Светлана Б. Буишић¹

Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду

Драган П. Цвејић

Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

Душанка Д. Ћурувија

ОШ „Доситеј Обрадовић“ Сомбор

UDK - 159.947.5.072-057.874(497.113)»2014»

371.3::796

DOI: 10.5937/nasvas1602297B

Оригинални научни рад

HB год. LXV 2/2016.

МОТИВАЦИЈА ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт

Веће задовољство школом, као и боље ефекте у настави одређује и мотивација ученика. Циљ истраживања био је да се испитају мотивационе оријентације ученика треће разред основне школе у настави физичког васпитања, а истраживањем је обухваћено 100 ученика (54 дечака и 46 девојчица) две основне школе у Сомбору. Применом двостејене класичне анализе добијени резултати указују на више самоодређено понашање ученика млађе школског узраста, подстицајући забавом, уживањем и жељом да науче различите спортисте вештине, што представља добру основу за ефикасније спровођење наставног процеса. У III разреду основне школе доминирају идентификована регулација и интринзична мотивација, а резултати мултиваријантне анализе варијансе показују да нема полних разлика у самоодређености понашања. Заступљене мотивационе оријентације ученика представљају добру основу за ефективнију наставу физичког васпитања у нижим разредима основне школе, а наставници у вишим разредима основне школе треба да их одрже кроз актуелније садржаје физичког васпитања, давање ученицима веће могућности избора садржаја и активности и кроз флексибилнији предметни програм.

Кључне речи: мотивација, физичко васпитање, самоодређено понашање.

Увод

Да ли је код деце млађег школског узраста мотивација за наставу физичког васпитања самоодређена (интринзична/унутрашња – активност подстакнута изазовом, уживањем и забавом) или је подстакнута наградама, казнама, осећајем стида, гриже савести, повећањем ега (екстринзична/спољашња)? „Хегел је, као последњи од главних представника немачког идеализма, веровао да без страсти ништа велико није створено и да се без ње не може ни створити. Та унутрашња (интринзичка) страст односи се на личне циљеве и жеље и захваљујући њој су неки од њих понекад досегнути, а потребе задовољене. Поред тога што покреће све људске активности, мотивација представља и интегрални део процеса учења. Њоме се објашњавају и

¹ E-mail: svetlana.buisic@pef.uns.ac.rs

успеси и неуспеси у извршавању задатака, позитивни и негативни исходи предузетих активности, узлазне и силазне линије наших акција, ефикасност и неефикасност“ (Nedeljković, 2012: 14).

Мотивација утиче на однос ученика према школи и наставницима, на то колико ће труда и времена посветити учењу и какве ће резултате постићи. „С аспекта мотивације могу се објаснити различита понашања ученика у настави, од потпуне незаинтересованости и избегавања наставних активности, преко учествовања које захтева надзор и подстицање, до активног и истрајног ангажовања ученика у настави“ (Ковачевић, 2010: 5). Виша мотивација повезана је са бољим школским постигнућем и разумевањем градива, већим задовољством школом, вишим самопоуздањем, бољом социјалном прилагођеношћу и вишом стопом завршавања школе (Usher & Kober, 2012). Мотивација за школу и учење има генерални тренд опадања током школовања, а према подацима америчког Националног савета за истраживање (*Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation*, 2004), око 40% ученика средње школе не учи, непажљиво је, мало се труди и досађује се у школи.

Сагледавање актуелног стања мотивационих оријентација у настави физичког васпитања

Опадања мотивације код ученика постоји и у настави физичког васпитања. Амотивација ученика у настави физичког васпитања испољава се у виду избегавања часова, слабе ангажованости на часу и слабо изражене намере за бављење физичком активношћу у будућности (Ntoumanis et al., 2004). Ако су ученици недовољно мотивисани у настави физичког васпитања, ако рад на часу представља понижавајуће искуство, или ако им је досадно, формираће негативан став према физичком васпитању (Ntoumanis, 2002: 178). „У случају да ученик није овладао основним вештинама, активно учествовање на часу физичког васпитања за њега никако не може бити позитивно искуство“ (Ayers & Sariscsany, 2013: 27). Последице страха и бојазности од приказивања елемената у којима ученици нису баш вешти изазива осећај стида и нелагодности. Такође, и промоција спорта кроз специјализацију и селективност често одређени број деце дискриминише, а самим тим опада и мотивација за учествовање у обавезној настави ученика који нису баш „вешти“. Промоција спорта на часовима физичког васпитања која карактерише нагласак на такмичењу и јавно поређење резултата међу ученицима тежи ка мотивационој клими постигнућа. Самим тим што оваква клима утиче на постигнуће код ученика који доминирају у спорту, како би ојачали его кроз осећање поноса и личне вредности или били награђени, мање вешти ученици амотивишу се за рад, јер немају могућност избора, што за последицу има недовољну физичку активност, као и слабију сарадњу и комуникацију са другима. Клима постигнућа промовише екстринзичну мотивацију или амотивацију (Ntoumanis & Biddle, 1999). Физичко васпитање треба да тежи раду које причињава задовољство свим ученицима, без обзира на њихове склоности и способности. Сходно томе, „снага и смер мотивације ученика за физичко васпитање јако варирају; за неке ученике је то најомиљенији део наставног дана, а за друге представља главни узрок стреса и нелагоде у школи“ (Ђорђевић, 2012: 104).

Међутим, проблем мотивације постаје све изразитији с повећањем узраста. С већим узрастом опада и интересовање за физичке активности, млађа деца имају већу мотивацију за учење у настави физичког васпитања од старије деце (Xiang et al., 2003). Ученици се највише баве физичким васпитањем од IV до VI разреда (66–70%), док са одласком у више разреде проценат ученика који похађају физичко васпитање постојано опада (Quick et al., 2010), нарочито проценат активних девојчица (Gorely et al., 2011). Ковачевић (2010) истиче да и у узрасту од 11 до 12 година у физичком васпитању доминирају самоодређени видови мотивације (интринзична мотивација и идентификована регулација), што представља добру основу за ефективан наставни процес. Пол и узраст се истичу као значајни предиктори мотивације у физичком васпитању, а у поређењу са старијим ученицима, ученици петог разреда имају највиши ниво мотивације (Višnjić i sar., 2011).

Неопходно је истражити и сагледати у којим узрастним периодима долази до опадања мотивације, као и потражити разлоге позитивног или негативног става ученика према физичком васпитању. Код ученика нижих разреда треба развијати позитиван однос према физичким активностима кроз разноврстан и интересантан садржај вежби и активности, као и кретања кроз имитацију и драматизацију. У млађем школском узрасту ученике треба мотивисати кроз игре које су саставни део програма физичког васпитања, јер игра мотивише ученике (Gimenez et al., 2009; Griffin et al., 1997; Thorpe et al., 1984), представља задовољство самим тим што се одвија у форми забаве која је саставни део детињства. „Чињеница је да се ученици углавном изјашњавају да је забава примарни разлог који их покреће на физичку активност“ (Blankenship, 2008: 26; према: Ayers & Sariscsany, 2013: 26). Ученике кроз игру треба подстицати, храбри-ти, јер похвала утиче на мотивацију, веће залагање, истрајност у раду и уживање на часу. Сходно томе, Сакач (2008) истиче да између спољашњих и унутрашњих облика мотивације треба да постоји равнотежа. „На почетку, када дете упознаје нову активност, као што је учење, израженија је екстринзична мотивација, односно неопходно је детету упућивати што више похвала и охрабрења. Касније, када дете постигне пожељни степен компетентности, екстринзична мотивација постепено уступа место интринзичној, која подразумева обављање активности (учења) ради саме себе. Треба истаћи чињеницу да интелектуално зрелија деца брже постижу виши ниво интринзичне мотивације, а она је у корелацији са њиховом самосталношћу и општом зрелошћу“ (Sakač, 2008: 30).

Став према физичком васпитању представља важан аспект мотивације, а узроци недовољне заинтересованости деце за вежбање не могу се увек тражити у ученику. Деца су знатно флексибилнија у прихватању различитих ставова, док се са годинама живота ставови све теже мењају. Поред добро организованог часа, један од основних задатака наставника физичког васпитања је да остваре добар контакт са својим ученицима и да знатно допринесу мотивацији за спровођење физичких активности у слободно време (McDavid et al., 2012).

Често се поставља питање како подстицати унутрашњу мотивацију код ученика у настави физичког васпитања. Сматра се да је циљ задовољити базичне психолошке

потребе за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима манипулишући социјалним факторима:

- Разумевање важности и смисла – потребно је да ученици разумеју колико је важно учествовати у настави физичког васпитања;
- Осећање добровољности и избора – пружити могућност ученику да учествује у доношењу одлука, односно да има могућност избора;
- Осећање повезаности – ученик кроз физичку активност треба да сарађује и с ученицима и с наставником, да учествује у активностима које захтевају групни рад и развије осећај повезаности са другима (Ђорђевић, 2012).

„Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено“ (Ђорђевић и Тубић, 2010: 145).

Актуелно стање у настави физичког васпитања у погледу мотивационих оријентација представља и проблем овог истраживања. Неминовно је да с већим узрастом ученици све мање активно опажају вежбе на часу физичког васпитања и показују незаинтересованост, што за последицу има смањену физичку активност. Сходно томе, циљ овог рада је да испита мотивационе оријентације ученика у трећем разреду основне школе, како би се сагледала и заинтересованост ученика за наставу, као и у ком правцу је усмерена њихова мотивација.

Методологија истраживања

Истраживање је спроведено у ОШ „Аврам Мразовић“ и ОШ „Доситеј Обрадовић“ у Сомбору 2014. године, на узорку од 100 ученика трећег разреда основне школе, оба пола (М=54, Ж=46).

Проблем истраживања представља актуелно стање у настави физичког васпитања у погледу мотивационих оријентација ученика.

Циљ истраживања је био да се утврде мотивационе оријентације ученика трећег разреда основне школе.

Мотивационе оријентације или регулација понашања ученика у настави физичког васпитања процењена је помоћу модификованог упитника саморегулације (*Self-Regulation Questionnaire*, Ryan & Connel, 1989), који су за потребе испитивања мотивације ученика у настави физичког васпитања адаптирали Гудас и сарадници (Goudas et al., 1994). Упитник је састављен од 18 ајтема који се односе на мотивацију ученика у настави физичког васпитања, а од испитаника се очекује да искажу своје ставове према тврдњама у упитнику на петостепеној Ликертовој скали (Потпуно се слажем; Углавном се слажем; Неодлучан сам; Углавном се не слажем; У потпуности се не слажем). Упитник се састоји од пет супскала (Амотивација, Екстерна регулација, Интројектована регулација, Идентификована регулација и Интринзична мотивација).

С обзиром на природу испитиваних феномена, карактеристике коришћених мерних инструмената и због уочених одступања у дистрибуцији података од нормалне дистрибуције, поред статистичких процедура из простора параметријских техника униваријационе анализе варијансе (ANOVA) и мултиваријационе анализе варијансе

(MANOVA), паралелно је коришћена и непараметријска техника Mann-Whitney тест, ради додатне провере добијених налаза у основним статистичким анализама. У оквиру дескриптивне статистике одређени су: минимални (Мин.) и максимални (Макс.) резултат, аритметичка средина (АС), стандардна девијација (СД), коефицијент варијабилности (КВ), и мере облика дистрибуције – скјунис (Skew.) и куртозис (Kurt.). Као завршна анализа, спроведена је двостепена кластер анализа (*Two Step Cluster*), која је примењена како би класификовала испитанике потпуно слободно, без одређивања циљних кластера.

Резултати истраживања и дискусија

Основни дескриптивни статистички подаци ајтема по супскалама (табела 1) показују да су највиши просечни скорови присутни у супскалама Идентификована регулација и Интринзична мотивација, а затим Екстерна регулација и Интројектована регулација. Најнижи скорови опажени су код супскале Амотивација. На основу коефицијента варијације израженог у процентима, можемо констатовати да је највећа варијабилност у одговорима испитаника била код супскале Амотивација и Екстерна регулација, док је најмања код супскале Идентификована регулација. Кроз изузетно високе просечне вредности аритметичких средина ајтема, ученици трећег разреда су нам предочили својим одговорима (табела 1) да раде физичко зато што мисле да је корисно за њихово здравље (4,78) – што објашњава да су ипак и у тим годинама на неки начин свесни утицаја вежбања на сопствени организам, зато што им је узбудљиво да вежбају на часу (4,60), хоће да науче различите вештине (4,47), и желе да напредују у настави физичког васпитања (4,46).

Табела 1. Основни дескриптивни статистички подаци ајтема за узорак у целини

Супскала	АС	СД	КВ%
Амотивација			
Заиста не знам зашто радим физичко	1,65	1,01	61,2
Не видим зашто су нам потребни часови физичког васпитања	1,63	1,02	62,6
Заиста осећам да губим време на часовима физичког васпитања	1,47	0,88	59,9
Екстерна регулација			
Радим физичко зато што ћу имати проблема ако не радим физичко	2,63	1,49	56,6
Радим физичко зато што се то очекује од мене	3,07	1,31	42,7
Радим физичко да наставник не би викао на мене	1,87	1,22	65,2
Радим физичко зато што сви морају да раде физичко	2,18	1,34	61,5
Интројектована регулација			
Радим физичко зато што хоћу да наставник физичког мисли да сам добар/добра ученик/ученица	2,92	1,35	46,2
Радим физичко зато што бих мислио/мислила лоше о себи ако не бих радио/радила физичко	2,34	1,28	54,7
Било би ме срамота када не бих радио/радила физичко	2,09	1,24	59,3
Радим физичко зато што бих осећао/осећала грижу савести када не бих радио/радила физичко	2,76	1,35	48,9

Идентификована регулација			
Радим физичко зато што хоћу да научим различите спортске вештине	4,47	0,81	18,1
Радим физичко зато што ми је важно да будем успешан/успешна у физичком васпитању	4,25	0,97	22,8
Радим физичко зато што хоћу да напредујем у настави физичког васпитања	4,46	0,84	18,8
Радим физичко зато што мислим да је физичко васпитање корисно за моје здравље	4,78	0,58	12,1
Интринзична мотивација			
Радим физичко зато што уживам у учењу нових спортских вештина	4,31	0,96	22,3
Радим физичко зато што ми је интересно и узбудљиво да вежбам на часу физичког	4,60	0,89	19,3
Радим физичко зато што је вежбање на часу физичког васпитања забавно	4,41	0,96	21,8

Лејенга: АС – ариџмеџичка средина; СД – сџандардна девијација;
 КВ% – коефицијент варијације изражен у %

Увидом у табелу 2 на основу основних дескриптивних статистика и карактеристика дистрибуције можемо констатовати да су испитаници највише просечне скорове остварили код супскала Идентификована регулација и Интринзична мотивација, а најниже код супскале Амотивација. То указује на велику присутност самоодређеног понашања код ученика трећег разреда основне школе и слагања са ајтемима који описују ова два вида мотивације. Коефицијенти варијације крећу се у распону од 11,6 до 37,3% и указују на задовољавајућу дискриминативност примењених скала процене, осим код варијабле Амотивација, где је варијабилност више изражена. Изражена позитивна асиметрија код варијабле Амотивација показује да се резултати испитаника налазе у зони нижих вредности, што указује на малу присутност несамоодређеног понашања код ученика трећег разреда основне школе у контексту наставе физичког васпитања (ученици се не слажу са ајтемима који карактеришу ову супскалу). Међутим, велико слагање показују са ајтемима супскала Идентификована регулација и Интринзична мотивација, што потврђују подаци скјуниса приказани кроз негативну асиметрију. У варијаблама Идентификована регулација и Интринзична мотивација присутна је и лептокуртичност дистрибуције, која указује на већу хомогеност резултата испитаника око аритметичке средине. Због уочених већих одступања варијабли од нормалне дистрибуције код варијабли Идентификована регулација и Интринзична мотивација, паралелно са параметријским методама, коришћена је и непараметријска анализа *Mann-Whitney* тест, како би се додатно проверили добијени налази у основним статистичким анализама.

Табела 2. Основни дескриптивни статистици и карактеристике дистрибуције анализираних варијабли мотивационих оријентација ученика

Варијабле	Мин.	Макс.	АС	СД	КВ	Skew.	Kurt.
Амотивација	1.00	3.67	1.58	0.70	44,3	1.21	0.83
Екстерна регулација	1.00	4.75	2.44	0.91	37,3	0.25	–0.49
Интројектована регулација	1.00	5.00	2.53	0.86	34,0	0.52	0.23
Идентификована регулација	2.00	5.00	4.49	0.52	11,6	–1.47	2.92
Интринзична мотивација	1.33	5.00	4.44	0.68	15,3	–1.73	3.68

Лејенда: Мин. – минимална вредност; Макс. – максимална вредност; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; КВ – коефицијент варијације (%); Skew. – скијунис; Kurt. – куртиозис.

Тестирање разлика испитаника по полу у анализираним варијаблама, применом мултиваријационе анализе варијансе (MANOVA) приказани у табели 3, показало је да нема статистички значајних разлика између ученика у односу на пол ($F = 0.717$; $p = 0.612$). Статистички значајне разлике у појединачним варијаблама нису добијене ни униваријационом анализом варијансе (ANOVA), а налазе параметријских анализа потврдило је и тестирање *Mann-Whitney* тестом.

Табела 3. Основни статистици и анализа значајности разлика у мотивационим оријентацијама ученика по полу

Варијабле	Пол	АС	СД	<i>F</i>	<i>p</i>	MW	<i>p_{mw}</i>
Амотивација	М	1.64	0.70	0.815	.369	53.19	.29
	Ж	1.51	0.70			47.35	
Екстерна регулација	М	2.53	0.95	1.272	.262	53.36	.28
	Ж	2.33	0.86			47.14	
Интројектована регулација	М	2.63	0.93	1.814	.181	52.94	.36
	Ж	2.40	0.77			47.63	
Идентификована регулација	М	4.54	0.40	1.141	.288	51.12	.81
	Ж	4.43	0.64			49.77	
Интринзична мотивација	М	4.45	0.63	0.028	.868	50.83	.90
	Ж	4.43	0.74			50.11	
F= 0.717 P=0.612							

Лејенда: Пол: М – дечац; Ж – девојчице; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; *f* – вредност *f* шесџа; *p* – значајност *f* шесџа; MW – средњи рані за *Mann-Whitney* шесџа; *p_{mw}* – значајност *Mann-Whitney* шесџа; *F* – вредност мултиваријационе анализе варијансе; *p* – значајност мултиваријационе анализе варијансе

Примена двостепене кластер анализе (*Two Step Cluster*) у потпуно независном процесу класификовала је испитанике на основу примењених варијабли у две кластер групе (табела 4). На основу приказаних података може се констатовати да су издвојена два кластера. Прву кластер групу карактерише мањи број испитаника (29), 19 дечака и 10 девојчица, код којих је присутна мања самоодређена мотивација, а виша несамоодређена. Ови ученици, у односу на другу кластер групу, имају више просечне вредности аритметичких средина (табела 5) супскала Амотивације, Екстерне и Интројектоване регулације, а ниже код супскала Идентификоване регулације и Интринзичне мотивације. У други кластер издваја се већи број испитаника (71), 35 дечака и 36 девојчица, који су највише скорове остварили у супскалама Идентификована регулација и Интринзична мотивација, а најниже на супскалама Амотивација, Екстерна и Интројектована регулација. Самим тим, можемо да констатујемо да први кластер чине спољашње мотивисани (подстакнути наградама, или раде како би избегли казну) и амотивисани ученици (незаинтересовани ученици којима час представља досаду), за разлику од другог, бројнијег кластера који чине унутрашње мотивисани ученици (који на часу добровољно учествују из забаве, изазова и уживања). Већи број испитаника (71%) ученика трећег разреда основне школе, односно млађег школског узраста, унутрашње су мотивисани ученици и активности на часовима физичког васпитања за њих представљају пре свега задовољство, забаву, изазов и уживање. У мањој мери учествују у настави физичког васпитања ради добијања награде или избегавања казне и њихово учествовање је мање покренуто осећањем стида и гриже савести. Различити типови мотивације ученика у настави физичког васпитања могу се довести у везу са њиховим залагањем на часу, намерама да буду активни и физичком активношћу у слободно време, при чему је унутрашња мотивација најконзистентнији предиктор ових исхода (Taylor et al., 2010).

Табела 4. Структура кластер група

Пол	Кластер 1	Кластер 2	Укупно
Дечаци број (%) испитаника	19 (35,2%)	35 (64,8%)	54 (54%)
Девојчице број (%) испитаника	10 (21,7%)	36 (78,3%)	46 (46%)
	29 (29%)	71 (71%)	100 (100%)

Табела 5. Аритметичке средине (АС) скорова варијабли за кластер групе

Варијабле	АС Кластер 1	АС Кластер 2
Амотивација	2.24	1.31
Екстерна регулација	3.03	2.20
Интројектована регулација	2.98	2.34
Идентификована регулација	4.09	4.65
Интринзична мотивација	4.05	4.60

Наиме, интринзична и екстринзична мотивација, као и амотивација, постоје на три нивоа општости: глобалном, контекстуалном и ситуационом нивоу (Vallerand, 2007). Мора се нагласити при тумачењу резултата да је у нашем истраживању испитивана мотивациона оријентација у контексту наставе физичког васпитања. Ако ученик доживљава серију негативних искустава на ситуационом нивоу (час физичког васпитања), то може неповољно утицати на контекстуалну мотивацију ученика, тј. на његову мотивацију према физичком васпитању и спорту (Vallerand & Ratelle, 2002). Интересантни и занимљиви садржаји у настави физичког васпитања, који пружају задовољство и уживање, а самим тим и моторне вештине које не стварају баријеру и не пружају отпор, доступни су у настави физичког васпитања ученика трећег разреда основне школе, које планира учитељ. Самоодређено понашање ученика подстиче наставник који подржава аутономију ученика, преузима њихову перспективу, уважава њихова осећања, омогућава ученицима избор (Black & Deci, 2000). Учители који реализују наставу у нижим разредима основне школе често ученицима пружају могућност избора и слободну организацију на часу физичког васпитања која им представља задовољство (игре на отвореним теренима, игре по избору ученика и сл.). Својим утицајем (директним) наставник може да изазове промене у мотивационим оријентацијама ученика и да утиче на интринзично мотивисано понашање, односно индиректним утицајем ствара климу у одељењу (Buišić, 2015). Самим тим, учители имају и велику одговорност у креирању оптималне средине за учење, као и у развијању свести код ученика о важности физичке активности за дуг и здрав живот. „Мотивациону климу у одељењу креира пре свега наставник физичког васпитања и она утиче на мотивацију и циљне оријентације ученика“ (Đorđić, 2012: 110). Значајна подршка учитеља и умеће у успостављању климе у одељењу повезани су са мотивацијом у физичком васпитању (Cox & Williams, 2008).

Закључак

Можемо закључити да је већина ученика трећег разреда основне школе унутрашње мотивисана, што потврђује ово истраживање. На часу физичког васпитања подстакнути су забавом, уживањем и жељом да науче различите спортске вештине, што представља добру основу за ефикасније спровођење наставног процеса, и свесни су и утицаја физичке активности на здравље. У поменутом узрасту са уживањем раде и дечаци и девојчице, што нам сугерише да нема значајних полних разлика, које су већ с повећањем узраста видљиве.

Потребно је сагледати актуелно стање у погледу мотивационих оријентација већег броја испитаника свих узраста и на време покушати утврдити разлоге због којих с већим узрастом опада и мотивација ученика за физичку активност. „Да би се променио овај негативни тренд ангажованости који наступа са годинама, потребно је приступити испитивању свих фактора који утичу на ниво физичке активности“ (Ayers & Sariscsany, 2013: 21). Од мотивације зависи и учешће ученика на часу физичког васпитања, као и њихова физичка активност. Цвејић и Буишић (2012) такође истичу да је у нашим школама неопходно начинити извесне промене како би се повећао ниво физичке активности деце, који је све нижи и због измењеног начина живљења.

Заступљена идентификована регулација и интринзична мотивација ученика млађег школског узраста, као резултат овог истраживања који не идентификује заступљене полне разлике у мотивационим резултатима, треба да охрабри наставнике виших разреда основне школе да одрже заступљене мотивационе оријентације кроз већу могућност избора занимљивијих садржаја од стране ученика и флексибилнији курикулум, у циљу унапређења наставе физичког васпитања и повећања нивоа физичке активности деце. Користи од школског физичког васпитања и његовог биолошког и педагошког утицаја, као и делотворност дуготрајнијег вежбања могу се очекивати само од ученика који су унутрашње мотивисани. Особе са развијенијом унутрашњом мотивацијом учествују у активности због уживања, из личног задовољства и компетентности, зато што им активност представља изазов, и истрајнији су и доследнији у жељеном понашању (Ayers & Sariscsany, 2013).

Литература

- Ayers, S. F. & Sariscsany, M. J. (ur.). (2013). *Fizičko vaspitanje za celoživotnu formu. Vodič za nastavnike*, III izdanje. Beograd: DATA STATUS.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-determination Theory Perspective. *Science Education*, Vol. 84, No. 6, 740–756.
- Buišić, S. (2015). *Primena Helisonovog modela odgovornosti u nastavi fizičkog vaspitanja*. (doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol. 30, No. 2, 222–239.
- Cvejić, D. i Buišić, S. (2012). Integrisanje nastave u cilju povećanja fizičke aktivnosti dece. *Nastava i vaspitanje*, god. 16., br. 4, 754–765.
- Đorđić, V. (2012). *Školsko fizičko vaspitanje*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.
- Đorđić, V. i Tubić, T. (2010). Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 42, br. 1, 128–149.
- Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn* (2004). Washington, DC: The National Academies Press, National Research Council and the Institute of Medicine.
- Gimenez, A. M., Valenzuela, A. V. & Casey, A. (2009). What Are We Being Told about How to Teach Games? A Three-dimensional Analysis of Comparative Research into Different Instructional Studies in Physical Education and School Sports. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Vol. 6, No. 18, 37–56.
- Gorely, T., Sandford, R., Duncombe, R., Musson, H., Edwardson, C., Kay, T. & Jeanes, R. (2011). *Understanding Psycho-Social Attitudes towards Sport and Activity in Girls*. Loughborough: Institute of Youth Sport, Loughborough University.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H. & Fox, K. R. (1994). Perceived Locus of Causality, Goal Orientations, and Perceived Competence in School Physical Education Classes. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, No. 3, 453–463.

- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching Sports Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kovačević, R. (2010). *Motivacione orijentacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja*. (master rad). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.
- McDavid, L., Cox, A. E. & Amorose, A. J. (2012). The Relative Roles of Physical Education Teachers and Parents in Adolescents' Leisure-time Physical Activity Motivation and Behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 13 No. 2, 99–107. Retrieved January 10, 2012 from World Wide Web <http://chess.edu.rs/?p=3920>.
- Nedeljković, J. (2012). *Integrativni model psiholoških prediktora akademske neefikasnosti* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivation Clusters in a Sample of British Physical Education Classes. *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 3, No. 3, 177–194.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A Review of Motivational Climate in Physical Activity. *Journal of Sports Sciences*, Vol. 17, No. 8, 643–665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 26, No. 2, 197–214.
- Quick, S., Simon, A. & Thornton, A. (2010). *PE and Sport: Survey 2009/10*. Research report DFE RR 032. London: Department for Education.
- Ryan, M. R. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 5, 749–761.
- Sakač, M. (2008). Neki psihološki činioci školskog postignuća. *Norma*, god. 13, br. 3, 29–36.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. (2010). Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol. 32, No. 1, 99–120.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1984). A Change in the Focus of Games Teaching. In M. Pieron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress Proceedings* (pp. 163–169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Usher, A. & Kober, N. (2012). *Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform*. Washington, DC: Center on Education Policy.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and a Look at the Future. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59–83). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 37–64). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Višnjić, D., Ilić, J., Martinović, D. & Marković, M. (2011). Gender and Age Differences in the Achievements and Motivation for Engagement in Physical Education in Elementary School. *Science, Movement and Health*, Vol. 11, No. 2, 563–569.
- Xiang, P., McBride, R., Guan, J. & Solmon, M. (2003). Children's Motivation in Elementary Physical Education: Expectancy-Value Model of Achievement Choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 74, No. 1, 25–35.

Примљено: 11. 02. 2016.

Прихваћено за штампу: 06. 04. 2016.

MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES AMONG JUNIOR ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS

Abstract *Students' motivation is important for the feeling of satisfaction with school as well as for enhancing teaching effects. The aim of our research was to examine motivational orientations of the third-year elementary-school students for Physical Education classes. The research included 100 students (54 boys and 46 girls) from two elementary schools in Sombor. By using the double cluster analysis we got the results which indicate higher self-determined behavior of younger school age, stimulated by fun, enjoyment and wish to learn various sport activities, which is a solid basis for conducting the teaching process more efficiently. Identified regulation and intrinsic motivation dominate, and the results of multivariate variance analysis show that there are no gender differences in behavior self-determination. Represented motivational orientations are a good base for more efficient teaching of Physical Education in junior classes of elementary school, while teachers in senior classes should uphold it by using more current contents of physical education, more possibilities for choosing the contents and activities by students and a more flexible teaching curriculum.*

Keywords: motivation, physical education, self-determination.

МОТИВАЦИЈА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме *Получение полного удовольствия от школы и повышение эффективности обучения определяются и мотивацией учащихся. Целью данного исследования было изучение мотивационных ориентаций учеников третьего класса в области обучения физическому воспитанию. Исследование проведено на примере 100 учеников (54 мальчиков и 46 девочек) из двух начальных школ в Сомборе. Результаты, полученные на основе применения двухэтапного кластерного анализа, свидетельствуют о хорошем самоопределении поведения учеников младшего школьного возраста, которые с радостью и желанием стремятся приобрести различные спортивные умения и навыки, что является хорошей основой для более эффективного осуществления учебного процесса. В третьем классе начальной школы доминируют Идентифицированная регуляция и Внутренняя мотивация, а результаты мультивариантного анализа дисперсии указывают на отсутствие половых различий в самоопределении поведения. Представленные мотивационные ориентации учащихся являются хорошей основой для более эффективного преподавания физического воспитания в младших классах основной школы, а учителя, работающие в старших классах восьмилетней школы должны поддерживать данные ориентации через выбор более актуальных учебных содержаний и включение учащихся в выбор желаемых активностей на уроках физического воспитания, что подразумевает разработку более гибкой программы образования.*

Ключевые слова: мотивация, физическое воспитание, самоопределение, поведение.