

Јелена И. ДАВИДОВИЋ РАКИЋ*

Универзитет у Приштини

Филозофски факултет Косовска Митровица

Игор Р. ЂУРИЋ**

Универзитет у Приштини

Филозофски факултет Косовска Митровица

МОГУЋНОСТИ РАЗВИЈАЊА МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ КОД СТУДЕНАТА УНИВЕРЗИТЕТА У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ

Апстракт: Циљ рада је био сагледавање интензитета и структуре мотивације за учење код студената Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици, као и као и утврђивање разлике у интензитету интринзичне и екстринзичне мотивације код студената различитих факултета. Осим тога, полазећи од Теорије самоодређења Дисија и Рајана, проучавана је и структура мотивације за учење у два социокултурна подручја: Србије и Хрватске. Истраживање је спроведено током летњег семестра 2017. године у просторијама пет факултета. За испитивање мотивације за учење коришћена је Томас-Милерова скала. Најинтензивнији појединачни мотиватор за учење је „Учим, јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао“ и израженије је присуство интринзичног фактора мотивације за учење. Резултати истраживања показују да се сви мотиватори разврставају у два фактора, интринзичне и екстринзичне мотивације, и објашњавају 51.40% варијансе посматраног простора мерења. У нашем истраживању добијена је другачија структура фактора, у односу на резултате истраживања у Хрватској. Мотиватори „... јер једноставно морам“ и „... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао“ су заменили припадност, у односу на структуру фактора која је добијена на Хрватском узорку испитаника. Оба посматрана фактора мотивације за учење су најинтензивнија код студената Медицинског факултета. Студенти осталих факултета се у интензитету оба фактора мотивације статистички значајно не разликују.

Кључне речи: мотивација за учење, студенти, теорија самоодређења, Томас-Милерова скала.

* Доцент, jelena.davidovic.rakic@pr.ac.rs.

** Ванредни професор, igor.djuric@pr.ac.rs.

УВОД

Потреба за научним промишљањем улоге мотивације у процесу наставе и учења произилази из сазнања о постојању могућности њеног развоја као и утицаја који остварује на пољу образовних постигнућа студената. Мотивација представља покретачку снагу и један је од значајнијих фактора који појединца подстиче на деловање. Будући да утиче на исходе учења, питање њеног развоја од суштинске је важности у процесу унапређења наставног рада, развоја личности студената као и њихове самоактуализације.

Резултати бројних истраживања (Николаевна 2017; Мельников 2016; Лалић Вучетић 2015; Brofi 2015; Ивановић, Ивановић, 2011) потврђују да успех студената у наставном раду у значајној мери кореспондира са степеном развијености мотивације за школско учење. Осим тога, као важна покретачка снага, мотивација утиче и на друге аспекте професионалног рада и понашања током студија. Висока мотивација подстиче виши степен ангажовања у наставним активностима, повећава жељу за учењем и доприноси развоју способности у целини.

Мотивисаност, поред надарености и интелигенције, игра важну улогу у процесу стицања знања студената као и достизању високих образовних постигнућа. Стога би савремена универзитетска настава требало да полази од мотивационо ефикасних модела наставе који подразумевају активно учествовање студената у процесу учења, развијању способности, усвајању ставова и вредности, као и прихватању концепта доживотног образовања.

Вредност мотивације садржана је у чињеници да „особе оријентисане на постизање успеха постављају себи реалистичније циљеве, успех приписују сопственим способностима, а неуспех променљивим факторима, што све води позитивном балансу између успеха и неуспеха“ (Перућица 2017: 70). Практични значај таквог мотивационог приступа огледа се у томе што ученици успех посматрају као резултат сопственог рада, а неуспех као ствар променљивих фактора.

У савременим стручним изворима до сада је идентификовано више од двадесет теорија које се мотивацијом баве на најразличитије начине, те би се могло рећи да „постоји онолико дефиниција мотивације колико и теоријских погледа на њу“ (Шарчевић 2017: 9).

Мотиви представљају релативно уопштене потребе или жеље које људима дају енергију да започну сврховите низове акција (Brofi 2015: 16). У често навођеној дефиницији (Maehr, Meyer 1997: 373) мотивација се одређује као „теоријски конструкт којим се објашњава започињање, правац, интензитет, постојаност и квалитет понашања, нарочито циљем усмереног понашања“. Будући да је свако људско деловање засновано на одређеним мотивима и усмерено ка одређеном циљу, под мотивацијом се у најширем смислу, подразумева све оно што људе покреће на акцију. „Мотивација је психолошки процес

који нас стимулише да нешто урадимо, да постављамо циљеве и усвајамо одговарајуће начине понашања“ (Иљин 2002 према: Николаевна 2017: 1).

Мотивација се неретко дефинише и као „стање у којем смо изнутра побуђени неким потребама, поривима, тежњама, жељама или мотивима, а усмерени према постизању неког циља, који споља делује као подстицај на понашање“ (Petz 2005). Такво мишљење у складу је са теоријама потреба које настају као алтернатива теоријама поткрепљења, и у којима се понашање објашњава као одговор на доживљене потребе. Анализирајући сложен однос потреба и мотива из педагошко-андрагошке перспективе, Кулић запажа да „поједини психолози изједначавају потребе и мотиве, други у потребама налазе изворе активности човека, док је, чини нам се, најраспрострањеније схватање у коме се мотиви перципирају као сложен систем који обухвата потребе и нагоне, циљеве и све факторе осим дражи који усмеравају понашање личности“ (Кулић 2004: 135).

Међутим, теорије потреба с правом су критиковане, јер мотивисане акције описују као „реактивне на притиске, било услед екстринзичких побуђивача, било услед потреба доживљених изнутра“, занемарујући, притом, да смо ми понекад „у већој мери проактивни у одлучивању о томе шта желимо да чинимо и зашто“ (Brofi 2016: 20).

Развој мотивације за школско учење детерминисан је различитим факторима: друштвеном средином, породичним окружењем, личним карактеристикама студената, избором факултета, полом и узрастом студената, нивоом развијености студентског колектива и слично (Перућица 2017: 69; Малинаускас 2005: 135). Такође, не може се занемарити ни значај улоге наставника у том процесу, јер је мотивација наставника блиско повезана са мотивацијом ученика.

Напомињући да мотивација за школско учење не представља индивидуално обележје ученика, ауторка Лалић Вучетић закључује да „понашање наставника и карактеристике наставе утичу на изграђивање и развијање мотивације за школско учење“ (Lalić Vučetić 2007: 24). Стога се у савременом концепту професионалног развоја наставника, мотивација, „као психолошки конструкт који се не може директно посматрати или мерити“, препознаје као фактор који пресудно утиче на одржавање и развијање професионалних вештина (према: Ovesni, Hebić, Radović 2019: 164). Значај улоге наставника у процесу развијања мотивације ученика потврђују и аутори који овом питању приступају са аспекта теорије самодетерминације (Ryan & Deci 2000; Deci & Ryan 2008; Grolnick 2009). Суштина ове теорије садржана је у схватању да је „квалитет мотивације одређен и квалитетом интерперсоналних односа који се остварују у породичном и школском контексту“ (према: Лалић Вучетић 2015: 2).

Брофи под мотивацијом за учење подразумева „склоност ученика да активности учења види као смислене и вредне труда, те да покушава да из њих

извуче намеравање добити“ (Brofi 2015: 365). Школско учење је, према мишљењу овог аутора, углавном когнитивно (апстрактни концепти и вербално кодиране информације), те је зарад остваривања успеха и високих постигнућа важно коришћење генеративних стратегија учења. У том смислу, неопходно је инсистирати на активној обради података, њиховом повезивању са постојећим знањем, усвајању циљева учења и са њима повезаних стратегија. Поменути приступ доприноси развоју унутрашње мотивације студената.

Указујући на вредност интринзичне мотивације у школском учењу, Лалић Вучетић истиче да „интринзично мотивисана активност учења укључује и тенденцију ка развијању креативности, ка креативном извршавању задатака и испољавању самоиницијативе у понашању“ (Лалић Вучетић 2015: 2). Ова врста мотивације доприноси развијању одређених особина личности, важних за остваривање постигнућа у животу.

Будући да висока интринзична мотивација у школском контексту доприноси развоју личности и добром школском успеху, уверени смо да проблем мотивисаности студената за учење завређује даља теоријска промишљања и њихову емпиријску верификацију. Проучавање проблема мотивације за учење представља изазов, јер је процес стицања знања у наставном раду често лишен контекста, неретко заснован на апстрактним принципима и реализован у околностима недовољно усаглашеним са реалним животним ситуацијама. С друге стране, истраживања показују (према: Сузић 2005: 5) да су „мотивациони модели универзитетске наставе педагошки веома занимљиви, и да дају различите али и врло ефикасне образовне исходе“.

У традиционалним педагошким приступима проблему мотивације као и питањима мотивисаности студената за учење није придаван посебан значај. Разлог томе Сузић (Сузић, 2005: 5) види у схватању да су студенти „пунолетни људи који ће сами одлучивати колико и како ће учити, да ли ће завршити факултет или не“. Такав приступ је, сматра аутор, неприхватљив, јер мотивација поседује индивидуални карактер.

Руски аутори, такође, као озбиљан проблем савременог високог образовања истичу недостатак мотивисаности студената за учење и стицање знања (према: Мельников 2016: 61). Стога, проблем мотивисаности студената за учење заузима значајно место и у расправама о питањима реформе високог образовања, у којима се нарочито апострофира значај улоге наставника у обезбеђивању таквих услова рада, у којима ће студенти стицати квалитетна и функционална знања.

У одговору на питање како мотивисати студенте у универзитетској настави Сузић полази од чињенице да су универзитети данас прилично неефикасни, јер „од неколико стотина уписаних, студије на време заврши мање од десет процената студената“ (Сузић 2005: 6). Таква пракса је неприхватљива, јер она, између осталог, сведочи о одсуству мотивације за учењем.

Истовремено, развој мотивације у подручју универзитетске наставе важан је предуслов успешног учења и остваривања високих образовних постигнућа. У том смислу, нарочито се указује на значај интринзичне мотивације, која одлучујуће утиче на исходе учења. Неки аутори (Лалић Вучетић 2015) истичу да развој мотивације за учење, посебно интринзичне, чини суштину образовања и развоја личности ученика. Предности интринзичне мотивације огледају се у већој заинтересованости студената за рад и креативно решавање постављених задатака, као и осећају задовољства и доживљавања саме активности као награде. Међутим, упркос очекивањима, резултати сродних истраживања (Oletić, Plić 2014) показују да је код студената и ученика средњих школа присутан релативно низак ниво интринзичне мотивације. Иако су студенти женског пола исказали већу склоност ка интринзичној мотивацији, према резултатима поменутог истраживања, разлике у мотивацији у односу на пол су минималне.

Разматрајући сложен однос унутрашње и спољашње мотивације као и њихов утицај на успех у учењу, бројни аутори (Sansone, Harackiewicz 2000; Сузић 2005; Лалић Вучетић 2015; Мельников 2016; Vučinić 2018) сматрају да спољашња и унутрашња мотивација не искључују једна другу, као и да се спољашња мотивациона средства могу успешно повезивати са циљевима унутрашњих мотива. Поменуте појмове не би требало посматрати као опозитне, јер различите врсте мотивације остварују различите ефекте, при чему се, посматрано у контексту традиционалног школског учења, може закључити да је мотивација ученика за учење углавном спољашње регулисана. Већина савремених теоретичара интринзичне мотивације се слаже да се „спољашњи побуђивачи могу користити на начине који се уклапају у друге мотивационе стратегије и не поткопавају ученичку интринзичку мотивацију“ (према: Брофи 2015: 271).

Поменути приступом се, ипак, не умањује значај и вредност унутрашње мотивације за учење. Ова врста мотивације представља битну претпоставку оптималних образовних исхода, услед чега су приступи интринзичке мотивације у учењу препоручљивији од екстринзичких. За разлику од позитивних образовних исхода унутрашње мотивације „ученици који су спољашње мотивисани имају нижа постигнућа у школи, краће се задржавају у одређеним школским активностима, те имају нижи доживљај компетентности“ (према: Шарчевић 2017: 6). Сличног мишљења су и други аутори који истичу да је знање при спољашњој мотивацији површно, нееластично, механичко и слабо примењиво, док је при унутрашњој трајније, еластично и примењиво (Требјеџанин 2009).

Разумевање различитих типова екстринзичне мотивације од нарочитог је значаја за наставнике, који се у контексту школског учења, не могу искључиво оријентисати ка интринзичној мотивацији својих студената. Додатни проблем представља и чињеница да се „у реалним ситуацијама модели унутрашње и спољашње мотивације ретко јављају у чистом виду, у смислу да у основи одређене активности постоје елементи и показатељи само једног модела

мотивације, без елемената и показатеља другог модела мотивације“ (Антонијевић 2010: 59). Услед поменутих, као и свих других ограничења које контекст школског учења подразумева, Брофи напомиње да је „нереално усвојити интринзичну мотивацију као модел мотивисања ученика у свакодневном раду, као и да ће у таквим условима интринзична мотивације пре бити изузетак него правило“ (Брофи 2015: 30). Из ових разлога више пажње би требало усмерити на квалитет ученичког когнитивног ангажовања у активности учења, а самим тим и квалитет мотивације, у односу на врсту и њен квантитет.

Међу битним одликама теорије самоодређења акценат је на активности, која је усмерена на развој природе људског организма. Појединци су активни, оријентисани на развој и актуализацију личних потенцијала, руковођени жељом за аутономним деловањем и истовремено бивајући рањиви интерперсоналним утицајима, који су усмерени на контролу појединца (Deci 1992). У контексту образовања, ова теорија указује да су „природне тенденције ученика да уче највеће богатство које наставници треба да измаме/покрену“ (Niemiec, Ryan 2009: 134). У центру интересовања појединца није награда, већ потреба личности да предузме активности које имају елементе изазова и откривања нових знања. Супротно овом, екстринзична мотивација се односи на реализацију активности са циљем остваривања директне користи коју појединац препознаје у самој награди (Deci, Ryan 2000). Потврђено је да у хрватским социокултурним условима унутар студентске популације постоји континуум самоодређења, како га претпоставља Deci-Ryanova теорија (Velki 2008), и то тако да је интринзична мотивација значајан предиктор академског успеха.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања формулисали смо истраживачким питањем: колики је интензитет мотивисаности и каква је структура мотивације за учење међу студентима Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици? *Теоријски циљ* истраживања се огледа у провери почетне идеје да се мотивација за учење дели на интринзичну и екстринзичну, конкретније да ли су исти индикатори за ове две врсте мотивације за учење у два различита социокултурна подручја (Р. Хрватска и Р. Србија); док би се *ипрактичан циљ* огледао у пружању подршке како студентима, тако и предавачима факултета, на којима се покаже низак ниво мотивације за учење, као и у примени различитих метода поучавања у зависности од тога који вид мотивације доминира. У складу са дефинисаним проблемом (и циљевима,) поставили смо следеће задатке истраживања: утврдити најјачи и најслабији мотиватор; проверити структуру фактора на нашем узорку са теоријском основном скале; проверити структуре фактора мотивације за учење са резултатима на

узорку хрватских испитаника; проверити да ли постоји статистички значајна разлика у нивоу интринзичне мотивације међу студентима на различитим факултетима; проверити да ли постоји статистички значајна разлика у нивоу екстринзичне мотивације међу студентима на различитим факултетима.

ИСТРАЖИВАЧКЕ ХИПОТЕЗЕ

Прва хипотеза: најјачи мотиватор међу понуђенима биће „јер желим позитивну оцену“. Основ за овако дефинисану хипотезу је чињеница да се завршетак студија доводи у везу са постизањем позитивне оцене на сваком испиту. Очекујемо да ће најслабији мотиватор бити „јер ме учење весели“, имајући у виду да на избор студија не утиче само заинтересованост студената, већ и други фактори (нпр. вршњачки утицаји, близина факултета месту становања, финансијске могућности породице, ...), те се претпоставља да је учење пријатна активност код малог броја студената. *Друга хипотеза:* очекујемо да ће се сви мотиватори сврстати у два фактора, што одговара почетној идеји о груписању мотиватора на интринзичне и екстринзичне. *Трећа хипотеза:* обзиром на не велике разлике у образовним системима између Србије и Хрватске, затим на универзалност људске мотивације, као и на многе утицаје који одређују избор студија, очекујемо да ће структура наших фактора бити приближна структури фактора добијених на узорку хрватских студената (Cigan, Šlogar 2012). *Четврта хипотеза:* постоји статистички значајна разлика у изражености интринзичне мотивације међу студентима различитих факултета, конкретније интринзична мотивација ће бити најизраженија код студената на Медицинском факултету, док ће најмањи интензитет ове врсте мотивације бити међу студентима Економског факултета. *Петна хипотеза:* постоји статистички значајна разлика у изражености екстринзичне мотивације међу студентима различитих факултета, конкретније екстринзична мотивација ће бити најизраженија код студената Економског факултета, док ће најмањи интензитет ове врсте мотивације бити међу студентима Социологије.

Узорак испитаника је пригодан, и чине га 224 студента, прве (73,7%) и друге (26,3%) године основних студија, са следећих Факултета: Филозофски: Психологија (21%) и Социологија (15,2%); Медицински Факултет (23,7%); Правни (25%) и Економски (15,2%). Полна структура је следећа: студенти чине 37,1%, а студенткиње 62,9%. Узраст студената је у распону од 18 до 22 године, а просечна старост износи $AC=19,5$ година.

У истраживању статус условно независне варијабле имају: пол, факултет на којем се студира и година студија; пол и факултет на којем се студира су категоричке, док је узраст континуирана варијабла. Као условно зависна варијабла посматрана је мотивација за учење, операционализована Томас-Милеровом скалом од 10 тврђи.

У истраживању је коришћена адаптирана скала *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülern (überarbeitete Fassung)* (Müller, Thomas 2011). Скала садржи 10 тврдњи. Полазећи од теорије самоодређења (Ryan, Deci 2000), пет тврдњи су намењене мерењу интринзичне, а пет мерењу екстринзичне мотивације. Испитаници одговоре дају на петостепеној Ликертовој скали, од 1- уопште се не слажем до 5- потпуно се слажем. Приликом конструкције тврдњи пошло се од претпоставке да су студенти свесни важности и значаја стицања знања, како за лично, тако и за професионално напредовање.

Подаци су обрађени дескриптивном статистиком, факторском анализом - у циљу провере факторске структуре мотивације, као и садржаја фактора, и анализом варијансе - у циљу провере (не)постојања разлика у нивоу интринзичне и екстринзичне мотивације међу студентима са различитих факултета.

Истраживање је спроведено у летњем семестру 2017. године, у просторијама поменутих Факултета. Након датог упутства и информације да је учешће у истраживању анонимно и да ће се подаци користити једино у истраживачке сврхе, попуњавање скале није трајало дуже од 5 мин. У току попуњавања скале није било посебних реакција, осим коментара „...зар то некога интерасује?“

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Приказ резултата који је у вези са провером прве постављене хипотезе.

Табела 1: Дескриптивни показатељи мотивације за учење

Р. бр.	На студијама учим ...	М	SD
1.	... јер ме учење весели.	<u>3.06</u>	1.15
2.	... јер желим стећи нова сазнања.	4.12	0.90
3.	... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао.	4.31	0.91
4.	... јер не желим да професор има лоше мишљење о мени.	3.35	1.32
5.	... јер то моји родитељи од мене захтевају.	3.26	1.35
6.	... јер су ми задаци које радимо на настави врло занимљиви.	3.46	1.14
7.	... јер желим бити бољи од мојих колега студената.	<u>3.10</u>	1.36
8.	... јер једноставно морам.	3.55	1.37
9.	... јер желим позитивну оцену.	4.20	0.98
10.	... јер уживам у активностима које радимо у настави.	3.69	1.15

Легенда: М - аритметичка средина, SD - стандардна девијација

Прворагирана тврђа је она која показује да студенти уче, *јер ће моћи добити/ионаћи бољи йосао* ($AC=4,31$), са процентом избора „углавном се слажем“ од 27,2%, и „потпуно се слажем“ од 54,9%. Укупан проценат студената који бирају ова два одговра је 82,1. Друго место мотива за учење припада *добијању йозийивне оцне* ($AC=4,20$), са процентом избора „углавном се слажем“ од 35,3%, и „потпуно се слажем“ од 47,3%. Укупан проценат студената који бирају ова два одговора је 82,6. Добијени резултат није у складу са постављеном хипотезом.

На зачељу листе су разлози за учење када *се жели бићи бољи од колеја* ($AC=3,10$), са процентом одговора „у потпуности се не слажем“ од 18,3, и „делимично се не слажем“ од 14,3. Укупан проценат студената који бирају ова два одговора износи 32,6. Приближно једну трећину студената на учење не покреће жеља да буду бољи од својих колега. Са још мањом просечном вредношћу је „...јер ме учење весели“ ($AC=3,06$), са процентом одговора „у потпуности се не слажем“ од 8,9, и „делимично се не слажем“ од 21,9. Укупан проценат студената који бирају ова два одговора износи 30,8. Приближно једну трећину студената учење не весели, али их је у сличном проценту (31,7) дало одговоре „делимично се слажем“ и „потпуно се слажем“. Добијени резултат јесте у складу са постављеном хипотезом.

У наставку је дат приказ резултата у вези са провером друге хипотезе.

Поузданост скале је проверена Кромбаховим алфа коефицијентом, који износи 0,768, што указује на задовољавајући ниво поузданости. Вредност КМО износи 0,74, на нивоу значајности $p < 0,01$, што указује на оправданост спровођења експланаторне факторске анализе.

Табела 2: Показатељи оправданости спровођења факторске анализе

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,742
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	621,096
	Df	45
	Sig.	0,000

Легенда: Df - степени слободе; Sig - ниво значајности

Примењена је анализа главних компоненти. Екстраховани фактори су ротирани Варимакс ротацијом. Добијени резултати су приказани у наредној табели.

Табела 3: Главне компоненте – укупно објашњена варијанса

Компонента	Иницијалне својствене вредности			Ротација suma квадрата zasićenja		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	3,323	33,228	33,228	2,672	26,718	26,718
2	1,817	18,169	51,397	2,468	24,679	51,397

Издвојена два фактора објашњавају 51,40% варијансе посматраног предмета мерења. Након примењене ротације први фактор објашњава 26,72%, а други 24,68% укупне варијансе. У наредној табели приказана је структура фактора.

Табела 4: Приказ факторских оптерећења након варимакс ротације

Док студирам учим...	Компоненте	
	1	2
1. ...јер ме учење весели.	,199	,769
2. ... јер желим стећи нова сазнања.	-,184	,759
3. ... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао.	-,026	,446
4. ... јер не желим да професор има лоше мишљење о мени.	,609	,348
5. ... јер то моји родитељи од мене захтевају.	,765	,129
6. ... јер су ми задаци које радимо на настави врло занимљиви.	,374	,649
7. ... јер желим бити бољи од мојих колега студената.	,653	,204
8. ... јер једноставно морам.	,793	-,187
9. ... јер желим позитивну оцену.	,607	,024
10. ... јер уживам у активностима које радимо у настави.	,282	,682

Првоиздвојени фактор својом структуром указује да га можемо именовати као екстринзични, док ајтеми који корелирају са другим фактором сугеришу да га именујемо као интринзични. Свих 10 мотиватора се сврставају у неки од задатих фактора. Међутим, уочљиво је да се мотиватори: „... јер не желим да професор има лоше мишљење о мени“ и „...јер су ми задаци које радимо на настави врло занимљиви“ имају засићења изнад 0,3 и на неприпадајућем фактору.

У наставку је дат приказ резултата у вези са провером треће хипотезе.

Полазећи од резултата који су добијени међу хрватским студентима (Cigan, Šloger 2012), екстринзичном припадају ајтеми: 3, 4, 5, 7 и 9, док интринзичном фактору припадају мотиватори под следећим радним бројевима: 1, 2, 6, 8 и 10.

Табела 5: Просечне вредности мотиватора за учење код студената у Србији и Хрватској

Резултати у Србији				Резултати у Хрватској			
Интринзична мотивација		Екстринзична мотивација		Интринзична мотивација		Екстринзична мотивација	
мотиватор	М	мотиватор	М	мотиватор	М	мотиватор	М
... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао.	4,31	... јер желим позитивну оцену.	4,20	... јер желим стећи нова сазнања.	4,21	... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао.	4,38
... јер желим стећи нова сазнања.	4,12	... јер једноставно морам.	3,55	... јер уживам у активностима које радимо у настави.	3,28	... јер желим позитивну оцену.	3,90
... јер уживам у активностима које радимо у настави.	3,69	... јер не желим да професор има лоше мишљење о мени.	4,35	... јер су ми задаци које радимо на настави врло занимљиви.	3,26	... јер желим бити бољи од мојих колега студената.	2,77
... јер су ми задаци које радимо на настави врло занимљиви.	3,46	... јер то моји родитељи од мене захтевају.	3,26	... јер једноставно морам.	3,14	... јер не желим да професор има лоше мишљење о мени.	2,76
... јер ме учење весели.	3,06	... јер желим бити бољи од мојих колега студената.	3,10	... јер ме учење весели.	2,97	... јер то моји родитељи од мене захтевају.	2,41
М	3,73		3,49		3,37		3,24

Легенда: М - аритметичка средина

У нашем истраживању добијена је нешто другачија структура фактора. Мотиватори „... јер једноставно морам“ (р.бр. 8) и „... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао“ (р. бр. 3) су заменили припадност. На нашем узорку студената мотиватор „... јер једноставно морам“ не доживљава се као унутрашња сила која покреће на акцију, већ као спољашњи притисак. Уколико нешто „морам“ то је наметнуто, а није израз сопствене жеље. Са друге стране, проналажање бољег посла се у нашем истраживању показао као унутрашњи мотиватор, у смисли да се бољи посао не доживљава као спољашња награда.

Поузданост скале интринзичне мотивације мерена Кромбахомом алфом износи 0,72, док је ова мера за скалу екстринзичне мотивације 0,74. Просечна вредност коју су студенти остварили на фактору интринзичне мотивације је $AC=3,73$ ($CD=0,73$), док је за екстринзичну $AC=3,49$ ($CD=0,91$).

Табела 6: Дескриптивни показатељи издвојених фактора мотивације за учење

Faktori	N	Min	Max	M	DS	Skew	Kurt	K-S	p
Intrinzična motivacija	224	1,40	5	3,73	0,73	-0,371	0,012	1,164	0,133
Ekstrinzična motivacija	224	1	5	3,50	0,91	-0,516	-0,407	1,678	0,007

Легенда: N - број испитаника; M - аритметичка средина; SD - стандардна девијација; Skew - скјунис; Kurt - куртозис; K-S - Крускал-Волисов тест; p - ниво значајности

Резултати испитаника на оба фактора мотивације се групишу око већих вредности, а резултати на фактору екстринзичне мотивације одступају од нормалне расподеле тако што се одговори студената гомилају и око виших и око просечне вредности. Дистрибуција резултата на фактору интринзичне мотивације не одступа статистички значајно од нормалне расподеле ($p > 0,01$).

У намери да сагледамо да ли постоје разлике у интензитету две врсте мотивације међу студентима са различитих факултета, спровели смо анализу варијансе.

Табела 7: Интензитет интринзичне и екстринзичне мотивације за учење и факултет

Motivacija	Fakultet	N	M	F	df	p
Intrinzična	Psihologija	47	3,6000	5,469	1,9	,000
	Sociologija	34	3,5941			
	Medicina	53	4,1208			
	Pravo	56	3,6571			
	Ekonomija	34	3,5647			
Ekstrinzična	Psihologija	47	3,1404	20,243	1,9	,000
	Sociologija	34	3,3118			
	Medicina	53	4,3358			
	Pravo	56	3,2643			
	Ekonomija	34	3,2529			

Легенда: N - број испитаника; M - аритметичка средина; F - Ф-тест; df - степени слободe; p - ниво значајности

Разлика у интензитету интринзичне мотивације између студената са различитих факултета је значајна $F=5,47$, $df=1,9$, $p < .001$; док је разлика у интензитету екстринзичне мотивације $F=20,24$, $df=1,9$, $p < .001$. Накнадним тестом (Scheffé test) се показало да се студенти медицине статистички

значајно разликују од студената психологије, социологије, правног и економског факултета. На оба издвојена фактора мотивације за учење највише вредности обе посматране врсте мотивације постижу студенти Медицинског Факултета. Студенти са преосталих факултета се, у просечној вредности на оба фактора мотивације, статистички значајно не разликују. Добијени резултати делимично потврђују четврту хипотезу (интринзична мотивација ће бити најизраженија код студената Медицинског факултета), док се пета хипотеза у потпуности одбацује (екстринзична мотивација ће бити најизраженија код студената на Економског факултету, а најмањи интензитет ове врсте мотивације ће бити међу студентима Социологије). Добијени резултати се могу интерпретирати у складу са описима посла и начином вредновања успеха у поменути професијама.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Прворангирани мотиватор у нашем истраживању је онај који показује да студенти уче ... *јер ће моћи добити/пронаћи бољи посао*. Овај мотиватор је посебно интересантан када се пореде резултати на нашем и узорку из Р. Хрватске (Cigan & Šlogar 2012), јер у Р. Србији припада фактору интринзичне, а у Р. Хрватској фактору екстринзичне мотивације; и у оба узорка је на првом рангу. „Бољи посао” може имати и значаје статуса, угледа у друштву, као и виша материјална примања, тј. улогу и интринзичног и екстринзичног мотиватора. Могуће да је то један од разлога што је најинтензивнији мотиватор. Друго место међу мотиваторима за учење, у оба узорка испитаника, припада *добивању позитивне оцене* (Р. Србија: АС=4,20; Р. Хрватска: АС=3,90), и у оба узорка припада фактору екстринзичне мотивације. Оцена има улогу спољашње награде за претходно уложени труд.

На зачељу листе су разлози за учење када ... *се жели добити бољи од колега*, као мотиватор екстринзичне, и „...*јер ме учење весели*“, као мотиватор интринзичне мотивације. Налаз да се и на врху и на зачељу листе смеђују екстринзични и интринзични мотиватори може бити потврда да се они међусобно не искључују (Sansone and Harackiewicz 2000; Сузић 2005; Лазић Вучетић 2015; Мельников 2016; Vučinić 2018), тј. да се у реалности ретко појављују чисти, искључиви (Антонијевић 2010). Активност и последице школског учења имају шири контекст, од могућности добијања стипендије, смештаја у студентском центру, вршњачких интеракција, преко потенцијалног (не)запослења, до угледа и положаја у друштву, те је из тог разлога нереално очекивати присуство само интринзичне мотивације за учење (Brofi 2015).

Изнадпросечан ниво мотивације указује на препознавање смислености, сврховитости учења од стране студената, активном развоју стратегија за

обраду података, као и препознавању циљева учења (Brofi 2015). Међутим, остаје непознато из којих разлога ниво мотивације није на вишем нивоу, те је то предлог за наредна истраживања. Конкретније, да ли улога наставника, карактеристике наставе, као и породичног контекста (Ryan & Deci, 2000; Lalić Vučetić 2007; Deci & Ryan 2008; Grolnick 2009) доприносе снижавању или пак повећању мотивације за учењем. Са друге стране, израженије присуство интринзичне мотивације указује: да је усвојено знање еластично и лако применљиво (Требјеџанин 2009); на проактивно понашање, креативно решавање проблема, као и на развој особина личности које ће допринети остваривању постигнућа, и изван образовног контекста (Лалић Вучетић 2015); на мање препознавање директне користи коју носи награда за учење (Deci & Ryan 2000). Добијени резултат је у супротности са налазима ранијих истраживања (Oletić, Пић 2014), те је сугестија за наредна истраживања да се провери допринос садржаја курикулума нивоу интринзичне мотивације.

На нашем узорку је потврђено присуство два фактора мотивације за учењем, што је у складу са теоријском основом примењеног инструмента. Интересантан налаз је да се мотиватори: „... јер не желим да професор има лоше мишљење о мени” и „...јер су ми задаци које радимо на настави врло занимљиви” имају засићења изнад 0,3 на оба фактора. И овај резултат упућује на потребу за детаљнијим разумевањем мотивације за учење у смислу појашњења студентског разумевања ова два мотиватора, и истовремено потврђују значај интерперсоналних односа на мотивацију за учење (Ryan, Deci 2000; Deci, Ryan 2008; Grolnick 2009), и значај начина реализације наставе. Овај резултат у случају професоровог лошег мишљења о студенту, у овом истраживању се од стране испитаника разумело и као одлика професора, тј. процена битних других - у улози екстринзичног, или као покренуто лично понашање како би се умањила лоша процена од стране битних других - у улози интринзичног фактора. Такође, резултат указује да се појам «занимљиво» може разумети и као одлика задатака, те тада припада екстринзичном, или као «покренуто занимање за задатке» када би припадало интринзичном фактору.

У нашем истраживању добијена је нешто другачија структура фактора, за разлику од истраживања у Р.Хрватској (Cigan, Šloger 2012). Мотиватори „... јер једноставно морам” и „... јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао” су заменили припадност факторима. Могући разлози оваквог резултата за мотиватор „...јер једноставно морам” се могу потражити у разумевању императива „морам”, који се може двојачко разумети: или као спољашња или као унутрашња наредба. Мотиватор „...јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао” обједињује како спољашње, тако и унутрашње бенефите мотивације за учење. Оваквим разликама у резултатима могуће да дипринеси и то што су наши испитаници студенти академских студија, а у истраживању Циган и Шлогер студенти високих струковних студија.

Међу студентима медицине је најинтензивнија мотивација за учење, и то како екстринзична тако и интринзична. Студенти са осталих факултета који су учествовали у истраживању, се међусобно значајно не разликују ни на једној од две врсте мотивације за учење.

ЗАКЉУЧЦИ

Најјачи мотиватор је ... *јер ће моћи добити/пронаћи бољи посао* (АС=4,31). Овај мотиватор у Р. Србији припада фактору интринзичне, а у Р. Хрватској фактору екстринзичне мотивације; и у оба узорка је на првом рангу. Најслабији мотиватор је „...*јер ме учење весели*“. Факторска анализа сврстава посматране мотиваторе у два фактора: екстринзичне и интринзичне мотивације, што је у складу са теоријском основном инструмента. Међутим, постоји разлика у структури фактора у односу на резултате у Р. Хрватској. Мотиватори „... *јер једноставно морам*“ и „... *јер ћу моћи добити/пронаћи бољи посао*“ су заменили припадност факторима. Највиши ниво мотивације, и то обе врсте, је међу студентима медицине, док се студенти осталих факултета међусобно не разликују у нивоу мотивације.

ПРЕДЛОГ ЗА БУДУЋА ИСТРАЖИВАЊА

Како у узорку доминирају студенти прве године основних студија (165 према 59) остаје да се у наредном истраживању допуни узорак, али и да се прошири на остале студијске године, како би се сагледало да ли се ниво изражености две врсте мотивације за учењем мења са променом године студија, као и то да ли се мења са променом нивоа студија (основне, МАС, ДОК). Осим тога, узорак би било пожељно допунити и студентима мушког пола. Бољем разумевању ове проблематике допринело би и укључивање варијабли као што су место становања током студирања, ниво образовања и занимањерадно место родитеља, ред рођености студента, материјално стање породице, (не)познавање курикулума наставних предмета, квалитет интеракције са вршњацима и предавачима.

ЛИТЕРАТУРА

- Antonijević 2010: Radovan Antonijević, Karakteristike motivacije u procesu vaspitanja. *Nastava i vaspitanje* 59(1), 54-71.
- Brofi 2016: Brofi Džere, *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: CLIO.
- Cigan, Šlogar 2012: Vesna Cigan, Helena Šlogar, Istraživanje stavova studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima u cilju razvoja poduzetničke kompetencije. *Zbornik radova 2. međunarodna konferencija o učenju za poduzetništvo ICEL2*. 177-188

- Deci 1992: Edward Deci, Article commentary: on the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science* 3(3), 167-171.
- Deci, Ryan 2000: Edward Deci, Richard Ryan, The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 11(4), 227-268.
- Ryan, Deci 2000: Richard Ryan, Edward Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55(1), 68.
- Перућица 2017: Ранка Перућица, Мотивација за учење у зависности од пола и узраста ученика. *Биомедицинска исцртавања* 8(1), 2017, 69-74.
- Lalić Vučetić 2007: Nataša Lalić Vučetić, *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Лалић Вучетић 2015: Наташа Лалић Вучетић, *Посредствени мотивација ученика за учење*. Докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет.
- Сузић 2005: Ненад Сузић, *Анимирање студентима у универзитетској настави*. Бања Лука: Факултет пословне економије.
- Малинаускас 2005: Ромуалдас Казимерович Малинаускас, Мотивација студената разних периода учења. *Социолошке истраживања* № 2, 134-138.
- Maehr, Meyer 1997: Martin Maehr, Heather Meyer, Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4), 371-409.
- Мельников 2016: Валерий Ефимович Мельников, Мотивација к учењу студената в вузе как психолого-педагогическая проблема. *Вестник новгородской государственной университетии* 5 (96), 61-64.
- Ovesni, Hebib, Radović 2019: Kristinka Ovesni, Emina Hebib, Vera Radović, Continuing Professional Development of Teachers: Interplay of the School Management, School Climate, Motivation and Incentives. *Nastava i vaspitanje* 68(2), 159-177.
- Thomas, Müller 2011: Almut Thomas, Florian Müller, Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)*, 5.
- Trebješanin 2009: Biljana Trebješanin: *Motivacija za učenje: teorije, principi, primena*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Николаевна 2017: Галкина Елена Николаевна, Мотивација учебной деятельности в ВУЗе. *Мир Науки* 5(2), 1-6.
- Niemiec, Ryan 2009: Christopher Niemiec, Richard Ryan: Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education* 7(2), 133-144.
- Petz 2005: Boris Petz, *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Naklada Slap.
- Vulfolk, Hјuz, Volkap 2014: Anita Vulfolk, Malkolm Hјuz & Vivijen Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio
- Ивановић & Ивановић 2011: Миролуб Ивановић & Угљеша Ивановић, Детерминанте мотивације за учење будућих васпитача. *Узданица* 8(2), 139-153.
- Oletić, Ilić 2014: Aleksandra Oletić, Nina Ilić, Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *ELTA Journal* 2(2), 23-38.
- Sansone, Harackiewicz 2000: Carol Sansone, Judith Harackiewicz J. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.

- Velki 2008: Tena Velki, Self-determination theory and academic success. In *16. godišnja konferencija hrvatskih psihologa: Psihologija–mediji–etika*. Poreč: Društvo psihologa Istre.
- Vučinić 2018: Dragiša Vućinić, *Uloga nastavnika i uspeh učenika u nastavi matematike*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Шарчевић 2017: Душан Шарчевић, Чиниоци академске мотивације ученика – ефекти ученичке перцепције мотивационих стилова наставника. *Докторска дисертација*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Jelena I. DAVIDOVIĆ RAKIĆ

Igor R. ĐURIĆ

POSSIBILITIES OF DEVELOPING MOTIVATION FOR LEARNING
AMONG STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH
TEMPORARY HEADQUARTERS IN KOSOVSKA MITROVICA

SUMMARY

The paper strives to consider the intensity and structure of motivation for studying among undergraduates of the University of Priština in Kosovska Mitrovica, as well as to check whether there are differences in the intensity of intrinsic and extrinsic motivation among undergraduates of different faculties. In addition, drawing on the Theory of Self-Determination of Edward Deci and Richard Ryan, we were interested in the structure of motivation for studying in two socio-cultural areas: Serbia and Croatia. The research was conducted during the summer semester of 2017 on the premises of five faculties. The Thomas-Miller scale was used to examine motivation for studying. The most intense individual motivator for studying is “*I am studying, because I will be able to get / find a better job*”, and the presence of the intrinsic factor of motivation for studying is more pronounced. The research findings have indicated that all motivators are classified into two factors, intrinsic and extrinsic ones, and account for 51.40% of the variance of the observed measurement space.

Our research obtained a different structure of factors, in relation to the research results in Croatia. Motivators “... because I simply have to” and “... because I will be able to get / find a better job” have replaced affiliation, in relation to the structure of factors obtained in the Croatian sample of respondents. Both observed factors of motivation for studying are the most intense among undergraduates of the Faculty of Medicine. Undergraduates from other faculties do not differ statistically significantly in the intensity of both motivational factors.

Key words: motivation for studying, undergraduates, Theory of Self-Determination, Thomas-Miller scale.