju osobe koje se međusobno poznaju jer obrasci komunikacije koje su oni razvili u svom odnosu

možda zamijene eksplicitno iznošenje informacija. S obzirom na organizacijska ograničenja te na specifičnost uzorka (studenti, alumni i nastavnici Odsjeka za psihologiju) u našem su istraživanju u fokusnim grupama često sudjelovali polaznici koji se međusobno poznaju i/ili su bili na istom LJPŠ-u. U polazničkim se fokusnim grupama nisu nužno poznavali svi sudionici unutar grupe, dok su u fokusnim grupama s voditeljima svi sudionici bili članovi istog Odsjeka. Moguće je da zbog toga u transkriptu nisu navedene neke informacije koje su paraverbalno ili specifičnim izrazima iznijeli sudionici svojim poznanicima. No, uloga je moderatora bila da provjeri značenje izjava ako one nisu bile dovoljno jasne, a u voditeljskim su grupama i moderatorice poznavale sudionike, što je olakšalo razumijevanje.

Dodatno, prikupili smo iskustva o provedbi LJPŠ-a kao metode projektnog učenja iz više izvora, odnosno i od studenata i od voditelja LJPŠ-a. Tako smo stekli uvid u različite pozicije i dojmove vezane za istu iteraciju kolegija. Ipak, valja imati na umu kako naši sudionici predstavljaju prigodni uzorak te su se samostalno prijavili za sudjelovanje u istraživanju. Moguće je da su se samoselekcionirali sudionici koji imaju iznadprosječno ugodne dojmove s LJPŠ-a, a da se polaznici s negativnijim dojmovima nisu željeli uključiti u istraživanje. Također, iako smo se trudili doći do sudionika sa svih ljetnih škola, u fokusnim grupama sudjelovali su polaznici s 15 od 33 provedena LJPŠ-a. Pritom su podzastupljeni stariji LJPŠ-ovi jer je zbog protoka vremena bilo teže stupiti u kontakt s polaznicima ranijih ljetnih škola te jer su se stariji alumni teže odlučivali na sudjelovanje. U fokusnim grupama s voditeljima sudjelovali su nastavnici s vrlo raznolikim iskustvima – od vođenja više LJPŠ-ova do toga da još nisu imali prilike voditi taj kolegij. S jedne strane to je pružilo šarolike perspektive i iskustva te tako obogatilo prikupljene podatke, no povremeno je otežalo donošenje zaključaka.

U nekoliko fokusnih grupa bilo je takozvanih dominantnih i sramežljivih sudionika odnosno onih koji su odgovarali gotovo na svako pitanje i vodili riječ u grupi ili pak onih koji se ne bi usudili javiti (Milas, 2009). Primjerice, u jednoj provedbi fokusne grupe jedan je sudionik počeo sam postavljati pitanja umjesto moderatora. Ipak, ne vjerujemo da je to omelo grupe jer je razgovor tekao prirodno, a moderatoru su se trudili atmosferu održati ugodnom i u traženom tijeku. Prateći koji su sudionici šutljivi, moderatoru bi ih povremeno pitali što misle o temi, a ako bi se rasprava odmaknula od ciljane teme, moderatoru bi ju postavljanjem pitanja vratili na željeni tijek.

Kvalitativna je analiza podataka nužno barem djelomično subjektivna jer počiva na interpretaciji istraživača. Ipak, prilikom provedbe analize, izrade kodnog plana i kodiranja tekstualnih podataka vodili smo se ustaljenim praksama s ciljem povećanja objektivnosti zaključaka. Primjerice, inicijalni je kodni plan paralelno razvijalo troje procjenjivača uz diskusije s voditeljicama ovogodišnje ljetne škole. Prijedlozi procjenjivača su usuglašeni, neslaganja su razriješena konsenzusom te je pripremljena konačna verzija kodnog plana. Ipak, prilikom postupka kodiranja svaki je transkript kodirao po jedan procjenjivač na temelju induktivnih kodova te

po jedan procjenjivač na temelju deduktivnih, teorijskih kodova. Kako zbog ograničenih resursa nije provedeno dvostruko kodiranje na dijelu transkripata, pripremljeno je detaljno obrazloženje svakog pojedinog koda u planu te su procjenjivači u bilo kojem trenutku mogli tražiti pomoć ili pojašnjenje ako nisu bili sigurni trebaju li neki dio teksta kodirati pod određeni kod. Iako smo takvim pristupom željeli povećati objektivnost postupka kodiranja, buduća bi istraživanja trebala osigurati kodiranje istog transkripta od strane više procjenjivača.

Naše istraživanje ne omogućava donošenje zaključaka o učinkovitosti Ljetne psihologijske škole za postizanje ishoda učenja vezanih za istraživačke kompetencije i vještine 21. stoljeća, tako da su nužna daljnja evaluacijska istraživanja. Pritom treba paziti na terminološku zbrku u području, odnosno poistovjećivanje projektnog učenja, problemskog učenja, iskustvenog i suradničkog učenja, kako bi se lakše mogli uspoređivati rezultati iz istraživanja koja primjenjuju značajno različite definicije i kriterije. Osim toga, operacionalizacija očekivanih ishoda PBL-a još je jedan čimbenik koji otežava mjerenje i uspoređivanje rezultata u kvantitativnim studijama. U istraživanjima često se spominju ciljevi poput razvijanja komunikacijskih vještina, kritičkog mišljenja i primjene znanja, koji su vrlo široko i nejasno definirani. Primjerice, komunikacijske vještine mogu uključivati sve od aktivnog slušanja do javnog govora i davanja povratnih informacija. Bez jasno definiranih ishoda dolazi do problema u usklađivanju ciljeva učenika ili studenata i nastavnika, oblikovanju projektnih aktivnosti na način da vode do ostvarenja tih ciljeva i, u konačnici, mjerenju ostvarenosti ishoda (Helle i sur., 2006). Dodatni problem nastaje u nedostatku valjanih i pouzdanih mjera ishoda koji se najčešće teorijski povezuju s PBL-om, a koji spadaju u okvir kompetencija 21. stoljeća potrebnih za uspjeh na fakultetu i u karijeri (Condliffe, 2017). Nedostatak mjera posebno se primjećuje u intrapersonalnoj i interpersonalnoj domeni, no istraživači nailaze na poteškoće i s mjerenjem kompleksnih kognitivnih kompetencija i “dubljeg učenja” koje projektno učenje pokušava razvijati (Condliffe, 2017).

Većina dosad provedenih istraživanja ne dopušta donošenje uzročno-posljedičnih zaključaka o povezanosti projektnog učenja i željenih ishoda zbog metodoloških ograničenja, što vrijedi i za naše istraživanje. Zbog toga su nužne randomizirane kontrolirane studije u ovom području, posebno na studentima, s obzirom na to da su postojeće studije uglavnom provedene na učenicima srednjih škola (Harris i sur., 2015; Lucas Education Research, 2021; Saavedra i sur., 2021). S obzirom na skupoću takvih studija, buduća istraživanja mogu se usmjeriti i na kvaziekperimentalnu metodologiju, odnosno dvokratni nacrt s komparabilnom skupinom koja se nastoji izjednačiti sa skupinom na kojoj se primjenjuje intervencija (u ovom slučaju kurikulum temeljen na projektnom učenju) na početku provedbe istraživanja (Kokotsaki i sur., 2016). Longitudinalna istraživanja koja bi mogla pružiti uvid u trajnost učinaka PBL-a i napraviti korak bliže prema rasvjetljavanju kauzalnih odnosa također su nužna (Kokotsaki i sur., 2016).

Buduća kvalitativna istraživanja mogla bi dodatno pridonijeti predloženim (kvazi)eksperimentalnim, odnosno longitudinalnim istraživanjima. S obzirom na

to da je projektno učenje u svojoj srži usmjereno na proces i iskustvo učenja, kvalitativne metode nameću se kao logičan izbor za dobivanje dubljeg uvida u procesne aspekte PBL-a. Snaga kvalitativnih metoda leži i u mogućnosti identifikacije prednosti i izazova PBL-a kojih se istraživači inače ne bi dotakli jer ne proizlaze izravno iz teorijskih temelja projektnog učenja. Ti uvidi mogu poslužiti u konstrukciji psihometrijski primjerenih instrumenata za mjerenje očekivanih ishoda projektnog učenja, čime bi se unaprijedila i buduća kvantitativna istraživanja. Kako metode poput fokusnih grupa i intervju predstavlja priliku za refleksiju i ostavljaju prostora sudionicima da daju svoje prijedloge za poboljšanje, kvalitativno istraživanje može imati dvojaku funkciju. Osim što služi za evaluaciju, istraživanje može biti dio procesa učenja samo po sebi jer se njime ostvaruju neki od ključnih elemenata PBL-a, kao što su aktivno sudjelovanje učenika i refleksija na naučeno.

Naš je rad prva evaluacija Ljetne psihologijske škole kao projekta unutar 36 godina, pri čemu su uočeni uspješniji i manje uspješni primjeri ljetnih škola te uspješniji i manje uspješni pristupi voditelja. Sukladno tome, javlja se potreba za kontinuiranom i iscrpnijom evaluacijom zadovoljstva studenata i voditelja u sklopu koje bi se moglo prikupiti više informacija o konkretnoj ljetnoj školi i stupnju zadovoljenja psiholoških potreba studenata, ovisno o elementima koji su bili prisutni u toj ljetnoj školi. Slično tome, buduća se istraživanja mogu usmjeriti i na provjeru zadovoljenja potreba studenata unutar sličnih, već postojećih primjera projektnog učenja te njihovo međusobno uspoređivanje. Takva daljnja analiza mogla bi dati dodatne informacije o korisnosti nastave bazirane na projektima za zadovoljavanje potreba u vidu teorije samodeterminacije. Dodatno, važno je da se buduća kvantitativna istraživanja u ovom području usmjere na konkretniju provjeru mogućnosti zadovoljenja potreba unutar projektnog učenja te na odgovor na pitanje koji je nastavnički stil ili njihova kombinacija najbolja za poticanje učinkovitosti u radu studenata preko zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba. Svakako je važna identifikacija potencijalnih dodatnih postupaka koji mogu pozitivno doprinijeti motivaciji za rad te identifikacija i edukacija nastavnika i voditelja o negativnim karakteristikama nastavničkih stilova koji frustriraju psihološke potrebe i odmažu uspješno postignutom konačnom cilju.

Praktične implikacije

Sudionici su u našem istraživanju identificirali neke praktične prednosti sudjelovanja u LJPS-u, poput mogućnosti primjene teorijskih znanja i iskustva cjelovitog istraživačkog procesa. Uz istraživačke i općenito psihologijske kompetencije polaznici su govorili i o stjecanju praktičnih, "životnih" vještina kao što su kontakt s različitim društvenim skupinama i institucijama pri prikupljanju sudionika, organizacija putovanja i kontaktiranje sponzora radi prikupljanja sredstava. Usto, nekima je LJPS omogućila prilike za umrežavanje i izdavanje publikacija (istraživačke knjižice, znanstvenih radova i izlaganja na konferencijama) koje su im kasnije predstavljale prednost pri zapošljavanju, posebno u području znanosti. Ti nalazi

sugeriraju kako bi pri planiranju projektnog učenja bilo korisno angažirati studente u svim fazama i aspektima provedbe projekta, uključujući one organizacijske. Ipak, treba napomenuti da se dio sudionika, konkretnije neki od profesora, nisu složili s time da uključivanje studenata u financijska pitanja provedbe LJPŠ-a ima edukativnu vrijednost, već su smatrali da bi obrazovni sustav trebao osigurati dostatna sredstva za projektno učenje. Kompromisni pristup mogao bi biti se da se unaprijed osiguravaju sredstva za smještaj, prehranu i prijevoz, a studenti prikupljaju sredstva za neesencijalne elemente, poput izleta i druženja. Uzevši u obzir mišljenja nastavnika, možemo zaključiti da je potrebno osnaživati voditelje i u praktičnim aspektima organizacije LJPŠ-a i pobrinuti se da organizacijski i financijski zahtjevi projektnog učenja ne budu toliki da frustriraju njihove osnovne psihološke potrebe. Intrinzična motivacija nastavnika, kako u našem istraživanju, tako i u literaturi (npr. Lam i sur., 2009), pokazala se važnom odrednicom motivacije studenata, stoga ne treba zanemariti važnost potreba nastavnika.

Dio sudionika dao je prijedloge kako dodatno povećati “praktičnost” LJPŠ i približiti je drugim sektorima u kojima će se budući psiholozi zapošljavati. Jedan od tih prijedloga bio je povezivanje s realnim sektorom, odnosno da projektno učenje ne bude usmjereno samo na znanstveni rad, nego na rješavanje problema i provedbu projekata u praksi. Kao način povezivanja znanosti i prakse pojavila se ideja akcijskih istraživanja i evaluacije projekata. Korist tog pristupa mogla bi biti dvojaka: adresiranje potreba i doprinos zajednici te priprema studenata za tržište rada.

Pregledom literature o projektnom učenju i analizom rezultata dobivenih u našem istraživanju došli smo do nekoliko praktičnih smjernica za primjenu projektnog učenja. Iako se u literaturi već spominju brojni koraci za uspješnu provedbu PBL-a, smjernice koje predlažemo imaju jedinstveni doprinos. Naše istraživanje, koliko nam je poznato, prvo je na ovim prostorima koje se bavi projektnim učenjem u visokom obrazovanju. To čini naše prijedloge posebno prilagođene potrebama studenata i kontekstu visokog školstva u Republici Hrvatskoj. Nadalje, u skladu s teorijskim okvirom cijelog našeg istraživanja, smjernice smo temeljili na teoriji samodeterminacije, pa tako pridajemo posebnu pažnju zadovoljenju osnovnih psiholoških potreba studenata i nastavnika.

Smjernice za provedbu projektnog učenja u visokom obrazovanju

1. Studentima je potrebno osigurati prikladan omjer strukture i autonomije.

Nastavnici to mogu postići pružanjem jasnog okvira istraživanja, postavljanjem ciljeva i pridržavanjem rokova, uz fleksibilnost i poticanje samostalnosti studenata. Ovaj čimbenik pokazuje se važnim u zadovoljenju svih triju psiholoških potreba. Mogućnost izbora i donošenja odluka daje studentima doživljaj autonomije, struktura smanjuje zbunjenost i nesigurnost tijekom rada, a povećava osjećaj spremnosti i kompetentnosti te pomaže u pravovremenom završavanju konačnog proizvoda. Konačno, jasna očekivanja i dovoljno slobodnog vremena tijekom projekta smanjuju napetosti unutar tima i pružaju prilike za upoznavanje i druženje.

2. **Studenti trebaju biti uključeni u sve faze i korake osmišljavanja i provedbe projekta.** Kako bi studenti stekli cjelovito iskustvo i imali utjecaja u ključnim odlukama o projektu, istraživačke ljetne škole trebale bi izbjegavati rad na podacima koji su već prikupljeni u sklopu većih projekata i postavljanje unaprijed definirane, rigidne strukture od strane nastavnika. Općenito, važno je da sudjelovanje studenata bude smisleno, odnosno da se njihove ideje uvažavaju i ozbiljno razmatraju prije prihvatanja ili odbijanja. Za motivaciju studenata posebno su štetne situacije u kojima se ih se pita za mišljenje i prijedloge, ali ništa od toga ne bude uvaženo i provedeno. Voditelji bi trebali izbjegavati takve situacije i jasno obrazložiti odluke o odbijanju ili prihvatanju studentskih prijedloga.
3. **Nastavnici trebaju biti dobro pripremljeni za vođenje projekta, stručni u svom području i iskazivati vlastitu motivaciju za rad na projektu.** Ako studenti percipiraju nastavnike nekompetentnima, mogu se osjećati “prepuštenima samima sebi”, što može negativno djelovati na njihovu samoeфикаsnost i motivaciju za daljnji rad. Iznimke mogu biti manjeiskusni nastavnici i izazovnije, manje istražene teme jer u tom slučaju studenti mogu percipirati prevladavanje izazova kao zajednički, ravnopravan poduhvat. Pri odluci o odabiru zahtjevnih tema i ambicioznih ciljeva projekta nastavnici trebaju biti oprezni i pažljivo prosuditi inicijalnu motivaciju studenata te jasno komunicirati s njima o izazovima koji ih očekuju. Konačno, nastavnici trebaju studentima prenositi vlastiti entuzijazam prema učenju i projektu.
4. **Nastavnici trebaju davati redovite, jasne i konstruktivne povratne informacije studentima.** U nedostatku povratnih informacija studenti često nisu sigurni koji su im sljedeći koraci i kako riješiti probleme s kojima se suočavaju. Povratna informacija trebala bi biti ohrabrujuća i primjenjiva, odnosno uz kritiku treba uključivati i smjernice za poboljšanje. Tako se problemi pretvaraju u pozitivne izazove, prilike za rast, učenje i iskustva ovladavanja, čime studentima jača samoeфикаsnost i zadovoljenje potrebe za kompetentnošću.
5. **I studenti i nastavnici trebaju imati prilike za povezivanje i ostvarivanje suradnje.** Specifičnost rada sa studentima, osobito viših godina, u odnosu na učenike u primarnom i sekundarnom obrazovanju jest veća ravnopravnost s nastavnicima. U skladu s time, neformalna druženja studenata i nastavnika nisu samo dopuštena nego i poželjna, uz održavanje primjerenih profesionalnih granica. Formalni dio PBL-a treba organizirati tako da studenti imaju priliku učiti jedni od drugih, međusobno se upoznavati i dati jedinstveni doprinos grupi u skladu s afinitetima i sposobnostima. Takvo povezivanje može prerasti u umrežavanje, odnosno uspostavljanje dugoročnih profesionalnih odnosa i suradnji između sudionika, uključujući polaznike i voditelje.
6. **Nastavnici imaju ulogu moderatora grupe, stoga je njihova odgovornost brinuti se o grupnoj dinamici.** Upravljanje grupnom dinamikom podrazumijeva

svjesnost o odnosima unutar grupe i eventualnim sukobima, osobitostima pojedinaca u grupi (npr. prepoznavanje neasertivnih ili neugodnih pojedinaca, pojedinaca sa specifičnim vještinama i interesima) i brigu o grupnim procesima (npr. socijalno zabušavanje). Važno je da nastavnici budu pristupačni i dostupni studentima te da izgrade odnos povjerenja kako bi studenti mogli izraziti eventualna nezadovoljstva.

- 7. Projektno učenje treba završiti opipljivim konačnim proizvodom.** Konačni proizvod je ključan element koji razlikuje PBL od drugih, srodnih nastavnih metoda, poput problemskog učenja. Prilika da vide konačni proizvod svoga rada jača osjećaj postignuća, kompetentnosti i samoeфикаsnosti kod studenata, a ustojim može pružiti praktične benefite, poput prednosti pri kasnijem zapošljavanju.

ZAKLJUČAK

U sklopu 34. Ljetne psihologijske škole proveli smo istraživanje usmjereno na kvalitativnu analizu dosadašnjih ljetnih škola dvama pristupima – analizom arhivske građe nastale na proteklim ljetnim školama i provedbom fokusnih grupa s bivšim polaznicima te voditeljima ljetnih škola. Pritom smo Ljetnu psihologijsku školu promatrali kao dugogodišnji primjer projektnog učenja u visokom obrazovanju te smo istraživanje teorijski smjestili u okvir teorije samodeterminacije.

Analiza arhivske građe pružila je povijesnu i kontekstualnu dimenziju razumijevanja LJPŠ-a, pokazujući njezinu iznimnu fleksibilnost i prilagodljivost tijekom gotovo četiri desetljeća postojanja. Kontinuirani interes studenata i voditelja upućuje na trajnu vrijednost takvog pristupa nastavi. Istovremeno, činjenica da je ideja LJPŠ-a proizašla iz studentske inicijative potvrđuje važnost uključivanja studenata u kreiranje nastavnih iskustava.

U kvalitativnom istraživanju temeljenom na fokusnim grupama usmjerili smo se na tri istraživačka pitanja. Ispitali smo zadovoljstvo i subjektivnu dobit polaznika i voditelja LJPŠ-a, odnos LJPŠ kao primjera projektnog učenja sa zadovoljenjem i frustracijom osnovnih psiholoških potreba polaznika i voditelja te povezanost (de)motivirajućih stilova voditelja s osnovnim psihološkim potrebama studenata.

Rezultati upućuju na visoku razinu zadovoljstva i polaznika i voditelja LJPŠ, pri čemu su obje skupine istaknule brojne koristi od tog kolegija – od razvoja istraživačkih i profesionalnih kompetencija do jačanja suradnje, povezanosti i osjećaja autonomije. Iako su prepoznati i određeni izazovi, poput organizacijske zahtjevnosti i neujednačenog angažmana u timskom radu, pozitivni aspekti višestruko nadmašuju teškoće. Nalazi su ujedno i potvrdili teorijske pretpostavke teorije samodeterminacije, pokazujući da projektno učenje u okviru LJPŠ potiče zadovoljavanje potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. Potvrđeno je i da nastavnički stilovi koji podržavaju autonomiju i strukturiranost imaju ključnu ulogu u uspješnosti i zadovoljstvu svih sudionika projektnog učenja.

Zaključno, Ljetna psihologijska škola pokazuje kako oslušivanje studentskih inicijativa, suradničko poučavanje i podržavajuće nastavničko vodstvo mogu rezultirati dugoročno održivim, motivirajućim i kvalitetnim oblikom visokoškolske nastave.

LITERATURA

- Achilles, C. i Hoover, S. (1996, studeni 6-8). *Exploring Problem-Based Learning (PBL) in Grades 6-12* [Izlaganje na konferenciji]. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, AL, Sjedinjene Američke Države. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406406.pdf>
- Adler, O. i Pansky, A. (2020). A “rosy view” of the past: Positive memory biases. U: Aue, T. i Okon-Singer, H. (Ur.), *Cognitive Biases in Health and Psychiatric Disorders* (str. 139-171). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816660-4.00007-6>
- Aelterman, N. i Vansteenkiste, M. (2023). Need-supportive and need-thwarting socialization: A circumplex approach. U: Ryan, R. M. (Ur.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (str. 236-257). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780197600047.013.21>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. i Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Ahn, I., Chiu, M. M. i Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64, Članak 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Ajduković, D. (1989). *Vrijednosne orijentacije maloljetnih delinkvenata*. Narodne novine i Pravni fakultet u Zagrebu.
- Ajduković, D., Ajduković, M. i Kulenović, A. (1993). *Skala stresnih događaja SSD* [Neobjavljeni rukopis]. Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, D., Čorkalo Biruški, D., Jelić, M. i Penić, S. (2008). *Prilagodba pojedinca i zajednice u vrijeme društvene tranzicije* [Neobjavljeni rukopis]. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet.
- Aksela, M. i Haatainen, O. (2019). *Project-based learning (PBL) in practise: Active teachers' views of its' advantages and challenges* [Izlaganje na konferenciji]. 5th International STEM in Education Conference 2018, Brisbane, Australija. Queensland University of Technology.
- Almulla, M. A. (2020). The effectiveness of the project-based learning (PBL) approach as a way to engage students in learning. *Sage Open*, 10(3), <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>
- Alves, A. C., Sousa, R. M., Fernandes, S., Cardoso, E., Carvalho, M. A., Figueiredo, J. i Pereira, R. M. S. (2015). Teacher's experiences in PBL: implications for practice. *European Journal of Engineering Education*, 41(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1023782>
- Amalia, S. I. Y., Degeng, P. D. D. i Razali, K. A. (2024). EFL Students' Perspectives toward Project-Based Learning in Vocational High Schools. *Journal of Languages and Language Teaching*, 12(1), 226-239. <https://doi.org/10.33394/jollt.v12i1.9740>
- Ames, D. R., Rose, P. i Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 440-450. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>

- Ananiadou, K. i Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, Članak 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arends, R. (2014). *Learning to teach*. McGraw Hill.
- Armenta, B. M., Stroebe, K., Scheibe, S., Van Yperen, N. W., Stegeman, A. i Postmes, T. (2017). Permeability of group boundaries: Development of the concept and a scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 418-433. <https://doi.org/10.1177/0146167216688202>
- Bailey, T. H. i Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Barbosa, F. V., Lobarinhas, P. A., Teixeira, S. F. i Teixeira, J. C. (2022). Project-Based Learning in a Mechanical Engineering Course: A new proposal based on student's views. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 50(4), 767-804. <http://doi.org/10.1177/03064190221078259>
- Bardach, L. i Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283-297. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Baron, J., Isler, O. i Yılmaz, O. (2023). Actively open-minded thinking and the political effects of its absence. U: V. Ottati i C. Stern (Ur.), *Divided: Open-mindedness and dogmatism in a polarized world* (str. 162-182). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197655467.003.0009>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C. i Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. i Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Baten, E., Vansteenkiste, M., De Muynck, G.-J., De Poortere, E. i Desoete, A. (2020). How can the blow of math difficulty on elementary school children's motivational, cognitive, and affective experiences be dampened? The critical role of autonomy-supportive instructions. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1490-1505. <https://doi.org/10.1037/edu0000444>
- Beck A. T., Ward C. H., Mendelson M., Mock J. i Erbaugh J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Benlahcene, A., Kaur, A. i Awang-Hashim, R. (2021). Basic psychological needs satisfaction and student engagement: the importance of novelty satisfaction. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1290-1304. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0157>
- Billieux, J., Rochat, L., Ceschi, G., Carré, A., Offerlin-Meyer, I., Defeldre, A. C., Khazaal, Y., Chrystel, B.-R. i Van der Linden, M. (2012). Validation of a short French version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Comprehensive Psychiatry*, 53(5), 609-615. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2011.09.001>

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. i Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52(15-16), 7-16. <https://hrcak.srce.hr/25020>
- Booth, A., Johnson, D. i Edwards, J. N. (1983). Measuring marital instability. *Journal of Marriage & Family*, 45(2), 387-394. <https://doi.org/10.2307/351516>
- Bóthe, B., Potenza, M. N., Griffiths, M. D., Kraus, S. W., Klein, V., Fuss, J. i Demetrovics, Z. (2020). The development of the Compulsive Sexual Behavior Disorder Scale (CSBD-19): An ICD-11 based screening measure across three languages. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 247-258. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00034>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., i Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. U: Simpson, J. A. i Rholes, W. S. (Ur.), *Attachment theory and close relationships* (str. 46-76). The Guilford Press.
- Campbell, A., Converse, P. E. i Rogers W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluation and satisfaction*. Russell Sage.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. i Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. *Cognitive therapy and research*, 18(2), 143-160. <https://doi.org/10.1007/BF02357221>
- ChanLin, L. (2008). Technology integration applied to project-based learning in science. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(1), 55-65. <https://doi.org/10.1080/14703290701757450>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. i Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, C. H. i Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jesús Vargas-Flores, J., Ibáñez-Reyes, J., Tanaka-Matsumi, J., Curtis, G. J., Cabrera, H. F., Mastor, K. A., Alvarez, J. M., Ortiz, F. A., Simon, J.-Y. R. i Ching, C. M. (2013). Need Satisfaction and Well-Being: Testing Self-Determination Theory in Eight Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507-534. <https://doi.org/10.1177/0022022112466590>
- Cohen, R. i Katz, I. (2024). Students' academic competence beliefs as an antecedent of perceived teachers' autonomy support and motivation: a longitudinal model. *Current Psychology*, 43(45), 34601-34612. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06900-x>
- Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N. i Vansteenkiste, M. (2023). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: The role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 963-988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>

- Collie, R. J., Granziera, H. i Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, Članak 102872. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>
- Condliffe, B. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper*. MDRC. https://www.mdrc.org/sites/default/files/Project-Based_Learning-LitRev_Final.pdf
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Duñabeitia, J. A. i Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 79, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Costantini, A., Bakker, A. B. i Scharp, Y. S. (2025). Playful Study Design: A Novel Approach to Enhancing Student Well-Being and Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-42. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10022-6>
- Coterón, J., Franco, E., Ocete, C. i Pérez-Tejero, J. (2020). Teachers' Psychological Needs Satisfaction and Thwarting: Can They Explain Students' Behavioural Engagement in Physical Education? A Multi-Level Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), Članak 8573. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228573>
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L. i Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 85(5), 894-908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.894>
- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2007). Separate schools – a divided community: The role of the school in post-war social reconstruction. *Review of psychology*, 14(2), 93-108. <https://hrcak.srce.hr/25575>
- Čorkalo Biruški, D., Ajduković, D. i Stanić Löw, A. (2014). When the world collapses: Changed worldview and social reconstruction in a traumatized community. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), Članak 24098. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.24098>
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58, 563-584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- de la Torre-Neches, B., Rubia-Avi, M., Aparicio-Herguedas, J. L. i Rodríguez-Medina, J. (2020). Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z>
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Nezlak, J. i Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.1>
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L. i Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>

- Dettweiler, U., Lauterbach, G., Becker, C. i Simon, P. (2017). A Bayesian mixed-methods analysis of basic psychological needs satisfaction through outdoor learning and its influence on motivational behavior in science class. *Frontiers in Psychology*, 8, Članak 2235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02235>
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I. i Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M. i Lucas, R. E. (2006). The Mini-IPIP Scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five Factors of Personality. *Psychological Assessment*, 18(2), 192-203. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Duncar, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E. i Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational research review*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia - social and behavioral sciences*, 152, 1256-1260. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.362>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K. i Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and instruction*, 75, Članak 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- English, M. C. i Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 7(2), Članak 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- Englund, H., Stockhult, H., Du Rietz, S., Nilsson, A. i Wennblom, G. (2022). Learning-Environment Uncertainty and Students' Approaches to Learning: A Self-Determination Theory Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 559-573. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042734>
- Erceg, N., Vrhovnik, A., Galić, Z. i Ružojčić, M. (2025). Development and initial validation of a situational judgment test for the measurement of actively open-minded thinking. *Judgment and Decision Making*, 20, e32. <https://doi.org/10.1017/jdm.2025.10008>
- Erceg, N., Vrhovnik, A., Galić, Z. i Ružojčić, M. (2025). Development and initial validation of a situational judgment test for the measurement of actively open-minded thinking. *Judgment and Decision Making*, 20, e32. <https://doi.org/10.1017/jdm.2025.10008>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A. i León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PloS one*, 16(4), Članak e0249627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Fineberg, N. A., Sharma, P., Sivakumaran, T., Sahakian, B. i Chamberlain, S. (2007). Does obsessive-compulsive personality disorder belong within the obsessive-compulsive spectrum? *CNS spectrums*, 12(6), 467-482. <https://doi.org/10.1017/s1092852900015340>

- Gafoor, K. A. i Babu, H. U. (2012). Teaching style: A conceptual overview. U: Sabu, S. (Ur.), *Teacher education in the new millennium* (str. 55-69). APH Publishing. https://www.researchgate.net/publication/318054965_Teaching_Style_A_Conceptual_Overview
- Gagné, M. i Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garnjost, P. i Lawter, L. (2019). Undergraduates' satisfaction and perceptions of learning outcomes across teacher- and learner-focused pedagogies. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 267-275. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.004>
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied measurement in education*, 29(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Gilbert, W., Bureau, J. S., Poellhuber, B. i Guay, F. (2021). Predicting college students' psychological distress through basic psychological need-relevant practices by teachers, peers, and the academic program. *Motivation and Emotion*, 45, 436-455. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09892-4>
- Gillet, N., Morin, A. J. S., Huyghebaert-Zouagh, T., Alibrán, E., Barrault, S. i Vanhove-Meriaux, C. (2020). Students' need satisfaction profiles: Similarity and change over the course of a university semester. *Applied Psychology: An International Review*, 69(4), 1396-1437. <https://doi.org/10.1111/apps.12227>
- Gillison, F., Standage, M. i Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *The British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 149-162. <https://doi.org/10.1348/000709907X209863>
- Goldberg, L. R. (1999). A Broad-Bandwidth, Public-Domain, Personality Inventory Measuring the Lower-Level Facets of Several Five-Factor Models. U: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt i F. Ostendorf (Ur.), *Personality Psychology in Europe*, 7 (str. 7-28). Tilburg University Press.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Goldman, Z. W., Goodboy, A. K. i Weber, K. (2016). College Students' Psychological Needs and Intrinsic Motivation to Learn: An Examination of Self-Determination Theory. *Communication Quarterly*, 65(2), 167-191. <https://doi.org/10.1080/01463373.2016.1215338>
- Golešić, M. (2022). *Individualne i kontekstualne odrednice nastavničkih motivirajućih stilova* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet]. Repozitorij Dabar. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:265684>
- Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M. i Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in human behavior*, 68, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>
- González-Cutre, D., Ferriz, R. i Jiménez-Loaisa, A. (2025). The Important Role of Novelty in Physical Education: Conceptual Definition and Teachers' Motivational Techniques. U: García-González, L., De Cocker, K. i González-Cutre, D. (Ur.), *Motivation in Physical Education* (str. 259-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86908-2_13

- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J. i Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44(2), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. i Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in personality*, 37(6), 504-528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Marsh, H. W., Senécal, C. i Dowson, M. (2008). Representations of relatedness with parents and friends and autonomous academic motivation during the late adolescence-early adulthood period: Reciprocal or unidirectional effects? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 621-637. <https://doi.org/10.1348/000709908X280971>
- Guo, P., Saab, N., Wu, L. i Admiraal, W. (2021). The Community of Inquiry perspective on students' social presence, cognitive presence, and academic performance in online project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1479-1493. <https://doi.org/10.1111/jcal.12586>
- Haatainen, O. i Aksela, M. (2021). Project-based learning in integrated science education: Active teachers' perceptions and practices. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 149-173. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1392>
- Habók, A. i Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5(1), Članak 83. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hagenauer, G. i Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Harris, C. J., Penuel, W. R., D'Angelo, C. M., DeBarger, A. H., Gallagher, L. P., Kennedy, C. A., Cheng, B. H. i Krajcik, J. S. (2015). Impact of project-based curriculum materials on student learning in science: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(10), 1362-1385. <https://doi.org/10.1002/tea.21263>
- Hascher, T. i Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational research review*, 34, Članak 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>

- Hattie, J. i Yates, G. C. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>
- Hazan, C. i Shaver, P. (1986). *Parental Caregiving Style Questionnaire* [Neobjavljeni upitnik].
- Helle, L., Tynjälä, P. i Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education—Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher education*, 51(2), 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Hellebaut, S., Haerens, L., Vanderlinde, R. i De Cocker, K. (2023). Burnout, motivation, and (de-)motivating teaching style in different phases of a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 129, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104168>
- Hendriks, A. J., Hofstee, W. K. i De Raad, B. (1999). The Five-Factor Personality Inventory (FFPI). *Personality and individual differences*, 27(2), 307-325. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00245-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00245-1)
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. i Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Horan, C., Lavaroni, C. i Beldon, P. (1996). *Observation of the Tinker Tech Program Students for Critical Thinking and Social Participation Behaviors*. Buck Institute for Education.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. i Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Slemp, G. R. i Wang, X. (2024). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 51(9), 1552-1573. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- Hsu P. S., Van Dyke M., Chen Y. i Smith T. J. (2015). The effect of a graph-oriented computer-assisted project-based learning environment on argumentation skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(1), 32-58. <https://doi.org/10.1111/jcal.12080>
- Hudson, W. W. (1994). Index of sexual satisfaction [ISS]. U: J., Fischer i K. Corcoran, *Measures for clinical practice: A Sourcebook* (str. 190-191). Free Press.
- Hughes, D. J., Adie, J. W., Kratsiotis, I. K., Bartholomew, K. J., Bhakta, R. i Martindale, J. (2023). Dark personality traits and psychological need frustration explain future levels of student satisfaction, engagement, and performance. *Learning and Individual Differences*, 103(3), 102273. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102273>
- Huić, A., Pavlin-Bernardić, N. i Čižić, N. (2024). Teachers' basic psychological needs, (de)motivating styles and professional well-being. *Primenjena Psihologija*, 17(3), 407-432. <https://doi.org/10.19090/pp.v17i3.2521>
- Huić, A., Pavlin-Bernardić, N. i Vlahović-Štetić, V. (2024). Investigating the Circumplex Model of (De)Motivating Teaching Styles in Higher Education. *Psihologijske teme*, 33(2). <https://doi.org/10.31820/pt.33.2.9>
- Huić, A., Vrdoljak, A., Pavlin-Bernardić, N. i Vlahović-Štetić, V. (2024, kolovoz 28–30). *Teachers' (de)motivating styles and agentic (dis)engagement in higher education*. [Izlaganje na konferenciji]. International Conference on Motivation (ICM 2024), University of Bern, Bern, Švicarska.

- Hurst, M., Dittmar, H., Banerjee, R. i Bond, R. (2017). "I just feel so guilty": The role of introjected regulation in linking appearance goals for exercise with women's body image. *Body Image*, 20, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.12.002>
- Husamah, H. (2015). Blended Project Based Learning: Metacognitive Awareness of Biology Education New Students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 9(4), 274-281. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v9i4.2121>
- Hussein, B. (2021). Addressing Collaboration Challenges in Project-Based Learning: The Student's Perspective. *Education Sciences*, 11(8), 434. <https://doi.org/10.3390/educsci11080434>
- Huyghebaert-Zouaghi, T., Ntoumanis, N., Thomas, J., Badré, S. i Berjot, S. (2024). Rethinking students' psychological need states: The unique role of need unfulfilment to understanding ill-being in academic settings. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 40(4), Članak e3379. <https://doi.org/10.1002/smi.3379>
- Ivanov, L. i Penezić, Z. (2004). Burnsova skala perfekcionizma. U: Proroković, A., Lacković-Grgin, K., Čubela Adorić, V. i Penezić, Z. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: svezak 2* (str. 13-18). Morepress Books. <https://morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/29>
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(3), 255-270. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>
- Jang, H. R., Basarkod, G., Reeve, J., Marsh, H. W., Cheon, S. H. i Guo, J. (2024). Longitudinal Reciprocal Effects of Agentic Engagement and Autonomy Support: Between- and Within-Person Perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 20-35. <https://doi.org/10.1037/edu0000815>
- Jang, H., Kim, E. J. i Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J. i Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jang, H., Reeve, J. i Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Järvelä, S., Järvenoja, H. i Muukkonen, H. (2021). Motivation in Inquiry Learning Environments. U: Duncan, R. G. i Chinn, C. A. (Ur.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (str. 157-173). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685779>
- Jelić, M., Huić, A. i Kamenov, Ž. (2014, srpanj 9-12). *Predicting prejudice towards homosexual women and men* [Prezentacija postera]. 17th General Meeting of European Association of Social Psychology, Amsterdam, Nizozemska.
- John, O. P., Donahue, E. M. i Kentle, R. L. (1991). Big Five Inventory (BFI) [Dokument iz baze podataka]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07550-000>
- Jokić-Begić, N., Lauri Korajlija, A., Jurin, T. i Evans, C. (2014). Faktorska struktura, psihometrijske karakteristike i kritična vrijednost hrvatskoga prijevoda CORE-OM upitnika. *Psihologijske teme*, 23(2), 265-288. <https://hrcak.srce.hr/125093>

- JoVE Journal (n.d.). *Archival Research*. Pristupljeno lipanj 14, 2024. preko: <https://app.jove.com/science-education/v/11022/archival-research-advantages-and-limitations?trialstart=1>
- Kanter, D. E. i Konstantopoulos, S. (2010). The impact of a project-based science curriculum on minority student achievement, attitudes, and careers: The effects of teacher content and pedagogical content knowledge and inquiry-based practices. *Science education*, 94(5), 855-887. <https://doi.org/10.1002/sce.20391>
- Kirkpatrick, J. D. i Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association for Talent Development.
- Kirschner, P. A. i Van Merriënboer, J. J. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. i Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kirsner, B. R., Figueredo, A. J. i Jacobs, W. J. (2003). Self, friends, and lovers: Structural relations among Beck Depression Inventory scores and perceived mate values. *Journal of affective disorders*, 75(2), 131-148. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(02\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00048-4)
- Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69–85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. i Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Krajcik, J. S. i Blumenfeld, P. C. (2012). Project-based learning. U: R. K. Sawyer (Ur.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (str. 317-334). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Kraljić, D. i Purković, D. (2024). Učenje temeljeno na projektima u nastavi tehničke kulture: projekt Detektor opasnih plinova. *Politehnika: Časopis za tehnički odgoj i obrazovanje*, 8(1), 50-72. <https://doi.org/10.36978/cte.8.1.5>
- Krizmanić, M. i Kolesarić, V. (1989). Pokušaj konceptualizacije pojma 'kvaliteta života'. *Primijenjena psihologija* 10(3), 179-184.
- Krupić, D. i Corr, P. J. (2025). QAAM [Rukopis u izradi].
- Krznarić, T. (2010) Vremenska perspektiva i sklonost rizičnim seksualnim ponašanjima. U: D. Čorkalo Biruški i T. Vukasović-Hlupić (Ur.), *20. Dani Ramira i Zorana Bujasa: Knjiga sažetaka (20th Ramiro and Zoran Bujas' Days: Book of abstracts)* (str. 125-125). Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; Hrvatsko psihološko društvo (HPD).
- Kulenović, A., Balenović, T. i Buško, V. (2000). Test analize emocija: jedan pokušaj objektivnog mjerenja sposobnosti emocionalne inteligencije. *Suvremena psihologija*, 3(1-2), 27-48. <https://hrcak.srce.hr/3195>
- Kwon, H. i Lee, Y. (2025). A meta-analysis of STEM project-based learning on creativity. *STEM Education*, 5(2), 275-290. <https://doi.org/10.3934/steme.2025014>

- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y. i Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and instruction*, 20(6), 487-497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Lam, S., Cheng, R. W. i Ma, W. Y. K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37(6), 565-578. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>
- Lasauskiene, J. i Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecturers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 788-792. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.182>
- Lauri Korajlija, A. i Jokić Begić, N. (2020). COVID-19: Concerns and behaviours in Croatia. *British Journal of Health Psychology*, 25(4), 849-855. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12425>
- Leach, C., Van Zommeren, M., Zebel, S., Vliek, M., Pennekamp, S., Doosje, B., Ouwerkerk, J. i Spears, R. (2008). Group-level self-determination and self-investment; a hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of personality and social psychology*, 95, 144. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.144>
- Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M. i Xie, T. (2023). Teacher-student relationship and academic achievement in China: Evidence from a three-level meta-analysis. *School Psychology International*, 44(1), 68-101. <https://doi.org/10.1177/01430343221122453>
- Leserman, J., Drossman, D. A. i Li, Z. (1995). The reliability and validity of a sexual and physical abuse history questionnaire in female patients with gastrointestinal disorders. *Behavioral Medicine*, 21(3), 141-150. <https://doi.org/10.1080/08964289.1995.9933752>
- Levin, H. M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42(3), 269-284. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9240-z>
- Levy, D. i Dor, O. (2016, listopad 28-30). Amazed by Making: How Do Teachers Describe Their PBL Experience [Izlaganje na konferenciji]. *13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, International Association for Development of the Information Society, Mannheim, Njemačka*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571416.pdf>
- Lin, J. W. (2018). Effects of an online team project-based learning environment with group awareness and peer evaluation on socially shared regulation of learning and self-regulated learning. *Behaviour & Information Technology*, 37(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1451558>
- Linn, M. C. (1995). Designing computer learning environments for engineering and computer science: The scaffolded knowledge integration framework. *Journal of Science Education and Technology*, 4(2), 103-126. <http://doi.org/10.1007/BF02214052>
- Liu, W. C., Wang, C. J., Tan, O. S., Koh, C. i Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.002>
- Loshek, E. i Terrell, H. K. (2015). The development of the Sexual Assertiveness Questionnaire (SAQ): A comprehensive measure of sexual assertiveness for women. *The Journal of Sex Research*, 52(9), 1017-1027. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.944970>

- Lovibond, S. H. i Lovibond, P. F. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behavioural Research and Therapy*, 33(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u)
- Loyens, S. M., Van Meerten, J. E., Schaap, L. i Wijnia, L. (2023). Situating higher-order, critical, and critical-analytic thinking in problem-and project-based learning environments: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(2), 39. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x>
- Lucardie, D. (2014). The Impact of Fun and Enjoyment on Adult's Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 439-446. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.696>
- Lucas Education Research (2021). *The Evidence is Clear: Rigorous Project-Based Learning is an Effective Lever for Student Success*. <https://www.lucasedresearch.org/wp-content/uploads/2021/04/Research-Summary-of-PBL-Rev1-1.pdf>
- Lučev, I., Tadinac, M. i Tatalović, S. (2002). Konstrukcija hrvatske verzije pavlovijanskog upitnika temperamenta (PTS). *Suvremena psihologija*, 5(2). <https://hrcak.srce.hr/3220>
- Lynch, J. M. i Reilly, M. E. (1998). Power sharing in lesbian partnerships. U: C. M. Davis (Ur.) *Handbook of sexuality-related measures*. Sage.
- Ljubac Mec, D. (2022). Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1(1), 155-165. <https://hrcak.srce.hr/281848>
- Macfarlane, B. (2016). The performative turn in the assessment of student learning: a rights perspective. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 839-853. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>
- Maddens, L., Depaepe, F., Janssen, R., Raes, A. i Elen, J. (2021). Research skills in upper secondary education and in first year of university. *Educational Studies*, 47(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1715204>
- Maertens, R., Götz, F. M., Golino, H. F., Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Kyrychenko, Y., Kerr, J. R., Stieger, S., McClanahan, W. P., Drabot, K., He, J. i van der Linden, S. (2024). The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behavioral Research*, 56, 1863-1899. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2>
- Markula, A. i Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- Martín, C., Moreno Segarra, I., Ibáñez, M. A., Mira, S., Fajardo, C. i González-Benito, M. E. (2021). Effectiveness of a Hybrid Project-Based Learning (H-PBL) Approach for Students' Knowledge Gain and Satisfaction in a Plant Tissue Culture Course. *Education Sciences*, 11(7), 335. <https://doi.org/10.3390/educsci11070335>
- Martinez-Rodrigo, F., Herrero-De Lucas, L. C., de Pablo, S. i Rey-Boue, A. B. (2017). Using PBL to Improve Educational Outcomes and Student Satisfaction in the Teaching of DC/DC and DC/AC Converters. *IEEE Transactions on Education*, 60(3), 229-237. <https://doi.org/10.1109/te.2016.2643623>
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>

- McCain, J., Gentile, B. i Campbell, W. K. (2015). A psychological exploration of engagement in geek culture. *PloS One*, 10(11), Članak e0142200. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142200>
- McGahuey, A., Gelenberg, A. J., Laukes, C.A., Moreno, F. A., Delgado, P. L., McKnight, K. M., Manber, R. C. (2000). The Arizona sexual experience scale (ASEX): reliability and validity. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/009262300278623>
- McKenzie, L. J., Trevisan, M. S., Davis, D. C. i Beyerlein, S. W. (2004). Capstone design courses and assessment: A national study. U: *Proceedings of the 2004 American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition* (str. 1-14). <https://doi.org/10.18260/1-2--13900>
- Meng, N., Dong, Y., Roehrs, D. i Luan, L. (2023). Tackle implementation challenges in project-based learning: a survey study of PBL e-learning platforms. *Educational technology research and development*, 71(3), 1179-1207. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10202-7>
- Miao, G., Ranaraja, I., Grundy, S., Brown, N., Belkina, M. i Goldfinch, T. (2024). Project-based learning in Australian & New Zealand universities: current practice and challenges. *Australasian Journal of Engineering Education*, 29(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/22054952.2024.2358576>
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Miller, E. C. i Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning: A design problem. *Disciplinary and interdisciplinary science education research*, 1(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6>
- Minnaert, A., Boekaerts, M. i De Brabander, C. (2007). Autonomy, competence, and social relatedness in task interest within project-based education. *Psychological Reports*, 101(2), 574-586. <https://doi.org/10.2466/PRO.101.6.574-586>
- Moè, A. i Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 96, Članak 103173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
- Moè, A. i Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 370-387. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Moè, A. i Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>
- Moè, A., Consiglio, P. i Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, Članak 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>
- Mohr, J. J. i Kendra, M. S. (2011). Revision and extension of a multidimensional measure of sexual minority identity: the Lesbian, Gay, and Bisexual Identity Scale. *Journal of counseling psychology*, 58(2), 234-245. <https://doi.org/10.1037/a0022858>
- Morrison, J., Frost, J., Gotch, C., McDuffie, A. R., Austin, B. i French, B. (2021). Teachers' Role in Students' Learning at a Project-Based STEM High School: Implications for Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(3), 1103-1123. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10108-3>

- Mutanga, M. B. (2024). Students' perspectives and experiences in project-based learning: A qualitative study. *Trends in Higher Education*, 3(4), 903-911. <https://doi.org/10.3390/higheredu3040052>
- Ngereja, B., Hussein, B. i Andersen, B. (2020). Does Project-Based Learning (PBL) Promote Student Learning? A Performance Evaluation. *Education Sciences*, 10(11), 330. <https://doi.org/10.3390/educsci10110330>
- Niemiec, C. P. i Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Norton, R. (1983). Measuring marital quality: A critical look at the dependent variable. *Journal of Marriage and the Family*, 45(1), 141-151. <https://doi.org/10.2307/351302>
- Novalia, R., Marini, A., Bintoro, T. i Muawanah, U. (2025). Project-based learning: For higher education students' learning independence. *Social Sciences & Humanities Open*, 11(4), Članak 101530. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101530>
- Núñez, J. L. i León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Oberoi, K. (2024, svibanj 4). *Triangulation in Qualitative Research: A Comprehensive Guide [2024]*. Looppanel. <https://www.looppanel.com/blog/triangulation-in-qualitative-research#what-is-triangulation-in-qualitative-research->
- Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (n.d.). *Ljetna psihologijska škola*. Pristupljeno lipanj 27, 2024. preko: <https://psihologija.ffzg.unizg.hr/ljetna-skola/>
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving (Volume V): Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>.
- Pan, G., Seow, P. S. i Koh, G. (2019). Examining learning transformation in project-based learning process. *Journal of International Education in Business*, 12(2), 167-180. <https://doi.org/10.1108/JIEB-06-2018-0022>
- Pan, G., Shankaraman, V., Koh, K. i Gan, S. (2021). Students' evaluation of teaching in the project-based learning programme: An instrument and a development process. *The International Journal of Management Education*, 19(2), Članak 100501. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100501>
- Pâquet, M., Rosen, N. O., Steben, M., Mayrand, M. H., Santerre-Baillargeon, M. i Bergeron, S. (2018). Daily Anxiety and Depressive Symptoms in Couples Coping With Vulvodinia: Associations With Women's Pain, Women's Sexual Function, and Both Partners' Sexual Distress. *Journal of Pain*, 19(5), 552-561. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2017.12.264>
- Patton, J. H., Stanford, M. S. i Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:6%3C768::AID-JCLP2270510607%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6%3C768::AID-JCLP2270510607%3E3.0.CO;2-1)
- Paulhus, D. L. (2006, siječanj). *A Comprehensive Inventory of Desirable Responding (CIDR)* [Prezentacija postera]. The meeting of the Association for Research in Personality, New Orleans, SAD.
- Paulhus, D. L., Harms, P., Bruce, M. N. i Lysy, D. (2001). *The Over-claiming questionnaire as a proxy measure of cognitive ability and self-enhancement: A meta-analysis* [Neobjavljeni rukopis]. University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.

- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Penezić, Z. (1999). *Zadovoljstvo životom: Relacija sa životnom dobi i nekim osobnim značajkama* [Magistarski rad, Sveučilišta u Zagrebu Filozofski fakultet]. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/ocjenski-rad/331477>
- Penke, L. i Asendorpf, J. B. (2008). Beyond global sociosexual orientations: a more differentiated look at sociosexuality and its effects on courtship and romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1113–1135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.5.1113>
- Peterson, S. E. i Miller, J. A. (2004). Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123–134. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.123-134>
- Pfost, M., Dörfler, T. i Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- Pham, T. H. Y., Nguyen, T. P. N. i Hoang, T. T. (2023). The Effect of Using Project-based Learning on Improving Self-Regulated Language Learning among English-majored Students at Ba Ria-Vung Tau University, Viet Nam. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(4), 2632–2637. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V6-i4-42>
- Phinney, J. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Pikić, A. i Jugović, I. (2006). *Violence against lesbians, gays and bisexuals in Croatia*. Lesbian Group Kontra, Zagreb. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/80119593.pdf>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pitzer, J. i Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/0165025416642051>
- Rajh, E., Budak, J. i Anić, I. D. (2016). Hofstede's culture value survey in Croatia: examining regional differences. *Društvena istraživanja*, 25(3), 309–327. <https://doi.org/10.5559/di.25.3.02>
- Redecker, C. i Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Reed, A. E., Chan, L. i Mikels, J. A. (2014). Meta-analysis of the age-related positivity effect: Age differences in preferences for positive over negative information. *Psychology and Aging*, 29(1), 1–15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035194>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Naklada Slap.

- Reeve, J. i Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Basarkod, G., Jang, H.-R., Gargurevich, R., Jang, H., & Cheon, S. H. (2025). Specialized Purpose of Each Type of Student Engagement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09989-z>
- Reeve, J., Jang, H. R., Cheon, S. H., Moss, J. D., Ko, H. i Jang, H. (2023). Extending self-determination theory's dual-process model to a new tripartite model to explain diminished functioning. *Motivation and Emotion*, 47(5), 691-710. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10019-0>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. i Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D. i Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80-89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2061-2094. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09706-0>
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. i Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Academic press, INC. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781483219844_A23863683/preview-9781483219844_A23863683.pdf
- Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suarez, 'L., Brenning, K., Vansteenkiste, M. i Oliva, A. (2020). A Bright and a Dark Path to Adolescents' Functioning: The Role of Need Satisfaction and Need Frustration Across Gender, Age, and Socioeconomic Status. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>
- Roets, A. i Van Hiel, A. (2011). Allport's prejudiced personality today: Need for closure as the motivated cognitive basis of prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 349-354. <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- Rogat, T. K., Linnenbrink-Garcia, L., i DiDonato, N. (2013). Motivation in collaborative groups. U C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan, & A. ODonnell (Eds.), *International Handbook of Collaborative Learning* (str. 250-267). NY: Routledge.
- Rončević Zubković, B. (2011). Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: Profili učenika. *Društvena istraživanja*, 20(1), 189-210. <https://doi.org/10.5559/di.20.1.10>
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale. *Journal of Religion and Health*. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Ryan, R. M. (Ed.). (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.001.0001>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Članak 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M. i Vansteenkiste, M. (2023). Self-determination theory: Metatheory, methods, and meaning. U: R. M. Ryan (Ur.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (str. 3-30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.2>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A. i Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813-842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Ryan, R. M., Reeve, J., Kaplan, H., Matos, L. i Cheon, S. H. (2023). Education as flourishing: Self-determination theory in schools as they are and as they might be. U: R. M. Ryan (Ur.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (str. 591-618). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.60>
- Saavedra, A. R., Liu, Y., Haderlein, S. K., Rapaport, A., Garland, M., Hoepfner, D., Morgan, K. L., Hu, A. i Lucas Education Research. (2021). *Project-based learning boosts student achievement in AP courses*. Lucas Education Research. <https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/project-based-learning-boosts-student-achievement-in-ap-courses.pdf>
- Schiefele, U. i Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>
- Schmidt, A., Neubauer, A. B., Dirk, J. i Schmiedek, F. (2020). The bright and the dark side of peer relationships: Differential effects of relatedness satisfaction and frustration at school on affective well-being in children's daily lives. *Developmental Psychology*, 56(8), 1532-1546. <https://doi.org/10.1037/dev0000997>
- Schubert, T. i Otten, S. (2002). Overlap of self, ingroup, and outgroup: Pictorial measures of self-categorization. *Self and Identity*, 1(4), 353-376. <http://dx.doi.org/10.1080/152988602760328012>
- Selig, J. P. i Preacher, K. J. (2009). Mediation models for longitudinal data in developmental research. *Research in Human Development*, 6(2-3), 144-164. <https://doi.org/10.1080/15427600902911247>
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D. i Sychev, O. A. (2017). Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215-1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
- Shin, M. H. (2018). Effects of Project-based Learning on Students' Motivation and Self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. i Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38(1), 15-28. <https://doi.org/10.2307/350547>

- Spector, I. P., Carey, M. P. i Steinberg, L. (1996). The Sexual Desire Inventory: Development, factor structure, and evidence of reliability. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 22(3), 175-190. <https://doi.org/10.1080/00926239608414655>
- Spielberger, C. D. (1983). State-Trait Anxiety Inventory for Adults (STAI-AD) [Dokument iz baze podataka]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06496-000>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. i Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stahl, R. J. (1994). *Using "Think-Time" and "Wait-Time" skillfully in the classroom*. ERIC Digest. Social Science Education Bloomington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370885.pdf>
- Stanley, S. M., Markman, H. J. i Whitton, S. W. (2002). Communication, conflict, and commitment: Insights on the foundations of relationship success from a national survey. *Family Process*, 41(4), 659-675. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00659.x>
- Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C. i Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Sumter, S. R., Vandenbosch, L. i Ligtenberg, L. (2017). Love me Tinder: Untangling emerging adults' motivations for using the dating application Tinder. *Telematics and informatics*, 34(1), 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.04.009>
- Šiber, I. (1994). *Psihologija i društvo*. Zagreb: CEKADE.
- Šiber, I. (1998). *Osnove političke psihologije*. Zagreb: Politička kultura.
- Tafarodi, R. W. i Swann, W. B. Jr., (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00169-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00169-0)
- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 27-44). Sveučilište u Zadru.
- Tamim, S. R. i Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 72-101. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1323>
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z. i Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Tian, L., Chen, H. i Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S. i Du, M. (2016). Gratitude and adolescents' subjective well-being in school: The multiple mediating roles of basic psychological needs satisfaction at school. *Frontiers in Psychology*, 7, Članak 1409. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01409>

- Tian, L., Zhang, X. i Huebner, E. S. (2018). The effects of satisfaction of basic psychological needs at school on children's prosocial behavior and antisocial behavior: The mediating role of school satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, Članak 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00548>
- Tirado-Morueta, R., Ceada-Garrido, Y., Barragán, A. J., Enrique, J. M. i Andujar, J. M. (2022). Factors explaining students' engagement and self-reported outcomes in a project-based learning case. *The Journal of Educational Research*, 115(6), 333–348. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2150997>
- Tomić, I. (2014). *Individualni i kolektivni oprost nakon međugrupnog sukoba: uloga doživljaja kolektivnog stradanja i međugrupnih emocija* [Neobjavljeni diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet].
- Tonković, M. i Ljubotina, D. (2007). Psihometrijska validacija Testa S. U: G. Keresteš, I. Brković i A. Butković (Ur.), 18. *Dani Ramira i Zorana Bujasa: Program i sažeci priopćenja* (str. 138-138). Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Trepper, K., Boardman, A. i Garcia, A. (2022). Shifting pedagogy, shifting practice: teachers' perceptions of project-based learning in English language arts. *English Teaching: Practice & Critique*, 21(4), 469-482. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2021-0150>
- Tretten, R. i Zachariou, P. (1995). *Learning about project-based learning: Assessment of project-based learning in Tinkertech schools*. The Autodesk Foundation.
- Tsybulsky, D. i Muchnik-Rozanov, Y. (2023). The contribution of a project-based learning course, designed as a pedagogy of practice, to the development of preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 124, Članak 104020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104020>
- Turchik, J. A. i Garske, J. P. (2009). Measurement of sexual risk taking among college students. *Archives of Sexual Behavior*, 38(6), 936-948. <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9388-z>
- Turcotte, N., Rodriguez-Meehan, M. i Stork, M. G. (2022). This school is made for students: Students' perspectives on PBL. *Journal of Formative Design in Learning*, 6(1), 53-62. <https://doi.org/10.1007/s41686-022-00066-0>
- Tybur, J. M., Lieberman, D. i Griskevicius, V. (2009). Microbes, mating, and morality: individual differences in three functional domains of disgust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 103-122. <https://doi.org/10.1037/a0015474>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. i Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F. i Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270-294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Viro, E., Lehtonen, D., Joutsenlahti, J. i Tahvanainen, V. (2020). Teachers' perspectives on project-based learning in mathematics and science. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 12-31. <https://doi.org/10.30935/scimath/9544>
- Virtue, E. E. i Hinnant-Crawford, B. N. (2019). "We're doing things that are meaningful": Student perspectives of project-based learning across the disciplines. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1809>

- Walters, R. C. i Sirotiak, T. (2011, travanj). *Assessing the effect of project based learning on leadership abilities and communication skills*. 47th ASC Annual International Conference Proceedings (str. 1-8).
- Wang, L. i Du, X. (2014). Chinese teachers' professional identity and beliefs about the teacher-student relationships in an intercultural context. *Frontiers of Education in China*, 9(3), 429-455. <https://doi.org/10.1007/BF03397030>
- Wang, N. G., Oh, I., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational Leadership and Performance across Criteria and Levels: A Meta-Analytic Review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, 36(2), 223-270. <https://doi.org/10.1177/1059601111401017>
- Waterschoot, J., Vansteenkiste, M. i Soenens, B. (2019). The effects of experimentally induced choice on elementary school children's intrinsic motivation: The moderating role of indecisiveness and teacher-student relatedness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, Članak 104692. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104692>
- Watson, D., Clark, L. A. i Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weiss, M. i Hoegl, M. (2015). The history of teamwork's societal diffusion: A multi-method review. *Small Group Research*, 46(6), 589-622. <https://doi.org/10.1177/1046496415602778>
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195-213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M. i Deros, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.003>
- Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L. R., Rikers, R. M. i Loyens, S. M. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(1), Članak 29. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3>
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *BMJ*, 326(7384), 328-330. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328>
- Wu, X. Y. (2024). Unveiling the dynamics of self-regulated learning in project-based learning environments. *Heliyon*, 10(5), Članak e27335. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27335>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P. i van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. U: K. Wentzel i G. Ramani (Ur.), *Handbook of social influences in school contexts* (str. 127-142). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769929>
- Yang, D., Skelcher, S. i Gao, F. (2021). An investigation of teacher experiences in learning the project-based learning approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(4), 490-504. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i4.20302>
- Yu, S. i Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Članak 101857. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101857>

- Zarouk, M., Olivera, E., Peres, P. i Khaldi, M. (2020). The impact of flipped project-based learning on self-regulation in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 15(17), 127-147. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14135>
- Zen, Z. i Ariani, F. (2022). Academic achievement: the effect of project-based online learning method and student engagement. *Heliyon*, 8(11), Članak e11509. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11509>
- Zhang, L. i Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, Članak 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>
- Zhang, L. i Zhang, W. (2025). Integrating large language models into project-based learning based on self-determination theory. *Interactive Learning Environments*, 33(5), 3580-3592. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2446535>
- Zhang, Y. (2021). Action Research on Impact of Project-based Learning on Intrinsic Motivation of Private College Students Learning English in China. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 5, 133-140. <http://dx.doi.org/10.23977/aetp.2021.53019>
- Zhou, S., Slemp, G. R. i Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), Članak 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>
- Zhu, Y., Abidi, L., Savelberg, H., Köhler, S. E., Kusurkar, R. A. i Dolmans, D. (2024). Fostering university students' autonomous motivation through a societal impact project: a qualitative study of students' and teachers' perspectives. *BMC Medical Education*, 24(1), Članak 1503. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06494-9>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zou, H., Yao, J. H., Zhang, Y. i Huang, X. (2023). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272-286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

PRILOZI

Prilog A

Popis mjesta održavanja “Ijetnog dijela” LJPŠ-ova (N = 28)

R. br. LJPŠ	Mjesto
1. Doživljajne karakteristike Istre	Grožnjan
3. Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	Mali Lošinj
4. Kvaliteta življenja prognanika	Veli Lošinj
7. Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	Punat, otok Krk
8. Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	Dubrovnik
9. Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	Vis
10. Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	Umag
11. Problemi i potrebe mladih	Brna
12. Psihološki aspekti nezaposlenosti	Silba
13. Stigmatizacija marginalnih populacija	Sućuraj
14. Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	Milna, otok Brač
15. Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	Milna, otok Brač
16. Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	Rab
17. Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	Rab
18. Ličnost i radno ponašanje	Rab
19. Mjerenje afekata	Rab
20. Ličnost i glazbene preferencije	Motovun
21. Lažna sjećanja	Beli
22. Metodološki aspekti računalne primjene testova	Vis
23. Defining Dispositional Employability in Croatian Society	Komiža
24. Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	Komiža
25. Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	Komiža
26. Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	Vis
27. Čitalačka pismenost djece školske dobi	Pag
28. Operacionalizacija profesionalnih postignuća	Ston
29. Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	Zalesina
30. Kakvi su geekovi zaista?	Zalesina
31. Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	Crikvenica
32. Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	Banjole
33. Kompulzivno seksualno ponašanje	Šibenik

Prilog B

Popis broja voditelja/ica i polaznika/ica LJPŠ-ova (N = 30)

R. br. LJPŠ	Voditelji	Voditeljice	Studenti	Studentice	Ukupno polaznika
1. Doživljajne karakteristike Istre	4	0	14 – 15*		18 – 19*
3. Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	4	0	3	16	23
4. Kvaliteta življenja prognanika	2	1	5	16	24
7. Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	2	2	3	18	25
8. Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	2**	2	4	27	35
9. Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	3	0	4	12	19
10. Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	0	3	2	22	27
11. Problemi i potrebe mladih	1	2	0	20	23
12. Psihološki aspekti nezaposlenosti	1	2	2	21	26
13. Stigmatizacija marginalnih populacija	0	3	5	20	28
14. Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	0	3	2	16	21
15. Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	0	4	3	18	25
16. Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	2	0	4	16	22
17. Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	1	3	6	20	30
18. Ličnost i radno ponašanje	2	3	3	21	29
19. Mjerenje afekata	3	1	6	17	27
20. Ličnost i glazbene preferencije	1	2	4	16	23
21. Lažna sjećanja	0	2	3	17	22
22. Metodološki aspekti računalne primjene testova	1	2	9	10	22
23. Defining Dispositional Employability in Croatian Society	0	2	3	19	24
24. Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	0	3	6	16	25
25. Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	1	3	3	11	18
26. Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	0	3	0	20	23
27. Čitalačka pismenost djece školske dobi	0	2	1	11	14
28. Operacionalizacija profesionalnih postignuća	1	1	2	13	17
29. Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	0	3	4	12	19

30.	Kakvi su geekovi zaista?	1	2	3	14	20
31.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	0	3	7	13	23
32.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	4	2	4	15	25
33.	Kompulzivno seksualno ponašanje	0	2	0	14	16

Napomena. * Na LJPŠ 1988. godine sudjelovalo je 14 ili 15 studenata. O njihovom broju zaključili smo na temelju fotografije polaznika ispred ljetnikovca. Međutim, teško je odrediti njihov spol. ** Na LJPŠ 1998. godine sudjelovala su dva gosta. Oni su pribrojani kategoriji muških voditelja LJPŠ-a.

Prilog C

Ciljevi i problemi u istraživanjima LJPŠ-ova po području psihologije (N = 30)

R. br.	LJPŠ	Ciljevi istraživanja	Područje psihologije
31.	Bihevioralni imunوسي sustav u doba pandemije	Provjeriti predviđaju li reproduktivne potrebe i potreba za očuvanjem tjelesnog integriteta (u smislu izbjegavanja zaraze) ponašanja vezana za traženje i privlačenje partnera za vrijeme pandemije koronavirusa.	Biološka psihologija
9.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	1. Ispitati postoje li razlike (i koliko su izražene) u karakteristikama ličnosti i psihološkom zdravlju (osamljenost, samopoštovanje, zadovoljstvo životom) između starijih i mladih osoba. 2. Ispitati kako mlađe i starije generacije doživljavaju jedna drugu. 3. Ispitati odnos faktora ličnosti i mjera psihološkog zdravlja.	Diferencijalna psihologija
18.	Ličnost i radno ponašanje	Provjeriti pretpostavke Paulhusovog dvorazinskog modela socijalno poželjnog odgovaranja (2009).	
20.	Ličnost i glazbene preferencije	Ispitati glazbene preferencije i istražiti njihovu povezanost s individualnim razlikama u psihološkim karakteristikama.	
1.	Doživljajne karakteristike Istre	Ispitati dolaze li do izražaja neke specifičnosti područja Istre na doživljajnom, perceptivnom, i afektivnom planu	Ekološka psihologija
4.	Kvaliteta življenja prognanika	Prognanicima/izbjeglicama pružiti mogućnost verbalizacije problema, strahova, briga i tjeskoba koje ih muče (tzv. psihološko rasterećenje) i prikupljanje podataka za daljnju organizaciju pomoći kao i provjera osnovne konceptualizacije samog konstrukta kvalitete življenja.	
29.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	1. Ispitati razlikuju li se muškarci i žene u spremnosti na traženje pomoći i vjerojatnosti traženja pomoći te socijalnom prihvatanju, kiberohondriji, preprekama u traženju pomoći, sadašnjoj psihičke uznemirenosti, internetskom ponašanju 2. Ispitati razlikuju li se osobe koje su ranije tražile pomoć zbog psihičkih smetnji i one koje nemaju iskustvo traženja pomoći spremnosti na traženje pomoći i vjerojatnosti traženja pomoći te socijalnom prihvatanju, kiberohondriji, preprekama u traženju pomoći, sadašnjoj psihičke uznemirenosti, internetskom ponašanju 3. Ispitati koji su prediktori vjerojatnosti traženja pomoći u budućnosti kod osoba koje su ranije tražile pomoć u onih koji nisu. 4. Ispitati koji su izvori zadovoljstva i nezadovoljstva kod osoba koje imaju ranija iskustva s traženjem pomoći zbog psihičkih smetnji	Klinička psihologija
33.	Kompulzivno seksualno ponašanje (<i>International sex survey</i>)	1. Ispitati povezanost seksualnog doživljavanja i ponašanja s konceptom kompulzivne seksualnosti. 2. Ispitati ulogu crta ličnosti (impulzivnost i kompulzivnost) i psihopatoloških tendencija (parafilija, problematično korištenje alkohola, droga i pornografije) u objašnjenju individualnih razlika u kompulzivnom seksualnom ponašanju.	

21.	Lažna sjećanja	1. Ispitati razlikuje li se broj lažnih sjećanja nastalih prilikom boravka u nekoj prostoriji ovisno o raspoloženju, trajanju boravka u ciljnoj prostoriji i rasporedu riječi na listi za prepoznavanje. 2. Ispitati razlikuju li se lažna sjećanja i točna prepoznavanja s obzirom na stupanj sigurnosti u sjećanje i čestinu pojavljivanja odgovora "imam osjećaj" naspram odgovora "sjećam se". 3. Ispitati hoće li se pri ponovljenom prolasku kroz listu, uz dodatnu uputu, smanjiti broj lažnih sjećanja ovisno o raspoloženju, trajanju boravka u ciljnoj prostoriji i rasporedu riječi na listi za prepoznavanje.	Kognitivna psihologija
32.	Korištenje interaktivnog <i>online</i> modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	Razvijanje i testiranje učinkovitosti dviju <i>online</i> intervencija: interaktivnog modula i ozbiljne računalne igre u razvijanju aktivnog otvorenog mišljenja (AOM).	
3.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	Ispitati profesionalne namjere učenika osmih razreda te učenika srednjih škola u Malom Lošinj u Cresu te povezanost profesionalnih namjera sa sociodemografskim karakteristikama.	
12.	Psihološki aspekti nezaposlenosti	Dati sustavni uvid u psihološke učinke nezaposlenosti.	Organizacijska psihologija
23.	Defining Dispositional Employability in Croatian Society	1. Provjera konstruktne valjanosti koncepta dispozicijske zapošljivosti na uzorku zaposlenih osoba. 2. Omogućiti studentima psihologije drugačiju vrstu edukacije od one propisane standardnim kurikulumom.	
17.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	1. Definirati konstrukt općeg obrazovanja 2. Konstruirati psihometrijski adekvatan test općeg obrazovanja operacionaliziran kroz poznavanje rječnika stranih riječi koje se koriste u hrvatskom jeziku 3. Ispitati relevantne korelate općeg obrazovanja i njihovu primjenjivost u predikciji istog	
19.	Mjerenje afekata	1. Ispitati faktorsku strukturu upitnika PANAS. 2. Ispitati doprinos demografskih varijabli, osobina ličnosti i emocionalne inteligencije u objašnjavanju varijance pozitivnog i negativnog afekta. 3. Ispitati doprinos demografskih varijabli, osobina ličnosti, pozitivnog i negativnog afekta i emocionalne inteligencije u objašnjavanju varijance anksioznosti, depresivnosti i zadovoljstva životom. 4. Ispitati razlikuje li se struktura rezultata samoprocjena afektivnog doživljaja na kliničkom uzorku od one dobivene na nekliničkom uzorku. 5. Ispitati razlikuju li se ispitanici iz kliničkog i nekliničkog uzorka po razinama pozitivnog i negativnog afekta. 6. Ispitati razlikuju li se ispitanici s anksioznim, depresivnim i psihotičnim poremećajima po razinama pozitivnog i negativnog afekta.	Psihometrija
22.	Metodološki aspekti računalne primjene testova	Ispitivanje psihometrijskih karakteristika različitih mjera vremena rada u testu te utvrđivanje njihovih prediktora i korelata na osnovi kojih je moguće objasniti razlike u vremenu rada.	
28.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća	Definirati profesionalno postignuće i razviti alat za mjerenje istog.	

26.	Uloga medija u socio-emocionalnom razvoju mladih	1. Ispitati 3ti odrednice korištenja društvenih mreža od onih dispozicijskih i razvojnih do roditeljskih i vršnjačkih. 2. Utvrditi postoji li povezanost korištenja medija i društvenih mreža adolescenata s nekim aspektima njihova emocionalnog i socijalnog funkcioniranja s njihovim akademskim funkcioniranjem i provođenjem slobodnog vremena te sa zlouporabom medija.	Razvojna psihologija
7.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	Ispitati stavove prema turistima te percepciju ponašanja turista na otoku Krku kao i povezanost stavova, socijalne percepcije i sociodemografskih karakteristika.	
8.	Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	Provjeriti u kojoj mjeri izraženost nacionalnog identiteta doprinosi objašnjenju međunacionalne (ne)tolerancije.	
10.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	Utvrditi kako se u našem društvu percipiraju djeca, koliko su djeca i njihovi roditelji upoznati s dječjim pravima i kakvi su im stavovi prema njima, te u kojoj su mjeri stvorene mogućnosti za zadovoljenje tih prava u okviru škole, obitelji i šire društvene zajednice.	
11.	Problemi i potrebe mladih	Pristupiti problemu problema i potreba mladih sustavno i multidimenzionalno.	
13.	Stigmatizacija marginalnih populacija	1. Utvrditi sadržaj stigme za svaku ciljnu skupinu. 2. Utvrditi povezanost varijabli iskustva i znanja o pripadnicima ciljnih skupina te načina atribucije njihovog stanja sa izraženošću stigme. 3. Usporediti ciljne skupine prema dobivenim rezultatima. 4. Ispitati probleme s kojima se susreću pripadnici ciljnih skupina i članovi njihovih obitelji, te njihove prijedloge rješenja postojećih problema.	
15.	Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	1. Ispitati međuodnos tri mjere uspješnosti romantične veze - kvaliteta, stabilnost i zadovoljstvo partnera. 2. Odrediti na osnovu kojih prediktora se mogu predvidjeti tri spomenute mjere. 3. Usporediti uspješne i manje uspješne parove s obzirom na demografske i psihosocijalne varijable te ispitati spolne razlike u tim varijablama s obzirom na to jesu li partneri u uspješnoj ili neuspješnoj vezi.	Socijalna psihologija
16.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	1. Kvantitativna i kvalitativna analiza upitnika tolerantnog ponašanja, zavisti i znanja o toleranciji. 2. Ispitati povezanost rezultata na upitnicima tolerancije s osobinama ličnosti, znanjem o toleranciji, zavisti i sociodemografskim karakteristikama.	
24.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	1. Ispitati razlike među skupinama heteroseksualnih M i Ž te biseksualnih M i Ž u izraženoosti pojedinih konstrukata pretpostavljenih modelom manjinskog stresa. 2. Ispitati predviđaju li i u kojoj mjeri konstrukti pretpostavljeni modelom manjinskog stresa pozitivne i negativne indikatore mentalnog zdravlja.	
25.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	Provjeriti model predikcije oprosta u Hrvatskoj nakon Domovinskog rata.	
30.	Kakvi su geekovi zaista?	Provjeriti koliko se zaključci iz američke geek kulture mogu primijeniti na hrvatsku u vidu geek interesa, identiteta i motivacije za uključivanjem u geek aktivnosti.	
14.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	Utvrditi stanje i potrebe u radu s darovitima u osnovnim školama RH.	Školska psihologija
27.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	Doprinijeti spoznajama o čitalačkim vještinama hrvatskih učenika u razdoblju rane adolescencije.	

Prilog D

Teorijske podloge istraživanja i povijesni kontekst LJPŠ-ova (N = 30)

R. br.	LJPŠ	Teorijska podloga	Povijesni kontekst
1.	Doživljajne karakteristike Istre	Nema konkretne teorije, već su podloga spoznaje da na čovjekovo ponašanje i doživljavanje utječe međusobno djelovanje osobnih (potrebe, sposobnosti, iskustvo, motivacija, emocionalne osobine, crte ličnosti itd.) i okolinskih faktora (socijalni i fizički utjecaji).	/
3.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	Maslowljeva teorija hijerarhije motiva.	Tijekom 1980-ih suradnici Katedre za psihologiju rada sudjelovali su u međunarodnom projektu Work Importance Study (WIS), kojeg je pokrenuo američki profesor Donald Super, a sudjelovali su istraživački timovi iz Australije, Belgije, Hrvatske, Japana, Južne Afrike, Kanade, Poljske, Portugala i SAD. Cilj je bio: (a) razviti međunarodno upotrebljive upitnike za ispitivanje vrijednosti i ključnih životnih uloga i (b) pridonijeti međukulturalnoj usporedni vrijednosnih orijentacija i salijentnosti životnih uloga. U radu se još navodi kako primjećuju manjak zainteresiranosti mladih sa otoka za nastavak obrazovanja u visokoškolskom sustavu.
4.	Kvaliteta življenja prognanika	Nema konkretnog modela ili teorije - spominju se psihološke i psihosocijalne osobitosti prognostva i prognanika.	Rat u Hrvatskoj te Bosni i Hercegovini. Godinu prije je Hrvatska dobila međunarodno priznanje nezavisnosti od većine zemalja Europske zajednice i UN-a.
7.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	Komponente i funkcije stava, predviđanje ponašanja na temelju stavova, socijalna percepcija, socijalna komparacija, teorija atribucije, stvaranje dojmova, stereotipi.	Povećanje broja turista zbog čega dolazi do preopterećenja prometne infrastrukture, do ekstremnih promjena u koncentraciji stanovništva (ljetu nasuprot zimi na hrvatskoj obali) i do potrebe za maksimalnom fleksibilnošću u komunikaciji.
8.	Nacionalni identitet i međunarodna tolerancija	Teorija socijalnog identiteta (Tajfel i sur., 1986), model akulturacije, razvojne teorije (Erikson), komponente nacionalnog identiteta, oblici nacionalne vezanosti.	Ovo istraživanje nastaje u poslijeratnom razdoblju u Hrvatskoj.
9.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	Psihologija starijih osoba (stariji ljudi, ljudi u kasnim fazama života, život u starijoj dobi), psihologija starenja (promjene u ponašanju u kasnoj odrasloj dobi), AB5C model ličnosti (Hofstee i sur., 1992).	UN je proglasio 1999. godinu "godinom starijih ljudi" i to je bio povod istraživanja.

10.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	Različite razvojne teorije (James, Pierce, Dewey, Bronfenrenner), teorije o roditeljskim stilovima, načini discipliniranja djece kroz povijest i iz perspektive različitih teorija učenja.	Od 1. srpnja 1999. je u Hrvatskoj na snagu stupio Obiteljski zakon koji regulira prava djece te odgovornosti, prava i dužnosti roditelja. Pad nataliteta i negativna prirodna promjena u Hrvatskoj tijekom posljednjih desetljeća.
11.	Problemi i potrebe mladih	Teorijski modeli za razumijevanje razdoblja adolescencije (Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava, Havighurstova teorija životnih zadataka, Colemanov fokalni model), teorijski koncept potreba (Maslow), teorijski pogled na koncept vrijednosti (npr. Schwartz), na percepciju socijalne pravednosti (npr. Adams) te teorijski pogled na atribuciju uspjeha u životu (Weinerova atribucijska teorija postignuća).	/
12.	Psihološki aspekti nezaposlenosti	Integrativni procesni model suočavanja s nezaposlenošću.	/
13.	Stigmatizacija marginalnih populacija	/C	Referendum o definiciji Braka kao zajednice muškarca i žene.
14.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	Nadarenost kao uni/multidimenzionalan konstrukt i teorija ljudskih sposobnosti.	/
15.	Što čini vezu uspjehom, kvalitetnom i stabilnom?	Teorija socijalne razmjene, model ulaganja, teorija jednakosti, privrženost.	/
16.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	Pet-faktorski model ličnosti.	/
17.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	Teorijska elaboracija konstrukta općeg obrazovanja. Teorija testova	Prijemni ispit na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.
18.	Ličnost i radno ponašanje	Dvorazinski model socijalno poželjnog odgovaranja (Paulhus, 2009), petofaktorski model ličnosti.	/
19.	Mjerenje afekata	Langova teorija emocija, Watson-Tellegenova teorija, Beckova kognitivna teorija depresije, teorije bespomoćnosti/beznađa i njihovih atribucijskih implikacija: donošenja stabilnih, internalnih i globalnih atribucija, itd. (spominje se puno teorija kroz cijeli rad).	/

20.	Ličnosti i glazbene preferencije	Teorija uporabe i zadovoljenja (Blumler i Katz, 1974) i njena nadogradnja (Rosenberg i sur., 1985), Teorija socijalnog identiteta, Pet-faktorski model личности, Teorija samoodređenja.	/
21.	Lažna sjećanja	Teorija nejasnog traga (Steffens i Mecklenbraeuer, 2007), teorija pogrešnog pripisivanja zbog lakoće procesiranja (Jacoby i sur., 1989), teorija motrenja izvora informacija (Johnson, 1983), teorija shema (Brainerd i Reyna, 2005).	/
22.	Metodološki aspekti računalne primjene testova	Modeli brzine procesiranja informacija, A Hierarchical Framework for Modeling Speed and Accuracy on Test Items (van der Linden, 2007).	/
23.	<i>Defining Dispositional Employability in Croatian Society</i>	Teorijski model dispozicijske zapošljivosti Fugatea, Kinickija i Ashforta (2004) te Fugatea i Kinickija (2008).	U ovo vrijeme događala se ekonomska kriza u Hrvatskoj.
24.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	/	/
25.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	/	U Hrvatskoj se od 1991. do 1995. zbivao Domovinski rat.
26.	Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	Teorija socijalnog učenja, Kutivacijska teorija, Teorija koristi i zadovoljstva, Model diferencijalne podložnosti učincima medija, Teorija roditeljskog nadzora, Kohlbergova teorija moralnog razvoja.	/
27.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	/	Hrvatska 2017. godine uvodi Nacionalnu strategiju poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine.
28.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća	/	Prof. dr. Buško voditeljica je projekta „Empirijska validacija postojećih modela i ishoda selekcijskih postupaka za upis u preddiplomske studije” čije su svrhe pribavljanje empirijskih dokaza o kvaliteti selekcijskih postupaka za upis na prvu godinu studija te unaprjeđenje selekcijske i klasifikacijske odluke na fakultetu. Ova LPŠ je dio tog projekta.
29.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	Informacijsko-procesni model odluke da se traži profesionalna pomoć (Vogel i sur., 2006)	Traženje psihološke pomoći uvijek visoko društveno relevantna tema.
30.	Kakvi su geekovi zaista?	Teorija socijalnog identiteta i samokategorizacije.	/

31.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	Teorija roditeljskog ulaganja (Trivers), teorija osjetljivosti na potkrepljenje (Gray).	Pandemija koronavirusa je aktualna u vrijeme nastanka ove LJPŠ.
32.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	Aktivno otvoreno mišljenje, heuristike, heuristika potvrđivanja.	Pandemija koronavirusa je aktualna u vrijeme nastanka ove LJPŠ.
33.	Kompulzivno seksualno ponašanje	/	U MKB-11 je uveden poremećaj kompulzivnog seksualnog ponašanja, ali problem je što nedostaje istraživanja s dovoljno velikim uzorcima, nedostaje instrumenata s dobrom valjanosti itd.

Napomena. / označava nedostatak opisane teorijske podloge ili poznatog povijesnog konteksta za navedenu LJPŠ.

Prilog E

Uzorci i broj sudionika u istraživanjima LJPŠ-ova (N = 30)

R. br.	LJPŠ	Uzorak (n)	N
1.	Doživljajne karakteristike Istre	• Domaći turisti (115) • Strani turisti (143) • Stanovnici istre (159)	417
3.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	• Učenici osmog razreda osnovne škole u Malom Lošinj u i Cresu (115) • Učenici prva tri razreda srednje škole u Malom Lošinj u i Cresu (175)	290
4.	Kvaliteta življenja prognanika	• Prognanici iz istočne Slavonije, Banije, Korduna i Topuskog smješteni u Velom Lošinj u (56) • Odrasle osobe kao referenična skupina za procjenu kvalitete življenja prognanika (103)	159
7.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	• Mještani na otoku Krku (175) • Turisti na otoku Krku (213)	388
8.	Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	Preliminarna provjera metrijskih karakteristika upitnika: • Stanovnici Dubrovnika (86) • Stanovnici Zagreba (26) • Stanovnici iz različitih manjih mjesta u Hrvatskoj (34)	146
		Istraživanje: • Stanovnici Zagreba (666)	666
9.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	• Osobe između 16 i 19 godina (223) • Osobe između 54 i 92 godine (134)	357
10.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	• Djeca iz pet osnovnih škola i tri srednje škole u Zagrebu (428) • Roditelji djece iz pet osnovnih škola i tri srednje škole u Zagrebu (439)	867
11.	Problemi i potrebe mladih	Kvantitativni dio istraživanja: • Mlade osobe između 13 i 25 godina, iz Hrvatske (1905)	1905
		Kvalitativni dio istraživanja: • Učenici osnovnih škola iz mjesta različitih veličina u Hrvatskoj (43) • Učenici srednjih škola iz mjesta različitih veličina u Hrvatskoj (102) • Studenti iz mjesta različitih veličina u Hrvatskoj (33)	178
		/	
12.	Psihološki aspekti nezaposlenosti		
13.	Stigmatizacija marginalnih populacija	Kvantitativni dio istraživanja: • Učenici srednjih škola • Studenti • Punoljetne osobe	1810
		Kvalitativni dio istraživanja: • Učenici srednjih škola • Studenti • Punoljetne osobe • Pripadnici ciljnih skupina • Obitelji pripadnika ciljnih skupina • Osoblje koje radi s pripadnicima skupina	294

14.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	• Identificirani nadareni učenici (53) • Neidentificirani učenici u školama u kojima se provodi identifikacija (640) • Učenici iz škola u kojima se ne provodi identifikacija i nisu uključeni u programe za nadarene (313) • Nastavnici iz istih škola (101)	1107
15.	Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	Parovi iz Hrvatske	418 (parova)
16.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	• Studenti iz Zagreba • Studenti iz Osijeka	617
17.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	• Punoljetne osobe	599
18.	Ličnost i radno ponašanje	• Studenti završne godine studija • Studenti aspolventi	345
19.	Mjerenje afekata	• Punoljetne osobe • Studenti humanističkih znanosti - psihologije i pedagogije • Pacijenti hospitalizirani u Psihijatrijskoj bolnici Sveti Ivan, s različitih odjela i s različitim dijagnozama	302 (za neeksperimentalni dio), 92 (za kvazieksperimentalni dio) i 133 (za klinički dio)
20.	Ličnost i glazbene preferencije	• Učenici 1. razreda srednje škole • Studenti četvrte godine studija • Osobe između 35 i 45 godina	616
21.	Lažna sjećanja	Osobe između 18 i 35 godina	186
22.	Metodološki aspekti računalne primjene testova	Studenti Sveučilišta u Zagrebu	190
23.	<i>Defining Dispositional Employability in Croatian Society</i>	Kvalitativni dio istraživanja: • Poslodavci • Menadžeri • Poduzetnici/ savjetnici za zapošljavanje/ uspješni zaposlenici srednje stručne spreme/ uspješni zaposlenici visoke stručne spreme	kvalitativni dio - 4 grupe sa 6-8 sudionika u svakoj
		Preliminarno istraživanje: • Zaposlene osobe (302)	302
		Kvantitativni dio istraživanja: • Zaposlene osobe (966)	966
24.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	Pripadnici seksualnih manjina s prebivalištem u Hrvatskoj, većim dijelom s područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije	411
25.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	• Studenti (100) • Branitelji (100)	200
26.	Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	Učenici od 1. do 5. razreda srednjih škola iz različitih dijelova Hrvatske	1732
27.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	• Djeca rane adolescentne dobi – između 9 godina 5 mjeseci i 14 godina 9 mjeseci • Učenici od 4. do 7. razreda osnovnih škola u Zagrebu	814

28.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća	Četiri generacije pristupnika prijemnom ispitu FFZG-a (od 2007. do 2011.)	1591
29.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	Punoljetne osobe	631
30.	Kakvi su geekovi zaista?	Kvalitativan dio istraživanja: • Punoljetne osobe (s geek interesima, 9)	9
		Kvantitativan dio istraživanja: • Punoljetne osobe (s geek interesima, 1318)	1318
31.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	Mlade odrasle osobe	893
32.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	Mlade odrasle osobe	226
33.	Kompulzivno seksualno ponašanje	Punoljetne osobe	2522

Napomena. / označava slučaj pregledne LJPŠ.

Prilog F

Vrste istraživačkih nacrti i korištenih mjernih instrumenata analiziranih LJPŠ-a

R. br.	LJPŠ	Vrsta nacrt istraživanja	Mjerni instrumenti
1.	Doživljajne karakteristike Istre	KN	Posebno izrađeni instrumenti
3.	Stilovi života, vrijednosne orijentacije i profesionalni interesi mladih	KN + KL	• Upitnik o profesionalnim interesima i vrijednosnim orijentacijama prema radu (Ajduković, 1989) • ST-1 Upitnik o stilovima života • Intervju
4.	Kvaliteta življenja prognanika	KN + KL	• Skala kvalitete življenja (Krizmanić i Kolesarić, 1989) • Upitnik za ispitivanje pozitivnih i negativnih psiholoških promjena izazvanih ratom (PINPOR) • Intervju
7.	Socijalna percepcija i stavovi o turistima na otoku Krku	KN	Posebno izrađeni instrumenti
8.	Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija	KN	Posebno izrađeni instrumenti
9.	Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja	KN	• FFPI (Hendriks i sur. 1999) • Rosenbergova skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965) • UCLA skala usamljenosti (Robinson i sur., 1991) • Indeks zadovoljstva živom (Campbell i sur., 1976)
10.	Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj	KN	Posebno izrađeni instrumenti
11.	Problemi i potrebe mladih	KN + KL	• Posebno izrađeni instrumenti • Fokus grupe
12.	Psihološki aspekti nezaposlenosti	Ništa	/
13.	Stigmatizacija marginalnih populacija	KN + KL	• Posebno izrađeni instrumenti • Fokus grupe
14.	Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj	KN	Posebno izrađeni instrumenti
15.	Što čini vezu uspješnom, kvalitetnom i stabilnom?	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • MVI-7 (Kirsner i sur., 2003) • Skala komunikacijske kompetencije (Wiemann, 1977) • ISS (Hudson, 1994) • Indeks kvalitete braka (Norton, 1983) • Modificirane postojeće skale (Inventar iskustava u bliskim vezama (Brennan i sur., 1998), DAS-7 (Spanier, 1976), skale Lynch i Reily (1998), skale Booth i sur. (1983), skale Stanley i sur. (2002))
16.	Ispitivanje tolerancije i njezinih korelata u svakidašnjem životu	KN + KL	• Posebno izrađeni instrumenti • IPIP-50 (Goldberg, 1992)

17.	Mjerenje općeg obrazovanja i njegovi korelati	KN	• Posebno izrađeni instrumenti - izrađene dvije nove verzije Testa rječnika stranih riječi • Upitnik potrebe za spoznajom (Cacioppo i Petty, 1982) • Upitnik navika traženja informacija kroz medije (televizija, radio, internet, knjige, enciklopedije, rječnici, novine i časopisi) i kulturno-obrazovne institucije (kazališta, muzeji, kina, knjižnice)
18.	Ličnost i radno ponašanje	KN	• IPIP-300 (Goldberg, 1999) • OCQ-150 (Paulhus i sur., 2001) • CIDR (Paulhus, 2006)
19.	Mjerenje afekata	KN	• PANAS (Watson i sur., 1988) • TAE (Kulenović i sur., 2000) • IPIP-50 (Goldberg, 1992) • O-P skala (Chang i sur., 1994; prev. Penezić, 1999) • UEK-15 (Takšić, 2002) • STAI (Spielberger, 1983) • BDI (Beck i sur., 1961) • Posebno izrađeni instrumenti
20.	Ličnost i glazbene preferencije	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • BFI (John i sur., 1991) • BPNSS (Deci i Ryan, 2000) • SWLS (Pavot i Diener, 1993) • Rosenbergova skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965) • Šiberova ljestvica konformizma (Šiber, 1984)
21.	Lažna sjećanja	KN	Posebno izrađeni instrumenti
22.	Metodološki aspekti računalne primjene testova	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • Test S (Ljubotina i Tonković, 2007) • Test stranih izraza i frazema (autor prof. Damir Ljubotina) • BNP (Ivanov i Penezić, 2004) • Mini IPIP (Donnellan i sur., 2006) • BIS-11 (Patton i sur., 1995) • PTS (Lučev i sur., 2002)
23.	Defining Dispositional Employability in Croatian Society	KN + KL	• Posebno izrađeni instrumenti • Fokus grupe
24.	Problemi i izazovi seksualnih manjina u Hrvatskoj	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • LGBIS (Mohr i Kendra, 2011) • Skala incidenata nasilja (Pikić i Jugović, 2006) • PPID (Jelić i sur., 2014) • SWLS (Pavot i Diener, 1993) • SLSC (Tafarodi i Swann, 2001) • DASS (Lovibond i Lovibond, 1995) • CORE (Jokić-Begić i sur., 2014) • Modificirane postojeće skale (skala Krznarić (2010))
25.	Može li se oprostiti nakon rata: psihologijski pogled	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • Skala stresnih događaja (Ajduković i sur., 1993) • Skala percepcije međugrupne prijatnje (Čorkalo Biruški i sur., 2014) • Skala kolektivne krivnje (Ajduković i sur., 2008) • BEI (Znoj, 2011) • Upitnik individualne sklonosti oprost (Tomić, 2014) • Modificirane postojeće skale (Lista međugrupnih emocija, (Ajduković i sur., 2008), skala Čorkalo Biruški i Ajduković, 2007))

26.	Uloga medija u socioemocionalnom razvoju mladih	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • Modificirane postojeće skale (Upitnik roditeljskih stilova (Hazan i Shaver, 1986)) • Skala konformizma (Šiber, 1998) • Contingencies of Self Worth Scale (Crocker i sur., 2003) • DASS (Lovibond i Lovibond, 1995) • UCLA ljestvica usamljenosti (Russell i sur., 1978)
27.	Čitalačka pismenost djece školske dobi	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • Test razumijevanja pri čitanju (Rončević Zubković, 2011) • Modificirane postojeće skale (RMQ (Schiefele i Schaffner, 2016), skale Duncar i sur. (2016) te Pfost i sur. (2013))
28.	Operacionalizacija profesionalnih postignuća	KN + KL	• Posebno izrađeni instrumenti • Komentari
29.	Je li OK tražiti pomoć i podršku kad mi je teško?	KN + KL	• Posebno izrađeni instrumenti vezani uz iskustva s psihičkim smetnjama i traženja i korištenja pomoći • modificirana verzija Upitnika barijera prema traženju stručne pomoći (Bojanić, i sur., 2016) • CORE-YP (The Young Person's CORE, Twigg, Barkham, Bewick, Mulhern, Connell i Cooper, 2009) • podljestvica Upitnika stavova prema traženju stručne pomoći (Jakovčić i Živčić-Becirević, 2009) • Ljestvica socijalne distance (Jokić-Begić, Kamenov i Lauri Korajlija, 2005) • Posebno izrađeni instrumenti za ispitivanje pretraživanja interneta radi informiranja o psihičkom zdravlju
30.	Kakvi su geekovi zaista?	KN + KL	• GCES (McCain i sur., 2015) • MGIS (Leach i sur., 2008) • OGO (Phinney, 1992) • OSIO (Schubert i Otten, 2002) • Skala propusnosti granica (Armenta i sur., 2017) • TIPI (Gosling i sur., 2003) • NPI-16 (Ames i sur., 2006) • NFC (Roets i Van Hiel, 2011) • DASS (Lovibond i Lovibond, 1995)
31.	Bihevioralni imunosni sustav u doba pandemije	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • Ljestvica triju domena gađenja (Tybur i sur., 2009) • Modificirane postojeće skale (DAMS (Sumter i sur., 2017)) • SOI-R (Penke i Asendorpf, 2008) • CAS-5 (Lauri Korajlija i Jokić-Begić (2020) • Questionnaire of Approach and Avoidance Motivation ((Krupić i Corr, u izradi) • Modificirane postojeće skale (DAMS (Sumter i sur., 2017), skala Griskevicius i sur., 2011)
32.	Korištenje interaktivnog online modula i ozbiljne računalne igrice za razvijanje aktivnog otvorenog mišljenja	KN	• Posebno izrađeni instrumenti • AOT Beliefs scale (Baron i sur., 2023) • AOT-BI (Erceg i sur., 2025) • Modificirane postojeće skale (MIST (Maertens i sur., 2024))

33.	Kompulzivno seksualno ponašanje	KN	• CSBD-19 (Böthe i sur., 2020) • SDS-3 (Pâquet i sur., 2018) • SRS (Turchik i Garske, 2009) • PDS (Koos i sur., u pripremi) • SDI-2 (Spector i sur., 1996) • ASEX (McGahuey i sur., 2000) • SAQ (Loshek i Terrell, 2015) • SAHQ (Leserman i sur., 1995) • UPPS-P (Billieux i sur., 2012) • CPAS (Fineberg i sur., 2007) • BPNSFS (Chen i sur., 2015) • velik broj skala i čestica koje mjere upotrebu pornografije, komorbiditet sa smetnjama mentalnog zdravlja, fizičko zdravlje, karakteristike partnerskih odnosa i sociodemografske karakteristike
-----	------------------------------------	----	--

Napomena. / označava slučaj pregledne LJPŠ. KN označava kvantitativni nacrt istraživanja, a KN + KL označava i kvantitativni i kvalitativni nacrt istraživanja.

Prilog G

Vodič za polustrukturirani grupni razgovor putem metode fokusne grupe s profesorima Odsjeka za psihologiju

1. Za početak nas zanima, koje su prve asocijacije koje Vam padnu na pamet na spomen Ljetne psihologijske škole?
2. Općenito, što biste rekli da su prednosti, a što da su nedostaci Ljetne psihologijske škole kao metode nastave?
 - Usporedba s vremenom prije Bologne?
3. Kako biste opisali svoju motivaciju da vodite ljetnu školu?
 - Što je sve utjecalo na Vašu odluku da vodite ljetnu školu? (*za podpitanja u slučaju da ne spomenu: dobrovoljnost odluke; prethodno radno iskustvo; prethodno iskustvo vođenja LJPŠ-a; generacija studenata; kolege suradnici; financijski aspekti; radno opterećenje*)
4. Koje sve razlike primjećujete između vođenja LJPŠ-a kao oblika nastave i „vođenja“ uobičajenog kolegija studijskog programa?
 - Kakvim biste procijenili omjer autonomije studenata i strukture koju pružaju nastavnici tijekom ljetne škole?
5. Kakva su Vaša iskustva u suradnji sa suvoditeljima ljetne škole?
 - Biste li izdvojili neko pozitivno iskustvo?
 - Biste li izdvojili neko negativno iskustvo?
6. Kakva su Vaša iskustva u radu sa studentima pohađateljima ljetne škole?
 - Biste li izdvojili neko jako pozitivno iskustvo?
 - Biste li izdvojili neko jako negativno iskustvo?
 - Retrospektivno gledajući, je li Vam se dogodilo da ste u suradnji sa studentima tijekom ljetne škole načeli neki profesionalni odnos?
7. Što ste naučili iz iskustva vođenja ljetne škole?
 - Jeste li naučili nešto vođenjem ljetne škole da ste počeli kasnije redovito primjenjivati u “normalnoj” nastavi?
 - Jesu li Vas studenti nečemu naučili? Čemu?

Provedba Ljetne škole:

8. Tijekom godina ljetne škole razlikovale su se s obzirom na to kako su se provodile (npr. duljina vremena provedenog na moru, provedba empirijskog istraživanja prije odlaska na more ili na licu mjesta; izdana knjižica ili ne). Možete li nam samo kratko odgovoriti na nekoliko konkretnijih pitanja ove vrste za ljetne škole koje ste vodili:
 - Temu ljetne škole odabrali su voditelji, studenti ili zajedno?
 - LJPŠ uključivala je empirijsko istraživanje i prikupljene podatke – DA ili NE?
 - Podaci (empirijski ili pregled literature) prikupljeni su prije odlaska na konačnu lokaciju – DA ili NE?

- Boravak na konačnoj lokaciji trajao je MANJE ili VIŠE/JEDNAKO tjedan dana?
 - Poslovi vezani uz istraživanje/pisanje istraživačkog izvještaja produžili su se nakon povratka s konačne lokacije - DA ili NE?
 - Uspješno je izdana knjižica LJPŠ – DA ili NE?
9. Koliko ste spremno ste se osjećali za vođenje LJPŠ-a te koja iskustva i aktivnosti su pridonijele tom osjećaju?
 10. Koja iskustva i aktivnosti su doprinijeli da se osjećate povezani s kolegama i studentima tijekom LJPŠ-a i da dobro surađujete?
 11. Koliko ste doživjeli osjećaj autonomije tijekom LJPŠ-a te koje aktivnosti su pridonijele tom osjećaju (npr. Koliko ste imali slobode u organizaciji i provođenju sadržaja?)
 - Kako ste održavali ravnotežu između razonode i zabave te istraživačkog rada na samom putovanju?
 12. Što Vam je olakšalo, a što otežalo i stručne, ali i financijsko-administrativne aspekte planiranja i organizacije ljetne škole?

Opće zadovoljstvo i prijedlozi za unapređenje:

13. U kojoj mjeri (na skali od 1 – uopće ne do 7 – u potpunosti) ste zadovoljni s provedbom svog LJPŠ-a?
14. Biste li ponovno vodili LJPŠ? I zašto da ili ne?
15. Da Vaš kolega/ kolegica prvi put vodi ljetnu školu, što biste mu/ joj savjetovali?
16. Na temelju svojih dosadašnjih iskustava imate li nekih prijedloga za unapređenje ili promjene provedbe i organizacije LJPŠ-a?

Kraj razgovora:

17. Postoji li još nešto što Vas nismo pitali, a čini Vam se važnim za temu ovog razgovora?

Prilog H

Vodič za polustrukturirani grupni razgovor putem metode fokusne grupe s asistentima Odsjeka za psihologiju

1. Za početak nas zanima, koje su prve asocijacije koje Vam padnu na pamet na spomen Ljetne psihologijske škole?
2. Općenito, što biste rekli da su prednosti, a što da su nedostaci ljetne psihologijske škole kao metode nastave?
3. Jeste li do sada vodili LJPŠ?
4. Kako biste opisali svoju motivaciju da vodite ljetnu školu?
 - Za one koju jesi vodili do sada - Što je sve utjecalo na Vašu odluku da vodite ljetnu školu? (*za podpitivanja u slučaju da ne spomenu: dobrovoljnost odluke; prethodno radno iskustvo; prethodno iskustvo vođenja LJPŠ-a; generacija studenata; kolege suradnici; financijski aspekti; radno opterećenje*)
 - Je li se Vaša motivacija mijenjala tijekom cijelog procesa i kako?
 - Za one koji nisu vodili do sada - što bi Vam trebalo da se odlučite voditi LJPŠ?
5. Koje sve razlike primjećujete između LJPŠ-a kao oblika nastave i uobičajenih kolegija studijskog programa?
 - Kakvim biste procijenili omjer autonomije studenata i strukture koju pružaju nastavnici tijekom ljetne škole?
6. Kakva su Vaša iskustava u suradnji sa suvoditeljima ljetne škole?
 - Biste li izdvojili neko pozitivno iskustvo?
 - Biste li izdvojili neko negativno iskustvo?
 - Kako su se Vaši radni zadaci razlikovali u usporedbi s profesorima?
7. Kakva su Vaša iskustva u radu sa studentima pohađateljima ljetne škole?
 - Biste li izdvojili neko jako pozitivno iskustvo?
 - Biste li izdvojili neko jako negativno iskustvo?
 - Retrospektivno gledajući, je li Vam se dogodilo da ste u suradnji sa studentima tijekom ljetne škole načeli neki profesionalni odnos?
8. Što ste naučili iz iskustva vođenja ljetne škole, odnosno iz iskustva pohađanja LJPŠ-a?
 - Jeste li naučili nešto što primjenjujete u “normalnoj” nastavi?

Organizacijski aspekti provedbe ljetne škole:

9. Tijekom godina ljetne škole razlikovale su se s obzirom na to kako su se provodile (npr. duljina vremena provedenog na moru, provedba empirijskog istraživanja prije odlaska na more ili na licu mjesta; izdana knjižica ili ne). Možete li nam samo kratko odgovoriti na nekoliko konkretnijih pitanja ove vrste za ljetne škole koje ste vodili:
 - Temu ljetne škole odabrali su voditelji, studenti ili zajedno?
 - LJPŠ uključivala je empirijsko istraživanje i prikupljene podatke – DA ili NE?

- Podaci (empirijski ili pregled literature) prikupljeni su prije odlaska na konačnu lokaciju – DA ili NE?
- Boravak na konačnoj lokaciji trajao je MANJE ili VIŠE/JEDNAKO tjedan dana?
- Poslovi vezani uz istraživanje/pisanje istraživačkog izvještaja produžili su se nakon povratka s konačne lokacije - DA ili NE?
- Uspješno je izdana knjižica LJPŠ – DA ili NE?

10. Koliko ste spremno ste se osjećali za vođenje LJPŠ-a te koja iskustva i aktivnosti su pridonijele tom osjećaju?
11. Koja iskustva i aktivnosti su doprinijeli da se osjećate povezani s kolegama i studentima tijekom LJPŠ-a i da dobro surađujete?
12. Koliko ste doživjeli osjećaj autonomije tijekom LJPŠ-a te koje aktivnosti su pridonijele tom osjećaju (npr. koliko ste imali slobode u organizaciji i provođenju sadržaja?)
 - Kako ste održavali ravnotežu između razonode i zabave te istraživačkog rada na samom putovanju?
13. Što Vam je olakšalo, a što otežalo i stručne, ali i financijsko-administrativne aspekte planiranja i organizacije ljetne škole?

Opće zadovoljstvo i prijedlozi za unapređenje:

14. U kojoj mjeri (na skali od 1 – uopće ne do 7 – u potpunosti) ste zadovoljni s provedbom svoje LJPŠ?
15. Biste li ponovno vodili LJPŠ? I zašto da ili ne?
16. Da Vaš kolega/ kolegica prvi put vodi ljetnu školu, što biste mu/ joj savjetovali?
17. Na temelju svojih dosadašnjih iskustava imate li nekih prijedloga za unapređenje ili promjene provedbe i organizacije LJPŠ-a?

Kraj razgovora:

18. Postoji li još nešto što Vas nismo pitali, a čini Vam se važnim nza temu ovog razgovora?

Prilog I

Vodič za polustrukturirani grupni razgovor putem metode fokusne grupe s alumnima Odsjeka za psihologiju

1. Za početak nas zanima koje su prve asocijacije koje Vam padnu na pamet na spomen Ljetne psihologijske škole?
2. Koji su bili vaši razlozi prijavljivanja na LJPŠ?
 - Je li tema LJPŠ-a bila u skladu s vašim tadašnjim interesima?
 - Kakva su bila Vaša očekivanja prije ljetne škole? U kojoj su se mjeri ostvarila?
3. Što Vam se svidjelo, a što Vam se nije svidjelo na ljetnoj školi?
 - Možete li podijeliti trenutak s ljetne škole koji Vam je najviše ostao u sjećanju?

Sudjelovanje na ljetnoj školi:

4. Koliko ste spremno ste se osjećali za sudjelovanje i izvršavanje zadataka na LJPŠ-u? Koja iskustva i aktivnosti su pridonijele tom osjećaju?
 - Kakva je bila strukturiranost nastave i zadataka na Vašoj ljetnoj školi? Koliko je to utjecalo na Vaše iskustvo ljetne škole?
5. Koja su iskustva i aktivnosti doprinijeli da se osjećate povezani s kolegama i nastavnicima tijekom LJPŠ-a i da dobro surađujete?
6. Koliko ste doživjeli osjećaj slobode i izbora tijekom LJPŠ-a te koje su aktivnosti pridonijele tom osjećaju (npr. koliko ste imali slobode u organizaciji i provođenju sadržaja?)
 - Koliko ste bili uključeni u donošenje odluka o istraživanju koje ste provodili na ljetnoj školi? Jeste li zadovoljni time?
 - Kako ste održavali ravnotežu između razonode i zabave te istraživačkog rada na samom putovanju?
7. Što razlikuje ljetnu školu od drugih kolegija na fakultetu?
8. Kako ste zadovoljni voditeljima svoje ljetne škole?
 - Koliko su Vam se činili pripremljeni? Jeste li imali dojam da od njih dobivate adekvatno stručno vodstvo?
 - Koliko su bili pristupačni? Jeste li se družili u neformalnom kontekstu tijekom LJPŠ-a? Kako je to utjecalo na Vaš dojam o LJPŠ-u?
 - Biste li nešto promijenili u vezi voditelja i njihovog pristupa?
9. Kako ste zadovoljni logističkim aspektima LJPŠ-a?
 - Kako Vam se svidio smještaj, lokacija, prijevoz?
 - Smatrate li da je trajanje kolegija dovoljno dugo za odrađivanje svih aktivnosti?

Korist i opće zadovoljstvo ljetnom školom:

10. Kad pogledate unazad, koliko je i na koje načine ljetna škola bila korisna za Vas tijekom studija i kasnije, na Vašem poslu?

- Što ste najvažnije naučili iz svog sudjelovanja u LJPŠ-u?

11. U kojoj mjeri (na skali od 1 – uopće ne do 7 – u potpunosti) ste zadovoljni svojim LJPŠ-om?

12. Biste li sadašnjim i budućim studentima preporučili sudjelovanje na Ljetnoj psihologijskoj školi i zašto?

13. Imate li nekih prijedloga za unapređenje ili promjene u provedbi i organizaciji LJPŠ-a?

Kraj razgovora:

14. Postoji li još nešto što Vas nismo pitali, a čini Vam se važnim za temu ovog razgovora?

Prilog J

Vodič za polustrukturirani grupni razgovor putem metode fokusne grupe sa studentima Odsjeka za psihologiju

1. Za početak nas zanima koje su prve asocijacije koje Vam padnu na pamet na spomen Ljetne psihologijske škole?
2. Koji su bili vaši razlozi prijavljivanja na LJPŠ?
 - Je li tema LJPŠ-a bila u skladu s vašim tadašnjim interesima?
 - Kakva su bila Vaša očekivanja prije ljetne škole? U kojoj su se mjeri ostvarila?
3. Što Vam se svidjelo, a što Vam se nije svidjelo na ljetnoj školi?
 - Možete li podijeliti trenutak s ljetne škole koji Vam je najviše ostao u sjećanju?

Sudjelovanje na ljetnoj školi:

4. Koliko ste spremno ste se osjećali za sudjelovanje i izvršavanje zadataka na LJPŠ? Koja iskustva i aktivnosti su pridonijele tom osjećaju?
 - Kakva je bila strukturiranost nastave i zadataka na Vašoj ljetnoj školi? Koliko je to utjecalo na Vaše iskustvo ljetne škole?
5. Koja iskustva i aktivnosti su doprinijeli da se osjećate povezani s kolegama i nastavnicima tijekom LJPŠ-a i da dobro surađujete?
6. Koliko ste doživjeli osjećaj slobode i izbora tijekom LJPŠ-a te koje su aktivnosti pridonijele tom osjećaju (npr. koliko ste imali slobode u organizaciji i provođenju sadržaja)?
 - Koliko ste bili uključeni u donošenje odluka o istraživanju koje ste provodili na ljetnoj školi? Jeste li zadovoljni time?
 - Kako ste održavali ravnotežu između razonode i zabave te istraživačkog rada na samom putovanju?
7. Što razlikuje ljetnu školu od drugih kolegija na fakultetu?
8. Kako ste zadovoljni voditeljima svoje ljetne škole?
 - Koliko su Vam se činili pripremljeni? Jeste li imali dojam da od njih dobivate adekvatno stručno vodstvo?
 - Koliko su bili pristupačni? Jeste li se družili u neformalnom kontekstu tijekom LJPŠ-a? Kako je to utjecalo na Vaš dojam o LJPŠ-u?
 - Biste li nešto promijenili u vezi voditelja i njihovog pristupa?
9. Kako ste zadovoljni logističkim aspektima LJPŠ-a?
 - Kako Vam se svidio smještaj, lokacija, prijevoz?
 - Smatrate li da je trajanje kolegija dovoljno dugo za odrađivanje svih aktivnosti?

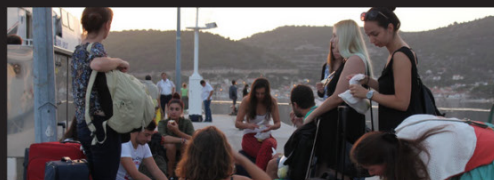
Korist i opće zadovoljstvo ljetnom školom:

10. Koliko je i na koje načine ljetna škola bila korisna za Vas?
 - Što ste najvažnije naučili iz svog sudjelovanja u LJPŠ-u?

11. U kojoj mjeri (na skali od 1 – uopće ne do 7 – u potpunosti) ste zadovoljni svojim LJPŠ-om?
12. Biste li drugim studentima preporučili sudjelovanje na Ljetnoj psihologijskoj školi i zašto?
13. Imate li nekih prijedloga za unapređenje ili promjene u provedbi i organizaciji LJPŠ-a?

Kraj razgovora:

14. Postoji li još nešto što Vas nismo pitali, a čini Vam se važnim za temu ovog razgovora?





1. Ljetna psihologijska škola Grožnjan, 1988

Ricardo



Borovella
PREKRASNO UKUSNA



**PRINT
MEDIA**



infobip



ODSJAK ZA PSIHOLOGIJU
FILOZOFSKI FAKULTET SVEUČILIŠTA U ZAGREBU