

UNIVERZITET U SKOPLJU
FILOZOFSKI FAKULTET

ANDRAGOŠKO-DIDAKTIČKI, PSIHOLOŠKI I SOCIJALNO-EKONOMSKI FAKTORI
KAO DETERMINANTE STRUKTURE I NIVOA MOTIVACIJE ZA UČENJE

- Doktorska disertacija -

A U T O R:
Mr NIKOLA J. BULAJIĆ,
profesor

M E N T O R:
profesor
Dr BORIVOJE SAMOLOVČEV

SKOPLJE, 1984. GODINE

S A D R Ž A J

	Strana
UVODNE NAPOMENE	5
1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	9
1.1. Shvatanje ljudske prirode i motivacije	9
1.2. Neke specifičnosti i teškoće u proučavanju motivacije	15
1.3. Teorije motivacije	28
1.3.1. Teorije potreba	28
1.3.2. Kognitivne teorije	39
1.3.3. Razvojne teorije	46
1.4. Dosadašnja istraživanja motivacije	73
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	97
2.1. Pristup problemu istraživanja	97
2.2. Definisanje predmeta istraživanja	100
2.3. Definisanje osnovnih područja istraživanja	101
2.4. Značaj istraživanja	102
2.5. Cilj i zadaci istraživanja	109
2.5.1. Cilj istraživanja	109
2.5.2. Zadaci istraživanja	109
2.6. Hipoteze istraživanja	110
2.6.1. Osnovna hipoteza	110
2.6.2. Pomoćne hipoteze	111

	Strana
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	112
3.1. Metode i tehnike istraživanja	112
3.2. Instrumenti za istraživanje	113
3.3. Uzorak istraživanja	131
3.3.1. Osnovne karakteristike uzorka	132
3.4. Organizacija i tok istraživanja	136
3.5. Statistička obrada podataka	137
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA - ANALIZA I INTERPRETACIJA	141
4.1. Faktori motivacije za učenje pitomaca Vojne akademije	141
4.1.1. Faktori motivacije na mlađem uzrastu (1. i 2. godina školovanja)	142
4.1.2. Faktori motivacije na starijem uzrastu (3. i 4. godina) školovanja	157
4.1.3. Uporedni prikaz faktora motivacije	169
4.2. Razlike u socijalno-psihološkim obeležjima pitomaca u odnosu na faktore motivacije za učenje	174
4.2.1. Diskriminativna vrednost obeležja u odnosu na fak- tore motivacije kod mla- djeg uzrasta	175

	Strana
4.2.2. Diskriminativna vrednost obeležja u odnosu na faktore motivacije kod starijeg uzrasta	189
4.2.3. Uporedni prikaz rezultata diskriminativne analize	204
4.3. Predviđjanje faktora motivacije za učenje	207
4.3.1. Predviđjanje faktora motivacije za učenje pitomaca na mlađjem uzrastu	210
4.3.2. Predviđjanje faktora motivacije za učenje pitomaca na starijem uzrastu	225
4.3.3. Uporedni prikaz rezultata regresione analize	241
5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	247
6. LITERATURA	267
7. PRILOZI	286
Prilog br. 1	
Prilog br. 2	

UVODNE NAPOMENE

"Svetska kriza obrazovanja", "Dole škola", "Reforma obrazovanja", "Kakvu školu hoćemo", "Potrebna je reforma reforme", samo su neki naslovi kojima se želelo skrenuti pažnja javnosti na značaj obrazovanja i potrebu njegove dublje transformacije, u skladu sa promenama u nauci i tehnici, kao i sve izraženijim i odredjenijim zahtevima savremenog rada. Mnogo energije, vremena i sredstava utrošeno je u traženju pravog rešenja koje bi školski sistem učinio racionalnijim i visokoefikasnim. "Dokazivano" je da je programirana nastava to "spasonosno" rešenje za nagomilane probleme racionalizacije nastave i motivacije učenja. Ubrzo se uvidelo da je racionalizacija nastave mnogo kompleksnija i da se njeno razrešavanje ne može tražiti samo u pojedinim nastavnim sistemima, metodama i sredstvima nastavnog rada.

Mnogi naučnici su s pravom isticali značaj motivacije kao ključnog problema učenja i racionalizacije nastavnog rada. Njeno proučavanje, isticali su oni, predstavlja važan uslov daljeg razvoja andragoško-psihološke teorije i savremene prakse obrazovno-vaspitnog rada s odraslima. I pored toga što joj je značaj istaknut i priznat, kod nas ne postoje brojniji radovi u kojima se svestranije proučavaju relevantni faktori koji neposredno ili posredno determinišu motivaciju učenja. Posebno je malo empirijskih istraživanja motivacije učenja u realnim školskim uslovima. Još je manje radova kojima se proučava mo-

tivacija u uslovima vojnog školovanja.

Uz to, ranija istraživanja racionalizacije i motivacije učenja znatno su se razlikovala. Razlike su se mogle pripisivati specifičnostima uzorka ili razmatranju i proučavanju samo pojedinih aspekata ili faktora motivacije. Istraživanjem većeg broja činilaca dobija se verodostojnija slika o motivaciji i determinantama koje je uslovljavaju, pa se time vrednost i pouzdanost dobivenih zaključaka povećava. Na takvo mišljenje upućuje i činjenica da su podaci u našem istraživanju dobiveni na velikom uzorku sa brojnim andragoško-didaktičkim, psihološkim i socijalno-ekonomskim varijablama.

Znamo dovoljno o tome da učenici i studenti malo uče, malo postižu i malim se zadovoljavaju. Zbog toga mnogi gube godine, produžavaju školovanje, ili odlaze u profesiju nedovoljno pripremljeni. Medjutim, malo se zna o tome zašto se ne uči više i šta bi trebalo preduzeti da se učenje poboljša.

Nedostatak potpunijih istraživanja, istaknuta složenost i mnogostruka uslovljenost privukla mi je pažnju i podstakla me da problem proučavanja motivacije pokušam da sagledam u širem kontekstu. Zbog toga sam u teorijskom delu rada detaljnije govorio o različitim shvatanjima i teorijskim polazištima u razmatranju motivacije učenja.

Značajan podsticaj da preduzmem ovo složeno istraživanje imao sam i u pitomcima Vojne akademije KoV. Kao dugogodišnji nastavnik vojne andragogije primećivao sam da znatan broj pitomaca uči ispod svojih mogućnosti i uslova koje je Vojna akademija stvorila da bi se oni svestrano formirali.

Na ispitivanje većeg broja faktora i njihovog međusobnog uticaja na motivaciju učenja navela me je i činjenica, delimično vidljiva u nekim istraživanjima (Kvaščev, R., 1981), da pojedina obeležja deluju posredno na motivaciju, odnosno, postaju značajna tek u sadejstvu sa nekim drugim faktorima. Taj združeni uticaj različitih činilaca mogao bi se posebno videti kod složaja unutrašnjih i spoljašnjih faktora od kojih zavisi motivacija za učenje. S obzirom na to da su navedeni faktori u našem istraživanju u vezi sa drugim osobinama ličnosti i socijalno-ekonomskim obeležjima, bilo je moguće sagledati njihovu međusobnu zavisnost i uticaj na motivaciju učenja.

Na osnovu dosadašnjih istraživanja i teorijskih saznanja, kao i navedenih podsticaja, smatrao sam da je potrebno izvršiti empirijsko istraživanje faktora motivacije u realnim školskim uslovima. Očekivao sam da bi to doprinelo da se neki problemi motivacije i učenja potpunije sagledaju i jasnije vide putevi daljeg istraživanja i unapredjenja učenja odraslih.

Kako je ovo istraživanje do određene mere predstavljalo i prodor u nepoznato, imao sam znatnih teorijskih i metodoloških problema koje sam mogao uspešno da rešim samo uz podršku, saradnju, pomoć i razumevanje velikog broja drugova i saradnika. Zbog toga osećam potrebu da se najtoplije zahvalim svima onima koji su mi na različite načine pomogli da ovaj rad na ovom nivou privedem kraju.

Profesoru dr Borivoju Samolovčevu (mentor), koji mi je pravovremenim konsultacijama, kritičkim i konstruktivnim primedbama pružio dragocenu pomoć pri rešavanju teorijsko-metodoloških problema, valorizacije instrumenata i pri konačnom

oblikovanju teksta.

Profesoru dr Desimiru Pajeviću, koji mi je u svim fazama izrade rada pružio dragocene savete, sugestije, preporuke i pomoć i, što je za mene mnogo značajnije, hrabrio me i podsticao da istrajem u ovom dugom i teškom poslu.

Mr Petru Kostiću za nesebičnu pomoć oko valorizacije upitnika za motivaciju, terenskog snimanja i pripreme podataka za kompjutersku obradu.

Dr Ljubomiru Kasagiću i mr Zoranu Kilibardi na pomoći oko terenskih snimanja.

Želim posebno da se zahvalim prof. Ljiljani Simić na savesnom lektorisanju teksta.

Najtoplije se zahvaljujem za uloženi trud drugaricama Ani Kostić i Jagodinki Rajović na tehničkom oblikovanju ovog rada.

Značajnu materijalnu i tehničku pomoć u realizaciji istraživačkog projekta pružila mi je Vojna akademija KoV iz Beograda, na čemu se ovom prilikom zahvaljujem.

BEOGRAD, 1984.

A U T O R

1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1.1. Shvatanje ljudske prirode i motivacije

Iz potrebe za opstankom i komuniciranjem sa drugim ljudima čovek se oduvek interesovao za motive sopstvenog ponašanja i ponašanja drugih. Međutim, shvatanja o "pokretačima" čovekovog ponašanja, razvojno gledano, menjala su se onako kako su se teorijski menjale "konceptije čovekove prirode i njegovog mesta u univerzumu"¹⁾.

Prema najstarijim shvatanjima, karakterističnim za psihologiju primitivnog čoveka, čovekom upravljaju natprirodne sile i njegova sudbina je u volji bogova. Slikovito rečeno: čovek je "bojno polje natprirodnih sila". Prema tome, pokretačke snage čoveka su van njega, van njegove ličnosti, i njemu preostaje samo da se pokorava natprirodnim silama. Zbog toga motivacija ne može biti problem kojim se bavi nauka, jer ne postoji mogućnost da istraživač "kontrolise" i "meri" natprirodne sile. Međutim, čovek je raznim ritualima nastojao da se umilostivi volji bogova, da razumeju njegove želje i potrebe, patnje i strahovanja. On je na taj način "objašnjenje" svojih unutrašnjih pokretača "projektovao" u natprirodne sile - u bogove. Ukratko, ponašanje čoveka je objašnjavano isključivo delovanjem spoljašnjih, natprirodnih sila.

1) Kreč, D. i Kračfeld, R.: *Elementi psihologije*, Beograd, Naučna knjiga, 1976, str. 273.

U antičkoj Grčkoj menja se slika o čoveku i čovek postaje sve više "centar" univerzuma, a samim tim pojavljuju se nova shvatanja o uzrocima njegovog ponašanja. Odbacuje se "sudbina" kao isključivi pokretač čovekovog ponašanja i pojavljuje se ideja o čoveku kao racionalnom biću, biću koje misli, procenjuje. Platon i Aristotel su isticali slobodu ljudskog faktora, tumačeći da se pokretači čovekovog ponašanja nalaze u njemu samom, njegovom razumu i svesnom delovanju. Umesto poslušnog izvršioca, čovek se tretira kao svesni faktor, što znači da motivacijom upravljaju svesni procesi, zahvaljujući kojima čovek može da zadovoljava najrazličitije potrebe (za znanjem, strašću, lepotom). Kao osnovni cilj života još u antičkoj Grčkoj isticano je zadovoljstvo, da bi kasnije prestavnici utilitarizma (Bentam J.) istakli hedonizam kao osnovni princip čovekovog ponašanja (motivacije).

Treće karakteristično shvatanje o prirodi motivacije proisteklo je iz gledanja na čoveka kao na mehanički sistem (mašinu), čije se ponašanje odvija prema zakonima fizičkih sila. Nikakvi svesni procesi, prema mehanističkom pristupu čoveku, ne mogu biti od značaja za čovekovo ponašanje, već je ono uvek determinisano dražima spoljne sredine koje deluju na organizam. Razumeti ponašanje čoveka znači shvatiti veze između draži i reakcije. Takvim pristupom problem motivacije se sasvim pojednostavljuje, i svodi se samo na upoznavanje funkcionisanja mehanizama kojima se uspostavlja veza između draži i odgovora (refleksna reakcija), čime je problem ponašanja čoveka kao "složene mašine" rešen.

Četvrto tumačenje motivacije nastalo je pod uticajem Darvinovog shvatanja čoveka kao "životinje". U toku te koncepcije bilo je nastojanje da se otkrivaju samo one osobine koje podjednako utiču na ponašanja čoveka i životinje. Pokušavalo se da se čovekovo ponašanje objasni modelima ponašanja životinje. Time su se čovek i njegovo ponašanje "srozavali" isključivo na biološke razloge, na nivou životinjskog ponašanja. Smatralo se da u osnovi ljudskih pokretača stoji određen broj bioloških motiva i da oni uslovljavaju čovekovo ponašanje i aktivnost. Celokupna motivacija svodila se na objašnjenje osnovnih nagona i njihovog zadovoljenja. Svi ostali nagoni su izvedeni (sekundarni su) i služe za zadovoljenje osnovnih. Ovakvo shvatanje i tumačenje svodilo je ljudsku motivaciju na objašnjenje urođenih, bioloških nagona.

Nasuprot biološkom determinizmu, javilo se shvatanje da je čovek produkt društva i da objašnjenje njegove motivacije treba tražiti isključivo u socijalnoj grupi. Njegovi ciljevi, htenja, motivi i namere uslovljeni su društvenim potrebama sredine u kojoj živi. I pored isticanja prevashodnog značaja socijalnih faktora, ovo shvatanje ne odbacuje postojanje bioloških nagona kod čoveka. Međutim, način na koji se ti nagoni zadovoljavaju određuje društvena sredina i zbog toga se javljaju vidne razlike kod pojedinih grupa i kultura u kojima pojedinci žive. Shvatanje da je čovek proizvod ljudskog društva i da njime upravljaju zahtevi socijalne sredine dovelo je do pojave "socijalnog determinizma" (Kreč, D. i Kračefild, R. 1976), prema kome je čovekova individualizovana priroda potpuno uslovljena društvenim zakonima.

Pojavom Frojda u psihologiji je veoma bila izražena ideja o čoveku kao iracionalnom biću, čijim ponašanjem upravljaju nesvesne želje i instinkti. Čovek, po pravilu, nije svestan pravih razloga svoga ponašanja, pošto se želje "ida", zbog cenzure "superega", manifestuju na indirektan način, najčešće mehanizmom sublimacije. Čovekovi izbori, namere i akcije nisu uslovljeni njegovim racionalnim odlukama i vlastitim procenama. Njegova aktivnost je "iracionalna", jer su pravi razlozi za nju duboko skriveni i često se ispoljavaju na indirektan način. Čovek oseća potrebu, ima želju, ciljeve i namere, ali njegovi "motivi koje on svesno doživljava većinom su razradjene, lažne fasade, nesvesnih motiva i njegovo razumevanje vlastite motivacije nije drugo do racionalizacija".²⁾

Na kraju, treba istaći marksističko shvatanje o čoveku i njegovim potrebama. Marks ističe značaj slobodnog čoveka koji shvata nužnost postojanja kako objektivnih tako i subjektivnih uslova u kojima se on kao totalna ličnost ostvaruje. "Totalan čovjek je čovjek u kome egzistira njegovo vlastito ostvarenje kao unutrašnja nužnost, kao potreba".³⁾ Iz toga jasno proizilazi da se čovek celovito formira i ostvaruje na osnovu svojih potreba. Međutim, u humanističkoj slici o čoveku, koju je Marks anticipirao, ističe se razlika između "nečovečjih" i "čovečjih" potreba.⁴⁾ U prvu grupu Marks ubraja porobljivačke potrebe (privatna svojina, iskorišćavanje drugih i sl.), a u drugu - prave čovekove potrebe, koje čoveka

2) *Ibid*, str. 280.

3) Marks, K. i Engels, F.: *Rani radovi*, Zagreb, Naprijed, 1953, str.235.

4) Marks, K.: *Ekonomsko filozofski rukopisi u: K. Marks, F. Engels: Rani radovi*, Zagreb, Naprijed, 1967, str. 189-343.

slobadjaju, koje mu omogućavaju da ostvari potencijalne mogućnosti za stvaralačko društveno delovanje, da čovek ostvari sebe kao ljudsko biće. To su istinske potrebe koje su duboko ukorenjene u prirodi čoveka, koje su samo njemu svojstvene i koje ga stimulišu na stvaralački rad. Istinite potrebe su one koje omogućavaju "postizanje onoga što ja istinski volim, osećam kao nužnost, kao potrebu, bez koje se moja suština ne može ispuniti, zadovoljiti, dovršiti".⁵⁾

Kad god raspravlja o ljudskim potrebama Marks misli na potrebe koje su svojstvene neotudjenom čoveku, čoveku kao ljudskom biću. On jasno ističe "da se čovek (radnik) osjeća samodjelatan samo u svojim životinjskim funkcijama - u jelu, piću, radjanju najviše još u stanu, nakitu itd., a u svojim ljudskim funkcijama osjeća se samo kao životinja. Životinjsko postaje ljudsko, a ljudsko životinjsko. Jelo, piće, radjanje itd. jesu, doduše, takodjer prave ljudske funkcije. Medjutim, u apstrakciji, koja ih dijeli od ostalog kruga ljudske djelatnosti i koja ih čini posljednim i jedinim ciljevima, one su životinjske".⁶⁾ Marks uvek ističe ljudski i društveni karakter potreba, kao i vidljivu perspektivu njegovog daljeg bogaćenja.

Marks u svojim brojnim radovima na mnogo mesta, ističe osnovne (fundamentalne) potrebe. On pre svega ističe rad kao osnovnu stvaralačku delatnost i primarnu ljudsku potrebu. Marks shvata rad kao aktivnost i kao odnos (između čoveka i prirode) u kome se gradi i formira njegova svestrana ličnost,

5) Kreč, D. i Kračfeld, R.: *Elementi psihologije*, Beograd, Naučna knjiga, 1976, str.28.

6) From, E.: *Marksovo shvatanje čoveka*, Beograd, Nolit, 1979, str. 68-69.

u kome se realizuje i ostvaruje čovekova generička suština. Kako se ova potreba može ostvariti samo sa drugim ljudima, društveni život predstavlja drugu značajnu osnovnu potrebu, koju treba "da čovek osjeti kao potrebu najvećeg bogatstva drugog čovjeka".⁷⁾

Samoostvarenje čoveka se kod Marksa ističe kao osnovna potreba. Potreba da čovek ostvari sebe kao svestranu (totalnu) ličnost kod Marksa se znatno razlikuje od Maslovljevog shvatanja samoostvarenja (samoaktualizacije). Kod samoostvarenja Maslov u vidu ima, pre svega, izolovanog pojedinca, a Marks u prvi plan ističe podruštvljenog čoveka. Samoostvarenje kod Marksa implicira samopotvrđivanje koje se odnosi i na ispoljavanje emocija i na zadovoljenje ljudskih potreba. Čovek svoje biće, po Marksu, razvija i prisvaja na svestran način, kao "totalan čovek". Iz navedenog mišljenja samo proizilazi da ono što motiviše ličnost jeste čovekova potreba da se ostvari kao ličnost, pri čemu "njegovo vlastito ostvarenje postoji kao unutrašnja nužnost, kao nužda".⁸⁾

Kad se govori o Marksovom shvatanju, značajno je istaći i da se zadovoljenje svih osnovnih čovekovih potreba može ostvariti samo sopstvenom stvaralačkom aktivnošću. Kako čovek stvaralačkom delatnošću ostvaruje i svoju generičku suštinu, u tom dinamičnom odnosu prema prirodi i društvenoj sredini formira se i njegova motivacija.

Motivacija ima svoje izvore u emocionalnim, voljnim i intelektualnim funkcijama čoveka. Sve se te funkcije

7) Marks, K. i Engels, F.: *Rani radovi*, peto izdanje, Zagreb, Naprijed, 1976, str. 285.

8) *Ibid.*, str. 284.

medjusobno uslovljavaju, prožimaju i prelamaju prilikom zadovoljenja ljudskih potreba i htenja. Motivi imaju objektivno-subjektivni karakter. To znači da je ljudska delatnost uslovljena ne samo subjektivnim činiocima, već i snagama izvan ličnosti, koje imaju socijalno-ekonomski karakter i deluju na subjektivne činioce, ostvarujući na taj način nove ljudske potrebe.

Navedena shvatanja o prirodi čoveka ističemo kao značajna zbog toga što su na njihovim osnovama nastale pojedine teorije motivacije. S druge strane, pojava ovako različitih shvatanja o čovekovoј prirodi ukazuje na složenost motivacije kao naučnoistraživačkog fenomena. Pošto je čovek istovremeno biološko, psihološko i socijalno biće, razumljivo je da se njegovo ponašanje ne može objašnjavati samo jednim od navedenih prilaza, niti jednim teorijskim shvatanjem motivacije.

1.2. Neke specifičnosti i teškoće u proučavanju motivacije

Problem proučavanja motivacije je po mnogo čemu specifičan i složen. Čovek je, kao što je rečeno, oduvek tragao za objašnjenjima svoga ponašanja. Prva objašnjenja je nalazio u moći natprirodnih sila, te se, slobodnije rečeno, prve teorije motivacije mogu označiti kao "magijske teorije motivacije" (Zvonarević, M., 1981). Međutim, u naučnoistraživačkom smislu, problem motivacije je dugo bio zapostavljen u psihološko-pedagoškim naukama. Za to postoji nekoliko razloga,

od kojih ćemo pomenuti po našem mišljenju najvažnije.

U početnom periodu, kada se psihologija osamostalila kao posebna nauka, dominirao je strukturalizam (Vunt, Džems), kao psihološki pravac. Psiholozi su se eksperimentalno pretežno bavili elementima psihičkog života (osetima i predstavama) iz kojih nastaju složeniji psihološki procesi. U psihologiji je osnovna pažnja bila usmerena odgovoru na pitanje "ŠTA", posvećeno proučavanju pre svega kognitivnih procesa.

Drugi razlog je u tome što je psihologija početkom ovoga veka bila pod velikim uticajem darvinizma, koji je pokretačke snage čoveka svodio na nagone i druge biološke potrebe. Smanjenom interesovanju za probleme motivacije doprinela je i pojava biheaviorizma, dvadesetih godina ovoga veka, koji je zastupao shvatanje da su mehanizmi čovekovog ponašanja dati fiziološki, te da se celokupno ponašanje može objasniti sistemom uspostavljanja veze između spoljašnjih draži i reakcija.

Treći razlog što motivacija nije duže vreme istraživana proističe iz verovanja da je motivacija nedovoljno postojan proces, te da je predviđanje uspešnosti u radnom ponašanju, školskom učenju i sl. moguće samo na osnovu sposobnosti (Hol, K. i Lindzi, G. 1982). Naravno, takvo shvatanje je ograničavalo mogućnosti predikcije, pošto stepen i kvalitet iskorišćenosti intelektualnih potencijala ličnosti u najvećoj meri zavise upravo od snage motivacije, što je neobično značajno za školsko učenje i radnu uspešnost.

Četvrti razlog koji je doprineo da motivacija bude

manje istraživana vezan je za same mogućnosti objektivnog merenja motivacije i metodološki prilaz samom merenju. Motivacija je manje no bilo koji drugi psihički proces pogodna za eksperimentalna istraživanja. Zbog velike podložnosti promena pod uticajem različitih činilaca, u merenju motivacije su dosta dugo nedostajale objektivne metode i instrumenti. I sam pristup merenju bio je neadekvatan. U eksperimentalnim istraživanjima najčešće je primenjivan univarijantni model. Međutim, motivacija je po svojoj prirodi složena, zavisna od različitih faktora, što zahteva da se njenom proučavanju i merenju (Katel, 1978)^{*)} pristupi multivarijantno. Faktorska analiza je, kao i na području sposobnosti, omogućila takav pristup u proučavanju motivacije i strukture motiva.

Teškoće u istraživanju motivacije javljaju se i zbog toga što na osnovu dosadašnjeg razvoja metodologije istraživanja ne možemo da precizno merimo promene u procesu, već konačne rezultate. Na primer, na osnovu preduzetih brojnih mera u toku nastavnog procesa, merimo nastavne rezultate (znanje, veštine i stečene navike) na kraju nastavnog rada, u jednom trenutku, preseku, u stanju mirovanja. Na osnovu tog i takvog merenja zaključujemo da su preduzete mere dale ovakve ili onakve rezultate. Međutim, mi još uvek dosta neprecizno merimo vaspitne efekte, odnosno, o vaspitnim elementima najčešće zaključujemo na osnovu određenih manifestacija. U ovom slučaju ne znamo (ili malo znamo) kako su preduzete mere i stečena znanja uticali na transformaciju ličnosti, na njeno formiranje.

^{*)} *Merenje motivacije i danas spada u složeniji problem, uprkos brojnim instrumentima kojima danas raspolažemo na ovom području.*

Motivacija je, rekosmo, veoma složena i mnogostruko uslovljena, pa se i pri primeni faktorske analize javljaju određene teškoće. Na osnovu određenog ponašanja zaključujemo i o nečemu što pokreće ponašanje, što stoji iza te aktivnosti. Ukoliko se pokaže da određene jedinice idu zajedno (koreliraju), onda se obično zaključuje da iza njih stoji zajednički uzrok koji predstavlja faktor. Katel s pravom upozorava (Naučna analiza ličnosti, 1979) da pri zaključivanju o faktorima ponašanja treba biti oprezan. Dešava se, zapravo, da na visoku korelaciju utiču i drugi činioci koje nismo kontrolisali i merili, pa zbog njihovog uticaja imamo rezultate koji nisu realni.

Da bi se problem motivacije mogao valjano istraživati i proučavati, potrebno je objektivno kvantifikovati vrstu, način delovanja i snagu uticaja svakog motiva na ponašanje ličnosti. Precizna merenja su značajna jer se na osnovu njih može tačno odrediti koje i koliko preduzete didaktičko-metodičke mere ili određeni faktori utiču na motivisanost za učenje. Kada bi se raspolagalo tako preciznim merama, mogli bismo porediti efekte pojedinih motiva i potpunije razumeti ponašanje ličnosti. To bi znatno olakšalo da se u školskim uslovima podstiču i razvijaju motivi koji najviše doprinose poboljšanju učenja. Međutim, tako precizne instrumente za merenje složenih procesa kao što je motivacija za učenje za sada nemamo i ta činjenica znatno otežava njeno istraživanje.

Najveće teškoće proizilaze iz složenosti ljudske motivacije, zbog čega neki istraživači (Kreč, D. i Kračfild, D.

1976) upozoravaju na to da pri merenju motiva treba voditi računa i o sledećem:

1. Kako postoje različita unutrašnja potiskivanja i inhibicije direktnog ispitivanja, merenje motiva je moguće samo na osnovu prikrivenih indikatora koji se otkrivaju u nesvesnom ponašanju ličnosti. Za ovu vrstu motiva koriste se specijalne projekтивne tehnike.

2. O snazi motiva zaključuje se na osnovu ispoljenog ponašanja. Međutim, postoji veliki broj manifestacija koje motivi izazivaju. Teško je na osnovu toga precizno odrediti koje i koliko od ispoljenih manifestacija učestvuju u motivaciji, odnosno koji motiv izaziva određenu vrstu ponašanja.

3. Dejstvo motiva nikad nije pojedinačno, već se njihov uticaj javlja zajedno sa drugim motivima. Posledice različitih motiva mogu biti slične, a mi treba da merimo određen motiv i njegov uticaj. Teškoće se pri tom javljaju i zbog toga što je teško meriti koji i koliko neki motiv utiče na pojedine manifestacije ličnosti.

4. Samo merenje izaziva promenu kod motiva i njegovog uticaja. Poznato je da se pri merenju subjekti obično ponašaju dosta drugačije no što je uobičajeno. Bez obzira na različite tehnike snimanja, uvek merenje "udešava" ponašanje i na taj način utiče na rezultate istraživanja (Rakić, B., 1970).

Pored navedenih specifičnosti i teškoća, istraživanje motivacije za učenje usložavaju i specifičnosti i karakteristike vojne sredine. Njih u referalnom vidu čini sledeće:

1. Režim života i rada je svojevrsna specifičnost svake vojne škole, pa ga zbog toga posebno ističemo. Život i rad u armiji zahteva visok stepen organizacije i reda. Zbog toga se u vojnim školama mnoga pitanja precizno regulišu, tako da se svaka aktivnost odredjuje po sadržaju, vremenu, a često i po načinu realizovanja. Postojeća regulativa pitomcu obezbeđuje sve, od elementarnih egzistencijalnih potreba, preko potpunih uslova za nastavu, bavljenje sportom i zadovoljavanje različitih kulturnih potreba. Kada je pitomcu "sve obezbeđeno" i kada se mnogi profesionalno brinu da mu zadovolje mnoge potrebe, pitomac se dovodi u pasivan, lagodan i bezbrižan položaj. To je položaj (i godine) u kome se lako podleže izazovu različitih zadovoljstava koje pruža svakodnevni život, pa se potreba za učenjem često sukobljava sa željom za razonom, provodom, lakim i ugodnim životom. Tako visoka obezbeđenost, precizna regulisanost ukupnog života i rada ostavlja utisak da su mogućnosti za samostalno postupanje i kreativno ispoljavanje male, što svakako može uticati i na motivaciju učenja.

Pored toga, veliki je broj ograničenja i zabrana koje se tiču obavezne nastave, ispita, ograničenog izlaska u grad, odlaska kući, korišćenja odmora i sl. Sve to može da utiče na stvaranje takve psihološke klime u kojoj se ne podstiče ispoljavanje mladalačkog nemira, unutrašnje dinamike i entuzijazma. U takvoj se klimi povremeno gubi emotivni i stvaralački kontakt sa nastavom, što umanjuje motivisanu vrednost stimulativnih mera.

Medjutim, brojna regulativa, ograničenja i mere (pritisci), ako su dobro odmereni, mogu mnogo da doprinesu stvaranju takvih uslova u kojima će pitomac biti aktivan saradnik, u kojima će sopstvenim naporom sticati znanje, formirati veštine i razvijati sposobnosti, biti osposobljen za dalje samoobrazovanje, osetljiv i spreman za fleksibilno uskladjivanje ličnih interesa i sve većih društvenih zahteva. U uslovima za takav rad mogu se naći brojni motivacioni podsticaji u složenim situacijama učenja.

2. Primena principa dobrovoljnosti u vojnoj sredini veoma je specifična. Već smo za vojnike isticali da je "prinudjen" da uči, da se osposobljava za odbranu zemlje. Kod starešina dobrovoljnost proizilazi iz profesionalne potrebe da mora stalno učiti i na taj način uspešno pratiti promene koje se dešavaju kako u profesiji tako i u razvoju vlastitih potreba.

Pitomci se dobrovoljno opredeljuju za vojnu profesiju. Oni mogu "dobrovoljno" i da napuste školovanje, ako smatraju da to nije profesija koja im omogućava razvoj i ostvarenje vlastitih ciljeva. Medjutim, oni "moraju", kao što smo već ranije isticali, dolaskom u vojnu školu da "dobrovoljno" prihvate brojne obaveze i ograničenja. Oni moraju, da, na primer, stanuju u vojnom internatu i da poštuju internatska pravila ako žele da postanu starešine naše armije.

Iako je princip dobrovoljnosti veoma značajan za motivaciju, za učenje, sa stanovišta ciljeva koji se žele ostvariti i potreba koje treba zadovoljiti čini nam se da na njega treba gledati šire. "Kad sam 1959. godine sklopio ugo-

vor, kaže Meša Selimović, s izdavačkim predzećem 'Svjetlost' u Sarajevu o štampanju svog prvog romana 'Tišina', tražio sam da se u ugovor unese klauzula koja me obavezuje da roman predam izdavaču do određenog datuma, inače da sam obavezan da plaćam kaznu od pet hiljada dinara za svaki dan posle ugovorenog roka. Izdavač nije hteo da pristane na tako čudan zahtev, ali ja sam bio uporan, i ugovor je tako potpisan. Nikom nisam objašnjavao svoju muku da bih bez neke izuzetne prisile produžavao pisanje romana do sudnjeg dana"⁹⁾ (podvukao N. J.B.). I kod tako umnog čoveka, visoke kulture, začudjujuće erudicije i sa izuzetnim unutrašnjim potrebama da to iskaže i stvaralački oblikuje, obaveza i "moranje" imaju značajnu motivacionu snagu.*⁾ Gotovo istovetno mišljenje više puta je iznosio poznati stvaralac i dečji pesnik Dušan Radović. On ističe da ga obaveza da se svakodnevno obraća Beogradjanima prisiljava da piše, da stvara. Na pitanje novinara šta trenutno radi, on odgovara: "Ne radim ništa, koketiram sa nekim poslovima, ali sve dok ne budem morao (podvukao N.J.B.) da ih uradim, neću ih uraditi. Mogu da radim samo kad moram, mene samo strah i muka mogu naterati na bilo kakvu koncentraciju".¹⁰⁾

Brojni su primeri koji pokazuju da dobrovoljno mnoge poslove ne bismo nikada uradili. Postojanje unutrašnje potrebe nije uvek dovoljno snažno da nas pokrene da započnemo učenje, da savladujemo brojne prepreke i da nametnute obave-

9) "NIN", od 24.4.1983, str. 33.

*) Možemo samo pretpostavljati koliko bi trajalo školovanje omladine da nije različitih oblika spoljne prinude i pritiska.

10) "Ilustrovana politika", br. 1309, od 6.12.1983, str. 38-39.

ze i "moranje" predstavljaju realne izvore za motivaciju učenja i kod odraslih ljudi. Učenje, kao što se zna, nije tako zabavno, privlačno i mnogo interesantno, pa se unutrašnje pobude moraju kombinovati sa spoljnjim pritiscima. Pitomac ima obavezu i dužnost da se osposobi za složene i veoma odgovorne starešinske dužnosti, a to bez napornog rada i odgovornog ponašanja ne može da ostvari. Otuda obaveze, podsticanja i prisiljavanja predstavljaju realne izvore i za njihovu motivaciju da uče.

3. Nastavne grupe se ne formiraju u potpunom skladu sa didaktičko-psihološkim zahtevima, već više po osnovu formacijskih i kadrovskih rešenja. Zbog toga su nastavne grupe, po socijalnim, nacionalnim i regionalnim obeležjima, veoma heterogene. Posebno je izražena velika neujednačenost prethodnih znanja, koja su proizašla iz izraženih programskih razlika i nivoa obrazovanja u različitim delovima naše zemlje. Sve razlike koje se javljaju u društvu, zbog različitih obrazovno-vaspitnih sistema i školskih rešenja na svojevrsan se način prelamaju u vojnim školama.

4. U školovanju pitomaca, pored Vojne akademije, učestvuje 7-10 nastavnih centara. Zbog toga se javljaju razlike u nivou organizovanosti, oblicima realizovanja, metodama i sredstvima nastavnog rada.

5. Pored nastavnih obaveza, pitomci imaju i druge obaveze i ograničenja koja proizilaze iz internatskih uslova života i rada: uredjenje prostorija i kruga, učešće na različitim sportskim takmičenjima (u armiji i u građanstvu), sleptovi, vežbe i druge javne manifestacije.

Navedene specifičnosti dovoljno pokazuju koliko je teško istraživati i meriti složene ljudske pojave, kao što je motivacija. I pored toga, značajan broj problema koji se tiču ličnosti, zahvaljujući razvijenoj metodologiji, istražen je i proučen. To govori ne samo o mogućnostima nego i o potrebi da se istraživanju ličnosti prilazi krajnje odgovorno i da se pri tom koriste najsavremenija ljudska saznanja, adekvatna metodologija i provereni instrumenti. Na osnovu takvog pristupa moguće je istraživati ličnost, upoznati prirodu njenih pokretača, od kojih znatno zavisi učenje i njeno svestrano formiranje.

Iako dugo po strani naučnog istraživanja, i pored istaknute složenosti, navedenih opštih i posebnih problema i teškoća, u poslednje vreme (od drugog svetskog rata), motivacija je postala najviše istraživan problem u psihologiji.*) Kao rezultat tako povećanog interesovanja za motivaciju, za relativno kratko vreme nastalo je nekoliko teorija i hiljade različitih motivacionih varijanti, a da nijedna nije bila naučno potpuno prihvaćena (Lindzi, G. 1958).

Postavlja se pitanje otkuda tako naglo povećano interesovanje za probleme motivacije. Svakako da je jedan od najznačajnijih podsticaja za proučavanje motivacionih procesa "došao" iz teorija ličnosti i kliničke psihologije, u čemu je naročito velika zasluga Frojda. Motivacija čini okosnicu svake teorije ličnosti i upravo se teorije međusobno

*) Kao što je prvi svetski rat zbog potreba selekcije i klasifikacije, usmerio istraživačko interesovanje na proučavanje sposobnosti, drugi svetski rat je nametnuo problem proučavanja motivisanosti za borbu i ponašanje ljudi u ratnim uslovima. Interesovanje za taj problem produbljeno je u korejskom ratu i kasnijim ratovima, a naročito u vijetnamskom.

najviše razlikuju u odgovoru na pitanje šta su osnovni pokretači čovekove aktivnosti i ponašanja uopšte. Ni na jednom području u oblasti psihologije nije, kako ističe Katel (1978), vladalo toliko nejedinstvo kao na polju "dinamičkih snaga ličnosti", podsećajući, pri tome na primer Frojda, Adlera i Junga, koji se, iako pripadaju istoj psihološkoj školi (psihoanalizi), veoma razlikuju u pogledu vrste i broja motiva (potreba, instinkata) koji opredeljuju čovekovo ponašanje. Razumljivo je što je psihologija ličnosti istakla toliko značaj motivacije, jer je prilagodjenost ličnosti upravo najviše zavisna od motivacione zrelosti. Psihoanalitičari su pokazali da su različiti oblici neprilagodjenog ponašanja ličnosti (neuroze, psihoze) posledica sukoba motiva.

Predstavnici teorije ličnosti uvideli su da se "ključ za razumevanje ljudskog ponašanja" nalazi u motivaciji i da odgovor na pitanje "zašto" predstavlja osnovni problem psihologije.¹¹⁾ Uvidelo se da se ličnost može razumeti i predvideti njeno ponašanje samo ako se proučava celovito i u interakciji sa spoljnom sredinom.

Podsticaje za proučavanje motivacije dale su i teorije učenja, naročito Tolmanova kognitivna teorija i S-R teorija učenja (Radonjić, S., 1970). Značajan podsticaj istraživanju motivacije dala je i humanistička psihologija (Olport, Maslov, From), kao i Marksovo shvatanje o ljudskim potrebama.

Sve je to doprinelo da danas na polju motivacije postoji nekoliko teorija, često veoma različitih. Razlike među teorijama dolaze do izražaja i u odgovoru, na četiri sledeća pitanja:

11) Hol, K., Lindzi, G.: *Teorije ličnosti*, Beograd, Nolit, 1983, str.31.

Prvo, da li se ljudsko ponašanje može objasniti samo svesnim motivima (racionalistički pristup), ili je u tome presudan značaj nesvesnih motiva (psihoanalitički pristup).

Drugo, na koji način valja meriti motivaciju, da li direktnim ili indirektnim tehnikama.*) Autori koji priznaju postojanje nesvesne motivacije kao odlučujuće za čovekovo ponašanje (psihoanalitičari), priznaju samo indirektan, klinički pristup u merenju motivacije. Nasuprot njima su pristalice shvatanja koji motivaciju tretiraju kao svestan proces, pa daju značaj samo direktnim tehnikama merenja motivacije. Ka "objektivizaciji" u merenju motivacije najdalje su otišli bihevoristi, procenjujući stepen izraženosti neke potrebe prema uloženom naporu da se dodje do cilja.***) Oni su ponašanje svodili na prosti odnos između draži i reakcije, ne uzimajući u obzir, osim fizioloških mehanizama preko kojih se ta veza uspostavlja, i individualne karakteristike organizma (ličnosti).

Treće, da li izvore motivacije treba tražiti samo u organskim potrebama, ili su izvori motivacije neuporedivo širi, obuhvataju sve psihološke karakteristike ličnosti (u kom smislu Olport govori o "crtama ličnosti kao motivima po-

*) U direktne tehnike spadaju upitnici, skale procene i samo ponašanje, a u indirektnu projektivne tehnike (TAT, Roršah), klinički intervju i dr.

**) Teško je reći da li se motivacija može meriti samo jednim od ova dva pristupa. Zavisno od teorije koju zastupaju, autori se i opredeljuju za način merenja motivacije. Sigurno je da zadržavanje samo na jednom pristupu nije dovoljno, što je najbolje izrazio Katel rečima: "Pokušaj da se motivacija meri preko kaveza (refleksiološki i bihevoristički pristup), ili samo iz naslonjače (klinički pristup) nije uspeo" (Katel, R. 1979, str. 227).

našanja"), kao i sredinske faktore od značaja za razvoj socijalnih motiva.*)

Četvrto, da li se motivaciono ponašanje čoveka može svesti (i objasniti) veoma malim brojem varijabli (Frojd), ili je broj motiva velik i povećava se razvojem i zrenjem ličnosti (Olport).

Sve ovo ukazuje da u pogledu motivacije ima još otvorenih pitanja i da je ovo područje iztraživački aktuelno kako sa teorijskog tako i sa praktičnog stanovišta - motivacije za rad, učenje, izbor zanimanja i sl.

Različito gledanje i odgovori na navedena pitanja doveli su do toga da danas imamo veći broj teorija motivacije koje je nemoguće klasifikovati samo prema jednom kriterijumu. Zato je i razumljivo što postoji nekoliko različitih klasifikacija teorija motivacije. Međutim, najčešće se teorije motivacije klasifikuju na: hedonističke, teorije potreba, instinktivističke, teorije potkrepljenja, kognitivne i razvojne, ili teorije samoaktualizacije (F. Evans, 1978, A. Fulgosi 1981, S. Hrnjica 1979.g.).

S obzirom na problem našeg istraživanja, ukazaćemo na teorije potreba, kognitivne teorije i teorije samoaktualizacije. Smatramo da u navedenim teorijama ima najviše elemenata kojima se može objasniti motivacija u školskom učenju.

*) Na toj osnovi danas je prihvaćeno shvatanje o postojanju intrinzičkih (unutrašnjih) i ekstrinzičkih (spoljnih) motiva odnosno motivacije, što se kao teorijski model veoma koristi u proučavanju radne motivacije i motivacije za učenje.

1.3. Teorije motivacije

1.3.1. Teorije potreba

Pečat ovim teorijama dale su Darwinova, Frojdova, Mek Dugalova i Märejeva učenja. Darwin je svojim delom pokazao da postoji kontinuitet u razvoju životinje i čoveka, što znači da na čoveka deluju isti zakoni koji deluju u biološkom svetu uopšte. Prihvatajući Darwinovo shvatanje o čoveku kao biološkom biću, Frojd je nastojao da nadje izvore ljudske motivacije u biološkim dubinama organizma i da na taj način ukaže na osnovne i jedine pokretače ljudskog ponašanja. Uzroci celokupne čovekove aktivnosti su, po Frojdu, određeni instinktima (nagonima) života (eros) i smrti (tanatos). Instinkti života omogućavaju individualni život i održanje vrste, i tu se obično ubraja: glad, seks i žedj. Frojd najveću pažnju posvećuje seksualnom instinktu. O instinktima smrti malo se zna, mada Frojd smatra da svaka jedinka ima nesvesnu želju da umre i da život i "nije ništa drugo do zaobilazni put do smrti"¹²⁾. Frojd je pokušao da objasni čoveka "kao biće koje živi delom u svetu realnosti, a delom u svetu iluzija, opsednuto sukobima i unutrašnjim protivrečnostima, sposobno za racionalno mišljenje i akciju, pokretano silama o kojima se malo zna i aspiracijama koje su izvan njegovog domašaja, naizmenično pometene i bistre pameti, osujećeno i zadovoljno, puno nade i očajanja, sebično i čovekoljubivo; ukratko, složeno ljudsko biće".¹³⁾

12) Hol, K., Lindzi, G.: *Teorije ličnosti*, Beograd, Nolit, 1983, str.62.

13) *Ibid*, str. 85.

Prema shvatanju psihoanalitičara, naša motivacija je nesvesna, jer, ne samo što ne možemo svesno donositi odluke već ne možemo ni vladati svojim ponašanjem, svesno usmeravati vlastite aktivnosti.

Najobuhvatniju teoriju o biološkim determinantama motivacije dao je Mek Dugal (Mc Dougall), ističući instinkte kao osnovne pokretače našeg ponašanja. Instinkt definiše "kao psihofizičku ili urođenu dispoziciju koja određuje da njegov posjednik percipira ili usmjerava pažnju na predmete određene vrste kako bi doživio emocionalno uzbuđenje određenih svojstava nakon percipiranja takvog objekta, te da u vezi s tim djeluje na određeni način ili da bar doživi poticaj za takvu aktivnost".¹⁴⁾ Čovek, po Mek Dugalu, teži nekom cilju zato što je u njegovoj prirodi da tako čini. Mek Dugal je smatrao da se instinktima mogu objasniti i različiti oblici socijalnog života i ponašanja. Instinkti se, po njemu, udružuju i sa emocijama koje im daju "motornu snagu". Tako je, na primer, instinkt radoznalosti povezan sa emocijom čudjenja, instinkt bežanja sa emocijom straha i sl. Dinamika celokupnog ljudskog ponašanja iscrpljivala se sa identifikacijom velikog broja instinkata. Tako je Mek Dugal izradio listu sledećih instinkata: "bijeg, odbijanje, borbenost, samoponiženje, samootudjivanje, reproduciranje, društvenost, sticanje i konstruktivnost"¹⁵⁾. Njegovi sledbenici su nastojali da naprave sve potpunije liste instinkata, pokušavajući da za svako ponašanje imenuju instinkt, što je ovu orijentaciju dovelo do apsurd.

14) Cvić, Z.: *Motivacija učenja u samoupravnoj školi*, Rijeka, Otokar Keršovani, 1980, str. 85.

15) *Ibid*, str. 85-86.

Teorija instinkta bila je dominantna u psihologiji početkom ovog veka, da bi od dvadesetih godina interesovanje za njom počelo da opada. Uvidelo se da se instinktima ne može objasniti složenost čovekovog ponašanja, posebno ako se imaju u vidu primetne razlike u ponašanju pripadnika različitih kultura. Pošto su instinkti urođjene, fiksirane karakteristike ponašanja koje se veoma sporo evolutivno menjaju, postavlja se pitanje kako se mogu objasniti tako vidljive razlike u socijalnom ponašanju kod ljudi različitih kultura. Osim toga, instinkt, kao pojam, obuhvata ujedno "aktivnosti" i "cilj aktivnosti", što bi značilo da su i ciljevi urođjeni. Ciljevi se menjaju mnogo brže nego što se čovek evolutivno menja, što se ne može objasniti teorijom instinkta. Ove teorije čini ograničenim i to što one zanemaruju važnost socijalizacije u razvoju ličnosti pojedinca i pripadnika društvenih grupa.

Nešto kasnije od Mek Dugala, Vudvort je na polju motivacije (1918.god.) uveo pojam "nagon", vezujući ga za fiziološke deficite (nedostatke) u organizmu. Ponašanje je usmereno na uklanjanje ili nadoknadu fizioloških supstancija u organizmu, sa ciljem da se organizam dovede u stanje organske ravnoteže (homeostaza). Prema teoriji nagona, osnovni pokretači čovekove aktivnosti su nagoni gladi, žeđi, nagon za snom, materinski nagon, a svi ostali oblici čovekove aktivnosti su u funkciji zadovoljenja navedenih nagona. Ponašanje treba da dovede do uklanjanja tenzije (nedostataka) u organizmu.

Postoji verovanje da se uvođenjem pojma nagona

umesto instinkt nije bitnije promenilo shvatanje o pokretima ljudske aktivnosti, i ta razlika je više terminološke nego suštinske prirode.*) No "nagon" je pružio mogućnost da u samom organizmu postoji fiziološka osnova za ponašanje, koja je "instinktu" nedostajala. Intenzitet aktivnosti zavisi od fiziološkog deficita organizma u pojedinim, za opstanak važnim materijama. Znači, po teoriji nagona, da stanja deprivacije dovede do aktiviranja organizma. Brojna istraživanja Torndajka, Hala, Skinera i drugih autora, pretežno na životinjama, pokazala su kakvu snagu imaju pojedini nagoni u dolaženju do cilja.**)

Tako je, po Tondajku, za učenje neophodno:

1. postojanje jedne potrebe - motiva i
2. zadovoljenje tog motiva.

Zadovoljenje motiva (potrebe) značilo je istovremeno prijatnost za onoga ko uči, zbog čega je Torndajkova teorija predstavljala jednu varijantu hedonizma, po kome "zadovoljstvo nije cilj koji leži u budućnosti, već događaj koji se odigrao u prošlosti i koji je za sobom ostavio samo učvršćenu naviku".¹⁶⁾ Međutim, za razliku od Tondajkovog shvatanja, koje se zasnivalo na proučavanju životinja, moderniji oblici hedonizma (Mc Clelland, 1953.) usmereni su na objašnjavanje čovekovog ponašanja. Čovek je, po njihovom shvatanju,

*) Reč "instinkt" je označena kao nenaučna i kada se upotrebljava u psihologiji, ona nema onu snagu i značenje kakvo je imala u izvornom smislu. "Očišćena" je od emocionalnih konotacija, biološke adaptivnosti, nesvesnih impulsa i teleološke usmerenosti.

**) Meren je uloženi napor i otpornost u podnošenju kazne (električni šokovi). Uglavnom je prihvaćeno da se kao tri najjača nagona ističu: materinski, žedj i glad.

16) Ozguđ, Č.: Metod i teorija u eksperimentalnoj psihologiji, Beograd, Savremena škola, 1983, str. 365.

okrenut zadovoljstvu i prijatnosti koje leže u budućnosti - on radi da bi postigao, ostvario zadovoljstvo. Čovek, u stvari, očekuje buduće zadovoljstvo i to je pokretač njegove ukupne i raznovrsne delatnosti, pa i aktivnosti u situaciji učenja.

Najistaknutiji i najdosledniji nastavljajući Torndajkove teorije bio je Klark Hal (Hull). Torndajkov zakon efekta Hal je pretvorio u princip potkrepljenja, čiju je prirodu tumačio kao redukciju nagona. Po njegovoj koncepciji, poremećaj homeostaze stvara u organizmu stanje potrebe, nagonsko stanje, nagonske draži koje "gone" organizam na akciju, ka ostvarenju cilja. Ostvarenje cilja dovodi do smanjenja nagonskog stanja, a time i do redukcije nagona. Redukcija nagona je presudan momenat u motivaciji za učenje, jer on utvrđuje radnju koja dovodi do takvog stanja.

Hal je svoje učenje zasnovao na odredjenom broju postulata. Tako, u četvrtom govori o principima učenja, a posebno o suštini potkrepljenja. Ovaj postulat Hal definiše na sledeći način: "Kad god se jedan efektorni proces (r) dogodi u bliskom vremenskom dodiru s jednim aferentnim procesom (s), ili sa još jačim tragom jednog takvog procesa, i kad je taj spoj vremenski blisko vezan za smenjivanje receptornog paljenja, kojima se karakteriše jedna potreba, rezultat će biti priraštaj u tendenciji da ta draž u sledećoj prilici izazove tu reakciju".¹⁷⁾ Iz navedenog postulata jasno proizilazi da ista draž izaziva istu reakciju. Na taj se način stvara S-R veza, koju Hal naziva navikom. Da bi stečena navika mogla da funkcioniše, nužno je da se njena jačina kombinuje sa nagonom koji vrši energizirajuću ulogu u ponašanju ljudske ličnosti.

17) Ibid, str. 361-2.

Po Halovom shvatanju, za učenje su neophodna dva uslova:

1. vremenski dodir i
2. potkrepljenje (nagrada, priznanje).

Za naše istraživanje posebno je važno da se uoči uloga potkrepljenja (priznanja) u motivaciju učenja. Nagrada na neki način utiče na učenje, na sticanje znanja, formiranje stavova i određene načine ponašanja. Priznanja se najčešće povezuju za postojanje, podsticanje i pojačavanje odgovarajućih motiva. Drukčije rečeno, nagrada je priznanje ukoliko zadovoljava neku čovekovu želju ili potrebu.

Halova teorija potkrepljenja izazvala je mnoge istraživače da eksperimentalno proveriti i razjasne mnoga otvorena i nejasna pitanja. Rezimirajući rezultate novijih istraživanja može se zaključiti sledeće:

1. da se potkrepljenje ne mora uvek sastojati u redukciji nagona;
2. da senzorna priyatnost može činiti osnovu nagrade i priznanja;
3. da zadovoljstvo nije identično sa redukcijom nagona ili nagonskom draži.*)

Eksperimentalno je, takodje, utvrđeno da postoji veliki broj nagrada i motiva koje su u potpunom raskoraku sa Halovom teorijom potkrepljenja. Danas se sa velikom pouzdanošću govori o motivima: radoznalosti, istraživačkoj potrebi, potrebi za stimulacijom, za aktivnošću i drugim. Zadovoljenje

*) O tome je kod nas posebno detaljno pisao Slavoljub Radonjić u radu: *Doprinos psihologije učenja psihologiji motivacije, Psihologija, br. 2 i 3, 1970.*

ovih motiva (potreba) ne dovodi ni do kakve redukcije, tenzije nagona, niti se oni zasnivaju na homeostazi. Ovo je posebno bilo vidljivo kod eksperimenata sa senzornim lišavanjem. Uočeno je da kod čoveka postoji potreba za senzornom stimulacijom ili aktivnošću i da to direktno utiče na njegovo ponašanje i potrebu za promenom sredine.

Teorija nagona predstavlja, u osnovi, jedan mehanicistički model čovekovog ponašanja, pošto polazi od toga da se čovek ponaša kao tehnički sistem. Celokupno ponašanje se svodi na fiziološke mehanizme u kojima se potpuno zanemaruju bilo kakvi svesni kognitivni procesi. Svoj vrhunac ova teorija dostiže odricanjem značaja mentalnih procesa u psihičkom životu čoveka uopšte, pa i motivaciji, pojavom biheviorizma i shvatanja o čoveku kao "praznom organizmu". Po njima celokupno ponašanje u skladu je sa spoljnim dražima i fiziološkim mehanizmima kojima se uspostavlja njihova veza sa organskim reakcijama. Tek je neobiheviorizam prihvatio status "intervenirajućih varijabli" (u vidu unutrašnjih stanja organizma), čime odnos između organizma i spoljašnje sredine nije više tako pojednostavljen.

Medju teorijama potreba svakako je najpoznatija Marijeva (Murray) teorija, pošto daje neuporedivo širi pristup motivaciji u odnosu na teorije instinkta i nagona. Po Mareju "potreba je konstrukt (podesna fikcija ili hipotetički pojam) koji predstavlja jednu silu u moždanom regionu, silu koja organizuje opažanje, apercepciju, intelektualne procese, voljnu aktivnost i delanje tako što menja u izvesnom smeru postojeću, nezadovoljavajuću situaciju".¹⁸⁾

18) Hol, K., Lindzi, G.: *Teorija ličnosti*, Beograd, Nolit, 1983, str.212.

Iz navedene definicije jasno proizilazi da potrebe imaju svoju fiziološku osnovu i da istovremeno utiču na celokupnu psihičku aktivnost čoveka. Potrebe pokreću čoveka na aktivnost (fizičku i intelektualnu) sve dok se ne izmeni odnos između organizma i sredine i ne dodje do smanjenja tenzije. Važno je istaći da Merej smatra da aktivnost može biti podstaknuta "iznutra" ili pod uticajem spoljašnjih činilaca, u čemu nalazimo elemente za "intrinzičkim" i ekstrinzičkim" motivima čovekovog ponašanja.

Slično Mek Dugalu, koji je istakao 18 instinkata, Marej nabraja listu od 20 potreba kao presudnih za čovekovo ponašanje i ističe da se ljudi međusobno razlikuju kako po strukturi tako i po izraženosti navedenih potreba.*)

Po Mariju, potrebe mogu biti primarne i sekundarne. Primarne ili viscerogene vezane su za organska stanja i telesna zadovoljenja. Sekundarne ili psihogene su izvedene iz primarnih i usmerene su razvoju organizma. One imaju svoju organsku osnovu, ali centri tih potreba su nepoznati. Među tim potrebama spadaju potrebe za postignućem, dominacijom, igrom, znanjem i sl.

Prema društvenoj prihvaćenosti, Marej deli potrebe na vidljive (manifestne), čija je karakteristika da se obično izražavaju kroz motorno ponašanje, i latentne koje se izražavaju u mašti i snovima. On je prihvatio stanovište psihoanalitičara da događaji iz detinjstva predstavljaju "presudno

**) Marej navodi sledeće potrebe, koje očitito nisu samo biološkog karaktera: poniznost, postizanje, zbližavanje, agresija, samostalnost, protivdejsstvovanje, odbrana, pokoravanje, nametanje, pokazivanje, izbegavanje povrede, izbegavanje uvrede, negovanje, red, igra, odbacivanje, čulnost, seks, potpora i razumevanje (Hol, K. i Lindzi, G. 1982).*

odrednice ponašanja odrasle osobe". Dalja podela potreba po Mareju je na proaktivne i retroaktivne potrebe. Proaktivne su one koje su u najvećoj meri određene "iznutra", stanjem organizma, a reaktivne one koje su pobudjene promenama u spoljnoj sredini.

Sve navedene potrebe, po Marijevom shvatanju, ne deluju nezavisno jedna od druge, već postoji hijerarhija potreba, prema kojoj jedna potreba ima prednost u zadovoljavanju nad drugim (što čini osnovu Maslovljeve hijerarhije motiva). Marej uvodi pojam nadmoćnost (prepotency) da bi ukazao na te potrebe kao što su bol, glad, žedj - koje su vladajuće u ponašanju. Drugi princip u delovanju potreba je princip fuzije, što znači da se istim obrascem ponašanja istovremeno može zadovoljiti više potreba (uspeh u školi, izbor zanimanja).

Kao što je pomenuto, po Mareju i pritisci iz spoljne sredine znatno utiču na ponašanje pojedinca. On pritiske označava kao: "svojstvo ili atribut objekta ili osobe iz sredine, koje olakšava ili sprečava napore pojedinca u postizanju datog cilja".¹⁹⁾

Jednostavnije rečeno, pritisci predstavljaju osobe ili objekte u spoljnoj sredini koje olakšavaju ili otežavaju zadovoljenje potreba pojedinaca (npr. poremećeni odnosi u porodici, prirodne opasnosti ili nesreće, maltretiranje od strane drugih, nametanje disciplinom, fizička, duhovna i intelektualna inferiornost i sl.).

Marej razlikuje alfa-pritisak (stvarna snaga dej-

19) Hol, K., Lindzi, G.: *Teorije ličnosti*, Beograd, Nolit, 1983, str.217.

stva pritisaka na pojedinca) i beta-pritisak (subjektivni doživljaj tih pritisaka, onako kako ih pojedinac opaža ili tumači bez obzira na njihovu stvarnu vrednost). Beta-pritisak je mnogo značajniji i uticajniji na ponašanje pojedinca, jer se njime ispoljavaju osećanja i doživljaji pojedinca o sopstvenoj ličnosti.*) Kod zrelih ličnosti dosta je uskladjen odnos između alfa-pritiska i beta-pritiska. Ako se ta uskladenost naruši, nastaje dezorganizacija i problemi u ponašanju.

Potrebe se zadovoljavaju određenim obrascima ponašanja ili "aktama", i zadovoljenjem potrebe dolazi do smanjenja napetosti. Obrasci ponašanja koji su uspešni u zadovoljenju neke potrebe postaju ustaljeni i fiksiraju se za tu potrebu. Naravno, ličnost može, zavisno od uslova sredine i njenih karakteristika, da razvije nekoliko oblika ponašanja u zadovoljenju iste potrebe (ili dostizanju cilja), što može da bude od značaja i u objašnjenju ponašanja i postizanju uspeha u školskom učenju. Čovek, po Mareju, prihvata sve načine ponašanja kojima povećava zadovoljstvo i smanjuje napetost. Ljudi nisu motivisani da povećavaju zadovoljstvo uopšte, već je motivacija uvek u funkciji zadovoljenja određene specifične potrebe.**)

U razvoju potreba, osim genetskim faktorima, Marej pridaje važnost i socijalno-kulturnim faktorima (politi-

*) Ovo saznanje može da bude značajno za razmatranje efekta pojedinih vaspitno-obrazovnih mera za poboljšanje učenja.

**) Ovo shvatanje postaje značajno pri razmatranju "opštih" i "specifičnih" faktora motivacije. Insistiranje na uopštenom planu, po ovom shvatanju, ima manji efekat od konkretnih rešenja koja dovode do zadovoljstva. Konkretnije, samo pridikovanje da treba učiti ima manje efekte od isticanja nekog konkretnog cilja koji se postiže učenjem.

čkim, ekonomskim, religioznim). Razlike u ponašanju ljudi mogu se, po njegovom mišljenju, objasniti razlikama u vrsti potreba, intenzitetu i trajnosti potreba, kao i obrascima ponašanja u njihovom zadovoljenju. Prema tome, sam pojam "motivaciono ponašanje" po Mareju je mnogo kompleksniji i izražava interakciju više faktora nego što je za mehanička shvatanja motivacije isticano.

Marejeva teorija potreba doprinela je da se izbegnu dve krajnosti u proučavanju motivacije. Prvo shvatanje je pokušavalo da celokupno ponašanje čoveka objasni ograničenim brojem instinkata ili nagona. Po drugome, na polju motivacije nije moguće označiti neke određene pokretače (motive) jer je njihov broj veoma velik, pa je nemoguće bliže odrediti motive koji se korisno primenjuju kod više osoba. Marej ističe složenost ljudske motivacije kao nešto što se podrazumeva kada je u pitanju ličnost. Međutim, on insistira na stavu "da postoje motivi koji imaju dovoljnu opštost, tako da mogu korisno da se upotrebe za predstavljanje ponašanja svih ili većine pojedinaca unutar određene grupe".²⁰⁾

Iako je u Marejevoj teoriji ostalo dosta shvatanja na nivou konstrukta i sa malim mogućnostima eksperimentalne provere, njegova teorija je, pored ostalog, značajna i po tome što je ukazala na složenost potreba i istakla značaj spoljašnjih i unutrašnjih faktora za razvoj potreba, kao i na mogućnost njihovog zadovoljenja. Ponašanja pojedinaca pri zadovoljenju potreba omogućavaju lakše razumevanje školskog učenja kao životne situacije u kojoj se manifestuju mnoge potrebe i ispoljavaju uticaji različitih faktora.

²⁰⁾ Hol, G. i Lindzi, K.: *Op. cit.*, str. 232.

1.3.2. Kognitivne teorije motivacije

U delima Aristotela, Platona, kao i kasnije kod Dekarta, Spinoze, Hopsa, sadržana je ideja da je čovek u osnovi racionalno biće. Volja je glavni pokretač aktivnosti, a čovek kao svesno biće može da kontroliše svoju volju. Pod uticajem biološke orijentacije (darvinizma) pojam volja, kao mističan, sve manje postaje prisutan u psihologiji i zamenjuje ga pojmovi "instinkt", "potreba" i "motiv". To zanemarivanje motivacione snage saznavnih procesa koji upravljaju voljnim aktivnostima predstavljalo je jedan vid pobune protiv ekstremnog racionalizma, koji je sasvim zanemarivao fiziološka stanja organizma (Hrnjica, S., 1979.g.). Zato je dugo vreme, kako ističe Olport (1969.g.), motivacija izjednačavana sa slepom voljom (po shvatanju Šopenhauera), sa instinktima (po shvatanju Mek Dugala), sa težnjom za opstanak (po shvatanju Darvina) i sa "parnim kotlom" (po shvatanju Frojda). Kognitivne funkcije su samo "sluge" navedenim pokretačima, a same po sebi nemaju nikakvu motivacionu vrednost.

Neki autori su nastojali da ublaže praznine instinktivističke teorije u odnosu na zanemarivanje kognitivnih procesa, uvodjenjem "instinkta mišljenja" (Olport, 1969.g.). Vremenom postaje sve prihvaćeniji stav da su kognitivni procesi značajni za motivaciju, čemu su naročito doprineli Geštalt psiholozi (Levin, Kofka, Tolman). Po njima, ponašanje nije svodljivo samo na listu instinkata i nagona već u njemu odlučujuću ulogu igraju viši, kognitivni procesi. Intele-

ktualni procesi su veoma važne dinamičke tendencije u čovekovom ponašanju, što znači da nas oni sami po sebi motivišu. U tom sklopu mi se ponašamo "ovako ili onako zato što procenjujemo situaciju, odmeravamo posledice određenog ponašanja i, konačno, delamo u skladu sa rezultatima racionalne analize situacije".²¹⁾ U velikoj meri, kako to iz navedenog određivanja proističe, zakonitosti motivacije su zakonitosti koje važe i za racionalne, saznavne procese. Angažujući te procese, mi zadovoljavamo različite potrebe.

Razvoju kognitivnih teorija motivacije doprinele su kognitivne teorije učenja (Tolman), pošto su istakle značaj "uvidjanja" kao misaonog procesa u učenju. Po ovim teorijama, učenje nije jednostavno uspostavljanje veza između draži i odgovora i mehaničko izgrađjivanje određenih načina reagovanja, već se sastoji u "saznanju odnosa koji postoje između draži i situacije".²²⁾ Proces učenja pretpostavlja očekivanje draži ili situacije i sticanje značenja znakova.*) U tom procesu značajna je uloga perceptivnih i misaonih aktivnosti organizma. Ovakvim prilazima učenja negiran je značaj zakona efekta na učenje, kako su isticali bihevioristi i pristalice refleksioloških teorija. Nagrada i kazna, prema kognitivnim teorijama učenja, nemaju neposredno dejstvo na učenje. Zakon efekta samo dovodi do "izgrađjivanja očekivanja" da će se za određeno ponašanje dobiti određena nagrada. To očekivanje nagrade ne utvrđuje automatski ranije

21) Kreč, D. i Kračfild, R.: *Elementi psihologije*, Beograd, Naučna knjiga, 1978, str. 274.

22) Radonjić, S.: *Psihologija učenja*, Društvo psihologa SR Srbije, 1973, str. 6.

*) Učenje se sastoji u sticanju novog značenja jedne draži, ona postaje znak za nešto drugo.

izvršene radnje, već podstiče sadašnju aktivnost. Nagrada i kazna imaju kognitivnu funkciju na učenje, doprinose da se lakše uoči "tačan" odgovor ili izvrši radnja koja dovodi do nagrade ili izbegavanja kazne. One doprinose da izgradjena očekivanja budu još jača, ili, ako njih nema, očekivanja slabe.

Kurt Levin (Lewin) dao je u okviru kognitivnih teorija, značajan doprinos motivaciji učenja. Njegova se teorija zasniva na načelu polja i sila u polju. Po tom načelu, ličnost treba proučavati u sopstvenom polju, jer su "svi oblici manifestiranja ličnosti funkcija polja koje postoji u času kad se takvo funkcionisanje ili ponašanje događa".²³⁾

Levin je verovao da svako ponašanje zavisi od ličnosti i sredine, odnosno da je ponašanje funkcija ličnosti i njegove sredine. On je to i matematički na sledeći način iskazao: $B=f(p,E)$ (Evans, F. 1978)^{*)}. Evans s pravom zaključuje da je ovakvo shvatanje "daleko od psihologije praznog organizma sa njenim potpunim oslanjanjem na draži koje gura ju organizam u aktivnost".²⁴⁾

U osnovi svoje teorije motivacije, Levin je postavio princip ravnoteže. Sve dok se ravnoteža ne poremeti, nema promena u ponašanju ličnosti, u njegovoj dinamici. Kada se stanje ravnoteže poremeti, počinje motivacioni ciklus, koji se završava ponovnim uspostavljanjem ravnoteže, da bi se ona odmah ponovo narušila i tako se proces motivacije neprekidno

23) Fulgosi, A.: Psihologija ličnosti, Teorije i istraživanje, Zagreb, Školska knjiga, 1981, str. 182.

*) B = ponašanje; P = osoba; E = sredina.

24) Evans, F.: Motivacija, Beograd, Nolit, 1978, str. 71-72.

odvija. To znači da i kada je ravnoteža uspostavljena u svim područjima organizma postoji određeni nivo napetosti. Ravnoteža između pojedinih područja organizma, u stvari, znači da između njih nema razlika u nivou napetosti. Pored stanja ravnoteže, osnovni pojmovi po Levinu su: napetost, energija, potreba, kvazipotreba, valencija, snaga, vektori i dinamika restrukturiranja (Fulgosi, A. 1981).

Napetost Levin objašnjava kao stanje ličnosti koje se javlja ili ostvaruje u jednom unutrašnjem području prema drugim područjima organizma. Napetost jednog područja može biti različita u odnosu na druga unutrašnja područja ličnosti. Različiti sistemi napetosti (tenzije) u pojedinim regionima ličnosti obezbeđuju ličnost energijom za psihološke procese (mišljenje, pamćenje, opažanje, delovanje). Samo trajanje procesa Levin objašnjava širenjem napetosti iz jednog područja, gde je napetost veća, u druga područja. To neposredno komuniciranje, prelaženje ili širenje, omogućava uspostavljanje ravnoteže u organizmu.

Energija se oslobadja kada psihološki sistem neke ličnosti pokušava da uspostavi ravnotežu. Kada je ravnoteža ponovo uspostavljena, psihološka energija nestaje ili se ne javlja.

Biološki procesi u organizmu utiču na ličnost, stvarajući pri tom fiziološka stanja kao što su glad, žeđ, seks. Ta stanja Levin naziva potrebama. Potrebe mogu biti izazvane i pred uticajem sredine, pa se ponekad nazivaju željama ili namerama. Potreba je kod Levina motivacioni pojam koji se izjednačava sa željom, motivom, nagonom. Svaku potrebu odlikuju

tri stanja: nedostajuće (glad), nezasićenost i stanje prezasićenosti (Hol, K. i Lindzi, G.1982). Kod nedostatka pojedinac teži ka nečemu, što kod njega izaziva valencu. Kod zasićenosti određeni objekti nemaju ni pozitivnu ni negativnu valencu, a kod prezasićenog stanja javlja se negativna valenca. Iz toga proizilazi da valenca može da bude pozitivna i negativna, a i različita po intezitetu i trajanju. Po intezitetu mi zaključujemo o veličini vektora i snazi privlačenja ili odbijanja koja pojedina područja imaju, kao i o usmenosti akcije koju pojedinac preduzima da bi zadovoljio želju i ostvario cilj.

Promene se u svakoj okolini često menjaju, pa to menjanje Levin naziva restruktuisanjem psihološke okoline (Popović, B. 1977). Promene u psihološkom polju mogu nastati kao pod uticajem premeštanja ličnosti u okviru svog polja, tako i pod uticajem kognitivnih procesa. Posebnu važnost Levin pridaje promenama koje se dešavaju pod uticajem kognitivnih procesa: percepcije, rezonovanja, pamćenja, mišljenja, dosećanja i dr.

Kod Halovog sistema smo videli da se kod delatnosti javlja nagon - podsticaj i navika. Levin je ponašanje čoveka shvatio kao "umnoženu funkciju tenzije u delovima polja koji sačinjavaju ličnost, valence ili opažene vrednosti cilja i psihološke razdaljine od cilja".²⁵⁾ Evans (1978) zbog toga primećuje da između Halovog nagona, podsticaja i navike i Levinove tenzije, valence i psihološke razdaljine postoji dosta izražena sličnost, a da se razlike najviše javljaju zbog različite terminologije.

25) Evans, F.: *Motivacija*, Beograd, Nolit, 1978, str. 72.

Jedan vid kognitivnih teorija predstavlja i teorije odlučivanja, koje u prvi plan ističu pojmove "procena", "namera", "postignuća" i slične, kojima se karakteriše kognitivni pristup motivacije. Ove teorije su nastale na postavkama teorije polja Kurta Levina, koja ističe "valenciju" kao osnovnu snagu, atraktivnost cilja i "očekivanje", tj. subjektivnu procenu da li se cilj može realno postići. To su najznačajniji faktori koji determinišu motivaciono ponašanje ličnosti. Među ovim teorijama svakako je najpoznatija Vrumova (Vroom) kognitivna teorija. Po Vrumu, intenzitet motivacije zavisi od "valencije" cilja i "očekivanja" (verovatnoće da će se cilj postići). Ciljevi mogu biti veoma privlačni. Međutim, to pojedinca neće da motiviše ukoliko procenjuje da nije u stanju da do njih stigne. I zato kažemo da intelektualno zrela ličnost ima zreliju motivaciju, jer je realnija u proceni svojih sposobnosti i znanja, kao i u proceni težine ciljeva.*¹⁾ Znači da je motivacija određena, s jedne strane, samim karakteristikama ciljeva (njihovom privlačnošću), a s druge strane, osobinama ličnosti, značajnim za procenu.

Lovel (Lowell) i Porter razradili su i dopunili Vrumovu teoriju.²⁶⁾ Pojam "očekivanje" proširili su ne samo na procenu mogućnosti izvođenja nekog ponašanja, već da će to ponašanje dovesti do određenog rezultata. Takođe su uveli pojam "zalaganje" (napor) u obavljanju pojedinih aktivnosti. Prevedeno na matematički oblik, Lovelovo shvatanje mo-

*¹⁾ Ova teorija je pogodna za objašnjavanje motivacije za rad, a primenljiva je i za objašnjenje postignuća u školskom učenju.

26) Petz, B.: Psihološke determinante izbora zanimanja, Profesionalna orijentacija, Društvo za profesionalnu orijentaciju Hrvatske, br. 9-10, 1978. g.

tivacionog ponašanja može se izraziti sledećom formulom:

$$\text{MOTIVACIJA} = Z \quad U \times \sum [(U \quad I) \times V]$$

pri čemu je: Z = zalaganje

U = učinak

I = ishod

V = valencija²⁸⁾

To znači, pojedinac će biti motivisan za neko ponašanje (akciju) pre svega ako proceni da je u stanju da ga i izvrši. Dalje, ako veruje da će to ponašanje (akcija) dovesti do poželjenih rezultata.*) Na kraju, taj rezultat mora za pojedinca biti atraktivan.

Oblike kognitivnih teorija motivacije predstavljaju i Atkinsonova teorija za postignućem i Festingerova kognitivna disonanca (Evans F., 1978). Pojedinac želi da postigne vredne ciljeve, ali se istovremeno plaši neuspeha. Zavisno od toga koji je od ova dva motiva izraženiji, biraće se i ciljevi prema težini. Pojedinci koji imaju visok motiv za postignućem i slabiji strah biće daleko realniji u izboru zadatka (biraće zadatke umerene težine) od onih koji imaju veoma izražen strah i slabije izražen motiv za postignućem. Oni sa izraženim strahom biraće ili preteške ili prelake zadatke. Ako je zadatak lak, verovatnoća uspeha je velika (jak je podsticaj); ako je težak, takodje ga biraju, jer osećanje krivice zbog neuspeha na teškim zadacima nije veliko (neuspeh se racionalizuje težinom zadatka).

28) Petz, B.: Psihološke determinante izbora zanimanja, Profesionalna orijentacija, Društvo za profesionalnu orijentaciju Hrvatske, br. 9-10, 1978, god., str. 27-40.

*) Motivaciono ponašanje ne predstavlja samo ciljeve koji izazivaju prijatnost već i one koji traže napore, žrtve.

Festingerova teorija kognitivne disonance ističe da logički nesklad medju činjenicama može predstavljati značajan izvor motivacije, što je naročito značajno u obrazovnom procesu. Pojedinaac teži da saznanja budu logički povezana i uskladjena, i ta neuskладjenost između saznanja predstavlja "vrlo snažan izvor motivacije u svakodnevnom životu". 29)

1.3.3. Razvojne teorije

Suprotno shvatanju da su pokretači čovekovog ponašanja dati nasledno, teorije razvoja motivaciju posmatraju kao proces u razvoju ličnosti. Čovek nije reaktivni sistem čije je ponašanje usmereno na održavanje organske ravnoteže, već on teži razvoju, teži onim ciljevima preko kojih može da se izrazi kao ličnost i da realizuje svoje ljudske potencijale. Razvojne teorije motivacije su se razvile u okviru humanističke psihologije (Olport, From, Rodžers, Maslov), koja, kako se danas ističe, predstavlja treći pravac u psihologiji. Razvojne teorije, ili, kako se još zovu, teorije samoaktializacije, polaze od toga da se čovek ne može svesti samo na svoju fiziologiju, "niti on mehanički ili čak kognitivno reaguje na draži, niti je na kraju poprište seksualnih i agresivnih impulsa". 30) Suština njegove motivacije nije, dakle, samo u tome da reaguje na draži bilo mehanički ili kognitivno, već je imanentno svojstvo čoveka da kroz proces motivacije teži ostvarenju svojih ljudskih potencijala, da razvija i realizu-

29) Evans, F.: *Motivacija*, Beograd, Nolit, 1978, str. 83.

30) *Ibid*, str. 103.

je svoje brojne sposobnosti.

Čovek ne želi, kako je to Marks slikovito izrazio, da bude samo "kreatura", već kreator prirode, ističući težnju za stvaralaštvom kao svoju osnovnu potrebu. Pokretačku snagu čoveka treba prema shvatanjima humanističke psihologije, tražiti ne u urođenim nagonima (mada, razumljivo, njihov značaj ne osporavaju), već u čovekovoj težnji da se razvija i dostiže ciljeve koji su društveno vredniji, pomoću kojih se može potpunije izraziti kao celovita ličnost. Motivaciono ponašanje nije u funkciji "prošlosti", kako ističu teorije potreba, već je usmereno ka "budućnosti", novim potrebama (motivima) i ciljevima. Razvojne teorije ističu značaj svesne motivacije u ponašanju ličnosti.

Sam pojam "samoaktualizacija", kao centralni pojam motivacije u humanističkoj psihologiji, nastao je u okviru organizmičkog (holističkog) shvatanja ličnosti.*¹⁾ Goldštajn (Goldstein), kao najizrazitiji predstavnik tog shvatanja (uveo i pojam samoaktuelizacija), smatra da pojedince pokreće dominantan, vladajući nagon, a ne mnoštvo nagona, kako ističu nagonske teorije. On taj nagon naziva motiv samoostvarenja ili samoaktualizacije i pod njim podrazumeva "da ljudska bića neprestano teže ostvarenju svojih prirodnih mogućnosti na svaki raspoloživ način".³¹⁾ Svi drugi motivi (gladi, žeđi, seksa, zadovoljstva, postignuća) samo su vidovi "ispoljavanja sveopšte svrhe života, dakle ostvariva-

x) Organizmička teorija ističe da je ličnost nedeljiva. Ponaša se kao jedinstvena celina, a ne kao niz izdvojenih delova. Ona u prvi plan ističe značaj prirodnih potencijala organizma.

31) Hol, K. Lindzi, G.: Teorije ličnosti, Beograd, Nolit, 1983, str. 239.

nja sebe".³²⁾ Samoostvarivanje je stvaralačka težnja svojstvena samo ljudskoj prirodi i ona "rukovodi" razvojem i ponašanjem organizma. Doživljaj potrebe znači doživljaj nekog nedostatka, manjkavosti, što pokreće ličnost na samoostvarivanje, bilo da je reč o uzimanju hrane ili sticanju novih znanja. Pri tome se ne zanemaruje uloga sredine, bilo da ona deluje podsticajno, ili da remeti organsku ravnotežu, zbog čega organizam traga za onim što može tu neravnotežu otkloniti. Iz toga proizilazi da postoji visok stepen saradnje između organizma i sredine.

Humanistička psihologija odbacuje psihoanalitičko učenje po kome se čovekovo ponašanje zasniva na instinktima, te se u osnovi njegovo ponašanje ne razlikuje od ponašanja životinja, kako su to isticali predstavnici teorije nagona. Čovek nije po svojoj prirodi ni loš ni zao, već "dobar". On ima svoju vlastitu prirodu, po čemu se razlikuje od svih drugih živih bića. To znači da se njegovo ponašanje ne može тумачити modelima ponašanja životinja, a još manje se svoditi na mašinu koja se može programirati na uslovne i bezuslovne reflekse, kako su to smatrali bihevoristi. Čovek ima svoja specifična ljudska obeležja, kao što su: namera, ideali, vrednosti, ljubav, stvaralaštvo i slično. Osnovno svojstvo čoveka je da je on slobodno stvaralačko biće, biće koje teži da se razvija i usavršava, da odlučuje i planira svoju budućnost. Cilj života je aktualizacija urođenih potencijala. Prema tome, jedan od najvažnijih pokretačkih snaga u čovekovom životu je motiv samoaktualizacije, koji je urođen. Svi ljudi teže tom cilju, ali mnoge prepreke iz spoljne sredine

³²⁾ Ibid, str. 244.

moгу sprečiti dostizanje tog cilja. Mali je broj ljudi (najpoznatijih umetnika, naučnika), koji su se kao ličnosti potpuno aktualizovale i u tom procesu stekle nove osobine kojima se samoaktuelizovane ličnosti odlikuju.*¹) Prema tome, samoaktualizacija predstavlja određeno psihološko stanje koje pojedinac treba da postigne u svom razvoju. Put samoaktualizacije vodi preko zadovoljenja određenih potreba koje su, prema Maslovu, hijerarhijski strukturisane.

Medju predstavnicima humanističke psihologije, na polju motivacije, svakako su najpoznatiji: G. Olport, A. Maslov, E. From i K. Rodžers.

Olportova (Ollport) teorija ličnosti javlja se u vreme kada je Frojdova teorija još uvek bila dominantna u raznim svojim modifikacijama i kada su biheviioristička shvatanja znatno uticala na shvatanje i tumačenje ličnosti. Olport stvara teoriju ličnosti koja naglašava ulogu svesnih momenata u ponašanju ličnosti. Umesto prošlosti, za tumačenje ponašanja ličnosti, Olport ističe budućnost kao ključ za njegove aktuelne postupke i ponašanje. U njegovoj teoriji se poseban naglasak stavlja na osobenost svakog pojedinca i na potrebu njegovog istraživanja preko kvantitativnih i kvalitativnih metoda.

U svojoj teoriji Olport veliku pažnju posvećuje motivaciji. Bez razumevanja motivacije, smatra on, nemoguće je razumeti i objasniti ličnost. Po njemu, osobine ličnosti

^{*)} Osobine samoaktualizovanih osoba po Maslovu (1982) su sledeće: efikasna percepcija realnosti, prihvatanje sebe i drugih, spontanost, usredsredjenost na probleme, potrebe za samoćom i privatnošću, nezavisnost od kulture i okoline u kojoj se živi, fluentnost ideja, izražene emocije, jaka želja za pomaganjem drugima, sklonost demokratiji, smisao za humor i slično (str. 193-221).

imaju motivacioni karakter, obezbeđuju doslednost u ponašanju, podstiču ličnost na određenu aktivnost i usmeravaju je prema odgovarajućim ciljevima. Baš zbog toga što osobine ličnosti imaju motivacionu snagu, one predstavljaju i faktore od kojih zavisi doslednost u čovekovom ponašanju.

Da bi teorija motivacije bila adekvatna, ona treba da zadovolji određene zahteve. Po Olportu (1969), ti zahtevi su:

1. Savremenost motiva. Motivi nas pokreću sada i za naše ponašanje ne treba tražiti razloge u dalekoj prošlosti, kako to čini psihoanaliza: "motivi prošlosti ne objašnjavaju ništa ako nisu isto tako motivi sadašnji"³³⁾.

2. Ljudska motivacija mora da bude pluralistička, koja omogućava istovremeno postojanje više različitih motiva. Za razliku od drugih teoretičara motivacije (Frojda, Rodžersa, Maslova), koji su motivaciju svodili na jedan motiv ili nekoliko motiva, Olport smatra da postoji veći broj motiva različitih vrsta, za koje teško možemo naći zajednički imenitelj.

3. U saznavne procese, kao što su planiranje, namere, ciljevi, aspiracije, želje, Olport unosi dinamičku snagu. To što pojedinac želi da ostvari u budućnosti pokazuje nam kako on, u stvari, sebe vidi u toj budućnosti, odnosno, kakvu budućnost za sebe želi da stvori. To nam istovremeno govori i o ličnosti i njezinim pokretačima.

4. Poseban značaj Olport pridaje zahtevu posebnosti motiva nekog pojedinca. Svaki pojedinac je osobit kao ličnost, pa tu posebnost treba otkriti i razumeti. Olport

³³⁾ Olport, G.: *Sklop i razvoj ličnosti*, Beograd, Kultura, 1969, str. 285.

time želi da naglasi da identifikovanje sebe kao ličnosti, samopoštovanje, racionalnost mišljenja ima veliki značaj za razumevanje ličnosti. "U stvari, samo putem poznavanja osobe kao osobe mi smo u stanju da predvidimo šta će ona u nekoj datoj okolnosti uraditi".³⁴⁾

5. Zahtev funkcionalne anatomije motiva predstavlja osnovni problem Olportove teorije ličnosti i njene motivacije. Zbog toga ćemo o njemu dati šire objašnjenje.

Funkcionalna anatomija predstavlja centralni pojam na osnovu koga Olport objašnjava celokupnu motivacionu strukturu pojedinca i ličnosti u celini. Objašnjavajući dinamiku ličnosti, Olport smatra da biološki motivi (glad, žedj, seks) predstavljaju osnovne regulatore ponašanja deteta. Kod odrasle ličnosti javljaju se novi motivi, znatno raznovrsniji i bogatiji. Novostvoreni motivi mogli su nastati na osnovu bioloških, ali je njihova veza, usled razvoja ličnosti i njenih motiva, prekinuta (Rot, N. 1967). Novi motivi na taj način postaju autonomni u odnosu na izvore i na veze koje su nekada postojale. Olport tu autonomiju novostvorenih motiva objašnjava na sledeći način: "Funkcionalna autonomija smatra zrele motive kao raznolike, samostalne savremene sisteme koji izrastaju iz prethodnih sistema, ali su funkcionalno nezavisni od njih".³⁵⁾

Moguće je da čovek, što je ranije činio zbog biološke nužde, sada radi zbog sasvim drugih razloga. Kao ilustraciju za transformaciju navedenog motiva Olport navodi

34) Hol, K. i Lindzi, G.: *Teorije ličnosti*, Beograd, Nolit, 1982, str. 426.

35) Olport, G.: *Sklop i razvoj ličnosti*, Beograd, Kultura, 1969, str. 294.

primer moreplovca. Moreplovac je najpre lovio zbog biološke nužde za hranom ili da bi zadovoljio urodjenu agresiju. Vremenom se te potrebe transformišu tako da moreplovac sada lovi iz zabave, stekao je ljubav prema moru u borbi za hranom. Početna težnja da dodje do hrane pretvara se u ljubav prema sportskom ribolovu, u hobi - aktivnost. Tako je ranije sredstvo da se zadovolji određeni biološki motiv postalo samo sebi svrha, samostalan motiv. Takav nastanak novih motiva Olport naziva funkcionalna anatomija motiva.

Za ostvarenje funkcionalne anatomije Olport smatra da je potrebno da se zadovolje tri načela. Prvo načelo ističe potrebu postojanja veće energije od one koja je neophodna za osnovne čovekove životne potrebe. Drugo načelo ističe značaj ljudske ličnosti da "vlada" okolinom i da iz nje izvlači značenje za buduće namere i ciljeve svoje aktivnosti. Prema ovome načelu, "svaka aktivnost koja povećava i obogaćuje kompetenciju pojedinca postaje funkcionalna anatomija".³⁶⁾ Treći zahtev proizilazi iz strukture vlastitog čoveka, odnosno, iz težnje čoveka da unifikuje svoj život.

Po Olportu, funkcionalna autonomija objašnjava i način na koji se čovekovi motivi menjaju i rastu u toku života, "jer je u prirodi da oni treba tako da čine".³⁷⁾

Zbog isticanja značaja svesnih faktora, ukazivanja na složenost motivacije i doslednost u ponašanju čoveka, Olportova su shvatanja imala značajan uticaj na teoriju ličnosti i njenu motivaciju. Međutim, njegovoj teoriji upućeno

36) Fulgosi, A.: *Psihologija ličnosti, Teorije istraživanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1981, str. 232.

37) *Ibid*, str. 252.

je i dosta prigovora. Oni se pre svega odnose na zanemarivanje socijalne sredine i njene uloge u razvoju ličnosti i njene motivacije; poricanja postojanja kontinuiteta u razvoju i ponašanju između deteta i odrasle ličnosti; u preteranom isticanju osobenosti, a zapostavljanju zajedničkih i opštih obeležja kod različitih ličnosti.

Abraham Maslov (Maslow) spada u one teoretičare čija su saznanja odlučujuće uticala na humanističku orijentaciju u proučavanju motivacije, zbog toga ćemo opširnije objasniti njegovo shvatanje motivacije. Poznavanje motivacionih procesa, prema Maslovu, neophodno je za poznavanje ličnosti u celini. Iz toga jasno se vidi da je motivacija ključ za razmatranje i objašnjenje ličnosti.

Ljudska priroda se može, prema Maslovu, razumeti i objasniti samo kroz aktualizaciju ličnosti. Zbog toga, ističe on, psihologija mora da proučava zdrave i visoke kreativne ličnosti, pojedince koji su u svom razvoju dostigli visok stepen samoaktualizacije. Ljudski život nikada neće biti protumačen i zadovoljavajuće objašnjen ako se u obzir ne uzmu njegove najviše aspiracije, kao što su: identitet i autonomija, zdravlje, razvoj, samoaktualizacija (Maslov, A. 1982). Prema tome, samoaktualizacija predstavlja najviši cilj i najvažniji motiv koji čoveka pokreće, usmerava i održava njegovu aktivnost radi potpunijeg samoostvarenja.

Maslov smatra da se čovek neprekidno menja, postaje drukčiji, bogatiji, raznovrsniji i sve više teži samoaktualizaciji. Samoaktualizacija je, po tome, za većinu ljudi, neprekidan proces razvijanja. Zbog toga Maslov ističe značaj slobodnog razvoja ličnosti u pravcu samoaktualizacije. To je,

prema njemu, prirodan proces razvijanja svih mogućnosti i kapaciteta ličnosti. Bez poznavanja tog procesa i takve potrebe, bez uzimanja u obzir ljudske prirode koja teži samoaktualizaciji, ne bi se mogla dati potpuna i prava slika o ličnosti i njenoj motivaciji.

Ciljevi imaju privlačnu snagu (valencu) i njihovo dostizanje stvara zadovoljstvo, ali to zadovoljstvo nije ni trajno ni potpuno. Dostizanjem jednog cilja postavljaju se novi ciljevi koji su socijalno na višem nivou. Otuda je svojstvo ljudi da uvek nečemu teže i da nešto priželjkiju. Ljudske potrebe su, prema Maslovu, urodjene, ali se postupno u životu zadovoljavaju.

U osnovne ljudske potrebe Maslov svrstava: fiziološke, potrebu za sigurnošću, za pripadanjem i ljubavlju, za poštovanjem od strane drugih i potrebu za samoaktualizacijom.³⁸⁾

1. Fiziološke potrebe

Osnovu motivacije, po Maslovu, čine fiziološki nagoni (potrebe). Novija istraživanja su isticala potrebu da se objasni razvoj pojma homeostaza i nalaženje da su naši zahtevi pokazatelji telesnih potreba ili nedostataka. Homeostaza se odnosi na automatsko reagovanje tela na normalne sadržaje u krvi. Valter Kanon (Walter Cannon), koji je formulisao homeostatičku teoriju, opisuje ovaj proces. U homeostatički proces reakcije on uključuje: sadržaje vode u krvi, sadržaj soli, količinu šećera, količinu proteina, sadržaje masti,

³⁸⁾ Maslov, A.: *Motivacija i ličnost*, Beograd, Nolit, 1982.

količinu kalcijuma, stalan nivo vodonikovih jona (ravnoteža kiseline i baze) i konstantnu temperaturu u krvi. U ovaj spisak mogli bi se, očigledno, uključiti i drugi minerali, hormoni i vitamini. Zbog toga Maslov smatra beskorisnim i nemogućim praviti liste osnovnih fizioloških potreba. Sve fiziološke potrebe Maslov ne izjednačava sa homeostatičkim. Za seksualne potrebe, potrebu za materinstvom i za spavanjem još uvek nije dokazano da su homeostatičkog porekla iako su njihove fiziološke osnove evidentne.

Od fizioloških motiva seksualni i materinski se znatno razlikuju od drugih po tome što im je osnovna funkcija u zaštiti vrste, a ne individue. Seksualno ponašanje muškaraca i žena zavisi od kombinacije unutrašnjih i spoljašnjih faktora. Kod ove grupe fizioloških potreba društveni faktori imaju značajan uticaj. Može se reći da ni na jedan oblik čovekovog ponašanja socijalni faktori ne utiču tako snažno kao na seksualnu aktivnost. Materinski motiv ima istu funkciju kao i seksualni. On se obično razdvaja na dva motiva: pre-materinski (želja da se ima dete) i postmaterinski (potreba da se brine o rodjenoj deci). I za ove motive hormonski i cerebralni faktori predstavljaju osnovu, a preko stava društva i vaspitanja dece ostvaruju se socijalni uticaji.

U navedenoj grupi fizioloških potreba mogu se uvrstiti i: potreba za spavanjem, za aktivnošću, kiseonikom, temperaturom i sl. I pored toga što su navedene potrebe veoma važne, one se automatski zadovoljavaju, svest za njihovo zadovoljavanje nije potrebna.

Zadovoljenje fizioloških potreba ima veliki značaj

za održanje organizma. Nezadovoljenje fizioloških potreba ima velikih posledica na čovekovu ličnost u celini. Izuzetno gladan čovek pokazuje interesovanje samo za hranu. Onjoj misli, emocije su mu vezane samo za hranu, opaža je, jedino želi hranu i na to troši svu svoju psihičku energiju. Sve drugo za njega je nevažno. "Sloboda, ljubav, osećanje prema zajednici, poštovanje, filozofija, mogu da budu odbačeni u stranu kao tričarije, jer ne mogu da ispute stomak."³⁹⁾ Za takvog se čoveka može s pravom reći da ima samo jedan cilj, da živi za hranu. Slično jeⁱ kad je u pitanju potreba za vodom.

Ovakav aspekt, po Maslovu, samo je dobar način da se motivacija zamagli, da se stekne jednostrana slika o čoveku i njegovoj prirodi. Tačno je da čovek živi za hleb kad ga nema. Međutim, šta se dešava sa čovekovim željama kada hleba ima dovoljno, - s pravom se pita Maslov. Tada se zadovoljavaju druge potrebe (višeg reda) i one dominiraju ljudskom prirodom. Kad se i ove zadovolje, javljaju se nove i tako nastaju i razvijaju brojne ljudske potrebe. Osnovne implikacije navedenog stava, po Maslovu, jesu: u teoriji motivacije podmirenje je isto toliko važno kao i lišavanje. Zadovoljenje potreba koje su više fiziološke omogućava pojavu drugih (viših) koje su po svojoj prirodi i osnovnim svojstvima više socijalne. Fiziološke potrebe koje su stalno zadovoljene prestaju da postoje "kao osnovne determinante ili organizatori ponašanja"⁴⁰⁾, kako Maslov s pravom ističe. Želja koja je zadovoljena prestaje da bude želja. Organizmom vladaju i njegovo

³⁹⁾ *Ibid*, str. 94.

⁴⁰⁾ *Ibid*, str. 95.

ponašanje usmeravaju samo nezadovoljene potrebe.

2. Potrebe za sigurnošću

Kada su fiziološke potrebe relativno dobro zadovoljene, javlja se drugi niz potreba koje se mogu grubo klasifikovati kao potrebe za sigurnošću. Reč je o potrebi za bezbednošću, zaštitom, slobodom od straha, stabilnošću, potrebi za radom i sl. One mogu, kao i fiziološke potrebe, da prevladaju i da upravljaju ponašanjem individue. Tada za čoveka sve izgleda manje važno od sigurnosti i zaštite. Ako je ovo stanje dovoljno jako i dugotrajno, može se reći da čovek živi skoro potpuno za sigurnost. Po tome su potrebe za sigurnošću dosta slične fiziološkim potrebama.

Dete, kao i odrastao čovek, voli siguran, sredjen, predvidljiv, zakonit i organizovan život koji mu pruža sigurne oslonce od svih neočekivanih i haotičnih događaja. U stabilnim i dobro organizovanim sredinama ne postoji prava potreba za sigurnošću. Kao što sit čovek više ne oseća glad, tako se i siguran čovek ne oseća ugroženim.

Potreba za sigurnošću, kao aktivni motivacioni pokretač organizma, vidi se jedino u situacijama stvarnih opasnosti koje se naročito dešavaju u ratu, u prirodnim katastrofama, društvenoj dezorganizaciji, neredima, povredama morala i sl. Tada se odrasla osoba može ponašati kao nesigurno dete, mada se njene reakcije ispoljavaju u nešto drugačijim oblicima.

Najjasniji oblik potrebe za sigurnošću javlja se kod opsesivno-kompulsivne neurotske reakcije. U takvim sluča-

jevima osobe čine sve kako bi ujedinile i stabilizovale sredinu oko sebe, tako da se u njoj ne mogu nikada pojaviti neočekivane opasnosti. Čitav njihov život je tako organizovan po odredjenim pravilima i formulama koje obezbeđuju jedan veoma slobodan svet u kome žive.

3. Potreba za pripadanjem i ljubavlju

Kada se zadovolje fiziološke potrebe i potrebe za sigurnošću, javiće se potreba za pripadanjem, ljubavlju i naklonošću. Čovek žudi za toplim odnosima sa suprugom, mužem ili decom, sa ljudima uopšte. Teško se podnosi i bolno oseća odsustvo prijatelja, usamljenost, odbačenost i žigosanost. Potrebu za pripadanjem i ljubavlju čovek zadovoljava nalazeći svoje mesto u svetu u kome živi. On se veoma trudi da bude shvaćen i prihvaćen u svojoj grupi, na poslu i u porodici.

Osujećenje navedenih potreba i njihovo nezadovoljenje dovodi do loše prilagodjenosti i ozbiljnih patoloških promena. Skoro svi teoretičari psihologije ističu da su nezadovoljene potrebe za ljubavlju osnovni uzrok neprilagodjenosti individue. Zbog toga svaka zdrava sredina mora da stvara i podstiče uslove u kojima će se potrebe za pripadanjem i ljubavlju moći najpotpunije zadovoljavati.

4. Potreba za poštovanjem od strane drugih

Svi ljudi imaju potrebu za čvrsto zasnovanom, stabilnom i visokovrednovanom slikom o sebi, za samopoštovanjem i uvažavanjem od strane drugih. Ove potrebe Maslov svrstava u

dve grupe. U prvu grupu navodi uspeh na poslu, samopouzdanje, nezavisnost i slobodu. U drugu: želju za reputacijom, prestižom, slavom, vlašću i priznanjem.

Zadovoljenje za samocenjenjem dovodi do osećanja samopouzdanja, dovoljnosti, osećanja korisnosti i potrebnosti. Kada se ove potrebe osujećuju, stvara se osećanje manje vrednosti, slabosti i besperspektivnosti. Zbog toga su retke kulture u kojima ove potrebe nemaju značajno mesto u životu njihovih pripadnika.

5. Potreba za samoaktuelizacijom

Pojam samoaktuelizacija Maslov preuzima od Goldštajna u specifičnom i mnogo užem značenju. Pod samoaktuelizacijom on podrazumeva potrebu da čovek ostvari ono što u njemu postoji kao mogućnost. To je, u stvari, nastojanje da bude ono što jeste, odnosno ono što bi mogao da bude. "Muzičar mora da se bavi muzikom, pesnik mora da piše, slikar mora da slika (naučnik da stvara N.J.B.), ako žele da konačno žive u miru sa samim sobom".⁴¹⁾ Čovek mora da stvara, mora da bude veran sopstvenim potrebama, mogućnostima i svojoj prirodi. Potpuno je razumljivo da su ove potrebe raznovrsne i različite, kao što su i ljudi po mnogim svojstvima i osobinama različiti. Kod jedne osobe to može biti želja da bude sportista, kod druge da slika, kod treće da bude majka itd. Individualne razlike su više nego vidljive kod navedenih potreba i njihovih zadovoljenja.

Navedene potrebe (motivi), po Maslovu, predstavljaju hijerarhijski red, pa potrebe koje su za ličnost važnije

⁴¹⁾ *Ibid*, str. 101-102

imaju prioritet u zadovoljavanju. Fiziološke potrebe se nalaze u osnovi hijerarhije svih potreba, te je razumljivo da su najvažnije, najprioritetnije u zadovoljavanju. Tek kada su one do određenog nivoa zadovoljene, javljaju se nove potrebe, koje ličnost teži da zadovolji. Međutim, ne treba shvatiti da su pojedine potrebe jedine determinante određenih oblika ponašanja ličnosti. Tako, na primer, u ponašanju jedne osobe možemo otkriti uticaje fizioloških potreba, potrebu za sigurnošću, ljubavlju, potrebu za cenjenjem i samoostvarivanjem. Ovakvo shvatanje Maslova je u očiglednoj suprotnosti sa ranije iznetim shvatanjima da jedan motiv (potreba) izaziva samo jednu vrstu postupaka.

Pored istaknutih osnovnih potreba, Maslov uvidja da je malo pažnje posvećeno želji za znanjem i razumevanjem sveta oko sebe i da su čovekove estetske potrebe takodje zanemarene. Zbog toga on proširuje svoju listu potreba i u nju uvršćuje kognitivne i estetske potrebe.

1. Kognitivne potrebe

Tek u novije vreme mogu se naći potpunije i šire informacije o kognitivnim impulsima, njihovoj dinamici i patologiji. Ova saznanja nisu bila važna u kliničkom radu, pa u delima velikih pronalazača (Frojda, Adlera, Junga i dr.) ne nalazimo ništa o ovim problemima. Sticanje znanja smatralo se tehnikama za sticanje osnovne sigurnosti ili izrazima samoostvarenja. Ova i slična shvatanja nisu davala dovoljno jasnih i potrebnih odgovora o motivacionoj ulozi radoznalo-

sti, učenja, eksperimentisanja i sl. Novi eksperimenti su definitivno pokazali da se o kognitivnim potrebama mora ozbiljno voditi računa ako se želi shvatiti i predvideti čovekovo ponašanje u situaciji učenja. Otkriveni su brojni dokazi koji ističu značaj i potrebu da se upozna, potpunije razume i objasni čovekova spoznaja. Pomenimo samo neke; 1. kod viših životinja susreću se oblici reagovanja koji se mogu objasniti kao radoznalost; 2. istorija čovečanstva pruža dosta dokaza ljudi koji su tragali za činjenicama, istinom i njihovim objašnjenjima i tada kada su se mnogih stvari u životu morali odricati i kada im je život bio u velikoj opasnosti; *) 3. proučavanja psihološki zdravih ljudi pokazuju da u njima postoji jaka želja za spoznajom ovih, tajanstvenih, nepoznatih i haotičnih predmeta, procesa i pojava; 4. utvrđeno je da se potreba za saznanjem novog i radoznalost rano javlja kod dečjeg uzrasta, kod svih kultura i na svim socijalno-ekonomskim nivoima; 5. zadovoljenje kognitivnih potreba ima za posledicu osećanje prijatnosti, doprinosi samopotvrđivanju, učvršćivanju sigurnosti, želje i volje za novim saznanjem.

Isticanje značaja podmirenja kognitivnih potreba javlja se kao preduslov i za potpuniji razvoj ukupnih ljudskih potencijala - kapaciteta. To pokazuje da kognitivne potrebe treba konačno uvrstiti u grupu osnovnih ljudskih potreba, koje po Maslovu realno egzistiraju.

*) U istoriji nauka mnogo je primera ljudi koji su verovali i radili da bi došli do istine. N. Kopernik, J. Kepler, G. Galilej, Dj. Bruno, B. Spinoza, naš N. Tesla i mnogi drugi. Njih je saznavalačko interesovanje, potreba da stvaraju i istražuju istinu, "naterala" na mnoga odricanja, a neke i u smrt. Tako je Dj. Bruno završio na lomači, B. Spinoza pristao na eksterminaciju, a Tesla se odrekao mnogih ljudskih zadovoljstava.

2. Estetske potrebe

Za kognitivne potrebe je istaknuto da ih treba uvrstiti u sistem osnovnih ljudskih potreba. U pogledu estetskih potreba nema jasne saglasnosti, niti dovoljnog broja istraživačkih nalaza koji bi omogućili da se preciznije odredi potreba za lepim. Međutim, mnogi autori navode da su unutrašnji impulsi za lepim utvrđeni još kod pećinskog čoveka. Potreba za lepim veoma je izražena u dečjem uzrastu. Ona se skoro uvek sreće kod zdrave dece, bez obzira na vrstu kulture i na socijalni i ekonomski nivo razvijenosti sredine.

Estetske potrebe, po Maslovu poklapaju se u dosta tačaka sa konativnim i kognitivnim potrebama, pa ih je zbog toga teško precizno izdiferencirati. Tako se potreba za redom, simetrijom, za sistemom i strukturom mogu pripisati kognitivnim, konativnim i estetskim potrebama. Za sada, izgleda izvesno da ove potrebe postoje, da su vidljive, ali da ne postoji dovoljan broj eksperimentalnih istraživanja i relevantnih naučnih činjenica za njihovo pouzdano tumačenje.

Ljudska priroda igra ključnu ulogu u svim Fromovim (Fromm) delima. On ističe da je čovek istovremeno i deo prirode i odvojen od prirode, da je biće koje je povezano sa svojom životinjskom vrstom, ali da je i specifično ljudsko biće. Pored fizioloških nagona (glad, žeđ, seksualni nagon), čovek poseduje razum, imaginaciju, samosvest i specifične potrebe koje proizilaze iz njegove egzistencije.

I kad najpotpunije zadovolji sve svoje fiziološke potrebe, čovek, po Fromu, ne rešava svoj ljudski problem,

"njegove najjače strasti i potrebe nisu iscrpljene u njegovom telu, već u samoj specifičnosti njegove egzistencije."⁴²⁾ On zbog toga teži da zadovoljava potrebe koje su specifično ljudske i sa kojima se prevazilaze fiziološke potrebe organizma.

Frojd je smatrao da je u libidu našao osnovne pokretače ljudske aktivnosti. From, za razliku od Frojda, smatra da i pored toga što su seksualni nagon i sve što iz njega proizilazi značajni i moćni, to nisu jedine i najjače snage čovekove. "Najjače snage koje motivišu čovekovo ponašanje proizilaze iz njegove egzistencije, iz ljudske situacije".⁴³⁾

Kao biološko biće, čovek ima određeni broj fizioloških potreba koje se moraju zadovoljiti. Pored njih, From ističe i potrebe koje su imanentne ljudskoj prirodi, koje prevazilaze njegovo životinjsko poreklo. Među ove potrebe From ubraja sledeće:

1. pripadnost (udruživanje) nasuprot narcizmu;
2. prevazilaženje - stvaralaštvo nasuprot destruktivnosti;
3. ukorenjenost - bratstvo nasuprot rodoskrnjenju;
4. osećanje identiteta - individualnost nasuprot konformizmu horde;
5. potreba za okvirom orijentacije i verovanje - razum nasuprot iracionalnosti.

Navedene ljudske potrebe, po Fromu, stečene su u toku života čoveka, u toku njegove evolucije. One "rezultiraju imperativnom težnjom da se ponovo uspostavi jedinstvo i

42) From, E.: *Zdravo društvo*, Drugo izdanje, Beograd, Izdavačka radna organizacija Rad, 1980, str. 51.

43) *Ibid.*

ravnoteža između njega (čoveka - N. J. B.) i ostale prirode".⁴⁴⁾

Na osnovu svog raznovrsnog i dugotrajnog kliničkog iskustva, Karl Rodžers (Carl Rogers) je došao do saznanja da čovek po svojoj suštini svrhovito biće koje ima određene ciljeve koje želi da ostvari. On na taj način želi da aktuelizuje vlastito ja da bi obezbedio postizanje zrelosti i socijalnosti (Fulgosi, A. 1981). Rodžers veruje da čovek može najpotpunije da ostvari sebe kao ličnost samoaktualizujući se, kada mu je omogućeno da se njegova priroda slobodno ostvaruje na osnovu vlastitih urođenih potencijala. Prema tome, on duboko veruje u ljudsku prirodu koja poseduje određene sklonosti razvoja i koja obezbeđuju samoaktualizaciju ličnosti.

Za razliku od Frojda, koji je uzročnike čovekovog ponašanja tražio u prošlosti, Rodžer smatra da je "ključ za razumevanje ličnosti pojedinca u razumevanju njegovih odnosa s okolinom u sadašnjosti, odnosno u sadašnjoj njegovoj percepciji i interpretaciji te okoline".⁴⁵⁾ Za ponašanje ličnosti nisu važna prošla iskustva već sadašnje njihovo tumačenje, kako to pojedinac razume i oseća, kako mu to izgleda i kako mu sad odgovara. Prema takvom shvatanju, ponašanje ličnosti zavisi od njegove interpretacije date situacije, pa ponašanjem upravljaju subjektivne interpretacije ličnosti. "Jednako reaguju svesno na sopstveno tumačenje sveta koji je okružuje i testira ovo subjektivno viđenje, nasuprot objektivnoj stvarnosti. Stoga čoveka ne pokreću unutrašnji nagoni,

44) From, E.: *Čovek za sebe*, Zagreb, Naprijed, 1980, str. 50.

45) Fulgosi, A.: *Psihologija ličnosti, Teorije i istraživanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1981, str. 279.

niti ga kontroliše okolina, već on u svakom trenutku aktivno pokušava da osmisli svoje iskustvo."⁴⁶⁾ Umesto prošlosti, na ponašanje čoveka više utiče sadašnjost i kako čovek vidi svoju budućnost.

Prema mišljenju Rodžersa, čovekov organizam poseduje tendenciju da aktuelizuje, održi i pojača vlastite doživljaje. Ta tendencija aktuelizovanja predstavlja jedini i pravi motiv koji reguliše čovekovo ponašanje u toku čitavog života (Popović, B., 1977). Aktuelizacija ili samoaktualizacija omogućava potpuniji razvoj ličnosti i svih njegovih kapaciteta. To je pravi i jedini motiv, po shvatanju Rodžersa, za ljudsko ponašanje, a ostali motivi (glad, žeđ, seks i dr.) predstavljaju samo posebne izraze glavnog motiva i služe njegovom ostvarenju.

Motiv samoaktualizacije, po Rodžersu, karakterišu sledeća obeležja:

1. tendencija samoaktualizacije je ugrađena u biološke procese organizma, pa je to biološka činjenica, a ne psihološka;

2. aktualizacija omogućava podsticanje autonomije, nezavisnosti, samopouzdanje, zrelosti, kompletnosti, obogaćivanje iskustava;

3. težnja ka aktuelizaciji služi i kao kriterijum vrednovanja ljudskog iskustva;

4. ostvarenje cilja nije usmereno na snižavanje napetosti ili traženje smirivanja i mirovanja, već je ponašanje motivisano potrebama porasta napetosti radi napredovanja i daljeg razvijanja;

⁴⁶⁾ Pek, D. i Vitlou, D.: *Teorije ličnosti*, Beograd, Nolit, 1978, str. 32-33.

5. aktualizacija znači i kretanje od jednostavnih ka boljim i potpunijim strukturama. Time se, po Rodžersu, obezbeđuje formiranje adekvatnije ličnosti (Fulgosi, A. 1981).

Bez obzira na brojne primedbe koje su iskazane na Rodžersovo teorijsko shvatanje, a posebno na mali broj empirijskih dokaza za postojanje glavnog (osnovnog) motiva aktualizacije, ostaje činjenica da on veruje u čoveka, u njegovu ljudsku prirodu, u mogućnost samorealizacije i kreativnog razvoja ličnosti.

Kao što se vidi, razvojne teorije u humanistički okvir stavljaju svesnog, stalno promenljivog čoveka. Tako posmatran, "čovek nije delo svoje prošlosti, niti slepih iracionalnih sila... već je stalno promenljivo biće koje se menja, usavršava i utiče na promene u svojoj sredini".⁴⁷⁾ Iz navedenog mišljenja B. Popovića jasno proizilazi da se u humanističkoj orijentaciji čovekova ličnost i njegova motivacija bitno razlikuju od shvatanja psihoanalitičara i bihevorista. S pravom se može očekivati, da uz Marksovo shvatanje o ljudskim potrebama, ova savremena orijentacija daje dovoljno osnove i pruža jasniju perspektivu naučnijem zasnivanju teorije ljudske motivacije. Zbog toga u njoj vidimo dosta osnova i teorijskih polazišta za zasnivanje našeg istraživanja.

Teorije motivacije koje smo naveli pokazuju da je njihov broj velik i da u okviru istih teorijskih modela postoje znatne razlike i modifikacije.^{*)} Budući da je razvoj tekao višesmerno i da postoje brojni pokušaji spajanja razli-

⁴⁷⁾ Ibid, str. 41.

^{*)} Smatra se da danas postoji preko pedeset različitih teorija motivacije i njihovih varijanti.

čitih varijanti i modifikacija, traženje zajedničkih elemenata postaje sve komplikovanije, a mogućnosti za diferenciranje između pojedinih modaliteta sve teže. Zbog toga ne postoji opšteprihvaćena teorija motivacije, koja bi na zadovoljavajući način objasnila sve relevantne činioce i zakonitosti ljudskog ponašanja. Pejčak (1970) s pravom naglašava da se teško snaći u ovakvom obilju teorija motivacije. Po njemu bi, zbog toga, najbolje bilo reći da u svakoj teoriji ima neki delić istine. Iako ovaj stav može dovesti do eklektičkog shvatanja, nama se čini da je on dosta realan i objektiv. Naime, do integracije, s obzirom na vidljive razlike, na njihovo produbljivanje i različite pristupe u shvatanju ljudske prirode, nemoguće je doći. Isto tako je nemoguće izdvojiti jednu teoriju ili model koji bi bio potpuno "čist", bez odredjenih elemenata drugih teorija i modela.

Kao što se vidi, u teorijskom prilazu empirijskom proučavanju motivacije teško je naći zajedničku osnovu na koju je moguće svesti dosta izražene razlike među brojnim teorijama motivacije. Postavlja se pitanje da li postoji "najbolja" teorija motivacije, teorija koja je primenljiva za različita područja ljudskog ponašanja (motivacija za rad, za učenje, sportska motivacija i sl.), ili se moramo orijentisati na tzv. teorije užeg obima koje su primenljive za objašnjenje samo pojedinih aspekata ljudskog ponašanja. Zbog toga se danas uglavnom napuštaju pokušaji da se dodje do sveobuhvatne teorije koja bi bila upotrebljiva za objašnjenje svih oblika ljudske aktivnosti, čemu su pretendovale klasične teorije motivacije (biheviorističko i psihoanalitičko učenje o motiva-

ciji). Sve se više ide ka stvaranju specifičnih teorija, pa su veće mogućnosti da se područje motivacije brže razvija i obogaćuje, kako u sadržinskom tako i u metodološkom pogledu.

Ponašanje čoveka kao biološko-psihološkog i socijalnog bića uslovljeno je raznovrsnim faktorima, te bi vezivanje samo za ograničen broj teorija i faktora kao pokretača njegove aktivnosti osiromašilo naše saznanje o njegovoj pravoj prirodi. Kao ilustraciju takve orijentacije pomenućemo da je samo u oblasti motivacije za rad u poslednjih dvadesetak godina nastalo nekoliko teorija motivacije (Herzbergova, Vrumova, Solomonova - Pajević, D., 1983).

U opredeljenju za teorijski koncept od koga smo pošli u ovom istraživanju motivacije u prvom redu smo morali imati u vidu navedene razlike medju teorijama u pogledu prirode faktora koje ističu, kao presudne za ponašanje, kao i metodoloških mogućnosti koje pružaju u merenju motivacije. Teorije koje smo razmatrali u ovom radu razlikuju se u osnovnom, možda više filozofskom nego psihološkom pitanju, a to je, kako ističe Desai (Deci, 1975), da li ljudi mogu da odlučuju o svom ponašanju i biraju ciljeve, ili ponašanje nije zasnovano na odlukama ljudi. U odgovoru na to pitanje pojavila su se različita teorijska shvatanja, koja su imala odraze i na strukturisanje motivacije kao jednog od kamena-temeljaca, kako smo to više puta istakli.

Po psihoanalitičkom shvatanju čovekovim ponašanjem upravljaju nesvesne želje i težnje - id, i mala je čovekova mogućnost da na svesnom planu odlučuje o svom ponašanju. Biheaviorističkim shvatanjem celokupno čovekovo ponašanje

uključujući i učenje, može se svesti na uspostavljanje veze između spoljnih stimulusa i stečenih ili urođenih reakcija (refleksa). Kakvu ćemo ličnost formirati i kakvo će biti njeno ponašanje zavisi isključivo od toga kakvi stimulusi deluju iz spoljne sredine. Ma koliko trivijalno zvučala poznata Votsonova krilatica, osnivača bihevizma, "dajte mi violinu i svako dete će naučiti da postane makar prosečan muzičar", ona najilustrativnije izražava suštinu ovog teorijskog shvatanja o ljudskom ponašanju. Iz toga shvatanja je u proučavanju motivacije proizašao koncept "potreba za stimulacijom", koji se pojavio sa učenjem Pavlova i našao vidno mesto kasnije i u teorijama unutrašnje motivacije.

Ako bismo u istraživanju pošli od ovog teorijskog stanovišta, to bi značilo da motivatore ponašanja treba tražiti u samoj sredini u kojoj se odvija vaspitno-obrazovni proces. Nagrade i kazne koje služe kao potkrepljenje u pojačavanju uspostavljenih veza po S-R šemi, uticaće na to da li će se te veze između stimulusa i reakcija (ponašanja) brže i trajnije uspostavljati. Prema bihevizmu, ponašanje se odvija bez uticaja bilo kakvih unutrašnjih činilaca vezanih za samu ličnost i njena psihološka stanja. Takvim svojim pristupom bihevizam je proces motivacije sveo na proces učenja, za čije odvijanje su presudna tri elementa: stimulus, potkrepljenje, reakcije. Ekstremni Votsonovi bihevizam nije dopuštao postojanje konstrukta "motivacije" ili bilo kakvih unutrašnjih procesa, smatrajući da se prirodom i efektima delovanja spoljnih stimulusa može sasvim objasniti čovekovo ponašanje.

Hal je dao mesta u S-R šemi ljudskog ponašanja i intervenišućim varijablama (unutrašnjim psihičkim stanjima), te se može označiti kao začetnik kognitivnih teorija motivacije. Prema kognitivnim teorijama delovanje draži nije automatsko, već kognitivni procesi kao što su: očekivanje, predviđanje, svest o ciljevima, opredeljuju čovekovo ponašanje. Čovek bira svoje postupke na osnovu prispelih informacija (iz spoljne ili unutrašnje sredine), povezuje ih sa stečenim iskustvom i na osnovu vlastitih izbora opredeljuje se za akciju. Prema ovom shvatanju, čovek nije pasivan organizam koji se potčinjava dejstvu spoljnih stimulusa (po bihevizizmu) ili nesvesnih sila (po psihoanalizi), već aktivno, svesno biće koje u "svesti o ciljevima" nalazi osnovne pokretače svoje aktivnosti. Još je Engels pisao da "sve što pojedinog čoveka podstiče na delatnost, neizbežno prolazi kroz njegovu svest, utičući na njegovu volju".⁴⁸⁾

U teorijama odlučivanja još je više istaknut kognitivni pristup motivaciji. Praktične implikacije ovog shvatanja, prevedene na naš problem istraživanja motivacije, bile bi u tome da će pojedinci biti motivisani za učenje u onoj meri u kojoj procenjuju da im učenje omogućuje zadovoljenje važnih motiva kao što su profesionalne aspiracije, motiv postignuća, afirmacije i slično. Ako bismo prihvatili samo kognitivni model u proučavanju motivacije, to bi značilo da izvore motivacije za učenje treba tražiti u sferi kognitivnih procesa, a pre svega opažanja i mišljenja. Težište u proučavanju motivacije se po takvom shvatanju pomera sa objektivnih,

48) Havelka, N., Lazarević, Lj.: *Sport i ličnost*, Beograd, Sportska knjiga, 1981, str. 30.

spoljnih stimulusa, na unutrašnje procese i stanje ličnosti.

U razvojnim teorijama koje su nastale u okviru humanističke psihologije motivi i motivacija se posmatraju kao razvojni proces, proces koji nije usmeren na održavanje unutrašnje ravnoteže u organizmu, već pre svega na razvoj i realizaciju potencijala ličnosti. Fundamentalne postavke razvojnih teorija nalazimo u učenju Marksa, koji je svojim shvatanjem da "društveno biće određuje društvenu svest" istakao osnovne determinante u razvoju ličnosti, njene svesti i ponašanja. Od toga stava se mora poći i u proučavanju motivacije. Marksističko shvatanje naglašava značaj društveno-ekonomskih faktora u razvoju ličnosti, kao i potrebu da se sagledaju složene interakcije ličnosti i sredine. Čovek je, po Marksu, ne reaktivno (kako su isticala bihervioristička shvatanja u objašnjenju ljudskog ponašanja) već aktivno, stvaralačko biće, čija je osnovna potreba da radi i razvija svoje ljudske potencijale. Čovek nije samo "kreatura prirode", već i kreator i stvaralac svojih "pokretača". Marksističko shvatanje podrazumeva razvoj i bogaćenje čoveka kroz stvaranje novih potreba. Naravno, kakve će se potrebe razvijati i koji stepen će dostići njihov razvoj, zavisi od uslova društvene sredine. Prema tome, ljudske potrebe (izuzimajući najosnovnije biološke i neke socijalne) nisu apriori date već se razvijaju, i to ne same po sebi i spontano. Prema tome, značajnu ulogu u razvoju ljudskih potreba imaju socijalno-ekonomski činioci, što znači da se i na motivaciju mora gledati ne samo kao na psihološko-pedagošku već i kao socijalno-ekonomsku pojavu.

Marks na čoveka ne gleda kao na izolovanog poje-

dinca, van konteksta socijalne sredine i društveno-ekonomskih odnosa, u čemu je najbitnija razlika u odnosu na personalistička i druga tumačenja motivacije. Slikovitije rečeno, sve navedene teorije u proučavanju motivacije više gledaju na čoveka kao izolovanog pojedinca nego na pripadnika društvene sredine, ističu više stabilnost umesto razvoja, a ponašanje je usmereno više na očuvanje ravnoteže i smanjenje neizvesnosti nego na razvoj i stvaralaštvo. Po marksističkom shvatanju, aktivnost čoveka je stvaralački odnos prema svetu i samom sebi. U tom odnosu formira se sistem motivacije, u kome intelektualne, voljne i motivacione osobine ličnosti imaju značajnu ulogu (što je naglašeno naročito u Olportovoj teoriji ličnosti). Marksističko shvatanje je istaklo potrebu da se u proučavanju motivacije posmatra dijalektički odnos između spoljnih i unutrašnjih faktora, vezanih za ličnost i njene osobine. Ljudsko ponašanje je determinisano obema grupama faktora i u proučavanju motivacije mora se tragati za međusobnim vezama i odnosima obe grupe faktora.

Polazeći od navedenog stanovišta, opredelili smo se da u empirijskom proučavanju istražujemo motivacionu snagu i uticaj na učenje kako sredinskih faktora relevantnih za vaspitno-obrazovni proces, tako i unutrašnjih psiholoških faktora (sposobnosti i osobina ličnosti). Pri opredeljenju za ovakav pristup imali smo u vidu teorijska i metodološka ograničenja klasičnih teorija motivacije. Vezivanjem samo za jednu teorijsku koncepciju ne bi se mogla objasniti a još manje predvideti jedna tako složena ljudska delatnost kao što je učenje u profesionalnom obrazovanju. U osnovi jedan širi,

interdisciplinarni pristup u proučavanju motivacije daje mogućnost da se ustanovi stvarni uticaj tzv. unutrašnjih i spoljnih faktora, kao i efekata njihove interakcije na proces učenja.

1.4. Dosadašnja istraživanja motivacije

Govoreći posebno o teorijama učenja, ukazali smo na neka istraživanja motivacije stranih istraživača. Potpuni-je smo komentarisali Maslovljevu klasifikaciju potreba (motiva) kao jednu od najčešće korišćenih u savremenoj pedagoško-psihološkoj literaturi. U ovom delu pokušaćemo da navedemo rezultate naših značajnijih istraživanja.

Kada je reč o istraživanju naših autora, treba napomenuti da su rezultati veoma različiti i heterogeni. Veći deo istraživanja odnosi se na motivaciju učenja odraslih uz rad, druga se tiču obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi, treća se odnose na motivaciju za učenje u uslovima armijskog života i rada. Bez obzira na razlike koje se zbog toga javljaju, smatramo da će šire ukazivanje na rezultate naših istraživača omogućiti potpuniji uvid u probleme motivacije, na njeno mesto, ulogu i značaj i na taj način olakšati razumevanje učenja odraslih.

U andragoškoj literaturi jugoslovenskih autora nalazimo više pokušaja istraživanja i utvrđivanja razloga zbog kojih odrasli ljudi uče. Čini nam se da je strukturu tih motiva najpotpunije objasnio Mladen Zvonarević u "Osnovama andragogije", pa je zbog toga i šire navodimo.

(1) Za potpunije upoznavanje motivacije učenja odraslih Zvonarević smatra da je potrebno utvrditi motive zbog kojih odrasle osobe ulaze u proces obrazovanja ("pozitivni" motivi), kao i motive zbog kojih ne ulaze u proces obrazovanja ("negativni" motivi).⁴⁹⁾

Polazeći od zahteva našeg istraživanja, navešćemo samo osnovne motive zbog kojih odrasli ulaze u proces obrazovanja i ukratko ih objasniti.

Medju "pozitivne" motive Zvonarević navodi sledeće:

1. Želja za daljim napredovanjem u radu i zvanju.

U osnovi ovoga motiva leži potreba za višim zvanjem, kvalifikacijom ili diplomom, da bi se dobilo unapredjenje i ostvarila željena karijera.

2. Želja za daljim stručnim usavršavanjem. Proizilazi iz ljubavi prema profesiji i poslu koji se obavlja i koji se potpunijim obrazovanjem nastoji unaprediti. Učenje je u direktnoj funkciji unapredjenja vlastitog rada. Zbog toga je ovaj motiv veoma zahvalan za sve sadržaje i oblike obrazovnog rada.

3. Želja za društveno-ekonomskim i političkim obrazovanjem. Ovaj motiv izražava potrebu i mogućnost društveno-političkog angažovanja kako u radnoj organizaciji tako i u mesnoj zajednici u kojoj se živi. Učešće u društveno-političkom životu predstavlja i podrazumeva osposobljenost i kvalifikovanost za tu aktivnost i angažovanje.

4. Želja za kulturnim uzdizanjem. Javlja se kao

⁴⁹⁾ Osnovi andragogije, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1966, str. 303-308.

potreba da se čovek obrazuje kako bi mogao da razvija različite kulturne vrednosti društva i potpunije se njima koristi.

5. Amatersko interesovanje. Javlja⁵⁰ se za najrazličitije oblasti ljudskih znanja koja stoje van čovekovog profesionalnog usmerenja. Ljudi sa ovakvim interesovanjima pravi su amateri, koji sa oduševljenjem prihvataju najrazličitije oblike obrazovanja da bi potpunije upražnjavali određene aktivnosti.

6. Prinuda i "direktiva". Javlja se kao motiv kod onih lica koja se uključuju u proces obrazovanja protiv svoje volje. "Oni vremenom, međjutim, mogu doći do saznanja da im je obrazovanje potrebno, odnosno mogu zaželeti obrazovanje, čime se ovaj motiv potpuno transformiše".⁵⁰⁾

7. Ugledanje na znance i prijatelje takodje se javlja kao značajan motiv u obrazovanju odraslih. Poznato je da imitacija igra značajnu ulogu u mnogim oblastima ljudskog ponašanja, pa se javlja i pri odlučivanju za dalje obrazovanje.

8. Slučaj kao motiv javlja se veoma retko i nema veći uticaj na obrazovanje odraslih.

9. Irelevantni motivi nemaju direktne veze sa obrazovanjem, već se u samoj grupi polaznika nalaze razlozi za uključivanje u obrazovnu instituciju.

Navedeni motivi, po Zvonareviću, nemaju jednaku ni trajnu andragošku (motivacionu) vrednost. Zbog toga je izuzetno važno preduzimati organizovane i smišljene didaktičko-metodičke mere kako bi se manje vredni transformisali u više vredne i njihova motivaciona snaga održala.

⁵⁰⁾ Ibid, str. 304.

(2) Vlado Andrilović u delu: "Kako odrastao čovek uči", navodi osnovne motive do kojih je došao istražujući razloge zbog kojih odrastao čovek uči.⁵¹⁾

Po važnosti javljanja on navodi osnovne razloge za učenje:

1. želim da učim, jer čovek može jedino napredovati ako uči;
2. treba učiti, jer je to jedino što danas vredi;
3. ovim školovanjem osposobiću se za više radno mesto;
4. školovanijeg čoveka okolina više ceni;
5. ovde ću steći više znanja, pa ću moći bolje da zaradjujem,
6. želim da dobijem svedočanstvo (priznatu kvalifikaciju).

Na osnovu brojnih razloga koje je Andrilović istraživao, on zaključuje da je najčešći razlog za uključivanje u formalnu obrazovnu akciju institucijskog uticaja, želja za napredovanjem, odnosno "da bi aktuelizirao subjektivne mogućnosti".⁵²⁾ To se najčešće ispoljava kao težnja "za nekom vrstom napredovanja u socijalnom statusu (prihvatanje sebe i prihvatanje od drugih linearno su povezani)".⁵³⁾

(3) U istraživanju Nikole Pastuovića "Motivacija za obrazovanje uz rad" nalazimo osnovne razloge (motive) zbog kojih se zaposleni odlučuju da nastave školovanje na fakul-

51) Andrilović, V.: *Kako odrastao čovek uči*, Zagreb, Školska knjiga, 1976, str. 155.

52) *Ibid*, str. 155.

53) *Ibid*.

tetima.⁵⁴⁾ Za nastavak školovanja, prema navedenom autoru, najvažniji su sledeći razlozi:

1. sticanje znanja i razvoj sposobnosti;
2. primena znanja i sposobnosti;
3. zadržavanje posla koji se obavlja;
4. povećanje materijalnog standarda;
5. interesovanje za predmet studija;
6. napredovanje u poslu;
7. samostalnost u poslu;
8. dobijanje zanimljivog posla;
9. veći uspeh u poslu;
10. doprinos razvoju preduzeća;
11. učenje pruža zadovoljstvo;
12. povoljnije radno vreme;
13. ugled u preduzeću;
14. ugodniji radni uslovi;
15. nenaporan posao;
16. izbeći odlazak na teren;
17. bolje samoupravljanje;
18. lakše doći do stana;
19. veći uticaj u preduzeću;
20. preći iz proizvodnje u administraciju.

Na osnovu navedene rang-liste razloga Pastuović zaključuje da većina razloga za nastavak školovanja "pripadaju samoaktualizirajućoj ili ekonomsko-utilitarističkoj orijentaciji, a ne socijalnoj".⁵⁵⁾

54) Pastuović, N.: Motivacija za obrazovanje uz rad. *Andragogija*, br. 6-8/1983.

55) *Ibid*, str. 227.

(4) Polazeći od stava da se motivi ne mogu izvoditi samo iz potreba, ili samo iz interesovanja, Borivoje Samolovčev u "Opštoj andragogiji" navodi sledeću klasifikaciju motiva (grupa):

1. motivi koji proizilaze iz egzistencijalnih potreba čoveka: želja za višom kvalifikacijom, potreba za pre-kvalifikacijom i održanjem zdravlja;

2. motivi koji proizilaze iz samorealizacije ličnosti: želja za afirmacijom u struci i društvenom životu, amatersko interesovanje;

3. motivi koji su uslovljeni ponašanjem sredine: podražavanjem drugih i snobizam;

4. prinuda kao motiv;

5. senzacionalnost pojave ili događaja;

6. uznemiravajuće pojave kao podsticaj za učenje;

7. samozadovoljstvo kao negativni motiv.⁵⁶⁾

Navedeni motivi odraslih, po Samolovčevu, "različitog su društvenog i pedagoškog ranga, a samim tim i različitog uticaja na edukativno ponašanje odraslog čoveka, na nivo i intenzitet njegovog učešća u obrazovno-vaspitnom procesu".⁵⁷⁾

(5) Do interesantnih saznanja došla je Šefika Alababić, istražujući "faktore izuzetnog uspeha studiranja uz rad". Kako se u navedenom ispitivanju obuhvataju i neke varijable koje su predmet naših istraživanja, dajemo šire izvode iz dobijenih rezultata.⁵⁸⁾

56) Samolovčev, B. i Muratbegović, H.: *Opšta andragogija*, Sarajevo, "Veselin Masleša", 1979.

59) *Ibid*, str. 151.

60) Alababić, Š: *Faktori izuzetnog uspeha u studiranju uz rad*, "Andragogija", br. 6-8/82, Zagreb, str. 229-241.

Šefika Alababić je nastojala da utvrdi osnovne činjenice koje proizilaze iz: motivacionih aspekata, načina učenja, inteligencije, nekih osobina ličnosti i socijalno-ekonomskih faktora. Za nas su posebno značajna saznanja iz ovoga istraživanja koja se odnose na motivaciju.

Uzorak je obuhvatio 320 studenata I godine Beogradskog univerziteta, koji studiraju uz rad. Među njima se nalazilo 146 neuspešnih i 174 uspešna studenta. Uspešni su razvrstani u dve osnovne grupe: manje uspešni (133) i 41 veoma uspešan (sa prosečnom ocenom preko 8).

Rezultati istraživanja pokazuju da se uspešniji značajno (χ^2 značajan na nivou 0,01) razlikuju u pogledu motivacije. Želja za stručnim usavršavanjem i želja za daljim napredovanjem u radu i zvanju najizraženiji su motivi veoma uspešnih studenata, a za manje uspešne osnovni motiv za studiranje bio je zahtev njihove radne organizacije. Interesantno je navesti da se lično interesovanje za obrazovanjem veoma retko javlja kao motiv, a ugledanje na znance i prijatelje nikad. Mogućnost da dobro zarade i mogućnost da se lakše zaposle takodje su ispoljili mali uticaj na opredeljenje za dalje učenje.

S obzirom na to da je najveći broj veoma uspešnih motivisan za studiranje željom za stručnim usavršavanjem i daljim napredovanjem, Alababićeva zaključuje da navedene motive "možemo smatrati činiocima izuzetnog uspeha u studiranju uz rad".⁶¹⁾

Razlike su značajne i po nivoima aspiracije.

61) *Ibid*, str. 231.

Veoma uspešni studenti žele da postignu značajno bolji uspeh od manje uspešnih. Kod veoma uspešnih izražen je visok stepen slaganja između onog što žele da postignu i onoga što sami planiraju.

Na osnovu rezultata za nivo aspiracije, Š. Alibabić sugeriše sledeće zaključke:

1. Veoma uspešne studente karakteriše visoka aspiracija koja ima veliku motivacionu snagu.

2. Visoki nivo aspiracije u potpunom je skladu sa intelektualnim sposobnostima studenata, što govori o njihovoj realnoj "samopercepciji".

Veoma uspešni studenti imaju izrazito bolje intelektualne sposobnosti od manje uspešnih studenata. To potvrđuju i ranija saznanja da uspeh u školi znatno zavisi od razvijenosti i nivoa intelektualnih sposobnosti za učenje.

Od socijalno-ekonomskih faktora (godine radnog staža, vrsta prethodno završene škole i uspeh u njoj, materijalno stanje, zdravstveno stanje, stambeni uslovi, porodična situacija) samo uspeh u prethodno završenoj školi znatno razlikuje grupe na veoma uspešne i manje uspešne.

Na osnovu celovitog istraživanja, Alibabićeva navodi da profil "veoma uspešnog" studenta odredjuju sledeći faktori:

1. motivi (želja za stručnim usavršavanjem i napredovanjem na poslu i zanimanju);
2. izuzetno visok nivo aspiracije;
3. dobra sposobnost adaptacije na studijske obaveze;

4. visoke intelektualne sposobnosti;
5. razvijene navike planiranja rada i učenja;
6. optimalna sprega skoro svih faktora u konativnoj sferi ličnosti;
7. optimalna uskladenost prethodnih varijabli.

U procenjivanju navedenih rezultata istraživanja treba posebno imati u vidu veličinu uzorka. Svi rezultati za veoma uspešne izvode se na uzorku od samo 41 studenta.

Pored navedenih istraživanja koja se tiču odraslih, navodimo i rezultate istraživanja motivacije u osnovnoj i srednjoj školi, za koje nam se čini da su značajni i sa stanovišta našeg istraživanja.

(6) Istraživanje Marka Palekčića, pod nazivom: "Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju" posebno su vredna pažnje i značajna za svestranije upoznavanje prirode motivacije u uslovima školskog rada i učenja.⁶²⁾ Zbog toga ćemo šire navesti rezultate do kojih je ovaj autor došao.

Palekčić je posebnu pažnju posvetio utvrđivanju "odnosa između relevantnih faktora u izvodjenju i organizaciji procesa školskog učenja i unutrašnje motivacije, s jedne strane, i analizi odnosa između unutrašnje motivacije i uspeha učenika, s druge strane".⁶³⁾

Osnovni rezultati do kojih je M. Palekčić došao jesu:

1. Sadržaj unutrašnje motivacije ispoljavaju mo-

62) Palakčić, M.: *Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju*, "Pedagogija", br. 2/82.

63) *Ibid*, str. 142-143.

tivi: radoznalosti, motiv za postignućem i nivo aspiracije;

2. učenici sa razvijenijom unutrašnjom motivacijom poseduju sledeća svojstva: veći količnik inteligencije, viši nivo apstraktnog mišljenja, savesnost, nepokolebljivost, ozbiljnost, pridržavanje pravila, staloženost, samouverenost, poverenje u druge ljude, odsustvo ljubomore, skromnost, korektan odnos prema pravilima, korektan kritičan odnos, fleksibilnost, analitičnost, slobodoumnost, prilagodljivost, nezavisnost i izrazitiju razvijenost opštih intelektualnih sposobnosti. Razvijenija unutrašnja motivacija statistički je značajno povezana sa navedenim osobinama i sposobnostima učenika;

3. postoji značajna povezanost unutrašnje motivacije i nekih porodičnih varijabli (atmosfera u porodici);

4. dobijena je statistički značajna multipla korelacija između unutrašnjih motiva, osobina ličnosti, opšte inteligencije i bitnih faktora organizacije i izvođenja nastavnog procesa, s jedne strane, i školskog uspeha, s druge strane;

5. uticaj postojećih uslova u nastavi na uspeh učenika u procesu školskog učenja je neznatan. "Dakle, uslovi u nastavi, na osnovu rezultata ovog istraživanja, nisu značajno povezani sa unutrašnjom motivacijom za učenje, niti sa postizanjem većih rezultata u školskom učenju".⁶⁴⁾

6. razvoju unutrašnje motivacije doprinose mišljenja učenika o poželjnim načinima organizovanja i izvođenja procesa školskog učenja. Oni ukazuju na to da se kvalitetni-

64) Ibid, str. 147.

jim nastavnim radom utiče na razvoj motivacije ličnosti. Ovaj zaključak ističe značaj intelektualne stimulacije, kritičkog i stvaralačkog odnosa prema nastavi i njenom izvodjenju.

Pored ovih osnovnih zaključaka, autor navodi i značaj sledećih saznanja:

a) personalni odnosi između nastavnika i učenika, a posebno saradnički odnosi, pozitivno utiče na unutrašnju motivaciju;

b) položaj učenika u procesu učenja, a naročito samostalnjiji oblici učenja, doprinose razvoju unutrašnje motivacije;

c) uvažavanjem individualnih razlika, stvaraju se uslovi za veću motivaciju učenja;

č) unutrašnja motivacija posebno zavisi od različitih načina ispitivanja i proveravanja znanja učenika. S tim u vezi posebno se ističe značaj viših nivoa znanja (razumevanje principa i zakonitosti), realnog i objektivnog ocenjivanja, ako se koriste različiti oblici praćenja i vrednovanja rada učenika;

ć) nastavni sadržaji koji "izazivaju" učenika (ne sadrže gotova rešenja, zaključke, same činjenice), koji omogućavaju traganje za rešenjima, podstiču motivaciju;

d) aktivniji i složeniji oblici učenja i oni zanimljiviji, produbljeniji i podsticajniji rad nastavnika, pozitivno utiču na unutrašnju motivaciju za učenje;

dj) na unutrašnju motivaciju posebno neposredno utiče stvaranje uslova u kojima svaki učenik može da postigne uspeh koji odgovara njegovim sposobnostima.

Na osnovu ukupnih rezultata obimnog i složenog istraživanja, Palekčić ističe osnovne elemente koji neposredno doprinose da unutrašnja motivaciona aktivnost bude nagradjujuća (deluje samonagradjujuće). On navodi sledeće elemente:

1. osećaj kontrole u izvodjenju sopstvene aktivnosti;
 2. osećaj slobode i nezavisnosti;
 3. odredjen stepen neizvesnosti povezan sa sposobnostima učenika. Visoko motivisani žele da sami "kreiraju" neizvesnost - za njih se nov problem javlja kao izazov;
 4. koliko izvedena aktivnost doprinosi poboljšanju pojma o sebi. "Njihova slika o sebi značajno se poboljšava kada uspevaju da na nov i originalan način riješe neke probleme u procesu školskog učenja";⁶⁵⁾
 5. razvoj ličnosti, upoređjivanje sebe i sticanje viših repertoara ponašanja;
 6. upotreba i razvoj kognitivnih kapaciteta učenika;
 7. prilike za akciju i viši nivo aktivnosti ličnosti;
 8. ostvarivanje dugoročnih ciljeva i vlastitih obaveza;
 9. zadovoljavajući međjuljudski odnosi, posebno izmedju nastavnika i učenika;
 10. rešavanje problema, savladjivanje izazova i osećaj kreativnog rešenja, I kad nastavni proces ne podstiče stvaralački odnos prema gradivu koje se uči, učenici, u
- ⁶⁵⁾ Ibid, str. 149.

skladu sa svojim sposobnostima, pokušavaju da na stvaralački način rešavaju različite probleme koje uče.

Palekčić smatra da se njegova saznanja o unutrašnjoj motivaciji protive "homeostatičkim i hedonističkim tumačenju njene prirode. Izgleda da je napor suštinski (vezan - N.J.B.) za unutrašnju motivaciju. Savladavanje teškoća (na stvaralački način) donosi unutrašnje zadovoljstvo ličnosti. Teškoće po sebi, odnosno njeno savladavanje, a ne prijetnost ili redukcija tenzije (odnosno optimalna stimulacija) je suštinska karakteristika unutrašnje motivacije. Po nekim teorijskim shvatanjima ličnost bi trebala da izbegava one aktivnosti koje zahtevaju veći napor. Naši rezultati govore suprotno. Ličnost teži ne samo da redukuje stimulaciju, nego i da je povećava i, čak, samoinicijativno stvara. Time je usaglašen i akcioni karakter unutrašnje motivacije. Priroda unutrašnjeg zadovoljstva koje ličnost doživljava u izvođenju odredjenih aktivnosti ne može se svesti na prijetnost ili redukciju tenzije, kako to tvrde neki teoretičari unutrašnje motivacije. Zadovoljstvo se ispoljava u radosti, koja proizilazi iz mogućnosti manifestiranja, oprobavanja i razvijanja svih kapaciteta ličnosti u sredini u kojoj živi i deluje. Dakle, ono što ličnosti donosi unutrašnje zadovoljstvo jeste mogućnost proširivanja vlastitih vidika, nadrađivanje sopstvenih mogućnosti, obogaćivanje ličnosti i njene sredine".⁶⁶⁾

Brojni rezultati i navedeno obrazloženje dosta uverljivo pokazuju značaj saznanja do kojih je Palekčić došao. Bez obzira na to što su rezultati dobiveni na učenju

66) *Ibid*, str. 150.

cima srednje usmerene škole, nama se čini da oni prevazilaze okvire navedenog uzrasta i da imaju univerzalniji značaj. Zbog toga će za nas biti posebno interesantno da uporedimo neke naše rezultate, dobijene pri ispitivanju studenata visoke vojne škole, sa navedenim rezultatima.

(7) Zvonimir Cviić eksperimentalno je istražio kako neki faktori utiču na motivaciju učenja. On je obuhvatio sledeće faktore: intrinzičke (kritičnost, samopotvrđivanje, perservacija, uspeh i sposobnost, samostalnost-odgovornost i stvaralaštvo) i ekstrinzičke (socijalni faktor; pohvale, nagrade, opomene; didaktički faktor i takmičenje).⁶⁷⁾ Navedene faktore Cviić eksperimentalno istražuje i dolazi do sledećih rezultata:

1. Indeksi pojedinih varijabli (faktora) dosta su ujednačeni, a njihove srednje vrednosti (\bar{X}) kreću se od 3,54 za takmičenje u šestim razredima do 5,96 za samostalnost, u trećim razredima.

2. U trećim i šestim razredima iste varijable imaju najveću, odnosno najmanju vrednost. Između samostalnosti i odgovornosti u trećem razredu ($\bar{X}=5,96$) i u šestom razredu ($\bar{X}=5,87$) postoji mala razlika. Slična je situacija i u odnosu na socijalni faktor - u trećim razredima srednja vrednost iznosi 5,66, a u šestim razredima 5,46. Takmičenje je najslabije prihvaćeno u trećim razredima ($\bar{X}=4,23$), a kod šestih zauzima poslednje mesto ($\bar{X}=3,54$).

3. Postoji umerena povezanost između uspeha postignutog sopstvenim radom i samokontrolom, s jedne strane i sposobnosti učenja, s druge strane. Povezanost je posebno iz-

⁶⁷⁾ Cviić, Z.: *Motivacija učenja u samoupravnoj školi*, Rijeka, "Otokar Keršovani", 1980.

ražena kada je reč o sadržajima iz matematike.

4. Između uticaja unutrašnjih i spoljašnjih faktora "postoji manja razlika u indeksu motivacije".⁶⁸⁾ Međutim, t-test nije pokazao značajnost razlika kod aritmetičkih sredina.

5. Postoji izražena razlika (iskazana u aritmetičkim sredinama) između motivacije učenika trećih i šestih razreda. Učenici šestih razreda su slabije ($\bar{X}=43,64$) motivisani od učenika trećih razreda ($\bar{X}=48,42$).

Pad motivacije u toku školovanja, Cviić smatra da treba pripisati organizaciji rada, položaju učenika u nastavi, ali i učenicima, njihovim roditeljima i socijalnoj sredini.

Naša armijska istraživanja su se malo, parcijalno i povremeno bavila problemima motivacije za učenje. Teorijskih radova ograničenog značaja i praktične primene mogu se naći u vojnoj periodici. Najčešće su nastali kao rezultat saznanja do kojih se došlo u istraživanjima drugih socijalnih sredina. Mi ćemo zbog toga navesti ona saznanja koja pružaju širi uvid u motivaciju i klasifikaciju motiva, hronološkim redom kako su pojedina dela objavljivana.

(8) Prvu potpuniju i najopštiju strukturu motivacije nalazimo u "Izabranim poglavljima vojne psihologije". U njima se motivi dele na urodjene (primarne) i stečene (sekundarne, ili socijalne, ili psihološke). Urodjeni motivi zavise pretežno od fizioloških procesa i imaju tri osnovne funkcije;

68) *Ibid*, str. 201.

- da zadovolje organske potrebe,
- da zaštite organizam od fizičke povrede i
- da omoguće aktivnost koja služi stvaranju i održavanju potomstva.

Urođeni motivi se klasifikuju na: organske potrebe (za hranom, vodom, kiseonikom, odmorom i sl.), nagon samoodržanja, seksualni nagon, roditeljski, materinski motiv i motiv radoznalosti.⁶⁹⁾

Kao što se vidi, neki od navedenih osnovnih motiva nazivaju se i potrebama ili nagonima, što u kasnijim radovima nećemo susretati.

Stečene ili socijalne motive ličnost formira u toku učenja, razvitkom u socijalnoj sredini. Među stečenim motivima posebno se ističu:

1. motiv sigurnosti (ili potreba za sigurnošću),
2. samopotvrđivanje (autoafirmacija),
3. potreba za pripadnošću,
4. potreba za novim doživljajima (nepodnošenje monotonije).

Iz ovakve klasifikacije se vidi da ne postoji unapred i jasno odredjeni kriterijumi klasifikacije. Vidljivo je, isto tako, da se o motivima raspravlja kao o najopštijim pokretačima aktivnosti, bez potrebne usmerenosti na situaciju učenja.

(9) U "Osnovama vaspitanja i obrazovanja u JNA" (kratak pregled vojne andragogije), govori se o motivima kao "uzročnicima ponašanja i pokretačima aktivnosti, od kojih u

69) Izabrana poglavlja vojne psihologije, Beograd, štampa vojnoštamarsko preduzeće, 1962, str. 50.

najvećoj meri zavise ljudski postupci".⁷⁰⁾ Tu se motivi dele na: biološke (glad, žedj, seks, nagon za kiseonikom, toplotom i sl.) i socijalne (motiv druženja, motiv agresivnosti i dominacije, motiv samopotvrđivanja i isticanja). Pored navedenih, smatra se da i veliki broj navika (kulturnih, higijenskih, radnih) i stečene potrebe (pušenje, alkohol) "stvaraju se gotovo isključivo pod uticajem društva i mogu postati socijalni motivi".⁷¹⁾ I jače izražene osobine ličnosti (interesi, voljne osobine, stavovi, složena osećanja) "mogu imati ulogu motiva-pokretača".⁷²⁾

(10) U "Osnovama vojne andragogije" posvećen je veoma skroman prostor motivaciji i njenom značaju u procesu vojnog vaspitanja i obrazovanja. Na osnovu delimičnog ispitivanja motivacije pitomaca za učenje navodi se "da su oni visoko zainteresovani da u vaspitno-obrazovnom radu postižu što bolje rezultate".⁷³⁾

U pomenutom delu, kao osnovni motivi ističu se:

1. želja da se sa uspehom završi škola,
2. interesovanje koje nastavnik pobudjuje za svoj predmet,
3. težnja za sticanjem znanja potrebnih za vojni poziv,
4. težnja za ugledom u vojnom kolektivu.
5. marljiv rad drugova sa kojima rade,
6. želja za priznanjem od strane starešina.

70) Osnovi vaspitanja i obrazovanja u JNA, Split, Vojna štamparija, 1966, str. 69.

71) Ibid, str. 71.

72) Ibid.

73) Osnovi vojne andragogije, Beograd, VIZ, 1967, str. 114.

Bez obzira na to što se u navedenoj klasifikaciji nalaze i neka svojstva (osobine) koja ne mogu predstavljati motiv (interesovanje koje nastavnik pobudjuje za svoj predmet i želja za priznanjem od strane starešina), ona je, koliko je nama poznato, najpotpunija i u njoj se prvi put daje osnovna struktura motiva za učenje pitomaca. Sa stanovišta naših istraživanja, navedena klasifikacija je značajna, pa ćemo se još na nju vraćati.

U istom delu, za razvijanje motivacije, njeno usmeravanje i održavanje, ističe se značaj sledećih faktora: starešina i nastavnik, cilj učenja, lična korist (razvoj ličnosti u celini), režim života i učenja, komande i naredjenja starešina, lično poznavanje i prilaženje svakom pojedincu, korišćenje metoda i sredstava nastavnog rada, stimulativne mere, kolektiv, takmičenje, organizacija vaspitno-obrazovnog rada, oblici nastavnog rada, položaj pitomca u nastavnom procesu. Njihov uticaj može biti povoljan za ostvarivanje postavljenog cilja ili nepovoljan, u obliku ometanja pojedinaca da postigne ono što je planirao, što želi da ostvari.

(11) U "Osnovama vojne psihologije" nalazimo najopštije informacije o motivima i motivaciji. Motivi se dele u tri velike grupe: nagoni, socijalni i lični motivi).⁷⁴⁾ Od nagona posebno se ističu: nagon žedji, gladi, nagon za snom, seksualni nagon, materinski nagon i ostali nagoni. U ostale nagone se ubrajaju: potreba za zaštitom tela od povredjivanja, hladnoće, neugodnih podražaja; nagon za aktivnošću (za angažovanjem funkcija, senzornih, mentalnih, motornih), potreba

74) *Osnovi vojne psihologije*, Beograd, VIZ, 1973, str. 101.

za istraživanjem (radoznalost) i nagon za spoznajom, koji proizilazi iz "potrebe čoveka da stekne određena znanja i veštine, angažovanjem njegovih kognitivnih funkcija."⁷⁵⁾

Pri razmatranju socijalnih motiva govori se o grupama motiva koji predstavljaju bazične motive, a iz kojih dalje proizilazi brojni, njima srodni motivi. Među bazične motive navode se:

1. motiv samopotvrđivanja (afirmacije),
2. motiv za društvom (gregorni),
3. motiv agresivnosti,
4. motiv sigurnosti.

Navedeni motivi su nastali pod uticajem društva i nose sva obeležja socijalne sredine u kojoj su nastali.

Lični motivi se određuju "kao unutrašnje sile ili vanjski podsticaji čoveka na aktivnost, a koji su plod individualnog iskustva svakog pojedinca."⁷⁶⁾ Ličnih motiva ima mnogo, onoliko koliko i aktivnosti preko kojih čovek zadovoljava svoje biološke i socijalne potrebe. Na toj osnovi govori se o motivu sigurnosti, samoaktuelizacije, motivu za samopostignuće i drugim. Sličnu klasifikaciju motiva nalazimo u delu R. Popovića "Uvod u vojnu psihologiju."⁷⁷⁾

(12) U "Teorijskim osnovama vojnog vaspitanja i obrazovanja", B. Samolovčev takodje govori o motivima učenja vojnika i starešina u JNA.

Za učenje vojnika princip "dobrovoljnosti" ne može se u celosti primeniti. Samolovčev smatra da "učenje vojnika

⁷⁵⁾ Ibid, str. 106.

⁷⁶⁾ Ibid, str. 112.

⁷⁷⁾ Popović, R.: Uvod u vojnu psihologiju, Beograd, VIZ, 1975.

u velikoj meri proističe iz prinude, iz režima vojnog života koji ne priznaje princip dobrovoljnosti i alternaciju - 'da' ili 'ne'.⁷⁸⁾ Zbog toga se učenje javlja kao neminovnost u uslovima služenja vojnog roka. Imajući to u vidu, B. Samolovčev navodi sledeće osnovne motive za učenje:

1. odbrana zemlje, odnosno želja da se se postigne maksimalna borbena osposobljenost,
2. želja za afirmacijom u vojnom kolektivu (motiv samopotvrđivanja),
3. želja za kvalifikacijom na kompenzacijskoj osnovi,
4. amatersko interesovanje.

Po Samolovčevu, starešine se znatno razlikuju od vojnika po motivaciji za učenje. Oni se najčešće samostalno odlučuju za učenje, za različite obrazovne sadržaje i oblike rada. Njihove su potrebe znatno razvijenije i raznovrsnije, pa to neposredno utiče na njihovu motivaciju za učenje.

Pored motiva koji se javljaju i kod vojnika, kod starešina se ističu i sledeći:

1. želja (potreba) za višim činom,
2. želja za afirmacijom u vojnoj struci,
3. želja za afirmacijom u društveno-političkom životu,
4. podražavanje drugih.

Motivi samopotvrđivanja (afirmacije u vojnoj struci i društveno-političkom životu) "najzahvalniji su motivi jer podstiču na maksimalan obrazovni napor".⁷⁹⁾

⁷⁸⁾ Samolovčev, B.: *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja*, Beograd, VIZ, 1976, str. 183.

⁷⁹⁾ *Ibid.*

(13) Za naša istraživanja posebno su vredna saznanja o motivaciji u vojnoj vaspitno-obrazovnoj sredini, o čemu piše I. Mrmak u delu: "Samobrazovanje". Iako je reč o razmatranju motivacije sa stanovišta samobrazovanja u JNA, za našu analizu saznanja do kojih je Mrmak došao posebno su vredna, jer su zasnovana na empirijskim istraživanjima starešina, pitomaca i vojnika u JNA. Ne ulazeći u sve aspekte razmatranja motivacije za samobrazovanje, navešćemo osnovnu strukturu motiva za starešine, pitomce i vojnike, do koje se došlo u navedenom istraživanju.⁸⁰⁾

Za motivaciju starešina navode se sledeći motivi:

1. želja za uspešnijim obavljanjem dužnosti,
2. bolje snalaženje u društvenim i ostalim zbivanjima,
3. želja za napredovanjem u službi,
4. želja za većim ugledom u društvu,
5. potreba sticanja širih znanja za pomoć svojoj deci,
6. želja za poboljšanjem svog materijalnog položaja,
7. interesovanje iz hobija,
8. težnja za odlaskom na dužnost koja se više voli.

Pored navedenih motiva ističe se i sledeći: potreba da im rad u društveno-političkim organizacijama bude bolji, motiv završetka više škole, da bi na osnovu toga stekli veću kvalifikaciju i proširili svoje znanje, visoko vrednovanje obrazovanja, povodjenje za primerom znanaca i prijatelja, uticaj

⁸⁰⁾ Mrmak, I.: *Samobrazovanje*, Beograd, Vojnoizdavački zavod, 1975.

neposredne socijalne sredine, sposobnosti i navike. Navedeni motivi dati su po njihovoj vrednosti, sa stanovišta njihovog uticaja na samoobrazovanje starešina.

Mrmak s pravom ističe da su svi navedeni motivi neposredno povezani i međusobno uslovljeni, pa ih zbog toga treba posmatrati kao potrebe preko kojih čovek ispoljava svoje lične i socijalne želje, htenja i interese, a posebno da zadovolji socijalne potrebe: "da pripada jednoj društvenoj zajednici, da bude primljen i priznat od nje, da bude cenjen, da se o njemu ima dobro mišljenje, da društvo odobrava njegovu aktivnost i ponašanje, da se njegovo aktivno učešće u društvenim stvarima prima, pa čak i traži".⁸¹⁾

Kad govori o motivaciji vojnika, Mrmak navodi sledeće motive:

1. motiv samopotvrđivanja,
2. želja za druženjem sa drugima,
3. težnja za novim saznanjem i novim doživljajima.

Pored navedenih, u motive za učenje vojnika svrstavaju se i sledeći: težnja za poznavanjem i održavanjem materijalno-tehničkih sredstava, težnja za disciplinom i radom, pokoravanje zakonima, poštovanje društvenih pravila, normi i običaja.

Mrmak smatra da "motivi učenja pitomaca su gotovo identični s motivima učenja starešina, samo što imaju specifičan izraz, adekvatan mestu i položaju pitomca u vojnoj organizaciji".⁸²⁾

81) Stevanović, B.: *Pedagoška psihologija*, VII izdanje, Beograd, Naučna knjiga, 1958, str. 52.

82) Mrmak I.: *Samoobrazovanje*, Beograd, VIZ, 1975, str. 106.

Kao osnove za učenje pitomca, ističu se sledeći motivi:

1. želja da se sa uspehom završi škola,
2. želja za sticanjem znanja potrebnih za vojni poziv,
3. marljiv rad drugova sa kojima rade,
4. težnja za ugledom u kolektivu,
5. uticaj nastavnika (starešine).

Kao što se iz navedene klasifikacije motiva vidi, postoji razlika između motiva pitomaca i starešina. Po našem mišljenju, razlike se javljaju i iz sledećih razloga:

1. Pitomci se bitno razlikuju od starešina po tome što se starešine već nalaze u profesiji, i po toj osnovi, iz zahteva profesije, položaja i uloge starešine, njegovih ličnih potreba, oni slobodnije usmeravaju svoje dalje osposobljavanje i učenje. Po tome "starešinski motivi sličniji su motivima odraslih ljudi u građanstvu".⁸³⁾ Za razliku od starešina, koji se nalaze u profesiji, pitomci se tek pripremaju za vojnu profesiju. Po našem mišljenju, ta razlika je značajna i zbog toga što su starešine neposrednije vezane za profesiju, ona je postala deo njih, pa je to razlog i za njihovu drukčiju motivaciju.

2. Razlika između pitomaca i starešina javlja se i zbog različitih nivoa razvijenosti njihovih psiho-socijalnih osobina i sposobnosti. Po pravilu, starešine su na višem hronološkom uzrastu, pa su emocionalno stabilnije, sa izraženijim edukativnim potrebama, interesima i željama i jasnijim

83) Andrilović, V.: *Kako odrasta čovek uči*, Zagreb, Školska knjiga, 1976, str. 48.

ciljevima, a to znači i sa klvalitetnijom motivacijom za učenje.

3. Razlike proizilaze i iz različitih položaja, mesta i uloge na kojima se nalaze pitomci i starešine. Položaj koji starešina zauzima, njegova uloga i učešće u odlučivanju i rešavanju brojnih pitanja mnogo je odgovornija i složenija, pa je i to značajan izvor njegove motivacije za učenje, za potpunije ispoljavanje i afirmaciju u jedinici kojom komanduje.

4. Starešini nije glavna delatnost učenje. On svojim radom obezbeđuje sredstva za svoju egzistenciju i egzistenciju svoje porodice. On zbog toga mora mnogo više i odgovornije da se opredeljuje i motiviše za ciljeve koji će navedenu ulogu potpunije da ispunjavaju. Za razliku od toga, pitomac ima "sve", za njega se svi drugi brinu, njegov je osnovni i glavni zadatak samo da uči.

5. Obrazovanje pitomaca je strogo formalizovano i po zadacima, organizaciji, oblicima obrazovnog rada i po ukupnoj realizaciji nastavnog procesa. Rad starešina znatno je slobodniji i dinamičniji, "slobodniji u pogledu izbora i strukturisanja obrazovno-vaspitnih sadržaja, dinamičniji u pogledu organizacije i realizacije obrazovno-vaspitnog procesa."⁸⁴⁾

Zbog svega navedenog moglo bi se reći da kod starešina više preovladjuju unutrašnji podsticaji, a kod pitomaca spoljašnji.

Rezultati navedenih istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike u shvatanju motivacije za učenje, a

⁸⁴⁾ Samolovčev, B.: *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja*, Beograd, VIZ, 1976, str. 82.

posebno u strukturisanju i klasifikaciji motiva. Razlike se, svakako, javljaju zbog različitih socijalnih sredina u kojima su nastala, vremena u kome su pojedina istraživanja realizovana, različitih teorijskih polazišta, metodoloških pristupa i kriterijuma klasifikovanja. Međutim, bez obzira na izražene razlike, svi navedeni istraživači slažu se sa tim da je motivacija jedan od najznačajnijih činilaca ljudske aktivnosti, pa i aktivnosti u situaciji učenja, i da na nju utiču brojni i različiti i veoma složeni andragoško-didaktički, psihološki i socijalno-ekonomski faktori.

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

2.1. Pristup problemu istraživanja

Sav čovekov intelektualni potencijal ostao bi neiskorišćen ukoliko ne bi bilo motiva, kao organskih i psiholoških činilaca koji izazivaju, usmeravaju i održavaju aktivnost radi postizanja nekog cilja. U osnovi svake ljudske delatnosti nalazi se motivacija, shvaćena kao proces koji dovodi do aktivnosti, koji tu aktivnost usmerava, odredjuje joj intenzitet i trajanje. Za pojedinca karakteristični motivi predstavljaju i bitnu crtu (svojstvo) njegove ličnosti. Od toga koji motivi imaju dominantno mesto u dinamici čovekove ličnosti zavisi celokupna njegova aktivnost, a pre svega sadržaj i nivo njegovog mišljenja, usmerenost i vrsta ponašanja.

Medju autorima (Rakić, B., 1970; Rot, N., 1973; Kreč, D. i Kračfeld, R, 1976; Maslov A., 1982. i drugi) postoje znatne razlike u pogledu shvatanja, klasifikacije i broja motiva. Medjutim, kada je reč o radnoj motivaciji i o motivaciji za učenje, danas se uglavnom prihvata shvatanje o postojanju dve osnovne grupe motiva. Jednu grupu čine motivi vezani za unutrašnju (intrinzičku) motivaciju, čija je karakteristika da se zadovoljenje stiže u samoj aktivnosti (doživljaj zadovoljstva, interesovanja, samopostignuće). Drugu grupu čine motivi vezani za spoljašnju (ekstrinzičku) motivaciju gde se podsticaji za neku aktivnost, pre svega, traže u sekundarnim dobitima koje ta aktivnost donosi (nagrade, društvena priznanja, zahtevi, očekivanja društvene sredine i sl.).

Motivacija za učenje obično se tumači motivima koji predstavljaju osnovu ljudske motivacije (pre svega socijalni motivi). Kada je reč o učenju u školskim uslovima i učenju za profesiju, neka istraživanja (Francišek, U., 1971) pokazuju da se ti motivi mogu svesti na tri osnovne grupe. Jednu grupu predstavljaju motivi koji su vezani za samu profesiju (pogodnost i privlačnost same profesije motivirajuće deluju na osposobljavanje). Drugu grupu predstavljaju takozvani motivi društvenog karaktera, koji u svojoj osnovi imaju težnju za društvenim statusom i prestižom. Treću grupu čine motivi koji su pretežno intelektualnog karaktera (radoznalost, interesovanje, stvaralaštvo).

U svim složenim aktivnostima, pa i u situaciji učenja, čovek se ispoljava kao celovita i jedinstvena ljudska

ličnost. Pokušaji da se motivacija objasni samo na osnovu personalnih svojstava ličnosti, ili samo socijalnim uslovima i didaktičkim faktorima, pokazali su se neadekvatni i neuspešni. Mnogo energije je utrošeno na traženje odgovora što je za aktivnost u situaciji učenja važnije: ličnost ili socijalni faktori. Na ovako postavljeno pitanje, po našem mišljenju, i nije moguće dati valjan odgovor. Moglo bi se reći da motivacija za učenje zavisi od brojnih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca. Iako su navedeni faktori nezavisni, oni na motivaciju učenja deluju u neprekidnoj interakcijskoj sprezi, a način na koji su međusobno povezani u organizovanu celinu ukazuje na strukturu motiva.

Otkrićem faktorske analize, njenom primenom i iskazanim mogućnostima stvorili su se povoljni uslovi da se istraživanjem obuhvati čovek u celini. Da bi se otkrila povezanost različitih faktora, operiše se velikim brojem činilaca koji olakšavaju identifikaciju navedenih faktora. Dosadašnja primena faktorske analize i dobijeni rezultati ohrabruju i podstiču na njenu češću primenu u istraživanju složenih vaspitno-obrazovnih problema.

Dosadašnja istraživanja i saznanja pokazuju da nije sporan značaj motivacije za učenje. Međutim, ne postoji jedinstveno shvatanje o tome koji su motivi najvredniji i koji faktori na njihovu strukturu i nivo najviše utiču. Sigurno je da se takav odgovor ne može dobiti ako se ne vodi računa o intelektualnim i drugim karakteristikama ispitanika, uslovima socijalne sredine i karakteristikama obrazovno-vaspitnog procesa. Za upoznavanje i razumevanje tako složenih pojava, kao

što je motivacija za učenje, potrebno je proučavati različite višestruko povezane faktore, bilo da je reč o uzročnopsledičkim ili korelativnim odnosima. Postoji istaknuta potreba i mogućnost da se motivacija za učenje proučava kao rezultat delovanja različitih međusobno povezanih i uslovljenih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca. Samo interdisciplinarni pristup u proučavanju motivacije za učenje može da omogući da potpunije i svestranije upoznamo osnovne faktore od kojih ona zavisi i koji je uslovljavaju.

2.2. Definisanje predmeta istraživanja.

U definisanju predmeta ovog istraživanja pošli smo od činjenice da je motivacija za učenje determinisana faktorima različitog karaktera i različitog intenziteta delovanja. Zbog toga, po našem mišljenju, motivaciju za učenje treba posmatrati kao rezultat delovanja brojnih andragoških, didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca. Polazeći od toga, predmet našeg istraživanja predstavljao je utvrđivanje ANDRAGOŠKO-DIDAKTIČKIH, PSIHOLOŠKIH I SOCIJALNO-EKONOMSKIH FAKTORA KOJI DETERMINIŠU STRUKTURU I NIVO MOTIVACIJE ZA UČENJE.

Preciznije rečeno, predmet ovog rada predstavlja pokušaj da se u svetlosti savremenih teorija učenja i teorija motivacije utvrde osnovni andragoško-didaktički, psihološki i socijalno-ekonomski faktori koji utiču na motivaciju za učenje.

2.3. Definisanje osnovnih područja istraživanja

Ovim istraživanjem obuhvataju se područja za koja se pretpostavlja da najbolje "pokrivaju" osnovne faktore od kojih zavisi struktura i nivo motivacije za učenje: andragoško-didaktičko, psihološko i socijalno-ekonomsko.

U odredjivanju navedenih područja pošli smo od poznatih teorija motivacije i teorija učenja, kao i od rezultata nekih empirijskih istraživanja koja delimično verifikuju postojeće teorije motivacije.

Veliki je broj andragoško-didaktičkih faktora koji utiču na motivaciju za učenje. S obzirom na cilj i zadatke istraživanja, obuhvatili smo sledeće faktore: obrazovne sadržaje, nastavne oblike i metode nastavnog rada, materijalno-tehničku osnovu nastavnog rada, obrazovno-vaspitnu grupu, vrednovanje nastavnog rada, stimulisanje nastavnog rada, mesto i uloga pitomaca u nastavnom procesu, uslove za učenje, ličnost nastavnika i starešine.

Psihološkim područjem obuhvaćene su dve grupe varijabli: kognitivne i konativno-motivacione.

Kognitivne varijable obuhvataju: opštu inteligenciju, verbalnu inteligenciju i sposobnost za učenje vojno-stručne literature.

Konativno-motivacione varijable obuhvataju: snagu, emocionalnu stabilnost, profesionalnu motivisanost i 16 izvornih crta ličnosti (Katel).

Socijalno-ekonomska obeležja imaju uticaja na psi-

hosomatski status pojedinca, profesionalno opredeljenje ličnosti i na motivaciju za učenje. Našim istraživanjem obuhvaćena su sledeća obeležja: socijalno poreklo, obrazovni nivo roditelja, zanimanje i zaposlenost roditelja, mesto u koje žive roditelji, kompletnost porodice, broj dece u porodici i materijalno stanje porodice.

2.4. Značaj istraživanja

Aktivnost je bitno obeležje svake ličnosti, a svaka svesna aktivnost uslovljena je odredjenim motivima. Nemoć je razumeti ličnost i njeno ponašanje bez poznavanja motiva. Nije dovoljno upoznati samo usmerenu aktivnost već i njene pokretače. Zbog toga važno je upoznati stvarne uzroke ljudskog ponašanja, zašto se čovek jednom ponaša ovako, a drugi put onako. Otkrivanjem uzroka različitih aktivnosti, ponašanja i ljudskih postupaka može te postupke razumeti, objasniti, možemo na njih uspešno uticati. Kad upoznamo motive i faktore koji na njih deluju, možemo uspešnije odabrati metode, sredstva i postupke, stvarati takvu klimu koja će najbolje motivaciono delovati na učenje. To delovanje ima posebno velik značaj u obrazovno-vaspitnom radu, u formiranju mladih.

U vaspitno-obrazovnom procesu korisno je znati koji motivi leže iza pojedinih oblika ponašanja i aktivnosti u složenim uslovima učenja. I pored velikih individualnih razlika, ispitivanja su otkrila da postoje odredjene opšte zakonitosti po kojima se formiraju odredjeni motivi. Neki motivi,

kod većine studenata, imaju veći uticaj na njihovo učenje nego drugi. Poznavanje tih motiva pomaže nastavniku da utiče na motivaciju studenata, a time i na uspeh u studiranju.

Istraživanjem je mnogo puta dokazano, a u praksi potvrđeno, da ljudi sa skromnijim intelektualnim mogućnostima mogu postizati zapaženije rezultate u učenju ako su motivisani od onih koji su izraženijih sposobnosti, ali su nezainteresovani, bezvoljni i nisu motivisani. Mnogi studenti gube pravo na školovanje upravo zbog nedostatka motivacije. Većine ih radi ispod svojih stvarnih mogućnosti i potreba profesije za koju se školuju. U takvim uslovima su i rezultati učenja mali, a gubljenje godina često. Ako neko u toku školovanja navikne da radi ispod svojih mogućnosti, postoji velika verovatnoća da će taj "stil" rada nastaviti i posle završetka školovanja, u profesiji za koju se osposobljava. To je, takodje, značajan razlog za istraživanje faktora motivacije i utvrđivanje njihovog uticaja. Jer ti faktori, kao što smo istakli, ne utiču samo na veću motivaciju za vreme školskog učenja, već imaju trajniju vrednost za stvaranje većih edukativnih potreba i permanentnog učenja u toku čovekovog radnog i životnog veka.

Činjenica da jedan motiv predstavlja snažan podsticaj na učenje nije dovoljna da bismo ga uvek koristili za motivaciju učenja. Ima motiva koji su jaki stimulatori, ali nisu uvek društveno opravdani, pa se moraju manje i umereno koristiti u obrazovno-vaspitnom radu. Za ovu se konstataciju najčešće navodi primer individualnog takmičenja, koji deluje kao veoma jak pokretač. Međutim, njegovo češće korišćenje može da stvara suparništvo, koje često izaziva strasti i negati-

vno utiče na osobine ličnosti, a mi to ne želimo podsticati. Zbog toga nas u uslovima školskog učenja moraju interesovati i vaspitni efekti nastavnog rada, a ne samo količina znanja kojom pojedinci raspolažu.

Često je isticano da "jače motivisani učenici brže napreduju i postižu bolje rezultate od slabije motivisanih."⁸⁵⁾ Mnogi naučnici ističu pri tom "da se u učenju najbolje napreduje ako je subjekt motivisan da uči, da je motivacija bitan uslov učenja, da je problem učenja motivacije centralni kako u pedagoškoj psihologiji, tako i u pojedinim metodikama školskih predmeta, nastave i slično". Istraživanje R. Kvaščeva i V. Radenkovića (1977) koje osobine učenika, po proceni nastavnika, bitno utiču na uspeh, odnosno neuspeh, takodje pokazuje da su po stepenu važnosti motivacione osobine i motivacija na prvom mestu. Istovremeno, oni ističu da slaba motivisanost najnegativnije utiče na uspeh u školskom učenju. Zato je razumljivo što se toliko ističe značaj motivacije za školsko učenje.

O uticaju kognitivnih sposobnosti na motivaciju učenja nalazimo podatke o brojnim istraživanjima: Bine-Simona, Termana, Gilforda, Olporta, Katela, Stevanovića, Kvaščeva i drugih istraživača (Djordjević, B., 1975). Njihova istraživanja ističu i značaj socijalno-ekonomskih činilaca za razvoj intelektualnih sposobnosti. Navedena istraživanja, istovremeno, ukazuju i na to da razvijenija socijalno-ekonomska sredina raznovrsnije, brojnije i adekvatnije podstiče ra-

⁸⁵⁾ Rakic, B.: *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1970, str. 11.

⁸⁶⁾ Car-Gavrilović, I.: *Motivi učenja*, Beograd, Izdavačko preduzeće Rad, 1966, str. 7.

zvoj intelektualnih sposobnosti, a razvijanje sposobnosti omogućavaju uspješnije učenje. Iz toga proizilazi da motivacija za učenje direktno zavisi od socijalno-ekonomskih faktora.

Navedeni zaključak potvrđuje i najnovija istraživanja (Pejčak, V., 1981), izvedena u osam zemalja (V. Britanija, Brazil, Italija, Japan, Jugoslavija, Meksiko, SR Nemačka i SAD). U svim skupinama i u svim zemljama iz nižeg socijalno-ekonomskog stanja (prema očevoj profesiji i nivou njegovog obrazovanja) deca su pokazala slabije rezultate u učenju. Ovo se objašnjava činjenicom da deca u porodicama sa višim socijalno-ekonomskim stanjem dobijaju više pobuda i pomoći od roditelja. Socijalno-ekonomski činioci utiču na učenje "u prvom redu time što uplivišu na motivaciju, interese i ličnosti."⁸⁷⁾

U povoljnijim školskim uslovima stvaraju se, takođe, situacije koje omogućavaju izazivanje i razvijanje "školskih" motiva i interesa. Profesor B. Rakić (1970) posebnu mogućnost za stvaranje "školskih motiva" vidi u sledećim uslovima koje škola stvara:

- stečena znanja, veštine i navike utiču na javljanje interesovanja;
- naučeno gradivo utiče na ostvarivanje sopstvenih ciljeva i interesa;
- saznanje da se napreduje povoljno utiče na motivaciju ("saznanje uspeha podstrek je za rad" - A. S. Makarenko);

87) Pejčak, V.: *Psihologija saznanja*, Sarajevo, Svijetlost, 1981, str. 298.

- osećanje da se razvijaju sopstvene snage ili talenat podstiče dalje učenje;

- nagrade i druga priznanja od nastavnika, starešina, roditelja i drugova povoljno utiču na motivaciju učenja;

- kritike i kazne predstavljaju korektive za pogreške i nedostatke i povoljno utiču na formiranje ponašanja u kome se izbegavaju kazne i ukori;

- individualno i grupno takmičenje u funkciji je motivacije;

- razvijanje saradnje, uzajamne pomoći i podsticanje kolektivnih ciljeva plodotvorno deluju na motivaciju učenja;

- mogućnost afirmacije, dobijanje privilegija i posebnog socijalnog statusa omogućava afirmaciju ličnosti.

Posmatrano u celini, svaka škola može znatno da utiče da se nastavni rad organizuje i realizuje u psiho-pedagoškim uslovima koji omogućavaju svestrano motivisanje učenika - studenata. To bi svakako doprinelo ne samo njihovom uspešnijem učenju već i svestranijem razvoju.

Navedena saznanja ubedljivo pokazuju da je "motivacija ključni problem učenja" ⁸⁸⁾ i da njeno proučavanje predstavlja značajan uslov daljeg razvoja andragoško-psihološke teorije i savremene prakse obrazovno-vaspitnog rada s odraslim. Navedena saznanja upućuju i na zaključak da se motivacija mora proučavati i u uslovima vojnog školovanja i da u vaspitnom radu treba da joj se posvećuje dužna pažnja.

⁸⁸⁾ Osnovi vojne andragogije, Beograd, VIZ, 1967, str. 118.

U svakom pitomcu postoji dovoljno potencijalnih snaga za obrazovanje i osposobljavanje, za složene starešinske dužnosti, a da li će se te mogućnosti u dovoljnoj meri iskoristiti, u mnogome zavisi i od aktiviranja unutrašnjih snaga, njihove usmerenosti i nivoa motivacije za učenje.

Sve se češće ističe značaj i potreba svestranijeg istraživanja i upoznavanja relevantnih faktora koji neposredno ili posredno utiču na motivaciju učenja. Kad se zna koliko je motivacija značajna za učenje, za razvoj ličnosti i za njeno svestrano formiranje, onda istraživanje faktora koji na nju utiču postoje mnogo jasnije i potrebnije. Kako motivisati pod kojim se uslovima stvara i razvija motivacija, koji činioci utiču na te procese - pitanja su koja sve više okupiraju pažnju teoretičara i praktičara savremene nastave.

Kao što je istaknuto, najveći broj istraživača smatra da je motivacija veoma značajna kako za ostvarivanje kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada, tako i za ishode školskog učenja. I pored toga, nedostaju celovita i sistematska istraživanja koja bi omogućila koherentnija teorijska objašnjenja uticaja različitih faktora na motivaciju učenja.

Rezultati dosadašnjih istraživanja (N. Zvonarević, 1966; B. Rakić, 1970; I. Mrmak, 1975; V. Andrilović, 1976; B. Samolovčev, 1976; Z. Cviić, 1980; M. Palekčić, 1981. i drugi) pokazuju da je istražen mali broj različitih andragoških, didaktičkih, psiholoških i drugih faktora koji utiču na motivaciju učenja. Posebno je mali broj realizovanih interdisciplinarnih i multidisciplinarnih istraživanja, pa je time andra-

goško-didaktički aspekt motivacije bio neopravdano zanemaren.

U psihologiji motivacije ni do danas ne postoji opšteprihvaćena teorijska koncepcija o nastanku, prirodi i funkciji motivacije za proces učenja i ponašanja ličnosti. Parcijalni pokušaji da se motivacija u školskim uslovima objasni samo na osnovu opštih teorija motivacije, koja su nikla u sasvim različitim uslovima, pokazala su se neadekvatna i neuspešna. Naučno zasnivanje vaspitno-obrazovnog rada, njegovo podsticanje i usmeravanje, ne može da počiva na modifikovanju opštih teorijskih saznanja o motivaciji, već, pre svega, na naučnom proučavanju različitih faktora u realnim vjnim vaspitnim uslovima i nastavnim situacijama. Ta činjenica, kao i stalno isticanje da pitomci ne pokazuju izrazitiju motivisanost da uče, čini ovo istraživanje aktuelnim i značajnim.

U našem istraživanju posebnu smo pažnju posvetili analizi odnosa između relevantnih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih faktora, njihovog posebnog i grupnog uticaja na motivaciju za učenje u realnim školskim uslovima. Na taj način može se produbiti naše saznanje o nekim teorijskim pitanjima motivacije za učenje i dobiti adekvatniji odgovori na pitanje koje praksa često postavlja: kako se motivacija za učenje može podsticati i razvijati u različitim školskim uslovima?

Za vaspitno-obrazovnu praksu ovaj rad ima višestruk značaj. Saznanja o različitim faktorima koji utiču na strukturu i nivo motivacije za učenje, njihovoj međjusobnoj povezanosti i uslovljenosti, otvaraju mogućnosti da se u školama stvaraju takvi didaktičko-psihološki uslovi u kojima će pitomci

raznovrsnije živeti i uspešnije učiti.

2.5. Cilj i zadaci istraživanja

2.5.1. Cilj istraživanja

Složenost predmeta istraživanja (višedimenzionalnost), kao i njegova teorijska zasnovanost, data na bogatim i značajnim teorijskim izvorima, omogućavaju da se istakne sledeći istraživački cilj: Utvrditi uticaj andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činioca na strukturu faktora motivacije za učenje, pri čemu će težište biti na sindromskom delovanju ovih činioca.

Da bi se mogao realizovati tako postavljeni cilj istraživanja, bilo je potrebno istražiti strukturu faktora motivacije za učenje; utvrditi da li postoji povezanost između andragoško-didaktičkih faktora, s jedne strane, psiholoških i socijalno-ekonomskih obeležja, s druge strane. Na kraju je trebalo, na osnovu dobijenih rezultata, utvrditi i one činioce od kojih najviše zavisi motivacija pitomaca za učenje.

2.5.2. Zadaci istraživanja

Shodno odredjenom predmetu u cilju istraživanja, postavljaju se sledeći zadaci:

1. Utvrditi u kojoj meri andragoško-didaktički činioci utiču na strukturu faktora motivacije za učenje.
2. U kojoj meri psihološke karakteristike ličnosti

utiču na motivaciju za učenje.

3. Utvrditi kakav je uticaj socijalno-ekonomskih obeležja na motivaciju za učenje.

4. Utvrditi povezanost motivacije i nivoa edukativne uspešnosti.

5. Utvrditi da li stupanj samostalnosti, pri opredeljenju za vojni poziv, utiče na motivaciju za učenje.

6. Utvrditi da li postoji razlika u strukturi faktora motivacije između mladjeg i starijeg uzrasta pitomaca.

7. Utvrditi kakva je i kolika povezanost andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činioca kod faktora motivacije za učenje.

8. Utvrditi od koje optimalne kombinacije različitih činioca najviše zavisi uticaj faktora na motivaciju za učenje.

2.6. Hipoteze istraživanja

Uzimajući u obzir istaknuti cilj i određene istraživačke zadatke, postavili smo osnovnu hipotezu i pomoćne hipoteze za naše istraživanje.

2.6.1. Osnovna hipoteza

Uticaj andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činioca na motivaciju za učenje je različit.

Očekujemo da složaj andragoško-didaktičkih i psiholoških činioca najviše utiče na motivaciju za učenje.

2.6.2. Pomoćne hipoteze

1. Andragoško-didaktički činioci značajno utiču na motivaciju za učenje.
2. Uticaj sposobnosti i osobina ličnosti na motivaciju za učenje je značajan.
3. Socijalno-ekonomska obeležja značajno utiču na motivaciju za učenje.
4. Postoji značajna povezanost između motivacije i školskog uspeha.
5. Stepenn samostalnosti pri opredeljenju za vojni poziv, značajno utiče na motivaciju za učenje.
6. Između mlađjeg i starijeg uzrasta pitomaca postoji značajna razlika u strukturi faktora motivacije za učenje.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Metode i tehnike istraživanja

S obzirom na značaj i velik broj višestruko povezanih i uslovljenih faktora (varijabli), smatramo da je primena "Servey Reserch" metode omogućila da dodjemo do pouzdanih rezultata. U našem istraživanju posebno je došlo do izražaja analitička varijanta "Servey Reserch" metode, zbog toga što se ona može uporediti sa klasičnom eksperimentalnom metodom, s tim što eksperimentator uklanja uticaj nekontrolisanih varijabli pre nego što pristupi prikupljanju podataka, a kod "Servey Research" tek nakon što ih je prikupio.

Navedeni metod pogodan je i za izvodjenje istraživanja u prirodnim uslovima, za primenu baterija instrumenata i za uvažavanje multivarijantnog umesto tradicionalnog univarijantnog pristupa u andragoškom istraživanju, a to su karakteristike koje upravo dolaze do izražaja u našem predmetu istraživanja. Te karakteristike čine navedeni metod pogodnim i efikasnim da se on po svojoj vrednosti približava klasi metoda i tehnika prirodnih eksperimenata.

Naš metodološki put usmeren je na one postupke koji omogućavaju utvrđivanje uzročno-posledičnih i korelativnih veza između većeg broja andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih varijabli, strukture i nivoa motivacije za učenje. Zbog toga će se koristiti tehnika: testiranja, anketiranja, procenjivanja i presudjivanja.

2.3. Instrumenti za istraživanje

Pošto se istraživanjem obuhvataju tri grupe faktora (andragoško-didaktičke, psihološke i socijalno-ekonomske) i veći broj međusobno povezanih i uslovljenih varijabli, nastojali smo da obezbedimo one instrumente koji će omogućiti prikupljanje pouzdanih podataka, s obzirom na cilj i zadatke istraživanja.

Za merenje relevantnih andragoško-didaktičkih faktora korišćen je upitnik i skala, koji su omogućili prikupljanje podataka o sledećim činiocima: obrazovni sadržaji, nastavni oblici i metode nastavnog rada, materijalno-tehnička osnova nastavnog rada, obrazovno-vaspitna grupa, vrednovanje nastavnog rada, uloga i mesto pitomaca u nastavnom procesu, uslovi za učenje, ličnost nastavnika (st. ešine), motivacija pitomaca za učenje. Pored istaknutih andragoško-didaktičkih činilaca, upitnik i skala sadrže i određen broj psiholoških varijabli koje su neposredno utkane u obrazovno-vaspitni proces i znatno utiču na motivaciju za učenje (interesovanje za nastavu, stepen aspiracije, amatersko interesovanje, saznavalačko interesovanje, stavovi prema nastavi i učenju i drugi).

Prva varijanta upitnika i skale konstruisana je na osnovu saznanja do kojih smo došli proučavajući ranija istraživanja. Posebno su nam koristila istraživanja "O uticaju nekih faktora na motivaciju učenja" (Cvilić, Z., 1980) i "Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju" (Palekčić, M., 1982). U završnoj fazi izrade upitnika i skale

koristili smo se i upitnikom za istraživanje "Motivacije za bavljenjem sportom" (Havelka, N.- Lazarević, Lj., 1981).

U fazi preliminarnog ispitivanja i finalizacije upitnika i skale istaknut je zahtev da instrumenti moraju zadovoljiti osnovne metrijske karakteristike, a pre svega validnost, objektivnost i diskriminativnost.

Validnost upitnika i skale procenjivala je grupa od četiri člana priznatih stručnih i pedagoško-psiholoških kvaliteta.*) Pri proceni se pošlo od sledećeg empirijskog kriterijuma: da li upitnik i skale mere veličinu (varijablu) za čije merenje su planirani-konstruisani. Procenjujući validnost upitnika i skale sa tog stanovišta, članovi komisije su vršili komparativnu analizu pitanja i tvrdnji (ajtema) u upitniku i skali, s jedne strane i odgovarajućih andragoško-psiholoških varijabli, s druge strane, za koje su tvrdnje (pitanja) konstruisani. I upitnik i skala, sa stanovišta ovog kriterijuma, procenjeni su kao validni.

Preliminarno ispitivanje obavljeno je na uzorku od 86 pitomaca druge godine školovanja. Pomoglo nam je da potpuno izvršimo validaciju instrumenata, da rešimo probleme oko redosleda pitanja i potrebnog vremena za finalno ispitivanje.

Objektivnost upitnika i skale ostvarena je preciznim uputstvom i njegovom doslednom primenom u korišćenju anketiranja i skaliranja, kao i doslednim poštovanjem utvrdjenih ključeva za ocenjivanje svakog pitanja.

Diskriminativnost upitnika i skale obezbedjena je formom pitanja i njegovim sadržajem. Oblik pitanja (tvrdnji)

*) Pored autora, u validaciji su učestvovali: profesor dr Borivoj Samolovčev, profesor dr Desimir Pajević i mr Petar Kostić, diplomirani psiholog.

omogućio je pitomcima takve izbore, po pojedinim kategorijama, koji su najviše odgovarali njihovom mišljenju, stavu ili ponašanju. S obzirom na to da su sva pitanja u upitniku stepenovana (od tri do pet), a da je petostepena skala Likertovog tipa, instrumenti su bili dovoljno osetljivi da isprovociraju minimalne razlike u mišljenju i stavovima naših ispitanika. Povećanju diskriminativne vrednosti pitanja i tvrdnji posebno je doprinelo prethodno ispitivanje, jezička i stilaska formulacija pitanja (tvrdnji).

Upitnik je sadržavao 69 ravnomerno rasporedjenih pitanja koja su dobro "pokrivala" sve faktore značajne sa stanovišta postavljenog cilja i zadataka istraživanja. Osim upitnikom, sa 56 tvrdnji u skali procena obezbedili smo potpunije i direktnije ispitivanje naših pitomaca o njihovoj motivaciji za učenje: zbog čega uče, što ih motiviše (demotiviše) u učenju.

Socijalno-ekonomske faktore ispitivali smo posebnim upitnikom. Pored relevantnih socijalno-ekonomskih obeležja (socijalno poreklo, zanimanje roditelja, obrazovni nivo roditelja, standard roditelja, broj dece u porodici, kompletnost porodice i mesto u kome roditelji žive), upitnik obuhvata i sledeće elemente: godinu školovanja, prethodno završenu srednju školu i uspeh u njoj, uspeh u dosadašnjem školovanju na Vojnoj akademiji i način opredeljenja za vojni poziv. U izradi upitnika za socijalno-ekonomska obeležja (faktore) pošli smo od statistika koje se zvanično vode i kojima se najčešće služe mnogi istraživači.

Pored istaknute metrijske procedure, upitnici i

skala procene su kompjuterski faktorisani na uzorku od 616 pitomaca Vojne akademije. Zbog toga se može smatrati da instrumenti za ispitivanje andragoško-didaktičkih i socijalno-ekonomskih faktora u svemu zadovoljavaju zahteve naučnoistraživačkog rada i da se zaključci izvedeni na osnovu njih mogu smatrati pouzdanim.

Kod psiholoških faktora merene su dve grupe varijabli: kognitivne i konativno-motivacione.

U proučavanju kognitivnih osobina ličnosti pošli smo od saznanja da postoji visok stepen povezanosti nekih intelektualnih osobina i motivacije za učenje (Katel, R. 1971. i Kvaščev, R., 1977).

Kod nas su za potrebe selekcije i klasifikacije regruta i pitomaca u JNA izvršena istraživanja (Momirović, K. i saradnici, 1973. i 1975) pokazala da se kognitivne osobine, shvaćene u užem smislu, mogu odrediti trima faktorima prvog reda: perceptivnim faktorom, faktorom simboličnog rezonovanja i faktorom relacija korelata. U prostoru drugog reda identifikovan je generalni faktor inteligencije "G".

Polazeći od navedenih saznanja, na kojima počiva i sistem selekcije pitomaca Vojne akademije, mi smo u istraživanju kognitivnih osobina obuhvatili merenje: opšte i verbalne inteligencije, sposobnost za učenje vojnostručnog materijala i izvornu crtu ličnosti "B" (kristalizovana inteligencija, Katel 16.F.L.).*)

*) Neophodna objašnjenja za izvornu crtu ličnosti "B" daćemo u okviru Katelovih crta ličnosti 16 F.L., u posebnom delu.

Opšta inteligencija ispoljava se u svim, ili skoro u svim, oblastima ponašanja ličnosti (zasićena je faktorom "G"). Nije nezavisna varijabla, već samo jedan od faktora totalne ličnosti. Njene mogućnosti i uticaj zavise od ostalih svojstava ličnosti i uslova socijalne sredine.

Za ispitivanje opšte inteligencije, u našem istraživanju, korišćen je neverbalni test D-48 B. Test je standardizovan za našu populaciju (Matić, Momirović, Kovačević i Volf, 1963) i sadržan je u selekcionoj bateriji. Nije zasićen jezičkim i kulturnim nasledjem sredine u kojoj je subjekat odrastao.

Na osnovu faktorske analize izvršena je validacija domino-testa (D-48B). Upoređujući ga sa drugim testovima inteligencije i sa spoljašnjim kriterijumima, dobijeni su sledeći rezultati:

- korelacija izmedju D-48 i testa opšte sposobnosti (Stevanović B.) iznosi 0,51 (Kvašček R.);
- faktorska saturacija "G" faktorom iznosi 0,86 (Vernon);
- korelacija izmedju D-48 i DAT (shvatanje apstraktnih odnosa) iznosi 0,47 (Zavod za produktivnost rada, Ljubljana, 1976);
- korelacija izmedju D-48 i školskog uspeha je 0,53 (Majer);
- korelacija izmedju D-48 i uspeha u literaturi iznosi 0,34, u prirodnim naukama je 0,42, a u tehnici iznosi 0,28.

Pouzdanost testa D-48 iznosi 0,84 (po Split-half

metodi), a 0,89 (po Drevillon metodi).

Zadaci su tako sastavljeni da zahtevaju jednoznačne odgovore. Uputstva su detaljna i jasna (data su na materijalnim jezicima naroda i narodnosti), a ocenjivanje se obavlja na osnovu preciznih šablona. Navedeni elementi obezbeđuju visoku objektivnost testa.

Najveći deo iskustva u edukativnim uslovima stiče se percepcijom, rezonovanjem, shvatanjem i memorisanjem simboličkog, apstraktnog i verbalno prezentovanog materijala. To su i razlozi da se u naše istraživanje uključi i merenje verbalne inteligencije.

U našem istraživanju korišćen je test odnosa (TO), kao test verbalne inteligencije (Bujas, Z., 1963), koji je faktorski analizirao Momirović, K., 1972. godine.

Test verbalne inteligencije predstavlja standardizovani niz zadataka ili problema, prezentovanih verbalno u simbolima materijalnog jezika, kojima se izazivaju inteligibilni procesi kod ispitanika. Učinak se meri statističkim upoređivanjem individualnih razlika sa rezultatima standardizovanog uzorka.

Ajtemi testa verbalne inteligencije struktuisani su tako da provociraju intelektualne aktivnosti kao što su: rezonovanje, uočavanje odnosa i relacija, razumevanje suština, otkrivanje pravila, izvršavanje složenih instrukcija, usvajanje verbalnih informacija, formiranje i generalizaciju pojava i slično.

Pouzdanost testa je visoka. Koeficijent pouzdanosti iznosi $V_{tt} = 0,72$ (Spirman-Braunov postupak).

Sposobnost za učenje je funkcija svrsishodno angažovane inteligencije i faktora ličnosti. Ona se ispoljava u procesu sticanja obrazovno-vaspitnog iskustva kojima se menja i osposobljava ličnost za različite funkcije vojne profesije. To znači da se pri učenju angažuju intelektualni i neintelektualni faktori ličnosti.

Neintelektualni faktori ličnosti koji se ispoljavaju u testovima sposobnosti za učenje su: zainteresovanost za učenje (motivi, uloženi rad), stavovi u radu (aktivnost u procesu učenja, kritički stav, osmišljavanje gradiva, analiza, sinteza) i tehnike učenja (memorisanje, grupisanje, upoređivanje i povezivanje gradiva i sl.). Rešavanje testova sposobnosti za učenje angažuje slične kognitivne funkcije kao i školsko učenje (pažnju, koncentraciju, memorisanje, mišljenje, vremensku efikasnost i dr.). Testovne situacije su realne, maksimalno slične uobičajenoj školskoj situaciji. Sadržaj testa za merenje sposobnosti za učenje je konkretan, tipičan i karakterističan za školu za koju se predviđa uspešnost subjekta. Zbog toga smo se u našem istraživanju koristili testom sposobnosti za učenje vojnostručnog materijala (TSU-La).

Test je standardizovan i nalazi se u bateriji za selekciju kandidata za Vojnu akademiju.

Konativno-motivacione osobine ličnosti najneposrednije su vezane za motivaciju učenja. Imajući to u vidu, kao i ranije izneta teorijska saznanja, ovim istraživanjem obuhvaćene su konativno-motivacione osobine ličnosti za koje se pretpostavlja da su značajne za motivaciju za učenje; snaga ega, emocionalna stabilnost, motivacija za vojni poziv i šesnaest izvornih crta ličnosti (Katel).

Snaga ega izražava potencijal ličnosti za savladivanje teškoća, prilagođavanje različitim, često ugrožavajućim uslovima, snalaženje i izdržavanje ka cilju usmerene aktivnosti. Osobe sa izraženom visokom ego-snagom, kad se nadju u teškim situacijama, reaguju povećanom budnošću i ulaganjem većih napora.

Intenzitet snage ega je u pozitivnoj korelaciji sa inteligencijom, emocionalnom stabilnošću i širinom interesovanja (Kvaščev, R., 1977). Taj intenzitet pozitivno korelira sa kontrolom i odlaganjem situacija koje nisu primere ne potrebama dugoročnih ciljeva.

Snaga ega upravlja ekonomijom ponašanja i distribucijom psihološke energije, kao i razumnom selekcijom pravaca akcije u konfliktnim situacijama (Popović, B., 1977). Ličnost snažnog ega uspešno se odupire uznemiravajućim i dekompresujućim mislima, odbacujući ih ako nemaju realnu čulnu podlogu u stvarnosti. Kraće rečeno, osoba koja ima visok indeks snage ega označava se kao "jaka ličnost".

Snagu ega ispitivali smo Baronovom skalom (ESJE), koja se, takodje, koristi u selekcionoj bateriji.

Emocionalna stabilnost predstavlja dimenziju onih ponašanja i doživljavanja u čijoj osnovi leži reaktivnost vegetativnog nervnog sistema. Preko nje se ispoljavaju urođene dispozicije, kao i sredinski uticaj, naročito iz razvojnog perioda ličnosti. Ova dimenzija ličnosti ispoljava se kroz sve oblike ponašanja, ili bar kroz većinu njih, utičući pri tom na kognitivne i konativne aspekte ponašanja ličnosti.

Emocionalna stabilnost se manifestuje kroz brzinu

izmene emocionalnih stanja, preovladavajućeg raspoloženja, kvaliteta emocionalnih odnosa sa drugim ljudima, sposobnošću koncentracije pri intelektualnim i radnim zadacima, samosvešnošću, tolerancijom na svakodnevna životna opterećenja i neuspehe, mogućnošću svesne, svojevoljne kontrole sopstvenog ponašanja i realnog procenjivanja fizičke i socijalne sredine. Emocionalna stabilnost ispoljava se i u spremnosti da se misaone elaboracije realizuju u praksi, ali i u optimizmu u pogledu konačnih rezultata započete akcije.

Emocionalnu stabilnost merili smo pomoću interesnog skora sa skala "kontrolisanosti" i "emocionalne labilnosti" iz testa FPI.

Motivacija za vojni poziv podrazumeva iskustvom i učenjem formiranu želju da se u uslovima slobodnog biranja i odlučivanja za životnu profesiju bira vojna i da se dosledno i koncentrisano preduzima usmerena aktivnost na osposobljavanju za poziv oficira JNA.

Izbor i osposobljavanje za svaki, pa i za vojni poziv, uvek su mnogostruko motivisani: osećanjem lične podobnosti za poziv, uticajima porodične i uže socijalne sredine, kao i situacionim mogućnostima da se poziv slobodno bira (Pajević, D., 1983).

Motivacija za vojni poziv manifestuje se u prijavljivanju za vojnu školu prvenstveno pod uticajem lične podobnosti i aktivnim prilagođavanjem na uslove školovanja, te uspešnom realizacijom svojih intelektualnih potencijala u toku školovanja.

Motivaciju za vojni poziv merili smo testom MO

(Šipka, P.; Pajević, D. i Dobrivojević, D., 1977). Autori su pošli od stava da test treba da identifikuje činioce koji određuju opredeljenje za konkretnu profesiju. Njih su interesovale psihološke, socijalne, porodične i statusne karakteristike kandidata koje su omogućile kvalifikovanu procenu podobnosti za vojni poziv.

Skala je bila petostepena, Likertovog tipa, sa 20 ajtema. Tvrdnje su vrednovane na osnovu poželjnosti odgovora u odnosu na dobro motivisanog kandidata za vojnu profesiju.

Skala je standardizovana na uzorku od 944 kandidata.

Izvršena faktorska analiza pokazuje da skala meri tri grupe faktora motivacije za vojnu profesiju:

- "A" - opredeljenje za vojni poziv pod uticajem stavova sredine;

- "B" - opredeljenje pod uticajem lične podobnosti i unutrašnje motivacije i

- "C" - trenutnu usmerenost za profesiju.

Pouzdanost skale iznosi 0,82 (Split-half postupak, Spirman-Braunov koeficijent).

Izvorne crte ličnosti

Bogatstvo i raznolikost ljudske ličnosti nije obelshrabilo Katela, R. On uporno, istraživački dosledno, traga za redom i izvešnošću. To što mi vidimo samo su površinske crte ličnosti, koje zaista nisu stabilne. Katel uvidja da se čovek u različitim situacijama ponaša slično, pa na osnovu

toga zaključuje da ponašanje nije prouzrokovano situacijama nego određenim stabilnim osobinama ličnosti (Katel, R., 1950). Te osobine mogu se utvrditi faktorskom analizom, jer faktori (izvorne crte) determinišu ponašanje ličnosti. Broj faktora je mnogo manji od manifestnih oblika ponašanja, pa su oni pogodni za objašnjenje ličnosti. Zbog toga je ispravno da se tako utvrđeni faktori koriste za predikciju budućeg ponašanja i u situaciji učenja.

Test šesnaest faktora ličnosti (16 F.L.) konstruisao je Rejmond Bernad Katel, nastojeći da njime obuhvati sve aspekte ličnosti. Postoji nekoliko paralelnih formi testa 16 F.L. (A, B, D, C, E, F) namenjenih različitim uzrastima i nivoima obrazovanja. U našem istraživanju korišćena je forma "A", koja je prilagođena armijskim uslovima.

Za korišćenje Katelovog testa odlučili smo se iz sledećih razloga:

1. test ispituje osobine ličnosti na osnovu teorije koje proučavanju ličnosti prilaze celovito;
2. test ispituje osobine ličnosti koje su po mnogim ispitivačima relevantne za motivaciju učenja;
3. skoro sve izvorne crte, koje meri ovaj test, imaju konativno-motivacionu komponentu, te se zbog toga mogu shvatiti kao motivatorne osobine ličnosti;
4. test ima veoma dobre metrijske karakteristike;
5. test je prilagođen našim armijskim uslovima i potrebama.

Test sadrži 16 skala, od kojih jedna ("B") meri kognitivne osobine, a 15 konativno-motivacione i emocionalne osobine ličnosti.

S obzirom na veliki broj izvornih crta ukazaćemo samo na njihove osnovne karakteristike.*)

Sve izvorne crte definiše bipolarni odnos, pri čemu nizak rezultat označava "negativni" pol, a visok "pozitivni".

1. Izvorna crta A

Afektotimija (A+)

Saizotimija (A-)

- dobroćudan - kritičan
- spreman za saradnju - ometa saradnju
- ukazuje pažnju ljudima - drži se na odstojanju
- meka srca - krut, tačan
- lakoveran - sumnjičav
- prilagodljiv - nesavitljiv.

Ova izvorna crta pod jakim je uticajem naslednja i u vezi je sa telesnom gradjom. Ova crta je, zapravo, dimenzija temperamenta i najviše doprinosi individualnim razlikama.

2. Izvorna crta B

Veća inteligencija (B+)

Manja inteligencija (B-)

- brzo uči - sporo uči
- apstraktno mišljenje - konkretno mišljenje
- prost, zatucan - kulturn, informisan.

Izvorna crta "B" je crta sposobnosti, tačnije kristalizovane inteligencije, a određena je kulturnim i obrazovnim prostorom u kome jedinka stiče osnovna životna iskustva, mada nije zanemarljiv i uticaj nasledja.

*) Osnovne karakteristike se daju na osnovu dela: Rejmonda, B. Kate-
la, Naučna analiza ličnosti, Beogradski izdavačko-grafički zavod,
Beograd, 1978, i Boška Popovića, Psihologija ličnosti, Društvo psi-
hologa SR Srbije, Beograd, 1977, str. 643-680.

Prema uticaju na interindividualne razlike, ova crta je na drugom mestu, iza faktora "A", a ispred svih ostalih 14 izvornih crta (faktora).

3. Izvorna crta C

Snažan ego (C+)

Slab ego (C-)

- emocionalno stabilan - emocionalno nestabilan,
- visok prag frustr. tolerancije - nizak prag frustr. tolerancije,
- postojan, istrajan - neistrajan,
- staložena osećajnost - impulsivna osećajnost,
- realan prema problemima - nerealan prema problemima,
- nema neurotičnog (bezrazložnog) umora - sklon neurotičnom umoru,
- socijalno i emocionalno zrelo - nezreo.

Ova izvorna crta je rezultat interakcije nasledja i sredine sa neizvesnim odnosom udela jednog i drugog. Ova crta najčešće diskriminiše uspešne od neuspešnih djaka uz približne intelektualne potencijale jednih i drugih.

4. Izvorna crta E

Nametljivost (E+)

Potčinjavanje (E-)

- samopouzdan - ponizan,
- teži za samopotvrđivanjem i isticanjem - teži da bude uslužen i povučen,
- nezavisan - priklanja se drugima,
- tvrdoglav - mekušac,
- radi slabije, suprotstavlja se jačima - prepusta se vođstvu jačima, sa slabima razvija ravnopravnost,

- sklon takmičenju - sklon saradnji,
- hvalisav, uobražen - skroman, povučen.

Navedena crta ima konstitucionalnu komponentu, ali je dominantan uticaj sredine, jer uspešnost u socijalnim odnosima vodi u nametljivost (povišava skor na ovoj dimenziji).

5. Izvorna crta F

Surgencija (F+)

Desurgencija (F-)

- veseo, radostan - potišten, pesimista,
- društven - izdvaja se, povlači se,
- energičan - malaksao,
- zabavan - dosadan,
- spokojan, opušten - brižan, opsesivan.

Ovu dimenziju strukturise sredina, najviše porodica, stabilnom emocionalnom sigurnošću i porukama "svet je u najboljem redu". Surgencija nije socijabilnost, već društvenost egzibicionalnog karaktera koja poneke ljude upravo odbija i povredjuje.

6. Izvorna crta G

Pouzdan karakter (G+)

Povodljiv karakter (G-)

- oštar "kategorički imperativ" - neprincipijelnost i povodljivost,
- istrajan, odlučan - neistrajan, nepostojan,
- pouzdan - površan,
- uporno se drži pravila - nemaran, nedisciplinovan,
- emocionalno stabilan - nestalan, promenljiv,
- principijelan - koristoljubiv,
- marljiv - lenj.

Ovu crtu odredjuju formativni uticaji porodičnih autoriteta i rane školske socijalizacije. U ovoj crti treba tražiti izvore moralnosti, ali ne i kontrolne uticaje na moralno ponašanje u vidu osećanja krivice (kako to Frojd tvrdi).

7. Izvorna crta H

Parmiija (H+)

Trekcija (H-)

- neustrašiv - strašljiv,
- pustolovan - stidljiv, povučen,
- zanima se za suprotan pol - stidljiv u prisustvu osoba suprotnog pola,
- neobuzdan, impulsivan - inhibiran, obuzdan,
- nebrižljiv - brižljiv,
- voli da je "u toku" - povlači se iz aktuelnih zbivanja.

Ovo je dimenzija temperamenta, pa je hereditarno uslovljena. Organska osnova ove crte locirana je u autonomnom nervnom sistemu.

8. Izvorna crta I

Premisija (I+)

Harija (I-)

- zavisian, nezreo - emocionalno zreo,
- blag, sentimentaln - oštar, realističan,
- uživa u maštanju - ne mašta,
- anksiaran - ne pokazuje strepnju,
- složen emocionalni život - jednostavnost osećanja,
- kulturna interesovanja - praktična interesovanja,
- želi društvo - samodovoljan.

Navedena crta odredjuje dinamičko-motivaciona ispoljavanja, a ne emocionalnu ekspresiju. Nije konstitucionalno već sredinski determinisana. Visok skor na ovoj dimenziji ima izvore u majčinom prezaštićavanju deteta i porodičnom preterivanju u sacijaciji potreba čim se jave u ponašanju deteta.

9. Izvorna crta L

Sumnjičavost (L+)

Poverenje (L-)

- sumnjičav - pun poverenja,
- cinizam - tolerancija,
- ljubomor - ima razumevanja,
- samodovoljan, povučen - staložen,
- prezauzetost sobom - vodi računa o drugim ljudima.

Ova dimenzija odredjena je konstitucionalnim činiocima. Mehanizam kojim se bazična nesigurnost pretvara u sumnjičenje drugih je projekcija. Ekstremno visoka sumnjičavost uvodi subjekat u oblast psihopatologije-paranoju.

10. Izvorna crta M

Autija (M+)

Praksernija (M-)

- maštovitost - praktičnost,
- ekscentričnost - konvencionalnost,
- zanemaruje spoljašnji svet - usredsredjen na čulne informacije,
- umetnička interesovanja - praktična interesovanja,
- povremeno histeričan - uravnotežen, kontrolisan.

Izvorna crta "M" odražava subjektov kontakt sa realnošću. Ovu crtu odredjuje uticaj sredine, mada je visok uticaj i konstitucionalnih činilaca.

11. Izvorna crta N

Oštroumnost (N+)

Prostodušnost (N-)

- jasan duh - smušen i sentimentaln,
- hladan na odstojanju - traži društvo,
- estetski probirljiv - nema slobode ukusa,
- visok nivo empatije i samouvida - nizak nivo

empatije i samouvida,

- ugladjen, vešt u društvu - nespretan, nezgodan.

Navedena crta je strukturisana uticajem socijalne sredine preko "psihološkog" treniranja i nastojanja da se predvidja ponašanje ljudi. U pozitivnoj je korelaciji sa društvenim statusom i sa socijalnom inteligencijom.

12. Izvorna crta O

Osećanje neadekvatnosti (O+)

Osećanje adekvatnosti (O-)

- brižan - samouveren,
- sumnjičav - sklon saglašavanju,
- osetljiv - otporan,
- obeshrabren - srčan, hrabar,
- depresivan - veseo,
- sklon osećanju krivice i neadekvatnosti - sklon

spokojstvu i adekvatnosti.

Poreklo ovog faktora, koji pozitivno korelira sa crtom G (super ego), treba tražiti u sredinskim uticajima (stimulativna, nerepresivna i tolerantna socijalna sredina uslovljava nizak skor na ovoj dimenziji).

13. Izvorna crta Q1

Radikalizam (Q1+)

Konzervativizam (Q1-)

- proverava, istražuje - konzervativan,

- kritičan - prihvata utvrdjene istine,
- prihvata promene - opire se promenama,
- beskompromisan - sklon kompromisima,
- prihvata napore - izbegava napore koji nisu tradicionalni i očekivani,
- sumnja u naučeno - drži se naučenog.

Ova izvorna crta odražava odnos prema tradicionalnim sistemima znanja i metodama održavanja realnosti. Poreklo izvorne crte Q1 nadjeno je u uticaju individualnog iskustva stečenog življenjem u socijalnoj zajednici.

14. Izvorna crta Q2

Samodovljnost (Q2+)

Privrženost grupi (Q2-)

- dovoljan samom sebi - zavisn od grupe,
- sam donosi odluke - nesamostalnost,
- ne treba podršku drugih - traži podršku i odobravanje,
- preuzima odgovornost i vodjstvo - nedostatak individualne odvažnosti i sledi vodju,
- individualnost - dobar član tima.

U konstituisanju ove crte dominantan je uticaj porodice i rane socijalizacije.

15. Izvorna crta Q3

Kontrolisan (Q3+)

Nedisciplinovan (Q3-)

- poseduje samokontrolu - nema samokontrole,
- predviđja događaje - predviđja realne mogućnosti događaja,
- disciplinovan - nedisciplinovan,
- sledi sopstvenu sliku o samom sebi - sledi

sopstvene trenutne nagone,

- pazi na red i protokol - ne obazire se na njih,
- društveno precizan - konflikt sa samim sobom.

Ova izborna crta determinisana je društvenim uticajima, a odražava obim i karakteristike ispitanikovog samoprocenjivanja "ja" (slika o samom sebi).

16. Izborna crta Q4

Visoka ergička tenzija (Q4+) Niska ergička tenzija (Q4-)

- napregnut - opušten,
- iracionalna zabrinutost - mirnoća,
- nemir, lako uzbuđivanje - sabranost : flegmatičnost,
- obeshrabrenost - kritikom - ne uzbuđuje ga kritika,
- čini se da postiže manje od svojih mogućnosti - čini se da postiže više od očekivanog.

Navedena izvorna crta određena je sredinskim uticajima. Najbolje se može interpretirati kao energija i do oslobođenog jakog ega. Ova energija može permanentno da narušava emocionalnu ravnotežu, ili da se oslobadja kroz psihosomatske smetnje, ili kroz fiziološke korelate aksioznosti.

3.3. Uzorak istraživanja

Ovim istraživanjem obuhvaćeni su pitomci Vojne akademije kopnene vojske u Beogradu. Uzorkom je bilo obuhvaćeno 637 pitomaca svih godina školovanja, od kojih je 616 ispitano svim predviđenim instrumentima i ušlo u konačnu obradu.

Po svom karakteru, uzorak je statifikovan u dva stratuma: jedan stratum činili su pitomci prve i druge godine školovanja (267), a drugi, treće i četvrte (349). Slučajnim izborom iz svakog stratuma (godine školovanja) izabrane su nastavne grupe koje su ušle u konačan uzorak istraživanja.

3.3.1. Osnovne karakteristike uzorka

Karakteristike uzrasta

Uzrast pitomaca kreće se od 19 do 24 godine. U psihološkoj klasifikaciji pripada stupnju adultacije i označava se kao prelazni između adolescencije i mladog odraslog. Zbog toga, i po osnovnim obeležjima i personalnim svojstvima, ovaj uzrast karakteriše unutrašnji i saznavalački nemir, nesebičnost i entuzijazam. Kao prelazni stupanj, adultacija ima i neke posebne protivurečnosti:

- nesklad u preokupacijama, sa posebnim naglaskom na erotskom, a manje na egzistencijalnom;

- nesklad u interesovanjima - više se interesuju za sadašnjost, a manje za budućnost;

- protivurečnost u ponašanju, u kome se prepliće politička zrelost, neustrašivost, sa nepromišljenošću, disciplinovanost i narušavanje elementarnih normi ponašanja, mladalački bunt i samopregor (Samolovčev, B., 1976).

Sociolozi često ističu da je na ovom uzrastu veoma karakteristična velika iskrenost u društvenoj komunikaciji, izrazito izražena potreba za poverenjem i afirmacijom, kriti-

čnost kao sistem sopstvenog potvrđivanja, sklonost ka anti-autoritarnosti, kao i želja za brzim uspehom. Omladina je u svim društvima "nosilac sveže energije i ideja", pa je razumljiv njen kritičan odnos prema institucijama, autoritetima i postojećim vrednosnim sistemima, pa to utiče i na njen odnos prema radu i učenju (Džuverović, B., 1974).

Ovaj uzrast pitomaca karakteriše i intelektualna razvijenost i pogodnost za obrazovno-vaspitni rad najvišeg nivoa.

Navedene protivurečnosti, lako promenljiva stanja i mladalački bunt uslovljavaju trajnije didaktičko-metodičke posledice na ukupan vaspitno-obrazovni rad, a time i na motivaciju za učenje.

Struktura uzorka

1. Godina školovanja:

1. godina	=	113 pitomaca
2. godina	=	154 pitomca
3. godina	=	193 pitomca
4. godina	=	156 pitomaca

Svega: 616 pitomaca

2. Socijalno poreklo:

1. radničko	=	381 pitomac
2. zemljoradničko	=	107 pitomaca
3. službeničko	=	109 pitomaca
4. ostali	=	19 pitomaca

Svega: 616 pitomaca

3. Završena srednja škola:

1. opšta srednja vojna škola	=	284
2. srednja vojna škola	=	83
3. srednja škola za KV radnike	=	51
4. škola srednjeg usmerenog obrazovanja	=	47
5. gimnazija	=	67
6. srednja tehnička škola	=	41
7. ostale srednje škole	=	43
Svega:		616

4. Uspeh u srednjoj školi:

1. odličan	=	211
2. vrlo dobar	=	253
3. dobar	=	148
4. dovoljan	=	4
Svega:		616

5. Prosečan uspeh u Vojnoj akademiji:

1. na nivou ocene	6	=	16
2. na nivou ocene	7	=	236
3. na nivou ocene	8	=	190
4. na nivou ocene	9	=	55
5. na nivou ocene	10	=	6
neocenjena 1. godina		=	113 *)
Svega:			616

*) Ispitivanje je izvršeno pre ispitnog junskog roka, zbog toga prva godina školovanja nije imala ocene.

6. Zadovoljstvo izabranim vojnim pozivom:

1. potpuno zadovoljan	=	134
2. zadovoljan	=	132
3. delimično zadovoljan	=	140
4. nije zadovoljno	=	17
5. uopšte nije zadovoljno	=	5
Svega:		616

7. Opređenje za vojni poziv:

1. po sopstvenoj želji	=	598
2. zbog drugih razloga	=	18
Svega:		616

Pošto raspolazemo velikim brojem statističkih podataka, izvodno navodimo samo još neke koji će upotpuniti sliku o uzorku naših ispitanika.

Regionalna i nacionalna struktura pitomaca vrlo je bliska strukturi jugoslovenske populacije, po popisu iz 1981. godine.

Po kvalifikacionoj strukturi roditelja, najviše ima nekvalifikovanih, polukvalifikovanih i zemljoradnika (31,00%) medju očevima, a medju majkama 266 (43,19%). Medju majkama je najviše domaćica, 220 (35,71%).

Obrazovni nivo roditelja je takodje indikativan. Medju nepismenima nalazi se 12 (1,95%) očeva, a 61 (9,90%) majka. Sa nepotpunom osnovnom školom je 166 (26,95%) očeva i 273 (44,32) majke, a sa višom i visokom školom ima 44 (7,14%) oca i 21 (3,40%) majka.

Medju očevima 57 (9,25% nije u stalnom radnom odnosu, a medju majkama takvih je 365 (59,25%).

Najveći broj roditelja živi na selu (46,59%) i u naseljima do 15.000 stanovnika (18,01%).

Većina pitomaca rođena je i odrasla u porodici sa troje i više dece (48,86%), a najmanje je jedinaca (6,65%).

Prema proceni pitomaca, najveći broj njihovih porodica (63,14%) živi na nivou srednjeg standarda, a sa visokim standardom je svega 14 (2,27%) porodica.

Ogromna većina (81,16%) pitomaca odrasla je u porodici sa oba roditelja. Međutim, 116 (18,84%) izjavljuje da je odraslo u deficitarnim porodicama (razvedeni, umrli, usvojeni).

Kao što se vidi, navedena struktura potpuno odgovara pitomačkoj populaciji, zadovoljava stroge statističke kriterijume, pa se po tom osnovu mogu izvoditi naučno zasnovani zaključci.

3.4. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je organizovano i realizovano u Vojnoj akademiji kopnene vojske u Beogradu, uz neposrednu pomoć uprave Akademije i Katedre društvenih nauka.

Projekat istraživanja, priprema instrumenata i probna istraživanja izvršena su u toku 1982. godine.

Finalno istraživanje realizovano je u letnjem semestru 1983. godine, u vremenu koje je najbolje odgovaralo metodološkim zahtevima projekta. Ispitivanje je provedeno po strogim zahtevima psihometrije, a realizovala ga je posebno

pripremljena i kvalifikovana grupa istraživača.*)

Priprema materijala za matematičko-statističku obradu izvršena je u drugoj polovini 1983. godine, na Vojnoj akademiji KoV. Svi dobijeni podaci statistički su obrađeni na elektronskom računaru Matematičkog instituta u Beogradu.**)

3.5. Statistička obrada podataka

Polazeći od postavljenog cilja i zadataka istraživanja, u obradi dobijenih podataka koristili smo se sledećim matematičko-statističkim metodama: faktorskom, diskriminativnom i regresionom analizom.

Faktorska analiza korišćena je sa ciljem da se u okviru ispitivanih varijabli identifikuju osnovni faktori, kao latentne strukture, koji predstavljaju predmet ovog istraživanja. Poznato je, zapravo, da se korelacija između dve varijable i više njih ne tumači samo kao uzročno-posledični odnos, već i kao veza koja može biti uslovljena brojnim faktorima koji istovremeno deluju na sve varijable i time obezbeđuju njihovo slaganje i povezivanje. "Faktorska analiza upravo treba da nam olakša identifikaciju takvih faktora" (Bukvić, A., 1982, str. 271). Na taj način ona omogućava da se mnogo veći broj varijabli grupiše u manji broj kategorija ili faktora.

*) Pored autora, u snimanju su učestvovali: profesor dr Desimir Pajević, dr Ljubomir Kasagić, mr Zoran Kilibarda i mr Petar Kostić.

**) Program za elektronski računar uradio je programer Vojnomedicinske akademije Stane Fajgelj.

Kao kriterijum za zaustavljanje ekstrakcije glavnih komponenti primenjen je tzv. kriterijum SMC (kvadrat višestruke korelacije). Po navedenom kriterijumu značajnim se smatraju samo one glavne komponente koje su dovoljne da se objasne ukupno valjane varijanse sistema varijabli.

Faktorska analiza urađena je na skupu svih varijabli upitnika, kako bi se definisali osnovni faktori ispitivanja. U okviru toga dobijeni su i faktorski skorovi varijabli koji su korišćeni za diskriminativnu analizu. Time smo želeli da odgovorimo i na pitanje u kojoj se meri motivacija za učenje može opisati terminima faktora dobijenim faktorskom analizom.

Matematički posmatrano, faktorski skorovi predstavljaju distancu ispitanika u odnosu na srednju vrednost celog skora. To su, u stvari, "Z" vrednosti, gde je distanca ispitanika u odnosu na faktor izražene standardnim odstupanjem.

Postupkom faktorske analize dobijeni su neki pokazatelji o psihometrijskim karakteristikama ispitivanih varijabli, što će se detaljnije pokazati kod rezultata istraživanja.

Diskriminativna analiza predstavlja proširenje analize varijanse sa jednosmernom klasifikacijom kada se simultano uključuju u skup zavisnih varijabli. U takvim okolnostima određuje se oblik u kome se i način na koji se dve grupe ili više grupa mogu diferencirati pomoću zavisnih varijabli koje deluju zajedno.

Diskriminativna analiza primenjena je sa ciljem da se utvrde razlike medju grupama ispitanika u pogledu ispi-

tivanih obeležja psihološkog i socijalno-ekonomskog karaktera i utvrđenih faktora motivacije. Njom se želelo sagledati koji su osnovni pokretači u učenju i njene determinante. Ona nam je omogućila da dobijemo pokazatelje o diskriminativnoj vrednosti faktora motivacije, što indirektno govori i o njihovoj prelativnoj vrednosti.

Za određivanje oblika u kojem će dobijene razlike između grupa biti slučajne, kao i za ispitivanje značajnosti razdvajanja grupa duž svake od diskriminacionih osa, korišćena je Vilksova lambda, kao statistički test značajnosti razlika ispitivanog skupa.

Diskriminativnom analizom obuhvaćen je skup od 124 varijable, odnosno 8 faktora. Da bi se sagledala diskriminativna vrednost ispitivanih obeležja među grupama, korišćeni su sirovi skorovi. Za izračunavanje razlika među pripadnicima pojedinih grupa i razlika u faktorima, kao latentnim strukturama, korišćeni su faktorski skorovi.

U sklopu ovog dela obrade, izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaki faktor, odnosno varijablu.

Regresionom analizom utvrđivali smo povezanost zavisne varijable (motivacije za učenje) i više nezavisnih varijabli uzetih zajedno. Postupak regresione analize je takav da nam je omogućio uvršćivanje prvo onih varijabli koje imaju najveću povezanost sa zavisnom varijablom. Regresionom analizom dobili smo i sve potrebne elemente za višestruke (multiple) korelacije koje su nam obezbedile utvrđivanje prediktora za motivaciju učenja.

Postupak regresione analize omogućava da od svih korišćenih testova (instrumenata) odvojimo samo one kojima će se željena aktivnost predviđati na najuspešnijoj, najštedljivijoj i najsvestranijoj način. Uspešnost se određuje koeficijentom determinacije (R^2), štedljivost se ostvaruje time što samo neki testovi ulaze u jednačinu višestruke korelacije, a svestranost obezbeđuju oni testovi koji ulaze u jednačinu iako nemaju visoku valjanost, jer kontrolišu neke aspekte kriterijumske aktivnosti, koji su van uticaja visoko valjanih testova.

Budući da je naša kriterijumska varijabla složena (višedimenzionalna), trebalo je praviti tabele predikatora i jednačine višestruke korelacije za svaku dimenziju (faktor) ponaosob. Takav postupak omogućio nam je da utvrdimo zajedničke varijable od kojih predikacija motivacije za učenje najviše zavisi.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA - ANALIZA I INTERPRETACIJA

4.1. Faktori motivacije za učenje pitomaca Vojne akademije

Osnovni problem ovog rada je utvrđivanje strukture faktora motivacije za učenje, kao i uticaja andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih obeležja na datu strukturu i intenzitet motivacije. Da bi se utvrdila struktura faktora motivacije, primenjena je faktorska analiza na skupu od 124 andragoško-didaktičke i psihološke varijable, obuhvaćene "Upitnikom motivacije za učenje" (UMI), na jedinstvenom uzorku (N=616 ispitanika).

Primena faktorske analize omogućila je merenje motivacionih svojstava za učenje svih manifestnih varijabli i njihovo grupisanje na manji broj latentnih varijabli (faktora). Tako su svi mereni činioci koji objašnjavaju motivaciju učenja pitomaca u Vojnoj akademiji pomoću faktorske analize razvrstani u osnovnije i manje grupe (faktore) pomoću kojih se mogla racionalnije i objektivnije objasniti međusobna povezanost i uslovljenost manifestnih varijabli. Prema tome, pomoću utvrdjenih faktora mi smo objasnili veći broj latentnih činilaca (merenih varijabli) od kojih zavisi motivacija za učenje pitomaca.

Za određivanje broja zajedničkih faktora usvojili smo Kajzerov (Kaiser, H.F.) kriterijum, po kome se za objašnjenje varijanse primenjuju samo faktori koji imaju svojstvene

korene veće od jedinice. Pored toga, broj osnovnih komponenta (faktora) odgovara Gutmanovom (Guttman, L.) kriterijumu donje granice zajedničkih faktora (Fulgosi, A., Faktorska analiza, 1979). Prema ovom kriterijumu, na osnovu 124 varijable utvrdili smo osam zajedničkih faktora koji su bili dovoljni za objašnjenje velikog dela varijanse manifestnih varijabli kod mlađeg i starijeg uzrasta naših ispitanika.

4.1.1. Faktori motivacije na mlađem uzrastu (1. i 2. godina školovanja)

(1) Na mlađem uzrastu (tabela 1) prvi faktor značajno odredjuje: raznovrsnost sadržaja nastavnog programa (0,72), obrazovna vrednost nastavnog plana i programa (0,68), objekti i sredstva u nastavi, kao podsticaj (0,64), želja za sticanjem raznovrsnih znanja, kao podsticaj (0,64), nastavna sredstva kao podsticaj učenja (0,59), želja za novim saznanjem i doživljajima (0,57), udžbenici, kao podsticaj (0,57), nastavni objekti kao podsticaj (0,56), didaktičko-metodička oblikovanost priručnika i udžbenika (0,56).

Prvi faktor značajno determiniše i podsticajna vrednost zanimljivosti nastave (0,55), organizacija nastavnog rada (0,55) i metode nastavnog rada (0,54).

Sve navedene manifestne varijable imaju značajnu projekciju na prvi faktor i ukazuje na to da je njihov uticaj pretežno usmeren na oblikovanost nastavnog procesa. Na osnovu

Tabela br. 1

Red. br.	NAZIV VARIJABLE ^{*)}	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Raznovrsnost sadržaja nastavnog programa	0,72
2.	Obrazovna vrednost nastavnog plana i programa	0,68
3.	Objekti i sredstva u nastavi, kao podsticaj	0,64
4.	Želja za sticanje raznovrsnih znanja, kao podsticaj	0,64
5.	Nastavna sredstva, kao podsticaj na učenje	0,5
6.	Želja za novim saznanjima i doživljajima	0,57
7.	Udžbenici, kao podsticaj	0,57
8.	Nastavni objekti, kao podsticaj	0,56
9.	Didaktičko-metodička oblikovanost priručnika i udžbenika	0,56
10.	Podsticajna vrednost zanimljivosti nastave	0,55
11.	Organizacija nastavnog rada	0,55
12.	Metode nastavnog rada	0,54

toga prvi faktor može se definisati kao DIDAKTIČKO-METODIČKA OBLIKOVANOST NASTAVNOG PROCESA. Ovaj nalaz saglasan je i ranijim istraživanjima (Samolovčev, B., Mrmak, I., Adrilović, V.) u kojima se više puta isticao značaj didaktičko-metodičke oblikovanosti nastavnog rada, odnosno potrebe da se organizacija i

^{*)} Redosled varijabli dat je prema veličini korelacije sa navedenim faktorom.

realizacija vaspitno-obrazovnog rada sa odraslim prilagodi njihovim potrebama, mogućnostima i zahtevima andragoške didaktike.

(2) Drugi izdvojeni faktor motivacije za učenje najviše odredjuju sledeće varijable: uslovi života i rada u Akademiji (0,79), sadržaj i organizacija slobodnog vremena (0,73), organizacija individualnog učenja (0,72), organizacija nastavnog rada (0,69), socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja (0,66), primerenost nastavnih oblika i metoda nastavnog rada kao podsticaj na učenje (0,65).

Pored navedenih manifestnih varijabli, na drugi faktor značajno utiču i odnosi između pitomaca i nastavnika (0,64); starešina i pitomaca (0,63), pitomac kao subjekat u obrazovno-vaspitnom procesu (0,60), komandir kao vaspitni faktor (0,53), obrazovno-vaspitna grupa kao podsticaj (0,47).

Tabela br. 2

Red. br.	NAZIV VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Uslovi života i rada u Akademiji	0,79
2.	Sadržaj i organizacija slobodnog vremena	0,73
3.	Organizacija individualnog učenja	0,72
4.	Organizacija nastavnog rada	0,69
5.	Socijalno-psihološki i didaktički uslovi za učenje	0,66
6.	Primerenost nastavnih oblika i metoda kao podsticaj za učenje	0,65
7.	Odnosi između pitomaca i nastavnika	0,64
8.	Odnosi između starešina i pitomaca	0,63
9.	Pitomac kao subjekt u obrazovno-vaspitnom procesu	0,60
10.	Komandir kao vaspitni faktor	0,53
11.	Obrazovno-vaspitna grupa kao podsticaj	0,47

Uočljivo je da navedeni faktor (tabela 2) najviše određuju uslovi života i rada, međusobni odnosi u obrazovno-vaspitnom procesu, kao i položaj pitomaca u tom procesu. Zbog toga se drugi faktor može jedinstveno definisati kao ORGANIZACIJA ŽIVOTA I RADA U VA.

I ranija saznanja (Osnovi vojne andragogije 1967) ističu značaj organizacije života i rada i njen uticaj na motivaciju učenja. To je razumljivo kada se zna da organizacija života i rada, posebno u internatskim uslovima, najneposrednije utiče na okvire u kojima se nastavni rad realizuje, određuje uslove za individualni rad i samostalno učenje i stvara osnovne pretpostavke za uspešnu realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa.

(3) Treći faktor (tabela 3) najviše determinišu varijable koje se odnose na mogućnost afirmacije ličnosti. Nje ga određuju: prethodna znanja kao mogućnost za afirmaciju u učenju (0,65), metode i tehnike učenja (0,58), samostalnost učenja (0,52), poverenje u sopstvene sposobnosti za učenje (0,51).

Tabela br. 3

Red. br.	NAZIV VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Prethodna znanja kao mogućnost za afirmaciju u učenju	0,65
2.	Metode i tehnike učenja	0,58
3.	Samostalnost učenja	0,52
4.	Poverenje u sopstvene sposobnosti za učenje	0,51
5.	Propisi u vezi sa učenjem	0,39
6.	Želja za samostalnim učenjem	0,38
7.	Ugledanje na druge	0,38
8.	Želja za boljim uspehom kao podsticaj da se uči	0,37
9.	Objektivno ocenjivanje kao podsticaj na učenje	0,36
10.	Zahtevi i uticaji neposrednih starešina da se uči	0,35

Na treći faktor značajno utiču i propisi u vezi sa učenjem (0,39), želja za samostalnim učenjem (0,38), ugleda-
nje na druge (0,38), želja za boljim uspehom kao podsticajem
na učenje (0,37), objektivno ocenjivanje kao podsticaj da se
uči (0,36), zahtevi i uticaji neposrednih starešina (0,35). Za-
to treći faktor možemo odrediti kao UČENJE KAO MOGUĆNOST AFIR-
MACIJE LIČNOSTI PITOMCA.

Navedeni faktor nalazi svoju punu verifikaciju u brojnim dosadašnjim saznanjima. Poznata je istina da studenti, kao i srednjoškolci, imaju potrebu za samopotvrđivanjem, za afirmacijom svoje ličnosti. Kad nastava i učenje omogućavaju njihovu afirmaciju, oni znatno stimulišu ukupan rad pitomaca. Zbog toga je i razumljivo da se mogućnost afirmacije ličnosti javlja kao poseban faktor motivacije.

Tabela br. 4

Red. br.	NAZIV VARIABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Marljivo učenje	0,68
2.	Iskorišćavanje mogućnosti za učenje	0,67
3.	Radne navike	0,64
4.	Želje za visokim ocenama kao pokazateljem marljivog rada	0,63
5.	Uskladjenost marljivog rada i postignutih rezultata	0,55
6.	Učenje kao potreba	0,53
7.	Praćenje predavanja nastavnika kao izraz interesovanja za nastavu	0,51
8.	Metode i tehnike učenja	0,49
9.	Korišćenje slobodnog vremena za učenje	0,38
10.	Nastavni zahtevi kao podsticaj na učenje	0,37

(4) Četvrti faktor najviše definišu varijable koje su usmerene na postignuće (tabela 4). Među njima najznačajnije su: marljivo učenje (0,68), iskorišćenost mogućnosti za učenje (0,67), radne navike (0,64), želja za visokim ocenama (0,63), uskladenost rada i postignutog uspeha (0,55), učenje kao potreba (0,53), praćenje predavanja nastavnika kao izraz interesovanja za nastavu (0,51), metode i tehnike učenja (0,49), korišćenje slobodnog vremena za učenje (0,38), nastavni zahtevi kao podsticaj na učenje (0,37). Navedeni faktor može se jedinstveno definisati kao ŽELJA ZA POSTIGNUĆEM U NASTAVI.

Potreba za postignućem kvalifikovano se meri od kada je Meklilend (1953) utvrdio instrumente za njenu verifikaciju. Ako postoji potreba za postignućem, logično je da se ona kod učenika i studenata u najvećoj meri zadovoljava u nastavi. Poznato je da nastava kao najorganizovaniji vid vaspitno-obrazovnog rada pruža brojne mogućnosti, kako za raznovrsno saznavanje, tako i za zadovoljavanje različitih saznavalačkih interesovanja i želja. Navedene manifestne varijable (tabela br. 4) to najbolje pokazuju. Pitomci jedinstveno i određeno zadovoljavanje potrebe za postignućem vide u povećanom interesovanju za nastavu, marljivom radu, racionalnim metodama i tehnikama učenja, radnim navikama i visokim ocenama, kao posebnom izrazu o dostignutom nivou uspešnosti. Zbog toga podaci dobiveni u našem istraživanju pokazuju visok stepen slaganja sa ranijim saznanjima (Maslov, A., Rakić, B., Hrnjica, S. i drugi) o motivacionoj vrednosti i značaju postignuća u nastavi.

(5) Kao što se vidi iz tabele 5, peti izdvojeni faktor određuju sledeće manifestne varijable: poštovanje plani-

Tabela br. 5

Red. br.	NAZIV VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Poštovanje planiranog vremena za učenje	0,66
2.	Odnosi između komandira i pitomaca	0,63
3.	Opterećenost vannastavnim obavezama	0,56
4.	Opterećenost nastavnim obavezama	0,56
5.	Ocenjivanje uspeha pitomaca	0,54
6.	Socijalni odnosi između nastavnika i pitomaca	0,49
7.	Stimulisanje nastavnog rada	0,48
8.	Zahtevi nastavnog plana i programa	0,37

ranog vremena za učenje (0,66), odnosi između komandira i pitomaca (0,63), opterećenost vannastavnim obavezama (0,56), opterećenost nastavnim obavezama (0,56), ocenjivanje uspeha pitomaca (0,54), socijalni odnosi između nastavnika i pitomaca (0,49), stimulisanje nastavnog rada (0,48), zahtevi nastavnog plana i programa (0,37).

Navedene varijable su jednoznačajne i jednosmerne jer ukazuju na opterećenost pitomaca kako nastavnim obavezama i zahtevima programa školovanja tako i vannastavnim angažovanjem pitomaca u slobodnom vremenu i vremenu predviđenom za učenje. Na osnovu toga ovaj faktor možemo odrediti kao OPTEREĆENOST PITO-
MACA RAZLIČITIM OBAVEZAMA.

Kod navedenog faktora izražava se višestruki negativni uticaj. Opterećenja vannastavnim obavezama ispoljavaju negativan uticaj na učenje, remete planirani rad i odnose između komandira i njihovih pitomaca. Tako višestruki uticaj proizilazi

iz organizacije života i rada na Akademiji. Već smo isticali da pitomci imaju brojne obaveze koje proizilaze iz internatskih uslova života. Deo vannastavnih obaveza ponekad se mora realizovati i u vreme predviđeno za učenje. Ako se to redovno i češće događa, težište pitomačkog rada pomera se sa nastavnih aktivnosti na vannastavne, a to znatno utiče i na odnos prema nastavi i na ispunjavanje obaveza koje iz nje proizilaze. Pored toga, to se negativno odražava i na međusobne odnose komandira, koji neposredno organizuju vannastavni rad (oni su "dežurni" krivci), i opterećenje pitomaca. S druge strane, opterećenje koje proizilazi iz zahteva nastavnog plana i programa realizuju nastavnici. Oni, zapravo, zahteve nastavnog plana i programa transformišu u pitomačke obaveze, proveravaju i ocenjuju njihovo izvršenje. Zbog toga i preterane nastavne obaveze utiču na međusobne odnose nastavnika i pitomaca. Sva ta opterećenja koja proizilaze iz vannastavnih i nastavnih obaveza destimulišu pitomce i negativno se odražavaju na njihovu motivaciju za učenje. Uvek su odmereni ukupni zahtevi i obaveze podsticali na veće pregnuće. U tome vidimo i smisao i značaj izdvojenog faktora motivacije i njegov uticaj na učenje.

(6) Šesti faktor najviše opredeljuju različiti socijalni uticaji (tabela 6), među kojima se posebno ističu: zahtevi porodične sredine (0,76), neposredni uticaj roditelja (0,72), uticaj drugova iz nastavne grupe (0,70), uticaj starešina (0,70) i nastavnika (0,65), prisiljavanje kao podsticaj na učenje (0,56).

Tabela br. 6

Red. br.	NAZIV VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Zahtevi porodične sredine	0,76
2.	Neposredni uticaj roditelja	0,72
3.	Uticaj drugova iz nastavne grupe	0,70
4.	Uticaj starešina	0,70
5.	Uticaj nastavnika	0,65
6.	Prisiljavanje kao podsticaj na učenje	0,56

Kad se pažljivo prouče činiooci ovog faktora, čini nam se opravdanim da ga objasnimo pojmovima spoljašnje motivacije. Drugim rečima, kod pitomca se izgrađuje, planski i sistematski formira potreba da u sopstvenom učenju racionalno prihvate zahteve socijalne sredine. Za ukupan vaspitno-obrazovni rad koji se provodi u JNA, a posebno za formiranje željene starešinske ličnosti, ovo saznanje ima veliku vrednost. Ono ukazuje na potrebu, značaj i mogućnost preduzimanja takvih organizacionih i vaspitnih mera kojima se značajnije može uticati na formiranje i razvijanje željenih osobina i svojstava ličnosti budućeg starešine JNA.

U skladu sa tim, šesti faktor možemo definisati kao OSEĆANJE LIČNE ODGOVORNOSTI U ODNOSU NA OČEKIVANJA DRUŠTVENE SREDINE.

(7) Sedmi faktor nije jednoznačno definisan pošto varijable koje ga odredjuju nisu istoznačne (tabela 7). Odredjuju ga sledeće manifestne varijable: mogućnost da se Akademiya završi sa malo rada (0,52), zahtevi nastavnika (0,45), međjuljudski odnosi u kolektivu (0,42), stavovi prema nastavi

(0,36), stimulisanje rada pitomaca (0,34), zahtevi nastavnog programa (0,31) i vrednovanje uspeha pitomaca (0,31).

Tabela br. 7

Red. br.	NAZIV VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Mogućnost da se VA završi sa malo rada	0,52
2.	Zahtevi nastavnika	0,45
3.	Međjuljudski odnosi u kolektivu	0,42
4.	Stavovi prema nastavi	0,36
5.	Stimulisanje rada pitomaca	0,34
6.	Zahtevi nastavnog programa	0,31
7.	Vrednovanje uspeha pitomaca	0,31

Preko navedenih varijabli znatno se ispoljava uticaj kriterijuma vrednovanja i zahteva nastave. Pored toga, ističe se i uticaj stavova prema nastavi, stimulisanje rada i odnosa u nastavnoj grupi. Imajući u vidu pretežu usmerenost navedenih varijabli, ovaj faktor ćemo označiti kao KRITERIJUMI VREDNOVANJA NASTAVNOG PROCESA.

Praksa obrazovno-vaspitnog rada dugi niz godina nedvosmisleno pokazuje da su kriterijumi vrednovanja značajni za motivaciju učenja. To je i logično kada se zna da se na osnovu njih odredjuju zadaci i postavlja nivo zahteva za njihovo izvršavanje. Logično je, takodje, da kriterijumi vrednovanja najviše zavise od zahteva nastavnog programa, stavova prema nastavi i zahteva nastavnika. Isto tako je poznato da odmereni i ujednačeni kriterijumi stimulišu učenje, doprinose formiranju pozitivnih stavova, odgovornijem odnosu prema radu, utiču na pravilne odnose prema drugovima i nastavnicima, povećavaju interesovanje, želju i volju da se učenjem više dostigne i ostvari.

Tabela br. 8

Red. br.	NAZIV VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Težnja za afirmacijom u vojnom kolektivu	0,41
2.	Samostalnost u učenju	0,39
3.	Kazna (neuspeh) kao podsticaj na učenje	0,38
4.	Uticaj pohvale na učenje	0,35
5.	Želja da se stekne što više znanja potrebnog za vojni poziv	0,34
6.	Želja da se uspešno obavlja dužnost po završetku Akademije	0,33
7.	Rezultati sopstvenog rada kao podsticaji na učenje	0,33
8.	Mogućnost korišćenja stečenih znanja za rad sa vojnicima	0,30
9.	Stimulativne mere kao podsticaj na učenje	0,30

(8) Kao što se na tabeli 8 vidi, većina varijabli je jednoznačno usmerena na podsticanje nastavnog rada. Zbog toga osmi faktor najviše opredeljuju sledeće varijable: težnja za afirmacijom u vojnom kolektivu (0,41), samostalnost u učenju kao stimulans (0,39), kazna kao podsticaj (0,38), uticaj pohvale (0,35), želja da se stekne što više znanja potrebnog za vojni poziv (0,34) i za obavljanje dužnosti po završetku Akademije (0,33), rezultati sopstvenog rada kao podsticaj na učenje (0,33), mogućnost korišćenja stečenih znanja kao podsticaj (0,30) i stimulativne mere kao podsticaj na učenje (0,30).

Navedeni faktor ukazuje na potrebu i značaj raznovrsnog podsticaja u toku učenja. Zbog toga se može jedinstveno definisati kao STIMULATIVNE OBRAZOVNO-VASPIITNE MERE.

S obzirom na dobijene rezultate, ovaj faktor indicira da su stimulativne mere i motivacija u nerazdvojnoj i

svestranoj povezanosti. Kao opšta pokretačka snaga, motivacija ima integrativnu funkciju u ličnosti, relativnu trajnost i doslednost u ispoljavanju. Stimulativne mere omogućavaju izazivanje, održavanje ili pojačavanje pozitivne motivisanosti za očekivanu vrstu ljudske aktivnosti. Naša istraživanja vrednosti stimulativnih mera (1980) potpuno su to potvrdila.*)

Da bi se utvrdilo u kom su stepenu izdvojeni faktori međusobno povezani, sačinjena je interkorelacija dobivenih faktora motivacije na mlađem uzrastu. Kao što se na tabeli br. 9 vidi, najveća pozitivna povezanost i uslovljenost utvrđena je između faktora *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa i želje za postignućem u nastavi* ($r=0,29$). Izražena povezanost je logična zbog toga što ostvarenje želje za postignućem u nastavi u velikoj meri zavisi od *didaktičko-metodičke oblikovanosti nastavnog procesa*. Značajna povezanost postoji i između *stimulativno obrazovno-vaspitnih mera i didaktičko-metodičke oblikovanosti nastavnog procesa* ($r=0,21$), kao i između *učenja kao mogućnosti afirmacije ličnosti pitomaca i osećanja lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine* ($r=0,20$). Najveća negativna povezanost javlja se između *organizacije života i rada i didaktičko-metodičke oblikovanosti nastavnog procesa* ($r=0,29$), *osećanja lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine i didaktičko-metodičke oblikovanosti nastavnog procesa* ($r=0,18$) i *organizacije života i rada u VA i želje za postignućem u nastavi* ($r=0,17$).

*) U empirijskim istraživanjima procene vaspitne vrednosti stimulativnih mera, od strane pitomaca, starešina i nastavnika, utvrdili smo da motivacija za učenje zavisi od velikog broja stimulativnih mera koje se preduzimaju u cilju podsticanja pitomaca na učenje.

Iz tabele br. 9 takodje se vidi da su izdvojeni faktori medjusobno korelativno povezani na niskom nivou (najveća povezanost iznosi 0,29). Kod većine faktora samo je naznačena medjusobna povezanost, a kod jednog broja izražena je nulta medjufaktorska korelacija. Tako niske pozitivne i negativne korelacije izmedju navedenih faktora motivacije pokazuju da je korelaciona matrica dosta homogena.

Svih osam izdvojenih faktora motivacije, na mlađem uzrastu (1. i 2. godina školovanja), objašnjava varijansu sa 40%.

Ne ulazeći u brojne statističke podatke, koji su pretežno navedeni, smatramo značajnim da pomenemo manifestne varijable koje su najznatnije učestvovala u definisanju navedenih faktora motivacije na mlađem uzrastu.*)

Najveći uticaj ispoljavaju sledeće varijable: uslovi života i rada na Vojsnoj akademiji, zahtevi porodične sredine, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, raznovrsnost sadržaja nastavnog programa, neposredan uticaj roditelja, organizacija individualnog učenja, uticaj drugova iz nastavne grupe, uticaj starešina, marljivo učenje, obrazovna vrednost nastavnog plana i programa, iskorišćavanje mogućnosti za učenje, poštovanje planiranog vremena za učenje, socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja, uticaj nastavnika, uticaj prethodnih znanja, primerenost nastavnih oblika i metoda nastavnog rada, radne navike, odnosi izmedju pitomaca i nastavnika, objekti i sredstva u nastavi, odnos izmedju starešina i pitomaca, želja za visokim ocenama, odnosi izmedju komandira

*) Varijable se navode prema veličini korelacije sa dotičnim faktorom motivacije.

FAKTORSKA INTERKORELACIJA

Tabela br. 9

Red. broj	NAZIV FAKTORA	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8
F 1	Didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa	1,00							
F 2	Organizacija života i rada u VA	-0,29**	1,00						
F 3	Učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca	0,19**	0,15*	1,00					
F 4	Želja za postignućem u nastavi	0,29	-0,17**	0,13*	1,00				
F 5	Opterećenost pitomaca različitim obavezama	0,22**	-0,03	-0,02	0,11	1,00			
F 6	Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanje društvene sredine	-0,18**	0,15*	0,20**	-0,08	-0,04	1,00		
F 7	Kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa	0,16*	0,00	-0,06	0,09	0,05	-0,04	1,00	
F 8	Stimulativne obrazovno-vaspitne mere	0,21**	-0,14*	-0,06	0,15*	0,02	-0,04	0,00	1,00

*) Povezanost značajna na nivou 0,05

**) Povezanost značajna na nivou 0,01

i pitomaca, želje za sticanjem raznovrsnih znanja, pitomac kao subjekat vaspitno-obrazovnog procesa, nastavna sredstva kao podsticaj, metode i tehnike učenja, želja za novim saznanjima i doživljajima, udžbenici, nastavni objekti, opterećenost vannastavnim obavezama, prisiljavanje kao podsticaj da se uči, opterećenost nastavnim obavezama, didaktičko-metodička oblikovanost priručnika i udžbenika, zanimljivost nastave, organizacija nastavnog rada, ocenjivanje uspeha pitomaca, metode nastavnog rada, učenja kao potreba, komandir kao vaspitni faktor, mogućnost da se Vojna akademija završi sa malo rada, samostalnost u učenju i drugo.

Kao što se iz navedenih manifestnih varijabli vidi, većina ih je po svom karakteru andragoško-didaktičke prirode. Međutim, među njima se uočavaju i psihološko-socijalne, čiji je značaj za motivaciju učenja nesporan.

Navedeni rezultati faktorske analize pokazuju da se na motivaciju učenja mora gledati i iz perspektive poboljšanja kvaliteta celine nastavnog procesa, odnosno, da brojni činioci (manifestne varijable), međjusobno povezani i uslovljeni, mogu omogućavati više oblike učenja (učenje putem otkrića, rešavanjem problema, stvaralačko učenje i sl.). Time se i kvalitet motivacije u uslovima školskog učenja potpunije razvija i podiže na viši nivo.

4.1.2. Faktori motivacije na starijem
uzrastu (3. i 4. godina školovanja)

(1) Kao što se vidi na tabeli br. 10, prvi izdvojeni faktor motivacije za učenje najznačajnije određuju sledeći motivacioni podsticaji: draž novih znanja i doživljaja u procesu saznavanja (0,60), težnja da se sazna i upozna što više novog (0,57), želja da se upoznaju ljudi i svet koji nas okružuju (0,55), učenje kao individualna vrednost (0,53), raznovrsnost saznanja (0,52), želja da se učenjem osigura što uspešnije obavljanje početnih starešinskih dužnosti (0,51).

Tabela br. 10

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Draž novih znanja i doživljaja u procesu saznavanja	0,60
2.	Težnja da se sazna i upozna što više novog	0,57
3.	Želja da se upoznaju ljudi i svet koji nas okružuju	0,55
4.	Učenje kao individualna vrednost	0,53
5.	Raznovrsnost saznanja	0,52
6.	Želja da se učenjem osigura što uspešnije obavljanje početnih starešinskih dužnosti	0,51
7.	Struktura nastavnog programa	0,51
8.	Težnja ka optimumu u vojnostručnom osposobljavanju	0,51
9.	Povezanost znanja i stvarnog života	0,49
10.	Želja da se sopstvenim učenjem doprinese uspehu i afirmaciji kolektiva	0,47
11.	Upoznavanje revolucionarnih tradicija naroda i narodnosti Jugoslavije	0,46

Prvi faktor motivacije za učenje pitomaca Vojne akademije znatno određuje i struktura nastavnog programa (0,51), težnja da se postigne optimum u vojnostručnom osposobljavanju (0,51), povezanost znanja i stvarnog života (0,49).

Na prvi faktor veoma utiče i želja da se sopstvenim učenjem doprinese uspehu i afirmaciji kolektiva (0,47), odnosno nastavne grupe u kojoj se pitomac nalazi za vreme školovanja, kao i da se upoznaju revolucionarne tradicije naših naroda i narodnosti (0,46).

Uočljivo je da navedeni faktor najviše određuje zainteresovanost da se stiču znanja iz svih oblasti društvenog i ličnog života. Ovaj nalaz saglasan je i sa rezultatima brojnih istraživača (Zvonarević, M., Rakić, B., Mrmak, I., Cviić, Z., Polekčić, M., Hrnjica, S., Maslov A. i dr.) koja su utvrdila značaj saznavalačkog interesovanja, želja i volje da osoba uči da bi potpunije upoznala prirodu i svet oko sebe. Pored saznavalačkog motiva, ovaj faktor određuju i posebne potrebe koje proizilaze iz zahteva buduće profesije (znanja za obavljanje starešinskih dužnosti), kao i zahtevi otadžbinskog ideala (Samolovčev, B., 1976) koji se najneposrednije formira na izvorima revolucionarnih tradicija naših naroda.

Na osnovu svega iznetog čini nam se opravdanim da navedeni faktor definišemo kao ŽELJU ZA NOVIM SAZNAVANJEM.

(2) Drugi faktor nije lako definisati, jer sve varijable koje ga određuju nisu jednoznačne (tabela br. 11). U najvećoj meri određuju ga: odnosi u kolektivu (0,68), poverenje u sopstvene snage za učenje (0,65), stavovi prema nastavi i učenju (0,65), prethodna znanja (0,61), primeri drugova

(0,60), metode i tehnike učenja (0,58), odnosi između nastavnika i pitomaca (0,56), odnosi između komandira (pretpostavljenih starešina) i pitomaca (0,55), praćenje i ocenjivanje uspeha pitomaca (0,49), radne navike (0,46).

Tabela br. 11

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Odnosi u kolektivu	0,68
2.	Poverenje u sopstvene snage za učenje	0,65
3.	Stavovi prema nastavi i učenju	0,65
4.	Prethodna znanja	0,61
5.	Primeri drugova	0,60
6.	Metode i tehnike učenja	0,58
7.	Odnosi između nastavnika i pitomaca	0,56
8.	Odnosi između komandira i pitomaca	0,55
9.	Praćenje i ocenjivanje uspeha pitomaca	0,49
10.	Radne navike	0,46

Preko navedenog faktora znatno se ispoljava uticaj međjuljudskih odnosa, kako u nastavnoj grupi, tako i ispoljen odnos prema nastavi i učenju. Ovim se u celosti potvrđuju ranija saznanja (Zvonarević, M., Bergant, M., Krnjajić, S.) u kojima se ističe značaj međjusobnih odnosa na motivaciju učenja. Pored toga, vidljiv je i odredjen uticaj prethodnih znanja, metoda i tehnika učenja, kao i stečenih radnih navika. Zbog svega ovoga, ovaj faktor nazvali smo SOCIJALNA KLIMA KAO MOTIVACIONI FAKTOR.

(3) Na treći izdvojeni faktor motivacije za učenje najviše utiču sledeći podsticaji: uslovi života i rada u Vojnoj akademiji (0,85), socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja (0,82), organizacija individualnog učenja (0,78), sadržaj i

organizacija slobodnog vremena (0,77), organizacija nastavnog rada (0,71), pitomac kao subjekt obrazovno-vaspitnog procesa (0,68). Imajući u vidu navedene varijable (tabela br. 12), ovaj faktor definisaćemo kao ORGANIZACIJA ŽIVOTA I RADA U VOJNOJ AKADEMIJI.

Tabela br. 12

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Uslovi života i rada u VA	0,85
2.	Socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja	0,82
3.	Organizacija individualnog učenja	0,78
4.	Sadržaj i organizacija slobodnog vremena	0,77
5.	Organizacija nastavnog rada	0,71
6.	Pitomac kao subjekat obrazovno-vaspitnog procesa	0,68

Činioci navedenog faktora potvrđuju ranija saznanja (Prodanović, T., Ničković, R., Mrmak, I. i drugi) o uskoj povezanosti i uslovljenosti organizacije života, nastavnog rada i učenja, s jedne strane, i motivacije za učenje, s druge, i to naročito u internatskim uslovima života i rada.

(4) Četvrti faktor definišu varijable koje se odnose na uslove učenja (tabela br. 13). Njega najviše određuje: pedagoška atmosfera (0,66), uslovi za učenje (0,60), fizički uslovi za učenje (0,60), propisi koji se odnose na učenje uopšte (0,54), propisi koji neposredno regulišu učenje pitomaca (0,52), ocenjivanje rezultata učenja (0,49), podsticaji koji dolaze od neposrednih starešina (0,45), uticaj postojećeg stimulisanja (0,45), uticaj postojećeg nastavnog plana i programa

(0,43), zanimljivost nastavnih sadržaja (0,42). Na osnovu iznetog, ovaj faktor možemo definisati kao POŽELJNE USLOVE UČENJA.

Tabela br. 13

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Pedagoška atmosfera	0,66
2.	Uslovi za učenje	0,60
3.	Fizički uslovi učenja	0,60
4.	Propisi koji se odnose na učenje uopšte	0,54
5.	Propisi koji neposredno regulišu učenje pitomaca	0,52
6.	Ocenjivanje rezultata učenja	0,49
7.	Podsticaji koji dolaze od neposrednih starešina	0,45
8.	Uticaj postojećeg sistema stimulisanja	0,45
9.	Uticaj postojećeg nastavnog plana i programa	0,43
10.	Zanimljivosti nastavnih sadržaja	0,42

Kao što se na tabeli br. 13 vidi, na motivaciju utiču brojni i raznovrsni činioci koji opredeljuju uslove učenja. Među njima se ističu kako fizički uslovi i propisi kojima se reguliše učenje, tako i značaj nastavnog plana i programa, stimulisanja učenja i stvaranje pedagoške atmosfere za učenje. Oni istovremeno, ukazuju i na potrebu da se svaki od navedenih činioca istraži kako bi se stvorili takvi uslovi za učenje koji bi podsticali, usmeravali i održavali viši nivo motivacije za temeljnije saznavanje i svestranije učenje.

(5) Peti faktor odredjuju sledeće varijable: marljivost u učenju (0,58), uspeh u učenju kao izraz uloženog rada (0,51), uskladjenost količine rada i postignutih rezultata (0,43),

kultura korišćenja slobodnog vremena (0,43), ocena kao pokazatelj uspešnosti učenja (0,42), težnja za postignućem u nastavi (0,41). Ovaj faktor ukazuje na značaj kontinuisanog rada i visokog stepena aspiracije da se dostigne željeni uspeh. Njega možemo označiti kao faktor PROFESIONALNA ASPIRACIJA KAO EDUKATIVNA KOMPONENTA MOTIVACIJE.

Isticanje navedenog faktora (tabela br. 14) ukazuje na potrebu da se još u toku školovanja više usmerava interesovanje za ona znanja koja omogućavaju potpunije obrazovanje u izabranoj profesiji. Takva usmerenost u procesu saznavanja veoma bi doprinela potpunijem osposobljavanju za funkcionalne dužnosti po završenom školovanju. Profesor Mrmak (Samoobrazovanje, 1976), na osnovu empirijskih istraživanja, navodi da je želja za uspešnim obavljanjem dužnosti jedan od najvažnijih motiva za samoobrazovanje starešina. Zbog toga činjenica da veliki broj pitomaca izdvaja navedeni faktor govori i o njihovoj socijalnoj zrelosti.

Tabela br. 14

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Merljivost u učenju	0,58
2.	Uspeh u učenju kao izraz uloženog rada	0,51
3.	Uskladenost količine rada i postignutih rezultata	0,43
4.	Kultura korišćenja slobodnog vremena	0,43
5.	Ocena kao pokazatelj uspešnosti učenja	0,42
6.	Težnja za postignućem u nastavi	0,41

(6) Šesti faktor najviše opredeljuju različiti socijalni uticaji, među kojima se najviše ističu: zahtevi porodi-

čne sredine (0,69), neposredni uticaj roditelja (0,68), uticaj drugova iz nastavne grupe (0,65), uticaj nastavnika (0,63), uticaj starešina (0,61). Kao što se vidi, navedeni uticaji jedinstveno i jednoznačno određuju šesti faktor. Imajući u vidu izraženu usmerenost istaknutih varijabli, ovaj faktor ćemo označiti kao OSEĆANJE LIČNE ODGOVORNOSTI U ODNOSU NA OČEKIVANJA DRUŠTVENE SREDINE.

Ako se pažljivo pogledaju činioci koji opredeljuju izdvojeni faktor motivacije, vidi se da su ti uticaji u skladu sa poznatom istinom da uža socijalna sredina bitno i trajno utiče na učenje. Porodica i njeni zahtevi uvek je bila značajan faktor podsticanja i usmeravanja svojih članova. Što se tiče drugova iz nastavne grupe, oni se javljaju kao prirodna posledica značaja kolektiva u pitomačkom životu, pa i u uslovima učenja. Pitomci, u okviru navedenog faktora, ističu i značaj starešina i nastavnika i njihov uticaj na učenje. Njihov uticaj se posebno oseća u pobudjivanju interesovanja za učenje i u preduzimanju odgovarajućih stimulativnih mera radi podsticanja i održavanja započete aktivnosti (Lazović, D., 1969).

Tabela br. 15

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	<i>Zahtevi porodične sredine</i>	0,69
2.	<i>Neposredan uticaj roditelja</i>	0,68
3.	<i>Uticaj drugova iz nastavne grupe</i>	0,65
4.	<i>Uticaj nastavnika</i>	0,63
5.	<i>Uticaj starešina</i>	0,61

(7) Sedmi faktor jedinstveno određuje svest o zavisnosti uspeha od zalaganja pitomaca (0,49) i sopstvenu odgovor-

nost za uspeh u učenju (0,46). Pored toga, na izdvojeni faktor utiče i opširnost programa Vojne akademije (0,35) i ličnost nastavnika (0,33). Na osnovu pretežno izraženog uticaja navedenih varijabli ovaj faktor mogli bismo odrediti kao PREUZIMANJE ODGOVORNOSTI ZA REZULTATE SOPSTVENOG RADA.

Tabela br. 16

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Svest o zavisnosti uspeha od zalaganja	0,49
2.	Sopstvena odgovornost za uspeh	0,46
3.	Opširnost programa VA KoV	0,35
4.	Ličnost nastavnika	0,33

Iz navedenih podataka (tabela br. 16) vidljivo je, takodje, da pitomci zrelo procenjuju da vlastitim radom žele da zasluže uspeh i da za njega snose najveću odgovornost. Istovremeno, to pokazuje da bi takav njihov položaj i uloga mnogo više motivisala i u procesu učenja. Smatramo da navedeno saznanje ima značajne didaktičko-metodičke i vaspitne implikacije, čiji se uticaj posebno oseća u organizaciji i realizaciji nastavnog procesa.

Navedeni rezultati omogućavaju nam da analiziramo još neke motivacione aspekte izdvojenog faktora. U svakodnevnom životu često se može čuti da mladi malo uče i predugo studiraju zbog toga što su neodgovorni i konformistički motivisani. Ovim se nedvosmisleno sugeriše i konstatacija da svi drugi, a posebno roditelji i nastavnici (škola), odgovorno ispunjavaju svoje obaveze prema mladima i njihovom učenju. Retko se govori o navedenim opažanjima, a još se manje analiziraju i utvrđuju

njihovi uzroci. Da li su, zapravo, mladi u obrazovno-vaspitnom procesu objektivno dovedeni u takav položaj da se svi drugi "starateljski" brinu o njihovom radu i rezultatima učenja? Zbog toga smo i želeli da ispitamo da li pitomci, kao mladi ljudi, žele da njihov uspeh zavisi od njihovog rada i ko treba da snosi odgovornost za rezultate njihovog učenja. Prema procenama pitomaca starijeg uzrasta (3. i 4. godina školovanja), ogromna većina (91,88%) smatra da rezultati studiranja treba da zavise od njihovog rada. Svega 8,12% smatra da njihov uspeh može da zavisi i od drugih činilaca. Isto tako, oni u velikom broju (70,15%) misle da odgovornost za rezultate učenja moraju sami da snose; 27,13% procenjuje da samo deo odgovornosti treba da snose pitomci, a svega 1,79% nije spremno da preuzme odgovornost za rezultate učenja. Interesantno je da svega 0,92% smatra da odgovornost treba da snose nastavnici, a da niko od ispitivanih pitomaca (mladji i stariji uzrast 616) nije smatrao svoje roditelje odgovornim za uspeh na Vojnoj akademiji.

(8) Osmi faktor je maksimalno definisan varijablama stimulativnih mera. Među njima se posebno ističe uticaj sledećih: pohvale na učenje (0,60), rezultati rada kao podsticaj učenja (0,56), uticaj ocena kao podsticaja učenja (0,56), takmičenje kao podsticaj učenja (0,56), primer drugova kao podsticaj za učenje (0,54) i kazna (neuspeh) kao podsticaj učenja (0,49). Na osnovu toga navedeni faktor može se jedinstveno definisati kao STIMULATIVNE OBRAZOVNO-VASPITNE MERE.

Kao što se vidi na tabeli br 17, i na starijem uzrastu se ističe motivaciona vrednost stimulativnih mera. To sva-

kako potvrđuje ranija saznanja da su stimulativne mere značajne za sve uzraste bez obzira na njihove socijalno-psihološke karakteristike.

Tabela br. 17

Red. br.	NAZIV MANIFESTNE VARIJABLE	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	Uticaj pohvale na učenje	0,60
2.	Rezultati rada kao podsticaj učenja	0,57
3.	Uticaj ocena kao podsticaj učenja	0,56
4.	Takmičenje kao podsticaj učenja	0,56
5.	Primeri drugova kao podsticaj učenja	0,54
6.	Kazna (neuspeh) kao podsticaj za učenje	0,49

I na starijem uzrastu (tabela br. 18) postoji niska međufaktorska povezanost. Najveća pozitivna korelacija izražena je između želje za novim saznavanjem i stimulativnih obrazovno-vaspitnih mera ($r = 0,38$), kao i stimulativne obrazovno-vaspitne mere, s jedne strane, i organizacije života i rada u VA ($r = 0,22$) i poželjnih uslova učenja ($r = 0,22$), s druge strane. Najveća negativna povezanost javlja se između faktora organizacija života i rada i želje za novim saznavanjem ($r = -0,29$), poželjnih uslova učenja i organizacije života i rada u Vojnoj akademiji ($r = -0,16$).

Interesantno je zapaziti da preuzimanje odgovornosti za rezultate sopstvenog rada nije značajno povezano ni sa jednim izdvojenim faktorom motivacije na starijem uzrastu.

Svih osam izdvojenih faktora motivacije na starijem uzrastu (3. i 4. godina školovanja) objašnjava varijansu sa 38%.

FAKTORSKA INTERKORELACIJA

- stariji uzrast -

Tabela br.18

Red. br.	NAZIF FAKTORA	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8
F 1	Želja za novim saznavanjem	1,00							
F 2	Socijalne klime kao moti- vacioni faktor	0,16**	1,00						
F 3	Organizacija života i rada u VA	-0,29**	-0,03	1,00					
F 4	Poželjni uslovi učenja	0,17**	0,55**	-0,16**	1,00				
F 5	Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije	0,17**	0,07	-0,04	0,00	1,00			
F 6	Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja dru- štvene sredine	-0,13**	0,12	0,11*	0,12*	0,01	1,00		
F 7	Preuzimanje odgovornosti za rezultate sopstvenog rada	-0,10	-0,07	0,07	-0,01	-0,07	0,00	1,00	
F 8	Stimulativne obrazovno-va- spitne mere	0,38**	0,04	0,22**	0,22**	0,16**	0,16**	0,06	1,00

*) Povezanost značajna na nivou 0,05

***) Povezanost značajna na nivou 0,01

Najveći uticaj na izdvojene faktore motivacije, na starijem uzrastu, ispoljile su sledeće varijable: socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja, organizacija individualnog učenja, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, organizacija nastavnog rada, zahtevi porodične sredine, neposredan uticaj roditelja, odnosi u kolektivu, pitomac kao subjekat obrazovno-vaspitnog procesa, pedagoška atmosfera, poverenje u sopstvene snage za učenje, stavovi prema nastavi i učenju, uticaj drugova iz nastavne grupe, uticaj nastavnika i starešina, prethodna znanja, primeri drugova, draž novih znanja i doživljaja, uticaj pohvale na učenje, uslovi za učenje, fizički uslovi učenja, metode i tehnike učenja, uslovi života i rada na Vojnoj akademiji, marljivost u učenju, težnja da se sazna i upozna što više novog, rezultati rada kao podsticaj učenja, uticaj ocena kao podsticaja učenja, takmičenje kao podsticaj, udžbenici kao podsticaj, nastavni objekti kao podsticaj, opterećenost vannastavnim obavezama, propisi kojima je regulisano učenje, želja da se upoznaju ljudi i svet koji nas okružuju, odnosi između komandira i pitomaca, struktura nastavnog programa, praćenje i ocenjivanje uspeha pitomaca, kazna (neuspeh) kao podsticaj učenja i druge.

Navedeni podaci pokazuju da je i kod starijeg uzrasta, najizraženiji uticaj andragoško-didaktičkih i psihološko-socijalnih činilaca na izdvojene faktore motivacije.

Pitomci starijeg uzrasta posebno naglašavaju faktore i varijable koji neposrednije doprinose stvaranju povoljne socijalno-psihološke klime i andragoško-didaktičkih uslova učenja u kojima imaju realne mogućnosti da ispoljavaju sebe kao ličnost i sve svoje potencijale. Zbog toga pitomci starijeg

uzrasta više preferiraju one varijable koje omogućavaju njihov aktivniji, ravnopravniji, odgovorniji i samostalniji položaj u situaciji učenja. Isticanjem navedenih faktora (ili manifestnih varijabli) oni istovremeno ukazuju i na potencijalne izvore i mogućnosti da se ti faktori više didaktičko-metodički naglašavaju, kako bi se motivacija u procesu akademskog studiranja podsticala i razvijala.

4.1.3. Uporedni prikaz faktora motivacije

Uporedna struktura faktora motivacije (tabela br.19) pokazuje da kod mlađeg i starijeg uzrasta postoji odredjen stepen slaganja, ali i vidljiva razlika u izdvojenim faktorima. Samo su tri faktora potpuno identična: organizacija života i rada na Vojnoj akademiji, osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine i stimulatívne obrazovno-vaspitne mere.

Tabela br. 19

M l a đ j i uzrast		S t a r i j i uzrast	
Naziv faktora	Pokrivenost varijanse	Naziv faktora	Pokrivenost varijanse
F 1 Didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa	11%	Želja za novim saznanjem	8%
F 2 Organizacija života i rada u VA	6%	Socijalna klima kao motivacioni faktor	4%
F 3 Učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca	3%	Organizacija života i rada u VA	7%
F 4 Želja za postignućem u nastavi	4%	Poželjni uslovi učenja	6%

M l a d j i		S t a r i j i	
uzrast		uzrast	
Naziv faktora	Pokrivenost varijanse	Naziv faktora	Pokrivenost varijanse
F 5 Opterećenost pitomaca različitim obavezama	4%	Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije	2%
F 6 Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine	5%	Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine	5%
F 7 Kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa	2%	Preuzimanje odgovornosti za rezultate sopstvenog rada	3%
F 8 Stimulativne obrazovno-vaspitne mere	5%	Stimulativne obrazovno-vaspitne mere	3%

Postoji sličnost između faktora želja za postignućem u nastavi (F 4) kod mlađjeg uzrasta i želje za novim saznanjem (F 1) kod starijeg uzrasta.

Didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa (F 1), učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti (F 3), opterećenost pitomaca različitim obavezama (F 5) i kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa izdvojeni su samo kao faktori motivacije na mlađjem uzrastu. Na starijem uzrastu se posebno javljaju sledeći: socijalna klima kao motivacioni faktor (F 2), poželjni uslovi učenja (F 4), profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije (F 5) i preuzimanje odgovornosti za rezultate sopstvenog rada (F 7).

Istaknute razlike u strukturi faktora motivacije ukazuju na to da se na mlađjem uzrastu više pridaje značaj didaktičko-metodičkoj oblikovanosti nastavnog procesa, potrebi za afirmacijom u nastavi i kriterijumima vrednovanja nastavnog rada. Istovremeno, mlađji ukazuju i na uticaj vannastavnih i nastavnih

opterećenja, koja su znatno izraženija u prvom delu školovanja. Ovo je i razumljivo zbog toga što se u zajedničkom delu školovanja (prve dve godine) izučava znatno veći broj predmeta i polaže veliki broj ispita. Pored toga što ih je više na broju, ti predmeti su teži i složeniji za izučavanje. U pitanju su predmeti u kojima se stiču fundamentalna znanja iz društvenih, prirodno-matematičkih, tehničkih i opštevojnih nauka. Za razliku od toga, u trećoj i četvrtoj godini pretežno se stiču primenjena znanja, pretežno vezana za formiranje različitih veština.

Pri tako izraženim nastavnim opterećenjima i vannastavne obaveze postaju izraženije i znatno doprinose ukupnom opterećenju pitomaca. Zbog toga se opterećenja različitim obavezama, na mlađem uzrastu, javlja kao značajan motivacioni faktor.

Imajući u vidu navedene obaveze i opterećenja koja se javljaju u prvom delu školovanja, logično je izdvajanje i faktora *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa*. Kad postoje brojne nastavne obaveze, one se mogu najpotpunije realizovati dobrom organizacijom i adekvatnom didaktičko-metodičkom realizacijom nastavnog rada. Visoka didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa istovremeno podrazumeva odgovarajuće kriterijume vrednovanja, što omogućava i afirmaciju na osnovu stvarnih rezultata rada postignutih u nastavi.

Na starijem uzrastu više se ističe potreba *povoljne socijalne klime* u kojoj se živi i radi i *poželjnijih uslova učenja*. Oni su istovremeno nešto zreliji i emocionalno stabilniji, pa se osećaju odgovornijim za rezultate vlastitog učenja. *Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije* kod

starijih je posebno izražena kao motivacioni faktor. To je i razumljivo jer su se stariji konačno opredelili za profesiju, imaju izraženiju potrebu da se neposrednije afirmišu u nastavi koja im direktnije obezbeđuje uvođenje u profesiju.*) Stariji sebe neposrednije vide u profesionalnim ulogama, koje su bliže i stvarnije. Prema tome, na starijem uzrastu, kao komponente faktora motivacije, javljaju se određeni činioci koji izviru iz same profesije, u znatno većoj meri nego kod mlađeg uzrasta.

Ako se navedeni faktori pažljivije analiziraju, a posebno manifestne varijable koje su značajnije učestvovala u njihovom definisanju, može se istaći sledeće:

1. Veliki broj manifestnih varijabli učestvuje u definisanju faktora motivacije. Njihovo je učešće na pojedinim faktorima, po značaju, veoma različito. Neke se varijable povezuju na visokom nivou, kod drugih je uticaj na dotični faktor mali, a treće se javljaju u definisanju nekoliko različitih faktora, kako na starijem tako i na mlađem uzrastu pitomaca.

2. Navedeni faktori, po svojoj prirodi, pretežno su andragoško-didaktički. To se moglo i očekivati jer su osnovni činioci koji su učestvovali u njihovom definisanju takvog karaktera. Pored toga, značajno su izražene i psihološko-socijalne karakteristike određenih faktora. To se posebno odnosi na sledeće faktore: učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti, osećanje lične odgovornosti na očekivanja društvene sredine, želja za postignućem u nastavi, stimulativne

*) Podsećamo na to da je istraživanje realizovano pri kraju nastavne godine, tako da se za pitomce 3. i 4. godine može s pravom reći da su se opredelili za vojnu profesiju.

obrazovno-vaspitne mere, socijalna klima kao motivacioni faktor.

3. Posmatrano u celini, i na mlađem i na starijem uzrastu, najveći uticaj na izdvojene faktore motivacije imaju sledeći činioci: uslovi života i rada, socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, organizacija nastavnog rada, zahtevi porodične sredine, odnosi u kolektivu, položaj pitomaca u obrazovno-vaspitnom procesu, obrazovno-vaspitna vrednost nastavnog plana i programa, uticaj nastavnika i starešina, organizacija i realizacija nastavnog procesa, stimulisanje nastavnog rada, primerenost nastavnih oblika, metoda i sredstava nastavnog rada, praćenje i ocenjivanje uspeha, didaktičko-metodička oblikovanost priručnika i udžbenika za nastavu i drugi.

Kao što se vidi, veliki je broj činilaca koji veoma uslovljavaju, i na starijem i na mlađem uzrastu, faktore motivacije za učenje pitomaca Vojne akademije. Gotovo da i nema delatnosti koja se organizovano provodi, kako u okviru nastavnog rada, tako i u vannastavnim aktivnostima, koja na određeni način ne utiče na motivaciju učenja. To samo potvrđuje već saznatu istinu o potrebi spoznavanja svih relevantnih činilaca i njihovog jedinstvenog uticaja na motivaciju učenja. Ta spoznaja bi znatnije uticala na potpunije osposobljavanje i svestranije formiranje mladih naraštaja za složene i odgovorne starešine dužnosti.

Rezultati faktorske analize opravdavaju naša teorijska polazišta da se motivacija učenja istražuje u realnim školskim uslovima i da se pri tome ispituju svi relevantni

faktori od kojih motivacija za učenje najviše zavisi. Takav pristup omogućio je da se identifikuje velik broj manifestnih varijabli koje značajno određuju izdvojene faktore motivacije na oba uzrasta pitomaca. Izdvojen velik broj manifestnih varijabli upućuje i na zaključak da su mogućnosti za podsticanje i razvijanje motivacije u uslovima školskog učenja kod pitomaca Vojne akademije brojne, velike i realne.

4.2. Razlike u socijalno-psihološkim obeležjima pitomaca u odnosu na faktore motivacije za učenje

U cilju utvrđivanja razlika između grupa ispitanika u pogledu ispitivanih psiholoških i socijalno-ekonomskih obeležja i utvrđenih (izdvojenih) osam faktora motivacije korišćena je diskriminativna analiza. Pored toga, ona je omogućila da dobijemo pokazatelje i o diskriminativnoj vrednosti pojedinih obeležja u odnosu na faktore motivacije, što indirektno govori i o njihovoj predikativnoj vrednosti.

Diskriminativna analiza vršena je u okviru tri grupe ispitanika. Želeli smo da na taj način ostvarimo veći uvid u odnosu na osetljivost ispitivanih faktora motivacije prema pojedinim psihološkim i socijalno-ekonomskim obeležjima. Prvu grupu predstavljali su oni pitomci kod kojih su pojedini faktori motivacije najmanje izraženi ($X_1 = \bar{X} - 0,5 \text{ SD}$), kod druge, izraženost faktora motivacije je na nivou proseka ($X_2 = \bar{X} \pm 0,5 \text{ SD}$), a kod treće, uticaj faktora je najizraženiji ($X_3 = \bar{X} + 0,5 \text{ SD}$). Kao osnova za raspodelu na pomenute grupe

uzeta je standardna devijacija (SD) izdvojenih faktora motivacije za učenje.

4.2.1. Diskriminativna vrednost obeležja u odnosu na faktore motivacije kod mlađjeg uzrasta

(1) Prvi faktor motivacije kod koga je vršena diskriminativna analiza je - *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa*. U odnosu na ovaj faktor ustanovili smo da postoje značajne razlike kod odredjenih obeležja pitomaca, prikazanih na tabeli br. 20.

Tabela br. 20

VARIJABLE		Statistička obeležja grupa						F odnos (značajan)
		1. grupa (N=90)		2. grupa (N=104)		3. grupa (N=73)		
Red. br.	Naziv varija- ble	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
4	Prosečan us- peh u VA	6,08	7,29	6,19	1,39	7,36	1,27	22,56
12	Zadovoljstvo izborom pro- fesije ^{x)}	2,41	0,74	1,95	0,63	1,52	0,52	40,15
38	Opuštenost- napetost (Q ₄ -16 P.F.)	12,40	3,43	11,05	3,83	9,36	3,22	15,26
50	Emocionalna labilnost	12,97	5,41	9,86	5,58	9,29	5,13	10,78
52	Socijalna rigidnost	15,53	7,12	11,57	6,10	7,55	4,79	34,05

Kao što se na tabeli br. 20 vidi, navedeni faktor razdvaja pitomce koji u proseku ($\bar{X} = 6,08$) postižu najslabiji
^{x)} Veći rezultat ukazuje na manje zadovoljstvo izborom profesije.

uspeh, koji su najmanje zadovoljni izabranom profesijom ($\bar{X}=2,41$), koji su neurotični ($\bar{X}=12,40$), emocionalno labilni ($\bar{X}=12,97$) i koji su socijalno rigidni ($\bar{X}=15,53$). Nasuprot njima nalaze se pitomci koji imaju najbolji prosečan uspeh ($\bar{X}=7,36$) zadovoljniji su izabranom profesijom ($\bar{X}=1,52$), manje su neurotični ($\bar{X}=9,36$), emocionalno su stabilniji ($\bar{X}=9,29$) i manje su socijalno rigidni ($\bar{X}=7,55$).

Najveću diskriminativnu vrednost imaju obeležja: zadovoljstvo izborom profesije ($F=40,15$), socijalna rigidnost ($F=34,05$) i prosečan uspeh na Vojnoj akademiji ($F=22,56$).

Utvrđili smo, takodje, da postoje značajne razlike kod navedenih obeležja izmedju onih pitomaca kod kojih je navedeni faktor najmanje izražen i onih kod kojih je prosečno izražen. Tako, na primer, postoji razlika u pogledu zadovoljstva izabranom profesijom izmedju grupa potprosečnih i prosečnih ($t=5,05$; $P=0,01$) kao i izmedju prosečnih i natprosečnih ($t=4,24$; $P=0,01$).*)

Kod neurotičnosti smo ustanovili značajne razlike izmedju potprosečnih i prosečnih ($t=3,37$; $P=0,01$) i kod prosečnih i natprosečnih grupa ($t=5,79$; $P=0,01$). Ostale razlike izmedju navedenih grupa mogu se pregledno videti na tabeli br. 21.

Pitomce koje u učenju više motiviše faktor *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa* na Vojnoj akademiji postižu veći prosečan uspeh i zadovoljniji su iza-

*) Vrednost "t" odnosa, za $N=150$, koje dostiže granicu 1,96 značajne su i na nivou 0,05, odnosno granicu 2,61, značajne su na nivou 0,01.

Tabela br. 21

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE \bar{X} GRUPA					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t	P	t	P	t	P
4	Prosečan uspeh u VA	5,58	-	5,67	0,01	6,25	0,01
12	Zadovoljstvo izborom profesije	5,07	0,01	4,24	0,01	8,22	0,01
38	Opuštenost-napetost (Q_4 -16 F.L.)	3,37	0,01	2,48	0,05	5,79	0,01
50	Emocionalna labilnost	0,76	-	3,73	0,01	4,46	0,01
52	Socijalna rigidnost	4,13	0,01	4,90	0,01	8,53	0,01

branom profesijom. Pored toga, odlikuju ih i sledeće socijalno-psihološke osobine: opuštenost (mirnoća, zadovoljstvo, nefrustriranost, sabranost); emocionalna stabilnost (uravnoteženo i stabilno raspoloženje, strpljivost mirnoća, hladnokrvnost, sigurnost u sebe, sposobnost koncentracije, neporemećen emocionalni odnos sa drugima); manja socijalna rigidnost (razvijena opšta i socijalna inteligencija, samostaliji su, socijalno prilagodljivi, izražavaju veću spontanost i samopouzdanost u ličnom i društvenom odnosu, nepodložnost uticaju autoriteta, otvoreni u sistemu shvatanja i vrednosti, socijalna zrelost).

Zašto didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa pravi razlike prema navedenim obeležjima i zašto su navedene varijable tako osetljive prema njemu - teško je jednostavno objasniti. Nama se čini da pitomce koji postižu natprosečne rezultate u učenju znatno više stimuliše navedeni faktor zbog toga što njima odgovaraju "svi" oblici i metode nastavnog

rada koji se primenjuju u toku školovanja. Za razliku od njih, manje uspešnim i najbolja didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa "nikad" nije dovoljno stimulativna i pogodna da postižu znatno veće rezultate. Kod njih, svakako, preovlađuju drugi uticaji koji umanjuju (neutrališu) stimulativnu vrednost navedenog faktora. Verovatno je kod grupa nižeg nivoa uspešnosti izraženiji uticaj drugih osobina ličnosti (na primer, sposobnost za učenje - Kvaščev, R., 1980) nego uticaj faktora *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa*.

Manje zadovoljni izabranom profesijom sve više nalaze zamerke, zauzimaju odbojan stav i češće pokazuju da su nezadovoljni postojećom organizacijom i realizacijom nastavnog procesa. Pitomci koji su zadovoljniji izabranom profesijom nalaze u njoj više podsticaja za učenje koje će ih dovesti do željenog cilja.

Neurotične i socijalno labilne pitomce istaknuti faktor motivacije znatno manje stimuliše na učenje upravo zbog osobina koje ih karakterišu (bezvoljnost, zabrinutost, strepnja; mržovoljnost, lako uzbuđjivanje, napetost, preterana osetljivost i sl.).

Pitomci koji su više socijalno rigidni (stereotipna i naviknuta ponašanja, sporo otkrivanje novih puteva u rešavanju problema, razvijena komformistička motivacija, teško i sporo menjanje navika i sl.) manje su osetljivi na didaktičko-metodičke uticaje i stimulativne podsticaje koji se javljaju u realizaciji nastavnog procesa.

Na osnovu navedenih rezultata istraživanja može se zaključiti da pitomci koji imaju niži skor na faktoru motiva-

cije didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa imaju slabiji prosečan uspeh i manje su zadovoljni izabranim pozivom. Istovremeno, veći skor kod navedenog faktora imaju neurotični, socijalno labilni i više socijalno rigidni pitomci. To nam indirektno pokazuje da navedena svojstva i osobine ličnosti imaju značajnu predikativnu vrednost. Drugim rečima, određene osobine i svojstva ličnosti umanjuju motivacionu vrednost pojedinih didaktičko-metodičkih činilaca, pa ih valja imati u vidu prilikom selekcije kandidata za Vojnu akademiju, kao i pri organizovanju i realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa.

(2) Treći motivacioni faktor - učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca - ispoljava najveći uticaj na školski uspeh (stvarni).*) Navedeni faktor razdvaja pitomce koji u proseku ($\bar{X}=7,63$) postižu najbolji uspeh od onih pitomaca čiji je uspeh ispod prosečnog ($\bar{X}=6,85$). Između potprosečnih pitomaca i onih na nivou proseka ne postoji statistički značajna razlika ($t=1,52$). Razlike su statistički značajne (na nivou 0,01) između prosečnih i natprosečnih kao i potprosečnih i natprosečnih grupa pitomaca, što se pregledno može videti na tabeli br. 22.

Navedene razlike ukazuju na to da učenje najviše omogućava da se ličnosti najuspešnijih pitomaca afirmišu. Njima je, verovatno, najviše i stalo do sopstvene afirmacije, pa navedeni

*) Upitnikom motivacije tražili smo da se pitomci sami izjasne o svom prosečno postignutom uspehu u toku školovanja na Vojnoj akademiji. Oni su pri tom imali mogućnost da taj prosek izraze celom ocenom (6, 7, 8, 9, 10). Medjutim, da bi podaci bili sigurniji i precizniji, mi smo, na osnovu stvarno dobivenih ocena, za svakog pitomca izračunali i stvarne prosečne rezultate. Otuda razlike između "stvarnog" i "prosečnog" uspeha u navedenim grupama.

Tabela br. 22

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE \bar{X} GRUPA					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t	P	t	P	t	P
54	Školski uspeh (stvarni)	1,52	-	4,11	0,01	5,18	0,01

motivacioni faktor na njih najviše ispoljava pozitivan uticaj. Ovo saznanje ima određenu predikativnu vrednost jer ukazuje na značaj uspeha na motivaciju učenja, odnosno na međusobnu uslovljenost motivacije i pitomačkog postignuća. O tome nalazimo potpunu naučnu verifikaciju i u najnovijim istraživanjima pitomačkog učenja (Kasagić, Lj., 1984).

(3) Četvrti faktor kod koga je vršena diskriminativna analiza je - želja za postignućem u nastavi. Kao što se na tabeli br. 23 vidi, navedeni faktor razdvaja pitomce koji imaju najslabiji uspeh u prethodno završenoj školi ($\bar{X}=2,69$), koji su spontano agresivniji ($\bar{X}=8,25$), socijalno rigidniji ($\bar{X}=14,28$), čiji je uspeh (stvarni) na Vojnoj akademiji slabiji ($\bar{X}=6,98$). Nasuprot njima, nalaze se pitomci sa boljim uspehom u završenoj srednjoj školi, koji su manje agresivni i socijalno rigidni i koji postižu bolji uspeh u toku školovanja na Vojnoj akademiji.

Najveću diskriminativnu vrednost imaju sledeće varijable: uspeh u završenoj srednjoj školi ($F=27,60$) i postignut uspeh na Vojnoj akademiji ($F=23,67$).

Tabela br. 23

VARIJABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA						F odnos (značajan)
		1. GRUPA (N=88)		2. GRUPA (N=102)		3. GRUPA (N=77)		
Red. br.	Naziv varijable	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
2	Uspeh u srednjoj školi	2,69	0,72	2,83	0,81	3,45	0,68	27,60
41	Spontana agresivnost (Sa)	8,25	4,14	6,08	3,19	5,74	3,61	11,48
52	Socijalna rigidnost	14,28	8,01	11,59	5,97	9,38	5,61	11,45
54	Školski uspeh (stvarni)	6,98	7,31	7,10	9,16	7,86	10,50	23,67

Utvdili smo da postoje značajne razlike u pogledu navedenih obeležja (tabela br. 24) kod onih grupa pitomaca kod kojih je navedeni faktor različito izražen. Tako se kod pitomaca koji u srednjoj školi postižu uspeh ispod prosečnog, onih sa uspehom na nivou proseka, izmedju potprosečnih i natprosečnih uočava statistički značajna razlika (0,01). Izmedju prosečnih i natprosečnih nema statistički značajne razlike ($t=1,63$).

Tabela br. 24

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKA \bar{X} GRUPA					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t	P	t	P	t	P
2	Uspeh u srednjoj školi	5,85	0,01	1,63	-	7,58	0,01
41	Spontana agresivnost (Sa)	0,68	-	3,81	0,01	4,15	0,01
52	Socijalna rigidnost	2,67	0,01	2,44	0,05	4,58	0,01
54	Školski uspeh (stvarni)	5,30	0,01	0,95	-	6,31	0,01

Kod spontane agresivnosti potprosečni i prosečni se međusobno značajno ne razlikuju ($t=0,68$). Međutim, razlike su značajne (na nivou 0,01) između prosečnih i natprosečnih, kao i između potprosečnih i natprosečnih ($t=4,15$).

Uočene su razlike i kod obeležja socijalne rigidnosti. Između grupa potprosečnih i prosečnih ($t=2,67$; $P=0,01$); prosečnih i natprosečnih ($t=2,44$; $P=0,05$) i grupa potprosečnih i natprosečnih ($t=4,58$; $P=0,01$) postoje statistički značajne razlike.

Po postignutom školskom uspehu na Vojnoj akademiji, potprosečni i prosečni se značajno razlikuju ($t=5,30$; $P=0,01$); između prosečnih i natprosečnih ne postoji statistički značajna razlika ($t=0,91$), a između potprosečnih i natprosečnih grupa javlja se značajna razlika ($t=6,31$; $P=0,01$).

Pitomci koje u učenju više motiviše faktor želja za postignućem u nastavi dolaze na Vojnu akademiju sa većim prethodnim znanjem i postizu zapaženo veći uspeh (stvarni) u toku školovanja na Akademiji. Pored toga, njih karakterišu i sledeće osobine: neagresivnost (samokontrola, neznatna spontana sklonost ka agresivnosti, postojano i savesno ponašanje), manja socijalna rigidnost (razvijena opšta i socijalna inteligencija, samostalnost, socijalna prilagodljivost, samopouzdanost u ličnom i društvenom odnosu, nepodleganje uticaju autoriteta, otvorenost u sistemu shvatanja i vrednosti, socijalna zrelost).

Nama se čini da je uticaj želje za postignućem u nastavi, kao faktor motivacije, sasvim logičan i očekivan. Potpuno je normalno da navedeni faktor motivacije pokazuje povezanost i uslovljenost sa uspehom u završenoj srednjoj školi, kao

i da ispoljava izrazitiji uticaj na postignuti uspeh u toku školovanja na Vojnoj akademiji. Indirektno, to ukazuje i na značaj predikativne vrednosti uspeha u završenoj srednjoj školi. Naime, oni kandidati koji imaju veći prosečan uspeh u završenoj srednjoj školi više su motivisani za dalje učenje i kao izraz toga postižu mnogo bolje rezultate i u toku školovanja na Vojnoj akademiji. Ovaj nalaz saglasan je i sa dugogodišnjim praćenjem zavisnosti rezultata učenja na Akademiji od postignutog uspeha u srednjoj školi.*)

Navedeni rezultati istraživanja omogućavaju nam da sa velikom sigurnošću možemo zaključiti da pitomci koji imaju veći skor na faktoru motivacije želja za postignućem u nastavi dolaze na Akademiju sa boljim opštim uspehom iz srednje škole, manje su agresivni i socijalno rigidniji i postižu znatno bolji uspeh u toku školovanja na Vojnoj akademiji. Navedeni podaci nam, takodje, omogućavaju da ukažemo i na značaj koji uspeh u srednjoj školi ima, kako na stepen postignuća na Akademiji tako i na motivaciju za učenje. Naime, faktori koji su u toku ranijeg školovanja uticali na motivisanost da se uči veoma doprinose da se formira potreba za kontinuisanim radom na višem nivou pregnuća i da se taj nivo u dobroj meri zadržava i tokom školovanja koje se realizuje u internatskim uslovima vojnog školovanja. Ovi podaci isto tako ukazuju i na to da motivacija tokom vremena postaje stabilnije svojstvo ličnosti koje se lako ne menja u različitim uslovima učenja.

*) Statističko praćenje povezanosti rezultata učenja u toku školovanja na Vojnoj akademiji i uspeha u srednjoj školi pokazuje da među njima postoji visoka povezanost i uslovljenost.

(4) Opterećenost pitomaca različitim obavezama, kao faktor motivacije, značajno razdvaja grupe pitomaca samo kod dva obeležja: zadovoljstvom izabranom profesijom i motivacijom za vojni poziv.

Kao što se vidi na tabeli br. 25, opterećenost pitomaca različitim obavezama značajno razdvaja pitomce kod navedenih obeležja. Tako se uticaj navedenog faktora najviše ispoljava kod onih pitomaca koji su najmanje zadovoljni izabranom profesijom ($\bar{X}=2,21$) i kod kojih je motivacija za vojni poziv najmanje izražena ($\bar{X}=58,15$). Nasuprot njima nalaze se pitomci koji su najzadovoljniji izabranom profesijom ($\bar{X}=1,58$) i kod kojih je najizraženija motivacija za vojni poziv ($\bar{X}=70,30$).

Tabela br. 25

VARIABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA			F- odnos (značajan)
		1. GRUPA (N=81)	2. GRUPA (N=107)	3. GRUPA (N=79)	
Red. br.	Naziv varijable	X_1 SD	X_2 SD	X_3 SD	
12	Zadovoljstvo izborom profesije	2,21 0,68	2,00 0,68	1,58 0,60	17,86
53	Motivacija za vojni poziv	58,15 16,44	62,98 14,99	70,30 14,36	12,91

Podaci na tabeli br. 26 ukazuju da su razlike statistički značajne između svih grupa i kod oba obeležja. Tako je razlika između ispod prosečnih i prosečnih, kao i između potprosečnih i onih iznad proseka statistički značajna na nivou 0,01. Između prosečnih i natprosečnih, kod navedenih obeležja, razlika je na nivou 0,05.

Tabela br. 26

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE \bar{X} GRUPA					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t	p	t	p	t	p
12	Zadovoljstvo izborom profesije	4,56	0,01	2,03	0,05	5,86	0,01
53	Motivacija za vojni poziv	3,39	0,01	2,05	0,05	4,97	0,01

Navedene razlike ukazuju na to da kod pitomaca koji su zadovoljniji izabranom profesijom i kod kojih je motivacija za vojni poziv veća negativni uticaj opterećenja pitomaca različitim obavezama je manji. Ovaj nalaz istovremeno pokazuje da zadovoljstvo izborom profesije i motivacija za vojni poziv idu zajedno, odnosno da između njih postoji visok stepen slaganja. Nama se čini da je to potpuno logično i opravdano - onaj ko je zadovoljniji izabranom profesijom, više je i motivisan da se za nju bolje osposobi i okvalifikuje.

Značajno je, isto tako, istaći da opterećenost pitomaca različitim obavezama negativno utiče na motivaciju učenja svih pitomaca, bez obzira na istaknute razlike između navedenih grupa. To je i razumljivo ako se ima u vidu koji sve činioci određuju navedeni faktor. Tako, na primer, opterećenost vannastavnim obavezama direktno utiče na remećenje planiranog vremena za učenje i opterećuje odnose između pitomaca i njihovih komandira. Isto tako, opterećenost pitomaca nastavnim obavezama proizilazi iz zahteva nastavnog plana i programa, ali i iz rada nastavnika i njihovih zahteva, što se, takođe, odražava

na njihov odnos prema učenju i radu uopšte. Navedeni činioци, i u našem istraživanju, jasno pokazuju da preterani nastavni i vannastavni zahtevi nepovoljno utiču na motivaciju učenja pitomaca. Oni, istovremeno, ističu već ranije saznatu istinu da se ukupni zahtevi i obaveze moraju uskladjivati sa stvarnim i realnim mogućnostima učenika, studenata, pitomaca. To saznanje ukazuje na to da odmeravanje obaveza, kao didaktički zahtev, ima podjednak značaj za sve uzraste, bez obzira na njihove psihološke i socijalne karakteristike.

(5) *osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine*, kao motivacioni faktor, veoma je složen i mnogostruko uslovljen. I pored toga postoji samo jedana psihološka osobina (socijalna rigidnost) koja se izdvaja iz sve većeg uticaja navedenog faktora. Njeno posedovanje (veći skor na navedenom faktoru) odlikuje grupe pitomaca kod kojih je negativan uticaj navedenog faktora najviše izražen.

Pitomce koji su socijalno rigidni odlikuju sledeća svojstva: nedovoljno razvijena opšta i socijalna inteligencija, zavisnost od drugih, podložnost uticaju autoriteta, teška prilagodljivost sredini, manja socijalna zrelost, teže uspostavljanje kontakata, zatvorenost, nepouzdanost i sumnjičavost. Ako se imaju u vidu navedena svojstva, nije teško zaključiti zašto kod takvih pitomaca faktor *osećanje lične odgovornosti u odnosu na zahteve društvene sredine* nema značajnu motivacionu vrednost. Nesigurni pitomci u sebe, nepoverljivi, teško prilagodljivi zahtevima drugih ne mogu odgovorno ni da prihvataju obaveze sredine i da ih ispunjavaju na potrebnom nivou.

Tabela br. 27

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE \bar{X} GRUPA					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_x$	
Red. br.	Naziv varijable	t	P	t	P	t	P
52	Socijalna rigidnost	2,51	0,05	2,52	0,05	5,39	0,01

U odnosu na navedeni faktor ustanovili smo da izmedju pojedinih grupa (tabela br. 27) postoje statistički značajne razlike. Izmedju potprosečnih i prosečnih ($t=2,51$; $P=0,05$); prosečnih i natprosečnih ($t=5,39$; $P=0,01$). Navedeni podaci pokazuju da su grupe pitomaca koje imaju manji skor na navedenom faktoru motivacije manje socijalno rigidne, odnosno da imaju izraženije razvijene socijalne osobine koje su naročito izražene prema roditeljima, drugovima, nastavnicima i starešinama.

(6) Kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa, kao faktor motivacije, na mlađem uzrastu, značajno izdvaja samo postignuti uspeh (stvarni) na Vojnoj akademiji. Kod ostalih varijabli njihov uticaj nije naročito ispoljen. Najveću motivacionu vrednost ovaj faktor ispoljava kod natprosečnih pitomaca ($\bar{X}=7,63$), a najmanji kod onih koji su ispod proseka ($\bar{X}=6,93$).

Tabela br. 28

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE \bar{X} GRUPA					
		$X_2 - X_2$		$X_2 - X_3$		$X_1 - X_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t	P	t	P	t	P
54	Školski uspeh (stvarni)	3,19	0,01	1,80	-	4,77	0,01

Kao što se na tabeli br. 28 vidi, između grupa potprosečnih i prosečnih postoji značajna razlika ($t=3,19$; $P=0,01$); kao i kod potprosečnih i natprosečnih ($t=4,77$; $P=0,01$). Razlike statistički nisu značajne između prosečnih i natprosečnih ($t=1,80$) grupa po postignutom uspehu. Na osnovu toga može se reći da kriterijumi vrednovanja imaju značajnu motivacionu vrednost, koja se posebno ispoljava kod grupa pitomaca sa boljim uspehom. To znači da pitomci koji imaju veći skor na navedenom faktoru postižu i veći uspeh u učenju, odnosno da blagi kriterijumi znatno utiču na smanjenje motivacije za učenje. Ovo saznanje je saglasno i sa dugogodišnjom praksom nastavnog rada koja pokazuje da odgovarajući (odmereni) kriterijumi vrednovanja znatno stimulišu učenje. To je i logično, jer se preko kriterijuma postavljaju zahtevi i ističe potreban nivo njihovog zadovoljenja. Gde su kriterijumi niski, mali su i zahtevi, pa i mala potreba da se ozbiljnije angažujemo u učenju. Odavno je poznato da škola koju može svako da završi nije privlačna ni naročito stimulatívna za veća pregnuća. U tome vidimo značaj i motivacionu snagu kriterijuma vrednovanja nastavnog rada.

Drugi faktor - *organizacija života i rada u VA i osmi - stimulatívne obrazovno-vaspitne mere*, ne vrše diskriminaciju ni kod jednog ispitivanog obeležja na mlađem uzrastu. Po tome bi se moglo zaključiti da je njihov uticaj ravnomerno raspoređen na sve ispitivane varijable.

Izvršena diskriminativna analiza, na mlađem školskom uzrastu, pokazuje da je diskriminativna vrednost pojedinih obeležja različita. Najveću diskriminativnu vrednost pokazuju sledeća obeležja:

1. Zadovoljstvo izborom profesije	(F=40,15)
2. Socijalna rigidnost	(F=34,05)
3. Uspeh u završenoj srednjoj školi	(F=27,60)
4. Postignut uspeh (stvarni) na Vojnoj akademiji	(F=23,67)
5. Prosečan uspeh (samoiskaz) na Vojnoj akademiji	(F=22,56)
6. Opuštenost (16 F.L.)	(F=15,25)
7. Motivacija za vojni poziv	(F=12,91)
8. Emocionalna stabilnost (FPI-n)	(F=10,76)

Navedena obeležja istovremeno ukazuju na to da je njihova predikativna vrednost značajna.

4.2.2. Diskriminativna vrednost obeležja u odnosu na faktore motivacije kod starijeg uzrasta

(1) Faktor želja za novim saznanjem, čiji su polovi (a) snažna želja da se sazna što više novog iz objektivne stvarnosti i (b) odsustvo takve želje, značajno razdvaja grupe pitomaca u pogledu njihovih svojstava.

Kao što se vidi iz tabele 29, pitomce starijeg uzrasta, koji snažno žele što više novog da nauče, odlikuje zadovoljstvo izabranim vojnim pozivom; smelost, srčanost, samopouzdanje, neustrašivost bez emocionalne napetosti (faktor H-16 F.L.); samokontrola, postojanost i savesnost (Skala FPI-2); preduzimljivost, živahnost, aktivnost u društvenom životu, druželjubivost i spremnost da lako sklapaju prijateljstvo (Skala FPI-5); samodopadljivost, želja da se ostavi dobar utisak, nedostatak

samokritičnosti (Skala FPI-9), mala socijalna rigidnost i snažna motivisanost za vojni poziv (visok skor na testu MO-5).

Tabela br. 29

VARIJABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA						F - odnos (značajan)
		1. GRUPA (N=112)		2. GRUPA (N=134)		3. GRUPA (N=103)		
Red. br.	Naziv varijable	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
12	Zadovoljstvo izborom profesije	2,54	0,85	2,28	0,68	1,81	0,79	25,37
29	H-faktor 16 FL, Trekcija-Parmija	16,06	5,13	17,86	3,84	19,60	4,00	18,13
41	Spontana agresivnost (Sa)	7,15	3,96	5,56	2,90	5,02	3,41	11,39
44	Druželjubivost (Dr)	18,54	5,04	20,24	3,75	21,25	3,44	12,06
48	Spremnost da se priznaju manje mane i psihološke teškoće (O)	8,22	2,39	7,04	2,55	6,46	2,77	13,87
52	Socijalna rigidnost	11,96	6,53	9,28	5,67	7,05	4,66	20,12
53	Motivacija za vojni poziv	53,99	14,52	58,67	13,34	64,72	15,24	15,25

Čini nam se da postoji logičan sklad između aktivnosti osobe, pitomca VA, čija motivacija za učenje izvire iz njegove želje za saznavanjem i njegovih osobina ličnosti. Onaj koji želi da što više sazna o svom pozivu (vojnoj profesiji), mora je, pre svega, voleti, a zatim biti spreman da se sa moralnim integritetom suočava sa saznatim činjenicama, da ih uzima u obzir u sopstvenoj delatnosti, a ne da ih "menja" po svakom cenu ne bi li se odbranio od iznenadjujućih saznanja.

Što se više zna o voljenom vojnom pozivu, to je više i potrebno hrabrosti da se takav poziv prihvata i obavlja. Pitomci pred završetkom Vojne akademije svakako nemaju nikakvih iluzija da posao profesionalnog vojnika nije težak, složen, odgovoran i ponekad opasan, pa je otuda naš nalaz da su neustrašivi i spremni da se sretnu sa što više takvih ugrožavajućih saznanja razumljiv.

Mislimo da su dve osobine pitomaca ove grupe značajne za vaspitno-obrazovnu praksu: prvo, druželjubivost i bujan društveni život mogli bi, bez vaspitnog usmeravanja, da ih učine površnim u pogledu poznavanja i učenja činjenica ovog zanata. U tom smislu treba razumeti da se ovi pitomci, kao grupa, ne odlikuju značajno boljim uspehom u Vojnoj akademiji. Ako se prisetimo koje sve promenljive sačinjavaju ovaj faktor, razumljivo je da neki pitomci ove grupe svoju snažnu želju da saznaju novo ne ispoljavaju samo u oblasti vojnostručnog osposobljavanja (promenljive su: priprema za početnu starešinsku dužnost, nastavni program VA, dosezanje optimuma u vojnostručnom obrazovanju i afirmisanje matičnog pitomačkog kolektiva sopstvenim uspehom) već i u potrebi da stiču nova raznovrsnija znanja, da novo dožive i upoznaju i da razumeju ljude i svet koji ih okružuje.

Drugim rečima, u ovoj grupi pitomaca, po školskom uspehu, postoje dve podgrupe. Prvu odlikuje želja da se sazna novo iz struke, posla, vojničkog zanata, pa, u skladu s tim, ova podgrupa ima visok školski uspeh. Druga podgrupa ne ulaže veću količinu rada u sopstveno vojnostručno obrazovanje i postiže slabiji uspeh, jer svoju želju za novim saznanjem zado-

voljava u drugim područjima saznavanja. Iz navedenog proizilazi da ove pitomce treba ograničavati u rasipanju energije i vremena u većem broju usmeravanja, da svoje želje za novim više zadovoljavaju u vojnostručnim oblastima. Za vaspitnu praksu značajno je da su ovi pitomci nesamokritični, a samozadovoljni. Zbog toga bi ih u vaspitnom radu trebalo podsticati da sami realnije procenjuju sopstvenu delatnost, da se suočavaju sa propustima u radu i neuspesima pa da na toj osnovi menjaju i sopstveno ponašanje, a i iluzije o ličnoj nepogrešivosti. Nesamokritičan oficir ne samo što je nepodoban za timski (grupni) rad i saradnju već je i u opasnosti da povremeno čini velike promašaje u radu iz uverenja da je nepogrešiv.

Tabela br. 30

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE \bar{X} GRUPE					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t_1	P	t_2	P	t_3	P
12	Zadovoljstvo izborom profesije	5,12	0,01	2,60	0,01	6,89	0,01
29	H-faktor 16 Fl., Trekcijsa-Parmijsa	3,46	0,01	3,00	0,01	5,64	0,01
41	Spontana agresivnost (Sa)	1,33	-	3,44	0,01	4,24	0,01
44	Dr-druželjubivost	2,25	0,05	2,86	0,01	4,57	0,01
48	Spremnost da se priznaju manje mane i psihološke teškoće (O)	1,66	-	3,85	0,01	5,14	0,01
52	Socijalna rigidnost	3,39	0,01	3,32	0,01	6,37	0,01
53	Motivacija za vojni poziv	3,28	0,01	2,55	0,05	5,29	0,01

Ako pažljivo pogledamo tabelu br. 30, pada nam u oči da faktor motivacije želja za novim saznanjem veoma oštro raz-

dva i sve tri grupe u pogledu socijalno-psiholoških osobenosti. Ukazali smo na značajne razlike koje su izražene kod ekstremnih grupa (potprosečni i natprosečni). Razlike su vidljive između pitomaca koji se odlikuju prosečnom željom za saznanjem novog i grupe iznad prosečnih (značajnost razlika kod prvih pet obeležja je na nivou 0,01, a kod šeste na nivou 0,05). Kod većine obeležja razlike su značajne i između prosečnih i potprosečnih grupa. Jedino su kod "spontane agresivnosti" i "spremnosti da se priznaju manje mane i psihološke teškoće" razlike beznačajne.*)

(2) Uticaj socijalne klime kao motivacionog faktora je složen i mnogostruko uslovljen. I pored toga, po našem istraživanju, postoji samo jedna psihološka osobina (opšta razdražljivost) koja se izdvaja iz sve prisutnijeg uticaja navedenog faktora. Njeno posedovanje posebno odlikuje grupe pitomaca čije je učenje značajnije ometeno uticajem ovog motivacionog faktora. Pogledajmo tabelu br. 31 i razlike između grupa pitomaca čije učenje ometa (destimuliše) socijalna klima u kolektivu.

Tabela br. 31

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKE X GRUPE			
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$	$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t_1 P	t_2 P	t_3 P	
43	R-opšta razdražljivost	1,90 -	2,94 0,01	4,20 0,01	

*) Vrednost "t" odnosa, na starijem uzrastu za N=200, koje dostiže granicu 1,97, značajne su na nivou 0,05, odnosno granicu 2,60, značajne su na nivou 0,01.

Kao što je poznato, da su polovi ovog faktora "slab uticaj loših međjuljudskih odnosa" (-pol), odnosno, "snažan uticaj međjuljudskih odnosa" (+pol), na učenje pitomaca, onda je iz prethodne tabele očito da ovaj faktor odlučujuće deluje na učenje emocionalno razdražljivih pitomaca (Skala FPI-4).

Pitomce koji su emocionalno razdražljivi odlikuju sledeća svojstva: osetljivost, niska frustraciona tolerancija, impulsivnost, nepromišljenost i grešenje pod stresom (pritisakom). Na osnovu toga nije teško odgovoriti zašto loši međjuljudski odnosi najčešće ometaju učenje razdražljivih i napetih pitomaca. Ukratko, loši međjuljudski odnosi otežavaju učenje svih pitomaca, ali učenje posebno onemogućavaju upravo razdražljivim pitomcima, jer pogoršavaju njihovo (razdražljivošću narušeno) psihološko loše stanje. Razdražljivi pitomci teško se usredsređuju na učenje jer troše mnogo vremena i energije na uspostavljanje kakve-takve duševne ravnoteže. Ako još često žive i uče u pitomačkom kolektivu gde su poremećeni odnosi među ljudima, njihovi problemi se znatno uvećavaju, nemaju mira ni sa samim sobom, ni sa drugima. Kako bi onda mogli da uče?

Implikacije ovog nalaza su jasne: vaspitno-obrazovni činioци Vojne akademije moraju se usmeriti na dva fronta. Prvo, onemogućiti da u pitomačkim kolektivima vlada klima nepoverenja, sukoba, grupašenja i nejedinstva. Drugo, pitomce koji su sami po sebi napeti (razdražljivi) ne primiti na školovanje ili ih sa školovanja otpuštati. Ako se, pak, zadržavaju, pomoći im da se prilagode kolektivu kakav jeste, ili ih u izuzetnim uslovima premestiti u kolektiv koji bi im najviše mogao odgovarati.

Treba istaći da razdražljivi pitomci u kolektivu sa lošim međjuljudskim odnosima trpe uticaj svih sačinitelja ovog faktora motivacije. Oni gube poverenje u sopstvene snage, menjaju stavove (nagore) prema nastavi i učenju, slabo se koriste prethodnim znanjem u sadašnjem učenju, ne mogu da slede primere uspešnijih drugova, služe se neracionalnim tehnikama učenja, pogoršavaju svoje odnose prema ljudima, pa dolaze u sukobe sa komandirima i nastavnicima, postaju neopravdano nezadovoljni načinom proveravanja i ocenjivanja i, konačno, gube radne navike za učenje.

(3) Četvrti faktor - *poželjni uslovi učenj* , značajno razdvaja pitomce kod svih navedenih obeležja. Kao što se na tabeli br. 32 vidi, pitomci starijeg uzrasta koje navedeni faktor značajno stimuliše odlikuje zadovoljstvo izabranim vojnim pozivom. Oni istovremeno postižu znatno bolji uspeh u toku školovanja na Vojnoj akademiji i manje su socijalno rigidni.

Tabela br. 32

VARIJABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA						F - odnos (zna- čajan)
		1. GRUPA (N=101)		2. GRUPA (N=142)		3. GRUPA (N=106)		
Red. br.	Naziv varijable	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
12	Zadovoljstvo izborom profesije	2,47	0,83	2,22	0,85	1,91	0,65	12,99
52	Socijalna rigidnost	11,86	6,14	9,09	5,77	7,74	5,47	13,60
54	Školski uspeh (stva- rni)	7,70	6,84	7,77	7,91	7,81	7,57	10,60

Uticaj poželjnih uslova učenja, kao faktora motivacije, logičan je i normalno izražen. Već smo govorili da su

pitomci koji više žele da postanu oficiri više i motivisani da savladjuju brojne prepreke koje se normalno javljaju u procesu učenja. Oni se, isto tako, mnogo lakše i brže prilagođavaju organizaciji i zahtevima vojne sredine, lakše prihvataju brojne obaveze i ograničenja koja proizilaze iz internatskih uslova života i rada. Jednom rečju, oni žele da uspešno završe školovanje na Vojnoj akademiji i radi te želje i konačnog cilja svesno se odriču brojnih zadovoljstava koje pruža savremeni život. To se posebno može videti i u izraženim razlikama izmedju navedenih grupa (tabela br. 33). Značajnost izraženih razlika kod zadovoljstva izabranim pozivom izmedju potprosečnih i natprosečnih je na nivou 0,01 ($t=5,62$). Isti nivo značajnosti javlja se i kod potprosečnih i prosečnih ($t=3,42$), dok je razlika izmedju prosečnih i natprosečnih grupa na nivou 0,05 ($t=2,32$).

Tabela br. 33

VARIJABLE		ZNAČAJNOSTI RAZLIKA \bar{X} GRUPA			
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t_1	P	t_2	P
12	Zadovoljstvo izborom profesije	3,42	0,01	2,32	0,05
52	Socijalna rigidnost	3,57	0,01	1,89	-
54	Školski uspeh (stvarni)	3,71	0,01	1,05	-

Kod školskog uspeha su, takodje, uočljive razlike izazvane uticajem navedenog faktora motivacije. Izmedju onih koji su ispod proseka i prosečnih, kao i izmedju natprosečnih i potprosečnih grupa, razlike su značajne na nivou 0,01. Izmedju prosečnih i natprosečnih razlike statistički nisu značajne ($t=1,05$).

Navedeni rezultati indirektno govore o prediktivnoj vrednosti zadovoljstva izabranom profesijom, kao i značaj školskog uspeha u prethodno završenoj školi za motivaciju učenja.

Naše istraživanje pokazuje da faktor *poželjni uslovi učenja* ispoljava najslabiji motivacioni uticaj prema onim pitomcima koji su socijalno rigidni (manje razvijene opšte i socijalne inteligencije, nesamostalni, socijalno neprilagodljivi, manje su pouzdani u ličnom i društvenom odnosu, podložni su uticaju autoriteta, manje su socijalno zreli, više naginju naviknutim oblicima ponašanja i rešavanja problema). Navedene karakteristike, svojstva i osobine ličnosti kazuju da su takve ličnosti manje osetljive (neosetljive su) na motivacione podsticaje koje primaju od socijalne sredine. Njima kao da je "svejedno" kako je organizovana školska sredina i kakvi su ukupni didaktički uslovi za nastavni rad.

Kod analiziranog faktora *poželjni uslovi učenja* najveću diskriminativnu vrednost ima obeležje socijalne rigidnosti ($f=13,60$), a najmanju školski uspeh ($f=10,60$).

(4) *Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije* značajno razdvaja pitomce u pogledu njihovih osobina i svojstava. Kao što se na tabeli br. 34 vidi, navedeni faktori motivacije razdvajaju grupe pitomaca po sledećim obeležjima: uspeh u srednjoj školi, prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz), po postignutom uspehu (stvarnom) u toku školovanja na VA i na osnovu spontane agresivnosti (spontane fizičke, verbalne i zamišljene agresivne radnje na stvarima, životinjama i ljudima, impulsivnost i nekontrolisanost, nemir, potreba za

promenom, želja za doživljajima, zloradost, zadovoljstvo u de-
čjim smicalicama - Skala FPI-2).

Tabela br. 34

VARIJABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA						F - odnos (zna- čajan)
		1. GRUPA		2. GRUPA		3. GRUPA		
Red. br.	Naziv varijable	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
2	Uspeh u srednjoj školi	2,79	0,76	3,25	0,65	3,45	0,66	26,76
4	Prosečan uspeh u VA (samoiskaz)	7,31	0,59	7,55	0,65	8,01	0,74	31,27
41	Spontana agresivnost (Sa)	6,67	4,08	6,19	3,51	4,68	2,47	10,29
54	Uspeh na VA (stvarni)	7,30	5,85	7,52	7,29	8,08	7,71	36,96

Navedeni uticaj profesionalne aspiracije najviše utiče na postignuti uspeh. To saznanje ukazuje na postojanje odredjenog kontinuiteta i visokog slaganja postignutog uspeha u srednjoj školi i rezultata na Vojnoj akademiji. To, praktično, znači da profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije učenja ima izrazito velik značaj kako za sadašnje rezultate učenja tako i za buduće učenje. Drugim rečima, onaj ko nauči da radi na nivou prosečnosti i da se zadovoljava osrednjim rezultatima u toku različitih nivoa školovanja, taj ima šansi da takav "stil" rada i stepen aspiracije zadrži u toku čitavog radnog veka. Zbog toga smatramo da navedeni faktor ima trajnije značenje i fundamentalnije vaspitne implikacije.

Podaci na tabeli br. 34 isto tako pokazuju da najviši skor kod spontane agresivnosti (6,67) imaju grupe pitomaca čiji je uspeh ispod proseka, a da najniži skor (4,68) ima grupa natprosečnih pitomaca. Nama se čini da je potpuno normalno da pi-

tomci koji imaju veći skor na testu spontane agresivnosti postižu niže rezultate u učenju. Ova svojstva takvih pitomaca znatno otežavaju koncentraciju pažnje, njeno dugotrajnije zadržavanje, ometaju i usporavaju procese mišljenja i zaključivanja, usporavaju i onemogućavaju uspešnije učenje.

Tabela br. 35

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKA \bar{X} GRUPA					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t_1	P	t_2	P	t_3	P
2	Uspeh u srednjoj školi	2,40	0,05	4,98	0,01	7,19	0,01
4	Prosečan uspeh u VA	4,92	0,01	2,72	0,01	7,43	0,01
41	Spontana agresivnost (Sa)	3,93	0,01	0,95	-	4,40	0,01
54	Školski uspeh (stvarni)	5,81	0,01	2,61	0,01	8,53	0,01

Utvdili smo, takodje, da postoje značajne razlike u pogledu navedenih obeležja (uspeh u srednjoj školi i na Vojnoj akademiji) izmedju onih grupa pitomaca kod kojih je profesionalna aspiracija najmanje izražena i onih kod kojih je na nivou proseka i iznad proseka. Značajnost razlika kod svih grupa za navedena obeležja (uspeh) je na nivou 0,01. Jedino kod spontane agresivnosti ne postoji statistički značajna razlika izmedju prosečnih i natprosečnih pitomaca ($t=0,95$). Ostale razlike izmedju navedenih grupa mogu se pregledno videti na tabeli br. 35.

U odnosu na faktor profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije, školski uspeh na Vojnoj akademiji ima najveću diskriminativnu vrednost ($F=36,96$), a sponta-

na agresivnost najmanju ($f=10,29$).

(5) *Preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitog rada*, kao faktor motivacije, na starijem uzrastu, značajno utiče samo na dva obeležja: prosečan uspeh na Vojnoj akademiji i stvarni uspeh postignut na Vojnoj akademiji za vreme školovanja. Veći skor ukazuje na veći uticaj navedenog faktora motivacije (tabela br. 36).

Tabela br. 36

VARIJABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA						F - odnos (znača- jan)
		1. GRUPA (N=112)		2. GRUPA (N=134)		3. GRUPA (N=103)		
Red. br.	Naziv varijable	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
4	Prosečan uspeh u VA	7,37	0,55	7,55	0,65	7,98	0,81	22,51
54	Školni uspeh (stvarni)	7,39	0,77	7,55	0,88	8,00	0,91	19,82

Kao što se na tabeli br. 37 vidi, između svih grupa pitomaca postoje značajne razlike zbog uticaja navedenog faktora. Tako se kod obeležja prosečan uspeh na Vojnoj akademiji između prosečnih i ispotprosečnih, s jedne strane, i natprosečnih, s druge strane, uočava značajna razlika (na nivou 0,01). Razlika je vidljiva (na nivou 0,05) i između potprosečnih i prosečnih grupa pitomaca. Kod postignutog uspeha (stvarnog) takodje su značajne razlike između navedenih grupa, jedino se prosečni i potprosečni statistički značajno ne razlikuju ($t=1,71$).

Uticaj analiziranog faktora pokazuje da su pitomci starijih godina školovanja znatno odgovorniji za rezultate

vlastitog učenja i da zbog toga postiže bolje rezultate u učenju od pitomaca mlađeg školskog uzrasta. Ovo je logično i u praksi Vojne akademije se redovno potvrđuje. Naime, pri redovnom praćenju razvoja pitomaca uočljiv je stalan trend veće emocionalne stabilnosti i socijalne zrelosti na starijim godinama školovanja. To se obično objašnjava postepenim zrenjem zbog većeg hronološkog uzrasta, ali i organizovanog kontinuisanog uticaja različitih vaspitnih faktora Vojne akademije kao visokoškolske institucije. To su godine u kojima se nastavlja ukupan razvoj ličnosti, a posebno uspostavlja ravnoteža između brojnih fizičkih i socijalno-psiholoških osobina i sposobnosti ličnosti, pa vaspitne mere mogu znatno da olakšaju i ubrzaju njihovo formiranje u skladu sa postavljenim ciljevima školovanja.

Tablica III. 12

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKA \bar{X} GRUPE					
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$		$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$		$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$	
Red. br.	Naziv varijable	t_1	P	T_2	P	t_3	P
4	Prosečan uspeh u VA	2,27	0,05	4,29	0,01	6,42	0,01
54	Školski uspeh (stvarni)	1,71	-	5,95	0,01	7,73	0,01

Navedeni podaci i karakteristike uzrasta omogućavaju nam da pretpostavimo da i približavanje završetka školovanja i početne starešinske dužnosti veoma utiču na odgovornije ponašanje i u situaciji učenja. Ovaž zaključak proizilazi iz činjenice što se pitomci starijih godina osposobljavaju neposrednije za dužnosti koje ih očekuju neposredno po završetku školovanja, češće realizuju određene sadržaje nastavnog

programa u trupi (stažiranje, različite vežbe i sl.), pa realnije, na osnovu toga, sagledavaju stvarnu i pravu situaciju koja ih očekuje po završetku Vojne akademije. Zbog toga se, po našem mišljenju, kod starijeg uzrasta *preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitog rada* javlja kao značajan faktor u motivaciji učenja.

Interesantno je napomenuti da nešto veću diskriminativnu vrednost ($F=22,51$) ima prosečan uspeh na Vojnoj akademiji od stvarnog uspeha ($F=19,82$).

(6) *Stimulativno obrazovno-vaspitne mere* značajno razdvajaju pitomce (tabela br. 38) koji su sa manjim zadovoljstvom izabrali profesiju ($\bar{X}=2,56$) i koji su najviše socijalno rigidni ($\bar{X}=11,31$). Nasuprot njima nalaze se pitomci koji su najviše zadovoljni izabranom profesijom ($\bar{X}=1,88$) i koji su socijalno najmanje rigidni ($\bar{X}=7,35$).

Tabela br. 38

VARIJABLE		STATISTIČKA OBELEŽJA GRUPA						F - odnos (zna- čajan)
		1. GRUPA (N=95)		2. GRUPA (N=152)		3. GRUPA (N=102)		
Red. br.	Naziv varijable	\bar{X}_1	SD	\bar{X}_2	SD	\bar{X}_3	SD	
12	Zadovoljstvo izborom profesije	2,56	0,82	2,21	0,79	1,88	0,72	18,38
52	Socijalna rigidnost	11,32	6,77	9,60	5,57	7,33	5,08	11,63

Postoje značajne razlike (tabela br. 39) kod navedenih obeležja između svih razvrstanih grupa. Tako se kod obeležja zadovoljstvo izabranom profesijom značajno razlikuju (na nivou 0,01) sve grupe pitomaca. Kod socijalne rigidnosti

razlike su takodje značajne na nivou 0,01, s tim što je razlika između prosečnih i natprosečnih statistički značajna na nivou 0,05.

Tabela br. 39

VARIJABLE		ZNAČAJNOST RAZLIKA \bar{X} GRUPA		
		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	$\bar{X}_2 - \bar{X}_3$	$\bar{X}_1 - \bar{X}_3$
Red. br.	Naziv varijabli	t_1 P	t_2 P	t_3 P
12	Zadovoljstvo izborom profesije	3,47 0,01	3,57 0,01	6,36 0,01
52	Socijalna rigidnost	3,31 0,01	2,14 0,05	4,71 0,01

Navedeni podaci pokazuju da stimulativne mere utiču na veliki broj različitih obeležja ali je njihov uticaj najviše izražen kod pitomaca najviše motivisanih za vojni poziv. Oni, istovremeno, omogućavaju da se sa velikom sigurnošću može zaključiti da motivacija za određenu profesiju predstavlja značajan prediktor kako za motivaciju učenja, tako i za uspešnost studiranja. Naši rezultati su, po tome, vrlo slični sa ranijim saznanjima (Pajević, D., 1983) do kojih se došlo u empirijskim istraživanjima kandidata za vojnu profesiju, odnosno, njihove motivacije za određenu profesiju.

I kod ovog faktora socijalno rigidni su manje osetljivi (zauzimaju veći skor na odgovarajućem testu) i na stimulativne mere koje se na Vojnoj akademiji preduzimaju da bi se učenje stimulisalo.

Iz navedenog je potpuno jasno da zadovoljstvo izabranom profesijom ima najveću predikativnu vrednost ($F=13,38$), kod analiziranog faktora.

Kod starijeg uzrasta (3. i 4. godina školovanja) treći - organizacija života i rada u VA i šesti izdvojeni faktor - osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine - ne razdvaja pitomce ni po jednom obeležju.

Izvršena diskriminativna analiza na starijem školskom uzrastu pokazuje da je diskriminativna vrednost ispitivanih obeležja prema "F" vrednosti različita. Najveću diskriminativnu vrednost imaju sledeća obeležja:

- | | |
|--|-----------|
| 1. Postignuti uspeh (stvarni na Vojnoj akademiji | (F=36,96) |
| 2. Prosečan uspeh (samoiskaz) na Vojnoj akademiji | (F=31,27) |
| 3. Uspeh u završenoj srednjoj školi | (F=26,76) |
| 4. Zadovoljstvom izborom profesije | (F=25,37) |
| 5. Socijalna rigidnost | (F=20,12) |
| 6. Parmija (16 F.L.) | (F=18,13) |
| 7. Motivacija za vojni poziv | (F=15,24) |
| 8. Spremnost da se priznaju manje materijalne i psihološke teškoće | (F=13,87) |

Navedena obeležja ukazuju i na njihovu motivacionu vrednost, a indirektno i na značajnu predikativnu vrednost.

4.2.3. Uporedni prikaz rezultata diskriminativne analize

Analiza pojedinačnih rezultata (na mlađem i starijem uzrastu) ukazala je na brojna obeležja koja su izdvojena pod uticajem određenih faktora motivacije. Kod uporednog prikaza rezultata diskriminativne analize izdvojili smo po osam

najznačajnijih obeležja za svaki uzrast ispitanika i na osnovu njih zadržaćemo se samo na opštim karakteristikama i značajnijim činiocima za ceo uzorak pitomaca.

Tabela br. 40

M l a d j i u z r a s t		S t a r i j i u z r a s t	
Naziv obeležja	F - odnos	Naziv obeležja	F - odnos
1. Zadovoljstvo izborom profesije	40,15	Postignut uspeh (stvarni) na VA	36,96
2. Socijalna rigidnost	34,05	Prosečan uspeh (samoiskaz) na VA	31,27
3. Uspeh u završenoj srednjoj školi	27,60	Uspeh u završenoj srednjoj školi	26,76
4. Postignut uspeh (stvarni) na VA	23,67	Zadovoljstvo izborom profesije	25,37
5. Prosečan uspeh (samoiskaz) na VA	22,60	Socijalna rigidnost	20,12
6. Opuštenost (16 F.L.)	15,25	Parmija (16 F.L.)	18,13
7. Motivacija za vojni poziv	12,91	Motivacija za vojni poziv	15,24
8. Emocionalna stabilnost	10,76	Spremnost da se priznaju manje mane i psihološke teškoće	13,87

Kao što se na tabeli br. 40 vidi, i na mlađem i na starijem uzrastu, pod uticajem odredjenih faktora, izdvaja se najveći broj zajedničkih obeležja: zadovoljstvo izborom profesije, socijalna rigidnost, uspeh u srednjoj školi, postignuti uspeh (stvarni i samoiskaz) na Vojnoj akademiji i motivacija za vojni poziv. Posebnu predikativnu vrednost za motivaciju učenja imaju sledeća obeležja: zadovoljstvo izborom profesije,

uspeh u završenoj srednjoj školi, motivacija za vojni poziv i socijalna rigidnost.

Treba posebno istaći da su naša dosadašnja proučavanja i praćenja rezultata učenja mnogo puta isticala koliko na uspešnost u učenju utiče zadovoljstvo izbranom profesijom, uspeh u srednjoj školi i motivacija za vojni poziv. Međutim, u našem istraživanju posebno se ističe i značaj socijalne rigidnosti na motivaciju učenja. Veća socijalna rigidnost (stereotipna i naviknuta ponašanja, sporo otkrivanje novih puteva u rešavanju problema, razvijena konformistička motivacija, teško i sporo menjanje navika) izrazito negativno utiče na motivaciju učenja kod svih pitomaca, bez obzira na njihov uzrast.

Pored izdvojenih zajedničkih obeležja, na mlađem uzrastu se ističe i značaj opuštenosti (16 F.L.) i emocionalne stabilnosti (FPI-N). Imajući u vidu svojstva koja karakterišu navedena obeležja (mirnoća, zadovoljstvo, nefrustriranost, sigurnost u sebe, sposobnost koncentracije, neporemećen emocionalni odnos s drugima), smatramo da su za predikciju isto tako značajni i da ih treba uvrstiti u selekcionu bateriju.

Na starijem uzrastu posebno se izdvaja parmija (smelost, srčanost, samopouzdanost, neustrašivost bez unutrašnje napetosti i sl.) i spremnost da se priznaju manje mane i psihološke teškoće, odnosno, nedostatak samokritičnosti kao izraz dobivenog niskog skora na navedenom obeležju. Iz navedenih svojstava proizilazi da su stariji, pred završetkom Vojne akademije, svesni težine i složenosti vojne profesije, da u njoj vide neizvesnih, opasnih situacija i vrlo odgovornih poslova, pa je razumljivo i naš nalaz da su neustrašivi i spremni da se susreću sa takvim situacijama i poslovima. To istovremeno govo-

ri o potrebi i značaju navedenih svojstava i osobina ličnosti za uspešno obavljanje složenih starešinskih obaveza i dužnosti.

Posmatrano u celini, na osnovu iznetih rezultata u diskriminativnoj analizi, može se konstatovati da je najveći broj izdvojenih obeležja isti i na starijem i na mlađem uzrastu. Najviše će za učenje biti motivisani pitomci koji su zadovoljni izborom profesije, čiji je uspeh u prethodno završenoj srednjoj školi bolji, koji su manje socijalno rigidni i čija je motivacija za vojni poziv veća. Pored toga, na mlađem uzrastu ističe se uticaj opuštenosti i emocionalne stabilnosti, a kod starijih se pridaje značaj smelosti, srčanosti, neustrasivosti i samokritičnosti.

4.3. Predviđanje faktora motivacije za učenje

Diskriminativnom analizom smo ustanovili kakve razlike postoje po pojedinim obeležjima pitomaca u odnosu na izdvojene faktore motivacije. S obzirom na cilj i zadatke našeg istraživanja, nas dalje interesuje da utvrdimo koja su to obeležja (varijable) koja najpotpunije omogućavaju "predviđanje" pojedinih faktora motivacije. Time bismo izvršili jedan od značajnih zadataka svakog istraživanja - da se na osnovu sadašnjeg stanja predviđaju buduća ponašanja.

Polazeći od dobro poznate činjenice da se "predviđanje (predikcija) sastoji iz niza postupaka koji se završavaju našim iskazom u nekoj pojavi... koja nije prisutna u trenutku davanja iskaza, ali za koju se na osnovu aktuelnih pri-

kupljenih podataka i nalaza može s manjom ili većom verovatnoćom (ili sa izvesnošću) zaključiti kako će izgledati... kada se bude odigrala u odredjenom predstojećem trenutku"⁸⁹⁾, daćemo osnovne elemente za matematičke modele na osnovu kojih se mogu preciznije izračunati vrednosti za predviđjanje izdvojenih faktora motivacije.

Prediktori na osnovu kojih nam je omogućeno odredjeno predviđjanje su brojčani podaci koje smo dobili na testovima sposobnosti i ličnosti, kao i na merenju velikog broja andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca značajnih za motivaciju učenja. Postupkom regresione analize dobijeni podaci su transformisani u konačan izraz "jednačine multiple regresije korelacije".

Prema Milovoj (Meehl) klasifikaciji, sve podatke o pitomcima kombinovali smo kompjuterski, na osnovu jednačine multiple regresije, da bismo na taj način predvideli uticaj pojedinih obeležja (varijabli) na faktore motivacije učenja.

Regresionom analizom dobili smo sve potrebne podatke za jednačinu višestruke (multiple) korelacije, a pre svega:

- koeficijent "a" - regresionu konstantu koja iskazuje one dimenzije ponašanja u vezi sa kojom se vrši predviđjanje;

- regresioni koeficijent pomoću koga se može najbolje utvrditi (izraziti) povezanost (uzročno-posledična i korelativna) odredjenih obeležja, osobina ličnosti i motivacije učenja.

⁸⁹⁾ Popović, B.: *Psihologija ličnosti*, Beograd, Društvo psihologa SR Srbije, 1977, str. 204.

Regresiona analiza omogućuje odvajanje samo onih obeležaja (varijabli), sposobnosti i osobina ličnosti na osnovu kojih se može najbolje, najštedljivije i najsvestranije predvideti uticaj odredjenih činilaca na motivaciju učenja.

Jednačina prema kojoj smo merili višestruke korelacije ima sledeći matematički oblik:

$$X' = a + b_1X_1 + b_2X_2 \dots + b_kX_k, \text{ gde su:}$$

X' = brojčani izraz motivacije za učenje;

a = regresiona konstanta;

$b_1 \dots X_k$ = regresioni koeficijent, prediktor varijable, broj kojim se množe sirovi rezultati (skorovi) sa testa;

$X_1 \dots X_k$ = postignuti sirovi rezultati pitomaca na prediktoru varijabli, odnosno testu.⁹⁰⁾

Analiza regresije treba da pokaže i u kom su stepenu izdvojeni faktori odredjeni nezavisno-promenljivim (andragoško-didaktičkim, psihološkim i socijalno-ekonomskim) i koliko nam treba takvih podataka (informacija) da bismo mogli da predviđamo motivacionu opredeljenost i usmerenost za učenje pitomaca Vojne akademije. Ona, isto tako, omogućava da preciznije utvrdimo koja su to obeležja koja u najvećoj meri koreliraju sa datim faktorom motivacije. Motivacioni faktor se u ovom slučaju javlja kao zavisna varijabla, a obeležja na osnovu kojih se vrši predikcija - kao nezavisne varijable.

Kao što smo kod faktorske analize videli, postoje

⁹⁰⁾ Ibid, str. 242

odredjene razlike u strukturi faktora na mladjem i starijem uzrastu pitomaca Vojne akademije. Zbog toga se i regresiona analiza vrši na oba uzrasta, kako bi se uočene razlike mogle preciznije pratiti, a sa stanovišta odredjenih obeležja i mogućnost predviđanja na osnovu njih.

4.3.1. Predviđanje faktora motivacije za učenje pitomaca na mladjem uzrastu

(1) Dobijeni podaci iskazani tabelom br. 41 pokazuju da *didaktičko-metodičku oblikovanost nastavnog procesa*, kao faktor motivacije, najviše određuju sledeće varijable: zadovoljstvo izborom profesije, prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz), socijalna rigidnost, konzervatizam-radikalizam, sajzotimija-afektotimija, uspeh u srednjoj školi (samoiskaz), kristalizovana inteligencija i emocionalna labilnost.

Navedeni podaci pokazuju da najveću korelacionu vrednost, sa spomenutim faktorom motivacije, ima zadovoljstvo izborom profesije ($r=0,55$). To znači da *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa*, kao motivacioni faktor, najviše zavisi od toga koliko su pitomci zadovoljni izabranim pozivom.

Drugo obeležje koje značajno doprinosi predikciji ovog faktora jeste prosečan uspeh postignut na Vojnoj akademiji. Navedene dve varijable objašnjavaju oko 36% varijanse i sa ostalih šest varijabli multipli "R" dostiže 0,71. Na osnovu svih varijabli može se varijansa objasniti sa 50,1%.

Tabela br. 41

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,551	0,551	0,467	6,582
2.	Prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz)	0,373	0,610	0,182	5,276
3.	Socijalna rigidnost	-0,476	0,652	-0,032	5,286
4.	Konzervativizam-radikalizam	-0,264	0,676	-0,054	3,153
5.	Sajzotimija-afektotimija	0,152	0,688	0,036	2,599
6.	Uspeh u srednjoj školi (samoiskaz)	0,043	0,697	0,169	2,886
7.	Kristalizovana inteligencija (B)	0,235	0,705	0,063	2,414
8.	Emocionalna labilnost - - stabilnost	0,322	0,713	0,020	2,398
Regresiona konstanta (a)			-0,641		
Koeficijent multiple determinacije (R^2)			0,51		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			50,1		

Varijable socijalna rigidnost i konzervativizam imaju negativnu korelaciju sa naznačenim faktorom motivacije. Ostale varijable - sajzotimija, uspeh u srednjoj školi, kristalizovana inteligencija i emocionalna labilnost (stabilnost) imaju pozitivnu korelaciju sa datim faktorom, mada njihov doprinos nije veliki. One su značajne više sa teorijskog aspekta u objašnjenju navedenog faktora motivacije. U praktičnim procedurama selekcije njih, prema doprinosu na datom faktoru motivacije, ne

bi trebalo uvrstiti u selekcionu bateriju.

Ako se podaci iz tabele br. 41 uporede sa rezultatima diskriminativne analize (tabela br. 20), kod istog faktora, onda je vidljiv visok stepen slaganja po osnovnim obeležjima. Tako kod faktora *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa* najveću diskriminativnu vrednost ima zadovoljstvo izborom profesije ($F=10,15$), a kod regresione analize - isto obeležje ima najveću predikativnu vrednost (0,55). Prosečan uspeh na Vojnoj akademiji, takodje, ima visoku diskriminativnu vrednost ($F=22,56$) i značajnu regresionu vrednost.

Na osnovu podataka iznetih na prethodnoj tabeli, možemo zaključiti da navedene varijable značajno doprinose objašnjavanju ukupne varijanse i omogućavaju predikciju *didaktičko-metodičke oblikovanosti nastavnog procesa*, kao faktora motivacije učenja pitomaca Vojne akademije.

(2) Drugi faktor motivacije, organizacija života i rada na Vojnoj akademiji, najbolje prediktuju zadovoljstvo izborom profesije, uspeh u srednjoj školi (samoiskaz), druželjubivost, spokojstvo - osećanje krivice i motivaciju za vojni poziv.

Najveći doprinos predikciji (tabela br. 42) navedenog faktora motivacije doprinosi zadovoljstvo izborom profesije i uspeh u srednjoj školi. Navedena obeležja objašnjavaju oko 10% varijanse i sa ostalim varijablama multipli "R" dostiže 0,40.

Kao što se na tabeli br. 42, vidi *organizacija*

života i rada na Vojnoj akademiji, kao faktor motivacije, ne objašnjava značajno varijansu (16,56%), pa su predikativne vrednosti navedenih varijabli male, a nekih i beznačajne. Navedeni faktor, isto tako ni kod diskriminativne analize, nije razdvajao pitomce u odnosu ni na jedno ispitivano obeležje, pa pri selekciji treba da se koriste samo neka obeležja čija je predikativna vrednost verifikovana i kod drugih faktora motivacije. Kod drugog faktora to su varijable: motivacija za vojni poziv, zadovoljstvo izborom profesija i uspeh u srednjoj školi.

Tabela br. 42

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,294	0,294	0,342	3,875
2.	Uspeh u srednjoj školi (samoiskaz)	0,157	0,337	0,234	3,344
3.	Druželjubivost	0,199	0,372	0,040	3,022
4.	Spokojstvo-osećanje krivice	-0,037	0,387	-0,046	2,364
5.	Motivacija za vojni poziv	0,222	0,407	0,009	2,194
Regresiona konstanta (a)			-1,774		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,165		
Procenat objašnjenog varijabilite- ta zavisne varijable (V%)			16,564		

(3) Učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca najviše je određeno sledećim varijablama: uspehom na Vojnoj akademiji (stvarni uspeh), desurgencijom-surgencijom, soci-

jalnom rigidnošću, završenom srednjom školom, zaposlenošću oca, opštom neverbalnom inteligencijom, superegom i spokojstvom-osećanjem krivice.

Kao što se na tabeli br. 43 vidi, najveću predikativnu vrednost ima uspeh u Vojnoj akademiji, desurgencija i socijalna rigidnost. Navedene varijable objašnjavaju oko 16% varijanse. Sa ostalim varijablama, na datom faktoru motivacije, multipli dostiže vrednost 0,51. Najmanji pozitivni uticaj ispoljava jak superego i spokojstvo.

Tabela br. 43

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	-0,276	0,276	0,002	3,507
2.	Desurgencija-surgencija	-0,221	0,359	-0,040	2,505
3.	Socijalna rigidnost	0,267	0,418	0,023	2,680
4.	Završena srednja škola	0,250	0,444	0,080	2,881
5.	Zaposlenost oca	0,149	0,470	0,113	2,680
6.	Opšta neverbalna inteligencija	-0,276	0,485	-0,019	2,088
7.	Superego	0,187	0,501	0,067	2,742
8.	Spokojstvo-osećanje krivice	0,100	0,515	0,040	2,224
Regresiona konstanta (a)			1,260		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,265		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			26,522		

Uspeh na Vojnoj akademiji, desurgencija i opšte neverbalna inteligencija (D-48) imaju negativnu korelaciju sa faktorom motivacije: *učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca.*

Navedeni podaci, isto tako, pokazuju da postoje vidljive razlike između njihove predikativne vrednosti i rezultata dobivenih na diskriminativnoj analizi (tabela br. 22). Kod diskriminativne analize navedeni motivacioni faktori razdvaja pitomce po postignutom uspehu na Vojnoj akademiji, odnosno veći uspeh ukazuje i na veću mogućnost afirmacije ličnosti pitomca. Međutim, kod regresione analize postignuti uspeh ima negativnu korelaciju sa mogućnošću da se učenjem afirmiše ličnost pitomca. Ovakve razlike teško je objasniti samo na osnovu dobivenih podataka u našem istraživanju. Nama se, pak, čini da regresiona analiza više ukazuje na potrebu da rezultati učenja treba više da omogućavaju afirmaciju ličnosti, nego što se ističe negativan uticaj uspeha u učenju. Za takvu konstataciju nalazimo delimično opravdanje i u maloj predikativnoj vrednosti rezultata učenja ($F=14,02$) kod diskriminativne analize. Kod nedovoljno razvijene opšte neverbalne inteligencije, a izraženih svojstava desurgencije, razumljiva je negativna korelacija sa navedenim faktorom motivacije.

(4) Četvrti faktor (tabela br. 44), *želja za postignućem u nastavi*, najviše zavisi od sledećih varijabli: uspeh u srednjoj školi, socijalne rigidnosti, uspeha na Vojnoj akademiji, desurgencije, strašljivost-neustrašljivosti, spontane agresivnosti, opšte neverbalne inteligencije i ekonomskog

Tabela br. 44

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Uspeh u srednjoj školi (samoiskaz)	0,406	0,406	0,157	2,197
2.	Socijalna rigidnost	-0,287	0,495	-0,034	4,580
3.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,402	0,568	0,004	6,760
4.	Desurgencija-surgencija	0,246	0,604	0,069	4,630
5.	Strašljivost-neustrašivost	-0,116	0,628	-0,041	3,407
6.	Spontana agresivnost	0,292	0,643	0,038	2,915
7.	Opšta neverbalna inteligencija	0,105	0,658	0,020	2,666
8.	Ekonomsko stanje porodice	0,190	0,665	0,251	2,081
Regresiona konstanta (2)			3,053		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,442		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			44,222		

stanja porodice. Najveću predikativnu vrednost imaju varijable uspeha u srednjoj školi i socijalna rigidnost, s tim što veća socijalna rigidnost iskazuje veći negativan uticaj na spomenutom faktoru motivacije. Uspeh u srednjoj školi objašnjava oko 25% varijanse na datom faktoru. Značaj uspeha u prethodno završenoj srednjoj školi i njegov uticaj na motivaciju učenja za vreme školovanja na Vojnoj akademiji više puta je do sada potvrđivan. Pored negativne korelacije socijalne rigidnosti, i strašljivost negativno utiče na motivaciju učenja, pomoću faktora - želja za postignućem u nastavi.

Pri upoređivanju navedenih rezultata (tabela br. 44) sa rezultatima dobivenim na istom faktoru diskriminativnom analizom (tabela br. 23), vidljivo je da se većina varijabli (uspeh u srednjoj školi i na VA, spontana agresivnost i socijalna rigidnost) javljaju kao značajni predikatori. Posebno se ističe visok rezultat uspeha u srednjoj školi. Kod diskriminativne analize on zauzima prvi rang ($F=27,60$), a kod regresione od svih varijabli najviše objašnjava varijansu (16%). I kod jedne i kod druge analize socijalna rigidnost negativno utiče na motivaciju učenja.

Na osnovu iznetih podataka može se zaključiti da navedena obeležja objašnjavaju 44,22% ukupne varijanse koja proizilazi iz želje za *postignućem u nastavi*, kao faktora motivacije za učenje.

(5) Navedeni podaci na tabeli br. 45 pokazuju da *opterećenost pitomaca različitim obavezama*, kao faktor motivacije učenja, najviše zavisi od zadovoljstva izborom profesije, zaposlenosti oca, motivacije za vojni poziv, jačine ega, mesta boravka roditelja, desurgencije-surgencije i završene srednje škole.

Najveći uticaj na navedeni faktor motivacije ima zadovoljstvo izborom profesije i zaposlenost oca, a najmanji desurgencija i prethodna završena srednja škola (vrsta škole).

Sve varijable (tabela br. 45) objašnjavaju varijansu sa 24,30%, kod faktora *opterećenost pitomaca različitim obavezama*.

Tabela br. 45

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,373	0,373	0,397	4,615
2.	Zaposlenost oca	0,193	0,411	0,094	2,059
3.	Motivacija za vojni poziv	0,308	0,438	0,007	1,939
4.	Jačina ega	-0,261	0,451	-0,004	2,840
5.	Mesto boravka roditelja	0,146	0,465	0,008	2,432
6.	Desurgencija-surgencija	0,063	0,478	0,036	2,296
7.	Završena srednja škola	0,009	0,493	0,061	2,237
Regresiona konstanta (a)			0,160		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,243		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			24,30%		

I kod ovog faktora motivacije zapaža se visok stepen slaganja sa dobivenim rezultatima na diskriminativnoj analizi kod obeležja zadovoljstvo izborom profesije i motivacija za vojni poziv. To je i razumljivo ako se zna da su zadovoljstvo izborom profesije i motivacija za vojni poziv medjusobno povezani i uslovljeni i da to olakšava savladjivanje brojnih prepreka i opterećenja kojih u svakom vaspitno-obrazovnom radu ima.

(6) Dobiveni rezultati (tabela br. 46) pokazuju da osećanje lične odgovornosti na očekivanje društvene sredine, kao faktor motivacije, najviše zavisi od socijalne rigi-

dnosti, motivacije za vojni poziv, sajzotimije-afektotimije, opšte verbalne inteligencije, zaposlenosti majke, superega i zavisnosti od drugih-samodovoljnosti.

Tabela br. 46

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Socijalna rigidnost	-0,261	0,261	-0,036	3,737
2.	Motivacija za vojni poziv	0,039	0,302	0,009	2,397
3.	Sajzotimija-afektotimija	0,131	0,328	0,042	2,283
4.	Opšta verbalna inteligencija (TO)	0,206	0,351	0,004	2,200
5.	Zaposlenost majke	0,154	0,364	0,064	1,738
6.	Superego	0,103	0,373	0,038	1,472
7.	Zavisnost od drugih-samodovoljnost	0,054	0,381	0,030	1,288
Regresiona konstanta (a)			-0,404		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,145		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			14,516		

Kao što se vidi iz tabele br. 46 najveću povezanost sa pomenutim faktorom motivacije ima socijalna rigidnost, i to negativnu povezanost. To znači da socijalno rigidni pito-
mci (koji imaju veći skor) trpe najveće negativne uticaje na
faktoru motivacije osećanje lične odgovornosti na očekiva-
nja društvene sredine. I kod diskriminativne analize, na is-
tom faktoru motivacije, posebno je izdvojena socijalna rigid-

nost, pa i ovoga puta dolazi do saglasnosti sa rezultatima regresione analize.

(7) Kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa, kao faktor motivacije pitomaca na mlađem uzrastu, najviše zavisi od sledećih varijabli: uspeha na Vojnoj akademiji (stvarni uspeh), ekonomskog stanja, spontane agresivnosti, završene srednje škole, potčinjavanja-dominacije, konzervatizma-radikalizma, uspeha u srednjoj školi (samoiskaz), socijalne rigidnosti, obrazovanja oca i mesta u kome žive roditelji.

Tabela br. 47

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,298	0,298	0,003	5,281
2.	Ekonomsko stanje	0,198	0,360	0,363	2,517
3.	Spontana agresivnost	0,184	0,390	0,036	2,292
4.	Završena srednja škola	0,198	0,409	0,045	1,499
5.	Potčinjavanje-dominacije	0,169	0,425	0,042	2,310
6.	Konzervatizam-radikalizam	0,243	0,437	0,038	1,747
7.	Uspeh u srednjoj školi (samoiskaz)	0,067	0,447	0,168	1,854
8.	Socijalna rigidnost	-0,053	0,456	-0,012	1,428
9.	Obrazovanje oca	0,141	0,464	0,057	1,913
10.	Mesto boravka roditelja	0,041	0,474	0,070	1,758
Regresiona konstanta (a)			-3,192		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,225		
Procenat objašnjenoq varijabiliteta zavisne varijable (V%)			23,467		

Navedeni podaci (tabela br. 47) pokazuju da uspeh na Vojnoj akademiji ima najveći uticaj na kriterijume vrednovanja nastavnog procesa, kao faktor motivacije učenja. Navedena varijabla objašnjava varijansu sa oko 9% i sa ostalim varijablama multipli "R" dostiže vrednost 0,47.

Od svih varijabli prikazanih na tabeli br. 47 samo se uspeh u srednjoj školi posebno izdvaja kod istog faktora na diskriminativnoj analizi. Ako se ima u vidu da uspeh na Vojnoj akademiji objašnjava varijansu sa oko 9%, a ostalih devet varijabli učestvuju u objašnjenju varijanse sa svega 13%, može se zaključiti da je njihov uticaj na dati faktor mali. Zbog toga je i predikativna vrednost većine varijabli na faktoru *kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa*, neznatna.

(8) *Stimulativne obrazovno-vaspitne mere*, kao faktor motivacije učenja pitomaca, najviše zavisi od zadovoljstva izborom profesije, emocionalne labilnosti, opšte zakočenosti-nesigurnosti u sebe, uspeha na Vojnoj akademiji (samoiskaz), opšte neverbalne inteligencije, nedisciplinovanosti-kontrolisanosti i ekonomskog stanja porodice. Emocionalna labilnost i nedisciplinovanost imaju negativan uticaj na datom faktoru motivacije.

I na ovom faktoru motivacije za učenje, zadovoljstvo izborom profesije najviše doprinosi vrednosti multipli "R" i sa 5% doprinosi objašnjenju varijanse. Ukupna pokrivenost varijanse sa faktorom *stimulativne obrazovno-vaspitne mere* iznosi 18,32%. Ako se ima u vidu da osam navedenih vari-

jabli utiče na dati faktor, onda se može konstatovati da je njihova predikativna prednost mala, a jednog dela i neznatna. Ostali statistički podaci mogu se pregledno videti na tabeli br. 48.

Tabela br. 48

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	z	b	T
1.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,251	0,251	0,346	4,008
2.	Emocionalna labilnost	-0,058	0,280	-0,053	4,235
3.	Opšta zakočenost-neusiljenost	0,118	1,326	0,058	3,038
4.	Prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz)	0,151	2,357	0,195	4,036
5.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,028	0,386	0,001	2,362
6.	Opšta neverbalna inteligencija	0,039	1,401	0,022	2,362
7.	Nedisciplinovanost-kontrolisanost	-0,158	1,415	-0,045	1,968
8.	Ekonomsko stanje porodice	0,058	1,428	0,271	1,883
Regresiona konstanta (a)			2,253		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,183		
Procenat objašnjenog varijabilite- ta zavisne varijable (V%)			18,318		

Imajući u vidu istaknute osnovne statističke podatke za svaki motivacioni faktor, na mlađem uzrastu (1. i 2. godina školovanja), možemo konstatovati da je različita predikativna vrednost skupova varijabli kod različitih faktora.

Najveći koeficijent multiple korelacije postiže se na faktoru *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa* ($R=0,71$), a najmanji na faktoru *osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine* ($R=0,38$). Ostale vrednosti multiple korelacije mogu se pregledno videti na tabeli br. 49.

Tabela br. 49

Red. br.	NAZIV FAKTORA MOTIVACIJE	Koeficijent multipli determinacije "R"	Procenat objašnjene varijabiliteta zavisne varijable "V"
1.	<i>Didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa</i>	0,713	50,010
2.	<i>Organizacija života i rada u Vojnoj akademiji</i>	0,407	16,564
3.	<i>Učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomca</i>	0,515	26,522
4.	<i>Želja za postignućem u nastavi</i>	0,665	44,222
5.	<i>Opterećenost pitomaca različitim obavezama</i>	0,493	24,305
6.	<i>Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine</i>	0,381	14,516
7.	<i>Kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa</i>	0,474	22,467
8.	<i>Stimulativne obrazovno-vaspitne mere</i>	0,428	18,318

Na osnovu brojnih statističkih podataka isto tako je vidljivo da se pojedine varijable (predikatori) na različitim nivoima povezuju sa navedenim faktorima, kao i da se neke od njih javljaju kod više motivacionih faktora. To omogućava da se istakne međusobna uslovljenost i povezanost većeg broja va-

rijabli i da se ukaže na njihovu predikativnu vrednost. Među takvim varijablama posebno se ističu sledeće: uspeh u srednjoj školi, zadovoljstvo izborom profesije, stvarni uspeh na Vojnoj akademiji, motivacija za vojni poziv, završena srednja škola, prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz), obrazovanost oca, ekonomsko stanje porodice, snaga superega i druge.

Na osnovu toga može se konstatovati da navedene varijable imaju i najveću predikativnu vrednost kod datih faktora motivacije i da ih zbog toga treba uvrstiti u selekcionu bateriju. Posebno se ističe značaj uspeha u srednjoj školi, zadovoljstvo izabranom profesijom, motivacija za vojni poziv i završene srednje škole. Kod završenih srednjih škola najveći uticaj na motivaciju imaju škole i usmerenja kod kojih su se sticala šira opšta i fundamentalna znanja. Najmanju motivacionu vrednost pokazivale su škole za radnička zanimanja.

Pored pozitivnih uticaja navedenih predikatora javlja se i negativna korelacija određenih varijabli na pojedinim faktorima motivacije. Najveći i najčešći negativan uticaj na faktore motivacije pokazuju sledeće varijable: socijalna rigidnost, konzervatizam, slab superego, desurgencija, strašljivost, slab ego, emocionalna labilnost, nedisciplinovanost i druge. Navedene varijable se javljaju kod većine faktora motivacije, čime se znatnije umanjuje njihova motivaciona vrednost.

Ako se pažljivo analiziraju svi predikatori (varijable) koje na mlađem uzrastu pitomaca utiču na izdvojene faktore motivacije učenja, mogu se identifikovati andragoško-didaktičke: vrsta prethodno završene škole, uspeh u za-

vršenoj srednjoj školi, kao i uspeh postignut u toku školovanja na Vojnoj akademiji. Povećanju predikcije doprinose i varijable ličnosti (Katel, 16 F.L.), motivacija za vojni poziv, konzervatizam, psihoticizam, frustraciona tolerancija, druželjubivost, opšta neverbalna inteligencija i druge. Pored toga, ispoljava se i uticaj socijalno-ekonomskih obeležja, među kojima se posebno ističe: zaposlenost oca i majke, ekonomsko stanje porodice, socijalno i demografsko poreklo i dr.

Navedeni podaci i zaključci ukazuju na to da su brojni prediktori koji utiču na izdvojene faktore motivacije, po svojoj prirodi, različiti, ali i povezani i međusobno uslovljeni. To, istovremeno, pokazuje da se motivacija za učenje ne može posmatrati samo sa stanovišta pojedinih obeležja i njihovih karakteristika već da se mora uočavati višestruka uslovljenost i povezanost brojnih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca, čime se predviđanje podiže na viši nivo naučne zasnovanosti i praktične valjanosti.

4.3.2. Predviđanje faktora motivacije za učenje pitomaca na starijem uzrastu

(1) *želja za novim saznanjem*, kao faktor motivacije, na starijem školskom uzrastu, određuju sledeće varijable: obrazovanost oca, socijalna rigidnost, uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni), strašljivost-neustrašivost, spontana

agresivnost, opšta neverbalna inteligencija, emocionalna labilnost, "muški stav" (maskulinitet) i spremnost da se priznaju manje mane i teškoće.

Tabela br. 50

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Obrazovanost oca	0,400	0,400	0,366	6,486
2.	Socijalna rigidnost	-0,366	0,474	-0,311	3,750
3.	Uspjeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,189	0,515	0,002	4,022
4.	Strašljivost-neustrašivost	-0,300	0,539	-0,031	2,809
5.	Spontana agresivnost	0,238	0,555	0,048	2,805
6.	Opšta neverbalna inteligencija	0,160	0,569	0,022	2,593
7.	Emocionalna labilnost - stabilnost	0,160	0,578	0,060	4,037
8.	"Muški stav" - maskulinitet	-0,207	0,589	-0,055	3,129
9.	Spremnost da se priznaju manje mane i teškoće - samokritičan	0,254	0,600	0,065	2,700
Regresiona konstanta (a)		1,914			
Koeficijent multipli determinacije (R^2)		0,36			
Procenat objašnjenog varijabilite- ta zavisne (V)		36,00			

Navedeni podaci (tabela br. 50) pokazuju da najveću korelacionu vrednost sa navedenim faktorom motivacije ima obrazovanost oca ($R=0,40$). To znači da želja za novim saznanjem najviše zavisi od toga koliko su očevi pitomaca obrazovani. Po našem mišljenju, navedena konstatacija ima osnova uto-

liko što se kod višeg obrazovnog nivoa roditelja, a u našem slučaju - posebno oca, još u porodičnom krugu stvaraju uslovi da se želja za učenjem i novim saznavanjem permanentno podstiče, održava i usmerava.

Socijalna rigidnost, strašljivost i nizak rezultat na maskulinitetu imaju negativnu korelaciju sa datim faktorom motivacije.

Pri upoređivanju navedenih rezultata na tabeli br. 50 sa rezultatima diskriminativne analize na istom faktoru motivacije (tabela br. 29) uočava se znatno slaganje većeg broja ispitivanih varijabli. Tako se u obe analize javljaju iste varijable: socijalna rigidnost, spontana agresivnost, spremnost da se priznaju manje mane i teškoće.

Svi navedeni prediktori na faktoru motivacije, želja za novim saznanjem, objašnjavaju varijansu sa 36%, pri čemu obrazovnost oca učestvuje sa 16%.

(2) Kao što se vidi na tabeli br. 51, *socijalnu klimu kao motivacioni faktor* najviše određuju varijable: opšta razdražljivost, opšta neverbalna inteligencija, motivacija za vojni poziv, obrazovanost majke, opšta zakočenost - nesigurnost u sebe, konzervatizam, afektotimija i završena srednja škola.

Najveću korelacionu vrednost sa datim faktorom motivacije ima opšta razdražljivost, i to njen nizak skor koji karakteriše smiren, emocionalno kontrolisan, strpljiv i visoko tolerantan odnos.

Opšta neverbalna inteligencija i motivacija za

vojni poziv takodje znatno doprinose predikaciji datog faktora. Navedene tri varijable objašnjavaju oko 9% varijanse i sa ostalim varijablama multipli "R" dostiže 0,39.

Tabela br. 51

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Opšta razdražljivost - smirenost	0,233	0,233	0,033	2,417
2.	Opšta neverbalna inteligencija	0,178	0,285	0,033	3,405
3.	Motivacija za vojni poziv	0,194	0,314	0,008	2,263
4.	Obrazovanost majke	0,093	0,333	0,068	2,422
5.	Opšta zakočenost - neusiljen	0,217	0,347	0,036	2,028
6.	Konzervatizam-radikalizam	0,063	0,360	0,043	2,254
7.	Sajzotimija-afektotimija	0,030	0,370	0,026	1,662
8.	Završena srednja škola	0,077	0,387	0,041	1,650
Regresiona konstanta (a)			0,740		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,150		
Procenat objašnjenog varijabilite- ta zavisne varijable (V%)			14,977		

Podaci sa tabele br. 51 pokazuju da je doprinos poslednjih šest varijabli neznatan, pa je i njihova predikativna vrednost na faktoru socijalna klima kao motivacioni faktor, mala.

Ako se dobijeni podaci na regresionoj analizi uporede sa podacima diskriminacione analize, dobijenim na

istom faktoru motivacije, može se videti da diskriminativna analiza razdvaja pitomce starijeg uzrasta samo po obeležju opšta razdražljivost, što govori i o predikativnoj vrednosti navedene varijable.

Kad je govoreno o diskriminativnoj analizi, dovoljno su istaknute karakteristike i negativna svojstva ličnosti čiji je skor na testu opšta razdražljivost visok. Negativan uticaj na motivaciju učenja, zbog izraženih svojstava i osobina ličnosti razdražljivih osoba, evidentan je i više puta verifikovan. Međutim, nizak skor istovremeno ukazuje da ranije istaknute pozitivne osobine ličnosti vrše odredjen pozitivan uticaj na *socijalnu klimu kao faktor* motivacije. Podaci dobijeni na regresionoj, a posebno na diskriminativnu analizu u našem istraživanju, ukazuju na potrebu da se opšta razdražljivost uvrsti u selekcionu bateriju.

(3) Podaci prikazani tabelom 52 pokazuju da *organizacija života i rada na Vojnoj akademiji*, kao faktor motivacije, najviše zavisi od sledećih varijabli: zadovoljstva izborom profesije, spontane agresivnosti, ekonomskog stanja porodice, obrazovanost majke, neustrašivosti, opšte razdražljivosti, reaktivne agresivnosti i napetosti, s tim što su varijable spontana agresivnost, opšta razdražljivost, reaktivna agresivnost i napetost negativno povezane sa navedenim faktorom motivacije. To, istovremeno, znači da te varijable vrše negativan uticaj na faktoru *organizacija života i rada na Vojnoj akademiji*.

Tabela br. 52

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,192	0,192	0,204	3,202
2.	Spontana agresivnost	-0,123	0,220	0,046	2,428
3.	Kristalizovana inteligencija	0,107	0,243	0,064	2,222
4.	Ekonomsko stanje porodice	0,099	0,261	0,588	2,242
5.	Obrazovanost majke	0,051	0,278	0,056	1,913
6.	Strašljivost-neustrašivost	0,124	0,290	0,029	2,332
7.	Opšta razdražljivost	-0,021	0,305	-0,034	1,933
8.	Reaktivna agresivnost	-0,111	0,319	-0,032	1,820
9.	Opuštenost-napetost	-0,013	0,327	-0,023	1,420
Regresiona konstanta (a)			-0,781		
Kocifijent multipli determinacije (R^2)			0,107		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (v%)			10,693		

Najveći uticaj na dati faktor motivacije ima zadovoljstvo izborom profesije (0,19), koji objašnjava varijansu sa oko 4%. Ostale varijable pokazuju nizak stepen i malu predikativnu vrednost na motivacionom faktoru organizacija života i rada na VA.

(4) *Poželjni uslovi učenja*, kao faktor motivacije, značajno uslovljavaju sledeće varijable: socijalna rigidnost, uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni), podčinjavanje-dominacija, kristalizovana inteligencija, kompletnost porodice, ne-

sigurnost u sebe, jačina ega i prostodušnost-oštroumnost.

Tabela br. 53

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Socijalna sigurnost	-0,306	0,306	-0,035	4,138
2.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,220	0,371	0,002	3,306
3.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,273	0,415	0,242	3,881
4.	Potčinjavanje-dominacija	0,181	0,439	0,031	2,100
5.	Kristalizovana inteligencija	0,184	0,446	0,061	2,125
6.	Kompletnost porodice	0,105	0,455	0,094	1,723
7.	Opšta zakočenost-nesigurnost u sebe	-0,089	0,461	-0,035	2,177
8.	Jačina ega	-0,093	0,471	-0,030	2,372
9.	Prostodušnost-oštroumnost	0,008	0,477	0,031	1,644
Regresiona konstanta (a)			-2,507		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,277		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			22,753		

Kao što se vidi na tabeli br. 53, najveću korelaciju imaju sledeće varijable: socijalna rigidnost, uspeh na Vojnoj akademiji i zadovoljstvo izborom profesije. One objašnjavaju varijansu sa oko 16% u naznačenom faktoru motivacije. Povezanost ostalih varijabli je mala, tako da njihovo učešće objašnjenju varijanse iznosi svega 6%.

Socijalna rigidnost, nesigurnost u sebe i slab ego imaju negativnu korelaciju sa faktorom *poželjni uslovi učenja*.

I na diskriminativnoj analizi (tabela br. 32) zadovoljstvo izborom profesije, socijalna rigidnost i uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni) posebno su izdvojeni kod istog faktora motivacije, pa je i time njihova predikativna vrednost u regresionoj analizi pouzdanija.

Tabela br. 54

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,418	0,418	0,003	3,528
2.	Spontana agresivnost	0,277	0,475	0,071	5,261
3.	Uspeh u srednjoj školi (samoiskaz)	0,354	0,506	0,153	2,128
4.	Opšta verbalna inteligencija (TO)	0,056	0,519	0,028	1,767
5.	Prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz)	0,395	0,529	0,245	2,461
6.	Motivacija za vojni poziv	0,010	0,538	0,014	4,086
7.	Socijalna rigidnost	-0,132	0,553	-0,020	2,363
8.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,109	0,562	0,164	2,473
9.	Završena srednja škola	0,091	0,574	-0,061	2,520
10.	Kompletnost porodice-nekompletnost	-0,041	0,581	-0,103	2,046
Regresiona konstanta (a)			2,208		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,338		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			33,356		

(5) Podaci dati tabelom 54 pokazuju da je motivacioni faktor profesionalna aspiracija kao edukativna kompo-

nenta motivacije značajno odredjen sledećim varijablama: uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni), spontana agresivnost, uspeh u srednjoj školi (samoiskaz) opšta verbalna inteligencija (TO), prosečan uspeh na Akademiji (samoiskaz), motivacija za vojni poziv, socijalna rigidnost, zadovoljstvo izborom profesije, završena srednja škola i kompletnost porodice - nekompletnost.

Najveću povezanost sa navedenim faktorima motivacije ima uspeh (stvarni) na Vojnoj akademiji ($r=0,42$). To znači da postoji visoka povezanost i uslovljenost *profesionalne aspiracije kao edukativne komponente motivacije i rezultata učenja u toku školovanja na Vojnoj akademiji*. Pokazani veći uspeh, u stvari, ukazuje na činjenicu da ti pitomci imaju i u većem stepenu razvijenu profesionalnu aspiraciju, što je sa stanovišta njihovog ukupnog osposobljavanja za profesiju veoma značajno. Postignuti uspeh na Vojnoj akademiji medju deset navedenih varijabli objašnjava varijansu sa oko 16%, na datom faktoru motivacije. Ako se ima u vidu da preostalih devet varijabli objašnjava varijansu sa oko 17%, onda je vrednost postignutog uspeha kao prediktora tim značajnija.

Socijalna rigidnost, završena srednja škola i nekompletna porodica negativno su povezane sa *profesionalnom aspiracijom kao edukativnom komponentom motivacije* za učenje pitomaca. Kad je reč o završenoj srednjoj školi, treba se podsetiti na to da je reč o školama i usmerenjima koje imaju najsiromašnije programe, poput škola za radnička zanimanja i sličnih. Nekompletna porodica takodje negativno utiče na navedeni

faktor motivacije. Iako njegov uticaj nije velik ($r=0,04$), treba se podsetiti na to da na Akademiju dolazi blizu 20% pitomaca iz nepotpunih porodica i da to može imati veće psihološke i vaspitne implikacije od iskazanog brojčanog iznosa.

Komparacijom podataka dobivenih na regresionoj i diskriminacionoj analizi vidi se visok procenat slaganja svih značajnih prediktora. To pokazuje da se uspeh u srednjoj školi, na Vojnoj akademiji i spontana agresivnost javljaju kao značajni prediktori na faktoru profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije učenja.

Tabela br. 55

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Spontana agresivnost	0,129	0,129	0,028	1,804
2.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,095	0,169	0,161	2,334
3.	Motivacija za vojni poziv	0,128	0,219	0,016	3,789
4.	Socijalna rigidnost	0,082	0,252	0,022	2,313
5.	Socijalno poreklo	0,106	0,277	0,130	2,195
6.	Super ego	0,069	0,294	0,042	2,004
7.	"Muški stav" - maskulinitet	0,032	0,306	0,027	2,540
8.	Uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni)	0,094	0,316	0,002	2,369
9.	Prosečan uspeh na VA (samoiskaz)	0,001	0,329	0,210	1,830
Regresiona konstanta (a)			1,022		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,108		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			10,824		

(6) Osećanje lične odgovornosti na očekivanja društvene sredine, kao faktor motivacije na starijem uzrastu

pitomaca, najviše zavisi od sledećih varijabli: spontane agresivnosti, zadovoljstva izborom profesije, motivacije za vojni poziv, socijalne rigidnosti, socijalnog porekla, superega, maskuliniteta, uspeha na VA (stvarni uspeh) i prosečnog uspeha na VA (samoiskaz).

Podaci navedeni u tabeli br. 55 prikazuju da su sve varijable pozitivno povezane sa navedenim faktorom motivacije i da u malom procentu (10,82%) objašnjavaju varijansu. Nešto veću povezanost sa naznačenim faktorom ima spontana agresivnost, zadovoljstvo izborom profesije i motivacija za vojni poziv. Navedene varijable objašnjavaju varijansu sa oko 6% i učestvuju u multipli "R" sa 0,22.

Nisku povezanost sa faktorom *osećanja lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine* i malu predikativnu vrednost potvrđuje i nalaz diskriminativne analize. Kod diskriminativne analize navedeni faktor motivacije ne odvajava pitomce ni po jednom ispitivanom obeležju-varijabli.

(7) Podaci navedeni na tabeli br. 56 pokazuju da najveći uticaj na faktor *preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitog učenja*, imaju sledeće varijable: prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz), potčinjavanje-dominacija, labilnost autonomnog nervnog sistema (neurotizam), saizotimija-afektotimija, zaposlenost majke, ekstravertiranost, opšta verbalna inteligencija, mesto boravka roditelja (selo-grad), zanimanje oca i praktičnost-maštovitost.

Najveću povezanost sa navedenim faktorom motivacije ima prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz) i do-

minacija. Navedene varijable objašnjavaju varijansu sa oko 16% i sa preostalih osam varijabli multipli "R" dostiže 0,49.

Tabela br. 56

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Prosečan uspeh na VA (samoiskaz)	0,311	0,311	0,344	5,084
2.	Potčinjavanje-dominacija	0,206	0,359	0,038	2,545
3.	Neuroticizam	-0,211	0,393	-0,036	3,517
4.	Saizotimija-afektotimija	-0,106	0,426	-0,051	3,385
5.	Zaposlenost majke	0,141	0,449	0,105	2,983
6.	Ekstravertiranost	0,159	0,463	0,033	2,449
7.	Opšta verbalna inteligencija (TO)	0,196	0,472	0,026	1,582
8.	Mesto boravka roditelja	0,060	0,480	0,067	2,215
9.	Zanimanje oca	0,166	0,490	0,056	2,083
10.	Praktičnost-maštovitost	0,094	0,495	0,026	1,511
Regresiona konstanta (a)			-2,002		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,245		
Procenat objašnjenog varijabiliteta zavisne varijable (V%)			24,503		

Neuroticizam i saizotimija su negativno povezani sa preuzimanjem odgovornosti za rezultate vlastitog učenja, kao faktorom motivacije na starijem školskom uzrastu i negativno utiče na pomenuti faktor.

Ostale varijable pozitivno su povezane sa datim

faktorom motivacije, mada je njihov doprinos objašnjenju varijanse mali, a nekih i neznatan. Zbog toga ih u praktičnim procedurama selekcije ne bi trebalo uvrstiti u selekcionu bateriju.

I kod diskriminativne analize uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni i samoiskaz) posebno su izdvojeni kod navedenog faktora motivacije kao značajni. To pokazuje da je uspeh postignut na Vojnoj akademiji najneposrednije povezan sa faktorom motivacije *preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitog učenja*.

(8) Rezultati navedeni na tabeli br. 57 pokazuju da na faktor motivacije *stimulativne obrazovno-vaspitne mere*, kod starijeg uzrasta, najviše utiče: zadovoljstvo izborom profesije, superego, potčinjavanje-dominacija, opšta neverbalna inteligencija, prosečan uspeh na Vojnoj akademiji (samoiskaz), završena srednja škola, obrazovanost oca i majke i ekonomsko stanje porodice. Sve navedene varijable učestvuju u multipli "R" sa 0,52 i pokrivaju sa 27,04% varijansu na datom faktoru motivacije.

Najveću povezanost sa faktorom *stimulativne obrazovne-vaspitne mere* ima zadovoljstvo izborom profesije ($r=0,40$). Drugo obeležje koje značajnije doprinosi predikaciji je snažan superego.

Sa navedenim faktorom motivacije negativnu korelaciju ima jedino varijabla potčinjavanje, odnosno, poniznost, zavisnost, popustljivost, skrušenost i zabrinutost-negativno utiče na dati faktor.

Tabela br. 57

P R E D I K T O R I		VREDNOST PREDIKTORA			
Red. br.	Naziv prediktora	r	R	b	T
1.	Zadovoljstvo izborom profesije	0,399	0,399	0,470	8,243
2.	Superego	0,212	0,437	0,067	3,627
3.	Potčinjavanje-dominacija	-0,156	0,463	-0,037	2,680
4.	Opšta neverbalna inteligencija	0,133	0,474	0,018	1,977
5.	Prosečan uspeh na VA (samoiskaz)	0,085	0,484	0,187	2,771
6.	Završena srednja škola	0,116	0,493	0,049	2,083
7.	Obrazovanost oca	0,083	0,501	0,060	2,388
8.	Obrazovanost majke	0,006	0,514	0,088	2,808
9.	Ekonomsko stanje porodice	0,124	0,520	0,200	1,735
Regresiona konstanta (a)			0,153		
Koeficijent multipli determinacije (R^2)			0,270		
Procenat objašnjenog varijabilite- ta zavisne varijable (V%)			27,040		

I na diskriminativnoj analizi (tabela br. 38) zadovoljstvo izborom profesije značajno razdvaja pitomce, čime se indirektno potvrđuje njegova predikativna vrednost.

Istaknute statističke karakteristike za navedene faktore motivacije na starijem uzrastu (3. i 4. godina školovanja) pokazuju da postoji različita predikativna vrednost skupova varijabli kod različitih faktora motivacije. Najveći koeficijent multipli korelacije postiže se na faktoru želja za novim saznanjem ($R=0,36$), a najmanji na faktoru: organiza-

cija života i rada u Akademiji ($R=0,11$). Ostale vrednosti za sve faktore motivacije mogu se pregledno videti na tabeli br. 58.

Tabela br. 58

Red. br.	NAZIV FAKTORA MOTIVACIJE	Koeficijent multipli determinacije "R"	Procenat objašnjene varijabiliteta zavisne varijable "V"
1.	Želja za novim saznanjem	0,36	36,00
2.	Socijalna klima kao motivacioni faktor	0,150	14,977
3.	Organizacija života i rada na VA	0,107	10,693
4.	Poželjni uslovi učenja	0,227	22,753
5.	Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije	0,338	33,756
6.	Osećanje lične odgovornosti na očekivanje društvene sredine	0,108	10,824
7.	Preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitog učenja	0,245	24,503
8.	Stimulativne obrazovno-vaspitne mere	0,270	27,040

Statistički podaci navedeni za predikciju faktora motivacije na starijem uzrastu pokazuju da se znatan broj varijabli (prediktora) na različitim nivoima povezuje sa odgovarajućim faktorima motivacije. Deo prediktora istovremeno se povezuje sa nekoliko motivacionih faktora. Povezivanje istih varijabli sa više faktora motivacije ukazuje kako na složenost motivacionih procesa, tako i na njihovu međusobnu povezanost i uslovljenost. Na taj način se istovremeno izdvaja

manji broj prediktora koji preko istaknute povezanosti olakšava identifikovanje uticaja značajnih činilaca na motivaciju učenja i njihovo uključivanje u selecionu bateriju. Među takvim prediktorima, značajnim za određene faktore motivacije, ističu se sledeći: uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni i samoiskaz), zadovoljstvo izborom profesije, opšta neverbalna inteligencija (D-48), motivacija za vojni poziv, spontana agresivnost, obrazovanost majke i oca, jak superego, opšta verbalna inteligencija (TO), ekonomsko stanje u porodici, vrsta završene srednje škole, dominacija, kompletnost porodice, neustrašivost, zaposlenost oca i majke, ekstravertiranost, kristalizovana inteligencija (Katel, 16 F.L.), smirenost, maštovitost i druge.

Pored velikog broja varijabli koje pozitivno utiču na izdvojene faktore motivacije na starijem uzrastu, po visini povezanosti i snazi uticaja posebno se izdvajaju: uspeh na Vojnoj akademiji, zadovoljstvo izborom profesije, opšta neverbalna inteligencija, motivacija za vojni poziv, spontana agresivnost i obrazovanost roditelja.

Uticaj negativnih varijabli na faktore motivacije takodje se ispoljava. Najčešći i najnegativniji uticaj imaju sledeće varijable: socijalna rigidnost, potčinjavanje, strahljivost, nesigurnost u sebe, slab ego, nekompletnost porodice, neuroticizam, sizotimija, reaktivna agresivnost, napetost, opšta razdražljivost, maskulinitet (ženski opis) i druge.

Medju izdvojenim varijablama na starijem uzrastu mogu se identifikovati andragoško-didaktičke (uspeh na Vojnoj

akademiji, obrazovanost roditelja, vrsta prethodno završene škole i uspeh u njoj); psihološke (opšta neverbalna i verbalna inteligencija, opšta razdražljivost-smirenost, neustrasivost-plašljivost, spontana agresivnost, motivacija za vojni poziv, superego, zadovoljstvo izborom profesije, ekstravertiranost, socijalna rigidnost, neuroticizam i dr.) i socijalno-ekonomske (ekonomsko stanje u porodici, kompletnost porodice, zaposlenost roditelja, zanimanje oca i dr.).

Navedeni podaci jasno kazuju da se među pozitivnim uticajima na predikaciju određenih faktora motivacije nalaze andragoško-didaktički, psihološki i socijalno-ekonomski prediktori. Međutim, kod negativnih je dominantan uticaj psiholoških svojstava i osobina ličnosti, kao što su: socijalna rigidnost, strasljivost, slab ego, neuroticizam, nesigurnost u sebe, emocionalna labilnost i druge. To je i logično, jer je poznato da motivacija za učenje u dobroj meri proizilazi iz kreativnih potencijala ličnosti. Navedene osobine više odražavaju neadekvatnu i manje kreativnu ličnost.

4.3.3. Uporedni prikaz rezultata regresione analize

Kod parcijalnih analiza (za mlađji i stariji uzrast) detaljnije smo raspravljali svaki faktor i njegovu predikciju na osnovu većeg broja značajnijih varijabli. Kod uporednog prikaza nema posebne potrebe da se analiziraju svi izdvojeni faktori motivacije. Zbog toga ćemo se zadržati samo

na opštijim karakteristikama i zajedničkim činiocima značajnim za uspješnije predviđanje faktora motivacije na celom uzorku.

Tabela br. 59

MLADJI UZRAST			STARIJI UZRAST		
Naziv faktora	"R" ^{*)}	"V" ^{**)}	Naziv faktora	"R"	"V"
F1 Didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa	0,71	50,01	Želja za novim saznavanjem	0,36	36,00
F2 Organizacija života i rada u VA	0,41	16,56	Socijalna klima kao motivacioni faktor	0,15	14,98
F3 Učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca	0,51	26,52	Organizacija života i rada u VA	0,11	10,69
F4 Želja za postignućem u nastavi	0,66	44,22	Poželjni uslovi učenja	0,23	22,75
F5 Opterećenost pitomaca različitim obavezama	0,49	24,40	Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije	0,34	33,76
F6 Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine	0,38	14,52	Osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine	0,11	10,82
F7 Kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa	0,47	22,47	Preuzimanje odgovornosti za rezultate vlastitog rada	0,24	24,50
F8 Stimulativne obrazovno-vaspitne mere	0,41	18,32	Stimulativne obrazovno-vaspitne mere	0,27	27,04

*) "R" = koeficijent multiple determinacije.

**) "V" = procenat objašnjenoq varijabiliteta zavisne varijable.

Polazeći od istaknutih statističkih podataka za svaki analizirani faktor, na mlađem i starijem uzrastu (tabela br. 59), uočava se različita predikativna vrednost skupova varijabli kod različitih faktora motivacije. Tako se na faktoru *didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa* dostiže najveća multipla korelacija ($r=0,71$) na mlađem uzrastu, a najmanja na faktoru *osećanje lične odgovornosti na očekivanja društvene sredine* ($r=0,11$), kod starijeg uzrasta. Posmatrano u celini, svi izdvojeni faktori, na mlađem uzrastu, dostižu veći koeficijent multiple determinacije i u većem procentu objašnjavaju varijansu na odgovarajućem faktoru motivacije.

Na mlađem i na starijem uzrastu pojedine se varijable (prediktori) na različitim nivoima povezuju sa odgovarajućim faktorom motivacije, a neke od njih se javljaju kod nekoliko motivacionih faktora. To omogućava da se istakne međusobna uslovljenost i povezanost većeg broja varijabli, na oba uzrasta, i da se ukaže na njihovu predikativnu vrednost za ceo uzorak naših ispitanika. Na taj se način istovremeno izdvaja manji broj varijabli, čime se, na osnovu istaknute povezanosti i grupisanosti, olakšava identifikovanje značajnijih prediktora i njihovo uključivanje u selekcionu bateriju. Među tako izdvojene prediktore, na oba uzorka pitomaca, javljaju se sledeći: uspeh u srednjoj školi, zadovoljstvo izborom profesije, uspeh na Vojnoj akademiji (stvarni i samoiskaz), motivacija za vojni poziv, vrsta završene srednje škole, obrazovanost oca i majke, ekonomsko stanje porodice, kompletnost

porodice, snaga superega, ekstravertiranost, zaposlenost oca i majke, kristalizovana inteligencija (16 F.L.) i druge.

Na osnovu brojnih statističkih podataka o varijablama koje pozitivno utiču na izdvojene faktore motivacije, po visini povezanosti i snazi uticaja, posebno se izdvajaju sledeće: uspeh u srednjoj školi, zadovoljstvo izborom profesije, opšta neverbalna inteligencija, motivacija za vojni poziv, obrazovanost roditelja i vrsta završene srednje škole. Kod završenih srednjih škola najveći uticaj na motivaciju učenika imaju one škole i usmerenja u kojima su se stekla šira opšta i fundamentalna znanja. Najmanju motivacionu vrednost pokazuju škole za radnička zanimanja i neka usmerenja srednjih stručnih škola (poljoprivrednih, tekstilnih, hemijskih, građevinskih, mašinskih i sl.).

Visoku predikativnu vrednost navedenih varijabli nedvosmisleno potvrđuju i rezultati diskriminativne analize. Kao što se vidi na tabeli br. 59 i 40, između regresivne i diskriminativne analize postoji visok procenat slaganja kod svih značajnijih varijabli.

Pored pozitivnog uticaja navedenih varijabli javlja se i negativna korelacija određenih prediktora na pojedinim faktorima motivacije. Najveći i najčešći negativni uticaj na izdvojene faktore motivacije, na celom uzorku pitomaca, imaju sledeće varijable: socijalna rigidnost, konzervatizam, strašljivost, slab superego, emocionalna labilnost, slab ego, nekompletnost porodice, nedisciplinovanost, neuroticizam, opšta razdražljivost i druge. Navedene varijable se javljaju

kod većine faktora motivacije, na oba uzrasta pitomaca, čime se značajno umanjuje njihova motivaciona vrednost.

Medju navedenim prediktorima (varijablama) koje značajnije utiču na izdvojene faktore motivacije, na celom uzorku, mogu se identifikovati andragoško-didaktičke: vrsta prethodno završene škole i uspeh u njoj, uspeh na Vojnoj akademiji, obrazovanost roditelja; psihološke: opšta neverbalna i verbalna inteligencija, konzervatizam, psihoticizam, razdražljivost-smirenost, superego, frustraciona tolerancija, zadovoljstvo izborom profesije, socijalna rigidnost; socijalno-ekonomske: zaposlenost oca i majke, ekonomsko stanje u porodici, kompletnost porodice, zanimanje roditelja, socijalno i demografsko poreklo.

Navedeni statistički podaci pokazuju da se medju pozitivnim uticajima na produkciju odredjenih faktora motivacije nalaze andragoško-didaktički, psihološki i socijalno-ekonomski činioci. Kod negativnih uticaja dominantan je uticaj psiholoških svojstava i osobina ličnosti, kao što su: socijalna rigidnost, strašljivost, slab superego, nesigurnost u sebe, emocionalna labilnost, neuroticizam i druge. Oni potvrđuju ranije saznanje (Kvaščev, R., 1976) da motivacija za učenje, u velikoj meri, proizilazi iz kreativnih potencijala ličnosti. Navedene osobine i svojstva više odražavaju neadekvatnu, intelektualno neefikasnu, konformističku i manje kreativnu ličnost. Zbog toga se njihov negativni uticaj značajnije ispoljava na pojedinim faktorima motivacije.

Istaknuti zaključci isto tako kazuju da su pre-

diktori koji utiču na izdvojene faktore motivacije, po svojoj prirodi, različiti, ali međusobno povezani i uslovljeni. To istovremeno pokazuje da je motivacija za učenje veoma složena i da se ne može posmatrati samo sa stanovišta pojedinih obeležja i njihovih karakteristika, već da se mora uočavati višestruka uslovljenost i povezanost brojnih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca. Na taj se način i predikcija podiže na viši nivo naučne zasnovanosti i praktične valjanosti.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U teorijskom pristupu problemu istraživanja uticaja različitih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca na motivaciju učenja, ukazali smo na različita shvatanja i teorijske modele koji u toj oblasti postoje. Budući da je razvoj saznanja o motivaciji tekao višesmerno i da kod istih teorijskih modela postoje značajne razlike i modifikacije, traženje zajedničkih teorijskih osnova za empirijsko proučavanje motivacije postaje sve složenije i komplikovanije. Kako je ponašanje čoveka, kao biološko-psihološkog i socijalnog bića, uslovljeno različitim faktorima, to se nametnula potreba da se i u proučavanju motivacije dijalektički pridje razmatranju spoljnih i unutrašnjih faktora, vezanih za ličnost i njene osobine. Polazeći od navedenog, opredelili smo se za to da u empirijskom proučavanju istražujemo motivacione uticaje na učenje pitomaca Vojne akademije, imajući pri tome u vidu kako sredinske faktore (relevantne za obrazovnovaspitni proces), tako i psihološka obeležja (sposobnosti i osobine ličnosti). Opredeljenju za ovakav pristup doprinela su teorijska i metodološka ograničenja klasičnih teorija motivacije i teorija učenja. U osnovi jedan širi, interdisciplinarni pristup u proučavanju motivacije, omogućava da se utvrdi veći broj različitih činilaca, kao i efekata njihove interakcije u procesu učenja.

Složenost predmeta istraživanja, kao i njegova šira

teorijska zasnovanost, obavezivala je na to da se u okviru određenih područja istraživanja obuhvate činioci za koje se pretpostavljalo da najbolje "pokrivaju" osnovne faktore od kojih najviše zavisi motivacija učenja. Mi smo zbog toga, za potrebe ovoga istraživanja, konstruisali poseban upitnik pomoću kojeg smo nastojali da utvrdimo, pre svega, andragoško-didaktičke faktore motivacije za učenje.

Andragoško-didaktičkim spletom obuhvatili smo: obrazovne sadržaje, nastavne oblike i metode nastavnog rada, obrazovno-vaspitnu grupu, materijalno-tehničke osnove nastavnog rada, vrednovanje nastavnog rada, mesto i ulogu pitomaca u nastavnom procesu, uslove za učenje, stimulisanje nastavnog rada, ličnost nastavnika i starešine. Navedene činioce transformisali smo u veliki broj varijabli i, posle probnih snimanja i odgovarajuće statističke procedure, 124 varijable uvrstili u konačan oblik upitnika^{*)}. Upitnik je pretežno bio zasićen andragoško-didaktičkim varijablama. Međutim, pored njih, on je sadržavao i odredjen broj psiholoških varijabli, onih koje su neposredno relevantne za obrazovno-vaspitni proces i znatno utiču na motivaciju učenja (interesovanje za nastavu, stepen aspiracije, amatersko interesovanje, saznavalačko interesovanje, stavove prema nastavi i učenju).

Faktorskom analizom obezbedili smo da se veliki broj ispitivanih varijabli identifikuje i grupiše u manji broj osnovnih faktora, kao latentnih struktura. Tako su sve merene varijable, koje objašnjavaju motivaciju za učenje pitomaca Vojne akademije, pomoću faktorske analize, grupisane u manji broj

^{*)} Upitnik je konstruisan isključivo za potrebe ovog istraživanja i prošao je svih uobičajenih metrijskih procedura.

osnovnih faktora pomoću kojih se racionalnije i objektivnije mogla objasniti medjusobna povezanost svih ispitivanih manifestnih varijabli.

Na osnovu 124 manifestne varijable utvrdili smo osam zajedničkih faktora, koji su bili dovoljni za objašnjenje velikog dela varijanse kod mlađeg i starijeg uzrasta. Kod mlađeg uzrasta utvrđjeni su sledeći faktori motivacije: didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa, organizacija života i rada u VA, učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti pitomaca, želja za postignućem u nastavi, opterećenost pitomaca različitim obavezama, osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine, kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa i stimulatívne obrazovno-vaspitne mere, a kod starijeg uzrasta: želja za novim saznanjem, socijalna klima kao motivacioni faktor, organizacija života i rada u VA, poželjni uslovi učenja, profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije, osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine, preuzimanje odgovornosti za rezultate sopstvenog rada i stimulatívne obrazovno-vaspitne mere.

Izdvojeni faktori motivacije su, po svojoj prirodi, pretežno andragoško-didaktički. To se moglo i očekivati jer su osnovni činiooci koji su učestvovali u njihovom definisanju takvog karaktera. Pored toga, veoma su izražene i psihološko-socijalne karakteristike pojedinih faktora, naročito ovih: učenje kao mogućnost afirmacije ličnosti, osećanje lične odgovornosti na očekivanja društvene sredine, želja za postignućem u nastavi, stimulatívne obrazovno-vaspitne mere, socijalna klima kao moti-

vacioni faktor.

Pored utvrdjenih faktora i njihovog uticaja na motivaciju učenja, smatrali smo da na motivaciju utiču i drugi činioci psihološkog i socijalno-ekonomskog karaktera. Zbog toga smo, pored utvrdjenih faktora, nastojali da istražimo i njihovu povezanost sa određenim psihološkim i socijalno-ekonomskim obeležjima. Od psiholoških obeležja obuhvatili smo dve grupe varijabli: kognitivne i konativno-motivacione. Od kognitivnih ispitivali smo: opštu verbalnu i neverbalnu inteligenciju, sposobnost za učenje vojnostručnog materijala i kristalizovanu inteligenciju (Katel). Konativno-motivacionim varijablama obuhvatili smo: snagu egoa, emocionalnu stabilnost, motivaciju za vojni poziv, zadovoljstvo izborom profesije i šesnaest (bez kristalizovane inteligencije) izvornih crta ličnosti (Katel).

Socijalno-ekonomskim područjem obuhvatili smo sledeća obeležja: socijalno poreklo, obrazovni nivo roditelja, zanimanje i zaposlenost roditelja, kompletnost porodice, broj dece u porodici i materijalno stanje porodice.

Pomoću diskriminativne analize utvrdili smo međusobnu povezanost psiholoških i socijalno-ekonomskih obeležja i utvrdjenih faktora motivacije. Ona je omogućila da dobijemo pokazatelje o diskriminativnoj vrednosti pojedinih obeležja, što indirektno govori i o njihovoj predikativnoj vrednosti.

Da bismo potpunije sagledali ne samo međusobnu povezanost i uticaj različitih činilaca na motivaciju učenja, regresivnom analizom utvrdili smo sve potrebne parametre za

višestruke (mutiple) korelacije, koje su nam omogućile da uspešnije predviđamo motivaciono ponašanje pitomaca Vojne akademije.

Naše nastojanje da sa šireg, interdisciplinarnog pristupa, istražimo uticaj različitih činilaca na motivaciju učenja opredelilo je kako metodologiju istraživanja, tako i obradu dohivenih podataka. Zbog toga smo, u dosadašnjem prikazu rezultata istraživanja, interpretirali samo parcijalne rezultate faktorske, diskriminativne i regresivne analize. Navedena parcijalna razmatranja nisu nam omogućavala da globalno analiziramo postavljeni cilj i istraživačke hipoteze. Zbog toga ćemo u ovom delu konkretnije i celovitije komentarisati dobivene rezultate, upravo sa stanovišta postavljenog cilja i istraživačkih hipoteza.

Prva postavljena hipoteza isticala je tvrdnju da andragoško-didaktički činioci značajno utiču na motivaciju učenja. Da bi se proverila tačnost navedene hipoteze, korišćena je faktorska analiza. Ona je omogućila merenje motivacionih svojstava svih andragoško-didaktičkih varijabli i njihovog uticaja na izdvojene faktore motivacije. Prema tome, pomoću utvrđenih faktora objasnili smo veći broj latentnih činilaca (merenih varijabli), od kojih najviše zavisi motivacija za učenje.

Posmatrano u celini, na celom uzorku, najveći uticaj (izražen u stepenu povezanosti) na izdvojene faktore motivacije imaju sledeći andragoško-didaktički činioci: uslovi života i rada na Akademiji, didaktički uslovi učenja, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, organizacija nastavnog rada,

odnosi u kolektivu, položaj pitomaca u obrazovno-vaspitnom procesu, obrazovno-vaspitna vrednost nastavnog plana i programa, uticaj nastavnika i starešine, realizacija nastavnog procesa, primernost nastavnih oblika, metoda i sredstava nastavnog rada, praćenje i vrednovanje uspeha pitomaca, didaktičko-metodička oblikovanost priručnika i udžbenika za nastavu.

Dosadašnja saznanja o uticaju različitih andragoško-didaktičkih činilaca na motivaciju učenja odraslih bila su ograničena samo na manji broj u praksi vidljivih uticaja. Najčešće se isticao uticaj starešine i nastavnika, režima života i rada, metoda i sredstva nastavnog rada, organizacije nastave, stimulativnih mera i položaja pitomaca u nastavnom procesu (Osnovi vojne andragogije, 1967). I kod novijih istraživanja (Cvilić, 1980) didaktičkim (nastavnim) faktorom obuhvaćeni su samo motivaciona vrednost cilja, zadataka, sadržaja i rezultata nastavnog rada. Rezultati naših istraživanja pokazuju da je broj andragoško-didaktičkih činilaca znatno veći i da ima osnove da se na njihov uticaj gleda kao na proširenu mogućnost jačeg angažovanja ukupnih kapaciteta pitomaca.

Kao što se vidi, veliki je broj andragoško-didaktičkih činilaca koji značajnije determinišu faktore motivacije za učenje pitomaca Vojne akademije. Skoro da i nema delatnosti koja se organizovano provodi, kako u okviru nastavnog rada, tako i u vannastavnim aktivnostima, koja na odredjeni način ne utiče na motivaciju učenja. Takvi rezultati ne samo što potvrđuju postavljenu pretpostavku već i značajnije ukazuju na to da se na motivaciju učenja mora gledati iz perspektive poboljša-

nja kvaliteta celine nastavnog procesa i svih činilaca koji u njemu učestvuju. Drugim rečima, brojni činioci (istaknute manifestne varijable), međusobno povezani i uslovljeni, omogućavaju (sputavaju) više oblike saznavanja (učenje putem otkrića, rešavanjem problema, stvaralačko učenje i sl.). Na taj se način kvalitet motivacije u uslovima školskog učenja značajnije razvija i podiže na viši nivo.

Veliki je broj identifikovanih andragoško-didaktičkih varijabli koje upućuju i na zaključak da su mogućnosti za podsticanje i razvijanje motivacije, u uslovima školskog učenja pitomaca Vojne akademije, raznovrsne, brojne i realne.

Druga pretpostavka je isticala značaj sposobnosti i osobina ličnosti za motivaciju učenja. Za proveru navedene hipoteze korišćena je diskriminativna i regresiona analiza. Rezultati diskriminativne analize omogućili su da se, u okviru tri nivoa, ostvari uvid u to koliko su pojedina psihološka obeležja (sposobnost i osobine ličnosti) povezane sa izdvojenim faktorima motivacije. Pored podataka za uspešniju predikciju motivacione opredeljenosti za učenje pitomaca Vojne akademije, regresiona analiza je omogućila da preciznije utvrdimo i koja su to psihološka obeležja koja u najvećoj meri koreliraju sa izdvojenim faktorima motivacije.

Posmatrano u globalu, po visini povezanosti i snazi pozitivnog uticaja, na izdvojene faktore motivacije najznačajnija su sledeća psihološka obeležja: zadovoljstvo izborom profesije, motivacija za vojni poziv, opšta verbalna inteligencija, snaga superega, ekstravertiranost, kristalizovana

inteligencija (16. F.L.). Pored pozitivnog uticaja navedenih obeležja, javlja se i negativan uticaj odredjenih varijabli na pojedine faktore motivacije. Najveći i najčešći negativni uticaj na utvrdjene faktore motivacije imaju sledeće varijable: socijalna rigidnost, konzervatizam, strašljivost, slab superego, emocionalna labilnost, slab ego, nedisciplinovanost, neuroticizam i opšta razdražljivost.

Analizirajući povezanost između kognitivnih i konativno-motivacionih obeležja, s jedne, i izdvojenih faktora motivacije, s druge strane, dobivene su korelacije, na osnovu kojih se sa velikom pouzdanošću može tvrditi da postoji stvarna povezanost i njihova međusobna zavisnost. Na takav zaključak upućuju koeficijenti korelacije i interkorelacije i visok stepen njihovog slaganja sa rezultatima ranijih istraživanja. Posebno se uočava slaganje sa rezultatima Radonjića (1966) i Kvašćeva (1980). Najveći stepen slaganja javlja se kod sledećih psiholoških obeležja: snažan superego, emocionalna stabilnost, kristalizovana inteligencija, opšta verbalna inteligencija, opšta razdražljivost i prilagodljivost. Za razliku od rezultata drugih istraživanja, mi smo utvrdili da na faktore motivacije za učenje značajno utiče i zadovoljstvo izborom profesije, motivacija za vojni poziv i socijalna rigidnost.

Interesantno je zapaziti da se sposobnost za učenje vojnostručnog materijala, kao kognitivno obeležje, ne javlja ni kod jednog faktora motivacije. Iako u našem istraživanju, nemamo dovoljno statističkih podataka, verujemo da su druga psihološka obeležja u znatnoj meri "pokrila" parametre koji

opredeljuju sposobnosti za učenje. Na ovakav zaključak upućuju rezultati mnogih istraživanja (Kvaščev, Stojković, Vučić, Kasagić) o povezanosti sposobnosti i motivacije učenja.

Treća postavljena hipoteza isticala je tvrdnju da socijalno-ekonomska obeležja značajnije utiču na motivaciju učenja. Mi smo utvrdili da najveću povezanost sa izdvojenim faktorima motivacije imaju ova obeležja: zaposlenost roditelja, kompletnost porodice, ekonomsko stanje u porodici, zanimanje roditelja i demografsko poreklo.

Na osnovu dobivenih rezultata ima osnove da se tvrdi da socijalno poreklo i broj dece u porodici ne utiče značajnije na motivaciju učenja. Navedeni statistički podaci upućuju na zaključak da su za motivaciju učenja relevantniji oni činioci koji neposrednije determinišu bolje socijalno-ekonomske uslove za učenje i razvoj od broja dece i njihovog socijalnog porekla. Preciznije rečeno, pojedinci mogu, i u službeničkim porodicama (intelektualnim), imati oskudnije uslove za razvoj i slabije podsticaje za učenje od dece koja žive u brojnijim porodicama, a u razvijenijim socijalno-ekonomskim uslovima. Razvijenija sredina pruža raznovrsnije i adekvatnije podsticaje za učenje i ukupan razvoj ličnosti, u čemu je i suština motivacionog uticaja socijalno-ekonomskih uslova.

Razlike koje su se u našem istraživanju, pod uticajem navedenih socijalno-ekonomskih činilaca iskazale u motivaciji učenja, rezultat su delovanja tih činilaca na ranijem stepenu školovanja, za vreme boravka u porodici. U prilog ovakve konstatacije govori činjenica da pitomci za vreme školovanja na

Vojnoj akademiji imaju iste, potpuno besplatne i obezbeđene sve uslove za učenje i svestrano formiranje. To upućuje i na zaključak da su raniji socijalno-ekonomski uslovi, preko formiranih navika, pozitivnih stavova prema radu i znanju, kao i razvijenih intelektualnih potreba, znatnije uticali i na sadašnju motivaciju učenja.

Na osnovu navedenih rezultata istraživanja može se zaključiti da je i treća postavljena hipoteza potvrđjena.

Četvrta hipoteza isticala je značaj povezanosti motivacije i školskog uspeha. Istraživanjem smo obuhvatili uspeh u prethodno završenoj srednjoj školi, prosečan i stvarni uspeh postignut za vreme školovanja na Vojnoj akademiji. Na osnovu rezultata diskriminativne analize, kod svih grupa pitomaca, na svim nivoima i godinama školovanja, utvrđen je značajan uticaj motivacije učenja na nivo postignuća. Naši rezultati nedvosmisleno pokazuju da uspeh u učenju najviše zavisi od motivacije i da se u najvećoj meri svi drugi uticaji na uspešnost učenja prelamaju preko motivacije. U tom smislu može se razumeti i činjenica da rezultati učenja znatno omogućavaju samopotvrđivanje i afirmaciju ličnosti, čime se još više ističu međusobna povezanost i uslovljenost motivacije i školskog uspeha.

Značajno je, isto tako, istaći da veliki broj statističkih podataka pokazuje da između postignutog uspeha u srednjoj školi i na Vojnoj akademiji postoji vidljiv kontinuitet i visok stepen slaganja. Indirektno, to nam govori da je i uspeh u srednjoj školi znatno zavisio od motivacije učenja. Više motivisani za učenje u srednjoj školi postižu značajno bolje rezul-

tate i na Vojnoj akademiji. Ako je vidljiv kontinuitet i međuzavisnost uspeha u srednjoj školi i postignutih rezultata u učenju na Vojnoj akademiji, kako pokazuju naši rezultati, sa dosta osnove može se tvrditi da, i kad je reč o motivaciji, postoji odredjeni razvojni kontinuitet i međuzavisnost. To znači da dostignuti nivo motivacije, putem radnih navika, razvijenih potreba i stepena aspiracije, ima izražen značaj kako za sadašnje rezultate učenja, tako i za buduće učenje. Drugim rečima, ko navikne da uči na nivou prosečnosti i da se zadovoljava prosečnim rezultatima, taj ima šansu da takav "stil" rada i nivo aspiracije zadrži i u toku narednog stepena školovanja. Zbog toga smatramo da je motivacija za učenje dosta stabilno svojstvo (konstrukt) i da se opire čestim promenama smera i naglim padovima nivoa. Ovim se ne želi sugerisati zaključak da jednom, do određenog nivoa, razvijena motivacija za učenje ostaje trajno nepromenljiva za sve uticaje koji se javljaju u složenim uslovima učenja, već samo ukazati na to da se, i kad je reč o motivaciji za učenje, uočava odredjen razvojni kontinuitet i stabilnost u ispoljavanju.

Ovi rezultati naših istraživanja nedvosmisleno potvrđuju i ranija saznanja da između motivacije i školskog uspeha postoji visok stepen slaganja i povezanosti. Posebno se uočava visok stepen saglasnosti sa rezultatima Krnete i saradnika (1974), Smiljanića (1976), Kvašćeva (1980) i Alababićeve (1982). Time je i četvrta istaknuta pretpostavka u potpunosti potvrđjena.

Peta hipoteza sadržavala je očekivanje da stupanj samostalnosti pri opredeljenju za vojni poziv značajno utiče

na motivaciju učenja. Smatrali smo da je bitna potreba i izraženo svojstvo svake zrele ličnosti da samostalno bira svoje buduće zanimanje. Onaj ko tako čini, trebalo bi i da je više motivisan za učenje. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da se za Vojnu akademiju samostalno opredelilo najveći broj pitomaca (oko 97%), a da se svega 3% odlučuje za takav izbor pod različitim uticajima socijalne sredine. Međutim, rezultati diskriminativne i regresione analize pokazuju da samostalno opredeljenje za Vojnu akademiju nije povezano ni sa jednim izdvojenim faktorom motivacije. Po tome bi se moglo zaključiti da način opredeljenja za vojni poziv nema uticaja na motivaciju učenja i da naša pretpostavka ostaje nepotvrđjena. Čini nam se da takav zaključak ne bi bio sasvim zasnovan i opravdan. Poznata je činjenica da se mladi najčešće, kad za to imaju mogućnosti, opredeljuju za profesiju kojom mogu da zadovolje svoje različite potrebe, želje i očekivanja. To najbolje potvrđuju rezultati empirijskog istraživanja do kojih je došao D. Pajević (1983), istražujući motivaciju jugoslovenskih srednjoškolaca za profesionalno opredeljenje. Među tim opredeljenjima bila je i vojna profesija.⁹¹⁾ Naši rezultati, isto tako, pokazuju da je motivacija za vojni poziv veoma značajan prediktor i za motivaciju učenja na Vojnoj akademiji. Takav nalaz daje osnova da verujemo da je samostalnost u opredelenju sadržana u motivaciji za vojni poziv, pa se zbog toga, u našem istraživanju, ne javlja kao samostalna i značajno povezano obeležje sa utvrđenim faktorima motivacije.

Šesta pretpostavka isticala je tvrdnju da između

91) Pajević, D.: *Motivacioni činioci izbora vojne profesije*, Beograd, VIZ, 1983.

mladjeg i starijeg uzrasta postoji značajna razlika u strukturi faktora motivacije za učenje. Rezultati faktorske analize pokazuju da kod mladjeg i starijeg uzrasta postoji određeni stepen slaganja, ali i vidljive razlike u strukturi izdvojenih faktora motivacije. Samo su tri izdvojena faktora: organizacija života i rada u Vojnoj akademiji, osećanje lične odgovornosti u odnosu na očekivanja društvene sredine i stimulativne obrazovno-vaspitne mere potpuno identična na oba uzrasta pitomaca. Postoji sličnost između faktora želja za postignućem u nastavi, kod mladjeg uzrasta, i želja za novim saznanjem, kod starijeg uzrasta. Kod ostalih faktora motivacije utvrđene su određene razlike.

Identifikovane razlike u strukturi faktora motivacije pokazuju da se na mlađem uzrastu više pridaje značaj potrebi za afirmacijom u nastavi i kriterijumima vrednovanja nastavnog rada. Istovremeno, mlađi ukazuju i na motivacioni značaj vannastavnih i nastavnih opterećenja, koja su znatno izražena u prvom delu školovanja, kada se izučava veći broj predmeta i polaže znatno više ispita. Reč je o predmetima u kojima se izučavaju fundamentalni sadržaji iz društvenih, prirodno-matematičkih, tehničkih i opštevojnih nauka. Za razliku od toga, u drugom delu školovanja (specijalističko školovanje) pretežno se stižu primenjena znanja, dominantno vezana za formiranje različitih veština.

Imajući u vidu istaknute obaveze i opterećenja koja se posebno javljaju u prvom delu školovanja, logično je da se samo na mlađem uzrastu izdvaja i faktor: didaktičko-metodička

oblikovanost nastavnog procesa. Kad postoje brojne nastavne obaveze, one se mogu najpotpunije realizovati dobro organizovanom i odgovarajućom didaktičko-metodičkom realizacijom nastavnog rada. Visoka didaktičko-metodička oblikovanost nastavnog procesa istovremeno podrazumeva i odgovarajuće kriterijume vrednovanja, što omogućava i afirmaciju na osnovu stvarnih rezultata rada postignutih u nastavi,

Za razliku od istaknutih specifičnosti mlađeg uzrasta, stariji uzrast više pridaje važnosti stvaranju povoljne socijalne klime u kojoj se živi i radi i poželjnim uslovima učenja. Oni su, istovremeno, nešto zreliji i emocionalno stabilniji, pa se osećaju više odgovornim za rezultate vlastitog učenja. Profesionalna aspiracija kao edukativna komponenta motivacije kod starijeg uzrasta posebno je naglašena. Po našem mišljenju, to je i razumljivo, jer su se stariji "konačno" opredelili za vojnu profesiju, imaju izraženiju potrebu da se neposrednije afirmišu u nastavi koja ih direktnije osposobljava za profesiju. Oni sebe neposrednije vide u profesionalnim ulogama, koje su bliže i stvarnije. Prema tome, na starijem uzrastu kao komponente izdvojenih faktora motivacije, javljaju se određeni činioci koji izviru iz same profesije u znatno većoj meri nego kod mlađeg uzrasta pitomaca.

Ako se pažljivije analiziraju izdvojeni faktori na oba uzrasta, a posebno varijable koje značajnije učestvuju u njihovom definisanju, može se sa velikom sigurnošću tvrditi da je najveći broj manifestnih varijabli zajednički. Što se, pak, javljaju razlike u strukturi navedenih faktora motivacije, to je više rezultat različitih kombinacija navedenih vari-

jabli. To se najbolje može videti po tome što se na oba uzrasta, sa najvećim stepenom uticaja na definisane faktore motivacije, javljaju zajednički činioci: uslovi života i rada, socijalno-psihološki i didaktički uslovi učenja, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, organizacija nastavnog rada, zahtevi porodične sredine, odnosi u kolektivu, položaj pitomaca u obrazovno-vaspitnom procesu, stimulisanje nastavnog rada, primerenost nastavnih oblika, metoda i sredstava nastavnog rada i drugi.

Na osnovu iznetog može se konstatovati da između mlađeg i starijeg uzrasta pitomaca Vojne akademije, po strukturi faktora motivacije i činiocima koji učestvuju u njihovom definisanju, postoji dosta slaganja i zajedničkih elemenata, ali i vidljivih razlika koje su značajne za uspešnije i adekvatnije stimulisanje nastavnog rada. Zbog toga je šesta postavljena hipoteza samo delimično potvrđena rezultatima našeg istraživanja.

Posmatrano u celini, rezultati naših istraživanja nedvosmisleno pokazuju da na strukturu faktora motivacije utiču brojni i po karakteru različiti činioci. Po visini povezanosti i snazi pozitivnog uticaja, posebno se izdvajaju sledeći: uspeh postignut u srednjoj školi, zadovoljstvo izborom profesije, opšta neverbalna inteligencija, motivacija za vojni poziv, obrazovni nivo roditelja, vrsta završene srednje škole, uslovi života i rada na Akademiji, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, organizacija nastavnog rada, zahtevi porodične sredine, odnosi u kolektivu, položaj pitomaca u obrazov-

no-vaspitnom procesu, primerenost nastavnih oblika, metoda i sredstava nastavnog rada, radikalizam, emocionalna stabilnost, zaposlenost roditelja, manja socijalna rigidnost, ekonomsko stanje u porodici i drugi činioci.

Pored pozitivnog uticaja ovih činilaca, javlja se i negativna korelacija na pojedinim faktorima motivacije. Najveći i najčešći negativan uticaj, na celom uzorku pitomaca, ispoljavaju sledeće varijable: socijalna rigidnost, konzervativizam, strašljivost, slab superego, emocionalna labilnost, slab ego, nekompletnost porodice, nedisciplinovanost, opšta razdražljivost i druge. Navedene varijable javljaju se kod oba uzrasta i kod većine faktora motivacije, čime se značajnije smanjuje njihova motivaciona vrednost.

Kao što se vidi, među pozitivnim uticajima najveći je broj andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca. Međutim, kod negativnog uticaja dominiraju psihološka svojstva i osobine ličnosti, kao što su: socijalna rigidnost, strašljivost, slab superego, nesigurnost u sebe, emocionalna labilnost, neuroticizam i sl. Navedene osobine i svojstva više odražavaju intelektualno neefikasnu, neadekvatnu, konformističku, emocionalno nestabilnu i manje kreativnu ličnost.

Medju istaknutim varijablama koje značajnije utiču na faktore motivacije mogu se identifikovati:

a) Andragoško-didaktički: vrsta prethodno završene srednje škole i uspeh u njoj, uspeh na Vojnoj akademiji, ob-

razovni nivo roditelja, uslovi učenja, organizacija individualnog učenja, sadržaj i organizacija slobodnog vremena, organizacija nastavnog rada, odnosi u kolektivu, pitomac kao subjekat obrazovno-vaspitnog procesa, metode i tehnike učenja, oblici, metode i sredstva nastavnog rada, odnosi između starešina (nastavnika) i pitomaca i drugi.

b) Psihološki: socijalna rigidnost, opšta neverbalna i verbalna inteligencija, konzervatizam, psihoticizam, razdražljivost, superego, frustraciona tolerancija, zadovoljstvo izborom profesije, motivacija za vojni poziv, emocionalna stabilnost (nestabilnost), opšta razdražljivost i drugi.

c) Socijalno-ekonomske: zaposlenost roditelja, ekonomsko stanje u porodici, kompletnost porodice, zanimanje roditelja i demografsko poreklo.

Iz navedenih podataka se vidi da je najdominantniji uticaj andragoško-didaktičkih i psiholoških činilaca na motivaciju učenja. Iako socijalno-ekonomski činioci pokazuju odredjen stepen povezanosti sa izdvojenim faktorima motivacije, njihov uticaj nije toliko neposredno aktuelan. Time je i naša osnovna hipoteza - da motivacija učenja najviše zavisi od složaja andragoško-didaktičkih i psiholoških činilaca - potpuno potvrđena.

Istaknuti rezultati i zaključci pokazuju da su izdvojene varijable, koje najviše determinišu određene faktore motivacije, po svojoj prirodi različite, ali međusobno povezane i uslovljene. Njihov se uticaj na motivaciju učenja naj-

potpunije ostvaruje u određenom složaju, o čemu posebno treba voditi računa pri organizovanju i realizovanju obrazovno-vaspitnog rada. To znači da se u realnim školskim uslovima mora voditi računa i o stvarnim svojstvima i osobinama ličnosti i prema njima didaktičko-metodički oblikovati nastavni proces, pratiti, vrednovati i stimulisati obrazovno-vaspitni rad.

Pored utvrđenih faktora motivacije za učenje pitomaca Vojne akademije, rezultati našeg istraživanja omogućavaju da istaknemo i osnovne prediktore na osnovu kojih se može uspešnije predviđati motivaciono ponašanje naših pitomaca. Među najznačajnijim ističemo sledeće: uspeh u srednjoj školi, zadovoljstvo izborom profesije, opšta neverbalna inteligencija, motivacija za vojni poziv, socijalna rigidnost, obrazovanost roditelja, konzervatizam, emocionalna labilnost, superego, strahljivost i vrsta završene srednje škole. Kako je njihov značaj evidentan, smatramo da navedene prediktore treba ugraditi u selekzione kriterijume pri izboru kandidata za pitomce Vojne akademije. To bi značajnije doprinelo da se izaberu oni kandidati koji raspolažu takvim karakteristikama, svojstvima i osobinama ličnosti koje olakšavaju prilagođavanje, uspešnije učenje i svestranije razvijanje.

Naši rezultati ukazuju i na značaj međusobnih odnosa, socijalno-psihološke klime za učenje, odnosa nastavnik-pitomac i starešina-pitomac, uticaja roditelja i drugova iz nastavne grupe na motivaciju učenja. Po značaju tih uticaja posebno se ističe snaga uticaja nastavnika i neposrednih stare-

šina. Time se istovremeno ukazuje i na socijalni karakter motivacije u uslovima školskog učenja. Takav nalaz protiyureči individualističkom i personalističkom tumačenju ljudske prirode i njegove motivacije. Time se i prenatlašeni uticaj kognitivnih osobina na motivaciju učenja svodi u realnije granice.

Dobiveni rezultati pružaju mogućnost da se sa dosta pouzadnosti može tvrditi da istraživanje u realnim školskim uslovima prevazilazi brojne nedostatke i ograničenja laboratorijskih uslova. Posebno u onom delu gde su laboratorijski uslovi i teorijska shvatanja u vezi sa tim rasvetljavala samo pojedine aspekte motivacije u veštački stvorenim uslovima. Zbog toga smatramo da naši rezultati opravdavaju istraživanje motivacije u realnim školskim uslovima, jer se na taj način dobijaju jasniji odgovori na brojna didaktičko-metodička pitanja: kako postupiti i razvijati motivaciju u konkretnim školskim uslovima.

Naši rezultati, istovremeno, pokazuju da je motivacija za učenje veoma složena i da se ne može posmatrati samo sa stanovišta pojedinih obeležja i njihovih karakteristika. Nepohodno je uočavati višestruku uslovljenost i povezanost različitih andragoško-didaktičkih, psiholoških i socijalno-ekonomskih činilaca. Na taj se način proučavanje motivacije učenja podiže na viši nivo naučne zasnovanosti i praktične upotrebljivosti. Time se potvrđuju i naši polazni stavovi da je motivacija za učenje rezultat interdisciplinarnog delovanja različitih faktora i navedenih obeležja. Prema tome, navedeni podaci u našem

istraživanju omogućavaju da se, umesto isticanja uloge i značaja pojedinih činilaca kao presudnih, govori o uticaju grupe različitih faktora kao determinanata motivacije učenja. Njihov je uticaj, kao što smo videli, dosta različit, što svakako zavisi od ličnosti, njenih osobina i svojstava, kao i od konkretnih socijalno-didaktičkih uslova u kojima se nastavni rad realizuje.

Zbog svega ovoga smatramo da rezultati naših istraživanja argumentovano i dovoljno ubedljivo ukazuju na potrebu da se motivacija za učenje proučava interdisciplinarno i u realnim školskim uslovima. Mi, u stvari, aktualizujemo potrebu da se prilikom istraživanja ima u vidu celovita ličnost i uslovi u kojima se ona razvija i formira, da se više naglašava integralno-dijalektički pristup u proučavanju ljudske prirode i njegove motivacije.

6. L I T E R A T U R A

Alababić, Š.: Faktori izuzetnog uspeha u studiranju uz rad, Andragogija, br. 6-8, 1983.

Andrilović, V.: Kako odrastao čovek uči, Zagreb, Školska knjiga, 1976.

Andrilović, V.: Teorije učenja i pamćenja u programiranom učenju, u materijalu: Programirano učenje, Beograd, 1970.

Antik, L. i dr.: Priručnik za bateriju testova sposobnosti DAT, Ljubljana, Zavod SR Slovenije za produktivnost rada, 1975.

Arnautović, D.: Kako pitomci Vojno-pomorske akademije prihvataju neke od podsticajnih mera koje se primenjuju u školi, Psihologija, br. 1-2, 1971.

Avsejev, V. G.: Motivacija ponašanja i formiranje ličnosti, Moskva, 1976.

Avsejev, V. G.: Problemi motivacije i ličnost, u: Teorijske probleme ličnosti, Moskva, 1974.

Babić, G.: Racionalizacija vaspitnoobrazovnog rada, Sarajevo, Svjetlost, 1979.

Babić, V.: Humanistički aspekti razvijanja motivacije u procesu rada i učenja, Sarajevo, Svjetlost, 1977.

Bakovljević, M.: O aktivnoj i kreativnoj nastavi, Požarevac, Prosveta, 1970.

Bakovljević, M.: Osnovni nedostaci praktične realizacije zahteva za misaonu aktivizaciju učenja u nastavnom saznavnom procesu, Beograd, Naučna knjiga, 1971.

Bakovljević, M.: Teorijske osnove programirane nastave, Beograd, Duga, 1972.

Borojević, B.: Druga strana rata, Beograd, Vojno delo, 1959.

- Borojević, B.: Moralno vaspitanje u armiji, Beograd, Vojno delo, 1954.
- Breznik, D.: Demografski metodi i modeli, Beograd, Institut društvenih nauka, 1972.
- Bruner, Dž.: Proces obrazovanja, Pedagogija, br. 2-3, 1976.
- Bruner, J.: Tok kognitivnog razvoja, Psihologija, br. 2, 1972.
- Bubanj, V.: Psihološko-moralni faktor vojne doktrine, Vojno delo, br. 1, 1972.
- Bujas, Z. i drugi: Eksperimentalni prilog psihologiji takmičenja u osnovnim školama, Rijeka, Pedagoška akademija, 1970.
- Bujas, Z.: Uvod u metode eksperimentalne psihologije, Zagreb, školska knjiga, 1967.
- Bukač, V.: Motivacija samoobrazovanja i samovaspitanja odraslih, Andragogija, br. 3-4, 1972.
- Bukvić, A.: Načela izrade psiholoških testova, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1982.
- Bukvić, A.: Problem zajedničkog faktora u figuralnim i verbalnim testovima sposobnosti, Psihologija, br. 1-2, 1975.
- Bulatović, R.: Ličnost i stav odraslih prema obrazovanju, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Katedra za andragogiju filozofskog fakulteta u Beogradu, 1983.
- Bulatović, R.: Motivi i njihova funkcija u savremenom samoobrazovanju, Zbornik instituta za pedagoško istraživanje Srbije, br. 4, 1971.
- Bulajić, N.: Osnovni didaktičko-metodički zahtevi i problemi prilagođavanja nastave ONO ratu, Beograd, Generalštab JNA, IV uprava, 1975.
- Bulajić, N.: Vojno vaspitanje i obrazovanje kao istorijska pojava, Beograd, Vojna akademija KoV, 1976.

Bulajić, N.: Zahtevi opštenarodnog odbrambenog rata i položaj pitomaca u obrazovno-vaspitnom procesu, Beograd, Zbornik Vojne akademije rodova KoV i intendantske službe, br. 3, 1976.

Bulajić, N.: Tito o liku starešine vaspitača, Beograd, Politička uprava i Visoka politička škola JNA, 1977.

Bulajić, N.: Upitnik za ispitivanje mišljenja i stavova pitomaca o vaspitnoj vrednosti stimulativnih mera, Beograd, Vojna akademija KoV, 1978.

Bulajić, N.: Transfer u vojno-stručnoj nastavi, koautor, Beograd, Centar visokih vojnih škola, Bilten, br. 2, 1978.

Bulajić, N.: Upitnik za ispitivanje interesovanja pitomaca, Beograd, Vojna akademija KoV, 1979.

Bulajić, N.: Pravci razvoja vojnog vaspitanja i obrazovanja (vojne andragogije) Beograd, Vojna akademija KoV, 1980.

Bulajić, N.: Neki aspekti racionalizacije procesa učenja, koautor, Beograd, Zbornik Vojne akademije KoV, br. 6, 1980.

Bulajić, N.: Motivacija za učenje pitomaca Vojne akademije, Beograd, Vojna akademija KoV, 1982.

Bulajić, N.: Pitomac kao subjekat nastavnog procesa, materijal za savetovanje, CVŠ Sarajevo, 1983.

Bulajić, N.: Motivacija pitomaca za vojni poziv, koautor, Beograd, Vojna akademija KoV, 1983.

Bulajić, N.: Metodološki problemi i mogućnosti istraživanja motivacije učenja pitomaca, Beograd, Zbornik Vojne akademije KoV, br. 10, 1984.

Car-Gavrilović, I.: Motivi u učenju, Beograd, Izdavačko preduzeće Rad, 1965.

Cmelić, S.: Vaspitanje vojnog kolektiva, Beograd, VIZ, 1965.

Cvilić, Z.: Motivacija u samoupravnoj školi, Rijeka, "Otokar Keršovani", 1979.

Cviić, Z.: Neki problemi motivacije učenika, Rijeka, Pedagoška akademija, 1970.

Čurčić, R. red.: Osnovni problemi fakultetske nastave, Novi Sad, Univerzitet u Novom Sadu, 1966.

Danilov, M. A.: Neka metodološka pitanja pedagoških istraživanja, Nastava i vaspitanje, br. 3-4, 1966.

Dejvid, P. i Dejvid, V.: Teorije ličnosti, Beograd, Nolit, 1978.

Dil, P.: Psihologija motivacije, Beograd, Prosveta, 1978.

Dizdarević, I.: Budjenje stvaralačkih potreba, Porodica i dijetete, br. 5, 1978.

Dizdarević, I.: Uticaj stvaralačkih sposobnosti na socijalno ponašanje učenika, Naša škola, br. 1-2 i 3-4, 1978.

Dostignuća i razvojni pravci andragoške teorije i prakse u Jugoslaviji, Beograd, Savez andragoških društava Jugoslavije, 1973.

Durko, M.: Mogućnost odgoja i obrazovanja odrasla čovjeka, Obrazovanje odraslih, br. 1-2, 1967.

Džamonja, Z.: Delovanje nekih socijalno-ekonomskih činilaca na razvoj i strukturu kognitivnih sposobnosti, Zbornik instituta za pedagoško istraživanje Srbije, br. 10, 1977.

Džordan, A.M.: Merenje u pedagogiji, Beograd, "Vuk Karadžić", 1966.

Džuverović, B.: Generacija budućnosti, Beograd, Mala edicija ideja, 1974.

Djordjević, D. D.: Pedagoška psihologija, Gornji Milanovac, Dečje novine, 1982.

Djordjević, D. D.: Industrijska psihologija, Gornji Milanovac, Dečje novine, 1982.

Elkind, D.: Dva pristupa inteligenciji: Pijaževski i psihometrijski, Predškolsko dete, br. 4, 1976.

- Enciklopedijski riječnik pedagogije, Zagreb, Matica hrvatska, 1963.
- Erceg, V.: Nastavnik u savremenoj nastavi, Sarajevo, Svjetlost, 1979.
- Evans, F.: Motivacija, Beograd, Nolit, 1978.
- Eysenck, H.: Zloupotreba psihologije, Zagreb, Naprijed, 1980.
- Filipović, N.: Didaktika II, Sarajevo, Svjetlost, 1980.
- Filipović, N.: Motivacija u nastavi, Pedagogija, br. 4, 1979.
- Filipović, N.: Razvijanje pozitivnih osobina ličnosti u našem društvu, Putevi i dostignuća, br. 4, 1975.
- Francišek, U.: Motivi za samoobrazovanje nastavnika u Poljskoj, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Srbije, br. 4, 1971.
- Francela, F.: Potreba za promenom, Beograd, Nolit, 1978.
- From, E.: Imati i biti, Zagreb, Naprijed, 1980.
- From, E.: Kriza psihoanalize, Zagreb, Naprijed, 1980.
- From, E.: Marksovo shvatanje čovjeka, Zagreb, Naprijed, 1980.
- From, E.: Revolucija nade, Beograd, Nolit, 1977.
- From, E.: Zdravo društvo, Beograd, Izdavačko preduzeće Rad, 1960.
- Fulgozi, A.: Faktorska analiza, Zagreb, Školska knjiga, 1979.
- Fulgozi, A.: Psihologija ličnosti, Teorije istraživanja, Zagreb, Školska knjiga, 1981.
- Fulgozi, A. i Fulgozi, Lj.: Faktorska struktura i konstruktivna valjanost školskih ocjena, Revija za psihologiju, br. 1-2, 1980.
- Fulgozi, A.: Faktorska struktura intelektualnih sposobnosti i uticaj vežbanja i transfera, Beograd, IV kongres psihologa Jugoslavije, 1966.

Furlan, I.: Moderna nastava i intenzivnije učenje, Zagreb, Školska knjiga, 1967.

Furlan, I.: Stimulisanje učenika na intenzivniji rad, Pedagogija, br. 3, 1966.

Furlan, I.: Učenje kao komunikacija, Zagreb, Školska knjiga, 1967.

Gilford, J.P.: Osnovi psihološke i pedagoške statistike, Beograd, Savremena administracija, 1978.

Gredelj, M. i Hošek, A.: Neke demografske, sociološke i pedagoške determinante profesionalnih planova učenika srednjih škola u SR Hrvatskoj, Zagreb, Školska knjiga, 1975.

Guzina, M.: Kadrovska psihologija, Beograd, Naučna knjiga, 1980.

Haladin, S.: Obrazovanje na raskrsnici, Zagreb, "Avgust Cesa-rec", 1983.

Havelka, N.: Motivacione karakteristike saznanja i saznajne organizacije, Psihologija, br. 1-2, 1971.

Havelka, N. i Andrijević, G.: Prisutnost i rešavanje motivacionih problema u našim razredima osnovne škole, Psihologija, br. 4, 1979.

Havelka, N. i Lazarević, Lj.: Sport i ličnost, Beograd, Sportska knjiga, 1981.

Hilgard, E.: Uvod u psihologiju, Beograd, Filozofski fakultet, 1971.

Hol, K. i Lindzi, G.: Teorije ličnosti, Beograd, Nolit, 1978.

Holzkamp, K.: Prevazilaženje naučne proizvoljnosti psiholoških teorija putem kritičke psihologije, Marksizam, br. 1, 1979.

Hrnjica, S.: Marksova vizija celovite ličnosti, Psihologija, br. 2, 1978.

- Hrnjica, S.: Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti, Beograd, Naučna knjiga, 1979.
- Hrnjica, S.: Problemi motivacije, Beograd, Visoka vojno-politička škola JNA, 1973.
- Hrnjica, S.: Zrelost ličnosti - pokušaj teorijskog odredjenja i empirijske verifikacije (neobjavljena doktorska disertacija), Beograd, Filozofski fakultet, 1975.
- Ignjatović, S.: Dečja radoznalost i njeno negovanje, Predškolsko dete, br. 3, 1960.
- Ignjatović, R.: Faktori razvoja učenikove ličnosti, Sarajevo, Svjetlost, 1973.
- Ilić, N.: Učenje i nastava različitih nivoa težine, Sarajevo, Svjetlost, 1984.
- Ikurs, R.: Značaj podsticanja u pedagoškom radu, Porodica i dijete, br. 3-4, 1979.
- Ingliš, B. i Ingliš, A.: Obuhvatni rečnik psiholoških i psihanalitičkih pojmova, Beograd, Savremena administracija, 1972.
- Ivić, I.: Učenje i razvoj, Psihologija, br. 1, 1967.
- Izabrana poglavlja vojne psihologije, Beograd, Vojno-štamarsko preduzeće, 1962.
- Jakobson, P.M.: Psihologičeskie problemi motivaciji povenija čeloveka, Moskva, 1969.
- Jovanović-Ilić, M.: Kako da učimo uspješnije, Beograd, Omladina, 1956.
- Jovanović-Ilić, M.: Razvoj sposobnosti učenja, Beograd, Prosveta, 1977.
- Jovanović-Ilić, M. i dr.: Prilog proučavanju kognitivnih procesa u nastavi, Beograd, Prosveta, 1977.
- Jovanović, S.: Pedagoško-psihološka strana obuke i vaspitanja, Vojno delo, br. 1, 1963.

Jovanović, S.: Prilagodjavanje obuke ratu, Beograd, VIZ, 1967.

Jovičić, M.: Kako da učim uspešnije, Beograd, Prosveta, 1956.

Jurić, V.: Učenikova pitanja u savremenoj nastavi, Zagreb, Školska knjiga, 1974.

Kako se danas gleda na intelektualne sposobnosti, Beograd, Institut za pedagoško istraživanje SR Srbije, 1975.

Karatajev, I.: Učenje proces tvorčeskij, Moskva, Prosvješčeniye, 1980.

Kasagić, Lj.: Organizacija i interakcija osobina ličnosti - činilac vaspitno-obrazovne uspješnosti (neobjavljena doktorska disertacija), Skoplje, 1984.

Katel, R.: Naučna analiza ličnosti, Beograd, Naučna knjiga, 1979.

Klasifikacija i selekcija regruta, Beograd, Centar za andragoško-psihološka i sociološka istraživanja u JNA (interno), 1972.

Knežević, V.: Modeli učenja i nastave, Beograd, Prosveta, 1981.

Kocić, Lj.: Pedagoški eksperiment, karakteristike i mogućnosti, Beograd, Prosveta, 1981.

Kolar, Z.: Teorijske osnove nastave u armiji, Beograd, VIZ, 1967.

Kondić, B.: Karakteristike nemotivisanog vojnika u mirnodopskim i ratnim uslovima, Split, Vojna štamparija, 1960.

Kostić, P.: Uticaj nekih osobina ličnosti na uspešnost obavljanja komandnih uloga u pitomačkom kolektivu (neobjavljena magistarska teza), Beograd, Filozofski fakultet, 1984.

Korać, V.: Marksovo shvatanje čoveka, istorije i društva, Beograd, BIGZ, 1982.

Krajnc, A.: Motivacija za izobraževanje, Ljubljana, Delavska enotnost, 1983.

Krajnc, A.: Vrednovanje obrazovanja kao nov didaktički faktor uspešnog učenja, Pedagogija, br. 3-4, 1972.

Krajnc, A.: Rad kao faktor motivacije za sticanje obrazovanja, Materijal III kongresa andragoga Jugoslavije, Skoplje, 1980.

Kreč, D. i Kračfild, R.: Elementi psihologije, Beograd, Naučna knjiga, 1969.

Kreč, D., Kračfild, R. i Balaki, I.: Pojedinaac u društvu, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva SR Srbije, 1972.

Krković, A.: Merenje u psihologiji i pedagogiji, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva SR Srbije, 1960.

Krković, A.: Refleks orjentiranja, Psihologija, br. 2, 1968.

Krkljuš, S.: Učenje u nastavi otkrivanjem, Novi Sad, Radnički univerzitet "Radivoj Ćirpanov", 1977.

Krneta, Lj. i drugi: Faktori uspeha u univerzitetskim studijama najboljih učenika srednjih škola, Pedagogija, br. 1-2, 1974.

Krnjajić, S.: Sociometrijski status učenika, Beograd, Prosveta, 1981.

Kronja, T.: Psihološka razmatranja o rukovodjenju u armiji, Beograd, VIZ, 1966.

Kums, F. H.: Svetska kriza obrazovanja, Beograd, Glas, 1971.

Kvaščev, R.: Marksova ideja totalnog čoveka, Psihologija, br.2, 1979.

Kvaščev, R.: Mogućnosti i granice razvoja inteligencije, Beograd, Nolit, 1981.

Kvaščev, R.: Modeliranje procesa učenja, Beograd, Prosveta, 1977.

Kvaščev, R.: Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti, Sarajevo, Svjetlost, 1975.

Kvaščev, R.: Psihologija stvaralaštva, Beograd, Izdavački centar studenata, 1976.

Kvaščev, R.: Primena teorije učenja na oblast nastave i vaspitanja, Beograd, Prosveta, 1974.

Kvaščev, R.: Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika, Beograd, Prosveta, 1971.

Kvaščev, R.: Sposobnosti za učenje i ličnost, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva, 1980.

Kvaščev, R.: Sposobnost za učenje kao prediktori školskog uspeha ispitanika, Pedagogija, br. 4, 1975.

Kvaščev, R. i Radovanović, V.: Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacije na uspeh u školskom učenju, Psihologija, br. 1, 1977.

Langran, P.: Uvod u permanentno obrazovanje, Beograd, Naučna knjiga, 1971.

Lazović, D.: Ispitivanje stavova polaznika i nastavnika prema dimenzijama ličnosti nastavnika, u delu: Vojna nastava u svetlu naučne teorije, Beograd, VIZ, 1969.

Lukow, D. G. i Platonov, K. K.: Vojna psihologija, Beograd, VIZ, 1968.

Mandić, P.: Nastavnik kao realizator vaspitno-obrazovne funkcije škole, Iskustva, br. 3-4, 1973.

Mandić, P.: Inovacije u nastavi, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1977.

Mandić, P.: Humanizacija odnosa u školi, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1980.

Mandić, P.: Upravljanje sobom - bitan uslov integriteta i slobode ličnosti, Naša škola, br. 5-6, 1971.

Merentić-Požarnik, B.: Psihologija motivacije i ostvarivanje naših vaspitnih ciljeva, Psihologija, br. 3-4, 1976.

Markova, A. K.: Motivacija učebnoj dejateljnosti školjnika (V. Pornošč učitelju), Voprosi psihologiji, 1978.

Markova, A. K.: Problemi formirovanija motivaciji učebnoj dejateljnosti, Sovjetskaja pedagogika, 1979.

Marks, K.: Kapital, treće izdanje, Beograd, Prosveta - Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1979.

Marks, K. i Fridrih, E.: Rani radovi, Peto izdanje, Zagreb, Naprijed, 1976.

Maslov, A.: Motivacija i ličnost, Beograd, Nolit, 1982.

Mason, R.: Contemporary Educational theory, New York, David McKay Company, Inc., 1972.

Metodološki problemi u pedagoškom istraživanju, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja SR Srbije, 1974.

Milanović, V.: Ličnost i društvo, Marksistička teorija o društvu, Beograd, Naučna knjiga, 1976.

Mils, R.: Znanje i moć, Beograd, "Vuk Karadžić", 1966.

Momirović, K. i Bukvić, A.: Baterija DAT - priručnik, Beograd, Republički zavod za zapošljavanje, 1963.

Momirović, K. i drugi: Struktura nekih kognitivnih faktora određena na temelju kriterija najmanjih kvadrata u kosokutnim faktorskim prostorima, Kineziologija, br. 2, 1973.

Momirović, K., Šipka, P., Wolf, B. i Džamonja, Z.: Prilog formiranju jednog kibernetičkog modela kognitivnih sposobnosti, Zagreb, dokumentacija za izveštaj Instituta za kineziologiju Savetu za naučni rad SR Hrvatske, 1975.

Momirović, K., Ignjatović, M. i Šipka, P.: Kanoničke relacije konativnih i kognitivnih dimenzija, Psihologija, br. 3-4, 1977.

Momirović, K. i Hošek, A.: Latentna struktura dimenzija socijalne stratifikacije, Beograd, Centar za izbor ljudstva za potrebe JNA, 1976.

- Mrmak, I.: Metode vojne nastave, Beograd, VIZ, 1967.
- Mrmak, I.: Samoobrazovanje, Beograd, VIZ, 1975.
- Mrmak, I.: Motivacija za samoobrazovanje u društveno-političkom obrazovanju u delu: Društveno-političko obrazovanje i samoobrazovanje, Sarajevo, Svjetlost, 1972.
- Mrmak, I.: Problemi motivacije za samoobrazovanje, Andragogija, br. 3-4, 1971.
- Mužić, V.: Metodologija pedagoških istraživanja, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1977.
- Ničković, R.: Racionalizacija nastave i učenja, Novi Sad, Radnički univerzitet "Radivoj Ćirpanov", 1975.
- Ničković, R.: Pregled savremenih psiholoških teorija učenja, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja Srbije, br. 1. 1967.
- Nowacki, T.: Vojna didaktika, Beograd, CAPSI, 1971.
- Ocenjivanje u vojnim školama, Beograd, Uprava za MPV, 1964.
- Ogrizović, M.: Problemi andragogije, Zagreb, SNS, 1959.
- Olport, G.: Sklop i razvoj ličnosti, Beograd, Kultura, 1969.
- Orlov, A.: Dve orijentacii v isljedovanijah motivaciji za rubežom, Vjesnik moskovskova univerziteta, 14-Psihologija, br. 2, 1979.
- Orović, S.: Moralno vaspitanje, Beograd, Vojno delo, 1962.
- Osnovi andragogije, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1966.
- Osnovi vojne andragogije, Beograd, VIZ, 1967.
- Osnovi vaspitanja i obrazovanja u JNA, Split, Vojna štamparija, 1966.
- Osnovi vaspitanja i obrazovanja u JNA, Beograd, SSNO, 1971.

Osnovi vojne andragogije, Split, Vojna štamparija, 1965.

Osnovi vojne psihologije, Beograd, VIZ, 1973.

Osnovi vojne psihologije, Split, Vojna štamparija, 1965.

Ostojić, B.: Motivacija i nastava stranih jezika, Pedagogija, br. 1, 1980.

Osgud, Č.: Metod i teorija u eksperimentalnoj psihologiji, Beograd, Savremena škola, 1963.

Pajević, D.: Motivacioni činioci izbora vojne profesije, Beograd, VIZ, 1983.

Pajević, D.: Psihološki i socijalno-ekonomski faktori kao determinante izbora zanimanja (neobjavljena doktorska disertacija), Beograd, Filozofski fakultet, 1981.

Pajević, D. i Šuković, F.: Motivacione komponente izbora vojne profesije, Sarajevo, IV kongres psihologa Jugoslavije, 1978.

Palekčić, M.: Instristička motivacija: pojam i teorijska shvaćanja, Iskustva, br. 1-2, 1977.

Palekčić, M.: Pojam i vrsta radoznalosti, Psihologija, br. 2, 1977.

Palekčić, M.: Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju, Pedagogija, br. 2, 1982.

Palekčić, M.: Unutrašnja motivacija i školsko učenje, Sarajevo, Svjetlost, 1984.

Panić, V.: Razvojno-dinamička psihologija i psihologija učenja, Beograd, Naučna knjiga, 1978.

Panić, D.: O primarnosti društvenog bića, Psihologija, br. 2, 1979.

Pantić, D.: Priroda interesovanja, Beograd, Istraživački centar SSO Srbije i Institut društvenih nauka, 1980.

Paranosić, V.: Psihologija sporta, Beograd, Novinska izdavačko-propagandna R.O. Partizan, Savez za fizičku kulturu Jugoslavije, 1982.

Pastuović, N.: Motivacija za obrazovanje uz rad, Andragogija, br. 6-8, 1983.

Patrina, T.K.: Motivi učenja staršeklassnikov, Voprosi psihologii, br. 2, 1978.

Pedagoški rečnik, Institut za pedagoška istraživanja SR Srbije, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 1967.

Pejčak, V.: Marksovo shvatanje ličnosti, Psihologija, br. 2, 1975.

Pejčak, V.: Psihologija saznanja, Sarajevo, Savremenost, 1981.

Pejčak, V.: Učimo se učiti, Ljubljana, CZ, 1977.

Pejčak, V.: Nove teorije motivacije, Anthropos, br.3-4, 1972.

Pek, D. i Vitlou, D.: Teorije ličnosti, Beograd, Nolit, 1978.

Petz, B.: Psihološke determinante izbora zanimanja, Profesionalna orijentacija, Društvo za profesionalnu orijentaciju Hrvatske, br. 9-10, 1978.

Pijaže, Ž.: Psihologija inteligencije, Beograd, Nolit, 1968.

Poljak, V.: Kako stjecati znanje, Zagreb, OOUR Centar za dopisno obrazovanje Zavoda birotehnika, 1979.

Poljak, V.: Nastavni sistemi, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, 1977.

Poljak, V.: Razvijanje intelektualne radoznalosti u nastavi, Pedagoški rad, br. 3-4, 1963.

Popović, B.: Psihologija ličnost., Beograd, Društvo psihologa SR Srbije, 1977.

Popović, T.: Pohvala i pokuda kao motivi u školskom radu ekstravertne i intravertne dece, Psihologija, br. 2, 1969.

Popović, R.: Uvod u vojnu psihologiju, Beograd, VIZ, 1975.

Popović, R.: Prikaz Terstonove metode faktorske analize, Psihološki bilten, br. 1, 1960.

Popović, R., Krneta, Lj. i Hrnjica, S.: Obrazovne mogućnosti i motivacija za studiranje studenata smera narodne odbrane, Beograd, Prirodno-matematički fakultet, 1978.

Prilagodjavanje pitomaca na nastavu u Armiji, Beograd, Uprava za MPV, 1965.

Prikladnaja psihologija, v visšej škole, Kazan, Izdateljstvo kazanskovo universiteta, 1979.

Prodanović, T.: Racionalizacija nastave - društveni i pedagoški problem, Pedagogija, br. 3-4, 1966.

Prodanović, T.: Motivacioni didaktički pristup savremenoj nastavi, Pedagoška stvarnost, br. 10, 1980.

Prodanović, T.: Didaktika, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974.

Prodanović, T. i drugi: Istraživanje u nastavi, Novi Sad, Radnički univerzitet "Radivoj Čirpanov", 1972.

Psihološka strana vaspitanja i obuke, Beograd, Vojno-štamarsko preduzeće, 1962.

Racionalizacija procesa učenja u školskoj nastavi, Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, 1973.

Radanović, R.: Stimulisanje učenika u nastavi, Pedagoška stvarnost, br. 3, 1967.

Radović, T.: Mogućnosti korišćenja upitnika u pedagoškom istraživanju, Beograd, Savremena škola, 1959.

Radonjić, S.: Bihevizorizam "pun" i "prazan" organizam i biološke granice učenja, Psihologija, br. 1, 1977.

- Radonjić, S.: Doprinos psihologije učenja psihologiji motivacije, Psihologija br. 2 i 3, 1970.
- Radonjić, S.: Psihologija učenja, Prvi deo, Beograd, Društvo psihologa Srbije, 1973.
- Radonjić, S.: Merenje sposobnosti učenja, Zbornik filozofskog fakulteta, knjiga IX-2, Beogradski univerzitet, 1966.
- Rakić, B.: Motivacija i školsko učenje, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1970.
- Rakić, B.: Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja, Sarajevo, Svjetlost, 1976.
- Riht, R. i drugi: Civilizacija na raskršću, Beograd, Komunist, 1972.
- Ristić, Ž.: Motivacija za rad, Beograd, Izdavačko preduzeće Rad, 1964.
- Ristić, Ž.: Nacrti istraživanja i proveravanja hipoteza, Beograd, Prosveta, 1983.
- Rot, N.: Osnovi socijalne psihologije - socijalizacija, Beograd, Zavod za udžbenika i nastavna sredstva SR Srbije, 1973.
- Rot, N.: Psihologija ličnosti, Peto izdanje, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SR Srbije, 1976.
- Roter, M.: Motivi ljudskog ponašanja, Beograd, Izdavačko preduzeće Rad, 1961.
- Roter, M.: odabrana poglavlja iz psihologije, Beograd, Savez društava psihologa Srbije, 1982.
- Samolovčev, B.: Osnovi na andragogijata, Skopje, Univerzitet "Kiril i Metodije", 1981.
- Samolovčev, B.: Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja, Beograd, VIZ, 1976.
- Samolovčev, B. i Muratbegović, H.: Opšta andragogija, Sarajevo, IRO "Veselin Masleša", 1979.

Samolovčev, B. i Djakić, M.: Razvoj ličnosti, u knjizi: Osnovi vojne psihologije, Beograd, VIZ, 1973.

Samolovčev, B.: Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas, Zagreb, Znanje, 1963.

Samolovčev, B.: Školovanje oficira savremene armije kao društveni i naučni problem, Zbornik radova Vojne akademije rodova KoV i intendantske službe, br. 3, 1976.

Savetovanje o motivaciji, Anthropos, br. 3-4, 1972.

Savić, J.: Povezanost školskog uspeha sa psihološkim i socijalno-demografskim karakteristikama učenika (neobjavljena magistarska teza) Beograd, Centar za multidisciplinarne studije, 1979.

Stanimirović, M.: Stimulisanje učenika za učenje, Pedagoška stvarnost, br. 6, 1969.

Stankov, L. i Kvašček, R.: Faktorska analiza Cattellovog 16 P.F. i Gaughovog CPI testa, Revija za psihologiju, br. 1, 1974.

Stevanović, B.: Pedagoška psihologija, Beograd, Naučna knjiga, 1964.

Stepanova, E. I.: Uzasne karakteristike intelekta odraslih, Sovjetskaja pedagogija, br. 10, 1972.

Stojković, A.: Kako ćeš postići uspeh u školi, Beograd, Prosveta, 1956.

Stojković, P.: Mogućnosti predviđanja školskog uspeha učenika, Pedagogija, br. 1, 1983.

Stojković, P.: Razvijanje sposobnosti učenja, Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981.

Suhodolski, B.: Tri pedagogije, Beograd, Novinsko izdavačko preduzeće Duga, 1974.

Suvremena andragoška teorija i praksa u Jugoslaviji, Prvi kongres andragoga Jugoslavije, Beograd, Savez narodnih i ra-

dničkih sveučilišta SRH, Zatreb, 1969.

Schmid, V.: Visokoškolska didaktika, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, 1972.

Šamić, M.: Kako nastaje naučno delo, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1968.

Šaranović-Božanović, N.: Mogućnosti predupređivanja neuspeha u nastavi primenom teorije etapnog formiranja umnih radnji, Beograd, Prosveta, 1976.

Ščerba, V.: Kratak pregled vojne pedagogije, Beograd, Privredni pregled, 1965.

Šimleša, P.: Suvremena nastava, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, 1968.

Šimleša, P.: Učenje i njegovo mesto u nastavi, Pedagogija, br. 2, 1964.

Šipka, P.: Latentna struktura kriterijuma uspešnosti pitomaca Vojne akademije KoV, Interno izdanje, Beograd, Centar za klasifikaciju i selekciju ljudstva za potrebe JNA, 1978.

Šoter, Dž.: Predstave o čoveku u psihologiji, Beograd, Nolit, 1978.

Teodosić, S.: Problem ocenjivanja i motivacije za učenje, Naša škola, br. 1-2, 1970.

Teorijski problemi savremene vojne nastave, Beograd, VIZ, 1968.

Teorijski problemi vojnog vaspitanja, Beograd, VIZ, 1968.

Toffler, A.: Šok budućnosti, Rijeka, "Otokar Keršovani", 1975.

Trebjašanin, B.: Unutrašnja motivacija, Psihologija, br. 1-2, 1983.

vidović, K.: Motivacijska vrijednost proizvodnog rada i radne prakse učenika usmerenog obrazovanja, *Andragogija*, br. 9-12, 1983.

Vojna enciklopedija I-XI, Drugo izdanje, Beograd, izdanje Redakcije vojne enciklopedije, 1970.

Vojna nauka, Beograd, VIZ, 1971.

Vučenov, N.: Motivisanje studenata u studijskom radu, u delu: Didaktički problemi u procesu visokoškolske nastave, Beograd, Zajednica viših škola SR Srbije, Hrvatske i Viša ekonomska škola iz Beograda, 1977.

Vučić, V.: Disjunktivna motivacija i učenje, *Pedagoška stvarnost*, br. 3, 1973.

Vučić, L.: Zavisnost uspeha u studiranju psihologije od socijalnog položaja, prethodnog školovanja i nekih psiholoških obeležja studenata, Skoplje, V kongres psihologa Jugoslavije, 1975.

Vučić, L.: Razvojno shvatanje saznajnih odnosa kod učenika, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 1970.

Zorman, L.: Profesionalne i obrazovne aspiracije školske dece, Beograd, ČIZ, br. 2, 1976.

Zorman, L.: Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v školski praksi, *Anthropos*, br. 3-4, 1972.

Zvonarević, M.: Primjena psihologije u obrazovanju odraslih, III izdanje, Zagreb, izdaje Savez narodnih i radničkih sveučilišta Hrvatske, 1962.

Zvonarević, M.: Socijalna psihologija, Zagreb, Školska knjiga, 1978.

Žlebnik, L.: Psihologija deteta i mladih, Beograd, Delta-pres, 1972.

Žlebnik, L.: Za plemenitije međjusobne odnose, Beograd, Naučna knjiga, 1967.

7. P R I L O Ž I

Prilog broj 1

Prilog broj 2

Prilog br.1

V O J N A A K A D E M I J A K o V

- Katedra društvenih nauka -

Samo za internu upotrebu

U M U - 2

B e o g r a d

1983.

V O J N A A K A D E M I J A K o V

- Katedra društvenih nauka -

UMU-2

ISPITIVANJE MOTIVACIJE ZA UČENJE

- Upitnik za pitomce -

Vojna akademija želi da prikupi podatke na osnovu kojih će se potpunije upoznati sa pitomačkom motivisanošću za učenje.

Molimo pitomce da se pažljivo, samostalno i iskreno preispitaju u pogledu toga šta ih motiviše (podstiče), a šta im smeta (sputava) u učenju na Vojnoj akademiji.

Vaši iskreni odgovori omogućiće nam da svestranije proučimo motivisanost za učenje i faktore koji na nju utiču, kako bismo i Vama i svim drugim pitomcima pomogli da bolje i upešnije uče.

HVALA VAM NA SARADNJI!

Beograd, februar

1983.god.

UPUTSTVO ZA RAD

Molimo Vas da pažljivo proučite svako pitanje i ponudjene odgovore.

Odaberite odgovor koji najviše odgovara Vašem ličnom mišljenju, stavu ili ponašanju.

Odabrane odgovore označite okruživanjem odgovarajućeg rednog broja, odnosno onako kako se pitanjem traži.

Za vreme rada slobodno se obratite prisutnom nastavniku da Vam objasni pitanja koja Vam nisu dovoljno jasna.

Molimo da odgovorite na sva pitanja.

I

O P Š T I D E O

1. PREZIME I IME _____

2. VOD (NASTAVNA GRUPA) _____

3. KLASA

1. 36

2. 37

3. 38

4. 39

4. SOCIJALNO POREKLO

1. Radničko

2. Zemljoradničko

3. Službeničko

4. Ostalo

6. ZAVRŠENA SREDNJA ŠKOLA

1. Opšta srednja vojna škola

2. Srednja vojna škola

3. Srednja škola za KV radnike

4. Škola srednjeg usmerenog obrazovanja

5. Gimnazija

6. Srednja tehnička škola

7. Ostale škole

5. USPEH U SREDNJOJ ŠKOLI

1. Odličan

2. Vrlo dobar

3. Dobar

4. Dovoljan

7. PROSEČAN USPEH NA VOJNOJ
AKADEMIJI

1. 6

2. 7

3. 8

4. 9

5. 10

8. ZANIMANJE RODITELJA

A. OCA

B. MAJKE

1.... Nekvalifikovani radnik	1
2.... Polukvalifikovani radnik	2
3.... Kvalifikovani radnik	3
4.... Visokokvalifikovani radnik	4
5.... Zemljoradnik	6
6.... Službenik sa srednjom stručnom spremom	7
7.... Službenik sa višom školom.....	7
8.... Službenik sa visokom školskom spremom.	8

9. OBRAZOVNI NIVO RODITELJA

A. OCA

B. MAJKE

1.... Nepismen	1
2.... Do četiri razreda osnovne škole.....	2
3.... Nepotpuna osnovna škola.....	3
4.... Završena osmogodišnja škola.....	4
5.... Nepotpuna srednja škola.....	5
6.... Završena srednja škola.....	6
7.... Završena škola za KV radnike.....	7
8.... Viša škola.....	8
9.... Visoka škola (fakultet),...	9

10. ZAPOSLENOST RODITELJA

A. OCA

B. MAJKE

1.... Nije u stalnom radnom odnosu	1
2.... Individualni poljoprivredni proizvođač	2
3.... Zaposlen u proizvodnim organizacijama..	3
4.... Zaposlen u društvenim i DPO (SKJ, SSRNJ, SSJ, SSOJ, prosvetne, sportske).....	4
5.... Zaposlen u državnim organima (SUP, voj- ska, republička i savezna uprava, opšti- nske službe i drugo)	5
6.... Zaposlen u društvenim delatnostima (pro- sveta, kultura, zdravstvo, socijalno staranje, obrazovanje, nauka).....	6

- | | |
|---|--|
| 11. MESTO U KOME ŽIVE RODITELJI | 14. BROJ DECE U PORODICI |
| 1. Selo | 1. Jedinac sam |
| 2. Grad do 15.000 stanovnika | 2. Dvoje |
| 3. Grad do 50.000 stanovnika | 3. Troje |
| 4. Grad do 100.000 stanovnika | 4. Četvrto |
| 5. Grad preko 100.000 stanovnika | 5. Petoro i više |
| 6. Republički ili pokrajinski centar | |
| 12. JESTE LI ZADOVOLJNI IZABRANIM VOJNIM POZIVOM: | 15. DA LI STE SE PO SOPSTVENOJ ŽELJI OPREDELILI ZA VOJNU PROFESIJU |
| 1. Potpuno sam zadovoljan | DA |
| 2. Delimično sam zadovoljan | NE |
| 3. Zadovoljan sam | |
| 4. Nisam zadovoljan | |
| 5. Uopšte nisam zadovoljan | |
| 13. KOMPLETNOST PORODICE | 16. PREMA ŽIVOTNOM STANDARDU U KOJU KATEGORIJU BISTE SVRSTALI SVOJU PORODICU |
| 1. Imam oba roditelja i žive zajedno | 1. Kategoriju nižeg standarda |
| 2. Imam oba roditelja, ali su razdvojeni | 2. Srednjeg standarda |
| 3. Živa mi je samo majka | 3. Visokog standarda |
| 4. Živ mi je samo otac | 4. Ne mogu da procenim |
| 5. Nisam odrastao sa roditeljima | |
| 17. DA LI VAŠI RODITELJI IMAJU: | |
| 1. Vikendicu | DA NE |
| 2. Televizor u boji | DA NE |
| 3. Sopstveni automobil | DA NE |
| 4. Aparat za duboko zamrzavanje | DA NE |
| 5. Telefonski aparat | DA NE |
| 6. Muzički studio | DA NE |
| 7. Mašinu za pranje rublja.... | DA NE |

II

P O S E B N I D E O

18. Kad nastavnik predaje novo gradivo:
1. najčešće veoma pažljivo slušam šta nastavnik govori
 2. misli su mi ponekad usmerene na nešto drugo
 3. češće razmišljam o stvarima koje nemaju veze sa nastavom.
19. Praćenje i ocenjivanje nastavnog rada:
1. veoma me podstiče na učenje
 2. podstiče me na učenje
 3. malo me podstiče na učenje
 4. ne podstiče me na učenje
 5. uopšte me ne podstiče na učenje
20. Program Vojne akademije komponovan je iz raznovrsnih sadržaja:
1. što me mnogo podstiče na učenje
 2. podstiče me na učenje
 3. ponekad me podstiče na učenje
 4. ne podstiče me na učenje
 5. uopšte me ne podstiče na učenje.
21. Objašnjenja koja nalazim u priručnicima i udžbenicima:
1. veoma me stimulišu na učenje
 2. često me stimulišu na učenje
 3. stimulišu me na učenje
 4. retko me stimulišu na učenje
 5. nikada me ne stimulišu na učenje

22. Nastavni objekti i sredstva nastavnog rada:
1. veoma mnogo me stimulišu na učenje
 2. mnogo me stimulišu na učenje
 3. uglavnom me stimulišu na učenje
 4. malo me stimulišu na učenje
 5. uopšte me ne stimulišu na učenje
23. Struktura obrazovno-vaspitne grupe (nastavnog voda):
1. veoma mnogo me podstiče na učenje
 2. mnogo me podstiče na učenje
 3. nema uticaja na učenje
 4. malo me podstiče na učenje
 5. uopšte me ne podstiče na učenje
24. Ambijent za učenje u Vojnoj akademiji:
1. veoma mnogo me motiviše na učenje
 2. mnogo me motiviše na učenje
 3. delimično me motiviše
 4. ne odgovara mi za učenje
 5. uopšte mi ne odgovara za učenje
25. U kojoj meri postojeći stimulatívni sistem utiče na učenje pitomaca:
1. veoma pozitivno
 2. pozitivno
 3. donekle pozitivno
 4. negativno
 5. veoma negativno
26. Širu literaturu nego što zahteva nastavni plan i program koristim:
1. uvek
 2. često
 3. ponekad
 4. nikad

27. Kad iskreno upoređujem svoj uspeh i vlastite sposobnosti, smatram:
1. da koristim minimum svojih sposobnosti
 2. da mi je uspeh daleko ispod sposobnosti
 3. prema sposobnostima samo polovično uspevam
 4. uspeh mi je uglavnom na nivou sposobnosti
 5. uspeh mi je iznad sposobnosti
28. Biste li učili i kad biste znali da ćete i bez rada završiti Akademiju?
1. učio bih
 2. učio bih samo ono što me interesuje
 3. ne bih učio
29. Koja od navedenih tvrdnji najbolje označava Vaš odnos prema učenju:
1. veoma često učim s mnogo volje i zalaganja
 2. često učim s mnogo volje i zalaganja
 3. povremeno se zalažem u učenju
 4. veoma retko imam volju da učim
30. Koliko Vas ocenjivanje stimuliše na učenje:
1. veoma mnogo
 2. mnogo
 3. delimično me stimuliše
 4. ne stimuliše me
 5. uopšte me ne stimuliše
31. Neposredne starešine utiču svojim radom i ponašanjem na moje učenje:
1. veoma pozitivno
 2. pozitivno
 3. delimično pozitivno
 4. negativno
 5. veoma negativno

32. Pokušajte da procenite koliko na Vašu motivisanost za učenje deluju sledeći faktori (u odgovarajuću rubriku stavite znak X)

N A Z I V F A K T O R A	Stepen motivacionog uticaja				
	Veoma mnogo	Mnogo	Delimično utiče	Malo utiče	Uopšte ne utiče
1. Briga o pitomcu					
2. Mogućnost sticanja najraznovrsnijih vojnih znanja					
3. Odnosi između starešina i pitomaca					
4. Obezbeđeni uslovi školovanja					
5. Mogućnost upoznavanja revolucionarnih tradicija naroda i narodnosti Jugoslavije					
6. Da bih uspešnije obavljao dužnost po završetku VA					
7. Poštovanje ličnosti pitomca					
8. Aktivno uključivanje pitomaca u vaspitno-obrazovni rad					
9. Mogućnost svestranog razvoja ličnosti					
10. Mogućnost doprinosa uspehu kolektiva					
11. Odnosi između pitomaca i nastavnika					
12. Mogućnost afirmacije sopstvene ličnosti					

33. Posmatrano u celini, časovi nastave su mi interesantni:
1. uvek interesantni
 2. često interesantni
 3. ponekad interesantni
 4. retko interesantni
 5. nikad nisu interesantni
34. Postojeći nastavni program:
1. veoma me stimuliše na učenje
 2. stimuliše me na učenje
 3. delimično me stimuliše
 4. ne stimuliše me na učenje
 5. uopšte me ne stimuliše na učenje
35. Da bi udžbenici imali veću motivacionu vrednost, trebalo bi ih:
1. radikalno izmeniti
 2. izmeniti ih
 3. delimično ih izmeniti
 4. ostaviti ih takve kakvi jesu
36. Remećenje plana popodnevnog učenja:
1. veoma me stimuliše na učenje
 2. stimuliše me na učenje
 3. ne utiče na moje učenje
 4. destimuliše me
 5. veoma me destimuliše
37. U kakvoj biste nastavnoj grupi želeli da učite:
1. u postojećoj
 2. delimično bih je izmenio
 3. izmenio bih je
 4. radikalno bih je izmenio
 5. prešao bih u drugu nastavnu grupu

38. Propise koji regulišu učenje trebalo bi:
1. ostaviti neizmenjene
 2. delimično ih menjati
 3. menjati ih
 4. radikalno ih izmeniti
 5. potpuno ih ukinuti
39. Zahtevi koje sebi postavljam u odnosu na učenje u Vojnoj akademiji su:
1. veoma visoki
 2. visoki
 3. odmereni
 4. niski
 5. veoma niski
40. Pohvale nastavnika i starešina:
1. veoma me podstiču na učenje
 2. podstiču me na učenje
 3. za učenje nisu važne
 4. "uspavljaju" me u radu
 5. smetaju me u učenju
41. U kojoj meri Vas poznavanje rezultata rada podstiče na učenje:
1. veoma me podstiče
 2. podstiče me
 3. nije od posebne važnosti
 4. malo me podstiče
 5. uopšte me ne podstiče
42. Smatram da ću ovu godinu Vojne akademije završiti:
1. sa odličnim uspehom
 2. sa vrlodobrim uspehom
 3. sa dobrom uspehom
 4. imaću popravne ispite
 5. napustiću školovanje na Akademiji

43. Kad vidim da neki moji drugovi uspešno uče:
1. to me veoma podstiče da učim
 2. podstiče me da učim
 3. uopšte na mene ne deluje
 4. smeta mi i smanjuje mi volju za učenje
44. Kad imam uslove samostalno da učim, sam da ispravljам greške, sam da ocenjujem svoj rad:
1. tome se veoma radujem i smatram to korisnim
 2. rado to činim, ali ne smatram to značajnim
 3. nemam o tome nikakvo mišljenje
 4. nije mi do te samostalnosti stalo
 5. ne volim takvu samostalnost i smatram je nekorisnom
45. Iskreno govoreći, najveći deo vremena posle redovne nastave provodim tako što:
1. učim
 2. uređujem radne prostorije
 3. rekreiram se nekom fizičkom aktivnošću
 4. čitam beletristiku, časopise i novine
 5. bavim se poslovima koji nemaju veze sa učenjem
46. Uveren sam da će mi znanja stečena u Vojnoj akademiji:
1. veoma koristiti za rad sa vojnicima
 2. većina stečenih znanja dobro će mi doći za rad sa vojnicima
 3. nemam o tome svoje mišljenje
 4. malo učim od onoga što će mi trebati za rad sa vojnicima
 5. veoma malo učim ono što će mi trebati za rad u trupi
47. Pomoć drugova i nastavnika pri učenju novog gradiva mi je neophodna:
1. uvek
 2. često
 3. ponekad
 4. retko
 5. nikad

48. Molimo Vas da na osnovu sopstvenog iskustva procenite koliko stimulativno deluju na učenje pitomaca sledeći faktori (u odgovarajuću rubriku stavite znak X)

N A Z I V F A K T O R A	Stepen stimulativnog dejstva				
	Veoma mnogo	Mnogo	Delimično utiče	Ne utiče	Uopšte ne utiče
1. Obrazovni sadržaji					
2. Pretpostavljene starešine					
3. Organizacija nastavnog rada					
4. Nastavni oblici i metode nastavnog rada					
5. Materijalno-tehnička osnova nastavnog rada (nastavni objekti, sredstva i literatura)					
6. Uslovi za učenje (ambijent u kome se uči)					
7. Režim života i rada					
8. Organizacija i provođenje slobodnog vremena					
9. Obrazovno-vaspitna grupa					
10. Vrednovanje nastavnog rada					
11. Organizacija popodnevnog učenja					
12. Stimulativne mere					
13. Uloga i položaj pitomca u obrazovno-vaspitnom procesu					
14. Ličnost nastavnika					

49. Po mom uverenju, program Vojne akademije je:
1. preopširan i težak
 2. prilagodjen mogućnostima pitomaca
 3. lak i jednostavan za izučavanje
50. Udžbenici, priručnici i drugi pisani materijali za nastavu:
1. veoma me podstiču na učenje
 2. motivišu me na učenje
 3. malo me podstiču na učenje
 4. nisu neophodni za učenje
 5. uopšte se njima ne koristim prilikom učenja
51. Odnosi u nastavnom vodu:
1. veoma me podstiču da učim
 2. podstiču me da učim
 3. ponekad me podstiču da učim
 4. smetaju mi pri učenju
52. Uslovi za učenje u Vojnoj akademiji trebalo bi:
1. radikalno izmeniti
 2. izmeniti ih
 3. delimično ih izmeniti
 4. ostaviti ih kakvi jesu
53. Kad me nastavnici i prijatelji opominju zbog učenja:
1. uopšte ne prihvatam razgovor o učenju
 2. odbijam kritiku i radim još manje
 3. nerado primam kritiku
 4. nastojim da više učim
 5. njihove me primedbe veoma podstiču na učenje
54. U dosadašnjem školovanju na VA zadovoljavao sam se:
1. ocenom 6
 2. ocenom 7
 3. ocenom 8
 4. ocenom 9
 5. ocenom 10

55. Osećam potrebu da stalno nešto novo naučim iz vojnih nauka
1. uvek
 2. često
 3. ponekad
 4. nikad
56. Roditelji od mene očekuju:
1. uspeh kakav postićem
 2. nešto više nego što postićem
 3. samo da završim Vojnu akademiju
 4. manje nego što mogu postići
 5. da ih ne opterećujem problemima svoga učenja
57. Po mom uverenju:
1. odgovornost za moj uspeh snose samo nastavnici i roditelji
 2. odgovornost treba da snose samo nastavnici
 3. nisam spreman da preuzmem odgovornost za uspeh
 4. spreman sam da preuzmem deo odgovornosti za uspeh
 5. spreman sam da preuzmem punu odgovornost za sopstveni uspeh u učenju
58. Učenje u Akademiji podstiče me da razmišljam o ljudima, prirodi i stvarima:
1. veoma često
 2. često
 3. ponekad
 4. veoma retko
 5. nikad
59. Koliko su vaše sposobnosti za učenje iskorišćene u Vojnoj akademiji:
1. potpuno su iskorišćene
 2. dosta su iskorišćene
 3. samo su delimično iskorišćene
 4. veoma malo su iskorišćene

60. Zbog čega učite - procenite navedene razloge (u odgovarajuću rubriku stavite znak X)

RAZLOZI ZA UČENJE	Stepen slaganja				
	Potpuno se slažem	Slažem se	Delimično se slažem	Ne slažem se	Uopšte se ne slažem
1. Da dobro upoznam ljude, prirodu i sve oko sebe					
2. Uticaj roditelja					
3. Želja za novim saznanjima i doživljajima					
4. Da steknem znanja korisna za život					
5. Zbog uticaja drugova iz nastavne grupe					
6. Amatersko interesovanje					
7. Da zadovoljim želje roditelja					
8. Na to me svi prisiljavaju					
9. Uticaj nastavnika					
10. Želja da steknem znanje potrebno za vojni poziv					
11. Želja da završim Vojnu akademiju					
12. Uticaj starešina					
13. Težnja za afirmacijom u vojnom kolektivu					

61. Smatram da dobar starešina može postati samo onaj koji svakodnevno nešto novo nauči:
 1. potpuno se slažem
 2. slažem se
 3. delimično se slažem
 4. ne slažem se
 5. uopšte se ne slažem
62. Izlaganje novih sadržaja koje dobijam od nastavnika:
 1. veoma me stimuliše na učenje
 2. stimuliše me na učenje
 3. ponekad me stimuliše
 4. retko me stimuliše na učenje
 5. nikada me ne stimuliše na učenje
63. Oblici i metode nastavnog rada koje nastavnici primenjuju u nastavi:
 1. veoma me podstiču na učenje
 2. podstiču me na učenje
 3. delimično me podstiču na učenje
 4. ne podstiču me na učenje
 5. uopšte me ne podstiču na učenje
64. Sadržaji programa Vojne akademije su:
 1. veoma interesantni za učenje
 2. interesantni su
 3. delimično su interesantni
 4. nisu interesantni
 5. uopšte nisu interesantni
65. Nastavni objekti (kabineti, vežbališta, poligoni):
 1. uopšte me ne podstiču da učim
 2. malo me podstiču da učim
 3. nisu neophodni za učenje
 4. podstiču me da bolje učim
 5. veoma me podstiču da učim

66. Najviše mi odgovara da učim:
1. sam
 2. sa nekoliko drugova
 3. sa celim vodom u istoj prostoriji
67. Koliko postojeći propisi doprinose motivaciji za učenje:
1. veoma mnogo
 2. mnogo
 3. delimično me motivišu
 4. smetaju mi pri učenju
 5. znatno umanjuju motivaciju za učenje
68. U učenju u Vojnoj akademiji najvažnije mi je:
1. da dobijem prelaznu ocenu
 2. da gradivo dobro naučim
 3. da se provučem sa što manje rada
69. Smatram da je takmičenje u učenju:
1. veoma koristan stimulans za učenje
 2. korisno za učenje
 3. nepotrebno
 4. delimično šteti učenju
 5. veoma je štetno i treba ga odbaciti
70. Svoj uspeh u učenju (ma kakav bio):
1. najviše volim potpuno samostalno da zaradim
 2. volim samostalno da steknem, uz malu pomoć drugih
 3. postižem uz pomoć drugih, ali i sam radim
 4. želim da postignem samo uz pomoć drugih
 5. uspeh mi isključivo zavisi od drugih
71. Pozitivni primeri drugih:
1. veoma mnogo utiču na moje zalaganje
 2. mnogo me stimulišu da više radim
 3. stimulišu me na učenje
 4. nemaju uticaja na moje učenje
 5. nemaju nikakav uticaj na moje učenje

72. Pokušajte da procenite koliko Vas navedeni faktori ometaju (destimulišu) da ne postizete bolje rezultate u učenju (u odgovarajuću rubriku stavite znak X)

N A Z I V F A K T O R A	Stepen njegovog uticaja				
	Veoma mnogo	Mnogo	Delimično utiče	Malo utiče	Uopšte ne utiče
1. Mali zahtevi nastavnika					
2. Veliki broj nastavnih obaveza					
3. Nastava mi nije interesantna					
4. Akademija se može završiti i uz malo rada					
5. Preteran broj vannastavnih obaveza					
6. Često prekidanje učenja od strane starešina					
7. Neadekvatno stimulisanje rada					
8. Nemam radne navike					
9. Odnos pretpostavljenih prema pitomcima					
10. Malo prethodno znanje					
11. Ne znam racionalno da učim					
12. Drugi malo uče, pa se i meni ne uči više					
13. Odnosi u nastavnoj grupi					
14. Opšti stavovi prema nastavi i učenju					
15. Odnosi izmedju nastavnika i pitomaca					
16. Nepoverenje u vlastite snage					
17. Neadekvatno vrednovanje uspeha pitomaca					

73. Rezultati učenja najviše zavise od moga rada;

1. potpuno se slažem
2. slažem se
3. delimično se slažem
4. ne slažem se
5. uopšte se ne slažem

74. Nastavna sredstva (sheme, filmovi, oružje, makete):

1. veoma me podstiču na učenje
2. podstiču me da bolje učim
3. malo me podstiču na učenje
4. nisu neophodni za učenje
5. uopšte me ne podstiču na učenje

75. Postojeći uslovi za učenje:

1. veoma mi odgovaraju
2. najčešće mi odgovaraju
3. uglavnom mi odgovaraju
4. ne odgovaraju mi
5. za učenje mi uopšte ne odgovaraju

76. Smatram da su pozitivna mišljenja mojih drugova o učenju i radu:

1. veoma korisna i potrebna za učenje
2. dobro deluju na svakoga
3. nemaju naročitog uticaja
4. ometaju učenje
5. veoma mi smetaju prilikom učenja

77. Neuspeh u Vojnoj akademiji teško mi pada:

1. uvek
2. često
3. ponekad
4. nikad

78. Učenjem i dobrim ponašanjem;

1. uvek želim da steknem ugled
2. nastojim da steknem ugled
3. ne znam da li se išta postiže
4. postiže se veoma malo
5. ništa se ne može postići

79. Uspeh u Vojnoj akademiji za mene je:

1. veoma važan
2. važan je
3. delimično je važan
4. nevažan je

80. Kad mi se u učenju pojave neke teškoće:

1. potpuno prestajem učiti
2. neraspoložen sam i često odustajem od učenja
3. nekako ih se nastojim osloboditi
4. smetaju mi, ali ih otklanjam sa voljom
5. uopšte mi ne smetaju i rado ih otklanjam

81. Učim jer želim da budem zadovoljan sam sobom:

1. potpuno se slažem
2. slažem se
3. delimično se slažem
4. ne slažem se
5. uopšte se ne slažem

82. Ocenjivanje rada pitomaca:

1. potpuno je objektivno
2. objektivno je
3. delimično je objektivno
4. nije objektivno
5. potpuno je ne objektivno

83. Organizacija nastavnog rada:

1. veoma me podstiče na učenje
2. podstiče me na učenje
3. delimično me stimuliše
4. ne podstiče me na učenje

84. Upisom na Vojnu akademiju želeo sam da:

1. ostvarim mogućnost da se dalje školujem
2. obezbedim sebi povoljnije životne uslove
3. steknem široko obrazovanje
4. ostvarim želju da budem starešina JNA
5. steknem mogućnost da dobro zaradjujem

85. Svojim radom i ponašanjem nastavnici me najviše motivišu na učenje:

1. potpuno se slažem
2. slažem se
3. delimično se slažem
4. ne slažem se
5. uopšte se ne slažem

86. Smatram da su dobre ocene:

1. najveći podsticaj za učenje
2. veliki ali ne i jedini podsticaj
3. samo jedan od mnogih podsticaja za učenje
4. jedan od manje vrednih podsticaja za učenje
5. zastarele kao podsticaj za učenje

87. Moji drugovi iz nastavne grupe smatraju me:

1. veoma marljivim
2. marljivim
3. delimično marljivim
4. nemarnim

88. Učenje subotom, nedeljom i državnim praznikom:

1. veoma mi teško pada
2. teško mi pada
3. delimično mi teško pada
4. nije mi teško
5. uopšte mi nije teško

89. Prema drugovima koji postižu veliki uspeh u učenju osećam:

1. veoma veliko divljenje
2. divim im se
3. ponekad im se divim
4. ne divim im se
5. uopšte im se ne divim

90. Ukoliko još imate nešto da kažete i predložite u vezi sa motivacijom za učenje, učinite to na ovom prostoru.

NB/AK

Prilog br. 2

V O J N A A K A D E M I J A K o V

Samo za internu upotrebu

MO - 6A

B e o g r a d
1983.

U P U T S T V O Z A R A D

Molim Vas, prvo na listu za odgovore upišite svoje prezime i ime. Zatim, pored oznaka MO-6 upišite veliko štampano slovo "B" ("A").

U ovom testu pobrojani su činioци koji su mogli uticati na Vas da odaberete vojni poziv kao svoju životnu profesiju. U testu nema tačnih i pogrešnih odgovora, jer svako od Vas ima svoje posebne razloge da odabere vojni poziv.

Cilj ovog testa je naučno upoznavanje uslova pod kojim se mladići odlučuju za vojni poziv. Da biste Vi lično mogli doprineti ovom cilju potrebno je pre svega da iskreno odgovorite na tvrdnje u ovom testu. Iskustvo pokazuje da Vi time najviše pomažete sami sebi.

Odgovaracete na posebnom listu za odgovore koji ste dobili. Na svaku tvrdnju odgovorite upisivanjem znaka X ("putače") u kvadratić ispod broja koji označava stepen Vašeg slaganja sa tom tvrdnjom. Pre toga svaku tvrdnju pažljivo pročitajte i spontano procenite u kom se stepenu ona odnosi na Vas. Za odgovor uvek imate šest mogućnosti, a jedna od njih sigurno pozudano odražava Vaše osećanje. Te mogućnosti su od "potpuno se slažem" (ova mogućnost obeležena je brojem (5) preko "skoro da se potpuno slažem" (4), zatim "u nešto većoj meri se slažem" (3), zatim "u nešto manjoj meri se slažem" (2), potom "skoro da se uopšte ne slažem" (1), pa sve do najnižeg stepena slaganja "uopšte se ne slažem" (što je obeleženo na listu za odgovore brojem (0)).

PRIMER: Moja najveća ambicija je da postanem oficir JNA. Ako se "potpuno slažem" sa ovom tvrdnjom znak "X" upisaćete u kvadratić ispod broja 5 (pogledajte list za odgovore). Ako se, na primer, sa ovom tvrdnjom "uopšte ne slažete", znak "X" upisali biste ispod broja 0 i slično.

U ovom testu ima zahteva, pored odgovarajućih rednih brojeva, da znak X upišete u određene kvadratiće ispod tačno određenih brojeva. Pazite na to!

Odgovorite uvek u skladu sa svojim osećanjem. Odgovorite ozbiljno i spontano. Nemojte upisivati odgovore za koje mislite da će ostaviti najbolji utisak na ispitivača. Ispitivač neće gledati Vaše pojedinačne odgovore, već sve odgovore sa jednog lista zajedno (pomoću šablona).

Odgovorite na sve tvrdnje, pazeći na redni broj svake od njih.

Svoje odgovore pišite isključivo na listu za odgovore, a nemojte ništa pisati u ovoj svesci.

UNAPRED HVALA NA ISKRENOJ SARADNJI!

1. Verujem da su moje sposobnosti takve da mogu uspešno da završim neki fakultet u gradjanstvu.
2. Često sam sebe zamišljao u ulozi vojnog starešine.
3. Neki ljudi koje poznajem ne cene mnogo vojni poziv.
4. Privlači me vojni poziv, izmedju ostalog, zato što ću moći da upoznam nove ljude i nova mesta.
5. Činjenica da se Vojna akademija nalazi u Beogradu uticala je na moju odluku da konkurisem za vojni poziv.
6. Događjalo mi se da me razmišljanja o vojnom pozivu dovede u dilemu, da u meni izazovu osećanje neizvesnosti i nezadovoljstva.
7. Od sve štampe najrevnosnije čitam "odbrana i zaštita" - stranicu iz "Politike ekspres".
8. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).
9. Premda su moje potajne ambicije išle u drugom pravcu, odlučio sam se, ipak, za vojni poziv.
10. Odabrao sam vojni poziv jer želim da iskušam sebe u teškim životnim okolnostima (stalna dežurstva; višenedeljna logorovanja pod šatorom u planini po kiši i snegu; odvojenost od porodice; česta preseljavanja; nemogućnost da se zabavim i razonodim itd.).
11. Kada malo bolje razmislim, voleo bih da ne budem primljen u Vojnu akademiju.
12. Znam skoro napamet informativni materijal o uslovima školovanja pitomaca Vojne akademije.

13. Odlučio sam se za Vojnu akademiju, između ostalog, jer volim život i rad u kolektivu.
14. Za ovakav izbor životne profesije odlučio sam se donekle uvažavajući mišljenja i želje članova moje porodice.
15. Jedan izuzetan događaj u mom životu presudno je uticao na to da se odlučim za vojni poziv.
16. Odlučio sam se za vojni poziv jer se ničega ne plašim.
17. Odluku da konkuriram za Vojnu akademiju doneo sam pre godinu dana ili više.
18. Moji planovi u vezi sa izborom životne profesije morali su biti podređeni materijalnom stanju u mojoj porodici.
19. Sada, kada mi se mogućnost da budem primljen u Vojnu akademiju čini realnijom, počinjem ozbiljnije da mislim o vojnom pozivu.
20. Odabrao sam vojni poziv jer će mi česte prekomande omogućiti da upoznam sve krajeve naše zemlje (druge republike, narode i narodnosti, vere i jezike, običaje i kulturu).
21. Nisam potpuno siguran da ću, ako budem primljen u Vojnu akademiju, biti među najboljim pitomcima svoje generacije.
22. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).
23. Odlučio sam se za vojni poziv, između ostalog, jer volim komandovati i donositi odluke koje se tiču drugih ljudi.
24. Posedujem veoma razvijeno interesovanje za vojni poziv.

25. Konkurišem za prijem u Vojnu akademiju jer je to škola za koju sam siguran da je mogu završiti uspešno.
26. Već sam sretao ljude koji su izražavali nepovoljno mišljenje o vojnom pozivu.
27. Volim vojni poziv jer ću moći uvek iznova da obučavam i vaspitavam nove generacije vojnika i starešina.
28. Odlučio sam se za vojni poziv, zbog visoke plate vojnih lica, sigurno rešenog stambenog pitanja i zbog sigurnog zaposlenja po završenom školovanju.
29. Među mojim poznanicima ima pametnih i čestitih mladića koje ne privlači vojni poziv.
30. Volim vojni poziv jer mi se pruža prilika da živim i radim i u onim krajevima koji nisu svakom dostupni (granični pojas, nenaseljena ostrva, večnim snegom pokriveni vrhovi planina i slično).
31. Izborom svakog poziva, pa i vojnog, čovek može pogrešiti, ali grešku može ispraviti napuštanjem Vojne akademije ili Armije (ako Akademiju ipak završi).
32. Odlučio sam se za vojni poziv, jer želim da i u životu i u profesionalnoj karijeri stalno napredujem.
33. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).
34. Nepovoljno mišljenje mojih drugova o vojnom pozivu ponekad me privremeno pokoleba u mojoj odluci.
35. Odlučio sam se za vojni poziv jer volim da nosim oružje i rukujem njime.
36. Neke moje poznanike vojni poziv ne privlači jer umanjuje lične slobode ljudima.

37. Odlučio sam se za vojni poziv, između ostalog, jer volim sport i fizički napor.
38. Da konkurišem za Vojnu akademiju podstaklo me je, između ostalog, to što su materijalni uslovi života i školovanja potpuno obezbedjeni.
39. Kada sam odlučio da konkurišem za Vojnu akademiju, nisam tačno znao šta su prednosti, a šta nepovoljne strane vojnog poziva.
40. Želim da, pored Akademije završim i neki fakultet društvenih nauka da bih se što bolje pripremio i osposobio za rad sa ljudima i za praktično društveno-političko angažovanje u vojnoj jedinici i mesnoj zajednici stanovanja.
41. Volim vojni poziv, između ostalog; jer sam veoma disciplinovan: uvek slušam svoje roditelje i nastavnike, a savete tražim od starijih.
42. Ne smeta mi kada moji vršnjaci ističu neke prednosti civilnih fakulteta nad vojnim akademijama.
43. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).
44. Moji roditelji žele više nego ja da izaberem vojni poziv kao svoju životnu profesiju.
45. Nisam baš mnogo razmišljao o vojnom pozivu pre nego što sam odlučio da konkurišem za Vojnu akademiju.
46. Želim da budem oficir JNA, između ostalog, zato što svakom govorim istinu u lice.
47. Odlučio sam se za vojni poziv, između ostalog, jer volim disciplinu i potpuno organizovan život i rad.
48. Privlači me vojni poziv jer ću u njemu moći da ispoljim svoje lične sposobnosti, znanje i osobine ličnosti.

49. Svako svake noći sanjam da sam posto oficir JNA.
50. Želim da, pored Akademije, završim i neki tehnički fakultet, kako bih mogao što bolje da koristim tehniku i naoružanje koji će mi biti povereni na mirnodopsku i borbenu upotrebu.
51. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).
52. Odluku da konkurišem za Vojnu akademiju doneo sam posle raspitivanja o vojnom pozivu.
53. Ako ne budem primljen u Vojnu akademiju, to će više pogoditi moje roditelje nego mene.
54. Ako budem primljen u Akademiju budućnost mog života i profesije biće zauvek odredjena na isključivo moje zadovoljstvo.
55. Za vojni poziv odlučio sam se jer nikada u životu nisam bio bolestan.
56. Odlučio sam se za vojni poziv, pored ostalog, jer nastojim da uvek disciplinovano realizujem odluke i mišljenja starijih od mene.
57. Na neke mladice pritisak roditelja i nagovaranje rodbine najčešće utiču da se odluče za vojni poziv.
58. Ne znam baš mnogo o tome kako žive i rade pitomci u Vojnoj akademiji.
59. Kao srednjoškolac, pored "Fronta", čitao sam redovno list, "pitomački glasnik".
60. Hoću da, uporedo sa Akademijom (ili posle nje), završim bilo koji fakultet u građanstvu da bih imao posao i ako poželim ili budem primoran da napustim Akademiju, odnosno Armiju.

61. Siguran sam da mi životna sredina u Armiji ne bi predstavljala nikakvu prepreku u zadovoljenju ličnih interesovanja i potreba.
62. Tradicija vojnog poziva u mojoj užoj ili široj porodici (otac, braća i stričevi, ujaci) uticala je na to da konkurišem za vojni poziv.
63. Odlučio sam se za vojni poziv, ali bih više voleo (premda nisam u mogućnosti) da konkurišem za neku drugu akademiju, a ne za Akademiju kopnene vojske.
64. Nisam oduvek (od ranog detinjstva) razmišljao o vojnom pozivu kao svojoj životnoj profesiji.
65. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).

67. Za Vojnu akademiju konkurišem, između ostalog, zato što to čini moj najbolji drug i / ili što se jedna, meni draga osoba takodje nalazi u Beogradu.
68. Odluku da konkurišem za Vojnu akademiju doneo sam tek pošto sam pročitao konkurs za prijem kandidata iz građanstva.
69. Upišite znak "X" u kvadratić ispod broja 0 (nula).
70. Za sve poštene i vredne mladiće najbolji fakultet je Vojna akademija.
71. Odlučio sam se za vojni poziv između ostalog, zato što volim uniformu kao jedno obeležje profesije.

PREGLEDAJTE DA LI STE ODGOVORILI NA SVE
TVRDNJE! ZATVORITE SVESKU I ČEKAJTE DALJA UPUTSTVA !