

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА



**СТРУКТУРА МОТИВАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ
ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ И СРЕДЊЕ ШКОЛЕ**

(Мастер рад)

Студент:
Тамара Малетић

Ментор:
Ред. проф. др Душанка Лазаревић

Београд, 2017.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

СТРУКТУРА МОТИВАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ
ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ И СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

(Мастер рад)

Кандидат:

Тамара Малетић

4004/2016

Датум:

Оцена:

Ментор:

Ред. проф. др Душанка Лазаревић

Чланови комисије:

Ван. проф. др Снежана Радисављевић Јанић

Доц. др Ана Орлић

Београд, 2017.

САЖЕТАК

Са аспекта мотивације могу се објаснити различита понашања ученика у настави, која се крећу од потпуне незаинтересованости и избегавања наставе, до активног и истрајног ангажовања ученика у настави физичког васпитања. Познавањем мотивације ученика, може се значајно унапредити квалитет наставе и стварање атмосфере која промовише максимално ангажовање ученика. Циљ рада је био да се испита ниво и структура мотивације ученика у настави физичког васпитања, као и њене релације са ставовима ученика према физичком васпитању, академским селф-концептом у физичком васпитању, полом, узрастом, оценом на полугодишту и бављењем физичким активностима ван наставе. Узорак испитаника чинило је 304 ученика (190 девојчица и 114 дечака) из две средње и три основне школе у Србији. За потребе овог истраживања коришћен је модификовани Упитник саморегулације, Скала ставова ученика према физичком васпитању (PEAS) и Скала академског селф – концепта у физичком васпитању. Овим упитницима, придодата су и питања која се односе на пол, узраст, разред, оцену на полугодишту, као и то да ли се ученици баве физичким активностима ван наставе физичког васпитања (укљученост у организовани спорт и учесталост бављења физичком активношћу). Резултати истраживања су показали да код ученика, посматрано на узорку у целини, преовладавају типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација). Значајна позитивна корелација је добијена између типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација), са једне стране, и става ученика према физичком васпитању, као и академског селф – концепта, са друге стране. Између интринзичне мотивације и оцене из физичког васпитања добијена је значајна позитивна корелација, а са амотивацијом, значајна негативна. Полне разлике су се испољиле у степену изражености интринзичне мотивације и интројектоване регулације и то у корист дечака. Код ученика основних школа, у односу на ученике средњих школа значајније су испољене интринзична мотивација, идентификована и интројектована регулација. Код ученика који се ван наставе физичког васпитања баве физичком активношћу, преовлађују типови мотивације са већим степеном самоодређености. У раду је указано на значај истраживања мотивације за унапређење наставе физичког васпитања и дати су предлози за даља истраживања типова мотивације ученика у настави физичког васпитања.

САДРЖАЈ

1. УВОД	4
1.1 Објашњење мотивације у физичком васпитању из угла Теорије самоодређења	7
1.2 Мотивација у физичком васпитању и физичка активност ученика ван школе	11
1.3 Мотивација у физичком васпитању и њена повезаност са појединим факторима успешности у настави физичког васпитања	11
1.3.1 Став према физичком васпитању и мотивација у настави	11
1.3.2 Академски селф концепт у настави физичког васпитања и мотивација у настави	13
2. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	14
3. ХИПОТЕЗЕ	15
4. МЕТОД	16
4.1 Узорак испитаника	16
4.2 Варијабле и инструменти	16
4.3 Обрада података	20
4.4 Ток и поступци у истраживању	20
5. РЕЗУЛТАТИ	21
6. ДИСКУСИЈА	27
7. ЗАКЉУЧАК	31
8. ЛИТЕРАТУРА	32
9. ПРИЛОГ	36

1. УВОД

Током низа година, извршена су многобројна истраживања о значају физичког васпитања и редовног физичког вежбања за правилан раст и развој младих, као и за њихово здравље. Физичка активност има вишеструки значај за организам (Остојић, 2006). Под дејством правилног телесног вежбања настају многе физиолошке промене у појединим органским системима. Ове промене се огледају у порасту функционалних способности појединих органа и органских система, повећању радне способности, а у одређеној мери и повећању опште отпорности организма. Физичка активност деце и младих опада са узрастом и тренутно није задовољавајућа. Дечаци су више физички активни од девојчица, а те разлике се са узрастом продубљују (Ђорђевић, 2012). Деци и младима је неопходно свакодневно упражњавање неког облика физичке активности умереног до високог интензитета, у трајању од најмање 60 минута (Ayers & Sariscsany, 2013).

Физичка вежба је ужи термин и представља свако кретање, односно физичку активност, која се свесно, и у складу са одређеним законитостима, примењује ради остваривања конкретних циљева и задатака физичког васпитања (Вишњић, Јовановић и Милетић, 2004).

Према Светској здравственој организацији, физичка активност представља кључну детерминанту енергетске потрошње, и у функцији је енергетског баланса и контроле телесне тежине (World Health Organization, 2000).

Физичка активност доприноси изградњи и очувању здравих костију, мишића и зглобова, и унапређује кардиоваскуларну и респираторну функцију. У раном детињству и адолесценцији, развој коштане масе је директно под утицајем редовне физичке активности (Freedson, 1997). Такође, физичка активност је у функцији развоја моторичких способности и вештина, што представља основу за касније усавршавање кретних вештина и њихову примену у спорту, рекреацији и свакодневном животу (Ђорђевић, 2006).

Најновија истраживања показују да физичка активност опада са узрастом. Из тих разлога и оптимални ниво физичке активности за децу требало би да буде виши него за одрасле. Поред тога, деца се налазе у периоду интензивног раста и развоја, зато је потребна већа потрошња калорија путем физичке активности како би постигли све елементе физичке кондиције и здравља (Ђорђевић и Бала, 2006).

Физичко васпитање на јединствен начин доприноси учењу, личном развоју и здрављу ученика, и у готово 90% земаља у свету, заступљено је као обавезан наставни предмет (Hardman, 2008).

„Физичко васпитање је друштвено планирана и организована делатност, заснована на педагошко-дидактичким основама, а усмерена ка жељеној трансформацији вишедимензионалне личности детета посредством моторичке активности“ (Вишњић и сар, 2004:23).

Један од главних циљева физичког васпитања је да подстиче код ученика позитиван став према физичком васпитању и унутрашњу мотивацију у настави, како би се они бавили физичким активностима ван наставе физичког васпитања, као и током читавог живота (Moreno Murcia, Gonzalez – Cutre & Chillon Garzon, 2009). Из циља физичког васпитања проистиче да физичко вежбања у школи није само методска јединица, тема часа, дидактички материјал, школски рад ученика, већ и упуство и инструкција за физичку активност као саставни део живота сваког појединца.

Физичко васпитање би требало да буде својеврсна одскочна даска за бављење спортом и физичком активношћу током читавог живота. Међутим, анализа тренутног стања физичког васпитања у Европској унији и у свету показује да физичко васпитање често не пружа ученицима искуства која би за њих имала лично значење и била социјално релевантна. Садржаји и активности који се нуде у настави физичког васпитања не кореспондирају са вредностима и интересовањима деце и младих данас, тако да изостаје очекивани трансфер из наставе физичког васпитања у свакодневни живот. Већину курикулума физичког васпитања карактерише релативно мали број активности и оријентација на спортско такмичење, па школско физичко васпитање остаје по страни у односу на актуелну културу младих и важне социјалне трендове (Hardman, 2007; 2008).

У идеалном случају, физичко васпитање би требало да омогући ученицима да стекну значајан део препоручене дневне дозе физичке активности. Међутим, интересовање и учествовање у настави физичког васпитања опада са узрастом. У адолесценцији, проценат ученика који активно учествују барем на половини часова физичког васпитања опада са 55% на 24%, а опадање је драстичније код ученица него код ученика (Ђорђевић и Тубић, 2010).

Настава физичког васпитања за многу децу представља једини пут бављења физичким активностима на систематичан и организован начин. Међутим, сама чињеница да је физичко васпитање обавезан наставни предмет за све ученике, доводи до проблема мотивације ученика за наставу физичког васпитања. За разлику од спорта, којим се деца

баве својевољно и могу да одустану када пожелеле, у настави физичког васпитања, одустајање не постоји као легитимна опција (Hardman, 2008).

Мотивација за учествовање на часовима физичког васпитања представља важан фактор у квалитетној реализацији часа и годишњег наставног плана и програма. Снага и смер мотивације за физичко васпитање јако варирају. За неке ученике је физичко васпитање најомиљенији део наставног дана, а за друге представља главни узрок стреса и повод да изостају из школе (Biddle, 2001).

Мотивација је скуп процеса који подражавају, усмеравају и одржавају понашање људи, усмерено ка постизању одређеног циља (Група аутора, 1976).

„Код сваког појединца мотивација означава важну психолошку компоненту, која детерминише животне циљеве. Целокупни процес покретања активности човека, усмерење те активности на одређене објекте, трајање и интензитет те активности назива се мотивација“ (Лазаревић, 1994:45). Самостално, без других квалитета личности, мотивација није довољна за постизање успеха. Као интегративни сегмент, мора бити уклопљена у јединство човековог бића са свим другим карактеристикама, како би постављени циљ био остварен. Неизоставно, мотивација је важан сегмент наставног процеса, а самим тим и физичког васпитања. Мотивације ученика у настави физичког васпитања постаје све већи проблем свакодневног живота и актуелна тема за научнике у овој области (Слоес, 2005). Разумевање мотивације ученика у физичком васпитању може да помогне унапређењу квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента који промовише ангажовано и истрајно учешће ученика, те омогућава трансфер понашања између школе и слободног времена.

Мотивација ученика у настави се може разликовати не само по количини, већ и по врсти саме мотивације. Тачније, они се разликују не само у нивоу мотивације (колико су мотивисани), већ и по оријентацији те мотивације (тј. врсти мотивације). Мотивационе оријентације се односе на основне циљеве који подстичу ученика на акцију. На пример, ученик може бити високо мотивисан да ради домаћи задатак из радозналости и интереса, или зато што жели да добије похвалу или награду од стране наставника или родитеља. Ученик може бити мотивисан да научи нове спортске вештине јер схвата њихову корист и вредност, или зато што ће добити добру оцену. У овим примерима ниво мотивације не мора нужно да варира, већ природа и фокус мотивације (Ryan & Deci, 2000a). Познавањем мотивације ученика, може се значајно унапредити квалитет наставе, стварањем атмосфере која промовише максимално ангажовање ученика. У тумачењу мотивације ученика у

настави физичког васпитања, као полазиште коришћена је Теорија самоодређења (Ryan & Deci, 2000b).

1.2 Објашњење мотивације у физичком васпитању из угла Теорије самоодређења

Теорија самоодређења представља макротеорију мотивације, а њени постулати односе се на функционисање личности уопште (психолошко и социјално благостање). Ова теорија обухвата четири повезане теорије мањег обима: Теорију когнитивне евалуације, Теорију интеграције организма, Теорију оријентације узročности и Теорију базичних потреба (Deci & Ryan, 1985). Када је реч о физичком васпитању, највише су емпиријски провераване две теорије: Теорија когнитивне евалуације и Теорија интеграције организма.

У средишту Теорије когнитивне евалуације се налази интринзична мотивација, као највиши степен самоодрђеног понашања (Ryan & Deci, 2000a). Теорија когнитивне евалуације тврди да одређени догађаји (нпр. награде, повратне информације, комуникације), који се односе на осећање компетентности током активности, могу побољшати унутрашњу мотивацију за ту активност, јер то задовољава основне психолошке потребе за компетенцијом. Ова теорија додатно прецизира да осећање компетенције неће побољшати унутрашње стање мотивације, осим ако их прати осећај аутономије, стога људи морају да доживљавају своје понашање као самоодређено, како би се унутрашња мотивација побољшала. Наведено другачије, за висок степен унутрашње мотивације људи морају доживети задовољење потреба и за компетенцијом и за аутономијом.

Теорија интеграције организма је представљена како би се разјаснили различити облици екстринзичне мотивације и контекстуални фактори који промовишу или спречавају интернационализацију и интеграцију прописа за ово понашање (Deci & Ryan, 1985). Интернационализација је процес прихватања вредности или регулације, а интеграција је процес који код појединца у потпуности претвара регулацију у своје, односно интегрисање са властитим осећањем селфа. Екстринзична мотивација је конструкт који се односи на сваку активност ради постизања неког одвојеног исхода. Такви спољашњи разлози покрећу појединца на понашање које му само по себи није занимљиво (Ryan & Deci, 2000a).

За разлику од других теорија мотивације, теорија самоодређења уводи концепт тзв. континуума самоодређености понашања, са типовима мотивације и њиховим

регулацијама. На левом крају континуума налази се амотивација, а затим следи екстринзична мотивација са 4 типа регулације растућег нивоа самоодређености: екстерна регулација, интројектована регулација, идентификована регулација и интегрисана регулација. На десном крају континуума налази се интринзична мотивација код које је присутан највећи степен самодоређености (Слика 1).



Слика 1. Континуум самоодређености са приказом типова мотивације и припадајућим регулацијама (прилагођено према Ryan & Deci, 2000a)

Амотивација се односи на релативно одсуство мотивације, када ученицима недостаје намера да се ангажују на часу физичког васпитања. Амотивисани ученици или не учествују или учествују пасивно, што је најчешће последица недостатка опажене компетенције, осећања да не могу да буду успешни или ниског вредновања наставе физичког васпитања и њених исхода.

Екстринзична мотивација се дели на екстерну, интројектовану, идентификовану и интегрисану регулацију понашања, које се међусобно разликују по степену самоодређености. Најмање самоодређености карактерише понашање које је екстерно регулисано. Овај вид регулације понашања одговара традиционалном схватању спољашње мотивације. Активност ученика на часу физичког васпитања, у овом случају, контролисана је очекиваном наградом (похвала, плус, добра оцена) или казном (грдња, слаба оцена, неоправдани час).

Интројектована регулација укључује екстерну регулацију која је интернализована, али не и истински прихваћена као сопствена. Ученик учествује у часу физичког васпитања да би избегао осећање кривице или стида, или да би појачао осећање сопствене вредности.

Идентификована регулација је више самоодређен облик екстринзичне мотивације, јер обухвата свесно вредновање постављеног циља, прихватање понашања као лично важног. Идентификација представља важан аспект процеса трансформације екстерне регулације у праву саморегулацију. Ученици могу да се идентификују са вредношћу вежбања и физичког васпитања за здравље, леп изглед, контролу телесне тежину, развој издржљивости и сл. и да их то покреће на активност у настави физичког васпитања.

Интегрисана регулација даје основу за најаутономнији облик спољашње мотивисаног понашања. До интегрисане регулације долази када се идентификације усагласе са личним вредностима, циљевима и потребама појединца и тако постану део личности појединца. Овај вид регулације понашања није емпиријски потврђен код деце и зато није испитиван у актуелном истраживању.

Интринзична мотивација представља прототип самоодређене активности, јер када су унутрашње мотивисани, појединци се добровољно баве активностима, а сама активност их подстиче да се и даље њоме баве. Интринзично мотивисани ученици уживају у часовима физичког васпитања, активности на часу доживљавају као занимљиве, изазовне и забавне.

Ученици који се идентификују са одређеним вредностима наставе физичког васпитања су унутрашње мотивисани, више уживају у настави физичког васпитања, активнији су, више се залажу и истрајнији су, више исказују намеру да буду активни ван наставе физичког васпитања и др. (Goudas, Biddle & Fox, 1994).

С друге стране, контролишућа мотивација (екстерна и интројектована регулација) и амотивација повезане су са негативним последицама код ученика: досађивање, незадовољство, незалагање, изостанак намере да се буде активан у слободно време и сл. (Ntoumanis, 2001).

Ослањајући се на теорију самоодређења, Думанис (Ntoumanis, 2002) је у емпиријској студији, идентификовао три различита типа мотивације код ученика у настави физичког васпитања. Први тип обухвата ученике са високим нивоом интринзичне мотивације и ове ученике карактерише задовољство, залагање, уживање у настави, тимски дух. Оваквих ученика је било око 45%. Други тип, око 40%, обухвата ученике са средњим скоровима на свим варијаблама мотивације. Трећи тип чине, ученици које карактерише низак ниво самоодређене мотивације. Ових ученика има најмање, око 15%. На узорку

наших ученика, применом истог теоријског модела и мерног инструмента, добијени су подаци по којима код око 92% ученика преовлађују самоодређени типови мотивације (интринзична мотивација и идентификована регулација), а око 8% су амотивисани и спољашње мотивисане ученици у настави физичког васпитања (Ковачевић, 2010). Ово истраживање дало је и податке о полним разликама у мотивацији. Испољиле су се разлике у домену интројектоване регулације, и то у корист дечака. Међутим, резултати су показали да не постоје значајне разлике у погледу самоодређености понашања у настави физичког васпитања (посматрано према Релативном индексу аутономије).

У истраживању Гудаса и сарадника (Goudas, et al., 1994), у коме су испитиване мотивационе оријентације у настави физичког васпитања, први пут је примењена адаптирана верзија оригиналног Упитника саморегулације, аутора Рајана и Конела (Self-Regulation Questionnaire, Ryan & Connell, 1989). Гудас и сарадници су испитивали повезаност опажене аутономије, опажене компетенције и циљне оријентације са интринзичним интересовањима, на узорку од 85 ученика, узраста 12-14 година, и то у контексту фудбала и гимнастике. Добијени резултати су показали да су ученици били различито мотивисани за те две спортске активности. Ученици који су били највише унутрашње мотивисани су они који су били високо оријентисани на задатак. Резултати су показали да су ученици били више унутрашње мотивисани када је у питању фудбал, у односу на гимнастику.

Једна студија се бавила испитивањем интројектоване регулације у вежбању код адолесцената (Gillison, Osborn, Standage & Skevington, 2009). Узорак испитаника чинило је 10 дечака и 8 девојчица, узраста 14 година, при чему је био примењен квантитативни упитник и интервју. Интројектовану регулацију је пратио висок ниво самоодређеног понашања, као и повезаност са високим нивоом физичке активности. Резултати су показали да је код дечака интројектована регулација била повезана са социјалним факторима, избегавање друштвеног неприхватања и постизање повећања ега. Са друге стране, девојчице су ретко учествовале у вежбању са другарицама, и интројектована регулација је објашњена као одраз унутрашњег стања здравља и добре физичке кондиције.

1.2 Мотивација у физичком васпитању и физичка активност ученика ван школе

Бидл и Вонг (Biddle & Wang, 2003) су испитивали мотивацију код адолесценткиња, и њихову повезаност са физичком активношћу. Узорак је обухватио 516 адолесценткиња, узраста 11-16 година. Кластер анализом је утврђено постојање три кластера: група умерено мотивисаних, ниско мотивисаних и високо мотивисаних ученика, док су разлике између кластера када је у питању физичка активност, биле релативно мале.

Истраживање интринзичне мотивације и њене релације са физичком активношћу ученика ван школе, спроведено је на узорку од 400 естонских ученика, узраста од 14 – 18 година (Hein, Müür & Koka, 2004). У овом истраживању је примењена Теорија самодетерминације (Deci & Ryan, 1985) и Теорија о планирању понашања (Ajzena, 1985). Циљ истраживања је био да се покаже како интринзична мотивација може да произведе ефекте на физичко васпитање, и доведе до тога да ученици добровољно учествују у физичким активностима. На основу постављеног циља аутори су дошли до закључка да је интринзична мотивација веома снажан предиктор бављења физичким активностима и после завршетка средње школе.

1.3 Мотивација у физичком васпитању и њена повезаност са појединим факторима успешности у настави физичког васпитања

1.3.1 Став према физичком васпитању и мотивација у настави

Како би ученици били унутрашње мотивисани на часовима физичког васпитања, потребно је код њих развијати позитиван став према физичком васпитању.

Као често навођено одређење става је оно по коме је став социјализацијом стечена, релативно трајна ментална диспозиција, која се испољава као тенденција да се мисли, осећа и поступа на одређени начин. Став утиче на опажање, мишљење и социјално понашање. Разликују се по својој чврстини, степену уверености, трајању, итд. Испитују се и мере различитим скалама ставова (Требјешанин, 2008). Када је у питању психолошка структура става као диспозиције присутна су схватања од оних која указују на једнокомпонентну са нагласком на афективну компоненту, преко двокомпонентне до трокопонентне, коју чине сазнајна, емотивна и акциона компонента, односно димензија (Orlić, Gromović, Lazarević, Čolić, Milanović, & Radisavljević Janić, 2017). У савременим

истраживањима ставова према настави физичког васпитања највећи је број оних која полазе од схватања Субраманиама и Силвермана (Subramaniam, & Silverman, 2000) о ставу као дводимензионалном конструкту, са афективном и когнитивном димензијом.

Настава физичког васпитања представља повољно образовно и васпитно окружење за развој позитивног става према физичкој активности, вежбању и спорту, што је у сагласности са мишљењем да је промовисање физички активног стила живота главни изазов који се поставља пред наставу физичког васпитања у већини европских земаља, као и шире (Liukkonen, Auweele, Vereijken, Alfermann & Theodorakis, 2007).

Покрајац и Матић (1982) истраживали су ставове према физичком васпитању ученика седмих разреда београдских основних школа. Утврдили су да ученици физичко васпитање не сматрају нарочито важним школским предметом, нити га оцењују корисним за свој будући живот.

Бјелица и Милошевић (2006) су на узорку од 163 ученика осмих разреда основних школа из Подгорице спровели истраживање којим су утврђени ставови ученика према физичком васпитању, дајући повратну информацију о наставном процесу. Управо та информација доводи ученике на позицију активних учесника у планирању и програмирању наставе физичког васпитања, што је један од битних предуслова за унапређење струке.

Марковић (2006) је у свом раду имао за циљ да утврди како редовна настава физичког васпитања, реализована по званичном плану и програму, утиче на промену ставова према физичком васпитању и физичкој култури уопште. Истраживање је било лонгитудиналног карактера у трајању од две школске године, спроведено на 151-ом испитанику, подељених на субузорке од 72 ученице и 83 ученика. Ставови према вредностима физичког васпитања, испитивани су путем Мерцеровог инвентара ставова. Добијени резултати у сва три мерења дали су реалан основ на основу кога се могло закључити да су обе групе на финалним мерењима имале позитивнији став који се може сматрати надпросечним, посебно код ученика, у поређењу са досадашњим истраживањима, а тиме и позитивнији однос према настави физичког васпитања и физичкој култури у целини.

Истраживање које су спровели Лазаревић и сарадници (Lazarević, Orlić, Lazarević, & Radisavljević Janić, 2015) указују да је позитиван став према физичком васпитању повезан са укључивањем ученика у наставу физичког васпитања и са развијањем активног стила живота. Истраживање је реализовано на узорку од 531 ученика од 6. до 8. разреда. За мерење ставова према физичком васпитању коришћен је инструмент Ставови ученика

према физичком васпитању (Student's Attitudes Toward Physical Education – SATPE). Резултати су показали да ученици имају позитивне ставове умереног интензитета према физичком васпитању, да ученици имају позитивније ставове од ученица, као и да позитивност ставова опада са узрастом. Такође, показано је да се ученици који имају позитивније ставове према физичком васпитању чешће баве физичким вежбањем ван школе. Повезаност између става према физичком васпитању и укључености у организовани спорт није потврђена.

У једној студији је проучавана повезаност става ученика према физичком васпитању и унутрашње мотивације ученика у Норвешким школама (Säfvenbom, Haugenb & Bulie, 2014). Узорак испитаника су чинили средњошколци из 38 школа, укупно 2971 испитаник, узраста 12-19 година. Аутори су дошли до закључка да постоји значајна повезаност између самоодређеног понашања и става ученика према физичком васпитању, као и да је та повезаност више изражена код мушког пола, у односу на женски.

Потребно је даље истраживати повезаност става према физичком васпитању и природу мотивације ученика у настави физичког васпитања како би се добили резултати од значаја за квалитетно заснивање наставе физичког васпитања и поступке наставника. Задатак наставника, као васпитно-образовног радника и јесте да прати и препознаје потребе и жеље ученика, које се, са убрзаним технолошким развојем, убрзано мењају са генерацијама ученика и да их на одговарајући начин мотивише за активно учешће у настави физичког васпитања.

1.3.2 Академски селф концепт у настави физичког васпитања и мотивација у настави

Фактор који је такође од значаја за квалитетно укључивање ученика у наставу и постизање успеха у настави је и академски селф – концепт, односно школско самопоимање ученика (Marsh, 1990).

У почетку, селф – концепт је схватан као општи једнодимензионални конструкт, међутим, касније почиње да се посматра као вишедимензионални конструкт

Шавелсон и Марш (Marsh, 1990) су развили мултидимензионални хијерархијски модел селф - концепта, где је на врху хијерархије општи селф – концепт, а на нижем нивоу хијерархије налази се физички селф – концепт. Академски селф – концепт се даље диференцира на академски селф-концепт у појединачним предметима (енглески, математика, физичко васпитање и други). За мерење свих димензија селф – концепта код

преадолесцента, раних и касних адолесцената развијен је упитник самоописа, SDQ (Self Description Questionnaire (Marsh, 1990).

Истраживачи у области образовања истичу важност повезаности мотивације и академског селф-концепта у настави појединих предмета и њихов значаја за школско постигнуће (Green, Nelson, Martin, & Marsh, H. W, 2006). Тако, на пример, везу између мотивације и академског селф – концепта у настави математике и енглеског језика истраживала је и група аутора из Аустралије (Barker, Dowson & McInerney, 2005). Узорак испитаника су чинили средњошколци и студенти, укупно 1001 испитаник. Коришћен су две скале Упитника самоописа (Academic Self-Description Questionnaire II). Дошло се до закључка да између мотивације ученика и академског селф – концепта постоје умерено јаке корелације. На основу прегледа расположиве литературе може се закључити да недостају истраживања о повезаности мотивације и академског селф-концепта у настави физичког васпитања.

Имајући у виду, сазнања о мотивацији као значајаном чиниоцу квалитетног укључивања ученика у наставу физичког васпитања, са очекивањем позитивних ефеката на развијање активног стила живота ученика који подразумева бављење физичком активношћу и ван школе, у слободном времену, сматрали смо да је потребно конципирати истраживање у коме би се потпуније сагледала мотивација ученика у физичком васпитању и њена повезаност са другим релевантним чиниоцима квалитетног укључивања у наставу као што су став ученика према физичком васпитању и академски селф – концепт.

2. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од Теорије самоодређења (Deci & Ryan, 1985), предмет овог рада чини мотивација ученика у настави физичког васпитања.

Циљ рада је да се испита ниво и структура мотивације ученика у настави физичког васпитања, као и њене релације са ставовима ученика према физичком васпитању, академским селф-концептом у физичком васпитању, полом, узрастом, оценом на полугодишту и бављењем физичким активностима ван наставе.

Задаци рада:

1. Прикупљање и анализа релевантне литературе.
2. Спровођење анкетања ученика основних и средњих школа применом одговарајућих инструмената.
3. Статистичка обрада података.
4. Анализа и интерпретација добијених података.

3. ХИПОТЕЗЕ

H_1 - код ученика ће у физичком васпитању, посматрано на узорку у целини, преовладавати типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација);

H_2 - постоји статистички значајна повезаност типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) и позитивног става према физичком васпитању;

H_3 - постоји статистички значајна повезаност типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) и академског селф – концепта у настави физичког васпитања;

H_4 - постоји позитивна корелација између типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) и оценом из физичког васпитања;

H_5 - типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) значајније су изражени код ученика него код ученица;

H_6 - са узрастом ученика опада ниво типова мотивације са већим степеном самоодређености;

H_7 - типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) статистички су значајније изражени код ученика који се баве физичким активностима ван наставе у односу на оне који се не баве.

4. МЕТОД

4.1 Узорак испитаника

Узорак испитаника чинили су ученици две средње школе, 7 одељења другог разреда, и ученици три основне школе, 7 одељења седмог разреда. Укупно је анкетирано 304 испитаника (190 ученица и 114 ученика). Ако посматрамо процентуално, то износи 37,5% ученика и 62,5% ученица. Истраживање је спроведено у Основној школи „22. јул“ из Крчедина, у Основној школи „Браћа Груловић“ из Бешке и Основној школа „Душан Јерковић“ из Инђије, Када су у питању средње школе, истраживање је спроведено у Медицинској школи „7. април“ из Новог Сада и „Гимназија“ из Инђије. Подаци о полној структури ученика по школама дати су у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка по школи и полу

Школа	Ученици	Ученице	Укупно
О.Ш. „22. јул“	8	9	17
О.Ш. „Браће Груловић“	19	24	43
О.Ш. „Душан Јерковић“	42	60	102
С.М.Ш. „7. април“	22	58	80
С.Ш. „Гимназија“	23	39	62
Укупно	114	190	304

Коришћена је невероватносна метода узорковања, пригодни узорак.

4.2 Варијабле и инструменти

Мотивација ученика у настави физичког васпитања представљена је преко типова мотивације према Теорији самоодређености (Deci & Ryan, 1985), који одражавају мотивационе оријентације ученика у настави физичког васпитања. За потребе овог истраживања коришћен је модификовани Упитник саморегулације Гудаса и сарадника (Goudas et al., 1994) који је преведен на српски језик и адаптиран за потребу у нашој средини (Ковачевић, 2010; Прилог: Упитник 1). Упитник се састоји од 18 ајтема груписаних у 5 субскала, које се односе на мотивационе оријентације ученика према

физичком васпитању. Тврдње на субсклама су праћене петостепеном скалом Ликертовог типа (1- уопште се не слажем, 5-потпуно се слажем):

- Субскала амотивације обухвата 3 ајтема: 1) Заиста не знам зашто радим физичко, 2) Не видим зашто су нам потребни часови физичког васпитања, 3) Заиста осећам да губим време на часовима физичког васпитања.
- Субскала екстерне регулације обухвата 4 ајтема: 1) Зато што ћу имати проблема ако не радим физичко, 2) Зато што се то очекује од мене, 3) Радим физичко да наставник не би викао на мене, 4) Зато што сви морају да раде физичко.
- Субскала интројектоване регулације обухвата 4 ајтема: 1) Зато што хоћу да наставник физичког мисли да сам добар/добра ученик/ученица, 2) Зато што бих мислио/мислила лоше о себи када не бих радио/радила физичко, 3) Било би ме срамота када не бих радио/радила физичко, 4) Зато што бих осећао/ла грижу савест када не бих радио/радила физичко.
- Субскала идентификоване регулације има 4 ајтема: 1) Зато што хоћу да научим различите спортске вештине, 2) Зато што ми је важно да будем успешан/успешна у физичком васпитању 3) Зато што хоћу да напредујем у настави физичког васпитања 4) Зато што мислим да је физичко васпитање корисно за моје здравље.
- Субскала интринзичне мотивације има 3 ајтема: 1) Зато што уживам у учењу нових спортских вештина, 2) Зато што ми је интересантно и узбудљиво да вежбам на часу физичког, 3) Зато што ми је вежбање на часу физичког васпитања забавно.

Поузданост субскала Упитника саморегулације тестирана је помоћу Кронбаховог алфа коефицијента. Резултати приказани у Табели 2. указују на задовољавајућу интерну конзистенцију субскала Упитника саморегулације.

Табела 2. Поузданост субскала Упитника Саморегулације

Субскеале Упитника саморегулације	α
Интринзична мотивација	.82
Идентификована регулација	.78
Интројектована регулација	.64
Екстерна регулација	.56
Амотивација	.70

Легенда: α – Cronbach alpha

За мерење става ученика према физичком васпитању коришћена је Скала ставова ученика према физичком васпитању (Physical Education Attitude Scale– PEAS, Orlic et al., 2017; Прилог: Упитник 2), која се састоји од 43 ајтема, праћена петостепеном скалом Ликертовог типа (1- уопште се не слажем, 5-потпуно се слажем). Ајтеми су груписани у 4 субскеале:

- Субскала Задовољство садржи 12 ајтема, који се односе на опште емоционално искуство: 1) Волим да долазим на час физичког, 2) Углавном се досађујем на часовима физичког, 3) Час физичког ми је занимљив, 4) Једва чекам да се заврши час физичког, 5) Не волим физичко, 6) Волео/ла бих да имам више часова физичког, 7) Избегавам час физичког кад год могу, 8) Једва чекам час физичког, 9) Физичко је најзанимљивији предмет, 10) Срећан/на сам на часу физичког, 11) Чини се да час физичког увек кратко траје, 12) Не волим када пропустим час физичког.
- Субскала Лагодност има 12 ајтема који се односе на релаксацију и анксиозност на часу физичког васпитања: 1) Некада ме је страх док вежбам на часовима физичког васпитања, 2) Избегавам неке вежбе које радимо на часу физичког, 3) Сматрам да је настава физичког васпитања само губљење времена, 4) Не осећам се добро у опреми за физичко, 5) Осећам се непријатно на часу физичког, 6) Смита ми што на часу физичког има превише такмичења, 7) Часови физичког ме превише замарају, 8) Сматрам да је физичко васпитање мање важно од осталих предмета у школи, 9) Час физичког не подстиче дружење, 10) Непријатно ми је што се у свлационици пресвлачим пред другима, 11) Осећам страх на часу физичког, 12) Осећам се непријатно чим уђем у салу за физичко.
- Субскала Активитет се састоји од 11 ајтема повезаних са мотивацијом за учествовање у настави физичког васпитања: 1) Волим када ме наставник физичког похвали, 2) Дајем све од себе на часу физичког, 3) Волим што смо на часу физичког у покрету, 4) Оно што научим на часу физичког корисно ми је за даљи живот, 5) Доста сам научио/ла на часовима физичког, 6) Волим да покажем шта знам на часу физичког, 7) Волим да долазим на час физичког у одговарајућој опреми, 8) Волим када на часу физичког користимо справе и реквизите, 9) Волим када нам наставник физичког даје и теже вежбе, 10) Физичко ме подстиче да вежбам и ван школе, 11) Активан/на сам на часу физичког.

- Субскала Наставник садржи 8 ајтема који представљају учениково виђење наставника на часу физичког: 1) Наставник физичког се понаша пријатељски према свим ученицима, 2) Сматрам да наставник добро држи час физичког, 3) Наставник физичког није заинтересован за рад са ученицима, 4) Наставник физичког ме подстиче да вежбам и ван часова, 5) Наставник физичког је превише строг, 6) Наставник физичког васпитања нас увек радо учи новим вежбама, 7) Због наставника сам заволео/ла физичко, 8) Наставник ме подстиче на часу физичког.

Резултати приказани у Табели 3. указују на веома високу интерну конзистентност Скале ставова ученика према физичком васпитању (PEAS) и субскала овог инструмента.

Табела 3. Поузданост Скале ставова ученика према физичком васпитању (PEAS) и субскала PEAS-a

PEAS и субскале	A
Став према ФВ	.93
Задовољство	.92
Лагодност	.78
Активитет	.86
Наставник	.67

Легенда: α – Cronbach alpha

За процену академског селф-концепта у физичком васпитању коришћена је Скала која је део упитника академског самоописа ученика у области различитих школских предмета (Academic Self-Description Questionnaire - ASDQ II, Marsh, 1990; Прилог: Упитник 3).

Скала академског селф – концепта у физичком васпитању садржи 8 ајтема: 1) Брзо учим на часовима физичког васпитања, 2) Увек сам био успешан/на на часовима физичког васпитања, 3) У поређењу са вршњацима ја сам успешан/на на часовима физичког васпитања, 4) Имам добре оцене из физичког васпитања, 5) Ја сам безнадежан случај за физичко васпитање, 6) Рад на часовима физичког васпитања ми је лак, 7) Важно ми је да радим добро на часовима физичког васпитања, 8) Задовољан/на сам како радим на часовима физичког васпитања.

Испитаници исказују своје слагање са тврдњама на петостепеној скали Ликтеровог типа (Потпуно се слажем (5) – Углавном се слажем (4) – Нисам сигуран/сигурна (3) –

Углавном се не слажем (2) – У потпуности се не слажем (1)). Виши скор указује на позитивнији академски селф – концепт у физичком васпитању.

Резултати поузданости скале академског селф – концепта у физичком васпитању ($\alpha=.82$) указују на веома високу унутрашњу конзистентност овог инструмента.

Подаци о полу ученика, узрасту, разреду, оцени на полугодишту и физичкој активности прикупљени су додатним питањима.

Физичка активност ученика мерена је преко два индикатора:

- Учесталост бављења физичким активностима ван наставе физичког васпитања која је испитивана питањем Колико често се бавиш неким физичким активностима ван часова физичког васпитања: не бавим се, 1-2 пута недељно, 3 пута недељно, више од 3 пута недељно.
- Бављење спортом што је испитивано питањем: да ли тренираш неки спорт ван часова физичког васпитања: Да Не

4.3 Обрада података

За обраду података је коришћена дескриптивна и корелациона статистика. Дескриптивна статистика је коришћена да би се пружио преглед мера централне тенденције (аритметичка средина) и мере варијабилности (минимална вредност, максимална вредност, стандардна девијација), као и статистика закључивања (корелациона анализа, t-тест и анализа варијансе). Да би се утврдила поузданост мерних инструмената (упитника), испитана је релијабилност упитника у целини и њихових субскала помоћу Кронбаховог алфа коефицијента. За обраду података у овом истраживању коришћен је статистички пакет IBM SPSS 20.0.

4.4 Ток и поступци у истраживању

Истраживање је обављено током прве недеље јуна месеца школске 2016/2017.

Пре извођења истраживања прибављена је сагласност управе школа. Након одобрења директора сваке од школа, ступљено је у контакт са професорима на чијим часовима је договорено да се спроведе истраживање. Ученици средњих школа су попуњавали упитнике на почетку часа, у сали за физичко васпитање, док су ученици основних школа на неким од осталих часова. Ученицима је објашњено да је истраживање

анонимно, након чега је уследило кратко упутство за попуњавање упитника. Време попуњавања упитника није било ограничено. Истраживање је реализовано током четрнаест школских часова.

5. РЕЗУЛТАТИ

Резултати дескриптивне анализе су показали да су на субскалама инструмента за мерење мотивације Упитник саморегулације Гудаса и сарадника (Goudas et al., 1994), посматрано на узорку у целини, просечне вредности изнад претпостављене средње вредности на три, од пет субскала (Табела 4) . Највиши просечни скор добијен је на субскали Идентификована регулација (3.75), док је најнижи просечан скор постигнут на субскали Амотивација (1.97). Између ова два скорa, налазе се и остали просечни скорови: Интризична мотивација (3.53), Екстерна регулација (2.72), док је скор на субскали Интројектована регулација (2.33) испод просечне вредности.

Посматрајући став ученика у целини према физичком васпитању, резултати указују на умерено позитиван став према овом предмету (Табела 4). Највише оцењене субскеале су Лагодност, са просечним скором (3.99) и Наставник, са просечном вредношћу (3.91). Нешто нижи просечни скорови су на субскалама Задовољство (3.64) и Активитет (3.59).

Просечна вредност на Скали акадeмског селф – концепта у физичком васпитању (4.05) указује на позитиван академски селф – концепт ученика (Табела 4).

Табела 4. *Дескриптивна статистика за субскеале Упитника саморегулације, Става ученика према физичком васпитању и Скеале академског селф - концепта*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Интринзична мотивација	304	1.00	5.00	3.53	1.14
Идентификована регулација	304	1.00	5.00	3.75	0.93
Интројектована регулација	304	1.00	5.00	2.33	0.92
Екстерна Регулација	304	1.00	5.00	2.72	0.89
Амотивација	304	1.00	5.00	1.97	0.97
Став	304	1.65	5.00	3.78	0.64
Задовољство	304	1.00	5.00	3.64	0.99
Лагодност	304	1.67	5.00	3.99	0.71
Активитет	304	1.00	5.00	3.59	0.83
Наставник	304	1.25	5.00	3.91	0.63
Академски селф-концепт	302	1.25	5.00	4.05	0.77

Легенда: *N* – број испитаника; *Min* – најмања вредност; *Max* – највећа вредност; *M* – просечна вредност; *SD* – стандардна девијација;

Резултати у Табели 5. приказују међусобну корелацију између свих субскеала Упитника саморегулације, скеале Става ученика према физичком васпитању, Скеале академског селф - концепта, као и варијабла оцена и године старости. Интринзична мотивација је у високој позитивној корелацији са идентификованом регулацијом и нешто нижом, али такође позитивном, са интројектованом регулацијом. Значајна негативна корелација је добијена са варијаблама: екстерна регулација и амотивација. Идентификована регулација је у значајној позитивној корелацији са интројектованом регулацијом, а у значајној негативној корелацији са варијаблом амотивација. Између субскеала Идентификована и Екстерна регулација нема значајне корелације. Интројектована регулација је у значајној позитивној корелацији са варијаблом екстерна регулација, док са варијаблом амотивација није у корелацији. Екстерна регулација је у значајној позитивној корелацији са варијаблом амотивација.

Посматрајући корелацију између свих нивоа самоодређеног понашања у физичком васпитању и става у целини, можемо приметити да је значајна позитивна корелација пронађена између става у целини, са једне стране, и интринзичне мотивације, идентификоване регулације и интројектоване регулације, са друге стране. Са варијаблама

екстерна регулација и амотивација, као најнижим нивоима самоодређеног понашања, став је у значајној негативној корелацији. Слична структура резултата добијена је и на субскалама става, а једино одступање је између варијабли интројектована регулација и наставник, где није пронађена значајна корелација.

Академски селф – концепт је у значајној позитивној корелацији са типовима мотивације са већим степеном самоодређености, интринзичном мотивацијом и идентификованом регулацијом, док је у значајној негативној корелацији са екстерном регулацијом и амотивацијом. Између академског селф – концепта и интројектоване регулације не постоји значајна корелација.

Оцена из физичког васпитања је у значајној позитивној, мада ниској корелацији са интринзичном мотивацијом, док је са амотивацијом у значајној негативној, и такође ниској корелација. Са осталим варијама: идентификованом, интројектованом и екстерном регулацијом, оцена није у значајној корелацији.

Када је у питању корелација између година живота ученика и типова мотивације различитог нивоа самоодређености, можемо запазити значајну негативну корелацију између варијабле године, са једне стране, и варијабли интринзична мотивација, идентификована регулација и интројектована регулација, са друге стране. Са варијаблима екстерна регулација и амотивација није се испољила статистички значајна корелација.

Табела 5. – Корелациона анализа субскала Упитника саморегулације, скале Става ученика према физичком васпитању и Скале академског селф – концепта

	Им	Идр	Интр	Ер	Ам	Зад	Лагод	Акт	Нас	Став	Аск	Оцена
Им												
Идр	.688**											
Интр	.348**	.376**										
Ер	-.206**	-.091	.331**									
Ам	-.491**	-.533**	-.056	.319**								
Зад	.742**	.577**	.266**	-.229**	-.517**							
Лагод	.288**	.236**	-.119*	-.271**	-.443**	.524**						
Акт	.723**	.750**	.380**	-.158**	-.513**	.726**	.349**					
Нас	.315**	.218**	.022	-.124*	-.206**	.385**	.311**	.382**				
Став	.711**	.614**	.210**	-.258**	-.571**	.910**	.713**	.828**	.576**			
Аск	.494**	.495**	.101	-.114*	-.409**	.571**	.477**	.598**	.349**	.659**		
оцена	.202**	.072	-.039	-.038	-.192**	.258**	.234**	.213**	.225**	.298**	.329**	
године	-.145*	-.320**	-.176**	-.089	.042	-.149**	.107	-.249**	.190**	-.079	-.034	.171**

Легенда: ** - значајност на нивоу 0.01; * - значајност на нивоу 0.05; Им – интринзична мотивација; Идр – идентификована регулација; Интр – интројектована регулација; Ер – екстерна регулација; Ам – амотивација; Зад – задатак; Лагод – лагодност; Нас – наставник; Аск – академски селф-концепт;

У Табели 6. приказане су разлике између дечака и девојчица на субскалама Упитника саморегулације. Резултати показују да статистички значајне разлике између дечака и девојчица постоје код интринзичне мотивације и интројектоване регулације. Код ових варијабли разлике су у корист дечака, што се може видети из резултата просечних вредности.

Табела 6. – Разлике по полу на субскалама Упитника саморегулације

	пол	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Им	дечаци	3.9035	1.06797	4.531	.000
	девојчице	3.3114	1.12333		
Идр	дечаци	3.8713	.95248	1.739	.083
	девојчице	3.6803	.91243		
Интр	дечаци	2.5906	1.01437	3.731	.000
	девојчице	2.1724	.82045		
Ер	дечаци	2.6206	.86929	-1.523	.129
	девојчице	2.7807	.89745		
Ам	дечаци	1.9342	1.01503	-.493	.622
	девојчице	1.9912	.95192		

Легенда: Им – интринзична мотивација; Идр – идентификована регулација; Интр – интројектована регулација; Ер – екстерна регулација; Ам – амотивација; *M* – просечна вредност; *SD* – стандардна девијација; *t* – вредност *t* – теста; *p* – значајност *t* – теста;

У Табели 7. приказане су разлике између ученика основних и средњих школа на субскалама Упитника саморегулације. Резултати показују да статистички значајне разлике између ученика основних и средњих школа постоје на субскалама Интринзична мотивација, Идентификована регулација и Интројектована регулација. Код ових варијабли разлике су у корист ученика основне школе, што се може видети из резултата просечних вредности.

Табела 7. – Разлике између ученика основних и средњих школа на субскалама Упитника саморегулације

	разред	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Им	основна школа	3.6894	1.11329	2.559	.011
	средња школа	3.3578	1.14363		
Идр	основна школа	4.0440	.82612	6.148	.000
	средња школа	3.4231	.93474		
Интр	основна школа	2.4829	.91031	3.139	.002
	средња школа	2.1562	.90106		
Ер	основна школа	2.7862	.85069	1.366	.173
	средња школа	2.6469	.92759		
Ам	основна школа	1.9120	.95708	-1.098	.273
	средња школа	2.0350	.99369		

Легенда: Им – интринзична мотивација; Идр – идентификована регулација; Интр – интројектована регулација; Ер – екстерна регулација; Ам – амотивација; *M* – просечна вредност; *SD* – стандардна девијација; *t* – вредност *t* – теста; *p* – значајност *t* – теста;

У Табели 8. приказане су разлике на субскалама Упитника саморегулације између ученика који тренирају неки спорт и оних који не тренирају. Резултати показују да статистички значајне разлике постоје на субскалама Интринзична мотивација, Идентификована регулација и Интројектована регулација, у користим оних ученика који се баве спортским ванчасовним активностима. Статистички значајна разлика појавила се и на субскали Амотивација, али у корист ученика који не тренирају, док се на субскали Екстерна регулација није испољила значајна разлика.

Табела 8. – Разлике између ученика који тренирају и не тренирају неки спорт на субскалама Упитника саморегулације

	Ванчасовне спортске активности	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Им	тренирају	3.7276	1.09300	4.410	.000
	не тренирају	3.1313	1.12895		
Идр	тренирају	3.9114	.89251	4.429	.000
	не тренирају	3.4217	.92558		
Интр	тренирају	2.4138	.96727	2.499	.013
	не тренирају	2.1540	.78629		
Ер	тренирају	2.6626	.83959	-1.559	.121
	не тренирају	2.8409	.97685		
Ам	тренирају	1.8236	.92571	-3.850	.000
	не тренирају	2.2727	1.00831		

Легенда: Им – интринзична мотивација; Идр – идентификована регулација; Интр – интројектована регулација; Ер – екстерна регулација; Ам – амотивација; *M* – просечна вредност; *SD* – стандардна девијација; *t* – вредност *t* – теста; *p* – значајност *t* – теста;

У Табели 9. и на Графикону 1. приказани су резултати мултиваријантне анализе варијансе у којој је независна варијабла бављење физичким активностима ван наставе, а зависне варијабле су мотивационе оријентације, тј. типови мотивације различитог степена самоодређености. Резултати су показали да постоје значајне разлике за варијабле интринзична мотивација, идентификована регулација, екстерна регулација и амотивација.

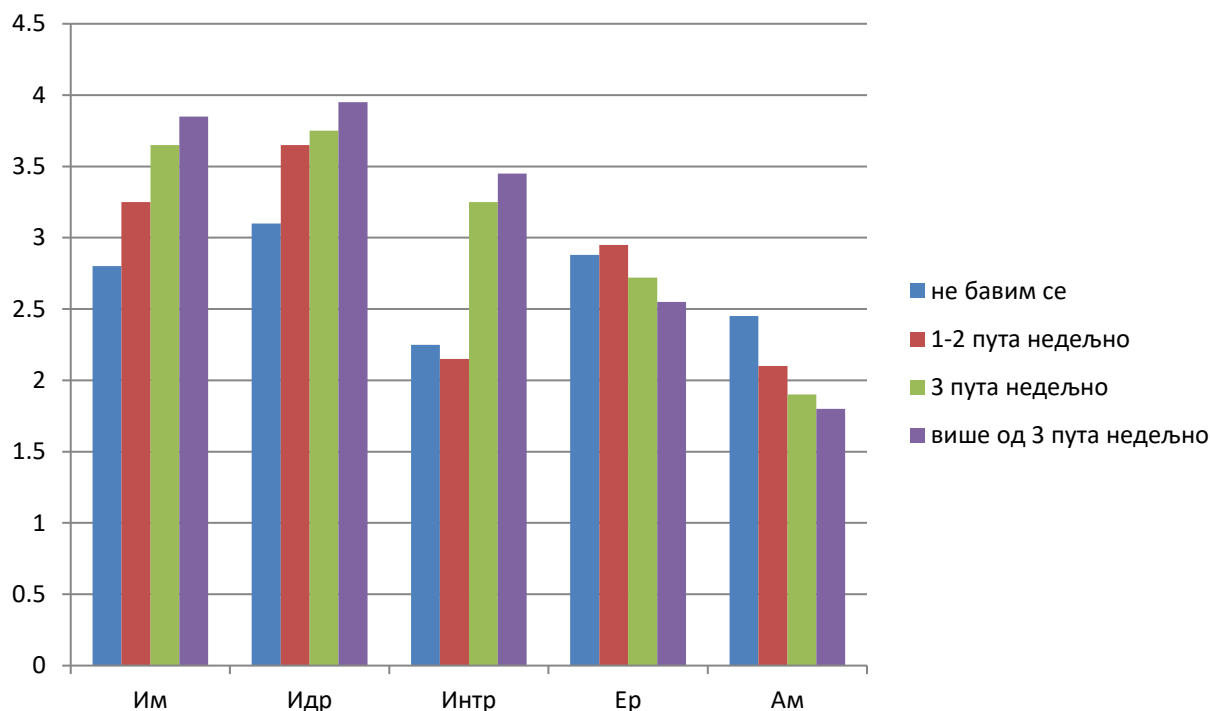
За интринзичну мотивација, Post hoc tests (Tukey) је показао да постоји значајна разлика између ученика који се не баве физичким активностима и оних који се баве 3 пута ($p < .01$) и више од 3 пута недељно ($p < .01$). Такође, постоји значајна разлика између ученика који се баве 1-2 пута недељно и оних који се баве више од 3 пута недељно ($p < .01$). Иста структура резултата добија се и за варијаблу идентификована регулација, са разликом у нивоу значајности између ученика који се баве 1-2 пута недељно и оних који се баве више од 3 пута недељно ($p < .05$). Код варијабле екстерна регулација једина значајна разлика је између ученика који се баве 1-2 пута недељно и више од 3 пута недељно ($p < .05$). Код варијабле амотивација постоје значајне разлике између ученика који се не баве физичким активностима и оних који се баве 3 пута ($p < .05$) и више од 3 пута недељно ($p < .01$).

Табела 9. Мултиваријантна анализа варијансе за субскеале Упитника саморегулације и учесталости бављења физичком активношћу

		<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>PES</i>
	Им	3, 298	9.723	.000	.089
Актививност	Идр	3, 299	8.303	.000	.077
Недељно	Интр	3, 300	2.038	.109	.020
	Ер	3, 301	2.671	.048	.026
	Ам	3, 302	4.273	.006	.041

Легенда: Им – интринзична мотивација; Идр – идентификована регулација; Интр – интројектована регулација; Ер – екстерна регулација; Ам – амотивација; df – број степени слободe; F – F – тест; p – значајност разлика; PES – Partial Eta Squared;

Графикон 1. – Графички приказ бављења физичким активностима ван наставе и вредновања субскала



Легенда: Им – интринзична мотивација; Идр – идентификована регулација; Интр – интројектована регулација; Ер – екстерна регулација; Ам – амотивација;

6. ДИСКУСИЈА

Циљ овог истраживања је био да се испита ниво и структура мотивације ученика основне и средње школе у настави физичког васпитања, као и њене релације са ставовима ученика према физичком васпитању, академским селф – концептом у физичком васпитању, полом, узрастом, оценом на полугодишту и бављењем физичким активностима ван наставе.

Резултати истраживања су показали да су код ученика, посматрано на узорку у целини, највише заступљене идентификована регулација и интринзична мотивација. То нам указују да су ученици свесни колико су часови физичког васпитања значајни за њихово здравље, а са друге стране се идентификују са самом активношћу, желећи да напредују, науче нове спортске вештине и буду успешни на часовима физичког васпитања. Такође, ученицима је веома битан осећај узбуђења, забаве и уживања у

настави физичког васпитања. Добијени резултати су у сагласности са ранијим истраживањем које је спроведено у нашем образовном систему (Ковачевић, 2010), као и у истраживањима страних аутора (Ntoumanis, 2001; 2002). Овим је потврђена хипотеза X_1 која гласи: код ученика ће у физичком васпитању, посматрано на узорку у целини, преовладавати типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација). Умерено висок степен изражености ових типова мотивације показује да има простора, да се одређеним поступцима у настави достигне још виши ниво самоодређености понашања ученика. Када се разматра ниво и структура мотивације ученика у настави физичког васпитања, низак ниво изражености амотивације и екстерне регулације добијен у овом истраживању, а који се сматрају неповољним за квалитет укључивања ученика у наставу, указује да је већина ученика на адекватан начин мотивисана да учествује у настави.

Смер и величина корелације између субскала мотивације потврђују шему континуума самоодређеног понашања (Ryan & Deci, 2000a). Највеће позитивне корелације су добијене између суседних субскала. Све интеркорелације су статистички значајне, осим корелације између идентификоване и екстерне регулације, као и између интројектоване регулације и амотивације. Овакви резултати су добра основа за нека дубља истраживања када је у питању корелација субскала Упитника саморегулације.

Када су у питању корелације типова мотивације са већим степеном самоодређености са ставом ученика према физичком васпитању и академским селф – концептом, у оба случаја је пронађена значајна позитивна корелација. Тиме су потврђене хипотеза X_2 која гласи: постоји статистички значајна повезаност типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) и позитивног става према физичком васпитању, и хипотеза X_3 која гласи: постоји статистички значајна повезаност типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) и академског селф – концепта у настави физичког васпитања. Овакви резултати су могли да се очекују, јер нека ранија истраживања указују на повезаност типова мотивације са вишим степеном самоодређености и других чинилаца квалитетног укључивања ученика у наставу, као што су позитиван став према настави и академски селф – концепт у одговарајућем школском предмету (Barker, et. al., 2005; Säfvenbom, et. al., 2014).

Када је у питању повезаност оцене и типова мотивације, резултати су показали да постоји значајна позитивна корелација са интринзичном мотивацијом и значајна негативна корелација са амотивацијом. Са осталим нивоима самоодређеног понашања

није пронађена значајна корелација. Тиме је делимично потврђена хипотеза X_4 која гласи: постоји позитивна корелација између типова мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) и оцено из физичког васпитања. Могло се и очекивати да су ученици који имају боље оцено из физичког васпитања квалитетније мотивисани у току саме наставе, јер у оцену не улази само знање одређеног елемента, него и укупни однос ученика према настави, који је одређен и врстом мотивације ученика.

Дечаци и девојчице су у погледу многих особина различити, како у физичком расту и развоју, тако и у психолошком. Када се посматрају типови мотивације у настави физичког васпитања, пронађена је значајна разлика између дечака и девојчица на субскалама Интринзична мотивација и Интројектована регулација, у корист дечака. У ранијим истраживањима је такође добијено да је код дечака, у односу на девојчице, израженија интројектована регулација (Gillison, et. al., 2009; Ковачевић, 2010), а да је интринзичка мотивација добар предиктор бављења физичком активношћу код дечака (Hein, et. al., 2004). Може се претпоставити да су код дечака, у односу на девојчице, израженији типови самоодређене мотивације последица иначе веће укључености мушког пола у физичку активност. Ове разлике делимично потврђују хипотезу X_5 која гласи: типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) значајније су изражени код ученика него код ученица.

Када је реч о узрастним разликама, резултати су показали да постоје статистички значајне разлике на субскалама Интринзична мотивација, Идентификована регулација и Интројектована регулација. На све три субскеале су ученици основне школе постигли знатно веће просечне скорове. То указује да су код ученика основне школе, у односу на ученике средње школе, израженији типови мотивације са већим степеном самоодређености. Из овога следи да су ученици средњих школа мање заинтересовани и да настава физичког васпитања за њих има мање лично значење, те је потребно да наставници планирају активности које ће ученицима бити занимљивије и забавне, а све у циљу подстицања унутрашње мотивације за учествовање у настави физичког васпитања. Ако се осврнемо на ранија истраживања о опадању физичке активности са узрастом, које је нарочито изражено код адолесценткиња (Ђорђевић и Тубић, 2009), можемо закључити да је и опадање самоодређених типова мотивације са узрастом било очекивано, чиме је и потврђена хипотеза X_6 која гласи: са узрастом ученика опада ниво типова мотивације са већим степеном самоодређености.

У време када бављење физичком активношћу постаје ствар слободног избора, а не нешто што организују и спроводе одрасли (родитељи и/или школа), проценат младих који се баве физичком активношћу ван наставе драстично опада (Brooks & Magnusson, 2006).

Управо из тог разлога, испитивана је и разлика у мотивацији између ученика који се баве физичким активностима ван наставе и оних који се не баве. Посматрано преко првог индикатора бављења физичким активностима који се односи на укљученост у организовани спорт (тренира/не тренира), статистички значајна разлика је пронађена на субскалама Интринзична мотивација, Идентификована регулација и Интројектована регулација у корист ученика који се баве организованим спортом ван наставе. Такође, резултати су показали да је амотивација значајно израженија код ученика који нису укључени у организовани спорт. Овакви резултати говоре у прилог чињеници да ће се ученици који показују виши ниво самоодређеног понашања у настави физичког васпитања, пре укључивати у ванчасовне активности и бављење одређеним спортом, од ученика са нижим нивоом самоодређеног понашања.

Анализом учесталости бављења ученика физичким вежбањем ван наставе, као другим индикатором укључености у физичку активности, дошло се до резултата који су показали да постоје значајне разлике у погледу варијабли интринзична мотивација, идентификована регулација, екстерна регулација и амотивација. Све разлике су у корист ученика који се 3 и више пута недељно баве физичком активношћу. Можемо закључити да код ових ученика преовлађују виши нивои самоодређеног понашања, што се може сматрати добрим предиктором редовног бављења физичком активношћу и касније током живота (Hein, et. al., 2004).

Резултати посматрани преко оба индикатора укључености ученика у физичку активност ван наставе, потврђују хипотезу H_7 која гласи: типови мотивације са већим степеном самоодређености (интринзична мотивација и идентификована регулација) статистички су значајније изражени код ученика који се баве физичким активностима ван наставе у односу на оне који се не баве.

7. ЗАКЉУЧАК

Истраживање мотивације ученика у настави физичког васпитања је од значаја када се има у виду да настава физичког васпитања има потенцијал да мотивише ученике за бављење физичким вежбањем ван наставе, што води здравом и активном стилу живота, (Ђорђевић, 2006; Hein, et. al., 2004). Основно полазиште за испитивање мотивације ученика у настави физичког васпитања у овоме раду, била је Теорија самоодређења (Ryan & Deci, 2000b).

Анализа резултата је показала да код ученика, посматрано на узорку у целини, преовладавају типови мотивације са већим степеном самоодређености, који су у основи виших нивоа самоодређеног понашања. Међутим, ако се има у виду да интринзична мотивација, иако значајно заступљена, није доминирајући тип мотивације, постоји потреба да се овај тип мотивације још више развија код ученика, посебно када је у питању старији узраст (средња школа). Такође, резултати су потврдили постојање повезаности самоодређених типова мотивације са позитивним ставом према физичком васпитању и академским селф-концептом као чиниоцима квалитетног укључивања ученика у наставу, што је од значаја за сагледавање укупности деловања ових психолошких карактеристика у наставном процесу.

Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Подстицање мотивације код ученика је веома важна карика у настави физичког васпитања, у чему значајну улогу игра наставник, јер он својим односом према ученицима и самом предмету може да утиче на њихову мотивацију. Својим ставом, радом и залагањем, наставник треба да ствара позитивну мотивациону климу на часовима физичког васпитања, усмерену на извршење задатака и равној компетенције ученика, а не на њихово међусобно поређење. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано, истрајно и са задовољством учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено.

У наредним истраживањима требало би више пажње посветити чиниоцима развоја интринзичне мотивације и идентификоване регулације. Такође, требало би обухватити већи узорак испитаника из више различитих средина.

Резултати овог истраживања могу да нађу примену у даљим поступцима везаним за унапређење наставе физичког васпитања и развијања свести код ученика о значају

свакодневног физичког вежбања. Ученици који поседују висок ниво самоодређеног понашања, могу испунити очекивања и постављене циљеве у настави физичког васпитања, а све то води њиховом укључивању у ваннаставне физичке активности и здравом стилу живота.

8. ЛИТЕРАТУРА

1. Ayers, S.F., & Sariscsany, M.J. (2013). *Fizičko vaspitanje za celoživotnu formu*. Beograd: Data Status.
2. Barker, K. L., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2005a). Effects between motivational goals, academic self-concept and academic achievement: What is the causal ordering? *Paper presented at the Australian Association of Educational Research, Sydney, Australia*.
3. Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 101–127). Champaign, IL: Human Kinetics.
4. Biddle, S.J.H. & Wang, J.C.K. (2003). Motivation and self-perception profiles and link with physical activity adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26 (2003), 687-701.
5. Brooks, F. & J. Magnusson (2006): Taking part counts: adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education, *Health Education Research*, Vol. 21, No. 6, 872-883.
6. Cloes, M. (2005). Research on the students' motivation in physical education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Gonzalez Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport. A homage to Maurice Piéron* (pp.197-210). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
7. Craven, R.G., Marsh, H.W. & Burnett, P.C. (2003). Cracking the self-concept enhancement conundrum: A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research. In H.W. Marsh, R.G. Crave & D.M. McInerney (Eds.), *International advances in self research*, Vol 1, pp.67–90. Greenwich, CT: Information Age.
8. Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
9. Вишњић, Д., Јовановић, А., и Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

10. Freedson, P. (1997). Physiological dimensions. In *The President's Council on Physical Fitness and Sports Report: Physical Activity & Sport in the Lives of Girls*. Washington, DC: PCPFSR.
11. Ђорђевић, В. (2006). Родитељи и физичка активност деце предшколског и млађег школског узраста. У: Г. Бала, (ур.), *Зборник радова интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем: Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине*, 127-134. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
12. Ђорђевић, В. и Бала, Г. (2006). Жене и спорт: актуелно стање и напори за његово превазилажење. У: Г. Бала, (ур.), *Физичка активност девојчица и дечака предшколског узраста*, (стр. 15-30). Нови Сад: Факултет физичке културе.
13. Ђорђевић, В. и Тубић, Т. (2009). *Физичко васпитање и физички селф – концепт адолесцената*. Педагогија, 3, 415–426.
14. Ђорђевић, В. и Тубић, Т. (2010). *Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања*. Зборник Института за педагошка истраживања.
15. Ђорђевић, В. (2012). *Школско физичко васпитање*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
16. Gillison F., Osborn, M., Standage M. & Skevington, S. (2009). Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (2009), 309 – 319.
17. 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*, 64, 453–463.
18. Green, J., Nelson, G. F., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 64, 453–463.
19. Група аутора, 1976. *Популарна енциклопедија*. БИГЗ: Београд
20. Hardman, K. (2007): *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Brussels: European Parliament.
21. Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40 (1), 5 – 28.
22. Hein, V., Müür, M. & Koka A. (2004). Intention to be physically active after school

- graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10 (1), 5 – 19.
23. Ковачевић, Р. (2010). *Мотивационе оријентације ученика у настави физичког васпитања*. Мастер рад. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
24. Лазаревић, Љ. (1994). *Психолошка припрема спортиста*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
25. Лазаревић, Д., Радисављевић, С. и Милановић, И. (2008). Релације физичког селф – концепта и физичког вежбања ученика основне школе. *Зборник института за педагошка истраживања*, 2, 306–326.
26. Lazarević, D., Orlić, A., Lazarević, B., & Radisavljević Janić, S. (2015). Attitudes of early adolescent age students towards physical education. *Physical Culture*, 69(2), 88–98.
27. Liukkonen, J., Auweele, Y.V., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (2007). *Psychology for physical educators: student in fokus*. Champaign, IL: Human Kinetics.
28. Марковић, Ж. (2006) Утицај два начина планирања на резултате наставе физичког васпитања у првом и другом разреду средње школе. *Физичка култура* 60 (29-38).
29. Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
30. Милошевић, Д. и Бјелица, Д. (2005). Спортске игре - најдражи наставни садржаји. *Љетња школа педагога физичке културе*, Бар.
31. Moreno Murcia, J.A. & Gonzalez – Cutre, D & Chillon Garzon, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designet to Measure Motivation in Physical Education Classes: *The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale*. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327 – 337.
32. Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and selfdetermination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397–409.
33. Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177–194.
34. Orlić, A., Gromović, A., Lazarević, D., Čolić, M., Milanović, I. & Radisavljević Janić, S. (2017). Development and validation of the Physical Education Attitude Scale for adolescents. *Psihologija*, Online First, 1-19, <https://doi.org/10.2298/PSI161203008O>
35. Остојић, С. (2006). *Лексикон спортске медицине и физиологије вежбања*. Београд: Агенција “Матић”.

36. Покрајац, Б. и Матић, М. (1982). *Априорни вредносни модел и амбивалентност у ставу према физичком васпитању код ученика седмог разреда основне школе*. Физичка култура 1, 15-21.
37. Ryan, R. M., & 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.
38. Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
39. Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
40. Ryan, M.R. & E.L. Deci (2002): An overview of self-determination theory: an organismicdialectical perspective; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): *Handbook of selfdetermination research* (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
41. Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie M. (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646.
42. Subramaniam, P.R., & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical education and Exercise Science*, 4(1), 29–43.
43. Требјешанин, Ж. (2008). *Речник Јунгових појмова и симбола*. Хесперија еду. Београд.
44. World Health Organization. *Obesity: preventing and managing the global epidemic*. WHO Technical Report Series, 894, 2000.

9. ПРИЛОГ

ODNOS UČENIKA PREMA FIZIČKOM VASPITANJU

Pred tobom se nalaze upitnici kojima želimo da ispitamo tvoj lični odnos prema fizičkom vaspitanju. Upitnici su anonimni, te nije potrebno da upisuješ ime i prezime. Molimo te da pažljivo pročitaš tvrdnje i iskreno odgovoriš na svaku od njih zaokruživanjem jednog broja koji najbolje opisuje tvoj odnos prema fizičkom vaspitanju.

Upitnik 1: Interesuje nas zašto radiš fizičko vaspitanje?

	1 Uopšte se ne slažem	2 Ne slažem se	3 Neodlučan/ neodlučna sam	4 Slažem se	5 Potpuno se slažem			
1	Radim fizičko.. Zato što hoću da naučim različite sportske veštine.			1	2	3	4	5
2	Radim fizičko.. Zato što mi je vežbanje na času fizičkog vaspitanja zabavno.			1	2	3	4	5
3	Radim fizičko... Zaista ne znam zašto.			1	2	3	4	5
4	Radim fizičko... Zato što ću imati problema ako ne radim.			1	2	3	4	5
5	Radim fizičko... Zato što hoću da nastavnik fizičkog misli da sam dobar/dobra učenik/učenica.			1	2	3	4	5
6	Radim fizičko... Zato što mi je važno da budem uspešan/uspešna u fizičkom vaspitanju.			1	2	3	4	5
7	Radim fizičko... Zato što uživam u učenju novih sportskih veština.			1	2	3	4	5
8	Radim fizičko... Ne vidim zašto su nam potrebni časovi fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
9	Radim fizičko... Zato što se to očekuje od mene.			1	2	3	4	5
10	Radim fizičko... Zato što bih mislio/mislila loše o sebi ako ne bih radio/radila fizičko.			1	2	3	4	5
11	Radim fizičko... Zato što hoću da napredujem u nastavi fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
12	Radim fizičko... Zato što mi je interesantno i uzbudljivo da vežbam na času fizičkog.			1	2	3	4	5
13	Radim fizičko... Zaista osećam da gubim vreme na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
14	Radim fizičko... Da nastavnik ne bi vikao na mene.			1	2	3	4	5
15	Radim fizičko... Bilo bi me sramota kada ne bih radio/radila fizičko.			1	2	3	4	5
16	Radim fizičko... Zato što mislim da je fizičko vaspitanje korisno za moje zdravlje.			1	2	3	4	5

	1 Uopšte se ne slažem	2 Ne slažem se	3 Neodlučan/ neodlučna sam	4 Slažem se	5 Potpuno se slažem			
17	Radim fizičko... Zato što svi moraju da rade fizičko.			1	2	3	4	5
18	Radim fizičko... Zato što bih osećao/osećala grižu savest kada ne bih radio/radila fizičko.			1	2	3	4	5

Upitnik 2: Zaokruži broj koji najbolje opisuje tvoj stav prema fizičkom vaspitanju.

	1 Nimalo se ne slažem	2 Uglavnom se ne slažem	3 Neodlučan/ neodlučna sam	4 Uglavnom se slažem	5 U potpunosti se slažem			
1	Volim da dolazim na čas fizičkog.			1	2	3	4	5
2	Nekada me je strah dok vežbamo na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
3	Volim kad me nastavnik fizičkog pohvali.			1	2	3	4	5
4	Nastavnik fizičkog se ponaša prijateljski prema svim učenicima.			1	2	3	4	5
5	Uglavnom se dosađujem na časovima fizičkog.			1	2	3	4	5
6	Izbegavam neke vežbe koje radimo na času fizičkog.			1	2	3	4	5
7	Dajem sve od sebe na času fizičkog.			1	2	3	4	5
8	Čas fizičkog mi je zanimljiv.			1	2	3	4	5
9	Smatram da je nastava fizičkog vaspitanja samo gubljenje vremena.			1	2	3	4	5
10	Volim što smo na času fizičkog u pokretu.			1	2	3	4	5
11	Smatram da nastavnik dobro drži čas fizičkog.			1	2	3	4	5
12	Jedva čekam da se završi čas fizičkog.			1	2	3	4	5
13	Ne osećam se dobro u opremi za fizičko.			1	2	3	4	5
14	Ono što naučim na času fizičkog korisno mi je za svakodnevni život.			1	2	3	4	5
15	Ne volim fizičko.			1	2	3	4	5
16	Osećam se neprijatno na času fizičkog.			1	2	3	4	5
17	Dosta sam naučio/la na časovima fizičkog.			1	2	3	4	5
18	Nastavnik fizičkog vaspitanja nije zainteresovan za rad sa učenicima.			1	2	3	4	5
19	Voleo/la bih da imam više časova fizičkog nedeljno.			1	2	3	4	5
20	Smeta mi što na času fizičkog ima previše takmičenja.			1	2	3	4	5
21	Volim da pokažem šta znam na času fizičkog.			1	2	3	4	5
22	Izbegavam čas fizičkog kad god mogu.			1	2	3	4	5
23	Časovi fizičkog me previše zamaraju.			1	2	3	4	5
24	Volim da dolazim na čas fizičkog u odgovarajućoj opremi.			1	2	3	4	5
25	Nastavnik fizičkog me podstiče da vežbam i van časova.			1	2	3	4	5
26	Jedva čekam čas fizičkog.			1	2	3	4	5
27	Smatram da je fizičko vaspitanje manje važno od ostalih predmeta u školi.			1	2	3	4	5
28	Volim kad na času fizičkog koristimo sprave i rekvizite.			1	2	3	4	5

	1 Nimalo se ne slažem	2 Uglavnom se slažem	3 Neodlučan/ neodlučna sam	4 Uglavnom se slažem	5 U potpunosti se slažem			
29	Fizičko je najzanimljiviji predmet.			1	2	3	4	5
30	Čas fizičkog ne podstiče druženje.			1	2	3	4	5
31	Volim kad nam nastavnik fizičkog daje i teže vežbe.			1	2	3	4	5
32	Nastavnik fizičkog je previše strog.			1	2	3	4	5
33	Srećan/na sam na času fizičkog.			1	2	3	4	5
34	Neprijatno mi je što se u svlačionici presvlačim pred drugima.			1	2	3	4	5
35	Fizičko me podstiče da vežbam i van škole.			1	2	3	4	5
36	Nastavnik fizičkog vaspitanja nas uvek rado uči novim vežbama.			1	2	3	4	5
37	Čini mi se da čas fizičkog uvek kratko traje.			1	2	3	4	5
38	Osećam strah na času fizičkog.			1	2	3	4	5
39	Aktivan/na sam na času fizičkog.			1	2	3	4	5
40	Zbog nastavnika sam zavoleo/la fizičko.			1	2	3	4	5
41	Ne volim kada propustim čas fizičkog.			1	2	3	4	5
42	Osećam se neprijatno čim uđem u salu za fizičko.			1	2	3	4	5
43	Nastavnik me podstiče na času fizičkog.			1	2	3	4	5

Upitnik 3: Zaokruži pored svake tvrdnje jedan broj koji najbolje opisuje tvoju **uspešnost na času fizičkog vaspitanja**.

	1 Nimalo se ne slažem	2 Uglavnom se ne slažem	3 Neodlučan/ neodlučna sam	4 Uglavnom se slažem	5 U potpunosti se slažem			
1	Brzo učim na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
2	Uvek sam bio uspešan/na na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
3	U poređenju sa vršnjacima ja sam uspešan/na na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
4	Imam dobre ocene iz fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
5	Ja sam beznadežan slučaj za fizičko vaspitanje.			1	2	3	4	5
6	Rad na časovima fizičkog vaspitanja mi je lak.			1	2	3	4	5
7	Važno mi je da radim dobro na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5
8	Zadovoljan/na sam kako radim na časovima fizičkog vaspitanja.			1	2	3	4	5

Molimo te da odgovoriš na sledeća pitanja:

Pol (zaokruži): M Ž Razred: _____ Godine starosti: _____

Ocena iz fizičkog vaspitanja **na polugodištu** _____

Da li treniraš neki sport **van časova** fizičkog vaspitanja? (zaokruži) DA NE

Koliko često se baviš nekim fizičkim aktivnostima van časova fizičkog vaspitanja?

- a) ne bavim se
- b) 1 do 2 puta nedeljno
- c) 3 puta nedeljno
- d) više od 3 puta nedeljno

Hvala na saradnji!