

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.953

UDK 159.947.5:318.18

Primljeno: 18. 02. 2026.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Dijana Ivanišević, Haris Šunje

FLOW DOŽIVLJAJ KOD STUDENATA: ULOGA AKADEMSKE MOTIVACIJE I INTELEKTUALNIH STILOVA *

Cilj istraživanja bio je ispitati da li akademska motivacija i intelektualni stilovi mogu služiti kao prediktori Flow doživljaja kod studenata. Istraživanje je obuhvatilo 115 studenata (N = 115) Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru. Među ispitanicima bilo je 25 muškaraca (21.7%) i 90 žena (78.3%), a prosječna dob iznosila je 20.5 godina. Pored Upitnika sociodemografskih karakteristika, primijenjeni su Skala akademske motivacije (AMS-28), zasnovana na teoriji samoodređenja, Upitnik intelektualnih stilova (TSI-R2) i Upitnik očaravajuće obuzetosti u studiranju (WOLF-S). Za provjeravanje hipoteza istraživanja korištena je hijerarhijska regresijska analiza s ciljem ispitivanja doprinosa motivacijskih i kognitivnih varijabli u objašnjenju flow doživljaja. Rezultati su pokazali da je intrinzična motivacija statistički značajno povezana s višim nivoom flow iskustva, dok ekstrinzična motivacija i amotivacija nisu pokazale značajan samostalni doprinos u regresionom modelu. Dobijeni nalazi ukazuju da je za razumijevanje flow iskustva kod studenata posebno važan kvalitet motivacije, odnosno intrinzična i autonomna uključenost u akademske aktivnosti, što je u skladu s teorijom samoodređenja. Iako intelektualni stilovi mogu imati teorijski značaj, rezultati ovog istraživanja ne potvrđuju njihov direktni prediktivni doprinos flow doživljaju. Praktične implikacije nalaza odnose se prvenstveno na kreiranje nastavnog okruženja koje potiče interes, autonomiju i osjećaj kompetentnosti, dok ulogu intelektualnih stilova treba dodatno ispitivati u budućim istraživanjima.

Ključne riječi: akademska motivacija; intelektualni stilovi; flow doživljaj; obrazovanje

* Rad je prezentiran na Naučnoj konferenciji „Društvene i humanističke nauke pred izazovima 21. stoljeća“ koja je održana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli 12. 12. 2025. godine.

1. UVOD

Akadska motivacija predstavlja jedan od ključnih psiholoških faktora koji oblikuju studentski angažman, ustrajnost i akademske postignuće. Visok nivo motivacije omogućava usmjeravanje pažnje, održavanje napora i ostvarivanje akademskih ciljeva, dok nesklad između izvora motivacije i individualnih kognitivnih preferencija može otežati proces učenja. U tom kontekstu, intelektualni stilovi, kao relativno stabilne preferencije u načinu razmišljanja, organizovanja i rješavanja problema predstavljaju važnu dimenziju individualnih razlika u akademskom funkcionisanju.

Pored motivacijskih i kognitivnih faktora sve veći značaj u razumijevanju kvaliteta studentskog angažmana ima i doživljaj flowa, definisan kao stanje potpune uključenosti i duboke koncentracije u aktivnosti (Csikszentmihalyi 1990). U skladu s tim flow se može smatrati jednim od indikatora optimalnog angažmana jer podrazumijeva usklađenost između motivacijskih procesa, individualnih kapaciteta i zahtjeva zadatka, što je povezano s efikasnijim kognitivnim funkcionisanjem, većim postignućem i pozitivnijim iskustvom učenja.

Savremeni obrazovni pristupi sve više naglašavaju potrebu za individualizacijom učenja, pri čemu razumijevanje motivacijskih i kognitivnih razlika među studentima postaje ključno za teorijsko i praktično unapređenje obrazovanja. Ipak, integrativna istraživanja koja simultano ispituju motivaciju, intelektualne stilove i flow iskustvo i dalje su rijetka. U tom kontekstu, analiza njihovih međusobnih odnosa može značajno produbiti razumijevanje mehanizama koji oblikuju kvalitetan akademski angažman.

1.1. Akadska motivacija i teorija samoodređenja

Motivacija je osnovni pokretač ljudskog ponašanja jer usmjerava aktivnosti ka ciljevima i određuje intenzitet uloženog napora. U akademskom kontekstu posebno je značajna akademska motivacija, koja obuhvata skup unutrašnjih i vanjskih faktora koji iniciraju, usmjeravaju i održavaju ponašanja usmjerena ka učenju i postignuću (Hasanagić i Sulejmanović 2021).

Jedan od najuticajnijih teorijskih okvira za razumijevanje akademske motivacije je teorija samoodređenja (Self-Determination Theory; Deci i Ryan 1985), koja naglašava značaj autonomije, odnosno doživljaja da pojedinac djeluje u skladu s vlastitim izborom, uvjerenjima i vrijednostima (Ryan i Deci 2000). U tom smislu samoodređenje se odnosi na iskustvo voljnog i samoiniciranog djelovanja, koje

uključuje osjećaj izbora i slobode u ponašanju. Teorija samoodređenja pretpostavlja postojanje tri osnovne psihološke potrebe: autonomiju, kompetentnost i povezanost (Ryan i Deci 2000), čije je zadovoljenje ključno za optimalno funkcionisanje i psihološko blagostanje, uključujući i akademski kontekst. Motivacija se pri tome konceptualizira duž kontinuuma koji obuhvata amotivaciju, različite oblike ekstrinzične motivacije (eksterna regulacija, introjekcija, identifikacija) te intrinzičnu motivaciju.

Intrinzična motivacija proizlazi iz interesa i zadovoljstva u samoj aktivnosti, dok ekstrinzična motivacija podrazumijeva angažman usmjeren ka postizanju vanjskih ishoda, poput nagrada ili izbjegavanja kazni. Amotivacija pak označava odsustvo namjere za djelovanjem. Empirijski nalazi dosljedno pokazuju da autonomno regulisani oblici motivacije i autonomno podržavajući konteksti doprinose većem akademskom angažmanu, ustrajnosti i psihološkom blagostanju (Vansteenkiste i sar. 2004). U skladu s tim nastavne prakse koje podržavaju autonomiju, poput omogućavanja izbora i uvažavanja perspektive studenata, povezane su s višim nivoima intrinzične motivacije i kvalitetnijim obrazovnim ishodima.

1.2. Intelektualni stilovi: tipovi i preferencije

Intelektualni stilovi definišu se kao preferirani načini obrade informacija i pristupanja zadacima. Za razliku od sposobnosti, oni ne odražavaju nivo kompetentnosti, već način korištenja kognitivnih resursa u procesu učenja i rješavanja problema. Ovaj konstrukt je višedimenzionalan i obuhvata kognitivne, afektivne, psihološke, fiziološke i sociokulturne aspekte ponašanja (Zhang i Sternberg 2006).

Način na koji pojedinac pristupa zadacima oblikovan je interesima, emocionalnim odnosom prema aktivnosti, ličnim karakteristikama, iskustvom i širim društvenim kontekstom. Istraživanja ukazuju da se intelektualni stilovi mogu razumjeti kroz niz preferencija, poput sklonosti strukturiranim nasuprot otvorenim zadacima, jednostavnosti nasuprot kognitivnoj složenosti, konformizma nasuprot autonomiji te individualnog nasuprot grupnog rada. Ove dimenzije ne predstavljaju rigidne kategorije, već krajnje tačke kontinuuma unutar kojih se individualne preferencije mogu kretati (Zhang i Sternberg 2006).

Savremeni pristupi ističu klasifikaciju intelektualnih stilova na tri tipa: Tip I (legislativni), Tip II (izvršno/administrativni) i Tip III (hijerarhijsko-sintetski stil) (Sternberg i Wagner 1992; Zhang i Sternberg 2005). Stilovi Tipa I povezani su s kreativnošću, fleksibilnošću i preferencijom za nisko strukturirane zadatke, te se često

dovode u vezu s intrinzičnom motivacijom i inovativnim pristupima učenju (Pušina i sar. 2019). Zbog svoje adaptivnosti, ovi stilovi su naročito relevantni u kontekstima koji zahtijevaju originalnost i divergentno mišljenje (Sternberg 1997).

Nasuprot tome, stilove Tipa II karakteriše usmjerenost na organizaciju, implementaciju i efikasno izvršavanje zadataka u strukturiranim okruženjima, gdje dolaze do izražaja preciznost i planiranje (Sternberg 1997; Pušina i sar. 2019). Iako se ponekad smatraju manje adaptivnim, njihova funkcionalna vrijednost u organizacijskim procesima je vrlo značajna.

Tip III obuhvata integrativne pristupe koji uključuju sposobnost uočavanja odnosa i sistemskih veza, te je posebno relevantan u kompleksnim zadacima koji zahtijevaju sintezu informacija i strateško promišljanje. Ovi stilovi su vrijednosno diferencirani jer mogu uključivati karakteristike i Tipa I i Tipa II, zavisno od zahtjeva situacije (Sternberg 1997).

Ukupno gledano, rezultati većine prethodnih istraživanja ukazuju da su stilovi Tipa I češće povezani s intrinzičnom motivacijom i kreativnim zadacima, dok su stilovi Tipa II funkcionalniji u strukturiranim i normativnim kontekstima, što potvrđuje njihovu ulogu u objašnjenju individualnih razlika u učenju (Pušina i sar. 2019).

1.3. Flow doživljaj

Flow predstavlja stanje optimalnog iskustva koje se odlikuje dubokom koncentracijom, intenzivnim angažmanom i osjećajem kontrole nad izazovnim zadatkom. U literaturi se razlikuju dispozicijski flow, kao relativno stabilna sklonost pojedinca da doživljava ovo stanje u određenim aktivnostima, i stanje flowa, koje označava trenutni intenzitet iskustva (Csikszentmihalyi 2014).

Prema modelu flowa, ključni element je ravnoteža između percipiranih zahtjeva zadatka i vlastitih kompetencija. Flow se javlja kada pojedinac aktivnost doživljava kao dovoljno izazovnu, ali istovremeno procjenjuje da raspolaze adekvatnim vještinama za njeno izvršenje. Ova ravnoteža omogućava potpunu uronjenost u aktivnost, gubitak osjećaja za vrijeme i pojavu intrinzične motivacije. Pri tome je važno istaći da flow nije vezan za specifičnu vrstu aktivnosti, već se može javiti u različitim kontekstima, uključujući i obrazovni. Njegove ključne komponente uključuju fokusiranu pažnju, osjećaj kontrole, smanjenu samosvijest, promijenjenu percepciju vremena i autoteličko iskustvo (Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi 1988; Moneta i Csikszentmihalyi 1996).

U obrazovnom kontekstu flow je povezan s većim zadovoljstvom učenjem, boljim akademskim postignućima i većom ustrajnošću. Također, viši nivo samoeфикаsnosti povezan je s većom vjerojatnošću doživljavanja flow iskustva tokom akademskih aktivnosti (Bassi i sar. 2018), što dodatno naglašava značaj individualnih kognitivno-motivacijskih faktora.

1.4. Pregled prethodnih istraživanja

Dosadašnja istraživanja ukazuju da su akademska motivacija, intelektualni stilovi i flow međusobno povezani konstrukti, ali se najčešće proučavaju unutar odvojenih teorijskih i empirijskih okvira. U području intelektualnih stilova dominantan je trostruki model (Zhang i Sternberg 2005), pri čemu empirijski nalazi dosljedno potvrđuju njihovu povezanost s akademskim postignućem i strategijama učenja (Zhang 2011). Iako su istraživanja njihove povezanosti s motivacijom relativno rijetka, dostupni rezultati sugerišu da intelektualni stilovi i motivacijski obrasci predstavljaju komplementarne, ali konceptualno različite dimenzije individualnih razlika (Zhang 2009).

Za razliku od toga, odnos između akademske motivacije i flow iskustva znatno je konzistentnije istražen. Nalazi pokazuju da su intrinzična i autonomna motivacija povezane s većom vjerojatnošću doživljavanja flow iskustva, kao i s višim nivoima kognitivne uključenosti i emocionalnog angažmana (Shernoff i sar. 2003; Schüler 2007; Bakker 2005; Engeser i Rheinberg 2008; Fullagar i Kelloway 2009). U tom kontekstu flow se potvrđuje kao važan indikator kvalitetnog angažmana te je povezan s pozitivnim obrazovnim ishodima (Bassi i sar. 2007; Huang i Wang 2022; Oliveira i sar. 2021).

Istraživanja također sugerišu da intelektualni stilovi mogu imati modulirajuću ulogu u doživljaju flowa. Stilovi Tipa I, zbog svoje povezanosti s kreativnošću i kognitivnom fleksibilnošću, pokazuju veću usklađenost s uslovima koji pogoduju njegovom nastanku (Zhang i Sternberg 2005). Međutim, ključnim se pokazuje stepen podudarnosti između individualnih kognitivnih preferencija i zahtjeva zadatka (Keller i Bless 2008; Nakamura i Csikszentmihalyi 2002), što upućuje na njihovu posrednu, a ne direktnu ulogu u formiranju flow iskustva.

Prema tome, iako su odnosi između pojedinačnih varijabli relativno dobro istraženi, integrativni pristupi koji istovremeno obuhvataju motivacijske, kognitivne i iskustvene dimenzije učenja i dalje su nedovoljno zastupljeni. Na tom tragu ovo istraživanje nastoji doprinijeti literaturi integracijom akademske motivacije, in-

tektualnih stilova i flow iskustva u jedinstven analitički okvir, s ciljem dubljeg razumijevanja mehanizama koji stoje u osnovi optimalnog akademskog angažmana.

2. METODOLOGIJA

2.1. Cilj, zadatak, hipoteza i uzorak istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati da li akademska motivacija i intelektualni stilovi mogu služiti kao prediktori Flow doživljaja kod studenata. U skladu sa postavljenim ciljem definisan je sljedeći zadatak istraživanja:

Z1. Istražiti da li varijable intrinzične, ekstrinzične motivacije i amotivacije, uz intelektualne stilove tip I, II i III, mogu služiti kao prediktori Flow doživljaja

U skladu sa ciljem i zadacima postavljena je sljedeća hipoteza istraživanja:

H1. Pretpostavlja se da su varijable intrinzične, ekstrinzične motivacije i amotivacije, uz intelektualne stilove tip I, II i III statistički značajni prediktori Flow doživljaja, uz najveći doprinos intrinzične motivacije.

Istraživanje je obuhvatilo 115 studenata ($N = 115$) s različitih fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru: Nastavničkog fakulteta, Fakulteta informacijskih tehnologija, Fakulteta humanističkih nauka i Mašinskog fakulteta. Među ispitanicima bilo je 25 muškaraca (21.7%) i 90 žena (78.3%), a prosječna dob iznosila je 20.5 godina.

2.2. Procedura istraživanja

Podaci su prikupljeni tokom akademske 2023/2024. godine primjenom standardiziranih upitnika, uz dobrovoljno učešće ispitanika. Prije početka istraživanja, ispitanici su informisani o cilju istraživanja, anonimnosti i povjerljivosti podataka, nakon čega su dali informirani pristanak za učešće. Istraživanje je sprovedeno u skladu s etičkim principima psiholoških istraživanja, uz prethodno odobrenje komisije. Upitnici su popunjavani samostalno, a vrijeme potrebno za njihovo ispunjavanje iznosilo je približno 20–30 minuta.

2.3. Mjerni instrumenti

Podaci su prikupljeni putem upitnika sociodemografskih karakteristika i tri standardizirana instrumenta. *Sociodemografski upitnik* konstruisan je za potrebe istraživanja i obuhvatio je podatke o spolu, dobi, veličini porodice, prosjeku ocjena i procjeni socioekonomskog statusa.

Akademska motivacija mjerena je *Skalom akademske motivacije* (Hasanagić i Bosankić 2018), zasnovanom na teoriji samoodređenja (Deci i Ryan 1985). Izvorna verzija skale dostupna je u javnom domenu i sastoji se od 28 tvrdnji, u okviru kojih ispitanici odgovaraju na pitanje: „Zašto idete na fakultet“, i daju odgovore koji opisuju različite motivacijske razloge. Svaka subskala uključuje četiri stavke koje se ocjenjuju na skali Likertovog tipa od 1 do 7 (pri čemu 1 označava „uopće se ne odnosi na mene“, a 7 „u potpunosti se odnosi na mene“), te sadrži sljedeće faktore: amotivaciju, tri oblika ekstrinzične motivacije (eksternu regulaciju, introjektovanu motivaciju i identifikovanu motivaciju), te tri oblika intrinzične motivacije (motivaciju za saznanjem, motivaciju za postignućem i motivaciju za iskustvom stimulacije). Zbir rezultata tvrdnji svake pojedine subskale odražava prisutnost tog oblika motivacije kod studenata pri čemu viši rezultat ukazuje na viši nivo tog oblika motivacije. Skala pokazuje zadovoljavajuće metrijske karakteristike ($\alpha = 0.77-0.91$), dok je u ovom istraživanju pouzdanost iznosila $\alpha = 0.86$.

Intelektualni stilovi procijenjeni su pomoću *TSI-R2 BH upitnika* (Pušina i sar. 2019), koji sadrži 65 tvrdnji raspoređenih u 13 stilova mišljenja. Odgovori se daju na sedmostepenoj Likertovoj skali (1 = nikako do 7 = izuzetno), pri čemu ispitanici procjenjuju u kojoj mjeri ih pojedina tvrdnja opisuje. Adaptacija instrumenta zasniva se na ranijem kros-kulturalnom validiranju originalnog TSI upitnika (Sternberg i Wagner 1992) na bosanskohercegovačkom uzorku (Pušina 2014). Za potrebe ovog istraživanja, pojedinačni stilovi agregirani su u tri tipa u skladu s trostrukim modelom intelektualnih stilova (Zhang i Sternberg 2005). Konkretno, Tip I obuhvata stilove koji reflektiraju kreativne, fleksibilne i autonomne pristupe zadacima, Tip II uključuje stilove usmjerene na strukturiranost, izvršenje i pridržavanje pravila, dok Tip III predstavlja integrativne stilove koji kombiniraju karakteristike prethodna dva tipa. Rezultati za svaki tip izračunati su kao aritmetička sredina pripadajućih stilova, u skladu s uputama za obradu *TSI-R2 BH* instrumenta (Pušina i sar., 2019). Pouzdanost instrumenta u ovom istraživanju bila je visoka ($\alpha = 0.93$).

Flow doživljaj procijenjen je adaptiranom verzijom *Work-Related Flow Questionnaire – Student Adaptation* (WOLF-S 2016). Instrument sadrži 13 tvrdnji ra-

spoređenih u tri dimenzije: apsorpcija, uživanje i intrinzična motivacija. Tvrdnje su kontekstualno prilagođene akademskom okruženju. Ispitanici su procjenjivali koliko često doživljavaju određena stanja tokom učenja i akademskih aktivnosti, koristeći sedmostepenu skalu odgovora. U analizama je korišten ukupni skor, iz-računat kao prosjek svih čestica, pri čemu viši rezultat ukazuje na intenzivniji do-življaj flow iskustva. Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosila je $\alpha = 0.90$.

3. REZULTATI

U Analizi uzorka ovog istraživanja na početku je prikazana deskriptivna analiza koju možemo vidjeti u Tabeli 1. Primjećujemo da prema standardiziranim kriterijima, skewness ili zakrivljenost se nalazi u preporučenom rasponu od -1 do 1, sa izuzetkom varijable amotivacije koja se nalazi na graničnoj vrijednosti od 1.47. Kurtosis ili spljoštenost distribucije možemo analizirati kroz prizmu preporučenog raspona od -1.5 do 1.5 (Tabachnick & Fidell 2013), na osnovu čega možemo zaključiti da podaci ne odstupaju značajno od normalne distribucije. Za varijablu amotivacije je prirodno očekivati pozitivnu asimetriju s obzirom na to da osim što bi visok nivo amotivacije ukazivao na zabrinjavajuće stanje u kontekstu društva, biti „motivisan“ je također socijalno poželjan odgovor. Kolmogorov-Smirov test normalnosti u slučaju svih varijabli osim intelektualnih stilova tipa I, II i III pokazuju statističku značajnost, odnosno da podaci odstupaju od normalne distribucije. Međutim, rezultati Kolmogorov-Smirnov testa se često uzimaju sa rezervom, odnosno u kombinaciji sa ostalim parametrima asimetrije i spoljoštenosti distribucije. Autori raspravljaju oko upotrebe Kolmogorov-Smirnov testa u slučaju velikih uzoraka (Peat & Barton 2005), te zbog slabe snage testa (Thode 2002). U slučaju velikih uzoraka, statističku značajnost testova normalnosti podataka bismo dobili čak i u manjem odstupanju podataka (Otzuna et al. 2006; Field 2009), a te devijacije ne bi značajno uticale na parametrijske metode (Otzuna et al. 2006). Također, smatra se da na većim uzorcima odstupanje od normalnosti podataka ne bi trebalo praviti velike probleme ili greške u analizi (Pallant 2007), te da se parametrijske procedure mogu koristiti u slučaju da odstupanja nisu visoka (Elliot & Woodward 2007). Neki autori smatraju da u slučaju kada uzorak čini stotine ispitanika možemo u potpunosti zanemariti distribuciju podataka (Altman & Bland 1995).

Tabela 1. Deskriptivna analiza ispitivanih varijabli

Varijable	N	M	SD	Sk.	Kurt.	K-S	p	α
Intrinzična motivacija	115	61.43	13.41	-.927	.970	.118	.000	.902
Ekstrinzična motivacija	115	62.63	12.98	-.727	.211	.107	.002	.857
Amotivacija	115	4.27	5.65	1.472	1.11	.225	.000	.807
Intelektualni stilovi I tipa	115	121.03	21.90	.356	3.34	.059	.200*	.895
Intelektualni stilovi II tipa	115	95.37	17.93	-.486	-.014	.069	.200*	.896
Intelektualni stilovi III tipa	115	93.67	15.32	-.171	.110	.071	.200*	.822
Flow doživljaj	115	48.58	14.73	-.044	-.038	.050	.200*	.901

Analizirajući prvu hipotezu u nastavku je za početak prikazana matrica korelacija varijabli korištenih u istraživanju (Tabela 2). U tom smislu u Tabeli 2 možemo izdvojiti statistički značajnu umjerenu korelaciju pozitivnog smjera između varijabli intrinzične motivacije i Flow doživljaja ($r = .469$; $p < .001$), te slabu do umjerenu korelaciju negativnog smjera između varijabli amotivacije i intrinzične motivacije ($r = -.327$; $p < .001$). Također, možemo primijetiti da varijabla amotivacije ne pokazuje statistički značajnu korelaciju s drugim varijablama osim intrinzične motivacije. Sama činjenica da se proučavanje motivacije povezuje sa intelektualnim stilovima i Flow doživljajem ide u prilog ovim podacima.

Tabela 2. Matrica korelacija ** = $p < .01$; * = $p < .05$.

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Amotivacija	r	-.327**	-.143	-.026	-.138	-.094	-.151
	p	.000	.127	.785	.142	.319	.108
2. Intrinzična motivacija	r	-.327**	.474**	.236*	.371**	.359**	.469**
	p	.000	.000	.011	.000	.000	.000
3. Ekstrinzična motivacija	r	-.143	.474**	.349**	.396**	.440**	.179
	p	.127	.000	.000	.000	.000	.055
4. Intelektualni stilovi Tip I	r	-.026	.236*	.349**	.551**	.779**	.238*
	p	.785	.011	.000	.000	.000	.011
5. Intelektualni stilovi Tip II	r	-.138	.371**	.396**	.551**	.699**	.270**
	p	.142	.000	.000	.000	.000	.004
6. Intelektualni stilovi Tip III	r	-.094	.359**	.440**	.779**	.699**	.264**
	p	.319	.000	.000	.000	.000	.004
7. Flow doživljaj	r	-.151	.469**	.179	.238*	.270**	.264**
	p	.108	.000	.055	.011	.004	.004

Nakon toga prikazan je sažetak modela hijerarhijske regresijske analize (Tabela 3). U prvom bloku je unesena varijabla akademske motivacije, odnosno varijabla amotivacije, intrinzične i ekstrinzične motivacije. Za intrinzičnu i ekstrinzičnu

motivaciju su korišteni kompozitni skorovi na ovim varijablama s obzirom na to da su ovom istraživanju, zbog između ostalog i nepostojane ja prethodnih istraživanja, nije ciljalo na povezivanje pojedinačnih subskala vrsta motivacija. U drugom bloku su dodatno unesene varijable intelektualnih stilova (I, II i III), formirane prema teorijskoj podlozi i kombinaciji pojedinačnih intelektualnih stilova koji se nalaze unutar istog tipa.

Iz rezultata predstavljenih u Tabeli 3 možemo zaključiti da su oba modela statistički značajna, s tim da prvi model objašnjava 22,2% varijanse, dok drugi model sa svim unesenim varijablama objašnjava 24,8% varijanse. Kada pobliže pogledamo koeficijente u prediktivnom modelu Flowa (Tabela 4), u prvom bloku intrinzična motivacija ($\beta=.496$; $p<.001$) se izdvojila kao statistički značajan prediktor Flowa, dok nakon uključivanja ostalih varijabli možemo vidjeti da je varijabla intrinzične motivacije i dalje statistički značajan prediktor Flowa ($\beta=.466$; $p<.001$), dok druge varijable ne pokazuju statističku značajnost. Evidentna je uloga intrinzične motivacije u ovoj kombinaciji varijabli i podataka, ali s obzirom da ostale varijable ne pokazuju statističku značajnost, hipotezu možemo samo djelomično potvrditi.

Tabela 3. Model hijerarhijske regresije, uz kriterij varijablu Flow doživljaja

Model	R	R ²	Adjusted R ²	SD	F	p
1	.471	.222	.201	13.17	10.55	.000
2	.498	.248	.206	13.13	5.927	.000

Tabela 4. Regresijski koeficijenti prediktivnog modela Flow doživljaja

		B	SD	β	t	p(t)
1	Konstanta	18.995	7.459		2.547	.012
	Amotivacija	.009	.231	.003	.038	.970
	Intrinzična motivacija	.545	.109	.496	4.980	.000
	Ekstrinzična motivacija	-.063	.108	-.055	-.580	.563
2	Konstanta	9.376	9.099		1.030	.305
	Amotivacija	-.005	.231	-.002	-.022	.982
	Intrinzična motivacija	.512	.112	.466	4.569	.000
	Ekstrinzična motivacija	-.129	.114	-.114	-1.128	.262
	Intelektualni stilovi Tip I	.091	.090	.135	1.007	.316
	Intelektualni stilovi Tip II	.061	.098	.075	.627	.532
	Intelektualni stilovi Tip III	-.011	.153	-.011	-.069	.945

4. DISKUSIJA

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazuju da motivacijske varijable imaju značajnu ulogu u objašnjenju doživljaja flowa u akademskom kontekstu, pri čemu je posebno izdvojena intrinzična motivacija kao jedini dosljedno statistički značajan prediktor. U prvom modelu, koji uključuje amotivaciju, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju, objašnjeno je 22.2% varijanse flow doživljaja ($R=.471$; $R^2=.222$), a model u cjelini je statistički značajan ($F=10.55$; $p<.001$). Unutar tog modela, jedino je intrinzična motivacija ostvarila značajan pozitivan doprinos ($\beta=.496$; $p<.001$) dok amotivacija i ekstrinzična motivacija se nisu pokazale kao statistički značajni prediktori. Ovakav nalaz upućuje na to da viši nivo flow iskustva nije povezan s motivacijom općenito, nego prvenstveno s njenim autonomnim, intrinzičnim kvalitetom, što je u skladu s teorijom samoodređenja (Ryan & Deci 2000), prema kojoj interes, doživljaj izbora i percepcija kompetentnosti podstiču dublju uključenost u aktivnost.

U drugom modelu su motivacijskim varijablama dodani intelektualni stilovi tipa I, II i III, pri čemu je ukupno objašnjena varijansa porasla sa 22.2% na 24.8% ($R=.498$; $R^2=.248$). Iako je i drugi model statistički značajan u cjelini ($F=5.927$; $p<.001$), porast objašnjene varijanse je mali, svega 2.6% na nivou R^2 . Uz to, u drugom modelu nijedan od intelektualnih stilova nije bio statistički značajan prediktor flow doživljaja. Važno je zato oprezno interpretirati drugi korak hijerarhijske regresije. Sam porast R^2 nakon dodavanja nove grupe prediktora ne znači automatski da je taj novi blok dao statistički značajno poboljšanje modela.

Uključivanje intelektualnih stilova dovelo je do malog povećanja objašnjene varijanse, ali na osnovu podataka nema dovoljno osnova za tvrdnju da oni daju jasan i samostalan doprinos predikciji flow doživljaja. U skladu s tim nalazi ne podržavaju tvrdnju da intelektualni stilovi predstavljaju važan neposredni prediktivni okvir flow doživljaja, barem ne u ovom uzorku i u ovom regresijskom modelu. Svakako, njihov teorijski značaj ostaje moguć, ali u ovom istraživanju nije potvrđen kroz statistički značajne pojedinačne regresijske koeficijente. Drugim riječima, ako intelektualni stilovi i jesu povezani s flow doživljajem, ta povezanost ovdje nije dovoljno jaka da bi se izdvojila nakon kontrole motivacijskih varijabli.

Posmatrano u cjelini, rezultati najjasnije potvrđuju centralnu ulogu intrinzične motivacije u objašnjenju flow iskustva kod studenata. Kvalitativni aspekti motivacije imaju značajnu ulogu u objašnjenju doživljaja flowa u akademskom kontekstu. Studenti s izraženijom intrinzičnom motivacijom postižu viši nivo flow iskustva, što potvrđuje da za optimalan angažman nije presudna sama prisutnost motivacije, već

njen kvalitet. Ovaj nalaz konzistentan je s teorijom samoodređenja (Deci i Ryan 2000), prema kojoj autonomno regulisano ponašanje, zasnovano na interesu i percepciji kompetentnosti, vodi ka dubljoj uključenosti u aktivnost.

Ovi rezultati u skladu su s prethodnim istraživanjima koja povezuju intrinzičnu i autonomnu motivaciju s učestalošću flow iskustava, višim nivoom angažmana i intenzivnijom kognitivnom i emocionalnom uključenosti u obrazovne aktivnosti (Shernoff i sar. 2003; Schüler 2007; Bakker 2005; Fullagar i Kelloway 2009; Engeser i Rheinberg 2008).

Ekstrinzična motivacija, s druge strane, sama po sebi nije dovoljna za pojavu flow iskustva, što se može objasniti razlikovanjem kontrolisanih i autonomnih oblika regulacije (Deci i Ryan 2000). Posebno u svojim spolja regulisanim oblicima, ona može biti dovoljna za iniciranje aktivnosti, ali ne i za postizanje duboke uronjenosti koja karakterizira flow. Važno je pritom naglasiti da internalizirani oblici ekstrinzične motivacije, poput identifikovane regulacije, mogu imati funkcionalno slične efekte kao intrinzična motivacija (Ryan i Deci 2017).

Ipak, ekstrinzična motivacija i amotivacija nisu pokazale statistički značajan samostalni doprinos, što sugerise da sama prisutnost motivacije nije dovoljna, nego je za flow posebno važan njen kvalitet (Csikszentmihalyi 2014). U praktičnom smislu, ovi nalazi podržavaju ideju da akademsko okruženje koje potiče interes, autonomiju i unutrašnju angažovanost može imati veću važnost za razvoj flow doživljaja nego vanjski podsticaji sami po sebi.

5. ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je intrinzična motivacija najvažniji prediktor doživljaja flowa u akademskom kontekstu, dok amotivacija i ekstrinzična motivacija nisu pokazale statistički značajan samostalni doprinos u objašnjenju ove pojave. Hijerarhijska regresijska analiza pokazala je da motivacijske varijable u prvom koraku objašnjavaju 22.2% varijanse flow doživljaja, pri čemu je jedino intrinzična motivacija ostvarila značajan pozitivan efekat. Uključivanjem intelektualnih stilova u drugom koraku modela objašnjena varijansa povećana je na 24.8%, ali nijedan od stilova nije ostvario statistički značajan pojedinačni doprinos. Zbog toga se može zaključiti da u ovom istraživanju intelektualni stilovi nisu potvrđeni kao direktni prediktori flow doživljaja, iako njihov teorijski značaj ne treba unaprijed odbaciti. Preciznije rečeno, njihova eventualna uloga može biti posredna, kontekstualna ili zavisna od drugih psiholoških i situacionih faktora, što zahtijeva dodatna istraživanja.

Posmatrano u cjelini, nalazi najjasnije podržavaju centralnu ulogu intrinzične

motivacije u objašnjenju akademskog flow iskustva. Praktično, to upućuje na važnost obrazovnih okruženja koja podstiču interes, autonomiju, osjećaj kompetentnosti i unutrašnju angažovanost studenata. Istovremeno, rezultati ne pružaju dovoljno jak empirijski osnov za zaključak da bi intelektualni stilovi sami po sebi predstavljali pouzdan temelj za predviđanje flow doživljaja u akademskom radu.

Dobijene nalaze potrebno je tumačiti uz određena ograničenja istraživanja. Presječni nacrt ne omogućava donošenje zaključaka o uzročno-posljedičnim odnosima, a primjena samoprocjenskih instrumenata otvara mogućnost subjektivnih pristranosti u odgovaranju. Buduća istraživanja trebala bi koristiti longitudinalne nacрте, ispitati inkrementalni doprinos pojedinih blokova prediktora preciznijim modelima i uključiti dodatne akademske i kontekstualne varijable kako bi se potpunije objasnili uslovi nastanka flow iskustva kod studenata.

LITERATURA

1. Altman, Douglas G., J. Martin Bland (1995), "Statistics notes: The normal distribution", *BMJ*, 310 (6975): 298.
2. Bakker, Arnold B. (2005), "Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences", *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44.
3. Bassi, Marta, Patrizia Steca, Antonella Delle Fave, Gian Vittorio Caprara (2007), Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301–312.
4. Bassi, Marta, Patrizia Steca, Antonella Delle Fave, Gian Vittorio Caprara (2018), "Academic self-efficacy and students' flow experience", *Learning and Individual Differences*, 61, 15–23.
5. Csikszentmihalyi, Mihaly (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper & Row
6. Csikszentmihalyi, Mihaly (2014), *Applications of flow in human development and education*, Springer
7. Deci, Edward L., Richard M. Ryan (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Springer Science & Business Media
8. Deci, Edward L., Richard M. Ryan (2000), "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
9. Elliott Alan C., Wayne A. Woodward (2007), *Statistical analysis quick reference guidebook with SPSS examples*, 1st ed., Sage Publications, London

10. Engeser, Stefan, Falko Rheinberg (2008), "Flow, performance and moderators of challenge–skill balance", *Motivation and Emotion*, 32(3), 158–172.
11. Fullagar, Clive J., E. Kevin Kelloway (2009), "Flow at work: An experience sampling approach", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 595–615.
12. Hasanagić, Anela, Nina Bosankić (2018), "Validacija skale akademske motivacije (AMS) na srednjoškolicima", *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 16, 191-216.
13. Hasanagić, Anela, Dijana Sulejmanović (2021), *Psihologija akademske motivacije*, Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, Zenica
14. Huang, Hai, Yong Wang (2022), "How flow experience and self-efficacy define students' online learning intentions: View from task technology fit", *Frontiers in Psychology*, 13, 835328.
15. Keller, Johannes, Herbert Bless (2008), "Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 196–209.
16. Moneta, Giovanni B., Mihaly Csikszentmihalyi (1996), "The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience", *Journal of Personality*, 64(2), 275–310.
17. Nakamura, Jeanne, Mihaly Csikszentmihalyi (2002), "The concept of flow", In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, 89–105.
18. Oliveira, Wilk, Kamilla Tenório, Juho Hamari, Olena Pastushenko, Seiji Isotani (2021), "Predicting students' flow experience through behavior data in gamified educational systems", *Smart Learning Environments*, 8, 30.
19. Oztuna Derya, Atilla Halil Elhan, Ersöz Tuccar (2006), "Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions", *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171–6.
20. Pallant Julie (2007), *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using SPSS for windows*, 3 ed., McGraw Hill, Sydney
21. Peat, Jennifer K., Belinda Barton (2005). *Medical Statistics: A Guide to SPSS, Data Analysis and Critical Appraisal*, Blackwell Publishing Ltd.
22. Pušina, Amir (2014), "Intellectual styles of Bosnian students: A cross-cultural perspective", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 298-307.
23. Pušina, Amir, Danijela Zuletović, Ivana Katavić (2019), "Intelektualni stilovi i školsko postignuće", *Napredak*, 160 (1-2), 149-168.

24. Ryan, Richard M., Edward L. Deci (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
25. Schüler, Julia (2007), "Individual differences in flow-experience: The role of personality and motivation", *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1151–1162.
26. Shernoff, David J., Mihaly Csikszentmihalyi, Barbara Schneider, Elisa S. Shernoff (2003), "Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory", *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.
27. Sternberg, Robert J. (1997), *Thinking styles*, Cambridge University Press
28. Sternberg, Robert J., Richard K. Wagner (1992), *Thinking styles inventory (TSI)*, Center for the Study of Thinking, Yale University
29. Tabachnik, Barbara, Linda Fidell (2013), *Using multivariate statistics*, Pearson Education Inc.
30. Thode Henry C. (2002), *Testing for normality*, Marcel Dekker, New York
31. Vallerand, Robert J., Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Carolina Senécal, Evelyne F. Vallières (1992), "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education", *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
32. Vansteenkiste, Maarten, Joke Simons, Willy Lens, Kennon M. Sheldon, Edward L. Deci (2004), "Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts", *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.
33. Fan, Weiqiao, Zhang, Li-Fang (2009), "Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students", *Learning and Individual Differences*, 19(3), 299–303.
34. Zhang, Li-Fang (2011), "The developing field of intellectual styles: Four recent endeavours", *Learning and Individual Differences*, 21(3), 311–318.
35. Zhang, Li-Fang, Robert J. Sternberg (2005), "A threefold model of intellectual styles", *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53.
36. Zhang, Li-Fang, Robert J. Sternberg (2006), *The nature of intellectual styles*, Lawrence Erlbaum Associates., Mahwah, NJ

FLOW EXPERIENCE IN STUDENTS: THE ROLE OF ACADEMIC MOTIVATION AND INTELLECTUAL STYLES

Summary:

The aim of the study was to examine whether academic motivation and intellectual styles can serve as predictors of Flow experiences in students. The study included 115 students (N = 115) of the Faculty of Education of the University "Džemal Bijedić" in Mostar. Among the respondents, there were 25 men (21.7%) and 90 women (78.3%), and the average age was 20.5 years. In addition to the Sociodemographic Characteristics Questionnaire, the Academic Motivation Scale (AMS-28), based on the theory of self-determination, the Intellectual Styles Questionnaire (TSI-R2) and the Worrying Study Involvement Questionnaire (WOLF-S) were applied. To test the research hypotheses, hierarchical regression analysis was used to examine the contribution of motivational and cognitive variables in explaining flow experiences. The results showed that intrinsic motivation was statistically significantly associated with a higher level of flow experience, while extrinsic motivation and amotivation did not show a significant independent contribution in the regression model. The findings indicate that the quality of motivation, i.e. intrinsic and autonomous involvement in academic activities, is particularly important for understanding the flow experience in students, which is in line with the self-determination theory. Although intellectual styles may have theoretical significance, the results of this study do not confirm their direct predictive contribution to the flow experience. The practical implications of the findings relate primarily to the creation of an educational environment that encourages interest, autonomy, and a sense of competence, while the role of intellectual styles should be further examined in future research.

Keywords: academic motivation; intellectual styles; flow experience; education

Adrese autora

Authors' address

Dijana Ivanišević
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru
Nastavnički fakultet
dijana.ivanisevic@unmo.ba

Haris Šunje
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru
Nastavnički fakultet
haris.sunje@unmo.ba

