

Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica

Iris Marušić, Tea Pavin Ivanec, Vlasta Vizek Vidović

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja

Sažetak

Ovo je istraživanje, kao dio šireg ispitivanja razvoja profesionalne uloge budućih učitelja, imalo za cilj ispitati ulogu akademskog samopoimanja, temeljnih psiholoških potreba, motivacije za poučavanje i samoeфикаsnosti za učenje kao potencijalnih odrednica intrinzične motivacije za učenje kod studenata prve godine učiteljskih studija. Rezultati pokazuju da je intrinzična motivacija za učenje budućih učitelja značajno povezana s akademskim i verbalnim samopoimanjem, samopoimanjem vezanim uz rješavanje problema, samoeфикаsnošću za učenjem, potrebama za autonomijom i povezanošću s drugima, te s intrinzičnom i identifikacijskom motivacijom za poučavanje. Prema regresijskoj su se analizi značajnim prediktorima intrinzične motivacije za učenje pokazali akademsko samopoimanje, samoeфикаsnost za učenje te povezanost s drugima. Studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor su u većoj mjeri intrinzično motivirani za učenje i poučavanje u odnosu na one kojima taj studij nije prvi izbor. U zaključku, ovo je istraživanje pokazalo niz teorijski smislenih veza između različitih komponenata samopoimanja i motivacije budućih učitelja koje mogu djelovati na njihov akademski uspjeh i na uspješnost u budućem zanimanju.

Ključne riječi: motivacija za poučavanje, motivacija za učenje, akademsko samopoimanje, temeljne psihološke potrebe

UVOD

Kvaliteta učitelja je najvažniji školski faktor koji pridonosi obrazovnom uspjehu učenika, no trajan nedostatak kvalificiranih učitelja, kao i njihov sve češći odlazak iz profesije, problem je s kojim se sve češće susreću obrazovne vlasti u mnogim zemljama (Richardson i Watt, 2006). Stoga se posljednjih godina problem zapošljavanja i zadržavanja učitelja u sustavu obrazovanja prepoznaje kao jedno od ključnih pitanja obrazovne politike (OECD, 2005; Watt i Richardson, 2007).

✉ Iris Marušić, Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Amruševa 11/2, 10000 Zagreb. E-pošta: iris@idi.hr

Donedavna uglavnom zanemarena motivacija učitelja i nastavnika tako postaje područje sve intenzivnijega istraživačkog interesa (Woolfolk Hoy, 2008), u čijem su fokusu sve složeniji modeli međudnosa različitih motivacijskih varijabli (Malmberg, 2006). Istraživači u ovom području pozornost sve više posvećuju samim počecima profesionalnog razvoja učitelja te faktorima koji igraju značajnu ulogu u njihovim profesionalnim odabirima (Sinclair, Dowson i McInerney, 2006). Posebno su intenzivna istraživanja motivacije za poučavanje i percepcije budućeg zanimanja, koja se sve češće zasnivaju na provjerenim motivacijskim teorijama (Malmberg, 2006, Watt i Richardson, 2008a).

Tako je utjecajni motivacijski model očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika (Wigfield i Eccles, 2000, 2002) poslužio kao osnova za konstrukciju teorijskog okvira i instrumenta za ispitivanje motivacije za odabir učiteljske profesije (Richardson i Watt, 2006; Watt i Richardson, 2007). Ovaj okvir ispituje različite tipove motivacije za poučavanje, od često istraživanih altruističnih motiva do intrinzične i utilitarne motivacije, te vjerovanja vezanih uz vlastite sposobnosti koja se prvi put uvode kao relevantni motivacijski čimbenici odabira učiteljskog zvanja. Upravo su samoprocijenjene sposobnosti za poučavanje, socijalna i intrinzična vrijednost poučavanja te prethodna pozitivna iskustva s učenjem i poučavanjem najvažniji razlozi za odabir učiteljske profesije kod studenata učiteljskih i nastavničkih studija na australskim sveučilištima (Richardson i Watt, 2006), a ti su aspekti motivacije studenata prve godine bili i najviše povezani s procjenama zadovoljstva izborom zanimanja te planiranoga profesionalnog angažmana na kraju studija (Watt i Richardson, 2007). Zadovoljstvo je izborom profesije kod australskih studenata bilo povezano s njihovim procjenama vlastitog angažmana u budućoj profesiji i na početku i na kraju studija, te je očito bitan motivacijski čimbenik pri odlukama o budućim ulaganjima u vlastito profesionalno usavršavanje i kvalitetu poučavanja, ali i o ostanku u učiteljskoj profesiji tijekom duljeg vremena (Watt, Richardson i Tysvaer, 2007). Međutim, zadovoljstvo se odabirom zanimanja mijenja tijekom studija ovisno o profesionalnim planovima studenata vezanim uz odabrano zvanje; studenti prve godine koji su namjeravali više uložiti u razvoj svoje buduće učiteljske i nastavničke karijere tijekom studija su postali zadovoljniji svojim odabirom karijere od studenata čiji je planirani profesionalni angažman manji (Watt i Richardson, 2008b).

Inicijalno bi obrazovanje budućih učitelja trebalo, osim usvajanja znanja i vještina potrebnih za buduće zanimanje, bitno oblikovati i njihov odnos prema učenju i poučavanju. Pritom se naročito važnim čini razvoj njihove intrinzične motivacije za poučavanje, jer se upravo takva motivacija učitelja pokazala povezanom s kvalitetnijim pristupom poučavanju koji potiče autonomiju učenika (Pelletier, Séguin-Levésque i Legaut, 2002), a time i njihovu intrinzičnu motivaciju i bolji uspjeh u učenju (Reeve, Bolt i Cai, 1999). Intrinzična se motivacija za poučavanje na uzorku finskih studenata učiteljskih studija pokazala značajno povezanom s ciljnom orijentacijom usmjerenom na učenje tijekom studiranja, dok

je ekstrinzična motivacija bila povezana s orijentacijom na izbjegavanje neuspjeha (Malmberg, 2006). Ovo je istraživanje pokazalo veze adaptivnih ciljnih orijentacija u vlastitom učenju i intrinzične motivacije za poučavanje u budućem zvanju. Longitudinalno je praćenje promjena u motivaciji ovih studenata pokazalo sve izraženiju orijentaciju prema ovladavanju zadatkom, ali i onu usmjerenu na izvedbu, što dostiže vrhunac na trećoj godini studija (Malmberg, 2008). Porast u orijentaciji na ovladavanje zadatkom kod budućih učitelja je povezan s intrinzičnom motivacijom, refleksivnim mišljenjem te očekivanjima o vlastitoj učiteljskoj efikasnosti. Longitudinalno prateći promjene u motivaciji za poučavanje kod australskih studenata Sinclair, Dowson i McInerney (2006) nalaze da intrinzična motivacija za poučavanje tijekom studija slabi, što pripisuju realističnijoj procjeni učiteljskog posla nakon prvih iskustava studenata s nastavom.

Ova istraživanja nedvojbeno ističu važnost brojnih motivacijskih čimbenika u razvoju profesionalne uloge budućih učitelja i nastavnika te potrebu njihova sustavnog praćenja tijekom inicijalnog obrazovanja. Međutim, ovi nalazi imaju ograničenu vrijednost izvan konteksta u kojem su nastali, jer je profesionalni razvoj učitelja u svakoj zemlji bitno određen širim socijalnim i obrazovnim kontekstom te obrazovnom politikom koja u velikoj mjeri utječe na odabir učiteljske profesije, profesionalni položaj učitelja i nastavnika te profesionalne zahtjeve koji se pred njih postavljaju. Zbog toga istraživanja provedena u drugim zemljama mogu poslužiti kao vrlo koristan izvor informacija o mogućoj ulozi pojedinih motivacijskih varijabli u profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika u nas.

U kontekstu istraživanja razvoja profesionalne uloge budućih učitelja valja spomenuti i Korthagenov model (2004), u kojem su individualna obilježja pojedinca važan element u razvoju profesionalne uloge učitelja. Prema ovom modelu i varijable poput samoeфикаsnosti za učenje, samopoimanja, motivacije za učenje i temeljnih psiholoških potreba mogu imati važnu ulogu u razvoju profesionalnog identiteta budućih učitelja, te mogu biti značajna odrednica motivacije za učenje i kasnije poučavanje. No, valja napomenuti i kako su istraživanja učiteljske motivacije u kojima se ispituje odnos varijabli vezanih uz klasične motivacijske teorije i teorije samopoimanja još uvijek u začetku, te nedostaje nalaza koji bi razjasnili odnose spomenutih varijabli, posebice s aspekta profesionalnog razvoja učitelja.

U dugoj su tradiciji istraživanja višedimenzionalnog modela akademskog samopoimanja dobro dokumentirane specifične veze dimenzija samopoimanja s postignućem u pojedinim akademskim područjima (Marsh, 1992, Marsh, Byrne i Shavelson, 1988). Međutim, vrlo je malo istraživanja koja integriraju akademsko samopoimanje s motivacijskim konstruktima proizašlim iz suvremenih teorija motivacije, kao što su, primjerice, teorija samoodređenja (Ryan i Deci, 2000) ili teorija ciljnih orijentacija (Elliott, 2005). Prema dostupnim je podacima akademsko samopoimanje pozitivno povezano s autonomnom motivacijom kako je definira teorija samoodređenja (Ahmed i Bruinsma, 2006; Fortier, Valerrand i Guay, 1995),

te sa zanimanjem za specifično akademsko područje (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller i Baumert, 2005). Akademski se samoefikasnost također pokazala značajnim prediktorom akademskih postignuća (Bong i Clark, 1999), a povezana je s ciljnom orijentacijom usmjerenom na učenje te s procjenom vrijednosti akademskih zadataka (Bong, 2001). No, ova su istraživanja uglavnom rađena na učenicima različitog uzrasta, a razvojni trendovi u odnosima među motivacijskim varijablama pokazuju vrlo dinamične promjene tijekom školovanja (Lepper, Corpus i Iyengar, 2005). Zbog toga se njihovi rezultati ne mogu generalizirati na studentski uzrast, a naročito ne na populaciju studenata učiteljskih studija čija je motivacija za učenje tijekom studija specifično povezana s razvojem njihove profesionalne uloge budućih učitelja.

Dok se u nas sustavno provode istraživanja koja provjeravaju teorijske pretpostavke pojedinih motivacijskih modela na populaciji studenata (npr. Kolić-Vehovec, Bajšanski i Rončević, 2008), teorijski su utemeljena istraživanja motivacije studenata budućih učitelja kao specifične populacije još u začetku. Zbog toga je cilj ovog istraživanja ispitati je li motivacija za učenje studenata učiteljskih studija povezana s njihovim samopoimanjem, zadovoljenjem temeljnih psiholoških potreba i motivacijom za učiteljsku profesiju, te može li se na temelju navedenih varijabli predvidjeti motivacija za učenje na studiju. Također smo htjeli ispitati i postoje li razlike u motivaciji za učenje i poučavanje između studenata kojima je učiteljski studij bio prvi izbor i onih kojima nije, u skladu s motivacijskim modelom za odabir učiteljskog poziva koji razlikuje primarni izbor učiteljske karijere od tzv. rezervne opcije (Richardson i Watt, 2006). Istraživanje čiji su rezultati predstavljeni u ovom radu čini dio šireg istraživačkog projekta o razvoju profesionalne uloge učitelja i nastavnika u nas¹.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 243 studenata prve godine studija koji se obrazuju za učiteljsku profesiju na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. U uzorku je bilo 230 studentica i 13 studenata.

Postupak

Ispitivanje je provedeno tijekom redovne nastave na kraju 2. semestra. Studenti su tijekom jednoga školskog sata ispunjavali upitnik koji je sadržavao primijenjene skale.

¹ Ovo je istraživanje dio projekta "Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva" (projekt MZOŠ br. 100-1001677-0880).

Instrumenti

Motivacija za učenje je ispitana pomoću dvije skale, koje su izvorno dio upitnika MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie, 1991). Jedna se skala odnosi na procjenu samoeфикаsnosti za učenje (npr. *Sigurna sam da mogu vrlo uspješno izvršiti obaveze i položiti ispite.*), a druga na procjenu vrijednosti učenja kao mjere motivacije za učenje (npr. *Ono što učimo na studiju mi je jako zanimljivo.*). Studenti su odgovore davali na skali procjene od 1 ("uopće se ne odnosi na mene") do 5 ("u velikoj mjeri se odnosi na mene"). Pouzdanost izražena Cronbachovim α za subskale *Samoeфикаsnost za učenje* iznosi .80, a subskale *Vrijednost učenja* iznosi .85.

Motivacija za poučavanje je ispitana prilagođenom verzijom *Upitnika samoregulacije (Self-Regulation Questionnaire*; Ryan i Connell, 1989), a formulacije čestica su prilagođene tako da se odnose na intrinzičnu, identifikacijsku i ekstrinzičnu motivaciju za poučavanje. Naime, u izvornom se obliku ova skala odnosi na motivaciju za učenje, a ovdje je prilagođena za potrebe ovog istraživanja, odnosno čestice se umjesto na kontekst učenja odnose na kontekst poučavanja. Pritom se intrinzična motivacija za poučavanje smatra onom koja je potaknuta samim uživanjem u aktivnosti (npr. *Kao učitelj/ica nastojat ću da moji učenici svladaju gradivo prvenstveno zato što uživam u samom poučavanju.*), identifikacijska motivacija je potaknuta željom za djelovanjem u skladu s osobnim vrijednostima i ciljevima (npr. *Kao učitelj/ica nastojat ću da moji učenici svladaju gradivo prvenstveno zato što želim da ono što radim bude ispravno*), dok je ekstrinzična motivacija potaknuta nekim vanjskim motivima (npr. *Kao učitelj/ica nastojat ću da moji učenici svladaju gradivo prvenstveno zato što želim steći ugled među kolegama.*). Studenti su procjene slaganja s pojedinom tvrdnjom izražavali na skali od 1 ("uopće se ne slažem") do 5 ("u potpunosti se slažem"). Pouzdanosti skala kreću se od .70 do .84.

Samopoiimanje je ispitano upitnikom *Self-Description Questionnaire (SDQ III)* Marsha i O'Neill (1984), kojim se ispituju pojedini aspekti akademskog i neakademskog samopoiimanja. U ovom su istraživanju korištene skale općeg samopoštovanja (npr. *Općenito, imam vrlo dobro mišljenje o sebi.*), akademskog samopoiimanja (npr. *U studiju sam dobra u većini predmeta.*), te samopoiimanja u verbalnom području (npr. *Dobro se izražavam riječima.*) i području rješavanja problema (npr. *Dobro kombiniram ideje na način na koji ostali nisu pokušali.*). Studenti su odgovore davali na skali procjene od 1 ("uopće se ne odnosi na mene") do 5 ("u potpunosti se odnosi na mene"). Pouzdanosti se navedenih skala kreću od .82 do .94.

Za ispitivanje je zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba u akademskom okruženju korišten *Upitnik temeljnih psiholoških potreba (Basic Psychological Needs Scale*; Deci i Ryan, 2000), koji se sastoji od tri skale: *Kompetencija, Autonomija i Povezanost s drugima*. Studenti su odgovore davali na skali procjene od 1 ("uopće se ne slažem") do 5 ("u potpunosti se slažem"). Budući da u

provedenoj faktorskoj analizi skala *Kompetencija* nije zadržala originalnu faktorsku strukturu, a primijenjene skale samopoimanja detaljno ispituju procjene vlastite kompetentnosti u različitim područjima, ova skala nije korištena u daljnjim istraživanjima. Zadržane su skale *Autonomija* (npr. *Nemam puno mogućnosti izbora kako ću studirati i učiti.*) i *Povezanost s drugima* (npr. *Dobro se slažem s ostalim studentima iz grupe.*). Pouzdanost skale *Autonomija* iznosi .72, a skale *Povezanost s drugima* .89.

REZULTATI

Analiza korelacija među ispitivanim varijablama prikazanim u Tablici 1. pokazuje kako je motivacija za učenje naj snažnije povezana s akademskim samopoimanjem te samoefikasnošću za učenje, s kojima ima umjereno visoke pozitivne korelacije. Pozitivno je, ali slabije povezana i sa samopoimanjem verbalnih sposobnosti te sa sposobnošću rješavanja problema. Vrijednost učenja kao indikator motivacije za učenje pozitivno je povezana i s intrinzičnom te identifikacijskom motivacijom za poučavanje. Dakle, studenti učiteljskih studija koji su motiviraniji za učenje imaju pozitivnije akademsko samopoimanje, bolje procjenjuju vlastitu samoefikasnost u učenju, a iskazuju i više intrinzične motiviranosti za poučavanje učenika. Vrijednost učenja pokazuje niske pozitivne veze i s općim samopoštovanjem studenata te s osjećajem njihove autonomije i povezanosti s drugima u akademskom okruženju. Nadalje, studenti koji imaju veće akademsko i opće samopoštovanje u većoj mjeri procjenjuju da su na studiju zadovoljne njihove potrebe za autonomijom i povezanošću s drugima.

Tablica 1. Korelacije među ispitivanim varijablama

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Verbalno samopoimanje	-									
2. Akademsko samopoimanje	.51**	-								
3. Rješavanje problema	.50**	.31**	-							
4. Opće samopoštovanje	.41**	.43**	.34**	-						
5. Autonomija	.28**	.37**	.17**	.34**	-					
6. Povezanost s drugima	.05	.22**	.19**	.22**	.48**	-				
7. Samoefikasnost za učenje	.46**	.62**	.38**	.45**	.42**	.24**	-			
8. Vrijednost učenja	.29**	.63**	.16*	.22**	.29**	.29**	.52**	-		
9. Intrinzična motivacija za poučavanje	.23**	.40**	.11**	.34**	.13*	.12	.37**	.40**	-	
10. Identifikacijska motivacija za poučavanje	.15*	.26**	.09	.28**	.01	.11	.27**	.29**	.59**	-
11. Ekstrinzična motivacija za poučavanje	.03	-.02	-.04	.16*	-.09	-.02	.10	.07	.24**	.34**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Kako bismo ispitali može li se na temelju ispitanih varijabli predvidjeti vrijednost koju studenti pripisuju učenju, proveli smo regresijsku analizu, čiji su rezultati prikazani u Tablici 2. Razmjerno visoka korelacija između pojedinih aspekata samopoimanja, naročito između akademskog samopoimanja i samoeфикаsnosti za učenje, upućuje na postojanje problema kolinearnosti u regresijskoj analizi, no odlučili smo zadržati sve navedene varijable u analizi jer se nijedna od bivarijatnih korelacija među njima nije približila vrijednosti od 0.70 kao preporučenom kriteriju za ispuštanje prediktorskih varijabli iz analize (Tabachnik i Fidell, 1989). Zadržavanje i akademskog samopoimanja i samoeфикаsnosti kao prediktora u regresijskoj analizi ima i svoje teorijsko opravdanje jer se radi o srodnim, no konceptualno različitim konstruktima od kojih svaki ima zasebnu prediktivnu vrijednost (Bong i Skaalvik, 2003).

Tablica 2. Rezultati multiple regresijske analize s vrijednošću učenja kao kriterijskom varijablom

Kriterij	Prediktori	β	$r_{semiparc}$
Vrijednost učenja	Verbalno samopoimanje	-.04	-.03
	Akademsko samopoimanje	.52**	.35
	Rješavanje problema	-.05	-.04
	Opće samopoštovanje	-.13*	-.10
	Povezanost s drugima	.15*	.13
	Autonomija	-.02	-.02
	Intrinzična motivacija za poučavanje	.12	.09
	Identifikacijska motivacija za poučavanje	.07	.05
	Ekstrinzična motivacija za poučavanje	.02	.02
	Samoeфикаsnost za učenje	.21**	.14
$R = .70$	$R^2 = .49$	$F_{10, 210} = 20.38^{**}$	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Dobiveni rezultati pokazuju kako su značajni prediktori motivacije za učenje akademsko samopoimanje budućih učitelja, njihova samoeфикаsnost za učenje te povezanost s drugima. Opće se samopoštovanje pokazalo u ovoj analizi supresor varijablom jer pokazuje pozitivnu bivarijatnu korelaciju s kriterijskom varijablom, no u regresijskoj jednadžbi je predznak regresijskog koeficijenta obrnut. Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti kako oni studenti koji smatraju da imaju dobre akademske sposobnosti i koji se smatraju efikasnijima pri učenju te procjenjuju da su se dobro uklopili u grupu studenata s godine ujedno i pridaju veću važnost učenju na studiju.

Nadalje, pretpostavili smo i da će motivacija za učenje na studiju biti veća među onim studentima koji su u većoj mjeri bili motivirani za odabir učiteljske profesije kada su se upisivali na studij. Stoga je provjereno i postoje li neke razlike u varijablama vezanim uz učenje i poučavanje s obzirom na to je li učiteljski studij sudionicima bio prvi ili drugi izbor. Dobiveni su rezultati prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Prosječne vrijednosti i rezultati t-testa za ispitivane varijable s obzirom na to je li sudionicima učiteljski studij bio prvi izbor

		Prvi izbor		<i>df</i>	<i>t</i>
		DA	NE		
Vrijednost učenja	<i>M</i>	4.04	3.81	239	2.66**
	<i>SD</i>	0.60	0.68		
Samoeфикаsnost za učenje	<i>M</i>	3.67	3.51	238	1.87
	<i>SD</i>	0.59	0.69		
Intrinzična motivacija za poučavanje	<i>M</i>	4.68	4.42	240	4.07**
	<i>SD</i>	0.36	0.62		
Identifikacijska motivacija za poučavanje	<i>M</i>	4.62	4.50	241	1.82
	<i>SD</i>	0.45	0.54		
Ekstrinzična motivacija za poučavanje	<i>M</i>	3.38	3.48	241	0.78
	<i>SD</i>	0.86	0.94		

** $p < .01$

Dobivene su očekivane razlike u motivaciji studenata učiteljskih studija s obzirom na redosljed njihovih preferencija u odabiru studija. Naime, studenti kojima je učiteljska profesija prvi izbor u većoj mjeri prepoznaju vrijednost učenja u odnosu na studente kojima učiteljski studij nije bio prvi izbor. Studenti kojima je učiteljski studij prvi izbor iskazali su i značajno veću intrinzičnu motivaciju za poučavanje. S druge strane, nema razlike između ovih dviju skupina u identifikacijskoj i ekstrinzičnoj motivaciji za poučavanje, kao ni u procjeni vlastite samoeфикаsnosti za učenje.

RASPRAVA

Podaci dobiveni korelacijskom analizom potvrđuju teorijski pretpostavljene pozitivne veze adaptivnih motivacijskih obrazaca s pozitivnom slikom o vlastitim akademskim sposobnostima i općim samopoštovanjem te stupnjem zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom i povezanošću s drugima. Dosadašnja istraživanja u području akademske motivacije srednjoškolaca upućuju na pozitivne veze između motivacije orijentirane na ovladavanje zadatkom i pozitivnih vjerovanja o vlastitoj akademskoj kompetenciji (Bong, 2001; Skaalvik, 1997), te između intrinzične motivacije za učenje i osjećaja autonomije u akademskom okruženju (Fortier, Valerrand i Guay, 1995). Naši su rezultati sukladni ovim nalazima te pokazuju da će i kasnije tijekom školovanja studenti većeg samopoštovanja i bolje slike o vlastitim akademskim sposobnostima biti motiviraniji za vlastito učenje, a u našem uzorku i za buduću učiteljsku profesiju. Ovo istraživanje ujedno potvrđuje i vrijednost primjene motivacijskih teorija na specifično područje istraživanja motivacije budućih učitelja, gdje podatke o vezama intrinzične motivacije za poučavanje i adaptivnih ciljnih orijentacija studenata učiteljskih studija navodi i Malmberg (2006). Ovakvi motivacijski obrasci mogu utjecati i na buduću uspjeh studenata na učiteljskom studiju, ali i na njihov kasniji uspjeh u učiteljskoj profesiji.

Dobiveni rezultati regresijske analize pokazuju kako zadovoljstvo studenata vlastitim akademskim sposobnostima i osjećaj efikasnosti pri učenju pozitivno djeluju i na sam proces učenja. Naime, brojna su istraživanja pokazala kako su na studiju općenito uspješniji oni studenti koji se smatraju sposobnima za udovoljavanje zahtjevima studija (Schunk, 1991). Pritom je uspjeh najčešće iskazan ocjenama studenata ili njihovim rezultatima na određenom testu. No, čini se opravdanim pretpostaviti kako je zadovoljstvo vlastitim akademskim sposobnostima povezano i s kvalitetom samog procesa učenja koji prethodi spomenutim ishodima. U istraživanju koje su provele Jakšić i Vizek Vidović (2007) također se pokazalo kako je percepcija vlastite kompetentnosti za učenje bila povezana s kvalitetnijim korištenjem strategija učenja. Na temelju se dobivenih rezultata može pretpostaviti kako je zadovoljstvo vlastitim akademskim sposobnostima povezano s kvalitetnijim procesima učenja koji potom rezultiraju boljim uspjehom na studiju. No, taj bi posredujući utjecaj kvalitetnijeg učenja trebalo provjeriti postavljanjem i empirijskom provjerom složenijeg modela odnosa između samopoimanja, motivacijskih varijabli i ishoda učenja.

Nadalje, pozitivna se percepcija vlastitih sposobnosti može pozitivno odraziti i na socijalne odnose u grupi studenata. Naime, dobiveni rezultati potvrđuju da se i povezanost s drugima pokazala značajnim prediktorom intrinzične motivacije za učenje. Deci, Vallerand, Pelletier i Ryan (1991) navode kako je motivacija očekivano veća u onom kontekstu koji pojedincu omogućuje zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba. Sukladno tome, u ovom se istraživanju pokazalo

kako je studentski osjećaj povezanosti s drugim studentima tj. osjećaj dobre uklopljenosti u vlastitu studijsku grupu pozitivan prediktor motivacije za učenje. Moguće je pretpostaviti da je ovakav rezultat dijelom specifičan za studente koji su učinili ovakav profesionalni odabir. Naime, učiteljski poziv podrazumijeva izrazitu orijentaciju na druge te su altruistični motivi vrlo izraženi pri odabiru ove profesije (Richardson i Watt, 2006). Orijentacija na druge očito je vrlo bitna budućim učiteljima i tijekom studija, te uspješno povezivanje s drugima predviđa njihovu intrinzičnu motivaciju za učenje.

S druge strane, Deci i suradnici (1991) navode kako je za motivaciju iznimno bitno i zadovoljenje osjećaja autonomije jer u tom slučaju pojedinac osjeća da sam određuje vlastito ponašanje i doživljava ga kao rezultat vlastitih izbora, a ne posljedicu vanjske kontrole. Međutim, u našem se istraživanju autonomija, kao temeljna psihološka potreba, nije pokazala značajnim prediktorom intrinzične motivacije za učenje. S obzirom na to da se ovdje radi o studentima prve godine studija moguće je da studentima koji su tek na početku studija više odgovara veća strukturiranost aktivnosti vezanih uz studij i učenje. Logično je, dakle, pretpostaviti da bismo povezanost autonomije i intrinzične motivacije za učenje mogli očekivati tek na kasnijim godinama studija, što bi svakako valjalo provjeriti istraživanjem na studentima starijih godina, ali i longitudinalnim istraživanjem.

Na temelju se dosadašnjih nalaza o pozitivnoj povezanosti različitih adaptivnih aspekata motivacije moglo pretpostaviti kako će intrinzična motivacija za poučavanje također biti pozitivan prediktor vrijednosti učenja. Naime, ako su studenti intrinzično motivirani za učiteljski studij (tj. poziv) koji su odabrali, opravdano je pretpostaviti kako će u tom slučaju i vrijednost učenja sadržaja vezanih uz učiteljsku profesiju biti veća. Na temelju korelacija navedenih u Tablici 1. ta povezanost postoji i u očekivanom je smjeru ($r = .42^{**}$). No, u kombinaciji ostalih prediktorskih varijabli ona ne pridonosi značajno objašnjavanju varijance kriterija vrijednosti učenja, kao što ne pridonosi ni procjena samoeфикаsnosti za učenje.

Ovo istraživanje upućuje i na razlike u motivaciji studenata s obzirom na preferencije učiteljskog studija kao prvog izbora ili tek naknadne opcije u odabiru karijere. Studenti kojima je to prvi izbor očekivano su u većoj mjeri motivirani i za učenje na studiju, ali i za kasnije poučavanje, u odnosu na studente kojima učiteljski studij nije bio prvi izbor. U ovom se kontekstu moglo očekivati i kako će određene razlike postojati i u slučaju identifikacijske motivacije za poučavanje. Naime, ovakva se motivacija javlja kad se pojedinac identificira s određenom aktivnošću (u ovom slučaju poučavanjem) i prihvati je kao nešto što želi obavljati, pa je stoga obavlja i s većom voljom (Deci i sur., 1991). Iako prema kategorizaciji koju navode Ryan i Deci (2000) ovakav oblik motivacije spada u širu kategoriju ekstrinzične motivacije, ovo je jedan od povoljnijih oblika ekstrinzične motivacije, jer je regulacija ponašanja internalizirana. Ovako se motivirana ponašanja smatraju autonomno reguliranima i samoodređenima u znatno većoj mjeri od onih ponašanja

koja su regulirana vanjskim činiteljima. Zbog toga i identifikacijski oblik motivacije za poučavanje možemo smatrati kvalitetnijim, te se mogla očekivati određena razlika između studenata s obzirom na to je li im studij bio prvi izbor. Moguće je kako se izostanak razlike između studenata u zastupljenosti ovakve motivacije dijelom može povezati s već spomenutim obrazloženjem vezanim uz autonomiju u kontekstu temeljnih psiholoških potreba. Naime, može se pretpostaviti kako važnost autonomije i u učenju i u poučavanju više dolazi do izražaja u kasnijim godinama studija, nakon što studenti steknu određeno iskustvo tijekom studiranja i školske prakse. U skladu s tim, moglo bi se očekivati da će studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor na višim godinama studija u većoj mjeri iskazivati i identifikacijsku motivaciju za poučavanje.

Zaključno, ovo je istraživanje uputilo na niz logičnih i smislenih veza među pojedinim konceptima poput motivacije, samopoimanja i temeljnih psiholoških potreba kod studenata učiteljskog studija. Na temelju je dobivenih rezultata opravdano pretpostaviti da će studenti kojima je učiteljski studij prvi izbor uložiti i više truda u kvalitetnije učenje tijekom studija. Svi se navedeni faktori u međusobnoj interakciji mogu povoljno odraziti i na njihovu uspješnost u budućem radu s učenicima.

Ovo se istraživanje nastavlja na niz studija provedenih u zadnjih nekoliko godina u području motivacije učitelja (Woolfolk Hoy, 2008), te daje doprinos razumijevanju specifičnih odnosa među motivacijskim konstruktima kod budućih učitelja u nas. Naime, valja još jednom napomenuti kako nedostaje istraživanja u kojima se povezuju određeni konstrukti vezani uz motivaciju i samopoimanje u kontekstu razvoja profesionalne uloge budućih učitelja. Ovakva istraživanja mogu pružiti uvid u složene međuodnose različitih varijabli, koje zajednički mogu utjecati na daljnji uspjeh studenata na studiju, ali i na njihov kasniji uspjeh u učiteljskom zanimanju. Naime, studenti koji iskazuju više motiviranosti u vlastitom studiranju, koji se smatraju akademski sposobnijima i kojima učiteljski studij u većoj mjeri zadovoljava potrebu za samoodređenjem vlastitog ponašanja vjerojatno će biti motiviraniji i kompetentniji učitelji te će i više ulagati u vlastiti profesionalni razvoj (Watt i Richardson, 2008b).

LITERATURA

- Ahmed, W. i Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 551–576.
- Bong, M. (2001). Between and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34.

- Bong, M. i Clark, R.E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139–153.
- Bong, M. i Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. i Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Elliott, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. U: A.J. Elliott i C. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 52–72). New York: Guilford Press.
- Fortier, M.S., Valerrand, R.J. i Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257–274.
- Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7–24.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. i Rončević, B. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18, 108–113.
- Korthagen, F.A.J. (2004). I search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Lepper, M.R., Corpus, J. i Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.
- Malmberg, L.E. (2006). Goal orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58–76.
- Malmberg, L.E. (2008). Student teacher achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438–452.
- Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.
- Marsh, H.W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35–42.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. i Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380.

- Marsh, H.W. i O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ-III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153–174.
- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. i Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397–416.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Pelletier L.G., Séguin-Levésque C. i Legaut, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.R, Garcia, T. i McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
- Reeve, J., Bolt, E. i Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.
- Richardson, P.W. i Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56.
- Ryan, R.M. i Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Sinclair, C., Dowson, M. i McInerney, D.M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, 1132–1154.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Tabachnick, B.G. i Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper Collins.
- Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2008a). Guest editorial: Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18, 405–407.

- Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2008b). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408–428.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W. i Tysvaer, N. (2007). Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. U: A. Berry, A. Clemans i A. Kostogriz (Ur.), *Dimensions of professional learning: Professionalism, practice and identity* (str. 155–175). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wigfield, A. i Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.
- Wigfield, A. i Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. U: A. Wigfield i J.S. Eccles (Ur.), *The development of achievement motivation* (str. 91–146). San Diego: Academic Press.
- Woolfolk Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction, 18*, 492–498.

Some Predictors of Learning Motivation in Student Teachers

Abstract

The research reported here is a part of the larger study on professional role development of student teachers during their pre-service education. The aim of the study was to explore the role of academic self-concept, basic psychological needs, motivation for teaching and self-efficacy for learning and performance as potential determinants of intrinsic motivation for learning in first-year student teachers. Results indicate that intrinsic motivation for learning significantly correlates with academic, verbal and problem-solving self-concept, self-efficacy for learning and performance, with needs for autonomy and relatedness and with identified and intrinsic motivation to teach. Regression analysis reveals that intrinsic motivation for learning was significantly predicted by academic self-concept, self-efficacy for learning and basic need for relatedness. Students who enrolled teacher studies as their first choice reported higher intrinsic motivation for learning and teaching compared to their peers who selected teaching as their second-choice career. In sum, our study reveals conceptually meaningful relations between various components of self-concept and motivation in student teachers that could influence both their academic success and future performance in teacher profession.

Keywords: motivation for teaching, motivation for learning, academic self-concept, basic psychological needs

Primljeno: 10.07.2009.