

ИЗВЕШТАЈ О ОЦЕНИ ПОДОБНОСТИ КАНДИДАТА, ТЕМЕ И МЕНТОРА ЗА
ИЗРАДУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Орган који је именовео комисију: Наставно-научно веће Филозофског факултета у Новом Саду

Датум именовања комисије: 17.06. 2016.

Састав комисије:

- | | | | |
|----|--|-----------------------------------|---|
| 1. | <u>др Јасмина Пекић</u> презиме и име | <u>доцент</u> звање | <u>психологија</u> ужа научна област |
| | <u>Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду</u> установа у којој је запослен-а | | <u>Председник комисије</u> функција у комисији |
| 2. | <u>др Јасмина Коцопељић</u> презиме и име | <u>ванредни професор</u> звање | <u>психологија</u> ужа научна област |
| | <u>Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду</u> установа у којој је запослен-а | | <u>ментор</u> функција у комисији |
| 3. | <u>др Вељко Ђурић</u> презиме и име | <u>редовни професор</u> звање | <u>теоријска и примењена психологија</u> ужа научна област |
| | <u>Факултет за правне и пословне студије, Нови Сад</u> установа у којој је запослен-а | | <u>члан комисије</u> функција у комисији |

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

1. Име, име јдног родитеља, презиме: Душана, Душан, Шарчевић
2. Датум рођења: 30.7.1987. Место и држава рођења: Нови Сад, Република Србија

II.1 основне студије

година уписа: година завршетка: просечна оцена током студија:

универзитет: _____

факултет: Факултет за правне и пословне студије др Лазар Вркатић

студијски програм: Пословна психологија

звање: психолог

II.2 мастер или магистарске студије

година уписа: година завршетка: просечна оцена током студија:

универзитет: _____

факултет: Факултет за правне и пословне студије др Лазар Вркатић

студијски програм: Пословна психологија

звање: психолог-мастер

научна област: психологија

наслов завршног рада: Мотивација за школско учење према теорији самоодређења

II.3 докторске студије

година уписа:

универзитет: Универзитет у Новом Саду

факултет: Филозофски факултет

студијски програм: Докторске студије психологије

број ЕСПБ до сада остварених: просечна оцена током студија:

II.4 приказ научних и стручних радова

| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
|---|--|------------|
| 1. | Шарчевић, Д. (2015). Структура академске мотивације у раној адолесценцији према теорији самоодређења. <i>Зборник Института за педагошка истраживања</i> , 47 (2), 222-249. | M24 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i> У овом раду проверен је најчешће коришћен инструмент за процену академске мотивације код адолесцената који према теорији самоодређења мери седам аспеката мотивације. На српском узорку у првој верзији овог упитника изоловано је четири фактора те је на основу те верзије настала друга верзија именована САМ која садржи 32 ставке са петостепеним уређеним категоријама одговора од потпуног неслагања до потпуног слагања. Упитник САМ примењен је на пригодном узорку од 1106 испитаника узраста од 10 до 15 година оба пола (51% испитаница). Екстрахована су четири фактора дефинисана као Унутрашња, Спољашња, Интројектована мотивација и Амотивација. Континуум самоодређења није потврђен у потпуности, неке димензије су другачијег статуса самоодређења од очекиваног, док су метријске карактеристике скала веома добре. У односу на прву верзију, ова верзија упитника има боље психометријске карактеристике, јасније одсликава теоријску претпоставку о аспектима академске мотивације и њен континуум је делимично потврђен. Стога, може се рећи да је упитник САМ довољно добар показатељ академске мотивације у раној адолесценцији.</p> | | |
| <p><i>рад припада проблематици докторске дисертације:</i> <u>ДА</u> НЕ ДЕЛИМИЧНО</p> | | |

| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
|--|---|------------|
| 2. | Шарчевић, Д. и Васић, А. (2014). Социодемографски и психолошки корелати школског успеха. <i>Примењена психологија</i> , 7 (3), 401-427. | M24 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i> Бројна истраживања доводе у сумњу валидност школског успеха израженог преко просечне наставничке оцене. Са циљем расветљавања оправданости те сумње анализирани су подаци из три истраживања у којима су, поред социодемографских карактеристика, регистровани и подаци о оствареном школском успеху на крају полугодишта школске године. Примењене су и различите колекције упитника за мерење академске мотивације, мотивације за постигнуће, особина личности, алијенације и локуса контроле. Прва два истраживања су реализована на пригодним узорцима величине 780 и 534 испитаника основношколског узраста од 10 до 15 година оба пола (50 и 48% испитаница). Треће истраживање је спроведено на пригодном узорку од 424 ученика средњих школа узраста од 15 до 19 година оба пола (67% испитаница). Путем хијерархијских вишеструких регресионих анализа утврђено је да пол, образовни и радни статус родитеља испитаника, особине личности и димензије мотивације објашњавају од 7% до 31% варијансе школског успеха. Према значајности и величинама као стабилни предиктори издвајају се прво социодемографске карактеристике, затим особине личности и на крају димензије мотивације. Код млађих испитаника највећи парцијални допринос имају пол и образовање родитеља, док се код старијих издваја једино пол. Особине личности додатно објашњавају у просеку мање варијансе школског успеха. Међу њима се истичу оне особине које индикују социјалну прилагођеност и конформизам. Допринос димензија мотивације је најмањи и ту је углавном реч о усвојеним и инструменталним аспектима мотивације, док унутрашња мотивација нема никаквог значаја. На основу тога може се још једном констатовати да је школски успех проблематичан индикатор образовног постигнућа јер више зависи од социодемографских карактеристика него од особина личности и мотивације.</p> | | |
| <p><i>рад припада проблематици докторске дисертације:</i> ДА НЕ <u>ДЕЛИМИЧНО</u></p> | | |

| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
|--|--|------------|
| 3. | Васић, А. и Шарчевић, Д. (2014). Мерење мотивације за постигнуће у раном адолесцентном добу. <i>Зборник Института за педагошка истраживања</i> , 46 (1), 91-117. | M24 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i> На узорку одраслих испитаника из домаће популације дефинисана је структура мотивације за постигнуће са четири релативно независне димензије такмичења са другима, истрајности у остваривању циља, остваривања циља као извора задовољства и оријентације ка планирању. На основу тог модела сачињена је скала МОП/Д за мерење мотивације за постигнуће у раном адолесцентном добу која је садржала 35 ставки и тростепене категорије одговора. Ова скала примењена је заједно са упитницима о мотивацији за школско учење и о особинама личности на иницијалном узорку (261 испитаник; 48% испитаница) и кросвалидационом узорку (2234 испитаника; 49% испитаница) узраста од 10 до 16 година. Скала МОП/Д показује завидну репрезентативност и одличну поузданост и, с обзиром на очекивану сложеност простора мерења, прихватљиву хомогеност. Експлораторним факторским анализама на оба узорка дефинисане су четири примарне димензије: планирање, учење, такмичење и истрајност и генерални фактор мотивација за постигнућем. Резултати корелационих анализа указују на задовољавајућу критеријумску, конвергентну и дискриминативну ваљаност скале МОП/Д у односу на мере академске мотивације, особине личности и варијабле које су изведене из података о школском успеху. Дакле, скала МОП/Д је добрих психометријских карактеристика и може се примењивати у истраживачкој и практичној психолошкој делатности приликом мерења мотивације за постигнуће испитаника у раној адолесценцији.</p> | | |
| <p><i>рад припада проблематици докторске дисертације:</i> ДА НЕ</p> <p><u>ДЕЛИМИЧНО</u></p> | | |

| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
|--|---|------------|
| 4. | Васић, А. и Шарчевић, Д. (2013). Од алфе до омеге и натраг. <i>Примењена психологија</i> , 6, стр. 287-310. | M24 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i> Коефицијент α, познат и као коефицијент интерне конзистенције, једна је од најчешће коришћених и истовремено највише злоупотребљаваних процена поузданости композитних мерних инструмената или тестова. За тумачење резултата добијених применом неког психолошког теста најважнија злоупотреба коефицијента α је погрешно закључивање о његовој задовољавајућој поузданости и хомогености или једнодимензионалности. Један извор овакве врсте злоупотребе произилази из саме дефиниције коефицијента α као процене поузданости типа интерне конзистенције. Други разлог оваквој злоупотреби налази се у недовољном познавању разлика у поимању и дефиницијама поузданости, хомогености и ваљаности између класичног модела мерења и његове усавршене верзије, факторско-аналитичког модела мерења. Због тога су већ дуже у оптицају и алтернативни предлози, као што је коефицијент ω који представља бољу процену поузданости, хомогености и ваљаности под Спирмановим конфирматорним једнофакторским моделом. На основу података насталих применом једног инструмента путем елементарне алгебре, демонстриране су и упоређене процене коефицијената α и ω. Резултати ових, као и других анализа, говоре да је повољна процена α неопходан, али не и довољан разлог за закључак о поузданости и хомогености теста. Да би се о томе могло утемељено закључивати, потребне су додатне процене као што је ω, заједно са проценама сагласности модела са подацима, поготово у оним, за овакву врсту инструмената, честим случајевима који захтевају проверу једнофакторског модела мерења.</p> | | |
| <p><i>рад припада проблематици докторске дисертације:</i> ДА <u>НЕ</u> ДЕЛИМИЧНО</p> | | |

| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
|--------|--|------------|
|--------|--|------------|

| | | |
|---|--|-----|
| 5. | Васић, А., Шарчевић, Д., и Трогрлић, А. (2011). Задовољство животом у Србији. <i>Примењена психологија</i> , 4, 151-177. | M24 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i> Задовољство животом је једна од основних компонената личног благостања и одређује се као глобална самопроцена квалитета живота у односу на сопствене критеријуме, независно од конкретних вредности, норми и циљева. Најчешће коришћени инструмент у процени ове компоненте благостања је Скала задовољства животом (SWLS – Satisfaction With Life Scale; Diener et al., 1985). Скала је са још неким инструментима примењена у два наврата на пригодним узорцима из домаће популације величине 505 и 942 испитаника оба пола (52% и 50% испитаница), ширег распона узраста (од 17 до 69 година) и различитог образовног статуса. Као и на узорцима из других, углавном англосаксонских популација, скала има прихватљиве метријске карактеристике. Структура главне компоненте, која обухвата готово 60% укупне варијансе, указује на прегнантно дефинисан први главни предмет мерења. Резултати конфирматорних факторских анализа додатно поткрепљују закључак да је простор мерења ове скале просте, једнодимензионалне структуре. Сагласно очекивањима из номолошке мреже личног благостања, значајни корелати су економски статус, екстроверзија, неуротицизам, самопоштовање и самоефикасност, док пол није значајан корелат задовољства животом. Међутим, за разлику од резултата већине досадашњих истраживања, значајним корелатима ове компоненте личног благостања испостављају се образовни статус, пријатност и интензитет афективног доживљавања, док је узраст такође значајан, али материјалним статусом условљен предиктор задовољства животом. Поређење мера задовољства животом, добијених путем SWLS, са мерама задовољства животом из Истраживања светских вредности на узорцима из 16 земаља, говори да су испитаници из Србије у просеку за готово једну стандардну девијацију испод већине развијенијих земаља.</p> | | |
| <p><i>рад припада проблематици докторске дисертације:</i> ДА НЕ ДЕЛИМИЧНО</p> | | |

| | | |
|--|---|-------------|
| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категиорија |
| 6. | Трогрлић, А., Шарчевић, Д. и Васић, А. (2013). Пол, школски успех и мотивација за школско учење. <i>Педагошка стварност</i> , 2, 332-350. | M 52 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i></p> <p>У истраживању усмереном на проверу претпоставке о структури мотивације за школско учење према теорији самоодређења генерисани су подаци на узорку од 2234 испитаника, оба пола (49,2% испитаница) и старијег основношколског узраста (10-16 година). Мотивација за школско учење мерена је упитником <i>EME (Échelle de motivation en éducation; Vallerand et al., 1989</i> у преводу Д. Шарчевић и А. Васића). Дискриминативном анализом на нивоу индикатора и четири димензије мотивације за школско учење, као и путем <i>МАНОВА</i>-е на нивоу димензија тестиране су разлике у мотивацији за школско учење у зависности од пола и школског успеха. Дискриминативном анализом изолована је статистички значајна дискриминативна функција која сажима разлике између полова у амотивацији насупротив мотивацији. Готово исти резултати добијени су и дискриминативном анализом на нивоу димензија мотивације за школско учење. У просеку више резултате имају ученици, што говори о њиховој више израженој амотивацији, а у просеку ниже резултате имају ученице са више израженом мотивацијом за школско учење. Сагласно са бројним другим истраживањима поново је регистрована значајна корелација пола и школског успеха. Али, мултиваријатни тестови значајности у простору димензија мотивације за школско учење не говоре о значајном заједничком деловању ових фактора, него само о значајним посебним ефектима пола и школског успеха. У исходима униваријатних тестова значајности такође изостају значајни ефекти интеракције фактора пола и школског успеха. Регистроване су значајне разлике између полова на димензијама мотивације за школско учење које су дефинисане као унутрашња и спољашња мотивација и амотивација, али не и на димензији мотивације за школско постигнуће. Такође, констатоване су значајне разлике између испитаника различитог школског постигнућа на</p> | | |

| | | |
|--|--|------------|
| димензијама амотивације и спољашње и мотивације за школско постигнуће, али не и на димензији унутрашње мотивације. | | |
| рад припада проблематици докторске дисертације: <u>ДА</u> НЕ ДЕЛИМИЧНО | | |
| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
| 7. | Васић, А., и Шарчевић, Д. (2014). Структура и корелати академске мотивације у адолесценцији. У М. Францешко (Ур.), <i>Вредносне оријентације младих у Војводини - стање и перспективе</i> (73-104 стр.). Нови Сад: Факултет за правне и пословне студије др Лазар Врратић. | М 45 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i></p> <p>Истраживања у којима се пошло од теорије самоодређења, као и неких блиских теорија, усмерена су на проверу претпоставке о мотивационим чиниоцима индивидуалне и друштвене прилагођености у адолесценцији. Резултати ових истраживања поткрепљују и у мањој мери коригују претпоставку ове теорије о врстама академске мотивације. Главни део налаза је да се простор индивидуалних разлика младих у академској мотивацији састоји од четири релативно стабилне и независне димензије Унутрашње, Интројектоване, Спољашње мотивације и Амотивације. Део резултата о релацијама академске мотивације са мерама особина личности и других сродних конструката, као што су мотивација за постигнуће, локус контроле и доживљај отуђености, а затим и пол и школски успех, представљају додатне емпиријске прилоге који говоре о заснованости модификоване претпоставке теорије самоодређења.</p> <p>На основу резултата истраживања академске мотивације модификоване су и претпоставке о локусу контроле као јединственој димензији и трокомпонентном моделу доживљаја отуђености. Када је реч о локусу контроле, изгледа да се искуства младих о ефектима понашања организују у две независне димензије Интерналности и Екстерналности. При томе, Интерналност иде заједно са аутономним и интегрисаним, а Екстерналност са споља контролисаним понашањем. Доживљај отуђености је јединствени, али по садржају сложени доживљај апатије, беспомоћности и усамљености који је значајно повезан са Амотивацијом и Екстерналношћу.</p> <p>Укупно гледано, резултати усаглашено истичу значајну улогу коју самосвојни, интринзички аспекти академске мотивације имају у индивидуалном и друштвеном прилагођавању младих. То је у сагласности са претпоставком о врстама мотивације, као и са другим претпоставкама из теорије самоодређења и сродних теорија, у којима се истиче међусобна условљеност и значај индивидуалних чинилаца и друштвеног окружења за оптимални развој личности и благостање. Посебно, резултати из ових истраживања поново наводе на питање о валидности школског успеха дефинисаног као просечна наставничка оцена. То је од нарочитог значаја јер се школски успех у психолошким и сродним истраживањима традиционално користи као индикатор друштвеног прилагођавања младих. Поред теоријског и практичног значаја резултата, ова истраживања доносе и низ инструмената за унапређивање истраживања и практичне психолошке делатности у подршци и подстицању развоја личности младих у Војводини.</p> | | |
| рад припада проблематици докторске дисертације: <u>ДА</u> НЕ ДЕЛИМИЧНО | | |
| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
| 8. | Васић, А. и Шарчевић, Д. (2012). <i>Психологија и онтогенеза - теорије и истраживања</i> . Нови Сад: Аутори и Факултет за правне и пословне студије др Лазар Врратић. | М 42 |
| <p><i>кратак опис садржине:</i></p> <p>Монографија представља опис класичних и новијих теорија и истраживања развоја. Може</p> | | |

се рећи да је развојна психологија у почетку била превасходно дечја психологија. Међутим, данас у развојној психологији доминира *глобални приступ у описивању и објашњењу стабилности и промена* у индивидуалном функционисању током читавог животног циклуса. Основне пропозиције овог приступа сажето изражавају вишеструку детерминисаност и појавност развојних промена и стабилности од зачећа до краја живота. Књига се састоји од следећих поглавља: Увод, Психолошке теорије развоја, Чиниоци развоја, Пренатални развој и рођење, Новорођенче и најраније детињство, Детињство, Адолесценција, Рано одрасло доба, Средње одрасло доба и Позно одрасло доба.

рад припада проблематици докторске дисертације: ДА **НЕ** ДЕЛИМИЧНО

III ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ КАНДИДАТА

III.1 услови дефинисани за кандидата студијским програмом:

Докторске студије психологије се изводе током три академске године (6 семстара). Укупан број ЕСПБ бодова које кандидат треба да сакупи је 180 да би завршио овај степен студија. Кандидат је дужан да пред Колегијумом Докторских студија психологије и пред Већем Докторских студија Филозофског факултета усмено презентује нацрт истраживања докторске дисертације. Осим похађања наставе и полагања испита из обавезних и изборних предмета, докторанти имају обавезу да приступају и другим активностима као што су учешће у настави и истраживачким пројектима, учешће на научним скуповима, публиковање научних радова, за шта добијају предвиђени број ЕСПБ бодова.

III.2 Да ли кандидат испуњава услове?

ДА

НЕ

Образложење:

Душана Шарчевић испунила је све услове превиђене планом и програмом докторских студија психологије. Положила је 13 испита са просечном оценом 9,77 и тиме остварила 135 ЕСПБ (преостало је још 15 ЕСПБ за израду докторске дисертације, као и 30 за одбрану докторске дисертације). Током студија је, поред полагања испита, учествовала и у научно-истраживачким активностима и у извођењу наставе на предметима из области Психологије образовања у обиму који је био превиђен планом Докторских студија психологије. Душана Шарчевић је објавила, самостално или у коауторству, 5 научних радова у часописима из категорије М24, и по једна рад у публикацијама из категорије М52 и М45. Поред тога, коаутор је и једне монографије из области Развојне психологије. Из укупне научне продукције кандидаткиње, три научна чланка припадају проблематици предложене теме докторске дисертације, док су два рада делимично повезана са предложеном темом. Такође, кандидаткиња је са 32 саопштења учествовала на већем броју домаћих и међународних научних скупова. Као сарадник учествовала је на два научна пројекта, финансирана од стране Покрајинског секретаријата за науку и технолошки развој. Предложени нацрт докторске дисертације Душана Шарчевић успешно је одбранила пред Колегијумом Докторских студија психологије, као и пред Већем Докторских студија Филозофског факултета. На основу изнетог, може се закључити да кандидаткиња испуњава све формалне услове и поседује научно-истраживачке и стручне компетенције за израду докторске дисертације са предложеним истраживачким проблемом.

IV ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНОГ МЕНТОРА

IV.1 ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

Биографија ментора (до 500 карактера):

Проф. др Јасмина Коцопељић основне студије психологије завршила је на Филозофском факултету у Новом Саду 1987. године. Магистарску тезу одбранила је 1995. године на Филозофском факултету у Београду. Докторску дисертацију одбранила је 2003. године на Филозофском факултету у Новом Саду. Од 1988. године запослена је на Одсеку за психологију Филозофског факултета у Новом Саду. Тренутно је на истом одсеку у звању ванредног професора и предаје на ОАС и МАС Психологије, као и ОАС на студијским програмима на којима се образују будући наставници. Ангажована је и у настави на Докторским студијама психологије. Изводи наставу из следећих предмета Психологија образовања и Психологија интелигенције (ОАС Психологија), Педагошка психологија (ОАС Педагогија и ОАС за наставничке групе), Школска психологија (МАС Психологија) и Одабране теме из психологије образовања (Докторске студије психологије).

Током рада на Филозофском факултету била је, између осталих, ангажована и на следећим научно-истраживачким пројектима:

- 2010 - 2016. „**Наследни, средински и психолошки чиниоци менталног здравља**“, бр. 179006, Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије
- 2010 – 2016. „**Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене**“, бр. III 47020, Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије
- 2011 – 2015. „**Насиље у савременом друштву – диспозициони и контекстуални чиниоци**“, Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој
- 2006 – 2010. „**Психолошке карактеристике друштва у транзицији**“, бр. 149008, Министарство науке и технолошког развоја РС
- 2008. – 2009. пројекат „**Школа без насиља**“, УНИЦЕФ канцеларија у Београду и Покрајински секретаријат за образовање

Била је ментор у изради једне докторске дисертације:

Јасмина Пекић (2012). „Карактеристике породица са академски даровитим адолесцентом“, Филозофски факултет Нови Сад

Радови из уже научне области којој припада предлог докторске дисертације:

| Р. бр. | аутори, наслов, издавач, број страница | категорија |
|--------|--|------------|
| 1. | Бојиновић, Ј., Коцопељић, Ј. и Пекић, Ј. (2013). Мотивација за учење и прокрастинација као предиктори подбацивања ученика у школи. <i>Настава и васпитање</i> , LXII(1), 5-25. | M24 |
| 2. | Kodžopeljić, J., Smederevac, S., Mitrović, D., Dinić, B., Čolović, P. (2014). School bullying in adolescence and personality traits: A person-centred approach. <i>Journal of Interpersonal Violence</i> , 29 (4), 736 - 757. DOI: 10.1177/0886260513505216 | M23 |
| 3. | Čolović, P. Kodžopeljić, J., Mitrović, D., Dinić, B., Smederevac, S. (2015). Roles in violent interactions in early adolescence: Relations with personality traits, friendship and gender. <i>Psihologija</i> , Vol 48 (2), 119-133. DOI: 10.2298/PSI1502119C, | M23 |
| 4. | Mitrović, D., Smederevac, S., Čolović, P., Kodžopeljić, J., & Dinić, B. (2014). Personality prototypes based on dimensions of the revised reinforcement | M22 |

| | | |
|----|---|-----|
| | sensitivity theory among prisoners and non-prisoners. <i>Personality and Individual Differences</i> , 69, 50 – 55. DOI: 10.1016/j.paid.2014.05.004 | |
| 5. | Dinić, B. Kodžopeljić J. Sokolovska V. Milovanović I. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. <i>School Psychology International</i> , 37, 359-377. DOI: 10.1177/0143034316649008 | M23 |

IV.1 услови дефинисани за ментора у области којој припада докторска дисертација:

За област друштвених наука неопходно је да ментор има публикована три рада на ИСИ листи.

IV.2 Да ли ментор испуњава услове?

ДА

НЕ

Образложење: Проф. др Јасмина Коџопељић ванредни је професор за ужу научну област психологија са ужим усмерењем на психологију образовања из које је и предложена тема докторске дисертације. До сада је била ментор у једној одбрањеној докторској дисертацији. Има објављену једну монографију, велики број радова у домаћим часописима и 4 рада у часописима на ИСИ листи. Комисија сматра да проф. др Јасмина Коџопељић испуњава како формалне, тако и стручне и педагошке критеријуме да буде ментор у изради ове докторске дисертације.

V ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ

V.1 формулација назива тезе (наслова)

Чиниоци академске мотивације ученика - ефекти ученичке перцепције мотивационих стилова наставника

Наслов тезе је подобан?

ДА

НЕ

ДЕЛИМИЧНО

V.2 предмета (проблема) истраживања

Интерес за изучавање мотивације у области образовања досегао је завидне размере у последњих неколико деценија. Повећани интерес делом је и последица концептуализације теорије самоодређења (eng. *self-determination theory* - СДТ; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985) која је представник интегративног сагледавања свих психичких процеса које су заговарале раније теорије мотивације. Интегративни потенцијал СДТ-а огледа се, пре свега, у описивању процеса како конативног, тако и афективно-когнитивног простора функционисања индивидуе (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2010). Мотивација, дефинисана као регулација понашања, одсликава скуп психичких процеса и карактеристика који под оптималним околностима представљају предуслове за интегративно деловање и позитивне образовне и развојне исходе (Deci & Ryan, 1985). Услед повољних социјализацијских утицаја, извесни су повољни образовни и развојни исходи, и обрнуто, код осујећујућих услова мање је вероватно да ће мотивација имати интегративну улогу и исходи су већином негативни (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2012; Reeve, 2002; Reeve, 2010; Ryan & Deci, 2000; Chen et al., 2014).

Интернализација је процес који одражава тенденцију индивидуе да самосвесно и својевољно интегрише вредности и норме које потичу из околине у сопствени систем

вредности. Сходно организмичкој хипотези, људи су рођени као активни организми који се у дијалектичком сложену односу прилагођавају околини кроз интернализацију вредности и регулација (Ryan, 1993; Koestner & Losier, 2002). Таква претпоставка даје основ за схватање да се спољашње мотивисана понашања могу интернализovati и постићи виши степен саморегулације, а у том односу посредује задовољење базичних психолошких потреба за аутономијом или самоодређењем, компетенцијом и повезаношћу (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Deci, Ryan, & Williams, 1996; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Мотивација се посматра као континуум на ком се нижу различити аспекти мотивације у зависности од степена самоодређења. Три димензије вишег реда су: амотивација, стање својеврсног одсуства покретачког понашања и безвољности, спољашња мотивација, описана преко четири уже димензије, и унутрашња мотивација највишег степена самоодређења или аутономије. Спољашња и интројектована мотивација облици су контролисане мотивације, док су идентификована, интегрисана и унутрашња мотивација типови аутономне мотивације.

Описани типови мотивације разликују се у квалитету исхода понашања које узрокују. Уопштено, аутономна регулација регистрована је као значајна одредница истрајности, постигнућа и благостања (Ryan & Deci, 2008b; Koestner & Losier, 2002). За разлику од контролисане, аутономна мотивација у академском контексту промовише одличан школски успех (Black & Deci, 2000), креативност (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984) и укљученост у школске активности (Reeve, 2002). Несумњиво је да облици аутономне мотивације остварују позитиван ефекат на академски успех ученика и на истрајност. Међутим, исто тако евидентно је да нису све академске активности занимљивог садржаја, као и то да постоје индивидуалне разлике у ученичким преференцијама омиљених предмета. Стога, истраживачи и теоретичари СДТ-а истичу значај контекстуалних чинилаца који могу олакшати и промовисати интернализацију школских активности (Deci & Ryan, 2008b; Deci & Ryan, 2012; Ryan, 1993).

Важни фактори у предвиђању академске мотивације јесу утицаји родитеља, вршњака и посебно наставника као активних субјеката у свакодневном академском животу адолесцената (Deci et al., 1991; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Chirkov & Ryan, 2001). Подршка аутономији од стране родитеља и наставника једнако је значајна за идентификацију ученика са академским вредностима, али када је у питању унутрашња мотивација ученици како западне тако и источне културе истичу пресудан утицај наставника у креирању љубави према изазовним задацима и развоју радозналости према академским садржајима (Chirkov & Ryan, 2001). У дијалектичком односу размене ученика и наставника, сходно претпоставци о три базичне психолошке потребе, разликују се три димензије перципираног мотивационог стила наставника који су универзално (не)ефективни јер (не)задовољавају базичне психолошке потребе сваког појединца. Те три димензије су перципирана подршка аутономији, структури и укључености (Deci & Ryan, 2012; Reeve et al., 2004; Reeve, 2002, 2010) и свака од њих доприноси одговарајућој базичној психолошкој потреби.

Подршка аутономији

Стил наставе дефинисан као *перципирана подршка аутономији* (у даљем тексту *подршка аутономији*) огледа се у идентификовању и потхрањивању ученикових унутрашњих мотивационих ресурса давањем избора, неговањем разумевања и интереса за учење, давањем објашњења, дозволом критичког сагледавања садржаја и охрабривањем независног мишљења (Assog, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve, 2002). Са овим стилем наставе повезани су многи позитивни исходи из мотивационе сфере функционисања, као што су: дубински стил учења (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004), ангажованост (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004) и постигнуће (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005).

У литератури се сусрећу несугласице у дефинисању аутономије што има за последицу погрешно засновану структуру релација међу конструктима (Ryan, 1993; Vansteenkiste et al., 2012). Аутономија се често посматра као независност (eng. independence) која подразумева неограничену слободу у настави и климу у којој се од ученика тражи да самостално, без укључивања наставника, решава проблеме. За разлику од таквог схватања, у СДТ-у аутономно подржавајући наставник дозвољава ученицима да се понашају у складу са сопственим вредностима и личним интересовањима, тако да је усвајање нових садржаја вољна и аутономна активност ученика (Ryan, 1993; Reeve, 2009).

Како би се разликовала подршка аутономији од независности настала је кованица *промоција вољног функционисања* (Soenens et al., 2007). Наставници могу да унапреде вољно функционисање ученика кроз давање избора, објашњења приликом суженог избора материјала за учење, прихватање негативних реакција на наставне садржаје и кроз коришћење неконтролишућег говора (Reeve, 2009, Vansteenkiste et al., 2012). Последично, различита тумачења аутономије имају и другачије односе са подршком структуре. Када наставници промовишу независност и награђују неограничену слободу, не очекује се да постављају јасне критеријуме, границе и усмеравају ученике. Последица промоције независности је *laissez-faire* клима у којој ученицима недостаје структура. Са друге стране, заузимањем перспективе ученика, главне одреднице промоције вољног функционисања, наставници обезбеђују усмеравање које се поклапа са потребама и интересовањима ученика те подржава њихову потребу за компетенцијом.

У оквиру СДТ-а, супротан пол подршке аутономији није структура, него контролишући мотивациони стил. Управљањем активности на приморавајући и наметљив начин, контролишући наставници осујећују ученикову потребу за аутономијом. Притисак од стране наставника може подупрети унутрашње контролишуће стратегије (нпр. условљавање наградом или кривицом), или спољашње контролишуће стратегије (нпр. претња контролним задацима или санкцијама; Grolnick & Ryan, 1987). Контролишући наставници ученицима постављају круте границе, приморавају их да мисле на одређени начин без активног укључивања у процес учења и одабира активности (Reeve et al., 2004). Такви наставници најчешће се служе глаголом "морати" и сузбијају критичко и независно мишљење ученика. Контролисано учење је у негативној вези са академским постигнућима, мотивацијом за учење као и општим успехом ученика (Assor et al., 2005). Поред тога што у литератури постоје потврде позитивног утицаја аутономног стила наставе на академску мотивацију и постигнућа, наставници у пракси ипак често прибегавају контролишућем стилу наставе. Један од главних разлога је уверење наставника да неуспостављање чврсте контроле води ка неуређености и хаосу (Reeve, 2002). Стога, врло често се поистовећују висока структура са контролишућим и ниска структура са аутономним стилем наставе.

Подршка структури

Други стил наставе је *Подршка структури* која првенствено задовољава потребу за компетенцијом код ученика и односи се на постављање јасних критеријума, очекивања и начина на који ученици могу да их достигну (Skinner & Belmont, 1993). Подршка структури састоји се из три компоненте: а) постављање граница у понашању, давање јасних објашњења, упутстава, процедура, правила, циљева и последица уколико се испуне или не испуне очекивања, б) помоћ, вођење и савет у захтевним ситуацијама, и ц) давање позитивне и информативне повратне информације и подстицаја (Reeve, 2002, 2010; Skinner & Belmont, 1993). Такође, мањак структуре представљен је кроз трокомпонентни модел: а) неодређеност и нејасноћа у постављању циљева, б) мањак помоћи и супервизије наставника у процесу учења и ц) повратна информација кроз критику и осујећење потребе за компетенцијом као евалуативна мера (Vansteenkiste et al., 2012).

Скиннер и сарадници (1990) доказали су да је перципирана контрола од стране

наставника позитивно повезана са елементима структуре, као што су јасна правила и позитивна повратна информација. Друге студије указале су на позитивну корелацију овог стила наставе и оптималне мотивације (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008), ефикасног учења (Brophy, 1999) и ангажовања (Skinner et al., 2008). Давањем конкретних упутстава и смерница наставници обезбеђују повољну климу у којој су ученици у потпуности упућени у очекивања и имају доживљај компетентног вођења кроз академске активности. Поред тога, ученицима је потребна помоћ приликом препознавања и освешћивања сопствених капацитета и вођења ка вишим циљевима у учењу (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Ученици чији наставници примењују мотивациони стил уз подршку структуре, за разлику од оних који користе хаотични стил или *laissez-faire*, имају бољи успех у школи и више степене аутономне мотивације (Sierens et al., 2008). Такав начин наставе подупире потребу ученика за компетенцијом и контролом над исходима (Sierens et al., 2009). Супротно, настава у којој нису јасно одређени циљеви нити повратна информација за задатке може се сматрати неуређеном односно хаотичном (eng. *chaotic*) (Reeve, 2009). У таквој настави упутства су конфузна и контрадикторна, а ученици недовољно упућени у захтеве академских активности.

Подршка укључености

Трећи мотивациони стил у настави је *Подршка укључености* ученика и задовољава потребу за повезаношћу. Карактеристичан је за наставнике респонсивне на потребе и карактеристике ученика, који остварују топлу и подржавајућу атмосферу у одељењу (Wentzel, 1997). Овакав стил наставе позитивно је повезан са ангажовањем ученика на часу и унутрашњом мотивацијом (Skinner & Belmont, 1993). Остваривање квалитетних интерперсоналних односа доприноси да ученици перципирају школски амбијент као сигурну базу и да усвајају циљеве и вредности наставника (Ryan, Connel, & Grolnick, 1992). Једна од пионирских студија у овој области дала је смернице да адолесценти којима наставници представљају сигурну базу и подршку имају већи доживљај контроле, аутономије и ангажовања у школи (Ryan et al., 1994). Ова студија наглашава да је улога образовног система, поред когнитивне стимулације, и мотивациона (Ryan & Powelson, 1991). Код ученика који нису контактирали ниједну одраслу особу приликом емоционалних или школских тешкоћа, забележено је ниже самопоштовање и нижи статуси идентитета. Ученици који се осећају задовољно у контексту аутономије и компетенције, а са друге стране удаљено од наставника, немају повољне академске исходе. Аутори дискутују да изоловани и недовољно проактивни ученици формирају потенцијалне ризичне групе и на њих је потребно обратити посебну пажњу (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Стога, задовољење потребе за повезаношћу може се сматрати неизоставним делом мотивације ученика.

Проблеми истраживања

Овај рад је усмерен на испитивање утицаја контекстуалних чинилаца, дефинисаних преко мотивационих стилова наставника, на академску мотивацију ученика. Због нејасне слике о односима између перципираних мотивационих стилова наставника ово истраживање настоји да одговори на питање о њиховој структури и међуодносима. С обзиром да су у досадашњој емпиријској грађи заступљени само неки од стилова наставе, ово истраживање ће се бавити питањем колико сва три мотивациона стила наставника синергијски доприносе академској мотивацији ученика. Такође, ова студија ће дати одговор на питање да ли перципирани мотивациони стилови наставника директно утичу на академску мотивацију или задовољење базичних психолошких потреба ученика посредује у том односу. С обзиром на проблем генерализације у ситуацијама процене стилова наставника, истраживање ће се бавити питањем да ли се разликују ефекти мотивационих стилова наставника на академску мотивацију приликом процењивања

наставника различитих група предмета.

Предмет истраживања је подобан? ДА НЕ ДЕЛИМИЧНО

V.3 познавања проблематике на основу изабране литературе са списком литературе

На основу прегледа литературе долази се до закључка да у изучавању контекстуалних чинилаца академске мотивације ученика, посматраних из угла утицаја наставника, постоје два проблема. Први проблем је структура мотивационих стилова наставника и други, последично, њихов допринос у предвиђању академске мотивације. Извор несугласица су у највећој мери представљале недовољно разјашњене релације и конфундирајући односи подршке структури и контролишућег мотивационог стила наставника, супротног пола аутономно подржавајућег стила наставе (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Досадашња истраживања су сматрала да односи између тих димензија могу бити антагонистички и нелинеарни (Prema Jang Reeve, & Deci, 2010; Reeve, 2002).

Према првом схватању стилови Подршка аутономији и структури антагонистички су један другом и имају супротне ефекте на академску мотивацију. Расправа се углавном креће око неких елемената структуре, као што су правила која ометају спонтаност, подстицање личне одговорности ученика и давање избора (Daniels & Bizar, 1998). Већа примена једног води мањој примени другог стила што би значило да су наставници или подржавајући у аутономији или у структури и да не постоји њихов заједнички ефекат на академску мотивацију ученика. Међутим, овакво виђење може бити и ефекат имплицитног коришћења контроле у подршци структуре.

Друго становиште је да постоји нелинеарна веза између аутономије и структуре, према ком је оптимална мотивација ученика присутна са једне стране када наставници комбинују осредњи ниво структуре са високом аутономијом, и са друге комбинацијом осредње аутономије и високе структуре (deCharms, 1984). Ово схватање функционише по принципу да ни премало ни превише није повољно и значило би да уз премало структуре ученици не успевају да стекну вештине које су им потребне да би искусили доживљај компетенције и аутономије (deCharms, 1984). Са друге стране, превише структуре може научити ученике неким важним вештинама али и узороковати негодовање за учење. Само са осредњим нивоом структуре уз мало супервизирања наставника ученици могу научити потребне вештине, доживети личну одговорност и имати доживљај узрочности који промовише академски ангажман (Prema Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, 2002). Скинер и Белмонтова (1993) такође подржавају идеју о нелинеарној вези између описаних стилова.

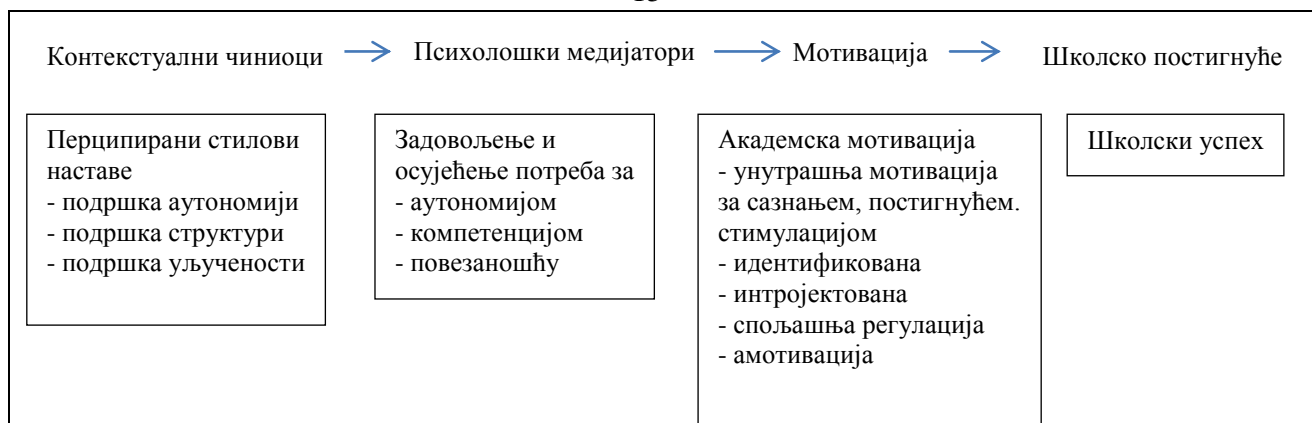
Савремена емпијска објашњења углавном су оповргавала прва два становишта, јер налази указују да описане димензије заједно деле више од трећине укупне варијансе простора мерења. То значи да су наставници који негују унутрашње мотивационе ресурсе, користе информални тон и прихватају мишљење ученика, једнако склони и давању јасних инструкција и повратних информација (Jang, Reeve, & Deci, 2010). Зато, може се очекивати да подршка структури и аутономији функционишу пре комплементарно него антагонистички. Када се разјасне нејасноће око дефинисања конструката и када се дефинишу као промоција вољног функционисања, подршка аутономији и структури не чине супротне половине једне димензије већ су то две позитивно корелиране независне димензије (Reeve, 2002; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). Према овом схватању, структура може бити искоришћена на контролишући начин и тада има негативне последице на академску мотивацију. Међутим, када је искоришћена на аутономно-подржавајући начин, може значајно олакшати академски ангажман (Sierens et al., 2009). Јанг и сарадници (2010) су

преко процена посматрача закључили да подршка аутономији и структури коварирају позитивно, а такав поредак ове две димензије потврђен је и у домену родитељства (Farkas & Grolnick, 2010). С обзиром на то да налази указују да ове две димензије треба посматрати као засебне и компатибилне, истраживања су се усмерила на ефекте комбиновања подршке аутономије и структуре од стране наставника на учење, прилагођавање и оцене. Студије су указале да постоји општи тренд да обе димензије играју важну улогу у зачетку и регулацији учења. Додатна потврда је да висока структура и аутономија имају позитивне корелације са академским постигнућем и саморегулацијом.

Занемарујући теоријску поставку о инхерентној потреби сваког појединца за задовољењем три базичне потребе у којима могу посредовати значајни други (Deci & Ryan, 1985, 2012; Ryan, 1993; Ryan et al., 1994), у досадашњим истраживањима аутори су се ослањали само на поједине димензије мотивационих стилова наставника (Ryan & Powelson, 1991) па је тако највећи број истраживања о доприносу мотивационог стила који подржава аутономију. Заинтересованост истраживача за ефекте задовољења потребе за повезаношћу оживела је у последњих неколико година са препознавањем значаја квалитетних односа у учионици (Према Reeve, 2002, 2010). Сада се у литератури могу пронаћи потврде позитивних односа између аутономно подржавајућег стила и стила који подржава укљученост (Ryan et al., 1994; Ryan, 1993). Генерално, теоријска премиса је да сваки од ових стилова има значајан допринос у мотивисању ученика, јер синергијски негују три базичне психолошке потребе. Само под условом да су све три потребе задовољене, ученици могу да стекну потпуну аутономну регулацију (Ryan, 1993; Ryan et al., 1994; Sierens et al., 2009). По угледу на литературу о васпитним стиливима, када се ове три димензије интегришу, могу се именовати ауторитативни стил наставе (Hughes, 2002).

Заједнички именилац претходних студија је коришћење једноставних инструмената, ретко интегрисање процене сва три мотивациона стила наставе и мерење њихових ефеката без осврта на предметну специфичност (Jang et al., 2010; Assor & Roth, 2000). С обзиром да су стилови наставе често били операционализовани преко свега неколико ајтема и само као опште мере, савремени аутори се залажу да је за јасније сагледавање односа између ових димензија потребно коришћење комплекснијих мерних инструмената (Assor & Roth, 2000). Друго, истраживања су у обзир обично узимала општу меру стилова наставе за све наставнике, што представља својеврстан проблем генерализабилности узевши у обзир свеprisутне индивидуалне разлике наставника као и њиховог рада. Решење тог проблема може бити у свођењу процене стилова наставе на одређене предмете (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015).

Још један од уочљивих проблема у литератури о контекстуалним чиниоцима академске мотивације представља природа њихових релација. Насупрот теоријским поставкама, релације између перципираних стилова наставе и образовних исхода најчешће су посматране као директне (Према Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991). Теорија когнитивне евалуације описује да су средински утицаји академске мотивације посредовани задовољењем базичних психолошких потреба што је потврђено многим истраживањима у различитим доменима, па тако и у образовању (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Ratelle, 2002; Guay & Vallerand, 1997). Уколико наставници успеју да допринесу задовољењу потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу код ученика долази до повећања аутономних облика мотивације - унутрашње, интегрисане и идентификоване, и умањења контролисаних облика мотивације - спољашње, интројектоване и амотивације (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). У случају осујећења ових потреба долази до обрнутог ефекта односно умањења аутономне и увећања контролисане мотивације. На Слици 2 приказан је модел контекстуалних утицаја на академску мотивацију и школски успех преко задовољења базичних психолошких потреба у својству медијатора.



Слика 2 – Модел контекстуалних утицаја на академску мотивацију и школско постигнуће преко медијаторског утицаја базичних психолошких потреба, модификован на основу Vallerand & Losier (1999, стр. 145).

Литература:

- Anderman, E.M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientation, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in school. *British Journal of Psychology*, 72, 261-278.
- Assor, A., & Roth, G. (2000). *A preliminary summary of the results of the ARC project*. Unpublished manuscript, Beer-Sheva, Israel: Ben Gurion University.
- Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Brophy, J.E. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Cattell, R.B. (1966). The Scree Test for Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 140-161.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Chirkov, V.I., & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Daniels, H., & Bizar, M (1998). *Methods that matter: Six structures for best practice classrooms*. Portland, ME: Stenhouse.
- de Blide, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 22, 332-344.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings: In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Students motivation* (Vol 1, pp. 275-310). Orlando, FL: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., & Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-

- determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- 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 (4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R.M. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* (str. 85-107). Oxford: Oxford University Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D.M. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Farkas, M.S., & Grolnick, W.S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279.
- Gottfried, A.E., Fleming, J., & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Grolnick, W., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guay, F., & Vallerand, R.J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Guttman, L. (1954). Some Necessary Conditions for Common Factor Analysis. *Psychometrika*, 19, 149-161.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36.
- Horn, J.L. (1965). A Rationale and Technique for Estimating the Number of Factors in Factor Analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185. DOI: 10.1007/BF02289447
- Hotelling, H. (1933). Analysis of a Complex of Statistical Variables Into Principal Components. *Journal of Educational Psychology*, 24, 417-441, 495-520.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485-492.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: it's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Kaiser, H.F. (1961). A Note on Guttman's Lower Bound for the Number of Common Factors. *British Journal of Statistical Psychology*, 14, 1.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dyaldin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.),

- Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23–50). New York: Cambridge University Press.
- Meece, J.L., Bower Glienke, B., & Burg, S. (2006) Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.
- Momirović, K., Wolf, B. i Popović, D.A. (1999). *Uvod u teoriju merenja I: Interne metrijske karakteristike kompozitnih mernih instrumenata*. Priština: Fakultet za fizičku kulturu.
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (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.
- Niemiec, C.P., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*, 761-775.
- O'Connor, B.P. (2000). SPSS and SAS Programs for Determining the Number of Components Using Parallel Analysis and Velicer's MAP Test. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 32*, 396-402.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion, 26*, 183-207.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the elf in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 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.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008a). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Roberts & L.S. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49* (1), 14-23.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Grolnick, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*, 49-66.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., & Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14* (2), 226-249.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 57-68.
- Silva, M.N., Teixeira, P.J., Markland, D.A., Vieira, P.N., Coutinho, S.R., Carraça, E.V., et al. (2010). Helping overweight women become more active: need support and motivational regulations for different forms of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise, 11*,

591-601.

- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 571-581.
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 765-781.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 22-32.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al., (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, *46*, 633-646.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (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*, *95*(1), 97-110.
- Šarčević, D. (2015a). Struktura akademske motivacije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *47*(2), 222-249.
- Šarčević, D. (2015b). Provera nove koncepcije bazičnih psiholoških potreba. Naučno-stručni skup *Savremeni trendovi u psihologiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet (knjiga rezimea).
- Trogrlić, A., Šarčević, D. i Vasić, A. (2013). Pol, školski uspeh i motivacija za školsko učenje. *Pedagoška stvarnost*, *2*, 332-350.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental and social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*, 142-169.
- Vallerand, R.J., & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*, 323-349.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: and historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urda, & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead. Advances in motivation and achievement, vol 16* (pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, *22*, 431-439.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, *76*, 483-501.
- Vasić, A., i Šarčević, D. (2014). Struktura i korelati akademske motivacije u adolescenciji. U M. Franceško (Ur.), *Vrednosne orijentacije mladih u Vojvodini - stanje i perspektive* (73-104

str.). Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić.

Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E.A., & Pierson, L.H. (1988). Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support. (Tech. Rep. No. 102). Rochester, NY: University of Rochester.

Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

Избор литературе је одговарајући?

ДА

НЕ

ДЕЛИМИЧНО

V.4 циљева истраживања

Основни циљ овог истраживања је да се утврде ефекти перципираних мотивационих стилова наставника на академску мотивацију ученика. Специфични циљеви произашли из општег циља истраживања су:

1. *Утврдити латентне димензије ученичке перцепције мотивационих стилова наставника.* У досадашњим истраживањима коришћене су самопроцене ученика о перцепцији стилова наставе или, у мањој мери, такозване објективне мере независних процењивача. Приликом оцењивања независних процењивача појављују се два недостатка. Прво, понашање наставника се могло мењати зато што су били посматрани. Друго, с обзиром да су оцењивачи процењивали мотивациони стил наставника према свом нахођењу, постоји проблем субјективности и уопштавања резултата на стилове осталих наставника и група предмета (Jang et al, 2010). Узевши у обзир наведене недостатке, одабир за ово истраживање су самопроцене ученика. У највећем броју радова ученичке перцепције мотивационих стилова наставника процењиване су само за одређене стилове, већином за аутономни стил и у нешто мањој мери подршку структури и углавном преко једноставних упитника који су садржали свега неколико питања.

С обзиром на те проблеме, постоји сагласност да је за јасније сагледавање односа између ових димензија потребно коришћење комплекснијих мерних инструмената (Assor & Roth, 2000; Sierens et al., 2009). Још један проблем у мерењу је питање генерализације мотивационих стилова наставника узевши у обзир индивидуалне разлике у мотивационим стиловима за различите предмете (Sierens et al., 2009; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015). Препорука истраживача је да се ученичка перцепција мотивационих стилова наставника мери предметно специфично, односно везано за конкретан контекст. Стога, у овом истраживању ће се мерити ученичке перцепције мотивационих стилова наставника за четири предмета од којих по два припадају природно-математичким и друштвено-хуманистичким научним дисциплинама, а то су: српски језик, историја, математика и хемија.

2. *Испитати међусобне односе перципираних мотивационих стилова наставника.* Након претходног дефинисања димензија мерених конструката и њихових субдимензија корелационом анализом провериће се њихова интеркорелација и на тај начин дати одговор о њиховом односу. До сада су истраживачи имали несугласице око односа Подршке структури и аутономији. Ти односи су сматрани антагонистичким и нелинеарним, али у тим случајевима погрешно је дефинисана аутономија. Ово истраживање претендује да разјасни целокупан простор мерења мотивационих стилова наставника према СДТ-у увођењем и треће димензије - Подршке повезаности. Поред тога, провериће се да ли таква констелација важи за две групе предмета, друштвено-хуманистичке и природно-математичке.

3. *Проверити ефекат стилова наставе на различите аспекте академске мотивације.* Најпре ће бити проверена структура академске мотивације на овом узорку. Након дефинисања структуре академске мотивације потребно је проверити ефекте мотивационих стилова наставника за сваки од њених аспеката. У емпијским проверама медијације добијају се резултати који су нешто другачији у односу на теоријске поставке.

Моделирањем структуралним једначинама испитаће се структурални модел у ком ученичке перцепције стилова наставника преко задовољења базичних психолошких потреба као медијатора утичу на различите аспекте академске мотивације. Модел ће бити проверен за перцепцију стилова наставника из два природно-математичка (математика и хемија) и два друштвено-хуманистичка предмета (српски језик и историја).

Допунски циљеви истраживања

1. *Испитати узрасне разлике у утицају ученичке перцепције мотивационих стилова наставника на академску мотивацију ученика раног и средњег адолесцентног узраста.* Овом студијом ће се надоместити недостатак у литератури о свеобухватном одговору на питање да ли постоји разлика у утицају мотивационих стилова наставника на мотивацију за учење различитих предмета у основној и средњој школи.

2. *Испитати полне разлике у утицају ученичке перцепције мотивационих стилова наставника на академску мотивацију ученика раног и средњег адолесцентног узраста.* Ова студија ће допринети да се јасније разуме да ли је другачији утицај мотивационих стилова наставе на мотивацију за учење различитих предмета код дечака и девојчица.

Циљеви истраживања су одговарајући? ДА НЕ ДЕЛИМИЧНО

V.5 очекиваних резултата (хипотезе)

1. При утврђивању латентних димензија ученичке перцепције мотивационих стилова наставника, претпоставка је да ће структура бити трокомпонентна, а да ће свака димензија имати неколико субдимензија (Assor & Roth, 2000).

2. У испитивању међусобних односа перципираних мотивационих стилова наставника, претпоставља се да ће све три димензије бити позитивно корелиране, а очекује се да такав поредак буде потврђен и на субдимензијама (Према Reeve, 2002).

3. При провери ефеката мотивационих стилова наставника на различите аспекте академске мотивације очекују се следећи резултати:

а) када је у питању структура академске мотивације очекује се седмодимензионо решење (Vallerand et al., 1989), које би потврдило теоријске поставке од којих се пошло у конципирању оригиналне верзије скале за мерење академске мотивације.

б) када су у питању ефекти мотивационих стилова наставника, у складу са Vallerandovom претпоставком (1997), задовољење базичних потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу су медијатори у односу мотивационих стилова наставника и остваривања различитих аспеката академске мотивације. Хипотеза је да је задовољење базичних психолошких потреба у статусу медијатора позитивно повезано са аутономним облицима академске мотивације, а негативно са спољашњом мотивацијом и амотивацијом, док однос са интројектованом мотивацијом углавном бива статистички незначајан (Deci & Ryan, 1991; Chirkov & Ryan, 2001). У случају када је осујећење базичних психолошких потреба у статусу медијатора, може се очекивати супротан однос.

4. Код допунских циљева истраживања у којима се испитују узрасне и полне разлике у утицају ученичке перцепције мотивационих стилова наставника на академску мотивацију ученика раног и средњег адолесцентног узраста, хипотезе су постављене као нулте.

Очекивани резултати представљају значајан научни допринос?

ДА

НЕ

ДЕЛИМИЧНО

V.6 план рада

У истраживање ће бити укључено неколико основних и средњих школа на територији Новог Сада. У складу са Етичким кодексом психолога у истраживању ће учествовати школе које буду дале сагласност за учешће и они ученици који претходно прибаве сагласност родитеља. Планирано је да истраживање буде спроведено у школама за време часова српског језика, историје, математике и хемије. Ученици који буду учествовали у истраживању ће бити упознати са поводом истраживања и биће назначено да је њихово учешће добровољно. У оквиру давања инструкције ученици ће добити информацију да ће подаци бити анонимни и да ће се користити само у научно-истраживачке сврхе. Како би се попуњавање упитника везало за контекст, предвиђено је да ученици попуњавају упитнике на часовима оних наставника чији мотивациони стил процењују. Ученици ће на једном часу попуњавати упитник о демографским карактеристикама, задовољењу базичних психолошких потреба и потом на почетку часова четири одабрана предмета упитнике о процени мотивационих стилова наставника и академској мотивацији. Ради обезбеђивања анонимности, сваки ученик ће на првом часу уписати своју јединствену шифру коју ће убележити на сваком наредном упитнику који буде попуњавао. Предвиђено је да ученици не попуњавају упитнике за различите предмете истог дана.

Након уноса података у матрицу уследиће статистичка обрада и писање текста докторске дисертације. Планирано је да докторском дисертацијом буду обухваћени следећи одељци:

1. Увод – Биће истакнут проблем истраживања уз нагласак на значај и дефинисање изучавања академске мотивације у адолесцентном периоду. Потом ће бити дат детаљан приказ теорије самоодређења, као и теорија ужег обима проистеклих из ње а које су значајне за објашњење конструката који ће бити коришћени у истраживању. Биће објашњен значај испитивања академске мотивације на три нивоа - глобалном, ситуационом и контекстуалном уз осврт на утицај наставника и допринос њиховог рада у постизању оптималних академских резултата ученика. Потом ће бити дат приказ најрелевантнијих студија у области изучавања контекстуалних чинилаца академске мотивације као и природе тих односа. Осврнућемо се и на проблем школског постигнућа и његове односе са мотивационим аспектима личности.

2. Метод, у оквиру кога ће бити обрађени следећи одељци:

а) Проблем истраживања;

б) Инструменти и варијабле у ком ће бити описани сви коришћени упитници као и варијабле и начин на који су дефинисане;

ц) Узорак испитаника ће обухватити детаљан приказ узорка испитаника на којем је истраживање спроведено уз приказ полне, старосне структуре, школског успеха на полугодишту, као и још неких социодемографских карактеристика;

д) Поступак, у ком ће бити детаљно описана процедура прикупљања података;

е) Анализе података, где ће бити описани сви примењени поступци анализе података;

3. Резултати ће садржати детаљно изложене резултате истраживања по тематским групама;

4. Дискусија у којој ће се прво интерпретирати добијени резултати и дискутовати у контексту претходних истраживања, истаћи предности и недостаци рада, теоријске и практичне импликације као и предлози за будућа истраживања.

5. Литература – списак коришћених референци сачињен према АПА стандардима;
6. Прилози, који ће садржати инструменте коришћене у истраживању и евентуалне резултате анализа који нису обухваћене корпусом рада.

План рада је одговарајући? ДА НЕ ДЕЛИМИЧНО

V.7 метод и узорак истраживања

Истраживање припада групи корелационих истраживања. Ученици ће на почетку батерије тестова одговорити на питања о социодемографским подацима који ће послужити за опис узорка, а неки и за даље анализе. Ученици ће дати информације о узрасту, полу, месту живљења, школи, нивоу образовања сваког од родитеља или старатеља и школском постигнућу на крају првог полугодишта, као и оценама из математике, хемије, матерњег језика и историје. Потом ће ученици попуњавати батерију тестова која се састоји из следећих мерних инструмената:

1. *Упитник за мерење ученичке перцепције мотивационих стилова наставника* (Student report of teacher context; Wellborn, Connell, Skinner, & Pierson, 1988) биће примењен четири пута. Ученици ће процењивати мотивационе стилове наставника четири предмета од којих два припадају друштвено-хуманистичким и два природно-математичким научним дисциплинама: српски језик, историја, математика и хемија. Садржај сва четири упитника ће бити исти, с тим што ће се разликовати у томе за ког наставника се врши процена - наставник српског језика, историје, математике и хемије. Упитник се састоји од 52 тврдње које су равномерно расподељене у три скале од којих свака садржи неколико субскала:

Подршка аутономији (17 ајтема, $\alpha = .87$)

Могућност избора (осам ајтема, $\alpha = .69$)

Поштовање ученика (четири ајтема, $\alpha = .77$)

Придавање значаја образовању (пет ајтема, $\alpha = .68$)

Подршка структури (21 ајтем, $\alpha = .89$)

Доследност (шест ајтема, $\alpha = .65$)

Очекивања (пет ајтема, $\alpha = .68$)

Пружање помоћи (пет ајтема, $\alpha = .70$)

Праћење напредовања ученика (пет ајтема, $\alpha = .73$)

Подршка укључености (14 ајтема, $\alpha = .83$)

Афективност (три ајтема, $\alpha = .71$)

Познавање ученика (три ајтема, $\alpha = .54$)

Посвећивање времена ученику (два ајтема; $\alpha = .65$)

Наставник као сигурни ослонац (шест ајтема, $\alpha = .72$)

2. За мерење академске мотивације биће примењена *Скала академске мотивације* (САМ, Šarčević, 2015a; Vasić i Šarčević, 2014) укупно четири пута, за процену мотивације за учење српског језика, историје, математике и хемије. Упитник је првобитно преведен и адаптиран од стране Васић А. и Шарчевић Д. на основу француске верзије упитника (ЕМЕ; *Échelle de motivation en éducation*; Vallerand et al., 1989). Инструмент је намењен процени аспеката академске мотивације према теорији самоодређења и садржи 32 ставке у облику тврдњи. Овај упитник се оригинално састојао од 28 ставки и мерио је седам димензија које одговарају теоријској претпоставци о континууму мотивације у СДТ-у: интринзична мотивација за сазнањем, за постигнућем, за стимулацијом, екстринзична спољашња регулација, екстринзична интројектована или усвојена, идентификована или поистовећена мотивација и амотивација. Ставке су формулисане као одговори на питање које се налази на почетку упитника и гласи *Учим српски језик/историју/математику/хемију зато што...* У провери скале на српском узорку

потврђено је четвородимензионо стабилно решење повољних метријских карактеристика:

Унутрашња мотивација (11 ајтема, $\alpha = .89$)

Спољашња мотивација (осам ајтема, $\alpha = .85$)

Интројективана мотивација (осам ајтема, $\alpha = .79$)

Амотивација (пет ајтема, $\alpha = .82$)

3. Упитник за мерење базичних психолошких потреба (Chen et al., 2015). Састоји се од 24 ајтема у облику тврдњи и намењен је мерењу задовољења и осујећења базичних потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу. Упитник је проверен у кроскултуралном истраживању и у већини земаља забележене су повољне метријске карактеристике (Chen et al., 2015). Инструмент је валидиран на домаћој популацији и резултати су сагласни налазима из других земаља (Šarčević, 2015b). Шест изолованих фактора објашњава 58% варијансе, док се у другом реду изолују два фактора која објашњавају 56% варијансе и дефинисани су као опште мере Задовољења и Осујећења базичних психолошких потреба. Ученици ће овај упитник попуњавати једном, јер он није контекстуално одређен. Скале и субскеле из овог инструмента су:

Задовољење базичних психолошких потреба (13 ајтема, $\alpha = .83$)

потреба за аутономијом (пет ајтема, $\alpha = .66$)

потреба за компетенцијом (четири ајтема, $\alpha = .76$)

потреба за повезаношћу (четири ајтема, $\alpha = .75$)

Осујећење базичних психолошких потреба (11 ајтема, $\alpha = .80$)

потреба за аутономијом (четири ајтема, $\alpha = .65$)

потреба за компетенцијом (четири ајтема, $\alpha = .76$)

потреба за повезаношћу (три ајтема, $\alpha = .69$)

На свим упитницима на ставке се одговара изражавањем сагласности са тврдњом путем заокруживања једне од пет уређених или степенованих категорија одговора, тако да виши резултат на ставкама указује на виши степен изражености особине. Основне варијабле у истраживању су ставке и на основу њих изведене прве главне компоненте на свим описаним скалама. Статус критеријумских варијабли имају различити аспекти академске мотивације. Предикторске варијабле су мере перципираних стилова наставника, а у статусу медијатора ће бити мере базичних психолошких потреба.

Узорак испитаника:

За испитанике су одабрани припадници раног и средњег адолесцентног узраста. Узорак је пригодног типа и чиниће га две узрасне групе у које спадају ученици 7. и 8. разреда основних школа и 2. и 3. разреда средњих школа у Новом Саду. Планирано је да подзорци буду једнаки тако да збир буде око 600, што оквирно обухвата по 10 одељења у основним и средњим школама.

Метод и узорак су одговарајући?

ДА

НЕ

ДЕЛИМИЧНО

V.8 места, лабораторије и опреме за експериментални рад

Истраживање је корелационог типа, узорак испитаника чине ученици основних и средњих школа и они ће упитнике попуњавати у време школских часова у школама са територије Новог Сада.

Услови за експериментални рад су одговарајући?

ДА

НЕ

ДЕЛИМИЧНО

Подаци ће прво бити очишћени од недостајућих података, а потом ће резултати на ставкама упитника бити нормализовани и стандардизовани и као такви бити коришћени у даљим анализама. Користиће се експлораторна факторска анализа (ЕФА) у провери структуре простора мерења свих инструмената, а приликом екстракције фактора примениће се метод главних компонената (Hotelling, 1933). За одређивање броја значајних фактора консултоваће се три критеријума - критеријум јединице (Guttman, 1954; Kaiser, 1961), *scree*-критеријум (Cattell, 1966) и Хорнова паралелна анализа (Horn, 1965; O'Connor, 2000), а у ротацији *Promax*-решење. У провери метријских карактеристика свих ставки и скала биће коришћен *Syntax*-алгоритам Кнежевића и Момировића (1996) у верзији С. Фајгеља, који емитује већи број процена карактеристика појединих ставки и мерног инструмената у целини (Момировић, Wolf и Поповић, 1999). За проверу структуралних претпоставки о предвиђању академске мотивације биће примењен метод моделирања структуралним једначинама (SEM). Консултоваће се више параметара за процену сагласности модела са подацима, а за проверу полних и узрасних разлика у моделу спровешће се мултигрупно моделирање структуралним једначинама.

Предложене методе су одговарајући? ДА НЕ ДЕЛИМИЧНО

VI ЗАКЉУЧАК

| | | | |
|---------------------|-----------|----|-----------|
| кандидат је подобан | <u>ДА</u> | НЕ | ДЕЛИМИЧНО |
| ментор је подобан | <u>ДА</u> | НЕ | ДЕЛИМИЧНО |
| тема је подобра | <u>ДА</u> | НЕ | ДЕЛИМИЧНО |

Образложење (до 500 карактера):

Кандидаткиња Душана Шарчевић је својим досадашњим радом у оквиру докторских студија показала да поседује потребне компетенције за самостално спровођење научних истраживања, односно способност да самостално формулише релевантан истраживачки проблем, конципира и одабере метод, инструменте и узорак за његово истраживање, те спроведе потребне статистичке анализе и интерпретира добијене резултате. Поред тога, кандидаткиња је у састављању предлога теме докторске дисертације показала завидан ниво познавања области из које је одабран предмет истраживања. Те стога, комисија очекује да кандидаткиња Душана Шарчевић може да оствари све истраживачке циљеве које је навела у формулацији теме и уради докторску дисертацију која ће испунити стандарде научних истраживања.

Проф. др Јасмина Коцопељић испуњава све законске услове за ментора при изради ове докторске дисертације. Има одговарајућу научну продукцију са довољним бројем радова објављених у часописима на ИСИ листи, а у свом научном и педагошком раду усмерена је ка научном подручју којем припада и тема докторске дисертације.

Предложена тема докторске дисертације одликује се добро изабраним и формулисаним проблемом за чије је истраживање конципиран методолошки адекватан нацрт истраживања. Очекивани резултати имају јасан научни допринос. Са теоријског аспекта, биће утврђен синергијски утицај три мотивациона стила наставе на академску мотивацију ученика. Тиме ће се надоместити недостатак досадашњих истраживања која су у фокус стављала само потребу за аутономијом и компетенцијом, те мотивационе стилове који их

подржавају, као главне факторе образовних постигнућа, а занемаривала испитивање начина на које се у школском контексту може задовољити потреба за повезаношћу. Поред тога, научни допринос огледа се и у додатном расветљавању синергијског деловања три мотивациона стила наставника и њихових ефеката на академску мотивацију у контексту различитих школских предмета, за шта у досадашњим истраживањима нема много емпиријске потпоре. Поред теоријског значаја, дисертација ће пружити и практичне импликације за рад наставника. Резултати ће моћи да буду консултовани као основа за различите едукације наставника са циљем поспешивања академске мотивације ученика како у раном, тако и у средњем адолесцентном периоду.

датум: 26. 08. 2016.

доц. др Јасмина Пекић, председник комисије

проф. др Јасмина Коџопељић, ментор

проф. др Вељко Ђурић, члан