

Рад примљен: 19. 2. 2016.

Рад прихваћен: 23. 3. 2016.

**Наташа З. Лалић Вучетић¹**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Оригинални
научни рад

doi: 10.5937/inovacije1601001L

Моћност и развијања мотивација за учење: перспектива наставника и ученика²

Резиме: На развој мотивације за учење моћне и пошредно је утицајни, а најзначајнија улога у томе припада школи, односно наставнику у процесу наставе. Развој мотивације за учење подразумева низ планираних и осмишљених корака у активностима учења, што представља основно полазиште нашег истраживања. Дакле, с једне стране, значајна је интеракција са наставником, а, с друге стране, организација наставе. У раду су изложени резултати једног дела ширег емпиријског истраживања којим се испитују значај и моћност развијања мотивације за учење. Циљ истраживања односи се на утврђивање основних карактеристика педагошких уверења и различитих врста постојећих наставника у развијању ученикове мотивације за учење. У истраживању су учествовала сто педесет два наставника предметне наставе и сто шездесет њих ученика осмог разреда основне школе. Налази истраживања показују да постоје разлике у уверењима наставника о мотивацији за учење и наставници приписују различита значења мотивацији, као и то да је структура ставова наставника и ученика о природи, значају и моћностима развијања мотивације сложена, вишедимензионална, са различитим израженим и међусобно повезаним димензијама.

Кључне речи: мотивација, учење, наставник, ученик, постојећи мотивисања.

¹ nalic@ipi.ac.rs

² Рад представља део експозеа докторске дисертације *Постојећи наставник у развијању мотивације ученика за учење*, одбрањене 15. 10. 2015. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду, пред Комисијом у саставу: доц. др Б. Бодрошки-Спарисус (ментор), проф. др Н. Матовић., проф. др Емина Хебиб и доц. др В. Радовић. Резултат је рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (број 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (број 179034) Института за педагошка истраживања у Београду (2011–2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Потреба за развијањем мотивације у школи не само да је значајна са становишта науке и проширивања теоријских сазнања уопште већ је важна и за образовни процес у нашим школама, посебно у последњим деценијама. За ученика развој мотивације за учење, посебно интринзишне, чини основу задовољства у раду, основу перманентног образовања и саморазвоја. На плану самог образовног процеса ефекти могу бити: бољи успех ученика, бољи квалитет наученог, развој пожељних особина са којима је ова мотивација повезана, превенција и разрешавање одређених проблема, како образовних, тако и у понашању ученика. Дакле, мотивација обједињује и покреће све остале компоненте значајне за крајње исходе наставе.

Проблем немотивисаности ученика за учење који настаје због пасивне предавачке праксе, транзиционих друштвених проблема који се одражавају на систем вредности, као и медија који се јављају као атрактивнији извори сазнања, представља један од значајнијих педагошких проблема са којим се суочавају не само ученици, наставници и родитељи већ сви који се професионално баве анализом педагошке и друштвене реалности. Оријентација ученика само на оцену као спољни подстицај за учење, уместо на суштинско разумевање градива, доводи до краткотрајног површног знања или потпуне апатије и незаинтересованости за наставу и школу, хроничног изостајања са часова и испољавања неприхватљивог понашања.

Бројна истраживања потврђују могућности развијања мотивације за учење, што постаје занимљива чињеница за педагошки утицај у школи. Полази се од претпоставке да је мотивација саставни део процеса школског учења (Palekčić, 1985; Trebješanin, 1998), а не појава одвојена од тог процеса. Насупрот схватањима о апсолутној потреби за специфичном мотивацијом пре учења, сматра се да се она може побу-

дити квалитетним наставним процесом. То значи да се квалитетним наставним процесом може подстицати и развијати мотивација и код ученика који већ имају и код оних који немају развијену мотивацију за учење.

У прилог томе говори и теорија самодетерминације према којој је квалитет дечије мотивације одређен квалитетом интерперсоналних односа који се остварују у породичном и школском контексту (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Grolnick, 2009). Деца не овладавају одређеним вештинама и знањима независно од контекста у којем свакодневно живе и уче, већ кроз сарадњу са наставницима и другим одраслим особама. Дете ће бити више ангажовано, заинтересовано и спремно да вољно обавља одређене активности када наставници пружају подршку активностима које за ученике имају интринзишно значење и личну сврху (Ryan & Powelson, 1991; Ryan & Deci, 2000; Niemiec & Ryan, 2009).

Поступци наставника у мотивисању ученика за учење: појмовно-терминолошко одређење

Мотивација човека и мотивисано понашање представља веома сложен сплет паралелних веза и односа, као и постојање низа фактора који га одређују. Мотив се обично одређује као чинилац у организму, односно у личности, који је у стању да покрене одређену активност, да је одржава одређено време и да је усмерава ка одређеном циљу. „Мотиви су хипотетички конструкти који се користе да објасне зашто се људи понашају на одређен начин. Мотиви се разликују од конструката као што су циљеви (непосредни циљеви појединих секвенци понашања) и стратегије (методе које се користе за остваривање циљева и задовољење мотива)“ (Brophy, 2004: 3).

Мотивација је сложен процес који може укључивати различите компоненте и имати различиту структуру, а сходно томе и различите ефекте у активностима и њиховим резултати-

ма. „Мотивација је теоретски конструкт који се користи да објасни иницирање, усмереност, интензитет, постојаност и квалитет понашања, посебно понашања усмереног ка одређеном циљу“ (Maehr & Meyer, 1997: 373). Другим речима, покретачи и усмеривачи активности могу бити различити, али оно што је свима заједничко јесте то да са одређеним интензитетом покрећу на активност одређене врсте, усмеравају је ка одређеном циљу и чине особу спремном да се започетом активношћу бави краће или дуже време са одређеним степеном посвећености. Посматрано кроз историју развоја мотивације, уочавамо да се у психолошкој литератури већи значај придавао питањима покретања активности, а у новије време континуираности човекове активности и његовој усмерености на циљеве у будућности (Palekčić, 1985; Suzić, 1998; Trebješanin, 2009).

У литератури се *мотивација за школско учење*, као посебна врста мотивације (Brophy, 1983), одређује као тенденција ученика да се академске активности доживе као смислене и вредне и/или као средство за долажење до академских добити (оцене, дипломе) (према: Trebješanin, 2009). Мотивација се посматра, с једне стране, као трајна диспозиција, а, с друге стране, као ситуационо-специфично стање. Сматра се да се највећи број диспозиција вишег нивоа, каква је и мотивација за учење, развија постепено кроз излагање у приликама за учење и кроз утицаје социјализације. Сходно томе, у литератури се наводи да су два основна питања теоријског утемељења мотивације: питање очекивања и питање вредности (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Brophy, 2004; Trebješanin, 2009; Baucal i sar., 2009). Очекивања се односе на наша уверења о томе колико ћемо бити успешни у различитим задацима или активностима. Вредност се односи на разлоге зашто се уопште упуштамо у неке активности.

Након увида у основне карактеристике мотивације, следеће питање које се може поста-

вити односи се на карактер адекватног утицаја школе и наставника. На основу теоријских разматрања и емпиријских истраживања, у литератури се према различитим критеријумима одређују поступци наставника који могу представљати значајан потенцијал у мотивисању ученика за школско учење. Може се рећи да је конструкт „наставникови поступци“ комплексан и, истовремено, зависан од других појмова у вези са различитим релевантним сферама васпитно-образовног рада наставника. У складу са тим, наставникови поступци подразумевају различите теоријске концепте и методичко-дидактичке приступе настави који се реализују кроз различите активности и понашања наставника са одређеним циљем.

Такође, може се закључити да је појам „наставниковог поступка“ разубуђен, те је његово значење изведено посредно и биће разматрано у контексту одређења осталих кључних појмова: мотивације и учења. На тај начин конструкт „наставникови поступци“ добија шире одређење као активност, ситуација, стил понашања наставника, начин комуникације наставника и ученика, наставни садржаји, методе и облици рада наставника чији односи међузависности директно или индиректно утичу на развијање мотивације за учење. Осим тога, у односу на одређење појма учење у различитим теоријама и доминантним парадигмама можемо говорити и о смеру и квалитету поменутих фактора који доприносе мотивацији за учење, па у складу са њима адекватних поступака које примењује наставник у раду са ученицима. Ова значења могу се допунити и уверењима, ставовима и мишљењима ученика и наставника који се рефлектују у примени одређених поступака, активности и понашања наставника, а чији циљ је развијање ученикових способности и компетенција, унапређивање наставе и развијање мотивације ученика за учење.

Методологија истраживања

Истраживање поступака наставника у развијању мотивације за учење подстакнуто је бројним питањима која су разврстана у неколико области: схватање појма мотивације и опажање заинтересованости ученика за учење, стање и проблеми мотивисаности ученика у школи и предлози за подстицање мотивисаности ученика за учење. Дакле, у раду смо пошли од питања које се односи на значење мотивације и опажање њеног значаја у настави, затим питање могућности њеног развијања и питање врста наставникових поступака који подстичу мотивацију у настави. Који су то поступци наставника, односно активности усмерене на развијање мотивације за учење? Да ли и ученици опажају те поступке као подстицајне?

Циљ истраживања дефинисан је као утврђивање основних карактеристика педагошких уверења и различитих врста поступака наставника у развијању ученикове мотивације за учење. Истраживање је обухватило укупно дванаест основних школа на подручју ужег центра града, као и ширег подручја Београда: Земун, Сремчица, Авала. У истраживању су учествовала сто педесет два наставника предметне наставе, природних и друштвених наука, који предају ученицима од петог до осмог разреда. Осим наставника, у истраживање је укључено сто шездесет пет ученика осмог разреда.

За потребе истраживања конструисана су два инструмента: *Инструмент за наставнике (ПУРМУН)* и *Инструмент за ученике (ПУРМУ)*. Оба инструмента су дизајнирана као комбинација анкетног листа и скале процене. Садржај тврдњи који је обухваћен инструментом за наставнике и ученике заснован је на резултатима квалитативне анализе одговора наставника и ученика и њиховог мишљења о могућностима, значају и конкретним наставниковим поступцима који се примењују у подстицању мотивације

за учење, али и на увиду у релевантну литературу из области мотивације за учење.

Конструисани *Инструмент за наставнике (ПУРМУН)* организован је у две целине. Осим општих и демографских карактеристика наставника (пол, године старости, ниво формалног образовања, године радног стажа), прва целина је обухватила и питање отвореног типа. Други део инструмента чини скала процене. Ова скала је конструисана ради идентификовања ставова наставника према учениковој мотивацији за учење и поступцима којима се та мотивација може развијати. Скала садржи шест делова: 1) значај мотивације за учење; 2) Могућности развијања мотивације; 3) Процена ученикове мотивисаности за учење; 4) Разлози (не)мотивисаности ученика; 5) Актуелни поступци наставника у развијању мотивације за учење и 6) Поступци наставника значајни и пожељни за развијање мотивације за учење.

Инструмент за ученике (ПУРМУ) састављен је из два дела. Први део садржи питања о демографским карактеристикама ученика, оствареном успеху на крају претходне школске године и образовном нивоу родитеља. Други део инструмента чини скала процене која је организована у три целине: 1) Процена ученикове мотивисаности за учење и разлозима (не)мотивисаности; 2) Актуелни поступци наставника у развијању мотивације за учења и 3) Поступци наставника значајни и пожељни за развијање мотивације за учење.

У обради података коришћени су квантитативни и квалитативни поступци. Осим дескриптивних статистичких показатеља (просеци и стандардне девијације) и фреквенцијске анализе (проценти), коришћене су параметријске и непараметријске статистичке технике. Први ниво анализе обухватио је идентификовање наставничких уверења о мотивацији за учење (значања која приписују мотивацији за учење и могућностима развијања) и примењен је хи-ква-

драт тест. Други ниво анализе обухватио је примену факторске анализе главних компоненти ради мапирања ставова наставника о поступцима у развијању мотивације ученика за учење. Истраживање је реализовано током 2014. године.

Резултати истраживања

У литератури се наводи да су у основи наставничког деловања обично различите „имплицитне теорије“, тако да је за разумевање наставничке праксе важно размотрити вредности и значења која стоје иза тога како би наставник разумео сопствену праксу и увидео могућност за њено мењање (Rajović i Radulović, 2007; Radulović i Mitrović, 2011; Stančić, Jovanović, Simić, 2013). У намери да обухватимо многостарност значења појма мотивације и различитост перспектива наставника у развијању ученикове мотивације за учење у истраживању смо пошли од питања отвореног типа: *Којим дисће речима описали мотивацију за учење?* Сматрали смо да од значења која наставници приписују мотивацији зависи могућност утицања на њу. У анализи садржаја отвореног питања издвојило се неколико слојева или димензија мотивације. Први корак у анализи представљала је фреквенцијска анализа тих димензија садржаја.

Значења која наставници приписују мотивацији за учење. Као што се може уочити из Графикана 1, највећи број значења мотивације односи се на опис мотивације као покретачке снаге, што је и њено основно значење у бројним психолошким дефиницијама. Потом следи опис усмерености мотивације на стицање знања и вештина у настави. Осим тих значења, уочава се значење мотивације описано као усмереност на саморазвој ученика и мотивација која долази споља. Можемо рећи да наставници препознају мотивацију као процес, али је усмереност тог процеса из њихове перспективе повезана са

стицањем знања и вештина и награђивањем тих показаних знања. Такође, уочљиво је (Графикон 1) да су радост у остваривању нечег новог и интринзично мотивисане активности најмање заступљене у описима наставника. Ови резултати указују на одређене тенденције у наставничком схватању и развијању мотивације за учење, што истовремено указује на потребу усавршавања наставника и унапређивања његове праксе у складу са низом различитих теоријских и практичних сазнања о могућностима развијања мотивације за учење.

Истраживањем је потврђено да је мотивација феномен који је вишедимензионалан и слојевит, са одређеном динамиком и циљем. Карактеристике и специфичности мотивације коју наставници износе у својим значењима може се анализирати на неколико нивоа. Први ниво анализе односи се на **функционална обележја** мотивације. Издвојило се неколико различитих димензија мотивације: прво, мотивација схваћена као *покрејтачки импулс или одређено сјање*, иза чега стоји уверење наставника о могућности утицаја на неко понашање или активност ученика, као и перспектива о мотивацији као интеракцији наставника и ученика. Друго, *усмереност и сврха мотивације*, као жеља за сазнањем и откривањем нечег новог што је од посебног значаја за наставу. Трећа димензија односи се на *емоционалну компоненту* мотивације, иза које стоје радост, уживање и осећај задовољства у процесу сазнавања и учења. Наставници мотивацији приписују и одређен систем вредности, што имплицира одређене циљеве учења, уопште, и упућује на могућност неговања и васпитљивости феномена мотивације. Осим усмерености мотивације на сазнање и стицање знања, истакнута је и емоционална димензија мотивације и систем вредности који стоји иза различитих врста мотивације. Наставници мотивацију доводе у везу са постигнућима ученика и успехом у настави, али је повезују и са развојем одређе-



Графикон 1. Засиуљеност одговора наставника.

них карактеристика личности ученика. Такође, у појединим сегментима одређења „мотивација“ и „иницијатива“ преклапају се у одговорима наставника, што је занимљиво питање за нека будућа истраживања о односу ова два појма која су у великој мери заступљена у школској пракси.

Други ниво анализе феномена мотивације односи се на **дидактичко-методичке претпоставке** развијања мотивације. Резултати истраживања показују да наставници наглашавају повезаност мотивације са стилем рада наставника и наставним методама које примењују. У овом опису мотивације наставници истичу занимљив

начин излагања градива, отвореност наставника за уношење новина у рад, љубав и ентузијазам наставника према послу којим се баве, наставникову подршку и уважавање ученика.

Трећи ниво анализе односи се на разликовање **унутрашње и спољашње мотивације**. С једне стране, наставници наводе облике спољашње мотивације који су у највећој мери присутни у настави кроз различите начине охрабрења, признања, као и начин оцењивања и вредновања резултата рада ученика, док, с друге стране, мали број наставника препознаје важност унутрашње мотивације, што отвара питање до-

минантних начина које они користе да би је развијали у настави. Наставници, у највећем броју, у оквиру својих значења истичу спољашњу мотивацију, односно опажају је кроз њену инструментализовану вредност.

Важно је нагласити да наставници, када размишљају о сопственој пракси, опажају мотивацију као квалитет који утиче на образовне ефекте. Ово значење имплицира још једну карактеристику мотивације – **интегративну функцију**, која у себи садржи образовни и васпитни циљ и у којој су обједињена знања, компетенције, личност наставника, личност ученика, социјално окружење, искуство.

Како наставници опажају значај и могућности развијања мотивације за учење. Како би била испитана латентна структура наставничких ставова о природи и значају мотивације за учење у школском контексту, извршена је факторска анализа над ставкама укљученим у скалу процене у Инструменту за наставнике. Примењена је метода главних компоненти са varimax ротацијом. Након анализе више факторских солуција, издвојено је десет латентних димензија (фактора) који укупно објашњавају 55,23% варијансе почетног скупа ставки.

На основу испитивања ставова наставника према значају, могућностима и начинима развијања мотивације, издвојено је неколико група уверења која чине структуру педагошких уверења наставника о поступцима за развијање мотивације за учење. Реч је о следећим уверењима наставника:

- 1) Мотивација и наставникови поступци за развијање мотивације код ученика;
- 2) Разлози немотивисаности ученика;
- 3) Подстицању ученичке аутономије, иницијативе и проблемског приступа настави;
- 4) Понашања наставника усмерена на традиционалне облике и методе рада;

- 5) Понашања наставника усмерена на потребе ученика и успешно учење;
- 6) Значај мотивације за учење и понашања значајна за наставу и учење;
- 7) Подстицање унутрашње мотивације за учење;
- 8) Уверење о личности наставника као пресудној за развијање мотивације за учење;
- 9) Подстицање ограничене аутономије ученика и постојеће мотивације;
- 10) Однос наставника према ометајућим факторима који утичу на мотивацију ученика.

Следећа анализа обухватила је одређивање смера и интензитета екстрахованих димензија, односно у којој мери наставници опажају значај и процењују ставове о мотивацији за учење. Анализирајући дескриптивне показатеље за факторске скорове, може се закључити да наставников однос према мотивацији за учење наглашава усмереност наставника на потребе и потенцијале ученика, повезаност мотивације са дисциплином и наставком образовања и да су наставникови поступци значајни за развој мотивације, те да су ти поступци повезани са наставом. Дакле, уочљива је перспектива наставника која истиче могућност развијања мотивације за учење, и то различитим дидактичко-методичким приступима настави. Ови приступи настави, пре свега, ученика стављају у ситуацију тражења и откривања одговора, што подразумева когнитивни изазов и мисаону активност ученика у складу са учениковим искуствима и знањима. Такође, наставници опажају своју улогу као кључну у подстицању мотивације ученика у настави, и то одређене способности, вештине и личне квалитете који доприносе развијању мотивације за учење. Дакле, мотивацију је могуће развијати у интеракцији ученика и наставника уз подстицање ученикове аутономије у раду.

Уверења о мотивацији и наставниковим поступцима за развијање мотивације утемељена су на идеји постепеног развоја ученика и могућности развијања мотивације за учење. Претпоставке успешне наставе која развија мотивацију засноване су на улагању напора и непрестаног преиспитивања сопствене праксе. Наставници препознају важност поступака који подстичу процес откривања, долажења до сазнања и закључивања, што подразумева заједнички рад наставника и ученика, као и темељну припрему наставника. Дакле, мотивација за учење се развија и негује на начин који подразумева квалитетан однос према настави, који укључује: креативност наставника, његову иницијативу и подржавање аутономије ученика (Šefer, 2005; Đerić, Bodroža, Lalić, 2012). Резултати других истраживања показују да ученици који имају изражен доживљај аутономије у школи показују виши ниво ангажовања у процесу учења, интринзично су мотивисани, упорнији су и остварују боље постигнуће (Deci, Ryan & Williams, 1996; Deci & Ryan, 2001; Grolnick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003).

Када је реч о степену мотивисаности и уверењима наставника о разлозима немотивисаности ученика, наставници опажају недовољну спремност и неразвијене навике учења. Такође, наставници опажају да су ученици спремни да улажу напор у учење мањих делова или лекција градива, што захтева мањи напор и остваривање одређеног краткорочног циља, а то је добијање оцене. Наставници незаинтересованост ученика за учење доводе у везу и са понашањима која ремете дисциплину на часу. С једне стране, наставници схватају мотивацију као феномен који се развија, а, с друге стране, у настави је присутан више инструментални облик мотивације (Lalić-Vučetić, 2007).

Може се закључити да постоји свест о значају и могућностима за развијање мотивације, али конкретни кораци, усмерења или евентуал-

не стратегије остају недовршене или препуштене личном ангажовању наставника и његовим особинама које му помажу у препознавању суштинне феномена мотивације. Наставници опажају феномен мотивације као низ директних и индиректних веза између наставних метода, личности наставника, начина комуникације наставника и ученика, што чини садејство различитих фактора који доприносе развијању мотивације. Ипак, када је реч о процени стања, наставници виде узроке лоше мотивације у самом ученику и њему приписују одговорност. Дакле, у настави и њеној организацији и реализацији леже могућности за усавршавање и побољшање, а то подразумева одређени стил понашања наставника, његова знања и вештине.

Резултати истраживања показују да наставници опажају своју улогу као важну у процесу учења и наводе да кроз интеракцију са учеником подржавају процес учења и подстичу ученике да испоље своје потенцијале. Спремни су да подрже аутономију ученика, јер то утиче на развијање ученикове мотивације. То су наставници који сарађују са другима и отворени су за другачија и нова искуства и настоје да подстичу иницијативу и ангажованост ученика.

Као опозит овим поступцима наставника, на основу резултата истраживања, може се издвојити наставник који испољава директивни стил понашања и ставља нагласак на традиционалне облике и методе наставног рада, што доводи до закључка да је, у суштини, иза ових садржаја доминантна перспектива наставника о формалном испуњавању наставног плана и програма, при чему је основни задатак наставника да реализује наставни програм, а не да развија мотивацију код ученика за учење јер за то нема могућности ни времена.

Осим тога, међу доминантним понашањима наставника издвојили су се облици понашања који су засновани на уважавању потреба ученика, искуства ученика, наглашавању сваког

учениковог напретка и успеха, награђивање радозналости и заинтересованости за учење. Ови наставници настоје да створе позитивну климу за рад ученика и заинтересовани су за укључивање родитеља у наставу, што би утицало на ученикову мотивацију.

На основу анализе резултата истраживања, можемо рећи да су се издвојила уверења наставника о значају мотивације за учење и друга понашања значајна за наставу и учење. С једне стране, недовољна је мотивација која може резултирати бројним недисциплинованим понашањима, док, с друге стране, постоји препознавање значаја високе мотивације која утиче на даље исходе у образовању. Оваква перспектива наставника садржи личну одговорност и иницијативу за развијање мотивације, али претпоставља да је за успех у учењу важна ученикова радозналост и заинтересованост за учење. Значи да су радозналост и заинтересованост својства мотивације која наставник својим начином рада и отвореношћу за ново може креирати, развијати и подстицати.

У оквиру подстицања унутрашње мотивације за учење, као и истицања значаја личности наставника за развијање мотивације издвојиле су се процене наставника према којима је унутрашња мотивација могућа и препознатљива, али је спољашња мотивација јача од унутрашње и условљена је и садржајем који се учи на часу. Наставници сматрају да мотивација постоји у неком облику, а да је наставник тај који је подржава и подстиче. Такође, мотивација се опажа и као особина и предуслов са којом деца долазе у школу из породице, што имплицира и одређену врсту односа наставника и начина рада који стављају наставника у позицију да ствара услове за рад и мотивисаних и незаинтересованих ученика, тако да је наставник задужен за стварање услова и амбијента за реализацију мотивације са којом ученик долази у школу и коју ће у одређеном степену и на одређени начин испољити у на-

стави. Важно је истаћи да наставници истичу да су и родитељи један од фактора који доприноси развијању мотивације за учење и, у том смислу, истичу значај њихове сарадње и укључивања у процес наставе.

Занимљиво је запазити да наставници препознају и издвајају начин школског оцењивања и негативне стране које урушавају унутрашњу мотивацију, као и то да наставник има одговорност за постављање јасних захтева у настави и разумљивост садржаја којима се ученици баве на часу. Важно је нагласити опажање наставника о факторима који ометају развијање мотивације: директан утицај постојећег начина оцењивања на унутрашњу мотивацију и значај наставникове улоге за разумевање садржаја које реализују у настави. То потврђује да је мотивацију могуће развијати, и то кроз наставу и садржаје са којима се ученици сусрећу у школи.

Уопштено говорећи, наставников однос према мотивацији за учење наглашава усмереност на потребе и потенцијале ученика, повезаност мотивације са дисциплином и могућност развијања мотивације за учење различитим дидактичко-методичким приступима настави.

Како ученици опажају природу, значај и могућности развијања мотивације за учење. Како би била испитана латентна структура ученичких ставова о природи и значају мотивације за учење у школском контексту, извршена је факторска анализа над ставкама укљученим у скалу. Примењена је метода главних компоненти са varimax ротацијом. Након анализе више факторских солуција, издвојено је осам латентних димензија (фактора) које укупно објашњавају 49,55% варијансе почетног скупа ставки.

Добијени фактори репрезентују различите аспекте ученикових схватања природе и значаја мотивације за учење као и њихов однос према различитим начинима подстицања мотивације у настави. Утврђена факторска структура одсликава структуру ставова ученика о феноме-

ну мотивације за учење. Како је реч о комплексном ставском објекту, не изненађује комплексност факторског решења (велики број фактора од којих половина може да објасни релативно мале проценте варијансе). На основу испитивања ставова ученика према значају, могућностима и начинима развијања мотивације, издвојено је неколико група уверења која чине структуру педагошких уверења ученика о природи, значају и могућностима развијања мотивације за учење:

- 1) Ученичка уверења о поступцима за развијање мотивације у настави;
- 2) Ученичка уверења усмерена на развијање унутрашње мотивације, занимљиве и динамичне наставе, активности и садржаји;
- 3) Степен мотивисаности ученика;
- 4) Уважавање индивидуалних могућности ученика и усклађивање са захтевима наставника;
- 5) Истраживачки приступ настави као начин развијања ученикове мотивације за учење;
- 6) Својства ученика и карактеристике наставе;
- 7) Заинтересованост ученика и прихваћеност од стране других и
- 8) Поступци наставника усмерени на традиционалну наставу.

Иако факторска структура омогућава да се велики број опажених понашања групише у мањи број димензија, она нам не говори о мери у којој ученици опажају значај и процењују стање и ставове о мотивацији за учење. Због тога је на следећем нивоу анализе обухваћено одређивање смера и интензитета екстрахованих димензија, односно одређивање у којој мери ученици опажају значај и процењују ставове о мотивацији за учење.

Као и за наставнике, урађена је анализа групних скорова који квантификују процене

ученика и говоре о њиховом смеру и интензитету за сваки од осам екстрахованих димензија. Када је реч о факторским скоровима, можемо рећи да се ученици у оквиру фактора *Ученикова уверења усмерена на развијање унутрашње мотивације, занимљиве и динамичне наставе, активности и садржаји* највише слажу са датим тврдњама. Дакле, ученици се у највећој мери слажу са тврдњама које описују ситуације када ученик може бити мотивисан. Ученици истичу уверења о значају подстицању аутономије ученика: укљученост и мотивисаност за учење када је активност занимљива. Ученици увиђају да је у настави неопходно да наставници примењују необичне и нове начине рада, што за ученика подразумева ангажовање у активностима које ће пружити ученику могућност да испољи креативност (дискусија, размена мишљења, могућност да постави питање). Као допуна претходном фактору издвојио се и фактор *Истраживачки ириситивни ставови као начин развијања ученикове мотивације за учење*. Ученици подржавају тврдње које се односе на ученикову потребу за самосталношћу у настави и могућност да ученици развијају мишљење, креативност и иницијативу, што утиче на мотивацију за учење, као и могућност избора да реализују пројекте који ангажују и заједнички рад ученика. Могућност да ученици праве изборе један је од важних сегментата васпитно-образовног процеса, који доприноси осећају аутономије ученика и повратно позитивно утиче на квалитет мотивације ученика (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Assor et al., 2002; Reeve & Jang, 2006). Ипак, различите студије показују да ученици, иако имају потребу да развијају своју аутономију, немају прилику да бирају и учествују у доношењу одлука у школи, што може имати за последицу негативан или индиферентан однос према школи, као и недостатак мотивације за учење.

Када је реч о анализи ставова ученика о природи, значају и могућностима развијања мотивације за учење у школском контексту, учени-

ци истичу значај наставникових поступака који су усмерени на учениково разумевање градива, планирање и распоређивање времена за учење. Дакле, реч је о поступцима наставника који су усмерени на преиспитивање ученикових могућности и различитих начина рада током учења и наставе уз подржавање и подстицање самосталности ученика на когнитивном плану. Може се рећи да је овај налаз у вези са доживљајем аутономије ученика, што свакако утиче на степен ангажовања у процесу учења, остваривање постигнућа и мотивацију за учење.

Занимљиво је да ученици опажају да су укључени и мотивисани за учење када је активност занимљива, као и то да наставници треба да науче ученике како да уче и да их упознају са различитим техникама учења. Ученици истичу да наставници треба стално да уносе нешто ново и другачије у наставу и учење и верују да су личне особине наставника, као што су ентузијазам и креативност претпоставка за развијање мотивације ученика. Када је реч о дидактичко-методичким претпоставкама развијања мотивације за учење, издваја се стил понашања наставника, његов однос према настави и раду и различити начини рада засновани на истраживању и експериментисању.

Када је реч о *свјетелу мотивисаности ученика*, ученици истичу да су мотивисани за учење у школи, да уживају да откривају нешто ново и решавају задатке и да све што је новина и изазов, односно учење као откривање новог и све што ангажује ученике кроз решавање задатака доприноси учениковом уживању у тим активностима. Дакле, ученици препознају лично ангажовање као важан услов учења и мотивације за учење, али да је важно и планирање и организација учења. Овакав начин опажања учења је значајан за развијање мотивације јер отвара још један значајан аспект тог феномена, а то је планирање и истрајност у процесу учења. Углавном, када је реч о процени степена мотивисаности,

резултати истраживања показују да наставници и ученици имају различите перспективе. Наставници, за разлику од ученика, сматрају да су ученици више заинтересовани за друге активности, ван школе.

Ученици истичу да је важно да упознају систем вредности наставника из којег се рефлектују и критеријуми процењивања учениковог знања и очекивања наставника у односу на ученика, што потврђују и резултати других истраживања који говоре о повезаности очекивања наставника и постигнућа ученика (Zimmerman, 1990; Woolfolk, 1995; Good & Brophy, 2000; Hamre & Pianta, 2001; Eccles & Wigfield, 2002; Brophy, 2004). Резултати истраживања показују да ученици наглашавају значај наставе која је усмерена на: истраживање и процес откривања, рад на пројектима, групни рад као могућност за развијање мотивације, као и иницијативе, креативности и одговорности.

У оквиру *својствена ученика и карактеристика наставе* ученици истичу одговорност и помоћ другу, што говори о социјално пожељном и алтруистичном понашању. Када је реч о настави, и ученици препознају да наставници не инсистирају на повезивању градива из различитих предмета и области, што говори о једној више формалној ситуацији учења.

У категорији *уверења заинтересованости ученика и прихваћености од стране других* заступљено је, с једне стране, уверење ученика да је ученик више посвећен томе што воли и више учи, а, с друге стране, да неки ученици не воле ученике који уче и заинтересовани су за наставу. Дакле, посвећеност и љубав, односно развијена унутрашња мотивација стварају и одређену „релацију у односу према другом ученику“, односно реакцију вршњака према томе и утичу на степен социјалне прихваћености, односно одбачености ученика унутар одељења.

Ученици су запазили да је присутна усмереност наставника на традиционалну наставу и

да наставници дају готова решења за постављени задатак или проблем, при чему је главни задатак изложити и испредавати градиво. Ученици опажају да се учење у нашим школама своди на препричавање и учење лекција.

У оквиру анализе изражености различитих димензија ученичких ставова о значају, природи и подстицању ученичке мотивације за учење у школи резултати истраживања показују да ученици у највећој мери истичу уверења о значају подстицања аутономије ученика: укљученост и мотивисаност за учење када је активност занимљива. Ученици увиђају да је у настави неопходно да наставници примењују необичне и нове начине рада, што за ученика подразумева ангажовање у активностима које ће пружити ученику могућност да испољи креативност (дискусија, размена мишљења, могућност да постави питање). Ученици подржавају тврдње које се односе на ученикову потребу за самосталношћу у настави и могућност да ученици развијају мишљење, креативност и иницијативу, што утиче на мотивацију за учење, као и могућност избора да реализују пројекте које ангажују и заједнички рад ученика.

Ученици сматрају да наставници који примењују различите поступке за развијање мотивације за учење уважавају индивидуалне могућности ученика и труде се да их ускладе са захтевима у настави, те да, уколико наставници примењују различите поступке мотивисања који се односе на начин рада наставника, стил понашања наставника и аутономију ученика, утолико ће и мотивисаност, односно заинтересованост ученика постојати. Такође, ученици сматрају да наставници који примењују различите поступке у мотивисању ученика истовремено подстичу истраживачки приступ настави. Дакле, ученици увиђају да је неопходно примењивати различите поступке мотивисања у складу са захтевима наставе, што ће допринети да се различитим дидактичко-методичким решењима

прелазе различити нивои знања у процесу учења. У складу са различитим нивоима сазнавања ученика јављаће се и подстицати различити нивои мотивације, који зависе и од низа других фактора као што су: когнитивни капацитети ученика, претходна мотивација, врста садржаја, врсте активности у току наставе. Да би се наставникови поступци примењивали, потребна су знања и вештине наставника у различитим наставним ситуацијама, али и разумевање феномена мотивације.

Закључак

Реализовано истраживање било је у намери да се покрену одређена питања у области мотивације, као и да размотре законитости и елементи различитих концепата и стратегија, метода или поступака у овој области, које је могуће примењивати у наставној пракси. На тај начин, емпиријски је потврђено више претпоставки о процесу мотивације које говоре у прилог томе да је мотивацију за учење могуће развијати различитим наставниковим поступцима и да је она веома сложен феномен који је у релацији са бројним факторима наставе. Осим тога, дошли смо до сазнања о начинима на које ученици и наставници опажају и објашњавају мотивацију за учење, као и то која решења наводе за њено развијање у настави.

Како би наставници обезбедили и практичне ефекте одређених мотивационих поступака, неопходно је да постоји заједничко разумевање појма мотивације и усклађеност очекивања ученика и наставника у погледу деловања тих поступака. Тако би се избегле бројне ситуације учења које доприносе смањењу мотивације за учење или трајном аверзивном односу према активностима, садржајима и школи, уопште. Важно је успоставити сарадњу између ученика и наставника тако да се ученици сусрећу са различитим начинима и облицима рада у настави

који им пружају аутономију и различитим врстама задатака у виду „изазова“ које ће решити уз помоћ и подршку наставника. Осим тога, битно је да наставници освесте чињеницу „привлачности“ других садржаја и активности ван школе и да заједничким напорима настоје да усмере мотивацију на повезивање знања са искуством ученика, како би ученици изградили нова знања, реконструисали постојећа и применили их у пракси (Lalić-Vučetić i Gundogan, 2015).

Један од могућих начина унапређивања сазнања о мотивацији може се односити на сет вештина које се уче и развијају, и то за будуће наставнике који се образују за то на основним студијама или за наставнике почетнике који немају радно искуство. Требало би наставници да кроз своје иницијално образовање стекну знања

о природи мотивације, њеној улози у процесу образовања и поступцима којима се развија мотивација ученика за учење. Ова знања треба да укључе и познавање релевантних истраживачких студија, код нас и у свету, како би наставници препознали различита практична решења и размотрили различите перспективе у оквиру великог броја теоријских концепата. Такође, ово истраживање може да послужи и као полазна основа за изграђивање осмишљене стратегије за мотивисање ученика и њено проверавање у неким од будућих истраживања. То подразумева низ планираних корака у раду наставника и ученика, који обухватају различите нивое и начине мотивисања ученика, а засновани су на одређеном стилу понашања наставника и начина комуникације са ученицима.

Литература

- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Đurić, B., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. i Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji* (neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd: ZBKOB.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 165–183.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (51), 14–23.
- Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U: Šefer, J. i Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju* (125–152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (2), 109–132.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.

- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890–898.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 164–173.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighthgrade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hardre, P. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347–356.
- Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. i Gundogan, D. (2015). Učenje zasnovano na iskustvu: izazov za savremenu školu. U: Lazarević, E., Stevanović, J. i Stanković, D. (ur.). *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (93–112). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371–409.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133–144.
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajović, B. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56 (4), 413–434.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2011). Zašto su nastavne metode u našim školama nedovoljno raznovrsne? *Nastava i vaspitanje*, 60 (3), 367–377.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209–218.
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Psychology*, 60 (1), 49–66.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Stančić, M., Jovanović, O. i Simić, N. (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi. *Andragoške studije*, 1, 131–146.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Trebješanin, B. (1998). Intrinzična motivacija kao cilj nastavnog procesa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 168–179.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81.

- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, B. (1990): Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17.

Summary

It is possible and necessary to influence development of motivation, and the most important role belongs to the school, i.e. a teacher in the process of teaching. Development of motivation for learning means a sequence of carefully and thoughtfully planned in the activities of learning and this presents the basic standing point of our research. So, from one side, interaction with a teacher is necessary, and on the other hand organisation of teaching. In the paper, we have presented the result of a wider empirical research which examines significance and possibilities of development motivation for learning. The aim of the research refers to the determination of basic characteristics of pedagogical postulates and different kinds of teachers' procedures in developments students' motivation for learning. The research included 152 subject teachers and 165 students of the eighth grade of the primary school. The results of the research point at the fact that there are differences in teachers' beliefs about motivation for learning and teachers give different meaning to motivation, as well as that the structure of attitudes of teachers and teachers about nature, significance and possibilities of development of motivation is complex, multi dimensional with differently expressed an inter-connected dimensions.

Key words: motivation, learning, teacher, student, motivational procedures.