

MOTIVACIONI STILOVI I USPJEH UČENIKA

Doc. dr sc Maja Trifunović¹

Pedagoški fakultet, Nezavisni univerzitet Banja Luka

Apstrakt: Vaspitanje i obrazovanje bilo je i ostalo prioritetan zadatak svakog društva. Standard jedne države mjeri se, između ostalog, po nivou obrazovanosti njenog stanovništva. I pored svih problema na koje osnovno školstvo danas nailazi, neophodno je ukazati na potrebu prelaska sa pedagogije poučavanja na pedagogiju učenja. Svjesni smo koliko su svakom od nas neophodni motivi koji pokreću na akciju. U ovom radu nastojali smo prikazati značaj razvoja unutrašnjih faktora motivacije na uspjeh učenika. Moramo pronaći način da svojim učenicima ponudimo takav pristup nastavnim sadržajima koji će kod njih razvijati unutrašnju motivaciju i poželjne oblike ponašanja i reagovanja, ukazati učeniku na važnost onoga što uči i osposobiti ga da uči lako i sa zadovoljstvom. Rad je posvećen proučavanju motivacionih stilova učenika u odnosu na: 1) uspjeh u učenju i 2) uspjeh u vladanju. Na osnovu teorijskih razmatranja, primijenjene pedagoške metodologije, te analize i interpretacije dobijenih nalaza došli smo do niza korisnih zaključaka. Postojanje motivacionih stilova učenika je realnost. Njihov odnos povezan je sa uspjehom učenika u učenju i vladanju. Vrijeme u kome živimo prepuno je stresnih situacija. Na kakav način će osoba reagovati na njih i koliko će uspjeti da iz svake situacije izvuče korist za budućnost zavisi od vaspitne dimenzije motivacije. Budu li naši učenici ostali uskraćeni za nastavnika koji teži razvijanju motivacije, uz pravilan omjer njenih unutrašnjih i vanjskih izvora, uči će potpuno motivaciono nepripremljeni u svijet odraslih. Ponudimo im ono što mi nismo imali – školu i nastavnika kome je stalo do razvoja ličnosti učenika, a ne samo do nastavne građe koja se koristi.

Ključne riječi: *motivacija, motivacioni stilovi, uspjeh učenika.*

UVOD

O motivima i motivaciji nekada se gotovo uopšte nije ni govorilo u pedagoškoj literaturi. Smatralo se da svojim dolaskom u školu djeca već jesu motivisana za rad i učenje. Pitanjima motivacije prvenstveno se bavila psihologija, dok je pedagoška nauka to ostavljala po strani. Ako gledamo kroz istoriju, čovječanstvo se oduvijek zanimalo za faktore koji utiču na njihovo ponašanje. Različiti istraživači proučavali su ovaj fenomen sa različitih aspekata. Unutar svake oblasti ponašanja izdvaja se posebna motivaciona struktura.² Jedna od tih posebnih oblasti jeste i motivacija za učenje, odnosno "sistem motiva ili stimula koji pokreću učenika na raznovrsne intelektualne i druge aktivnosti u procesu učenja..."³ Svaki motiv orijentisan je subjektivno,

¹ Doktor pedagoških nauka, profesor na NUBL-u

² Potkonjak i Šimleša, 1989, s. 68.

³ Педагошки речник 1, 1967, с. 589.

njegova snaga mjeri se subjektivnim određivanjem njegove važnosti za samu ličnost.

Sve nas pokreću unutrašnji, ali i vanjski motivi. Vanjske je možda lakše uočiti i iskoristiti za stimulaciju pozitivnog ponašanja osobe, ali mnogo važniji su oni unutrašnji koji dovode do trajnije aktivnosti pojedinca u određenom smjeru. Vanjski izvori motivacije su prepoznatljivi od najranijih dana života svakog čovjeka. Među prvima koji se primjenjuje jeste pohvala i nagrada i njima suprotna kritika i kazna, te materijalna nagrada. Kada govorimo o motivaciji učenika, tada treba istaći i one školske izvore kao što su ocjena, priznanje, pehar, izlet, priredba. U nekoj narednoj etapi života pojavljivaće se isti izvori motivacije samo sa adekvatno izmijenjenim imenom prilagođenim uzrastu osobe. Dakle, bilo da se radi o unutrašnjim ili vanjskim motivima, svi oni objašnjavaju ponašanje jedne osobe bez obzira na uzrast. Ono što je najinteresantnije za pedagošku nauku jeste određivanje njihove važnosti za svakog učenika ponaosob.

Da vanjski izvori motivacije ne mogu samostalno doprinijeti postignuću, te da nemaju kontinuitet govori i istraživanje provedeno među učenicima četvrtog razreda. Više od polovine njih se izjasnilo da ne voli da čita, niti uživa u čitanju.⁴ Prethodno su bili stimulisani vanjskim izvorima motivacije. Zato se neprekidno radi na povećanju nivoa unutrašnje motivacije i pravilnom omjeru faktora vanjske i unutrašnje motivacije.

MOTIVACIONI STILOVI UČENIKA

Sintagma *motivacioni stil*, jednako kao i pojam motivacija, nema konkretnu definiciju. Za njeno određenje neophodno je sagledati unutrašnje i vanjske motive koji pokreću učenika. Oni zajednički utiču na formiranje motivacionog stila, tako da možemo govoriti samo o kombinaciji ovih motiva prilikom određenja motivacionog stila učenika. Neki istraživači su u svojim radovima prezentovali interesantan način formiranja motivacionih profila učenika.⁵ Zastupajući teoriju o autonomnoj motivaciji i motivaciji kontrole, izdvojili su četiri motivaciona profila. Dva su zasnovana na kvalitetu autonomije i kontrole i u suprotnosti su jedan sa drugim, odnosno visok nivo autonomije u kombinaciji je sa niskim nivoom kontrole i obrnuto. Druga dva motivaciona profila su zasnovana na kvantitetu, a nivo autonomije i kontrole je u jednakom omjeru, visok nivo autonomije i kontrole ili nizak nivo i jednog i drugog. Naša klasifikacija motivacionih stilova drugačije je koncipirana. Ako unutrašnje faktore motivacije posmatramo kao kvalitativne, a vanjske kao kvantitativne, izvešćemo četiri motivaciona stila: averzivni stil, odnosno učenike sklone izbjegavanju učenja bez izbora na posljedice i bez obzira na postignuće u školi i školskom radu; kompetitivni stil koji predstavlja učenika koji ne želi da uloži napor, ali ipak želi postignuće; performativni stil ili socijalno-projektivni stil, odnosno stil učenika koji je orijentisan na učenje radi postignuća, koji želi da se prezentuje u socijalnoj sredini, i masteri stil koji je karakterističan za učenika orijentisanog na učenje radi znanja. Prvi stil ukazuje

⁴ Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010.

⁵ Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009.

na učenika koji ima veoma nizak nivo motivacije, čak možemo reći da je amotivisan. Drugi motivacioni stil ukazuje na povećan nivo vanjske motivacije, ali i učešće unutrašnjih motiva na niskom nivou. Treći stil ima izraženu vanjsku motivaciju, ali i znatan udio faktora unutrašnje motivacije, dok četvrti motivacioni stil ukazuje na izuzetno visoku unutrašnju i minimalan uticaj vanjske motivacije.

Oslanjajući se na ovakvu klasifikaciju motivacionih stilova, možemo reći da motivacioni stil učenika, u stvari, predstavlja određeni nivo unutrašnjih i vanjskih motiva svjesno i/ili nesvjesno kombinovanih tako da predstavljaju karakterističan i prepoznatljiv način ponašanja učenika i vrednovanja nastavnog gradiva i nastave u širem smislu. Dakle, nismo izveli definiciju motivacionog stila na temelju učešća samo vanjskih ili samo unutrašnjih faktora motivacije, nego smo istakli isprepletenost i jednih i drugih. Međutim, motivacioni stilovi su kompleksni i po svojoj prirodi nisu autonomni. Oni se ne formiraju na osnovu same motivacije nego su, djelimično, pod uticajem socijalnih faktora razvoja pojedinca. Ovo suštinski ne mijenja definisanje motivacionog stila, samo ga pobliže određuje.

Motivacija u nastavi i ocjenjivanje učenika

Budući da ovim radom želimo ukazati na neophodnost motivisanja učenika za školu, za nastavni proces uopšte, neminovno je obezbijediti učeniku poziciju subjekta u nastavi i istražiti izvore njegove motivisanosti. Da bismo istražili učenikovu motivisanost za nastavu, moramo ispitati njegove stavove o školi, sve ono što ga stimuliše, pokreće na rad i učenje. Znamo da se tradicionalna škola time nije bavila. Tome u prilog išao je i sistem praćenja i vrednovanja rada učenika, odnosno ocjenjivanje na skali od jedan do pet. Petica se najčešće doživljavala kao nagrada, a jedinica kao kazna. Umjesto da predstavljaju trenutni nivo postignuća učenika u određenoj oblasti ili nastavnom predmetu, ocjenom se učenik držao 'pod kontrolom'. Ovakve tendencije prenešene su i u savremenu školu XXI vijeka. U jednom istraživanju učenici su rangirali stavove o školi i učenju. Prva dva mjesta na listi negativno formulisanih stavova učenika zauzeli su nezainteresovanost za nastavu i izbjegavanje učenja. Učeniku, u položaju objekta, uskraćujemo osjećaj samostalnosti i doživljaj vlastite vrijednosti. Ovo potvrđuje i istraživanje koje pokazuje da nastavnici koji podstiču samostalnost učenika i njihov rad u grupama, doprinose da njihovi učenici zaista postaju samostalniji.⁶ Nažalost, iako već govorimo o savremenoj školi, ovakav položaj učenika i dalje je ostao uglavnom isti.

Tragajući za izvorima motivacije učenika u nastavi razvrstali smo ih u četiri grupe. Prvu grupu predstavlja znatiželja. Bez nje nema daljeg razvoja motivacije, ona je osnova za razvoj i vanjske i unutrašnje motivisanosti učenika. Za njom slijedi pohvala, kao izvor vanjske motivacije. Pohvala i sve što uz nju dolazi mora se odmjeriti i sa velikom pažnjom koristiti. Potom slijedi grupa koju predstavlja kompetencija, u kojoj su i korijeni unutrašnje

⁶ Turner i saradnici, 2002.

motivacije. Tek na kraju navodimo osjećaj zadovoljstva zbog same nastave.⁷ Ovaj posljednji izvor predstavlja, u stvari, vrhunac kojem nastavnik i škola treba da teže. Na adekvatan način svaka od četiri navedene grupe izvora motivacije može i treba da se primjenjuje u razvoju motivacije učenika u nastavnom procesu.

U zavisnosti od uloženog truda i interesovanja učenici postižu različite uspjehe u nastavi. „Ocjenjivanje je složen i dugotrajan vaspitno–obrazovni postupak u kome nastavnik, na osnovu šireg i kompleksnijeg poznavanja učenika, ocjenjuje kvantitativnu i kvalitativnu stranu njegovog rada i zalaganja: znanja, vještine, navike, kao i vladanje.“⁸ Ocjenjivanje ima različite svrhe u nastavi, a najčešće su: obezbjeđivanje povratne informacije o napretku učenika, motivacija učenika, evidencija napretka, dokaz o djelotvornosti nastavnika i škola.

Funkcije ocjene su:

- dijagnostička,
- informativna,
- razvojno- stimulativna,
- regulativna.⁹

Svaka od pomenutih funkcija ocjene imaju karakter vrednovanja odvojenih dijelova, rasparčane cjeline. U nastavnom procesu ove funkcije se prožimaju u svakoj ocjeni. Za nas je najinteresantnija razvojno-stimulativna funkcija, kojoj je uloga da podstiče, odnosno stimuliše učenike na zalaganje u postizanju što boljih rezultata. Međutim, ni jedna od ovih funkcija ocjene neće polučiti uspjeh ukoliko učenik nije motivisan da radi.

Naše istraživanje posvećeno je odnosu motivacionih stilova školskog uspjeha učenika. Uspjeh je, nesumnjivo, značajna osnova motivacije, ali nas je zanimalo u kolikoj mjeri taj uspjeh doprinosi formiranju motivacionog stila učenika.

METOD

Procedura istraživanja i uzorak

Učenici su popunili instrument MOSU-stil. Način testiranja je bio papir-olovka, a učešće u istraživanju bilo je dobrovoljno. Testator je čitao pitanja na koja su učenici odgovarali zaokruživanjem brojki za skalne procjene na skali Likertovog tipa. Svim ispitanicima je garantovano da ovi podaci neće biti korišteni u personalne svrhe, te da neće biti pojedinačnih tumačenja nalaza.

Generalno gledano, mjerili smo tri varijable: motivacione stilove učenika i njihov uspjeh u učenju i vladanju.

Motivacioni stilovi. Stilove motivacije mjeri MOSU-stil konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Instrument mjeri motivacione stilove učenika koji su razvrstani na: a) averzivni stil, b) stil minimiziranja napora, v) performativni

⁷ Сузић, 2003, с. 103–105.

⁸ Илић, Николић и Јовановић, 2008, с. 309.

⁹ Бранковић, Илић, 2003, с.332.

stil i g) masteri stil. Za averzivni stil konstruisano je 10 ajtema. Ovaj stil je usmjeren na izbjegavanje učenja bez obzira na posljedice. Primjer ajtema: *Mnogi u razredu mi zavide što imam hrabrosti reći da nisam naučio.* Stil minimiziranja napora je usmjeren na one učenike koji su skloni izbjegavanju učenja, ali ipak žele postignuće. Ovaj stil ima 12 ajtema od kojih jedan glasi: *Najbolje prolaze oni koji znaju da se snađu, a ja sam jedan od njih.* Performativni stil ima 11 ajtema konstruisanih prema modelu onih učenika koji su orijentisani na učenje radi postignuća. Ovaj motivacioni stil podrazumijeva tri podtipa. Za svaki pojedinačno smo napravili po tri odnosno četiri ajtema. Primjer jednog ajtema: *Često se javljam da ispravim drugog odličnog učenika.* Masteri stil je stil orijentisan na učenje radi znanja i ima 9 ajtema. Primjer tvrdnje: *Kada čitam nešto interesantno izgubim osjećaj za vrijeme.* Na tvrdnje u instrumentu odgovaralo se skalom Likertovog tipa: 0 = *nikad*, 1 = *ponekad*, 2 = *često* i 3 = *uvijek*. Ovaj instrument baždari su faktorskom analizom i izdvojila su se četiri motivaciona stila učenika koji, gotovo u potpunosti, odgovaraju prvobitno konstruisanom instrumentu. Nakon faktorizacije promjene su izvršene u imenovanju stila minimiziranje napora, a u ostalim faktorima nužno je bilo pregrupisati ajteme. Broj ajtema se, po stilovima, promijenio. Sada imamo instrument koji ima sljedeće stilove: averzivni stil sa 11 ajtema, kompetitivni stil sa 5 ajtema, performativni stil sa, takođe, 5 ajtema i masteri stil sa 8 ajtema. Ovih 29 ajtema kumulativno objašnjava 44,86% varijanse.

Uzorak istraživanja obuhvatio je ukupno 3107 ispitanika. Dob učenika je bila između 12 i 19 godina, a obuhvaćena su četiri razreda osnovne škole, šesti, sedmi, osmi i deveti (1710 učenika) i četiri razreda srednje škole (1296 učenika), od prvog do četvrtog.

REZULTATI

Cilj nam je bio porediti postignuća učenika u uspjehu sa njihovim motivacionim stilovima, Znamo da je motivacija za postignuće, kao krajnji cilj, ključ uspjeha čovjeka, a kakav je odnos uspjeha učenika i motivacionog stila, može se uočiti u tabelama 2 i 3.

Tabela 2 govori o odnosu uspjeha učenika u učenju i njihovih motivacionih stilova. Nalazi pokazuju da postoji značajna razlika u ovom odnosu i da je ona velika, da dostiže nivo 0,001 ($p = 0,000$) za sva četiri motivaciona stila učenika.

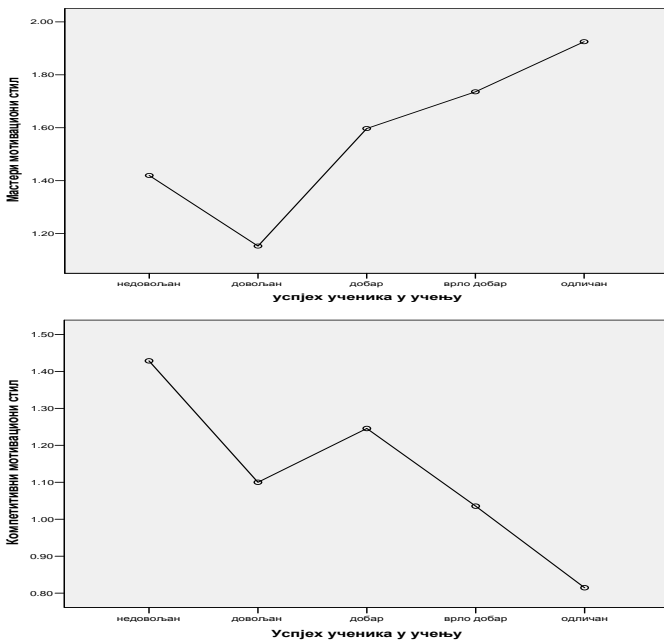
Tabela 2. Razlike u motivacionim stilovima učenika u odnosu na uspjeh u učenju (ANOVA)

Varijabla	Uspjeh učenika	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> ₍₄₎	Značajnost <i>p</i>
Averzivni motivacioni stil	Nedovoljan	14	1,50	0,54		
	Dovoljan	18	1,33	0,52		
	Dobar	557	1,38	0,58		
	Vrlo dobar	1264	1,16	0,55		
	Odličan	1254	0,80	0,52		

	Total	3107	1,06	0,59	135,44	0,000
Kompetitivni motivacioni stil	Nedovoljan	14	1,43	0,80		
	Dovoljan	18	1,10	0,57		
	Dobar	557	1,25	0,63		
	Vrlo dobar	1264	1,04	0,69		
	Odličan	1254	0,81	0,62		
	Total	3107	0,99	0,67	47,62	0,000
Performativni motivacioni stil	Nedovoljan	14	1,57	0,74		
	Dovoljan	18	1,27	0,65		
	Dobar	557	1,54	0,68		
	Vrlo dobar	1264	1,66	0,69		
	Odličan	1254	1,72	0,68		
	Total	3107	1,66	0,69	8,38	0,000
Masteri motivacioni stil	Nedovoljan	14	1,42	0,71		
	Dovoljan	18	1,15	0,75		
	Dobar	557	1,60	0,59		
	Vrlo dobar	1264	1,74	0,59		
	Odličan	1254	1,93	0,58		
	Total	3107	1,78	0,60	41,00	0,000

S obzirom da su averzivni i kompetitivni motivacioni stil utemeljeni uglavnom na vanjskim izvorima motivacije, ne čudi nas što aritmetičke sredine uspjeha u ova dva motivaciona stila pokazuju opadanje sa porastom uspjeha. Odstupanje od ravnomyernog opadanja pokazuju samo dovoljni učenici. Performativni i masteri stil u osnovi imaju veće učešće unutrašnjih faktora motivacije, te je jasno da će u ova dva motivaciona stila biti izražen porast motivacije s obzirom na uspjeh učenika. Međutim, ovaj porast kod učenika sa dovoljnim i dobrim uspjehom odstupa od očekivano linearnog. Manje od jedne četvrtine ispitanih učenika na kraju prethodne školske godine je ostvarilo nedovoljan, dovoljan i dobar uspjeh. Ovaj podatak je ohrabrujući, gledano globalno, na nivou cijele naše zajednice. Ono što zabrinjava, iako je očekivano, jeste činjenica da su učenici sa nedovoljnim uspjehom negativno motivisani, odnosno motivisani su samo vanjskim faktorima motivacije ili uopšte nisu motivisani, na šta ukazuje i F -indeks ($F_{(4)} = 135,44$, značajno na nivou 0,001). Razlog za ovakvo stanje treba tražiti u odnosu učenika prema nastavnom gradivu, nastavnom planu i programu. Učenici su svjesni da nastavno gradivo koje uče u školi ne daje potrebne vještine za dalji život. Nastavni planovi i programi osnovne i srednjih stručnih škola većinom su opterećeni činjenicama i podacima koji ne pomažu učeniku da se dalje snađe u životu. Najmanje je časova predviđenih za sticanje vještina i praktičan rad učenika. S obzirom da se znanja i dostignuća iz svih oblasti nauke i tehnologije neprekidno uvećavaju, škole se u svojim programima ne smiju bazirati samo na njihovom usvajanju. Ohrabrujuća je činjenica da je broj vrlo dobrih i odličnih učenika znatno veći od ostalih i da su oni motivisani unutrašnjim faktorima motivacije, da uče radi znanja, a ne zbog ocjene.

Međutim, u svakom od navedenih motivacionih stilova izdvajaju se učenici sa dovoljnim uspjehom. U ovom slučaju aritmetičke sredine odstupaju od očekivanog opadanja, odnosno porasta (vidi: Tabela 2). Najspecifičnije odstupanje može se uočiti u kompetitivnom i masteri stilu kod učenika sa dovoljnim uspjehom. Na grafikonima koji predstavljaju aritmetičke sredine ova dva motivaciona stila i uspjeha učenika u učenju, najuočljiviji je pad masteri motivacije kod učenika sa dovoljnim uspjehom (vidi: Grafikon 1a i 1b).



Grafikon 1a i 1b. Razlike aritmetičkih sredina motivacionih stilova s obzirom na uspjeh učenika u učenju

Ovakvi nalazi istraživanja predstavljaju iznenađenje i samom istraživaču. Tragajući za objašnjenjem ovog nalaza, došli smo do više spoznaja. Jedna od njih leži u načinu organizovanja nastave. Znamo da se za učenike koji ne uspijevaju postići minimum očekivanih ishoda organizuje dopunska nastava. Većina nastavnika u ovaj oblik rada uključuje samo učenike sa nedovoljnom ocjenom iz predmeta. Uz dopunski rad oni uspijevaju savladati nastavno gradivo. Učenici sa dobrim, vrlo dobrim i odličnim uspjehom uspijevaju sami ili uz pomoć školskih drugova ili instruktivne nastave u privatnoj režiji ostvariti bolje rezultate. Jedini koji ostaju zanemareni od strane svih jesu upravo dovoljni učenici. Samo značenje riječi dovoljan predodređuje i stav nastavnika, ali i stav učenika. Nastavnici smatraju da ih ne treba uključivati u dopunski rad jer mogu sami postići bolje rezultate, a ovi učenici, zbog zanemarenosti od strane škole, ostaju demotivisani za individualni rad kod kuće. Ukoliko izostaje i zainteresovanost roditelja za boljim rezultatima, jasno je da će ovi učenici imati sve predispozicije da uče minimalno, odnosno dovoljno. S obzirom da je ovakav nalaz specifičan za sve

motivacione stilove, ovdje treba govoriti i o načinu organizacije nastave. Jedini zapostavljeni u organizaciji rada ostaju učenici sa dovoljnim uspjehom. Jedan broj nastavnika će reći da oni i ne mogu više, da su dali svoj maksimum, a drugi će se izjasniti o dovoljnim učenicima kao o onima koji mogu, a ne žele da rade. Ovakav negativan stav nastavnika prema dovoljnim učenicima ne ide u prilog postignuću učenika. Ranija istraživanja podržavaju tezu i ukazuju na to da entuzijazam nastavnika snažno motiviraju učenika.¹⁰ Nastavnikova procjena učenikovih sposobnosti u ranijoj dobi od velikog je značaja. Dokazano je da potjecanje učenika od strane nastavnika više utiče na kasnije školsko postignuće nego procjenjivanje (Alvidrez & Weinstein, 1999). Učenik koji uživa u nastavi, koji je motivisan da radi i osjeća se podržanim od strane nastavnika, ostvariće bolje rezultate na časovima provjere i primjene znanja. Istraživanja su pokazala da su učenici koji su odnos nastavnik-učenik okarakterisali kao topao i pun podrške imali i veća postignuća u školi.¹¹ Ovdje se postavlja pitanje šta učiniti da se popravi situacija učenika čiji uspjeh je taman *dovoljan* da završi školu.

Pogled na Tabelu 3 govori nam da je situacija slična i kad je u pitanju uspjeh učenika u vladanju. Naime, postoji značajna razlika u motivacionim stilovima učenika u odnosu na njihovo vladanje u školi i na časovima za sva četiri motivaciona stila.

Tabela 3 Razlike u motivacionim stilovima u odnosu na vladanje učenika (ANOVA)

Varijabla	Vladanje učenika	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> ₍₃₎	Značajnost <i>p</i>
Averzivni motivacioni stil	Loše	28	1,64	0,55	24,09	0,000
	Zadovoljava	33	1,52	0,51		
	Dobro	187	1,24	0,56		
	Primjerno	2859	1,03	0,59		
	Total	3107	1,06	0,59		
Kompetitivni motivacioni stil	Loše	28	1,31	0,76	9,66	0,000
	Zadovoljava	33	1,37	0,65		
	Dobro	187	1,13	0,65		
	Primjerno	2859	0,97	0,67		
	Total	3107	0,99	0,67		
Performativni motivacioni stil	Loše	28	1,61	0,72	4,09	0,007
	Zadovoljava	33	1,27	0,67		
	Dobro	187	1,60	0,70		
	Primjerno	2859	1,67	0,68		
	Total	3107	1,66	0,69		
Masteri motivacioni stil	Loše	28	1,35	0,76	13,62	0,000
	Zadovoljava	33	1,33	0,67		
	Dobro	187	1,68	0,62		
	Primjerno	2859	1,80	0,59		
	Total	3107	1,78	0,60		

¹⁰ Brihgam, Scruggs & Mastropieri, 1992; Brophy & Good, 1986.

¹¹ Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998.

Averzivni, kompetitivni i masteri motivacioni stil pokazali su značajne razlike na nivou 0,001 ($p_1 = 0,000$, $p_2 = 0,000$ i $p_4 = 0,000$), dok je razlika performativnog motivacionog stila i vladanja učenika značajna na nivou 0,01 ($p_3 = 0,007$). Ovi nalazi potvrđuju našu pretpostavku da se ponašanje učenika može dovesti u vezu sa njihovom motivisanošću za rad na časovima. Očigledno je da učenici koji imaju loše vladanje u školi imaju najizraženiju orijentaciju ka izbjegavanju učenja kao motivacionom stilu ($M = 1,64$). Kako ocjena iz vladanja raste, tako ova orijentacija opada, što se može vidjeti iz odnosa aritmetičkih sredina averzivnog motivacionog stila. Isti je slučaj po pitanju proporcionalnosti aritmetičkih sredina vladanja učenika i kompetitivnog motivacionog stila, jer su oba stila zasnovana na vanjskim izvorima motivacije kao prioritetnim faktorima motivisanosti učenika. Ocjena iz učenja i vladanja je jedan od značajnih vanjskih faktora motivacije učenika, te nije iznenađujuće što ovi učenici imaju orijentaciju ka izbjegavanju učenja. Gdje izostaje ocjena kao nagrada, izostaje i motivacija i obrnuto. Da su odnos motivacije i ocjene, bilo iz učenja ili iz vladanja, međusobno različiti govore i podaci iz Tabele 3 u masteri motivacionom stilu, koji ukazuju na porast interesovanja na časovima, odnosno povećanje pažnje i smanjenje negativnog ponašanja. Bez obzira da li je učenik motivisan za rad samo da bi bio pohvaljen od strane roditelja i nastavnika ili je u pitanju želja za ličnim napredovanjem i usavršavanjem, njegovo ponašanje na času i u školi biće pozitivnije, primjerenije.

Odstupanja postoje u odnosu motivacionih stilova učenika i njihovog vladanja za učenike čije je vladanje ocijenjeno ocjenom zadovoljava. Takva ocjena iz vladanja najviše parira ocjeni dovoljan u učenju. Međutim, ne možemo povezati svakog dovoljnog učenika u uspjehu za ovakvim vladanjem. Jedino što možemo konstatovati jeste da je zanemariv broj onih učenika čije vladanje nije poželjno, u odnosu na broj učenika čije je vladanje ocijenjeno ocjenama dobro i primjerno. Poznavajući Pravilnik o ocjenjivanju učenika u osnovnoj, odnosno u srednjoj školi¹², možemo zaključiti da je potrebno neopravdano izostati sa nastave određeni broj časova, odnosno dana u godini, pa da se izrekne ovako stroga vaspitno-disciplinska mjera kao što je sniženje vladanja. Nekada je takva mjera prilična, ali postoje situacije kada roditelj nije u mogućnosti da u predviđenom vremenskom roku opravda izostanak svog djeteta. U tom slučaju, vladanjem smo kaznili i učenika i njegove roditelje. Iz nalaza našeg istraživanja jasno proizilazi da je neophodno mijenjati vaspitno-obrazovni sistem prilagođavanjem nastavnih planova i programa stvarnim subjektima nastave, učenicima.

DISKUSIJA

U ovom istraživanju otkrili smo dvije ključne stvari. Prvo, školski uspjeh učenika značajno je povezan sa njihovom motivacionim stilovima, odnosno, odlični učenici primjernog vladanja imaju značajno viši nivo unutrašnjih faktora motivacije u odnosu na ostale učenike. Pored toga, učenici čiji je uspjeh učenja i vladanja vrednovan ocjenom dovoljan, pokazuju najveća odstupanja od očekivanih rezultata. Ovi nalazi posebno su značajni za nadležno Ministarstvo koje je nedavno provelo modernizaciju nastavnih

¹² Сл. гласник бр. 44/12, 28/01 и 22/02.

planova i programa, ali i za profesionalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, jer pokazuju u kojem smjeru treba da se kreće obrazovanje savremenog nastavnika.

Budućnost vaspitanja i obrazovanja je u doživotnom učenju, jednostavno zato što živimo u učećoj civilizaciji. U toj civilizaciji biće slobodni i sretni oni koji uče lako i sa zadovoljstvom. Iz toga proizilazi da naše učenike trebamo već danas obučavati da nauče kako će učiti lako i pridobijati ih da zavole učenje. To ne ide bez povećanja nivoa unutrašnjih faktora motivacije. Za takav pristup učenicu neophodan je program usmjeren na učenika, a ne na sadržaje koji se izučavaju.

Ovim istraživanjem otvaramo pitanje povezanosti nastavnog gradiva i motivacije učenika. Nesporno je da učenici formiraju jedan od četiri motivaciona stila u skladu sa više faktora. Jedan od njih je upravo pristup izučavanju nastavnih sadržaja.

Limiti ove studije

Prvo, i najveće ograničenje ove studije je u tome što se radi o serveji istraživanju, a ne o eksperimentu. Ovaj limit je donio i određene prednosti, a jedna od njih je to da smo ovdje otvorili neka pitanja za dalja istraživanja, za dalju eksperimentalnu provjeru. Na primjer, bilo bi zanimljivo mjeriti kako se razvija motivacioni stil učenika tokom primjene eksperimentalnog programa za učenje učenja.

Drugi limit studije je što uzorak nije ujednačen po polu i po broju učenika iz osnovne i srednje škole. Ovaj limit smo kompenzirali na dva načina. Prvo, nismo poredili ispitanike po ovim kriterijumima, i drugo, veliki broj ispitanika može opravdati primjenu *F*-indeksa. Ipak, veličina uzorka opravdava generalizacije bez obzira na ove neujednačenosti.

MOTIVATIONAL STYLES AND STUDENT ACHIEVEMENT

Asisstant professor Maja Trifunović PhD

Abstract: Education and learning was and remains a priority task of every society. Standard of one state is measured, among other things, by the level of education of its population. Despite all the problems that primary education is facing today, it is necessary to point out the necessity of moving from a pedagogy of teaching to learning pedagogy. We are aware of how much each of us needs the motives that drive the action. In this paper we have tried to show the importance of developing the internal factors of motivation on student achievement. We must find a way to offer students the access to such teaching content that will develop intrinsic motivation and desirable behaviors and reactions, and to indicate the student the importance of what he teaches and train him to learn easily and with pleasure. The paper is devoted to the study of motivational styles of students in relation to: 1) success in learning and 2) success in governing. Based on theoretical considerations, applied teaching methodology, analysis and interpretation of these findings we came up with a number of useful conclusions. The existence of motivational styles of students is a reality. Their relationship is linked to the success of students in learning and behavior. The time we live in is full of stressful situations. In what way a person will react to them and how to reach, in each situation, a benefit for the future depends on the educational dimension of motivation. As if our students are deprived of the teachers who aims to develop motivation, along with the proper ratio of its internal and external sources, will enter completely unprepared motivation in the adult world. Serve them what we never had - the school and the teacher who cares about development of students personality, not only to the teaching material.

Key words: *motivation, motivation styles, student achievement.*

LITERATURA

1. Alvidrez, J., Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731–746.
2. Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation and Predict of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. doi: 10.1037/a0020084
- Бранковић, Д. и Илић, М. (2003). *Основи педагогике*. Бања Лука: Комесграфика.
3. Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7(2), 68–73. doi: 10.2307/1510240
4. Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.
5. Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2008). *Школска педагогија*. Бања Лука: Комесграфика.
6. Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Педагошки речник 1 (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
7. Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
8. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Zagreb: Školska knjiga; Sarajevo: Svjetlost; Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja; Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
9. Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2–3, Serial No. 254).
10. Службени гласник Републике Српске бр. 28 (2001), Бања Лука.
11. Службени гласник Републике Српске бр. 22 (2002), Бања Лука.
12. Службени гласник Републике Српске бр. 44 (2012), Бања Лука.
13. Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Теацхер Траининг Центре.
14. Трифуновић, М. (2013). *Однос мотивационих и емоционалних стилова ученика*. Необјављена докторска дисертација, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
15. Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. doi: 10.1037/a0015083