

Vrijednost aktivnosti kao element sudjelovanja u nastavnim aktivnostima Prirode i društva kod učenika razredne nastave

Ivan BEROŠ¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Luka PONGRAČIĆ²

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

UDK: 159.947.5

UDK: 37.015.3

DOI: 10.15291/ai.3079

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 18. svibnja 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

motivacija, razredna nastava, spolne razlike u obrazovanju, STEM, teorija očekivane vrijednosti

Motivacija učenika za sudjelovanje u nastavnim aktivnostima predstavlja jedan od elemenata uspješne i kvalitetne nastave. Nastavnici su tijekom povijesti učenike nastojali motivirati na različite načine: strahom od kazne, prisilom ili razvijanjem interesa. Suvremeni pristupi naglasak stavljaju na intrinzičnu motivaciju, preciznije interes kao pokretač aktivnosti učenika na nastavi. U radu se prikazuju rezultati istraživanja kojim se nastojala utvrditi vrijednost aktivnosti kao element sudjelovanja na nastavi Prirode i društva kod učenika razredne nastave. Kao teorijska osnova korištena je teorija motivacije očekivane vrijednosti (EVT) koja analizira vrijednost aktivnosti pojedinca prema četirima komponentama: interes ili uživanje u aktivnosti, percipiranu važnost uspješnosti u aktivnosti, percipiranu korisnost te cijenu aktivnosti. Anketirano je 246 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda dviju ruralnih osnovnih škola, a za prikupljanje podataka korišten je modificirani upitnik *Motivated strategies for learning questionnaire* (Pintrich i sur., 1991). Rezultati istraživanja navode na nekoliko zaključaka. Ispitanici sudjelovanju u aktivnostima na nastavi Prirode i društva pridaju visoku vrijednost bez obzira na spol i dob. Nisu utvrđene razlike u rezultatima uvjetovane dobi ili spolom ispitanika u ni jednoj od triju ispitivanih komponenata vrijednosti aktivnosti kao elementa sudjelovanja u nastavnim aktivnostima: interesu ili uživanju u aktivnosti, percipiranoj važnosti uspješnosti u aktivnosti te percipiranoj korisnosti aktivnosti za ostvarenje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva učenika.

¹ Polaznik poslijediplomskog studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti.

² Polaznik poslijediplomskog studija Nove paradigme obrazovanja.

UVOD

Institucionalizacijom procesa obrazovanja pred nastavnike³ se postavilo pitanje kako motivirati učenike na sudjelovanje u nastavi i izvršavanje nastavnih zadataka. Odgovori su na postavljeno pitanje tijekom povijesti institucionalnoga obrazovanja bili različiti, a kretali su se u kontinuitetu od tjelesne i božje kazne (Zaninović, 1988; Böhm, 2012) do potrebe razvijanja interesa za nastavni sadržaj kod učenika (Dewey, 1899; 1902; Rousseau, 1989). Izbor između različitih načina motivacije učenika za sudjelovanje u nastavi je povezan s uređenjem društva i prevladavajućom slikom djeteta/učenika. U srednjem je vijeku prevlast nad odgojno-obrazovnim sustavom imala Crkva te je dominantni motiv učenika za sudjelovanje u nastavi proizlazio iz crkvene doktrine straha od grijeha i potrebe za pokornošću pojedinca. Nakon slabljenja crkvenoga utjecaja dominantni motiv sudjelovanja učenika u nastavi postaje potreba za izučavanjem vještina potrebnih za bavljenje određenim zanimanjem jer su društvu potrebni stručni pojedinci za zadovoljavanje određenih društvenih potreba.

Pokret renesanse i humanizma je u skladu sa svojom misijom suprotstavljajući srednjovjekovnim praksama na svakom polju ljudskog djelovanja, kao dominantni motiv (barem na razini teorijskih razmatranja) sudjelovanja učenika u nastavi uveo radost (Zaninović, 1988; Woodward, 2017). Društvena zbilja se okreće od Crkve prema stvarnom čovjeku, a društvo se nastoji učiniti humanijim. U sedamnaestom i osamnaestom stoljeću motivi za sudjelovanje u aktivnostima na nastavi predstavljaju eklektičnu mješavinu ranije spomenutih, a u devetnaestom i dvadesetom stoljeću dominantni motiv za sudjelovanje u nastavi postaje interes pojedinca (Dewey, 1899; 1902; Zaninović, 1988; Key, 2000; Montessori, 2003). Interes učenika, barem na razini javnoga diskursa obrazovne politike, predstavlja dominantni motiv za sudjelovanje u nastavi i danas.

Iz perspektive društvenoga uređenja u sedamnaestom stoljeću prevladavaju monarhije, u osamnaestom stoljeća nastoje se formirati republikanski uređene države, u devetnaestom stoljeću dominantan utjecaj ima država s novonastalom birokracijom (Haralambos i Holborn, 2002; Weber, 2013) a u dvadesetom se stoljeću etabliiraju demokratski uređene države. Različita uređenja socio-

³ Svi rodni pojmovi korišteni u radu koriste se kao rodno neutralni.

loških i političkih odnosa unutar društva direktno su utjecala na dominantnu sliku djeteta u određenom povijesnom razdoblju (Ariés, 1962).

Spomenutim povijesnim epohama dominirale su različite slike djeteta koje su utjecale na odnos prema djetetu, način na koji s njim razgovaramo, slušamo ga i promatramo (Malaguzzi, 1994) te izbor prevladavajućega oblika motiviranja djeteta/učenika za sudjelovanje u aktivnostima na nastavi. U srednjem se vijeku dijete shvaćalo kao čovjek u malom (Ariés, 1962), u renesansi i humanizmu dijete se promatralo kao neiskvareni potencijal (Zaninović, 1988), u sedamnaestom i osamnaestom stoljeću dijete se shvaćalo neiskvareno (Rousseau, 1989) te kao neizmjerni potencijal za učenje (Locke, 1912; 2007), a u dvadesetom stoljeću dominira slika djeteta kao aktivnoga (Dewey, 1899; 1902), kreatora vlastitoga razvoja (Montessori, 2003) te pokretača društvenih promjena (Freire, 1993; 1998; 2000; 2014; Freire i Macedo, 1987; Neill, 1990). U suvremenome postmodernom društvu prevladava slika djeteta kao aktivnoga (su)kreatora vlastitih iskustava (Slunjski, 2011; Jurčević Lozančić, 2016) te nositelja neotuđivih prava sadržanih u *Konvenciji o pravima djeteta* (Širanović, 2011).

Prikazane su slike djeteta/učenika u određenoj mjeri pojednostavljene, s obzirom na to da je često dolazilo do kombinacija i prelijevanja elemenata koji pripadaju različitim slikama djeteta/učenika (Jurčević Lozančić, 2016). Prihvatanje različitih teorijskih shvaćanja i pristupa u raznorodnim znanostima čiji su predmet interesa i djelovanja djeca pridonijelo je daljnjem umnožavanju i produbljivanju slika o djetetu/učeniku.

VRIJEDNOST AKTIVNOSTI I OČEKIVANA USPJEŠNOST KAO MOTIV ZA SUDJELOVANJE U NASTAVI

Razumijevanje aktivnosti kao motiva za sudjelovanje u nastavi proizlazi iz teorije motivacije očekivane vrijednosti aktivnosti⁴ (Eccles, 2009) prema kojoj vrijednost koju pojedinac očekuje od vlastitoga izbora određenoga nastavnog predmeta „ima ključnu ulogu u njegovim odlukama vezanim uz obrazovanje i buduće zanimanje“ (Chow i sur., 2012: 1612). Teorija očekivane vrijednosti motivaciju promatra kao rezultatnu djelovanja situacije u kojoj se pojedinac

⁴ U originalu se koristi engleski izraz *expectancy-value theory*.

nalazi, vrijednosti aktivnosti i ishoda aktivnosti (De Simone, 2015). U okviru ove teorije aktivnost predstavlja kognitivno, socijalno i emocionalno djelovanje učenika usmjereno na uspješno sudjelovanje u aktivnosti⁵ i njeno pozitivno okončanje (Eccles i Wigfield, 2002), drugim riječima aktivnost je svako cilju usmjereno djelovanje pojedinca (Wigfield i Cambria, 2010). Teorija se motivacije očekivane vrijednosti bazira na proučavanju utjecaja dva tipa osobnih uvjerenja: očekivanja uspješnosti u aktivnosti i vrijednosti aktivnosti⁶ (Eccles i sur., 1983, prema Gaspard i sur., 2017) kao elementa sudjelovanja pojedinca u nastavi.

U navedenoj je teoriji velika pozornost posvećena vrijednosti aktivnosti koja se smatra važnom za uspješno izvršavanje zadataka koje nastava postavlja pred učenike (Marsh i Martin, 2011; Gaspard i sur., 2017; Guo i sur., 2015; Guo i sur., 2017). Eccles i suradnici (1983, prema Eccles i sur., 1993: 831) „navode četiri komponente [koje sačinjavaju] vrijednost aktivnosti: (1) interes ili uživanje u aktivnosti, (2) percipirana važnost uspješnoga izvršenja ili sudjelovanja u aktivnosti, (3) percipirana korisnost aktivnosti za ostvarenje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva ... (4) cijena⁷ sudjelovanja u aktivnosti.“ Svaka od četiri navedene komponente vrijednosti aktivnosti „izravno utječe na uspjeh, upornost i izbor aktivnosti“ (Eccles i Wigfield, 2002: 118) učenika u nastavi određenoga nastavnog predmeta.

Učenička procjena vrijednosti aktivnosti u nekom nastavnom predmetu predstavlja najznačajniji prediktor truda koji je učenik spreman uložiti u svladavanje sadržaja i zadataka nekoga nastavnog predmeta te upornosti u aktivnosti (Eccles, 2005; Simpkins i sur., 2006). Budući da učenici neku aktivnost ocjenjuju vrijednom, nastojat će biti uspješni, iz čega će proizaći i upornost kako bi na kraju aktivnosti postigli željeni rezultat (ocjenu, znanje, kompetenciju, priznanje važnih drugih i sl). A što je kod pojedinca viša procjena vrijednosti aktivnosti snažnije je i usmjerenje na izbjegavanje neuspjeha (Wigfield i Cambria, 2010) koje dovodi do porasta intrinzične motivacije za uspješno izvršavanje aktivnosti.

⁵ Aktivnost može biti učenje za ispit (Denissen i sur., 2007), rješavanje izazovnog zadatka na nastavi, čitanje, sport ili razvijanje sposobnosti i usvajanje znanja koje pojedinac smatra relevantnim za ostvarenje nekih ciljeva u budućnosti (Wigfield i Eccles, 2002).

⁶ U originalu se koristi engleski izraz *task*.

⁷ U originalu se koristi engleski izraz *cost*.

SPOL I MOTIVACIJA U NASTAVI

Teorija očekivane vrijednosti aktivnosti predstavlja često korišten okvir za objašnjavanje spolnih razlika u školskom postignuću (Gaspard i sur., 2015). Eccles i suradnici su utvrdili kako dječaci imaju višu samoprocjenu sposobnosti uspješnoga sudjelovanja na nastavi matematike i u različitim sportovima (Eccles i sur., 1993), te da njihova samoprocjena zadobiva niže vrijednosti u funkciji dobi, a neovisno o spolu (Fredricks i Eccles, 2002). Različita motivacija učenika i učenica u nastavi prati spolne stereotipe, pa su tako učenice više zainteresirane za nastavu društvene skupine nastavnih predmeta, dok je interes učenika viši u slučaju nastavnih predmeta skupine prirodnih predmeta te matematike (Pajares i Valiante, 2001; Meece i sur., 2006). Pregledom su literature Spinath i suradnici (2014: 236) došli do zaključka da „što se tiče motivacije, postoje male spolne razlike s obzirom na ciljeve učenja i male do umjerene spolne razlike s obzirom na aktivnosti usmjerene izbjegavanju aktivnosti, predmetnu intrinzičnu motivaciju i *self* koncept sposobnosti“ između učenika i učenica.

CILJEVI, ZADATCI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

U istraživanju se nastojala utvrditi vrijednost sudjelovanja u aktivnostima na nastavi nastavnoga predmeta Priroda i društvo iz perspektive učenika drugoga, trećega i četvrtoga razreda osnovne škole. Iz navedenoga su cilja istraživanja proizašli i sljedeći zadatci istraživanja:

1. Utvrditi kolika je vrijednost sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva kod ispitanika.
2. Utvrditi postoje li razlike ovisne o dobi ispitanika u razini vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva.
3. Utvrditi postoje li razlike ovisne o spolu ispitanika u razini vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva.
4. Utvrditi postoje li razlike u nekoj od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi: interesu ili uživanju u aktivnosti, percipiranoj važnosti uspješnosti u aktivnosti te percipiranoj korisnosti aktivnosti između ispitanika i ispitanica drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole.

Sukladno provedenoj teorijskoj analizi i trenutnim spoznajama u području istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Ispitanici sudjelovanju u aktivnostima na nastavi Prirode i društva pridaju umjerenu vrijednost.

H2: Ne postoje razlike u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između učenika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole.

H3: Ne postoje razlike u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica.

H4a: Ne postoje razlike u procjeni važnosti kod ni jedne od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnosti na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica.

H4b: Ne postoje razlike u procjeni važnosti kod ni jedne od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Metoda

Metoda je istraživanja anketiranje, a istraživanje spada u skupinu kvantitativnih istraživanja.

Instrument

Podatci su prikupljeni upitnikom *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich i sur., 1991) uz prijevod i prilagodbu autora.⁸ Test pouzdanosti korištene verzije upitnika na svih 16 čestica izražen Cronbach alpha koeficijentom prikazan je u tablici 1.

TABLICA 1. Test pouzdanosti adaptirane verzije upitnika

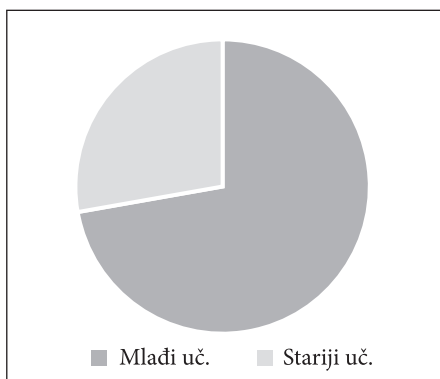
Cronbach's Alpha	Broj čestica
.817	16

⁸ Prilagodba se odnosi na nastavni predmet Priroda i društvo i proveo ju je L.P.

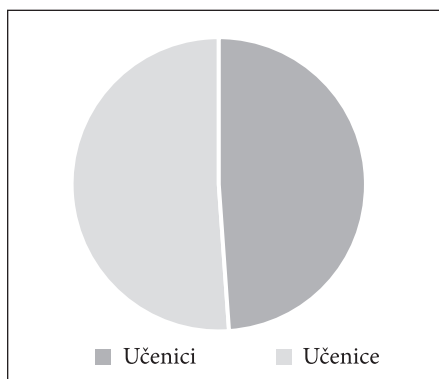
Komponenta se vrijednosti aktivnosti odnosi na procjenu „zanimljivosti, važnosti i korisnosti aktivnosti, a mjeri se učenikovom procjenom relevantnosti„ (Pintrich i sur., 1991: 11) sadržaja nastavnoga predmeta. U prikazanom je istraživanju korištena adaptirana verzija upitnika koja se sastoji od 16 pitanja s petstupanjskom pozitivno usmjerenom Likertovom skalom na kojoj ispitanici iskazuju slaganje ili neslaganje s tvrdnjom. Upitnikom se mjere četiri komponente motivacije ispitanika za sudjelovanje u aktivnostima na nastavi: vrijednost aktivnosti, učenikovo upravljanje procesom učenja, očekivani uspjeh u aktivnosti, te učinkovitost u učenju (Pintrich i sur., 1991). *MSLQ* upitnik je korišten diljem svijeta (Rao, i Sachs, 1999; Garcia Duncan i McKeachie, 2005; Karadeniz i sur., 2008; Feiz i Hooman, 2013) čime je potvrđena mogućnost korištenja neovisno u kulturnom i društvenom okruženju ispitanika. Credé i Phillips (2011) su metaanalizom različitih istraživanja u kojima je korišten *MSLQ* upitnik potvrdili njegovu konstruktnu valjanost.

Uzorak

Uzorak je istraživanja činilo 246 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda dvije ruralne osnovne škole. U ispitivanju je sudjelovalo 122 učenika i 124 učenice. Osim prema spolu, ispitanici su podijeljeni i prema godinama: 177 mlađih (7, 8 i 9 godina) i 69 starijih (10 i 11 godina) učenika i učenica.



SLIKA 1. Distribucija uzorka prema dobi



SLIKA 2. Distribucija uzorka prema spolu

Postupak

Podatci su prikupljeni tijekom ožujka 2019. i veljače 2020. godine u 8 razreda razredne nastave dvije ruralne osnovne škole. Upitnik je proveden anonimno i transverzalno uz pisanu privolu roditelja učenika te dopuštenje ravnatelja škole.

Analiza podataka

Prije obrade podataka svi upitnici su detaljno pregledani. Upitnici koji nisu u potpunosti ispunjeni koristili su se pri obradi podataka ako nije odgovoreno na tri pitanja. Ako je nedostajalo više od tri odgovora, upitnik je isključen iz obrade i prikaza podataka. Na početku analize upitnika utvrđene su karakteristike uzorka vezane uz distribuciju podataka. U tu svrhu korištena je deskriptivna statistika za prikaz parametara distribucije, i to mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti. Od mjera centralne tendencije koristili su se aritmetička sredina (M), a od mjera varijabilnosti standardna devijacija (SD). Za utvrđivanje eventualnih razlika u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između učenika i učenica korišten je t -test za nezavisne uzorke. Podatci su obrađeni pomoću programskog paketa *SPSS Statistics v21*.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati se istraživanja odnose na komponentu *MSLQ* upitnika kojom se mjeri vrijednost aktivnosti kao element sudjelovanja u nastavnim aktivnostima Prirode i društva.

Prosječna vrijednost sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva iznosi $M = 4,27$ uz standardnu devijaciju $SD = 0,59$. Nisu prisutne statistički značajne razlike u vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole, kao što je vidljivo iz tablice 2.

TABLICA 2. Usporedba vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole

Razred	M	SD	t	df	p
Drugi	4,25	0,68	0,32	172	0,94
Treći	4,26	0,57			
Drugi	4,25	0,68	0,48	154	0,63
Četvrti	4,30	0,47			
Treći	4,26	0,57	0,49	160	0,65
Četvrti	4,30	0,47			

Uzme li se u obzir spol, također nisu utvrđene statistički značajne razlike u vrednovanju sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva, ni kada se odvojeno analiziraju rezultati za svaku od triju komponenata vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između učenika i učenica, kao što je vidljivo iz tablice 3.

TABLICA 3. Usporedba komponenata vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva s obzirom na spol ispitanika

Komponenta vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima	t	df	p
Interes ili uživanje u aktivnosti	0,97	244	0,33
Važnost aktivnosti	1,40	244	0,16
Korisnost aktivnosti	0,13	244	0,90
Globalna promatrana aktivnost	0,37	244	0,71

Razmatrajući važnost dobi ispitanika za vrednovanje sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva dobiveni su sljedeći rezultati za svaku od komponenata vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi te su prikazani u tablici 4.

TABLICA 4. Važnost dobi ispitanika u vrednovanju komponenata vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva

Komponenta	Dob u godinama	M	SD	t	df	p
Interes ili uživanje u aktivnostima	8	4,10	0,73	0,48	167	0,63
	9	4,05	0,76			
	8	4,10	0,73	0,14	142	0,88
	10	4,12	0,72			
	9	4,05	0,76	0,60	153	0,55
	10	4,12	0,72			
Važnost aktivnosti	8	4,23	0,83	0,14	167	0,21
	9	4,22	0,81			
	8	4,23	0,83	0,50	142	0,62
	10	4,30	0,72			
	9	4,22	0,81	0,66	153	0,27
	10	4,30	0,72			
Korisnost aktivnosti	8	4,40	1,22	1,26	166	0,21
	9	4,60	0,84			
	8	4,40	1,22	0,92	141	0,36
	10	4,55	0,68			
	9	4,60	0,84	0,36	153	0,95
	10	4,55	0,68			

Kao što je vidljivo iz tablice 4 nisu prisutne statistički značajne razlike s obzirom na dob ispitanika kod vrednovanja ni jedne od triju analiziranih komponenata vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva.

Rezultati su istraživanja potvrdili sve postavljene hipoteze, što znači da u uzorku prikazanoga istraživanja vrijedi sljedeće:

1. Ispitanici sudjelovanju u aktivnostima na nastavi Prirode i društva pridaju visoku vrijednost.

2. Nema razlike u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između učenika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole.
3. Nema razlike u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica.
- 4a. Nema razlike u procjeni važnosti kod ni jedne od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica.
- 4b. Nema razlike u procjeni važnosti kod ni jedne od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole.

RASPRAVA

Rezultati istraživanja pokazuju kako učenici drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole sudjelovanju u aktivnostima na nastavi Prirode i društva pridaju visoku vrijednost bez razlika između učenika i učenica različitih razreda razredne nastave, čime se iskazuje njihova visoka motiviranost za sudjelovanje u nastavnim aktivnostima Prirode i društva. Visoko vrednovanje važnosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva može ukazivati i na relevantnost sadržaja kurikulumu Prirode i društva, s obzirom na to da se bavi temama i pitanjima blisko povezanim sa svakodnevnim iskustvom učenika te za cilj ima razvijanje razumijevanja okoline kod učenika (NN 7/2019). Da bi se ostvarila ta zadaća, nastava Prirode i društva nastoji kod učenika razviti znanstvene koncepte okoline i prirodnih pojava (Hacieminoglu, 2016).

Nepostojanje razlika u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između učenika i učenica ukazuje na nepostojanje razlika u procjeni vrijednosti nastavnih predmeta iz prirodne skupine između učenika i učenica. Također, ukazuje na prisutnost interesa proizašloga iz intrinzične, a ne ekstrinzične motivacije pojedinca jer je procjena vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi visoka i da predstavlja jedan od elementa intrinzične motivacije učenika za sudjelovanje u aktivnostima na nastavi (Eccles, 2005; 2009). Iz uvjerenja u vlastite sposobnosti proizlaze i motivacijska uvjerenja, uvjerenja o vrijednosti zadatka (aktivnosti) i vrijednosti procesa učenja (Zimmerman, 2002).

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju kako u razdoblju razredne nastave (od 6 – 7 do 11 – 12 godine) nisu prisutne izražene razlike u preferencijama nastavnih predmeta uvjetovane spolom. Navedenu se situaciju može objasniti na više načina. Možda je doživljaj svijeta kod učenika razredne nastave integriran, a ne segmentiran te pristup razredne nastave bolje odgovara na potrebe učenika, negoli predmetni pristup organizacije nastave. Nadalje, kod većine učenika razredne nastave još uvijek nije prisutna jasna slika područja, tema i problema koja im predstavljaju fokus interesa, a određeni interesi koji učenike zaokupljaju su snažnoga intenziteta no kratkog trajanja (Miljković i sur., 2014).

Benček i Marenčić (2006) su proveli istraživanje slično istraživanju prikazanom u radu, analizirajući nastavu iz matematike. Njihovi rezultati pokazuju da više od polovice učenika iz uzorka uči matematiku radi ocjene, odnosno da su više motivirani ocjenom nego samim predmetom. Autori u zaključku ipak navode kako učenici cijene matematiku te da su svjesni da će aktivnim sudjelovanjem smanjiti svoje probleme s razumijevanjem i svladavanjem sadržaja (Benček i Marenčić, 2006).

Rezultati različitih istraživanja o vrijednosti aktivnosti kao elementu sudjelovanja u nastavi učenika koje proizlazi iz motivacije i (intrinzičnoga) interesa za sadržaj pojedinoga predmeta pokazuju da će učenici češće u budućnosti upisivati slične nastavne predmete i fakultetske smjerove (Bong, 2001; Greene i sur. 2004; Miller i Brickman, 2004; Chiu i Wang, 2008). Zaključci navedenih istraživanja navode na postojanje kontinuiteta u interesu učenika prema nekome nastavnom predmetu te posljedično i visokom vrednovanju aktivnosti na nastavi navedenih predmeta. Provjere u ranoj (školskoj) dobi koje bi za cilj imale utvrđivanje interesa učenika prema aktivnostima u različitim nastavnim predmetima mogle bi ukazati na što usmjeriti učenika, odnosno na koje područje njegova interesa staviti poseban fokus.

ZAKLJUČAK

Tijekom povijesti školstva sudjelovanju se učenika u nastavnim aktivnostima pristupalo na različite načine, a suvremena stremljenja naglašavaju relevantnost aktivnosti i razvijen interes kao poticajne elementne za učeničko sudjelovanje u nastavi. Preuzimanjem aktivnosti kao pokretača učeničkoga sudjelovanja u nastavi učenici se shvaćaju kao (su)kreatori nastavnoga procesa i

aktivni akteri vlastitoga obrazovanja. Jacquelynne Eccles razvila je teoriju očekivane vrijednosti aktivnosti kako bi pokušala objasniti vrijednost određenih aktivnosti za sudjelovanje učenika na nastavi.

Koristeći se teorijom očekivane vrijednosti aktivnosti autori su rada pokušali utvrditi vrijednost aktivnosti sudjelovanja u nastavi nastavnoga predmeta Priroda i društvo iz perspektive učenika drugoga, trećega i četvrtoga razreda osnovne škole. Na uzorku od 113 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda dvije ruralne osnovne škole primijenjena je prilagođena verzija upitnika *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* Pintricha i suradnika (1991).

Rezultati su istraživanja potvrdili sve postavljene hipoteze, što znači da u uzorku prikazanoga istraživanja vrijedi sljedeće. Ispitanici sudjelovanju u aktivnostima na nastavi Prirode i društva pridaju visoku vrijednost bez razlika u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između učenika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole. Nema razlike u procjeni vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica, kao ni u procjeni ni jedne od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica. Također je utvrđeno kako nema razlike u procjeni kod ni jedne od tri komponente vrijednosti sudjelovanja u aktivnostima na nastavi Prirode i društva između ispitanika i ispitanica drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole.

LITERATURA

- ARIÉS, P. (1962). *Centuuries of childhood: A social history of family life*. New York. NY: Alfred A. Knopf.
- BENČEK, A., M. MARENIĆ. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori*. 1(2006)1 (1): 104–117.
- Böhm, W. (2012). *Povijest pedagogije: Od Platona do suvremenosti*. Sarajevo: Svijetlo riječi.
- BONG, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*. 26: 553–570.
- CHIU, C., E. WANG. (2008). Understanding Web-based learning continuance intention: The role of subjective task value. *Information & Management*. 45 (3): 194–201.
- CHOW, A., J. S. ECCLES, K. SALMELA-ARO. (2012). Task value profiles across subjects and aspirations to physical and IT-related sciences in the United States and Finland. *Developmental Psychology*. 48 (6): 1612–1628.
- CREDÉ, M., L. A. PHILLIPS. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and individual differences*. 21 (4): 337–346.
- DENISSEN, J. J. A., N. R. ZARRETT, J. S. ECCLES. (2007). I like to do it, i'm able, and i know i am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*. 78 (2): 430–447.
- DE SIMONE, S. (2015). Expectancy value theory: Motivating health care workers. *American International Journal of Contemporary Research*. 5 (2): 19–23.
- DEWEY, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DUNCAN, T. G., W. J. MCKEACHIE. (2005). The making of the Motivated strategies for learning questionnaire. *Educational psychologist*. 40 (2): 117–128.
- ECCLES, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*. 44 (2): 78–89.
- ECCLES, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. U: A. J. Elliot, C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. 105–121. New York, NY: Guilford Press.

- ECCLES, J. S., A. WIGFIELD. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*. 53 (1): 109–132.
- ECCLES, J., A. WIGFIELD, R. D. HAROLD, P. BLUMENFELD. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child development*. 64 (3): 830–847.
- ECCLES, J. S., T. F. ADLER, R. FUTTERMAN, S. B. GOFF, C. M. KACZALA, J. L. MEECE, C. MIDGLEY. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. U: J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. 74–146. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- FEIZ, P., H. A. HOOMAN. (2013). Assessing the Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) in Iranian students: Construct validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 84: 1820–1825.
- FREDRICKS, J. A., J. S. ECCLES. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental psychology*. 38 (4): 519–533.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. London i New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- FREIRE, P. (2000). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogy of commitment*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- FREIRE, P., D. MACEDO. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. Connecticut: Bergin i Garvey.
- GASPARD, H., A. L. DICKE, B. FLUNGER, B. SCHREIER, I. HÄFNER, U. TRAUTWEIN, B. NAGENGAST. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of educational psychology*. 107 (3): 663–677.
- GASPARD, H., I. HÄFNER, C. PARRISIUS, U. TRAUTWEIN, B. NAGENGAST. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*. 48: 67–84.
- GREENE, B. A., R. B. MILLER, H. M. CROWSON, B. L. DUKE, K. L. AKEY. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 29: 462–482.
- GUO, J., H. W. MARSH, P. D. PARKER, A. J. MORIN, T. DICKE. (2017). Exten-

- ding expectancy-value theory predictions of achievement and aspirations in science: Dimensional comparison processes and expectancy-by-value interactions. *Learning and Instruction*. 49: 81–91.
- GUO, J., P. D. PARKER, H. W. MARSH, A. J. MORIN. (2015). Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental psychology*. 51 (8): 1163–1176.
- HACIEMINOGLU, E. (2016). Elementary school students' attitude toward science and related variables. *International Journal of Environmental and Science Education*. 11 (2): 35–52.
- HARALAMBOS, M., M. HOLBORN. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- KARADENIZ, S., S. BUYUKOZTURK, O. E. AKGUN, E. K. CAKMAK, F. DEMIREL. (2008). The Turkish adaptation study of Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12–18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *Online Submission*. 7 (4).
- KEY, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- LOCKE, J. (1912). *The educational writings of John Locke*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LOCKE, J. (2007). *Ogled o ljudskom razumu*. Zagreb: Naklada Breza
- MALAGUZZI, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*. 52–52.
- MARSH, H. W., A. J. MARTIN. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*. 81 (1): 59–77.
- MEECE, J. L., B. B. GLIENKE, S. BURG. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology*. 44 (5): 337–351.
- MILLER, R. B., S. A. BRICKMAN. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*. 16: 9–33.
- MILJKOVIĆ, D., V. VIZEK-VIDOVIĆ, V. VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, M. RIJEVEC. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- MONTESSORI, M. (2003). *Dijete: tajna djetinjstva*. Zagreb i Jastrebarsko: Akademija za razvojnu rehabilitaciju i Naklada Slap.
- Narodne Novine (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Priroda i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (NN 7/2019). Zagreb: Na-

- rodne novine. (https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html) (pristupljeno 7. ožujka 2020.).
- NEILL, A. S. (1990). *Slobodna deca Samerhilla*. Beograd: BIGZ.
- PAJARES, F., G. VALIANTE. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary educational psychology*. 26 (3): 366–381.
- PINTRICH, P. R., D. A. F. SMITH, T. GARCIA, W. J. MCKEACHIE. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- RAO, N., J. SACHS. (1999). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*. 59 (6): 1016–1029.
- ROUSSEAU, J. J. (1989). *Emil ili O vaspitanju*. Valjevo i Beograd: Estetika.
- SIMPKINS, S. D., P. E. DAVIS-KEAN, J. S. ECCLES. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental psychology*. 42 (1): 70–83.
- SLUNJSKI, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- SPINATH, B., C. ECKERT, R. STEINMAYR. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation?. *Educational Research*. 56 (2): 230–243.
- ŠIRANOVIĆ, A. (2011). Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagoška istraživanja*. 8 (2): 311–319.
- WEBER, M. (2013). *Vlast i politika*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- WIGFIELD, A., J. S. ECCLES. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. U: A. Spence, J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. 91–120. San Diego i London, CA i UK: Academic Press.
- WIGFIELD, A., J. CAMBRIA. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental review*. 30 (1): 1–35.
- WOODWARD, W. H. (2017). *Vittorino da Feltre and other humanist educators. Essays and versions: An introduction to the history of classical education*. Norderstedt: Hansebooks.
- ZANINOVIĆ, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*. 41 (2): 64–70.

TASK VALUE AS AN ELEMENT OF PARTICIPATION IN THE CLASSROOM ACTIVITIES AT SCHOOL SUBJECT NATURE AND SOCIETY IN LOWER ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Ivan BEROŠ

*Postgraduate student of the Lifelong learning and educational sciences,
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb*

Luka PONGRAČIĆ

*Postgraduate student of the New Paradigm of Education,
Faculty of Education, Juraj Dobrila University of Pula*

SUMMARY

KEYWORDS:

motivation, elementary school teaching, gender differences in education, STEM, expectancy value theory

Students' motivation to participate in classroom activities is one of the elements of successful and quality teaching. Throughout history, teachers have used different approaches to motivate students: fear of punishment, coercion, or development of interest. Contemporary approaches emphasize intrinsic motivation, more precisely interest as a driver of student activity in the classroom. The paper presents results of a study that sought to analyze the task value as an element of participation in classroom activities of school subject Nature and society in lower elementary school students. As a background expectancy-value (EVT) of motivation was used. EVT analyses individuals task value through four components: interest or enjoyment of activity, perceived importance of success in activity, perceived usefulness, and price of activity. 246 second, third and fourth grade students of two rural primary schools were surveyed and modified Motivated strategies for learning questionnaire (Pintrich et al., 1991) was used to collect the data. The results of the research lead to several conclusions. Respondents attach high value to participation in classroom activities of school subject Nature and society regardless of gender and age. Also, there is no differences found in the results caused by variables of age or gender of the respondents in any of the three examined components of the task value as an element of participation in classroom activities: interest or enjoyment in the activity, perceived importance of being successful in the activity, and perceived usefulness of the activity to achieve the short-term and long-term goals of the students.