

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Института
за педагошка
истраживања*

ГОД. XXXIII, БР. 33

БЕОГРАД

2001.

ЦИЉЕВИ УЧЕЊА: ЗАСТУПЉЕНОСТ, МЕЋУСОБНИ ОДНОСИ И ПОВЕЗАНОСТ СА ИНТЕЛЕКТУАЛНИМ АСПЕКТОМ ПОЈМА О СЕБИ

Резиме. У истраживању су анализирани четири групе циљева учења на узорку ученика виших разреда основне школе (N=319): интринзични циљеви, статусни циљеви, циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција особа из непосредног окружења и циљеви усмерени на избегавање негативних реакција од стране истих особа. Поред заступљености сваке од наведених група циљева приказани су и налази који се односе на везе између различитих група циљева. Анализирана је и повезаност наведених група циљева учења са интелектуалним селф-концептом. Резултати истраживања показују да су интринзични и статусни циљеви заступљени у већој мери у односу на друге групе циљева. Показало се да су интринзични циљеви релативно независни у односу на остале групе циљева, а исто важи и за статусне циљеве, што значи да постоји тенденција да се међусобно искључују у извесној мери. Ове две групе циљева у позитивној су вези са проценом сопствених интелектуалних способности, што је у складу са теоријским схватањима и налазима других истраживања, док су друге групе циљева негативно повезане са њом. На основу закључака изведених из добијених налаза, доведених у везу са налазима истраживања других аутора која се односе на овде испитиване проблеме, дате су одређене импликације за васпитно-образовни рад.

Кључне речи: циљеви учења, интринзични циљеви, статусни циљеви, појам о себи.

Проблем истраживања

Селф-концепт представља елемент личности који има мотивациона својства. Посебно је важна мотивација везана за евалуативну компоненту концепта о себи, тј. за самопоштовање. Према многим ауторима, овај мотив је универзалан, веома значајан и један од крајњих у покретању и усмеравању психичког живота (Јањетовић, 1998). Радови теоретичара који основу човекове интринзичне мотивације налазе у целини личности, посредно или непосредно подразумевају везу интринзично мотивисаних активности и свести о себи. Оба појма – концепт о себи и интринзична мотивација – односе се на елементе личности. Појам "концепт о себи" је шири и обухвата и знања о мотивационим аспектима. С друге стране, и свест о себи може представљати мотив. Десај (према: Са-

вић, 1994) суштину унутрашње мотивације објашњава осећањем компетентности и самодетерминације. Суштински фактор је промена у самоопажању, односно доживљена инструменталност награђиване активности.

Према Брунеру, интринзички мотивисани ученици поседују капацитет да интерпретирају успех или неуспех као информацију, а не као награду или казну. Према томе, за васпитно-образовни процес значајно је да дејство социјалног поткрепљења, тј. спољашњих награда, није директно и механичко (не делује по принципу редукције нагона), већ је посредовано когнитивним процесима као што је опажање и самоопажање (Палекчић, 1985; Савић, 1994). Испитивање ефеката мотивационе обуке на селф-концепт и приступе учењу (Purdie & Hattie, 1995) показало је да мотивациона обука утиче на повећање самопоуздања код ученика. Међутим, пошто програм није довео до трајнијих промена у приступима учењу код ученика, закључено је да је узрок томе наставно окружење које не подржава нове мотивационе обрасце које су ученици усвојили.

Личност ће повећати унутрашњу мотивацију тек кад развије компетентност (Палекчић, 1985). Божовичева (према: Требјешанин, 1998) истиче да жеља за учењем има најпре ситуациони карактер. Децу млађег узраста може да заинтересује неки садржај или облик активности. У процесу развоја, уз одговарајуће подстицаје, ова жеља може да постане трајна, да се веже за одређене области научног знања и да добије лични карактер. Школско учење је увек полимотивисано, одређено већим бројем мотива различите врсте. По правилу, деца нису у истом степену свесна тих различитих мотива (Требјешанин, 1998). Истраживања руских аутора сугеришу да су она мотива свесна до те мере да могу да их вербализују, док неке уопште не спомињу, немају јасну свест о њима, иако управо ти мотиви у реалној ситуацији непосредно одређују њихову активност учења. На почетку школовања, деца су најсвеснија неких мотива чије порекло се везује за утицаје социјалне средине. Суштину тих мотива чини, најчешће, тежња ка самоусавршавању (да се буде образован) и тежња ка обезбеђивању позитивне перспективе (посредством одређеног занимања или цењене улоге у друштву у будућности).

Некад се у психологији мотивације већи значај придавао питањима покретања активности, а у новије време континуираности човекове активности и његовој усмерености циљевима у будућности. Једна од основних функција којом су одређени мотиви (поред динамичке – интензитета, трајности) јесте усмереност ка одређеним циљевима. Следећи атрибуциони модел објашњавања, Круглански (према: Палекчић, 1985) ставља нагласак на проучавање разлога, а не узрока одређеног понашања. У Десајевом моделу мотивације који се састоји од пет елемената, поред стимулуса, енергетских извора понашања и награде, суштински елементи су долажење до циља и понашање директно усмерено према циљу. То значи да особа прво бира циљеве између алтернатива за које осећа да су отворене пред њом, а затим, кад једном одабере циљ, понашаће се у складу са интенцијама долажења до циља. Битан аспект Десајевог модела су повратне спреге између награде и циљева, с једне стране, и награде и мотива, с друге (Сузић, 1998).

На почетку васпитно-образовног процеса наставник има водећу улогу у стварању ситуација погодних за доживљавање и освешћивање интринзичких мотива. Временом, ученици треба постепено да преузимају улогу идентификовања (препознавања) сопствених циљева учења и успостављања односа између њих. То значи да контрола и управљање сопственом мотивацијом постепено треба да пређе са наставника (као спољашњег организатора и контролора) на самог ученика – да буде поунутрена. Подстицање развоја мотивације за учење претпоставља свесне, планиране, систематске и стручне утицаје наставника усмерене, с једне стране, на освешћивање интринзичних мотива и реструктурацију ученикове мотивационе хијерархије, а с друге, на овладавање мотивационим процесима од стране ученика тако што ће се поступци контроле и управљања њима, коју првобитно врши наставник, пренети на ученика.

Односом метамотивације, управљања сопственим процесом учења од стране ученика и циљева учења бави се теорија саморегулисаног учења. Већина истраживача се слаже да је суштински аспект саморегулисаног учења његова усмереност ка циљу. При томе, једна од основних карактеристика које погодују саморегулисаном учењу је осећање ефикасности. Многи истраживачи и практичари се слажу у томе да о саморегулисаном учењу можемо говорити када су ученици (мета)когнитивно и (мета)мотивационо свесни онога шта треба урадити да би се успешно достигли самодефинисани циљеви.

У истраживању односа саморегулације процеса учења и мотивационих уверења, Пинтрич и де Грут (према: Брковић, Петровић-Бјекић и Златић, 1998) издвајају три мотивационе компоненте које представљају компоненте саморегулације учења: *очекивања*, тј. ученикова уверења о сопственим способностима да изврши захтеве задатака (предмета), *вредносна компонента*, тј. ученикови циљеви и уверења о важности градива и интересовање за задатке (предмет) и *афективна компонента* која укључује ученикове емоционалне реакције – став према задацима (предмету).

У новијим истраживањима мотивације постигнућа, теорија циљева постала је доминантна у објашњавању мотивације и понашања ученика. Истраживања су усмерена на идентификовање циљева ученика и понашања која су повезана са сваком циљем. Истиче се да два доминантна циља одражавају усмереност на задатак и на его, што упућује на постојање два ексклузивна циља – циља постигнућа и циља учења. Циљеве може карактерисати интринзична жеља за учењем или екстринзичан разлог (добре оцене). Ученици могу учити због задовољства које потиче од усвајања вештина и знања, или као средства за остваривање социјалне прихваћености путем демонстрирања компетенције. Истраживања су показала да ученици који су оријентисани на задатак (интринзично) изграђују позитивније самопроцене, док ученици вођени его циљевима (екстринзичним) изграђују негативније самопроцене. Међутим, зависно од примењене методологије, у истраживањима су често занемарене важне интеракције међу циљевима. Ученици могу бити вођени комбинацијом више различитих циљева, а ти циљеви не морају бити у интеракцији на строго адитиван начин. Зато су истраживачи почели да обраћају пажњу на могућност постојања

вишеструких циљева. Ученици могу бити усмерени и на задатак и на его (или и интринзично и екстринзично оријентисани). Поставља се питање како такве комбинације циљева могу утицати на когницију и понашање ученика. Према налазима које је добио Сеиферт (1995), виши ниво оријентације на овладавање повезан је са већим самопоуздањем. Испитивање утицаја који оријентација на циљеве врши на саморегулацију у учењу и академско постигнуће (Bouffard *et al.*, 1995) показало је да, иако су два типа оријентације на циљеве (преокупација развијањем овладавања новим вештинама и знањима и преокупација постигнућем) независне димензије, они ипак нису међусобно искључиви.

Методологија истраживања

Циљеви истраживања. Са циљем да се утврди структура циљева учења код ученика виших разреда основне школе испитивана је заступљеност сваке од четири дефинисане групе циљева, као и везе између различитих група циљева учења на датом узорку. Као посебан циљ постављено је испитивање да ли постоје и, ако постоје, какве су везе појединих група циљева учења са интелектуалним аспектом концепта о себи, односно са проценом сопствених интелектуалних способности.

Узорак. Испитивање је извршено на узорку од 319 ученика шестог, седмог и осмог разреда из четири београдске основне школе (по једно одељење сваког разреда из сваке школе). Број дечака и девојчица био је уједначен – 155 дечака (49%) и 160 девојчица (51%). Велико осипање, узроковано примењеним начином испитивања циљева учења, довело је до измена структуре узорка у односу на друге варијабле. Метода принудног избора захтева да се у обзир узимају само испитаници који су дали потпуне одговоре и зато је морао бити одбачен велики број непотпуних одговора. Непотпуне одговоре давали су млађи ученици и ученици слабијег успеха. Овакво методолошко ограничење захтева велики опрез у тумачењу добијених налаза, што треба имати у виду у даљим испитивањима. Ово истраживање је имало, пре свега, функцију прелиминарног испитивања.

У укупном узорку заступљен је највећи број ученика VIII разреда – 145 ученика (45.5%); а мањи број ученика VII разреда – 92 ученика (28.8%); и ученика VI разреда – 82 ученика (25.7%). У узорку је заступљено: 157 ученика са одличним успехом (49.2%); 102 ученика са врло добрим успехом (32%); 39 ученика са добрим успехом (12.2%); 6 са довољним (1.9%) и 1 са недовољним успехом (0.3%). Већина родитеља испитаних ученика има високу школску спрему (50.8% мајки 52.0% очева); нешто мањи број вишу (20.7% мајки и 20.7% очева) и средњу (25.4% мајки и 23.5% очева); док је веома мали број родитеља испитаних ученика завршио само основну школу (само 2 мајке – 0.6% и 3 оца – 0.9%).

Варијабле истраживања. Операционализација варијабли извршена је на следећи начин. Ученицима је понуђено дванаест циљева учења који су сврстани у четири групе.

1. *Интринзични циљеви* (усмерени на задовољавање интересовања за наставне садржаје и активности, сазнајни циљеви):

- Учим јер желим да што више знам и разумем.
- Учим јер ме занима оно што учимо у школи.
- Учим јер волим да учествујем у ономе што се ради на часу.

2. *Статусни циљеви* (усмерени на остваривање материјалног или друштвеног статуса у садашњости и у будућности):

- Учим да бих касније добро зарађивао.
- Учим да се упишем у школу коју желим.
- Учим да бих био међу најбољима у разреду.

3. *Циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција* од стране особа из ближег окружења – родитеља, наставника и другова (постизање пожељног стања – пријатности):

- Учим да бих обрадовао своје родитеље.
- Учим да би наставник имао лепо мишљење о мени.
- Учим да би ме другови волели и ценили.

4. *Циљеви усмерени на избегавање негативних реакција* од стране особа из ужег окружења – родитеља, наставника и другова (избегавање казни и непријатности):

- Учим да ме родитељи не би грдили и кажњавали.
- Учим да ме наставник не би грдио и кажњавао.
- Учим да ме другови не би исмевали и потцењивали.

Испитиван је интелектуални аспект концепта о себи. Примењена је скала интелектуалног селф-концепта Опачића (1995), која представља део обимнијег инструмента, а садржи тринаест ставки и мери процену сопствених интелектуалних способности. У анализу су укључене и следеће контролне варијабле: узраст ученика, пол, општи школски успех на крају претходне школске године и школска спрема оба родитеља.

Технике прикупљања и обраде података. У испитивању циљева учења примењена је метода принудног избора. Понуђени циљеви учења сврстани су у парове, тако што је сваки комбинован са сваким од осталих, а ученици су вршили избор у оквиру сваког пара. Овакав начин испитивања примењен је с циљем да се, у границама могућности, избегне сугестивност у избору циљева и давање социјално пожељних одговора.

У оквиру статистичке обраде података прво су примењене технике дескриптивне статистике. Овде су анализиране аритметичке средине и стандардне девијације. Затим су примењене неке од техника статистичког закључивања. Значајност разлика између аритметичких средина мерена је *t*-тестом. Овде су приказани налази који се односе на четири групе циљева учења с обзиром на пол и школски успех испитаника и школску спрему њихових родитеља. Спирмановим коефицијентом мерене су корелације између различитих група циљева учења; између појединих група циљева учења и скорана на скали интелектуалног селф-концепта; и између скорана на скали интелектуалног селф-концепта и школског успеха ученика и школске спреме њихових родитеља.

Резултати истраживања

Циљеви учења и интелектуални селф-концепт

У погледу повезаности интелектуалног селф-концепта са циљевима учења, налази (табела 1) показују да постоји позитивна веза између интелектуалног селф-концепта и интринзичних циљева учења. То значи да ученици са позитивнијим интелектуалним селф-концептом показују извесну тенденцију да уче да би задовољили своја интересовања, зато што желе да учествују у активностима на часу и због самих садржаја наставе. Интензитет корелације није висок (.27), али је она високо статистички значајна (на нивоу .01).

Табела 1: Корелације између циљева учења и интелектуалног селф-концепта

	Интелектуални селф-концепт	Циљеви учења			
		Интринзични циљеви	Статусни циљеви	Позитивне реакције	Негативне реакције
Интелектуални селф-концепт	1.000	.271**	.170**	-.102	-.429**
Интринзични циљеви		1.000	-.302**	-.507**	-.586**
Статусни циљеви			1.000	-.237**	-.255**
Позитивне реакције				1.000	.148*
Негативне реакције					1.000

** Корелација значајна на нивоу .01

* Корелација значајна на нивоу .05

Истовремено, ученици са вишим скором на скали интелектуалног селф-концепта у много мањој мери уче да би остварили статусне циљеве, то јест да би се уписали у жељену школу, да би били међу најбољима у разреду и да би касније добро зарађивали. Добијена позитивна веза је веома слабог интензитета (.17), иако је високо статистички значајна. Да би се утврдило какав је однос између селф-концепта и појединих циљева из ове групе потребне су даље анализе. Могуће је да постоје везе различитог смера које се међусобно поништавају када се циљеви заједно анализирају.

Позитивнији интелектуални селф-концепт најјаче је, али негативно, повезан са циљевима учења који се односе на избегавање казне и непријатности (од стране родитеља, наставника и другова). Интензитет везе је много јачи у односу са другим групама циљева (-.43) и статистичка значајност је високог нивоа (.01). То значи да ученици са слабијим скором на скали интелектуалног селф-концепта уче да би остварили овакве циљеве.

При томе су везе између интелектуалног селф-концепта и циљева учења који се односе на придобијање позитивних реакција од стране родитеља, наставника и другова, иако негативне, веома слабог интензитета (-.10) и нису статистички значајне. То значи да се слаба тенденција ученика са негативнијим интелектуалним селф-концептом да уче да би добили некакву потврду од осо-

ба из ближег окружења не би могла уопштавати, за разлику од релативно јаке тенденције ових ученика да уче да би избегли негативне реакције околине. Могуће је да ученици не очекују позитивне реакције, да на њих нису навикли или да нису били у прилици да их добију.

Према томе, из напред наведених налаза види се да ученици с позитивнијим интелектуалним селф-концептом нису вођени циљевима који се односе на избегавање негативних реакција из ближе околине, као ни циљевима који се односе на придобијање позитивних реакција, али ово друго важи у много мањој мери.

У истраживању које је извршио Савић (1994) показало се да су интринзички мотиви статистички значајно повезани са већим бројем црта личности, међу којима су самопоуздање и високи *ја* појам.

У ранијим истраживањима (према: Брковић, Петровић-Бјекић и Златић, 1998), утврђено је да циљеви учења и процена сопствених способности, као мотивационе компоненте, показују једноставне, позитивне и линеарне корелације са компонентама саморегулације учења. Потврђено је да деца која опажају себе као академски компетентније генерално имају развијенију интринзичну мотивацију, а деца која перципирају сопствене способности као ниске развијају екстринзичну мотивацију укључујући социјално одобравање и награде.

Везе између различитих група циљева учења

Ученици који су у учењу вођени интринзичним циљевима нису вођени циљевима који се односе на избегавање казне и непријатности (табела 1). Коефицијент корелације добијен између ове две групе циљева релативно је висок (-.59) и статистички је значајан на нивоу .01. Исто важи и за однос између интринзичних циљева и циљева који се односе на придобијање позитивних реакција особа из блиског окружења (-.51). То значи да ученици који уче да би задовољили своја интересовања и због жеље за сазнавањем нису вођени реакцијама родитеља, наставника, нити другова, било да су оне позитивне или негативне.

Негативна повезаност између интринзичних циљева, с једне стране, и статусних циљева (који се односе на упис у жељену школу, могућност да се обезбеди материјални статус у будућности или да се оствари друштвени статус у окружењу), с друге стране, није толико висока, али ипак заслужује пажњу. Коефицијент корелације износи -.30 и статистички је значајан на нивоу .01. Ова група циљева названа је статусним циљевима, али су они ипак по свом садржају разнороднији у односу на циљеве унутар других група, па би накнадним испитивањима требало утврдити: да ли ученици нису заинтересовани за обезбеђивање материјалног статуса у будућности, или не очекују да им то учење може обезбедити; затим, из којих разлога се опредељују за одређену средњу школу; и, коначно, испитати везе између такозваних "такмичарских" циљева, као што је жеља да се буде међу најбољима, и циљева који се односе на позитивне и/или негативне реакције другова, родитеља и наставника.

Веза између циљева који се односе на избегавање казне и непријатности и циљева који се односе на потврде из ближе околине, иако позитивна, веома је слабог интензитета (.15) и статистички је значајна на нивоу .05.

Међутим, коефицијент корелације добијен између циљева који се односе на избегавање негативних реакција из ближег окружења и такозваних "статусних" циљева ипак заслужује пажњу, пошто износи -.26 и статистички је значајан на нивоу .01. Овде се поново може констатовати да је потребно извршити прецизније анализе везане за групу "статусних" циљева које би можда показале да везе нису истог интензитета ако се узму у обзир поједини циљеви из ове групе.

Исто важи и за налаз који показује да постоји негативна веза између циљева који се односе на придобијање позитивних реакција од стране другова, родитеља и наставника и такозваних "статусних" циљева. Коефицијент корелације износи -.24 и статистички је значајан на нивоу .01.

Из наведених налаза види се да су интринзични циљеви, на основу добијених негативних корелација, јасно одвојени од осталих група циљева. Исто важи и за групу циљева који су означени као "статусни", али у мањој мери. Једино су две групе циљева који се односе на позитивне, односно негативне реакције околине, међусобно слабо (позитивно) повезане. С обзиром на њихов садржај, очигледно је да су ове две групе циљева сродне, али је овим, чини се, потврђено да их треба одвојено испитивати и да се не би могли подвести под једну групу циљева.

Интелектуални селф-концепт и друге варијабле

Интелектуални селф-концепт и школски успех. Као што се види у табели 2, постоји позитивна веза између школског успеха и скорана на скали интелектуалног селф-концепта умерено јаког интензитета (.45) и она је високо статистички значајна. Кад се овај налаз доведе у везу са напред наведеним, може се закључити да сва напред изнета тумачења могу бити доведена у везу са успехом. Тако би се могло претпоставити да се добијени налази, који се односе на ученике са позитивнијим селф-концептом, у извесној мери односе на одличне ученике.

Табела 2: Корелације између интелектуалног селф-концепта и других варијабли

	Интелектуални селф-концепт	Школски успех ученика	Школска спрема оца	Школска спрема мајке
Интелектуални селф-концепт	1.000	.447**	.248**	.260**
Школски успех ученика		1.000	.333**	.391**
Школска спрема оца			1.000	.649**
Школска спрема мајке				1.000

** Корелација значајна на нивоу .01

* Корелација значајна на нивоу .05

Брковић, Петровић-Бјекић и Златић (1998) наводе налазе Мак Ајвера и сарадника, који су истраживали узроке који утичу на промене ангажовања ученика у току школске године: промене у самооцени способности (за предмет), промене

повезане са спољашњом пресијом да се учи, варирање става према школском предмету (градиву). Налази указују да на ангажовање највише утиче самооцена способности за предмет. Тек кад је ученик уверен да може да савлада градиво спреман је на повећано ангажовање и развијање стратегија учења. Из ових налаза аутори изводе сугестије за наставнике да код ученика најпре треба развијати јачање поверења у способности да се градиво предмета може научити, да би се тако ученик покренуо на веће ангажовање у учењу.

Интелектуални селф-концепт и образовни ниво родитеља. Интелектуални селф-концепт у извесној мери је под утицајем образовног нивоа родитеља (добијени коефицијенти приказани у табели 2 износе .26 и .25 и статистички су значајни на нивоу .01), али могуће је да су ове везе под утицајем неких других фактора, као што је школски успех, или неких који нису узети у обзир у овом испитивању. Веза између селф-концепта и школског успеха јачег је интензитета (.45), што је већ коментарисано. Може се констатовати да су везе између школског успеха ученика и образовног нивоа родитеља нешто јаче (.39, односно .33), што би говорило у прилог наведеној претпоставци, али за извођење закључака потребно је даље испитивање и укључивање других чинилаца.

Заступљеност појединих група циљева учења

Просечна заступљеност различитих група циљева учења на укупном узорку. На основу добијених аритметичких средина за поједине групе циљева учења (табела 3) може се констатовати да су на испитаном узорку најзаступљенији интринзични циљеви, а готово исто толико и они који су сврстани у групу статусних циљева, с тим што је дисперзија нешто виша код интринзичних циљева (што се види из добијених вредности стандардне девијације). Знатно мање су заступљени циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција од стране другова, родитеља и наставника, а у најмањој мери циљеви који се односе на избегавање негативних реакција у околини (код ових последњих дисперзија је већа).

Табела 3: Значајност разлика између аритметичких средина појединих група циљева на укупном узорку

	N	Минимум	Максимум	AS	SG	SD
Интринзични циљеви	275	5	30	20.67	.35	5.81
Статусни циљеви	270	10	30	20.41	.25	4.15
Позитивне реакције	256	6	23	15.33	.21	3.39
Негативне реакције	260	3	24	9.73	.30	4.82

То значи да су у избору и рангирању понуђених циљева учења ученици у великој мери истицали интересовање за наставне садржаје и активности на часу, као и жељу за сазнавањем, а готово исто толико и жељу да обезбеде себи задовољавајући статус, како у будућности (материјални) и упис у жељену школу, тако и у актуелном окружењу (жеља да се буде међу најбољима). У мањој мери, али ипак присутни су циљеви усмерени на придобијање позитивних реак-

ција од стране родитеља, наставника и другова, а доста слабије су заступљени циљеви који се односе на избегавање казне и непријатности везаних за ове особе из ближе околине.

Просечна заступљеност различитих група циљева учења код испитаника различитог пола. Када се анализирају добијени одговори у односу на пол испитаника (табела 4), показује се да нема битних одступања у односу на мере добијене на укупном узорку, што значи да разлике између полова нису велике. И код дечака и код девојчица најзаступљенији су интринзични и статусни циљеви, и то статусни у једнакој мери код оба пола. Једина статистички значајна разлика (на нивоу .01) добијена је између аритметичких средина које се односе на интринзичне циљеве. Иако разлика није велика, ипак постоји извесна минимална тенденција код девојчица да се у већој мери опредељују за интринзичне циљеве него за статусне, док је код дечака обрнут случај.

Табела 4: Значајност разлика између аритметичких средина појединих група циљева у односу на пол испитаника

		N	AS	SD	SG	t-тест	df	p (sig.)
Негативне реакције	м	128	10.16	4.73	.42	1.634	254	.103
	ж	128	9.20	4.75	.42			
Позитивне реакције	м	124	15.61	3.46	.31	1.494	250	.139
	ж	128	14.98	3.31	.29			
Статусни циљеви	м	133	20.42	4.37	.38	-.073	264	.942
	ж	133	20.46	3.99	.35			
Интринзични циљеви	м	133	19.78	5.61	.49	-2.669	269	.008
	ж	138	21.64	5.83	.50			

Ова слабо изражена тенденција у складу је са налазима других истраживања (Bouffard *et al.*, 1995) који показују да су жене у већој мери склоне да уче да би задовољиле своја интересовања, а мушкарци да би остварили статус и самопотврђивање. Констатација да су жене више оријентисане на учење, а мање на постигнуће у односу на мушкарце, у складу је са налазима истраживања академске мотивације који доследно показују да су девојчице јаче интринзично мотивисане и више самодетерминисане у школском окружењу, у односу на дечаке. У оквиру сваког од већег броја различитих профила жене су показале учесталију примену когнитивних и метакогнитивних стратегија, вишу мотивацију и остваривање вишег академског постигнућа у односу на мушкарце, што је такође у складу са налазима ранијих истраживања. Чак и кад имају слабије изражена осећања личне ефикасности, оне и даље показују чешћу употребу саморегулационих стратегија.

У погледу заступљености две групе циљева који се односе на позитивне, односно негативне реакције околине, нема значајних разлика, како у односу на укупан узорак, тако ни између испитаника различитог пола. Обе групе циљева незнатно су јаче заступљене код дечака него код девојчица, али разлике су изузетно мале и нису статистички значајне.

Просечна заступљеност различитих група циљева учења у односу на школски успех испитаника. Иако су интринзични и статусни циљеви најзас-

тупљенији и код одличних и код осталих ученика (табела 5), и једни и други циљеви су нешто јаче изражени код одличних него код осталих. При томе су код одличних нешто више заступљени интринзични циљеви у односу на статусне, док је код осталих ученика обрнут случај.

Табела 5: Значајност разлика између аритметичких средина појединих група циљева у односу на школски успех испитаника

		N	AS	SD	SG	t-тест	df	p (sig.)
Негативне реакције	5	127	7.93	4.34	.38	-6.687	247	.000
	остали	122	11.74	4.65	.42			
Позитивне реакције	5	125	14.95	3.30	.29	-1.754	242	.081
	остали	119	15.71	3.49	.32			
Статусни циљеви	5	129	21.58	4.15	.37	4.319	256	.000
	остали	129	19.44	3.79	.33			
Интринзични циљеви	5	134	21.80	5.66	.49	3.672	261	.000
	остали	129	19.21	5.77	.51			

Повезаност интринзичних мотива са резултатима учења зависи од: врсте испитиваних мотива, начина операционализације варијабли везаних за резултате учења и да ли се мотиви анализирају изоловано или у склопу других особина личности (Требјешанин 1998). Допринос ових мотива школском успеху треба процењивати у склопу других релевантних особина личности. Реалнија процена се може добити путем парцијалних и мултиплих корелационих анализа. Поред тога, интринзичка мотивација није једнако важна за успех у свим ситуацијама и под свим условима учења. Овим се може објаснити зашто су корелације између интринзичне мотивације и школског учења ниже од очекиваних. Школске оцене често не одражавају у довољној мери оне резултате који су изразитије повезани са интринзичном мотивацијом. То значи да интринзична мотивација не мора утицати значајно на ефекте наставе лишене захтева који су повезани с њом.

Брковић, Петровић-Бјекић и Златић (1998) наводе да аутори социокогнитивног приступа повезују мотивационе процесе и стратегије школског учења са учениковим циљевима постигнућа. Оријентација на учење, тј. савладавање задатака као циљ, повезана је са адаптивном мотивацијом – већим ангажовањем и бољим избором и развијањем стратегија учења. Оријентација ученика на извршење као циљ – на школску оцену и социјално признање – подстиче бригу да се постигне позитиван а избегне негативан суд о компетенцијама. То води ка маладаптивној мотивацији – ако ученик сумња да ће успети (савладати градиво), он избегава ризик и смањује ангажовање. Налази показују да је адаптивна мотивација повезана са компонентама интринзичне мотивације и ниском анксиозношћу, док за маладаптивну мотивацију важи супротно. Овај приступ сугерише да мотивациони чиниоци, а нарочито самооцена способности за школу (предмете), могу значајно утицати на примену и развој способности.

У погледу циљева усмерених на реакције другова, родитеља и наставника, примећује се доста јача заступљеност циљева који се односе на позитивне

реакције и код одличних и код осталих, у односу на циљеве који се односе на негативне реакције. При томе, разлике у односу на успех су веома мале и на граници су статистичке значајности за циљеве који се односе на позитивне реакције околине (незнатно су јаче заступљени код слабијих ученика него код одличних). За разлику од њих, циљеви који се односе на негативне реакције околине доста су јаче заступљени код слабијих ученика него код одличних и та разлика високо је статистички значајна.

Просечна заступљеност различитих група циљева учења у односу на образовни ниво родитеља. До сада уочена општа тенденција у рангирању циљева учења потврђује се и у односу на образовни ниво родитеља и то без значајних одступања у односу на школску спрему оца, односно мајке, тако да су добијени налази (табеле 5 и 6) заједно анализирани.

Табела 6: *Значајност разлика између аритметичких средина појединих група циљева у односу на школску спрему оца*

		N	AS	SD	SG	t-тест	df	p (sig.)
Негативне реакције	висока	138	9.10	4.59	.39	-2.355	251	.019
	остали	115	10.53	5.05	.47			
Позитивне реакције	висока	136	15.23	3.37	.29	-.582	247	.561
	остали	113	15.48	3.39	.32			
Статусни циљеви	висока	144	21.15	4.16	.35	3.300	260	.001
	остали	118	19.48	3.97	.37			
Интринзични циљеви	висока	146	20.98	5.73	.47	.928	265	.354
	остали	121	20.31	5.95	.54			

Табела 7: *Значајност разлика између аритметичких средина појединих група циљева у односу на школску спрему мајке*

		N	AS	SD	SG	t-тест	df	p (sig.)
Негативне реакције	висока	130	9.02	4.34	.38	-2.403	253	.017
	остали	125	10.46	5.21	.47			
Позитивне реакције	висока	127	15.09	3.39	.30	-1.232	249	.219
	остали	124	15.61	3.38	.30			
Статусни циљеви	висока	134	21.17	4.23	.37	3.098	262	.002
	остали	130	19.61	3.96	.35			
Интринзични циљеви	висока	135	20.97	5.79	.50	.791	267	.430
	остали	134	20.41	5.82	.50			

Најзаступљенији су интринзични и статусни циљеви, уз присутне минималне разлике у односу на образовни ниво родитеља. Разлике у заступљености интринзичних циљева нису статистички значајне (иако постоји незнатна тенденција ученика чији су родитељи високог образовног статуса да се више опредељују за интринзичне циљеве). Статусни циљеви донекле су јаче заступљени код ученика чији су родитељи високог образовног статуса, него код оних чији су родитељи слабије образовани. Иако није велика, ова разлика је статистички значајна (у односу на школску спрему оца на нивоу .01; а у односу на школску спрему мајке на нивоу .05, на граници нивоа .01).

Циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција из ближе околине слабије су заступљени у односу на две претходно наведене групе и разлике у односу на образовни ниво родитеља нису статистички значајне.

Циљеви који се односе на избегавање негативних реакција од стране родитеља, наставника и другова још су слабије заступљени, нарочито код ученика чији родитељи имају висок ниво образовања, мада и код ученика чији родитељи имају нижи ниво образовања ова група циљева има најнижу аритметичку средину у односу на друге циљеве. Добијене разлике у односу на школску спремину родитеља статистички су значајне у оба случаја на нивоу .05, на граници нивоа .01.

Може се закључити да налази показују да је код ученика, чији су очеви високо образовани, присутнија тенденција да се образовање схвата као средство за постизање друштвеног статуса (садашњег и будућег). Поред тога, код ових ученика слабије су заступљени циљеви који су повезани са реакцијама родитеља на њихово учење.

У неким ранијим студијама (Палекчић, 1985) пронађена је позитивна веза између мотива постигнућа и образовног нивоа родитеља (обично оца). Сматра се да ови породични фактори не делују директно, него посредно, преко вредносних оријентација родитеља или преко веће заинтересованости за успех њихове деце. То значи да се утицај социоекономских фактора може очекивати само ако су праћени адекватном образовно-стимулативном атмосфером. Дакле, најважнији је утицај ставова одраслих. Може се закључити да је утицај школске спреме једног и другог родитеља веома сличан и по врсти и по интензитету. На то може утицати добијени налаз који показује да постоји висока корелација између школске спреме мајке и оца, што заправо указује на структуру породица у испитаном узорку.

Закључци и импликације

На основу приказаних налаза изведено је неколико основних закључака:

Позитивна процена сопствених интелектуалних способности повезана је са постављањем интринзичних циљева у учењу.

Позитивна процена сопствених интелектуалних способности слабије је повезана са постављањем статусних циљева.

Позитивна процена сопствених интелектуалних способности високо је негативно повезана с циљевима учења који се односе на избегавање негативних реакција родитеља, наставника и другова.

Позитивна процена сопствених интелектуалних способности слабо је негативно повезана с циљевима учења који се односе на придобијање позитивних реакција родитеља, наставника и другова.

Интринзични циљеви изразито су негативно повезани са осталим групама циљева. Статусни циљеви негативно су повезани са осталим групама циљева.

На испитаном узорку најзаступљенији су интринзични и статусни циљеви учења. У мањој мери су заступљени циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција родитеља, другова и наставника, а у најмањој мери циљеви

усмерени на избегавање негативних реакција особа у непосредном окружењу. Нема великих разлика у заступљености испитаних група циљева учења у односу на пол испитаника. Постоји слабо изражена тенденција код девојчица да се у нешто већој мери опредељују за интринзичне циљеве, а код дечака да се опредељују за статусне циљеве.

Анализа заступљености наведених група циљева у односу на школски успех испитаника показала је да нема великих разлика. Иако су и код одличних и код осталих ученика интринзични и статусни циљеве заступљени у највећој мери у односу на друге циљеве, ипак су присутнији код одличних него код осталих. Поред тога, одлични ученици показују извесну тенденцију да се опредељују за интринзичне циљеве у већој мери него за статусне, а слабији ученици да се опредељују за статусне циљеве пре него за интринзичне. Највећа добијена разлика показује да су циљеве усмерени на избегавање негативних реакција родитеља, другова и наставника у знатно већој мери заступљени код слабијих ученика него код одличних.

Анализа заступљености циљева учења у односу на образовни ниво оба родитеља такође је показала да разлике нису велике. Присутне су слабо изражене тенденције код ученика чији родитељи имају високу школску спремност да се у нешто већој мери опредељују за интринзичне и статусне циљеве у односу на остале ученике, и да су у мањој мери усмерени на избегавање негативних реакција особа из непосредног окружења, него остали ученици.

После извршеног истраживања могу се извести неке импликације за даља испитивања у овој области:

Добијене везе између скороступности на скали интелектуалног селф-концепта, школског успеха ученика и образовног нивоа родитеља указују на потребу да се у наредним испитивањима примене мултиваријатне методе анализе, како би се дубље испитала динамика веза и интеракција различитих чинилаца.

Поред тога, потребно је обухватније и дубље испитивање статусних циљева, да би се утврдио дубљи смисао појединих циљева сврстаних у ову групу, пошто су међусобно разнороднији у односу на циљеве који су сврстани у друге групе.

Налази добијени анализом заступљености наведених група циљева, нарочито у односу на школски успех испитаника и образовни ниво њихових родитеља, упућују на потребу даљег испитивања, с обзиром на структуру овде обухваћеног узорка, јер се може претпоставити да би се мале разлике које су овде добијене могле показати као значајне.

У погледу импликација за васпитно-образовни рад, може се констатовати:

Пошто су интринзични циљеве присутни код ученика који опажају себе као академски компетентне, а код ученика који опажају своје способности као ниске делују социјално одобравање и награде, да би се могла подстицати интринзична мотивација код ових других вероватно би претходно требало да дође до промена у самоопажању сопствених способности у позитивном смеру.

Поред тога, налази различитих истраживања показују да је ученик, тек кад је уверен да може да савлада градиво, спреман на повећано ангажовање у

учењу, што доводи до бољег школског успеха. То објашњава јаку повезаност интелектуалног селф-концепта са школским успехом, иако утицаји могу деловати у оба смера. У сваком случају, изгледа да су то предуслови за развијање интринзичне мотивације. Она, потом, такође делује на остваривање бољих исхода учења. У сваком случају, иако су утицаји сложени и двосмерни, може се закључити да су позитивне самопроцене и искуство успеха (које се може схватити и као социјално поткрепљење, у контексту екстринзичне мотивације) предуслови за развијање интринзичне мотивације и повећано ангажовање (и развијање саморегулације у процесу учења), што затим повољно делује на самоопажање и постизање успеха.

При томе, треба имати у виду да, сама по себи, интринзична мотивација не мора бити од великог значаја ако није у складу са захтевима који се пред ученика постављају у школи и који често не само да је не подстичу, већ је могу и осујећивати. Зато се чини да не би требало занемаривати друге врсте мотива, у складу са конкретним ситуацијама учења и потребама и могућностима појединца. С друге стране, интринзичне мотиве треба посматрати у ширем контексту окружења у коме се процес учења одвија, у смислу усклађивања захтева, подстицаја и евалуације ефеката школског учења.

У погледу полних разлика у заступљености различитих циљева учења, може се претпоставити да би, пре него што се дође до уопштавања налаза и давања препорука за васпитно-образовни рад, требало дубље испитати утицај различитих фактора личности. Поред тога, има основа и за претпоставку да је од великог утицаја и деловање срединских чинилаца на различитим нивоима, почевши од културних и традиционалних образаца који се одражавају на деловање породице и школе, кроз очекивања и подстицаје родитеља, односно наставника.

Литература

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy – the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Boekaerts, M. (1997): Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije, *Psihologija u svetu*, Vol. II, br. 1, 44-57.
- Bouffard, T., J. Boisvert, C. Vezeau & C. Larouche (1995): The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 317-329.
- Brković, A., D. Petrović-Bjekić i L. Zlatić (1998): Motivacija učenika za nastavne predmete, *Psihologija*, 1-2, 115-136.
- Hrnjica, S. (1982): *Zrelost ličnosti – Pokušaj teorijskog određenja i empirijske procene*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Janjetović, D. (1996): Intrinzična motivacija i koncept o sebi adolescenata, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 28 (49-68). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mandić, P., S. Tanacković i D. Tanacković (1984): *Učeničeva slika o sebi i vaspitni rad u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirkov, S. (1999): *Učenje učenja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Opačić, G. (1995): *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Palekčić, M. (1985): *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Purdie, N.H. & J.A. Hattie (1995): The effect of motivation training on approaches to learning and self-concept, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 227-235.
- Savić, J. (1994): *Intrinzička motivacija: psihološke teorije i istraživanja*. Beograd: Rad.
- Seifert, T.L. (1995): Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 125-138.
- Seifert, T.L. (1996): The stability of goal orientations in grade five students: comparison of two methodologies, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 73-82.
- Suzić, N. (1998): *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
- Trebješanin, B. (1998): Intrinzička motivacija kao cilj nastavnog procesa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 30 (168-184). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Volet, S. & D. Chalmers (1992): Investigation of qualitative differences in university students' learning goals, based on an unfolding model of stage development, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 62, 17-34.