

Izet Pehlić
Fikret Čančar

MOTIVACIJA ZA ŠKOLSKIM UČENJEM UČENIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA

Sažetak

Na temelju uvida u relevantne teorijske i istraživačke izvore ustanovljeno je da u školskom učenju vanjski i unutarnji motivi utječu na motivaciono ponašanje. Cilj ovog rada bio je da se na temelju stavova učenika ispita motivacija za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola.

Istraživanje po svojoj naravi je deskriptivno neeksperimentalno. Od istraživačkih metoda u oblikovanju teorijskog dijela korišten je metod teorijske analize, a deskriptivno-analitički servej metod u prikupljanju, analizi i interpretaciji dobivenih rezultata. Od istraživačkih tehnika korišteno je anketiranje, a od istraživačkih instrumenata Upitnik školske motivacije – ISM (Ali & McInerney, 2005).

Rezultati istraživanja su pokazali da je motivacija za školskim učenjem u većoj mjeri prisutnija kod učenika osnovne škole za sve subskale osim za spremnost za izvršavanjem školskih zadataka, gdje je veća motiviranost vidljiva kod učenika srednje škole. U motiviranosti za učenje postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika muškog i ženskog spola na subskalama trud, takmičenje, društvena moć i nagrada, tj. na varijablama takmičenje, društvena moć i nagrada ispitanici muškog spola su pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike ženskog spola, dok su na varijabli trud ispitanici ženskog spola pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike muškog spola.

Izveden je zaključak kako dobijeni istraživački rezultati mogu biti osnova za kreiranje radionica za nastavnike koje bi bile u funkciji jačanja njihovih kompetencija za motivisanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: *motiviranost za učenje, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, motivaciono ponašanje*

UVOD

U školskom učenju vanjski i unutarnji motivi utječu na motivaciono ponašanje. Kada su u pitanju vanjski motivi, koji se nalaze van situacije onog koji uči (npr. ocjene, diplome, materijalna korist), onda govorimo o vanjskoj motivaciji. Ako je nastavnik u centru nastavnog procesa, onda on uključuje sredstva vanjske motivacije, a ako je učenik, onda se teži razvijanju unutarnje motivacije. Unutarnju motivaciju čine želje za stjecanjem određenih znanja, informacija, vještina i dr. Učenik uči da stekne znanje, a cilj je u samoj aktivnosti učenja.

Podjela motivacije u učenju na unutarnju i vanjsku odgovara podjeli na primarnu i sekundarnu, koju navode drugi autori. Prednost se daje unutarnjoj motivaciji, odnosno primarnoj, u pogledu intelektualnog usvajanja. Nastavni proces teži transformisanju vanjske, odnosno sekundarne motivacije u unutarnju, a to se može ostvariti kada dođe do približavanja između sredstva i svrhe učenja.

Insentivna motivacija našla je primjenu u nastavi u obliku insentiva (podsticaja ili stimulatora), koji se često koriste za oživljavanje i razvijanje motivacije u školskim situacijama kada se javlja opadanje aktivnosti, monotonija i nezainteresiranost. Insentiv je opažen objekt ili vanjski uvjet za koji se smatra da bi mogao zadovoljiti pobuđeni motiv i koji izaziva aktivnost (Rakić, 1977). Insentivi se razlikuju po vrsti, intenzitetu u odnosu na cilj i po svojoj vrijednosti. Često se u nastavi govori o pozitivnim i negativnim insentivima, ili o unutarnjim i vanjskim, koji mogu biti u dijalektičkom odnosu (Cviić, 1975). Neki autori (Bujas, 1964) definiraju insentive kao psihološke stimulare. Obično se u insentive uvrstavaju: pohvala, nagrada, opomena, kazna, takmičenje, saradnja, ocjena i dr. Kazna i nagrada su jači insentivi od opomene i pohvale, a takmičenje je jači stimulator od saradnje. Neki jaki insentivi nisu odgojno i društveno vrijedni; ponekad individualno takmičenje kreira želju za isticanjem i dovodi do suparništva.

Po tome koliko dugo i s kakvim intenzitetom treba podsticati neki oblik ponašanja, razlikuju se kontinuirani i diskontinuirani podsticaji. Kontinuirani podsticaji se primjenjuju u procesu formiranja nekog oblika ponašanja, tj. određeno ponašanje se podstiče sve dotle dok je neoformljeno. Čim je kod učenika izgrađen željeni oblik ponašanja, primjenjuju se diskontinuirani podsticaji (Đorđević, 1997). Ističe podsticaje sa reakcionom kvotom, odnosno, učenik treba da dobije neku potvrdu o svojoj aktivnosti poslije određenog broja željenih oblika ponašanja.

Mogućnosti razvijanja motivacije za školskim učenjem

Kreiranje konteksta i razvoj motivacije za školsko učenje je značajnim ciljem nastavnog procesa, a osnovni razlozi za to su sadržani u poželjnim odgojno-obrazovnim efektima koje, pod određenim uvjetima, može imati razvijena motivacija kako za samog učenika, tako i za efikasnost poučavanja, pa i za širu društvenu zajednicu (Marentič-Požarnik, 1978; Palekčić, 1985; Trebješanin, 1986; Savić, 1994). Iz ugla učenika, za njega razvoj intrinzične motivacije za učenje čini osnovu zadovoljstva u radu, osnovu stalnog obrazovanja i samorazvoja.

Postavlja se pitanje da li je moguće utjecati na razvijanje motivacije za školsko učenje? Na razvoj motivacije za učenje, prema rezultatima nekih istraživanja, moguće je i potrebno utjecati, a najvažniju ulogu u tome ima škola, odnosno nastavnici u procesu nastave. Motivacija za školsko učenje, nastaje i razvija se u toku školskog učenja i manifestira se u obliku pozitivnih emocionalnih doživljaja, želja i interesovanja povezanih sa neposrednim sadržajima i procesima školskog učenja. Također, uobičajeno je da se emocije razmatraju kao ishodišna varijabla (kao rezultat) u motivaciji, ali postoje istraživanja koja pokazuju da emocije igraju centralnu ulogu u objašnjenju učenikovih odgovora na izazovan rad (Meyer i Turner, 2002). Pored toga, i teorija samodeterminacije (Deci, 1995) uključuje i emocije čovjeka, mada se direktno ne bavi emocijama. Brojna istraživanja pokazuju da emocije i subjektivni doživljaj igraju veoma važnu ulogu u procesu saznavanja i učenja, tako da ih je nemoguće zanemariti u razmatranju motivacije za školsko učenje. Dakle, intrinzična motivacija za školskim učenjem ne postoji prethodno, sa njom djeca ne dolaze u školu.

Rezultati istraživanja (Trebješanin i Šefer, 1991) pokazuju da početni pozitivan stav prema školi i entuzijazam sa kojim prvaci izvršavaju školske obaveze, a koji su rezultat socijalnih podsticaja i opće radoznalosti, počinju vidljivo opadati već u trećem razredu, ako izostane posebna briga o motivacionoj strani učenja. Također, interesovanje za same sadržaje i procese školskog učenja se ne pojavljuje, u znatnijem obimu, ukoliko se posebna pažnja ne posveti motivaciji za učenje i to na kontinuiran i sistematičan način.

Istraživanja, u eksperimentalnim uvjetima, prema Trebješaninu (1998) pokazuju da je uz pomoć odgovarajućih postupaka moguće, već i kod djece nižeg osnovnoškolskog uzrasta, kreirati intrinzične motive za usvajanje strukturiranih naučnih znanja, a ne samo za izolirane zanimljive sadržaje. Također, smatra se da je u okviru redovne školske nastave moguće, i to u relativno kratkom vremenskom roku, uspostaviti neke vidove intrinzične motivacije za školskim učenjem,

pod uslovom da se nastava organizuje na određeni način. Ustanovljeno je da je moguće efikasno utjecati na kreiranje pozitivnog stava prema učenju i kod djece ispodprosječnih sposobnosti.

Istraživanja motivacije za školskim učenjem

Bariša i saradnici (Barrish, Saunders i Wolfgood, 1969) proveli su istraživanje koje se uzima kao primjer za bihejvioristička istraživanja motivacije učenika i discipline na času. Naime, nastavnici su nekoliko učenika četvrtog razreda osnovne škole slali kod direktora na razgovor zbog ometanja nastave (ustajanje s mjesta, pravljenje nereda i buke, odbijanje saradnje i drugi oblici ometanja nastavnog procesa). Kako bi se promijenilo ponašanje učenika u odjeljenju, proveden je eksperiment. Istraživanje je provedeno kroz četiri faze: (1) prva faza – posmatrači su bilježili ponašanje učenika na časovima čitanja i matematike prije uvođenja igre; (2) druga faza – igra je provedena na časovima čitanja, a ne na časovima matematike; (3) treća faza – igra je provedena na časovima matematike, a ne na časovima čitanja; (4) četvrta faza – igra je provedena na časovima čitanja i matematike. Rezultati su pokazali da je igra značajno uticala na smanjenje ometajućeg ponašanja u učionici.

Disi (Deci, 1971) istraživao je efekte vanjskih nagrada na unutrašnju motivaciju. On je izvršio eksperimentalno istraživanje u laboratoriji. Osnovna pretpostavka istraživanja bila je: unutrašnja motivacija za određenu aktivnost opada ako ispitanici dobiju novčanu nagradu. U eksperimentu su učestvovala 24 učenika koja su imala zadatak da sklapaju slagalice. U startu je utvrđeno da su ispitanici unutrašnje motivirani za ovu aktivnost. Tokom tri sesije ispitanici koji su pripadali eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi imali su identične zadatke. Jedina razlika između dvije grupe bila je da su učenici u eksperimentalnoj grupi nagrađivani dolarom za svaku riješenu slagalicu, a učenici u kontrolnoj grupi nisu. Mjera intrinzične motivacije bila je količina vremena koju su ispitanici u ovom periodu proveli rješavajući slagalicu. Rezultati su pokazali da postoji značajno smanjenje unutrašnje motivacije u trećoj sesiji u odnosu na prvu kod učenika u eksperimentalnoj grupi, dok u kontrolnoj grupi nije došlo do promjene u nivou unutrašnje motivacije.

Pintrič i De Grut (Pintrich i De Groot, 1990) izveli su korelacijsko istraživanje u kojem su ispitali povezanost između motivacione orijentacije, samoregulisanog učenja i uspjeha učenika u školi. Autori su izdvojili tri komponente samoreguliranog učenja: 1) metakognitivne strategije učenika za planiranje, praćenje, 2) upravljanje i kontrola u toku rješavanja zadatka, 3) kognitivne

strategije koje učenici koriste da nauče, zapamte, i razumiju materijal. Uzorak je obuhvatio 173 učenika sedmog razreda (prosječan uzrast 12 i po godina). Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su motivacione komponente, posebno samoeфикаsnost, značajno povezane s kognitivnim angažiranjem i uspjehom učenika. Utvrđena je povezanost između interesovanja, kognitivnih strategija i samoregulacije, nezavisno od nivoa početnih postignuća, samoeфикаsnosti i predispozitivne anksioznosti.

Suzić (2002) sproveo je empirijsko neeksperimentalno istraživanje kojim se tretiraju emocije i ciljevi studenata u određenoj fazi školovanja. Istraživanje nije bilo strogo transverzalno, nego je zahvatalo i četvorogodišnje (longitudinalno) praćenje studenata po kriteriju školskog uspjeha. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji niz značajnih korelacija između emocija i ciljeva studenata. Izbjegavanje rada kao ciljnu orijentaciju prate više pozitivne nego negativne emocije. Određeni nivo prijatnosti može se očekivati pri izbjegavanju rada ili pri minimiziranju napora u radu, ali i nizak iako značajan nivo srama kao negativne emocije. Među studentima dominira performativna ciljna orijentacija, u čijoj je osnovi nastojanje da se nadmaše drugi i da se demonstriraju vještine.

Volker i saradnici (2004) obavili su istraživanje čiji je predmet bio odnos samoreguliranog učenja, kolaborativnog učenja i mogućnosti za koregulaciju (McCaslin & Hickey, 2001; Rohrkemper, 1989, prema Walker i sar., 2004) u nastavnom kontekstu, pri čemu je poseban značaj dat instruktivnoj podršci (*scaffolding*) nastavnika. Cilj istraživanja bio je ispitivanje efekata programa intervencije dizajnirane s ciljem da poboljša učeničke samoregulatorne vještine. Rezultati su pokazali da su učenici koji su bili u eksperimentalnoj grupi bili značajno napredniji od svojih vršnjaka u kontrolnoj grupi u pogledu sposobnosti za samoregulirano učenje (upotreba IKT u istraživačke svrhe, izbor i primjena kognitivnih i metakognitivnih strategija, motivacione i strategije emocionalne kontrole, kao i strategije koje se odnose na regulaciju vremena i napora i na kontrolu različitih akademskih zadataka).

Švarc i Votermen (Schwartz i Waterman, 2006) proveli su longitudinalno istraživanje o promjeni interesovanja i unutrašnje motivacije učenika tokom vremena. Nalazi su pokazali da tokom vremena aktivnosti mogu postati više ili manje povezane sa svojstvima unutrašnje motivacije. Značajan progresivni pad u toku semestra pronađen je za samodeterminaciju, flou doživljaje i interesovanja. Također, pokazalo se da su promjene u vrijednosti samorealizacije značajno povezane s promjenama u osjećanju lične ekspresivnosti i promjenama u flou

doživljajima. Promjene u balansu izazova i vještine najslabije doprinose promjenama u subjektivnim pokazateljima motivacije, osim u dva slučaja (utiču na promjene interesovanja između drugog i trećeg ispitivanja i flou doživljaja između prvog i drugog ispitivanja).

Urdan i saradnici (2007) proveli su istraživanje o percepciji učenika o porodičnim uticajima na njihovu motivaciju za učenje. Rezultati istraživanja su pokazali veliku raznovrsnost porodičnih uticaja. Kada učenici osjete pritisak ili kada su opterećeni roditeljskim očekivanjima njihova motivacija je niža i stavovi prema školi su negativniji i obrnuto, učenici koji su osjećali podršku, a ne pritisak bili su motiviraniji za učenje i imali su pozitivniji stav prema školi. Ovi rezultati ukazuju na značaj percepcije o roditeljskom uticaju.

Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) u svom istraživanju ustanovile su da su značajniji prediktori boljeg školskog uspjeha snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi. Učenici koji su usmjereniji prema učenju zadovoljniji su školom i učenje shvataju zabavnim. Usmjerenost na izvedbu povezana je s većom školskom kompetencijom, ali i s više negativnih osjećaja prema školi. Učenička percepcija relevantnosti školovanja za njihovu budućnost značajan je prediktor obiju ciljnih orijentacija.

Bećirović-Karabegović i saradnici (2021) u svom radu su zaključili da osim dječje vlastite aktivnosti (otkrivanje prirode, svojstva, odnosa, povezanosti predmeta i pojava iz okoline) aktivno učenje djece zahtijeva odgajatelja koji ohrabruje, motivira, podržava, koji poznaje razvojne karakteristike djece i koji je usmjeren na dijete, njegove mogućnosti, interese, želje i potrebe, odgajatelja koji više vremena provodi posmatrajući i slušajući djecu, a manje govoreći. Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru omogućuje konstruktivističko, interaktivno-kooperativno, individualizirano, multisenzorno i metakognitivno učenje i jača motivaciju za učenje.

Krmelj (2022) u svom istraživanju potvrdila je kako škola nije samo mjesto gdje se odvija proces učenja, već je i bogato društveno okruženje. Ključnu ulogu u tome ima učitelj koji motivira učenike i razvija njihove potencijale. Učitelj treba voljeti učenike i vjerovati im. U ovom radu pozitivna razredna klima i dobri međuljudski odnosi dovedeni su u vezu s motivacijom za školskim učenjem.

METOD

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se na temelju stavova učenika ispita motivacija za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola. Također, u radu će biti predstavljeni odgovori na istraživačko pitanje: Postoji li razlika u motivaciji za školskim učenjem između ispitanika različitih sociodemografskih obilježja?

Po svojoj naravi ovo istraživanje je deskriptivno neeksperimentalno. Od istraživačkih metoda korišteni su: metod teorijske analize (u oblikovanju teorijskog okvira istraživačkog problema u uvodnom dijelu rada) i deskriptivno-analitički servej metod (u prikupljanju, analizi, interpretaciji i diskusiji stavova učenika osnovnih i srednjih škola). Od istraživačkih tehnika korišteni su upitnici.

Instrumenti

Kao istraživački instrumenti korišteni su: Upitnik o općim sociodemografskim podacima i Upitnik školske motivacije – The Inventory of School Motivation – ISM (Ali i McInerney, 2005).

Upitnik o općim sociodemografskim podacima konstruiran je za potrebe ovog istraživanja i činile su ga varijable: spol, uzrast, mjesto življenja i broj djece u porodici.

Upitnik školske motivacije – The Inventory of School Motivation – ISM (Ali & McInerney, 2005) konstruisan je za mjerenje školske motivacijske ciljne orijentacije studenata. Dizajniran je da objasni školske motivacijske karakteristike individua i grupa radi ispitivanja sličnosti i razlika između njih; objasni ishodne promjene, poput školskog uspjeha, tj. rezultata u slučaju pojedinačnih individualnih i grupnih karakteristika i razlika, i/ili da predvidi buduće rezultate ponašanja učenika pojedinačno i grupne karakteristike.

Upitnik školske motivacije sastoji se iz osam subskala: spremnost na izvršavanje školskih zadataka (1, 2, 3 i 4), ulaganje truda i napora u školsko učenje (5, 6, 7, 8, 9, 10 i 11), takmičenje sa drugim učenicima u izvršavanju školskih zadataka (12, 13, 14, 15, 16 i 17), težnja za dominacijom i društvenom moći (18, 19, 20, 21, 22 i 23), težnja za grupnim radom (24, 25 i 26), težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka (27, 28, 29, 30 i 31), potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih (nastavnika, roditelja i prijatelja) (32, 33, 34, 35 i 36) i potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha (37, 38, 39, 40, 41, 42 i 43).

Izvršena je provjera Upitnika školske motivacije i na našem uzorku, te je konstatovano da ima visok stepen pouzdanosti ($\alpha=0,925$), što ukazuje da je riječ o izrazito homogenom

instrumentu čije su tvrdnje u visokom stepenu međusobne povezanosti. Stepenn pouzdanosti subskala je sljedeći: spremnost na izvršavanjem školskih zadataka ($\alpha=0,783$), ulaganje truda i napora u školsko učenje ($\alpha=0,765$), takmičenje sa drugim učenicima u izvršavanju školskih zadataka ($\alpha=0,721$), težnja za dominacijom i društvenom moći ($\alpha=0,756$), težnja za grupnim radom ($\alpha=0,765$), težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka ($\alpha=0,768$), potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih (nastavnika, roditelja i prijatelja) ($\alpha=0,727$) i potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha ($\alpha=0,726$).

Ispitanici

Po svojoj naravi istraživački uzorak je slučajni. Ispitanici su bili učenici sedmog razreda osnovnih škola i učenici drugog razreda srednjih školama sa područja Srednjobosanskog kantona. Istraživački uzorak činilo je 159 ispitanika iz osnovne škole i 170 ispitanika iz srednje škole.

Tabela 1. Sociodemografske karaktestrike uzorka

Varijable		N	%
Spol učenika	Muški	155	47,1
	Ženski	174	52,9
Uzrast	osnovna škola	159	48,3
	srednja škola	170	51,7
Mjesto življenja	na selu	208	63,2
	u gradu	121	36,8
Broj djece u porodici	jedino dijete	31	9,4
	dvoje djece	175	53,2
	troje djece	82	24,9
	četvero djece	29	8,8
	više od četvero djece	12	3,6

Statistički postupci

Od statističkih postupaka u radu su predstavljene osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike. Budući da je ustanovljeno da distribucija rezultata odstupa od normalne raspodjele korišteni su statistički postupci neparametrijske statistike. Za testiranje povezanosti bipolarnih varijabli korišteni su: deskriptivna statistika, Mann-Whitney test, a kod višepolarnih varijabli Kruskal Wallis test, te testiranje pouzdanosti istraživačkog instrumenta.

REZULTATI

Prije nego što se pristupilo definiranju odnosa između istraživačkih varijabli, utvrđeni su osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike, a potom i distribucija rezultata dobijenih na Upitniku školske motivacije (Ali & McInerney, 2005).

U tabeli 2. predstavljene su ostvarene prosječne vrijednosti na Upitniku školske motivacije unutar svih osam subskale (zadatak, trud, takmičenje, društvena moć, rad u grupama, briga za društvo, pohvala i nagrada).

Tabela 2. *Osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike utvrđeni pri ispitivanju školske motivacije*

	N (broj Ispitanika)	Minimum	Maximum	Sum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Trud	329	15	35	9487	28,84	4,19
Nagrada	329	7	35	8607	26,16	6,895
Pohvala	329	5	25	6610	20,09	4,6
Takmičenje	329	6	30	6493	19,74	5,672
Briga za društvo	329	5	25	6400	19,45	3,994
Zadatak	329	10	20	5968	18,14	1,829
Društvena moć	329	6	30	4990	15,17	6,899
Rad u grupama	329	3	15	3735	11,35	2,998

U tabeli 2. vidljive su ostvarene prosječne vrijednosti i standardne devijacije unutar svih subskala Upitnika školske motivacije. Najveća prosječna vrijednost utvrđena je na subskalama trud (AS=28,84), briga za društvo (AS=20,09), te pohvala (AS=20,09), a najmanju prosječnu vrijednost ima subskala rad u grupama (AS=11,35), što je u skladu sa brojem tvrdnji navedenih subskala. Također, shodno navedenim aritmetičkim sredinama izražen je i stepen standardne devijacije ili raspršenja rezultata oko aritmetičke sredine.

Tabela 3. *Odstupanje distribucije rezultata od normalne raspodjele unutar subskala Upitnika školske motivacije*

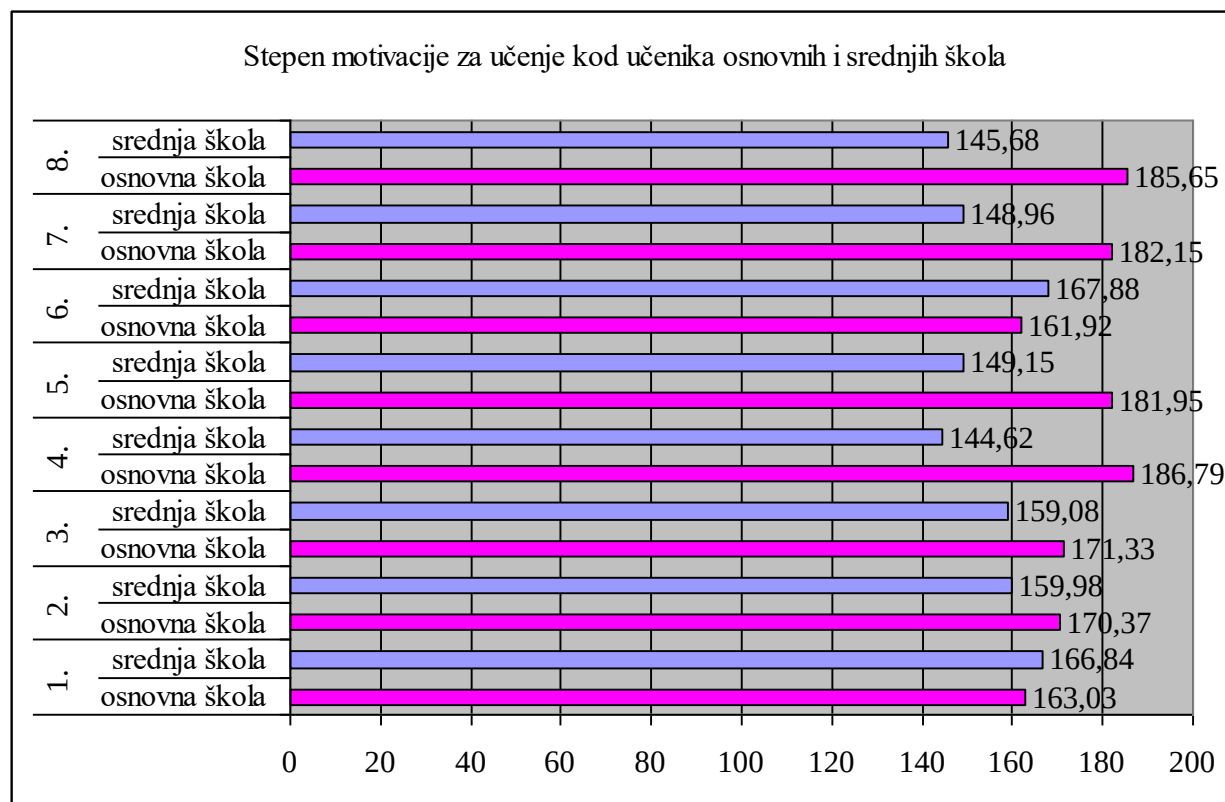
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Zadatak	,207	329	,000	,867	329	,000
Trud	,114	329	,000	,955	329	,000
Takmičenje	,081	329	,000	,977	329	,000
Društvena moć	,107	329	,000	,941	329	,000
Rad u grupama	,113	329	,000	,928	329	,000
Briga za društvo	,121	329	,000	,948	329	,000
Pohvala	,143	329	,000	,883	329	,000
Nagrada	,119	329	,000	,921	329	,000

Rezultati predstavljeni u tabeli 3., a dobijeni putem Kolmogorov-Smirnovog testa ukazuju na stepen odstupanja dobijenih rezultata od normalne raspodjele unutar pojedinih subskala Upitnika školske motivacije: zadatak (0,207; $p < 0,01$), trud (0,114; $p < 0,01$), takmičenje (0,081; $p < 0,01$), društvena moć (0,107; $p < 0,01$), rad u grupama (0,113; $p < 0,01$), briga za društvo (0,121; $p < 0,01$), pohvala (0,143; $p < 0,01$), te nagrada (0,119; $p < 0,01$).

Motivacija za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola

Na osnovu uvida u tabelu 2. i grafikon 1., vidljivo je kako je u ovom istraživačkom dizajnu motivacija za učenje ima osmodijelnu strukturu: 1. spremnost za izvršavanjem školskih zadataka (zadatak), 2. ulaganje truda i napora u školsko učenje (trud), 3. takmičenje sa drugim

učenicima u izvršavanju školskih zadataka (takmičenje), 4. težnja za dominacijom i društvenom moći (društvena moć), 5. težnja za grupnim radom (rad u grupama), 6. težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka (briga za društvo), 7. potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih – nastavnika, roditelja i prijatelja (pohvala) i 8. potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha (nagrada).



Grafikon 2. *Stepen motivacije za učenje kod učenika osnovnih i srednjih škola*

Rezultati istraživanja (grafikon 1.) motivacije učenika za učenje, a na osnovu analize aritmetičkih sredina rezultata na subskalama motivacije za učenje, pokazali su kako je na prvom mjestu trud, slijede ga nagrada, pohvala, takmičenje, briga za društvo, zadatak, društvena moć, a na posljednjem mjestu je rad u grupama. Također, vidljivo je da je motivacija za učenje u većoj mjeri prisutnija kod učenika osnovne škole za sve subskale osim za zadatak, gdje je veća motiviranost vidljiva kod učenika srednje škole.

Rezultati istraživanja potvrđuju model naše škole u kojem je uveliko zastupljena ekstrinzična motivacija za postignućem. Vidljivo je da je jasno oblikovan odgojni ideal učenika

koji se uveliko u svome postignuću oslanja na vlastiti trud očekujući ekstrinzično motiviranu satisfakciju.

Treći istraživački zadatak bio je “ispitati stepen motivacije za učenje kod učenika osnovnih i srednjih škola i ustanoviti postoji li između njih statistički značajna razlika”.

Tabela 4. Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu uzrast ispitanika

	Uzrast ispitanika	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1. Zadatak	osnovna škola	159	163,03	25921,50
	srednja škola	170	166,84	28363,50
2. Trud	osnovna škola	159	170,37	27088,50
	srednja škola	170	159,98	27196,50
3. Takmičenje	osnovna škola	159	171,33	27241,50
	srednja škola	170	159,08	27043,50
4. Društvena moć	osnovna škola	159	186,79	29700,00
	srednja škola	170	144,62	24585,00
5. Rad u grupama	osnovna škola	159	181,95	28930,00
	srednja škola	170	149,15	25355,00
6. Briga za društvo	osnovna škola	159	161,92	25746,00
	srednja škola	170	167,88	28539,00
7. Pohvala	osnovna škola	159	182,15	28961,50
	srednja škola	170	148,96	25323,50
8. Nagrada	osnovna škola	159	185,65	29519,00
	srednja škola	170	145,68	24766,00

Tabela 5. *Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast ispitanika*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Mann-Whitney U	13201,5	12661,5	12508,5	10050,0	10820,0	13026,0	10788,5	10231,0
Wilcoxon W	25921,5	27196,5	27043,5	24585,0	25355,0	25746,0	25323,5	24766,0
Z	-,372	-,993	-1,169	-4,025	-3,152	-,569	-3,179	-3,815
Asymp. Sig. (2-tailed)	,710	,321	,242	,000	,002	,569	,001	,000
a. Grouping Variable: Uzrast ispitanika								

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su kako postoje statistički značajne razlike, na nivou značajnosti od 0,01 u stepenu motivacije za učenje između učenika osnovne i srednje škole na subskalama motivacije za učenje: društvena moć, rad u grupama, pohvala i nagrada, a na drugim subskalama razlika nije statistički značajna.

Naime, učenici osnovnih škola iskazuju viši stepen težnji za dominacijom i društvenom moći u razredu, zatim više teže ka grupnom radu, pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka i nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha u odnosu na učenike srednjih škola.

Odnos motivacije za školskim učenjem i spola ispitanika

S ciljem sagledavanja odnosa motivacije za školskim učenjem sa nezavisnom varijablom spol primijenjen je Mann-Whitney test. Rezultati istraživanja (tabela 6.) pokazali su da na subskalama takmičenje, društvena moć, rad u grupama i nagrada ispitanici muškog spola pokazuju veću motiviranost od ispitanika ženskog spola, dok na subskalama zadatak, trud, briga za društvo i pohvala ispitanici ženskog spola pokazuju veću motiviranost od ispitanika muškog spola.

Tabela 6. Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu spol

Spol učenika		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Zadatak	muški	155	162,72	25221,50
	ženski	174	167,03	29063,50
Trud	muški	155	149,34	23147,00
	ženski	174	178,95	31138,00
Takmičenje	muški	155	183,61	28459,50
	ženski	174	148,42	25825,50
Društvena moć	muški	155	188,03	29145,00
	ženski	174	144,48	25140,00
Rad u grupama	muški	155	167,65	25985,00
	ženski	174	162,64	28300,00
Briga za društvo	muški	155	159,77	24765,00
	ženski	174	169,66	29520,00
Pohvala	muški	155	164,93	25564,00
	ženski	174	165,06	28721,00
Nagrada	muški	155	179,09	27759,00
	ženski	174	152,45	26526,00

Tabela 7. Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu spol

	Zadatak	Trud	Takmičenje	Društvena moć	Rad u grupama	Briga za društvo	Pohvala	Nagrada
Mann-Whitney U	13131,5	11057,0	10600,5	9915,0	13075,0	12675,0	13474,0	11301,0
Wilcoxon W	25221,5	23147,0	25825,5	25140,0	28300,0	24765,0	25564,0	26526,0
Z	-,420	-2,828	-3,355	-4,152	-,480	-,944	-,013	-2,540
Asymp. Sig. (2-tailed)	,675	,005	,001	,000	,631	,345	,990	,011

a. Grouping Variable: Spol ispitanika

Rezultati istraživanja Mann-Whitney testa (tabela 7.) pokazali su kako u motiviranosti za učenje postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika muškog i ženskog spola na subskalama trud, takmičenje, društvena moć i nagrada, a na ostalim subskalama ne postoji statistički značajna razlika u njihovim stavovima.

Dakle, na varijablama takmičenje, društvena moć i nagrada ispitanici muškog spola su pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike ženskog spola, dok su na varijabli trud ispitanici ženskog spola pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike muškog spola.

Odnos motivacije za školskim učenjem i mjesta stanovanja ispitanika

Rezultati istraživanja (tabela 8.) pokazali su kako učenici iz grada veću motiviranost od učenika iz sela pokazuju na subskalama zadatak, trud, takmičenje, rad u grupama, briga za društvo i pohvala, dok učenici iz sela veću motiviranost od učenika iz grada pokazuju na subskalama društvena moć i nagrada. Međutim, ta razlika nije statistički značajna.

Tabela 8. Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu mjesto stanovanja ispitanika

U većoj mjeri životni vijek proveo/la sam		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Zadatak	na selu	208	162,36	33771,50
	u gradu	120	168,20	20184,50
Trud	na selu	208	162,34	33766,50
	u gradu	120	168,25	20189,50
Takmičenje	na selu	208	160,40	33363,00
	u gradu	120	171,61	20593,00
Društvena moć	na selu	208	166,78	34690,50
	u gradu	120	160,55	19265,50
Rad u grupama	na selu	208	162,94	33890,50
	u gradu	120	167,21	20065,50
Briga za društvo	na selu	208	162,49	33797,00
	u gradu	120	167,99	20159,00

Pohvala	na selu	208	163,33	33973,00
	u gradu	120	166,53	19983,00
Nagrada	na selu	208	164,96	34312,50
	u gradu	120	163,70	19643,50

Tabela 9. *Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu mjesto stanovanja ispitanika*

	Zadatak	Trud	Takmičenje	Društvena moć	Rad u grupama	Briga za društvo	Pohvala	Nagrada
Mann-Whitney U	12035,5	12030,5	11627,0	12005,5	12154,5	12061,0	12237,0	12383,5
Wilcoxon W	33771,5	33766,5	33363,0	19265,5	33890,5	33797,0	33973,0	19643,5
Z	-,550	-,545	-1,033	-,574	-,397	-,508	-,295	-,117
Asymp. Sig. (2-tailed)	,582	,586	,302	,566	,692	,611	,768	,907

a. Grouping Variable: U većoj mjeri životni vijek proveo/la sam

Rezultati istraživanja Mann-Whitney testa (tabela 9.) pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stepenu motiviranosti između učenika koji žive u selu i gradu.

Odnos motivacije za školskim učenjem i broja djece u porodici ispitanika

Rezultati istraživanja (tabela 10.) pokazali su kako različit broj djece u porodici iz koje ispitanici potiču različito determinišu pojedine subskale motivacije za školskim učenjem. Očigledno je kako viši srednji rang na subskalama motivacije za školskim učenjem ostvaruju ispitanici koji dolaze iz porodica sa većim brojem djece od ispitanika koji dolaze iz porodica sa manjim brojem djece i porodica s više od četvero djece.

Tabela 10. Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu broj djece u porodici

	rođen/a u porodici	N	Mean Rank
Zadatak	kao jedino dijete	31	156,21
	s dvoje djece	175	167,53
	s troje djece	82	159,84
	s četvero djece	29	181,81
	s više od četvero djece	12	145,42
Trud	kao jedino dijete	31	155,95
	s dvoje djece	175	171,71
	s troje djece	82	158,21
	s četvero djece	29	180,98
	s više od četvero djece	12	98,29
Takmičenje	kao jedino dijete	31	145,08
	s dvoje djece	175	171,69
	s troje djece	82	156,82
	s četvero djece	29	171,41
	s više od četvero djece	12	159,33
Društvena moć	kao jedino dijete	31	154,53
	s dvoje djece	175	166,25
	s troje djece	82	157,99
	s četvero djece	29	189,00
	s više od četvero djece	12	163,71
Rad u grupama	kao jedino dijete	31	166,24
	s dvoje djece	175	169,41
	s troje djece	82	152,11

	s četvero djece	29	159,95
	s više od četvero djece	12	197,71
Briga za društvo	kao jedino dijete	31	159,34
	s dvoje djece	175	172,88
	s troje djece	82	154,98
	s četvero djece	29	177,17
	s više od četvero djece	12	103,75
Pohvala	kao jedino dijete	31	159,35
	s dvoje djece	175	166,98
	s troje djece	82	150,83
	s četvero djece	29	200,41
	s više od četvero djece	12	161,92
Nagrada	kao jedino dijete	31	166,11
	s dvoje djece	175	164,19
	s troje djece	82	162,51
	s četvero djece	29	168,14
	s više od četvero djece	12	183,33

Tabela 11. *Statističke značajnosti između grupa broj djece u porodici na sve zavisne varijable*

	Zadatak	Trud	Takmičenje	Društvena moć	Rad u grupama	Briga za društvo	Pohvala	Nagrada
Chi-Square	2,140	8,338	3,014	2,707	3,445	7,723	6,100	,552
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,710	,080	,555	,608	,486	,102	,192	,968

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: rođen/a u porodici

Rezultati Kruskal Wallis testa (tabela 11.) pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stepenu motivacije za školskim učenjem učenika u odnosu na gravitacijsko obilježje.

ZAKLJUČAK

Motivacija za školskim učenjem je značajna za proces nastave i učenja i zato se smatra da, ukoliko se karakteristike uspješnih učenika mogu identificirati, nastavnici mogu podsticati razvoj motivacije za postignuće i kod neuspješnih učenika, odnosno kod učenika sa niskim motivom postignuća. Dakle, smišljenim i planskim djelovanjem moguće je i potrebno utjecati na razvoj motivacije za učenje, a najvažniju ulogu u tome ima škola, odnosno nastavnici i nastavni proces.

Djelimično je potvrđena hipoteza, tj. istraživački rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između učenika osnovnih i srednjih škola na subskalama spremnost za izvršavanjem školskih zadataka, ulaganje truda i napora u školsko učenje, takmičenje sa drugim učenicima u izvršavanju školskih zadataka i težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka, ali da postoji statistički značajna razlika u korist učenika osnovnih škola na subskalama težnja za dominacijom i društvenom moći, težnja za grupnim radom, potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih (nastavnika, roditelja i prijatelja) i potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha.

Ograničenost istraživačkih rezultata je u tome što su predstavljeni samo iz perspektive učenika, te bi u budućim istraživanjima trebalo uključiti i nastavnike i ustanoviti postoji li saglesje ili razlika u stavovima učenika i nastavnika u motivaciji za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola.

Istraživački rezultati mogu poslužiti za oblikovanje odgojno-obrazovnih programa rada s učenicima koji bi bili u funkciji jačanja motivacije za školskim učenjem.

LITERATURA

1. Ali, J., & McInerney, D. M. (2005). *An analysis of the predictive validity of the inventory of school motivation (ISM)*. AARE 2005 International Educational Conference. Sydney, Australia.
2. Barrish, H., Saunders, M., & Wolfgood, M.M. (1969). Behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied behavior analysis* 2, 119–124.
3. Bećirović-Karabegović, J., Hasanagić, A., Pehlić, I. i Gasal J. (2021). Učenje kroz igru, u: Mulić, V., Ćurulija E. i Šrepfler, I. (ur.). *Učimo i igramo se*, str. 17–80, Sarajevo: Jordan Studio.
4. Bujas, Z. (1964). *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb: Škola narodnog zdravlja.
5. Cviić, Z. (1975). *Didaktički aspekti motivacije učenika: Didaktički aspekti motivacije učenika*. Rijeka: Z. Cviić.
6. Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
7. Deci, E.L. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam's Sons.
8. Đorđević, J.Đ. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Krmelj, P. (2022). Pozitivna klima i poticajno okruženje za učenje. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 312–318.
10. Marentić-Požarnik, B. (1978). Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja*, 117–127. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
11. Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research, *Educational Psychologist*, 37 (2), 107–114.
12. Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

14. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5 (102–103)), 697–716.
15. Rakić, B. (1977). *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo: Nastavna biblioteka.
16. Savić, J. (1994). *Intrinsička motivacija*. Beograd: Rad.
17. Schwartz, S.J., & Waterman, A.S. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities, *Journal of Research in Personality* 40, 1119–1136.
18. Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT–centar.
19. Trebješanin, B. (1986). *Unutarnja motivacija: pojam i pedagoško-psihološke implikacije u visokoškolskom učenju* (Magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
20. Trebješanin, B. (1998). Intrinzična motivacija kao cilj nastavnog procesa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 168–179.
21. Trebješanin, B. i J. Šefer (1991). Motivacija učenika. *Učitelj u praksi* (72–96). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
22. Urdan, T., Solek, M. & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 7–21.
23. Walker, R.A., Kimberley Pressick-Kilborn, Lynette S. Arnold, & Erica J. Sainsbury (2004). Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives, *European Psychologist*. 9 (4), 245–256.

MOTIVATION FOR SCHOOL LEARNING OF PRIMARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

Based on an insight into relevant theoretical and research sources, it was established that external and internal motives influence motivational behavior in school learning. The aim of this paper has been to examine the motivation for school learning of primary and high school students based on the students' attitudes.

This research, by its very nature, is descriptive and non-experimental. Speaking of research methods, the method of theoretical analysis and the descriptive-analytical survey method were used. The theoretical analysis method was used while forming the theoretical part, and the descriptive-analytical survey method was used for collecting, analysis and interpretation of the results. Survey was used as the research technique, and The Inventory of School Motivation - ISM (Ali & McInerney, 2005) was used as the research instruments.

The results of the research have shown that the motivation for school learning is higher in elementary school students for all subscales except for performing of school tasks, where motivation is visibly higher in high school students. In motivation for learning, there is a statistically significant difference in attitudes of male and female respondents on the following subscales: effort, competition, social power and reward, i.e. on the variables competition, social power and reward, male respondents showed a statistically significantly higher mean rank compared to female respondents, while on the variable effort, female respondents showed a significantly higher mean rank compared to male respondents.

It has been concluded that the obtained research results can be the basis for creating workshops for teachers that would enhance their capabilities to motivate students in the educational process.

Keywords: *motivation to learn, intrinsic motivation, extrinsic motivation, motivational behavior*