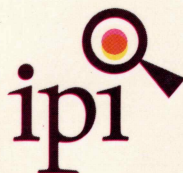


**Nataša Lalić -Vučetić**

**PODSTICANJE UČENIKA  
POHVALOM I NAGRADOM**



**INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA**

Biblioteka  
»ISTRAŽIVAČKI RADOVI«  
92

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

*Recenzenti*

Prof. dr Ljubomir Kocić

Prof. dr Nedeljko Trnavac

*Objavlјivanje ove knjige pomogli su*

MINISTARSTVO NAUKE REPUBLIKE SRBIJE  
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.26:159.947.5  
159.947.5.072

ЛАЛИЋ-Вучетић, Наташа

Подстицање ученика похвалом и наградом

Наташа Лалић-Вучетић. – Београд: Институт за педагошка истраживања, 2007 (Београд: »BIG štampa«). – 187 str.: табле; 24 cm. – (Библиотека »Истраживачки радови« / [Институт за педагошка истраживања]; 92)

Summary: Inciting students by praise and reward.

Bibliografija: str. 183-187.

ISBN 978-86-7447-072-5

а) Ученици – Мотивација

COBISS.SR-ID 145407500

---

---

## PREDGOVOR

Problem istraživanja proizašao je iz uverenja da je za uticanje na razvoj ličnosti deteta od velikog značaja upoznavanje sa principima i mogućnostima primene vaspitnih postupaka koji mogu delovati podsticajno i imati pozitivne efekte na ponašanje deteta kako u porodici, tako i u školi. Treba naglasiti da pohvala i nagrada sadrže više psiholoških komponenata veoma značajnih za vaspitanje deteta, što u krajnjem ishodu utiče na ostvarivanje pozitivnih rezultata u učenju i ponašanju. Takođe, razmatranje karakteristika pohvale i nagrade može pomoći nastavnicima kao orijentir u neprestanom usavršavanju čime bi se izbegle uobičajene zablude, s jedne strane, o svemoćnosti ili, pak, s druge strane, potpuno negiranje značaja pohvale i nagrade u vaspitanju. U toku proučavanja literature o fenomenu nastavnikove pohvale i nagrade moja prvobitna ideja o knjizi bila je zasnovana na mogućnosti predstavljanja pohvale i nagrade kao vaspitnog postupka koji ima prednosti u odnosu na kaznu i kažnjavanje. Ipak, postojanje različitih i oprečnih mišljenja o primeni pohvale i nagrade u različitim kontekstima navelo me na razmišljanje o knjizi koja će prikazati naučne činjenice u vidu jednog celovitijeg pregleda o mogućnostima i ograničenjima pomenutih postupaka u okviru nastave, što ima i određene implikacije za vaspitnu praksu. Takođe, od značaja za koncepciju monografije je i činjenica da je problem pohvale i nagrade sporadično proučavan u našoj pedagoškoj literaturi. Monografija je namenjena širokom krugu čitalaca, pedagozima, psiholozima, nastavnicima, kao i budućim istraživačima.

Monografija »Podsticanje učenika pohvalom i nagradom« predstavlja sintezu teorijskih shvatanja o problemu nagrađivanja i istraživačkog dela zasnovanog na nekoliko osnovnih ideja o mogućim efektima (pozitivnim i negativnim) nagrađivanja u školskim uslovima. Prvi deo knjige posvećen je opštijim pitanjima nagrađivanja u učenju i ponašanju učenika, dok je drugi deo knjige posvećen istraživanju u školskoj praksi. Monografija obuhvata poglavlja koja razmatraju pitanja koncepcije, mogućih pristupa, dilema i teškoća u primeni nastavnikove pohvale i nagrade u radu sa učenicima na času,

izveštaj o sprovedenom empirijskom istraživanju i sugestije za neka nova i šira istraživanja. Posebna pažnja posvećena je poglavlju koje se odnosi na značaj pohvale kao vaspitnog sredstva i specifičnosti primene pohvale u odnosu na učenike različitih individualnih sposobnosti i različitog uzrasta.

Zahvalnost i iskreno poštovanje upućujem onima koji su pomogli u radu na ovoj knjizi. Školama, nastavnicima, učenicima koji su učestvovali u istraživanju i omogućili da, koristeći njihove primere iz prakse, produbim neke dileme i predstavim moguća objašnjenja, kao i kolegama u Institutu za pedagoška istraživanja, koji su svojim sugestijama pomogli u izradi i pripremi rukopisa za štampu.

Mojoj porodici se zahvaljujem na ohrabrenju i podršci da istrajem u radu na knjizi.

Posebnu zahvalnost upućujem recenzentima knjige, prof. dr Ljubomiru Kociću i prof. dr Nedeljku Trnavcu, za svesrdnu pomoć i sugestije u toku realizacije istraživanja i rada na knjizi.

*Autor*

---

---

## SADRŽAJ

PREDGOVOR .....	9
UVOD .....	11

### TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

NAGRADA I POHVALA U FUNKCIJI PODSTICANJA UČENIKA .....	17
<b>Tradicionalno shvatanje metode podsticanja</b> .....	24
<b>Bihevioralni pristup podsticanju</b> .....	29
<i>Osnovni principi potkrepljenja</i> .....	29
<i>Kritika bihevioralnog pristupa</i> .....	36
<i>Vrste podsticaja</i> .....	37
<i>Faktori koji utiču na efekte podsticaja</i> .....	39

### MOGUĆNOSTI PRIMENE RAZLIČITIH VRSTA

PODSTICAJA U ŠKOLI .....	43
<b>Nagrada kao sredstvo podsticanja</b> .....	43
<b>Pohvala kao sredstvo podsticanja</b> .....	50
<i>Za i protiv pohvale</i> .....	60
<i>Kome je pohvala potrebna</i> .....	64
<i>Šta treba uraditi da bi pohvala bila efikasna</i> .....	66
<i>Još neka značenja i funkcije pohvale</i> .....	68
<i>Uticaj pohvale na razvoj kreativnih aktivnosti</i> <i>i podsticanje nezavisnosti učenika</i> .....	72
<i>Specifičnosti podsticanja nagradama i pohvalama u radu</i> <i>sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju</i> .....	77
<b>Odobranje (ohrabrenje, podrška) kao sredstvo podsticanja</b> ....	84
<b>Primer (uzor, model) kao sredstvo podsticanja</b> .....	87
<b>Nekontingentno potkrepljenje:</b> <b>različiti verbalni i neverbalni znaci</b> .....	91

---

## METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	95
<b>Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja</b> .....	97
<b>Varijable istraživanja</b> .....	98
<b>Metode, tehnike i instrumenti istraživanja</b> .....	101
<b>Uzorak istraživanja</b> .....	102
<b>Način obrade podataka</b> .....	104

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

UČESTALOST MERA PODSTICANJA.....	107
VRSTE PODSTICAJA KOJI SE PRIMENJUJU U OSNOVNOJ ŠKOLI.....	114
<b>Verbalni i neverbalni znaci kao vrsta podsticaja</b> .....	115
<b>Odobranje (ohrabrenje, podrška) kao sredstvo podsticanja</b> ....	116
<b>Pohvala kao sredstvo podsticanja</b> .....	116
<b>Nagrada kao sredstvo podsticanja</b> .....	118
<b>Primer (uzor, model) kao sredstvo podsticanja</b> .....	119
VRSTE AKTIVNOSTI I PONAŠANJA KOJA SU PODSTICANA NA ČASU .....	125
<b>Aktivnosti učenika koje nastavnici najčešće podstiču</b> .....	126
<b>Procene učenika o najčešće podsticanim aktivnostima i ponašanjima na času</b> .....	127
<b>Poređenje odgovora učenika i nastavnika o najčešće podsticanim aktivnostima</b> .....	132
KARAKTERISTIKE PODSTICAJNIH SREDSTAVA I NAČIN NA KOJI SE PRIMENJUJU .....	135
PROCENE UČENIKA O UČESTALOSTI I NAČINU PRIMENE SREDSTAVA PODSTICANJA .....	142

## ZAVRŠNA RAZMATRANJA

KA USPEŠNIJEM KORIŠĆENJU NAGRADE I POHVALE.....	161
KORIŠĆENA LITERATURA .....	171
SUMMARY .....	179

---

---

## UVOD

Dete vrlo rano reaguje na podršku, nagradu, pohvalu, kao i kaznu, o čemu se govori u starijim i u savremenim radovima koji se bave ovom problematikom. Većina istraživanja pokazuje da su dobro promišljena pohvala i priznanje za dete efikasniji u usmeravanju učenja od opomene. Smatra se da nagrada i pohvala doprinose pozitivnim promenama u ponašanju deteta, za razliku od opomena i zabrana. Iz tog razloga, podsticajna sredstva su uvek, ili barem po pravilu, u vaspitnoj praksi nešto poželjno. Ipak, ovakvo stanovište izgledalo bi suviše pojednostavljeno i stoga naglašavamo potrebu selektivnog pristupa u vezi sa primenom pojedinih sredstava podsticanja. Važno je odrediti kada je za neko ponašanje značajna primena nagrade ili pohvale i koje su to »određene situacije« u kojima nagrada ili pohvala mogu imati negativne efekte.

Primena nagrade i pohvale u vaspitanju učenika u školi ima svoje specifičnosti u odnosu na primenu u porodici. U školi su, na primer, nagrade i pohvale za poželjno ponašanje formalne i administrativno predviđene. Dalje, u odnosu na porodicu, postupak nagrađivanja i pohvaljivanja u školi odvija se u posebnim uslovima, s obzirom na odnos između nastavnika i učenika koji je određen njihovim ulogama. To je posebno značajno, kako za vrstu nagrade koja će se primeniti, tako i za očekivanja od strane nastavnika u pogledu delovanja primenjene nagrade. Osim toga, nastavnik daje značajan doprinos razvoju učenikovog pojma o odrasloj osobi, stvaranju slike o »poželjnom odraslom«. Istraživanja su pokazala da postoji veća povezanost dečje vrednosne orijentacije i učiteljevog ponašanja, nego ponašanja njihovih roditelja prema njima. Dakle, uticaj vaspitača u školi uspostavlja se veoma brzo. Nastavnici, takođe, svojim osobinama i ponašanjem predstavljaju uzore koje učenici oponašaju i identifikujući se sa njima usvajaju obeležja koja zadržavaju. Ukoliko nastavnik primenjuje podstičuće postupke u vaspitanju učenika, velika je verovatnoća da će osobine ličnosti vaspitača biti prihvaćene kao pozitivna vrednost za učenika. Na taj način, dete je motivisano da pokaže pozitivno vrednovane osobine i u svom ponašanju. Druga osobenost u



primeni nagrade jeste u tome što su ovi postupci u školi skoro uvek javni i što prisustvo druge dece može biti i pozitivni i negativni potkrepljivač učenikovog ponašanja. Želimo da naglasimo da je osim uvažavanja ovog formalnog i propisanog aspekta primene nagrade i pohvale u školi, pažnja u ovoj knjizi više usmerena na suštinske elemente pomenutih vaspitnih postupaka u odnosu između nastavnika i učenika. Na taj način je obezbeđen najvažniji uslov za efikasno primenjivanje nagrada i pohvala u vaspitnom radu, a to je poznavanje prirode njihovog delovanja na učenika.

Vaspitna funkcija nastavnika ostvaruje se u odnosima koje on uspostavlja, s jedne strane, sa pojedinačnim učenikom, s druge strane, sa razredom u celini. Vaspitno delovanje ne postoji izvan interpersonalnih odnosa. Od kvaliteta uspostavljenih odnosa između nastavnika i učenika, učenika i učenika, zavisi i efikasnost vaspitnog delovanja. Dosadašnja istraživanja u svetu i kod nas pokazala su da postoji povezanost između ponašanja nastavnika i ponašanja učenika, te da od kvaliteta njihovih odnosa zavisi i socioemocionalna klima koja je relevantan faktor vaspitnog delovanja. Smatra se da su podsticajna, kao i druga vaspitna sredstva, važna odlika nastavnikovog ponašanja, zato što utiču na učenikovo ponašanje i doprinose izgrađivanju učenikovog samopouzdanja. Stoga, nastavnikovo odobravanje, pohvala, nagrada mogu se posmatrati kao važan faktor uključen u komunikaciju učenika i nastavnika. Takođe, način na koji nastavnik utiče na uspeh i neuspeh učenika i dovodi u vezu sa podsticajnim sredstvima, koja povratno utiču na kreiranje socioemocionalne klime u odeljenju, imaće važno mesto u motivisanju učenika. Postoji opšteprihvaćen stav da su određena sredstva podsticanja od strane nastavnika više potrebna mlađoj deci, nego starijoj. Iz tog razloga neophodno je da nastavnici znaju da li učenici na starijem uzrastu opažaju odobravanje, pohvalu, nagradu i primer kao važne elemente u njihovom akademskom napredovanju i socijalnom ponašanju i koliko ih uvažavaju.

I pored toga što se ovom problemu priznaje važnost i u teoriji i u praksi, kod nas se veoma malo empirijski istražuje. Neophodno je proširiti istraživanja o tome šta se stvarno događa u odeljenju, u komunikaciji između nastavnika i učenika kada je reč o primeni podsticajnih sredstava, kako bi se pomoglo nastavnicima da kvalitetnije pristupaju primeni ovih vaspitnih postupaka. Da bi podsticajna sredstva koja nastavnik koristi u razredu imala uticaja na učenikovo ponašanje u željenom pravcu, potrebno je da nastavnik dobro poznaje njihove pozitivne karakteristike, kao i njihova ograničenja, tako da ih može promišljeno i planski primenjivati u vaspitnom radu.

Prateći razvojnu liniju istraživanja o nagradama i pohvalama i njihovom uticaju na ponašanje deteta, uočava se nekoliko različitih uglova posmatranja što će biti razmatrano u sledećim poglavljima monografije. Prvo,

to su istraživanja koja se bave motivacionim aspektima nagrade i pohvale u procesu učenja i ponašanja deteta i njihovim odnosom sa unutrašnjom motivacijom. Drugo, istraživanja koja posmatraju nagradu i pohvalu sa stanovišta samoostvarenja i podsticanja samopouzdanja učenika u aktivnostima u školi. Treće, istraživanja u kojima su ispitivane različite dimenzije nagrade i pohvale u okviru nastavnikovog ponašanja prema učenicima u odeljenju. Smatramo da je ovako širok pristup opravdan iz razloga što je značenje nagrađivanja i pohvaljivanja često suženo i pojednostavljeno i na taj način predstavlja vrstu mehaničkog reagovanja nastavnika na ponašanje učenika. Zbog toga se nagrađivanje, naročito kada je reč o pohvali, lišava podstičućih svojstava koja, ako podrazumevaju podršku i ohrabrenje, doprinose razvijanju detetovog samopouzdanja i pozitivne slike o sebi.

---

---

## NAGRADA I POHVALA U FUNKCIJI PODSTICANJA UČENIKA

Nakon uvida u veliki broj određenja pojma »motiv« i »motivacija« jasno je da se ne može izdvojiti jedna sveobuhvatna definicija ovog pojma. Stoga se u ovoj studiji uzimaju u obzir samo neki od njenih suštinskih elemenata koji su karakteristični za većinu teorija motivacije. Na ovaj način se želi dati okvir pojmu »podsticanje« i razmotriti sa teorijskog i praktičnog aspekta, uz ukazivanje na njegov pedagoški značaj.

*Motiv* se obično određuje kao činilac u organizmu, odnosno u ličnosti, koji je u stanju da pokrene određenu aktivnost, da je održava određeno vreme i da je usmerava ka određenom cilju. U oblasti motivacije često se, osim izraza motiv, koriste i izrazi podsticaj, nagon, tendencija, potreba i najčešće iza njih stoji odgovor na pitanje o svrhovitosti ljudske aktivnosti (zašto neko nešto čini). Proces pokretanja aktivnosti, odnosno motivaciju, većina autora definiše kao usmerenu aktivnost s ciljem smanjivanja razlika između onoga što želimo i situacije u stvarnosti. Motivima, odnosno podsticajnim razlozima nazivamo sve ono što čoveka pokreće na aktivnost i usmerava ka cilju, održava, pa čak i zaustavlja, određuje intenzitet (Bilić, 2001). Učenike u vaspitno-obrazovnom procesu mogu pokretati na aktivnost unutrašnje pobude određene ličnim potrebama, ili spoljašnji podsticaji određeni ciljevima koje žele postići. Dakle, motivacija je proces, a pokretači (podsticajni razlozi) tog procesa su motivi. Motiv je uvek povezan s namerom da se postigne željeno stanje – cilj. Drugi autori, razmatrajući motivaciju, govore samo o tenziji, snazi i energiji (Palekčić, 1985; Woolfolk, 1995; Suzić, 1998). U novije vreme, u psihološkim teorijama sve češće se pravi razlika između *unutrašnjih* i *spoljašnjih* motiva na osnovu toga da li je cilj aktivnosti sadržan u njoj samoj ili se nalazi izvan same aktivnosti. U školskim situacijama učenja i ponašanja učestvuju i unutrašnji i spoljašnji motivi. *Izvori unutrašnjih motiva* su određene psihološke potrebe za:

- Stimulacijom, utiscima iz okoline, za kontaktom, komunikacijom. Ova potreba se ispoljava u traženju uzbuđenja, manipulisanju objektima, upoznavanju i razumevanju.

- Novinom i promenom, kako sadržaja tako i aktivnosti. Ove potrebe se najčešće ispoljavaju u okviru radoznalosti.
- Aktivnošću, angažovanjem i vežbanjem funkcija ljudskog bića, naročito onih koje su u razvoju.
- Ovladavanjem sobom i okolinom, koja se dosta rano ispoljava u detetovom »mogu sam/a«. Sve ove potrebe ispunjavaju određene vrste sadržaja i određene vrste aktivnosti koje se mogu povezati sa svakodnevnim »životnim« iskustvom deteta i sa situacijama školskog iskustva.

*Izvori spoljnih motiva za školsko učenje nalaze se najčešće u socijalnim i ličnim potrebama deteta. Tako se među razlozima zbog kojih dete uči (Trebješanin i Šefer, 1991) najčešće nalaze sledeći:*

- osećanje duga i obaveze (dobro dete treba da bude dobar đak i da marljivo izvršava svoje školske obaveze),
- perspektiva i samousavršavanje (dobro učim jer želim da budem pametan, da sve znam),
- postizanje nekog blagostanja (dobro učim zbog pohvale, nagrade, dobre ocene, naklonosti roditelja, nastavnika i drugih važnih osoba),
- prestiž (dobro učim da bi bio bolji od drugih, da budem zapažen),
- izbegavanje neprijatnosti (dobro učim da bih izbegao kaznu, pokudu, ljutnju roditelja i podsmeh drugova).

Niz istraživanja obavljenih, pre svega, u oblasti socijalne psihologije pokazala su da odnos spoljne i unutrašnje motivacije nije jednostavan i jednoznačan. Naime, spoljašnja i unutrašnja motivacija se ne isključuju. Može jedna od njih da preovlađuje. Mogu se povezati spoljna motivaciona sredstva s ciljevima unutrašnjih motiva, čime sredstva spoljne regulacije, na primer, učenja, služe povećanju unutrašnje motivacije (na primer, dete može najpre da svira violinu da ne bi razočaralo roditelje, ali kasnije da zavoli i samo sviranje jer mu ono omogućava da angažuje i isproba neke svoje talente i veštine, da doživi ovladavanje sobom i okolinom) (Palekčić, 1985; Trebješanin, 1987).

Rezultati istraživanja učinili su smislenim pitanje: kada i u kojim uslovima primena *spoljnih motivacionih sredstava* deluje negativno na postojeću unutrašnju motivaciju, a kada ne? Time se, istovremeno, otvara mogućnost da se govori o još jednoj varijanti odnosa ovih dveju motivacija, o odnosu koegzistiranja, jer ako nije svako prisustvo spoljnih motivacionih sredstava pogubno za postojeću unutrašnju motivaciju, onda mogu postojati slučajevi kada unutrašnja motivacija može opstati, uprkos prisustvu spoljne kontrole, odnosno uporedo sa njom. Tako, tumačenje spoljašnje i unutrašnje motivacije može da ide dalje ako se postavi pitanje: može li, i ako može kako, spoljna kontrola ponašanja da doprinese razvoju ili bar aktiviranju unutrašnje

motivacije. Dakle, ključno pitanje bi bilo: šta biva sa postojećom unutrašnjom motivacijom u prisustvu različitih spoljnih motivacionih sredstava, i može li se spoljnim motivacionim sredstvima podstaći unutrašnja motivacija za određene aktivnosti koje prvobitno nisu bile unutrašnje motivisane ili nisu uopšte bile u repertoaru ponašanja određene osobe.

Jedan od važnih problema je proučavanje odnosa spoljašnje i unutrašnje motivacije. S obzirom na to da je suština motivacije u mehanizmu podsticanja, pobuđivanja na aktivnosti ili neko ponašanje, u svrhu ovog rada izačićemo iz okvira tog odnosa i razmotrićemo sredstva ili postupke kojima se to podsticanje »izaziva« u nastavi i vaspitanju. U tom smislu, za nas je značajna činjenica da je ljudsko ponašanje svrhovito. Upravo u svrhovitosti ili ciljnom opredeljenju ljudskog ponašanja možemo tražiti pojmovnu specifičnost sintagme »spoljašnja motivacija«. U ovom radu kao »spoljašnje motive« označili smo materijalne ili sredinske stimulanse (podsticaje) koji pokreću ili usmeravaju ljudsko ponašanje.

U traženju odgovora na pitanje zbog čega motivi pokreću čoveka na aktivnost, nastao je čitav niz teorija. Predstavnici *bihejviorističkog teorijskog polazišta* objašnjavaju motivaciju vanjskim uticajima, odnosno ponašanje smatraju lancem podsticaja i reakcija. Bihejvioristi objašnjavaju motivaciju konceptima »nagrada« i »podsticaj«. Nagrada je atraktivan objekt ili događaj zaslužen kao posledica određenog ponašanja. Podsticaj je objekt ili događaj koji ohrabruje ili obeshrabruje ponašanje. Ako dosledno potkrepljujemo adekvatno ponašanje, možemo razviti navike (sisteme) ili tendencije da se učenik ponaša na pravi način. Naravno, u svakom pojedinačnom slučaju mnogi drugi faktori uticaće na to kako se osoba ponaša (Woolfolk, 1995).

*Nagrada i pohvala kao spoljašnji podsticaji ili ekstrinzični motivi.* Kod takvih pokretača ponašanja nije cilj aktivnost sama po sebi, već krajnji ishod do kojeg ona dovodi: nagrada, pohvala, priznanje. Da bi se aktivnost uopšte pojavila, potreban je spoljašnji podsticaj. Neke spoljašnje vrednosti deluju na ličnost i pokreću na ponašanje. Intrinzične i ekstrinzične faktore neophodno je posmatrati u uzajamnom odnosu. Spoljašnje podsticaje potrebno je koristiti s ciljem da se razvije učenikova želja za saznanjem, da kroz učenje iskaže svoje sposobnosti i postigne uspeh. Namera spoljašnjeg podsticanja je da se pridobije pažnja, poveća radoznalost učenika, s ciljem razvijanja dubljeg interesovanja. Zbog toga su za učenike podjednako važni i spoljašnji (ekstrinzični) i unutrašnji (intrinzični) motivacijski postupci. Spoljašnji podsticaji, kao što su pohvala i nagrada, vrlo često su izloženi kritikama. Najčešće se kritikuje njihova povezanost sa rezultatima učenja, a ne sa samom suštinom: aktivnošću, načinima učenja, podsticanjem želje da se radi kroz ceo život, zadovoljstvom u bavljenju samom aktivnošću. Bez obzira na kri-

tike, ne može se zanemariti važnost, korisnost i rezultat ekstrinzičnih faktora, posebno u određenim razdobljima i određenim situacijama. Ekstrinzične motivirajuće faktore treba shvatiti u funkciji razvijanja unutrašnje motivacije, trajne želje za spoznajom, zadovoljstva samom aktivnošću, težnje za samoaktualizacijom. Takođe, kvalitet nastave zavisi od adekvatnih načina pretvaranja spoljašnjih u unutrašnje motive.

Kada govorimo o učenikovom akademskom napredovanju i ponašanju mogu se pojaviti određene prepreke kognitivne i afektivne prirode koje mogu prouzrokovati nedovoljnu motivaciju, strah od neuspeha i neočekivanje uspeha. S tim u vezi, događa se da učenici i ne iskažu znanje koje imaju, ukoliko nisu motivisani ili očekuju neuspeh. Istraživanjima je potvrđeno da među učenicima osnovne škole istih intelektualnih sposobnosti na testovima osnovnih veština (znanja) bolje rezultate postižu oni koji su visoko motivisani. Naime, naglašena je povezanost motivacije i učenikove procene o uspešnosti ili neuspešnosti (Good & Brophy, 1977; Brophy, 1981; Hekhausen, 1982; Bilić, 2001). Učenici često strahuju od neuspeha koji je praćen osećajem sramote, poniženja i neprijatnosti kada se ustanovi da postižu rezultate ispod standarda. S jedne strane, učenici se plaše nastavnikovog kritikovanja, a s druge strane, podsmeha vršnjaka. Nalazi istraživanja sugerišu da učenici koji su sigurniji u svoj uspeh postižu bolje rezultate od onih koji se plaše neuspeha.

Odnosi između motivacije i učenikove procene o uspešnosti ili neuspešnosti uspostavljaju se i učvršćuju u toku školovanja. Specifična situacija je u učionici kada učenik sebe i svoje napredovanje procenjuje u odnosu na vršnjake u razredu. Ukoliko učenik zaključi da su drugi bliži cilju, on može napraviti sledeće izbore: uložiti dodatni napor i premostiti nastali jaz, ili se povući ne investirajući u školski rad. Izbor dobrim delom zavisi od usaglašenosti vrednovanja postignuća učenika s vrednovanjem usavršavanja i napredovanja od strane njihove porodice i prijatelja. Deca koja su u porodici podsticana na postignuće kao najdelotvorniji način izabraće povećani napor i, obrnuto, deca čijim roditeljima nije stalo do školskog uspeha češće će birati liniju manjeg otpora, i odustajati od daljeg rada. Nepovoljna iskustva se s vremenom kumuliraju, tako da neuspeh postaje osnova za budući neuspeh.

U osnovi *motiva postignuća* je težnja ličnosti da realizuje vlastite potencijale kao postignuće. Ličnost se orijentiše na cilj i situacije u kojima se takmiči sa određenim nivoom ili standardom postignuća da bi ostvarila uspeh. U vezi sa postignućem su i pozitivna afektivna očekivanja – motiv da se postigne uspeh, i negativno afektivno očekivanje – motiv da se izbegne neuspeh (Suzić, 1998; Waugh, 2002). Ovaj motiv i roditelji i nastavnici, na izvestan način, promovišu. Učenici svoja iskustva učvršćuju u tipičan oblik, merilo koje postaje idealizovano i pokušavaju da usmere svoje ponašanje

prema toj zamisli. Zbog toga je za razvoj motiva postignuća značajan uticaj sredine i to, pre svega, kulture porodice koja deluje svojim odnosom i pedagoškim postupcima. Takođe, utiče škola u kojoj se nastavnici međusobno razlikuju ne samo po tome što doprinose različitim postignuću učenika, nego i pozitivnim stavovima, ličnom razvoju i unutargrupnim odnosima. Istraživanja pokazuju da uspešno podučavanje traži organizaciju brojnih sposobnosti nastavnika, prilagođenih pojedinačnim situacijama, a ne stalnu primenu nekoliko »uspešnih oblika nastavnikovog ponašanja«. Nastavnikovo ponašanje koje podstiče učenikov uspeh uključuje posvećivanje vremena upoznavanju učenika, fokusiranje na učenikove pozitivne karakteristike, izražavanje poverenja u učenikove sposobnosti i korišćenje istraživačkih aktivnosti kako bi se odredilo šta će nastavnik raditi u učionici (Arroyo & Rhoad, 1999).

Mnoga istraživanja, koja se odnose na ispitivanje karakteristika učenika koji imaju visoku motivaciju postignuća, potvrđuju da su uspešni učenici zainteresovani za sâm uspeh, više zbog ličnih razloga nego zbog nagrade koja se postiže. Ustanovljeno je da učenici uspeh ne prepuštaju sreći ili slučaju i oslanjaju se na sudove koje donose prema vlastitom iskustvu i procenama. Važno je napomenuti da visoko motivisani učenici preferiraju veće nagrade u budućnosti nad manjim nagradama u sadašnjosti, što je u skladu sa pažljivo postavljenim ciljevima koje nastoje ostvariti. Osim toga, za učenike koji imaju visoku motivaciju postignuća naglašena je potreba za određenom i tačnom povratnom informacijom o svom radu (Brophy, 1989; Bilić, 2001). Takođe, smatra se da nastavnici koji daju redovne i opširne povratne informacije postižu bolje rezultate u radu sa učenicima, za razliku od nastavnika koji to ne čine. Na osnovu nalaza istraživanja ustanovljeno je da učenici visokog postignuća pokazuju samopouzdanje, želju da se uključe u rad i spremnost na izazove. Oni zahtevaju poštovanje i traže povratnu informaciju, ali obično im nije potrebna česta podrška ili pohvala. Ovi učenici napreduju u atmosferi koja je akademski stimulatívna, ali i zahtevna.

Istraživanja usmerena na podsticanje akademskog postignuća ukazuju na to da nastavnici moraju pokazati stvarno visoka očekivanja kako bi učenici ostvarili svoj akademski potencijal. Ustanovljeno je da kada nastavnici očekuju od učenika da rade uspešno i pokazuju napredovanje u intelektualnom razvoju, učenici zaista i postižu taj stepen očekivanja. Obrnuto, kada nastavnici komuniciraju na način koji ne određuje očekivanja, učenikova postignuća i napredovanje u razvoju opadaju. Nedostatak nastavnikovog učešća ili zainteresovanosti za učenikovo postignuće je najvažniji faktor učenikovog otuđenja (Arroyo & Rhoad, 1999).

Zanimljivo je istaći da nastavnici koji postižu visoke ciljeve uspešno održavaju komunikaciju s istim učenikom na taj način što preformulišu pita-

nje ili ponude neke osnovne pravce razmišljanja, umesto da sami odgovore na pitanje ili prozovu nekog drugog učenika. Odgovarajući na pitanja i komentare koje iniciraju sami učenici, nastavnici koji postižu bolji uspeh, obeshrabruju irelevantne, ali reaguju pozitivno na korisne inicijative, bilo da na njih odgovaraju, bilo da ih usmere prema celom odeljenju, ili ih inkorporiraju u nastavnu jedinicu (Brophy, 1989). Smatra se da je postignuće najveće kod nastavnika koji nastavu smatraju temeljom svoje uloge, koji od učenika očekuju savladavanje kurikuluma i koji najviše vremena posvećuju akademskim aktivnostima. Oni su uglavnom orijentisani na zadatak i najveći deo svog vremena posvećuju aktivnostima koje imaju akademske ciljeve. Nastavnici s realno visokim očekivanjima vezanim za učenikovo postignuće kreiraju toplo, emotivno okruženje, iako podržavaju atmosferu reda i pravila.

Očigledno je da su odnosi između ponašanja nastavnika i motiva za postignućem kod njegovih učenika vrlo složeni. Efekti nastavnikovih očekivanja (Weinstein *et al.*, 1987), u pogledu stepena postignuća učenika, nastaju kao posledica njihovog uticaja na učenikov stepen očekivanja. Stoga učenici, od kojih nastavnici očekuju niska postignuća, manje su pohvaljivani i kritikovani i mnogo češće ignorisani, nego učenici od kojih se očekuju visoka postignuća. Nastavnikov različit model davanja povratnih informacija učenicima može postepeno proizvoditi različito predviđanje uspeha i neuspeha, i kao posledica toga niža očekivanja uspeha učenika u određenim predmetnim oblastima. Ustanovljeno je da u situacijama učenja u kojima učestvuju četiri učenika, od kojih su dva obeležena kao darovita, a dva kao nedarovita, nastavnici iniciraju više interakcija sa darovitim učenicima, zahtevajući od njih više izlaganja i češće ih pohvaljujući za tu aktivnost (Brophy & Good, 1974).

Istraživanja koja su se odnosila na učenike koji imaju znatno veće akademske sposobnosti i učenike slabijih intelektualnih sposobnosti pokazuju da ne postoje razlike među grupama u nastavnikovoj pohvali i kritici, ali su nastavnici više pažljivi i usredsređeni prema učenicima visokih sposobnosti. Uopšte, nastavnici smatraju da učenici viših sposobnosti imaju veći potencijal za budući školski uspeh i da imaju manje potrebe za nastavnikovim odobravanjem. Učenici niskih sposobnosti iniciraju više kontakata sa nastavnicima u situacijama koje zahtevaju vođenje u okviru zadatka ili pomoć prilikom teškoća u njihovom radu. Nastavnici mogu primenjivati pohvalu selektivno prema učenicima kojima je pohvala potrebna u jačanju samopouzdanja, kao i prema učenicima koji uspevaju da »navedu« nastavnika da ih pohvali, težeći da ostvare komunikaciju u kojoj će biti pohvaljeni. Tipično, takvi učenici imaju visoke sposobnosti i oni su samouvereni, društveni, ekstravertni. Isti učenici skloni su da nagrade nastavnika tako što pozitivno reaguju na pohvalu koju su primili i na taj način ga podstiču.



Učeničke kognitivne karakteristike mogu biti razmatrane i u okviru razreda kao grupe koja obuhvata i učenike visokih i učenike niskih sposobnosti. Istraživanja, koja su sprovedena u trećem i četvrtom razredu osnovne škole (uzrast od 8 i 9 godina) u okviru časova matematike, pokazuju da je u razredima u kojima učenici visokih sposobnosti čine više od jedne trećine od ukupnog broja učenika povećan stepen postignuća i učenika visokih i učenika niskih sposobnosti (Debus, 1985). Dok rezultati o uticaju odnosa učenika visokih i niskih sposobnosti u razrednom kontekstu nisu bili prikazani, visoki stupnjevi razredne komunikacije kao što su angažovanost na zadatku, aktivno učešće i pozitivna vršnjačka interakcija vezivane su za karakteristike učenika visokih sposobnosti. Saglasno sa ovim stavom, razredi u kojima postoji velika heterogenost u pogledu učenčkih sposobnosti pokazuju smanjen nivo učenikove saradnje i angažovanosti na zadatku (Debus, 1985). Dakle, u postavljanju mere visokih sposobnosti, ponašanje organizovano od strane najvećih grupa unutar razreda može biti prihvaćeno od drugih učenika tako što će povećati i njihovo postignuće. Takođe, povećanje rezultata može biti posredovano modelima nastavnikovog ponašanja koji odgovaraju na stupnjeve viših učenikovih sposobnosti. Neka istraživanja pokazuju da nastavnici obezbeđuju više relevantnog sadržaja i pokazuju manje nejasnoća u objašnjenju u radu sa učenicima viših sposobnosti i većeg postignuća, kao i to da povećavaju broj pozitivnih reakcija prema učenicima. Adekvatan tempo u davanju instrukcija i sadržaja u skladu sa stepenom sposobnosti učenika može doprineti povećanju učenikove sposobnosti (Debus, 1985).

Kod svakog čoveka, prirodno, postoji jak *motiv za odobravanjem*, pozitivnim procenjivanjem od strane drugih ljudi značajnih u njihovom životu. U životu učenika to su roditelji, pa onda nastavnici. Potrebe za prihvatanjem i pripadanjem identifikovane su kao osnova humanih potreba. U učionici se ove potrebe izražavaju tako što deca nailaze na pohvalu, pažnju, toplinu, brigu od nastavnika i školskih drugova. Ovo su važni podsticaji za školsko učenje i aktivnosti (Sinclair, 1985). Odobravanje od strane autoriteta nikada potpuno ne iščezava, ali se odrastanjem pomera na hijerarhijskoj lestvici. Uticaj ovog motiva razlikuje se među pojedinim učenicima. Sigurni u svoje sposobnosti, imaju manje potrebu za podržavanjem, dok su nesigurni učenici stalno u potrazi za potvrđivanjem svojih vrednosti, u borbi za nastavnikovu i roditeljsku pažnju.

*Motivi za postizanjem nadzora* situacije, atributa *moći* i znakova *statusa* značajno utiču na uspeh u školi. Učenik s izraženim motivom postignuća, i u krugu svojih vršnjaka zauzima visok status, a od strane nastavnika često je stavljen i u poziciju moći. Zbog toga treba adekvatno koristiti podsticajnu socioemocionalnu klimu u razredu, njihovo takmičenje za nastavnikovim

priznanjem i poštovanjem razreda kao celine. S motivima nadzora, moći i statusa u bliskoj vezi je i potreba za kontaktom i saradnjom s drugim osobama, a odražava se na postignuće kojim pojedinac sebi osigurava prihvatanje grupe (razreda), pojedinca, nastavnika, roditelja. Zbog svega navedenog, *afilijativni motiv* može biti važan pokretač aktivnosti za postizanje uspeha.

Motivacija za školsko učenje nije individualno obeležje učenika sa kojim on dolazi u školu, koje poseduje ili ne poseduje, već ponašanje nastavnika i karakteristike nastave utiču na izgrađivanje i razvoj motivacije za školsko učenje i, u izvesnom smislu, su presudni. To znači da je za obezbeđivanje podsticanja, potrebne stimulacije, kao i za razvoj i promenu, neophodan kontakt i interakcija sa spoljašnjim svetom i aktivnost određene vrste. Iz ovoga jasno proizlazi da težnja ka kontaktu sa socijalnom okolinom i ka nekim aktivnostima imaju za učenika smisao sami po sebi. Takođe, učenikova lična aktivnost ima veliki i važan udeo u njegovom školskom postignuću, a pitanje šta učenike podstiče na aktivnost i kako ih motivisati za rad i uspeh jedno je od temeljnih pitanja nastave i života.

### Tradicionalno shvatanje metode podsticanja

*Određenje pojma podsticanje u pedagoškoj literaturi.* Postavlja se pitanje u kojoj meri nastavnici koriste sredstva koja unapređuju, jačaju i podržavaju poželjne vidove ponašanja učenika i na taj način pomažu njihov razvoj i odrastanje. Sasvim je izvesno da postoje razlike među učenicima koji su podsticani pohvalama, nagradama, kojima je ukazivana odgovarajuća pomoć i podrška, i učenicima koji su češće izloženi kaznama i drugim sredstvima sprečavanja. Kod učenika koji stalno doživljavaju školski neuspeh razvija se osećanje bezvrednosti, nesposobnosti, obeshrabrenosti pred zadacima i stvara se negativan stav prema učenju i školi. Ponekad se ovakvo ponašanje završava napuštanjem osnovne škole ili ponavljanjem razreda (Cairns, 1970; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989). Nastavnici često nisu ni svesni da se različito ponašanje prema »dobrim« i »lošim« učenicima, odnosno prema učenicima za koje veruju da mogu biti uspešni i prema onima za koje smatraju da su predodređeni da dožive neuspeh, može upravo završiti ovakvim posledicama. Prema nekim učenicima je evidentno ponašanje nastavnika kao krajnje podsticajno, tolerantno, ljubazno, a prema drugima obrnuto – obeshrabrujuće, nestrpljivo i netrpeljivo. Na taj način i sami nastavnici, delom, izazivaju uspeh, odnosno neuspeh kod učenika.

U pedagoškoj literaturi se govori o metodi podsticanja kao sistemu motivacionih postupaka, pri čemu ne postoji jasan kriterijum podele tih postupaka tako da ih različiti autori različito navode. Metode sa istim ili sli-

čnim nazivima mogu se koristiti na različite načine, u zavisnosti od toga kako tretiraju i tumače sadržaje, kako se odnose prema vaspitaniku/učeniku, koja vaspitna sredstva koriste i na kakav način. To upućuje na zaključak da je za primenu metoda i sredstava najviše odgovoran sâm vaspitač, odnosno nastavnik.

Radi boljeg uvida u definisanje podsticanja kao vaspitne metode predstavićemo klasifikaciju podsticajnih sredstava iz nekoliko knjiga opšte pedagogije domaćih autora. Napominjemo da ovaj izbor ne predstavlja ustanovljeni redosled po kome su pronalazene metode i sredstva u analiziranoj literaturi, već samo primer čijim navođenjem želimo ukazati na činjenicu da postoje različiti pristupi rešavanju ovih pitanja, različit stav u pogledu bavljenja njima, što neminovno dovodi i do različitih rezultata u vaspitanju ličnosti. Takođe, česti su isti nazivi za metode u različitim koncepcijama vaspitanja, ali se njihovi sadržaji, sredstva i oblici međusobno razlikuju.

Metoda *podsticanja* pretpostavlja bodrenje i podržavanje učenika da istraje u onom što je počeo, da savlada teškoće na koje u svom radu nailazi (od izvršavanja svakodnevnih obaveza i učenja, pa do drugih obaveza koje ima u kolektivima vršnjaka, u porodici, društvu i sl.). Polazna osnova za primenjivanje metode podsticanja je opšti stav pedagoškog optimizma, vera u mogućnost razvijanja svake ličnosti, bez obzira koliko su složene okolnosti, kao i u poštovanju svakog učenika i poverenja u njegove mogućnosti (Trnavac i Đorđević, 1995). Ova metoda je od velikog značaja za motivisanje učenika koji nemaju jasnu percepciju sopstvenih mogućnosti i sposobnosti. Zato se metoda podsticanja primenjuje i kada učenik u vaspitnom procesu postiže uspeh, ali i kada naiđe na teškoće. Metoda podsticanja ima emocionalnu osnovu i usmerena je na međusobnu simpatiju i pridobijanje poverenja između učenika i nastavnika. Takođe, pojedini autori ističu da se podsticanje temelji na snazi autoriteta nastavnika, što zavisi od uvaženosti nastavnikove ličnosti.

Podsticanje u nastavi i vaspitanju ostvarujemo podsticanjem i održavanjem pažnje, interesovanja prema radu, pobuđivanjem motiva koji pokreću na aktivno učenje i stvaranje i kreiranjem situacije u kojoj dete doživljava osećanje prijatnosti zbog postignutih ličnih uspeha. Stavljanje deteta u pogodnu problemsku situaciju, objašnjavanje značaja stečenih znanja, umenja i navika za opšte i lično dobro, dovođenje učenika u položaj da se lično uveri u potrebu i značaj sticanja određenih znanja i sposobnosti, dobro organizovana, sistematična, usmerena nastava, stalna kontrola izvršenja domaćih i školskih zadataka, pravedno i savesno ocenjivanje i nagrađivanje postignutih rezultata – sve su to moguće mere koje dobar nastavnik i vaspitač preduzima u nastavi i vaspitanju za podsticanje učenika na rad.

Ukoliko su učenici mlađi i nisu uključeni u kolektiv, podsticanje je potrebnije, dok je jačanjem svesti o odgovornosti, upoznavanjem dužnosti i obaveza i postupanjem iz ubeđenja, potreba za podsticanjem sve manja. Vremenski, podsticanje može dolaziti pre, za vreme i posle rada. Sredstva za podsticanje su: obećanje, primer, odobravanje, pohvala, nagrada, ocena, javna priznanja, takmičenja itd. (*Pedagoški rečnik 1*, 1967).

*Klasifikacija metoda vaspitanja prema knjigama opšte pedagogije*

Metode vaspitanja	Izvor	Sredstva vaspitanja
Metoda poticanja	Pataki, 1951, str. 287-300	odobravanje
		ocenjivanje
		pohvala
		nagrada
		obećanje
		primer
Metoda poticanja	Pedagogija I, 1968, str. 421-423	priznanje
		obećanje
		ocenjivanje
		pohvala
Metoda podsticanja	Orlović-Potkonjak i Potkonjak, 1974, str. 204-209	nagrada
		ohrabrenje
		odobravanje
		priznanje
		ocenjivanje
Metoda podsticanja	Đorđević i Potkonjak, 1990, str. 114-118	pohvala
		nagrada
		rečima: odobravanje, priznanje, javna pohvala, obećanje
		primer
		ideali
Metoda podsticanja	Trnavac i Đorđević, 1995, str. 127	takmičenja
		nagrade
		ocenjivanje
		odobravanje, podsticanje rečima, priznanja, pohvale, obećanja
Metoda podsticanja	Trnavac i Đorđević, 1995, str. 127	primeri iz života, literature, umetnosti, ideali
		nagrade
		takmičenja
		posebne diplome, povelje, pisane pohvalnice

Podsticanje predstavlja snažan i trajan impuls ili motiv za određenu aktivnost ili za postizanje postavljenog cilja. Njegov suštinski značaj je u pozi-

tivnom uticanju na volju i svest, na razvijanje dobrih pobuda i motiva što doprinosi bržem i efikasnijem donošenju odluka za akciju i odluka koje su u vezi sa postavljenim ciljem. Motiviše delatnost učenika, njihovo saznavanje i pozitivno ponašanje, njihove odnose i osećanja. Izaziva potrebe i želje za samousavršavanjem, aktivira određene delatnosti i postupke za rad i učenje i usmerava pažnju na dostizanje visokog nivoa postignuća. Neophodno je imati u vidu složenu prirodu mehanizma podsticanja kao i protivurečnosti njegovog delovanja na ličnost učenika. Metode podsticanja, kao i sredstva koja se u njima primenjuju, mogu imati osim pozitivnog i negativno dejstvo koje utiče na pojavu takvih osobina, kao što su: egoizam, koristoljublje, oholost, obmanjivanje i sl. Da bi se izbegli određeni neželjeni efekti, podsticanje treba primenjivati oprezno, smišljeno, imajući u vidu ličnost učenika i krajnji efekat. Podsticanje treba da bude obrazloženo i pravedno, da se primenjuje vodeći računa ne samo o rezultatima rada i učenja, već i o zalaganju, inicijativi i ličnim osobinama učenika. Ne treba ga primenjivati suviše često kako se ne bi pretvorilo u običnu i svakodnevnu pojavu, i treba da bude srazmerno obavljenom postupku ili stepenu postignuća.

Prema osobenostima delovanja, metoda podsticanja može se podeliti u dve velike grupe: moralne i materijalne. One obuhvataju sledeća sredstva i postupke: primer, odobravanje, priznanje, pohvala, nagrada, obećanje, takmičenje i vlastiti uspeh. Neophodno je imati u vidu jedinstvo i uzajamno delovanje materijalnih i moralnih podsticaja. Materijalne podsticaje učenici ne bi trebalo da shvataju samo kao obično priznanje za svoja postignuća i uspehe, već i kao moralni podsticaj koji deluje na formiranje duhovnih potreba i ispunjavanje društveno značajnih moralnih obaveza. Na taj način dolazi do vaspitanja težnji ka samousavršavanju, formiranju pozitivnih moralnih osobina i kvaliteta ličnosti, osećanja odgovornosti i dr. (*Pedagoška enciklopedija*, 1989).

Podsticanje se određuje i kao jedna od metoda moralnog vaspitanja, kojom se izazivaju prijatna osećanja kao motivi za pozitivno ponašanje vaspitanika, ili za istrajavanje u započetom radu. Ovom se metodom pokreću i stimulišu unutrašnje snage. Sredstva metode podsticanja su: bodrenje, obećanje, ocenjivanje, priznanje, primer, pohvala i nagrada. Podsticanjem se poziva na pozitivne strane vaspitanika (orijentacija na pozitivno) i zato je ova metoda u načelu bolja od sprečavanja i prisiljavanja ali to ne znači da se samim podsticanjem (na primer, pohvalama) može osigurati uspeh u moralnom vaspitanju. Nedostatak podsticanja je što ponavljanjem gubi efikasnost jer se vaspitanik navikava na prijatne stimulanse, te ih i dalje očekuje ali i sve manje ceni: oni moraju biti sve jači, što ima svoje granice, a vaspitanik se navikne da ne radi dok ne dobije podsticaj; ako ga ne dobije može popu-

stiti, ili čak radi suprotno. Zato treba ovu metodu kombinovati s drugima. Jedan od ciljeva moralnog vaspitanja je da podsticaji postanu s vremenom suvišni, da vaspitanik deluje na osnovu svog uverenja i svesti o dužnosti. Što je vaspitanik moralno razvijeniji, treba mu manje podsticaja i priznanja (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963).

Kako pojedini autori ističu, spoljašnji regulatori međuučeničkih odnosa smanjili su učenicima šansu da samostalno i autonomno regulišu svoje odnose. Favorizovanjem sredstava *negativnog potkrepljenja* (sprečavanja, osujećenja, kažnjavanja), smanjena je potreba za sredstvima *pozitivnog potkrepljenja* (podsticaji, pohvale, nagrade). I »gorki« i »slatki« lekovi predstavljaju spoljašnja sredstva, koja nisu neposredni element samih aktivnosti, ali je činjenica da je za odrasle jednostavnija i lakša upotreba negativnih potkrepljivača, pošto je njihovo dejstvo brže (Trnavac, 1996). Zbog toga važi napomena da primena sredstava podsticanja treba da ima svoju pedagošku zasnovanost i opravdanost. To znači da ih treba izricati objektivno i prema zasluži, ne prečesto, ne svima (prilagođeno uzrastu, polu, osobinama ličnosti i ostalim individualnim karakteristikama ličnosti vaspitanika), javno (i merenje i odlučivanje i dodela nagrada), sa težnjom da učenici shvate da im nije cilj nagrada, već stečena osobina; da im je važnije unutrašnje zadovoljstvo od uspeha i vršenja određene dužnosti, nego spoljašnji simbol tog priznanja.

Pored ostalog, metoda podsticanja pozitivno vrednuje i selekcioniške ono što je društveno prihvatljivo, a odbacuje ono što je štetno i neprihvatljivo od okoline. Time se učenik usmerava i navikava da svoje napore uloži u ono što je za vaspitni rad značajno i korisno. Teškoće na koje nailazi svaki učenik u procesu vaspitanja, otpori koje on treba da svlada, veoma su brojni. Oni su značajni bilo da je reč o umnom i fizičkom naporu koji treba podneti i izdržati, bilo da je reč o obavezi koju treba ispuniti, bilo da je reč o upornosti koju treba ispoljiti da bi se postigao postavljeni cilj. Primenom raznovrsnih podsticaja, kako se veruje, postiže se najveća vaspitnost, tj. visok učinak u izgrađivanju prihvatljivih svojstava ličnosti. Učenicima mlađeg školskog uzrasta, koji se adaptiraju na školsku sredinu i zahteve škole, naročito su potrebni podsticaji. Isto važi i za učenike koji su bojažljivi, koji nemaju poverenja u sebe, u svoje snage i sposobnosti. Kod njih se upravo tako može popraviti slika o sebi (Eysenck, Arnold & Meili, 1975).

Može se reći da se o podsticanju kao vaspitnoj metodi i njenim sredstvima govori kao o sistemu motivacijskih postupaka koji se primenjuju i za učenje i za ponašanje učenika. Takođe, u izloženim shvatanjima podsticanja uočavamo naglašavanje važnosti ponašanja nastavnika koji je u prilici da utiče na učenikovo ponašanje tako što će primenjivati različita vaspitna sredstva u svom radu. Dakle, škola vrši snažan socijalni uticaj na učenike,

posredstvom nastavnika kao jednog od primarnih učesnika i realizatora vaspitno-obrazovnog procesa. Između ostalog, nastavnik je odgovoran za obezbeđivanje preduslova za uspostavljanje socijalnih kontakata (Biddle, 1985; Biddle & Dunkin, 1985). Nastavnik podučava i vrednuje (ocenjuje), on deluje i kao katalizator neizbežnih socijalnih konflikata, hrabri i štiti učenike u onoj meri koliko to njegove sposobnosti i okolnosti dozvoljavaju. Pojedini nastavnici nastoje da svoje učenike stalno usmeravaju i vode, da upravljaju njihovim aktivnostima, da ih nadziru i kontrolišu, da jednim učenicima uglavnom izriču pohvale i nagrade, a drugima prekore i kazne. Tako prvi postaju »omiljeni«, a drugi »odbačeni« i neprihvaćeni što je jedna od čestih pojava u školi. Dakle, neki nastavnici u svom radu primenjuju postupke koji impliciraju autoritarnost ili slobodu, kontrolu ili samostalnost. To znači da su u vaspitačevom radu prisutne različite vrste sredstava kojima vaspitavaju. Podsetili bismo, da nastavnik iako ne namerava da smišljeno utiče na učenike, ipak usmerava i utiče na njihovo ponašanje. On to čini svakim postupkom u razredu, počev od načina komunikacije s učenicima i emocionalne klime koju stvara u razredu, preko izbora sadržaja i metodičkih rešenja, pa do ocenjivanja. Svi nastavnikovi postupci, i onih kojih je sasvim svestan i oni kojih nije dovoljno svestan, prelamaju se u motivaciji učenika za učenje, za školu uopšte. U tom smislu, govori se o podsticanju kao vaspitnoj metodi koja podrazumeva *podršku* i *pomoć* odraslih da se započne i istraje u nekoj aktivnosti ili ponašanju, izazivanje i održavanje *pažnje* i *interesovanja* prema učenju ili nekom drugom radu, želje za dostizanjem *visokog nivoa postignuća* i razvijanja želje za *samousavršavanjem*.

## Bihevioralni pristup podsticanju

### *Osnovni principi potkrepljenja*

Postoje tri teorije koje naglašavaju različite faktore u kontrolisanju procesa potkrepljenja. Prvu, redukcija nagona, predložio je Hull, naglašavajući stanje unutrašnjeg nagona ličnosti i psihološke potrebe. Ova teorija pretpostavlja da potreba, realna ili potencijalna, motiviše ili pokreće ljudsko ponašanje. Potkrepljenje se javlja kada podsticaj umanjuje nagon zadovoljavanjem potrebe. Ova teorija naglašava dva bitna zaključka za školsku motivaciju: (a) motivaciju treba vežbati u vidu ponavljanja potkrepljenja i (b) negativne motive i motive nesaglasne sa školskim postignućem možemo eliminisati stimulisanjem suprotnih motiva. Iz toga proizlazi čitava koncepcija programa motivisanja i demotivisanja učenika, koncepcija preusmeravanja i pod-

sticanja motiva kod učenika. Stimulisanje suprotnih reakcija, suprotnih motiva je veoma suptilan posao u kome, po pravilu, proces preusmeravanja teče postepeno, s ciljem da pridobije i pojedinca i kolektiv. Pri tome će ponekad biti potrebno da nastavnik preispita vlastite vrednosti i ponašanje. Na primer, detetovu potrebu o afirmaciji među vršnjacima nastavnik može da zadovolji afirmacijom deteta na školskom gradivu. Uslov za ovu afirmaciju je da dete želi takav vid afirmacije (Woolfolk, 1995; Suzić, 1998).

Druga teorija govori o tome zašto su podsticaji efikasni kod ponašanja kao što su obraćanje, pažnja, upravljanje, koja nemaju funkciju redukcije psiholoških potreba ili eliminisanje averzivnih stimulusa. Ovo objašnjenje naglašava prirodu samog stimulusa pošto objašnjenje kritički posmatra podsticajnu vrednost. Teorija je nastala na osnovu brojnih studija koje pokazuju da osetni fidbek, i auditivni i vizuelni, mogu efikasno menjati i voditi (podržavati) ponašanje. Potkrepljenje je zamišljeno da bude rezultat novine izazvane stimulacijom, i istraživanja pokazuju da nov i složen stimulus može biti efikasniji od jednostavnog i više uobičajenog stimulusa kao potkrepljivača (Midlarsky, Bryan & Brickman, 1973; Crain, 1980; Woolfolk, 1995).

Treća teorija podsticaja naglašava sâm odgovor. Zasnovana je na Premakovom principu koji je više induktivna deskripcija istraživačkih nalaza nego deduktivno teorijsko objašnjenje potkrepljenja. Shodno ovom principu, ako je osobi dozvoljeno da određenu aktivnost izvodi učestalo (aktivnost koja se često ponavlja) samo nakon izvođenja aktivnosti u koju je uključena retko, onda će se frekvencija manje izvođene aktivnosti povećati (MacMillan & Forness, 1973). Praktično, to znači da će bilo koje verovatnije ponašanje efikasno potkrepiti manje verovatno ponašanje. Pod odgovarajućim uslovima, bilo koje ponašanje može biti efikasan podsticaj. Ovaj princip ističe odnos uslovljenosti između dva odgovora.

Ne postoji teorija potkrepljenja koja integriše ove tri različite teorije u jedno sveobuhvatno objašnjenje zašto potkrepljenje funkcioniše. I pored toga, istraživanja pružaju, osobama koje primenjuju ove principe potkrepljenja, bogatstvo vrednih informacija. To pokazuje širok obim podsticaja dostupnih praktičarima i pokazuje efikasnost podsticaja u ogromnoj raznolikosti eksperimentalnih i primenjenih situacija. Iako se teoretičari ne slažu u pogledu definisanja učenja, većina bi se složila da se učenje javlja kada iskustvo uzrokuje promene u znanju osobe ili ponašanju. Bihejvioralni teoretičari naglašavaju ulogu stimulusa okruženja (sredinskih, spoljašnjih) u učenju i usmereni su na ponašanje – opažljive odgovore. Ovde ćemo navesti samo mesta najrelevantnija za tumačenje različitih vrsta podsticaja. Bihejvioralni procesi učenja uključuju učenje posredstvom asocijacija (contiguity), klasično uslovljavanje, operantno uslovljavanje i učenje po modelu (Woolfolk, 1995).



*Učenje posredstvom asocijacija i klasično uslovljavanje.* U ovoj vrsti učenja dva događaja koja se ponovljeno javljaju, zajedno postaju povezani u mišljenju osobe koja uči. Kasnije, prisutnost (blizina) jednog događaja proizvodi da se osoba koja uči seti drugog.

U klasičnom uslovljavanju, koje je otkrio Pavlov, prethodna neutralna draž je ponovljeno sjedinjena sa draži koja izaziva emocionalni ili psihološki odgovor. Kasnije, prethodni mentalni stimulus sâm provocira odgovor – to znači, uslovljeni stimulus donosi dalje uslovljeni odgovor. Uslovljeni odgovori su subjekt procesa generalizacije, razlikovanja i gašenja (Woolfolk, 1995).

Osnovne ideje ranog biheviorizma usmerene su na rasvetljavanje procesa učenja, na učenje u ranom detinjstvu i dalje. Eksperimentalni nalazi istraživanja i otkrića nekih efekata ranog uslovljavanja su neobično važni za školsku praksu. Uopšteno, nalazi o negativnom uslovljavanju posredno se mogu preneti i na školske uslove. Konkretnije rečeno, jasno je da emocije izazivaju i određene somatske reakcije, kao i da će emocija straha od neuspeha, od kazne u školi, kod deteta dovesti do izbegavanja, odsustva motivacije ili negativne motivacije. Iako je poučna za nastavu, teorija ranog biheviorizma se nije bavila modelima primenjivim u školskoj praksi. Učenje uslovljavanjem i učenje putem pokušaja i pogreške može se, pod određenim uslovima, povezati i sa današnjom školskom praksom. Na primer, kada se pokušaji i pogreške primenjuju u »nastavi putem otkrića« ili kada je broj biranja mali, a pravi izbor povratne informacije dat kao nagrada i slično (Sužić, 1998).

*Operantno uslovljavanje: vežbanje novih odgovora.* U operantnom uslovljavanju, teorija učenja koju je razvio Skinner, ljudi uče putem efekata njihovih promišljenih (namernih) odgovora. Dakle, na ponašanje utiču posledice koje to ponašanje ima. Operantno uslovljavanje je najviše pogodno za učenje u razredu. Za nekog pojedinca efekti posledica koji dolaze iza akcije mogu poslužiti kao potkrepljenje ili kazna. Ukoliko su posledice prijatne, ponašanje je potkrepljeno i verovatno će se ponoviti, a ukoliko su neprijatne, to ponašanje će se ubuduće izbegavati. Posledice koje pojačavaju ponašanje su nagrade, dok kažnjavanje smanjuje ili suzbija ponašanje. Ponašanje koje se ne potkrepljuje nagradama ima tendenciju da se gubi, odnosno da se gasi. Uz to, utvrđivanje rasporeda potkrepljenja utiče na stepen i postojanost (trajanje) odgovora. Racionalan raspored podstiče veći stepen odgovora, i promenljivi rasporedi podstiču trajanje odgovora.

Pored kontrolisanja posledica ponašanja, nastavnici takođe mogu kontrolisati predviđanja ponašanja putem upućivanja i podsticanja. Iz ove teorije možemo izvući nekoliko pedagoških implikacija. Prvo, nastavnik treba da obrati pažnju i na uslove koji su prethodili učenikovom ponašanju, na sre-

dinske ili prirodne pretpostavke. Nastavnici su često skloni da sude samo po reakciji učenika i tako neangažovanje tumače kao nezainteresovanost za nastavu, ili zamuckivanje tumače kao da učenik nije naučio gradivo. Ako se uvaži Skinnerov zahtev, nastavnici će otkriti da u osnovi motivacije njihovih učenika često nisu subjektivni faktori, već upravo objektivni ili sredinski faktori. Drugo, motivacija mora imati individualni karakter. Čak i kada se radi o socijalnim vidovima motivacije učenika, svaki pojedinac vidi svoju ulogu u odnosu na druge, opservira socijalni aspekt zadovoljenja motiva. Treće, uvođenjem instrumentalnog ili operantnog uslovljavanja postavljeni su temelji kasnijoj teoriji motivacije postignuća. S tim u vezi, učenik koji ostvari uspeh u nekoj aktivnosti biće sklon da u svom operantnom ponašanju preferira te aktivnosti. Drugim rečima, da bi motivisao učenike, nastavnik treba da obezbedi siguran uspeh. Ovaj uspeh treba da ima individualni karakter (Suzić, 1998).

*Primenjene analize ponašanja (pozitivno iskustvo).* Principi operantnog uslovljavanja, koji objašnjavaju kako se ponašanje razvija, održava i kako se može menjati, razrađeni su u tzv. primenjenoj bihejvioralnoj analizi, koja se koristi u terapiji, ali i u razrednim uslovima, za promenu ponašanja učenika. Primenjene analize ponašanja osposobljavaju nastavnike sa metodama podsticanja pozitivnog ponašanja i ukazivanjem na primer nepoželjnog ponašanja. Nastavnici mogu potkrepljivati pozitivno, odgovarajuće ponašanje putem pažnje, priznanja, pohvale i promišljenim korišćenjem potkrepljivača. Utvrđeno je da angažovanje dece u aktivnosti koju više vole može da bude korišćena kao potkrepljivač za aktivnost koju deca manje vole (tzv. Premakov princip), što je od pomoći nastavnicima da izaberu efikasne potkrepljivače za pojedince kao i za grupe. Nastavnici mogu koristiti oblikovanje predstava i pozitivnu praksu da pomognu učenicima da razviju nove odgovore. I pored toga, što je bihejvioralna analiza ponašanja uspešno korišćena i u redovnim i u specijalnim odeljenjima, ona kao sveukupni obrazovni program nije bila šire prihvaćena.

*Socijalna teorija učenja.* Teoretičari socijalnog učenja, kao što je Bandura, naglašavaju ulogu posmatranja u učenju i u neopažajnim kognitivnim procesima, kao što su mišljenje i saznavanje. Učenje putem posmatranja javlja se kroz vikarijsko iskustvo i imitiranje modela visokog statusa i uključuje obraćanje pažnje (ukazivanje pažnje), pamćenje (zadržavanje) informacije ili impresija (utisaka), pokazivanje i ponavljanje ponašanja putem potkrepljenja ili motivacije. Nastavnici mogu koristiti učenje putem posmatranja da poduče novom ponašanju (obezbeđujući vršnjačke modele, za primer), podstičući već naučena ponašanja, pojačavanjem ili slabljenjem zabrana, fokusiranjem pažnje ili pobuđivanjem emocija (Bandura, 1986; Thomas, 1990).

U literaturi se navode tri oblika potkrepljenja koja mogu podsticati učenje putem posmatranja (Woolfolk, 1995). (a) *Učenje posmatranjem i imitiranjem drugih*. Osoba koja posmatra mora da reprodukuje ponašanje modela i prima direktno potkrepljenje. (b) *Vikarijsko potkrepljenje*. Ova vrsta potkrepljenja povećava mogućnost ponovnog javljanja ponašanja posmatranjem druge osobe (na primer, kada vidimo druge koji su nagrađeni ili kažnjeni za pojedinačnu akciju i tada modifikujemo svoje ponašanje ako smo primili posledice mi sami). Dete može jednostavno gledati druge za određeno ponašanje i na taj način povećati svoje proizvodnje tog ponašanja. (c) *Samopotkrepljujuće ponašanje* ili kontrolisanje sopstvenih potkrepljivača važno je i za učenike i za nastavnike. Želimo da učenike usavršimo ne zato što to vodi do spoljašnje nagrade, već zato što učenici vrednuju i uživaju u izgrađivanju vlastitog osećanja kompetentnosti. Neki autori smatraju (Bandura, 1986) da samonagrađivanje za dobro urađen posao može voditi do većeg stepena aktivnosti koje prevazilazi jednostavno postavljanje ciljeva i praćenja toka napretka.

*Teorija atribucije*. Kognitivna objašnjenja motivacije zovemo teorijom atribucije i ona počinje sa pitanjem »zašto« u našem pokušaju da razumemo uspeh i neuspeh. Atribucionna teorija motivacije opisuje kako individualna objašnjenja, opravdanja (dokazivanja) i vežbanja utiču na motivaciju. Za razliku od bihevioralnog pristupa, postupci menjanja učenikovog ponašanja nisu usmereni na promenu spoljašnjih okolnosti (posledica ponašanja), već na menjanje učenikovih opažanja, mišljenja, očekivanja, uverenja, odnosno, na menjanje njegovih kognitivnih mapa, na učenje samoregulacije ponašanja, samokontrole i učenja postupaka za rešavanje problema. Prema teoriji atribucije, u velikoj meri od toga kako deca doživljavaju, vide i razumeju školu i nastavnike zavisice i smisao koji pridaju školskoj i razrednoj sredini. U ovom radu izložićemo pojedine delove teorije atribucije koja predstavlja značajnu dopunu teorije socijalnog učenja/potkrepljenja za principe efikasnog pohvaljivanja (Weiner, 1979; Brophy, 1981).

Teorija atribucije polazi od dve osnovne pretpostavke. Prva naglašava značaj socijalnog učenja, razvoja jedinke u kontekstu socijalne interakcije. U toku socijalizacije ljudi usvajaju i razvijaju manje ili više razrađen sistem *prekonceptija* o prirodi zbivanja u fizičkom i socijalnom svetu. Integracija u sociokulturnu sredinu, između ostalog dovodi do formiranja *relativno stabilne usmerenosti* da se sva zbivanja opažaju, ocenjuju i objašnjavaju na određeni način (Havelka, 1992). Cilj teorija atribucije ja da utvrde koje sve vrste usmerenosti postoje, pod kojim uslovima se aktiviraju i kako deluju na proces opažanja i tumačenja opaženog. Druga pretpostavka u prvi plan ističe činjenicu da svaka perceptivna situacija, a pogotovu ona koja uključuje druge osobe i njihove akcije, u izvesnoj meri predstavlja novo iskustvo, te se može

shvatiti kao *problemska situacija*. Tipično je da problemska situacija pre svega aktivira *kognitivne procese*.

Pored sposobnosti, postoje i drugi personalni faktori od kojih zavisi šta osoba može da učini. Smatra se da osoba može učiniti više ako ima poverenje u sebe, ako je samopouzdana nego ako sama ne veruje u svoje sposobnosti. Ali, ako je samopouzdanje osobe očigledno, ono utiče i na naš sud o njenim sposobnostima. Namerno podešavanje vidljivosti samopouzdanja može biti srž strategije kojom osoba kontroliše svoj položaj u interpersonalnim odnosima. Osim toga, mišljenje drugih o tome šta osoba može da učini utiče na njeno vlastito samopouzdanje. Uverenost u tu vrstu uticaja ispoljava se u vidu podrške koju nam drugi pružaju pred neki važan posao, pred ispit, uoči važnog takmičenja. Ta vrsta podrške je veoma značajna komponenta kooperativnih interpersonalnih odnosa (Havelka, 1992).

Na uspeh u učenju i ponašanje učenika u razredu utiče *slika o sebi* koju učenik ima. Ako dete opaža sebe kao neuspešno i loše, jer su tako o njemu stalno govorili, onda je verovatnije da će se ponašati na loš način u razredu, nego ako sebe doživljava kao dete koje nastavnik voli i uvažava. Još jedna vrsta učenikovih uverenja, koja utiču na njegovo ponašanje i zalaganje u razredu, odnosi se na to da li učenik događaje u školi (na primer, dobra ili loša ocena na pismenom zadatku) vidi kao nešto što zavisi od njega samog i od njegovog ponašanja (*unutrašnji lokus kontrole*) ili prvenstveno od spoljašnjih faktora – sreće, drugih ljudi, sudbine (*spoljašnji lokus kontrole*). Dakle, ako učenik veruje da može da utiče na ono što mu se događa u školi, onda će se više truditi da poboljša svoje učenje i ponašanje.

Takođe, učenje i ponašanje učenika, njegova motivacija, učenikova slika o sebi je u velikoj meri pod uticajem *uverenja koje nastavnik ima* o učenikovim sposobnostima i osobinama. S jedne strane, uspeh u učenju stvara kod učenika poverenje u sopstvene sposobnosti i mogućnosti, kao i predviđanje o tome kako će se učenik ponašati i razvijati u budućnosti. S druge strane, doživljavanje neuspeha u školi slabi kod dece samopouzdanje, poverenje u sebe i sopstvene sposobnosti, smanjuje motivaciju za učešćem u nastavnim aktivnostima, vodi ka povlačenju deteta u sebe, što za posledicu može imati ponovni neuspeh. Dakle, školski uspeh učenika nije isključivo posledica njegovih stvarnih intelektualnih sposobnosti i zalaganja, već zavisi i od nastavnikovog ponašanja, odnosno njegovog uverenja da je dete sposobno za učenje i da će ostvariti dobar uspeh (Krnjajić, 2002). Nastavnik se ponaša prema učeniku u skladu sa svojim očekivanjima i uverenjima o uspešnosti učenika i njegovom ponašanju, što može imati negativne efekte na razvoj učenika ukoliko su ta očekivanja/uverenja i predubedenja nerealna i neopravdana.

Prva istraživanja o atribuciji uspeha i neuspeha vršena su u školskim uslovima. Ustanovljeno je da učinke deteta koje je stalno bilo uspešno nastavnici pripisuju njegovim ličnim svojstvima, a učinke deteta koje je ranije bilo neuspešno ali je sada napredovalo pripisuju veštini nastavnika, faktoru u odnosu na koji je dete spoljašnji. Takođe, istraživanja potvrđuju da uspeh i neuspeh imaju različite vrednosne konsekvence zavisno od toga da li je ishod pripisan sposobnostima ili uloženom naporu (Havelka, 1992). U jednoj seriji istraživanja od ispitanika je traženo da sebe zamisle u ulozi nastavnika koji raspolaže određenim informacijama o svojim učenicima. Informacije su se odnosile na sposobnosti (visoke – niske), uloženi napor (trudio se – nije se trudio) i učinak postignut na pismenom ispitu (izvanredan uspeh, vrlo dobar uspeh, granični rezultat, umeren neuspeh, potpun neuspeh). Zadatak ispitanika bio je da na osnovu tih podataka odluče o tome šta treba u smislu pohvale ili pokude da saopšte (fidbek) svakom od učenika. Tu povratnu informaciju mogli su dati stavljanjem 1-5 zlatnih (pohvala) ili 1-5 crvenih zvezdica (pokuda) na pismeni zadatak savkog učenika. Ustanovljeno je da je količina nagrade i kazne direktno povezana sa postignutim rezultatima i da su grupe koje su se zalagale bile nagrađene više, a kažnjene manje od grupa koje se nisu zalagale. Učenici sa manjim sposobnostima manje su nagrađivani ali i manje kažnjavani, dok su učenici koji su se zalagali pozitivnije ocenjeni ako su bili slabijih sposobnosti nego ako su imali visoke sposobnosti. Po svemu sudeći, ocena o uloženom naporu je važniji činilac nagrađivanja učenika od ocene o posedovanim sposobnostima. Uočljiva je sklonost ljudi da pohvale one koji povećanim zalaganjem savladavaju svoje nedostatke i da pokude one koji ne koriste svoje potencijale.

Podaci istraživanja pokazuju da se visoki napor više nagrađuje od visokih sposobnosti u postizanju uspeha, i da se smanjeno ulaganje napora više kažnjava od smanjenih sposobnosti koje dovode do neuspeha (Hamilton, 1969; Parke, 1977; Heitzman, 2001). Postoje dva razloga za ovu diskrepanciju između sposobnosti i uloženog napora koja određuju nagradu i kaznu. Prvo, karakteristike napora otkrivaju jaka moralna osećanja – pokušavajući da dostignu socijalno prihvatljive ciljeve i to je nešto što se smatra obavezujućim. Drugo, nagrađivanje i kažnjavanje uloženog napora je sredstvo u menjanju ponašanja pošto se smatra da je uloženi napor pod uticajem voljne kontrole. S druge strane, sposobnost se opaža kao nevoljna i relativno stabilna (postojana) i stoga je neosetljiva na pokušaje vanjske kontrole (Weiner, 1979). Iz toga proizlazi da je zalaganje činilac koji osoba može da kontroliše, dok su sposobnosti manje podložne kontroli. Pogrešne procene o sposobnostima su čest izvor iskrivljenog opažanja uzroka učeničkog uspeha ili neuspeha. Iz toga proizlazi da se pogrešno smeštanje uzroka učeničkog uspeha

ili neuspeha od strane nastavnika odražava u nastavnikovom ponašanju prema učeniku (u ocenama, primedbama, sugestijama, prekorima, pohvalama), te utiče na kasnije angažovanje i postignuće učenika. Otuda i reakcije nastavnika na učenikov neuspeh češće uključuju pokude i ostale »negativne poruke« nego što uključuju promene u pristupu i pozitivne podsticaje.

### *Kritika bihevioralnog pristupa*

Zloupotreba ili pogrešna upotreba bihevioralnih metoda učenja moralno je neprihvatljiva. Kritike bihevioralnih metoda podvlače opasnost da potkrepljenje može u izvesnim okolnostima smanjiti interesovanje za učenje prenašavanjem nagrada i može prouzrokovati negativan uticaj na druge učenike. Stoga, nastavnike je neophodno upoznati sa osnovnim principima primene bihevioralnog učenja. Strategije potkrepljenja mogu biti efikasan način da pomognu učenicima akademsko učenje i porast samopouzdanja. Međutim, efikasni načini ne dovode automatski do odličnog rada. Nerazlikovanje primene čak i najboljih metoda može dovesti do teškoća. Kritika bihevioralnih metoda odnosi se na dva osnovna problema (Woolfolk, 1995).

Prvo, neki autori smatraju da nagrađivanje učenika za učenje može dovesti do toga da učenici izgube interesovanje za učenje za koje su prethodno motivisani (Greene & Lepper, 1974; Harter, 1981; Cameron & Pierce, 1994). Istraživanja ukazuju na to da primena nagrađivanja učenika koji su već zainteresovani za nastavni predmet može dovesti do toga da učenici postanu manje zainteresovani kada se program nagrađivanja završi. Drugo, osim uzimanja u obzir značaja efekata sistema nagrađivanja na pojedinca, treba razmotriti uticaj na druge učenike. Smatra se da primena različitih programa nagrađivanja u praksi, koji ne uključuju sve učenike, ili ukazivanje pojedinim učenicima povećane pažnje može imati štetne efekte na druge učenike u odeljenju. Većina činjenica u vezi s ovim pitanjem sugerise da program nagrađivanja nema suprotne efekte na učenike koji ne učestvuju u samom programu ako nastavnik veruje u program i objasni razloge njegove primene učenicima koji ne učestvuju u nagrađivanju.

Osnovna zamerka bihevioralnom pristupu odnosi se na mogućnost kontrole učenikovog ponašanja u školi po principima uslovljavanja, što naglašava disciplinu zasnovanu na poslušnosti. To znači da se kontrolisanjem ponašanja učenika putem nagrada i kazni smanjuje učenikova autonomija. Ipak, u velikom broju eksperimentalnih istraživanja američkog i britanskog obrazovnog sistema korišćena je primena bihevioralnih pristupa učenju. Istraživanja su usmerena na menjanje nastavnikovog ponašanja u razredu uključujući oblasti učenikovog vladanja i školskog uspeha, kao i pojedine aspekte soci-

jalne interakcije. Bihejvioralni interventni program odnosi se na promene nepoželjnog ponašanja pojedinačnog deteta ili malih grupa ili odeljenja koja obuhvataju različite obrazovne populacije, odnosno decu od predškolskog uzrasta do studenata koledža/univerziteta. Primena bihejvioralnih principa i tehnika u normalnom obrazovnom okruženju ističe problem načina obuke nastavnika u primeni bihejvioralnih metoda. Utvrđeno je da nastavnici ne mogu biti uspešno osposobljeni u primenivanju ovih tehnika bez pripremljenosti teoretskim znanjima. U ovim eksperimentalnim programima naglasak je stavljen na obuku nastavnika o tome *kako* primeniti bihejvioralne principe, a ne na učenje *o* bihejvioralnim principima za sebe. Jedan od osnovnih ciljeva je menjanje nastavnikovog ponašanja (Wheldall, Merrett & Borg, 1985) obučavajući ih veštinama razvijanja osetljivosti za finese i opažanje specifičnog ponašanja, uspostavljanja pozitivnih pravila i efikasno povaljivanje.

#### *Vrste podsticaja*

Iako ne postoji sistem jasnih kriterijuma za kategorizaciju različitih vrsta podsticaja, četiri opšte klasifikacije su zajedničke. To su materijalni podsticaji, podsticaji u vidu simbola, socijalni i verbalni podsticaji i podsticaji u vidu aktivnosti.

*Materijalni podsticaji.* To su opipljivi ili konkretni pojedinačni predmeti kao što su hrana, igračke ili novac. Neki autori smatraju da korišćenje takvih predmeta kao potkrepljivača nije ništa drugo već »podmićivanje«. Suprotno tome, najvažnija razlika između potkrepljivača i podmićivanja je u tome što se podmićivanje, uopšte, primenjuje pre pojave željenog ponašanja, dok potkrepljivači slede jedino nakon pojave željenog ponašanja. Materijalni podsticaji mogu biti efikasni kada socijalne potkrepljivače ili aktivnosti u formi potkrepljivača nije moguće primeniti ili nemaju željene efekte (Drabman & Hammer, 1977).

*Simbolički podsticaji.* Ovo je specifična grupa materijalnih podsticaja koji se primenjuju i na mlađem i na starijem uzrastu dece. Znakovi su neka vrsta simboličkog prikazivanja aktuelnog podržavanja podsticaja. Simboli (znakovi) mogu biti značke, žetoni, zvezdice. Procedura primene ove vrste podsticaja podrazumeva davanje simbola nakon svakog detetovog izvođenja željenog ponašanja, i kada je učenik sakupio određen broj simbola može ih razmeniti za nešto do čega mu je stalo. Ovaj sistem ima niz prednosti u odnosu na druge oblike materijalnog potkrepljenja. Prvo, omogućava nastavniku da potkrepi učenika odmah nakon pojave željenog ponašanja bez mnogo odvracanja pažnje koje bi se pojavilo da je sâm potkrepljivač pokazan. Ta-

kođe, nastavniku je dozvoljeno da traži više aktivnosti koje će biti izvršene od strane deteta pre nego što je detetu podsticaj dat. To znači da je simbolički sistem nagrađivanja mnogo ekonomičniji i mnogo bliži načinu na koji će dete/učenik biti nagrađivano u kasnijem životu (Drabman & Hammer, 1977; Duke, 1990).

*Socijalni i verbalni podsticaji.* Dobar simbolički program uvek je praćen socijalnim ili verbalnim podsticajima. To podrazumeva primanje neke vrste pažnje ili pohvale od odraslih ili vršnjaka zavisno od pojave željenog ponašanja. Smatra se da primena različitih oblika pažnje od strane nastavnika može da modifikuje ponašanja kao što su »regresivno puzanje«, »izolacija«, »preterana usmerenost na odrasle«, »agresivna« pre nego kooperativna vršnjačka interakcija (Becker *et al.*, 1972). Ovaj tip podsticaja je znatno efikasniji od materijalnih podsticaja i on nas okružuje prirodno u svakodnevnom životu. Prilikom primene socijalnog potkrepljenja postoji problem što neka deca ne odgovaraju na ovu vrstu stimulacije. U tom slučaju, detetu je moguće dati materijalni potkrepljivač sa socijalnim podsticajem da vezivanje bude naučeno i da dete socijalni stimulus primi (prisvoji) na osnovu vrednosti nagrađivanja materijalnim podsticajem (Harris, Wolf & Baer 1975; Drabman & Hammer, 1977; Parke, 1977).

*Podsticanje u vidu aktivnosti.* Veoma često, u okviru školskog programa, kao podsticaj se primenjuje dozvoljavanje učenicima da upražnjavaju željene aktivnosti. Učenicima je omogućeno da razmene njihove simbole za pravo učešća u različitim aktivnostima koje su posebno planirane ili se pojavljuju normalno u dnevnom školskom režimu (na primer: igranje ispred vrata ili u specijalnoj igraonici, odlazak u Zoo, različite igre) (Drabman & Hammer, 1977).

Često se pojavljuje problem određenja šta ćemo primeniti kao podsticaj u okviru nekog programa. Postoje tri uopštena principa za izbor podsticaja. Prvo, u zavisnosti od toga šta odrasli smatraju da je efikasno za određeno ponašanje, biraju se različiti objekti. Problem ovog pristupa sastoji se u tome da ovi predmeti imaju različite podsticajne vrednosti za svako dete u grupi i ne mogu biti vredni za sve podjednako. U drugom pristupu, pojedinačni predmeti koji su dogovorom izabrani nude se svoj deci. Pojedinačni podsticaj će verovatno imati različitu vrednost za svako dete i stoga će izazvati različite efekte na učenje. Treći pristup omogućava svakom detetu da izabere svoje podsticaje od velikog broja ponuđenih predmeta ili aktivnosti. Ovaj postupak omogućava deci/učenicima izbor podsticaja ujednačenih po vrednosti, ali to zahteva više planiranja i više vremena u toku primenjivanja programa podsticanja u vidu aktivnosti od strane nastavnika (Drabman & Hammer, 1977).



### *Faktori koji utiču na efekte podsticaja*

U literaturi se navodi nekoliko faktora od kojih zavise efekti podsticanja u okviru učenja u širem smislu, akademskog znanja i ponašanja.

*Kvalitet i kvantitet podsticaja.* Osobe koje primenjuju podsticaje treba da odrede optimalan stepen i kvantiteta i kvaliteta potkrepljivača za svakog učenika ponaosob. Bilo koji potkrepljivač, koji dovodi do jakih promena u ponašanju, smatra se visokim kvalitetom. Važno je podsetiti da kvantitet podsticaja koji se primenjuje znači da će kvalitet biti obrnuto proporcionalan količini podsticaja skorašnjeg dečjeg iskustva. Kvantitet i kvalitet potkrepljivača su značajni u zadacima koji zahtevaju ponavljanje nagrađivanja ponašanja u više kratkih vremenskih perioda. Najefikasniji način primene podsticaja podrazumeva visok kvalitet podsticaja u malim količinama u podržavanju poželjnog ponašanja. Korektan odnos takvog podsticanja određen je efektima specifične situacije (Drabman & Hammer, 1977).

*Deprivacija i zasićenost.* Zasnovana je na teoriji potkrepljenja koja smatra da postoji obrnut odnos između broja ranije datih potkrepljivača i efekata narednih potkrepljenja. Ovaj princip naročito važi za socijalne podsticaje. Utvrđeno je da socijalni potkrepljivači utiču na deprivirajuću decu na taj način što im pružaju priliku da prime takve podsticaje, ili na primenu velikog broja socijalnih potkrepljenja. To ukazuje na potrebu korišćenja više vrsta socijalnih potkrepljivača kao što su pohvala, dodirivanje rukom (tapšanje), podrška, šaputanje i pažnja. To dozvoljava nastavniku da dokaže potkrepljujuće efekte socijalnih podsticaja bez slabljenja njihovih efekata kroz njihovo često ponavljanje u kratkom vremenskom periodu (Drabman & Hammer, 1977).

*Odlaganje potkrepljenja.* Sledeći faktor koji utiče na efekte podsticaja je odlaganje nagrade nakon što je poželjno ponašanje izvedeno. Istraživanja pokazuju da postoji veza između učenja odgovora i to je vremenski razmak potkrepljivača. Važnost ovog principa je u tome da što je bliže davanje potkrepljivača željenom ponašanju, bilo u vremenu ili u prostoru, jače će biti učenje tog ponašanja. U skladu s tim, duže odlaganje potkrepljivača dovodi do slabijeg učenja. U istraživanjima, koja su se bavila parametrima detetove sklonosti ka odloženoj nagradi, utvrđeno je da je sklonost ka odloženoj nagradi u pozitivnom odnosu sa uzrastom i inteligencijom. To je u negativnom odnosu sa dužinom odloženog intervala. Ovaj nalaz ukazuje na to da je direktno potkrepljenje najefikasnije na predškolskom uzrastu. Stoga, potkrepljivači (nastavnikova pažnja, simboli, a u nekim slučajevima male količine hrane) su značajni pokazatelji za sistem podsticaja dece predškolskog uzrasta (Drabman & Hammer, 1977).

*Raspored (režim) potkrepljenja.* Faktor koji utiče na efikasnost podsticaja u učenju je i raspored na kome je potkrepljenje zasnovano. Podsticaj može biti ponuđen u kontinuitetu ili parcijalno, zavisno od željenih efekata. Kontinuirani raspored podrazumeva situaciju u kojoj dete prima nagradu odmah nakon svakog korektnog odgovora. Svaki put kada se poželjno ponašanje pojavi usledi nagrada. Ovaj raspored je koristan za brzo učenje nekog ponašanja. I pored toga, ponašanja naučena na ovaj način gase se kada su podsticaji naglo prekinuti. Parcijalno ili povremeno prekidanje podsticaja je uspešno za početno ponašanje koje je naučeno. Povremeno potkrepljenje podrazumeva nagrađivanje ponašanja samo ponekad (Bijou, 1990). Takođe, poželjno je prilagoditi raspored nekom prirodnijem detetovom okruženju. Uz to, parcijalni raspored usmeren je na to da učini ponašanje mnogo otpornijim na gašenje, verovatno zato što se zahteva više vremena i odgovora (reakcija) od subjekta da nauči kada je zavisnost od odgovora prekinuta. Interval rasporeda potkrepljenja deteta za prvi odgovor daje se posle utvrđene ili promenljive vremenske dužine. Da bi program podsticaja bio u najvećoj meri efikasan, treba kvalitetnu nagradu u što manjoj meri davati odmah nakon što se pojavi poželjno ponašanje. Da bi se izbeglo oduzimanje vremena u procesu izrade zadatka, potkrepljivači treba da budu socijalni i/ili u vidu simbola, pod uslovom da je to moguće. Praktično, raspored potkrepljenja treba nastaviti sve dok nismo sigurni da je željeno ponašanje učvršćeno. Nakon toga, raspored potkrepljenja treba postepeno oslabiti, podržavajući ponašanje samo retkim potkrepljenjem (Drabman & Hammer, 1977).

*Rasa, pol, socioekonomski status dece i eksperimentatora.* Istraživanjem je praćeno kako rasa i pol eksperimentatora utiče na odgovore dece uzrasta pet i šest godina u toku potkrepljenja i bez njega. Potkrepljenje je obuhvatilo komentare »To je veoma dobro«, ili »Ti radiš veoma dobro«, koje je davao eksperimentator. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajno više odgovora od strane subjekata u toku perioda potkrepljenja. Eksperimentator ženskog pola podsticao je decu na više odgovora od eksperimentatora muškog pola. Takođe, ustanovljeno je da je crnac u ulozi eksperimentatora mnogo efikasniji od eksperimentatora belca. Zanimljiva je činjenica da to što su eksperimentatori iste rase ili nema značajnog uticaja na potkrepljenje ili nema potkrepljenja odgovora.

U sličnoj grupi istraživanja, efekti socioekonomskog statusa, pola i rase eksperimentatora ispitivani su sa srednjom i nižom klasom crnaca, učenici drugog razreda koji odgovaraju po uzrastu i inteligenciji. Verbalni potkrepljivači su klasifikovani kao pohvala ili tačnost odgovora. Pohvala, »Ti si dobar dečak«, usmerena je na subjekta, dok se tačnost, na primer »To je pravi

način«, odnosila na zadatak. Rezultati istraživanja pokazuju da su deca srednje klase oba pola više odgovarala od dece niže klase u obe vrste potkrepljivača. Uz to, utvrđeno je da subjekti, uopšte, bolje izvode aktivnosti sa crnim eksperimentatorom. Iz toga proizlazi da je visoka motivacija srednje klase kritičan faktor pre nego intelektualne sposobnosti. U skladu sa navedenim stavovima, ističe se da je efikasnost socijalnih potkrepljivača pod uticajem karakteristika deteta i nastavnika. Drugo, socijalno potkrepljenje se, u značajnoj meri, ostvaruje sa svom decom.

*Vršnjaci kao pokretači (sredstvo) potkrepljenja.* Socijalne interakcije u grupama vršnjaka znatno determinišu vrednovanje školskog postignuća i nastave. Nastavnici treba da znaju da odnosi dece u razredu nude značajan izvor potkrepljenja. Istraživanja upućuju na korišćenje uticaja prijatelja kao socijalnog potkrepljivača na mladem uzrastu. Takođe, to je prilika da deca učestvuju u dijadnim zadacima s najboljim prijateljem što predstavlja efikasan podsticaj. Smatra se da prijatelji mogu uticati na aspiracije pojedinca i nivo postignuća, pozitivno ili negativno, u zavisnosti od vlastitih orijentacija (Krnjajić, 1990; Yugar & Shapiro, 2001). Ustanovljeno je da učenici s nižim nivoom sposobnosti nastoje da dobiju socijalnu podršku vršnjaka s negativnim socijalnim ponašanjem. Ukoliko se učenik kreće u grupi vršnjaka nezainteresovanih za školsko postignuće, verovatno će to vremenom uticati i na smanjenje njegove motivacije, i obrnuto, visok stepen aspiracije i motivacije za učenje vršnjačke grupe može delovati na povećanje motivacije pojedinca.

*Grupni i individualni sistemi podsticaja.* Razmatranje značaja vršnjačkih odnosa u školi uključuje pitanje statusa pojedinca u vršnjačkoj grupi. Ispitivanja ponašajnih odlika prihvaćene dece pokazala su da prijateljsko ponašanje, društvenost i otvorenost pozitivno koreliraju sa visokim sociometrijskim statusom, i to uglavnom na svim ispitivanim uzrastima, od predškolskog do adolescentnog. Osi toga što u većem stepenu ispoljavaju prosocijalno i odgovorno ponašanje, oni su i manje agresivni nego njihovi nepopularni vršnjaci. U okviru istraživanja grupnih podsticaja potvrđena je uspešnost strategija podsticanja podučavanja posredstvom »vršnjačkog vođenja« u razredu. Grupno potkrepljenje determinisano je ponašanjem najnemirnijeg deteta u grupi, što dovodi do značajnih promena u sociometrijskoj strukturi grupe. Konvencionalni individualni sistem simbola nije popularan u razredu i preovladava mišljenje nastavnika da ga treba češće primenjivati. Konačno, sistem u kome grupa ima više slobodnog vremena, zasluženog od najmanje nemirnog člana grupe, dokazuje da je najomiljeniji među decom, s čim nastavnici najčešće nisu saglasni (Alden, Pettigrew & Skiba, 1970).

Može se reći da vršnjačka interakcija predstavlja značajan faktor u razvoju socijalnih i kognitivnih kompetencija. Međutim, poznato je da nisu

sva deca podjednako sposobna ili voljna da se uključe u vršnjačku interakciju. Neka deca lako stupaju u odnose sa drugom decom, održavaju te odnose, socijalno su vešta, imaju puno prijatelja i popularna su. S druge strane, ima dece koja su socijalno povučena, retko stupaju u interakciju sa drugom decom, održavaju te odnose, a vršnjaci im nisu mnogo naklonjeni ili, pak, deca pokazuju agresivne ili druge forme asocijalnog ponašanja, pa su često odbačena od strane vršnjaka. Rezultati istraživanja pokazuju da, ukoliko zadatak podrazumeva složeno učenje i veštine rešavanja problema, saradnja doprinosi većem postignuću, posebno za učenike nižih sposobnosti (Slavin, 1987; Woolfolk, 1995). Kooperativno učenje je organizovano tako da učenici rade u mešovitim grupama i nagrađeni su na osnovu uspeha grupe. Za razliku od ovog pristupa, smatra se da individualno učenje predstavlja bolji način rada za učenike koji su stidljivi i povučeni. I u jednom i u drugom slučaju, za nastavnika je važno da prati rad grupe ili pojedinca kako bi bio siguran da svaki učenik učestvuje u zadatku i uči.

---

---

## MOGUĆNOSTI PRIMENE RAZLIČITIH VRSTA PODSTICAJA U ŠKOLI

### **Nagrada kao sredstvo podsticanja**

Podsticaji ili potkrepljivači javljaju se u dve osnovne klasifikacije: pozitivno i negativno potkrepljenje. *Pozitivno potkrepljenje* može biti definisano kao davanje stimulusa od koga zavisi određen odgovor sa posledicom koja će povećati verovatnoću tog odgovora. U situacijama u kojima dete ostvaruje ponašanje, kao što je prilagođavanje zahtevu (pristajanje na zahtev), nastavnik odgovara pozitivnom pažnjom i pohvalom. Ako se ponašanje ponavlja, odnosno ako učenik češće odgovara na zahteve nastavnika, možemo reći da je ova pažnja pozitivno potkrepljenje. Kritični elementi su ti da stimulus može biti dat uslovno i to može dovesti do povećanja učestalosti, vremena ili intenziteta specifičnog ponašanja. *Negativno potkrepljenje*, s druge strane, definisano je kao uklanjanje (udaljavanje) ili zadržavanje (usporavanje) stimulusom uslovljenog odgovora sa posledicom koja će povećati verovatnoću tog odgovora (na primer, kada dete uči da bi izbeglo neko drugo ponašanje). Važno je zapamtiti da je u obe klasifikacije potkrepljivača ili podsticaja uključeno povećavanje (pojačavanje) poželjnog ponašanja. Ono što je važno za nastavnike je to da je efikasan potkrepljivač bilo šta što se već pokazalo kao efikasno u povećanju poželjnog ponašanja, bilo šta što deluje. Ako nakon ponašanja sledi nagrada kao posledica, onda je veća verovatnoća da će se ponašanje ponovo javiti. Ovo je osnovno pravilo u postupku korišćenja podsticaja koji unapređuju učenje (Drabman & Hammer, 1977).

Nagrađivanje je događaj koji prati neko ponašanje i pojačava verovatnoću ponovnog javljanja tog ponašanja (Gašić-Pavišić, 1991; Woolfolk, 1995). Ova definicija izjednačava nagrađivanje sa pozitivnim potkrepljenjem i nagradu sa pozitivnim potkrepljivačem. Prema tome, nagrada je sve ono što se osobi kojoj se daje čini privlačnim i poželjnim i što je podstiče da ponovi ponašanje za koje je nagrađena. U praktičnom vaspitnom radu kao pozitivni potkrepljivači primenjuju se: *materijalni* – otopljive i konkretne

stvari (na primer, hrana, igračke, novac); *socijalni* – neki oblik pažnje ili pohvale, priznanja od odraslih ili vršnjaka; *aktivnosti* – učešće u igri, gledanje filmova ili TV programa, slušanje priča, pevanje u horu, igranje društvenih igara, odlazak u zajedničku šetnju i na izlet, izvršavanje počasnih zaduženja koja daje vaspitač; i konačno *simbolički* – značke, žetoni i sl. Neki od ovih potkrepljivača su biološki određeni, njihovo delovanje ne zavisi od posebnih procesa učenja (na primer, hrana, voda, toplota), ali većina ih je naučena.

Materijalne nagrade deluju na dete u onoj meri koliko je detetu stalo do njih, što bi nastavnik trebalo da zna. Zanimljivo je da postoji mogućnost da se raspodeljivanje (davanje i oduzimanje) materijalnih nagrada izgradi kao sistem mera kao što je to slučaj u nekim školama na Zapadu (na primer, razmena žetona). Ponavljanje poželjnog ponašanja (unapred dogovorenog) nagrađuje se poenima ili žetonima koji se na kraju određenog perioda (na kraju časa ili dana, ili nedelje) razmenjuju za aktivnosti ili stvari koje se mogu dobiti u školi. Primena ovog postupka u školi zahteva poznavanje i ispunjavanje niza uslova kojima se obezbeđuje njegova efikasnost.

Nagrade su najčešće prilagođene vrsti aktivnosti i uzrastu učenika: knjige, školski pribor, predmeti koje vole učenici određenog uzrasta (lopta, bicikl, kompjuter). Nagrade mogu biti i u formi omogućavanja da se učenik još intenzivnije bavi aktivnošću u kojoj se ističe: stipendije, uplate za kurseve stranih jezika, razne vrste letnjih škola, upućivanje u dečju slikarsku koloniju i sl. Na širem planu, nagrade mogu biti i određene (unapred objavljene) privilegije prilikom upisa pojedinih vrsta škola. Novčane nagrade su relativno retke u procesu vaspitnog rada, mada i one mogu imati svoje opravdanje u određenim okolnostima (nagrade za ostvareni rad u nekoj akciji, manifestaciji, đачkoj zadruzi). Nagrada, kao i pohvala, mora biti opravdana i pravična. Iza svake nagrade moraju stajati ostvareni visoki rezultati. Ponekad nagrada treba da predstavlja i ugodno iznenađenje.

U literaturi postoje oprečna mišljenja o nagradi i njenom motivišućem dejstvu. Izvestan broj empirijskih istraživanja (Cameron & Pierce, 1994), došao je do saznanja da se smanjuje unutrašnja motivacija, ako je sama nagrada cilj aktivnosti. Ispitanici koji su dobili očekivanu nagradu za rad, kompletiranje ili rešavanje zadatka (zadatak iznenađenja) pokazali su značajno niži nivo unutrašnje motivacije nego oni koji nisu nagrađeni, mereno vremenom provedenim u bavljenju zadatkom nakon što je nagrada povučena. Isti autori su merili i odnos *očekivane* i *neočekivane* nagrade. Osobe koje su nagrađene očekivanom nagradom pokazale su niži nivo unutrašnje motivacije, nego one koje su nagrađene neočekivanom nagradom. Štetni efekti nagrade pojavili su se kada su ispitanicima obećane nagrade samo za učešće u radu, nezavisno od uspešnosti rešenja zadatka. Dakle, ukoliko nastavnik uvede na-

gradu kao vid materijalne stimulacije za učestvovanje učenika u nekoj aktivnosti, mora da obrati pažnju i na efikasnost ovog učestvovanja, kako bi imao povratnu informaciju o stvarnoj motivisanosti učenika. U vezi sa istim fenomenom smatra se da će stepen unutrašnje motivacije opasti kada osoba koja je počela da se bavi nekom aktivnošću zbog unutrašnje motivacije, počinje da biva vezana za vanjsku nagradu, ili novac, dobijen za obavljanje te aktivnosti. Ovi nalazi upućuju na zaključak da se materijalnom nagradom ne može ostvariti unutrašnja motivacija, te da se dostignuti nivo unutrašnje motivacije može smanjiti uvođenjem materijalne nagrade.

I pored toga, ne možemo tvrditi da materijalna nagrada pod određenim okolnostima nema nikakvih pozitivnih efekata. Istraživanje koje je obuhvatilo testiranje dece testom »slobodne igre u zadatku« trebalo je da da rezultate o uticaju nagrade na početnu detetovu unutrašnju zainteresovanost za određenu aktivnost. Deca su bila podeljena u tri grupe: (a) grupa koja crta za očekivanu nagradu, (b) grupa koja ne očekuje nagradu, ali je nagrađena u toku aktivnosti i (c) grupa bez nagrade. Nakon izvršenog nagrađivanja, deca su ostavljena da se slobodno igraju, ali su mogla i da crtaju. U slobodnoj igri, prva grupa dece provela je manje vremena na crtanju nego ostale dve. Crtanjem se najviše bavila b-grupa koja je neočekivano nagrađena (Green & Lepper, 1974). Međutim, drugi eksperimenti nisu dali ovako jednoznačne nalaze. Ustanovljeno je da neočekivana nagrada smanjuje motivaciju. Pretpostavlja se da faktor neočekivanosti može imati pozitivne efekte, ali samo kao efekte iznenađenja. Ipak, to otvara pitanje mogućnosti delovanja faktorom iznenađenja. Kada je škola u pitanju, momenat iznenađenja i neočekivanosti, po pitanju materijalne nagrade, mora se koristiti veoma selektivno.

Karakteristike situacije i bilo kakvo *prethodno iskustvo sa nagrađivanjem*, takođe mogu imati uticaja na decu. Istraživanja pokazuju da, u odsustvu bilo kakve specifične procene od strane nastavnika, nagrađivanje rada deteta više vodi prema kvantitetu nego prema kvalitetu tog rada. Kvalitet aktivnosti je moguće povećati ukoliko je nagrada zavisna od učenikovog izvođenja te aktivnosti (Loveland & Olley, 1979).

Jedna od važnih veština u primeni nagrade je izbor adekvatne nagrade za učenika. Istraživanja pokazuju da lična i ohrabrujuća nagrada ima veći uticaj od bezlične i obične nagrade. Nagrada treba da uključi i učenikova osećanja o tome što radi. Zadovoljstvo osobitošću, osećaj ponosa i osećaj ostvarenosti nekom aktivnošću, takođe mogu biti nagrade i utiču na učenje (Page, 1975). Pitanje stimulativnosti nagrade jedno je od suštinskih pitanja za nastavnika. Da bi nagrada bila *stimulativna za ponašanje* mora se orijentisati na unutrašnja svojstva ličnosti učenika. Štetni efekti nagrade mogu se pojaviti ako se učeniku obećaju nagrade samo zato da bi učestvovao u radu,

nezavisno od uspešnosti rešenja zadatka. Tako, na primer, roditelji često stimulišu dete za bavljenje školskim obavezama, ne ulazeći u to da li je dete stvarno usvojilo gradivo. Broj sati provedenih uz udžbenike nije mera koja će roditeljima dati povratnu informaciju o stvarnoj motivisanosti njihovog deteta. Isto vredi i za školu. Nastavnik će pogrešiti ako uvede neki vid materijalne stimulacije samo za učestvovanje učenika u aktivnosti, bez povratne informacije o efikasnosti ovog učestvovanja.

Ako učenik ima jasnu predstavu šta konkretno treba da uradi i koliko će ostvarenje biti nagrađeno, možemo očekivati pozitivne efekte. Na osnovu bavljenja aktivnošću u slobodnom vremenu, može se zaključiti da li je ličnost motivisana za određenu oblast, projekat ili izvršavanje zadatka. Ova mera je takođe značajna za školske okolnosti. Nastavnik može dati zadatak koji će učenici rešavati u slobodnom vremenu, pod pretpostavkom da je zadatak iz oblasti kojom je učenik zaokupljen i da je zadatak u skladu sa njegovim mogućnostima. Volja za bavljenje aktivnošću (dobrovoljnost) je, takođe, značajna mera koju nastavnici mogu koristiti u podsticanju učenikovog rada u školi.

O opravdanosti ili neopravdanosti nagrade u školskim uslovima nije moguće izneti jednoznačne zaključke, ali se mogu izvesti izvesna pravila u pogledu primene nagrade u pojačavanju motivacije u situaciji učenja, a koja podrazumevaju sledeće: nagrade treba da proizlaze iz *situacije učenja* i ne smeju biti »situacija za sebe«, nagrada ne sme da potcenjuje detetovu ličnost i ona treba da ima i *socijalno afirmativni karakter*.

Izloženi rezultati istraživanja ukazuju na to da je o efektima nagrade najčešće raspravljano u oblasti motivacije za školsko učenje i da je poseban značaj dat uslovima pod kojima materijalna nagrada, kao spoljašnje motivaciono sredstvo, deluje na razvijanje ili održavanje unutrašnje motivacije. S obzirom na to da se ovaj rad odnosi na efekte nagrade u školskim uslovima, pomenućemo i nekoliko aspekata nagrade o kojima se govori u okviru teorije kompetencije i samodeterminacije. Ističe se, s jedne strane, *kontrolni aspekt nagrade* koji se odnosi na spoljašnju, nivelacionu funkciju nagrađivanja (na primer, količinom novca se nagrađuje nivo ostvarenja), što može biti i školska ocena i, s druge strane, *informativni aspekt nagrade* koji pruža osobi povratnu informaciju o njenoj uspešnosti ili efikasnosti (Harter, 1981; Palekčić, 1985; Suzić, 1998). Osnovna uloga povratne informacije je obaveštavanje. Dalje, socijalno nagrađivanje podrazumeva nagradu koja se daje za *ostvarenu efikasnost ili kvalitet aktivnosti*, a ne samo za bavljenje aktivnošću. Efekti se iskazuju u odnosu na ostvarenje članova kolektiva ili u odnosu na zadati standard. Smatra se da socijalno nagrađivanje vodi ka povećanju interesovanja za datu aktivnost. Drugim rečima, učenici će se angažovati na



sadržajima koji ih prethodno i nisu interesovali, ako im uspeh na tim sadržajima donosi kompetenciju.

Materijalna nagrada ima jače izraženu kontrolnu ulogu, dok verbalni podsticaj i pohvale pre znače *informaciju* o uspehu. Ali, u situaciji kada verbalni fidebek nije pozitivan, on može da deluje negativno. I ne samo da negativni fidebek može biti nestimulativan za angažovanje u slobodno izabranim aktivnostima, nego i preterane pohvale mogu da obeshrabre. Pohvala data za zadatke koji se lako rešavaju može da znači negativnu informaciju o sposobnostima deteta. Ono iz ovakve pohvale može da zaključi kako nastavnik misli da nije sposobno za rešavanje težih zadataka, kad ga pohvaljuje na zadacima koji se lako rešavaju.

Postupak socijalnog nagrađivanja između ostalog predstavlja osnovno sredstvo delovanja socijalne sredine. U skladu s tim, razlikuju se već pomenute funkcije socijalne nagrade: *neposredno motivišuća*, jer navodi dete da se određenom aktivnošću bavi (ne bavi) i dovodi do osećanja zadovoljstva (nezadovoljstva), i *informaciona*, kao znak da je osoba bila uspešna u konkretnoj aktivnosti (Harter, 1981).

Kada je u relaciji učenik–nastavnik naglašena normativna, kontrolna funkcija, onda to vodi formiranju spoljašnje motivacije. Ovde se učenik orijentiše na dostizanje spoljnih normi i standarda, a ne ličnih. Borba za ocene, diplome ili nagrade, predstavlja tipično ponašanje koje vodi razvoju spoljne kontrole ponašanja (spoljašnja motivacija). Međutim, kada spoljni podsticaji imaju u vidu razvoj ličnosti i kad oni nisu doživljeni samo kao podsticajni, nego i kad aktiviraju ono što vodi unapređenju ličnosti, oni onda doprinose aktiviranju i razvoju unutrašnje motivacije.

Kakav će biti efekat nagrade zavisi istovremeno od nekoliko faktora: *prirode nagrade*, *načina* na koji je primljena, celokupnog *konteksta* u kome se nagrađivanje obavlja i *karakteristika subjekta* (uzrasta, pola, kognitivnih kapaciteta), posebno njegovog inicijalnog odnosa prema aktivnosti koja se nagrađuje (Savić, 1994). Kada se nagrađivanje doživljava kao informacija o vlastitoj uspešnosti, kada ono služi povećanju kompetencije, onda je ono motivaciono pozitivno. Ako se nagrada i pohvala opažaju kao podsticaji, ako je i celokupna atmosfera podsticajna, onda će to podsticati i ispoljavanje i razvoj unutrašnje motivacije.

Jedan od mogućih načina korišćenja sistema nagrađivanja odnosi se na podsticanje zajedničkog rada na ostvarivanju školskih zadataka (kooperativno učenje), pri čemu za takve aktivnosti učenici primaju nagrade (ocene, priznanja, pohvale) u zavisnosti od postignuća grupe. Za strategije kooperativnog učenja karakteristična su dva aspekta organizacije razreda: struktura cilja i struktura nagrađivanja (Krnjajić, 2002). U *kooperativnoj* socijalnoj situ-

aciji ciljevi pojedinaca tako su povezani da postoji pozitivna korelacija između njihovih ostvarenih ciljeva. U takvoj situaciji pojedinac može da ostvari svoj cilj ako i samo ako drugi članovi grupe mogu da ostvare svoje ciljeve. Zato, pojedinac teži ishodu koji je koristan za sve one sa kojima je kooperativno povezan. U situaciji kooperativnog učenja, učenici međusobno diskutuju o gradivu koje treba da nauče, pomažu jedan drugom da ga bolje razumeju i podstiču jedan drugog na naporan rad. U *kompetitivnoj* socijalnoj situaciji ciljevi pojedinaca su u negativnoj korelaciji. Pojedinac može da ostvari svoj cilj ako i samo ako drugi članovi grupe ne mogu da ostvare svoje ciljeve. Zato pojedinac teži ishodu koji je za njega koristan i, istovremeno, štetan za one sa kojima je u kompetitivnom odnosu. U *individualizovanoj* situaciji ne postoji korelacija između ciljeva članova grupe. Ostvarenje cilja pojedinca ne utiče na ostvarenje ciljeva drugih članova grupe. Zato pojedinac teži ishodu koji je samo za njega koristan, smatrajući ostvarivanje ciljeva drugih pojedinaca irelevantnim. Dakle, postignuće jednog učenika nije povezano sa postignućem drugih učenika.

Struktura nagrađivanja varira, takođe, na nekoliko dimenzija. Najčešće, nagrade se odnose na različite oblike ocenjivanja, pohvaljivanja ili podsticanja od strane nastavnika. U kooperativnoj strukturi nagrađivanja (pozitivna međuzavisnost nagrađivanja) koristi se grupna nagrada koja obezbeđuje podstrek grupi da pomogne i ohrabri svoje članove da ostvare grupni zadatak. U *kompetitivnoj* strukturi nagrađivanja (negativna međuzavisnost nagrađivanja) uspeh jednog učenika uslovljen je neuspehom drugih učenika i zato je nagrada individualna. U *individualizovanoj* strukturi nagrađivanja (nezavisno nagrađivanje) uspeh jednog učenika ne zavisi od uspeha drugih učenika i nagrada je, takođe, individualna.

Na kraju ćemo izložiti još jednu vrstu nagrada, simboličku materijalnu nagradu, čije karakteristike u određenim okolnostima mogu biti motivaciono vredne u radu nastavnika sa učenicima.

*Plaketa, pehar, diploma kao vrste simboličke materijalne nagrade.* Nagrađivanje simboličkom materijalnom nagradom ima poseban vrednosni kontekst. Plaketa, pehar ili diploma dodeljuju se: javno i/ili svečano, za uspešno savladani program obuke ili takmičenja, za poseban doprinos pojedinca, grupe ili institucije. Motivacioni osnov ponašanja ličnosti prilikom dobijanja simboličkih nagrada je socijalna promocija kao i zadovoljstvo bavljenja samom aktivnošću. Najpouzdaniji znak motivisanosti je istrajavanje na aktivnostima koje vode ka osvajanju diplome, plakete, pehara. Da bi aktivnost koja vodi simboličnim materijalnim nagradama bila uspešna, nužno je da pojedinac, sâm ili u grupi preuzme obavezu. Preuzete obaveze se vezuju uz cilj aktivnosti, koji može biti individualni ili grupni. Ova vrsta socijalno-

afirmativne nagrade dolazi kao završnica aktivnosti. Osvajanje diplome trebalo bi da počiva na toleranciji, grupnoj podršci i saradnji, nasuprot egoizmu.

U osnovi socijalnog motiva je želja ličnosti za popularnošću, uvažavanjem, ali i odgovornošću i altruizmom. S tog aspekta, škola je veoma značajna u procesu socijalizacije, jer omogućuje uključivanje učenika u različite aktivnosti koje će doprineti razvoju osećanja važnosti i odgovornosti. Takođe, škola ima sve pretpostavke da kod učenika razvija i osećanje pripadnosti kolektivu. Neka istraživanja pokazuju da takmičenja koja se završavaju osvajanjem pehara ili plakete često ne podržavaju učenikovo razvijanje pripadnosti i ljubavi prema grupi, već egoizam i isključivost (Suzić, 1998). Pri tome, treba imati u vidu da nastavnik može bitno uticati na odnose u grupi učenika i graditi atmosferu saradnje i podrške, kako bi se takmičenja za pehar ili plaketu doživeli kao čin socijalne akcije, u kome će neuspeh biti prihvaćen kao izazov za iduće takmičenje i prilika za odobravanje i priznavanje zasluga pobjedniku. Svaki pojedinac u grupi je osetljiv na mišljenje ostalih članova i to, kako na njihovu pohvalu, tako i na izrečenu kritiku i kaznu. Zbog velikog uticaja vršnjaka na razvoj pojedinca, značajno je da se usmerava formiranje i rad dečjih grupa u školi.

Osim podsticanja pripadnosti grupi, pomenućemo još jedan aspekt socijalne motivacije, čija suština je u tome što grupa služi individui kao medij ili *socijalni prostor provere vlastite vrednosti*. Upravo to čini simboličke nagrade efikasnim načinom provere vlastitih sposobnosti. Ova samoprovera može biti snažan motivator, ako nastavnik u grupnom planu aktivnosti podstiče doprinos svakog pojedinog učenika.

Kada govorimo o nagradama u školi možemo reći da je njihova primena, najčešće, vezana za vannastavne aktivnosti (različite vrste konkursa, angažovanost u sekcijama) i ima svoju novčanu ili bodovnu vrednost, što je regulisano i posebnim školskim aktima. Primena nagrada u nastavi u uskoj je vezi sa takmičenjem. Pojedina istraživanja pokazuju (Tričković-Manojlović, 1991) da se u našoj kulturi sa uzrastom povećava sklonost ka takmičenju. Sistem ocena, nagrada i pohvala i korišćenje socijalnih korektiva (pritisaka, prinude i uveravanja) sistematski podstiču takmičenje i kada ono nije formalno organizovano. Privlačnost takmičenja ogleda se u mogućnosti zadovoljavanja potreba, želja i postizanjem cilja. U početku takmičenje može biti igra, a kasnije neizbežna socijalna situacija s dalekosežnim posledicama. Učenici koji učestvuju u takmičenju postaju na izvestan način privilegovani, a nastavnik ima određenu popularnost zbog postignutog uspeha. Ukoliko nastavnik ističe najuspešnije učenike, zadovoljavaće stalnu potrebu učenika za prestižom i socijalnim isticanjem, tj. takmičenjem sa drugima. U situacijama u školi u kojima je to pre naglašeno može dovesti do nezdravog tak-

mičarskog odnosa u odeljenju što nekada predstavlja kočnicu u radu grupe i odeljenja.

### **Pohvala kao sredstvo podsticanja**

Podaci brojnih istraživanja pokazuju da se nastavnikova pohvala ne može dovesti u znak jednakosti sa potkrepljenjem. Može se reći da se takva pohvala, obično, koristi retko i često je neodređena, kao i to da njen verbalni sadržaj nije usklađen sa neverbalnim ponašanjem nastavnika. Obično, čak nije ni usmerena na potkrepljenje, a ako i jeste data s tom namerom često ima i druge funkcije. U tom smislu, teorija atribucije može se smatrati kao važna dopuna teoriji potkrepljenja, jer daje određene smernice za efikasno pohvaljivanje (Weiner, 1979; Brophy, 1981). Osim toga, Brophy (1981) navodi da pohvala vrlo često ne funkcioniše kao potkrepljivač u uobičajenom značenju tog termina i smatra da je nastavnikova pohvala »osetljiva« kategorija na ponašanje učenika i pod kontrolom je učenikovog ponašanja više nego što je ponašanje zavisno od nastavnikove pohvale. Kada pohvala ima uticaj na ponašanje učenika, razumevanje i tumačenje efekata pohvale moguće je u kontekstu teorije atribucije koja predstavlja dopunu teoriji socijalnog učenja i teoriji potkrepljenja.

Nastavnik upućuje učenicima različite vrste socijalnih poruka *verbalnim* i *neverbalnim* znacima koji su, s jedne strane, izraz odobravanja učenicima da treba da nastave sa započetim načinom rada na zadatku, odgovaranja na pitanje ili ponašanja uopšte (Lamb, Easterbrooks & Holden, 1980), a s druge strane, mogu predstavljati procenu ponašanja (Brophy, 1981). Pohvala ne izražava samo stepen uspeha u nekoj aktivnosti ili afirmaciju tačnog odgovora učenika. Pored toga, ona može sadržati i izražavanje nastavnikovih pozitivnih reakcija (iznenađenje, oduševljenje, uzbuđenje) i/ili davanje informacije o vrednosti učenikovog ponašanja (procenjivanjem vrednosti tog ponašanja) i učenikovom statusu. Naša namera je da se rasvetli osnovno i druga značenja i funkcije pohvale, te odgovori na pitanje značaja nastavnikove pohvale koja ne ostaje na nivou jednostavnog *fidbeka* koji je potreban da obezbedi poznavanje rezultata, što svakako može olakšati učenje. Treba reći da javno iznošenje nastavnikovog *fidbeka* nije uvek neophodno. U situacijama socijalnog učenja, učenici su usmereni na to da pretpostavljaju da su u pravu, osim ako nisu eksplicitno informisani da je odgovor ili ponašanje učenika neprihvatljivo.

Pohvala kao *vrsta verbalne stimulacije* ima određene prednosti, u odnosu na materijalnu nagradu, u motivacionom smislu. Ona pripada sferi interpersonalnih odnosa i, po pravilu, iznosi se javno. U njenoj osnovi je so-

cijalna promocija. Vrednost pohvale potvrđena je i mnogim empirijskim istraživanjima koja su, uz to, dala i niz konkretnih sugestija za njenu primenu. Analiza istraživanja fenomena verbalne stimulacije iz niza radova ukazuje na zaključak da verbalna nagrada, odnosno pohvala, doprinosi unutrašnjoj motivaciji. Subjekti nagrađeni pohvalom pokazali su značajno višu unutrašnju motivaciju nego nenagrađeni subjekti (Cameron & Pierce, 1994). Ako nagrađivanje raščlanimo po tipovima nagrada, očekivanju ili slučajnosti, rezultati ukazuju da, po meri bavljenja određenim zadatkom u slobodnom vremenu, verbalna nagrada produbljuje povećanje unutrašnje motivacije.

Osim socijalno-promotivne vrednosti, verbalna pohvala ima i *informativnu vrednost* – ona kazuje da je neko nešto dobro uradio. Stimulativnost verbalne nagrade (pohvale) tumači se vrednošću informacije koja ide uz pohvalu. Ovde se radi o povratnoj sprezi koja u sebi nosi i vrednosnu kvalifikaciju, koju iznosi provereni autoritet u datoj oblasti, u konkretnom slučaju nastavnik. Nastavnik ne mora da pohvali samo celokupnu aktivnost, nego i niz aspekata aktivnosti. Ako je učenik napravio grešku i našao izlaz iz situacije, nastavnik može pohvaliti način na koji je to učenik uradio ili, ako nije našao rešenje, da pohvali to kako je učenik podneo grešku.

Navešćemo nekoliko značajnih rezultata istraživanja o uticaju nastavnika na postignuća učenika koji ističu značaj povratne informacije. Ukoliko nastavnici daju redovne i opširne povratne informacije učenici postižu bolje rezultate u učenju (Brophy, 1989). Ističe se da je važno da ispravni odgovori budu naglašeni kao takvi (jer ako učenik koji odgovara, zna da je odgovor tačan, ostali ne moraju u to biti sigurni), ali ne na način da se pozitivna povratna informacija svede na pohvalu (verbalno ili afektivno izražavanje društvene nagrade koja premašuje običnu afirmaciju). Takođe, ustanovljeno je da frekvencija pohvaljivanja pozitivno korelira s postignućem, s tim što su korelacije najčešće sasvim niske, a ponekad i negativne. Nastavnici koji postižu visoke ciljeve, više su škrti nego darežljivi u pohvaljivanju ispravnih odgovora. Prema mišljenju istog autora, nagrada je najkorisnija kada je specifična, a ne opšta, kada se upućuje zabrinutom, a ne samouverenom učeniku, i kada je data na način kojim se pažnja skreće na sadržaj ili način rešavanja, a ne na nastavnika ili učenika kome se namenjuje. Naime, javna pohvala učenike koji daju tačne odgovore može da zbuni, pogotovo ako smatraju da rešenje problema ne zahteva poseban napor (Brophy, 1981).

Verbalna pohvala ili podrška učeniku ima i šire značenje. Ona utiče na pozitivne promene u ponašanju, ali i u stavovima učenika (Cameron & Pierce, 1994). Rezultati istraživanja sugerišu nastavnicima primenu pohvale i drugih podsticajnih postupaka u razredu, jer ostavljaju širok prostor unutrašnjoj motivaciji. Kao sredstvo socijalne promocije, pohvala doprinosi dete-

tovom samopouzdanju i pozitivnoj slici o sebi. Ustanovljeno je da učenici, kako postaju stariji, opserviraju više mogućnosti i okolnosti u kojima mogu zadovoljiti svoju potrebu samouvažavanja (Harter, 1981). Nastavnikov je zadatak da u školi razvija što više modela i situacija za zadovoljavanje ove potrebe. Dete koje u školi nalazi oslonac svojoj samoafirmaciji, nailazi na podršku i pohvalu, biće zainteresovano za nastavu i učenje u oblasti u kojoj doživljava afirmaciju.

Zanimljivo je shvatanje koje posmatra pohvalu više sa stanovišta samoostvarenja učenika, nego sa stanovišta povećanja uspešnosti nastave, i smešta pohvalu u kontekst povećanja osećaja sigurnosti učenika, smanjivanja školskog straha kod učenika i sl. Smatra se da je pohvala oblik vrednovanja, što podrazumeva okolnost da onaj koji pohvaljuje treba da bude za to ovlašćen. Formalno ovlašćenje proizlazi iz nastavnikove funkcije, dok je etički aspekt legitimiteta direktnije vezan s delovanjem pohvale. Pozitivan efekat je povezan s učenikovim uvažavanjem nastavnika kao stručnjaka. Ako učenici smatraju nastavnika stručno i/ili pedagoški istaknutom osobom, tada će pohvalu primati sa radošću i osećajem ponosa. Dalje, pohvala uvek obuhvata neku normu aktivnosti, normu ponašanja, a to zahteva postojanje odgovarajućih kriterijuma. Pohvala proizlazi iz upoređivanja s normom, i ujedno ima funkciju podržavanja te norme. Ako nastavnik ne pohvaljuje učenika koji se pridržava norme (niti kažnjava njeno nepridržavanje), ta norma gubi kod učenika svoju važnost. Takođe, pohvala je u svojoj suštini oblik povratne informacije. Ona služi pojačanju željene aktivnosti ili željenog ponašanja učenika, s tim što različiti nastavnici različito interpretiraju šta je željeno ponašanje ili željena aktivnost. Zato treba s tog stanovišta procenjivati i poželjnost pohvale (Bratanić, 1987).

Brophy (1981) upoređuje »uspešnu pohvalu« s »neuspešnom pohvalom«. On smatra da efekat pohvale zavisi od kvaliteta nastavnikove ličnosti, a unutar toga, posebno od kvaliteta njegovog ponašanja u razredu. Takođe, ovaj autor ističe adekvatnost i obrazloženost pohvale, smatrajući da povremena, ali zaslužena pohvala, koja je sasvim određena i verodostojna, ima veći uticaj kao ohrabrenje nego učestala, ali trivijalna i neadekvatna pohvala. U analiziranju pohvale kao verbalnog iskaza, Brophy ukazuje na značaj neverbalnog ponašanja koje prati taj iskaz. Naime, značenje i funkcija nastavnikove pohvale ne zavisi samo od njenog verbalnog sadržaja, nego i od neverbalnog ponašanja nastavnika koje može, ponekad, biti i u suprotnosti sa verbalnim iskazom. Osim toga, delotvornost pohvale, kao i njeno prihvatanje od učenika, povezano je sa situacijom u kojoj je pohvala data, sa učenikovim očekivanjima u vezi s pohvalom i njegovom percepcijom nastavnikovog ponašanja. Osobine ličnosti učenika su još jedan faktor, u nizu pomenu-

tih, koji doprinosi efikasnosti pohvale. Stoga, ista nastavnikova izjava, pod istim okolnostima i s istom namerom, može biti doživljena vrlo različito i imati razne posledice kod različitih učenika.

Da bi delovala motivišuće pohvala mora zadovoljiti neke osnovne principe. Preterana ili formalizovana pohvala može postati vlastitom suprotnošću. Da bi se to izbeglo, nužno je da pohvala sadrži već pomenute elemente: da ima karakter socijalne promocije; da ima informacionu vrednost, u vidu povratne sprege koja se daje vrednosno afirmaciono; da greška ne podrazumeva kažnjavanje i da se tretira kao deo učenja; da pohvala uvažava dimenziju realnosti, bez preuveličavanja i bez umanjivanja. Da bi pohvale nastavnika zaista predstavljale potkrepljivače učenikovog ponašanja, one moraju biti korišćene na vešt i pažljiv način od strane nastavnika, koji bi trebalo da su svesni složenosti ove problematike.

U literaturi se navodi shvatanje prema kojem »zaslužena« pohvala predstavlja strategiju u razvijanju detetovog samopouzdanja i samopoštovanja. Smatra se da prekomerna (učestala) pohvala može postati beznačajna. Iskrena pohvala može učiniti da se učenik oseća dobro, ali je za pohvalu presudno da je data za uložene napore i sposobnosti, a ne kao vrsta komplimenta za izgled. Navešćemo nekoliko situacija u školi u kojima je poželjno primenjivati pohvalu: kada učenici rade dobro jedan s drugim, treba izraziti razumevanje i poštovanje njihove sposobnosti za saradnju; u situaciji kada se dete zanima nekom aktivnošću – na primer, crtanjem – treba se usmeriti na nešto specijalno u tome, kao što je korišćenje boja, kompozicija ili sposobnost imaginacije, i to pohvaliti. Takođe, forma pohvale je i nastavnikovo prihvatanje iskrene šale koju su izrekli učenici (Rosenblum-Lowden, 2000). Međutim, autor ističe da prekomerna pohvala može predstavljati svojevrsnu grešku, ako na izvestan način nameće nastavnikova očekivanja koja su previsoka i samim tim postaju ugrožavajuća za učenika. Naime, za učenike kojima je često ponavljano da su »dobri« i koji služe kao primer drugima, predstavljaće opterećenje obasipanje pohvalama, jer to povlači očekivanje nastavnika o savršenosti učenika koji se uvek ističu. Na taj način isključujemo mogućnost da i takvi učenici mogu da pogreše ili nas razočaraju.

Stavovi navedenih autora, kao i niza drugih koji se ovde pojedinačno ne navode, ukazuju na činjenicu da je veliki izbor mogućnosti za primenu pohvale, što istovremeno obavezuje nastavnika na poznavanje čitavog niza strategija za tu primenu u školskim uslovima. Osim toga, ističe se potreba posmatranja pohvale u širem kontekstu razredne klime, uzimajući u obzir njenu uslovljenost ličnošću onoga koji pohvaljuje (nastavnika) i onoga koji je pohvaljen (učenika). U daljem prikazu, zadržaćemo se na osobenostima pohvale u odnosu na (a) individualne razlike učenika i (b) uzrast učenika.

*Pohvala i individualne razlike učenika.* Prvi eksperimenti u psihologiji, koji su ispitivali motive u učenju, odnosili su se na ispitivanje dejstva pohvale i pokude. Njima je ustanovljeno da i pohvala i pokuda deluju kao motivacioni faktori, ali da je pohvala jači motivacioni faktor od pokude. Istovremeno, istraživanja su pokazala da pohvala i pokuda ne deluju isto na svakog pojedinca. Tako se, recimo, utvrdilo da pohvala deluje kao jači podsticaj kod siromašne dece, dok pokuda kod njih ima čak i negativan uticaj.

Zanimljivo je zapažanje da pohvala nema jednako dejstvo na muškarce i žene. Istraživanja pokazuju da za žene i verbalno potkrepljenje (pohvala) može da ima kontrolnu funkciju, što se objašnjava socijalnim činiocima, vaspitanjem i tradicionalnom zavisnošću žena. Muškarci su tradicionalno vaspitani kao nezavisne osobe, te za njih verbalni fdbek pre znači informaciju o uspehu, nego kontroli. Negativni fdbek u obliku verbalnih primedbi, kao na primer: »Mada ste vi rešili ovaj zadatak, vama je trebalo više vremena nego što je normalno«, ili »Većina ljudi ove zadatke rešava brže nego vi, ali ipak pređimo na sledeći zadatak«, ima negativno dejstvo na unutrašnju motivaciju i muškaraca i žena, jer vodi smanjenju osećanja kompetencije i samodeterminacije. Iz toga proizlazi da je kontrolni aspekt verbalne povratne informacije češći kod žena, a informativni kod muškaraca (Savić, 1994).

Uopšte, može se reći da pohvala bolje deluje kod dece kojoj nedostaje samopouzdanje, koja pate od osećanja niže vrednosti, te im je potrebno ohrabrenje. Kod veoma inteligentne dece pokuda ima jače dejstvo od pohvale, pošto ona često imaju više samopouzdanja. Ipak, i unutar pomenutih grupa postoje velike individualne razlike, pa se nastavnicima preporučuje da upoznaju učenika, kako bi za svakog pojedinačno znali šta na njega ima jače dejstvo. U tom smislu, ukazaćemo na različite vrste efekata koje pohvala može imati na različite grupe učenika. Izložićemo primer sa »izveštajima o učenikovom uspehu« koje škola povremeno šalje roditeljima u SAD i objasniti efekat pohvale u vidu »precenjivanja«. Ocene u tom izveštaju izražene se u procentima. Ukoliko imate odličnog učenika koji je postigao izuzetan uspeh i ocenjen je stepenom 100% u njegovom izveštaju, znači da taj postotak izražava da je savršen i stoga ne ostavlja prostor za izražavanje daljeg usavršavanja. Opasnost koja se krije u davanju ovako visokog stepena ocene je u tome što u sledećem izveštaju učenik ne može napredovati, naprotiv, može ići samo niže u ocenama. Postoje nastavnici koji uspeh učenika izražavaju u procentima 98% i 99% u izveštaju za prvi period i na taj način stvaraju stresnu situaciju za učenika koji nastoji da održi taj nivo. Dakle, treba izabrati takav stepen u ocenjivanju (na primer, nije ništa loše 95%) uspešnosti učenika koji će mu istovremeno pružiti priliku za poboljšanje ili usavršavanje (Rosenblum-Lowden, 2000). S druge strane su učenici sa veoma niskim



postignućima i koji imaju sve uslove da ponavljaju razred, ali se ipak naporno trude. Pohvala u tom slučaju može podsticati »poverenje« učenika, tako što će nastavnik tim učenicima dati ocenu izraženu kao 65%. Takva pohvala će omogućiti učeniku prolaznost razreda, kako ga ne bi obeshrabrio u održavanju potrebnog nivoa odlučnosti i napora, a istovremeno neće ugroziti i dati prioritet pohvaljivanju truda ili učinjenog napora u odnosu na kvalitet. Takva pohvala će imati funkciju u podsticanju samopoštovanja i postizanju rezultata koje učenik i nastavnik žele.

Neka istraživanja bavila su se uticajem pohvale i pokude na ekstravertnu i introvertnu decu. Analiza rezultata pokazuje da su bolji i otprilike isti uspeh postigle grupe introvertnih hvaljenih i ekstravertnih kuđenih subjekata. Rezultati koje su postigli introvertni kuđeni i ekstravertni hvaljeni bili su otprilike isti, ali slabiji od prve pomenute grupe. Najslabije rezultate postigla je kontrolna grupa u kojoj nije delovao nijedan motivacioni faktor. Nalazi ovog eksperimenta potvrđuju činjenicu da pohvala bolje deluje na introvertnu decu, dok na ekstravertnu decu pokuda ima veće dejstvo (Vučić, 1991). Dakle, iz ovih nalaza sledi važna implikacija za vaspitnu praksu koja se odnosi na stav nastavnika prema introvertnim učenicima koji zahtevaju ohrabrivanje u slobodnom izražavanju svojih osećanja i pažljivo slušanje, izbegavanje javnog kritikovanja pred ostalom decom, što češćeg isticanja njihovih pozitivnih strana i pomoći u određivanju svojih ciljeva, i na kraju stalno pohvaljivanje u pokazivanju napretka.

Prethodno istaknuta mišljenja ukazuju na to da pohvala motiviše i aktivira učenike. Pohvale koje su kratke i više mehanički izrečene, učenici skoro da i ne primećuju niti ih doživljavaju kao pohvalu. S druge strane, pohvale koje su naglašene i usmerene na isticanje učenikovog znanja deluju stimulatивно. Ukoliko je pohvala stereotipna, rutinska, tada ona nema veće dejstvo na učenika. Dakle, od kvaliteta pohvale zavisice njeno stimulatивно i motivišuce delovanje.

Istraživanja pokazuju da stil nastavnikovog reagovanja može vremenom uticati na povećanje ili smanjenje inicijative kod pojedinih grupa učenika, pa i na poboljšanje ili pogoršanje »pojma o sebi« i samopouzdanja. Postojanje razlika u inicijativi dobrih i loših učenika u razredu i reakcije nastavnika na tu inicijativu (da li nastoji kompenzovati manje startne mogućnosti loših učenika time što im ukazuje više pažnje – model kompenzacije; ili pak protežira u interakciji dobre učenike – model negativne adaptacije) predstavlja rezultat istraživanja. Ustanovljeno je da su na najjednostavniji, više reaktivan oblik učeničke inicijative (dizanje ruke na nastavnikovo pitanje), nastavnice reagovala na sledeći način: ukoliko su se »dobri« učenici više javljali, utoliko su njih češće i prozivale (model adaptacije). Svaki od »loših«

učenika tog uzorka bio je prozvan jedanput na nastavni čas, a svaki od »dobrih« dva puta (prosečno). Još je manja šansa svakog učenika da nastavnik prihvati njegovu ideju. »Loši« učenici prosečno tri puta ređe iznose svoje ideje i predloge u poređenju sa »dobrim« učenicima, a nastavnik prihvata njihove ideje prosečno četiri puta ređe. I kod reakcija nastavnika na odgovore »dobrih« i »loših« učenika, te kod pohvale i pokude uočljiv je »model adaptacije« (Marentič-Požarnik, 1978).

Ovim istraživanjem ustanovljen je nizak postotak povratne informacije i pohvale, te visok postotak odgovora bez ikakve povratne informacije (preko 40%). U ovom slučaju, nastavnik vrši jednu vrstu neprikladnog potkrepljivanja, koje može samo pogoršati neuspeh takvih učenika. Ovakav nalaz je direktna posledica tipičnog uverenja nastavnika da česta pohvala može da nanese štetu učenicima i da »loši« učenici lakše prihvataju pokudu nego dobri (Marentič-Požarnik, 1978). U interakciji sa slabim učenicima nastavnik ispoljava i manje neverbalnih oblika pozitivne komunikacije (naginjanje prema učeniku, blagonaklono klimanje glavom, kontakt pogledom), ređe ispoljava ljubaznost prema njima, manje im se osmehuje i sl. (Krnjajić, 1995). Slabi, odnosno neuspešni učenici zahtevaju pažljivije posmatranje i strukturiranje njihovih aktivnosti, što može, ponekad, zahtevati pre privatnu nego javnu komunikaciju i u skladu s tim nastavnik mora svoje postupke individualno prilagođavati. Na taj način, nastavnik treba da obezbedi preduslove za zadovoljavanje njihovih intelektualnih potreba i podstiče njihova postignuća, a ne da teži sličnosti sa uspešnim učenicima.

Zanimljivi su rezultati istraživanja u kojima je poređen iznos pohvala i opomena kod nastavnika društvenih nauka i nastavnika matematike u razredima za decu viših i u razredima za decu nižih intelektualnih sposobnosti. Utvrđeno je da je na časovima društvenih nauka bilo više opomena (0.64%) nego na časovima matematike (0.44%) i da je takođe bilo više opomena u razredima sa sposobnijom, nego u razredima sa manje sposobnom decom (prema: Gašić-Pavišić, 1988).

*Pohvala i uzrast učenika.* Polazak u školu zahteva od deteta savladavanje drugačijeg repertoara verbalnog i neverbalnog komuniciranja, kako u odnosu sa nastavnikom, tako i u odnosu sa drugom decom. Želi li učitelj u ovom periodu, kada je njegov uticaj izrazito veliki, da uspe u postavljenim ciljevima socijalizacije, neophodno je da vodi računa o tome da dete prelazi iz jedne socijalne situacije (porodice) u drugu (škola) i da nastoji da ostvari personalni odnos sa svim učenicima u odeljenju. U tom smislu, govori se o »roditeljskoj ulozi učitelja«, kao figure koja prihvata emocionalne reakcije učenika i odgovara na njih sa težnjom da kod učenika stvori osećanje sigurnosti, podrške i naklonosti (Ševkušić, 1995).

Istraživanja o tome u kojoj meri pohvale i pokude utiču na »vedrinu« u razredu (vedro i veselo raspoloženje) ističu značajan podatak, da u najmlađim razredima (drugi razred osnovne škole) pokude preovlađuju nad pohvalama (65% : 35%) (Bratanić, 1986). Ovaj podatak otvara pitanje dodatnih upućivanja nastavnika u svesniju primenu pohvale i drugih podsticajnih postupaka u vaspitanju. Posebno je naglašena potreba individualizacije pohvale, kao i stav da više pohvale treba uputiti pasivnim i nezainteresovanim učenicima. Raniji nalazi istraživanja (Bratanić i Mužić, 1987) ukazuju na to da nastavnici u svom verbalnom uticanju na učenike i uspostavljanju razrednih interakcija premalo koriste pohvaljivanje učenika, korišćenje i razvijanje njihovih ideja, te premalo respektuju učenikova osećanja.

Istraživanje (Ševkušić-Mandić, 1991), u kome je ispitivana struktura i kvalitet verbalne komunikacije između učitelja i učenika, pokazuje da je inicijator najvećeg dela verbalnih aktivnosti učitelj, te da se aktivnost učenika, uglavnom, svodi na reaktivne izjave. Utvrđeno je da je pohvala zastupljena u veoma maloj meri (2.32%). Imajući u vidu da je reč o uzrastu dece od 6 do 7 godina, koja su u svom učenju i razvoju zavisna od spoljašnje motivacije, može se reći da je vrlo mala zastupljenost podsticajnih i ohrabrujućih iskaza učitelja namenjenih aktivnostima i ponašanju učenika. Takođe, utvrđeno je da je učestalost pohvaljivanja na stupnju predmetne nastave znatno veća. Moglo bi se zaključiti da učitelji u nedovoljnoj meri poznaju razvojne i druge potrebe učenika. Tome u prilog govore i podaci o kvalitetu pohvaljivanja. Većina pohvala je izrečena mehanički i svodi se na automatizovana potkrepljivanja (stereotipne krilatice), kao što su: »U redu«, »Odlično« i sl. Obrazloženje zašto je pohvala data obično izostaje, tako da izrečena pohvala gubi smisao podsticanja na dalju aktivnost. Treba imati u vidu da izjave nastavnika kojima se pohvaljuje i ohrabruje učenikovo ponašanje u situacijama nastavnog rada bitno doprinosi povećanju inicijative učenika i povratno deluje na disciplinu. Nagrađivanje i pohvaljivanje, uopšte, ima funkciju da pomogne učenicima da održe pozitivno ponašanje i istovremeno utiču na učenikovo samouvažavanje kao ključni faktor samodiscipline. Disciplina koja se javlja kao rezultat podstičućih uticaja nastavnika stvara uslove koji pozitivno deluju na aktivnosti učenika i jačaju socijalne kontakte između nastavnika i učenika i između samih učenika.

U jednom od svojih istraživanja, Flanders (prema: Ševkušić-Mandić, 1992a) je otkrio da učenici, čiji nastavnici koriste više nedirektivnih uticaja, pokazuju više pozitivnih i konstruktivnih stavova prema školskom radu, vršnjacima i školi uopšte. Uočene razlike u efikasnosti nastavnika proizlaze iz njihove fleksibilnosti u korišćenju vrsta tehnika (različiti oblici komunikacije) u zavisnosti od konkretne situacije, uzrasta učenika, nastavnog predme-

ta i sl. Takođe, nalazi istraživanja pokazuju da je svaki nastavnik efikasan sa određenim tipom učenika, zavisno od njegovog kognitivnog stila rada i zavisno od karakteristika učenika (Rajević-Đurašinović, 1984).

Navešćemo još jedan značajan problem na koji su ukazala ispitivanja pomoću kategorija za analizu verbalne komunikacije, a on se odnosi na veze karakteristika razredne komunikacije sa različitim uzrastima učenika i različitim nastavnim predmetima. Istraživanja su potvrdila da nastavnici teže da budu više nedirektivni na ranijim uzrastima (prvi, drugi i treći razred), odnosno da daju više pohvala, ohrabrenja i podsticanja učenicima, nego na starijim uzrastima osnovne škole. Nedirektivni model ponašanja nastavnika takođe je prisutniji u oblasti društvenih predmeta, nego u oblasti prirodnih, te nastavni predmet daje, pored drugih značajnih faktora vezanih za ličnost učitelja i njegovu osposobljenost, značajan okvir koji prirodom svojih logičkih struktura bitno utiče na učestalost i kvalitet komunikacije između učitelja i učenika. Isto tako, rezultati istraživanja (Johns, 1968) potvrdili su pretpostavku o povoljnijem uticaju nedirektivnog stila ponašanja nastavnika na pojavu učeničkih pitanja i odgovora na višem kognitivnom nivou.

Treba istaći još neka saznanja koja su relevantna za povezanost pohvale i uzrasta učenika. Naime, motivacija učenika, u širem smislu, ispoljena kroz radoznalost, postoji kod dece mnogo pre škole i ne vezuje se odmah za specifično, sistematsko učenje u školi. Zato je motivacija za školsko učenje na početku školovanja prvenstveno spoljne prirode (dug i obaveza, naklonost roditelja, ocene). Unutrašnja motivacija za učenje javlja se tek kasnije. Na početku školovanja preovlađuje široka unutrašnja motivacija za različite sadržaje i aktivnosti iz života. Posebna unutrašnja motivacija za školsko učenje nije naročito izražena do trećeg razreda. Zapravo, ako se ne utiče na to da se ova posebna unutrašnja motivacija za školsko učenje uključi u već postojeću i široku motivaciju dece, može se desiti da sputava radoznalost s kojom deca dolaze u školu. Može se reći da su motivi dece nižih razreda osnovne škole nedovoljno postojani i da dosta zavise od situacije. Često, na primer, kraj časa znači i kraj interesovanja za određeni sadržaj ili aktivnost. Pohvaljivanje poželjnog ponašanja treba da sledi neposredno posle ispoljenog ponašanja, posebno s mlađim učenicima. U početku sticanja nekog ponašanja (na primer, pažnja na času) treba pohvaliti svaki pokušaj da se učenik ponaša na traženi način, a tek kada se to ponašanje učvrsti pohvaljivanje može biti povremeno.

Ocenjivanjem detetovih mogućnosti i uspeha utiče se na njegovu sliku o sebi. Da bi se razvila unutrašnja motivacija za učenje treba decu hrabriti, razbiti im uverenje da su »nesposobna«, naročito u početku. Pohvalu treba staviti u službu podsticanja želje za učenjem. U tom smislu, ocenom nastav-

nik treba da obavesti dete o znanju, a ne da ga kontroliše ili plaši. Takođe, poželjno je ocenjivati ne samo rezultate učenja, već i način dolaženja do njih.

Kada se govori o efikasnosti pohvale u literaturi se navodi da pohvala može biti slab potkrepljivač ponašanja ukoliko se govori o periodu posle nekoliko prvih razreda osnovne škole. Dok deca ne napune sedam ili osam godina ona su veoma usmerena ka udovoljavanju odraslima i imaju osećaj moralnosti, ono što Kolberg zove »dobar dečak« ili »dobra devojčica«. Za ovu decu pohvala predstavlja vođenje od strane autoriteta odraslog i svojevrsan fidbek pokazujući da je učenik spreman da udovolji zahtevima tog autoriteta. Ova dečija briga oko udovoljavanja autoritetu odraslih vremenom se smanjuje i nestaje u korist osamostaljivanja deteta tako da nastavnikova pohvala nije efikasna za ponašanje većine učenika. S jedne strane, uticaj pohvale je naročito slab kada se govori o mogućnosti kontrolisanja nasilnog ponašanja ili drugih neprihvatljivih oblika ponašanja učenika, zato što učenici koji brinu o udovoljavanju nastavnikovim zahtevima ne ispoljavaju nasilno ponašanje, a s druge strane, to je u suprotnosti sa stavom o uticaju pohvale na postignuće učenika.

U prilog tome, govori istraživanje (Ware, 1978) koje je obuhvatilo rang listu od petnaest mogućih nagrada za učenike srednje škole (prema: Brophy, 1981). Od učenika je traženo da rangiraju nagrade prema poželjnosti i efikasnosti prilika za postizanje ličnih ciljeva. Predložene su sledeće nagrade: školska stipendija, komplimenti i ohrabrenje od strane drugova, prihvaćenost učenika kao ličnosti i prihvaćenost njegovog mišljenja, trofeji, sertifikati, medalje, odlikovanja, unapređenja i odmori, specijalne privilegije ili odgovornosti, formalna pisma ili zahvalnice, objavljivanje imena u novinama ili na razglasu, nastavnikovi komplimenti ili ohrabrenje, novac za specijalno usavršavanje, zabave, izleti, putovanja, učešće u specijalnim programima, pobednik na takmičenju. Rezultati istraživanja pokazuju da su od svih predloženih potkrepljivača učenici nastavnikovu pohvalu i ohrabrenje rangirali veoma nisko. Zanimljivo je istaći da su nastavnici rangirali pohvalu čak i niže od učenika što znači da su nastavnici svesni da njihova pohvala nije potkrepljujuća za većinu učenika, iako se efikasnost pohvale ističe u literaturi.

Čak, iako su nastavnici uvereni u vrednost pohvale kao potkrepljivača i primenjuju je kao takvu, postavlja se pitanje da li je nastavnik u mogućnosti da uspešno potkrepi svaku specifičnu situaciju u razredu. Komplikovanost potkrepljenja specifičnog ponašanja različitih učenika u razredu premašuje nastavnikovo vreme i dovitljivost, čak i kada se primenjuju utvrđene metode kao što su sistemi ugovora. Nastavnici koji rade s razredom koji ima 25 do 30 učenika ne mogu podjednako da zapaze sva relevantna specifična ponašanja koja učenici ostvare u toku nastavnog časa, a pogotovo ne mogu da ih potkrepe

na adekvatan način. Dakle, potkrepljenje specifičnog ponašanja pohvalom unutar različitih razrednih situacija, vrlo često nije moguće, čak i pod pretpostavkom da je pohvala u toj situaciji efikasan potkrepljivač. U najboljem slučaju, nastavnik se može koncentrisati na pohvaljivanje nekoliko specifičnih ponašanja za razred kao celinu, ili na veći broj specifičnih ponašanja za nekoliko učenika. Ipak, značajnije je da nastavnik, uopšte, ostvari saradnju učenika, više nego da kontinuirano potkrepljuje njihovo specifično ponašanje.

#### *Za i protiv pohvale*

Kada je reč o intenzitetu pohvaljivanja učenika u literaturi se ističe nekoliko važnih zapažanja. Opšteprihvaćeno je mišljenje o tome da pohvala treba da se primenjuje kao metod potkrepljenja. S jedne strane, pohvala nema posledice i štetnost koja je povezana s konkretnim potkrepljivačima, a s druge strane, ostali potkrepljivači mogu biti skupi da se nabave i njihova primena zahteva puno vremena. Takođe, veliki nedostatak takvih potkrepljivača je opravdan strah od toga da mogu predstavljati vrstu podmićivanja učenika da uče. U tom smislu, pohvala je primerenija kontekstu škole i obično se smatra poželjnom ne samo zato što može biti efikasan potkrepljivač nego i zato što joj je cilj da ohrabri učenika i pomogne u podsticanju samopoštovanja i ostvarivanju bliskijih odnosa između nastavnika i učenika. Još jedna potencijalna prednost pohvale odnosi se na to da pohvala sadrži direktnu izjavu o povezanosti ponašanja učenika i potkrepljenja. To znači da nastavnici u iskazu pohvale mogu identifikovati specifično ponašanje koje žele da naglase i potkrepe.

Ipak, postoje mišljenja koja se principijelno suprotstavljaju primeni pohvale jer smatraju da je učenje unutrašnje motivisano i nagrađujuće, barem kada su u pitanju aktivnosti koje su u skladu sa interesovanjima učenika. U tom smislu, smatra se da je kontrola učenikovog ponašanja putem ekstrinzičnog potkrepljenja nepotrebna, nametljiva i u pojedinim slučajevima štetna. Ovo stanovište ima podršku u istraživanjima koja ukazuju na to da uvođenje spoljašnjih nagrada (od kojih je i pohvala jedna) može redukovati pre nego povećati motivaciju u onim aktivnostima kojima se dete bavi iz intrinzičnih motiva. Istraživanja u ovoj oblasti ukazuju na to da nepoželjni efekti pohvale variraju u nekoliko kvalitativnih aspekata, i moraju biti minimizirani sa primerenom pohvalom (Greene & Lepper, 1974; Brophy, 1981).

Drugi autori izbegavaju pohvalu zato što to podrazumeva *različit status učesnika* u pohvaljivanju: osoba koja daje pohvalu preuzima ulogu eksperta ili autoriteta i procenjuje ponašanje učenika koje je bilo pohvaljeno. Nastavnici koji žele više jednakosti sa svojim učenicima treba da umanje značaj pohvale, posebno zavisnost ponašanja od pohvale. U skladu s tim, neki na-

stavnici izbegavaju pohvalu zato što žele da vaspitavaju učenike koji samostalno rade i razmišljaju i na taj način manje zavise od instrukcija nastavnika.

Veliki broj istraživanja potvrdio je da pohvala može delovati kao potkrepljivač povećavajući učenikovo specifično ponašanje kada je data zavisno od izvođenja tog ponašanja (Brophy, 1981; Good & Brophy, 1991). I pored toga, ne znači da će pohvala uvek delovati i da pohvala ima uvek vrednost i kao ohrabrenje. Na primer, mnogi učenici pohvalu smatraju nepoželjnom i doživljavaju je kao neprijatnu.

Istraživanja koja se odnose na uobičajenu primenu nastavnikove pohvale u razredu pokazuju da pohvala obično nije česta, da je nepovezana, uopštena i da se odnosi na učenikove lične kvalitete i nastavnikovu percepciju učenikovih potreba, a ne na kvalitet učenikovog ponašanja ili postignuća. Istraživanja koja se odnose na pohvalu obuhvatila su praćenje njene frekvencije i razmatranje pohvale u odnosu na kritiku i kaznu. Dunkin i Biddle analizirali su 10 istraživanja, od kojih je većina primenjivala Flandersov sistem interakcione analize, koja uključuju informacije o stepenu učestalosti pohvale u razredu. Utvrđeno je da nastavnici primenjuju pohvalu ne više od 6% u proseku od ukupnog vremena. Ipak, ova procena je nepouzdana zato što Flandersove kategorije pohvale uključuju ne samo pohvalu, već i ohrabrenje, šale koje smanjuju tenziju, izjave kao što su »nastavi« ili klimanje glavom, kao i druge elemente jednostavnih povratnih informacija (prema: Brophy, 1981).

U pojedinim istraživanjima pronađeno je da je frekvencija nastavnikove pohvale za dobro ponašanje neznatna na mlađem uzrastu, od jednom u toku dva sata do jednom u deset sati, a kod starije dece je zanemarljiva. Neki rezultati ukazuju na još manji stepen pohvaljivanja, a on iznosi u proseku tri ili četiri pozitivna komentara za lekciju u toku učenikovog rada. Zanimljiv je podatak u okviru istraživanja u školama u Londonu o nastavnicima koji samo jedan postotak svoga vremena troše pohvaljujući učenike za dobar rad, dok su pohvale za dobro ponašanje još ređe (Docking, 1987).

Druga istraživanja, koja u prvi plan ističu ličnost nastavnika, pokazuju da su pohvala i odobravanje manje česti od kritike i neodobravanja kada su u pitanju reakcije nastavnika na vladanje učenika i akademsko postignuće (Brophy, 1981). Takođe, utvrđeno je da se ravnoteža između pohvale i kritike menja zavisno od nivoa učenikovih sposobnosti i sposobnosti nastavnikovog vođenja razreda. Nastavnici koji su efikasni u vođenju razreda kritikuju učenike mnogo manje nego neefikasni nastavnici, zato što ne pridaju veliki značaj ponašanju koje zaslužuje opomenu. Osim toga, ustanovljeno je da postoji više kritike u razredima u kojima su učenici niskih sposobnosti nego u razredima sa učenicima visokih sposobnosti.

Od velikog značaja su podaci istraživanja koja su primenjivala kodirajući sistem za dijadičnu interakciju koji uključuje i posebnu kategoriju za registrovanje nastavnikovih reakcija prema akademskom postignuću i ponašanju učenika. Rezultati istraživanja dosledno ukazuju na to da nastavnici više vole da pohvale dobre odgovore ili dobar rad nego da kritikuju loše odgovore i slab rad. Utvrđeno je da nastavnici češće kritikuju loše ponašanje učenika nego što pohvaljuju poželjno ponašanje. Registrovano je da je opšti stepen primene pohvale i kritike nizak. Nastavnici prvog razreda osnovne škole, izraženo u procentima, pohvaljivali su oko 11% učenikovih tačnih odgovora za vreme grupnog recitovanja. Takođe, nastavnici su posmatrani na 10% časova na kojima su davali priliku učenicima da javno odgovaraju i na 3% časova za vreme kojih su uspostavljali kontakte sa pojedinačnim učenicima u toku učenja (Brophy, 1981).

U literaturi se navode i istraživanja koja su u svoje kategorije za posmatranje uvrstila i materijalnu nagradu u istu kategoriju sa pohvalom. Ponekad je ova kategorija kombinovana i sa kategorijom »priznanja« koja se podudara, u nekim istraživanjima, sa kategorijom »fidbek«. U ovim istraživanjima postoji i kategorija »kontrola pohvaljivanja« za one izjave nastavnikove pohvale koje nisu date kao potkrepljenje poželjnog ponašanja, već im je cilj da navedu učenika na imitaciju ponašanja pohvaljenog učenika. Treba reći da ove razlike sprečavaju direktne komparacije u pojedinim segmentima, ali podaci ovih istraživanja sugerišu da su rezultati tipični za sve nastavnike izuzev nastavnika koji su obuhvaćeni posebnim programima za promenu njihovog ponašanja. Utvrđeni niski stupnjevi nastavnikove pohvale upućuju na zaključak da nastavnici ne primenjuju pohvalu kao tehniku potkrepljenja. Svi podaci o brojkama odnose se na razred u celini. Stoga, čak i u razredima gde nastavnici pohvaljuju učenike jednom u pet minuta, stepen pohvaljivanja za prosečnog učenika je jednom u dva sata. Obim izjava pohvale odnosi se na reakcije nastavnika na dobre odgovore koje su učenici dali u javnim diskusijama i predavanjima.

Ako nastavnici primenjuju pohvalu kao sredstvo menjanja učenikovog ponašanja, bilo bi za očekivanje da je ta pohvala usmerena na one učenike čije ponašanje treba da promene. Ipak, ova situacija se pojavljuje samo u pojedinim slučajevima. Ustanovljeno je, dakle, da stepen pohvaljivanja u razredu zavisi ne samo od učenikovog ponašanja, već i od ličnosti nastavnika i njegovog stila ponašanja. Zato neki nastavnici primenjuju pohvalu mnogo češće od drugih. Unutar tih uopštenih frekvencija pohvaljivanja verovatnoća da će određeni učenici dobiti pohvalu zavisi od karakteristika ličnosti učenika više nego od njihovog specifičnog ponašanja. Utvrđeno je da pojedini učenici, većinom dečaci, dobijaju više pohvala i više kritika,



zato što pokazuju veći stepen inicijative i aktivnosti unutar odeljenja (Brophy & Good, 1974).

Istraživanja pokazuju da nastavnici češće pohvaljuju učenike koji ulažu dodatni napor u savladavanju gradiva i učenike visokih postignuća od učenika koji su povučeni. To ističe stav da nastavnikova pohvala često nije promišljeno potkrepljenje i da je umesto toga spontana reakcija na učenikovo ponašanje izvučena iz kvaliteta učenikove aktivnosti ili učenikovih ponuda za pohvalu. Jedan deo eksperimentalnih istraživanja odnosi se na ispitivanje efekata kontakta između nastavnika i učenika koji uključuje pohvalu na sociometrijske izbore učenika. Grupe subjekata sačinjene su od podjednakog broja dečaka i devojčica, učenika viših razreda osnovne škole. Rezultati istraživanja pokazuju da interakcija nastavnik–učenik koja uključuje pohvalu predstavlja podršku povećanju vrednosti izbora učenika koji je visoko prihvaćen od strane vršnjaka (Flanders & Havumaki, 1960). Takođe, istraživanja pokazuju da se nastavnici različito ponašaju prema različitoj deci u razredu i u skladu sa tim ustanovljena su četiri osnovna nastavnikova stava prema učenicima: vezanost (privrženost, naklonost), indiferentnost, pažnja (briga o drugom) i odbačenost (Silberman, 1969; Good & Brophy, 1972).

Istraživanje stavova prema učenicima obuhvatilo je uzorak od trideset dva nastavnika osnovne škole od kojih se traži da imenuju sve svoje učenike, napamet. Nastavnici su pitani o njihovim stavovima i mišljenju u pogledu četiri učenika: prvi dečak i devojčica i poslednji dečak i devojčica koje su prethodno imenovali. Ove nastavnikove reakcije su snimljene na traku i kasnije analizirane kao »znaci emocionalnog sadržaja« sa učenicima. Kao što se očekivalo, nastavnikova opažanja o učenicima koji su prvi imenovani (učenici koji se ističu) sadržale su više znakove lične uključenosti za razliku od opažanja o učenicima koje su poslednje imenovali (učenici koji se ne ističu). Takođe, postoje polne razlike: nastavnici su pokazali više znakova lične uključenosti u odnosu prema dečacima nego devojčicama, i većina od tih znakova bavljenja dečacima je negativna. Ovi rezultati su saglasni sa rezultatima mnogih istraživanja koji pokazuju da se dečaci više ističu u odeljenju i primaju više nastavnikove kritike od devojčica.

Smatra se da su stavovi naklonosti, indiferentnosti, pažnje i odbačenosti posebno učestali u nastavnikovim opažanjima učenika koji se ističu i učenika koji se ne ističu. *Privrženost*. Deca u ovoj grupi ispunjavaju nastavnikova očekivanja (odgovaraju na pitanja korektno). Iako, nastavnici preferiraju ove učenike, nisu u interakciji češće sa njima u odnosu na druge učenike. Nastavnici ove učenike više pohvaljuju i podržavaju kao modele za ostale učenike. *Indiferentnost*. Ova grupa učenika je retko zapažena od strane nastavnika i nastavnik ima manje kontakta sa njima. *Briga o drugom (pažnja)*.

Ovi učenici zahtevaju više nastavnikovog vremena i primaju više nastavnikove pažnje. U odnosu prema ovim učenicima nastavnici iniciraju češće kontakte. Nastavnici često pohvaljuju njihov rad i pažljivo nagrađuju njihov napor. *Odbačenost*. Suprotno učenicima o kojima nastavnik brine, ovi učenici su često kritikovani i nastavnici za njih misle da ne mogu ništa dobro da urade. Ipak, nastavnici imaju često kontakt s njima i često ih i kritikuju i pohvaljuju javno (Good & Brophy, 1972).

Jedna od najčešćih grešaka u ponašanju nastavnika je u tome da nepoželjno ponašanje učenika potkrepljuje stalnim opomenama koje skreću pažnju na učenika ali, istovremeno, ostaju bez efekta. Ustanovljeno je da nastavnici mnogo češće primenjuju prekore i opomene nego pohvale, ali to čine na pogrešan način, zatim da učenici koji se ponašaju na nepoželjan način izazivaju veću pažnju nastavnika, nego učenici koji se primereno ponašaju. Uočena je još jedna tipična greška koja se odnosi na očekivanja nastavnika: učenik koji se dobro ponaša retko se pohvaljuje, a stalno se opominje, ako to ne čini. Takođe, nalazi ukazuju na to da nagrađivanje dobrog ponašanja učenika na času odobravanjem, pohvalom ili pažnjom znatno opada sa uzrastom učenika.

#### *Kome je pohvala potrebna*

Smatra se da su odgovori učenika o poželjnosti nastavnikove pohvale različiti i variraju od visoko pozitivnih, preko neutralnih do visoko negativnih. To znači da pohvala kao potkrepljivač deluje na pojedine učenike, dok su drugi učenici indiferentni prema njoj, a neki je stvarno doživljavaju kao kaznu jer im se ne sviđa to što treba da ponove ponašanje koje je pohvaljeno. Mogući neželjeni ishodi su posebno prisutni u situacijama kada se javno, kao primer drugima, ističe ponašanje učenika koji se bore za mesto »nastavnikovog miljenika«. Uopšte, nastavnici treba više pažnje da posvete načinu na koji učenici reaguju na pohvalu, umesto isticanja efikasnosti te pohvale. Postojeća teorija i podaci istraživanja akcentiraju stavljaju na učenike koji pozitivno reaguju na nastavnikovu pohvalu. Smatra se da nastavnikova pohvala ima potkrepljujuća svojstva za učenike mlađih razreda, posebno one koji su zavisni od autoriteta odraslog i koji nastoje da udovolje zahtevima tog autoriteta, više nego što žele da impresioniraju vršnjake. Takođe, učenici niskih sposobnosti koji dolaze iz nižih obrazovnih sredina ili manjinskih grupa, u bilo kom razredu, a posebno u nižim razredima, prijemčivi su za nastavnikovu pohvalu i ohrabrenje. Može se reći da su introvertni učenici više podložni uticaju nastavnikove pohvale u odnosu na ekstravertne učenike, potom individue sa vanjskim lokusom kontrole u odnosu na individue sa unutrašnjim

lokusom kontrole i na kraju od polja zavisne individue u odnosu na individue od polja nezavisne (prema: Brophy, 1981).

Treba imati u vidu da nastavnikova pohvala može biti neefikasna, čak i kontraproduktivna, ako se previše koristi, za učenike od polja nezavisne koji postižu visoke rezultate i naviknuti su na postizanje uspeha. Eden (1975) daje sledeće objašnjenje za tu situaciju: ako je nagrada koja sledi za neko ponašanje ili aktivnost očekivana i željena, moguće je da učenik doživi potkrepljenje i povećanje motivacije (Brophy, 1981).

Nastavnici u školi imaju veliki udeo u kontroli učenikovog ponašanja na mnogo načina, ali manji deo tih vaspitnih postupaka dosledno primenjuju. Šta nastavnici primenjuju kao nagradu ili kaznu zavisi od toga šta oni veruju da je efikasno za promene u ponašanju učenika, što je zasnovano na vlastitom iskustvu nastavnika i učenika. Učenici smatraju da su pohvala i nagrada primereni oblici vrednovanja dobrog ponašanja i uspešnog rada i da je stepen zastupljenosti pohvale i opomene u školi opravdan. Ipak, istraživanja pokazuju da većina učenika uvažava mišljenje svojih nastavnika u odnosu prema njihovom radu i ponašanju, i to više od mišljenja svojih vršnjaka (Merrett & Tang, 1994). S jedne strane, učenici uvažavaju mišljenje nastavnika kada je reč o vrednovanju njihovog akademskog uspeha i ponašanja, ali s druge strane, učenici, takođe, imaju svoj stav o efikasnosti određenih nagrada i kazni. Istraživanja potvrđuju da je mišljenje učenika o nagradama i kaznama mnogo značajnije od mišljenja njihovih nastavnika, kao i to da postoji znatno neslaganje između učenika i nastavnika u pogledu efikasnosti različitih načina podsticanja i sprečavanja određenog ponašanja (Merrett & Tang, 1994).

Rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da su nagrade koje su omiljene među učenicima u suprotnosti su sa onim koje biraju nastavnici, što potvrđuje stav da je nastavnikovo interpretiranje učenikovog mišljenja i doživljaja nagrađivanja često pogrešno. Takođe, rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici nastavljaju da primenjuju strategije kontrole ponašanja koje nemaju uticaja na ponašanje i na taj način povećavaju stres, anksioznost i konfrontiranje. Potvrđeno je da postoje razlike u polovima u nastavnikovoj percepciji učenikovih problema u ponašanju, ali da su veće individualne razlike između samih nastavnika (Merrett & Tang, 1994).

Takođe, rezultati istraživanja usmeravaju pažnju na potrebu za »osetljivošću« nastavnika kada pohvaljuju adolescente. Utvrđeno je da učenici na starijim uzrastima opažaju pohvalu kao važan element u njihovom akademskom i socijalnom ponašanju (Elwell & Tiberio, 1994), ali da je pohvala mnogo važnija za ishode akademskih aktivnosti. Ovo istraživanje je, takođe, ilustrovalo zanimljivu krivulju u pravcu kretanja intenziteta pohvale koja je očekivana u različitim razredima (niži i viši razredi, dečaci, devojčice). Od-

govori pokazuju da se devojčice manje takmiče od dečaka i više su usmerene na lični akademski napredak. Podaci ukazuju na to da polne razlike i razlike u godinama o vrednosti i formi pohvale postoje. Pohvala data za akademski rad uvažava se mnogo više, i to u većini slučajeva pohvala koja nije javna, već je izrečena tihim tonom i nasamo (privatno). Učenici svih razreda odgovarali su blagonaklono prema pohvali u svim područjima koja su istraživana. Može se zaključiti da učenici na starijim uzrastima opažaju nastavnikovu pohvalu kao nešto poželjno u školi (Elwell & Tiberio, 1994).

Ipak, postoje nastavnici koji nailaze na probleme u motivisanju mladih sa ovim tradicionalnim metodama. Iz toga ne možemo zaključiti da nastavnikova pohvala, bilo verbalna ili grafička u vidu ocena, nije značajna determinanta u motivisanju učenika, ali zavisi od toga kako pojedina osoba opaža pohvalu. Nastavnikove procene ne moraju biti doživljene kao nagrada i odobravanje za svakog učenika. Za neke učenike školski rad je uspeh, a za druge izbegavanje školskih obaveza. Učenici reaguju različito na pohvalu i nastavnici treba da znaju mnogo više o tome kada, gde i pod kojim uslovima oni mogu efikasno koristiti pohvalu (Elwell & Tiberio, 1994). Dakle, to je prilika za nastavnike da identifikuju kako učenici doživljavaju nagrađivanje i u skladu s tim struktuiraju razredno okruženje u kome će učenici biti nagrađeni zavisno od ponašanja na način koji ih ohrabruje i podstiče.

#### *Šta treba uraditi da bi pohvala bila efikasna*

*Principi efikasnog pohvaljivanja.* Pohvala treba da bude jednostavna i direktna, data prirodnim glasom, bez preterivanja i dramatisovanja. Učenici veoma brzo uoče pohvalu koja je neiskrena i lažna. Pohvalu treba uputiti učeniku u vidu iskrenog objašnjenja (na primer: »To je zanimljivo. Nikada pre nisam mislio o tome«), izbegavajući neiskrenu izjavu (na primer: »Vau!«) ili retoričko pitanje (na primer: »Nije li to divno?«). Poslednja dva navedena primera više udovoljavaju učeniku i zbunju ga, umesto što ga nagrađuju (Good & Brophy, 1991).

Nastavnik treba da opiše pojedinačno postignuće koje će biti pohvaljeno i da prepozna napor, brigu ili istrajnost (na primer: »Dobro! Sâm si to shvatio. Svida mi se način na koji si istrajao u tom zadatku i što nisi odustao.«). Takođe, poželjno je da nastavnik obrati pažnju na nove veštine ili evidentira napredak (na primer: »Zapazio sam da si naučio da koristiš različite vrste rečenica u svom sastavu. Sada su one mnogo interesantnije za čitanje. Nastavi i dalje tako dobro da radiš«). Sledeći princip odnosi se na korišćenje različitih načina izražavanja pohvale za učenika. Prekomerna primena često upotrebljanih fraza uskoro počinje da zvuči neiskreno i odaje uti-

sak da nastavnik stvarno i ne obraća mnogo pažnju na postignuće učenika (Good & Brophy, 1991).

*Okvir za efikasnu pohvalu (Good & Brophy, 1991: 213)*

Efikasna pohvala	Neefikasna pohvala
Kontingentna primena pohvale (namerna, povezana sa sadržajem postupka)	Nasumična (bez cilja) primena pohvale ili nesistematično davanje pohvale
Naveći (opisati) detalje o postignuću (o ispunjenju zadatka)	Ograničena je na uopštenu pozitivnu reakciju
Pokazati spontanost (neposrednost), različitost i druge znakove poverenja; preporučuje se potpuna pažnja na učenikovo postignuće	Pokazivanje učtive ujednačenosti koja sugeriše ustaljene odgovore sa minimalnom pažnjom
Nagrađivanje postignuća (znanja, veština) pomoću specifično ustanovljenog kriterijuma koji može sadržati uloženi napor	Nagrađivanje učešća, bez razmatranja procesa izvođenja aktivnosti ili ishoda (rezultata)
Obezbeđivanje učeniku informacije o njegovim kompetencijama ili o vrednosti njegovih postignuća	Neobezbeđivanje, uopšte, informacije za učenika ili davanje učeniku informacije o njegovom statusu
Orijentisanje učenika prema boljem razumevanju sopstvenog ponašanja koje je povezano sa zadatkom i mišljenjem o rešavanju problema	Orijentisanje učenika na poređenje sa drugima i razmišljanje o takmičenju
Korišćenje učenikovog prethodnog postignuća (ostvarenja) kao konteksta za opisivanje sadašnjeg postignuća	Korišćenje postignuća vršnjaka kao konteksta za opisivanje sadašnjih postignuća
Primena pohvale za prepoznavanje napora vrednog pažnje ili uspeha učenika na rešavanju zadatka	Neobraćanje pažnje na utrošeni trud ili značenje tog postignuća (ostvarenja) za učenika
Karakteriše uspeh u odnosu prema naporu i sposobnostima, nagoveštavajući da se sličan uspeh očekuje u budućnosti	Karakteriše uspeh samo sposobnosti ili spoljašnje faktore kao što su sreća ili (jednostavnost) teškoće zadatka
Podsticati unutrašnje karakteristike (učenici veruju da ulažu napor zadatak zato što uživaju radeći zadatak i/ili žele da razviju značajne veštine za zadatak)	Podsticati spoljašnje karakteristike (učenici veruju da ulažu napor u zadatak zbog nekih spoljašnjih okolnosti – da se dopadnu nastavniku, da pobeđe na takmičenju ili osvoje nagradu)
Usmeravanje učenikove pažnje na njegovo ponašanje koje je od značaja za zadatak	Usmeravanje učenikove pažnje na nastavnika kao spoljni autoritet koji njime manipuliše
Ohrabrivanje davanja priznanja o vrednosti i poželjnim karakteristikama ponašanja koje je značajno za aktivnost, nakon procesa rešavanja zadatka	Mešanje u sam proces odvijanja aktivnosti, odvrćajući pažnju sa ponašanja važnog za zadatak

Značajno je da nastavnik primenjuje verbalnu pohvalu koja je praćena neverbalnom komunikacijom u kojoj se izražava odobravanje. Na primer, »To je dobro« nije nagrađujuće kada je rečeno bezličnim izrazom, monotonom bojom glasa i kada je praćeno držanjem koje odaje rasejanost ili apatiju. Efikasna pohvala podrazumeva osmeh i ton koji izražava poštovanje i toplinu. U tom smislu treba izbegavati dvosmislene i nejasne procene (na primer: »Bio si danas stvarno dobar«.) koje učenici mogu smatrati pohvalom za udovoljavanje zahtevima nastavnika više nego za učenje. Umesto toga, pohvala treba da bude specifična u isticanju uložnog napora u učenje (na primer: »Veoma sam zadovoljan tvojim čitanjem jutros, posebno načinom na koji čitaš, koji je mnogo izražajniji«.).

Smatra se da pojedini učenici treba da budu pohvaljeni nasamo. Javna pohvala, kod određenih učenika, može izazvati stid i na taj način prouzrokovati probleme među vršnjacima. Davanje pohvale tokom privatnog razgovora pomaže da se učeniku pokaže da je pohvala istinita i da omogućava da se izbegne problem, odnosno da se izbegne situacija u kojoj će ostali učenici slušati, kao što bi bio slučaj da ga je nastavnik prozvao kao primer drugim učenicima. Kada se pohvala koristi na odgovarajući način nastavnikova pažnja i pohvala mogu podstaći poželjno ponašanje pomažući učenicima da znaju da se njihovi napori primećuju i cene. Ovo je posebno verovatno ako je pohvala data prirodnim, pravim jezikom koji uključuje opisivanje specifičnog ponašanja koje se pohvaljuje (Good & Brophy, 1991).

#### *Još neka značenja i funkcije pohvale*

Ukoliko smatramo da pohvala nije uvek deo nastavnikovog sistematskog potkrepljenja učenikovog ponašanja, postavlja se pitanje koje su njene funkcije. U literaturi se mogu naći zanimljivi zaključci o funkcijama pohvale prikazani na osnovu rezultata istraživanja nekoliko opservacionih studija i brojnih diskusija sa nastavnicima (Brophy, 1981). Pored njene namerne i promišljene primene, pohvala može imati sledeća značenja i funkcije.

*Pohvala kao spontani izraz iznenađenja ili divljenja.* To je vrsta pohvale kojom nastavnik izražava iznenađenje i divljenje prema dobro urađenim zadacima učenika. Ova vrsta pohvale je upućena spontano i ima najveći efekat, kao potkrepljivač, na ponašanje učenika. Povremeno, prema mišljenju nastavnika odgovori učenika su neočekivano pronicljivi ili su njihovi zadaci iznenađujuće dobro urađeni. Ovakva situacija može podstaći nastavnika da pohvali učenikovu darovitost ili talenat izražavajući divljenje. Pohvala koja je data spontano, a ne kao deo sistematskog napora da se potkrepi određeno ponašanje, smatra se najefikasnijim potkrepljivačem na učenikovo ponašanje.

*Pohvala kao ravnoteža kritici ili potvrda (opravdanost) nastavnikovih očekivanja.* Najčešće je upućena učenicima koji imaju loš uspeh koji je obično ispod njihovih stvarnih mogućnosti. U toj situaciji nastavnici kritikuju učenike za površnost i nedovoljno ulaganje napora u ostvarivanje uspeha u ispunjavanju zadataka. Ukoliko učenici poboljšaju izvođenje aktivnosti nastavnici, upravo, pohvaljuju to poboljšanje. Na taj način nastavnik ne samo da pohvaljuje učenike, već potvrđuje opravdanost svoje kritike za učenikovo prethodno ponašanje i opravdanost nastavnikovih očekivanja. Takva pohvala često saopštava: »Vidi, ti si zaslužio moju prethodnu kritiku.«; »Vidi, rekao sam ti da možeš uraditi bolje i bio sam u pravu.« Efikasnost takve pohvale kao potkrepljivača je smanjena.

*Pohvala kao pokušaj posrednog potkrepljenja (kao primer za druge).* Nastavnikova namera nije toliko da pohvali poželjno ponašanje učenika na koga je poruka prividno usmerena već da promeni ili kontroliše ponašanje drugih učenika (na primer: »Sviđa mi se način na koji je Sanja pospremila svoju klupu«.). Učenici se prilikom ovakvog pohvaljivanja mogu osećati izmanipulisano ili kažnjeno, više nego nagrađeno.

*Pohvala kao pozitivno vođenje ili izbegavanje kritike.* Srodna forma pseudopohvale javlja se u situaciji kada nastavnik koristi pohvalu kako bi izbegao opominjanje učenika ili potpunu monotoniju ponavljanjem zahteva za ponavljanjem poželjnog ponašanja. Na taj način nastavnik nastoji da osigura pozitivan jezik (pozitivne poruke) bez dubljeg značenja kako bi izbegao negativnu konotaciju. Često je ovaj način deo šireg pokušaja da se kreira prijateljska, kooperativna atmosfera u odeljenju.

*Pohvala kao ledolamac ili ponuda mira.* Pohvala može biti korišćena da učvrsti komunikaciju sa otuđenim, nekomunikativnim učenicima ili sa destruktivnim učenicima (učenici koji ometaju čas) koje nastavnik često kritikuje i kažnjava. To je način na koji nastavnik indirektno stvalja do znanja učenicima da se oslobode stida. Laskanje i komplimenti koji se odnose na izgled ili oblačenje često imaju istu funkciju.

*Pohvala učenika kao izmamljeno maženje.* Učenici koji su dobili najviši stepen pohvale za akademski rad, često su u prilici da prime mnogo takvih pohvala zato što su je »izmamili« direktno od nastavnika. Obično, ovi učenici su veseli i ekstravertni tipovi koji su nastavniku doneli kompletan rad i ponosno se ističu saopštavajući implicitno ili čak eksplicitno da su pozitivni odgovori bili očekivani.

*Pohvala kao prelazni ritual (izmamljena pohvala).* Mnoge pohvale u razredu pojavljuju se u situacijama u kojima je očekivano da učenici pokažu nastavniku da su završili zadatak nakon čega su mogli započeti drugu aktivnost. Određeni učenici nastupaju tako da pokažu svoj rad ponosno i »izma-

me« pohvalu kako bi skrenuli pažnju na sebe. Ipak, većina učenika jednostavno pokaže da su završili zadatak i da žele od nastavnika potvrdu da su, u stvari, završili i da nakon toga mogu započeti aktivnosti koje sami biraju. U ovim situacijama, verbalna pohvala ima tendenciju da bude površna, i nastavnikovo neverbalno ponašanje, u kontekstu date situacije, saopštavajući da je učenik završio zadatak (formalna potvrda) i da može preći na novu aktivnost. Dakle, pažnja nije usmerena na kvalitet učenikovog izvođenja zadatka, niti nastavnik saopštava da je to bavljenje aktivnošću posebno i da značajno odskaje od drugih ili da je na neki drugi način to ponašanje/aktivnost bilo vredno pohvale.

*Pohvala kao utešna nagrada ili ohrabrenje.* Uopšteno govoreći, nastavnici se u radu sa učenicima najčešće koncentrišu na zadatke podučavanja i učenja i, prema tome, naglašavaju akademski sadržaj nasuprot razmišljanju učenika. U skladu sa tim, najveći broj interakcija sa najboljim učenicima u razredu potpuno je usmeren akademski, iako nastavnici povremeno pohvaljuju učenike javno, kada daju neobično kreativan ili impresivan odgovor kao doprinos razrednoj diskusiji, ili su učenici pohvaljeni privatno (nasamo) kroz pohvalna zapažanja uz ocenu datu za neuobičajeno dobar individualni rad na zadacima. Sporiji učenici, često su pohvaljeni i javno i privatno (nasamo). Posebno je to slučaj ako su ovi učenici u osnovi kooperativni i zavisni od strane nastavnika, ali spori i izvršavaju zadatke tako što ulažu veliki napor. Prema tome, nastavnik preuzima ulogu strpljivog, predusretljivog i čak, zaštitničkog tutora i osobe za utočište. Ova vrsta nastavnikovog pažljivog ponašanja nije karakteristična za odnos sa učenicima koji ugrožavaju rad nastavnika, koji su otuđeni i neprijateljski raspoloženi prema njemu. Vremensko usklađivanje i kvalitet ove pohvale čini jasnim da nastavnici na taj način ne pokušavaju da potkrepe specifično ponašanje koliko da obezbede, uopšte, ohrabrenje i reafirmaciju odnosa nastavnik–učenik. Takva pohvala pojavljuje se kao upadljivo nedovoljna, u stvari, predstavlja suženo određenje potkrepljenja. Problem nastaje kada se neke od tih pohvala daju posle netačnog odgovora ili za slabo bavljenje aktivnošću, što pretpostavlja situaciju u kojoj nastavnik potkrepljuje grešku ili neuspeh, više nego uspeh. Ovo može biti ponekad slučaj. Ipak, primena takve pohvale usmerena je prema određenim tipovima učenika čiji nastavnici veruju da im je potrebno ohrabrenje što na kraju može biti efikasno.

Ipak, postavlja se pitanje kako učenici određuju i doživljavaju posledice svog uspeha i neuspeha. Ustanovljeno je da kada nastavnik odgovara na učenikove greške »sažaljenjem«, pohvalom za »uložen trud« ili »neželjenom pomoći«, učenici su više skloni da svoj neuspeh pripišu razlozima koji su van njihove kontrole – obično nedostatkom sposobnosti. To svakako ne zna-



či da nastavnik treba da kritikuje učenike i bude suzdržan u pogledu pružanja pomoći učeniku, već ukazuje na to da »nagrada za gubitnike (pohvala kao utešna nagrada)« za neuspeh ili učenici koji očekuju dodatnu pomoć (previše željni pomoći i zavisni od nastavnika) može imati za učenike nena-meravane poruke (Brophy, 1981). Dakle, ova vrsta komunikacije između učenika i nastavnika zasnovana na nekoj vrsti simpatije i saosećanja, čak i kada je promišljena i dobronamerna, može negativno uticati na učenikovo samopouzdanje i motivaciju. Neki autori navode da mnoge manjinske grupe učenika mogu postati žrtve dobronamernog sažaljenja od strane nastavnika. To predstavlja problem sa kojim se učenici često suočavaju. Nastavnici mogu umanjiti zahteve i na taj način omogućiti učenicima da dožive uspeh i osećaju se dobro. U takvim situacijama proređena i neadekvatna komunikacija postaje prateći element sažaljenja, pohvale i dodatnu pomoći što predstavlja odraz unapred predviđenog neuspeha (na primer: »Nemaš sposobnosti da to uradiš, zato predviđam tvoj neuspeh«). Neka istraživanja pokazuju da istorija akademskog neuspeha pojedinih manjinskih grupa doprinosi da budu meta saosećanja od strane nastavnika i stoga, tretirani u rangu niskih sposobnosti. Povratna informacija zasnovana na simpatiji i prihvatanju, čak i kada je dobro smišljena/artikulisana, može da bude jedna vrsta rasne diskriminacije (Woolfolk, 1995).

Uz ove navedene postoje i drugi podtipovi pohvale. Suština je u tome da će značenje i funkcija nastavnikove pohvale zavisiti ne samo od verbalnog sadržaja, nego i od neverbalnog ponašanja koje može da potkrepi ili da bude u suprotnosti s njim, i od situacije i konteksta u kome su presudna učenikova očekivanja i opažanje nastavnikovog ponašanja. Zbog ovih faktora veoma slične izjave nastavnikove pohvale, s jedne strane, mogu biti shvaćene kao iskrene i doživljene kao potkrepljujuće za određene učenike u određenim situacijama, ali, s druge strane, mogu predstavljati i vid manipulacije ili ljubaznosti i doživljavaju se kao kazna od drugih učenika u drugim situacijama. Ovo podvlači važnost šireg »razrednog konteksta« u interpretiranju podataka o nastavnom procesu, posebno potrebe da se razmotri značenje ponašanja nastavnika prema učenicima. Takođe, potrebno je ukazati na metodološki problem koji se odnosi na funkcionalnu analizu većine varijabli školskog procesa obično primenjivanih u ovim vrstama istraživanja. Smatra se da su postojeće kategorije za beleženje sveobuhvatne, eksplicitno uključujući (implicitno ustanovljene kao sinonimi) nekoliko različitih ponašanja koja imaju suprotna značenja i funkcije, iako dele spoljne sličnosti. Ako se takve analize izvedu, i ako rezultati istraživanja posluže u kreiranju više različitih i usavršenih kodirajućih sistema u školi, možemo očekivati mnogo koherentnije istraživačke nalaze.

*Uticaj pohvale na razvoj kreativnih aktivnosti  
i podsticanje nezavisnosti učenika*

Istraživanja pokazuju da u situacijama učenja pozitivna emocionalna klima utiče na uspješnije rešavanje kompleksnih problema, na primer u testu inteligencije, a negativna na bolje čitanje. Smatra se da u atmosferi koja učenicima pruža osećanje sigurnosti, omogućava ispoljavanje emocija i samoisticajanje, bez opterećenja ishodom, učenik može slobodnije da misli i dela, što je važno pri rešavanju kompleksnih problema jer su tada angažovani viši intelektualni i kreativni oblici mišljenja. U aktivnostima reproduktivnog tipa, zasnovanih na zapamćivanju, koje podrazumeva pasivniji intelektualni odnos učenika prema zadatku (na primer, čitanje), pozitivna emocionalna klima nije neophodna, štaviše ona ometa postizanje uspeha. Negativna emocionalna klima, dominacija autoritarnog nastavnika i strah od greške potrebni su da učenika prisile na izvršavanje neophodnih ali nezanimljivih zadataka. To su svi oni zadaci koji, uprkos svojoj korisnosti sa stanovišta znanja fakata i veština, ipak dovoljno ne aktiviraju mišljenje učenika. Učenik počinje da oseća zadovoljstvo zbog uspeha tek onda kada potpuno ovlada ovakvim zadacima, jer više nije potrebno da ulaže energiju u savladavanje teškoća prilikom učenja koje je doživljavao kao nametnuto (Šefer, 2005).

Smatra se da pohvala, koja bi trebalo da predstavlja element pozitivne emocionalne klime i da podstiče uspeh učenika, utiče pozitivno samo na uspeh u reproduktivnim aktivnostima kao što su čitanje i račun, a negativno na uspeh u produktivnim aktivnostima kao što je rešavanje problema (Soar & Soar, 1987). Ako znamo da uspehu u reproduktivnim aktivnostima više pogoduje negativna emocionalna klima, doživljena kao prisila koja đaka goni da obavi nezanimljiv zadatak i da podstiče uspeh, a da na taj isti uspeh utiče i pohvala kao sredstvo pozitivne stimulacije i stvaranja pozitivne emocionalne klime, onda se postavlja pitanje šta je zajedničko pohvali i negativnoj emocionalnoj klimi budući da daju iste efekte na istoj vrsti zadatka. Verovatno to što su obe spoljni podsticaji (dobiti javnu potvrdu ili se spasiti bruke, odnosno greške) koji su se pokazali efikasnim prilikom učenja nedovoljno zanimljivih zadataka. Kod zanimljivih zadataka (kao što je rešavanje problema, posebno otvorenog tipa) postoji unutrašnja motivacija učenika za rad, pa spoljni podsticaji nisu preporučljivi, već samo opuštenu atmosferu koja pogoduje realizaciji.

Istraživanja istih autora takođe potvrđuju da pozitivna klima utiče na nekognitivne aspekte ličnosti, kao što su stvaranje: pozitivne slike o sebi, pozitivnih stavova prema školi, motivacije za rad i potrebe za isticanjem (umesto potrebe za izbegavanjem grešaka u situaciji negativne emocionalne

klime). Pohvala nema uticaja na nekognitivne aspekte ličnosti, osim što je negativno povezana s učenikovom nezavisnošću, kao što je i kriticizam nastavnika pozitivno povezan sa zavisnošću učenika. Pozitivnu emocionalnu klimu u razredu stvara nastavnik svojim demokratskim stavom i ponašanjem, a podržavaju i razvijaju učenici kroz sopstveno slobodno emocionalno izražavanje.

Ako je za intelektualni rad potrebna pozitivna emocionalna klima, bez dodatne spoljne motivacije, onda je ona još potrebija za stvaralački rad u širem smislu. Slobodna ekspresija mišljenja i emocija u opuštenoj atmosferi, neopterećenoj ishodima i postignućima, uslov je za stvaralački rad i angažovanje svih, a posebno divergentnog oblika mišljenja. Dakle, ukoliko želimo da podstičemo stvaralačku produkciju treba stvoriti opuštenu atmosferu u kojoj su mogući procesi maštanja i slobodnog rešavanja problema,.

Još jedan važan uslov za stvaranje atmosfere bez tenzija odnosi se na oblike ocenjivanja. Izbegavanjem učiteljevog ocenjivanja dece na početku njihovog školovanja brojčanom ocenom učitelji i deca bi se oslobodili klasičnih školskih očekivanja koja se odnose na merljiva postignuća i utvrđivanje školskog neuspeha na očigledan i za sve isti normativni način koji podstiče poređenje različite dece sa istim dimenzijama i po istim kriterijumima. U odnosu na brojčano ocenjivanje i niz posledica koje produkuje takav način vrednovanja postignuća učenika, opisna ocena podrazumeva fleksibilan individualni pristup i za svakog nalazi lepu reč koliko i kritiku. Ona je razvojno podsticajna koliko i informativna. Učenika motiviše za učenje i ukazuje mu na pravac u kome treba da se usavršava, otkriva njegove sposobnosti i talente koliko i slabosti. Istovremeno podstiče nastavnika da razmišlja o razvojnim specifičnostima konkretnog učenika i njegovoj »zoni narednog razvitka«. Roditelju pruža značajne informacije o sposobnostima, napredovanju i potencijalnom usmeravanju deteta (Šefer, 2005).

Brojčana ocena svodi se na takozvano socijalno ocenjivanje koje nije individualizovano, razvija takmičarski duh i može da stvori rivalstvo pošto se deca porede među sobom, a ne u odnosu na unapred postavljeni kriterijum ili svoje prethodno postignuće kao u slučaju opisne ocene. To za posledicu ima rangiranje dece po uspehu na jednoj dimenziji i razvija potrebu za utvrđivanjem »ko je u grupi najbolji«. Takođe, na osnovu brojčane ocene deca se porede u porodici ili van nje, te tako klasična školska ocena postaje razlog socijalnog takmičenja i roditelja i dece. Dakle, umesto informativne i razvojne uloge, ocena postepeno postaje sredstvo nadmetanja, što svakako nije njen pedagoški cilj iako u nekim slučajevima ova njena funkcija može da deluje i podsticajno (Tričković-Manojlović, 1991; Šefer, 2005). Takva vrsta socijalnog takmičenja može podsticati učenike na preterano isticanje,

na egoizam i druge oblike neprihvatljivog ponašanja, a na socijalnom planu razvijati konformizam i hijerarhijske nasuprot demokratskim odnosima. Osim toga, ocenjivanje detetovih mogućnosti i uspeha utiče i na njegovu sliku o sebi, tako da ocena ne treba da bude način kontrole i zastrašivanja deteta. U tom smislu, važno je ne preneglašavati efekte nagrade i pohvale, kao i drugih sredstava podsticanja i poznavati prirodu njihovog delovanja u različitim domenima razvoja detetove ličnosti što će mu omogućiti afirmaciju individualnih i socijalnih ciljeva u školi.

*Načini podsticanja samostalnosti (nezavisnosti od nastavnika) i pozitivne socioemocionalne klime.* Nastavnik ima na raspolaganju više metoda, tehnika ili strategija kojima može da utiče na razvijanje pozitivne socioemocionalne klime u odeljenju. Osnovni sadržaj većine tih metoda predstavlja razvijanje i podsticanje različitih vidova pozitivnog socijalnog ponašanja učenika, kao i redukovanje ili eliminisanje negativnog ponašanja. Iako postoje različiti pristupi u načinu njihovog realizovanja, pažnju ćemo usmeriti na različite sisteme praktikovanja poželjnog ponašanja i potkrepljenja sa naglaskom na selektivnom pristupu u odnosu na razredne situacije u kojima se može primeniti.

Pojedina istraživanja ukazuju na nalaze o značajnim vezama između aspekata odnosa nastavnik – učenik i dečjeg prilagođavanja u školi. Ovi nalazi ukazuju na to da je prilagođavanje mlađe dece značajno povezano sa kvalitetom ovog odnosa, koga karakteriše toplina, odsustvo konflikata i otvorena komunikacija (Ladd, 1981). Takođe, kada nastavnici obezbede odgovarajući nivo autonomije i postave jasna očekivanja u pogledu dečjeg ponašanja, učenici razvijaju jači osećaj za zajedništvo i ispoljavaju socijalno kompetentna ponašanja.

Razredno okruženje koje podržava učenikovu autonomiju povezano je, u velikoj meri, sa interesovanjima učenika, osećajem kompetencije, samopouzdanjem, kreativnošću, učenjem pojmova i sklonosti učenika ka izazovu. Ovi odnosi se pojavljuju od prvog razreda osnovne škole do završetka školovanja. U odeljenjima koja su orijentisana na podsticanje autonomije, učenici više veruju da je rad na času važan, čak i kada nije zabavan. Prema tome, oni nastoje da internalizuju obrazovne ciljeve i smatraju ih sopstvenim izborom. Na primer, u učenju zasnovanom na rešavanju problema učenici imaju mogućnosti da izaberu kako da na najbolji način reše različite probleme, što podrazumeva podsticanje autonomije i samoodlučivanja. Suprotno tome, kontrolisanje razrednog okruženja karakterišu aktivnosti koje se zasnivaju na mehaničkom ponavljanju zadataka. Kada su učenici primorani da rade aktivnosti na određen način, oni često traže brže i lakše rešenje, što utiče i na kvalitet aktivnosti i motivaciju za rad. Nalazi određenih istraživanja po-

kazuju da i roditelji i učenici, ipak, više vole nastavnike koji su skloni kontroli ponašanja učenika, iako učenici nauče više kada njihovi nastavnici podržavaju autonomiju (Woolfolk, 1995). Dakle, popularna slika dobrog učenja daje prednost nastavnicima koji koriste ekstrinzične podsticaje i na taj način ispoljavaju veći pritisak u odnosu prema učenicima prilikom izvođenja određenih aktivnosti.

Postavlja se pitanje kako podržavati učenikovu autonomiju. Jedan od mogućih odgovora je da se u nastavnikovoj interakciji sa učenicima pažnja usmeri na informaciju, a ne kontrolu ponašanja. U toku jednog školskog dana učenici su izloženi različitim vrstama uticaja i postupaka od strane nastavnika. Nastavnici ih pohvaljuju ili kritikuju, podsećaju na krajnje rokove, ocenjuju, pružaju im mogućnost izbora, poučavaju ih pravilima. Teorija kognitivne evaluacije (Woolfolk, 1995) objašnjava kako ovi događaji mogu da utiču na učenikovu intrinzičnu motivaciju što u krajnjem ishodu može negativno uticati na učenikov osećaj samoodlučivanja i kompetentnosti. U skladu sa ovom teorijom, svi pomenuti događaji mogu se razmatrati sa dva aspekta; s jedne strane je kontrolišući, a s druge strane informativni aspekt. Ukoliko je neki događaj visoko kontrolišući, što znači da primorava učenike da se ponašaju i osećaju na određeni način, tada će učenici reagovati i na manji stepen kontrole i njihova intrinzična motivacija će biti oslabljena. S druge strane, ako događaj učeniku obezbeđuje informaciju to će povećati njegov osećaj kompetentnosti i efikasnosti, što će uticati na povećanje intrinzične motivacije. Takođe, smatra se da će motivacija biti smanjena ako obezbeđena informacija čini učenike manje kompetentnim.

Navešćemo nekoliko primera koji na različite načine utiču na usavršavanje učenikovih kompetencija i razvijanje njegove motivacije za rad. Na primer, nastavnik može pohvaliti učenika tako što će reći: »Dobro za tebe! Dobio si najveću ocenu zato što si konačno tačno sledio moje instrukcije«. Ovo je visoko kontrolisana izjava i procena, koja daje zaslugu nastavniku i time slabi učenikov osećaj samoodlučivanja i intrinzične motivacije. U drugoj situaciji, nastavnik može pohvaliti isti školski rad rečima: »Dobro za tebe! Tvoje razumevanje autorovog korišćenja metafora je u velikoj meri poboljšano. Zaslužio si ocenu 5«. Ova izjava nastavnika obezbeđuje informaciju o povećavanju i razvijanju učenikovih kompetencija što treba da utiče na povećanje intrinzične motivacije. Ali ako je informacija negativna, i glasi: »Još uvek nisi shvatio pojam metafore i tvoja ocena to pokazuje«, onda je motivacija oslabljena.

Prvi korak u podsticanju samostalnosti od strane nastavnika odnosi se na ograničavanje nastavnikovih kontrolišućih poruka u odnosu prema učenicima i upućivanje informacija koje naglašavaju povećanje učenikove kom-

petencije. Ukoliko su i sami nastavnici pod pritiskom i »kontrolisani« od strane školske administracije, oni se ponašaju prema učenicima na isti način, ispoljavaju veliki stepen kontrole. Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici, kojima je rečeno da treba da »uvere« učenike da dobro rešavaju probleme porukama koje im upućuju ili načinom na koji se ponašaju prema njima na času, više kritički raspoloženi i daju učenicima više sugestija i uputstava, a manje vremena za samostalan rad, za razliku od nastavnika kojima je rečeno da je njihov posao da »pomognu« učenicima da nauče kako da reše svoje probleme. Ustanovljeno je da učenici postižu lošije rezultate ukoliko ih nastavnici kontrolišu. U literaturi se navode (Woolfolk, 1995) određeni postupci u ponašanju nastavnika koji podstiču samostalnost.

- *Nastavnik prihvata učenikovu perspektivu.* Nastavnik nastoji da razume i uvažava učenikovu tačku gledišta u odeljenju i nastoji da izgradi takav odnos u kome će upućivati učenike na bavljenje svakim obrazovnim zadatkom. Osim toga, nastavnik neprestano pokušava da identifikuje potrebe i osećanja učenika.

- *Nastavnik ohrabruje učenikov izbor i samoinicijativu.* Nastavnik stvara uslove da učenici ispoljavaju veći stepen inicijative i učešća u obrazovnim zadacima kada ih rade, i pomaže im da reše probleme koji se pojavljuju u tim zadacima. Takođe, od nastavnika se očekuje da stvara uslove u kojima će učenici moći da naprave izbor, i da odbija da kaže učenicima da se ponašaju i osećaju na određeni način.

- *Nastavnik saopštava princip za bilo koje ograničenje ponašanja ili zabranu koju stavlja pred učenike.* Kada nastavnik postavi zabrane koje se odnose na ponašanje učenika (na primer: »Nema razgovora«, »Očistite tablu«), on objašnjava važnost i potrebu ograničenja. Nastavnik objašnjava zašto je neko pravilo u vidu zabrane postavljeno tako što jasno navodi razloge zašto ograničenja postoje.

- *Nastavnik priznaje da je učenikova negativna emocija opravdana reakcija na nastavnikovo nametanje ograničenja, moći ili zadataka.* Nastavnik očekuje da će učenici ponekad, čak veći deo vremena, doživeti negativnu emociju kada su zabrane postavljene (na primer, osećaću se frustriranim čekajući svoj red) i kada je od učenika traženo da urade određeni nastavni zadatak (na primer, osećaću se zbunjeno dok čitaju tešku knjigu). Nastavnik prihvata i poštuje učenika kada su navedeni ili neki drugi razlozi uzrok izražavanju negativnih emocija.

- *Nastavnik se oslanja na pozitivni fidbek.* Kada se učenici ponašaju na neprihvatljiv način važno je da nastavnici takvo ponašanje tretiraju kao problem koji će biti rešen, a ne kao povod za kritiku. U tom slučaju, nastavnik se protivi korišćenju negativnog fidbeka usmerenog na kritiku (na primer:

»Tvoj rukopis je neuredan«) i izbegava da koristi jezik koji kontroliše i koji je prisilan (na primer, izbegavaju da kažu učenicima »treba«, »mora«, »trebalo bi da« ili »moralo bi da« radite tako i tako).

Pre svega, izloženi principi čine suštinski deo unapređivanja komunikacije nastavnika i učenika i svaki od navedenih koraka zahteva individualizovan pristup sačinjen za pojedinačnog učenika na osnovu procene njegovih individualnih svojstava i kompetencija u okviru različitih socijalnih situacija u razredu, pa i školi.

*Specifičnosti podsticanja nagradama i pohvalama  
u radu sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju*

Različita nastavnikova očekivanja često su određena percepcijom učenikovih sposobnosti što pretpostavlja različite načine ponašanja prema tim učenicima. U skladu sa tim, pogrešne procene o sposobnostima mogu biti izvor iskrivljenog opažanja uzroka učenikovog neuspeha, što se reflektuje i u nastavnikovom ponašanju prema učeniku (u ocenama, primedbama, sugestijama, opomenama, pohvalama) i utiče na kasnije angažovanje i postignuće učenika. Kada je reč o deci koja pokazuju specifičnosti u učenju i ponašanju, za nastavnika je veoma važno da otkrije probleme koje pojedini učenici imaju kako bi im se pružila adekvatna pomoć u ublažavanju ili uklanjanju prepreka u komunikaciji sa nastavnikom i vršnjacima. Uključivanje ove dece u aktivnosti na času doprinosi ne samo njihovom boljem školskom uspehu, već se povoljno odražava na povećanje prihvaćenosti ovih učenika od strane nastavnika i vršnjaka (Lalić, 2005). Na osnovu pregleda relevantne literature, može se reći da problemi u učenju i ponašanju u školi mogu biti uslovljeni psihološkim osobenostima dece, negativnom socioemocionalnom klimom, visokim zahtevima za školskim postignućem bez adekvatnog nastavnikovog sistema podrške, niskim očekivanjima nastavnika i nedostatkom jasnih školskih pravila.

*Učenici sa emocionalnim problemima i problemima u ponašanju.* Nastavnici uopšte, a posebno nastavnici koji rade sa učenicima koji imaju emocionalne probleme i probleme u ponašanju, suočeni su pažljivim izborom instrukcija i načina rada. Od posebnog značaja su stil nastave i rukovođenja razredom, kao i lične karakteristike i celokupno ponašanje nastavnika. Učenici sa emocionalnim problemima i problemima u ponašanju često pokazuju slabe socijalne i akademske veštine koje vode lošim rezultatima i ne podstiču postizanje zrelosti. Višestruki faktori, kao što su socijalna vršnjačka prihvaćenost, vršnjačka povezanost, kvalitet prijateljstva, roditeljska disciplina i bliskost, utiču na prilagođavanje ponašanja ovih mladih od detinjstva do

adolescencije i rane zrelosti. Osim toga, faktor koji utiče na socijalni i akademski razvoj učenika sa problemima, je interakcija između učenika i nastavnika. Pokazalo se da ova interakcija često nije pozitivna. Rezultati istraživanja (Sutherland, 2000), pokazuju da su nastavnici i učenici u velikom stepenu uključeni u negativnu interakciju. Ističe se da je jedna od mogućih strategija vođenja odeljenja korišćenje kontingentne i specifične pohvale u radu sa ovom grupom učenika. Iako je nastavnikova pohvala efikasno sredstvo u povećanju željenih akademskih i socijalnih ishoda u radu sa učenicima koji imaju probleme, nastavnici je retko primenjuju u razredu.

*Učenici sa problemima u ponašanju koji se manifestuju kao teškoće u učenju.* Pretpostavlja se da je u vođenju razreda pažnja nastavnika najčešće usmerena na učenike sa problemima u ponašanju koji ponavljaju akademski neuspeh. Zbog toga se smatra se da je nastavnikovo usmeravanje učenika na akademske teme i zadatke, umesto naglašavanja problema u ponašanju, najvažnije u radu sa ovim učenicima. Navodi se da učenici sa problemima u učenju pokazuju da je njihov osećaj kompetentnosti direktno povezan sa njihovim samopouzdanjem (Witzel & Mercer, 2003). Prem tome, kada učenici imaju nizak stepen samopouzdanja u ostvarivanju akademskog postignuća poželjno je da ih nastavnik usmerava na druge učenike (prihvatanje pomoći od drugih učenika, saradnja sa vršnjacima), više nego na školski rad kako bi održali njihovu pažnju. Specifično ponašanje koje ispoljavaju ovi učenici, a koje je usmereno na »traženje pažnje« od drugih jedan od najčešćih načina manifestovanja učenikovog neprilagođenog ponašanja. Na primer, učenik sa slabim razumevanjem akademskih zahteva može se ponašati loše da bi na taj način zadobio pažnju nastavnika. Efikasno učenje, između ostalog, pretpostavlja nastavnika koji uvek prepozna i umanja strah i tenziju u odeljenju, učini da se učenici dobro osećaju u radu ukazujući pažnju pojedincima kojima je potrebna, i naglašavaju pohvalu više nego kritiku (Smith, 1996).

*Karakteristike učenika koji su tihi i povučeni.* Jedan od problema sa kojim se suočavaju nastavnici jeste rad sa povučanim učenicima. U literaturi se navodi da povučeni učenici imaju različite sposobnosti, stidljivi su i ne preuzimaju rizik, više su skloni da ne odgovaraju na pitanja i izbegavaju davanje odgovora za koje nisu sigurni da su tačni (Jones & Gerig, 1994). Povučeni učenici su previše zaokupljeni mogućnošću davanja netačnog odgovora, nasuprot verbalno aktivnim učenicima koji nisu posebno zabrinuti ukoliko daju netačne odgovore. Zbog toga, dijalog u odeljenju povučeni učenici shvataju kao priliku da slušaju, razmišljaju i da nešto nauče od drugih. Može se reći da povučeni učenici nisu inertni ili neuključeni u aktivnosti, već da je javno neučestvovanje u razredu njihov izbor. Prema tome, odluka »biti povučen« dolazi od učenika, a ne od njihovih nastavnika. Ispoljeno ćutljivo po-



našanje povučenih učenika može biti zasnovano na prethodno stečenim iskustvima u odeljenju i uticaju prethodnih nastavnika. Ovaj nalaz je dosledan pasivnom modelu koji pokazuje da neki učenici izbegavaju preuzimanje rizika u razrednim diskusijama kao rezultat prethodnih iskustava. Pojedini autori navode da su učenici koji nemaju uspešno razredno iskustvo na ranijim stupnjevima školovanja usmereni na »izbegavanje situacija u kojima mogu doživeti neuspeh« u kasnijim godinama. Suprotno tome, uspešno učešće u nižim razredima vodi ka osećaju identifikacije sa školom i pozitivnom samoprocenjivanju. Takođe, naglašava se da ovo poboljšanje u pozitivnom smislu nastaje kao rezultat uspešnih razrednih iskustava koji je određen učešćem u razrednim aktivnostima tokom nekoliko godina (Jones & Gerig, 1994).

Jedan od načina za utvrđivanje potreba povučenih učenika je *kooperativno učenje* i *diskusija u malim grupama*. Efikasno korišćenje malih grupa zahteva promene u socijalnim normama odeljenja. Učenici, posebno povučeni, treba da učvrste odgovornost za rad sa drugima, što podrazumeva postavljanje pitanja, traženje razjašnjavanja i pomaganje drugima. Kvalitetna pedagoška strategija u radu s povučenim učenicima podrazumeva kreiranje tople, prihvatajuće socioemocionalne klime u odeljenju u kojoj je različitost ideja vrednovana i bez naglašavanja da uvek postoji samo jedan pravi odgovor.

U podsticanju pozitivnog socijalnog ponašanja i redukovanju agresivnog ponašanja dece često je korišćena *metoda oblikovanja* koja se zasniva na potkrepljenju kao sredstvu postepenog menjanja detetovog aktuelnog ponašanja. Nakon izvesnog vremena, potrebnog da se detetovo ponašanje »približi« željenom ponašanju, detetu se daje potkrepljenje i procedura se nastavlja sve dok se novo ponašanje ne nauči (više o tome u: Krnjajić, 2002).

U suštini, cilj svakog programa vežbanja socijalnih veština je poboljšanje kvaliteta i povećanje frekvencije socijalno poželjnog ponašanja. Procedura oblikovanja, odnosno potkrepljivanje prosocijalnog ponašanja, polazi od pretpostavke da dete poseduje odgovarajuće socijalne veštine unutar svog repertoara, ali da mu nedostaje sposobnost ostvarivanja željenog nivoa. U ovom slučaju, korišćenjem pozitivnih posledica, pripremaju se uslovi za pozitivnu interakciju i podsticanje uspešnih socijalnih odnosa. Nagrađujuće posledice mogu da budu socijalna pažnja, odobravanje, socijalne privilegije ili aktivnosti. Premda se koriste različite tehnike pozitivnog potkrepljenja za unapređivanje socijalnih odnosa izolovane dece, postoje neki opšti ili zajednički zahtevi za sve ove procedure. Prvo, prilikom oblikovanja novog ponašanja potrebno je obezbediti ne samo potkrepljenje već i željeni odgovor. Zatim, potkrepljenje treba često primenjivati, naročito dok traje proces usvajanja novog ponašanja. Kao što su pokazala mnoga istraživanja, kontinuirano potkrepljenje je efikasnije od sukcesivnog. Pokazalo se da je ova strategi-

ja efikasnija u oblikovanju jednostavnih ili širokih klasa ponašanja (na primer, vreme provedeno u interakciji sa drugom decom) nego kompleksnih ili specifičnih socijalnih veština (na primer, iniciranje i održavanje socijalnog kontakta ili rešavanje interpersonalnog konflikta).

Smatra se da su *vršnjačko podučavanje* i *samoevaluacija* dve strategije koje mogu biti od značaja za nastavnike u radu sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju. Nastavnici mogu koristiti vršnjačko podučavanje i kao jedan od načina praćenja i povećanja primene pohvale, što će uticati i na učestalost pozitivne interakcije sa učenicima. Nastavnikova pohvala, u kombinaciji sa efikasnim načinima podučavanja i socijalnim elementima koji podržavaju prosocijalno ponašanje (Einseberg & Mussen, 1989; Fabes *et al.*, 1989), doprinosi kreiranju pozitivnog okruženja za učenje. Unutar takvog okruženja, pohvala obezbeđuje nenametljivu, prirodnu strategiju podstičući pozitivno ponašanje učenika sa problemima (Sutherland, 2000). Samoevaluacija treba da omogući nastavniku informaciju o njegovom sopstvenom ponašanju; stepen pohvaljivanja, usmerenost pažnje na ponašanje koje remeti čas, stepen u kome popuštaju učenicima, tačnost odgovora i drugo.

Takođe, *kontinuirano praćenje* i *procena ponašanja* učenika može pomoći nastavnicima da odrede funkciju neželjenog ponašanja (cilj ili razlog učenikovog negativnog ponašanja) i potom da rade na redukovanju problema i usavršavanju učenikovog ponašanja. Poboljšavanje učenikovog ponašanja uključuje učenje veština prilagođavanja koje će biti generalizovane na učenikovo okruženje u i izvan razreda. Dakle, podrška pozitivnom socijalnom ponašanju ne može se posmatrati samo kao proces reduciranja problema u ponašanju, već podrazumeva i proces podsticanja uspešnosti učenika unutar škole i razreda, kao i pomoć u aktivnostima koje obavlja na času (Horner & Sugai, 1999). Eliminisanje učenikovog neprihvatljivog ponašanja jeste suštinski cilj, ali samo jedan korak u pružanju pomoći učeniku, dok je sledeći korak motivisanje učenika da se ponaša na prihvatljiv način. Postavlja se pitanje na koji način je to moguće ostvariti?

U literaturi se navodi da nastavnici koji započinju svoj profesionalni rad češće koriste nagrade i podsticaje u odnosu na druge strategije vođenja razreda. Nagrade i spoljašnja motivacija mogu biti veoma popularne, ali njihova primena u razredu može sadržati brojne protivrečnosti. Uobičajeno je da nastavnici u oblasti obrazovanja učenika sa posebnim potrebama koriste spoljašnje nagrade zbog prirode učenika sa kojima rade. Jedan od razloga je taj, što mladi nastavnici sa manje profesionalnog iskustva preuzimaju podređenu ulogu i prema tome, više su zavisni od drugih. Ova zavisnost od drugih je poznata kao *spoljni lokus kontrole*, što se često manifestuje i u radu sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju.

Dugo se mislilo da učenici sa problemima u ponašanju mnogo više zahtevaju spoljašnju podršku i za akademsko i socijalno ponašanje, zato što ti učenici ispoljavaju manji stepen unutrašnje kontrole u obavljanju akademskih zadataka. To povećava zavisnost učenika sa problemima u ponašanju od odraslih u odnosu na druge učenike. Prema tome, ovi učenici imaju potrebu za većim stepenom vanjske kontrole i spoljašnje motivacije da bi povećali verovatnoću ponavljanja pozitivnog akademskog ponašanja. Ponavljanje neuspeha i ostvarivanje niskog postignuća koje je povezano sa teškoćama u učenju često dovodi do učvršćivanja osećaja bespomoćnosti, pri čemu učenici pripisuju neuspeh unutrašnjim razlozima i uspeh spoljašnjim okolnostima, kao što su sreća ili lak zadatak. Nastavnici često utiču na učenikov visok stepen zavisnosti primenjujući spoljašnje nagrade kako bi promenili ponašanje učenika. Ovaj obrazac se nastavlja u nadi da će učenici sa teškoćama u učenju odrasti u veoma zrele ličnosti i na osnovu toga razviti unutrašnju motivaciju za izvođenje željenih aktivnosti.

Učenje socijalno prihvatljivog ponašanja omogućuje učeniku da izabere kako da odgovori na problematičnu situaciju. Treba reći da učenici često pokazuju ponašanje koje je za njih provokativno, a istovremeno može biti neprihvatljivo za druge, samo zato što ne poznaju drugi način na koji mogu da odgovore u određenim situacijama. Postupak nagrađivanja, uopšte, ima funkciju da pomogne učeniku da održi pozitivno ponašanje i istovremeno utiče na učenikovo samouvažavanje kao ključni faktor samodiscipline. Često je teško obezbediti pozitivne posledice za sve učenike koji ih zaslužuju. Sistem potkrepljenja u vidu simbola je jedan od načina da se uenicima obezbedi nagrada za školski rad i pozitivno ponašanje u odeljenju. Simboli mogu biti poeni, žetoni, oznake u učenikovim karticama, novac za igru ili nešto drugo što će omogućiti da se lako ustanovi učenikovo vlasništvo. Povremeno učenici razmenjuju simbole koje su zaslužili za određene željene nagrade (Emmer, 1985; Woolfolk, 1995).

U zavisnosti od uzrasta učenika, nagrade mogu biti igračke, školske naknade, slobodno vreme, specijalni razredni poslovi ili druge privilegije. Nakon uvođenja određene vrste simbola treba ustanoviti odgovarajući kontinuirani raspored što će omogućiti da se simboli razmene za nagrade koje su često dostupne uenicima u školi. Sistem u vidu simbola zahteva određeni režim funkcionisanja što podrazumeva raspoređivanje nagrada u povremenim vremenskim intervalima, što znači da se nagrada povremeno javlja, a povremeno izostaje. Od posebne važnosti je sačuvati simbole u dužem vremenskom periodu, pre nego što se razmene za nagrade. Dakle, nagrade za učenike ne treba odmah da uslede po dobijanju simbola. Da bi se ustanovio povremeni raspored, nastavnik može da podesi rokove za različito vremen-

sko trajanje, tako da svaki učenik koji radi dobije simbol dok rok ne prođe. Naravno, učenici ne bi trebalo da znaju kada dolazi sledeći znak, kako bi nastavili bavljenje aktivnošću i nakon dobijenog simbola. Druga mogućnost odnosi se na to da se učenicima dozvoli da zasluže simbole u učionici koje će razmeniti za nagrade kod kuće. Ovaj plan je veoma uspešan kada je uspostavljena saradnja između nastavnika i roditelja. Obično nastavnik šalje roditeljima beleške ili forme izveštaja dnevno ili dvaput nedeljno. Beleške ukazuju na učenikov broj poena zaslužen u prethodnom vremenskom periodu. Poeni mogu biti razmenjeni za minute gledanja televizije, pristup posebnim igračkama ili privatno provedeno vreme s roditeljima. Poeni, takođe, mogu biti uštedeni za veće nagrade kao što je putovanje. Ovu proceduru ne treba primenjivati ukoliko se veruje da dete može biti kažnjeno za lošiji izveštaj.

Sistem potkrepljenja simbolima je veoma složen, kao i vreme provedeno u primeni ovog postupka. Uopšteno govoreći, ove vrste podsticaja treba koristiti samo u tri situacije: da se motivišu učenici koji su potpuno nezainteresovani za svoj rad i ne odgovaraju na druge pristupe; da ohrabre učenike koji neprestano postižu neuspeh; i kada je reč o odeljenju koje je izvan kontrole nastavnika. Primena ovog načina potkrepljenja može dovesti do toga da određene grupe učenika napreduju više od drugih. Ova vrsta konkretne, direktne prirode simboličkog potkrepljenja može imati pozitivan uticaj na učenike koji imaju teškoće u razvoju, učenici koji sporo uče, učenici koji često doživljavaju neuspeh, učenici sa slabim akademskim veštinama i učenici sa problemima u ponašanju.

Pre pokušaja da se uvede ovaj sistem, nastavnik treba da bude siguran u svoj metod učenja i ima uvid u materijale za učenje. Ponekad ometanje časa ili nedostatak motivacije ukazuju na to da način podučavanja treba da bude promenjen; da su razredna pravila nejasna ili nametnuta nedosledno; da nastavnik ne obezbeđuje dovoljno socijalnog potkrepljenja, pohvala ili topline; da je tekst suviše lagan ili previše težak. Ukoliko navedeni problemi postoje, simboličko potkrepljenje može poboljšati situaciju trenutno, ali učenici će i dalje imati teškoće u učenju.

Posebna vrsta *programa o pravljenju ugovora sa nastavnikom* predstavlja još jedan od načina pozitivne podrške učenicima koji imaju probleme u ponašanju. Ističe se da je ovo pozitivni način kojim se učeniku pruža mogućnost da ima aktivnu ulogu u procesu menjanja njegovog ponašanja. U ovoj vrsti programa, nastavnik sastavlja individualni ugovor sa svakim učenicom, opisujući tačno šta učenik može da zasluži kao određene privilegije ili nagradu. U nekim programima, učenici učestvuju tako što se sami odlučuju i odabiraju ponašanja koja će biti potkrepljena ili nagrađena, a koja mogu biti postignuta (Sprinthall, Sprinthall & Oja, 1998). Proces pregovaranja ko-

ji podrazumeva ova vrsta ugovora sam po sebi može biti obrazovno iskustvo, u kome učenici uče da postavljaju razumne ciljeve i ostaju u granicama ugovora. Navodi se primer ugovora o izvršavanju domaćih zadataka koji je odgovarajući oblik rada za srednje i više razrede. Može biti prikazan grafikonom i služi kao individualni plan aktivnosti učenika, lista školskih zadataka i kao način beleženja učenikovog napredovanja u odnosu na prethodne rezultate rada. Takođe, ova vrsta ugovora može čak pomoći u tome da učenik obeleži školske zadatke i datume zaduženja u školi. Kao prednost korišćenja ugovora ističe se to što se postižu jasni i pozitivni ishodi zajedničkim naporom učenika i nastavnika, što učenik zna šta se od njega očekuje i kako može da dobije nagradu. Ugovor omogućava otvorenu komunikaciju između nastavnika i učenika, stvara neutralnu situaciju kada se sukob pojavi i pruža osećaj pravednosti i poštenog postupanja (Gašić-Pavišić, 2005).

Pozitivni efekti nastavnikove pohvale uočeni su u povećanju aktivnosti učenika, tako da učenik uči da zasluži nastavnikovu pohvalu. Nastavnikova pohvala treba da je povezana sa samim ponašanjem učenika i ne treba da se daje izolovano od tog ponašanja. Kvalitetna verbalna pohvala treba da se fokusira na vrednost i značajnost zadatka koji se nagrađuje. Učenici mogu reagovati na nagradu tako što će biti spoljašnje ili unutrašnje motivisani, tako da prihvatanje verbalne pohvale treba da je usaglašeno sa mogućnošću da učenik opazi unutrašnju vrednost aktivnosti.

Kada je reč o pravednosti nagrada postoje dva nivoa razmatranja. Učenici nisu samo skloni poređenju nagrada sa obavljanjem jednakih aktivnosti, već oni, takođe, upoređuju nagradu sa zahtevima i naporom koji je potrebno uložiti za obavljanje aktivnosti koja se nagrađuje. U istraživanjima koja se odnose na kvalitet potkrepljivača ustanovljeno je da učenici mogu da se posvete samoj aktivnosti da bi postigli izabranu nagradu. Ukoliko nastavnik ne obezbedi odgovarajuću nagradu, onda učenik može da traži druge potkrepljujuće aktivnosti ili ne završi zadatak do kraja. Smatra se da su detetovo opažanje pravednosti, prepoznavanje osećanja koja su time izazvana i pravedno postupanje prema drugim osobama važni aspekti prosocijalnog razvoja (Evans, Galyer & Smith, 2001).

Pojedini autori navode da učenici sa napredovanjem u školi uviđaju i to da su razlike među vršnjacima prema sposobnostima i uložnim naporima u nezavisnoj vezi sa rezultatima aktivnosti. Učenici sa problemima u učenju često se obrazuju u istom razredu sa učenicima koji nemaju taj problem. Iako nastavnici često pokušavaju da prikriju razlike između učenika sa problemima i njihovih vršnjaka koji nemaju te probleme, učenici verovatno prepoznaju različit stepen postignuća. Zbog toga, nastavnici treba da naglase jednakost među učenicima koji su skloni tome da porede svoje izvođenje aktiv-

nosti i očekivanja. Učenici sa problemima u učenju treba da dobiju nagrade koje su podjednake nagradama koje dobijaju njihovi vršnjaci za izvođenje sličnih aktivnosti. Suprotno tome, kada učenici upoređuju ocene prema proseku razreda umesto da prate svoj individualni napredak, oni razvijaju negativne stavove prema razredu u celini. S druge strane, kada učenici misle da su njihovi školski drugovi dobili bolju ili veću nagradu za obavljanje iste aktivnosti, onda ti učenici mogu biti nezadovoljni svojom nagradom.

Ova analiza i osvrt na istraživačke nalaze treba da pomogne nastavnicima u *određivanju ciljeva* učenikovog ponašanja što doprinosi razvijanju tehnika za podsticanje pozitivnog ponašanja učenika. Ako nastavnik ustanovi da je funkcija ponašanja spoljašnje motivisana onda nastavnik može da primeni podršku kao sredstvo podsticanja pozitivnog ponašanja, verbalne i materijalne nagrade u menjanju i podržavanju ponašanja. Ukoliko podsticanje poželjnog ponašanja nema očiglednu spoljašnju funkciju nastavniku se sugeriše da nastavi sa posmatranjem ponašanja bez spoljašnjih podsticaja. Takođe, ako se nepoželjno ponašanje pojavljuje kao unutrašnje motivisano onda učenik mora naučiti drugačije ponašanje.

### **Odobranje (ohrabrenje, podrška) kao sredstvo podsticanja**

*Odobranje* kao vrsta potkrepljenja podrazumeva prihvatanje određene aktivnosti deteta odobravajućim (pozitivnim) komentarima od strane odraslih ili vršnjaka (Lamb, Easterbrooks & Holden, 1980; Winter, 1990). Odobranje šire shvaćeno kao podrška, briga i razumevanje odnosi se na ono što učenik radi i stalnu težnju da on shvati da uloženi napor ima smisla, da ga neko primećuje i ceni. Odobranje (podrška, briga, razumevanje) pretpostavlja pozitivan stav prema učenicima, verovanje u sposobnosti učenika, uvažavanje želja i potreba učenika, saradničke odnose sa učenicima, prihvatanje stavova, osećanja i mišljenja učenika, razumevanje teškoća i problema učenika, prihvatanje učenika onakvim kakvi jesu, a to su, u stvari, svojevrsni uslovi za ispoljavanje poželjnih osobina ličnosti i poželjnih oblika ponašanja učenika. Može podrazumevati i različite vrste pomoći u učenju: (1) pružanje direktne pomoći u učenju (ukazivanjem na način kako da se reše neki zadaci ili nauči neka lekcija, pribavljanje literature, upućivanje u tehniku učenja); (2) nastavnik pruža različite vrste pomoći s obzirom na vrstu poteškoća u učenju (uzrok poteškoća može biti različit, na primer, nerazvijenost sposobnosti, nedostatak radnih navika, nerazvijena motivacija za učenjem); (3) postavljanje sve većih zahteva učenicima uz istovremeno uvažavanje sposobnosti i interesovanja učenika (npr., nastavnik pruža pomoć učenicima na taj način što im daje takve obaveze koje oni s obzirom na svoje sposobnosti i

ulaganje određenog napora mogu izvršiti); (4) pomoć koja se sastoji u podsticanju i unapređivanju sposobnosti, motivacije i osobina ličnosti putem stvaranja situacija u kojima se učenici osposobljavaju za nove oblike učenja (učenje putem rešavanja problema, učenje putem diskusije, učenje otkrivanjem, različiti oblici stvaralačkog učenja) uz stalno hrabrenje učenika da istraju u radu. Ovu vrstu mera čine svi oblici izražavanja nastavnikove pažnje prema detetu, nastavnikovog odobravanja, priznanja i ohrabrivanja, a isto tako i oblici pažnje od drugih učenika u razredu, kao i drugih odraslih osoba u školi. Pažnja nastavnika prema detetu jedno je od najuspešnijih sredstava kojima nastavnik može uticati na detetovo ponašanje, tako što će određene vidove ponašanja pojačati i učvrstiti. Čak i sasvim jednostavni oblici pažnje, poput gledanja u dete mogu određene vidove ponašanja pojačati i učvrstiti (Hall *et al.*, 1975). Pažnja ima važnu ulogu u motivisanju dece za rad, u podizanju njihovog samopouzdanja i podsticanju na istrajnost. Zato je važno da nastavnik pažnjom podstiče decu koja se ponašaju na poželjan način. Nasmešiti se detetu, pogledati ga, pomilovati ga po glavi – sve su to načini kako nastavnik može da utiče na učenikov postupak koji smatra poželjnim i koji bi bilo dobro da dete ponovi.

Kada se govori o ponašanju učenika u literaturi se naglašava razlika između ohrabrenja i pohvale, smatrajući da ohrabrenje čini okosnicu u sticanju »pozitivne slike o sebi« i popravljanja vlastitog ponašanja (Nelsen, 2001). Smatra se da uspešna primena ohrabrivanja od odraslih zahteva stavove poštovanja, zainteresovanosti za detetovo stanovište i želju da se utiče na veštine koje dete vode ka sticanju samopouzdanja i nezavisnosti. Ohrabrenje je učenje dece životnim stilovima koji su im potrebni da bi bili uspešni u životu i u odnosima koji su od društvenog značaja. Ohrabrivanje omogućava deci da razviju predstave: »Ja sam sposobna, mogu da budem korisna i mogu da utičem na ono što mi se događa, ili na to kako ću da reagujem« (Nelsen, 2001). Prema ovom mišljenju, pohvala može da podstakne dete da razvije sliku o sebi koja potpuno zavisi od mišljenja drugih. Iako, pohvala može uticati na motivaciju određene dece, problem je u tome što se deca mogu pretvoriti u nekoga ko stalno ugađa odraslima i ko ima neprestanu potrebu za pohvalama. S druge strane, pojedina deca se bune protiv pohvale, ili zbog toga što ne žele da žive u skladu sa očekivanjima drugih ili zbog toga što se boje da se nadmeću sa onima koji izgleda lako dobijaju pohvale.

Istraživanja koja su se bavila odnosom primene nastavnikovog odobravanja i neodobravanja učenikovog ponašanja i učenikove usmerenosti na zadatak ustanovila su da postoje individualne razlike među nastavnicima. Ustanovljeno je da je određen broj nastavnika više usmeren na školsko postignuće učenika i u velikoj meri koristi odobravanje. Neodobravanje određene

nog ponašanja uglavnom se odnosi na učenikovo socijalno ponašanje. Nastavnikovi odgovori na učenikovo ponašanje označeni su kao pozitivno ili negativno pokazivanje, i dalje su kategorisani u terminima učenikovog ponašanja (akademskog i socijalnog) koje je nastavnik pokretao. Usmerenost na zadatak je definisana kao kontakt očima sa nastavnikom ili drugi načini praćenja nastavnikovih instrukcija. Rezultati istraživanja pokazuju da grupa nastavnika češće koristi odobravanje od neodobravanja, kao i to da nastavnici više reaguju na akademsko ponašanje nego na socijalno. Takođe, ustanovljeno je da nastavnici češće koriste neodobravanje kada je u pitanju socijalno ponašanje učenika. Istraživanje pokazuje da su nastavnici ženskog pola skloniji korišćenju neodobravanja nekog ponašanja. Pronađena je pozitivna veza između usmerenosti na zadatak (vremena provedenog na zadatku) i korišćenja odobravanja školskog postignuća i socijalnog ponašanja, i negativna veza između usmerenosti na zadatak i neodobravanja socijalnog ponašanja.

Poređenjem rezultata ovog istraživanja sprovedenog u Velikoj Britaniji i Hong Kongu uočen je veliki broj razlika. Prvo, stepen usmerenosti na zadatak je prosečno niži u razredima u Hong Kongu. Pretpostavlja se da je to povezano sa razlikama u sadržaju lekcija i metodu učenja, gde je veliki naglasak na držanju predavanja, mehaničkom učenju i pripremanju za školu i javne ispite u školama u Hong Kongu. Prisutnost učenika u razredu koji ponavljaju celu godinu školovanja, ili koriste engleski kao sredstvo instrukcije, može takođe uticati. Veličina razreda u Engleskoj i Hong Kongu može biti drugi faktor. Nastavnici u školama u Hong Kongu naglašavaju učenikovo akademsko ponašanje, čak i više od nastavnika u Engleskoj. Fokusiranje na akademsko ponašanje objašnjava se činjenicom da nastavnici u školama u Hong Kongu daju prioritet akademskom uspehu, kao i obrazovni sistem uopšte (Winter, 1990).

Smatra se da je zastupljenost odobravanja, čak 63%, u školama u Hong Kongu iznenađujuće visoka. Zanimljivo je istaći da pojedini nastavnici ukazuju na to da je korišćenje potkrepljenja za poželjno ponašanje u suprotnosti sa tradicionalnim konfučijanskim idejama o odgovornosti nastavnika da podučava i učenika da uči i njihovoj spremnosti da slušaju bez pitanja i bez traženja ohrabrenja. Ovi nalazi istraživanja pokazuju da, ne osvrćući se na kulturnu tradiciju i neka zapažanja nastavnika o tome šta može biti prihvateno, većina nastavnika naglašava odobravanje na način koji je sadržan u preporukama moderne zapadne bihejvioralne psihologije.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici u britanskim osnovnim školama više koriste odobravanje nekog ponašanja od neodobravanja. Odobravanje školskog uspeha (na primer: »Veoma dobro urađeno Džone, imaš lep rukopis«) je mnogo češće od neodobravanja (na primer: »Samo dva po-



kušaja su u redu, nije baš najbolje. Eh, Suzana«). Suprotno tome, nastavnici veoma brzo zapažaju socijalno ponašanje koje ne odobravaju i neprestano opominju učenike zbog toga (na primer: »Šeron, koliko puta treba da ti kažem da ostaneš na svom mestu«). Ipak, nastavnici se teško odlučuju da izraze odobravanje kada se učenici ponašaju na socijalno prihvatljiv način (na primer: »Tako volim odeljenje«, »Čula sam glas koji dolazi iz ovog reda«). Istraživanja daju potvrdu stava roditelja i nastavnika da je teško ignorisati loše ponašanje i pohvaliti dobro ponašanje, što je u suprotnosti sa reakcijama na akademski uspeh (Merrett & Wheldall, 1987). Dakle, od učenika se očekuje da se pristojno ponašaju i to se prihvata bez komentara, a kada učenici greše nastavnici ih najčešće opominju.

### **Primer (uzor, model) kao sredstvo podsticanja**

*Uzor (model ili primer u vaspitanju)* je svaki spoljašnji činilac koji istovremeno određuje sadržaj, cilj i način izvođenja neke aktivnosti i služi kao standard za poređenje i ocenjivanje svojstva i ishoda te aktivnosti (*Pedagoška enciklopedija*, 1989). U tom smislu, najčešće se govori o različitim uzorima u vezi sa aktivnošću učenja, posebno kada je reč o socijalnom učenju. Tipične primere uloge uzora nalazimo u učenju putem oponašanja (imitacije), poistovećivanja (identifikacije) i igrovnog ili stvarnog preuzimanja društvenih uloga. U navedenim vrstama učenja, koje se često nazivaju »učenje po modelu«, subjekt posmatra ili zamišlja ponašanje uzora i unosi u svoje ponašanje, a često i u unutrašnje doživljavanje, unosi promene koje ga najpre manifestno a zatim i suštinski čine sličnim sa osobinama, aktivnostima i postignućima uzora. Uzori su najčešće istaknute i privlačne osobe iz neposredne društvene sredine i javnog života, a to mogu biti i grupe osoba koje povezuju ista obeležja ili karakteristični obrasci ponašanja.

Osvrnucemo se na još jedno određenje prema kojem *primer u vaspitanju* ima značajno mesto, posebno u moralnom vaspitanju ličnosti (*Pedagoška enciklopedija*, 1989). Primenjuje se kao vrlo efikasno sredstvo podsticanja, uveravanja i navikavanja na zahteve koje pojedinac postavlja sam sebi ili mu ih postavlja njegova uža i šira društvena sredina. Uzori se u toku razvoja ličnosti menjaju. Mladi se vrlo rano identifikuju s drugim osobama, pa je nužno obogaćivati društvenu sredinu sa što više pozitivnih primera. Istraživanja su pokazala da su motivi različiti, kao što je različita i vrsta uzora. Neki se identifikuju sa drugom osobom zbog ljubavi i poštovanja prema svom uzoru i zbog želje da liče na njega po nekoj osobini. Mogu se oponašati i druge osobe, da bi smo u uspehu drugih doživeli i vlastiti uspeh, koji nismo mogli sami postići. Često se oponašaju i oni uzori koji su više prisutni u

okolini posredstvom sredstava javnih komunikacija. Postoje različiti pozitivni primeri iz literature, nauke, umetnosti, istorije, filma i sl. Međutim, naj-snažnije deluju na razvoj ličnosti pozitivni primeri osoba iz stvarnog života, i to svojom konkretnošću, nenametljivošću, ubedljivošću i kompleksnošću, posebno pozitivni primeri roditelja i nastavnika.

Ponašanje odraslih osoba, pre svega nastavnika, kao i ponašanje drugih učenika predstavlja model koji učenici prihvataju i podržavaju. Moguće je razlikovati dve vrste procesa kojima deca stižu stavove, vrednosti i obrasce socijalnog ponašanja. Pre svega, neke socijalne veštine stižu su kroz proces direktnog podučavanja ili instrumentalnog uslovljavanja. Za ovaj oblik učenja karakteristično je da roditelji i drugi agensi socijalizacije pokazuju, relativno jasno, šta žele da dete nauči i nastoje da utiču na njegovo ponašanje putem nagrade i kazne. Iako se socijalizacija deteta ostvaruje jednim delom, kroz takvo direktno učenje, crte ličnosti se, uglavnom, stižu na taj način što dete aktivno imitira stavove i ponašanja roditelja, mada roditelji najčešće nemaju nameru da ih tome uče. Istraživački nalazi ukazuju na to da se, za razliku od relativno sporog procesa instrumentalnog obučavanja, učenje po modelu brzo odvija i da se tako usvajaju veći delovi ili čak celoviti obrasci ponašanja (Bandura, 1972, 1982).

U većini teorija o identifikaciji ističe se da roditeljska ljubav potpomaže učenje putem imitacije. Pretpostavlja se, naime, da će ponavljanjem veze između ponašanja i osobina roditelja i toplih, nežnih i potkrepljujućih postupaka gajenja dece, osobine ličnosti roditelja postepeno da postanu pozitivna vrednost za dete. Isti slučaj je i sa osobinama i postupcima nastavnika (učitelja) u školi. Na taj način dete biva motivisano da pokaže te pozitivno vrednovane osobine i u svom ponašanju.

Ova hipoteza je donekle potvrđena rezultatima eksperimenta u kome je sistematski variran kvalitet odnosa između ženskog modela i predškolske dece. Sa jednom grupom dece model je uspostavio topao i pozitivan odnos, dok se prema drugoj grupi dece ponašao hladno i uzdržano. Posle toga su deca i modeli igrali jednu igru u kojoj je model pokazivao relativno nove oblike verbalnog i motornog ponašanja i beležena je pojava imitacije kod dece. Deca koja su imala pozitivan odnos sa modelom imitirala su njegovo ponašanje mnogo više nego deca prema kojoj se ista ta osoba hladno ponašala. Pokazivanje modela koji ima potkrepljujuća svojstva imalo je dvostruko dejstvo na decu: ne samo da su ona tačno imitirala ono što su čula nego su bila i mnogo govornija.

Posmatrano u školi, nastavnici svojim osobinama i ponašanjem predstavljaju uzore koje učenici oponašaju, odnosno identifikujući se sa njima usvajaju obeležja koja trajno zadržavaju. Naime, tek kada neko ponašanje

ima pozitivne efekte dete će želeti da ga oponaša i u odsustvu nastavnika. Ovo je od posebnog značaja za mlađi školski uzrast, jer je pozitivan odnos sa nastavnikom podsticajan za učenje i ponašanje. Takođe, dete mora biti motivisano spoljašnjim podsticajem, kao što su učiteljeva pohvala i nagrada i kao rezultat takvog uticaja odraslog, nakon izvesnog vremena, deca počinju primenjivati pohvalu i nagradu na svoj sopstveni rad. Uticanje putem ličnog primera nastavnika, često se zasniva na poverenju, što je neophodno naročito na mlađem školskom uzrastu.

U jednom od eksperimenata koje je izveo Bandura sa saradnicima, ispitivano je na koji način nagrađivanje ili kažnjavanje ponašanja modela utiče na to da li će oni biti imitirani. Jedna grupa dece je gledala agresivni model koji je nagrađivan, druga grupa – agresivni model koji je kažnjavan za isto ponašanje, dok za decu u kontrolnoj grupi nije bilo modela. Na osnovu dečijih odgovora zaključili su da je osnovni razlog opredeljivanja za agresivni model očigledno to što se agresija isplati a ne to što je ona stvarno privlačna. Ovo ispitivanje jasno pokazuje kako nagrađivani model može da prevagne u odnosu na vrednosni sistem posmatrača. Deca su lako usvojila ponašanje modela mada su ga smatrala nepoželjnim, moralno neprihvatljivim i uprkos tome što su javno kritikovala model zbog takvog ponašanja.

Rezultati drugog eksperimenta koji je izveo Bandura, pokazuju da kažnjavanje modela može samo da dovede do toga da dete ne pokaže šta je naučilo, ali ne može uopšte da spreči učenje po modelu. U ovom eksperimentu deca su gledala agresivni model na filmu koji je u jednom slučaju bio strogo kažnjen, u drugom velikodušno nagrađen, dok u trećem nije bio ni nagrađen ni kažnjen za takvo ponašanje. Kao i u prethodnim eksperimentima, posle filma je ispitivano da li deca imitiraju ponašanje koje su videla. Pokazalo se da su deca koja su gledala kažnjeni model znatno manje imitirala njegovo ponašanje u odnosu na decu iz ostale dve grupe. Zatim je svoj deci ponuđen privlačan cilj do koga su mogla da dođu jedino ako ponove ponašanje modela. Uvođenje nagrade je potpuno izbrisalo prethodno uočene razlike u ponašanju, otkrivajući da postoji jednak nivo učenja kod dece iz sve tri grupe. Ove činjenice navode na zaključak da će posmatranje antisocijalnih ili drugih oblika ponašanja koji bivaju kažnjeni verovatno retko dovesti do otvorenog ispoljavanja takvog ponašanja kod dece. Međutim, posmatranjem se ipak uči takvo ponašanje pa može da se ispolji kasnije, u onim okolnostima kad postoji odgovarajući podsticaj, neophodna pomoćna sredstva i očekivanje dovoljno privlačne nagrade za uspešno izvođenje takvih postupaka (Bandura, 1982).

Deca su u porodici, društvu vršnjaka, školi, preko mas-medija izložena ogromnom broju modela. Ipak, neke od njih više cene od drugih, kao što i

neka ponašanja istog modela cene više od drugih. Istraživanja pokazuju da je učenje po modelu, naročito kod dece, dosta neselektivno, da sama izloženost modelu, uključujući i dužinu izloženosti, doprinosi učenju ponašanja modela, čak i ako se naučeno ponašanje ne ispoljava odmah (Crain, 1980). Takođe, brojni eksperimenti na uzrastu od 9 do 12 godina pokazuju da je imitiranje jedan od značajnih tehnika u unapređivanju ponašanja u razredu, u procesu socijalizacije uopšte i u jezičkom razvoju, posebno u radu sa učenicima koji zahtevaju specijalne metode instrukcije (Baer, Peterson & Sherman, 1972).

Ispoljavanje ponašanja koja su posmatrana i naučena od modela zavisi od posledica koje ponašanje modela ima za njega, uključujući uspeh ili neuspeh. Istraživanja su pokazala da je za privlačnost osobina i ponašanja modela značajna naklonost modela prema detetu i ljubavi deteta prema modelu, tj. značaj emocionalne vezanosti za model. Neki autori ističu da je status, odnosno posedovanje moći nad stvarima, posedovanje ljubavi, poštovanja drugih i mogućnosti da sebi obezbede različite vrste prednosti, razlog zbog koga se dete identifikuje sa modelom. Ova vrsta motivacije u učenju po modelu eksperimentalno je dokazana (Janjetović, 1999).

Efikasno razvijanje karakternih i drugih društveno značajnih osobina zahteva primenu vaspitnih postupaka razvijanja moralnih vrednosti kao što su: podučavanje, davanje primera, očekivanje poželjnog ponašanja i uključivanje u aktivnost (Ryan, 1985; Lickona, 1992). U svakom od navedenih postupaka potrebno je ukazati na važnost vrednosti koja se želi razvijati kod učenika. Preporuke za prenošenje vrednosti učenjem po modelu odnose se na korišćenje intrinzično vrednih, izuzetnih i opštih svojstava onoga koji je prenosilac sadržaja koji učenici treba da usvoje. Najefikasnije je koristiti opšta svojstva osobe koja je uzor. Neka svojstva, kao što su fizička privlačnost, spretnost i snaga, inteligencija, znanje nečeg teškog i istovremeno prijatnog ili korisnog, hrabrost i samouverenost, smisao za humor i duhovitost, omiljenost od strane nekoga kome se učenici dive, privlačna su pripadnicima svih uzrasnih i obrazovnih grupa. Pogodno je što se među učenicima često mogu naći osobe koje mogu biti uzori vršnjacima ili mlađima zahvaljujući nekom od pomenutih svojstava. Pretpostavlja se da postoji razvojna uslovljenost bliskosti sa vršnjacima, što znači da se sa uzrastom povećava učešće i važnost vršnjaka u procesu socijalizacije.

Pored uzrasnih razlika, nalazi istraživanja (Joksimović, 1986) upućuju na izvesne razlike između polova u pogledu njihove usmerenosti ka vršnjacima. S obzirom na to da su roditeljski pritisci i kontrola manji prema muškoj deci, koja se zato više osamostaljuju, može se reći da dečaci pokazuju veću bliskost sa vršnjacima. Shvatanja prema kojima vršnjaci podstiču suprot-

stavljanje vrednostima odraslih upućuju na pretpostavku da su ka vršnjacima više usmereni lošiji učenici, dok se očekivanje o većoj bliskosti sa vršnjacima boljih učenika zasniva na shvatanjima da se vršnjaci zalažu za prihvatanje društveno poželjnih vrednosti. Takođe, nalazi istraživanja pokazuju da usmerenost ka vršnjacima nije ista u svim situacijama, već da zavisi od oblasti i sadržaja interakcije.

S obzirom na činjenicu da *primer u vaspitanju* ima značajno mesto u razvijanju ličnosti učenika nas je u istraživačkom delu rada zanimalo da li se »ukazivanje na ponašanje drugih učenika kao primer«, pohvaljivanje i nagrađivanje takvog ponašanja, izdvaja kao obrazac ponašanja na času i kakve posledice može imati ovakav oblik nastavnikovog uticanja na ponašanje učenika.

#### **Nekontingentno potkrepljenje: različiti verbalni i neverbalni znaci**

Ono što želimo saopštiti izražavamo rečima – znači *verbalno* – i stavom tela, gestovima, mimikom, modulacijama u glasu, izrazom očiju – znači *neverbalno* (Argyle, 1978). Važni neverbalni znakovi su i telesni dodir kao i razlike u odstojanju pri razgovoru sa drugima. Bez korišćenja neverbalnih znakova, komunikaciona interakcija bila bi mnogo oskudnija. Kroz neverbalnu komunikaciju razmenjuju se raznovrsne poruke: o emocionalnom stanju učenika u komunikaciji, o njihovim namerama i očekivanjima, o mnogim sadržajima koje je verbalno teško izraziti. Naime, uvek je neposredna komunikaciona interakcija osoba kombinacija verbalne i neverbalne komunikacije. Neverbalni komunikacioni znakovi javljaju se ili istovremeno s rečima ili im prethode, ili su reakcije na njih.

Oblast »govor tela« ili neverbalna komunikacija veoma dugo je ignorisana u okviru nastave i obrazovanja nastavnika. Oko 75% do 90% sadržaja poruka prenosi se neverbalno. Aktuelni verbalni sadržaj poruke često je manje bitan od tona glasa, izraza lica i držanja (položaj tela). U razredu, način na koji nastavnik sedi ili stoji, njegovi pokreti, gestovi, povišen ili snižen glas otkrivaju značenje odnosa prema učeniku. Istraživanja pokazuju da nastavnici, koji imaju pozitivne stavove prema svom okruženju i svetu uopšte, primenjuju različite vrste neverbalnih pravila da bi ohrabрили učenikovo učešće i uključivanje u aktivnosti na času. Suprotno tome, nastavnikovi negativni stavovi ističu neverbalno ponašanje koje obeshrabruje ili inhibira učenikovo učešće u aktivnostima (Sprinthall, Sprinthall & Oja, 1998). Očigledno je da učenici razumeju značenje različitih sistema govora tela. Takođe, rezultati istraživanja ukazuju na jasnu povezanost između nastavnikovog ponašanja i socioemocionalne klime u razredu.

Važno je da nastavnici razviju potrebu osveščivanja vlastitog repertoara neverbalnog ponašanja. To podrazumeva prepoznavanje i pokazivanje oblasti u kojima nastavnikovo ponašanje inhibira učenikov razvoj. Efikasno ponašanje nastavnika pretpostavlja, ne samo izražavanje očekivanja, već i pokazivanje opšte zainteresovanosti za »slušanje« učenika i rad sa njima što stvara atmosferu uzajamnog razumevanja (Sprinthall, Sprinthall & Oja, 1998). Navešćemo neke verbalne znake koji mogu predstavljati vrstu podsticaja: (a) reči: »da«, »dobro«, »lepo«, »u redu«, »odlično«, »samo napred«, »odličan rad« i sl; (b) rečenice: »To je pametno«, »To mi se sviđa«, »Vidi se da si radio«, »Samo tako nastavi«, »Lepo si to objasnio«, »Ti napreduješ« i sl. Takođe, neverbalni znaci su: (a) facijalni: osmeh, motrenje, podizanje obrva, širenje očiju itd., (b) pokreti tela, aplaudiranje, dizanje ruku, podizanje palca, klimanje glavom, igranje, skakanje i sl. Navedeni verbalni i neverbalni znaci kao *nekontingentno potkrepljenje* imaju dve različite funkcije. Primarna funkcija ovih znakova odnosi se na nastavnikovo održavanje i usmeravanje komunikacije sa učenikom. Dakle, nekontingentno potkrepljenje obezbeđuje kontakt nastavnika sa učenikom i odgovara prirodnoj situaciji u kojoj oni komuniciraju. Druga funkcija podrazumava nastavnikove afirmativne poruke koje predstavljaju potvrdu da nastavnik prati izjave učenika koje, istovremeno, odgovaraju onom što nastavnik očekuje i zahteva. Treba naglasiti da su ove vrste poruka od strane nastavnika suviše uopštene i nemaju funkciju pohvale.

---

---

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem podsticanja privukao je našu pažnju zbog uočenog nesklada koji postoji između isticanja njegovog značaja u teoriji i njegove primene u vaspitnoj praksi. U stručnoj literaturi i u javnosti postoji stav da je podsticanje kao mera poželjno u vaspitanju učenika i da je sastavni deo rada vaspitača. Međutim, istraživanja školske prakse ukazuju na to da jedan broj nastavnika ne primenjuje sredstva podsticanja na pedagoški zasnovan način, često zbog nedovoljne upućenosti u načine primene tih sredstava. Takođe, istraživanja su potvrdila da se kazna kao vaspitna mera češće koristi od nagrađivanja. Imajući u vidu različite istraživačke kontekste u kojima su ispitivani efekti pojedinih sredstava podsticanja, prvenstveno nagrade, nastojali smo da u okviru istraživanja sagledamo podatke o učestalosti, karakteristikama i uslovima u kojima se sredstva podsticanja primenjuju u školi. Smatrali smo potrebnim i korisnim da realizujemo istraživanje jer je podsticanje kao vaspitna mera od značaja za ishode vaspitno-obrazovnog procesa i razvoja ličnosti učenika. Neophodno je imati u vidu složenu prirodu mehanizma podsticanja kao i protivrečnosti njegovog delovanja na ličnost učenika. Podsticanje može imati, osim pozitivnog, i negativno dejstvo. Da bi se izbegle takve neželjene posledice, podsticanje treba primenjivati oprezno i smišljeno, imajući u vidu ličnost učenika i krajnji efekat. Podsticanje treba da bude obrazloženo i pravedno, da se primenjuje vodeći računa ne samo o rezultatima rada i učenja, već i o zalaganju, inicijativi i ličnim osobinama učenika. Takođe, ne treba ga primenjivati suviše često da se ne bi pretvorilo u običnu i svakodnevnu pojavu, i treba da bude srazmerno obavljenom postupku ili stepenu ostvarenog postignuća.

Istraživanja koja su obavljena u ovoj oblasti bila su usmerena u različitim pravcima: ka proučavanju efekata nagrade, pohvale i ohrabrenja na ličnost učenika, kvalitet komunikacije i stil ponašanja nastavnika koji odlikuje veći stepen podsticanja, ali svakako najčešći kontekst je proučavanje kažnjavanja i određenih osobenosti nagrađivanja kao opozita ovoj meri u okviru rešavanja disciplinskih problema ili problema sa ispoljavanjem agresivnosti

učenika. Analizirajući literaturu uočava se da su primenjivani različiti metodološki postupci i istraživačke tehnike, ali da sredstva podsticanja (verbalni i neverbalni podsticaj, odobravanje, pohvala, nagrada i primer) nisu bila primarni cilj istraživanja, već uzgredni efekat ili pokazatelj u proučavanju drugih pedagoških pojava. Takođe, radovi brojnih istraživača doprineli su sistematizovanju znanja o komunikaciji nastavnika i učenika u razredu, kao i o značaju velikog broja varijabli za ostvarivanje različitih vaspitno-obrazovnih ciljeva. Ova istraživanja indirektno su dolazila i do podataka o efektima nastavnikovih postupaka nagrađivanja i kažnjavanja.

Istraživanja o ponašanju nastavnika na času ukazuju na problem nepripremljenosti nastavnika za stvaranje i održavanje podsticajne klime u toku nastave. Na primer, jedna od najčešćih grešaka u ponašanju nastavnika je u tome da stalno opominje učenika za nepoželjno ponašanje, što skreće pažnju na učenika ali, istovremeno, ostaje bez efekta. Ustanovljeno je da nastavnici mnogo češće primenjuju opomene u odnosu na pohvale i to čine na pogrešan način, tako da je akcenat na nepoželjnom ponašanju učenika koje izaziva veću pažnju nastavnika, nego učenici koji se dobro ponašaju. Uočena je još jedna tipična greška koja se odnosi na očekivanje nastavnika: učenik koji se dobro ponaša retko se pohvaljuje, a stalno se opominje, ako to ne čini.

Neopravdano zapostavljanje istraživanja iz ove oblasti možda potiče iz delikatne prirode problema i teškoća koje se zbog toga javljaju prilikom prikupljanja podataka. Smatramo da je za sagledavanje ove problematike jedan od važnih faktora i doživljaj deteta i način na koji učenici opažaju značenje nagrade, pohvale i ostalih sredstava podsticanja. Ohrabrujući učenike da obavljaju svoje aktivnosti na najbolji način, pohvaljujući njihov rad i postavljajući visoke kriterijume ne znači da će nastavnik postići svoje ciljeve. Smatra se da nastavnikova pohvala ili nagrada, bilo verbalna ili u formi ocene zavisi, između ostalog, od načina na koji učenik opaža tu vrstu podsticanja. Nastavnikove procene ne smatraju se uvek nagrađujućim i odobravajućim za svakog učenika. Zato je ovo istraživanje obuhvatilo sistematsko posmatranje časova redovne nastave, za koje smo pretpostavljali da će dati odgovor na pitanje o karakteristikama podsticajnih mera koje se pojavljuju u nastavi, i anketiranje učenika kako bismo dobili informaciju o njihovom mišljenju u pogledu primene tih mera u školi.

Na osnovu pregleda relevantnih istraživanja stranih i domaćih autora, došli smo do izvesnih zaključaka koji su predstavljali sugestije u formulisanju predmeta ovog istraživanja. Prvo, karakteristike odobravanja, nagrade, pohvale i primera češće su dovodene u vezu sa efektima kažnjavanja, a ređe je ispitivan kvalitet navedenih sredstava onakvih kakva jesu. Drugo, znatno veći broj ovih istraživanja povezan je sa razrednom nastavom zbog stava da



nagrađivanje nije tako bitno za stariji školski uzrast. Postoji mišljenje da, na primer, nastavnikova pohvala data u jednostavnoj interpersonalnoj komunikaciji predstavlja podsticaj, ali da u prisustvu vršnjaka to nije. Zbog toga se ovo istraživanje oslanja i na to kako učenici opažaju sredstva podsticanja. Postavlja se pitanje da li postoje razlike u vrstama ponašanja koja su podsticana pohvalom ili nagradom kod učenika i da li je te razlike moguće identifikovati. Konačno, želimo da znamo da li nastavnici u načinu primene mera podsticanja uvažavaju razlike među učenicima, ali kao prvo treba da saznamo kako učenici reaguju na nastavnikov podsticaj.

U skladu sa prethodnim, predmet ovog istraživanja odnosi se na mere podsticanja u vaspitanju u osnovnoj školi, i ovim pojmom su obuhvaćeni znaci u funkciji potkrepljenja – nekontingentnog (verbalni: reči i rečenice; neverbalni: facijalni i pokreti tela), na jednoj strani, i sredstva podsticanja (odobravanje, pohvala, nagrada, primer), na drugoj strani. Istraživanje je obuhvatilo utvrđivanje učestalosti i načina korišćenja navedenih mera podsticanja. Želeli smo da ispitamo primenu podsticanja kao vaspitne mere na nastavnom času i zbog toga istraživanje ne obuhvata sredstva podsticanja kao što su takmičenje, javna priznanja, posebne diplome, povelje, posebne pohvalnice i slično.

### **Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja**

Ovo istraživanje je preduzeto s *ciljem* da se ispita:

- učestalost primene podsticanja kao opšte vaspitne mere i učestalost primene pojedinih sredstava podsticanja u nastavnom radu u osnovnoj školi;
- način primene sredstava podsticanja (osmišljenost, obrazloženost, individualizovanost, pravednost, kontinuiranost) i pedagoška opravdanost primenjenih sredstava podsticanja (kada se primenjuju i zašto).

U osnovi ovako koncipiranog istraživanja postavljeni su sledeći *zadaci*:

- Trebalo je ispitati u kojoj meri se podsticanje kao vaspitna mera primenjuje u osnovnoj školi, što se odnosi na učestalost primene i raspoređenost sredstava podsticanja u toku časa i učestalost primene sredstava podsticanja prema uzrastu učenika.
- Da bi ispitali vrste i karakteristike sredstava podsticanja koje se primenjuju u vaspitanju učenika u osnovnoj školi trebalo je utvrditi s jedne strane, učestalost verbalnih i neverbalnih znakova kao vrste nekontingentnog potkrepljenja i s druge strane, učestalost odobravanja, pohvale, nagrade i primera kao podsticajnih sredstava.
- Utvrditi da li postoje razlike između nastavnih predmeta u pogledu učestalosti primene sredstava podsticanja na času.

- Utvrditi da li postoje razlike u izboru sredstava podsticanja koje nastavnici primenjuju na času s obzirom na uzrast učenika.
- Povezano sa prethodnim, trebalo je utvrditi najčešće podsticane vrste aktivnosti ili ponašanja prema mišljenju učenika i nastavnika na času.
- Ispitati mišljenje nastavnika o karakteristikama podsticajnih sredstava i načinu na koji se primenjuju na času.
- Ispitati mišljenje učenika različitog pola i uzrasta o učestalosti, načinu i uslovima primene pojedinih sredstava podsticanja u vaspitanju.

Na osnovu teorijskih razmatranja o značaju uloge podsticajnih sredstava u vaspitanju, kao i na osnovu uvida u rezultate relevantnih istraživanja, postavili smo *opštu hipotezu* da pedagoška vrednost podsticanja kao vaspitne mere u osnovnoj školi nije iskorišćena u dovoljnoj meri u radu nastavnika. U skladu sa opštim očekivanjem postavili smo nekoliko hipoteza užeg obima:

- Podsticanje kao vaspitna mera u osnovnoj školi primenjuje se učestalo, ali neplanski i nesistematično.
- Postoje značajne razlike u učestalosti primene sredstava podsticanja kod učenika različitog uzrasta.
- Različite vrste sredstava podsticanja (verbalni i neverbalni znaci, odobravanje, pohvala, nagrada, primer) primenjuju se u različitom stepenu u vaspitanju u osnovnoj školi.
- Postoje razlike između nastavnih predmeta u pogledu učestalosti primene sredstava podsticanja.
- Postoji razlika u izboru sredstava podsticanja s obzirom na mlađi i stariji školski uzrast.
- Postoje razlike u proceni nastavnika i učenika o učestalosti podsticanja određenih aktivnosti ili ponašanja učenika i opažanju najčešće podsticajnih aktivnosti i ponašanja.
- Postoji statistički značajna razlika u mišljenju nastavnika različitog pola o načinu primene sredstava podsticanja i njihovom značaju i ulozi u vaspitanju.
- Postoji statistički značajna razlika u mišljenju učenika različitog pola i uzrasta o učestalosti i načinu primene pojedinih sredstava podsticanja.

### Varijable istraživanja

Zbog složenosti problema podsticanja kao vaspitne mere u osnovnoj školi pošli smo od pretpostavki da se ovaj problem najdirektnije ispoljava u toku nastavnih časova i to u okviru komunikacije između nastavnika i učenika. Imajući u vidu činjenicu da u okviru časova postoje različite vrste nastavni-

kovog formalnog podsticanja istraživanjem smo obuhvatili verbalne i neverbalne znake podsticanja. *Verbalni i neverbalni znaci* kao vrsta podsticaja predstavljaju uopštenu reakciju nastavnika koja ostaje na nivou jednostavne afirmacije učenikovih odgovora ili ponašanja. To predstavlja vrstu nekontingentnog potkrepljenja koju ćemo u analizi rezultata istraživanja tretirati odvojeno od ostalih podsticajnih sredstava. Osnovna karakteristika ove vrste podsticaja je u tome da ne sadrži opis detalja o učenikovom ispunjenju zadatka. Dalje, po svojoj prirodi nekontingentno potkrepljenje obezbeđuje kontakt sa učenikom i odgovara prirodi situacije u kojoj nastavnik i učenik komuniciraju. Ova vrsta podsticaja odnosi se na uopštene reči (na primer, »Da«, »Dobro«) i rečenice (na primer, »Dobro si to uradio«, »Ti napreduješ«), kao i neverbalne facijalne znakove (na primer, »osmeh«) i pokrete tela (na primer, »klimanje glavom«) koje su karakteristične za razgovor nastavnika i učenika, ali ne daje potpunu informaciju o učenikovim rezultatima rada ili ponašanju. Ovi znaci mogu predstavljati potvrdu da nastavnik prati izjave učenika i da one odgovaraju nastavnikovim očekivanjima i zahtevima.

U skladu sa prirodom problema odlučili smo se za sistematsko posmatranje kao najpogodniji način za ispitivanje, a potom i za ispitivanje mišljenja nastavnika i učenika o primeni sredstava podsticanja. S obzirom na metodološki pristup problemu, u ovom istraživanju stepen učestalosti sredstava podsticanja i njihova raspoređenost na nastavnom času tretiran je kao zavisna varijabla. Odlučili smo se da protokol sistematskog posmatranja, u jednom delu, obuhvati kategorije koje se odnose na nekontingentno potkrepljenje koje predstavlja vrstu kontakta nastavnika sa učenikom i posledica je same situacije na času. *Nekontingentno potkrepljenje* ispitivali smo preko sledećih pokazatelja:

- verbalni znaci odobravanja – reči u funkciji nekontingentnog potkrepljenja,
- verbalni znaci odobravanja – rečenice u funkciji nekontingentnog potkrepljenja,
- neverbalni znaci odobravanja – facijalni znaci u funkciji nekontingentnog potkrepljenja,
- neverbalni znaci odobravanja – pokreti tela u funkciji nekontingentnog potkrepljenja.

U drugom delu protokola date su kategorije koje se odnose na vrstu i karakteristike podsticajnih sredstava. *Odobravanje (podrška, ohrabrenje)* u istraživanju podrazumeva afirmativne izjave i aktivnosti nastavnika kojima se izražava razumevanje i prihvatanje učenikovog mišljenja i osećanja, podrška, ukazivanje pomoći i pažnje učeniku. Svrha ove vrste podsticaja je da ohrabri i podrži učenika u bavljenju aktivnostima ili određenom ponašanju,

da nastavnik zapazi i odreaguje na izražavanje učenikovog mišljenja i osećanja, te da ukaže pomoć učeniku i omogući mu nastavljanje započelih aktivnosti. Ova kategorija je praćena na osnovu sledećih pokazatelja u protokolu:

- nastavnik uvažava individualne razlike,
- nastavnik uvažava osećanja učenika,
- nastavnik uvažava mišljenje učenika,
- nastavnik pruža pomoć učeniku,
- nastavnik obraća pažnju na učenika.

*Pohvala* se odnosi na pozitivne izjave nastavnika koje su direktno u vezi sa sadržajem aktivnosti ili ponašanja koje nastavnik pohvaljuje i predstavljaju vrstu procene zasnovanu na utvrđenim kriterijumima aktivnosti. Pohvala podrazumeva specifičan odgovor nastavnika na aktivnosti ili ponašanje učenika kojim bliže određuje i opisuje ponašanje koje pohvaljuje. Pohvala kao vrsta podsticaja je usmerena na učenikovo postignuće i obezbeđuje učeniku informaciju o njegovim kompetencijama ili o vrednosti tog postignuća. Ne podrazumeva izražavanje naklonosti ili kompliment. Protokol je obuhvatio kategoriju pohvala kao vrstu socijalnog ili verbalnog podsticaja kojom nastavnik:

- daje povratnu informaciju o postignutom uspehu učenika u konkretnoj aktivnosti,
- svojom izjavom podstiče učenika na dalju aktivnost,
- svojom izjavom doprinosi učenikovom samopouzdanju i samopoštovanju,
- daje usmenu pohvalu,
- daje pismenu pohvalu,
- upućuje pohvalu pojedincu,
- vodi računa o individualizovanosti pohvale,
- upućuje pohvalu celom odeljenju,
- obrazlaže pohvalu.

*Nagrada* se odnosi na različite vrste podsticaja koje prate učenikovu aktivnost ili ponašanje i zavise od uspešnosti obavljenog zadatka na času. Nastavnik određenom vrstom podsticaja nagrađuje određen nivo postignuća ili obavljanje aktivnosti. U toku istraživanja praćene su materijalne nagrade (konkretni predmeti), nagrade u vidu ocene, nagrade u vidu aktivnosti (igra, bavljenje omiljenom oblašću u nekom predmetu, učešće na takmičenju) i simboličke nagrade (žetoni, plusevi, slova i drugi znaci koji se mogu razmeniti za određenu aktivnost ili predmet do kojeg je detetu stalo) koji proizilaze iz situacije učenja. Kategorija nagrada u protokolu obuhvata sledeće pokazatelje kojima nastavnik:

- daje povratnu informaciju o efikasnosti ili uspehu učenika u konkretnoj aktivnosti,

- motivacioni aspekt nagrade, navodi učenika da se bavi određenom aktivnošću,
- očekivana nagrada, nagrada koja je prethodno najavljena,
- neočekivana nagrada, nagrada koja predstavlja iznenađenje,
- materijalna nagrada, opipljive i konkretne stvari,
- nagrada u vidu ocene,
- simbolička nagrada, različite vrste znakova (žetoni, značke, zvezdice, slova...),
- nagrada u vidu aktivnosti, zajedničke aktivnosti, učešće u igri, počasna zaduženja.

*Primer/uzor* predstavlja izjave ili aktivnost nastavnika koje se odnose na upućivanje učenika ili ukazivanje učeniku na određenu vrstu ponašanja za koju se očekuje da će je učenik ponoviti ili izbeći u narednom vremenskom periodu. Kategorija primer (uzor) u protokolu podrazumeva pokazatelje kojima nastavnik:

- učeniku ukazuje na primer iz života,
- učeniku ukazuje na primer iz literature,
- upućuje učenika na sopstveno ponašanje kao uzor,
- učeniku ukazuje na pozitivno ponašanje vršnjaka,
- ukazuje na učenikovo pozitivno ponašanje,
- ukazuje na učenikovo negativno ponašanje.

Nezavisne varijable podrazumevaju: pol i školski uzrast učenika, nastavni predmet.

### **Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

Odabrani problem istraživanja podrazumeva primenu analitičko-deskriptivne metode. Tehnika rada sastoji se u sistematskom posmatranju ponašanja nastavnika na času i anketiranju učenika i nastavnika o primenjivanju podsticanja kao vaspitne mere u osnovnoj školi. U okviru prethodno navedenih istraživačkih tehnika, korišćen je odgovarajući merni instrumentarij, i to: anketa za učenike, anketa za nastavnike i protokol za snimanje, analiziranje i procenjivanje podsticanja kao vaspitne mere koja se koristi na časovima redovne nastave. Za potrebe ovog istraživanja izrađen je protokol sistematskog posmatranja, te anketni listovi za učenike i nastavnike.

*Anketa za učenike.* Sastoji se od uvodnog pisma, opštih podataka (škola, razred i odeljenje, pol učenika) i pitanja o primeni mera podsticanja u školi. U instrumentu se razlikuju dve vrste pitanja. Prva su takozvana zajednička, tj. ona čiji je smisao gotovo istovetan (podjednako su formulisana) i koja su, kao takva, jednako upućena i učenicima i nastavnicima. Druga pitanja su posebna, tj. ona koja su upućena samo učenicima. Pitanja su, uglav-

nom, zatvorenog tipa, sem nekoliko kombinovanih pitanja. Postoji i nekoliko otvorenih pitanja koja se odnose na verbalne izjave učenika o tome na koji ih način i na koja ponašanja nastavnici podstiču. Anketa je anonimna. Anketom za učenike obuhvaćeni su učenici onih razreda u kojima se sprovodilo sistematsko posmatranje nastavnog časa.

*Anketa za nastavnike.* Sastoji se od uvodnog pisma, opštih podataka (škola, razred i odeljenje, pol, stručna sprema i radno iskustvo nastavnika u prosveti), kao i pitanja o primeni mera podsticanja u školi. Pitanja su, uglavnom, zatvorenog tipa, sem nekoliko kombinovanih pitanja. Postoji i nekoliko otvorenih pitanja koja se odnose na verbalne izjave nastavnika o tome na koji način upućuju pohvalu i nagradu i koja ponašanja podstiču. Pitanja otvorenog tipa namenjena nastavnicima odnose se, takođe, na načine podsticanja tokom časa kao i pitanja o negativnim efektima podsticanja kao vaspitne mere. Anketa za nastavnike sadrži i pitanje koje se odnosi na rangovanje podsticajnih sredstava s obzirom na mlađi (peti razred) i stariji školski uzrast (sedmi razred). Anketa je anonimna. Anketirani su svi oni nastavnici kod kojih je izvršeno sistematsko posmatranje nastavnog časa, kao i nastavnici iz škola u kojima nije obavljeno sistematsko posmatranje, ali predaju iste predmete iz uzorka istraživanja.

*Protokol za snimanje, analiziranje i procenjivanje podsticajnih mera koje se koriste na časovima redovne nastave.* Obuhvata opšte podatke o nastavniku, školi, odeljenju, kao i primenjene nastavne metode, oblike rada, kvalitet ostvarene interakcije između učenika i nastavnika i samih učenika, socioemocionalnu klimu u odeljenju i načine podsticanja koji se koriste u toku rada na času. Protokol sadrži i rubrike za unošenje podataka tokom snimanja. Vreme unošenja podataka u protokolu je unapred upisano u intervalima od pet minuta, što se smatralo optimalnim za unošenje ove vrste podataka. Sistem kategorija za praćenje učestalosti sredstava podsticanja obuhvata kategorije unapred formulisane za nekontigentnu vrstu potkrepljenja (koje je vrsta kontakta i posledica same situacije na času) i kategorije za praćenje svakog pojedinačnog sredstva koje preciznije određuju vaspitnu funkciju podsticanja. Sistem kategorija zahteva od posmatrača da beleži svako ponašanje nastavnika koje se odnosi na podsticanje u vremenskom razmaku od pet minuta. U ovom istraživanju beleženje je vršio sam istraživač.

### Uzorak istraživanja

Za potrebe istraživanja odabrane su tri osnovne škole na području Beograda, na osnovu slučajnog izbora: »Josif Pančić«, »Đura Daničić« i »Drinka Pavlović«. Jedna osnovna škola je sa područja centra, a preostale dve su sa raz-

ličitih gradskih opština. Škole se razlikuju po broju i veličini odeljenja. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 30 odeljenja iz tri navedene škole. Istraživanje je obavljeno u periodu od marta do jula 2003. godine i njime su obuhvaćeni učenici V i VII razreda i nastavnici predmetne nastave iz navedenih škola. Ispitivana su odeljenja u kojima predaje isti nastavnik da bi se utvrdilo delovanje uzrasta kao faktora koji određuje primenu podsticanja kao vaspitne mere. Polazeći od pretpostavke da je, među različitim faktorima koji deluju na stepen učestalosti i izbor podsticajnih sredstava, veoma značajan uticaj nastavnika predmetne nastave, kao i to da se taj uticaj smanjuje sa školskim uzrastom, opredelili smo se za odeljenja petih i sedmih razreda osnovnih škola. Izbor ovog uzrasta izvršen je i iz još jednog razloga: većina ispitivanja, koja su se bavila problemima bilo kojeg pojedinačnog vaspitnog sredstva, vršena su na mlađim uzrastima osnovne škole, dakle, na stupnju razredne nastave, pa su u tom smislu već stečena izvesna saznanja. Smatra se da V razred predstavlja period prelaska na predmetnu nastavu i zbog toga je pogodan za utvrđivanje razlike u odnosu na VII razred, kao i to da istovremeno predstavlja period adaptacije i za učenike i za nastavnike. Izbor učenika VII razreda daje realniju sliku na časovima u odnosu na završni, osmi razred (zbog mogućeg osipanja uzorka, discipline na času, pripreme za upis u srednju školu), a opet predstavlja dovoljnu razliku u školskom uzrastu u odnosu na peti razred.

Sistematsko posmatranje je realizovano na nastavnim predmetima koji su po broju časova najzastupljeniji u nastavnom radu: srpski jezik, matematika, istorija, geografija. Radi što veće pouzdanosti rezultata, izvršena je kontrola uslova s obzirom na nastavni predmet i tip časa. Kada je u pitanju nastavna jedinica u pojedinim odeljenjima, s obzirom na vremenski razmak posmatranja, došlo je do izvesnih pomeranja, ali su nastavne jedinice sledile nastavni plan i program. U izboru tipa časa nastojali smo da to budu časovi ispitivanja i ocenjivanja ili vežbanja i utvrđivanja gradiva. Treba reći da je uzorak časova prema tipu i broju istovetan za oba ispitivana uzrasta. Posmatranje je obuhvatilo u svakom predmetu po osamnaest časova, što ukupno iznosi sedamdeset i dva časa posmatranja. Imajući u vidu da će ponašanje nastavnika, kao i učenika, varirati u zavisnosti od toga da li ih posmatramo na prvom ili poslednjem času, nastojali smo da rasporedom obuhvatimo sve ove situacije.

Ankete za učenike sprovedene su nakon završetka sistematskog posmatranja u V i VII razredima škola u kojima je izvršeno sistematsko posmatranje. Anketiranje je obuhvatilo ukupno 763 učenika. Ankete za nastavnike obuhvatile su uzorak od 169 nastavnika predmetne nastave, i to iz tri navedene škole, kao i određen broj nastavnika iz drugih osnovnih škola.

### **Način obrade podataka**

Na osnovu podataka sa protokola koji sadrže učestalost pojedinih indikatora ispitivanih vrsta podsticanja izvedene su četiri kategorije zbirnih pokazatelja zastupljenosti pojedinih podsticajnih sredstava: prosečna učestalost vrste podsticanja po jednom času dobijena je kao prosečna učestalost svih indikatora date vrste podsticajnog sredstva. Dakle, radi dobijanja ovog pokazatelja ukupna učestalost pojavljivanja svih indikatora tokom jednog časa za datu vrstu podsticajnog sredstva podeljena je brojem indikatora za datu vrstu podsticajnog sredstva. U obradi podataka dobijeni su i podaci o maksimalnoj učestalosti vrste podsticanja po jednom času, zatim o prosečnoj i maksimalnoj raspoređenosti vrste podsticanja po času, ali zbog preglednosti podataka i s tim u vezi isticanja pojedinih aspekata istraživanog problema koji su važni za školsku praksu zadržaćemo se na prikazivanju podataka o prosečnoj učestalosti mera podsticanja.

U statističkoj analizi podataka korišćeni su sledeći postupci:

- Hi-kvadrat test i Kramerov koeficijent asocijacije za utvrđivanje povezanosti između varijabli kategoričkog tipa;
- Welchov (ili Brown-Forsythov) F-test sa Tamhaneovim post-hoc testom za višestruka poređenja za utvrđivanje razlika. Ovaj postupak je korišćen umesto uobičajenog postupka jednofaktorijalne univarijantne analize varijanse jer distribucije podataka na varijablama nisu ispunjavale neophodne uslove (normalnost, homogenost varijansi subpopulacija) za primenu uobičajenog Fišerovog F testa (Tenjović, 2000).
- Koeficijent linearne korelacije;
- Spirmanov koeficijent korelacije među rangovima.



---

---

## UČESTALOST MERA PODSTICANJA

Osnovni rezultati istraživanja biće saopšteni u nekoliko celina kako bi se postigla preglednost i sistematičnost izlaganja. Posle prikaza rezultata istraživanja osvrnućemo se na hipoteze i pitanja koja su pokrenula istraživanje. Stoga će u ovom odeljku biti dat i globalan komentar nalaza sa stanovišta postavljenih hipoteza. Prvo poglavlje obuhvata podatke istraživanja iz protokola sistematskog posmatranja i pokazatelje zastupljenosti podsticanja definisanog varijablama koje su izložene u prethodnom delu knjige. Ovo poglavlje sadrži nekoliko naslova: prosečna učestalost mera podsticanja, a potom podaci koji govore o utvrđivanju značajnosti razlika između školskog uzrasta i pokazatelja sa protokola. Potom slede podaci o vrstama podsticajnih sredstava koje se primenjuju na času i stepen u kome su te različite vrste podsticaja prisutne u radu nastavnika, kao i kvalitet nastavnikovog podsticanja što je na kraju obuhvatilo i rezultate istraživanja o raspoređenosti podsticanja po nastavnim predmetima. Sledeća celina u interpretaciji rezultata istraživanja odnosi se na podatke dobijene anketiranjem nastavnika i učenika, a obuhvata vrste aktivnosti koje su najčešće podsticane na času, zatim odgovore nastavnika o karakteristikama podsticajnih sredstava i načinu na koji se primenjuju, o značaju i ulozi sredstava podsticanja i odgovore učenika i njihovoj proceni o učestalosti i načinu primene sredstava podsticanja. Poslednju celinu predstavljaju zaključna razmatranja i pedagoške implikacije u vezi sa prirodom podsticajnih mera, potrebama učenika i njihovoj adekvatnoj primeni od strane nastavnika.

*Učestalost primene mera podsticanja.* Prvi korak u analizi podataka, dobijenih sistematskim posmatranjem, bio je utvrđivanje u kojoj meri se podsticanje kao vaspitna metoda primenjuje u osnovnoj školi. Ovu analizu podataka možemo pratiti na osnovu dve vrste podataka. S jedne strane, to su verbalni i neverbalni znaci kao vrsta podsticaja za određeno ponašanje ili aktivnost učenika. S druge strane, dajemo prikaz podataka koji se odnose na određena sredstva podsticanja koja su praćena na osnovu kategorija koje predstavljaju karakteristike tih sredstava.

U tabeli 1 dati su podaci o prosečnoj učestalosti podsticanja kao vaspitne mere. Na osnovu rezultata o učestalosti verbalnih i neverbalnih znakova možemo uočiti da najveću prosečnu učestalost imaju reči (AS=3.27), dok najmanju prosečnu učestalost imaju rečenice (AS=0.01). Tako niska vrednost ukazuje na to da se u toku posmatranih časova verbalni znaci u formi rečenice gotovo i ne pojavljuju. To upućuje na zaključak da je učestalost formalizovanih i po sadržaju oskudnih, kratkih izjava nastavnika veća u odnosu na rečenice koje predstavljaju pozitivnu reakciju na odgovor učenika, mada i one po formi još uvek ne znače povratnu informaciju za učenika i ne moraju imati podsticajna svojstva.

*Tabela 1: Prosečna učestalost verbalnih i neverbalnih znakova (kao nekontingentnog potkrepljenja) i sredstava podsticanja – po času*

<b>VERBALNI I NEVERBALNI ZNACI</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
reči	72	3.27	2.36
rečenice	72	0.01	0.16
neverbalni facijalni znaci	72	1.42	1.56
neverbalni znaci (pokreti tela)	72	1.53	2.32
<b>SREDSTVA PODSTICANJA</b>	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
odobravanje (ohrabrenje, podrška)	72	1.06	1.09
pohvala	72	0.28	0.48
nagrada	72	0.01	0.28
primer	72	0.45	0.34

Poredeći prosečne vrednosti podsticajnih sredstava (tabela 1) uočavamo da je najviše prisutno odobravanje (AS=1.06) kao oblik podsticanja, dok najnižu vrednost ima nagrada (AS=0.01). Zanimljivo je zapaziti da je pohvala kao podsticajno sredstvo prisutna u neznatnom stepenu, a po svojim karakteristikama njena primena je poželjna u učenju i ponašanju učenika.

Na osnovu poređenja rezultata o učestalosti verbalnih i neverbalnih znakova i podsticajnih sredstava, možemo reći da najveću učestalost imaju reči (AS=3.27), a najmanju rečenice i nagrade (AS=0.01). Zanimljivo je istaći da je učestalost reči, koje imaju više formalni karakter u komunikaciji nastavnika i učenika, znatno veća od odobravanja (ohrabrenja, podrške) (AS=1.06) i pohvale (AS=0.28) kao podsticajnih sredstava. Takođe, uočavamo da je veća učestalost neverbalnih facijalnih znakova (AS=1.42) i pokreta tela (AS=1.53) od učestalosti bilo kog podsticajnog sredstva. Dakle, možemo zaključiti da se podsticajna sredstva primenjuju veoma retko na času u odnosu na verbalne i neverbalne znake čija je osnovna funkcija usmeravanje i održavanje komunikacije između nastavnika i učenika.

Ukoliko pretpostavimo da se kontakt učenika sa nastavnicima uspostavlja, razvija i održava u okviru aktivnosti koje se odvijaju u odeljenju, možemo smatrati da takva situacija pretpostavlja veću učestalost podsticanja kao vaspitne mere ili potpunije pozitivne reakcije nastavnika na učenikove aktivnosti i ponašanja. Takođe, u predmetnoj nastavi sa svakim odeljenjem, zavisno od broja predmeta, radi tim od 10 do 15 nastavnika tako da sa nekim nastavnicima učenici provedu dva, a sa nekim i po četiri ili više časova nedeljno, što je još jedan od preduslova za intenzivniju komunikaciju i primenu različitih podsticajnih sredstava na različitim školskim uzrastima.

U sličnom istraživanju sprovedenom u britanskim osnovnim školama na uzrastu od 5 do 12 godina praćeni su pozitivni i negativni nastavnikovi odgovori (Merrett & Wheldall, 1987) na učenikov uspeh i ponašanje na časovima. Učenikovo ponašanje je beleženo pomoću kategorija »usmerenost učenika na zadatak« koja je definisana kao kontakt očima sa nastavnikom ili zadatkom ili kao neki drugi način praćenja nastavnikovih instrukcija. Ustanovljeno je da je ukupno odobravanje (56%) neznatno veće od ukupnog neodobravanja (44%) i većina komentara odnosi se u većem procentu na akademsko postignuće (uspeh) (66%) nego na socijalno ponašanje učenika (34%). Za akademsko postignuće pozitivni odgovori nastavnika su tri puta češći od negativnih odgovora, ali za socijalno ponašanje negativni odgovori nastavnika su pet puta češći od pozitivnih odgovora (Merrett & Wheldall, 1987). Prema tome, ako poredimo ove rezultate na nivou pozitivnih reakcija nastavnika sa našim podacima možemo zaključiti da je veći stepen nastavnikovog odobravanja za rezultate u učenju i za socijalno ponašanje u odnosu na odobravanje u našem istraživanju. Dakle, poređenje je moguće praviti na opštem nivou jer je odobravanje u pomenutom istraživanju definisano kao potkrepljenje poželjnog ponašanja, a u našem podrazumeva pozitivnu reakciju i vrstu pomoći i podrške učeniku.

*Diskusija rezultata.* Dobijeni rezultati u našem istraživanju potvrdili su opštu hipotezu da podsticanje kao vaspitna mera nije u dovoljnoj meri iskorišćena u radu nastavnika. Činjenica da se o ovom složenom i višestruko uslovljenom problemu, u našem istraživanju pristupilo na osnovu ispitivanja učestalosti i načina primene različitih podsticajnih sredstava, dozvoljava nam da o dobijenim rezultatima govorimo samo u smislu izvesnih tendencija, koje zahtevaju dalje, sveobuhvatnije provere. Te tendencije, kao što smo videli, ukazuju na nizak stepen učestalosti podsticajnih sredstava i način primene koji često nije adekvatan, tj. ne uzima dovoljno u obzir karakteristike i specifičnosti tih sredstava. Dobijeni rezultati doprinose proširivanju saznanja o karakteristikama podsticajnih sredstava i njihovoj primeni u nastavi, a takođe pokazuju da postoji povezanost korišćenja sredstava podsticanja i ne-

kih varijabli obuhvaćenih istraživanjem. Rezultati ovog istraživanja mogu se sumirati na sledeći način:

Primena sistema kategorija za identifikovanje i praćenje podsticanja kao vaspitne mere, dala je rezultate koji su, gledano u celini, potvrdili pojedine nalaze istraživanja drugih autora. Naime, rezultati pokazuju izraziti nesklad između učestalosti oblika nekontingentnog potkrepljenja koji predstavljaju formalizovan vid podsticanja i učestalosti podsticajnih sredstava sa pokazateljima koji predstavljaju njihov kvalitet. Ustanovljeno je da primenjene mere podsticanja za postignuti školski uspeh ili ponašanje zvuče neutralno, na primer »Dobro urađeno«, što predstavlja uopšten komentar dat na nespecifičan način.

Polazeći od pretpostavke da se podsticajna sredstva na časovima često ne primenjuju na adekvatan način, kako bi njihove pedagoške vrednosti došle do izražaja, kategorije posmatranja smo podelili u: (a) tipične reakcije nastavnika (verbalni i neverbalni znaci) koje ostaju na nivou afirmacije koja ne mora imati pozitivnu povratnu informaciju za učenika i (b) specifična sredstva podsticanja (odobravanje, pohvala, nagrada, primer). Zanimljivo je istaći da se ponašanje nastavnika odlikuje visokom učestalošću verbalnih i neverbalnih znakova u odnosu na specifičnije vrste podsticaja u vidu odobravanja, pohvale, nagrade i primera. To pretpostavlja situaciju u kojoj nastavnici nedovoljno posvećuju pažnje sredstvima podsticanja i zanemaruju njihove efekte u vaspitno-obrazovnom radu. Dakle, možemo zaključiti da se sredstva podsticanja ne primenjuju u potrebnoj meri, a i kada se primenjuju to se ne čini na način koji bi omogućio da se njima postignu željeni efekti u ponašanju učenika.

Dakle, polje stimulisanja pozitivnih postupaka učenika, kao i potvrda o kompetencijama učenika primenom podsticajnih sredstava izostaje. Jedan od mogućih razloga za takvo stanje može biti nedovoljno poznavanje mogućnosti pojedinih sredstava podsticanja. Na osnovu rezultata istraživanja ustanovljeno je da su nastavnikove pozitivne poruke na času formalizovane i nesistematične, kao i da se ne primenjuju kontinuirano.

*Učestalost podsticanja i uzrast učenika.* Na postavljeno pitanje postoji li povezanost između primene sredstava podsticanja i uzrasta učenika, tj. da li se razlikuje prosečna učestalost pojedinih podsticajnih sredstava u petom razredu u odnosu na učestalost u sedmom razredu, dobijeni su rezultati koji su prikazani u tabeli 2.

Ustanovljeno je da u pogledu prosečne učestalosti nagrada postoji statistički značajna razlika s obzirom na školski uzrast (značajnost na nivou 0.05). Prosečna učestalost nagrade po času je veća u petom razredu ( $AS=0.15$ ) u odnosu na prosečnu učestalost nagrade u sedmom razredu

( $AS=0.01$ ). Takođe, utvrđena značajnost od 0.01 govori u prilog postojanju značajnih razlika upoređivanih razreda u pogledu prosečne učestalosti primera po času. Razlike su izraženije u korist petog razreda ( $AS=0.55$ ) u odnosu na sedmi razred ( $AS=0.35$ ). Možemo zaključiti da su nagrada i primer kao sredstva podsticanja učestaliji u petom razredu. U petom razredu je čak veća učestalost primera u odnosu na prosečnu učestalost nagrade. Veća prosečna učestalost primera u odnosu na nagradu uočena je i u petom i u sedmom razredu. Uopšte gledano, znatno je veća ukupna prosečna učestalost primera ( $AS=0.45$ ) u odnosu na ukupnu prosečnu učestalost nagrade ( $AS=0.08$ ). Rezultati istraživanja pokazuju da u pogledu učestalosti ostalih podsticajnih sredstava ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na školski uzrast učenika.

U sličnom istraživanju (Bratanić, 1987) u kome je praćeno kretanje učestalosti pohvale u odnosu na prekor, prema uzrastu učenika nisu nađene nikakve pravilnosti. Između pojedinih razreda razlike su u nekim slučajevima veće, ali u zbiru se javlja gotovo identična učestalost pohvala i prekora (50% : 50%). Situacija je ista i u razrednoj i u predmetnoj nastavi, uz neznatnu prednost pohvala u predmetnoj nastavi (51% : 49%). Prema ovom istraživanju, prosek pohvale po odeljenju u petom razredu iznosi 16, a u sedmom 13. U odnosu na ove pokazatelje rezultati našeg istraživanja pokazuju da je prosečna učestalost pohvale po času 0.27 u petom razredu, a 0.29 u sedmom razredu, pri čemu nije ustanovljena značajna razlika s obzirom na varijablu razreda ili uzrasta učenika.

Uopšte, dobijeni rezultati našeg istraživanja pokazuju da postoji tendencija da se podsticajna sredstva – primer, nagrada i reč kao verbalni znak odobravanja – češće primenjuju u petom u odnosu na sedmi razred. Dakle, učestalost verbalnih, neverbalnih znakova i podsticajnih sredstava zavisi od školskog uzrasta i, kako i druga istraživanja pokazuju, opada sa školskim uzrastom. Što je školski uzrast stariji manja je učestalost primene podsticajnih sredstava (nagrade, primera i reči kao verbalnog znaka).

Podaci dobijeni protokolom posmatranja potvrđuju pretpostvku da postoje značajne razlike u učestalosti primene sredstava podsticanja s obzirom na školski uzrast učenika. Značajne razlike (značajnost na nivou 0.05) ustanovljene su u pogledu učestalosti primene nagrade i primera u petom i sedmom razredu. Rezultati pokazuju da je veća učestalost nagrade i primera u petom razredu u odnosu na sedmi razred. To možemo tumačiti činjenicom da su pozitivne posledice primene podsticajnih sredstava na mlađem školskom uzrastu više naglašavane u pedagoškoj literaturi, kao i to da su vrste podsticaja koje nastavnici poznaju više prilagođene razvojnim karakteristikama mlađeg školskog uzrasta. Takođe, to upućuje na zaključak da se sa uz-

rastom učenika povećava stepen u kome nastavnici primenjuju druge vaspitne postupke (kritikovanje, ubeđivanje, isticanje odgovornosti i drugo).

*Tabela 2: Prikaz značajnosti razlika između razreda po pokazateljima prosečne učestalosti verbalnih, neverbalnih znakova i podsticajnih sredstava – po času*

Prosečna učestalost po času	Razred	N	AS	SD	SG	95% interval poverenja za AS		Min	Max
						Donja	Gornja		
<b>Verbalni znaci reči</b>	V	36	3.80	2.61	0.43	2.92	4.68	0.71	12.14
	VII	36	2.74	1.98	0.33	2.07	3.41	0.00	8.14
	Ukupno	72	3.27	2.36	0.28	2.72	3.83	0.00	12.14
<b>Verbalni znaci rečenice</b>	V	36	0.11	0.16	0.03	0.05	0.16	0.00	0.50
	VII	36	0.08	0.17	0.03	0.03	0.14	0.00	0.83
	Ukupno	72	0.09	0.16	0.02	0.06	0.13	0.00	0.83
<b>Neverbalni facijalni znaci</b>	V	36	1.35	1.30	0.22	0.91	1.79	0.00	6.00
	VII	36	1.50	1.79	0.30	0.89	2.11	0.00	8.25
	Ukupno	72	1.42	1.56	0.18	1.06	1.79	0.00	8.25
<b>Neverbalni znaci pokreti tela</b>	V	36	1.31	1.72	0.29	0.73	1.90	0.00	7.00
	VII	36	1.74	2.80	0.47	0.80	2.69	0.00	11.00
	Ukupno	72	1.53	2.32	0.27	0.98	2.07	0.00	11.00
<b>Odobranje</b>	V	36	1.20	1.24	0.21	0.78	1.62	0.00	5.20
	VII	36	0.92	0.92	0.15	0.61	1.23	0.00	3.40
	Ukupno	72	1.06	1.09	0.13	0.80	1.32	0.00	5.20
<b>Pohvala</b>	V	36	0.27	0.45	0.07	0.12	0.42	0.00	1.33
	VII	36	0.29	0.51	0.08	0.12	0.47	0.00	2.33
	Ukupno	72	0.28	0.48	0.06	0.17	0.39	0.00	2.33
<b>Nagrada</b>	V	36	0.15	0.37	0.06	0.02	0.27	0.00	1.71
	VII	36	0.01	0.07	0.01	-0.01	0.04	0.00	0.43
	Ukupno	72	0.08	0.28	0.03	0.01	0.14	0.00	1.71
<b>Primer</b>	V	36	0.55	0.38	0.06	0.42	0.68	0.00	1.33
	VII	36	0.35	0.25	0.04	0.26	0.43	0.00	0.83
	Ukupno	72	0.45	0.34	0.04	0.37	0.53	0.00	1.33

*Učestalost podsticanja i isti predmetni nastavnici. Zadaci istraživanja obuhvatili su i pitanje utvrđivanja značajnosti razlika prema uzrastu učenika u pogledu učestalosti primene podsticajnih sredstava na časovima na kojima*

predaju isti predmetni nastavnici. U tri osnovne škole u kojima je realizovano sistematsko posmatranje na 51 nastavnom času predaju isti nastavnici u petom i u sedmom razredu.

*Tabela 3: Značajnost razlika između razreda po pokazateljima prosečne učestalosti sa protokola u odeljenjima petog i sedmog razreda u kojima predaju isti nastavnici*

Prosečna učestalost po času	Razred	N	AS	SD	SG	95% interval poverenja za AS		Min	Max
						Donja	Gornja		
<b>Verbalni znaci reči</b>	V	27	3.39	2.55	0.49	2.38	4.40	0.71	12.14
	VII	24	3.06	2.32	0.47	2.08	4.04	0.00	8.14
	Ukupno	51	3.24	2.43	0.34	2.55	3.92	0.00	12.14
<b>Verbalni znaci rečenice</b>	V	27	0.12	0.16	0.03	0.05	0.18	0.00	0.50
	VII	24	0.08	0.18	0.04	0.01	0.16	0.00	0.83
	Ukupno	51	0.10	0.17	0.02	0.05	0.15	0.00	0.83
<b>Neverbalni facijalni znaci</b>	V	27	1.35	1.35	0.26	0.82	1.89	0.00	6.00
	VII	24	1.80	2.09	0.43	0.92	2.68	0.00	8.25
	Ukupno	51	1.56	1.73	0.24	1.08	2.05	0.00	8.25
<b>Neverbalni znaci pokreti tela</b>	V	27	1.54	1.86	0.36	0.80	2.27	0.00	7.00
	VII	24	2.10	3.23	0.66	0.74	3.47	0.00	11.00
	Ukupno	51	1.80	2.58	0.36	1.08	2.53	0.00	11.00
<b>Odobranje</b>	V	27	1.03	0.92	0.18	0.67	1.39	0.00	3.60
	VII	24	1.01	0.86	0.18	0.64	1.37	0.00	3.40
	Ukupno	51	1.02	0.88	0.12	0.77	1.27	0.00	3.60
<b>Pohvala</b>	V	27	0.26	0.43	0.08	0.08	0.43	0.00	1.33
	VII	24	0.35	0.57	0.12	0.11	0.59	0.00	2.33
	Ukupno	51	0.30	0.50	0.07	0.16	0.44	0.00	2.33
<b>Nagrada</b>	V	27	0.18	0.42	0.08	0.01	0.35	0.00	1.71
	VII	24	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	Ukupno	51	0.10	0.32	0.04	0.01	0.18	0.00	1.71
<b>Primer</b>	V	27	0.52	0.39	0.07	0.37	0.67	0.00	1.33
	VII	24	0.39	0.27	0.05	0.28	0.50	0.00	0.83
	Ukupno	51	0.46	0.34	0.05	0.36	0.55	0.00	1.33

Uzorak za određivanje razlika po pokazateljima sa protokola kada predaje isti nastavnik i petom i sedmom razredu obuhvatio je 27 nastavnih časova u

odeljenjima petog razreda i 24 nastavnika u odeljenjima sedmog razreda. Za utvrđivanje razlika po pokazateljima sa protokola za sredstva podsticanja koja su posmatrana uzeta su samo odeljenja iz petog i sedmog razreda u kojima predaju isti nastavnici. Postavlja se pitanje da li postoje razlike između petog i sedmog razreda u prosečnoj učestalosti sredstava podsticanja koje primenjuju isti nastavnici, odnosno da li isti nastavnik češće primenjuje sredstva podsticanja u odeljenjima petog u odnosu na odeljenja sedmog razreda i obrnuto. Rezultati istraživanja dati su u tabeli 3.

Na osnovu 95% intervala poverenja za aritmetičku sredinu ustanovljeno je da ne postoje statistički značajne razlike u pogledu primene sredstava podsticanja (tj. njihove prosečne učestalosti) u petom i sedmom razredu kada učenicima oba razreda predaju isti nastavnici. Razlike se pojavljuju na časovima kada nisu isti nastavnici, što znači da su one posledica različitog stila ponašanja nastavnika, odnosno nisu uslovljene uzrastom učenika. Dakle, različiti nastavnici različito se ponašaju i s različitom učestalošću primenjuju određena sredstva podsticanja. S obzirom na činjenicu da hipoteza o postojanju razlika u primeni sredstava podsticanja, tj. njihovoj učestalosti, kada predaju isti predmetni nastavnici u različitim razredima nije potvrđena, o dobijenim rezultatima možemo govoriti u smislu izvesnih tendencija, koje zahtevaju dalje, sveobuhvatnije provere. Te tendencije, kao što smo videli, ukazuju da razlike u izboru i učestalosti primene sredstava podsticanja više zavise od nastavnika koji ta sredstva primenjuje, nego od učenika, tj. uzrasta na kojem se primenjuju.

Na osnovu rezultata istraživanja ustanovljeno je da ne postoji značajna razlika između učestalosti sredstava podsticanja kada predaju isti predmetni nastavnici različitim školskom uzrastu. Možemo zaključiti da se razlike u učestalosti mogu više pripisati ponašanju različitih nastavnika, nego različitom školskom uzrastu. To otvara pitanje stila ponašanja nastavnika, što utiče na učestalost podsticajnih sredstava. U tom smislu, moguće je ispitivati zavisnost podsticajnih sredstava (nagrada, pohvala) od faktora koji se odnose na ličnost nastavnika.

#### VRSTE PODSTICAJA KOJI SE PRIMENJUJU U OSNOVNOJ ŠKOLI

Nakon analize globalnih kategorija, sledeće postavljeno pitanje u ovom istraživanju odnosi se na ispitivanje pojedinih vrsta podsticajnih sredstava i ste-



pena u kome se te vrste primenjuju na nastavnom času. Odgovor na pitanje kolika je učestalost i koje vrste podsticaja postoje u toku časa možemo dobiti na osnovu podataka i nalaza koji su prikazani u tabelama. Svaka tabela obuhvata pokazatelje na osnovu kojih je praćena pojedinačna vrsta podsticanja.

### **Verbalni i neverbalni znaci kao vrsta podsticaja**

Kada je reč o verbalnim znacima, istraživanje na časovima je obuhvatilo praćenje učestalosti sledećih pokazatelja: reči (»Da«, »Dobro«, »Lepo«, »U redu«, »Odlično«, »Samo napred«, »Odličan rad«) i rečenice (»To je pametno«, »To mi se sviđa«, »Vidi se da si radio«, »Samo tako nastavi«, »Lepo si to objasnio«, »Ti napreduješ«). Nalazi jasno pokazuju da je u proseku najučestalija vrsta verbalnog znaka reč »Dobro«, dok se najređe koristi verbalni znak »Samo napred« i »Odličan rad«.

Kada govorimo o verbalnim znakovima u vidu rečenice rezultati pokazuju da je učestalost rečenica veoma retka i sa znatno nižim vrednostima u poređenju sa rečima. Krećući se od reči ka rečenicama vrednosti koje govore o učestalosti verbalnih znakova opadaju. Ustanovljeno je da je na času najučestalija rečenica »Lepo si to objasnio«, zatim rečenica »To je pametno«. Osim toga, utvrđeno je da najnižu vrednost ima rečenica »Samo tako nastavi«, koja se u toku posmatranih časova nije pojavila, dok se rečenice »To mi se sviđa« i »Ti napreduješ« najređe upućuju učenicima. Najučestalija rečenica je »Lepo si to objasnio«, zatim rečenica »To je pametno«. Možemo zaključiti da je učestalost celovitijih rečenica, koje bi u određenim situacijama mogle imati funkciju nepotpune povratne informacije, veoma niska.

Druga vrsta znakova koju je obuhvatilo istraživanje odnosi se na dve vrste znakova neverbalne komunikacije koje u određenim situacijama mogu predstavljati vrstu podsticaja. Na časovima je praćena učestalost neverbalnih facijalnih znakova (»Osmeh«, »Motrenje«, »Podizanje obrva«, »Širenje očiju«), kao i različite vrste neverbalnih znakova u vidu pokreta tela (»Aplaudiranje«, »Dizanje ruku«, »Podizanje palca«, »Klimanje glavom«). Analizirajući neverbalne znakove, koji su praćeni u toku časova, ustanovili smo da je najučestaliji facijalni znak osmeh nastavnika, dok ta vrednost opada kada su u pitanju ostali neverbalni znaci. Posmatrajući pokrete tela uočavamo da je najučestaliji neverbalni znak nastavnikovo klimanje glavom kao način prihvatanja učenikovih odgovora ili ponašanja na času. Nastavnik najređe primenjuje podizanje ruke kao vrstu neverbalnog znaka. Dakle, na osnovu učestalosti pojedinih verbalnih i neverbalnih znakova možemo zaključiti da je ovaj način podsticanja veoma formalizovan i jednoličan, jer su visoke vrednosti vezane za samo nekoliko vrsta znakova.

### Odobrovanje (ohrabrenje, podrška) kao sredstvo podsticanja

U nastavku prikaza rezultata istraživanja dat je pregled pokazatelja koji se odnose na odobrovanje kao vrstu podsticajnog sredstva.

Tabela 6: Učestalost podsticajnih sredstava – po času

ODOBRAVANJE	N	AS	SD
Uvažavanje individualnih razlika	72	0.61	0.99
Uvažavanje osećanja učenika	72	0.58	0.93
Uvažavanje mišljenja učenika	72	0.64	1.40
Pružanje pomoći učeniku	72	1.29	2.90
Obraćanje pažnje na učenika	72	2.17	2.56

Kada posmatramo rezultate istraživanja (Tabela 6) koji se odnose na učestalost primene odobrovanja kao sredstva podsticanja, na osnovu kategorija koje predstavljaju indikator odnosa između nastavnika i učenika, uočavamo da je najučestalija kategorija obraćanje pažnje na učenika (AS=2.17). Sledeća kategorija koja je po svojoj vrednosti (AS=1.29) niža od prethodno navedene odnosi se na pružanje pomoći učeniku tokom časa. Najnižu vrednost ima kategorija uvažavanje osećanja učenika (AS=0.58). Može se reći da se ostale navedene kategorije neznatno primenjuju na času u odnosu na obraćanje pažnje na učenika i ukazivanje pomoći učeniku.

### Pohvala kao sredstvo podsticanja

Pohvala kao sredstvo podsticanja data je u tabeli 7 i 7a sa pokazateljima na osnovu kojih su praćene i dobijene prikazane brojčane vrednosti. U tabeli 7 su date kategorije koje predstavljaju funkcije pohvale kao podsticajnog sredstva.

Tabela 7: Učestalost podsticajnih sredstava – po času

POHVALA (funkcija)	N	AS	SD
Povratna informacija o postignutom uspehu	72	0.33	0.65
Podsticanje na dalju aktivnost	72	0.25	0.62
Podstiče samopouzdanje i samopoštovanje	72	0.29	0.68
Obrazložena pohvala	72	0.42	0.73
Individualizovana pohvala	72	0.14	0.48

Kada posmatramo sa stanovišta funkcije pohvale, zapazili smo da se u radu nastavnika češće primenjuje pohvala kao povratna informacija (AS=0.33) od pohvale koja doprinosi samopouzdanju i samopoštovanju učenika

(AS=0.29). Najređe se primenjuje pohvala koja učenika podstiče na dalju aktivnost (AS=0.25). Prema rezultatima istraživanja sledi obrazložena pohvala (AS=0.42) kao vrsta podsticajnog sredstva. Sudeći prema vrednosti, možemo reći da obrazloženje zašto je pohvala data i na šta se odnosi često izostaje, i na taj način pohvala gubi svoje podsticajno dejstvo. Najnižu vrednost ima pohvala koja je individualizovana što znači da se ova karakteristika pohvale retko uvažava na času (AS=0.14).

*Tabela 7a: Učestalost podsticajnih sredstava – po času*

POHVALA (vrste)	N	AS	SD
Usmena pohvala	72	0.56	0.92
Pismena pohvala	72	0.00	0.00
Pohvala upućena pojedinačnom učeniku	72	0.40	0.82
Pohvala upućena celom odeljenju	72	0.14	0.35

Iz tabele 7a uočavamo da je učestalost pohvale sa svim navedenim kategorijama veoma niska. Ustanovljeno je da nastavnik na času najčešće primenjuje usmenu pohvalu (AS=0.56). Na osnovu prikazanih vrednosti u tabeli, možemo zaključiti da se češće primenjuje pojedinačna pohvala (AS=0.40) u odnosu na pohvalu upućenu celom odeljenju (AS=0.14). Nalazi pokazuju da veoma nisku vrednost ima pohvala koja je individualizovana što znači da pohvala, u najvećem broju situacija vezanih za učenje i ponašanje učenika, predstavlja uopštenu reakciju nastavnika. Najnižu vrednost ima pismena pohvala (AS=0). Poredeći podatke dobijene o funkciji i vrstama nastavnikove pohvale na času, možemo zaključiti da se najčešće koristi pohvala koja ima informativnu vrednost za učenikovu aktivnost ili ponašanje i to usmena pohvala koja je obrazložena.

Uopšteno posmatrano, dobijene vrednosti o učestalosti pohvale kreću se od neznatnih do veoma niskih. Upoređujući podatke, koji su dobijeni za svaku kategoriju na osnovu koje je pohvala praćena na času, uočavamo da je reč o veoma niskim vrednostima što iznenađuje ako uzmemo u obzir mogućnosti primene pohvale kao socijalnog podsticaja.

Rezultati drugih istraživanja pokazuju da je uočen veoma nizak postotak pozitivne povratne informacije i pohvale (na primer, to si dobro rekao), te visok postotak odgovora bez neutralne informacije (na primer, da ili ne) i bilo kakve povratne informacije na časovima (Marentič-Požarnik, 1978). U tim istraživanjima nije obuhvaćena neverbalna komunikacija što bi, možda, uticalo na bolje rezultate. Istraživanja pokazuju da nastavnici retko pohvaljuju učenike za dobro ponašanje.

### Nagrada kao sredstvo podsticanja

Podaci o kategorijama na osnovu kojih je praćena primena nagrade na času dati su u tabeli 8 i 8a. Razlikovali smo dve funkcije nagrade kao podsticajnog sredstva, informativnu i motivacionu. Informativni aspekt odnosi se na povratnu informaciju o uspešnosti učenikove aktivnosti ili ponašanja, dok motivacioni aspekt nagrade treba da podstakne učenika na dalju aktivnost. Na časovima je zapaženo, što je evidentirano od strane posmatrača u napomenama u protokolu sistematskog posmatranja, da su obe funkcije u direktnoj vezi sa davanjem ocene kao vrstom nagrade. Iz prikazanih podataka uočavamo da najčešće dolazi do izražaja informativni aspekt nagrade (AS=0.13), tj. kao informacija o postignutom rezultatu učenika. Ustanovljena vrednost motivacionog aspekta nagrade (AS=0.01) je zanemarljiva.

Tabela 8: Učestalost podsticajnih sredstava – po času

NAGRADA (funkcija)	N	AS	SD
Informativni aspekt nagrade	72	0.56	0.92
Motivacioni aspekt nagrade	72	0.00	0.00

Tabela 8a: Učestalost podsticajnih sredstava – po času

NAGRADA (vrste)	N	AS	SD
Očekivana nagrada (prethodno najavljena)	72	0.01	0.39
Neočekivana nagrada (kao iznenađenje)	72	0.11	0.43
Nagrada u vidu ocene	72	0.11	0.43
Simbolička nagrada	72	0.01	0.39
Nagrada u vidu aktivnosti	72	0.00	0.00

Na osnovu izloženih podataka (tabela 8a) možemo zaključiti da se određena svojstva nagrade uopšte ne pojavljuju. Ustanovljeno je da podjednaku vrednost imaju kategorije nagrada u vidu ocene (AS=0.11) i neočekivana nagrada (AS=0.11). Dakle, nastavnici primenjuju ocenu kao vrstu nagrade (AS=0.11) koja je uglavnom neočekivana za učenika. Simbolička vrsta nagrade (AS=0.01) prisutna je u izrazito niskom stepenu i, ilustracije radi, navešćemo primer te nagrade (učenici osvajaju slova određene reči, a svako osvojeno slovo je korak bliže oceni 5). Najnižu vrednost ima nagrada u vidu aktivnosti (nagrada kao vrsta privilegije) (AS=0). Možemo oceniti da nastavnici ne primenjuju privilegije u vidu učešća u nekoj aktivnosti za ostvareni uspeh (oslobađanje dela gradiva ukoliko učenik brže napreduje i realizuje nastavne obaveze, dežurstvo kao nagradu za visoke ocene i drugo). I re-

zultati drugih istraživanja pokazuju da se nagrade primenjuju u veoma niskom stepenu u školi, kao i to da je repertoar nagrada u školi oskudan (Najdanović-Tomić, 1996).

### Primer (uzor, model) kao sredstvo podsticanja

U sledećoj tabeli prikazana je učestalost pokazatelja za primer kao sredstvo podsticanja.

Tabela 9: Učestalost podsticajnih sredstava – po času

PRIMER (UZOR)	N	AS	SD
Ukazivanje na primer iz života	72	0.93	1.26
Ukazivanje na primer iz literature	72	0.18	0.45
Ponašanje nastavnika kao primer	72	0.43	1.00
Ukazivanje na pozitivno ponašanje vršnjaka	72	0.01	0.23
Ukazivanje na učenikovo pozitivno ponašanje	72	0.01	0.33
Ukazivanje na učenikovo negativno ponašanje	72	1.01	1.19

Na osnovu rezultata istraživanja koji su dati u tabeli 9 možemo reći da je u okviru primera kao podsticajnog sredstva najučestalija kategorija »ukazivanje na učenikovo negativno ponašanje« (AS=1.01), potom primer iz života (AS=0.93). Najnižu vrednost ima kategorija navođenje primera iz literature kao model pozitivnog ponašanja. Zanimljivo je istaći da je ukazivanje na negativno ponašanje (AS=1.01) prisutnije u odnosu na isticanje učenikovog pozitivnog ponašanja (AS=0.01) kao primera. Ovaj trend je uočen i podudara se sa rezultatima dobijenim u drugim istraživanjima (Merrett & Wheldall, 1987). Nastavnici su skloni da ukažu na negativno ponašanje pre nego što će istaći pozitivno ponašanje učenika.

*Diskusija rezultata.* Rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu da se različite vrste mera podsticanja primenjuju u različitom stepenu u toku časa. Najzastupljeniji su verbalni znaci (reči) koji se, pre svega, odnose na usmeravanje toka komunikacije i predstavljaju potvrdu učenikovog odgovora ili ponašanja na času. Verbalni znaci u formi rečenica, koje su povezane sa sadržajem učenikovog odgovora ili ponašanja, prisutni su u neznatnoj meri.

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja možemo reći da su na času najzastupljeniji verbalni znaci (reči) »Dobro«, potom reč »U redu« koje predstavljaju potvrđan odgovor za učenikove aktivnosti ili ponašanje na času. Kada je u pitanju učestalost rečenica uočavamo da su vrednosti koje se pojavljuju na času toliko niske da su gotovo zanemarljive. Najučestalije nastavnikove rečenice su »Lepo si to objasnio« i »To je pametno« što predstavlja pozitivan komentar korektnih odgovora učenika. Isticanje ovih reče-

nica upućuje na vrednovanje sposobnosti učenika koje se odnose na učenje i znanje. Najmanje su prisutne rečenice kojima se naglašava nastavnikovo zapažanje o učenikovom napredovanju i trudu. Možemo zaključiti da se retko primenjuju rečenice koje su povezane sa sadržajem na koji se nastavnikov komentar odnosi. Takođe, te rečenice su veoma formalizovane i neodređene.

Rezultati istraživanja pokazuju da su neverbalni znaci u nastavnikovom ponašanju učestaliji od rečenica, a neznatno učestaliji u odnosu na reči. Treba napomenuti da se po broječanim vrednostima učestalosti na času ističe nastavnikovo »klimanje glavom« i »osmeh«. U poređenju sa vrstama podsticajnih sredstava možemo reći da su neverbalni znaci zastupljeni u znatnoj meri u nastavnikovom ponašanju, ali su u nesrazmernom odnosu sa učestalošću rečenica i najčešće nisu praćene adekvatnim verbalnim sadržajem poruka od strane nastavnika. Takva situacija dovodi u pitanje adekvatnost verbalnih podsticaja koji su formalizovani i neefikasni, ali i ne uvažava jedan od osnovnih principa komunikacije o usklađenosti verbalnog sadržaja poruke i neverbalnog ponašanja nastavnika.

Dobijeni rezultati su pokazali da je u okviru odobravanja najučestalija kategorija »obraćanje pažnje na učenika«, njegove aktivnosti i ponašanje. Sledeća kategorija po učestalosti je »pružanje pomoći učeniku« koja je u polovini situacija na času usledila nakon obraćanja pažnje. Ostale kategorije odobravanja kao podsticajnog sredstva su u manjoj meri prisutne na časovima. Ustanovljeno je da je kategorija koja se odnosi na uvažavanje osećanja učenika najmanje zastupljena.

Utvdili smo da je pohvala sa svojim karakteristikama prisutna u neznatnoj meri na časovima. Najzastupljenija je usmena pohvala, a potom pohvala koja je obrazložena i prati aktivnost ili ponašanje učenika. Pohvala upućena odeljenju izostaje i u manjoj meri je prisutna od pohvale upućene pojedincu. Posmatrano sa stanovišta funkcije koju ima pohvala ustanovljeno je da je dominantnija pohvala koja predstavlja povratnu informaciju za odgovor ili ponašanje učenika od pohvale koja podstiče samopouzdanje učenika, ili pohvale koja podstiče učenika na dalju aktivnost. Uopšte, pohvale kao podsticajna sredstva nemaju izdiferencirana svojstva koja se odnose na njen kvalitet i više predstavljaju uopštenu reakciju nastavnika na aktivnosti ili ponašanje na času. Iznenađuje činjenica o niskom stepenu zastupljenosti pohvale kao podsticajnog sredstva kada imamo u vidu uzrast učenika na kojem je vršeno istraživanje i mogućnosti koje pruža takva vrsta socijalnog potkrepljenja u situacijama na školskom času. Takođe, treba napomenuti da je istraživanjem obuhvaćen relativno visok broj časova koji su namenjeni vežbanju ili ocenjivanju nastavnog gradiva, što stvara neophodne uslove za primenu pohvale kao sredstva podsticanja.

Analizirajući nagradu ustanovljeno je da su njene kategorije zastupljene u manjoj meri od pohvale i odobravanja. Motivacioni aspekt nagrade prisutan je u neznatnom stepenu, dok je njen informativni aspekt za realizovanu aktivnost ili ponašanje učenika najprisutniji. Zanimljivo je da se informativni aspekt nagrade odnosi na komentare koji su povezani sa ocenom kao najprisutnijim oblikom nagrade (ocena je u toku posmatranja beležena kao vrsta nagrade). Kategorija »ne očekivana nagrada« srazmerna je broju situacija na času u kojima je data ocena za pokazano znanje ili aktivnost na času. Dakle, veći je broj situacija u kojima ocena u vidu nagrade predstavlja iznenađenje za učenika. Nagrada u vidu aktivnosti se nije pojavila što je u drugim istraživanjima bio čest slučaj. Nastavnici na času veoma često ne prepoznaju situacije u kojima bi takva vrsta nagrade bila od koristi za učenika (brže napredovanje u rešavanju zadataka, na vreme urađen domaći zadatak, isticanje u određenoj aktivnosti). Situacije nagrađivanja mogu biti podsticajne ne samo za pojedinca već i za kolektiv ako su usmerene na ukazivanje odgovornosti učeniku ili upućivanje na saradnju i pomoć drugim učenicima. Možemo zaključiti da je veoma sužen repertoar nagrada koji se primenjuje na času. Rezultati istraživanja pokazuju da je primer (uzor) kao vrsta podsticajnog sredstva prisutnija u odnosu na pohvalu i nagradu. Po svojoj učestalosti izdvaja se kategorija »ukazivanje na negativno ponašanje učenika« što potvrđuje sklonost nastavnika da zapaze i ukažu na ono što je negativno u aktivnostima ili ponašanju učenika. Ukazivanje na učenikovo pozitivno ponašanje, i u tom smislu davanje primera učenicima, zastupljeno je u neznatnoj meri. Dalje, po učestalosti sledi kategorija »ukazivanje na primer iz života«, što je u skladu sa prirodom predmeta na kojima je vršeno sistematsko posmatranje. Isticanje ponašanja nastavnika kao primer koji učenici treba da uvažavaju, takođe je prisutno. Ipak, možemo reći da je naglašavanje onog što je pozitivno u ponašanju učenika i vršnjaka neznatno prisutno u odnosu na mogućnosti koje postoje za to na času.

Pored toga bilo bi neophodno, za svrhe suptilnijih analiza, veću pažnju obratiti na kvalitet podsticajnih sredstava i sadržaj aktivnosti za koji su vezani. Ovim sistemom potkategorija smo samo delimično došli do podataka o karakteristikama sredstava podsticanja u nastavi. Potrebna je primena i drugih sistema za posmatranje koji su, pre svega, usmereni na sadržaj poruka koje nastavnici upućuju učenicima kako bi se utvrdilo kada su one podsticajne, a kada nisu. Ipak, smatrali smo da su kategorije koje su primenjivane u posmatranju relevantne sa stanovišta cilja ovog istraživanja.

*Podsticanje učenika i nastavni predmet.* Kada je reč o ovom istraživanju, sledeće pitanje koje smo postavili odnosi se na utvrđivanje razlika između nastavnih predmeta u pogledu učestalosti primene mera podsticanja. Po-

smatranjem su obuhvaćeni sledeći predmeti: srpski jezik, matematika, geografija i istorija, a rezultati istraživanja prikazani su u Tabeli 10.

*Tabela 10: Značajnost razlika u učestalosti primene mera podsticanja između nastavnih predmeta po pokazateljima sa protokola (po času)*

Prosečna učestalost po času	Nastavni predmet	N	AS	SD	SG	95% interval poverenja za AS		Min	Max
						Donja	Gornja		
<b>Verbalni znaci reči</b>	srpski jezik	18	4.01	2.20	0.52	2.91	5.10	0.57	9.71
	matematika	18	3.28	2.98	0.70	1.80	4.76	0.00	12.14
	geografija	18	2.26	1.48	0.35	1.53	3.00	0.71	7.43
	istorija	18	3.54	2.37	0.56	2.36	4.72	0.43	8.29
	Ukupno	72	3.27	2.36	0.28	2.72	3.83	0.00	12.14
<b>Verbalni znaci rečenice</b>	srpski jezik	18	0.11	0.14	0.03	0.04	0.18	0.00	0.33
	matematika	18	0.15	0.24	0.06	0.03	0.27	0.00	0.83
	geografija	18	0.05	0.11	0.03	-0.01	0.10	0.00	0.33
	istorija	18	0.07	0.12	0.03	0.02	0.13	0.00	0.33
	Ukupno	72	0.09	0.16	0.02	0.06	0.13	0.00	0.83
<b>Neverbalni facijalni znaci</b>	srpski jezik	18	1.54	0.94	0.22	1.07	2.01	0.00	3.00
	matematika	18	1.11	1.17	0.28	0.53	1.69	0.00	4.25
	geografija	18	0.93	1.00	0.24	0.43	1.43	0.00	3.25
	istorija	18	2.11	2.45	0.58	0.89	3.33	0.00	8.25
	Ukupno	72	1.42	1.56	0.18	1.06	1.79	0.00	8.25
<b>Neverbalni znaci pokreti tela</b>	srpski jezik	18	1.14	1.35	0.32	0.47	1.81	0.00	4.75
	matematika	18	0.15	0.21	0.05	0.05	0.26	0.00	0.75
	geografija	18	1.92	2.29	0.54	0.78	3.05	0.00	7.00
	istorija	18	2.90	3.32	0.78	1.25	4.55	0.00	11.00
	Ukupno	72	1.53	2.32	0.27	0.98	2.07	0.00	11.00
<b>Odobrovanje</b>	srpski jezik	18	1.00	0.76	0.18	0.62	1.38	0.00	2.40
	matematika	18	2.34	1.24	0.29	1.73	2.96	0.60	5.20
	geografija	18	0.53	0.44	0.10	0.31	0.75	0.00	1.80
	istorija	18	0.36	0.35	0.08	0.18	0.53	0.00	1.40
	Ukupno	72	1.06	1.09	0.13	0.80	1.32	0.00	5.20
<b>Pohvala</b>	srpski jezik	18	0.35	0.46	0.11	0.12	0.57	0.00	1.33
	matematika	18	0.31	0.58	0.14	0.03	0.60	0.00	2.33



	geografija	18	0.27	0.49	0.11	0.02	0.51	0.00	1.33
	istorija	18	0.20	0.39	0.09	0.00	0.39	0.00	1.33
	Ukupno	72	0.28	0.48	0.06	0.17	0.39	0.00	2.33
<b>Nagrada</b>	srpski jezik	18	0.07	0.16	0.04	-0.01	0.15	0.00	0.43
	matematika	18	0.13	0.42	0.10	-0.08	0.34	0.00	1.71
	geografija	18	0.02	0.10	0.02	-0.03	0.07	0.00	0.43
	istorija	18	0.10	0.31	0.07	-0.06	0.25	0.00	1.29
	Ukupno	72	0.08	0.28	0.03	0.01	0.14	0.00	1.71
<b>Primer</b>	srpski jezik	18	0.58	0.41	0.10	0.38	0.78	0.00	1.33
	matematika	18	0.29	0.27	0.06	0.15	0.42	0.00	0.83
	geografija	18	0.58	0.29	0.07	0.44	0.73	0.17	1.00
	istorija	18	0.34	0.26	0.06	0.21	0.47	0.00	0.83
	Ukupno	72	0.45	0.34	0.04	0.37	0.53	0.00	1.33

Na osnovu 95% intervala poverenja između aritmetičkih sredina ustanovljena je značajna razlika između prosečne učestalosti reči po času u pojedinim predmetima. U poređenju sa ostalim sredstvima podsticanja reč kao verbalni znak (u radu definisano kao nekongingentno potkrepljenje) ima najveću ukupnu vrednost (AS=3.27). Prosečna učestalost reči najveća je na časovima srpskog jezika (AS=4.01), a najmanja na časovima geografije (AS=2.26). Utvrđena razlika je statistički značajna na nivou 0.05. Prosečna učestalost reči po času na časovima istorije nešto je veća (AS=3.54) u odnosu na časove matematike (AS=3.28). Razlike u pokazateljima sa protokola po predmetima uslovljene su samom prirodom predmeta, ali i načinom rada nastavnika.

Na osnovu 95% intervala poverenja između aritmetičkih sredina ustanovljena je statistički značajna razlika između nastavnih predmeta u pogledu prosečne učestalosti odobravanja po času (Sig.=0). Ukupna prosečna učestalost odobravanja po času (AS=1.06) je manja u odnosu na ukupnu prosečnu učestalost reči po času (AS=3.27). Najveća prosečna učestalost odobravanja kao sredstva podsticanja je na času matematike (AS=2.34), a najmanja je na času istorije (AS=0.36). Prosečna učestalost na času srpskog jezika (AS=1.00) je manja od učestalosti na času matematike, ali je veća od prosečne učestalosti na času geografije (AS=0.53). Poređenjem rezultata prosečne učestalosti odobravanja po predmetima ustanovljeno je da postoji značajna razlika između prosečne učestalosti odobravanja na času srpskog jezika i matematike (Sig.=0.003). Takođe, postoji statistički značajna razlika u pogledu učestalosti odobravanja na času srpskog jezika i istorije (Sig.=0.02). Ustanovljeno je da postoji statistički značajna razlika između prosečne uče-

stalosti odobravanja na času matematike i geografije, i matematike i istorije (Sig.=0). Utvrđene razlike u prosečnoj učestalosti odobravanja na času matematike (AS=2.34) u odnosu na prosečnu učestalost na času istorije (AS=0.36) su izrazite. Slično je i sa razlikom u prosečnoj učestalosti odobravanja na času matematike i geografije (AS=0.53).

Ovakva raspodela učestalosti odobravanja (odobravanje definisano kao pomoć, uvažavanje, obraćanje pažnje) posledica je i prirode rada na časovima matematike, gde su učenici usmereni na pomoć nastavnika ili drugih učenika. Naime, svaki matematički zadatak je logička celina za sebe i proverava se krajnji rezultat, dok to u predmetima kao što su istorija, geografija, delimično srpski jezik (izuzimajući gramatička pravila koja se obično ponavljaju) nije. Često se na tim časovima ne dovode u vezu sve činjenice i ne izlaže konačni zaključak. Na časovima istorije se često reprodukuju činjenice, a onda dovode u vezu, dok je u matematici sled izlaganja egzaktniji. Uopšte, nastavnik kvaliteto pitanja ili tokom diskusije može podsticati na način koji više doprinosi od pohvale ili nagrade, dok su ova podsticajna sredstva značajnija u situacijama u kojima se nastavnik obraća pojedinačnom učeniku koji ima bilo koju vrsta problema (nisko samopouzdanje, agresivnost, povučenost).

Na osnovu 95% intervala poverenja između aritmetičkih sredina ustanovljena je značajna razlika u prosečnoj učestalosti primera između pojedinih predmeta. Primer kao sredstvo podsticanja u proseku je najučestaliji na času srpskog jezika (AS=0.58) i času geografije (AS=0.58). Ovakva distribucija učestalosti je i razumljiva s obzirom na kategorije »primer iz života« i »primer iz literature« koji su najzastupljeniji upravo na ovim časovima. Prema prosečnoj učestalosti primer na času istorije (AS=0.34) zauzima drugo mesto po rangu, a najmanje je zastupljen na času matematike (AS=0.29). Ukupna učestalost primera po času (AS=0.45) je najmanja u odnosu na druga sredstva podsticanja, u okviru kojih su utvrđene značajne razlike po predmetima. Iz tabele uočavamo da je utvrđena značajna razlika u pogledu prosečne učestalosti primera na času matematike i na času geografije, kao i na času matematike i času srpskog jezika (Sig.=0.02). Prosečna učestalost primera na času matematike (AS=0.29) znatno je manja od prosečne učestalosti primera na času geografije i času srpskog jezika (AS=0.58).

*Diskusija rezultata.* Poredeći rezultate koji se odnose na razlike u nastavnim predmetima po pojedinim merama podsticanja možemo zaključiti da ne postoji nastavni predmet unutar utvrđenih razlika čiji rang (na osnovu aritmetičke sredine) ne varira. Ustanovljeno je da rang jedan u pogledu prosečne učestalosti reči ima srpski jezik. Na času matematike najviši rang prosečne učestalosti ima odobravanje kao sredstvo podsticanja (AS=2.34). Na

času geografije najviši rang ima prosečna učestalost primera ( $AS=0.58$ ), dok se najniži rang odnosi na prosečnu učestalost reči ( $AS=2.26$ ) kao nekontingentnog potkrepljenja. Dakle, u okviru utvrđenih razlika između nastavnih predmeta u pogledu prosečne učestalosti pojedinih sredstva podsticanja ne možemo govoriti o izrazitoj prisutnosti samo jednog sredstava podsticanja; primena sredstava, pre svega, zavisi od nastavnika, tj. stila ponašanja i karakteristika komunikacije koju uspostavlja sa učenicima.

Rezultati dobijeni poređenjem prosečne učestalosti pojedinih sredstava podsticanja u različitim nastavnim predmetima, u velikoj meri se slažu sa nalazima drugih istraživača. Ustanovljeno je da je prosečna učestalost pojedinih verbalnih i neverbalnih znakova (kao nekontingentnog potkrepljenja) i primera kao podsticajnog sredstva različita na časovima različitih nastavnih predmeta. Razlike u učestalosti su posledica, s jedne strane, same prirode predmeta i, s druge strane, načina rada nastavnika.

Na osnovu toga možemo zaključiti da logička struktura nastavnog predmeta u znatnoj meri određuje kvalitet i učestalost komunikacije nastavnika i učenika, ali u kojoj meri će nastavnici primenjivati različite vrste podsticajnih sredstava zavisi, pre svega, od njihovog stila ponašanja, tj. ličnosti. Takođe, nisu nađene značajne razlike u učestalosti verbalnih znakova – rečenica, neverbalnih facijalnih znakova, pohvale i nagrade, što potvrđuje činjenicu o važnosti individualnih osobina nastavnika koji daje pohvalu, a manje samog nastavnog predmeta. Rezultati drugih istraživanja (Bratanić, 1987), na osnovu poređenja među predmetima, potvrđuju da primena pohvale i drugih sredstava podsticanja zavisi najviše od individualnih pedagoških osobina nastavnika, a ne od nastavnog predmeta. Takođe, nalazi istraživanja pokazuju da kvalitet ponašanja nastavnika i njegov odnos prema učeniku u krajnjoj meri utiče na konačan uspeh učenika.

## VRSTE AKTIVNOSTI I PONAŠANJA KOJA SU PODSTICANA NA ČASU

Jedan od zadataka istraživanja odnosio se na utvrđivanje aktivnosti i ponašanja koja su najčešće podsticana od strane nastavnika na časovima. Ovaj zadatak obuhvatio je odgovore nastavnika i učenika, kao i poređenje njihovih mišljenja i utvrđivanja značajnosti razlika. Podaci o distribuciji odgovora

nastavnika prema varijabli pol, kao i odgovori učenika prema polu i školskom uzrastu razvrstani su u narednim tabelama.

### Aktivnosti učenika koje nastavnici najčešće podstiču

Rezultati istraživanja potvrđuju da nastavnici u najvećem procentu nagrađuju učenike za pokazano znanje (51.6%), potom za aktivnost na času (37.1%), dok disciplinu na času i za vreme odmora nagrađuju veoma retko (1.3%). Zanimljivo je da nastavnici muškog pola ističu aktivnost na času u većem procentu (46.4%) od nastavnika ženskog pola (35.1%). Ustanovljeno je da razlike prema polu nastavnika postoje, ali nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent=0.13). Ove rezultate moguće je porediti sa rezultatima drugih istraživanja u kojima se takođe ističe da nastavnici najviše nagrađuju učenikova postignuća (znanja, školski uspeh), a znatno manje disciplinu i ponašanje učenika.

*Tabela 11: Najčešće podsticane aktivnosti i ponašanja učenika (odgovori nastavnika različitog pola)*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
pokazano znanje	f	68	14	82
	%	51.9	50.0	51.6
aktivnosti na času	f	46	13	59
	%	35.1	46.4	37.1
disciplina na času i za vreme odmora	f	2	0	2
	%	1.5	0.0	1.3
drugo	f	15	1	16
	%	11.5	3.6	10.1
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Prema podacima iz tabele ustanovljeno je da nastavnici na času najčešće nagrađuju uspešno rešenje zadatka (47.2%), zatim uloženi trud učenika (32.7%), odgovornost (8.8%) i samostalnost učenika (6.9%). Kategorija poslušnost koja je takođe bila ponuđena nije uopšte zastupljena u odgovorima. Na ovo pitanje bez odgovora je 4.4% nastavnika. Kada posmatramo razlike prema polu nastavnika karakteristično je da su razlike najviše izražene u kategoriji koja je po frekvenciji najprisutnija, a to je uspešno rešenje zadatka. U toj kategoriji u većem procentu su zastupljeni odgovori nastavnika muškog pola (57.1% : 45%). Kategoriju »odgovornost« u nešto većem procentu izabrali su, takođe, nastavnici muškog pola (10.7% : 8.4%). Razlike u kategoriji »samostalnost«, takođe su izražene, ali u korist nastavnika ženskog

pola (8.4%); nijedna osoba muškog pola nije izdvojila ovu kategoriju kao ponašanje koje nagrađuje. Međutim, ustanovljeno je da razlike prema polu nastavnika, u odnosu na vrstu ponašanja koju najčešće nagrađuju, nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.17).

*Tabela 12: Najčešće podsticane vrste aktivnosti i ponašanja učenika (odgovori nastavnika različitog pola)*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
uspešno rešenje zadatka	f	59	16	75
	%	45.0	57.1	47.2
uloženi trud	f	43	9	52
	%	32.8	32.1	32.7
samostalnost	f	11	0	11
	%	8.4	0.0	6.9
odgovornost	f	11	3	14
	%	8.4	10.7	8.8
bez odgovora	f	7	0	7
	%	5.3	0.0	4.4
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

### **Procene učenika o najčešće podsticanim aktivnostima i ponašanjima na času**

U tabelama koje slede prikazana je distribucija odgovora učenika na pitanje o najčešće podsticanim aktivnostima ili ponašanjima i značajnost razlika prema polu i uzrastu učenika.

*Tabela 13: Najčešće podsticane aktivnosti i ponašanja (po mišljenju učenika različitog pola)*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
pokazano znanje	f	192	159	351
	%	49.1	42.7	46.0
aktivnosti na času	f	119	140	259
	%	30.4	37.6	33.9
disciplina na času i za vreme odmora	f	19	23	42
	%	4.9	6.2	5.5
drugo	f	61	50	111
	%	15.6	13.4	14.5
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

Prema podacima iz tabele ustanovljeno je da nastavnici uglavnom nagrađuju učenike za pokazano znanje (46.0%), zatim aktivnost na času (33.9%) i disciplinu na času (5.5%). Na ovo pitanje učenici su imali mogućnost da, osim ponuđenih odgovora, navedu druge odgovore. Ponuđenu opciju iskoristilo je 24% učenika. Utvrđeno je da je najzastupljenija kategorija u tim odgovorima »privlačenje pažnje nastavnika« (odnosno, »skretanje pažnje na sebe«). Kada posmatramo razlike prema polu učenika zapažamo da su razlike najizraženije u kategoriji »aktivnost na času«. U toj kategoriji 37.6% dečaka smatra da nastavnici nagrađuju tu vrstu ponašanja, dok je takav odgovor dalo manje devojčica (30.4%). Kategoriju »pokazano znanje« u većem procentu su izabrale devojčice (49.1% : 42.7%). Razlike u kategoriji »disciplina na času i za vreme odmora« su najmanje izražene (4.9% devojčica : 6.2% dečaka). Za nagrađivanje određene vrste ponašanja, u ovom slučaju pokazanog znanja, aktivnosti na času i discipline, razlike prema polu učenika nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.09).

Osvrnućemo se na rezultate drugih istraživanja (Elwell & Tiberio, 1994) koja ističu da učenici smatraju važnom pohvalu za dobro ponašanje. Rezultati tih istraživanja pokazuju da 88% učenika želi neku formu nastavnikove pohvale kada je u pitanju »dobro ponašanje učenika«, a od toga 62% ponekad. Razlike u odgovorima između dečaka i devojčica su zanemarljive. Ustanovljeno je da dečaci češće biraju odgovor »sve vreme žele pohvalu« na uzrastu od 14 do 15 godina.

*Tabela 13a: Najčešće podsticane aktivnosti i ponašanja (po mišljenju učenika različitog uzrasta)*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Razred		Ukupno
		V	VII	
pokazano znanje	f	184	167	351
	%	46.7	45.3	46.0
aktivnosti na času	f	144	115	259
	%	36.5	31.2	33.9
disciplina na času i za vreme odmora	f	24	18	42
	%	6.1	4.9	5.5
drugo	f	42	69	111
	%	10.7	18.7	14.5
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Učenici petog i sedmog razreda smatraju da nastavnici najčešće nagrađuju učenike zbog pokazanog znanja (46% učenika). Razlike u uzrastu u ovoj kategoriji su neznatne (46.7% : 45.3%). Nešto izraženije razlike su u odgovoru

»aktivnost na času«, za koji su se opredelili u većem procentu učenici petog razreda (36.5% peti razred : 31.2% sedmi razred). U kategoriji »nastavnici nagrađuju učenike zbog discipline na času« razlika gotovo nema (6.1% u petom razredu i 4.9% u sedmom). Uopšteno, najmanji procenat učenika i petog i sedmog razreda opredelio se za ovu kategoriju, tako da se može smatrati da su to ponašanja koja nastavnici najmanje nagrađuju. Razlike u odgovorima učenika različitog uzrasta postoje, ali nisu izrazite (Kramerov V-koficijent = 0.12;  $p=0.01$ ).

Osvrtom na rezultate drugih istraživanja ustanovili smo izvesnu podudarnost u pogledu mišljenja učenika o najčešće nagrađivanim ponašanjima ili aktivnostima (Najdanović-Tomić, 1996). Naime, rezultati tog istraživanja potvrđuju da se u školi najčešće nagrađuje pokazano znanje (40.3%), potom disciplina na času (32.8%), aktivnost na času (16.4%), poslušnost (4.5%), trud (1.5%) i uspeh na takmičenju (1.5%).

*Tabela 14: Najčešće podsticane vrste aktivnosti i ponašanja (prema mišljenju učenika različitog pola)*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
uspešno rešenje zadatka	f	129	139	268
	%	33.0	37.4	35.1
uloženi trud	f	196	166	362
	%	50.1	44.6	47.4
poslušnost	f	31	31	62
	%	7.9	8.3	8.1
samostalnost	f	12	9	21
	%	3.1	2.4	2.8
odgovornost	f	15	13	28
	%	3.8	3.5	3.7
bez odgovora	f	8	14	22
	%	2.0	3.8	2.9
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

Uočavamo da kategorija »pokazano znanje«, kao najzastupljenija (46.0%), odgovara rezultatima ovog istraživanja dok je »disciplina na času« u ovim rezultatima znatno manje prisutna kao odgovor učenika (5.5%). U odnosu na aktivnost na času u pomenutom istraživanju, rezultat koji smo dobili je znatno viši (33.9%) i odmah posle pokazanog znanja. Slično je i sa kategorijom »trud ili uloženi napor učenika« koji se izdvojio visokim procentom kao prisutan odgovor, tj. kao znatno zastupljenije ponašanje koje se pohvaljuje

od strane nastavnika. Kategorija »poslušnost« u ovom istraživanju je zastupljena, opet, sa većim procentom (8.1%) u odnosu na pomenuto istraživanje koje je realizovala Najdanović-Tomić (1996).

Inostrana istraživanja pokazuju da je prisutnije nagrađivanje ponašanja ili aktivnosti učenika koji su povezani sa učenjem i postizanjem uspeha (60%) u odnosu na nagrađivanje socijalnog ponašanja učenika (40%) (Merrett & Wheldall, 1993). Čak je ustanovljeno da su negativne reakcije nastavnika tri puta učestalije od pozitivnih za socijalno ponašanje učenika. Nastavnici su svesni da je neophodno da se učeniku uputi ohrabrenje ili pohvala da bi ga podstakli da ostvari što bolji rezultat, ali suprotno tome očekuju od učenika da se uvek ponaša dobro i kada se to dogodi ne nalaze za shodno da istaknu pozitivno ponašanje.

Prema mišljenju učenika (47.4%) ustanovljeno je da nastavnici najčešće na času nagrađuju »uloženi trud ili napor«, a potom »uspešno rešenje zadatka« (35.1% učenika). Zanimljivo je da dečaci procenjuju da nastavnici češće nagrađuju uspešno rešenje zadatka (37.4% dečaka : 33% devojčica), dok devojčice procenjuju da se češće nagrađuje uloženi trud (50.1% devojčica : 44.6% dečaka). Uočeno je da se »poslušnost« prema mišljenju dečaka i devojčica nalazi na trećem mestu. Potom sledi »odgovornost«, a na poslednjem mestu je »samostalnost«, što je neobično jer je to svojstvo ličnosti koje se smatra veoma poželjnim i koje se kada je reč o cilju vaspitanja posebno ističe. To znači da je na času još uvek mali broj situacija u kojima se samostalnost učenika, kao poželjna osobina, podstiče. Tome u prilog govore i rezultati istraživanja koji ukazuju na to da poslušnost ima prioritet kao vrednost koja se pohvaljuje i očekuje na času i u tom smislu upućuje na poželjnu sliku o učeniku. Povezanost između polne pripadnosti ispitanika i odgovora na pitanje o najčešće nagrađivanim aktivnostima ne postoji (Kramerov V-koficijent = 0.08). U drugim istraživanjima ustanovljeno je da učenici nisu nagrađivani za postupke koji proističu iz pozitivnih moralnih osobina (humanost, tolerancija, dobar odnos prema drugovima, pravdoljubivost) (Najdanović-Tomić, 1996).

Zanimljivo je istaći rezultate drugih istraživanja koji se odnose na mišljenje učenika o značenju nastavnikove pohvale. Ustanovljeno je (Elwell & Tiberio, 1994) da 54% učenika smatra da je nastavnikova pohvala data u svrhu instrukcije, odnosno pohvala predstavlja potvrdu da je učenikov odgovor na nastavnikovo pitanje tačan i da ga treba zapamtiti. Razlike u odgovorima između dečaka i devojčica su neznatne, dok na starijem uzrastu (16 do 17 godina) učenici smatraju da je važnije dobro osećanje učenika zbog nastavnikove pohvale. Ovi rezultati su u skladu sa rezultatima sistematskog posmatranja koji se odnose na učestalost pohvale čija je svrha povratna infor-



macija za učenika. Ustanovljeno je da je ova kategorija prisutnija na časovima od kategorije koja se odnosi na podsticanje samopouzdanja pohvalom.

U istom istraživanju (Elwell & Tiberio, 1994) utvrđeno je da učenici u većem procentu (53%) vole poređenje sa svojim poslednjim rezultatom kada je reč o nastavnikovom pohvaljivanju u odnosu na poređenje učenikovog rezultata sa drugima (11%). Dečaci biraju poređenje sa drugima (interindividualno poređenje – na primer, tvoj rad je dobar ili loš u poređenju sa drugim učenikom) više od devojčica (16% : 5%). Rezultati istraživanja pokazuju da devojčice biraju poređenje u odnosu na prethodne lične rezultate više od dečaka (62% : 46%). Takođe, u različitim razredima dobijeni su veoma slični rezultati, ali je uočeno da dečaci sedmog razreda (12 godina) biraju poređenje sa drugima više od bilo koje druge grupe (18%).

*Tabela 14a: Najčešće podsticane vrste aktivnosti i ponašanja (prema mišljenju učenika različitog uzrasta)*

Nastavnici najčešće nagrađuju	Razred		Ukupno	
	V	VII		
uspešno rešenje zadatka	f	123	145	268
	%	31.2	39.3	35.1
uloženi trud	f	205	157	362
	%	52.0	42.5	47.4
poslušnost	f	31	31	62
	%	7.9	8.4	8.1
samostalnost	f	11	10	21
	%	2.8	2.7	2.8
odgovornost	f	14	14	28
	%	3.6	3.8	3.7
bez odgovora	f	10	12	22
	%	2.5	3.3	2.9
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Kao ilustraciju najčešće nagrađivanih aktivnosti i ponašanja u nastavku rada izložićemo odgovore učenika na otvorena pitanja u kojima su navodili primere pohvala koje im nastavnici upućuju. Uočena je tendencija davanja pohvala koje nemaju jasan sadržaj i predmet procene: »Bravo, dobro si naučio«; »Bravo, lepo si to naučila«; »Tako treba stalno da naučiš«; »Bravo, nastavi da učiš«; »Bravo, krenuo si da učiš«; »Bravo, odlično, savršeno«; »Odlično si to uradio«, »Bravo, petica«; »Bravo, svaka ti čast«; »Tačno«. Dakle, uočavamo da izostaje nastavnikova informacija o tome šta je dobro ili pozitivno u aktivnosti ili ponašanju učenika, što je potvrđeno i u drugim

istraživanjima. Takođe, analizom odgovora učenika na otvorena pitanja izražena je pojava poređenja učenika sa drugima, a ne naglašavanje njegovog ličnog napretka. Na primer: »Bravo, ugledajte se na njega«; »Trebalo da se ugledate na dobre učenike«, »Ona se jedino izdvaja iz mrtvog mora«, »Svako treba da uči kao on«, »Vidi kako Sonja to može da postigne, a ti ne«, »Vidite kako je ona uredna«.

Prema podacima iz tabele 14a ustanovljeno je da učenici najčešće biraju odgovor »uloženi trud« (47.4%), zatim »uspešno rešenje zadatka« (35.1%), poslušnost (8.1%), odgovornost (3.7%) i samostalnost (2.8%). Kada posmatramo razlike prema uzrastu učenika uočavamo da su razlike najveće u kategoriji »uloženi trud«. Naime, učenici petog razreda smatraju da je »uloženi trud« vrsta aktivnost koju nastavnici najviše nagrađuju (52%) za razliku od učenika sedmog razreda (42.5%). Odgovor »uspešno rešenje zadatka« u većem procentu biraju učenici sedmog razreda (39.3%) u odnosu na peti razred (31.2%). Na osnovu analize podataka ustanovljeno je da između učenika petog i sedmog razreda nisu izražene razlike u pogledu mišljenja koje su aktivnosti najčešće podsticane (Kramerov V-koeficijent = 0.10). Dakle, razlike prema uzrastu učenika, koje su očekivane u kategorijama »poslušnost«, »samostalnost« i »odgovornost« nisu potvrđene.

#### **Poređenje odgovora učenika i nastavnika o najčešće podsticanim aktivnostima**

Na osnovu ispitivanja mišljenja nastavnika i učenika o aktivnostima u nastavi koje se najčešće podstiču smatrali smo da je zanimljivo uporediti rezultate dobijene anketiranjem kako bi na taj način upotpunili sliku o načinu primene sredstava podsticanja i njihovoj pedagoškoj opravdanosti s obzirom na prirodu njihovog delovanja, mogućnosti i ograničenja o kojim je raspravljano u teorijskom delu knjige.

Prema podacima iz tabele uočavamo da nastavnici najčešće nagrađuju ili pohvaljuju pokazano znanje učenika (47%), zatim aktivnost na času (34.5%) i disciplinu na času i za vreme odmora (4.8%). Kada posmatramo razlike u odgovorima učenika i nastavnika, uočavamo da nastavnici u većem procentu (51.6%) ističu da najčešće nagrađuju »pokazano znanje« za razliku od učenika koji to manje navode (46.9%). Razlike u odgovorima učenika i nastavnika postoje i u kategoriji »aktivnost na času«, gde je veći procenat nastavnika izabrao ovaj odgovor u odnosu na procenat učenika (37.1% : 33.9%). Zanimljivo je da učenici u većem procentu nego nastavnici opažaju da se disciplina na času i za vreme odmora nagrađuje (5.5% : 1.3%). U kategoriji »ostalo« veći je procenat učenika (14.5%) od nastavnika (10.1%). Us-

tanovljene razlike u odgovorima nastavnika i učenika nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.10).

*Tabela 15: Poređenje odgovora učenika i nastavnika o najčešće podsticanim aktivnostima i ponašanjima*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Učenik	Nastavnik	Ukupno
pokazano znanje	f	351	82	433
	%	46.0	51.6	47.0
aktivnosti na času	f	259	59	318
	%	33.9	37.1	34.5
disciplina na času i za vreme odmora	f	42	2	44
	%	5.5	1.3	4.8
drugo	f	111	16	127
	%	14.5	10.1	13.8
Ukupno	f	763	159	922
	%	100	100	100

*Tabela 16: Poređenje odgovora učenika i nastavnika o najčešće podsticanim vrstama aktivnosti i ponašanja*

Nastavnici najčešće nagrađuju		Učenik	Nastavnik	Ukupno
uspešno rešenje zadatka	f	268	75	343
	%	35.1	47.2	37.2
uloženi trud	f	362	52	414
	%	47.4	32.7	44.9
poslušnost	f	62	0	62
	%	8.1	0.0	6.7
samostalnost	f	21	11	32
	%	2.8	6.9	3.5
odgovornost	f	28	14	42
	%	3.7	8.8	4.6
bez odgovora	f	22	7	29
	%	2.9	4.4	3.1
Ukupno	f	763	159	922
	%	100	100	100

Na osnovu podataka u tabeli uočavamo da su najčešće podsticane aktivnosti »uloženi trud« (44.9%), zatim »uspešno rešenje zadatka« (37.2%), »poslušnost« (6.7%), »odgovornost« (4.6%) i »samostalnost« (3.5%). Poredeći razlike u odgovorima nastavnika i učenika ustanovljeno je da je u kategoriji »uspešno rešenje zadatka« veći procenat nastavnika (47.2%) koji smatra da

to nagrađuje na času za razliku od učenika (35.1%). Nastavnikovo nagrađivanje uložnog truda učenici opažaju kao više prisutno (47.4%) za razliku od nastavnika (32.7%). Zanimljivo je zapaziti da prema mišljenju učenika nastavnici nagrađuju poslušnost (8.1%), dok se u odgovorima nastavnika ta kategorija uopšte ne pojavljuje. Razumljiv je uočeni nesklad između odgovora nastavnika i učenika, jer nastavnici ignorišu situaciju u kojoj zahtevaju poslušnost ali ne žele da to istaknu u svojoj proceni. Znači smatraju da je neophodna, a ne navode je. Nesklad postoji, takođe, i u kategoriji »samostalnost«, pri čemu nastavnici u većem procentu (6.9%) tvrde da je prisutno pohvaljivanje samostalnosti za razliku od učenika (2.8%), kao i »odgovornost« (8.8% nastavnici : 3.7% učenici). U kategoriji »bez odgovora« je veći broj nastavnika (4.4%) od učenika (2.9%). U toku istraživanja se pokazalo da je veća spremnost učenika za saradnju i davanje odgovora od nastavnika. Dakle, kada je reč o tome šta nastavnici najčešće nagrađuju utvrđeno je da postoje izrazite razlike u odgovorima nastavnika i učenika (Kramerov V-koeficijent = 0.21;  $p < 0.01$ ).

*Diskusija rezultata.* Rezultati istraživanja pokazuju da postoji nekoliko dominantnih vrsta ponašanja koja nastavnici najčešće podstiču kod učenika. Izražena je tendencija češćeg nagrađivanja učenikovih aktivnosti koje su povezane sa učenjem i ostvarivanjem uspeha, u odnosu na nagrađivanje socijalnog ponašanja učenika, što je potvrđeno i u drugim istraživanjima. Poslušnost je, takođe, opažena kao visoko vrednovana od strane nastavnika i podsticana različitim nagradama za razliku od samostalnosti i odgovornosti učenika. Treba imati u vidu da je to u suprotnosti sa razvojnim potrebama učenika sedmog razreda jer su u periodu kada teže da svoje ponašanje usklade sa standardima nezavisnosti i otkriju svoje polje kompetencije. U okviru kategorisanih odgovora učenika uočena je pojava da nastavnici najčešće nagrađuju učenike koji privlače pažnju nastavnika, odnosno skreću pažnju na sebe. To su, uglavnom, učenici koji imaju potrebu da budu zapaženi od strane nastavnika ili se ističu u određenim aktivnostima što nije omiljeno među vršnjacima.

Ovakav poredak aktivnosti i ponašanja koja nastavnik podstiče upućuje na zaključak da je oblast učenja i znanja dominantna, što može potisnuti podsticanje ostalih vaspitnih aspekata (socijalnog, emocionalnog, moralnog). Ovi nalazi ukazuju na zanemarivanje podsticanja aktivnosti i ponašanja na času u kojima dolaze do izražaja saradnički odnosi i pomoć vršnjaka. Svakako jedan od zadataka nastavnika jeste i ukazivanje učenicima na značaj saznanja o sopstvenim sposobnostima, očekivanjima uspeha i neuspeha. Kako je učenicima na starijem uzrastu primaran odnos prema njihovim vršnjacima, tako će njihovo shvatanje u velikoj meri determinisati i njihov od-

nos prema školi i učenju. Dok učenici u nižim razredima obično izjavljuju da idu u školu zato što to od njih zahtevaju roditelji, a motivacija za roditeljskim prihvatanjem podstiče njihov trud, starije učenike podstiču drugi razlozi. Ako učenici uvide vezu između svojih osnovnih ciljeva i korisnosti za budućnost, zanimljivosti školskih zadataka, njihova motivacija će biti visoka. Ovo je povezano i s nastojanjem učenika starijeg uzrasta da svoje ponašanje usklade sa standardima nezavisnosti jer njima nije snažan motiv nastavnikovo i roditeljsko prihvatanje i nagrađivanje, njih više zanima autonomija. U tom prelaznom periodu između detinjstva i odraslosti njihovi naj-snažniji motivi su želja za slobodom, moći, kompetencijom, zadovoljstvom. Adolescenti su delom motivisani i za rad u školi da bi otkrili svoje dobre strane, talente i ograničenja, a jedan od načina je upoređivanje s drugima. Zbog toga oni i traže informacije o umeću i znanjima da bi procenili svoje i pozicije drugog. U krajnjem ishodu, saznanje o ličnom razvoju i napredovanju deluje ohrabrujuće i podsticajno, kao što je saznanje o zaostajanju često deprimirajuće i rezultira pojačanim strahom od neuspeha i gubitkom samopoštovanja. Istovremeno, to je prilika za nastavnike da identifikuju kako učenici doživljavaju nagrađivanje i u skladu s tim strukturišu razredno okruženje u kome će učenici biti podsticani zavisno od ponašanja na način koji ih ohrabruje.

#### KARAKTERISTIKE PODSTICAJNIH SREDSTAVA I NAČIN NA KOJI SE PRIMENJUJU

Kao što smo pomenuli, značajna vrsta podataka dobijena je analizom odgovora nastavnika o primeni podsticajnih sredstava. Dalja razmatranja odnose se na rezultate istraživanja koji obuhvataju vrste i način primene sredstava podsticanja na času, kao i značaj i ulogu primenjenih sredstava, prema mišljenju nastavnika.

*Način primene sredstava podsticanja.* U tabelama koje slede prikazani su odgovori nastavnika na pitanje o načinu primene sredstava podsticanja i značajnost razlika prema polu nastavnika.

Nastavnici oba pola najčešće nagrađuju pojedine učenike (77.4%). Znatno ređe nastavnici nagrađuju celo odeljenje (20.1% nastavnika). U kategoriji »nastavnik nagrađuje celo odeljenje« u većem procentu su zastupljeni odgovori nastavnika ženskog pola (22.1% : 10.7%), dok u okviru kategorije

»nastavnici najčešće nagrađuju pojedine učenike« u većem procentu su zastupljeni odgovori nastavnika muškog pola (89.3% : 74.8%). Razlike u odgovorima prema polu nastavnika postoje, ali nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.14).

Tabela 17: Zastupljenost grupne nagrade

Nastavnici najčešće nagrađuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
celo odeljenje	f	29	3	32
	%	22.1	10.7	20.1
pojedine učenike	f	98	25	123
	%	74.8	89.3	77.4
bez odgovora	f	4	0	4
	%	3.1	0.0	2.5
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Tabela 18: Pohvaljivanje devojčica i dečaka

Nastavnici češće podstiču pohvalama		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
dečake	f	1	0	1
	%	0.8	0.0	0.6
devojčice	f	2	1	3
	%	1.5	3.6	1.9
podjednako	f	127	27	154
	%	96.9	96.4	96.9
bez odgovora	f	1	0	1
	%	0.8	0.0	0.6
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Međutim, istraživanja pokazuju da grupna nagrada predstavlja jedan od načina da se naglasi potreba za saradnjom u grupi. Na primer, nastavna jedinica može biti tako strukturirana da učenici prvo rade zadatke zajedno, pomažući jedni drugima u savladavanju gradiva, a zatim se provera znanja vrši pomoću individualnog testa. Individualni skorovi se sabiraju na nivou grupe, a grupa se nagrađuje dodatnim poenima na osnovu broja članova koji su postigli odličan uspeh (prema prethodno utvrđenim kriterijumima vrednovanja) (Ševkušić, 2003).

Prema podacima iz tabele ustanovljeno je da nastavnici podjednako pohvaljuju učenike oba pola (96.9%). Nastavnici oba pola u ovom slučaju na

isti način postupaju. Razlike prema polu nastavnika nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.08).

Podaci drugih istraživanja o nastavnikovoj pohvali i kritici pokazuju da su nastavnici u odgovorima učenika stroži prema dečacima, dok su prema devojčicama znatno blaži. Rezultati tih istraživanja potvrđuju da nastavnici češće pohvaljuju dečake nakon tačnog odgovora i kritikuju mnogo češće posle netačnog odgovora ili neuspeha u odgovorima. Često je u istraživanjima potvrđen nalaz da nastavnici pokazuju neodobravanje u komunikaciji sa dečacima u odnosu na devojčice. Uopšteno govoreći, nalazi o razlikama u polu mogu se protumačiti na sledeći način: dečaci imaju više interakcija sa nastavnikom od devojčica i javljaju se kao više istaknuti u nastavnikovom perceptivnom polju. Najveća i najočiglednija razlika koja se odnosi na procenjivanje ponašanja učenika ogleda se u nastavnikovim kritikama i neodobravanjima, koje su najčešće usmerene na dečake. Ipak, u kontaktu sa nastavnikom neke od ovih kritika javljaju se u formi kritike ponašanja i discipline više nego kritike postignuća na času. Razlika se može dovesti u vezu sa češćim ispoljavanjem nepoželjnog ponašanja od strane dečaka što donosi kritike, pre nego što se može tvrditi da je takvo ponašanje nastavnika posledica njihovog stava da treba više kritikovati dečake nego devojčice (Brophy & Good, 1970).

*Tabela 19: Pohvaljivanje učenika niskih i visokih postignuća*

Nastavnici najčešće pohvaljuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
učenike niskih postignuća kada pokažu dobre rezultate	f	19	3	22
	%	14.5	10.7	13.8
učenike visokih postignuća	f	5	2	7
	%	3.8	7.1	4.4
podjednako i jedne i druge	f	106	23	129
	%	80.9	82.1	81.1
bez odgovora	f	1	0	1
	%	0.8	0.0	0.6
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

U tabeli 19 izloženi su podaci o nastavnikovom pohvaljivanju učenika niskih i visokih postignuća. Rezultati istraživanja pokazuju da najviše nastavnika (81.1%) pohvaljuje podjednako učenike niskih postignuća kada pokažu dobre rezultate da bi ih podstakli, kao i učenike visokih postignuća. Manji broj nastavnika (13.8%) češće pohvaljuje učenike niskih postignuća kada pokažu dobre rezultate da bi ih podstakli. Nastavnici ženskog pola nešto više

pohvaljuju učenike niskih postignuća kada pokažu dobre rezultate (14.5% : 10.7%), dok nastavnici muškog pola u većem procentu pohvaljuju učenike visokih postignuća (7.1% : 3.8%). Ove razlike, međutim, nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.08). Druga istraživanja pokazuju da učenici visokih postignuća dobijaju mnogo više pohvala, odnosno imaju veću podršku od nastavnika nego ostali učenici (Brophy & Good, 1970). Dakle, ovaj nalaz je u suprotnosti sa rezultatima našeg istraživanja.

Tabela 20: Pohvaljivanje pasivnih i aktivnih učenika

Nastavnici najčešće pohvaljuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
pasivne učenike kada ispolje interesovanje za neku aktivnost	f	89	10	99
	%	67.9	35.7	62.3
aktivne i samostalne učenike	f	35	17	52
	%	26.7	60.7	32.7
bez odgovora	f	7	1	8
	%	5.3	3.6	5.0
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Tabela 21: Mišljenje nastavnika o funkciji podsticajnih sredstava

Podsticajna sredstva najviše doprinose		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
kontrolu ili menjanju ponašanja	f	4	1	5
	%	3.1	3.6	3.1
izgrađivanju navika za rad	f	26	13	39
	%	19.8	46.4	24.5
razvijanju interesovanja	f	38	5	43
	%	29.0	17.9	27.0
razvijanju samopouzdanja	f	45	4	49
	%	34.4	14.3	30.8
poboljšanju komunikacije između nastavnika i učenika	f	14	5	19
	%	10.7	17.9	11.9
bez odgovora	f	4	0	4
	%	3.1	0.0	2.5
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Nastavnici navode da češće pohvaljuju pasivne učenike kada ispolje interesovanje za neku aktivnost (62.3%) nego aktivne i samostalne učenike (32.7%). Kada je reč o pohvalama koje nastavnici upućuju pasivnim učenicima uočavaju se jasne razlike prema polu nastavnika. Nastavnici ženskog pola mnogo više primenjuju pohvalu za ove učenike od nastavnika muškog



pola (67.9% : 35.7%. Na drugoj strani, nastavnici muškog pola više ističu aktivne i samostalne učenike i češće ih pohvaljuju (60.7% : 26.7%). Ove razlike u odgovorima prema polu nastavnika su i statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.28;  $p < 0.01$ ). U drugim istraživanjima utvrđeno je da pohvalu posebno treba upućivati pasivnim i nezainteresovanim učenicima radi njihovog podsticanja na aktivnost (Bratanić, 1987).

*Značaj i uloga podsticajnih sredstava.* U narednim tabelama dati su podaci istraživanja iz anketnih listova za nastavnike, a odnose se na njihovo mišljenje o značaju i ulozi sredstava podsticanja prema mišljenju nastavnika različitog pola.

Prema mišljenju nastavnika, podsticajna sredstva najviše doprinose razvijanju samopouzdanja učenika (30.8%), potom razvijanju interesovanja (27%), izgrađivanju navika za rad (24.5%), poboljšanju komunikacije između nastavnika i učenika (11.9%) i na kraju kontroli ili menjanju ponašanja (3.1%). Podsticajna sredstva, prema mišljenju nastavnika ženskog pola, najviše doprinose razvijanju samopouzdanja (34.4% ženski pol : 14.3% muški pol) i razvijanju interesovanja (29.2% ženski pol : 17.9% muški pol). Nastavnici muškog pola, pak, znatno više ističu da sredstva podsticanja doprinose izgrađivanju navika za rad (46.4% : 19.8%). Na osnovu rezultata istraživanja, ustanovljeno je da razlike prema polu postoje, ali nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.28).

*Tabela 22: Mišljenje nastavnika o najefikasnijem vremenskom intervalu za primenu podsticajnih sredstava*

Podsticajna sredstva su najefikasnija		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
na početku rada	f	31	6	37
	%	23.7	21.4	23.3
u toku rada	f	92	22	114
	%	70.2	78.6	71.7
na kraju rada	f	7	0	7
	%	5.3	0.0	4.4
bez odgovora	f	1	0	1
	%	0.8	0.0	0.6
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Nastavnici su u najvećem procentu (71.7%) odgovorili da su podsticajna sredstva najefikasnija u toku rada, u toku trajanja određene aktivnosti; odgovor »u toku rada« izabralo je više nastavnika muškog pola (78.6% : 70.2%),

dok se za odgovor »na kraju rada« opredeljuju samo ispitanici ženskog pola, ali ne u velikom broju (5.3%). Od ukupnog broja nastavnika 23.3% smatra da su podsticajna sredstva najefikasnija na početku rada, a svega 4.4% da su najefikasnija na kraju rada. Uopšteno, razlike prema polu postoje, ali nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.11). Dakle, većina nastavnika smatra da su podsticajna sredstva najefikasnija u toku rada, što podrazumeva mogućnost postepenog podsticanja i praćenja učenika, isticanje njihovog napredovanja i zalaganja. Podsticajna sredstva primenjena na kraju rada, prema mišljenju nastavnika, nisu efikasna. Takođe, u literaturi se ističe da odlaganje potkrepljenja ima smisla samo u izuzetnim situacijama.

*Tabela 23: Mišljenje nastavnika o značaju pohvale za motivisanje učenika*

Pohvala podstiče motivaciju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
veoma	f	67	16	83
	%	51.1	57.1	52.2
prilično	f	59	12	71
	%	45.0	42.9	44.7
malo	f	4	0	4
	%	3.1	0.0	2.5
bez odgovora	f	1	0	1
	%	0.8	0.0	0.6
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

Prema mišljenju nastavnika (52.2%) pohvala i nagrada veoma povoljno deluju na motivaciju za učenje i druge aktivnosti. Nastavnici muškog pola u nešto većem broju biraju ovaj odgovor u odnosu na nastavnike ženskog pola (57.1% : 51.1%), mada razlika nije statistički značajna (Kramerov V-koeficijent = 0.09). Odgovor da pohvala i nagrada prilično utiču na motivaciju za učenje i druge aktivnosti dalo je 44.7% nastavnika, dok se za odgovor »malo utiču« gotovo ne izjašnjavaju. Dakle, nastavnici smatraju da pohvala i nagrada utiču na motivaciju učenika za učenje i bavljenje drugim aktivnostima na času. Rezultati drugih istraživanja koja se odnose na ispitivanje mišljenja nastavnika ukazuju, takođe, da pohvala motiviše i aktivira učenika (Bratanić, 1987; Bratanić i Mužić, 1987).

Kada je reč o osnovnoj funkciji pohvale, nastavnici posebno naglašavaju njen uticaj na učenikovo samopouzdanje (76.7%). Znatno manji broj nastavnika (20.8%) smatra da pohvala ima funkciju povratne informacije o napredovanju u učenju i ponašanju. Iz ovih rezultata proizlazi da nastavnici

opažaju pohvalu kao pozitivno potkrepljenje značajno za razvijanje samopouzdanja učenika, tj. ističu njen značaj za razvoj ličnosti, što je oprečno sa dobijenim nalazima prema kojima nastavnici više pohvaljuju i nagrađuju znanja učenika, a ne osobine ličnosti. Ustanovljene razlike prema polu u odgovorima na ovo pitanje postoje, ali nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.09).

Tabela 24: Mišljenje nastavnika o osnovnoj funkciji pohvale

Osnovna funkcija pohvale		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
povratna informacija o napredovanju u učenju i ponašanju	f	26	7	33
	%	19.8	25.0	20.8
uticanje na učenikovo samopouzdanje	f	101	21	122
	%	77.1	75.0	76.7
bez odgovora	f	4	0	4
	%	3.1	0.0	2.5
Ukupno	f	131	28	159
	%	100	100	100

*Diskusija rezultata.* Za razliku od očekivanih rezultata ustanovljeno je da najviše nastavnika podjednako pohvaljuje učenike niskih postignuća kada pokažu dobre rezultate da bi ih podstakli, kao i učenike visokih postignuća. Ovaj nalaz je u suprotnosti sa nalazima drugih istraživanja koji pokazuju da učenici visokih postignuća dobijaju mnogo više pohvala i imaju veću podršku od nastavnika nego ostali učenici. Takođe, ustanovljeno je da nastavnici češće pohvaljuju pasivne učenike kada ispolje interesovanje za određenu aktivnost u odnosu na aktivne i samostalne učenike. Dobijene su statistički značajne razlike u odgovorima prema polu nastavnika, gde nastavnici muškog pola više ističu aktivne i samostalne učenike i češće ih pohvaljuju za razliku od nastavnika ženskog pola koji mnogo više primenjuju pohvalu za pasivne učenike. Ovaj nalaz je u skladu sa opštim stavom da češće treba upućivati pohvalu pasivnim i nezainteresovanim učenicima.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici podjednako pohvaljuju učenike oba pola, dok podaci drugih istraživanja ukazuju na to da su stroži u proceni odgovora dečaka za razliku od devojčica. Takođe, nastavnici su skloni da mnogo češće kritikuju ponašanje i disciplinu dečaka u odnosu na devojčice. Na osnovu dobijenih podataka možemo reći da je pohvaljivanje odeljenja kao grupe učenika zanemareno u odnosu na isticanje pojedinačnog učenika. Treba imati u vidu da je grupna nagrada značajna za podsticanje saradnje među učenicima. Kada je reč o evidentiranju pohvala, možemo reći

da je to povezano sa načinom isticanja postignuća učenika na kraju polugodišta ili školske godine, kao i osvojena mesta na takmičenjima što je javno za ostale nastavnike i roditelje.

Na osnovu dobijenih nalaza možemo reći da nastavnici smatraju da pohvala i nagrada utiču na motivaciju za učenje i druge aktivnosti što potvrđuje rezultate drugih istraživanja koja ukazuju da pohvala motiviše i aktivira učenika. Kada je reč o osnovnoj funkciji pohvale, nastavnici ističu njen uticaj na učenikovo samopouzdanje. Prema mišljenju nastavnika, ustanovljeno je da su odobravanje i ohrabrenje najefikasnija sredstva u učenju, kao i za uspostavljanje kvalitetne komunikacije nastavnika i učenika. Dakle, uočavamo da nastavnici procenjuju da su ista sredstva podsticanja značajna za aktivnosti u oblasti učenja, kao i za ostvarivanje uspešne komunikacije na času. Takođe, nastavnici smatraju da je osnovna funkcija posticajnih sredstava da doprinesu razvijanju samopouzdanja učenika. Nastavnici opažaju da je za izbor podsticajnog sredstva važan i način na koji učenici opažaju primenjena sredstva, što podrazumeva individualizovanost u njihovoj primeni. Osim toga, nastavnici ističu da je učeniku potrebno obezbediti i određen raspored podsticanja, što će omogućiti praćenje napredovanja učenika i od čega zavisi efikasnost primene podsticajnih sredstava.

## PROCENE UČENIKA O UČESTALOSTI I NAČINU PRIMENE SREDSTAVA PODSTICANJA

Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da vrste nastavnikovih podsticaja (pohvala ili nagrada, bilo verbalnih ili u vidu ocena) nisu najznačajniji faktor koji doprinosi pozitivnom uticaju na učenika i smatra se da efekat podsticanja više zavisi od načina na koji učenik to opaža. Nastavnikove komentare o učenikovom ponašanju ne doživljava svaki učenik kao nagrađujuće i odobravajuće. Zato je ovo istraživanje obuhvatilo ispitivanje mišljenja učenika o pojedinim aspektima podsticajnih sredstava. Namera istraživača je da rasvetli karakteristike podsticajnih sredstava onakvim kakva zaista jesu po prirodi poruke koju izražavaju prema aktivnostima i ponašanju učenika, kako bi se na osnovu tih pokazatelja ustanovilo koje su to situacije u kojima su sredstva podsticanja poželjna u vaspitanju.

U nastavku rada prikazani su rezultati istraživanja koji pokazuju kako učenici procenjuju primenu sredstava podsticanja, tj. kakav oni imaju doživ-

ljaj o tome. U okviru toga će se razmotriti da li postoji razlika u mišljenju učenika različitog pola i uzrasta o pojedinim aspektima primene sredstava podsticanja.

U tabeli 25 data je struktura uzorka učenika prema polu i razredu čija mišljenja su obuhvaćena anketom sprovedenom u svim odeljenjima petog i sedmog razreda u tri osnovne škole u kojima je izvršeno i sistematsko posmatranje.

Tabela 25: Struktura učenika

Pol učenika		Razred		Ukupno
		V	VII	
ženski	f	203	188	391
	%	51.9	48.1	100.0
muški	f	191	181	372
	%	51.3	48.7	100.0
Ukupno	f	394	369	763
	%	51.6	48.4	100

Tabela 26: Učestalost primene pohvale i nagrade  
(opažanje učenika različitog pola)

Učestalost primene pohvale i nagrade prema mišljenju učenika		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
veoma često	f	16	11	27
	%	4.1	3.0	3.5
često	f	76	48	124
	%	19.4	12.9	16.3
povremeno	f	204	182	386
	%	52.2	48.9	50.6
retko	f	70	80	150
	%	17.9	21.5	19.7
veoma retko	f	25	49	74
	%	6.4	13.2	9.7
bez odgovora	f	0	2	2
	%	0.0	0.5	0.3
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

Uzorak čini 763 učenika, od toga 394 učenika petog razreda i 369 učenika sedmog razreda. Uzorak je ujednačen prema polu, 391 devojčica i 372 dečaka. Razlike unutar pola u petom razredu (51.9% devojčica : 51.3% dečaka) i u sedmom razredu (48.1% : 48.7%) su nezatne (Kramerov V-koeficijent = 0.01). Znači da ne postoje značajne razlike u polnoj strukturi učenika petog i sedmog razreda.

Radi provere hipoteze o učestalosti primene podsticajnih sredstava analizirali smo odgovore učenika prema polu i uzrastu koje prikazujemo u tabelama koje slede.

U uzorku od 763 učenika petog i sedmog razreda osnovne škole na pitanje o tome koliko često nastavnici primenjuju pohvale i nagrade najčešća kategorija je povremeno. Unutar te kategorije postoji razlika u odgovorima između devojčica i dečaka. Da nastavnici povremeno primenjuju pohvale i nagrade odgovorilo je 52.2% devojčica i 48.9% dečaka. Unutar kategorija retko i veoma retko postoje razlike između odgovora dečaka i devojčica. Odgovor da nastavnici retko primenjuju pohvale i nagrade dalo je 21.5% dečaka i 17.9% devojčica, dok 13.2% dečaka smatra da to nastavnici čine veoma retko. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika ženskog i muškog pola, ali je ta razlika veoma mala (Kramerov V-koeficijent = 0.16;  $p < 0.01$ ). Može se reći da se razlike u polu više odnose na psihološki momenat, te devojčice češće doživljavaju i pozitivnije ocenjuju primenu pohvale i nagrade.

Ostala istraživanja pokazuju da 91% učenika preferira nastavnikovu pohvalu, a od toga 66% ponekad (Elwell & Tiberio, 1994).

*Tabela 26a: Učestalost primene pohvale i nagrade (opažanje učenika različitog uzrasta)*

Učestalost primene pohvale i nagrade prema mišljenju učenika		Razred		Ukupno
		V	VII	
veoma često	f	22	5	27
	%	5.6	1.4	3.5
često	f	72	52	124
	%	18.3	14.1	16.3
povremeno	f	197	189	386
	%	50.0	51.2	50.6
retko	f	76	74	150
	%	19.3	20.1	19.7
veoma retko	f	27	47	74
	%	6.9	12.7	9.7
bez odgovora	f	0	2	2
	%	0.0	0.5	0.3
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

U najvećem procentu i učenici petog i sedmog razreda odlučili su se za kategoriju »povremeno« kada je u pitanju primena nastavnikove pohvale i nagrade. U kategoriji »veoma retko« uočljiva je razlika u mišljenju između učenika različitog uzrasta tako što učenici sedmog razreda u većem procentu sma-

traju da se pohvala i nagrada primenjuju veoma retko (6.9% peti razred : 12.7% sedmi razred). Nakon toga, posmatrano na uzorku učenika petog i sedmog razreda, sledi kategorija »često« sa 16.3%. Razlike su uočljive između učenika različitog uzrasta u ovoj kategoriji za koju su se odlučili u većem procentu učenici petog razreda (18.3% : 14.1%), kao i u kategoriji »veoma često« (5.6% : 1.4%).

Uočavamo da učenici petog razreda češće doživljavaju primenu pohvale i nagrade, za razliku od učenika sedmog razreda koji se opredeljuju za kategoriju »retko« i »veoma retko« u većem procentu. Ovaj podatak je u skladu sa istraživačkim nalazima srodnih istraživanja koja ukazuju na to da se učestalost pohvale i nagrade smanjuje sa uzrastom. Najzanimljiviji je, međutim, pogled na kretanje onih odgovora koji, ukupno, govore o veoma retkom ili veoma čestom pohvaljivanju. U rezultatima istraživanja (Bratanić, 1987), koja se navode u literaturi, analizirajući zbirne pokazatelje kao pokazatelje opšte slike, ustanovljeno je da su kod učenika procene o veoma čestom i veoma retkom pohvaljivanju gotovo podjednake.

*Tabela 27: Stepen zasluženosti pohvala i nagrada (opažanje učenika različitog pola)*

Prema mišljenju učenika, nastavnici pohvaljuju dobro učenje i ponašanje		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
mnogo manje nego što zaslužuju	f	22	48	70
	%	5.6	12.9	9.2
manje nego što zaslužuju	f	87	58	145
	%	22.3	15.6	19.0
koliko zaslužuju	f	259	243	502
	%	66.2	65.3	65.8
više nego što zaslužuju	f	16	17	33
	%	4.1	4.6	4.3
mnogo više nego što zaslužuju	f	5	4	9
	%	1.3	1.1	1.2
bez odgovora	f	2	2	4
	%	0.5	0.5	0.5
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

U ovom istraživanju mišljenje da su pohvale veoma retke je prisutnije od mišljenja da su veoma česte. Dakle, ta razlika je mnogo izraženija. Međutim, i istraživanje navedeno u literaturi, kao i rezultati ovog istraživanja, pokazuju da je mišljenje mlađih i starijih učenika dijametralno suprotno. Naime, u V razredu preovladava mišljenje da se pohvaljivanje veoma često prime-

njuje, a kod učenika VII razreda da je pohvaljivanje retko prisutno. Možemo zaključiti da u odgovorima, na pitanje o primeni nastavnikove pohvale i nagrade, postoje razlike između učenika petog i učenika sedmog razreda (Kramerov V-koeficijent = 0.165;  $p < 0.01$ ).

Sledeće pitanje koje je postavljeno učenicima odnosi se na procenu stepena zasluženosti nastavnikovih pohvala koje su upućene učenicima i dobijeni podaci su predstavljeni u tabeli 27.

Većina učenika smatra da nastavnici ono što je dobro i pozitivno (u učenju i vladanju i učestvovanju u aktivnostima) pohvaljuju »koliko učenici zaslužuju« (66.2% devojčica : 65.3% dečaka). Suprotno tome, 12.9% dečaka smatra da to nastavnici rade »mnogo manje nego što učenici zaslužuju«, dok svega 5.6% devojčica ima isto mišljenje. Dakle, ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike prema polu učenika u odgovorima na ovo pitanje (Kramerov V-koeficijent = 0.143;  $p = 0.01$ ). Rezultati pokazuju da su dečaci mnogo manje zadovoljni stepenom prisutnosti pohvale koju nastavnici upućuju učenicima. Ovaj nalaz upućuje na zaključak da su dečaci mnogo manje u prilici da dobiju zasluženu pohvalu i nagradu od devojčica.

U tabeli 27a dat je pregled podataka o odgovorima učenika s obzirom na razlike u školskom uzrastu učenika.

*Tabela 27a: Stepen zasluženosti pohvala i nagrada  
(opažanje učenika različitog uzrasta)*

Prema mišljenju učenika nastavnici pohvaljuju dobro učenje i ponašanje		Razred		Ukupno
		V	VII	
mnogo manje nego što zaslužuju	f	25	45	70
	%	6.3	12.2	9.2
manje nego što zaslužuju	f	47	98	145
	%	11.9	26.6	19.0
koliko zaslužuju	f	288	214	502
	%	73.1	58.0	65.8
više nego što zaslužuju	f	25	8	33
	%	6.3	2.2	4.3
mnogo više nego što zaslužuju	f	7	2	9
	%	1.8	0.5	1.2
bez odgovora	f	2	2	4
	%	0.5	0.5	0.5
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Prema mišljenju učenika petog i sedmog razreda, nastavnici pohvaljuju dobro i pozitivno učenje, vladanje i učešće u aktivnostima škole onoliko »koli-



ko učenici zaslužuju« (65.8% učenika). U poređenju sa drugim istraživanjem (Bratanić, 1987), podudaraju se rezultati prema kojima je najveći postotak učenika svih razreda koji smatra da se pohvaljuje onoliko koliko se zaslužuje. Ako posmatramo razlike između razreda uočljivo je da se učenici petog razreda opredeljuju u većem procentu (73.1%) za kategoriju »koliko zaslužuju« od učenika sedmog razreda (58%). Iz toga sledi zaključak da su učenici petog razreda skloniji proceni da se to dešava i »više nego što zaslužuju« (6.3% učenika), za razliku od učenika sedmog razreda (2.2% učenika), čije procene su strože i u većem procentu biraju odgovor »manje nego što zaslužuju« (26.6% učenika) ili »mnogo manje nego što zaslužuju« (12.2% učenika). Podjednak broj učenika nije odgovorio na pitanje i u uzorku učenika petog i sedmog razreda. Uopšte gledano, učenici sedmog razreda strože procenjuju primenu nastavnikove pohvale i nagrade, što je verovatno podstaknuto manjim brojem prilika u kojima su to doživeli od strane nastavnika. Razlike u izboru odgovora na ovo pitanje s obzirom na uzrast učenika postoje (Kramerov V-koeficijent = 0.24;  $p < 0.01$ ). Ustanovljene razlike su veće od razlika unutar pola učenika u distribuciji odgovora na isto pitanje.

U tabeli 28 prikazani su podaci o odgovorima na pitanje o tome da li postoje razlike u odgovorima učenika prema polu kada je reč o pohvaljivanju učenika boljeg ili lošijeg uspeha i vladanja.

*Tabela 28: Pohvaljivanje uspešnih i neuspešnih učenika (opažanje učenika različitog pola)*

Nastavnici češće pohvaljuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
učenike koji postižu bolji uspeh u učenju i vladanju	f	164	174	338
	%	41.9	46.8%	44.3%
slabije učenike kada pokažu napredak u učenju i vladanju	f	223	191	414
	%	57.0	51.3	54.3
bez odgovora	f	4	7	11
	%	1.0	1.9	1.4
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

Od ukupnog broja učenika, 54.3% učenika smatra da nastavnici češće pohvaljuju »učenike kada pokažu izvestan napredak u učenju i vladanju«, a 44.3% učenika opredelilo se za odgovor u kategoriji »učenici koji postižu bolji uspeh u učenju i vladanju«. Razlika u odgovoru dečaka i devojčica na pitanje o tome koga nastavnici najčešće pohvaljuju nije značajna (Kramerov V-koeficijent = 0.06). Pregledom tabele uočavamo da 46.8% dečaka daje potvrđan odgovor u kategoriji »učenici koji postižu bolji uspeh«, dok se

41.9% devojčica opredeljuje za ovu kategoriju. Za kategoriju »slabiji učenici kada pokažu napredak u učenju i vladanju« opredelio se veći broj devojčica (57%) nego dečaka (51.3%). Ovi rezultati govore u prilog tome da devojčice blagonaklono opažaju situaciju u kojoj nastavnici češće pohvaljuju napredak u učenju i vladanju slabijih učenika. Rezultat ovog istraživanja je u suprotnosti sa ustaljenim mišljenjem da su nastavnici skloniji da pohvaljuju učenike koji su uspešniji. U tom smislu bilo bi značajno nastaviti ispitivanje povezanosti učestalosti pohvala i uspeha učenika i ustanoviti da li je prisutan »model adaptacije« koji podrazumeva da nastavnici češće daju priliku za odgovor boljim učenicima.

*Tabela 28a: Pohvaljivanje uspešnih i neuspešnih učenika (opažanje učenika različitog uzrasta)*

Nastavnici češće pohvaljuju		Razred		Ukupno
		V	VII	
učenike koji postižu bolji uspeh u učenju i vladanju	f	146	192	338
	%	37.1	52.0	44.3
slabije učenike kada pokažu napredak u učenju i vladanju	f	243	171	414
	%	61.7	46.3	54.3
bez odgovora	f	5	6	11
	%	1.3	1.6	1.4
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Ustanovljeno je da postoje razlike u izboru odgovora između učenika petog i sedmog razreda (Kramerov V-koeficijent = 0.15;  $p < 0.01$ ). Učenici petog razreda opažaju da nastavnici češće pohvaljuju »slabije učenike kada pokažu napredak u učenju i vladanju« (61.7%) za razliku od učenika sedmog razreda koji su u većem procentu odgovorili da nastavnici primenjuju pohvalu češće prema učenicima »koji postižu bolji uspeh u učenju i vladanju« (52%). Možemo reći da nastavnici petog razreda više podstiču slabije učenike kada pokažu napredak. To je razumljivo ako imamo u vidu i okolnost da je peti razred za učenike period adaptacije na veće zahteve nastavnika i složenije predmetne oblasti. Na starijim uzrastima je veća selekcija, a na mlađim uzrastima nastavnici podstiču i slabije učenike. Druga istraživanja pokazuju da učenici koji ne postižu dobar uspeh u školi imaju mnogo manje prilike da, kako u školskoj situaciji tako i u porodici, dožive nagradu (Marentič-Požarnik, 1978; Najdanović-Tomić, 1996).

Sledeće pitanje koje je obuhvatila anketa za učenike odnosi se na razlike u učestalosti nastavnikovog pohvaljivanja učenika različitog pola. Podaci istraživanja prikazani su u tabeli 29.

Kada govorimo o razlikama prema polu u načinu odgovaranja na pitanje o tome da li nastavnici češće pohvaljuju dečake ili devojčice, dobijeni su zanimljivi podaci. U celini uzeto, većina učenika (55.4%) smatra da nastavnici podjednako pohvaljuju i dečake i devojčice. Od ukupnog broja učenika, 35.6% smatra da nastavnici češće pohvaljuju devojčice, a svega 8% dečake. Za kategoriju »nastavnici češće pohvaljuju devojčice« opredelilo se 43% dečaka i 28.6% devojčica (Kramerov V-koeficijent = 0.16;  $p < 0.01$ ). Za odgovor »nastavnici pohvaljuju podjednako i devojčice i dečake« opredelio se veći broj devojčica (62.9% devojčica : 47.6% dečaka). Može se reći da znatan broj dečaka smatra da nastavnici prilikom pohvaljivanja prednost daju devojčicama.

*Tabela 29: Učestalost pohvaljivanja devojčica i dečaka  
(opažanje učenika različitog pola)*

Nastavnici češće pohvaljuju		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
dečake	f	30	31	61
	%	7.7	8.3	8.0
devojčice	f	112	160	272
	%	28.6	43.0	35.6
podjednako	f	246	177	423
	%	62.9	47.6	55.4
bez odgovora	f	3	4	7
	%	0.8	1.1	0.9
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

*Tabela 29a: Učestalost pohvaljivanja devojčica i dečaka  
(opažanje učenika različitog uzrasta)*

Nastavnici češće pohvaljuju		Razred		Ukupno
		V	VII	
dečake	f	26	35	61
	%	6.6	9.5	8.0
devojčice	f	120	152	272
	%	30.5	41.2	35.6
podjednako	f	245	178	423
	%	62.2	48.2	55.4
bez odgovora	f	3	4	7
	%	0.8	1.1	0.9
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Razlike prema uzrastu su izražene (Kramerov V-koeficijent=0.14;  $p < 0.01$ ). Na mlađem uzrastu prevladuje mišljenje da nastavnici podjednako često

pohvaljuju i dečake i devojčice (62.2%), dok učenici starijeg uzrasta u većem procentu smatraju da nastavnici češće pohvaljuju devojčice. Na starijem uzrastu učenici se u većem procentu opredeljuju za odgovor da se devojčice češće pohvaljuju (41.2%), dok se na mlađem uzrastu za ovaj odgovor opredeljuje 30.5%. Takođe, uočavamo da je veći procenat učenika petog razreda (62.2%) koji smatraju da nastavnici podjednako pohvaljuju devojčice i dečake, za razliku od mišljenja učenika sedmog razreda (48.2%). U većem procentu učenici sedmog razreda smatraju da se dečaci češće pohvaljuju (9.5%) u odnosu na nešto niži procenat učenika petog razreda koji imaju takvo mišljenje (6.6%). Uopšte, na mlađem uzrastu uočava se tendencija grupisanja odgovora u kategoriji »podjednako«, dok su na starijem školskom uzrastu mišljenja više izdiferencirana.

Anketiranje učenika obuhvatilo je i problem opažanja učestalosti kolektivne pohvale. U tabeli 30 data je distribucija odgovora učenika o pohvaljivanju odeljenja kao grupe učenika.

*Tabela 30: Učestalost kolektivne pohvale  
(opažanje učenika različitog pola)*

Nastavnici pohvaljuju celo odeljenje		Pol		Ukupno
		muški	ženski	
često je to slučaj	f	103	90	193
	%	26.3	24.2	25.3
retko se to dešava	f	253	205	458
	%	64.7	55.1	60.0
nikada se to nije desilo	f	32	74	106
	%	8.2	19.9	13.9
bez odgovora	f	3	3	6
	%	0.8	0.8	0.8
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

Na osnovu odgovora učenika o pohvaljivanju celog odeljenja od strane nastavnika utvrđeno je da se to retko dešava (60% učenika); 25.3% učenika smatra da je to često slučaj, dok 13.9% učenika kaže da se to nikada nije desilo. Unutar kategorije »nikada se to nije desilo« isključiviji stav imaju dečaci (19.9% dečaka : 8.2% devojčica). Razlike u odgovorima učenika ženskog i muškog pola su statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.17;  $p < 0.01$ ). Možemo zaključiti da je nastavnikova pohvala češće upućena pojedinačnom učeniku, ali je ona javna, odnosno izrečena pred celim razredom, dok pohvala celog odeljenja kao grupe učenika izostaje.

Rezultati pokazuju da nastavnici, prema mišljenju učenika i petog i sedmog razreda, retko pohvaljuju celo odeljenje u nekoj aktivnosti (60%

učenika). U kategoriji »često je to slučaj« veći je procenat učenika petog razreda (27.2%) od učenika sedmog razreda (23.3%), dok je obrnut slučaj u kategoriji »nikada se to nije desilo« (11.4% peti razred : 16.5% sedmi razred). Na osnovu ovog nalaza uočava se da kada je reč o pohvaljivanju celog odeljenja učenici sedmog razreda strože procenju tu situaciju, mada razlika nije statistički značajna (Kramerov V-koeficijent = 0.08).

*Tabela 30a: Učestalost kolektivne pohvale  
(opažanje učenika različitog uzrasta)*

Nastavnici pohvaljuju celo odeljenje		Razred		Ukupno
		V	VII	
često je to slučaj	f	107	86	193
	%	27.2	23.3	25.3
retko se to dešava	f	238	220	458
	%	60.4	59.6	60.0
nikada se to nije desilo	f	45	61	106
	%	11.4	16.5	13.9
bez odgovora	f	4	2	6
	%	1.0	0.5	0.8
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

U narednim tabelama date su procene učenika o pravednosti i strogosti nastavnika prilikom davanja pohvala.

*Tabela 31: Pravednost nastavnika prilikom davanja pohvala  
(opažanje učenika različitog pola)*

Prilikom davanja pohvala nastavnici su		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
veoma pravedni	f	190	158	348
	%	48.6	42.5	45.6
pravedni su samo ponekad	f	164	140	304
	%	41.9	37.6	39.8
nisu pravedni	f	33	71	104
	%	8.4	19.1	13.6
bez odgovora	f	4	3	7
	%	1.0	0.8	0.9
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

U proceni nastavnikove pravednosti prilikom davanja pohvala uopšteno gledano najviše učenika (45.6%) smatra da su nastavnici veoma pravedni, 39% učenika smatra da su pravedni samo ponekad, a 13.6% da nisu pravedni. Iz

tabele možemo uočiti da postoje statistički značajne razlike u odgovorima između dečaka i devojčica (Kramerov V-koeficijent = 0.16;  $p < 0.01$ ). Veći procenat devojčica blagonaklon je u proceni nastavnika i smatra da su oni veoma pravedni (48.6% devojčica : 42.5% dečaka). Slični pokazatelji su i u kategoriji »nastavnici su pravedni samo ponekad« (41.9% devojčica : 37.6% dečaka). U kategoriji »nastavnici nisu pravedni« oštiri u proceni su dečaci (19.1% dečaka : 8.4% devojčica).

*Tabela 31a: Pravednost nastavnika prilikom davanja pohvala (opažanje učenika različitog uzrasta)*

Prilikom davanja pohvala nastavnici su		Razred		Ukupno
		V	VII	
veoma pravedni	f	230	118	348
	%	58.4	32.0	45.6
pravedni su samo ponekad	f	121	183	304
	%	30.7	49.6	39.8
nisu pravedni	f	40	64	104
	%	10.2	17.3	13.6
bez odgovora	f	3	4	7
	%	0.8	1.1	0.9
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Učenici sedmog razreda su stroži u proceni nastavnika kada je u pitanju pravednost prilikom davanja pohvala. Naime, oni u manjem procentu smatraju da su nastavnici pravedni (32%), za razliku od učenika petog razreda (58.4%). U kategoriji »pravedni su samo ponekad« razlika je, takođe, očigledna (49.6% sedmi razred : 30.7% peti razred). Procenu da nastavnici nisu pravedni prilikom davanja pohvala dao je veći broj učenika sedmog razreda (17.3% : 10.2%). Ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike u odgovorima učenika petog i sedmog razreda (Kramerov V-koeficijent = 0.27;  $p < 0.01$ )

Na pitanje o strogosti nastavnika s obzirom na broj i vrste pohvala koje primenjuju veći procenat učenika (63.8%) smatra da su nastavnici umereno strogi, 16.6% opredelilo se za kategoriju »strogi«, 8.4% učenika procenjuje da su veoma strogi, dok se, suprotno tome, 7.6% učenika opredelilo za odgovor »blagi« i 2.6% za ocenu »veoma blagi«. Kada su u pitanju razlike u odgovorima prema polu učenika uočavamo da se devojčice pretežno opredeljuju za kategoriju »umereno strogi« (čak 71.6%), za razliku od dečaka, kojih je u ovoj kategoriji znatno manje (55.6%). Prema tome, možemo reći da devojčice preferiraju socijalno poželjne odgovore. Dečaci, pak, u većem broju ističu da su nastavnici strogi (19.6% dečaka : 13.8% devojčica) i veoma

strogi (11.6% dečaka : 5.4% devojčica). U odgovorima učenika ustanovljene su statistički značajne razlike prema polu (Kramerov V-koefficient = 0.18;  $p < 0.01$ ).

*Tabela 32: Strogost nastavnika prilikom davanja pohvala (opažanje učenika različitog pola)*

S obzirom na broj i vrste pohvala nastavnici su		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
veoma strogi	f	21	43	64
	%	5.4	11.6	8.4
strogi	f	54	73	127
	%	13.8	19.6	16.6
umereni	f	280	207	487
	%	71.6	55.6	63.8
blagi	f	28	30	58
	%	7.2	8.1	7.6
veoma blagi	f	6	14	20
	%	1.5	3.8	2.6
bez odgovora	f	2	5	7
	%	0.5	1.3	0.9
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

*Tabela 32a: Strogost nastavnika prilikom davanja pohvala (opažanje učenika različitog uzrasta)*

S obzirom na broj i vrste pohvala nastavnici su		Razred		Ukupno
		V	VII	
veoma strogi	f	23	41	64
	%	5.8	11.1	8.4
strogi	f	49	78	127
	%	12.4	21.1	16.6
umereni	f	255	232	487
	%	64.7	62.9	63.8
blagi	f	45	13	58
	%	11.4	3.5	7.6
veoma blagi	f	19	1	20
	%	4.8	0.3	2.6
bez odgovora	f	3	4	7
	%	0.8	1.1	0.9
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Razlike u mišljenju između učenika petog i učenika sedmog razreda su uočljive (Kramerov V-koefficient = 0.25;  $p < 0.01$ ). Učenici sedmog razreda u

većoj meri od učenika petog razreda ističu da su nastavnici strogi (21.1% : 12.4%) i veoma strogi (11.1% : 5.8%) kada je reč o pohvaljivanju učenika. Za učenike mlađeg uzrasta karakteristično je da opažaju i procenjuju nastavnike kao blage (11.4% učenika petog razreda) ili veoma blage (4.8% učenika petog razreda). Uopšteno gledano najveći broj učenika se opredelio za odgovor da su nastavnici umereno strogi. Razlike su izraženije prema uzrastu nego prema polu učenika.

*Tabela 33: Delovanje nastavnika ličnim primerom (opažanje učenika različitog pola)*

Nastavnik prihvata i podržava pravila ponašanja koja zahteva od učenika		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
nikada	f	44	74	118
	%	11.3	19.9	15.5
veoma retko	f	69	46	115
	%	17.6	12.4	15.1
ponekad	f	131	115	246
	%	33.5	30.9	32.2
često	f	86	78	164
	%	22.0	21.0	21.5
stalno	f	59	58	117
	%	15.1	15.6	15.3
bez odgovora	f	2	1	3
	%	0.5	0.3	0.4
Ukupno	f	391	372	763
	%	100	100	100

Polazeći od toga da je neophodno sredstvo vaspitanja – delovanje ličnim primerom – pitali smo učenike da li njihovi nastavnici svojim primerom pokazuju kako učenici treba da se ponašaju, odnosno da li nastavnici prihvataju i podržavaju pravila ponašanja koja traže od učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnik ponekad (32.2% odgovora) svojim primerom pokazuje kako treba da se učenik ponaša, tako što prihvata i podržava pravila koja traži i od učenika. U većem procentu devojčice smatraju da se to dešava »ponekad« (33.5% devojčica : 30.9% dečaka), kao i »veoma retko« (17.6% devojčica : 12.4% dečaka). Za odgovor da nastavnici »nikada« ne poštuju ono što zahtevaju od učenika, opredelili su se u većem procentu dečaci (19.9% dečaka : 11.3% devojčica). Razlike u odgovoru na pitanja s obzirom na pol učenika postoje, ali nisu statistički značajne (Kramerov V-koeficijent = 0.13).

Razlike u načinu odgovaranja s obzirom na varijablu uzrast postoje (Kramerov V-koeficijent = 0.29;  $p < 0.01$ ). Učenici mlađeg uzrasta procenjuju da je delovanje nastavnika ličnim primerom, koji učenici treba da slede, prisutno u značajnoj meri. Učenici petog razreda smatraju da nastavnik »sta-



ino« (22.8% : 7.3%) ili »često« (25.6% : 17.1%) svojim primerom pokazuje kako učenik treba da se ponaša za razliku od učenika sedmog razreda, koji to ističu znatno ređe. Učenici sedmog razreda smatraju da se to dešava, u najboljem slučaju, »ponekad« (34.1%), »veoma retko« (20.1%) ili »nikada« (20.9%). Učenici starijeg uzrasta u većem procentu (20.9%) procenjuju da nastavnici sami nikada ne prihvataju i ne podržavaju pravila ponašanja koja traže od učenika, u odnosu na mlađi školski uzrast (10.4%). Možemo smatrati da su nastavnici svesni da je njihov uticaj kao modela ponašanja značajniji na mlađem uzrastu nego na starijem, kada veliku ulogu imaju i vršnjaci.

*Tabela 33a: Delovanje nastavnika ličnim primerom  
(opažanje učenika različitog uzrasta)*

Nastavnik prihvata i podržava pravila ponašanja koja zahteva od učenika		Razred		Ukupno
		V	VII	
nikada	f	41	77	118
	%	10.4	20.9	15.5
veoma retko	f	41	74	115
	%	10.4	20.1	15.1
ponekad	f	120	126	246
	%	30.5	34.1	32.2
često	f	101	63	164
	%	25.6	17.1	21.5
stalno	f	90	27	117
	%	22.8	7.3	15.3
bez odgovora	f	1	2	3
	%	0.3	0.5	0.4
Ukupno	f	394	369	763
	%	100	100	100

Rezultati drugih istraživanja pokazuju da postoje izvesne razlike u zastupljenosti pojedinih kategorija u odnosu na ovo istraživanje. U najvećem procentu (Najdanović-Tomić, 1996) je zastupljena kategorija »nastavnici sve što traže i sami primenjuju« (41.8 %). Kategorija »većinom što traže i sami primenjuju« prisutna je u manjem procentu (25.4%). Za odgovor »uglavnom ne primenjuju ništa od onog što traže« i »ne primenjuju ništa od onog što traže« opredelio se isti broj učenika (23.7%). U poređenju sa navedenim podacima nalazi ovog istraživanja upućuju na zaključak da su dobijene ukupne vrednosti manje.

Sledeće pitanje postavljeno učenicima odnosi se na davanje ličnog primera nastavnika ili primera druge dece i podaci o dobijenim odgovorima učenika izloženi su u tabeli 34.

Na osnovu rezultata istraživanja ustanovljeno je da nastavnici kada žele da usmere učenikovo ponašanje ukazuju na primer druge dece kao pozitivan

(79.3% učenika je izabralo ovaj odgovor). Za ovaj odgovor u većem procentu se opredeljuju devojčice (82.9%), za razliku od dečaka (75.5%). Od ukupnog broja učenika 19.1% smatra da nastavnici zahtevaju da učenici slede njihov primer u ponašanju. Uočava se da dečaci u većem procentu (21.8% : 16.6%) opažaju da je prisutan zahtev nastavnika da učenici slede njegov primer za pozitivno ponašnje. Ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike prema polu u izboru odgovora na ovo pitanje (Kramerov V-koeficijent = 0.11;  $p = 0.01$ ).

Tabela 34: Učestalost primera (opažanje učenika različitog pola)

Kada žele da ti ukažu kako da se ponašaš nastavnici		Pol		Ukupno
		ženski	muški	
zahtevaju da slediš njihov primer	f	65	81	146
	%	16.6	21.8	19.1
ukazuju na primer druge dece	f	324	281	605
	%	82.9	75.5	79.3
bez odgovora	f	2	10	12
	%	0.5	2.7	1.6
Ukupno	f	391	372	763
	%	100.0	100.0	100.0

Tabela 34a: Učestalost primera (opažanje učenika različitog uzrasta)

Kada žele da ti ukažu kako da se ponašaš nastavnici		Razred		Ukupno
		V	VII	
zahtevaju da slediš njihov primer	f	87	59	146
	%	22.1	16.0	19.1
ukazuju na primer druge dece	f	301	304	605
	%	76.4	82.4	79.3
bez odgovora	f	6	6	12
	%	1.5	1.6	1.6
Ukupno	f	394	369	763
	%	100.0	100.0	100.0

Nastavnici u nameri da ukažu učenicima na to kako da se ponašaju najčešće insistiraju na ukazivanju na primer druge dece. Druga istraživanja pokazuju da nastavnici retko daju učenicima povratnu informaciju o tome koliko su napredovali u odnosu na sopstvene rezultate, a veoma često navode primer drugog deteta kao uzor za poželjno ponašanje. Razlike u mišljenju između učenika mlađeg i starijeg razreda nisu izražene; u najvećem procentu i jedni i drugi smatraju da je primer ponašanja druge dece najprisutniji (76.4% peti razred : 82.4% sedmi razred) (Kramerov V-koeficijent = 0.08). Zanimljivo

je zapaziti da u pogledu kategorije »zahtevaju da slediš primer nastavnika« postoje izražene razlike između učenika petog i sedmog razreda (22.1% : 16%). Naime, učenici petog razreda su u većem procentu izabrali ovaj odgovor, što je u skladu sa načinom na koji nastavnici ostvaruju uticaj na mlađe učenike.

*Diskusija rezultata.* Rezultati dobijeni poređenjem mišljenja učenika prema polu na pitanja koja se odnose na učestalost podsticajnih sredstava ukazuju na postojanje statistički značajnih razlika. Razlike prema polu učenika odnose se na pozitivnije opažanje učestalosti podsticanja pohvalom i nagradom od strane devojčica, što može značiti da su devojčice češće podsticane na ovaj način. Razmatranje pravednosti, takođe, predstavlja jedan od važnih aspekata nagrađivanja. Učenici su skloni poređenju nagrada sa obavljanjem jednakih aktivnosti, ali ih, takođe, upoređuju i sa zahtevima i naporom koji je potrebno uložiti u obavljanje aktivnosti koja se nagrađuje. Opažanje nagrade kao nepravedne može se odnositi na situacije za koje pojedinac smatra da su druge osobe dobile nezasluženu nagradu ili na situacije u kojima on sâm biva nezasluženo nagrađen. Rezultati istraživanja su potvrdili da su dečaci, za razliku od devojčica, više osetljivi na situaciju u kojoj ne dobijaju nagradu, a zaslužena je.

Prema podacima istraživanja, učenici smatraju da nastavnici češće pohvaljuju učenike pojedinačno, dok je pohvaljivanje odeljenja kao grupe zanemareno. Ustanovljene su statistički značajne razlike prema polu učenika u odgovorima na ovo pitanje. Dečaci, za razliku od devojčica, smatraju da se pohvaljivanje celog odeljenja retko dešava.

Ustanovljeno je da se odgovori dečaka na pitanja u anketi razlikuju od odgovora devojčica. Dečaci su u proceni aktualne situacije isključiviji i oštriji u odnosu na devojčice koje biraju odgovore u afirmativnim kategorijama. Uopšte, devojčice se opredeljuju za socijalno poželjne odgovore, u odnosu na dečake čiji odgovori osciliraju od krajnje pozitivnih do krajnje negativnih. Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici u ostvarivanju svojih zahteva za poželjnim ponašanjem češće upućeni na dečake, jer je više prilika u kojima dečaci ispoljavaju neprihvatljivo ponašanje. Gledano u celini, od devojčica se očekuje odgovornije i poželjnije ponašanje.

Dobijeni rezultati potvrdili su da se mišljenje učenika petog razreda razlikuje od mišljenja učenika sedmog razreda u procenjivanju učestalosti podsticajnih sredstava. Opažanje učenika petog razreda i opredeljivanje za ponuđene kategorije o učestalosti pohvale i nagrade suprotno je od opažanja učenika sedmog razreda. Učenici petog razreda opažaju da su pohvala i nagrada veoma česte, dok učenici sedmog razreda opažaju da se navedena podsticajna sredstva veoma retko primenjuju. Ovaj podatak je u skladu sa rezu-

ltatima drugih istraživanja i opštim stavom da se učestalost pohvale i nagrade smanjuje sa uzrastom učenika. Potvrđena je pretpostavka da su razlike prema uzrastu izrazitije i imaju veće vrednosti u odnosu na razlike prema polu učenika. Pohvala se češće primenjuje na samom času i povezana je sa učenikovim bavljenjem određenim aktivnostima i rezultatima koje postiže u njima. Ovaj podatak je moguće interpretirati u skladu sa angažovanjem učenika na takvim vrstama zadataka na času (na primer, samostalno urađeni domaći zadatak) za koje je moguće da nastavnici češće daju svoj komentar u vidu pohvale. Osim toga, nastavnici mogu više u kontinuitetu da prate ono što rade mlađi učenici, jer je veći broj časova opštih predmeta na tom uzrastu. Više je naglašena i disciplina koja podrazumeva razvijanje radnih navika u mlađim razredima (na primer, donošenje školskog pribora na čas), što su učenici skloni da poštuju.

Možemo reći da su nastavnici svesniji mogućnosti uticanja na mlađem školskom uzrastu, kao i da je njihova uloga modela na ovom uzrastu značajnija, dok se sa starijim uzrastom smanjuje stepen njihovog uticaja i dolazi do izražaja uloga vršnjaka. Takođe ustanovljeno je da je nastavnikovo ukazivanje na ponašanje druge dece kao primera prisutno u većem procentu u sedmom razredu, dok je u petom razredu češća usmerenost učenika na zahteve nastavnika.

---

---

## KA USPEŠNIJEM KORIŠĆENJU NAGRADE I POHVALE

Prethodna teorijska analiza kao i analiza rezultata empirijskog ispitivanja daju uvid u prirodu i karakteristike podsticajnih sredstava, te ukazuju na opšte tendencije u njihovoj primeni. Neka od podsticajnih sredstava su po svojoj prirodi takva da je kod njih naglašeniji kontrolišući, odnosno informativni aspekt. Ali, često, upravo od načina primene zavisi koji će od ovih aspekata biti više izražen. Ipak, ovo istraživanje je dalo dobar uvid u postojeće stanje i otvorilo probleme za nova istraživanja (na primer, kvalitet pohvale u odnosu na pojedine grupe učenika, efikasna u odnosu na neefikasnu pohvalu i dr.). Kvantitativni pokazatelji nesumnjivo upućuju na to da razloge za različit stepen učestalosti podsticajnih sredstava treba tražiti pre svega u ličnosti nastavnika, u njihovim osobinama kao vaspitača. Iz toga proizlazi i zahtev da se tom aspektu posveti posebna pažnja u procesu obrazovanja nastavnika. Iz analize kategorija posmatranja može se uočiti da su mere podsticanja prilično stereotipne, kratke i mehanički izrečene. Takve podsticaje učenici i ne primećuju, ne doživljavaju ih kao pohvalu ili podršku.

Dobijeni rezultati sugerišu da više pažnje treba obratiti na prisustvo socijalnih potkrepljivača (pohvala, odobravanje) učenika, iako u svojim odgovorima većina nastavnika ističe da ta sredstva podsticanja primenjuje. Osim toga, ne radi se toliko o frekventnosti pohvala (sama frekventnost po sebi nije najbitnija; može čak biti kontraproduktivna), koliko o sadržaju i načinu na koji se daje, tj. o njenoj kvalitativnoj strani. Uvid u kvalitet nastavnikovih pohvala pokazuje da su u većini »mehaničke«, da se često ponavljaju stereotipni izrazi, i kao takve nemaju većeg uticaja na učenike. Stoga bi trebalo proučiti različite oblike i funkcije pohvale koju daje nastavnik, te osposobiti nastavnike za njenu svrsishodnu i adekvatnu primenu. Spontanost, kao karakteristika podsticajnih sredstava, kao jedan od njihovih kvaliteta, i dalje će zadržati svoje mesto. Ipak, postoje suštinski elementi u oblasti primene mera podsticanja u radu sa učenicima koji su značajni za osposobljavanje i usavršavanje nastavnika. Osnovu čini osveščivanje nastavnika o značenju i ulozi podsticajnih sredstava u njegovom vaspitnom delovanju što podrazumeva

upoznavanje s njihovim različitim funkcijama i mogućnostima uspešnog delovanja. Pritom, bitno je da nastavnik poznaje da su postupci vaspitnog delovanja čvrsto povezani s kvalitetom njegovog odnosa sa učenicima što doprinosi njihovom pozitivnom uticaju na ponašanje učenika. Na primer, nastavnikova pohvala, upotrebljena bez jasnog razloga ili svrhe, kao »frazza«, izrečena kratko, prečesto, stereotipno (na primer: »dobro«, »fino«, »tako je« i sl.) i »mehanički« nema bitnijeg delovanja. Pohvala koja je obrazložena, posebno naglašena, bilo da je upućena pojedincu, grupi ili čitavom razredu, deluje motivišuće. Takođe, saradnički odnosi između učenika i nastavnika, zasnovani na međusobnom poštovanju i uvažavanju, oslobođeni straha i pritiska, koji dopuštaju da ličnost učenika i ličnost nastavnika dođu do izražaja, predstavljaju osnovu za stvaranje atmosfere pogodne za razvoj učenikove ličnosti. Pritom su pohvale i druga sredstva podsticanja samo jedan od elemenata u tim nastojanjima. Iako su jedan od elemenata komunikacije, pohvale i druga sredstva podsticanja su važni i značajni pa im treba posvetiti više pažnje.

U vezi s tim javlja se i problem – kao zanimljiva tema daljih istraživanja – utiče li i koliko pohvala na smanjenje potrebe (i učestalosti) kažnjavanja. Pohvalu ne treba posmatrati samo kao podsticaj, nego i šire, kao značajno sredstvo koje pomaže u izgradnji samopoštovanja i humanih međuljudskih odnosa u razrednom kolektivu.

Rezultati istraživanja, između ostalog, pokazuju da su razlozi nagrađivanja, pohvaljivanja, ili uopšte podsticanja, najčešće vezani za uspeh učenika i njegovo ponašanje na času. Zanimljivo je da učenici retko doživljavaju da su nagrađeni za određene moralne postupke u školi koji proističu iz pozitivnih moralnih osobina (humanost, tolerancija, dobar odnos prema drugovima, pravdoljubivost i dr.). Osim toga, dobijeni nalazi pokazuju da u školi preovlađuju usmene pohvale i da je repertoar nagrada veoma oskudan. Podatak da veliki broj učenika doživljava da je različito od drugih učenika tretiran prilikom nagrađivanja i drugih mera podsticanja (što ne mora da bude realno stanje, ali je tako doživljeno) još je jedan signal da nastavnike treba suočiti sa načinom primene podsticanja u određenim okolnostima.

Nastavnici i učenici iznosili su svoje mišljenje o adekvatnosti podsticajnih sredstava. Budući da je anketa bila anonimna, može se, i s obzirom na sadržaj pitanja, pretpostaviti visok stepen slaganja odgovora sa stvarnim mišljenjem. Konačno, ne treba precenjivati ove podatke. Od učenika je traženo da izaberu opcije koje ne moraju značiti neophodno prevođenje u aktualno ponašanje učenika. Treba obratiti pažnju na ustanovljene razlike učenikovog mišljenja i opažanja o vrednovanju i obliku podsticanja u zavisnosti od razreda i pola. Rezultati pokazuju da ovi učenici generalno opažaju odobravanje, pohvalu, nagradu i primer kao odgovarajuće i očekivane podsticaje za

različito akademsko i socijalno ponašanje. Pohvala je poželjna mnogo više za akademsko postignuće i u većini slučajeva se daje javno pred celim odeljenjem što se može menjati u skladu sa razredom učenika.

Na kraju možemo zaključiti da zatvorenost, izolovanost u tumačenju delovanja podstičućih svojstava istraživanih vaspitnih sredstava, a ne posmatranje u kontekstu nastavnih situacija, može dovesti do toga da se zanemare ili preneglase njihove različite funkcije. Za kontekst vaspitanja nisu toliko značajni posebni ili određeni postupci podsticanja koliko razmatranje ukupnih uslova njihove primene. To, pre svega, znači da njihov uticaj zavisi od toga kakva je usmerenost tih podsticaja, da li se njima obezbeđuje informacija o učenikovim socijalnim i intelektualnim kompetencijama ili o vrednosti njegovog postignuća.

Dilema da li primeniti odobravanje, pohvalu, nagradu i primer kao spoljašnja (instrumentalna) sredstva podsticanja u stvarnim situacijama školskog rada je neosnovano postavljena, jer je očito da će u procesu vaspitanja još dugo biti prisutne, iz različitih razloga, sve ove vrste podsticaja. Štaviše, neka sredstva podsticanja se u pedagoškom procesu moraju primenjivati u prvoj fazi, dok se ne stvore pretpostavke, uslovi i okolnosti za formiranje intrinzičkog odnosa prema nekim aktivnostima. Ovakve situacije ne moraju nužno da vode smanjivanju unutrašnje motivacije za izvođenjem određene aktivnosti. Naprotiv, one mogu biti u funkciji njihovog javljanja, podsticanja i formiranja. Dakle, vaspitne postupke možemo posmatrati samo kao rezultat određenog odnosa nastavnika i učenika i aktivnosti kojima se bave, a koji menja karakter njihovog odnosa.

Primena podsticanja kao vaspitne mere može da ima važnu ulogu u usvajanju obrazovnih sadržaja i vaspitnih modela koji treba da pomognu ili omoguće napredovanje i, istovremeno, neophodan stepen adaptacije učenika u komunikaciji s vršnjacima i drugim osobama. Podsticanje treba da bude obrazloženo i pravedno, da se primenjuje vodeći računa ne samo o rezultatima rada i učenja, već i o zalaganju, inicijativi i ličnim osobinama učenika.

Osnovna funkcija podsticanja je podržavanje odgovarajućeg ponašanja učenika, kao i to da se evidentira i pokaže njegovo napredovanje u tome. I pohvala i nagrada, ukoliko su adekvatno određene, izazivaju prijatne emocije i obezbeđuju učeniku povratnu informaciju o njegovom ponašanju. Suštinsko pitanje, kada je reč o primeni sredstava podsticanja, odnosi se na uviđanje prednosti i nedostataka ovih postupaka. Osim podsticanja poželjnog ponašanja, pohvala, nagrada, odobravanje ili davanje ličnog primera kombinovani sa posebnom instrukcijom ili primerima utiču na imitiranje tog ponašanja od strane drugih učenika. Efekat podsticanja, u većini situacija, ne postiže se jednostavno i bez prethodnog planiranja. Prema tome, u korišćenju

podsticanja kao vaspitne mere neophodno je istaći sledeće principe koji utiču na učenje ili ponašanje učenika.

Podsticanje bi trebalo izvršavati odmah nakon pojave ponašanja koje želimo da pojačamo ili učvrstimo. Odloženost pohvale ili nagrade u svakodnevnim vaspitnim situacijama je manje uspešno u podsticanju poželjnog ponašanja. Važnost ovog principa sastoji se u pravovremenosti podsticanja željenog ponašanja, što istovremeno obezbeđuje intenzitet učenja tog ponašanja.

Raspored primene podsticanja ima, takođe, veoma važnu ulogu i poželjno ga je prilagoditi aktivnostima kojima se učenik bavi. Smatra se da je kontinuirani raspored uspešan za brzo učenje nekog ponašanja, dok je povremeno davanje podsticaja efikasno za početno ponašanje koje je naučeno. Nepredvidivi režim podsticanja poželjan je kada se novo ponašanje učvrstilo da bi ga održali i obezbedili njegovo trajanje.

Primena mera podsticanja po svojoj prirodi treba da bude u logičnoj vezi s postupkom koji želimo odobriti, pohvaliti ili nagraditi. Sredstva koja primenjujemo treba da prate sadržaj ponašanja ili aktivnosti koju podstičemo. Kao i svaka motivaciona osnova ponašanja, primena sredstava podsticanja mora imati svoju meru. Takođe, postepena ponavljanja istog sredstva podsticanja mogu dovesti do smanjenja njegove efikasnosti. Dakle, podsticajna sredstva moraju biti primerena učeniku i njegovom iskustvu, što može delovati stimulatивно na dalje ponašanje ili aktivnosti učenika. Poželjno je koristiti različite vrste podsticaja i dopustiti učenicima da predlože svoje načine podsticanja.

Važan uslov za uspešnost primene podsticajnih sredstava jeste doslednost u njihovoj primeni, i to doslednost sa kojom ih jedna ista osoba (nastavnik) primenjuje i slaganje između raznih osoba u primeni tih postupaka (ustaljeni kriterijumi na nivou odeljenja, razreda). Dakle, doslednost se odnosi na stepen, vrstu, način primene podsticajnih sredstava i okolnosti u kojima će se primeniti. Nastavnici treba da obezbede da svi učenici, čak i oni koji često stvaraju probleme, dobiju neku vrstu podsticaja kada nešto dobro urade. Prema tome, standardi podsticanja treba da budu takvi da svi imaju šansu da budu nagrađeni ili pohvaljeni. Kriterijumi za prihvatanje određenog ponašanja mogu se veoma razlikovati od nastavnika do nastavnika. Ponašanje koje se nagrađuje u jednom odeljenju može biti malo ili potpuno neopaženo u drugom. U tom smislu, značajno je da nastavnici diskutuju o kriterijumima prihvatljivog ponašanja i uspostave saglasnost među njima, s ciljem da takvo ponašanje podrže i unapređuju.

Od toga kako učenik opaža pojedinačnu pohvalu ili nagradu može zavistiti njeno delovanje, kao i od toga koliko učenik uvažava nastavnika kao ličnost i stručnjaka. Poseban uslov uspešnosti postupaka nagrađivanja i pohva-



ljivanja jeste kvalitet emotivnog odnosa između učenika i nastavnika. Dete je zainteresovano da promeni ili učvrsti poželjno ponašanje zbog naklonosti i pažnje, kao i odgovornosti prema osobi koja na njega deluje podsticajnim merama. Na taj način dete postaje saglasno sa zahtevima koje pred njega postavlja odrasla osoba.

Veština kvalitetnog vođenja učenja često zahteva primenu nagrada kako bi pomogle *pokretanje* adekvatnog ponašanja. Sistemi nagrada mogu biti jednostavni ili kompleksni. Jednostavno korišćenje nagrada uključuje izražavanje ličnog odobravanja ili zainteresovanosti osmehom, pohvalom, nekim propisanim znakom u zadatku ili privilegijama. Kako bismo izbegli nepravednost, privilegije kao što su razredni vođa, nastavnikova pomoć ili prva klupa kao kutak za odmor, najbolje je koristiti ih kada su logične posledice nagrađenog ponašanja (na primer, očišćen sto i spremljen materijal koji je korišćen za aktivnost jasno pokazuju da je učenik spreman za odmor).

Neke druge vrste nagrada zahtevaju više napora za njihovu primenu i podrazumevaju simbole odobravanja kao što su zvezdice ili srećan izraz lica, pozitivna poruka roditeljima o učeniku, dodeljivanje nagrade ili posebnog vremena za bavljenje određenim aktivnostima. Jedan od mogućih efikasnih sistema sastoji se u tome da se evidentira i pokaže dnevno napredovanje učenika u ponašanju. Na primer, karta dnevnog izveštaja koristi se da bi pokazala mesečni kalendar za svako dete, koje prima zvezdicu svakog dana, i na kojem su označena sva proglašenja ili poštovanje školskih pravila. Ovakvo predstavljanje svake nedelje ili specijalne aktivnosti omogućavaju učenicima da na taj način steknu uvid ko prima utvrđen broj zvezdica. Veoma razrađeni sistemi, kao što su ekonomično i grafikonom predstavljeno individualno ponašanje učenika, zahtevaju dodatno vreme i opširne komentare nastavnika. Zbog toga, nastavnici u odeljenjima osnovne škole oslanjaju se na *jednostavnije sisteme nagrađivanja* (Emmer, 1985).

*Cilj pohvale i nagrade* jeste podsticanje i razvijanje pozitivnih promena u ponašanju učenika. I pohvala i nagrada, ukoliko su adekvatno određene, izazivaju prijatne emocije i na neki način su povratne informacije učeniku o njegovom ponašanju. Važno je da se pohvaljuje i nagrađuje zaslužen i primereno veličini zasluge, pa pri tom osetljivom postupku treba voditi računa o adekvatnoj proceni i pravovremenosti.

*Neadekvatno i neobjektivno pohvaljivanje* može imati štetne posledice. Neobjektivno pohvaljivanje ili zbunjuje samog učenika ili ga dovodi do neadekvatne procene ličnih postupaka i uspeha, a kod drugih učenika izaziva nezadovoljstvo, osećaj nepravde i nepravilno shvatanje određenih postupaka. Preterano pohvaljivanje bez pravog povoda i razloga obezvređuje vrednost svake pohvale, što ne znači da treba zanemariti značenje nagrade i po-

hvale kao važnog motivacijskog sredstva. Pri tome, potrebno je pažljivo osmisliti kriterijume pohvaljivanja i dosledno ih se pridržavati vodeći računa o važnosti obrazloženja i pravovremenosti reakcije. U straživanjima se pažnja usmerava na »inflaciju pohvaljivanja« i štetne posledice. Takođe, pojedina istraživanja ukazuju na to da se ponašanje koje ometa disciplinu na času javlja kada nastavnici primenjuju pozitivne posledice, pretežno pohvalu, kao svoju jedinu strategiju vođenja razreda (Sutherland, 2000).

Rezultat primene pohvale zavisi, s jedne strane, od odnosa uvažavanja i poštovanja osobe koja je upućuje i, s druge strane, od osobnosti učenika kome je namenjena i situacije kojom je izazvana. I pohvala i nagrada snažnije će delovati na učenika ako dolazi od nastavnika, roditelja ili osobe koju on ceni i uvažava. Važno je napomenuti da svaki učenik ima svoje *viđenje pohvale i nagrade* tako da ista pohvala za različite učenike nema isto značenje i uticaj jer zavisi od njihove osobnosti, trenutne školske situacije, stavova, ciljeva. Postavlja se i pitanje spremnosti učenika za primanje nagrade i pohvale. S tim u vezi, nastavnik treba da proceni šta učenik smatra pohvalom i nagradom.

Važno je voditi računa i o *učestalosti* ovih oblika podsticanja. Stalno pohvaljivanje nema isti efekat kao povremeno i pravilno odmereno, jer se tako kvalitetnije i snažnije deluje na osećaj vrednosti, samopouzdanja i samopoštovanja. Pretpostavlja se da kada se nagradi neko ponašanje, ono se učvršćuje u repertoaru ponašanja. To znači da pozitivno potkrepljenje može biti korisno ako se na adekvatan način koristi. Takođe, treba voditi računa da se pohvaljuje pozitivno ponašanje i rezultat rada, a ne sama osoba, kao i to da nagrada i pohvala dodeljena jednom učeniku ne mora imati privlačne i motivišuće elemente za druge.

Da bi podsticajna sredstva koja nastavnik primenjuje u razredu imala uticaja na učenikovo ponašanje u željenom pravcu, potrebno je da nastavnik dobro poznaje prirodu njihovog delovanja na taj način da ih može promišljeno i planski primenjivati u vaspitnom radu. To, svakako, podrazumeva i adekvatnu pripremu nastavnika, koja treba da uključi poznavanje osnovnih karakteristika vaspitnih postupaka koje primenjuje u radu sa učenicima, a koja će kao rezultat imati uspešnije socijalne odnose, pozitivniji stav i prema školi i prema učenju. Početni korak te pripreme predstavlja upućivanje nastavnika u značenje i ulogu nagrade i pohvale kao podsticajnih sredstava u učenju i ponašanju učenika. Konkretni koraci u upućivanju nastavnika u primenu nagrade i pohvale odnosili bi se na sledeće:

- Ustanoviti karakteristike nagrade i pohvale i način njihove primene.
- Ustanoviti faktore koji utiču na efekat primene nagrade i pohvale u školi (način nastavnikovog ponašanja u razredu, situacije u kojima se poje-

dine vrste podsticaja primenjuju, učenikova očekivanja u vezi sa primenjenim podsticajima, učenikovo opažanje nastavnikovog ponašanja, osobine ličnosti učenika, individualne razlike i uzrast učenika, kriterijum za procenjivanje aktivnosti i ponašanja na času).

- Ustanoviti različite vrste ponašanja koje je moguće podsticati na različite načine.

- Ustanoviti vremenski interval davanja pojedinih nagrada i pohvala.

- Osvestiti verbalni sadržaj poruka koje nastavnici upućuju učenicima i uskladiti ih sa neverbalnim ponašanjem nastavnika.

- Ustanoviti karakteristike pohvale kao sredstva podsticanja koja ima višestruke mogućnosti primene (adekvatnost, obrazloženost, određenost, uvažavanje dimenzije realnosti – bez umanjivanja ili preuveličavanja postignuća).

- Ukazati nastavnicima na moguće greške u primeni mera podsticanja (»model adaptacije«, »dobri« učenici kao primer drugima).

Zbog svega navedenog važno je da nastavnik zna da su nagrada i pohvala, kao i drugi vaspitni postupci, u neposrednoj vezi sa opštim kvalitetom njegovog odnosa sa učenicima, te da od toga zavisi u znatnoj meri i njihova efikasnost. Takođe, upućenost nastavnika u način primene podsticajnih sredstava može znatno doprineti smanjenju situacija koje bi bile povod za kažnjavanje. U vezi s tim, postoji potreba da se sredstva podsticanja posmatraju u širem kontekstu, kao sredstva koja pomažu u izgradnji samopoštovanja i humanijih međuljudskih odnosa u odeljenju i školi.

Uopšte, nastavnik treba da nastoji da inicira, kad god je to moguće, razgovor sa učenicima o tome šta je u njihovom radu dobro, u čemu napreduju, šta je konstruktivno. Jer, ono što treba da preovlađuje u komunikaciji jesu pozitivne poruke. Na taj način, moguće je prevazići zatvoreni krug koji je često prisutan u komunikaciji između nastavnika i učenika, a koji podrazumeva negativnu poruku nastavnika kao reakciju na negativno ponašanje učenika, čime takva poruka povećava mogućnost ponovnog javljanja negativnog ponašanja. Postoji mogućnost da se primenom postupaka podsticanja utiče na učenike koji pokazuju želju za isticanjem i skretanjem pažnje, kao i na učenike koji su povučeni u ispoljavanju inicijative. Učeniku treba omogućiti da potvrdi svoje kompetencije i sposobnosti, čemu upravo treba da doprinesu nagrada i pohvala kao sredstva podsticanja.

Treba imati u vidu da je u početnom razredu predmetne nastave uticaj nastavnika jedan od najznačajnijih faktora u okviru celokupnog uticaja škole na ličnost deteta. Na ovom školskom uzrastu, još uvek preovlađuje učenje na osnovu sekundarne motivacije, tako da je nastavnik – a ne nastavni predmet – za učenike autoritet koji vrednuju i izvor podsticaja za aktivnost. Učenici

na mlađem školskom uzrastu češće uče iz želje da pokažu privrženost nastavniku i na taj način zadobiju njegovu naklonost, nego zbog samog predmeta. U zavisnosti od toga, pohvale, priznanja, izrazi pažnje i sve druge vrste podsticaja imaju uticaja u onoj meri u kojoj je nastavnik prihvaćen i omiljen među učenicima.

Kako nastavnici da nauče da vode (usmeravaju) ponašanje učenika u razredu može predstavljati ideju za program obuke nastavnika o njihovom inicijalnom upućivanju u metode vaspitnog rada sa učenicima. Mnoga istraživanja o nastavnicima pokazuju da takva vrsta obuke može redukovati stres nastavnika i pomoći u smanjivanju neugodnosti u komunikaciji sa učeni-  
kom. Svakako, to bi bilo potrebno nastavnicima koji počinju svoj profesionalni razvoj, jer bi u znatnoj meri umanjilo probleme na koje nailaze u komunikaciji sa učenicima.

Takođe, nastavnici treba da upoznaju zakonitosti delovanja i faktore koji utiču na primenu sredstava podsticanja, kao i sredstava sprečavanja. Pozitivne reakcije nastavnika za ostvareni uspeh učenika su učestalije od negativnih, ali su za socijalno ponašanje negativne reakcije češće od pozitivnih. Da bi podstakli učenika na maksimum u radu, nastavnici treba da primenjuju u većem stepenu ohrabrenje. Ali, uobičajeno, nastavnici očekuju da se njihovi učenici ponašaju na odgovarajući način i kada se to dogodi ne nalaze za shodno da to istaknu. Kada se, međutim, učenici ponašaju neadekvatno oni osećaju da su prinuđeni da deluju i obično to rade. To pre svega znači da nastavnikov uticaj zavisi od toga kakva je usmerenost podsticaja – da li se njima unapređuje ili koči razvoj kapaciteta i kompetencija osobe, a to je moguće usavršavati. Ovo su samo neki od razloga za osmišljavanje načina usmeravanja učenika koji bi nastavniku bili od pomoći. Nastavnik bi trebalo da pomogne učeniku da upozna, razume i usavrši način na koji koristi sopstvene sposobnosti, što će rezultirati i adekvatnim nivoom samopouzdanja i ublažiti faktore koji ometaju školski uspeh.

- Alden, S., L. E. Pettigrew & E. A. Skiba (1970): The effect of individual-contingent group reinforcement on popularity, *Child Development*, Vol. 41, No. 4, 1191-1196.
- Argyle, M. (1978): *Training for social competence, social interaction*. London: Tavistock Publications.
- Arroyo, A. & R. Rhoad (1999): Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, 145-153.
- Ashner, M. J. (1963): The analysis of verbal interaction in the classroom; in A. A. Bellack (ed.): *Theory and research in teaching* (53-78). New York: Teachers' College.
- Baer, D. M., R. F. Peterson & J. A. Sherman (1972): The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model; in C. S. Lavatelli & F. Stendler (eds): *Readings in child behavior and development* (344-354). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bandura, A. (1972): The role of modeling processes in personality development; in C. S. Lavatelli & F. Stendler (eds.): *Readings in child behavior and development* (334-343). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bandura, A. (1982): Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti, *Proces socijalizacije kod dece* (37-50). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Becker, W. C., C. H. Madsen, C. R. Arnold & D. R. Thomas (1972): The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems; in C. S. Lavatelli & F. Stendler (eds): *Readings in child behavior and development* (457-471). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Biddle, B. J. (1985): Teacher roles; in T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds): *The international encyclopedia of education*, Vol. 9 (5022-5032). Oxford: Pergamon Press.
- Biddle, B. J. & M. J. Dunkin (1985): Teaching, effect of; in T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds): *The international encyclopedia of education*, Vol. 9 (5120-5124). Oxford: Pergamon Press.
- Bijou, S. W. (1990): History and educational applications of behaviorism; in R. M. Thomas (ed.): *The encyclopedia of human development and education* (68-74). Oxford: Pergamon Press.
- Bilić, V. (2001): *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bratanić, M. (1986): *Integrativni procesi u nastavi kao put ostvarenja ličnosti*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bratanić, M. (1987): Istraživanje stavova i interakcije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 457-473.
- Bratanić, M. i V. Mužić (1987): Prilog istraživanju pohvale i prijekora u razrednoj komunikaciji, *Istraživanje odgoja i obrazovanja*, br. 7, 77-90.
- Brophy, J. E. & T. L. Good (1970): Teachers communication of differential expectations for childrens classroom performance: some behavioral data, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 61, No. 5, 365-374.
- Brophy, J. & T. Good (1974): *Teacher-students relationships: causes and consequences*. Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. (1981): Teacher praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 1, 5-32.
- Brophy, J. (1989): Utjecaj nastavnika na postignuća učenika, *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108). Zagreb: Školske novine.
- Cairns, R.B. (1970): Meaning and attention as determinants of social reinforcer effectiveness, *Child Development*, Vol. 41, No. 4, 1067-1082.
- Cairns, R.B., B. D. Cairns & H. J. Neckerman (1989): Early school dropout: configurations and determinants, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1437-1452.
- Cameron, J. & W.D. Pierce (1994): Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 3, 363-423.
- Crain, W.C. (1980): Bandura's social learning theory; in: *theories of development: concepts and applications*, (223-239). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Debus, R. L. (1985): Students' social background and classroom behaviour; in T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.): *The international encyclopedia of education*, Vol. 8 (4886-4890). Oxford: Pergamon Press.
- Docking, J. W. (1987): Control and discipline in schools: perspectives and approaches. London: Harper&Row, Publishers.
- Drabman, R. S. & D. Hammer (1977): Using incentives in early childhood education; in H. L. Hom & P. A. Robinson (eds.): *Psychological processes in early education* (133-156). New York: Academic Press.
- Duke, D. L. (1990): Punishment; in R. M. Thomas (ed.): *The encyclopedia of human development and education* (446-449). Oxford: Pergamon Press.
- Dorđević, J. i N. Potkonjak (1990): *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Einseberg, N. & P. H. Mussen (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elwell, W.C. & J. Tiberio (1994): Teacher praise: what students want, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 21, No. 4, 322-328.
- Emmer (1985): Management in the classroom: elementary grades; in T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.): *The international encyclopedia of education*, Vol. 6 (3182-3188). Oxford: Pergamon Press.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963): Zagreb: Matica hrvatska.
- Eysenck, H. J., W. Arnold & R. Meili (1975): *Encyclopedia of psychology* (302-303), London: Fontana / Collins.
- Evans, M. I., K. T. Galyer & K. J. H. Smith (2001): Children's perceptions of unfair reward and punishment, *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 162, No. 2, 212-227.
- Fabes, R. A., J. Fultz, N. Eisenberg, T. May-Plumlee & F. S. Christopher (1989): Effects of rewards on children's prosocial motivation: a socialization study, *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 4, 509-515.
- Flanders, A. N. and S. Havumaki (1960): The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choices of students, *Journal of Educational Psychology*, No. 2, 65-68.
- Flanders, A. N. & A. Simon (1969): Teacher effectiveness; in R. Ebel (ed.): *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan.
- Gašić-Pavišić, S. (1988): *Kažnjavanje i dete*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Gašić-Pavišić, S. (1991): Disciplina: nagrađivanje i kažnjavanje, *Učitelj u praksi* (142-157). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Gašić-Pavišić, S. (2005): *Modeli razredne discipline*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1972): Behavioral expression of teacher attitudes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 6, 617-624.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1977): *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1991): *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins Publishers.
- Green, D. & M. R. Lepper (1974): Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest, *Child Development*, Vol. 45, No. 4, 1141-1145.
- Green, D. K., R. Forehand, S. J. Beck and B. Vosk (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, No. 4, 1149-1156.
- Hall, R. V., M. Panyan, D. Rabon & M. Broden (1975): Instructing beginning teachers in reinforcement procedures which improve classroom control; in: T. B. Roberts (ed.): *Four psychologies applied to education* (278-287). New York: John Wiley & Sons.
- Hamilton, M. L. (1969): Reward and punishment in child discrimination learning, *Developmental Psychology*, Vol. 1, No. 6, 735-739.
- Harris, F. R., M. M. Wolf & D. M. Baer (1975): Effects of adult social reinforcement on child behavior; in T. B. Roberts (ed.): *Four psychologies applied to education* (140-150). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1981): A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components, *Developmental Psychology*, Vol. 17, No. 3, 300-311.
- Havelka, N. (1992): *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Heitzman, A. J. (1983): Discipline and use of punishment, *Education*, Vol. 104, No. 1, 17-22.
- Hekhausen, H. (1982): Razvoj doživljavanja uspeha i neuspeha, *Proces socijalizacije kod dece* (147-156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Horner, R. H. & G. Sugai (1999): Developing positive behavioral support systems; in G. Sugai & T. J. Lewis (eds.): *Developing positive behavioral support for students with challenging behaviors* (15-23). Reston, Council for Children with Behavioral Disorders.
- Janjetović, D. (1999): Uzori i verdnosti mladih, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 31 (49-76). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Johns, J. (1968): The relationship between teacher behaviors and incidence of thought-provoking questions by students in secondary schools, *Journal of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, 117-122.
- Joksimović, S. (1986): *Mladi u društvu vršnjaka*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Jones, M. G. & T. M. Gerig (1994): Silent sixth-grade students: characteristics, achievement, and teacher expectations, *Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 2, 169-182.
- Krnjajić, S. (1990): *Dečja prijateljstva*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Krnjajić, S. (1995): Nastavnikova očekivanja i školski uspeh učenika, *Saznavanje i nastava* (195-216). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Ladd, G. W. (1981): Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance, *Child Development*, No. 1, Vol. 52, 171-178.
- Lalić, N. (2005): Nastavnik kao kreator klime u odeljenju; u S. Joksimović (prir.): *Vaspitanje mladih za demokratiju* (183-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lamb, E. M., M. A. Easterbrooks & G. W. Holden (1980): Reinforcement and punishment among preschoolers: characteristics, effects, and correlates, *Child Development*, Vol. 51, No. 4, 1230-1236.
- Lickona, T. (1992): *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Loveland, K. K. & J. G. Olley (1979): The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation, *Child Development*, Vol. 50, No. 4, 1207-1210.
- MacMillan, D. L. & S. R. Forness (1973): Behavior modification: limitations and liabilities; in R. D. Klein, W. G. Hapkwicz & A. H. Roden (eds.): *Behavior modification in educational settings* (540-552). Springfield: Charles C. Thomas, Publisher.
- Marentić-Požarnik, B. (1978): Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja* (117-127). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Merrett, F. & K. Wheldall (1987): Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 57, No. 1, 95-103.
- Merrett, F. & K. Wheldall (1993): How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management, *Educational Studies*, Vol. 19, No. 1, 91-106.
- Merrett, F. & W. M. Tang (1994): The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, No. 1, 91-103.
- Midlarsky, E., J. H. Bryan & P. Brickman (1973): Aversive approval: interactive effects of modeling and reinforcement on altruistic behavior, *Child Development*, Vol. 44, No. 2, 321-328.
- Najdanović-Tomić, J. (1996): Nagrađivanje i kažnjavanje dece u porodici i školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4-5, 735-743.
- Nelsen, Dž. (2001): *Pozitivna disciplina*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Orlović-Potkonjak, M. i N. Potkonjak (1974): *Opšta pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Page, E. B. (1975): Teacher comments and student performance: a seventh-four classroom experiment in school motivation; in T. B. Roberts (ed.): *Four psychologies applied to education* (178-188). New York: John Wiley & Sons.
- Palekčić, M. (1985): *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Parke, R. D. (1977): Punishment in children: effects, side effects and alternative strategies; in H. L. Hom & P. A. Robinson (eds.): *Psychological processes in early education* (71-97). New York: Academic Press.
- Pataki S. (1951): Opća pedagogija, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
- Pedagogija I i II* (1968): Zagreb: Matica Hrvatska.
- Pedagoška enciklopedija* (1989): Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški rečnik I* (1967): Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
- Rajević-Đurašinović, V. (1984): Interakcija nastavnog i kognitivnog stila kao faktor uspešnosti školskog učenja (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Rosenblum-Lowden, R. (2000): *You have to go to school: you're the teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ryan, K. (1985): Moral and values in education; in: T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds): *The international encyclopedia of education*, Vol. 6 (3406-3413). Oxford: Pergamon Press.
- Savić, J. (1994): *Intrinsička motivacija*. Beograd: Rad.
- Silberman, M. L. (1969): Behavioral expression of teachers attitudes toward elementary school students, *Journal of Educational Psychology*, No. 5, Vol. 60, 402-407.
- Sinclair, K. E. (1985): Students' cognitive characteristics and classroom behaviour; in T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.): *The international encyclopedia of education*, Vol. 8, (4886-4890). Oxford: Pergamon Press.
- Slavin, R. E. (1987): Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet, *Elementary School Journal*, Vol. 88, No. 1, 29-37.
- Smith, R. (1996): What makes a good teacher?; in B. Moon & A. S. Mayes (eds.): *Teaching and learning in the secondary school* (103-106). London: Routledge.
- Soar, R.S. & R. M. Soar (1987): Classroom climate; in M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopedia* (336-342). Sydney.
- Sprinthall, R. C., N. A. Sprinthall & S. N. Oja (1998): *Educational psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Sutherland, K. S. (2000): Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders, *Preventing School Failure*, Vol. 44, No. 3, 110-115.
- 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.
- Ševkušić-Mandić, S. (1991): Oblici verbalne komunikacije između učitelja i učenika, *Zbornik 23 Instituta za pedagoška istraživanja* (232-260). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić-Mandić, S. (1992a): Pregled istraživanja o efektima stilova ponašanja nastavnika, *Zbornik 24 Instituta za pedagoška istraživanja* (50-61). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić-Mandić, S. (1992b): Stil ponašanja učitelja i socijalno-emocionalna klima u odeljenju, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 290-302.
- Ševkušić, S. (1995): Principi efikasne komunikacije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, 152-162.
- Tenjović, L. (2000): *Statistika u psihologiji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Thomas, R. M. (1990): Social learning theory; in R. M. Thomas (ed.): *The encyclopedia of human development and education* (75-78). Oxford: Pergamon Press.
- Trebješanin, B. (1987): O odnosu »unutarnje« i »spoljne« motivacije, *Psihologija*, br. 1/2, 86-91.
- Trebješanin, B. i J. Šefer (1991): Motivacija učenika, *Učitelj u praksi* (72-96). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Tričković-Manojlović, G. (1991): Saradnja i takmičenje, *Učitelj u praksi* (125-141). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Trnavac, N. i J. Đorđević (1992): *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Trnavac, N. i J. Đorđević (1995): *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Trnavac, N. (1996): Disciplina učenika – između pedagogije vođenja i pedagogije emancipacije, *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (181-193). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Vučić, L. (1991): *Pedagoška psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.



- Waugh, R. F. (2002): Creating a scale to measure motivation to achieve academically: linking attitudes and behaviours using Rasch measurement, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 1, 65-86.
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 3-25.
- Weinstein, R. S., H. H. Marshall, L. Sharp & M. Botkin (1987): Pygmalion and the student: age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations, *Child Development*, Vol. 58, No. 4, 1079-1093.
- Wheldall, K., F. Merrett & M. Borg (1985): The behavioural approach to teaching package (BATPACK): an experimental evaluation, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, No. 1, 65-75.
- Winter, S. (1990): Teacher approval and disapproval in Hongkong secondary school classrooms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 60, No. 1, 88-92.
- Witzel, B. S. & C. D. Mercer (2003): Using rewards to teach students with disabilities, *Remedial & Special Education*, Vol. 24, No. 2, 88-96.
- Woolfolk, A. E. (1995): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yugar, M. J. & Shapiro, S. E. (2001): Elementary children's school friendship: a comparison of peer assessment methodologies, *School Psychology Review*, Vol. 30, No. 4, 568-585.

---

---

## INCITING STUDENTS BY PRAISE AND REWARD

Various approaches to education include different types of incitement as strategies to guide the student's behaviour. In general, their application is aimed at stimulating children to change their behaviour. Previous research, both in our country and in the world, showed that there is interrelatedness between the behaviour of teachers and that of students, and that socio-emotional atmosphere, which is a relevant factor in educational work, depends upon teacher-student relations. It is generally accepted that incitement, as well as other educational measures, should be an important feature in the teacher's behaviour, since it influences the student's behaviour and contributes to the development of the student's self-confidence. Hence, approval, praise and reward should be viewed as an important factor in teacher-student communication. Also, the way in which the teacher influences students' success and failures, i.e. uses incitement measures, has great impact on the socio-emotional atmosphere in the class which, having a feedback influence, is important for building up the students' motivation. There is a generally accepted attitude that certain incitement measures are more necessary to younger than to older children. Therefore, it is necessary for the teacher to know whether the students perceive approval, praise and reward as important elements in their academic progress and social behaviour and how much they appreciate them at a later age. Furthermore, the identification of the forms and frequency of incitement measures in the teaching/learning process can be the base for forming and offering specific recommendations for planning students' positive behaviour raising strategies in teacher training programmes.

*Methodology characteristics.* The aim of the research was to examine: (a) the frequency of the application of incitement as a general educational measure and the frequency of specific incitement measures in the teaching process in primary school; (b) the mode of the application (rationale, justification, individualization, justice, continuity), and pedagogic justification of the applied forms of incitement (when and why). The system for monitoring the frequency of incitement measures included in-advance formulated cate-

gories for registering the indicators of various forms of incitement in the teacher's behaviour in the time span of five minutes. Due to the complexity of the matter we started from the assumption that these can be best seen during classes and within the communication between the teacher and the students. Bearing in mind the fact that there are different forms of the teacher's formal incitement in class we included both verbal and nonverbal indicators of incitement in our research.

*Verbal and nonverbal indicators* of incitement are related to the teacher's general reaction which remains on the level of simple affirmation of the student's answers or behaviour. It is a form of non-contingent reinforcement which, in the analysis of the results of our research, was treated separately from other incitement measures. The main feature of this kind of reinforcement is that it does not refer to the particularities of the student's work on a task, but is limited to general statements, like »yes« or »That's good« and »You are progressing« and nonverbal signs like smiling and nodding, which are typical for teacher/student conversation, but which do not offer complete information on the student's academic progress or behaviour. The primary function of these signs relates to the teacher's maintaining and directing the communication with the student. Their another function is to send an affirmative message to the student that the teacher is listening, which is in accordance with the expectations and requirements related to the activity.

*Approval (encouragement, support)* includes affirmative statements and activities by which the teacher expresses her understanding and acceptance of the student's opinion and feelings, her support, help and attention. The purpose of this kind of stimulation is to encourage and support the student in pursuing an activity or behaviour, to send a message that the teacher is aware of and reacts to the student's opinion and feelings, and to provide necessary help and enable the student to go on with the activity he/she is engaged in.

*Praise* relates to the teacher's positive statements, which are directly related to the content of an activity or behaviour being praised and are, in fact, a form of estimation based on the established criteria for the particular activity. Praise means a specific statement by the teacher about the activities or behaviour of the students, in which the activity/behaviour is specified and described. It is aimed at achievement and provides information on the student's competencies or the value of his/her achievement. It does not include compliments or expressions of friendliness or liking.

*Reward* relates to various kinds of reinforcement that follow the student's activity or behaviour and are dependent on the successfulness of the accomplished task. During the research monitored were material rewards

(concrete objects), rewards in the form of marks, rewards in the form of activities (play, doing the students' favourite bits within a subject, participation in school contests) and symbolic rewards (chips, badges, letters or other symbols that can be exchanged for a particular activity or object favoured by the child) which are adequate for a particular learning activity.

*Example (model)* includes the teacher's statements or activities related to instructing the student or indicating to a specific behaviour expected to be repeated or avoided by the student in the future.

The research included the fifth and seventh grade primary school students and their subject teachers. In accordance with the nature of the issue, systematic monitoring was selected as the most adequate form of research. A protocol of systematic monitoring was devised, which included monitoring, analysing and estimating the value of incitement as the in-class educational measure. The questionnaire technique was also applied and both the students and their teachers were examined. Systematic observation was conducted in the classes of the subjects with the highest number of hours in the weekly timetable: Serbian Language, Mathematics, History, and Geography. Each subject was given 18 hours, amounting to 72 hours of observation. The survey comprised 763 students (394 fifth grade and 369 seventh grade students: 51.9% girls : 48.1 boys; 51.3% girls : 48.7% boys), and 169 subject teachers.

*Data processing.* For the statistical data analysis the following instruments were used: (a) Hi-square test and Crammer's association coefficient for determining the relatedness of the variables of a category type; Welch's (or Brown-Forsythe's) F-test followed by the Tamhan's post-hoc test for complex comparisons for identification of differences. This procedure was used instead of most commonly used mono-factorial analysis of variants since the distribution of the data on the variables did not meet the necessary conditions (normality, homogeneity of variant subpopulations) for the application of otherwise commonly used Fisher's F-test (Tenjović, 2000); (c) Linear correlation coefficient; (d) Spearman correlation coefficient among ranks.

*Research results.* In order to present them in a clear and systematic way the main research results are presented in several groups, each with a separate heading. One group contains the data obtained from the analysis or the systematic observation protocol and indicators of incitement during lessons (frequency of incitements, significant differences between school age and protocol indicators, and distribution of incitements among school subjects). Another group contains the results related to the data obtained from the questionnaires for the students and teachers (types of incited in-class activities and behaviours), the teachers' answers about the characteristics of

the incitement measures and the ways these are used, about the importance and the role of the incitement measures, and the answers of the students and their estimation of the frequency and the mode of the application of the incitement measures.

*Frequency of application of incitement measures.* The application of the system of categories for incitement identification and monitoring resulted in showing clearly that there is a discord between the frequency of non-contingent reinforcement as a formalized form of incitement and the frequency of the use of incitement measures with the indicators that represent their quality. It was found out that the applied incitement measures for academic achievement or behaviour sound neutrally, as for example »Well done«, which is a general comment given in a non-specific way. Starting with the assumption that incitement measures are generally not used in a way which would show their pedagogic value, we divided the categories of the observation into: (a) typical teacher's reactions (verbal and nonverbal signs) on the level of affirmation which may lack a feedback information for the student and (b) specific incitement measures (approval, praise, reward, example). It is interesting to stress that the behaviour of teachers is characterised by high frequency of verbal and nonverbal signs as opposed to more specific types of reinforcement in the form of approval, praise, reward and model. This implies that the teachers do not pay sufficient attention to incitement measures and neglect their effects on the teaching/learning process. It may be concluded that incitement measures are insufficiently used, and even when they are applied, it is not in a mode that leads to the desired effects related to the behaviour of students.

*Frequency of incitement and students' age.* The research results confirm the assumption that there are significant differences in the frequency of the use of incitement measures regarding the age of students. Reward and example (model) are more frequently used in the fifth grade. This can be explained by the fact that positive effects of the application of incitement measures at a younger school age are more highlighted in pedagogic literature, and that the types of reinforcement familiar to teachers are more adapted for the developmental characteristics of younger school-age children.

*Frequency of incitement and the same teacher.* The research results show that there are no statistically significant differences regarding the use of incitement measures (i.e. their mean frequency) in the fifth and the seventh grade if the students are taught by the same teachers. The differences appear in classes taught by another teacher, which means that they are the result of different behavioural styles of the teachers, and that they are not the result of age difference between the students. So, teachers behave dif-

ferently and use incitement measures with different frequency. It can also be concluded, that the differences in the selection and frequency of use of incitement measures depend more upon the teacher than upon the student, i.e. the student's age.

*Types of incitement applied in primary school.* The results showed that different types of incitement are applied to different degrees during a lesson. The most frequent are verbal signs (words) which are aimed towards directing the flow of communication and are the assertion of the student's answer or behaviour. Verbal signs in the form of sentences which are related to the student's answer or behaviour are scarce. Nonverbal signs, while present significantly in the teacher's behaviour, are most commonly in opposition to the content of the teacher's verbal messages. This brings into question one of fundamental principles of communication, i.e. harmony between verbal content of a message and nonverbal behaviour of the interlocutor.

As for approval (encouragement, support) as an incitement measures it was noted that the most frequent is paying attention to the students and providing help. Other categories which can be stimulating for the student's behaviour and activities are used less frequently. As for praise, we can say that it is not differentiated but rather shows a general reaction of the teacher to the activities or behaviour of the student during a lesson. Surprising is the fact how rarely praise is offered, bearing in mind the age of students and the advantages of such efficient social stimulator in the context of school class work. Additionally, it is worth mentioning that during the research there were many classes devoted to repetition and training or examining and all are suitable for application of praise.

While analysing rewards, it was found out that, regarding the category of their quality, they were less represented than praise and approval. The motivational aspect of reward was present to an insignificant degree, and the most prominent was its informational aspect related to the performed activity or behaviour of the student. It is interesting that the informational aspect of reward was mostly related to comments on marks as the most commonly applied form of reward. There was no reward in the form of activity, which in other researches had been found to have been used frequently. The teachers here could not perceive the situations in which this type of reward would be beneficial to students (progressing more rapidly in task performance, homework assignments done in time, prominence in particular activities). Rewarding situations can be stimulating not only to the individual but to the whole group if they are directed to highlighting the sense of responsibility or peer cooperation and help. It may be concluded that the repertoire of rewards is very limited and monotonous in the examined school.

On the other hand, the results show that example (model) as a type of incitement measures is more frequently applied than praise or reward. Regarding the frequency of usage the most prominent was the category »to point out to a negative behaviour of the student« which indicates that the teachers more readily perceive and comment negative aspects in the student's behaviour or performance. Pointing out positive behaviour was rare compared to real possibilities during the class.

Besides, it would be necessary, for the purpose of a more subtle analysis, to pay greater attention to the quality of the incitement measures and the contents of the related activities. Using the system of subcategories we were able to collect only partial data on the characteristics of encouragement measures in teaching. Other observational systems would be required, namely those directed to the content of the messages that teachers send to students to establish when they are reinforcing, and when they are not. Nevertheless, we hold that the categories which were observed are relevant from the standpoint of this research.

*Curriculum subjects and inciting students.* The next question we posed in our research was whether there are differences between the curriculum subjects regarding the frequency of application of incitement measures. The following subjects were observed: Serbian Language, Mathematics, Geography, and History. In the frame of the determined differences regarding the mean frequency of individual incitement measures nowhere only one type was prominent; the use of incitement measures depends, above all, upon the teacher, i.e. her behavioural style and the characteristics of the communication she establishes with her students. It was found out that the mean frequency of individual verbal and nonverbal signs (non-contingent reinforcement) and examples (model) varies regarding different curriculum subjects. These differences are due, on the one hand, to the nature of the subject itself, and to the teacher's mode of work, on the other. Therefore, it might be concluded that the logical structure of a curriculum subject determines, to a considerable extent, the quality and frequency of teacher/student communication, but how much teachers will use various types of incitement measures depends primarily upon their behavioural styles and personality. Further, no significant differences were found regarding the frequency of particular verbal and nonverbal signs, praise, and reward, which confirms the fact that individual features of the teacher are more important than the curriculum subject itself.

*Types of activities and behaviour incited in class.* The research results show that there are several dominant types of students' behaviour that are most commonly incited by teachers. Prominent is a tendency among the

teachers to praise more frequently those student's activities which are connected with studying and academic achievement than praising and rewarding them for their social behaviour. Obedience is also highly valued by teachers and reinforced by praise and rewards, in difference to the student's independence and responsibility. It must be noted that this is in opposition to the developmental needs of the seventh-grade students since they are in a period when they tend to conform their behaviour to the standards of independence and are trying to find their field of competencies. From the categorised students' answers it was found out that the teachers most frequently praise and reward those students who attract their attention. Those are, mainly, students who have a need to be noticed by the teacher, or stand out in certain activities, which is not popular among peers.

This order of activities and behaviour that teachers encourage leads to the conclusion that the domain of learning and knowledge is dominant and might suppress incitement of other educational aspects (social, emotional, moral). The findings reveal that inciting students' activities and behaviours in which cooperation and peer help are dominant is neglected.

*Characteristics of incitement measures and the ways of application.* Significant data were obtained by the analysis of the teachers' responses on the application of incitement measures. The following considerations are related to the research results on the types and modes of application of incitement measures, and the importance and role of the applied measures as viewed by the teachers. In difference to the expected results, it was found out that the majority of the teachers praise lower academic achievement students when they obtain good results in order to encourage them equally often as the students of high academic achievement. This finding is contrary to the results of other researches which show that the students of high academic achievement gain more praises and have more support from teachers than other students. Further, it was found out that the teachers praise passive students when they show interest in a particular activity more frequently than active and independent students. Significant findings were obtained in the responses of the teachers regarding sex differences: male teachers point out active and independent students and praise them more often than female teachers who praise passive students more frequently. This finding is in accordance with the general attitude that passive and disinterested students should be praised more often.

The research results show that the teachers reward and praise equally the students of both sexes, while the data from other researches indicate that they are stricter when evaluating boys than girls. Also, teachers tend to criticize boys' behaviour and discipline more frequently than that of girls.



According to the obtained results, it may be concluded that rewarding the class as a group of students is neglected in comparison to individual students. It should be born in mind that group reward is important for encouraging cooperation among students. Regarding the ways of recording praises, usually they are connected with distinguishing and honouring the students at the end of a term or academic year and the winnings at contests, which is public for other teachers and parents.

Based on the obtained results we can say that the teachers hold that praise and reward influence students' motivation for learning and other activities which confirms the results of other researches. Regarding the essential function of praise, the teachers point out its influence on the student's self-confidence. According to their opinion, approval (encouragement, support) are the most efficient measures for studying and for establishing qualitative teacher/student communication. Therefore, the teachers consider the same incitement measures important for the activities in the sphere of learning, as well as for realizing successful teacher/student communication. Furthermore, the teachers maintain that the basic function of incitement measures is to contribute to the development of self-confidence of students. According to them, the way individual students perceive the applied measures is important for the selection of incitement measures, which implies individuality in application.

*Students' estimates on the frequency and modes of application of incitement measures.* The results of numerous researches show that the types of the teacher's reinforcement (praise, reward, verbal or in the form of marks) are not a crucial factor which has a positive influence on the student and it is generally accepted that the effects of reinforcement depend more upon the way the student perceives it. The teacher's comments on a student's behaviour are not viewed by each student as rewarding and affirmative, and in the following part the research results will be presented that show how the students assess the application of incitement measures, i.e. how they see them. The analysis focused on sex and age differences in the students' views on particular aspects of the application of incitement measures.

The results obtained by comparing the responses of the students according to sex, regarding the frequency of incitement measures, indicate that there are statistically significant differences. Girls have a more positive attitude towards frequent praises and rewards than boys, which may mean that they are encouraged more often. The results show that boys are less satisfied with the frequency of praise. Perhaps, they gain less praise and rewards when they deserve them than girls. Regarding directing a student's behaviour by »pointing out another student as a good example« sex differences

were also found, and a higher percentage of girls noticed that this model is used. Besides, the students think that teachers praise individual students more often, while group praising is neglected. More boys than girls hold that praises for the whole class are very rare.

So, it was found out that the responses of boys differ from the responses of girls. In estimating their actual situation the boys are more critical and severe compared with the girls who tend to select responses of affirmative categories. In general, girls select socially desirable responses while boys' answers oscillate between extreme positive and extreme negative items. The results also show that the teachers more frequently require desired behaviour from boys than from girls, because there are more situations in which boys behave in an unacceptable manner. Girls are, on the whole, expected to behave more responsibly and desirably from the teacher's and parent's point of view.

Regarding the students' age differences, the obtained results confirmed that the opinions of the fifth-graders differ from that of the seventh-grade students. The perception of the fifth-grade students and selection of the offered categories of the frequency of praise and reward is contrary to the perception of the seventh-graders. The fifth-graders perceive that praise and reward are very frequent, while the seventh graders hold that these and other incitement measures are very rarely applied. It may be concluded that younger students receive more praise and reward than older students. In general, the seventh graders are more critical in their assessment of the teachers' praises and rewards, which might be induced by a smaller number of occasions in which they experience them. This is in accordance with the results of other researches and a general principle that the frequency of the application of praise and reward decreases with the age of students. The assumption that age differences are greater than sex differences was confirmed by the findings.

One of possible explanations might be that teachers are more aware of the possibilities of influencing students at earlier ages, while at a later age the degree of their influence decreases and peer influence increases. It was also found out that teachers exemplify other students as models more frequently in the seventh grade, and put forward their requirements to fifth-graders directly. Similar results were obtained regarding the estimations of justice and strictness when praises and rewards are given. Generally speaking, the seventh-graders are stricter in assessing the teachers and a smaller percentage of them think their teachers are just as compared to the opinions of the fifth-graders. The fifth-graders see their teachers as mild, while the seventh-graders point out their teachers' strictness.

Generally speaking, the analysis of the results reveals the nature and characteristics of incitement measures, and indicates to general tendencies in their application. Some of incitement measures are, by their nature, such that their predominant aspects are those of control and informing. Yet, it is the mode of application that determines which aspect will predominate. Quantitative indicators undoubtedly show that the reasons for different degrees of frequency of the application of incitement measures should be sought primarily in the personality of the teacher and her characteristics as an educator. Hence, special attention should be paid to that aspect in teacher training.

The insight into the quality of the teacher's praises shows that they are, in majority of cases, »mechanical«, that stereotyped expressions are repeated very often and, hence, do not influence students significantly. Various forms and functions of praise should, therefore, be studied so that teachers could be trained to apply them adequately and usefully. Spontaneity, as one of the features of incitement measures and one of their qualities, can not lose on importance. Yet, there are essential elements in the sphere of the application of incitement measures in the work with students which are important for teacher training. Basically it is about raising the awareness of teachers of the importance and the role of incitement measures in their educational impact, which implies learning about their functions and possibilities of successful reinforcement.

At the end, it can be concluded that reserve and isolation in interpreting the effects of stimulating properties of the examined incitement measures, out of the context of the teaching situation, can lead to negligence or over-stressing of some of their functions. Individual or particular procedures of incitement are not so important for the educational context as the consideration of all the conditions of their application. This, above all, means that their influence depends upon the directedness of reinforcement, i.e. whether they provide information about the student's competencies or about the value of his/her achievement.

# PODSTICANJE UČENIKA POHVALOM I NAGRADOM

---



Autor se nije zadržao samo na teorijskim i empirijskim konstatacijama, koje su veoma inspirativne i instruktivne za školske praktičare, već je knjigu završio poglavljem Ka uspješnijem korišćenju nagrade i pohvale i preporukama za neka nova i šira istraživanja ove tematike. U ocenjivanom rukopisu, zastupljene su sve odlike dobre knjige: tema je aktuelna, teorijska osnova obimna i dovoljno detaljna, empirijsko istraživanje metodološki ozbiljno zasnovano; tekst pisan na zanimljiv način, stil jasan, tečan i dopadljiv za širu čitalačku publiku, istraživački nalazi i zaključci korisni za pedagošku nauku.

*Prof. dr Nedeljko Trnavac (iz recenzije)*

Može se zaključiti da je problem pohvale i nagrade u funkciji podsticanja učenika razmotren celovito i sa više aspekata. Proučena je šira literatura – kako pedagoška, tako i literatura iz srodnih oblasti, posebno psihološka, i to i naša i strana. Korišćenje tako obimne literature omogućilo je da se stekne veoma dobar uvid u problem koji je proučavan. Istraživanje je dobro teorijski zasnovano i metodološki korektno vođeno. Rezultati su pregledno izloženi i valjano interpretirani. Rezultati do kojih se došlo značajni su za pedagošku teoriju, a još više za vaspitnu praksu jer mogu da ukažu nastavnicima na načine primene pohvale i nagrade koji mogu da obezbede najpovoljnije efekte u vaspitanju učenika.

*Prof. dr Ljubomir Kocić (iz recenzije)*



ISBN 978-86-7447-072-5