



## ТЕОРИЈА САМООДРЕЂЕЊА И РАЗУМЕВАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

*Вишња Ђорђевић\* и Тамјана Тубић*

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

*Апстракт.* Физичко васпитање се сматра повољним контекстом за остваривање значајних образовних исхода и промоцију физичке активности код деце и младих. Реални домети наставе физичког васпитања у многоме зависе од мотивације ученика. Теорија самоодређења као својеврсна макротеорија мотивације, нуди захвалан оквир за разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања. У раду су приказане основне поставке теорије самоодређења, најважнија истраживања у домену физичког васпитања и дидактичко-методичке импликације. Детаљније су анализиране две мини-теорије у оквиру теорије самоодређења, теорија когнитивне евалуације и теорија интеграције организма. Емпијска провера теоријских поставки указала је на постојање типичних мотивационих профила ученика у настави физичког васпитања, базичне психолошке потребе као медијаторе утицаја социјалних и интраперсоналних фактора на мотивацију ученика, те важност мотивационе климе, циљних оријентација ученика и наставног стила на самоодређеност понашања ученика у настави физичког васпитања. Дидактичко-методичке импликације односе се на потребу развијања флексибилнијег курикулума физичког васпитања, подстицање мотивационе климе, циљних оријентација усмерених на задатак, и, посебно, подстицање опажене кретне компетенције ученика.

*Кључне речи:* теорија самоодређења, мотивација, настава физичког васпитања.

### *Циљеви и домети наставе физичког васпитања*

Физичко васпитање на јединствен начин доприноси учењу, личном развоју и здрављу ученика. У готово 90% земаља у свету, заступљено је као обавезан наставни предмет (Hardman, 2008). Сви ученици имају право на физичко васпитање које промовише широку физичку компетенцију и познавање физичких активности, раст и развој, разумевање важности здравог животног стила, самопоштовање у контексту физичке активности, интерперсоналне вештине, као и целоживотно интересовање и бављење физичком активношћу (*European Physical Education Association*, 2009).

\* visnja@uns.ac.rs

Физичко васпитање би требало да буде својеврсна одскочна даска за бављење спортом и физичком активношћу током читавог живота. Међутим, анализа тренутног стања физичког васпитања у Европској унији и у свету показује да физичко васпитање често не пружа ученицима искуства која би за њих имала лично значење и била социјално релевантна. Садржаји и активности који се нуде у настави физичког васпитања не кореспондирају са вредностима и интересовањима деце и младих данас, тако да изостаје очекивани трансфер из наставе физичког васпитања у свакодневни живот. Већину курикулума физичког васпитања карактерише релативно мали број активности и оријентација на спортско такмичење, па школско физичко васпитање остаје по страни у односу на актуелну културу младих и важне социјалне трендове (Hardman, 2007; 2008). У идеалном случају, физичко васпитање би требало да омогући ученицима да стекну значајан део препоручене дневне дозе физичке активности (Scruggs *et al.*, 2003).

Међутим, интересовање и учествовање у физичком васпитању опадају са узрастом (Van Wersch *et al.*, 1992). У адолесценцији, проценат ученика који активно учествују барем на половини часова физичког васпитања опада са 55% на 24%, а опадање је драстичније код ученица него код ученика (*National Center for Health Statistics*, 2001). Неки ученици се веома мало залажу током часова физичког васпитања, док други потпуно избегавају учешће, односно присуствовање настави (Ntoumanis *et al.*, 2004; Brooks & Magnusson, 2006). Чак 40% ученика увек, или понекад, изостаје са часова физичког васпитања (Jorgić i Veselinović, 2008). Мало је вероватно да ће ови ученици имати очекиване користи од наставе физичког васпитања, односно да ће се у слободно време, без неке спољашње принуде (или подстицаја), бавити физичком активношћу. Заиста, у време када бављење физичком активношћу постаје ствар слободног избора, а не више нешто што организују и спроводе одрасли (родитељи и/или школа), проценат младих који се баве физичком активношћу драстично опада (Brooks & Magnusson, 2006).

Искуства у настави физичког васпитања веома утичу на одлуке у вези са бављењем спортом. Негативна искуства неповољно утичу на актуелну мотивацију адолесцената за бављење спортом (Coakley & White, 1992). Као негативна искуства у настави физичког васпитања појављују се осећање досаде, осећање некомпетенције и негативно вредновање ученика од стране вршњака. Позитивна искуства односе се на могућност избора и бављења нетрадиционалним активностима. Ученици који су задовољни на часовима физичког васпитања, много су активнији физички ван школе (Vilhjansson & Thorlindsson, 1998). Снага и

смер мотивације за физичко васпитање јако варирају, за неке ученике је физичко васпитање најомиљенији део наставног дана, а за друге представља главни узрок стреса и повод да ученици изостају из школе (Biddle, 2001). Мотивација ученика несумњиво представља једну од кључних одредница стварних домета наставе физичког васпитања. Наиме, мотивација је важна не само зато што доприноси постигнућу ученика, већ и зато што сама по себи представља значајан образовни исход (Ames, 1990). Разумевање мотивације ученика у физичком васпитању може да помогне унапређењу квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента који промовише ангажовано и истрајно учешће ученика, те омогућава трансфер понашања између школе и слободног времена. Теорија самоодређења (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002) представља подстицајан теоријски модел за разумевање мотивације, јер доноси квалитативно другачији приступ сагледавању овог проблема. У наредним поглављима приказане су њене основне поставке, примена у истраживању физичког васпитања, као и дидактичко-методичке импликације.

#### *Основне поставке теорије самоодређења*

Теорија самоодређења („Self-determination theory“) представља макротеорију мотивације, а њени принципи и процеси објашњени у овој теорији имају значајне импликације на разумевање не само мотивације, већ и личности у целини, социјалног развоја и укупног психолошког функционисања и благостања човека (Weiss & Amorgose, 2008). Зачеци теорије самоодређења назначени су још 1975. године у, данас већ класичном, делу „Интринзична мотивација“ (Deci, 1975). Уобличавање и развој теорије самоодређења могу да се прате у наредним деценијама кроз сараднички рад Десаја и Рајана (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002), као и других аутора који су даље развијали, или испитивали, поједине аспекте теорије самоодређења у домену спорта, физичког васпитања и физичке активности (Vallerand & Losier, 1999; Ntoumanis, 2001a, 2001b; Chatzisarantis & Hagger, 2009).

Заједничко за све мини-теорије (Табела 1) које чине теорију самоодређења јесте да се особе схватају као активне и делатне, оријентисане на раст и развој, које трагају за оптималним изазовима у свом окружењу, покушавајући да актуелизују своје потенцијале и способности (Ryan & Deci, 2002). За оптималан психолошки развој и функционисање личности, неопходно је да три базичне психолошке потребе – за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима, буду задово-

вољене. Потреба за *компетенцијом* односи се на потребу да се сопствено понашање и интеракција са социјалним окружењем опажају као ефикасни, то јест делотворни. „Компетенција није стечена вештина или способност, већ је пре осећање самопоуздања и делотворности у акцији“ (Ryan & Deci, 2002: 7). Потреба за *аутономијом* јесте потреба да се сопствена понашања опажају као самоодређена, то јест као слободно одабрана. Осим потребе за компетенцијом и аутономијом, људи имају и потребу да буду *повезани* са другима, да имају осећај припадања и прихваћености од стране других (Ryan & Deci, 2002). Социјални контекст може да подстиче или спречава задовољавање базичних психолошких потреба, што има значајан утицај на мотивацију, психолошки раст, интегритет и благостање појединца. Мини-теорије које сачињавају *теорију самоодређења*, објашњавају различите аспекте дијалектичког односа појединца и социјалног контекста, посредованог задовољавањем базичних психолошких потреба (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002).

Табела 1: Мини-теорије у склопу теорије самоодређења (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002)

Мини-теорија	Фокус
Теорија когнитивне евалуације („Cognitive evaluation theory“)	Утицај социјалног контекста и интраперсоналних догађаја на интринзичну мотивацију.
Теорија интеграције организма („Organismic integration theory“)	Диференцијација, развој и динамика екстринзичне мотивације.
Теорија оријентације узрочности („Causality orientation theory“)	Релативно стабилне индивидуалне разлике у мотивационим оријентацијама према социјалном окружењу.
Теорија базичних потреба („Basic needs theory“)	Концепт базичних психолошких потреба и њихових релација са психолошким здрављем и благостањем.

Важна премиса теорије самоодређења односи се на диференцирани приступ мотивацији. Наиме, појединци се разликују не само у *нивоу* мотивације (колико мотивације), већ и у *оријентацији* те мотивације (који тип мотивације) (Ryan & Deci, 2000a). Теорија самоодређења разликује типове мотивације према степену аутономије, то јест самоодређености, при чему типови мотивације са највишим степеном аутономије имају најпозитивније последице.

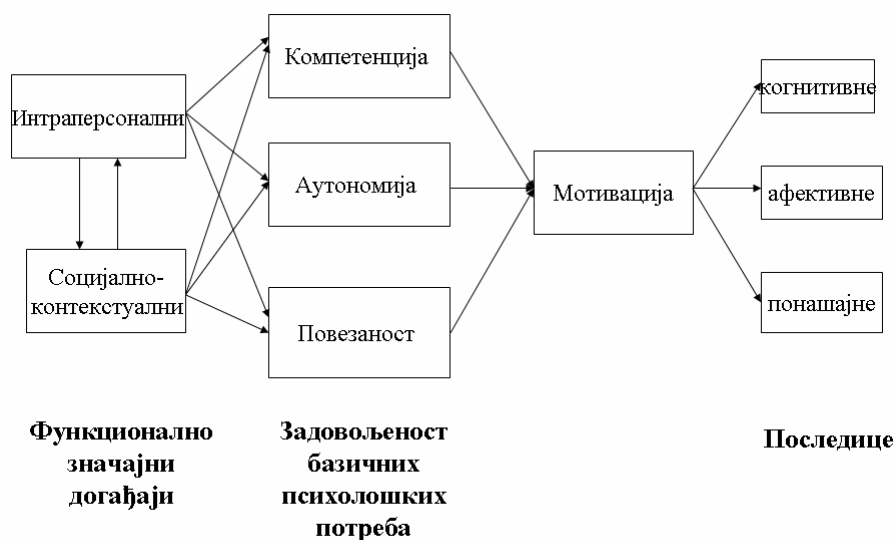
Теорија самоодређења нашла је широку примену у разноврсним доменима, од образовања и васпитања деце, преко спорта и здравствене неге, до политичког понашања. Међутим, када је реч о физичком васпитању, највише су емпиријски провераване две мини-теорије: *теорија когнитивне евалуације* и *теорија интеграције организма*. С обзиром да ове теорије имају и најупадљивије дидактичко-методичке импликације, биће детаљније анализирание.

Средишњи конструкт *теорије когнитивне евалуације* јесте интринзична или унутрашња мотивација (Deci, 1975). Када су унутрашње мотивисани, појединци се ангажују у одређеној активности искључиво ради задовољства, изазова и уживања иманентних самој активности. Интринзична мотивација представља прототип самоодређене активности, јер је учешће добровољно, унутрашње покренуто и регулисано (унутрашњи локус узрочности), подржано пријатним доживљајем занимљивости и забаве (Ryan & Deci, 2002). Неки показатељи интринзичне мотивације су велико залагање, осећање компетенције и интересовања, низак ниво тензије и анксиозности (Cury *et al.*, 1996). Централно питање којим се бави теорија когнитивне евалуације јесте утицај социјално-контекстуалних фактора на интринзичну мотивацију. Према овој теорији, сви контекстуални фактори (догађаји или климе) садрже контролишући и информациони аспект. Контролишући аспекти социјалног окружења су они аспекти који доприносе у већој мери успостављању спољашњег локуса узрочности, док информациони аспекти подржавају доживљај компетентног ангажовања (Ryan & Deci, 2002). Дакле, контролишући аспект у вези је са потребом за аутономијом, а информациони са потребом за компетенцијом.

Утицај социјално-контекстуалних фактора на интринзичну мотивацију зависи од значења које им појединац приписује (Deci & Ryan, 1985). У терминологији теорије когнитивне евалуације, то се назива функционално значење. Један исти догађај (на пример, новчана награда) може да има различито значење за појединце (то јест, различиту субјективну интерпретацију) и самим тим различит утицај на њихову интринзичну мотивацију. Дакле, утицај неког догађаја на интринзичну мотивацију није одређен његовим објективним карактеристикама, већ психолошким значењем. Може се рећи да базичне психолошке потребе (њихово задовољавање или ометање) представљају медијаторе између социјалног контекста и интринзичне мотивације. То се, пре свега, односи на потребе за компетенцијом и аутономијом, док задовољавање потребе за повезаношћу са другима није од централног значаја за интринзичну мотивацију (Ryan & Deci, 2000b).

Теорија когнитивне евалуације може се применити само на унутрашње мотивисана понашања и у оквиру ње могу се тумачити утицаји контекстуалних и интраперсоналних фактора на подстицање или опадање унутрашње мотивације. Највише испитивани контекстуални фактори су награда, повратна информација, такмичење, мотивациона клима, крајњи рок, претња казном и слично. Међу интраперсоналне факторе спадају припадност полу, циљна оријентација појединца, унутрашње осећање кривице и друго. Механизам утицаја социјално-контекстуалних и интраперсоналних фактора на интринзичну мотивацију приказан је на Слици 1.

Слика 1: Модел кључних релација теорије самоодређења (Weiss & Amorose, 2008)



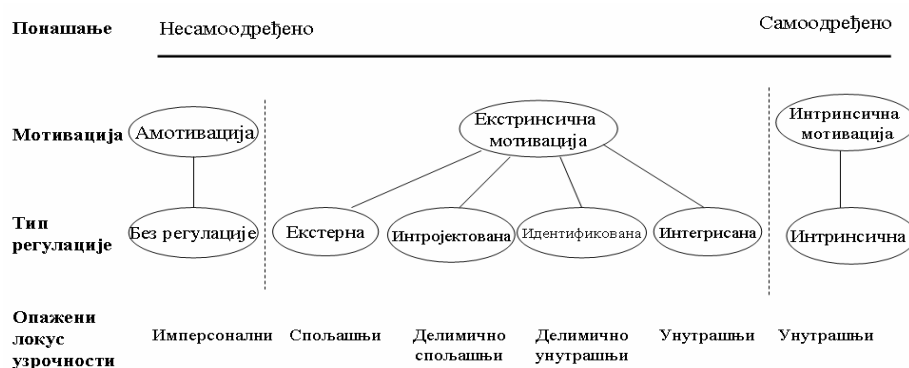
Бројне студије указале су на претежно контролишући ефекат (и последично опадање унутрашње мотивације) кад се ради о очекиваној награди, претњи казном, постављању крајњег рока, наметнутим циљевима, сталном надзору, такмичењу и вредновању (Ryan & Deci, 2002). На унутрашњу мотивацију подстицајно делује могућност избора, емпатија, позитивна повратна информација, оријентација на задатак и друго.

Теорија интеграције организма бави се *екстринзичном* мотивацијом, њеном диференцијацијом, развојем и динамиком (Deci & Ryan, 1985). Понашања мотивисана споља дешавају се као последица одређених инструменталних подстицаја, који су одвојени од саме активности (на

пример, да би се добила награда, избегла казна). Овакви спољашњи разлози неопходни су да би се појединци ангажовали у понашањима која не доживљавају као иманентно занимљива и забавна. Суочавајући се са спољашњим подстицајима, регулацијама и припадајућим вредностима, људи покушавају да их интернализују и интегришу са властитим осећањем селфа, и ови процеси су у основи теорије интеграције организма.

За разлику од класичног, дихотомног приступа мотивацији (унутрашња наспрам спољашње мотивације), теорија интеграције организма спољашњу мотивацију третира на диференциран начин. Уважавајући значај спољашње мотивације, ова теорија испитује могућност да спољашње мотивисана понашања буду у већем степену самоодређена. У зависности од степена самоодређености, теорија интеграције организма предлаже својеврсни континуум типова мотивације. На схеми (Слика 2) се може пратити пораст самоодређености или аутономије мотивације дуж континуума, слева на десно.

Слика 2: Континуум самоодређености са приказом типова мотивације, припадајућих регулација и локуса узрочности (Ryan & Deci, 2000b)



На приказаној схеми, крајње лево позициониран је недостатак мотивације. Недовољно мотивисани појединци или не делују, или делују пасивно без стварне намере да обављају дато понашање. Недостатак мотивације јавља се као последица опажања појединаца да нису довољно компетентни зато што не вреднују дату активност, или зато што не очекују да ће остварити жељени исход (Ryan & Deci, 2000b). На пример: „Учествујем у настави физичког васпитања, али заправо не видим зашто је оно потребно“.

Преосталих пет тачака на континууму обухватају мотивацију различитог степена аутономије: екстерна регулација, интројектована регулација, интернализвана регулација, интегрисана регулација (све припадају екстринзичној мотивацији) и интринзична мотивација. *Екстерна регулација* одговара традиционалном схватању екстринзичне, то јест спољашње мотивације, према коме се сматра да се понашање одвија да би се добила награда или избегла казна. То је вид регулације који је најмање аутономан. Понашање је у потпуности покренуто и регулисано из спољашњег извора. На пример: „Морам да учествујем у настави физичког васпитања, јер ћу добити неоправдани изостанак!“

У случају да дође до делимичне интернализације екстерне регулације, говоримо о *интројектованој регулацији*. Премда регулација понашања овде потиче од саме особе, због непотпуне интернализације, није дубље интегрисана у селф. Код интројектоване регулације понашање се изводи из обавезе, да би се избегло осећање кривице, стида, или да би се ојачао его и осећање личне вредности. Иако има виши степен самоодређености у односу на екстерну регулацију, интројектована регулација се такође сматра контролишућим типом мотивације. На пример: „Кад не бих учествовао у настави физичког васпитања, осећао бих грижу савести због тога“.

Следећа два типа екстринзичне мотивације (идентификована и интегрисана регулација), убрајају се, уз интринзичну мотивацију, у самоодређене типове мотивације. *Идентификована регулација* односи се на понашање које појединац доживљава као важно за њега лично, долази до свесне идентификације са активношћу или вредношћу коју та активност изражава, при чему појединац има осећање избора (Ryan & Deci, 2002; Vallerand & Ratelle, 2002). Идентификација представља важан аспект процеса трансформације контролисане у аутономну мотивацију, то јест померања од споља детерминисаног ка самоодређеном понашању. Ипак, према теорији интеграције организма, за идентификовану регулацију карактеристично је да не мора рефлектовати свеукупне вредности и уверења појединца, то јест није дошло до потпуног урастања (интеграције) са осећањем селфа. На пример: „Учествујем у настави физичког васпитања јер мислим да ће ми то помоћи да регулишем телесну тежину“.

Интегрисана регулација даје основу за најаутономнији вид спољашње мотивисаног понашања (Ryan & Deci, 2002). Иако идентификација подразумева избор, бављење неком активношћу не мора нужно бити кохерентно са другим структурама селфа. Када се достигне таква кохерентност и интеграција селфа, говори се о интегрисаној регулацији (Val-



lerand & Ratelle, 2002). Интегрисана регулација има много сличности са интринзичном мотивацијом. Међутим, интринзична мотивација подразумева да се активност обавља ради уживања и изазова иманентних самој активности, док код интегрисане регулације постоје инструментални разлози за дато понашање, одвојени од саме активности. На пример: „Редовно и марљиво учествујем у настави физичког васпитања јер сматрам да је то важан фактор здравог начина живота“. Деца и адолесценти углавном не наводе разлоге понашања који би се могли сматрати интегрисаном регулацијом, тако да се овај тип екстринзичне мотивације и не процењује на овом узрасту (Vallerand & Fortier, 1998). Интринзична мотивација, која је детаљније разматрана у теорији когнитивне евалуације, налази се на десном крају континуума, што илуструје да се ради о највишем степену самоодређености понашања. На пример: „Учествујем у настави физичког васпитања са задовољством јер волим изазов, волим да учим нове вештине и уживам када сам активан и у покрету“.

У процесу интернализације регулације, и њене евентуалне интеграције са сопственим селфом, веома важну улогу има базична психолошка потреба за повезаношћу са другима. Наиме, обично значајни други (на пример, родитељи или наставници) покрећу и охрабрују одређено понашање појединца, било једноставном молбом, понудом награде или моделирајући дато понашање (Ryan & Deci, 2002). За пуну интернализацију екстринзичне мотивације, није довољна само повезаност са другима, мора постојати и осећање личне компетенције и аутономије у извођењу датог понашања.

*Примена теорије самоодређења у истраживању  
мотивације ученика у настави физичког васпитања*

Постојећа истраживања у домену физичке активности и физичког васпитања, доследно указују на повезаност самоодређених типова мотивације (интринзична мотивација, идентификована регулација) са позитивним консеквенцама: већа активност у структурираном и слободном (ненадзираном) делу часа физичког васпитања (Lonsdale *et al.*, 2009), залагање (Ntoumanis, 2001b), позитивне емоције (Standage *et al.*, 2005), интересовање (Goudas *et al.*, 1994), истрајност и концентрација (Ntoumanis, 2005), самопоштовање (Standage & Gillison, 2007), преференција изазовних задатака (Standage *et al.*, 2005; Mouratidis *et al.*, 2008), квалитет живота повезан са здрављем (Standage & Gillison, 2007), намера да се буде физички активан у слободно време (Hagger *et al.*, 2003; Standage *et al.*, 2003). Интринзична мотивација у настави физичког васпитања и

позитивна искуства ученика, представљају предикторе за избор физичке активности ученика током његовог слободног времена (Ntoumanis, 2005; Cox *et al.*, 2008). С друге стране, контролишућа мотивација (екстерна и интројектована регулација) и амотивација повезане су са негативним последицама, као што су досада, незадовољство, незалагање, недостатак намере да се буде активан у слободно време (Ntoumanis, 2001b; Standage *et al.*, 2005; Mouratidis *et al.*, 2008).

*Типови мотивације у настави физичког васпитања.* У контексту спорта и физичке активности, изразит самоодређени профил (висока интринзична мотивација и идентификована регулација, а ниска екстерна регулација и амотивација), повезан је са најадаптивнијим когнитивним, афективним и понашајним исходима (Vallerand & Losier, 1999). Истраживање засновано на поставкама теорије самоодређења показало је да постоје три различита типа мотивације кад је реч о ученицима у настави физичког васпитања (Ntoumanis, 2002). Први тип обухвата од 43% до 45% ученика и дефинише се као „самоодређени тип мотивације“. Ове ученике карактерише изражена интринзична мотивација, идентификована регулација, залагање, уживање, сарадничко учење, умерена интројектована регулација, те ниски скорови на скали за процену амотивације, екстерне регулације и досаде. Други тип, који се назива „умерени мотивациони“ (од 39% до 45% ученика) карактеришу умерени скорови на свим мереним варијаблама. Најмање ученика припада трећем типу мотивације, такозвана „контролишућа мотивација“ (од 10% до 18% ученика). Ученици који припадају овом мотивационом профилу имају релативно ниску интринзичну мотивацију и идентификовану регулацију, као и високу екстерну регулацију и недостатак мотивације. Посебно занимљив је други тип мотивације, јер се поставља питање како неки ученици у исто време могу да буду самоодређени, контролисани и недовољно мотивисани у настави физичког васпитања (Ntoumanis, 2002). Да ли је у питању релативно стабилан тип мотивације, или је реч само о периоду у коме се мотивација ученика „колеба“?

За разлику од спорта, од кога недовољно мотивисани појединци могу да одустану уколико се мотивација временом не развије, у физичком васпитању, као обавезном школском предмету за све ученике, одустајање није дозвољено. Наравно, изостајање са наставе, недоношење адекватне опреме за час, неактивност на часу, или ослобађање од наставе из парамедицинских разлога (према: Brooks & Magnusson, 2006) може да представља својеврсно искључивање из физичког васпитања.

*Базичне психолошке потребе као медијатори утицаја социјалних и интраперсоналних фактора на мотивацију у настави физичког вас-*

*питања*. Опажање задовољности базичних психолошких потреба директно предвиђа аутономну мотивацију ученика у настави физичког васпитања, а индиректно је предиктор позитивних исхода повезаних са физичким васпитањем, попут концентрације, преференције изазовних задатака и позитивних осећања на часу физичког васпитања (Standage *et al.*, 2005). Самоопажена компетенција је главни психолошки медијатор утицаја социјалних фактора на тип мотивације у настави физичког васпитања и најбољи предиктор самоодређене мотивације (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Standage *et al.*, 2003). Самоопажена компетенција објашњава значајну количину варијансе (68%) у скоровима интринзишне мотивације ученика у настави физичког васпитања (Goudas *et al.*, 1994). Осим тога, самоопажена компетенција директно утиче на опште самопоштовање ученика (Standage & Gillison, 2007). Уз самоопажену компетенцију и аутономија представља позитиван предиктор унутрашње мотивације у настави физичког васпитања, док осећање повезаности са другима директно утиче на квалитет живота повезан са здрављем (Standage & Gillison, 2007). У складу са теоријом самоодређења, важни социјални фактори, на пример успех и неуспех, награде, повратна информација, такмичење/сарадња, могу да подрже или осујете задовољавање базичних психолошких потреба, у зависности од функционалног значења које им приписују појединци.

*Утицај мотивационе климе на самоодређеност понашања ученика у настави физичког васпитања*. Мотивациона клима у одељењу означава афективне и социјалне услове у учионици, у односу на интерперсоналне процесе и вредновање (Ames, 1992). Мотивациону климу овладавања задатком карактерише фокусираност на учење, самонапредовање, учествовање и залагање. Наставник осмишљава оптимално тешке задатке, а вредновање је засновано на залагању и личном напредовању. Подстичу се сарадња и групни рад, а ученици су укључени у доношење одлука и имају могућност избора. Мотивациона клима постигнућа, с друге стране, наглашава исход, такмичење и поређење са другима. Вредновање је јавно, наставник доноси све одлуке, ученици немају могућност избора.

Клима овладавања задацима може да подржи све три базичне психолошке потребе – за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима, и тако подстакне самоодређење ученика у настави физичког васпитања. Супротно, клима постигнућа може да наруши ове потребе и промовише екстринзичну мотивацију или амотивацију (Ntoumanis & Biddle, 1999). Између мотивационе климе овладавања задацима и интринзишне мотивације доследно се констатује позитивна релација (Gou-

das *et al.*, 1994; Papaioannou, 1994; Biddle *et al.*, 1995; Cury *et al.*, 1996), при чему базичне психолошке потребе делују као медијатори утицаја мотивационе климе на мотивацију ученика (Cury *et al.*, 1996; Brunel, 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Ntoumanis, 2001a; Standage *et al.*, 2003). Истраживање на узорку 275 ученика петог и седмог разреда, указује на то да више од половине ученика (52%) опажа на часовима физичког васпитања превише такмичарских активности, 22% испитаника је неодлучно, а са овим се не слаже 26% ученика. Осим тога, више од трећине испитаника сматра да наставник физичког васпитања више пажње посвећује најспособнијим ученицима, што сугерише да у настави физичког васпитања код нас доминира мотивациона клима постигнућа која неповољно утиче на самоодређене типове мотивације ученика (Ђорђевић и Тумин, 2008).

*Утицај циљних оријентација ученика на самоодређеност понашања у настави физичког васпитања.* Постоје теоријски и емпиријски докази у прилог повезаности циљних оријентација ученика са различитим типовима мотивације у настави физичког васпитања. Висока оријентација на задатак може допринети задовољавању једне или више базичних психолошких потреба и тако подстаћи самоодређену мотивацију (Ntoumanis, 2001b). Супротно томе, изразита его оријентација, посебно ако је удружена са свешћу о недостатку компетенција, не доприноси задовољавању базичних потреба. Его оријентација може имати контролишуће карактеристике, јер подстиче спољашњи локус узрочности, док оријентација на задатак подстиче аутономију понашања. Его оријентисани појединци су више заинтересовани за очекиване исходе одређене активности, него за саму активност. Њихово понашање контролишу признања других, награде, јавна демонстрација супериорних способности и други исходи одвојени од саме активности. Его оријентисани појединци мање задовољства налазе у самој активности, процесу овладавања задатком, учењу новог и слично.

Оријентација на задатак подстиче потребе за аутономијом и компетенцијом, јер су појединци усмерени на задатак, а не на поређење са другима. Фокусирање на задатак и коришћење самореферентних извора успешности позитивно утиче на учествовање у часу из унутрашњих разлога (забава, уживање). Такође, оријентација на задатак позитивно утиче на опажање сопствене способности и могућности избора (то јест, задовољавање потреба за компетенцијом и аутономијом), и тако повратно, утиче на интринзичну мотивацију. Највише унутрашње мотивисани ученици у настави физичког васпитања су ученици са високим оријентацијама на задатак, независно од изражености его оријентације

(Goudas *et al.*, 1994; Vlachopoulos & Biddle, 1996; Dorobantu & Biddle, 1997; Standage & Treasure, 2002). Група ниске оријентације на задатак и високе оријентације на его вероватно је најризичнија група ученика кад је реч о мотивацији у физичком васпитању (Standage & Treasure, 2002). Циљне оријентације ученика директно предвиђају интринзичну мотивацију и представљају медијаторе утицаја мотивационе климе и наставних стилова на интринзичну мотивацију ученика у настави физичког васпитања (Ferrer-Caja & Weiss, 2000). У контексту обавезног физичког васпитања, повезаност између опажене мотивационе климе и интринзичне мотивације је снажнија него повезаност између циљних оријентација ученика и интринзичне мотивације (Cury *et al.*, 1996; Ferrer-Caja & Weiss, 2000). С друге стране, у контексту добровољног бављења спортом, утврђено је да су за интринзичну мотивацију важније диспозиционе циљне оријентације појединаца (Seifriz *et al.*, 1992).

*Утицај наставног стила на самоодређеност понашања ученика у настави физичког васпитања.* Наставник је кључни фактор подстицања мотивације ученика и промовисања одређене климе на часу (Goudas *et al.*, 1995; Theeboom *et al.*, 1995). Наставници својим односом према ученицима могу да утичу на њихову унутрашњу мотивацију. Два основна стила интеракције са ученицима су контролишући и онај који подржава аутономију ученика (Vallerand & Losier, 1999). У првом случају, наставници контролишу понашања ученика тако што одређују шта, како и када ће се радити на часу, док у другом случају, остављају простора ученицима да доносе одлуке и самостално праве изборе. Истраживања спроведена у контексту физичког васпитања показују да наставници који у интеракцији са ученицима подржавају њихову аутономију, подстичу интринзичну мотивацију ученика у већој мери, него наставници које карактерише контролишући стил (Goudas *et al.*, 1995). Опжање ученика да наставник физичког васпитања подржава аутономију ученика јесте позитиван предиктор аутономије, компетенције и повезаности са другима (Standage & Gillison, 2007). Ученици који су били укључени у програм физичког васпитања са наглашеном подршком њиховој аутономији, испољили су израженију жељу да вежбају и чешиће су били физички активни у слободно време, у односу на ученике у који нису били укључени у овај програм (Chatzisarantis & Hagger, 2009).

Специфичност активности на часу физичког васпитања, као и страх наставника од повређивања ученика, доприносе, понекад, превеликом инсистирању на дисциплини, што доприноси смањењу аутономије и заинтересованости ученика. Нека од решења могу бити: (а) успостављање правила и протокола понашања, посебно за ученике који

су екстринзично мотивисани; (б) подстицање унутрашње мотивације стварањем климе оријентисане на задатак (Jakkola i Digelidis, 2007).

Ученици, независно од нивоа самоодређености, показују виши ниво физичке активности у слободном, то јест ненадзираном делу часа физичког васпитања, него у структурираном делу који организује и води наставник. То се може објаснити контекстом слободног избора који код већине ученика доприноси задовољавању потребе за аутономијом и компетенцијом (Lonsdale *et al.*, 2009). Самоодређена мотивација посебно је важна када нема супервизије од стране наставника, родитеља или тренера, то јест у одсуству било какве спољашње регулације. Наставни стил који одговара мотивационој клими овладавања задацима, доприноси већој заинтересованости ученика, вишем нивоу опажене компетенције, бољем развоју моторичких вештина и већој интринзичној мотивацији ученика, него наставни стил који је усмерен на постигнуће (Ferrer-Caja & Weiss, 2000).

#### *Дидактичко-методичке импликације теорије самоодређења на наставу физичког васпитања*

У складу са теоријом самоодређења, сви контекстуални и интраперсонални фактори који доприносе задовољавању базичних потреба за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима, подстичу самоодређена понашања и тако доприносе психичком благостању. Како креирати амбијент за наставу физичког васпитања, који ће код ученика допринесити осећању сопствене компетентности, аутономије и повезаности са другима, односно самоодређеној мотивацији за учествовање у настави физичког васпитања?

*Курикулум физичког васпитања.* Физичко васпитање је у већини образовних система обавезно за све ученике. Управо зато је важно да се обликује средина за учење у којој ученици осећају да имају могућност избора и да контролишу своје акције. Код нас је на националном нивоу прописан јединствени наставни план и програм, који не оставља много могућности наставницима за прилагођавање наставних задатака потребама и интересовањима самих ученика. У таквој ситуацији, ученици често недовољно учествују у доношењу одлука и у избору активности. Такође, могуће је да наставници физичког васпитања нису добро обучени или нису спремни да експериментишу са наставним стиливима који смањују контролу над часом и дају ученицима већу могућност укључености (Ntoumanis, 2001a). На најопштијем плану, дакле, требало би размишљати о флексибилнијем курикулуму физичког васпитања и

оспособљавању наставника за креирање климе која промовише аутономију и компетенцију ученика.

*Мотивациона клима на часовима физичког васпитања.* Опажање мотивационе климе овладавања задацима повезано је са вишим нивоима интринзичне мотивације, залагања и истрајности у активностима на часу физичког васпитања. Структура часа усклађена са принципима климе овладавања задацима, такозвана *target* структура, сачињена је од следећих елемената: задатак, управљање, признање, груписање, вредновање и време (Ames, 1992), што доприноси задовољавању базичних психолошких потреба за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима (Табела 2).

Табела 2: Допринос „target“ структуре задовољавању базичних психолошких потреба

<i>Target</i> структура	Карактеристике	Базична психолошка потреба
Задатак (Task)	Оптималне тежине, разноврсни, са елементима новине, проблемски, индивидуализовани, циљеви – реални, краткорочни, дохватљиви.	Компетенција
Управљање (Authority)	Ученици учествују у доношењу одлука, преузимају лидерске улоге, имају могућност избора.	Аутономија
Признање (Recognition)	Одвија се у приватној сфери, награђују се залагање и напредовање, фокус је на самопоштовању ученика.	Компетенција
Груписање (Grouping)	Флексибилне и хетерогоне групе, промовисање сарадничких активности, прихватање различитости.	Повезаност са другима Компетенција
Вредновање (Evaluation)	Нагласак је на личном напретку, залагању, учењу и разумевању; одвија се приватно; грешке се сматрају саставним делом учења.	Компетенција
Време (Time)	Оптимално и флексибилно коришћење времена, ученици учествују у прављењу распореда.	Компетенција Аутономија

*Развијање оријентација усмерених на задатак.* Наставници физичког васпитања (као и родитељи и тренери) снажно утичу на оријентацију деце и младих према учествовању у спорту и физичком васпитању, својим вербалним и невербалним понашањем (Weiss, 1995). Ако наставни-

ци физичког васпитања охрабрују и награђују самосталне покушаје овладавања моторичким вештинама, ако наглашавају процес учења, деца се усмеравају ка унутрашњим критеријумима успешности, проценама сопствених способности и формирају оријентације усмерене на овладавање задатком. Супротно, када значајни други наглашавају и награђују резултат (на пример, победу, бољи резултат од других), деца почињу да се ослањају на спољашње или нормативне критеријуме и развијају его оријентацију (Weiss, 1995).

*Подстицање опажене компетенције.* Пошто је опажена компетенција најзначајнији медијатор утицаја социјалних фактора на унутрашњу мотивацију, важно је да се у настави физичког васпитања промовишу позитивне перцепције сопствене кретне компетенције. Посматрано у развојној перспективи, самоопажање компетенције постаје све негативније, али и све тачније (Harter, 1983). Млађа деца се највише ослањају на родитељски фидбек као критеријум за оцену сопствених способности, старија деца на поређење са вршњацима и вредновање, адолесценсти на унутрашње стандарде – индивидуално постављени циљеви, труд, индивидуално напредовање (Weiss, 1995). Позитивнијем опажању сопствене кретне компетенције, доприноси мотивациона клима овладавања задатком, развијање циљне оријентације на задатак, побољшање стварних кретних компетенција ученика и њиховог општег самопоштовања.

*Конкретне стратегије подстицања самоодређених типова мотивације ученика у физичком васпитању.* Мотивациона клима овладавања задатком веома је повољан контекст за подстицање самоодређеног понашања ученика у настави физичког васпитања. Наставник подржава аутономију ученика тако што омогућава избор и учествовање у доношењу одлука у вези са спортском опремом, партнером или групом, типом активности (сарадничка или такмичарска), правилима игре, алтернативним задацима. Могућност избора не само да подстиче унутрашњу мотивацију (потреба за аутономијом) већ повећава шансе да деца буду суочена са оптималним изазовом – потреба за компетенцијом (Mandigo & Holt, 1999).

Наставници, настојећи да креирају климу овладавања задатком и оријентације ученика на задатак, наглашавају пре свега *процес* учења (а не коначни исход), лично *напредовање* (а не поређење са другима) и *залагање* ученика. Пошто су деца узраста од 10 до 14 година склона поређењу са вршњацима, наставници би требало у свом раду да избегавају поступке међусобног поређења ученика, како би спречили ученике да само тако дефинишу своју успешност (Weiss, 1995). Требало би промовисати такмичење ученика са самим собом, а не са другима. Такође,



у контексту сарадничких активности, када ученици заједно раде на заједничком задатку, више њих има шансу да буде успешно, него када се такмиче једни против других (Tjeerdsma, 1995). Учествовање у такмичарским активностима требало би да буде ствар избора, јер за поједине ученике, такмичење има важну информациону димензију, то јест може да буде подстицајно за опажање кретне компетенције.

Што се тиче повратне информације наставника, позитивно поткрепљење за покушаје овладавања задатком резултира високом мотивацијом (Tjeerdsma, 1995). Није довољно да повратна информација буде позитивна, већ мора да буде контингентна – односно да је што тачније усклађена са типом активности и да је специфична. Такође, неопходно је уравнотежити корективну и евалуативну димензију повратне информације. Корективна информација указује на то шта треба да се поправи да би наредни покушаји били успешнији, док евалуативна информација указује на успешност актуелног покушаја (Tjeerdsma, 1995). Ако би повратна информација била стално корективна, дошло би до обесхрабрениости и пада мотивације ученика, док стално евалуативни фидбек сугерише ученику да наставник не види могућности даљег напредовања ученика, или да не жели да му помогне, што такође умањује мотивацију.

Приликом примене материјалних награда (пригодни бецеви, пехари, дипломе и слично), наставник би требало да буде обазрив, јер ако превлада контролишући аспект награде, интринзична мотивација ће бити нарушена. Екстерна регулација понашања (у овом случају обећана награда) може бити неопходна да би ученици који нису унутрашње мотивисани (или су недовољно мотивисани) за одређене активности били подстакнути на активност. Постепено, јачањем аутономије, компетенције и осећања повезаности са другима, треба ученике „померати“ ка самоодређенијим типовима мотивације. Награђивање ваља усмерити на труд и залагање ученика, више него на стварни успех, и наградити и почетне, мале помаке на путу достизања већих циљева (Martens, 1997). Награде морају да имају лично значење за ученике, то јест неопходно је да буду усклађене са узрастом и интересовањима ученика. Могућност да бирају жељену активност, може бити подстицајна награда у физичком васпитању.

Вежбање не треба претварати у досаду или обавезу (Whitehead, 1993). Наставник креира амбијент у коме се сви ученици осећају безбедно, компетентно и прихваћено, а учествовање у настави доноси изазов, радост и задовољство. Није довољно да наставник објасни ученицима *шта* и *како* треба да раде, већ је са аспекта интернализације и интеграције регулације понашања, једнако важно да знају *зашто* то раде.

### Завршна разматрања

Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено. Наставник физичког васпитања мора потпуније познавати природу процеса мотивације у циљу креирања адекватне мотивационе климе и наставних стратегија које промовишу активно учествовање, задовољство и осећање компетентности сваког ученика понаособ. Теорија самоодређења у том смислу поседује значајан, а недовољно искоришћен, апликативни потенцијал.

### Коришћена литература

- Ames, C.A. (1990): Motivation: what teachers need to know, *Teachers College Record*, Vol. 91, No. 3, 409-421.
- Ames, C. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, 261-171.
- Biddle, S.J.H., F. Cury, M. Goudas, P. Sarrazin, J.P. Famose & M. Durand (1995): Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 341-358.
- Biddle, S.J.H. (2001): Enhancing motivation in physical education; in G.C. Roberts (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise* (101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brooks, F. & J. Magnusson (2006): Taking part counts: adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education, *Health Education Research*, Vol. 21, No. 6, 872-883.
- Brunel, P. (1999): Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation, *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, Vol. 9, No. 6, 365-374.
- Chatzisarantis, N.L.D. & M.S. Hagger (2009): Effects of a intervention base on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation, *Psychology and Health*, Vol. 24, 29-48.
- Coakley, J. & A. White (1992): Making decisions: gender and sports participation among British adolescents, *Sociology of Sport Journal*, Vol. 9, 20-35.
- Cox, A.E., A.L. Smith & L. Williams (2008): Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school, *Journal of Adolescent Health*, Vol. 43, No. 5, 506-513.
- Cury, F., S.J.H. Biddle, J. Famose, P. Sarrazin & M. Durand (1996): Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modelling analysis, *Educational Psychology*, Vol. 16, No. 3, 305-315.
- Deci, E.L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dorobantu, M. & S.J.H. Biddle (1997): The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education, *European Yearbook of Sport Psychology*, Vol. 10, No. 1, 148-165.

- Dorđić, V. i D. Tumin (2008): Da li su devojčice „problem“ u nastavi fizičkog vaspitanja? *Pedagogija*, Vol. 63, Br. 4, 652-665.
- European Physical Education Association (n.d.): *The identity of physical education in Europe*. Retrieved July 18, 2009, from the World Web Wide <http://www.eupea.com>
- Ferrer-Caja, E. & M.R. Weiss (2000): Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 71, No. 3, 267-279.
- Goudas, M., S.J.H. Biddle & K.R. Fox (1994): Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence ins school physical education classes, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, 453-463.
- Goudas, M., S.J.H. Biddle, K.R. Fox & M. Underwood (1995): It ain't what you do: it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons, *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Hagger, M.S., N. Chatzisarantis, T. Culverhouse & S.J.H. Biddle (2003): The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, 784-795.
- Hardman, K. (2007): *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Hardman, K. (2008): Physical education in schools: a global perspective, *Kinesiology*, Vol. 40, No. 1, 5-28.
- Harter, S. (1983): Developmental perspectives on the self-esteem; in M. Heatherington (ed.): *Handbook of child psychology: social and personality development (275-358)*. New York: Wiley.
- Jakkola, T. & N. Digelidis (2007): Establishing a positive motivational climate in physical education; in J. Liukkonen, Y. Vanden Auweel, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (eds.): *Psychology for physical educators (3-20)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jorgić, B. i N. Veselinović (2008): Izostajanje učenika sa časova fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u niškim gimnazijama, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 57, No. 2, 175-183.
- Lonsdale, C., C.M. Sabiston, T.D. Raedeke, A.S.C. Ha & R.K.W. Wum (2009): Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods, *Preventive Medicine*, 48, 69-73.
- Mandigo, J.L. & N.L. Holt (1999): Putting theory into practice: how cognitive evaluation theory can help us better understand how to motivate children in physical activity environments, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 71, No. 1, 44-49.
- Martens, R. (1997): *Successful coaching*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mouratidis, M., M. Vansteenkiste, W. Lens & G. Sideridis (2008): The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- National Center for Health Statistics (2001): *Healthy people 2000: final review*. Hyattsville, Maryland: Public Health Service.
- Ntoumanis, N. & S.J.H. Biddle (1999): A review of motivational climate in physical activity, *Journal of Sports Sciences*, Vol. 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. (2001a): A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2001b): Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport, *Journal of Sports Sciences*, Vol. 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. (2002): Motivational clusters in a sample of British physical education classes, *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 3, No. 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., A.M. Pensgaard, C. Martin & K. Pipe (2004): An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 26, 197-214.

- Ntoumanis, N. (2005): A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, 444-453.
- Papaioannou, A. (1994): Development of a questionnaire to measure achievement goal orientations in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 65, 11-20.
- Ryan, M.R. & E.L. Deci (2000a): Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54-67.
- Ryan, M.R. & E.L. Deci (2000b): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78.
- Ryan, M.R. & E.L. Deci (2002): An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Scruggs, P.W., S.K. Beveridge, P.A. Eisenman, D.L. Watson, B.B. Shultz & L.B. Ransdell (2003): Quantifying physical activity via pedometry in elementary physical education, *Medicine of Sport and Exercise*, Vol. 35, 1065-1071.
- Seifriz, J.J., J.L. Duda & L. Chi (1992): The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 14, 375-391.
- Standage, M. & D.C. Treasure (2002): Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 87-103.
- Standage, M., J.L. Duda & N. Ntoumanis (2003): A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 1, 97-110.
- Standage, M., J.L. Duda & N. Ntoumanis (2005): A test of self-determination theory in school physical education, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, 411-433.
- Standage, M. & F. Gillison (2007): Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life, *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 8, No. 5, 704-721.
- Theeboom, M., P. De Knop & M.R. Weiss (1995): Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol. 17, 294-311.
- Tjeerdsma, B.L. (1995): How to motivate students ... without standing on your head! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 66, No. 5, 36-44.
- Vallerand, R.J. & M.S. Fortier (1998): Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique; in J.L. Duda (ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement* (81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R.J. & G.F. Losier (1999): An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport, *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 11, 142-169.
- Vallerand, R.J. & C.F. Ratelle (2002): Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (37-64). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Van Wersch, A., K. Trew & I. Turner (1992): Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 62, 56-72.
- Vilhjansson, R. & T. Thorlindsson (1998): Factors related to physical activity: a study of adolescents, *Social Science and Medicine*, Vol. 47, No. 5, 665-675.
- Vlachopoulos, S. & S.J.H. Biddle (1996): Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: does perceived ability matter? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 19, 169-187.

- Weiss, M.R. (1995): Children in sport: an educational model; in S.M. Murphy (ed.): *Sport Psychology Interventions* (39-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R. & A.J. Amorose (2008): Motivational orientations and sport behavior; in T. Horn (ed.): *Advances in sport psychology* (115-156). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead, J.R. (1993): Physical activity and intrinsic motivation, *PCPFS Research Digest*, Vol. 1, No. 2, 1-8.

Примљено 09.12.2010; прихваћено за штампу 07.04.2010.

Višnja Đorđić and Tatjana Tubić  
SELF-DETERMINATION THEORY AND UNDERSTANDING  
OF STUDENT MOTIVATION IN PHYSICAL  
EDUCATION INSTRUCTION

*Abstract*

Physical education is considered to be a favourable context for accomplishment of important educational outcomes and promotion of physical activity in children and youth. The real scope of physical education instruction largely depends on student motivation. Self-determination theory, as a specific macrotheory of motivation, offers a rewarding framework for understanding student motivation in physical education instruction. The paper presents the basic tenets of self-determination theory, the most important studies in the domain of physical education and didactic and methodical implications. Two mini-theories within the self-determination theory are analysed in more detail, *the cognitive evaluation theory* and *the organismic integration theory*. Empirical verification of the theoretical tenets indicates the existence of typical motivational profiles of students in physical education instruction, the basic psychological needs as mediators of influence of social and interpersonal factors on student motivation, followed by the importance of motivational climate, students' goal orientations and teaching style for self-determination of students' behaviour in physical education instruction. Didactic and methodical implications refer to the need for developing a more flexible curriculum of physical education, encouraging a motivational climate, task-focused goal orientations, and, especially, encouraging the perceived moving competence of the student.

*Keywords:* self-determination theory, motivation, physical education instruction.

Вишња Джорджич и Татьяна Тубич  
ТЕОРИЈА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОНИМАНИЕ МОТИВАЦИИ  
УЧЕНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Резюме*

Физическая культура считается благоприятным контекстом для осуществления значительных учебных результатов и пропаганда физической активности среди детей и молодёжи. Реальная достигаемость обучения физической культуре во многом зависит от мотивации учеников. Теория самоопределения, как особая

макротеорија мотивације, предлагаје признателне рамке за разумевање мотивације ученика у учењу физичке културе. У раду су приказани основни тезиси теорије самоодређења, најважнија истраживања у области физичке културе и дидактико-методичке импликације. Детаљно су анализирани две мини-теорије у оквиру теорије самоодређења, *теорија когнитивне оценке* и *теорија интеграције организма*. Емпиријска провера теоретичких тезиса указала је на постојање типичних мотивационих профила ученика у учењу физичке културе, основних психолошких потреба, као посредника утицаја социјалних унутрашњих фактора на мотивацију ученика, и важност мотивационог климата, циљних оријентација ученика и учебног стила на самоодређеност понашања ученика у учењу физичке културе. Дидактико-методичке импликације односе се на потребу развоја гивког учебног плана за физичку културу, на побуду мотивационог климата, циљних оријентација направљених на задатке, и, посебно, на побуду откривене подвижне компетентности ученика.

*Кључне речи:* теорија самоодређења, мотивација, учење физичке културе.