

## МОДЕЛ ЗА МЕРЕЊЕ НА МОТИВАЦИЈАТА ЗА УЧЕЊЕ ОД ДАЛЕЧИНА КАЈ СРЕДНОШКОЛЦИ ВО ПРВА ГОДИНА ОД СРЕДНИТЕ УЧИЛИШТА НА ГРАД СКОПЈЕ

Жанета Чонтева<sup>1</sup>,

Биро за развој на образованието,

Министерство за образование и наука

### Кратка содржина

Истражувањето има за цел да дефинира модел за мерење на мотивацијата за учење од далечина кај ученици средношколци. Во моделот се вклучени шест фактори коишто произлегуваат од когнитивната теорија за самодетерминација. Шесте фактори се однесуваат на интринзичната целна ориентација, екстринзичната целна ориентација, самоефикасноста, контролата на учењето/вложувањето труд, анксиозноста од испрашување/тестирање и поддршката од наставниците. Мерењето на петте фактори е направено со помош на адаптирани верзии на скалите дадени во скратената верзија на Прашалникот за мотивирачки стратегии при учењето, додека шестиот фактор поддршка од наставниците се мери со помош на скала преземена и приспособена од истражувањето за мерење на мотивацијата за учење од далечина кај студенти. Резултатите од конфирматорната факторска анализа покажуваат дека предложениот шестфакторски модел соодветно ја објаснува заедничката варијанса на ајтемите со коишто се мерат овие фактори. Врз основа на утврдените фактори, во трудот се дадени и конкретни препораки како може да се подобрува мотивацијата за учење од далечина.

**Клучни зборови:** *мотивација за учење од далечина, настава и учење од далечина, теорија на самодетерминација*

---

<sup>1</sup> contevazaneta@gmail.com

## Вовед

Наставата од далечина стана исклучително актуелна во првата половина од 2020 година кога, речиси, сите земји во светот поради здравствената криза со вирусот Ковид-19 преминаа на настава од далечина во сите степени на образованието. Наставата од далечина е област на образованието што се фокусира на педагогија, технологија и дизајн на наставни системи кои обезбедуваат образование на ученици кои не се физички „на исто место“, во процесот на наставата и учењето. Наместо тоа, наставниците и учениците комуницираат асинхроно (во време, по сопствен избор) со размена на печатени или електронски материјали/извори за учење или преку технологија што им овозможува да комуницираат во реално време (синхроно). Користењето на електронските технологии и интернетот, како примарна форма на комуникација, е најочигледната карактеристика на современата настава од далечина (Министерство за образование и наука [МОН], 2020, стр. 5).

Препораките од анализите на Организацијата за економска соработка и развој (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020) за ефективноста на наставата од далечина покажуваат дека развивањето на позитивни ставови кон учењето може да им помогне на учениците да ги надминат потенцијалните предизвици на наставата од далечина, како што се на пример, да се остане сконцентриран за време на онлајн часовите и да се одржи нивото на мотивација. Позитивните ставови кон учењето, саморегулацијата и интринзичната мотивација за учење играат важна улога во подобрување на постигањата во училиште воопшто, а особено може да бидат клучни доколку учењето од далечина продолжи (OECD, 2020, стр. 2). Кога станува збор за ставовите кон учењето, резултатите од истражувањата ги издвојуваат следните шест ставови (во областите читање, математика и природни науки), како клучни за постигнување успех на учениците: амбициите на учениците за учење; важноста што му ја придаваат учениците на училиштето за нивната кариера; чувството на припадност во училишната заедница; посветеноста на учениците да работат напорно за да ги подобрат постигањата; способностите на учениците да се справат со тешкотиите и задоволството на учениците кое го добиваат од учењето. Повеќето од овие ставови се развиваат на почетокот на школувањето, но веројатно се пренесуваат и во адолесценцијата, правејќи ги учениците поотпорни на промените во општеството и поотворени за доживотно учење (OECD, 2020, стр. 5).

Голем дел од истражувањата на мотивацијата за учење се однесуваат на наставата со физичко присуство. Како мотивацијата влијае на учењето од далечина, не е детално истражувано. Сеприсутноста на наставата од далечина наметната од пандемијата со вирусот Ковид-19 и извесноста дека наставата

од далечина во поголем или помал обем ќе биде присутна и во иднина, ја наметнува потребата да се разбере мотивацијата за учење во ваквиот вид настава со цел да се влијае на нејзината ефективност. За почеток е неопходно да се развие соодветен мерен инструмент за проценка на мотивацијата за учење од далечина и да се провери моделот на мотивација за учење од далечина.

Општата мотивација за учење е трајна и широка диспозиција, односно тежнение за усвојување знаења и вештини во различни ситуации на учење. Во таа смисла, мотивацијата е стабилна – кога ќе се развие, трае целиот живот, и зависи од ученикот и од неговото искуство со учењето (Deci & Ryan, 2000). Суштествен аспект на мотивацијата е воспоставување директна и интензивна врска меѓу целта, дејствијата и крајните резултати (постигањата). Па оттаму, битно е постигнатите резултати да имаат субјективно значење и психолошка вредност за личноста, бидејќи, во спротивно тие ја губат силата на активни мотиватори. Затоа и се вели дека мотивацијата е функција од очекуваните резултати и од психолошката вредност која им се припишува (Eccles & Wigfield, 2002).

Успехот во школското учење најчесто се поврзува со мотивацијата за постигнување. Во основа на мотивацијата за постигнување се наоѓа компетенцијата што учениците сакаат да ја развиваат или да ја покажуваат пред другите (Pajares & Miller, 1994). За секој ученик/чка важно е да се утврди што за него/неа значи постигнување, кои се целите што сака да ги постигне. Исто така, треба да се идентификува и однесувањето насочено кон постигнување и каква улога има тоа во процесот на учењето. Ова е основата за да се разбере мотивацијата на учениците (Elliot & Murayama, 2008).

Целите се когнитивни претстави коишто се однесуваат на тоа што поединецот сака да постигне и причините зошто сака да ги постигне. Посакуваните цели одредуваат што треба да правиме, на кои аспекти во однесувањето да внимаваме и служат како критериуми за проценка на соодветноста на сопственото однесување во однос на поставените цели. Во основата на Теоријата за цели на постигнување (Elliot & Murayama, 2008) е поставката дека постојат голем број цели коишто учениците можат да ги постигнат во наставниот процес. Учениците учествуваат во активности коишто се насочени кон постигнување затоа што имаат одредена целна ориентација. Целната ориентација е диспозициона карактеристика и се однесува на група интенции на ученикот што одредуваат како да пристапува и дејствува во учење со разбирање (Elliot et al., 2011).

Истражувањата во рамки на Теоријата на цели на постигнување идентификувале две целни ориентации кои учениците најчесто ги усвојуваат (Elliot & McGregor, 2001). Тоа се: целна ориентација кон учење (подобрување до совр-

шенство) и целна ориентација кон изведба (перформанса) (Ames & Ames, 1984; Dweck, 1986). Учениците ориентиран на учење се насочуваат кон развивање нови способности и вештини, разбирање на содржините што ги учат, тежнеат кон развој и подобрување и го вреднуваат своето постигнување врз основа на сопствени стандарди. Оваа целна ориентација се темели на потребата за постигнување кај учениците и теоријата за растеж (верување дека когнитивните способности и карактеристиките на личноста може да се менуваат и развиваат) (Dweck, 2006). Од друга страна, учениците ориентиран на изведба сакаат да ја покажат својата компетентност и насочени се кон тоа како другите ќе ги проценат и своето постигнување го вреднуваат споредувајќи се со другите. Оваа целна ориентација се темели на потребата за постигнување, но и на стравот од неуспех и на теоријата на ентитет (верување дека когнитивните способности и карактеристиките на личноста се непроменливи) (Dweck, 2006). Кога учениците се насочени на цели за подобрување до совршенство тогаш тие имаат тенденција да уживаат во учењето со разбирање и во усвојување на содржините што се обработуваат во училиштето што води кон остварување на очекуваните резултати во наставниот процес. Затоа целната ориентација кон учење може да се разгледува како облик на внатрешна мотивација, бидејќи го поттикнува и одржува интересот кај учениците (Pintrich, 2004). Целната ориентација на изведба подразбира потреба од надворешна мотивација. Фокусот е на добивање признанија, споредување и натпреварување со соучениците. Учениците кај кои преовладува екстринзичната целна ориентација поголемо значење им придаваат на оценките (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Според теоријата за самодетерминација теоретската рамка за концептуализирање на мотивацијата на учениците е поставена во моделот очекување - вредности (Ryan & Deci, 2000). Според овој модел, постојат три мотивациски компоненти коишто се поврзани со три различни компоненти на саморегулирачкото учење: (1) компонентата очекување, којашто во себе ги вклучува верувањата на учениците за нивните способности да ја извршат задачата, (2) компонентата вредности којашто се однесува на целите и верувањата за важноста и интересот за задачата и (3) афективната компонента којашто во себе ги вклучува емоционалните реакции на учениците кон задачата (Ryan & Connell, 1989).

Компонентата очекување во мотивацијата на учениците се концептуализира на различни начини во литературата, на пример како доживеана компетентност, самоефикасност, контрола на учењето/вложувањето на труд, но базичниот конструкт ги опфаќа верувањата на учениците дека се способни да ја извршат задачата и дека тие се одговорни за сопственото постигнување (Niemiec & Ryan, 2009). Во оваа смисла, компонентата очекување се одне-

сува на одговорите на учениците на следното прашање: Дали можам да ја извршам задачата? Различни аспекти од компонентата очекување се поврзуваат со метакогнитивните процеси на учениците, како ги применуваат когнитивните стратегии и менаџирањето на вложувањето на труд. Генерално, истражувањата покажуваат дека учениците коишто веруваат дека имаат способности, користат метакогнитивни стратегии, користат повеќе когнитивни стратегии и се поупорни и поистрајни да ја завршат задачата споредено со учениците коишто не веруваат дека имаат способности да ја извршат задачата (Ryan, 1995; Pintrich, 2003; Deci & Ryan, 1985).

Бандура ја дефинира самоефикасноста како способност на индивидуата да организира и изврши низа акции потребни за да се совлада очекуваната ситуација (Bandura, 1997). Оние со високо уверување во својата самоефикасност се склони на поизразена самоиницијативност и упорност, дури и при постојење пречки во изведбата на активност, со што се зголемува и веројатноста за постигнување успех. Според Бандура, самоефикасноста зависи од средната и е ситуацијски условена. Тоа е научено однесување или научен стил на мислење во однос на сопствените можности и способности за реализација на посакуваните исходи. На развојот на самоефикасноста може да влијаат повеќе фактори: претходни успеси, набљудување модели, замислување на самиот себе во ситуација на успех, уверувањата од страна на други личности дека одредено однесување ќе ни помогне да ја оствариме целта и дека тоа можеме да го постигнеме. Слично со теориите очекување - вредност и атрибуција, и теоријата на Бандура за самоефикасност се фокусира на очекувањата за успех. Но, Бандура прави разлика помеѓу два вида очекувања во процесот на однесувањето насочено кон цел: очекување на исходот (се однесува на верувањето на поединецот дека некое однесување ќе доведе или нема да доведе до посакуваниот исход) и очекување на лична ефикасност (верување на поединецот дека е способен или не е способен да го реализира потребното однесување). Овие два вида на очекувања се различни смета Бандура, затоа што индивидуите можат да веруваат дека одредено однесување ќе доведе до посакуваниот исход (очекување на исходот), но да не веруваат дека можат да го реализираат тоа однесување (очекување лична ефикасност) (Schunk, 1985).

Контролата на учењето/вложувањето на труд се однесува на верувањата на учениците за контролата што ја имаат над нивната способност да го научат материјалот. Учениците со повисоки академски постигања вообичаено го припишуваат успехот и неуспехот на внатрешните фактори коишто се под нивна контрола, особено на вложениот напор. Учениците со внатрешен локус на контрола имаат тенденција да веруваат дека имаат контрола врз настаните во нивниот живот. Додека пак, учениците со надворешен локус на контро-

ла сметаат дека настаните во нивниот живот се надвор од нивна контрола. Истражувањата покажуваат дека учениците со внатрешен локус на контрола имаат повисока мотивација и повисоки постигања (Pintrich & DeGroot, 1990).

Компонентата вредности во мотивацијата на учениците, се однесува на целите на задачата и на нивните верувања за важноста и интересот за задачата. Покрај тоа што оваа компонента се концептуализира на различни начини, како на пример, цели на учење наспроти цели на постигнување, интринзична наспроти екстринзична ориентација, вреднување на задачата, интерес, оваа мотивациска компонента во суштина се однесува на причините поради коишто учениците ја извршуваат задачата. Со други зборови, се однесува на одговорите на учениците на прашањето: Зошто ја извршувам задачата? Истражувањата покажуваат дека учениците коишто имаат мотивациска ориентација што вклучува цели на подобрување до совршенство, учење и предизвик, како и верувања дека задачата е интересна и важна, користат метакогнитивни стратегии, користат повеќе когнитивни стратегии и ефективно менаџираат со вложувањето на трудот (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich et al., 1987).

Теоријата за самодетерминација дава објаснување на конструктите интринзична и екстринзична мотивација (Deci et al., 1999). Интринзичното мотивирано однесување е во функција на задоволување на психолошките потреби поврзани со развојните тенденции, во функција на реализирање на потенцијалите кои се во постојан процес на менување и развивање, како и во функција на поуспешно адаптирање на животната средина. Под интринзична мотивација се подразбира „активност заради внатрешна сатисфакција, поттик однатре да се бараат предизвици и нови нешта, да се прошируваат капацитетите за активност и постигнувања, да се истражува, да се учи и да се создава“ (Спасовски, 2012, стр. 124). Се јавува спонтано кога некоја активност предизвикува интерес затоа што е вредна за личноста. Интринзичната мотивација подразбира однесување на луѓето засновано на нивните интересирања и вредности. Се јавува во услови кога постои слобода на избор во однесувањето, слобода на чувствата и води кон подлабоко разбирање, побогати доживувања, покреативни резултати и подобро решавање проблеми. Интринзичната мотивација се зголемува кога предизвикот е оптимален за ученикот. Се развива во опкружување кое пружа сигурност и поддршка, а ја загрозуваат притисоци, закани, строг надзор и рокови, омаловажувачки евалуации, наметнати цели (Спасовски, 2012). Екстринзичната мотивација подразбира „поттик за остварување некој резултат кој е одвоен од самата активност“ (Спасовски, 2012, стр. 125). Заснована е на случувања надвор од самата личност. Таа е причина учениците да преземаат активности со цел да добијат некаква

награда или да избегнат дестимулација (некаков непријатен исход) и влијае на однесувањето само додека е достапна или присутна стимулацијата. Може негативно да влијае на интринзичната мотивација, затоа што го преместува перципираниот локус на контрола од внатрешен на надворешен. Тоа не значи дека екстринзичната мотивација е целосно несвојствена за автентично функционирање на личноста. Многу мотиви се комбинирани, а често пати однесувањето е резултат на интеракција на интринзични и екстринзични цели. Екстринзичните животни цели, низ процесот на интернализација, може да бидат потполно асимилирани од личноста и да бидат во хармонија со вредностите. Тогаш тие се автентично интегрирани, а однесувањето е волево и автономно, слободно избрано, бидејќи е конзистентно на личноста. Но, често се случува и прифаќање на надворешни мотиви како доминантни, а притоа да не се автентично интегрирани од личносниот систем. Тоа се случува од разни свесни или несвесни причини, често за да се избегне понижување, чувство на вина, страв, анксиозност или барем привремено да се почувствува гордост. Во ваков случај станува збор за верувања и однесувања кои произлегуваат генерално од состојби на принуда, страв, обврска или вина. Ваквите состојби не овозможуваат задоволување на автентичните базични психолошки потреби, а себеценењето кај учениците со изразена екстринзична мотивација е ранливо и крехко (Ryan & Deci, 2000).

Третата мотивациска компонента се однесува на емоционалните реакции на учениците кон задачата. За учениците е важно како ќе одговорот на прашањето: Како се чувствувам во врска со оваа задача? Постојат различни афективни реакции коишто може да бидат релевантни, како на пример, лутина, гордост, вина, но во училиштен контекст најважна реакција е анксиозноста од испрашување/тестирање. Анксиозноста од испрашување/тестирање се дефинира како мултидимензионален конструкт. Бројни истражувачи се сложуваат дека се состои од најмалку две компоненти, загриженост и емоционалност (Rotgans & Schmidt, 2010). Компонентата загриженост го претставува когнитивниот аспект на анксиозноста од испрашување/тестирање и се дефинира како секоја когнитивна експресија на грижа за сопствената изведба. Оваа компонента ги вклучува негативните разговори во себе и негативни размислувања за резултатите што ќе се постигнат. Емоционалната компонента се однесува на физиолошките и афективните реакции, вклучително и физиолошката возбуденост, симптоми, и непријатни чувства како што се тензија и нервоза. Анксиозноста од испрашување/тестирање се покажува дека е поврзана со перцепциите за компетентност, како и со користење на метакогнитивни стратегии, когнитивни стратегии и менаџирање на вложениот труд (Wigfield & Eccles, 1989).

Од аспект на теоријата за самодетерминација, наставниците ја поттикнуваат или попречуваат мотивацијата преку креирање средина којашто влијае на остварувањето на трите основни психолошки потреби, автономија, компетентност и поврзаност (Deci & Ryan, 2008). Наставниците можат да го охрабрат чувството на автономија преку давање избор во задачите и преку поучување насочено од интересите на учениците. Во интеракција со учениците наставниците може да креираат услови во училницата коишто ќе ги охрабрат учениците да се чувствуваат слободни во однесувањето што вклучува на пр. поставување прашања и искажување на сопствените размислувања. Наставниците, исто така, можат наместо контролирачки и манипулативен фидбек, да го пофалуваат вложувањето на труд и да даваат повратни информации што ќе го поддржат внатрешниот, наспроти надворешниот локус на контрола. Наставниците можат да влијаат врз перцепираната компетентност на учениците преку комуникација на начин што го препознава трудот на учениците кога одговараат на поставените прашања, давање фидбек, и охрабрување на истражувачкиот дух на учениците. Наставниците можат да ја поддржат поврзаноста преку остварување емоционални контакти со учениците во текот на часовите.

Анализите на одговорот на образовните системи на пандемијата од вирусот со Ковид-19 покажуваат дека образовните средини во коишто наставниците можат да го пренесат ентузијазмот кон содржините во предавањата го поддржуваат развојот на позитивни ставови кон учењето, со посебен акцент на поставување амбициозни цели на учење, мотивација за постигнување совршенство во задачата, самоефикасност и уживање во учењето биле поефикасни. Важноста на ентузијазмот на наставниците како движечки фактор за учењето на учениците е докажана и во истражувањата, на пример, ентузијастичките наставници помагаат да се развијат кај нивните ученици позитивни ставови кон наставниот предмет и припишување на лична важност на предметот и ги мотивираат и инспираат учениците, зголемувајќи ја продуктивноста на времето кое што го поминуваат во учење на задачите (OECD, 2020).

## Метод

### *Примерок*

Примерокот на истражувањето го сочинуваат вкупно 657 средношколци запишани во прва година во учебната 2020/2021 година во 22 средни училишта на Град Скопје (табела 1).



**Табела 1***Примерокоџи сџоред наставиен јазик*

Средно училиште на Град Скопје	Наставен јазик -македонски <i>n</i>	Наставен јазик - албански <i>n</i>
Браќа Миладиновци	22	14
Цветан Димов	0	27
Георги Димитров	34	0
Кочо Рацин	13	0
Раде Ј. Корчагин	22	0
Михајло Пупин	16	0
Орце Николов	22	0
Владо Тасевски	26	14
Шаип Јусуф	19	0
Сарај	0	28
Васил А. Дрен	19	0
Марија К. Скловска	33	29
Никола Карев	33	0
Здравко Цветковски	30	18
Боро Петрушевски	22	0
Јосип Б. Тито	27	0
Лазар Танев	18	0
Панче Арсовски	11	0
Димитар Влахов	17	7
Панче Караѓозов	33	31
Зеф Љуш Марку	0	32
Арсени Јовков	17	23
Вкупно	434	223

Во секое од училиштата каде што наставата се изведува само на еден наставен јазик (македонски или албански) е избрана по една паралелка, додека во двојазичните училишта избрани се по две паралелки, една на македонски наставен јазик и една на албански. Изборот на паралелките е направен од страна на стручниот соработник во конкретното училиште (при изборот е водено сметка за големината на паралелката и балансираноста по пол). Сите ученици во паралелката присутни на класниот час кога е зададен прашалникот се информирани за целите на истражувањето и се вклучени во истражу-

вањето. Вкупно 434 ученици го одговориле прашалникот на македонски јазик, а 223 на албански. Во однос на полот на испитаниците, 426 се девојчиња и 231 се момчиња.

### *Инструментии*

Во истражувањето се користени приспособени верзии на скалите од кратката верзија на Прашалникот за мотивирачки стратегии при учењето за средношколци (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich et al., 1993). Пет скали од оваа верзија се приспособени за мерење на мотивацијата на учениците за учење од далечина (приспособувањето е направено на тој начин што во ајтемите е додаден зборот „онлајн“ пред зборовите *часови* и *настава* за да укажува на тоа дека се мисли на часовите и наставата што се реализираат од далечина). Скалата *погрешка од наставниците* е преземена од истражувањето за мерење на мотивацијата за учење од далечина кај студенти (Fowler, 2018).

### *Интринзична целна ориентација*

Се однесува на степенот до кој ученикот/чката согледува дека учествува во извршување на задачата од причини како што се: предизвик, љубопитност, постигнување совршенство (Pintrich & DeGroot, 1990). Се изразува преку скор на скалата *интринзична целна ориентација* составена од девет ајтеми. Повисокиот скор укажува на повисока интринзична вредност припишана на задачите. Следните ајтеми ја сочинуваат приспособената верзија на скалата:

- Повеќе сакам да решавам задачи коишто имаат предизвик, за да научам нови нешта.
- Важно е за мене да го совладам материјалот што се предава на онлајн часовите.
- Ми се допаѓа тоа што го учам на онлајн часовите.
- Сметам дека ќе можам тоа што сум го научил/а во еден предмет да го искористам и во друг предмет.
- Често работам и повеќе отколку што се бара за решавање на домашните задачи.
- И тогаш кога имам послаби резултати на тест или на испрашување, се обидувам да научам од направените грешки.
- Сметам дека тоа што го учам е корисно да го знам.
- Сметам дека содржините што ги учиме на онлајн часовите се интересни.
- За мене е важно да ја разберам содржината на онлајн часовите што е можно потемелно.

### *Екст̄ринзична целна ориент̄ација*

Се однесува на степенот до кој ученикот/чката согледува дека учествува во задачата од причини како што се: оценки, награди, постигнување, евалуации од другите и натпреварување (Pintrich & DeGroot, 1990). Се изразува преку скор на скалата *екст̄ринзична целна ориент̄ација* составена од четири ајтеми. Повисокиот скор укажува на повисока екст̄ринзична вредност припишана на задачите. Следните ајтеми ја сочинуваат приспособената верзија на скалата:

- Да добијам добра оценка е најважното нешто за мене во моментов.
- Најважно за мене во моментов е да го подобрам просекот од оцените на тестовите, за да добијам повисока оцена.
- Посакувам да добивам подобри оценки од другите ученици во класот.
- Сакам да имам високи постигнувања затоа што ми е важно да ја покажам мојата способност пред моите родители, другари или други лица.

### *Самоефикаснос̄т̄*

Ајтемите на оваа скала ги проценуваат следните два аспекти на очекувањата: очекувања на успех и очекувања за самоефикасност. Очекувањата за успех се поврзуваат со целна ориентација кон перформансата (изведбата). Самоефикасноста е самопроценка на сопствената способност за постигнување совршенство во задачата (Pintrich et al., 1993). Се изразува како скор на скалата за самоефикасност составена од шест ајтеми. Повисокиот скор укажува на повисока проценка на самоефикасност. Следните ајтеми ја сочинуваат приспособената верзија на скалата:

- Сигурен/а сум дека можам да ги разберам содржините што се предаваат за време на онлајн часовите.
- Кога ќе се споредам со другите ученици во класот, сметам дека сум добар/а ученик/чка.
- Сигурен/а сум дека можам одлично да ги решам задачите на час, како и домашните задачи.
- Сметам дека ќе добијам добри оценки на тестовите.
- Моите вештини за учење се одлични кога ќе се споредам со другите ученици во класот.
- Знаам дека ќе можам да го совладам материјалот за тестовите и испрашувањата.

### *Контрола на учењето/вложувањето труд*

Се однесува на верувањата на учениците дека трудот што го вложуваат да научат ќе резултира со позитивни резултати, верување дека резултатите се должат на сопствениот труд, а не на надворешни фактори (Pintrich & DeGroot, 1990). Се изразува преку скор на скалата *контрола на учењето/труд* којашто се состои од четири ајтеми. Повисок скор укажува на поголема контрола над учењето/вложувањето труд. Следните ајтеми ја сочинуваат приспособената верзија на скалата:

- Ако учам на соодветен начин, тогаш ќе можам да го совладам наставниот материјал.
- Ако не го научам наставниот материјал, тогаш тоа е единствено моја одговорност/мој неуспех.
- Ако вложувам труд доволно, тогаш ќе го совладам наставниот материјал.
- Ако не го разбираам наставниот материјал, тоа е така затоа што не сум вложил/а труд доволно.

### *Анксиозност од испрашување/тестирање*

Оваа скала има две компоненти, загриженост или когнитивна компонента, и емоционална компонента. Загриженоста се однесува на негативните мисли на учениците кои го намалуваат постигнувањето, додека емоционалната компонента се однесува на афективните и физиолошките аспекти на анксиозноста. Когнитивните грижи и преокупираноста со успехот во изведбата е докажано дека се најголем извор на намалување на постигањата (Pintrich & DeGroot, 1990). Се изразува како скор на скалата *анксиозност од тестирање* која се состои од пет ајтеми. Оригиналната скала се состои од првите четири ајтеми, петтиот ајтем е додаден во оваа верзија на прашалникот за да одговори на целите на истражувањето. Повисок скор укажува на повисока анксиозност од тестирање. Следните ајтеми ја сочинуваат приспособената верзија на скалата:

- Се чувствувам непријатно, вознемирено кога имам испрашување или тест.
- Многу сум загрижен/а во врска со тестовите и усните испрашувања.
- Кога имам тест мислам на тоа колку лошо го решавам.
- Кога имам тест, мислам на последиците доколку постигнам лоши резултати на тестот.
- Чувствувам страв од изложеност на камера кога имам испрашување.

### *Поддршка од наставниците*

Се однесува на перцепциите на учениците за поддршката што ја добиваат од своите наставници во делот на емоциите и усвојувањето на наставните содржини. Се изразува како скор на скалата *Поддршка од наставниците* (Fowler, 2018). Повисок скор укажува на поголема доживеана поддршка од страна на наставниците. Оригиналната скала се состои од првите седум ајтеми, осмиот ајтем е додаден во оваа верзија на прашалникот за да одговори на целите на истражувањето. Следните ајтеми ја сочинуваат приспособената верзија на скалата:

- Чувствувам дека можам слободно да комуницирам со наставникот/чката за време на онлајн часовите.
- Наставникот/чката одговара на прашањата, јасно, целосно и навремено.
- Јасни ми се очекувањата на наставникот/чката од мојата работа/учење во онлајн наставата.
- Наставникот/чката ми дава јасни насоки коишто ми се потребни за да постигнам успех.
- Наставникот/чката го презентира наставниот материјал на начин којшто е разбирлив и одговара на мојот стил на учење.
- На онлајн часовите имам слобода да влијаам, односно да го регулирам моето учење.
- Од наставникот/чката добивам редовно конструктивна повратна информација којашто ми помага да го следам и проценувам моето постигнување.
- Оценувањето е фер и ме мотивира да учам потемелно.

На секое од тврдењата во шесте скали учениците своите одговори ги даваа на петтостепенa скала, при што 1 означува „воопшто не е така“, а 5 означува „така е во целоси“.

### *Постајка*

Првиот чекор се состоеше од преведување на прашањата од оригиналните скали од англиски на македонски јазик. Потоа следувахе приспособување на ајтемите за да соодветствуваат на реализацијата на наставата од далечина во контекст на нашата земја. При приспособувањето предвид беше земено мислењето, односно предлозите дадени од страна на мала група на средношколци и стручни соработници од Скопје, а кои се однесуваат на тоа во финалната

верзија на ајтемите да се користат, односно да се додадат термините онлајн учење, онлајн часови, онлајн настава, како посоодветни за учениците, наспроти термините настава и учење од далечина. Потоа финалната верзија од македонски јазик беше преведена на албански јазик. Следувааше поставување на прашањата во платформата Google Forms. Секое од прашањата е задолжително да се одговори со избирање на само една од понудените категории на одговор. Линковите со прашалниците беа активни две недели (во периодот од 2 до 16 мај, 2021 година) и истите беа споделени со стручните соработници од средните училишта на Град Скопје. Нивна задача беше за време на класните часови да ги споделат линковите до прашалникот во опцијата Chat во платформата Microsoft Teams, соодветно на јазикот на којшто се изведува наставата во училиштето. Учениците одговараа на прашалникот за време на класните часови.

## Резултати

За статистичка обработка на податоците се користени статистичките програми SPSS (Statistical Package for Social Sciences) и AMOS (Analysis of a Moment Structures). Добиените показатели од дескриптивната анализа се прикажани на табела 2.

**Табела 2**

*Дескриптивни показатели за скалите кои се однесуваат на мотивацијата за учење на далечина*

Скала	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max.</i>	<i>Min.</i>	Cronbach's $\alpha$
Интринзична целна ориентација	3.78	0.81	5	1	.85
Екстринзична целна ориентација	4.02	0.88	5	1	.73
Самоефикасност	3.74	0.86	5	1	.84
Контрола на учењето/ вложениот труд	3.93	0.89	5	1	.78
Анксиозност од испрашување/тестирање	3.52	1.05	5	1	.80
Поддршка од наставниците	3.69	0.99	5	1	.92

Добиените резултати од дескриптивната анализа покажуваат дека шесте предложени скали коишто го мерат конструктот мотивација за учење од да-

лечина имаат соодветни вредности на коефициентот Кронбах алфа (Cronbach  $\alpha$ ), што укажува на внатрешна хомогеност на скалите. Во однос на просечните резултати на секоја од скалите поединечно може да се забележи дека сите просечни вредности се високи, над теоретската просечна вредност што укажува на тенденција учениците да се прикажуваат во попозитивно светло со оглед дека формулацијата на ставките е таква што доста јасно може да се види што е пожелен одговор.

### Модел на мерење

Соодветноста на моделот на мерење е определена со конфирматорна факторска анализа. Во обработката на податоците, беше тестиран мерниот модел, кој вклучува шест латентни конструкти: интринзична целна ориентација, екстринзична целна ориентација, самоефикасност, контрола на учењето/вложениот труд, анксиозност од испрашување/тестирање и поддршка од наставниците и 36 индикатори. По спроведената анализа и модификации на индексите (споени се грешките: e3 со e8, e14 со e15 и e28 со e31, како најсоодветно решение според теоретската рамка на истражувањето) добиени се следните вредности за избраните критериуми за соодветност на моделот: вредноста на Хи квадрат тестот е поделена со бројот на степени на слобода –  $CMIN/DF = 2.96$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 3.70); просечниот квадратен корен за апроксимација на грешка –  $RMSEA = 0.05$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0.06) и компаративниот индекс на соодветност –  $CFI = 0.90$  (пред модификацијата вредноста изнесуваше 0.86). Дополнително, сите факторски заситгувања за индикаторите на латентните варијабли се значајни ( $p < .001$ ) и стандардизираниите скорови се над вредноста од 0.40 (табела 3).

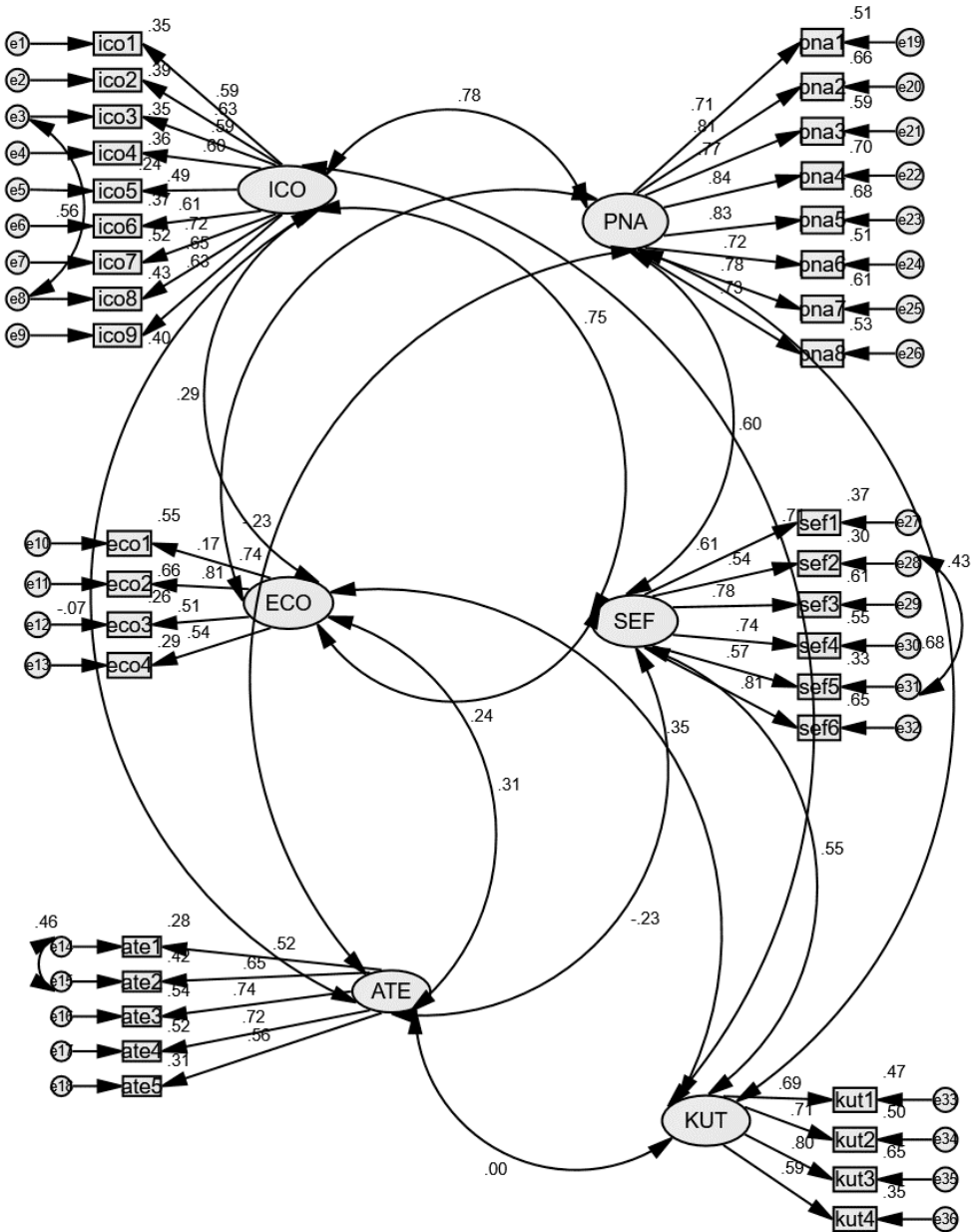
**Табела 3***Стандардизирани скорови за ајтемиите*

Ајтеми	Скала	Стандардизирани скорови
ico1	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.59
ico2	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.63
ico3	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.59
ico4	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.60
ico5	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.49
ico6	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.61
ico7	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.72
ico8	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.65
ico9	ICO (интринзичка целна ориентација)	0.63
eco1	ECO (екстринзичка целна ориентација)	0.74
eco2	ECO (екстринзичка целна ориентација)	0.81
eco3	ECO (екстринзичка целна ориентација)	0.51
eco4	ECO (екстринзичка целна ориентација)	0.54
ate1	ATE (анксиозност од тестирање)	0.52
ate2	ATE (анксиозност од тестирање)	0.65
ate3	ATE (анксиозност од тестирање)	0.74
ate4	ATE (анксиозност од тестирање)	0.72
ate5	ATE (анксиозност од тестирање)	0.56
pna1	PNA (поддршка од наставници)	0.71
pna2	PNA (поддршка од наставници)	0.82
pna3	PNA (поддршка од наставници)	0.77
pna4	PNA (поддршка од наставници)	0.84
pna5	PNA (поддршка од наставници)	0.82
pna6	PNA (поддршка од наставници)	0.72
pna7	PNA (поддршка од наставници)	0.78
pna8	PNA (поддршка од наставници)	0.73
sef1	SEF (самоефикасност)	0.61
sef2	SEF (самоефикасност)	0.54
sef3	SEF (самоефикасност)	0.78
sef4	SEF (самоефикасност)	0.74
sef5	SEF (самоефикасност)	0.57
sef6	SEF (самоефикасност)	0.81
kut1	KUT (контрола на учењето/трудот)	0.69
kut2	KUT (контрола на учењето/трудот)	0.71
kut3	KUT (контрола на учењето/трудот)	0.80
kut4	KUT (контрола на учењето/трудот)	0.59

*Забелешка.* Ајтемите се подредени согласно приказот на ајтемите даден во делот Метод на овој труд.



Согласно добиените вредности од факторската анализа може да се заклучи дека предложениот шестфакторски модел соодветно ја објаснува заедничката варијанса на ајтемите со коишто се мерат овие фактори (Steiger, 2007). Моделот е прикажан на слика 1.



**Слика 1**  
Шестфакторски модел на мотивација за учење од далечина (финален)

## Дискусија

Резултатите од конфирматорната факторска анализа покажуваат дека предложениот шестфакторски модел за мерење на мотивацијата за учење од далечина кај ученици средношколци во прва година соодветно одговара на податоците од спроведеното истражување. Шесте фактори произлегуваат од когнитивната теорија за самодетерминација и се однесуваат на интринзичната целна ориентација, екстринзичната целна ориентација, самоефикасноста, контролата на учењето/вложувањето труд, анксиозноста од испрашување/тестирање и поддршката од наставниците.

Во однос на прикажаните дескриптивни показатели/аритметичките средини, скалата на *поддршка од наставниците* има релативно ниска вредност како резултат на тоа што традиционалните методи на поддршка и поврзаност се отсутни во наставата од далечина. Од перспектива на теоријата за самодетерминација ова претставува пречка за мотивацијата.

Актуелните истражувања покажуваат дека наставниците и семејствата имаат клучна улога во поддршката на учениците да ги искористат предностите на наставата од далечина (OECD, 2020). Во училица кога наставникот стои лице в лице со учениците, според нивната невербална комуникација и говорот на телото може лесно да забележи дали предавањето е успешно и води кон постигнување на целите. Но, во виртуелна училица, за време на синхрони активности кога камерите не се приклучени, ваквите информации се недостапни. Затоа во виртуелна училица потребно е редовно да се собираат повратни информации од учениците за различни аспекти на часот со цел да се идентификува што функционира/им се допаѓа при учењето од далечина, што може да се подобри и што би препорачале. На овој начин наставникот ќе може да го приспособи начинот на работа соодветно на потребите и можностите на учениците.

Повратната информација при учењето од далечина е особено значајна за да се одржи мотивацијата и континуитетот во учењето и може да биде дадена во различни форми. При асинхроното давање повратна информација, истата може да биде во пишана форма, или наставникот да ја сними и да ја испрати на ученикот во вид на видеоснимка или аудиоснимка. При синхроното давање повратна информација, најсоодветен е директниот разговор со ученикот/чката преку телефон или онлајн апликации за комуникација. Ваквиот начин на давање повратна информација бара повеќе време од страна на наставникот, за што е добро тој/таа во распоредот да предвиди поединечни сесии во одреден дел од денот или неделата. Овие сесии овозможуваат учениците да го одржат контактот и врската со училиштето и чувството дека наставниците им се на располагање за да им дадат насока и поддршка. Повратната инфор-

мација може да се даде и на ниво на цел клас за да се нагласи напредувањето или, пак, да се укаже на одредени предизвици со кои сите/повеќето ученици се соочуваат (МОН, 2020).

Учениците тежнеат да ја усвојат онаа целна ориентација која што им е нагласена во училиницата. Имајќи предвид дека екстринзичната мотивација е генерално позастапена во социјалните средини како што се работните места и училиниците и може да се менува од надворешните агенсии, како што се работодавачите и наставниците, неопходно е таа да се разбере и да се определат начини како може оптимално да се искористи. Суштината на ова е во перцепираниот локус на контрола. Како што се постигнува индивидуата да ги интернализира мотивирачките фактори за специфично однесување, така тие стануваат сè повеќе вклучени и нивното однесување започнува да наликува на однесување што е внатрешно мотивирано. Поуспешните наставници успеваат да го промовираат постигањето на учениците преку екстринзична мотивација, додека работат на зајакнување на развојот на интринзичната мотивација. Ова се постигнува преку: изготвување задачи што поттикнуваат интерес, што претставуваат предизвик за учениците и се во склад со нивните способности; давање можност на учениците да имаат избор и контрола над активностите во училиницата; поставување фокус кон индивидуално подобрување, учење, напредување; лично, а не јавно вреднување/оценување; препознавање и уважување на трудот на учениците; помагање на учениците да гледаат на грешките како на можности за учење; примена на групна работа заради интеракција на учениците и приспособување на времето за учениците кои имаат проблем да ја завршат задачата (Weidinger, 2020).

Иако одредени форми на интеракција и ангажирање на учениците поради наставата од далечина се ограничени, истовремено технологијата и наставата од далечина овозможуваат друг вид ангажираност на учениците преку различни начини на интеракција, задачи и активности. За да се поттикне интересот на учениците и да се одржи мотивацијата за учење, на наставниците им се препорачува да водат грижа за следните аспекти кои се значајни за одржување на интересот и мотивацијата за учење: добивање информации за интересот на учениците за предметот, содржините, начините на учење; воспоставување цели/резултати од учење за секој ученик да може да го проценува сопствениот степен на постигнување на резултатите и да го планира понатамошното учење; следење и проверка на фокусираноста за време на часот; поттикнување автономија и самонасочено учење, да им се дозволи на учениците да го изберат начинот и алатката со која ќе изработуваат дел од задачите; водење грижа за социоемоционалните аспекти на учењето. При учење на далечина, покрај физичката оддалеченост на учениците, се зголемува и пси-

холошката и емоционалната оддалеченост со што постепено се намалува групната кохезија која е значајна за ефективно учење. Затоа треба да се вложи посебен напор за да се создаде чувство за заедница во виртуелната училница (Биро за развој на образованието, 2020).

Во однос на добиените резултати од ова истражување предвид треба да се земат ограничувањата коишто ги поставува начинот на избор на примерокот, односно примерокот не ги задоволува критериумите за избор на случаен примерок. Следните истражувања може да се фокусираат на ревизија на понудените ајтеми, вклучување квалитативни методи на прибирање податоци како на пример фокус групни дискусии, како и вклучување на случаен примерок.

## Литература

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535–556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.535>
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Биро за развој на образованието. (2020). Упатство за методика на наставата на далечина во основното и средното образование. <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/03/Upatstvo-za-metodika-za-nastava-na-dalecina-1.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–32. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>

- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A  $3 \times 2$  achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <http://doi.org/10.1037/a0023952>
- Fowler, S. (2018). *The Motivation to Learn Online Questionnaire*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Georgia.
- Министерство за образование и наука. (2020). *Концепции за развивање системи за образование од далечина во основниот и средниот училишта во Република Северна Македонија*. <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncept%20za%20dalecinsko%20obrazovanie-design-MK-with%20logos.pdf>
- Niemiec, C.P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136\\_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed&ga=2.222468763.1015889723.1623315797-325703536.1580132844](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed&ga=2.222468763.1015889723.1623315797-325703536.1580132844)
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pintrich, P. R., McKeachie, W.J., & Lin, Y.G. (1987). Teaching a course in learning to learn. *Teaching of Psychology*, 14, 81-86. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1004.4143&rep=rep1&type=pdf>
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177%2F0013164493053003024>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/S10648-004-0006-X>
- Rotgans, J.I., & Schmidt, H.G. (2010). The Motivated Strategies for Learning Questionnaire: A Measure for Students' General Motivational Beliefs and Learning Strategies? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19, 357-369. [https://www.academia.edu/481750/The\\_Motivated\\_Strategies\\_for\\_Learning\\_Questionnaire\\_A\\_Measure\\_for\\_Students\\_General\\_Motivational\\_Beliefs\\_and\\_Learning\\_Strategies](https://www.academia.edu/481750/The_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_A_Measure_for_Students_General_Motivational_Beliefs_and_Learning_Strategies)
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198504\)22:2%3C208::AID-PITS2310220215%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198504)22:2%3C208::AID-PITS2310220215%3E3.0.CO;2-7)

## MOTIVATION TO LEARN ONLINE IN HIGH SCHOOLS STUDENTS IN FIRST YEAR IN SECONDARY SCHOOLS IN CITY OF SKOPJE

Zaneta Chonteva

### Abstract

The research aims to define a model for measuring the motivation for online learning in high school students. The model includes six factors defined by the cognitive theory of self-determination. The six factors relate to intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, self-efficacy, control of learning /effort, test anxiety, and teacher support. The measurement of five factors is done with the help of adapted versions of the scales given in the abbreviated form of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, while the sixth factor *support from teachers* is measured using a scale taken and adjusted from the conducted research for measurement of students' motivation for online learning. The results of the confirmatory factor analysis show that the proposed six-factor model is a good fit, sufficiently explains the common variance of the items by which these factors are measured. Based on the identified factors in the paper, specific recommendations are given on how to improve the motivation for online learning.

**Keywords:** *motivation for online learning, online teaching and learning, theory of self-determination*