

Мирољуб Ж. Ивановић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Сремска Митровица

Угљеша М. Ивановић
Алфа универзитет у Београду
Факултет за менаџмент у спорту

УДК: 159.953.5.2/.5.072:373.211.24
159.947.5:373.211.24

ИД БРОЈ: 188143884

Оригинални научни рад

Примљен: 14. 8. 2011.

Коригован: 12. 9. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

ДЕТЕРМИНАНТЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Апстракт: Основни циљ овог истраживања био је да се испита улога академског самопоимања, основних психолошких потреба, мотивације за поучавање и самоуспешност учења као предиктори интринзичне мотивације при учењу. Истраживање је спроведено на узорку студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици ($N = 270$), просечне старости 21,6 година. Као мерни инструменти, коришћени су следећи анкетни упитници: *Упитник MSLQ* (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991), *Упитник саморегулације* (Ryan & Connell 1989), *Упитник SDQ III* (Marsha & O’Neill 1984) и *Упитник основних психолошких потреба* (Deci & Ryan 2000). Подаци су анализирани и обрађени у СПСС програму за статистику (Пирсонов коефицијент корелације, регресиона анализа и параметријски Студентов t -тест за зависне узорке). Добијени налази корелационе анализе указују на то да су академско и говорно самопоимање појаве које се односе на решавање потешкоћа, а самоуспешност код учења, као и потребе за самосталношћу и корелираношћу с другима, интринзична и идентификациона мотивација за поучавање у статистички значајном међусобном односу с интринзичном мотивацијом за учење будућих васпитача. Резултати регресионе анализе показали су да академско самопоимање, самоуспешност за учење и корелираност са другима, представљају значајне предикторе интринзичне мотивације за учење. Студенти којима су васпитачке студије биле најбољи избор, знатније су интринзично мотивисани за учење и поучавање у поређењу са колегама којима те студије нису биле по вољи. Такође, добијен је низ хипотетичких логичних корелација међу различитим варијаблама самопоимања и мотивације код будућих васпитача које могу утицати на њихов академски успех и ефикасност у будућој професији. Осим за важне теоријске импликације, добијени резултати могу бити врло корисни за планирање неких предиктора мотивације за учење васпитача.

Кључне речи: мотивација за учење, мотивација за поучавање, основне психолошке потребе, академско самопоимање

УВОД

Основни проблем истраживања у овом раду јесте мотивација која је изузетно сложен феномен. Она представља покретачку снагу и нагон који подстиче особу на акцију и деловање, као и оно што је чини истрајном у том понашању. Због тога је психолошки процес мотивације посебно значајан и у наставном процесу. Од њега зависи колико ће студенти учествовати и колико ће се ангажовати, не само у настави, него и колика ће им бити жеља да нешто науче, прошире своја знања, развију своје способности, такмиче се итд.

Посебна врста мотивације је *интринзична мотивација за учење*, која представља суштину педагошке теорије и праксе. То је стање у којем појединац има мотив да нешто учи и научи. Да би студенти постигли успех у учењу, важно је да су заинтересовани и мотивисани. Код мотивисаног студента већи је и мисаони напор и ниво мисаоне активности, потпунија концентрација пажње, што доводи до коначних значајнијих резултата у учењу и академским активностима. Мотивација за учење зависи од неколико чинилаца: од личности студента, друштвене средине, породичног окружења, потребе за успехом, факултета и сл. У овом раду, испитиваће се следећи предиктори интринзичне мотивације: академско самопоимање, основне психолошке потребе, мотивација за поучавање и самоефикасност за учење.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ДРУГИХ АУТОРА

На основу проверених мотивационих теорија, психолози усмеравају знатну пажњу ка професионалном знању васпитача и мотивацији за поучавање и опажање овог занимања Малмберг, Ват и Ричардсон (Malmberg 2006; Watt & Richardson 2008a). Доскорашња, у већини случајева занемарена мотивација васпитача и учитеља постаје у последњих десет година област све већег интересовања истраживача Вулфолка и Хоја (Woolfolk, Ноу 2008) у чијем средишту су све комплекснији обрасци интеракција различитих мотивационих променљивих. Вилфилд и Еклес (Wigfield & Eccles 2002), Ивановић и Ивановић (2011a) и Ивановић и Ивановић (2011b) сматрају да је мотивациони модел очекивања и вредности био основа за пројектовање теоријског модела и инструмента за утврђивање мотивације код професије васпитача, тренера и наставника физичког васпитања што потврђују и истраживања Вата и Ричардсона (Watt & Richardson 2007). Овај модел утврђује разнолике типове мотивације за поучавање (алтруистичне, интринзичне и утилитарне), као и веровања која се односе на сопствене способности, које су значајани мотивациони фактори у васпитачком позиву. Према истраживањима Ричардсона и Вата (Richardson & Watt 2006), самопроцењене способности за

поучавање, социјална и интринзична вредност поучавања и ранија позитивна искуства са учењем и поучавањем, најважнији су разлози за избор професије васпитача и задовољства тим занимањем. У својој студији, Ват, Ричардсон и Тисвајер (Watt, Richardson & Tysvaer 2007) сматрају да је задовољство избором професије релевантан мотивациони фактор код одлука о сопственом стручном усавршавању и квалитету поучавања, али и о останку у занимању васпитача током дужег радног стажа.

У својим истраживањима, Пелетје, Севин-Левеск и Легот (Pelletier, Séguin-Levésque & Legaut 2002), установили су посебан значај интринзичне мотивације за поучавање, пошто је она повезана са квалитетнијим приступом поучавању који подстиче самосталност деце, а тиме и њихову интринзичну мотивацију и бољи успех у учењу. Такође, према истраживању Малмберга (Malmberg 2006), интринзична мотивација за поучавање у узајамној је зависности од усмерене циљне оријентације, док је екстринзична мотивација у међусобном односу са оријентацијом на избегавање неуспеха. Резултати лонгитудиналног истраживања Синклера, Досона и Макинернија (Sinclair, Dowson & McInerney 2006), показали су пораст у оријентацији према овладавању задатком васпитача повезаним с интринзичном мотивацијом, рефлексивним мишљењем и очекивањима сопствене успешности.

Поменута релевантна истраживања (углавном емпиријске оријентације) наглашавају значај знатних мотивационих фактора код професије васпитача. Међутим, ови резултати имају ограничену вредност, пошто је ово занимање у свакој земљи значајно дефинисано широм друштвеном и образовном целином која утиче на професионални положај васпитача и стручних захтева који се од њих траже.

Значајну смерницу мотивације за учење и поучавање представља Кортхагенов иницијални модел (2004), у којем су појединачне карактеристике индивидуе: самоуспешност за учење, самопоимање, мотивације за учење и основне психолошке потребе, важан елеменат професионалне улоге васпитача. Притом, треба скренути пажњу на чињеницу да су истраживања мотивације васпитача у којима се испитује корелација варијабли из класичне мотивационе теорије и теорије самопоимања још увек у зачетку, па недостају резултати који би објаснили и предвидели њихове релације, нарочито са становишта професије васпитача.

Према студији Рајана и Деција (Ryan & Deci 2000), у досадашњим психолошким истраживањима има релативно мало налаза која обједињују самопоимање са мотивационим конструктима произашлим из модерних теорија самоодређења. У том смислу, значајно је истраживање Ахмеда и Бруинзма (Ahmed & Bruinsma 2006), који сматрају да је самопоимање у узајмној зависности од аутономне мотивације.

Наведени делимични преглед литературе указује на сложеност изложеног проблема. Кратак осврт на релевантна истраживања у овој области, показује да је као значајне чиниоце мотивације за учење могуће издвојити

самопоимање, основне психолошке потребе, мотивацију за поучавање и самоуспешност у учењу. Досадашња истраживања највише су се заснивала на узорцима школске популације и одраслих особа, а занемарљив број спроведен је на популацији васпитача, посебно у нашој средини.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Основно полазиште у раду представљала је хипотеза да сложеност и разноврсност феномена самопоимања, основних психолошких потреба, мотивације за поучавање, самоуспешности учења студената и њихове интринзичне мотивације при учењу крију у себи читав сплет разноврсних и променљивих чинилаца који корелирају међусобно, а у чије се везе и односе намерава проникнути. Увид у назначене корелате има вишеструки значај, а најважније је то што утврђивање њихових релација може да послужи као смерница за организовани васпитно-образовни рад на даљем подстицању детерминанти мотивације за учење у складу са аутентичним потребама будућих васпитача.

Дефицит довољно релевантних теоријско-емпиријских, а нарочито лонгитудиналних истраживања која су се бавила самопоимањем, основним психолошким потребама, мотивацијом за поучавање, самоуспешношћу учења и интринзичном мотивацијом студената при учењу, видљиво је изражен у нашој средини. Проблеми ове врсте условљени су самом сложеностју појаве, као и разноликошћу тих веза и релација. Очигледан недостатак истраживања њихових детерминанти, односно корелата на васпитачкој популацији, свакако појачава ову потребу. У делатностима које се баве развојем студената, неопходна су знања о повезаности различитих аспеката мотивације за учење будућих васпитача, а садржај овог рада представља нов допринос у том смеру. Резултати ранијих истраживања стварају полазну претпоставку да ће јасније сагледавање њихових релација допринети одговарајућем опису овог феномена код студената.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је експлоративно. Полазећи од проблема истраживања и наведене тежње да се отклони или умањи дефицит у расположивом знању о наведеном проблему, те стекне ново, дубље, потпуније и тачније знање, основни циљ истраживања јесте испитивање да ли је критеријумска варијабла, мотивација студената за учење, у статистички значајном узајамном односу са предикторским варијаблама, самопоимањем, задовољењем основних психолошких потреба и мотивацијом за васпитачком професијом, као и да ли се на основу поменутих варијабли може заснивати објашњење и предвиђање мотивације за учење током студија. Осим тога, други додатни циљ истраживања јесте испитивање разлике у мотивацији за учење и поучавање међу сту-

дентима којима су студије биле најбољи избор и оним студентима којима оне нису најбољи избор.

Укратко, овим радом намеравамо одговорити на два истраживачка питања: (1) колики део варијансе мотивације при учењу објашњавају испитиване предикторске варијабле самопоимања, основних психолошких потреба, мотивације за поучавање и самоуспешност учења, (2) који су од испитиваних предиктора највише повезани с критеријумом *мотивација студената за учење*.

На основу досадашњих релевантних истраживања овог проблема, не могу се извући једнозначни закључци. Стога постоји реална потреба да се на основу меродавних инструмената испита однос мотивације студената за учење са конструктима самопоимања и задовољења основних психолошких потреба. У овом раду, желели смо проверити да ли постоји веза међу примењеним варијаблама, и ако постоји, у ком она смеру она иде и колики је њен интензитет. Такође, намера је била и да се адекватно процене различите компоненте и аспекти мотивације студената за учење, као и да се одреди да ли су ова обележја релевантна и дискриминативна за процену мотивације за учење на студентском узрасту. Потом је следило поређење добијених налаза са одговарајућим подацима изложеним у ранијим истраживањима.

МЕТОД

УЗОРАК И ПРОЦЕДУРА ИСПИТИВАЊА

У квантитативном истраживању, учествовало је 142 студента друге и треће године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици (АС=21.3 година; СД=3.92). Од техника истраживања примењено је анонимно *анкејтирање*. После прегледа тестовног материјала, одбачено је 5 упитника у којима су недостајали одговори на све ајтеме, тако да је програм спроведен на коначном узорку од 138 испитаника.

Током једног школског часа, испитаници су испуњавали упитник који је садржавао примењене скале. Подаци су прикупљани током октобра 2011. године. Пре поделе упитника, испитаници су информисани о истраживању и начину заштите анонимности података.

МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

У истраживању, примењена је батерија од 4 мерна инструмена: *Упитник МСЛQ*, *Упитник саморегулације*, *Упитник Self-Description Questionnaire* и *Упитник темељних психолошких потреба*.

I Мотивација за учење утврђена је помоћу две субскеале, које су саставни део анкетног упитника MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991). Једна субскала односи

се на процену самоуспешности за учење (нпр. *Сијурна сам да врло успешно моју да извршим радне обавезе.*), а друга на процену вредности учења као мере мотивације за учење (нпр. *Јако ми је занимљиво оно што учимо на стиудијама.*). Степен слагања са ајтемима изражава се на петостепеној Ликертовој скали процене од 1 („уопште се не односи на мене“) до 5 („у великој мери односи се на мене“). Поузданост мерења изражена Кронбаховим алфа коефицијентом за субскале *Самоефикасности за учење* на овом узорку износи $\alpha = .86$, а субскале *Вредности учења* износи $\alpha = .89$.

II Мотивација за поучавање утврђена је ревидираном верзијом анкетног *Училишника саморегулације (Self-Regulation Questionnaire; Ryan & Connell 1989)*, а облици у којима су изражени ајтеми прилагођени су тако да се односе на интринзичну, идентификацијску и екстринзичну мотивацију за поучавање. **Интринзична мотивација** за поучавање подразумева ону врсту мотивације подстакнуту задовољством у активности (нпр. *Трудићу ћу се да моја деца савладају активности првенствено зато што уживам у поучавању.*). **Идентификацијска мотивација** подстакнута је жељом за деловањем у складу са властитим вредностима и циљевима (нпр. *Трудићу се да моја деца савладају активности првенствено зато што желим да оно што радим буде исправно*), док је **екстринзична мотивација** подстакнута неким спољашњим мотивима (нпр. *Трудићу се да моја деца савладају активности првенствено зато што желим да стекнем уред међу колеџама.*). Степен слагања са ајтемима процењује се на петостепеној Ликертовој скали од 1 („уопште се не слажем“) до 5 („потпуно се слажем“). Поузданост (Кронбах алфа) у овом истраживању креће се у распону од $\alpha = .70$ до $\alpha = .84$.

III Самопоимање утврђено је анкетним упитником *Self-Description Questionnaire (SDQ III) Marsha & O’Neill (1984)*. У овом истраживању, коришћене су скале општег самопоштовања (нпр. *Начелно, имам врло добро мишљење о себи.*), академског самопоимања (нпр. *Током стиудија, имала сам добар успех у већини предмета.*), као и самопоимања у говорној области (нпр. *Добро се изражавам речима.*) и области решавања проблема (нпр. *Добро комбинујем идеје на начин на који остали нису покушали.*). Степен слагања са ајтемима изражава се на петостепеној Ликертовој скали процене од 1 („уопште се не односи на мене“) до 5 („потпуно се односи на мене“). Интерна конзистентност креће се у распону од .82 до .94.

III Задовољење основних психолошких потреба утврђено је помоћу анкетног *Училишника основних психолошких потреба (Basic Psychological Needs Scale; Deci & Ryan 2000)*, који се састоји од две скале: *Аутономија* и *Повезаност са другима*. Степен слагања са ајтемима изражава се на петостепеној Ликертовој скали процене од 1 („уопште се не слажем“) до 5 („потпуно се слажем“). Задржане су скале *Аутономија* (нпр. *Немам јуно могућности избора како ћу да стиудирам и учим.*) и *Повезаност с другима* (нпр. *Добро се слажем са осталим стиудентима из групе*). Кронбах алфа коефицијент поузданости за субскалу *аутономија* износи: $\alpha = .72$, а *повезаност с другима* $\alpha = .89$.

РЕЗУЛТАТИ

У циљу испитивања смера и јачине повезаности између мотивације васпитача за учење и квантитативних варијабли самопоимања, задовољења основних психолошких потреба и мотивације студената за занимање васпитач, примењена је корелациона анализа.

Из матрице корелација (Табела 1) видљиво је да од педесет пет анализираних Пирсонових коефицијената корелације, четрдесет три је, са својим ниским и умереним вредностима, статистички значајно и позитивно повезано, што указује на то да се две варијабле међају у истом правцу, тј. вредност једне варијабле може се предвидети са одређеном вероватноћом на основу резултата друге варијабле.

Разматрање стохастичког степена узајамне зависности међу примењеним варијаблама указује на то да је мотивација за учење статистички најинтензивније повезана са варијаблама академско самопоимање и самоуспешност за учење, са којима има умерено високе и непотпуне корелације позитивног смера. Мотивација за учење је позитивна, али са мањим интензитетом међусобног односа са варијаблама самопоимање вербалних способности и способност решавања проблема. Варијабла вредност учења (као индикатор мо-

Табела 1. Пирсонови коефицијенти корелације између испитиваних варијабли

ВЕРБАЛНО САМОПОИМАЊЕ	1.00												
Академско самопоимање	.49**	1.00											
Решавање проблема	.57**	.28**	1.00										
Опште самопоштовање	.39**	.48**	.48**	1.00									
Самосталност	.32**	.43**	.19**	.36**	1.00								
Корелираност са другима	.05	.18**	.21**	.19**	.54**	1.00							
Самоуспешност за учење	.52**	.59**	.40**	.37**	.46**	.19**	1.00						
Вредност учења	.33**	.68**	.14*	.19**	.30**	.32**	.48**	1.00					
Интризична мотивација за поучавање	.27**	.39**	.13*	.39**	.14*	.10	.40**	.45**	1.00				
Идентификацијска мотивација за поучавање	.15*	.31**	.07	.33**	.03	.10	.32**	.30**	.66**	1.00			
Екстризична мотивација за поучавање	.05	-.07	-.09	.15*	-.07	-.04	.11	.09	.30**	.39**	1.00		

* $p < .05$; ** $p < .01$

тивације за учење) позитивно је повезана са интринзичном и идентификационом мотивацијом за поучавање. Самим тим, студенти који су мотивисанији за учење имају позитивније самопоимање, на бољи начин процењују сопствену самоуспешност у учењу и манифестују више интринзичне мотивисаности за поучавање деце. Вредност учења испољава ниску позитивну повезаност и са општим самопоштовањем студената, као и са осећајем њихове самосталности и узајамне зависности с другима у високошколском окружењу. Осим тога, студенти који имају веће академско и опште самопоштовање, знатније процењују да су задовољене њихове потребе за самосталношћу и међусобним односом с другима.

Добијени Пирсонови коефицијенти корелације дали су информације о степену и смеру повезаности варијабли. Међутим, нису дали и информацију колико је критеријумска варијабла *вредности учења* студената условљена вредностима батерије примењених независних варијабли, а колико другим факторима. Зато је за решавање овог проблем употребљен регресиони модел (Табела 2).

Увидом у ћелије матрице уочава се статистички значајна и висока узајамна зависност између предиктора академског самопоимања и самоуспешности за учење, што **сигнализира постојање значајних корелација на регресионој правој**.

Добијени налази наглашавају да су *академско самопоимање* будућих учитеља, њихова *самоуспешност* за учење и *корелираност* са другима значај-

Табела 2. Резултати хијерархијске регресионе анализе са предикторима мотивације за учење као критеријумом

ПРЕДИКТОРИ	β	$R_{sempirac}$
Вербално самопоимање	-.09	-.06
Академско самопоимање	.63**	.41
Решавање проблема	-.03	-.01
Опште самопоштовање	-.16*	-.11
Корелираност с другима	.26**	.21
Самосталност	.14*	.12
Интризична мотивација за поучавање	.09	.06
Индентификацијска мотивација за поучавање	.05	.03
Екстризична мотивација за поучавање	.01	.02
Самоуспешност за учење	.32**	.25

$R = .70$ $R^2 = .52$ $F_{3,265} = 19.24^{**}$
 * $p < .05$; ** $p < .01$

ни предиктори мотивације за учење. Предиктор *ојшййше самојошййовање*, са својим негативним предзнаком у овој анализи, има карактеристику супресорске варијабле, јер испољава позитиван међусобни однос са критеријском варијаблом. На основу добијених резултата, закључује се да студенти који процењују да имају квалитетне академске способности, успех у учењу и повезаност с колегама с године, приписују и већи значај учењу током студирања.

Добијени корелативни резултати су у складу са налазима претходних истраживања Марушића и сар. (2010).

Да би се утврдила егзистенција статистички значајних разлика међу оним студентима који су знатније били мотивисани за избор васпитачке професије када су се уписивали на студије, као и да ли постоје разлике у варијаблима које се односе на учење и поучавање с обзиром на то да ли су студије за образовање васпитача биле најбољи избор или оне нису биле по њиховој вољи, параметријским Студентовим т-тестом за зависне узорке испитана је значајност добијених разлика (Табела 3).

Остварене су вероватне разлике у мотивацији студената струковних студија за образовање васпитача у односу на ток њихових склоности у избору похађања високе школе. Управо студенти којима је васпитачко занимање најбољи избор, знатније распознају вредности учења у односу на студенте којима васпитачко занимање није био најбољи избор. Студенти којима је васпитачко занимање по вољи, манифестовали су и већи ниво интринзичне мотивације за поучавање, а видљиво је да нема статистички значајне разлике између ове две групе у идентификацијској и екстринзичној мотивацији за поучавање, нити у одређивању сопствене самоуспешности за учење.

Табела 3. Аритметичке средине, стандардне девијације, Студентов т-тест и статистичка значајност резултата у односу на најбољи избор за васпитачке студије

		НАЈБОЉИ ИЗБОР		df	t
		Да	НЕ		
Вредност учења	<i>AS</i>	3.96	3.73	235	2.70**
	<i>SD</i>	.57	.76		
Самоуспешност за учење	<i>AS</i>	3.74	3.46	234	1.94
	<i>SD</i>	.62	.75		
Интризична мотивација за поучавање	<i>AS</i>	4.72	4.39	236	3.96**
	<i>SD</i>	.44	.59		
Индетификацијска мотивација за поучавање	<i>AS</i>	4.75	4.48	238	1.77
	<i>SD</i>	.47	.49		
Екстринзична мотивација за поучавање	<i>AS</i>	3.41	3.56	238	.80
	<i>SD</i>	.90	.88		

**p < .01

ДИСКУСИЈА

Налази добијени корелационом анализом потврђују хипотетичку позитивну узајамну зависност међу позитивне слике о сопственим академским компетенцијама, општег самопоштовања и прилагођавајућих мотивационих модела, као и нивоом задовољења основних психолошких потреба за самосталношћу и корелираношћу с другима. Ранији налази у области академске мотивације адолесцената указују на позитиван међусобни однос између позитивних веровања о сопственим академским способностима и мотивације усмерене на овладавање задатком, сматра Бонг (Bong 2001) и између осећаја самосталности у академском окружењу и интринзичне мотивације за учење, сматрају Фортијер, Валеранд и Гуај (Fortier, Valerand & Guay 1995). Добијени налази у овом истраживању подударни су са поменутиим резултатима и указују на то да ће и касније током школовања, студенти са потпунијом сликом о сопственим академским способностима и већим самопоштовањем имати већу мотивацију за сопствено учење и будуће васпитачко занимање. Такође, Малмбергова проучавања показују да добијени резултати потврђују и вредност примене мотивационих теорија на карактеристичну област истраживања мотивације будућих васпитача, тј. повезаност прилагођавајућих циљних усмерености студената и њихове интринзичне мотивације за поучавање. Ови мотивациони модели могу деловати и на будући успех студената на васпитачким студијама, као и на њихов каснији успех у учитељској професији.

Добијени налази регресионе анализе указују како осећај успешности код учења и задовољство студената сопственим академским компетенцијама позитивно утичу на процес учења. Према истраживању Шунка (Schunk 1991), боље оцене или резултате на одређеном тесту начелно имају они студенти који верују да су способни за удовољавање захтевима студија које је спровео Шунк (Schunk 1991). Отуда и реална претпоставка о корелацији квалитета процеса учења и задовољства сопственим академским компетенцијама. Такође, у студији Јакшић и Визек-Видовића (2007) утврђено је да је опажање сопствене способности за учење у узајамној зависности са бољим коришћењем стратегија учења. На основу добијених налаза, може се очекивати корелација између квалитетнијих процеса учења и задовољства сопственим академским компетенцијама, који исходе бољи успехом на студијама. Међутим, ово директно деловање квалитетнијег учења треба тестирати емпиријском провером комплекснијег обрасца релација мотивационих варијабли, самопоимања и исхода учења.

Позитивна опажања сопствених компетенција студената могу се позитивно испољити и на њихове друштвене релације. У ствари, добијени налази потврђују да је узајамна зависност с другима значајан предиктор интринзичне мотивације за учење. Деси, Валеранд, Пелетје и Рајан (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991) сматрају да је мотивација већа код појединца када му омогућује задовољење основних психолошких потреба. Сходно томе, доби-

јени резултати скрећу пажњу на то како је осећај међусобног односа студената с колегама, односно осећај добре адаптације у сопственој групи, повољан индикатор мотивације за учење. Може се очекивати да је овакав налаз делимично карактеристичан за студенте који су се определили за овакав професионални избор, јер васпитачка професија подразумева изражену усмереност на друге, па су алтруистични мотиви веома испољени код избора овог занимања, сматрају Ричардсон и Вајт (Richardson & Watt 2006). Усмереност на друге веома је важна будућим васпитачима и током студија, а ефикасна корелираност са другима објашњава њихову интринзичну мотивацију за учење.

Деци и сарадници (1991) сматрају да је за мотивацију веома важно задовољење осећаја смосталности, пошто појединац при том осећа да он дефинише сопствено понашање, доживљавајући га као исход сопствених избора. Али, основна психолошка потреба – *задовољење осећаја самосталности* – код студената друге и треће године студија, није се испољила као значајан индикатор интринзичне мотивације за учење. Стога се узајамна зависност интринзичне мотивације за учење и аутономије може очекивати тек у четвртој години студија, што треба испитати лонгитудиналним истраживањем на узорку студената на специјализацији.

На основу ранијих резултата о позитивном међусобном односу различитих прилагођавајућих видова мотивације, може се очекивати да ће интринзична мотивација за поучавање бити позитиван индикатор вредности учења. Заправо, ако су студенти интринзично мотивисани за професију васпитача који су одабрали, онда се може очекивати и већа вредност учења садржаја који се односе на васпитачку професију. Међутим, спајање интринзичне мотивације за професију васпитача и осталих предикторских варијабли не утиче значајно на предикцију варијансе критеријума вредности учења и самоуспешности за учење.

Добијени резултати скрећу пажњу и на разлике у мотивацији студената, с обзиром на предности васпитачких студија као најбољег избора или варијанте. Претпоставља се да су студенти којима је занимање васпитач први избор, знатније мотивисани за учење током студирања, као и за касније поучавање у поређењу са студентима којима васпитачке студије нису биле по вољи. У складу с тим, може се претпоставити да ће поједине разлике постојати и код идентификацијске мотивације за поучавање. У ствари, идентификацијска мотивација испољава се када се појединац поистовети с активношћу поучавања и прихвати је као нешто што намерава радити с већом вољом, наводе Рајан и Деци (Ryan & Deci 2000). И поред тога што се овај вид мотивације сврстава у ширу групу екстринзичне мотивације, он је један од повољнијих њених облика, јер је уређивање понашања интернализовано. Ова мотивисана понашања знатније су самостално уређенија и самоуређенија у односу на понашања уређена спољашњим факторима. Зато је идентификациони вид мотивације за поучавање квалитетнији, па се може претпоставити и одређена разлика између студената с обзиром на то да ли су студије биле њихов

најбољи избор. Може се очекивати да се значај самосталности при учењу и у поучавању више испољава у трећој и четвртој години студија, пошто студенти добију одређено искуство током студирања и васпитачке праксе. Дакле, претпоставља се да ће студенти, којима су васпитачке студије биле најбољи избор, на вишим годинама студија у већој мери испољавати и идентификациону мотивацију за поучавање.

Напоследку, ово истраживање студената васпитачких студија скреће пажњу и на низ природних повезаности између мотивације, самопоимања и основних психолошких потреба. На основу добијених налаза, може се очекивати да ће студенти којима су васпитачке студије најбољи избор уложити и више напора у квалитетније учење током студија. Сви поменути корелирани чиниоци могу се позитивно испољити и на њихову успешност у каснијем раду с предшколском децом.

Ово истраживање у области мотивације васпитача наставак је низа студија спроведених у последњих неколико година, сматра Волфолк Хој (Woolfolk Ноу 2008). Оно је удео у објашњавању и предикцији карактеристичних релација међу мотивационим варијаблама код будућих васпитача у нашој земљи. Треба, заправо, нагласити редукацију истраживања у којима се доводе у везу поједине мотивационе варијабле и самопоимање са професионалном улогом будућих васпитача. Истраживања овог дизајна омогућују увид у комплексне релације различитих варијабли које могу деловати на успех студената током студија, као и на њихов успех у будућој васпитачкој професији. Студија Вајта и Ричардсона (Watt & Richardson 2008б) показује да студенти који испољавају већу мотивацију у сопственом студирању, академску способност и знатније задовољавање потребе за самоодређењем сопственог понашања, вероватно ће постати мотивисанији и стручнији васпитачи, па ће и више уложити у сопствени професионални развој.

ЗАКЉУЧАК

На основу примењене методологије у овом истраживању изведени су са статистички значајном поузданошћу следећи закључци:

- Израчунате вредности Кронбах алфа коефицијената поузданости јасно показују да се примењени мерни инструменти могу сматрати валидним, те се препоручују за даљу употребу и стандардизацију и на васпитачкој популацији у нашој средини;
- Добијене су статистички значајне умерене и позитивне корелације између димензија самопоимања, задовољења основних психолошких потреба и мотивације за васпитачку професију. Без обзира на то што је релативно велики проценат варијабилитета још остао необјашњен, хијерархијска регресиона анализа је показала да је могуће да и други неистраживани фактори у значајној мери утичу на испитивани критеријум.

ријум, те да су добијени корелати значајни предиктори мотивације студената при учењу;

- Утврђене су статистички значајне разлике између студената којима су васпитачке студије биле најбољи избор, боље мотивисани за учење и поучавање и студената којима избор студија није био по вољи.

Такође, овај рад је донео неколико нових сазнања драгоцених за психолошке науке и психолошку праксу. Пре свега, спроведено квантитативно истраживање има одређену практичну вредност, која произлази из утврђене важности феномена самопоимања, задовољења главних психолошких потреба и мотивације за занимање васпитач, за предикцију мотивације студената за учење. Делујући на ове варијабле, може се допринети бољем успеху студената.

На крају треба напоменути да добијене резултате у овом пионирском трансверзалном истраживању треба посматрати и у контексту неких методолошких недостатака који донекле умањују снагу добијених налаза и могућност генерализације резултата. Првенствено, оно се потпуно темељи на подацима добијеним самопроценама студената. Такође, методолошко ограничење представља и величина и структура пригодног узорка студента Високе школе струковних студија за образовање васпитача. Ради јединственог увида у модел мотивације студената за учење и фактора који утичу на њен смер, динамику и карактер, неопходно је у следећа екстензивнија лонгитудинална истраживања укључити већи број студената оба пола прве, друге, треће и четврте године студија.

ЛИТЕРАТУРА

Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 551–576.

Bong, M. (2001). Between and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.

Fortier, M.S., Valerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257–274.

Ивановић, М., Ивановић, У. (2011а). Особине личности тренера као предиктори задовољства послом. [Personality trainer characteristics as job satisfaction predictors]. *Sport Logia* 6(2), 1–8.

Ивановић, М., Ивановић, У. (2011б). Особине личности наставника физичког васпитања као предиктори интеракције наставник–ученик (Personality characteristics of physical education teacher's as teacher-student interaction predictors). *Међународни научни скуп под називом "ФИС КОМУНИКАЦИЈЕ 2011 у Физичком васпитању–Спорту–Рекреацију"*. Резимеи (стр. 24). Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања. Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7–24. Korthagen, F.A.J. (2004). I search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

Malmberg, L.E. (2006). Goal orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58–76. Marsh, H.W. & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ-III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153–174.

Marušić, И., Pavin – Ivanec, Т., Vizek – Vidović, В. (2010). Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. *Psihologijske teme*, 19(1), 31-44. Pelletier L.G.,

Séguin-Levesque C. & Legaut, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.R, Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.

Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56. Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.

Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D.M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, 1132–1154.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper Collins.

Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.

Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008a). Guest editorial: Motivation for teaching. *Learning and Instruction, 18*, 405–407.

Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008b). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408–428.

Watt, H.M.G., Richardson, P.W. & Tysvaer, N. (2007). Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. U: A. Berry, A. Clemans i A. Kostogriz (Ur.), *Dimensions of professional learning: Professionalism, practice and identity* (str. 155–175). Rotterdam: Sense Publishers.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. U: A. Wigfield i J.S. Eccles (Ur.), *The development of achievement motivation* (str. 91–146). San Diego: Academic Press.

Woolfolk Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction, 18*, 492–498.

Miroљjub Ź. Ivanović

Pre-school Teacher Training College in Sremska Mitovica

Uglješa M. Ivanović

Alpha University in Belgrade

Faculty of Sports Management

PREDICTORS OF PRE-SCHOOL STUDENT TEACHERS' MOTIVATION TO LEARN

Summary: The paper presents research results obtained by studying the role of self-concept, basic psychological needs, background education and self-regulated learning of pre-school student teachers studying at Pre-school Teacher Training College in Sremska Mitrovica (N=270, average age 21.6), as possible indicators of student teachers' intrinsic motivation to learn. The research instruments involved: MSLQ Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991), Self-regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989), SDQ III Questionnaire (Marsha & O'Neill, 1984) and Basic Psychological Needs Questionnaire (Deci & Ryan, 2000). The data were analysed and processed in SPSS statistics programme (Pearson's correlation coefficient, regression analysis and parametrical Student t-test for dependant samples). The obtained results indicate that there is statistically significant correlation between academic and oral self-concept and student teachers' intrinsic motivation to learn. Apart from significant theoretical implications, the research results could be very useful in planning predictors of pre-school student teachers' motivation to learn.

Key words: motivation to learn, motivation to teach, basic psychological needs, academic self-concept