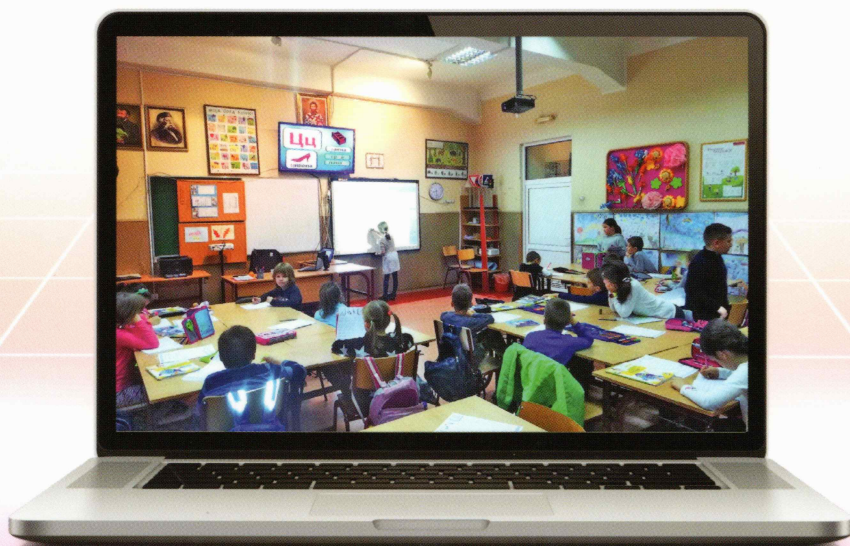




ИНСТИТУТ
ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД
2019.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

Напомена. Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр.
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И ЊЕН ЗНАЧАЈ У НАСТАВИ

Наташа Лалић-Вучетић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Заинтересованост ученика за процесе школског учења и наставне садржаје на каснијим узрастима развиће се у значајнијој мери уколико се посебна пажња посвети мотивацији за учење и то на континуиран и систематичан начин. Почетна сазнајна мотивација са којом деца долазе у школу представља само основни импулс за прихватање школских активности. Треба истаћи да ученици тек у току бављења школским активностима могу да развију интринзичне мотиве за усвајање школских знања, односно за сазнајне активности у школи и касније за специфичне наставне садржаје. Уколико се ова „повољна околност” на адекватан начин не искористи, долази до пада мотивације за школско учење и знатижеља ученика се успешно задовољава на друге начине изван школе. Резултати истраживања показују да позитиван почетни став према школи и ентузијазам са којим прваци извршавају школске обавезе, а који су резултат социјалних подстицаја и опште спонтане сазнајне радозналости, почињу видљиво да опадају већ у трећем разреду, ако изостане посебна брига о мотивационој страни учења (Требјеџанин и Ђефер, 1991). Дакле, мотивација је саставни део процеса школског учења и може се подстицати и развијати квалитетним наставним процесом што представља основну претпоставку у овом раду.

■ Појам и обележја мотивације

Често се као мотивациони појмови, осим израза *мотив* користе и изрази *подстицај*, *нагон*, *тенденција*, *потреба* и најчешће иза њих стоји одговор на питање о сврховитости људске активности, односно зашто неко нешто чини. Људску активност покрећу мотиви, усмеравају је и одржавају све док се активност не испуни, што значи да је мотивација све оно што нас

¹ E-mail: nlalic@ipi.ac.rs

покреће и усмерава нашу активност (Brophy, 2004). Такође, мотивација се користи као „теоријски конструкт” који објашњава интензитет, постојаност и квалитет понашања (Maehr & Meyer, 1997). Ако анализирамо мотивисано понашање, може се рећи да оно укључује спремност и извесну упорност да се одређени циљ постигне без обзира на препреке или изазове на које се наилази. Покретачи и усмеривачи активности могу бити различити, али је свима заједничко то да са *одређеним интензитетом* покрећу активност одређене врсте и утичу на особу да се започетом активношћу бави краће или дуже време са одређеним степеном посвећености. Посматрано кроз историју развоја мотивације, уочавамо да се у психолошкој литератури већи значај придавао питањима покретања активности, а у новије време континуираности човекове активности и његовој усмерености на циљеве у будућности (Palekčić, 1985; Suzić, 1998; Trebješanin, 2009).

У литератури се *мотивација за школско учење* наводи и одређује као: посебна врста мотивације (Brophy, 1983), односно тенденција ученика да се академске активности доживе на смислен и вредан начин и/или као средство за остваривање академских циљева који представљају добит за ученика (оцене, дипломе) (Brophy, 2015; Trebješanin, 2009). Учење би требало да се искуси, такође, као смислено и вредно труда што захтева континуиране, циљем оријентисане напоре да се конструише разумевање (Brophy, 2015: 8). Стога мотивација за учење у школи подразумева тежњу за стицањем знања или вештина, али тако да се академска активност развија, а не само са циљем да се активност доведе до краја или учини минимум потребан за испуњавање захтева у настави (Brophy, 1983).

Дугорочно посматрано, мотивацију за учење карактерише квалитет укључивања у учење и посвећеност у том процесу (Ames, 1990). Мотивација се посматра, с једне стране, као трајна диспозиција, а с друге стране, као ситуационо специфично стање. Сматра се да се највећи број диспозиција вишег нивоа, каква је и мотивација за учење, развија постепено кроз излагање приликама за учење и кроз социјализацијске утицаје (Brophy, 2015: 37). Степен у ком се одређена мотивациона диспозиција развија, као и њене квалитативне нијансе код сваке појединачне особе, под утицајем су моделовања и социјализације (комуникације, очекивања, директног поучавања, повратних информација, награде и казне) које обезбеђују „значајни други“ у социјалној средини особе. На тај начин мотивацију је могуће посматрати као мрежу повезаних увида, вештина, вредности и диспозиција које ће ученицима омогућити да разумеју шта значи ангажовати

се у активностима учења с намером остваривања својих циљева и са свешћу о стратегијама које се при томе користе. Све те компоненте мотивације могуће је да наставници стимулишу, развијају, подстичу као прилике за учење.

Уз ниво/степен и квантитет мотивације за одређене активности учења у литератури се као њена значајна одлика квалитета наводи разлика између спољашње и унутрашње мотивације. У оквиру разграничавања ових појмова, термином *спољашња мотивација* (Deci & Ryan, 1985, 2004; Harter, 1981; Lalić-Vučetić, 2007; Palekčić, 1985; Trebješanin, 2009) је означена ситуација када ученик улаже велики напор и труд у школске активности и истрајава у томе иако није одушевљен самом активношћу, самим садржајем задатка, јер је то неизбежан услов да постигне нешто до чега му је стало. Извори *спољних мотива* за школско учење налазе се најчешће у социјалним и личним потребама детета (Lalić-Vučetić, 2007; Palekčić, 1985; Sansone & Harackiewicz, 2000; Trebješanin, 2009; Trebješanin i Šefer, 1991).

С друге стране, поједини аутори (Harter, 1981; Palekčić, 1985; Sansone & Harackiewicz, 2000; Trebješanin, 2009) истичу да термин *унутрашња мотивација* означава ситуацију када ученик извршава школске задатке и истрајава у њима јер је заинтересован, улаже труд и напор у школске активности, заокупљен је самим решавањем проблема, проширивањем и продубљивањем знања, унапређивањем сопствених вештина и способности, независно од тога хоће ли или неће за то добити још нешто осим самог знања или унапређивања вештина и способности. Њему је награда сама активност којом се бави и сазнајни, односно развојни резултат до којег током ње долази.

Према томе, многи образовни и васпитни проблеми у школи, не само сазнајни, могу се успешније разрешавати, односно предупредивати тако што ће се више пажње посветити подстицању и развијању мотивације, и то унутрашње. Циљ овог истраживачког рада јесте да се укаже на различитост теоријских приступа и емпиријских налаза, као и на актуелизацију неких значајних дидактичко-методичких питања када је реч о наставниковим поступцима у развијању мотивације за учење. С тим у вези, анализом смо обухватили преглед стања о мотивисаности ученика, ставове наставника и ученика о мотивацији ученика у настави, као и поступке наставника који утичу на развијање мотивације за учење.

■ Преглед резултата истраживања

□ Стање у школама и проблем немотивисаности ученика

Истраживања показују да је удео мотивације за учење, унутрашње и инструменталне, у математичким постигнућима ученика у Србији готово безначајан у односу на друге земље учеснице у истраживању, што отвара проблем подстицања мотивације за учење као фактора који може значајно да утиче и унапређује постигнућа и успех ученика (Baucal i sar., 2009; Baucal & Pavlović-Babić, 2010; Teodorović, 2012). Такође, наставници сматрају да су ученици и родитељи одговорни за мотивацију у школи, а не наставници (Baucal i sar., 2009). Истиче се да наставникова знања о мотивацији нису довољна, нити континуирана, тако да начини мотивисања зависе искључиво од личности наставника и њихове личне теорије која најчешће подразумева негативну оцену. У прилог томе говоре и резултати истраживања реализовани у нашим основним школама који показују да доминира награђивање или кажњавање оценама (Baucal i sar., 2009; Lalić-Vučetić, 2007). Осим тога, резултати студије TIMSS 2007 показују да је евидентан пад мотивације за учење и повећан број проблема са недисциплинованим понашањем ученика за чије решење наставници врло често нису адекватно припремљени, што није забележено и у претходном циклусу истраживања TIMSS 2003 (Mirkov i Lalić-Vučetić, 2012).

Истраживања показују да је у школама у нашој земљи акценат на усвајању преобимних наставних садржаја, док се ученици недовољно подстичу да истражују, испробавају и показују иницијативу (Lalić-Vučetić, Stevanović i Gundogan, 2018; Šefer, Radišić & Jošić, 2012). Поред тога, у имплицитним теоријама наставника преовладава схватање да је њихова улога да знање „испоруче”, а да би мотивацију за усвајање тог знања ученици требало да донесу од куће. Проблем немотивисаности ученика присутан је и у свету, јер школа више није једини извор сазнања и наставнику је потребна помоћ да превазиђе овај проблем и да у личном контакту са учеником ревитализује своју улогу васпитача (Baucal i sar., 2009).

Када је реч о техникама мотивисања и процени њихове ефикасности, резултати истраживања показују (Baucal i sar., 2009) да постоје разлике између наставника и ученика у опажању мотивационе улоге школе, као и мотивационе улоге наставника. Установљено је да позитиван фидбек наставника, позитивне праксе мотивисања, социоекономски статус ученика утичу на све мотивационе факторе, а преко њих и на образовна постигнућа.

Ако прихватимо став да је на мотивацију ученика за учење могуће утицати, поставља се питање шта би наставник требало да зна о томе и којим поступцима се адекватно може подстицати и развијати у настави. Истраживања показују да свест наставника о значају мотивације за учење није довољно диференцирана у погледу степена, начина и услова деловања различитих врста мотива на успех у школском учењу (Palekčić, 1985; Trebješanin, 1998). Осим тога, недостају истраживања о томе како да се наставницима учине доступним постојећа знања о ефектима мотивације за учење и условима под којима се они развијају и испољавају, као и о важности систематског и планираног анагажовања наставника у овој области.

Који су то поступци наставника, односно активности усмерене на развијање мотивације за учење? Да ли и ученици опажају те поступке као подстицајне? Одговоре на ова питања потражићемо у истраживању које је реализовано у основним школама. У истраживању су учествовали ученици и наставници. У даљем тексту ће бити приказан део резултата опсежнијег ширег истраживања који се односе на: (а) *уверења наставника* о мотивацији за учење и (б) *ставове наставника и ученика* према значају, могућностима и начинима развијања мотивације за учење (Lalić-Vučetić, 2015).

□ Значења која наставници приписују мотивацији за учење

Резултати истраживања у нашим основним школама о поступцима наставника који подстичу мотивацију за учење (Lalić-Vučetić, 2016b) показују да постоје разлике у уверењима наставника о мотивацији за учење, као и да наставници приписују различита значења мотивацији. Наставници препознају мотивацију као процес, али је усмереност тог процеса из њихове перспективе повезана са стицањем знања и вештина и награђивањем тих показаних знања. Наставници у незнатној мери препознају важност унутрашње мотивације и могућност њеног развијања у настави, док је према мишљењу наставника спољашња мотивација на врху лествице значења мотивације које они истичу.

Када је реч о дидактичко-методичким претпоставкама развијања мотивације, истраживање (Lalić-Vučetić, 2015; 2016b) показује да наставници наглашавају повезаност мотивације са стилем рада наставника и наставним методама које примењују (занимљив начин излагања градива, отвореност наставника да уноси новине у рад, љубав и ентузијазам наставника према послу којим се бави, наставникова подршка ученицима и уважавање

ученика). Такође, у оквиру различитих описа мотивације наставници већи утицај на мотивацију приписују особинама личности ученика, мотивишућем садржају, постављеним циљевима учења и животним вредностима ученика.

- Ставови наставника о природи, значају и могућностима развијања мотивације

Фактор који је добијен као најсложенији и најсадржајнији, и као такав објашњава највећи проценат варијабилитета свих исказа у овом истраживању, назван је *наставничка уверења о поступцима за развијање мотивације код ученика*. Иако је сам појам мотивације вишеслојан и садржи различите димензије, можемо претпоставити да су уверења и перципирана понашања груписана у овом фактору изузетно значајна за формирање слике коју наставници имају о значају мотивације и начинима наставничког подстицања у настави. Реч је о наставнику који требало би да подржава напредовање ученика у односу на његов претходни резултат, а не само у односу на другог ученика; да развија различите технике учења бавећи се примерима из ученичког искуства; да подстиче аутономију код ученика и учење из грешке, да преиспитује свој рад и уноси новине.

Резултати истраживања (Lalić-Vučetić, 2015) показују да наставници препознају значај примене функционалних знања, развијање мишљења ученика, развијање способности за уочавање, формулисање, анализирање и решавање проблема. Наставници опажају да примена истраживачког приступа настави ствара услове за развијање мотивације за учење, али остаје отворено питање колико често наставници то примењују на часу. Овакав начин вредновања и опажања поступака којима се доприноси развијању мотивације подразумева самосталан, као и тимски рад ученика, стицање радних навика, одговорности и јачање самопоуздања ученика, што је свакако и васпитни циљ наставе. Дакле, реч је о наставним поступцима који подстичу процес откривања, долажења до сазнања и закључивања што подразумева заједнички рад наставника и ученика, као и припрему наставника.

Наставници истичу још један фактор као веома битан. То је хумор који доприноси стварању позитивног окружења за учење (Lalić-Vučetić, 2015; 2016b). Оваква перспектива наставника подразумева детаљан план и јасне циљеве, као и припрему и изванредан степен креативности наставника у реализацији наставе, али је далеко од испуњавања пуке форме. С тим у вези је и тврдња коју истичу наставници, а која подржава одговорност,

улагање напора и истрајности у ситуацијама учења, без чега нема унутрашње мотивације. У целини, мотивација за учење се развија и негује на начин који подразумева: неформалан однос према настави, креативност и иницијативу наставника и ученика и доживљај аутономије ученика (Lalić-Vučetić, 2016b).

У истраживању се издвајају и наставникове перцепције *степенa мотивисаности и уверења о разлозима немотивисаности ученика* што указује на неколико образаца понашања ученика: ниска мотивација за учење или потпуно одсуство мотивације. Наставници истичу да ученици долазе неспремни на час, одлажу учење, учење доживљавају као одвојено од свакодневног живота, ученици нису навикнути да се удубљују у градиво и да размишљају. Наставници као главни разлог ученикове незаинтересованости за учење наводе начин учења који се своди на учење лекција и њихово препричавање. То говори о постојању више формализованог односа према настави заснованог на запамћивању и одсуству изазова и занимљивих садржаја. Такође, резултати истраживања показују да се незаинтересованост ученика за учење доводи у везу и са понашањима која ремете дисциплину на часу (Lalić-Vučetić, 2015; 2016b).

Гледано у целини, према мишљењу наставника, ученици нису мотивисани за учење на часу и углавном их занима оцена коју ће добити. Ученици су као што показују резултати истраживања првенствено усмерени на оцењивање, иако би било пожељно да у интеракцији са наставником, редовно добијају повратне информације о напредовању у учењу и о развоју својих вештина, компетенција, ставова и понашања (Havelka, 1984; Lalić-Vučetić, 2007; Matijević, 2004).

Када је реч о томе у којој мери наставници опажају значај ставова о мотивацији за учење и у којој мери их процењују (Lalić-Vučetić, 2015; 2016b), може се закључити да се у наставниковом односу према мотивацији за учење наглашава усмереност на потребе и потенцијале ученика, повезаност мотивације са дисциплином и наставком образовања. Наставници препознају да су њихови поступци значајни за развој мотивације и повезани са наставом и то приписују одређеним способностима, вештинама и личним квалитетима.

Наставници сматрају да мотивација постоји у неком облику, а да је наставник тај који је подржава и подстиче. Такође, мотивација се опажа и као особина и предуслов са којом деца долазе у школу из породице, што имплицира да је улога наставника да ствара услове за рад и мотивисаних и незаинтересованих ученика и обезбеђује услове и амбијент за испољавање ученикове постојеће мотивације у настави. Наставници опажају да су и

родитељи један од фактора који доприносе развијању мотивације за учење и у том смислу истичу значај њихове сарадње и укључивања у процес наставе (Lalić-Vučetić, 2015).

Дакле, мотивација за учење се развија и негује на начин који подразумева квалитетан однос према настави који укључује: креативност наставника, његову иницијативу и подржавање аутономије ученика (Ђерић, Bodroža, Lalić, 2012; Lalić-Vučetić, 2016a; Šefer, 2005). То су наставници који сарађују са другима и отворени су за другачија и нова искуства и настоје да подстичу иницијативу и ангажованост ученика. Резултати других истраживања потврђују да управо ученици који имају изражен доживљај аутономије у школи показују виши ниво ангажовања у процесу учења, интринзично су мотивисани, упорнији су и остварују боље постигнуће (Deci, Koestner & Ryan, 2001; 2004; Deci, Ryan & Williams, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003).

Када је реч о односу између различитих димензија ставова наставника о природи, значају и подстицању ученикове мотивације за учење у школи, резултати истраживања показују да се издвојила група наставника који сматрају да је за развијање мотивације важно *подстицати аутономију ученика* и који истовремено уважавају потребе ученика и креирају позитивну атмосферу за учење. Ипак, наставничко подстицање аутономије ученика често се односи превасходно на избор тема или уважавање критеријума индивидуалних разлика и као такво је веома сужено схватање аутономије што, неретко, имплицира и уверење наставника да ученик већ има одређени степен мотивације када дође у школу.

Као опозит овим поступцима наставника, на основу резултата истраживања (Lalić-Vučetić, 2015; 2016a), издвојили су се и наставници који испољавају више *директивни стил понашања* и стављају нагласак на традиционалне облике и методе наставног рада. Добијени налаз упућује на закључак да је иза ових садржаја доминантна перспектива наставника о формалном испуњавању наставног плана и програма, при чему је основни задатак наставника да реализује наставни програм, а не да развија мотивацију ученика за учење јер за то нема могућности, а ни времена. Поред тога, међу доминантним понашањима наставника издвојили су се облици понашања који су засновани на уважавању потреба ученика, искуствима ученика, наглашавању сваког учениковог напретка и успеха, награђивању радозналости и заинтересованости за учење. Ови наставници настоје да *створе позитивну климу* за рад ученика и заинтересовани су за укључивање

родитеља у наставу, што би утицало на ученикову мотивацију (Lalić-Vučetić, 2015; 2016a).

□ Ставови ученика о природи, значају и могућностима развијања мотивације

Када је реч о ученичким ставовима о природи и значају мотивације за учење у школском контексту, добијени резултати репрезентују различите аспекте мотивације, као и њихов однос према различитим начинима подстицања мотивације у настави. Налази истраживања показују да су ученичка уверења и перципирана понашања о поступцима за развијање мотивације груписана око *разумевања градива, планирања учења и метода рада на часу*. Ученици придају значај подстицању сопствене аутономије, односно истичу потребу да буду укључени и мотивисани за учење када је активност занимљива. Поред тога, увиђају да је неопходно да наставници примењују необичне и нове начине рада и омогуће им дискусију, размену мишљења, већу самосталност, као и креирање ситуација у којој ученик може да поставља питања. Такав приступ, према мишљењу ученика, подразумева и могућност избора у реализацији пројеката који подстичу заједнички рад ученика и интензивнију сарадњу (Lalić-Vučetić, 2015; 2016a). Могућност да ученици праве изборе један је од важних сегмената васпитнообразовног процеса који доприноси осећају аутономије код ученика и повратно позитивно утиче на квалитет његове мотивације (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Deci & Ryan, 1985; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Када је реч о анализи ставова ученика о природи, значају и могућностима развијања мотивације за учење у школском контексту, ученици истичу значај наставникових поступака који су усмерени на учениково разумевање градива, планирање и распоређивање времена за учење. Дакле, реч је о поступцима наставника који се односе на преиспитивање ученикових могућности и различитих начина рада током учења и наставе уз подржавање и подстицање самосталности ученика на когнитивном плану. Може се рећи да је овај налаз у вези са доживљајем аутономије ученика, што свакако утиче на степен ангажовања у процесу учења, остваривање постигнућа и мотивацију за учење. Резултати бројних истраживања показују да ученици природно имају потребу да се активно ангажују и иницирају своје понашање током процеса учења (Deci, Koestner & Ryan, 2001; Reeve, 2013; Reeve & Jang, 2006) и да се на тај начин повећава самопоуздање ученика, креативност, као и унутрашња мотивација.

Занимљиво је да ученици основне школе опажају да су укључени и мотивисани за учење када је активност интересантна, као и то да би наставници требало да науче ученике како да уче и да их упознају са различитим техникама учења. Ученици истичу да би наставници требало стално да уносе нешто ново и другачије у наставу и учење и верују да су личне особине наставника, као што су ентузијазам и креативност, претпоставка за развијање мотивације ученика. Када је реч о дидактичко-методичким претпоставкама развијања мотивације за учење, издваја се стил понашања наставника, његов однос према настави и раду и различити начини рада засновани на истраживању и експериментисању (Lalić-Vučetić, 2015; 2016a).

У оквиру резултата истраживања о *степену мотивисаности* ученици основне школе наводе да су мотивисани за учење у школи, да уживају да откривају нешто ново и решавају задатке. Ученици препознају лично ангажовање као важан услов учења и мотивације за учење, али наглашавају и да је битно планирање и организација учења. Овакав начин опажања учења је значајан за развијање мотивације јер отвара још један важаан аспект тог феномена, а то је планирање и истрајност у процесу учења (Lalić-Vučetić, 2015; 2016a).

Ученици истичу да је важно да упознају *систем вредности наставника* из кога се рефлектују и критеријуми процењивања учениковог знања и очекивања наставника у односу на ученика (Lalić-Vučetić, 2015; 2016b), што потврђују и резултати других истраживања који говоре о повезаности очекивања наставника и постигнућа ученика (Brophy, 2004; Good & Brophy, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Zimmerman, 1990; Woolfolk, 1995;). Истраживачки налази (Lalić-Vučetić, 2015; 2016b) показују да ученици наглашавају значај наставе која је усмерена на: истраживање и процес откривања, рад на пројектима, групни рад као могућност за развијање мотивације, као и иницијативе, креативности и одговорности. Ученици су сагласни са тим да је активност на часу и ангажовање ученика најбоље на задацима који су осмишљени као мали пројекти, што претпоставља сарадњу између ученика.

У оквиру *својстава ученика и карактеристика наставе* ученици основне школе истичу одговорност и помоћ другу што говори о социјално пожељном и алтруистичном понашању (Lalić-Vučetić, 2015). Када је реч о настави, ученици препознају да наставници не инсистирају на повезивању градива из различитих предмета и области, што говори о једној више формалној ситуацији учења. Ученици су запазили да је присутна усмереност

наставника на традиционалну наставу и да наставници дају готова решења за постављени задатак или проблем при чему је главни задатак изложити и испредавати градиво. Ученици опажају да се учење у нашим школама своди на препричавање и учење лекција (Lalić-Vučetić, 2015).

Ученици сматрају да наставници који примењују различите поступке за развијање мотивације за учење уважавају индивидуалне могућности ученика, труде се да их ускладе са захтевима у настави и истовремено подстичу истраживачки приступ у настави. На тај начин, пролазећи кроз различите нивое сазнања, код ученика ће се јављати и подстицати различити нивои мотивације који зависе и од низа других фактора као што су: когнитивни капацитети ученика, претходна мотивација, врста садржаја, врсте активности у току наставе. Да би се наставникови поступци примењивали, потребна су знања и вештине које ће наставник да користи у различитим наставним ситуацијама, али и разумевање феномена мотивације (Lalić-Vučetić, 2015).

Резултати истраживања (Lalić-Vučetić, 2015) показују да ученици наглашавају да је за учење потребно да наставник више времена посвети истраживању и експериментисању на часу. Ученици истичу уверење о томе да наставник утиче на мотивацију и начином на који предаје и начином на који ученицима представља значај свога предмета. Поред тога, ученици издвајају још неке особине наставника као пожељне за подстицање мотивације: да је расположен, весео наставник, који има енергију и воли свој позив. Ученици опажају да је наставник, на изванредан начин, задужен да унапреди мотивацију тако што ће ученицима предочити последице незаинтересованости за учење и разговарати са ученицима о њиховој будућности и циљевима учења (Lalić-Vučetić, 2015). Може се рећи да је улога наставника вишеструка и да су преплетене дидактичко методичке вештине наставника са личним особинама и начином на који наставник комуницира са ученицима. Ученици увиђају да је у настави неопходно да наставници примењују необичне и нове начине рада што за ученика подразумева ангажовање у активностима које ће пружити ученику могућност да испољи креативност (дискусија, размена мишљења, могућност да постави питање).

Једно од истраживачких питања у овом раду односило се на то да ли постоје разлике у опажању ученика и наставника у односу на степен мотивисаности ученика за учење, процену наставникових актуелних поступака за развијање мотивације у пракси и у односу на пожељне наставникове поступке за подстицање мотивације за учење. Резултати истраживања (Lalić-Vučetić, 2015) упућују на то да наставници имају мање

позитивну слику о активностима ученика и њиховој одговорности према учењу за разлику од ученика, строжи су у процени и ученике описују као незаинтересоване. Када је реч о учењу за оцену, може се рећи да су и ученици и наставници свесни чињенице да учење за оцену доминира у настави.

У оквиру *актуелних наставникових поступака* које примењује (на пример, организовање групног рада, повезивања садржаја са свакодневним животом и практичним примерима, разумевање градива, толерисање грешака, иницијатива ученика и наставника, уважавање индивидуалних разлика и предзнања ученика) установљено је да су ученици склонији да тврде да се ти различити поступци мотивисања јављају повремено, док наставници опажају да се чешће примењују. Занимљиво је уочити да су одговори ученика и наставника највише подударни у оквиру *димензије о поступцима значајним и пожељним* за развијање мотивације за учење. Наставници и ученици препознају факторе који доприносе унапређивању мотивације за учење што подразумева опажање наставника и ученика о томе да се мотивација може развијати. Када је реч о томе шта је пожељно и значајно за развијање мотивације ученика за учење, резултати истраживања (Lalić-Vučetić, 2015) показују да је могуће истаћи неколико кључних тачака у односу на ставове ученика и наставника: а) ангажованији и активнији приступ настави уз истицање истраживачког рада, б) постављање циљева и развијање навика учења, в) самосталност и истрајност ученика у задацима и г) отвореност наставника за уношење новина у наставу. Поставља се питање планирања и организације наставе и различитих ступњева активности наставника и ученика који у највећој мери и на најбољи начин утичу на подстицање мотивације за учење и то унутрашње.

■ Закључци и педагошке импликације

На основу резултата истраживања може се закључити да постоји свест наставника о значају и могућностима које се односе на развијање мотивације, али конкретни кораци, усмерења или евентуалне стратегије остају недовршене или препуштене личном ангажовању наставника и његовим особинама личности. Може се рећи да наставници опажају феномен мотивације као низ директних и индиректних веза између наставних метода, личности наставника, начина комуникације наставника и ученика, што чини садејство различитих фактора који доприносе развијању мотивације. Ипак, када је реч о процени стања, наставници виде узроке лоше мотивације у самом ученику

и њему приписују одговорност. Дакле, у настави и њеној организацији и реализацији леже могућности за усавршавање и побољшање, а то подразумева одређени стил понашања наставника, његова знања и вештине.

Кључна улога наставника у развијању мотивације за учење јесте у подстицању различитих врста и нивоа активности ученика. Наставник може да утиче на степен активности ученика на часу и да ствара услове за развијање мотивације. На пример, када наставник верује да су деца унутрашње мотивисана, више подржава њихов избор и самосталност и обрнуто, када верује да су деца споља мотивисана, више контролише и ограничава (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Đerić, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012; Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009; Reeve & Jang, 2006; Woolfolk, 1995). Дакле, зато је било важно установити како наставник разуме феномен мотивације и на који начин и којим поступцима доприноси њеном подстицању.

Такође, поставља се питање колико поступци наставника помажу у стварању услова да се испоље неке од суштинских карактеристика унутрашње мотивације. У том случају потребно је говорити о усмерености наставникових подстицаја који омогућавају да личност развија своје компетенције и формира одређене квалитете личности. Она то може ако јој се омогући већа аутономија у процесу школског учења. Због тога, вероватно, ученици и преферирају оне факторе у процесу школског учења који повећавају могућност њиховог активнијег односа према учењу. Међутим, то је, пре свега, могуће у оквиру задовољавајућих међуљудских односа у школском колективу. Отуда је квалитет односа наставник–ученици и међусобни односи вршњака у школском учењу онај најшири услов подстицања унутрашње мотивације код ученика.

Имајући у виду бројне теоријске анализе и налазе истраживања, импликације за подстицање и развијање ученикове мотивације за учење можемо посматрати у оквиру значаја који мотивација има за ученика и наставника, односно наставу. На пример, школско градиво код ученика често изазива одбојност или страх јер се чини несавладивим или претешким што отвара следеће питање: „Како превладати ову врсту несклада, тј. како мотивисати ученике?“. Решење можемо потражити у подели тема на низ мањих, лакше савладивих целина; давању упутства за учење; указивању на важност градива у животу детета што ће помоћи да садржај учења буде схваћен као изазов. Такође, требало би истицати значај учења у људској мотивацији где доминира схватање да је учење иманентно човековој природи као задовољство, као и то да су емоције детерминанте мотивације.

Дакле, од начина остваривања учења зависи ниво мотивисаности детета за школско учење. Поред тога, школско градиво би требало ослањати на дететову постојећу мотивацију. Наставник треба да прати различите нивое пажње, заинтересованости и активности ученика, те да би одржао мотивацију за учење, треба да уважи одређене захтеве који се односе на ученика, његово предзнање, искуство, узраст, истрајност на задатку, ниво разумевања садржаја. Настава треба да укључи емоције ученика и у одређеном смислу одржи емоционалну тензију (Deci & Ryan, 2004; Meyer & Turner, 2002; Ryan & Deci, 2000) и изазов (Barrett & Morgan, 1995). Оцена би требало да подразумева и вредновање залагања ученика, истрајавање на активности, као и повратну информацију о напредовању (Brophy, 1981, 2004; Lalić-Vučetić, 2007; Ryan & Deci, 2000). У настави треба обратити пажњу и на доживљај успеха, односно неуспеха јер је за мотивацију значајно колико се ученици осећају успешним и ефикасним. Наставник треба да има увид у ниво ефикасности у раду ученика и да прилагођава захтеве или стандарде наставе и ученику пружа адекватну повратну информацију.

Даље, пожељно је осмислити ситуације у којима ученик сам креира неизвесност у настави; удовољити дететовој потреби за знањем и радозналешћу; ставити ученика у ситуацију да манипулацијом чињеницама разреши појмовни конфликт; сазнајну радозналост мотивисати постављањем питања, неочекиваним уводима или анегдотама; обезбедити ученику оптималан ниво когнитивног изазова, да би се избегли монотонија и досада; остварити максимум индивидуализације; имати у виду дугорочне циљеве које ученик поставља при раду у настави.

Да би дете задовољило потребу за овладавањем школским градивом, треба подстицати такву наставу у којој ће ученик стицати осећање припадности на основу рада, успеха, залагања и креативности; обезбедити савладивост садржаја; обезбедити постепени пораст нивоа сложености наставног градива у складу са могућностима ученика; помоћи детету да превазиђе неугодности; толерисати грешке и посматрати их као могућност за учење.

Врло често се мотивисано понашање описује као доживљај или стање које обезбеђује неку врсту екстазе, узбуђења или обузетости активношћу, односно „урањања” у активност (Deci & Ryan, 2004; Palekčić, 1985; Suzić, 2005). Манифестује се у високој концентрацији, истрајности, посвећености. У том смислу пожељно је обезбедити елементе игре у настави (Šefer, Angelovski i Milošević, 2012) и наставник може да примени низ процедура и техника којима би обезбедио исказе ученика о доживљају наставног градива, о томе

како се ученик осећа на његовим часовима. Такође, пожељно је организовати наставу путем решавања проблема и групни рад.

С обзиром на чињеницу да компетенције настају у интеракцији са околином, веома је значајно развијати осећај компетентности и слободу да ученик може да тражи помоћ од наставника (Järvelä, 1995; Trebješanin, 2009) и поставља питања (Pavlović, 2003). Наставнички поступци који ће јачати или одржати мотивацију односе се и на подстицање самосталности ученика: уводити технике учења учења; организовати самосталне пројекте; стварати ситуације изазова; градиво прилагодити потребама ученика за остваривањем компетенције и самодетерминације (Deci & Ryan, 2004). Самодетерминација је важан фактор у остваривању циљева учења и постизању успеха у школи. Уважавање ученичке аутономије у духу ове теорије подразумева одређене начине понашања наставника: охрабривање ученика да испоље самосталност и иницијативу у решавању проблема, уважавање ученичких интересовања, развијање различитих социјалних вештина, развијање самоодговорности у процесу учења, помагање ученицима да препознају властите потенцијале, подстицање ученика да се суоче са изазовима и евентуалним препрекама током процеса учења.

Наведене препоруке можемо употпунити *наставничким поступцима* којима се развија и подстиче ученикова мотивација, а које смо разврстали према категоријама које чине релевантне сфере васпитнообразовног рада у настави:

- I *спољни подстицаји усмерени на развијање учениковог самопоуздања;*
- II *наставнички подстицаји усмерени на планирање наставе и самоевалуацију ученика (подстицаји усмерени на подучавање о техникама вођења учења и ученикову самоевалуацију);*
- III *наставнички поступци и понашање ученика у самом наставном процесу (пожељне наставне активности усмерене на развијање унутрашње мотивације) и на крају*
- IV *поступци који ће наставнику обезбедити потребан самоувид у наставу (наставник као рефлексивни практичар).*

Ово говори у прилог чињеници да се поједине стратегије или поступци наставника у развијању мотивације за учење могу планирати и осмислити као конкретни кораци у оквиру професионалног развоја и усавршавања наставника о могућностима примене у различитим наставним ситуацијама. Ти кораци би подразумевали следеће:

- установити карактеристике мотивације у различитим наставним ситуацијама;

- установити факторе који утичу на ефекат мотивације (стил понашања наставника, узраст ученика, особине ученика, карактеристике наставе);
- установити различите врсте понашања које је могуће мотивисати на различите начине;
- установити карактеристике појединих наставникових поступака у развијању мотивације и ефекте на постигнуће и понашање ученика;
- указати на могуће негативне ефекте одређених облика мотивације и најчешће недоумице и заблуде.

У овом раду била нам је намера да покренемо одређена значајна питања у области мотивације, као и то да размотримо законитости и елементе одређених концепата и стратегија, метода или поступака у области мотивације које је могуће примењивати у наставној пракси, али и да подстакнемо друга истраживања у овој области. Теоријска анализа и реализовано истраживање представљају допринос сагледавању феномена мотивације у настави и дају податке о начинима на које ученици и наставници опажају и објашњавају мотивацију за учење, као и могућа решења за њено развијање у настави.

■ Литература

- ☞ Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409–21.
- ☞ Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- ☞ Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- ☞ Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood. A conceptualization and review. In R. H. MacTurk & G.A. Morgan (eds.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications* (57–94). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- ☞ Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati - Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- ☞ Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Đurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. i Budevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji* (Neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd: ZVKOV.
- ☞ Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32.
- ☞ Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200–215.
- ☞ Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165–183.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: the behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852–859.
- Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - novi pristup obrazovanju* (125–152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(2), 109–132.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hardre, P. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–311.
- Havelka, N. (1984). Ocenjivanje i motivacija za učenje. U Đ. Petković (ur.), *Zbornik Ocenjivanje* (11–14). Beograd: Prosvetni pregled.
- Järvelä, S. (1995). The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: interpreting the learning interaction. *Learning and Instruction*, 5(3), 237–259.
- Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje (odbranjena doktorska disertacija)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Lalić-Vučetić, N. (2016a). Mogućnosti razvijanja motivacije za učenje: perspektiva nastavnika i učenika. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 1–15.
- Lalić-Vučetić, N. (2016b). Razvijanje učenikove motivacije za učenje. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (123–149). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349–366.
- Lalić-Vučetić, N., Stevanović, J. i Gundogan, D. (2018). Igra, istraživački rad i kritički dijalog u nastavi: iskustva nastavnika razredne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 25–49.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371–409.

- ☞ Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- ☞ Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114.
- ☞ Mirkov, S. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Neki aspekti nastave matematike i prirodnih nauka iz ugla nastavnika i učenika. U Trivić D., Bulatović, D. & Krsmanović V. (ur.), *Prvi naučni simpozijum sa međunarodnim učešćem Teorija i praksa nauke u društvu: od krize ka društvu znanja, sa obeležavanjem 40 godina katedre za nastavu hemije*, Knjiga radova, CD ROM (144–159), Beograd, Srbija, 14-16 novembar 2012, Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- ☞ Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ Palekčić, M. (1989). Motivacija u kontekstu vaspitanja. *Pedagogija*, 1, 7–37.
- ☞ Pavlović, B. (2003). Dečja pitanja kao osnova nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 131–150. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teacher say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- ☞ Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.
- ☞ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- ☞ Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (eds.) (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Francisco: Academic press.
- ☞ Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- ☞ Suzić, N. (2006). Unutrašnja i vanjska motivacija u školskom postignuću. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 289–310.
- ☞ Šefer, J, Angelovski, N. i Milošević, Z. (2012). *Kreativna nastava u praksa: igra i istraživanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Šefer, J., Radišić. J. & S. Jošić (2012). Istraživački rad i rešavanje problema kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje u nastavi. U J. Šefer, & J. Radišić (ur), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja Implikacije za obrazovnu praksu* (243–266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia. *Educational Studies*, 38(1), 89–110.
- ☞ Trebješanin, B. (1987). O odnosu „unutarnje“ i „spoljne“ motivacije. *Psihologija*, 1/2, 86–91.
- ☞ Trebješanin, B. (1998). Intrinzična motivacija kao cilj nastavnog procesa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 168–179.
- ☞ Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- ☞ Trebješanin, B. i J. Šefer (1991). Motivacija učenika. U J. Šefer (prir.), *Učitelj u praksi* (72–96). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- ☞ Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- ☞ Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.