

## ПРИМЕНА НАГРАДЕ И ПОХВАЛЕ У ШКОЛИ

*Резиме.* У педагошкој литератури се истиче да је поступак награђивања пожељан у васпитању ученика и да је саставни део рада наставника у школи. Међутим, важно је одредити када је за неко понашање значајна примена награде и похвале и које су то «одређене ситуације» у којима награда или похвала могу имати штетне последице. Примена награде и похвале у школи има своје специфичности у односу на примену у породици, јер су награде за пожељно понашање, као и похвале, формалне и административно прописане. Значење награђивања често је сужено и поједностављено и на тај начин представља врсту механичког реаговања наставника на понашање ученика. Због тога се награђивање, нарочито када је похвала у питању, лишавала подстицајућих својстава која, ако подразумевају подршку и охрабрење, доприносе развијању дететовог самопоуздања и позитивне слике о себи. Стога је у овом раду, кроз преглед истраживања код нас и у свету, дат приказ врста награде и њихових ефеката у васпитању, с циљем да се расветле неки аспекти поступка награђивања, и на тај начин провери њихов значај за исходе васпитно-образовног процеса и развој личности ученика. Сматра се да материјална награда има јаче изражену контролну улогу, док вербални подстицај и похвала пре значе информацију о успеху. У наставку текста разматрају се поједини фактори који су битни за ефикаснију примену награде и похвале у конкретним васпитним ситуацијама, као и њихове мотивационе предности за васпитно-образовни рад наставника. У завршном делу рада изнесене су могућности за успешнију примену награде и похвале у школи.

*Кључне речи:* васпитање, награда, похвала, ученици, настава.

Проблем награђивања привукао је нашу пажњу због уложеног напора који постоји између васпитних ставова и васпитне праксе у погледу примене награде и похвале у васпитању деце. У стручној литератури и у јавности постоји став да је награђивање пожељно у васпитању деце и да је саставни део рада васпитача. Међутим, истраживања школске праксе указују на то да један број наставника не примењује поступак награђивања на педагошки заснован начин, због недовољне упућености у начине примене награде. Такође, истраживања су потврдила да се казна као васпитна мера чешће користи од награде. Имајући у виду различите истраживачке контексте у којима су испитивани ефекти награде, настојали смо да у литератури потражимо научно засноване податке о стварним ефектима награђивања деце у школским условима. Сматрали

смо потребним и корисним да те научне чињенице изнесемо у виду прегледа истраживања, јер је награђивање проблем који има значај за исходе васпитно-образовног процеса и развој личности ученика.

Дете врло рано реагује на награду и похвалу, као и на казну, о чему се говори и у старијим и у савременим радовима који се баве овом проблематиком. Већина истраживања показује да су добро промишљена похвала и признање за дете ефикаснији у усмеравању учења од опомене. Сматра се да награда и похвала даје с већом вероватноћом позитиван правац жељеном понашању, за разлику од опомена и забрана. Из тог разлога, награда и похвала су увек, или барем по правилу, у васпитно-образовном процесу нешто пожељно, а казну треба избегавати колико је то могуће. Ипак, овакво становиште изгледало би сувише поједностављено и стога наглашавамо потребу селективног приступа како у вези са наградом, тако и похвалом. Важно је одредити када је за неко понашање значајна примена награде или похвале и које су то »одређене ситуације« у којима награда или похвала могу имати штетне последице.

Примена награде и похвале у васпитању ученика у школи има своје специфичности у односу на примену у породици. У школи су награде за пожељно понашање, као и похвале, формалне и административно прописане и предвиђене. Даље, у односу на породицу, поступак награђивања и похваљивања у школи одвија се у посебним условима, с обзиром на однос између наставника и ученика, који је одређен њиховим улогама. То је посебно значајно, како за врсту награде која ће се применити, тако и за очекивања од стране наставника у погледу деловања примењене награде. Осим тога, наставник даје значајан допринос развоју дететовог појма о одраслој особи, стварању слике о »пожељном одраслом«. Истраживања су показала да постоји већа повезаност дечје вредносне оријентације и учитељевог понашања, него понашања њихових родитеља према њима (Шевкушић-Мандић, 1992б). Утицај васпитача у школи успоставља се веома брзо. Наставници, такође, својим особинама и понашањем представљају узоре које ученици опонашају и идентификујући се са њима усвајају обележја која трајно задржавају. Истраживања су показала да се учењем по моделу усвајају већи делови или чак целовити обрасци понашања (Бандура, 1982). Уколико наставник примењује подстичуће поступке у васпитању деце, велика је вероватноћа да ће особине личности васпитача бити прихваћене као позитивна вредност за дете. На тај начин дете бива мотивисано да покаже позитивно вредноване особине и у свом понашању. Друга особеност у примени награде јесте у томе што су ови поступци у школи скоро увек

јавни и што присуство друге деце може бити и позитивни и негативни поткрепљивач учениковог понашања.

Радови истраживача као што су Anderson, Flanders, Amidon, Hough, Withall и други (према: Шевкушић-Мандић, 1991) допринели су систематизовању знања о интеракцији наставника и ученика у разреду, као и о значају великог броја варијабли за остваривање различитих васпитно-

-образовних циљева. С обзиром на то да су ова истраживања индиректно долазила и до података о ефектима наставникових поступака награђивања и кажњавања, у овом излагању поменућемо неке њихове налазе. Истраживања о понашању наставника на часу указују на проблем неприпремљености наставника за стварање и одржавање подстицајне климе у току наставе. На пример, једна од најчешћих грешака у понашању наставника је у томе да непожељно понашање ученика поткрепљује сталним опоменама које скрећу пажњу на ученика али, истовремено, остају без ефекта. Установљено је да наставници много чешће примењују прекоре и опомене него похвале и то чине на погрешан начин, затим да ученици који се понашају на непожељан начин изазивају већу пажњу наставника, него ученици који се добро понашају. Уочена је још једна типична грешка која се односи на очекивања наставника: ученик који се добро понаша ретко се похваљује, а стално се опомиње, ако то не чини. Такође, налази указују на то да награђивање доброг понашања ученика на часу одобравањем, похвалом или пажњом знатно опада са узрастом ученика.

#### *Ефекти награде као васпитног средства*

Награђивање је догађај који прати неко понашање и појачава вероватноћу поновног јављања тог понашања (Гашић-Павишић, 1991: 144). Ова дефиниција изједначава награђивање са позитивним поткрепљењем и награду са позитивним поткрепљивачем. Према томе, награда је све оно што се особи којој се даје чини привлачним и пожељним и што је подстиче да понови понашање за које је награђена. У практичном васпитном раду као позитивни поткрепљивачи примењују се: *материјални* – опипљиве и конкретне ствари (на пример, храна, играчке, новац); *социјални* – неки облик пажње или похвале, признања од одраслих или вршњака; *активности* – учешће у игри, гледање филмова или ТВ програма, слушање прича, певање у хору, играње друштвених игара, одлазак у заједничку шетњу и на излет, извршавање почасних задужења

која даје васпитач; и коначно *симболички* – значке, жетони и сл. Неки од ових поткрепљивача су биолошки одређени, њихово деловање не зависи од посебних процеса учења (на пример, храна, вода, топлота), али већина их је научена.

Награде које се примењују у школи могу се поделити у две категорије: *нематеријалне* и *материјалне*. Прву групу чине сви облици изражавања наставникове пажње према детету, наставниковог одобравања, признања и охрабривања, као и облици пажње од стране других ученика у разреду и других особа у школи. Материјалне награде подразумевају добре оцене, разне врсте писмених признања у виду похвале и дипломе, разне активности (учешће на приредби, излету, почасна задужења у разреду и школи), неке предмете у виду поклона (књиге, прибор, играчке и сл.). Награде могу бити и у виду симбола (значке, поени, жетони) који се могу по одређеном поступку разменити за неку активност или предмет до којих је детету стало.

Пажња наставника према детету једно је од најуспешнијих средстава којима наставник може утицати на дететово понашање, тако што ће одређене видове понашања појачати и учврстити. Чак и негативна пажња (наставникова опомена, грдња, прекор, љутња) представља за неку децу подстицај и она понављају своје недисциплиновано понашање, како би поново привукла пажњу наставника, као и других, јер је за њих важна примећеност. Зато је важно да наставник пажњом награди децу која се понашају на пожељан начин. Похвалити гласно дете, насмешити му се, погледати га, помиловати га по глави – све су то начини како наставник може да награди дете за поступак који сматра пожељним и који би било добро да дете понови. Пажња и похвала имају кључну улогу у мотивисању деце за рад, у подизању њиховог самопоуздања и подстицању на истрајност у обавезама.

Материјалне награде делују на дете у оној мери колико је детету стало до њих, што би наставник требало да зна. Занимљиво је да постоји могућност да се расподељивање (давање и одузимање) материјалних награда изгради као систем мера као што је то случај у неким школама на Западу (на пример, размена жетона). Понављање пожељног начина понашања (унапред договореног) награђује се поенима или жетонима који се на крају одређеног периода (на крају часа или дана, или недеље) размењују за активности или ствари које желе, а које се могу добити у школи. Примена овог поступка у школи захтева познавање и испуњавање низа услова којима се обезбеђује његова ефикасност.

Награде су најчешће прилагођене врсти активности и узрасту ученика: књиге, школски прибор, предмети које воле ученици одређеног узраста (лопта, бицикл, компјутер). Награде могу бити и у форми омогућавања да се ученик још интензивније бави активношћу у којој се истиче: стипендије, уплате за курсеве страних језика, разне врсте летњих школа, упућивање у дечју сликарску колонију и сл. На ширем плану, награде могу бити и одређене (унапред објављене) привилегије приликом уписа појединих врста школа. Новчане награде су релативно ретке у процесу васпитног рада, мада и оне могу имати своје оправдање у одређеним околностима (награде за остварени рад у некој акцији, манифестацији, ђачкој задрузи). Награда, као и похвала, мора бити оправдана и правична. Иза сваке награде морају, према томе, стајати остварени високи резултати. Понекад награда треба да представља и угодно изненађење.

У литератури постоје опречна мишљења о награди и њеном мотивишућем дејству. Анализирајући извештај број емпиријских истраживања, Самегон и Ригсе (1994) су дошли до сазнања да се смањује унутрашња мотивација, ако је сама награда циљ активности. Испитаници који су добили очекивану опиљиву награду за рад, комплетирање или решавање задатка (задатак изненађења), показали су значајно нижи ниво унутрашње мотивације него они који нису награђени, мерено временом проведеним у бављењу задатком након што је награда повучена. Исти аутори су мерили и однос *очекиване* и *неочекиване* награде. Особе које су награђене очекиваном наградом показале су нижи ниво унутрашње мотивације него оне које су награђене неочекиваном наградом. Штетни ефекти награде појавили су се када су испитаницима обећане награде за само учешће у раду, независно од успешности решења задатка. Дакле, уколико наставник уведе награду као вид материјалне стимулације за учествовање ученика у некој активности, мора да обрати пажњу и на ефикасност овог учествовања, како би имао повратну информацију о стварној мотивисаности ученика.

У вези са истим феноменом, Деси (према: Сузић, 1998) сматра да ће степен унутрашње мотивације опасти када особа која је почела да се бави неком активношћу због унутрашње мотивације, почиње да бива везана за вањску награду или новац добијен за обављање те активности. Ови налази упућују на закључак да се материјалном наградом не може остварити унутрашња мотивација, те да се достигнути ниво унутрашње мотивације може смањити увођењем материјалне награде.

И поред тога, не можемо тврдити да награда под одређеним околностима нема никаквих позитивних ефеката. У експерименту који су извели Leeper, Green и Nisbett (према: Сузић, 1998: 164) тестирана су деца тестом »слободне игре у задатку«. Деца су била подељена у три групе: (а) група која црта за очекивану награду, (б) група која не очекује награду, али је награђена у току активности и (в) група без награде. Након извршеног награђивања, деца су остављена да се слободно играју, али су могла и да цртају. У слободној игри, прва група деце провела је мање времена на цртању него остале две. Цртањем се највише бавила б-група која је неочекивано награђена (према: Сузић, 1998: 164).

Међутим, други експерименти нису дали овако једнозначне налазе. Orlick и Mosher (према: Сузић, 1998) установили су да неочекивана награда смањује мотивацију. Претпоставља се да фактор неочекиваности може имати позитивне ефекте, али само као ефекте изненађења. Ипак, то отвара питање могућности деловања фактором изненађења. Када је школа у питању, моменат изненађења и неочекиваности, по питању материјалне награде, мора се користити веома селективно.

Питање стимулативности награде једно је од суштинских питања за наставника. Да би награда била *стимулативна за понашање* мора се оријентисати на унутрашња својства личности ученика. Штетни ефекти награде могу се појавити ако се ученику обећају награде само зато да би учествовао у раду, независно од успешности решења задатка. Тако, на пример, родитељи често стимулишу дете за бављење школским обавезама, не улазећи у то да ли је дете стварно усвојило градиво. Број сати проведених уз уџбенике није мера која ће родитељима дати повратну информацију о стварној мотивисаности њиховог детета. Исто вреди и за школу. Наставник ће погрешити ако уведе неки вид материјалне стимулације за само учествовање ученика у активности, без повратне информације о ефикасности овог учествовања.

Ако ученик има јасну представу шта конкретно треба да уради и колико ће остварење бити награђено, можемо очекивати позитивне ефекте. На основу бављења активношћу у слободном времену, може се закључити да ли је личност мотивисана за одређену област, пројекат или извршавање задатка. Ова мера је такође значајна за школске околности. Наставник може дати задатак који ће ученици решавати у слободном времену, под претпоставком да је задатак из области којом је ученик заокупљен и да је задатак у складу са његовим могућностима. Воља за бављење активношћу (добровољност) је, такође, значајна мера

коју наставници могу користити у подстицању учениковог рада у школи.

О оправданости или неоправданости награде у школским условима није могуће изнети једнозначне закључке, али се могу извести извесна правила у погледу примене награде у појачавању мотивације у ситуацији учења, а која подразумевају следеће: награде треба да произлазе из *ситуације учења* и не смеју бити »ситуација за себе«, награда не сме да потцењује дететову личност и она треба да има и *социјално афирмативни карактер*.

На крају, изложени резултати истраживања указују на то да је о ефектима награде најчешће расправљано у области мотивације за школско учење и да је посебан значај дат условима под којима материјална награда, као спољашње мотивационо средство, делује на развијање или одржавање унутрашње мотивације. С обзиром на то да се овај рад односи на ефекте награде у школским условима, поменућемо и неколико аспеката награде о којима се говори у оквиру теорије компетенције и самодетерминације, а које је навео аутор Деци (према: Сузић, 1998). Он истиче, с једне стране, *контролни аспект награде* који се односи на спољашњу, нивелациону функцију награђивања (на пример, количином новца се награђује ниво остварења), што може бити и школска оцена и, с друге стране, *информативни аспект награде* који пружа особи повратну информацију о њеној успешности или ефикасности. Основна улога повратне информације је обавештавање. Даље, социјално награђивање подразумева награду која се даје за *остварену ефикасност или квалитет активности*, а не само за бављење активношћу. Ефекти се исказују у односу на остварење чланова колектива или у односу на задати стандард. Сматра се да социјално награђивање води ка повећању интересовања за дату активност. Другим речима, ученици ће се ангажовати на садржајима који их претходно и нису интересовали, ако им успех на тим садржајима доноси компетенцију.

Сматра се да материјална награда има јаче изражену *контролну* улогу, док вербални подстицај и похвале пре значе *информацију* о успеху. Али, у ситуацији када вербални фидбек није позитиван, он може да делује негативно. И не само да негативни фидбек може бити нестимулативан за ангажовање у слободно изабраним активностима, него и претеране похвале могу да обесхрабре. У лаким задацима похвала може да значи негативну информацију о способностима детета. Оно из овакве похвале може да закључи како наставник мисли да није способно за теже задатке, кад га похваљује на лаким задацима.

Основно средство деловања социјалне средине, Harter и Donaldson (према: Требјешанин, 1986) виде у поступку социјалног награђивања. Оне, такође, разликују већ поменуте функције социјалне награде: *непосредно мотивишућу*, јер наводи дете да се одређеном активношћу бави (не бави) и доводи до осећања задовољства (незадовољства), и *информациону*, као знак да је особа била успешна у конкретној активности.

Када је у релацији ученици-школа и наставници наглашена нормативна, контролна функција, онда то вероватно води формирању спољашње мотивације. Овде се ученик оријентише на достизање спољних норми и стандарда, а не личних. Борба за оцене, дипломе или награде, представља типично понашање које води развоју спољне контроле понашања (спољашња мотивација). Међутим, када спољни подстицаји стварно имају у виду развој личности и кад они нису само доживљени као подстицајни, него и кад активирају оно што води унапређењу личности, они онда доприносе активирању и развоју унутрашње мотивације.

Дилема о ефектима примене материјалне награде подржана је подацима који говоре о великим индивидуалним разликама у њеном деловању на поједину децу. У том смислу, поменућемо испитивања ефеката ускраћивања позитивног поткрепљења (награде) као облика казне. При кажњавању деце, када говоримо о материјалним поткрепљивачима, одузимају се или ускраћују ствари које за децу представљају неку вредност: играчке, слаткиши, џепарац, сличице, значке, стрипови, или жетони и поени, као ствари које саме по себи немају вредност, али се могу разменити за вредне ствари. Позитивни поткрепљивачи могу бити и неопипљиви, а то су разне врсте привилегија и активности (гледање филма, гледање ТВ програма, возња бициклом, одлазак на рођендан, игра са друговима итд.) или социјално уважавање (бити »командант« у игри или »дежурни« у учионици). У литератури се наводи експеримент који су извели Birnbaueг и сарадници (према: Гашић-Павишић, 1988) који су испитивали како ускраћивање и поновно враћање награде утиче на постигнуће ретардиране деце. Испоставило се да су се ученици различито понашали у вези са ускраћивањем жетона као награде: већина је показала опадање у постигнућу, а остали се нису у том погледу мењали. Код неких ученика који су постизали слабији успех, јавило се немирније понашање. Када су жетони као награда били поново уведени, ученици који су после ускраћивања постизали слабији успех вратили су се на свој ранији ниво. У истраживањима где се ускраћивање жетона користило у школи, забележено је знатно смањивање непожељног понашања у учионици (неприлагођено понашање, немирно понашање, смањивање тужа-



кања у школи) као резултат тог ускраћивања. Поступак »цена одговора« посебно је погодан за континуирану употребу, зато што је установљено да је кажњавање погрешних одговора и награђивање тачних, понекад, успешније него само награђивање тачних. Могућа опасност од кажњавања непожељног понашања ускраћивањем материјалних поткрепљивача је у томе што се управо скреће пажња на такво понашање, чиме се оно, у ствари, може поткрепљивати и тако поништавати ефекат казне. Ипак, према мишљењу неких аутора, пожељно је избегавање кажњавања, односно да се неким другачијим поткрепљивачима постигне исти циљ.

Какав ће бити ефекат награде зависи истовремено од неколико фактора: *природе награде, начина* на који је примљена, целокупног *контекста* у коме се награђивање обавља и *карактеристика субјекта* (узраста, пола, когнитивних капацитета, посебно његовог иницијалног односа према активности која се награђује (Савић, 1994). Када се награђивање доживљава као информација о властитој успешности, када оно служи повећању компетенције, онда је оно мотивационо позитивно. Ако се награда и похвала опажају као подстицаји, ако је и целокупна атмосфера подстицајна, онда ће то подстицати и испољавање и развој унутрашње мотивације. На крају ћемо изложити још једну врсту награда, симболичку материјалну награду, чије карактеристике у одређеним околностима могу бити мотивационо вредне у раду наставника са ученицима.

*Плакета, пехар, диплома као врсте симболичке материјалне награде.* Награђивање симболичком материјалном наградом има посебан вредносни контекст. Плакета, пехар или диплома додељују се: јавно и/или свечано, за успешно савладани програм обуке или такмичења, за посебан допринос појединца, групе или институције. Мотивациони основ понашања личности приликом добијања симболичких награда је социјална промоција као и задовољство бављења самом активношћу. Најпоузданији знак мотивисаности је истрајавање на активностима које воде ка освајању дипломе, плакете, пехара. Да би активност која води симболичним материјалним наградама била успешна, нужно је да појединац сâм, или у групи, преузме обавезу. Преузете обавезе се везују уз циљ активности, који може бити индивидуални или групни. Ова врста социјално-афирмативне награде долази као завршница активности. Освајање дипломе требало би да почива на толеранцији, групној подршци и сарадњи, насупрот егоизму.

У основи социјалног мотива је жеља личности за популарношћу, уважавањем, али и одговорношћу и алтруизмом. С тог аспекта, школа је веома значајна у процесу социјализације, јер омогућује укључивање ученика у различите активности које ће допринети развоју осећања важности и одговорности. Такође, школа има све претпоставке да код ученика развија и осећање припадности колективу. Нека истраживања показују да такмичења која се завршавају освајањем пехара или плакете често не подржавају учениково развијање припадности и љубави према групи, већ егоизам и искључивост (Сузић, 1998). При томе, треба имати у виду да наставник може битно утицати на односе у групи ученика и градити атмосферу сарадње и подршке, како би се такмичења за пехар или плакету доживели као чин социјалне акције, у коме ће неуспех бити прихваћен као изазов за идуће такмичење и прилика за одобравање и признавање заслуга победнику. Сваки појединац у групи је осетљив на мишљење осталих чланова и то, како на њихову похвалу, тако и на изречену критику и казну. Због великог утицаја вршњака на развој појединачно, значајно је да се усмерава формирање и рад дечјих група у школи.

Осим подстицања припадности групи, поменућемо још један аспект социјалне мотивације, чија суштина је у томе што група служи индивидуи као медиј или социјални простор провере властите вредности. Управо то чини симболичке награде ефикасним начином провере властитих способности. Ова самопровера може бити снажан мотиватор, ако наставник у групном плану активности подстиче допринос сваког појединог ученика.

#### *Ефекти похвале као васпитног средства*

Наставник упућује ученицима различите врсте социјалних порука како би, у већој или мањој мери (што је у вези с његовим наставним стилем), контролисао понашање ученика. Ове поруке он шаље различитим *вербалним* и *невербалним* знацима који су понекад знаци одобравања ученицима да треба да наставе са започетим начином рада на задатку, одговарања на питање или понашања уопште. Похвала је, такође, врста социјалног поткрепљења коју наставник шаље различитим вербалним знаковима, и као таква она је најстарије и најчешће коришћено средство подстицања у васпитању. Навешћемо неке знаке одобравања који могу чинити садржај похвале: (а) речи: »да«, »добро«, »лепо«, »у реду«, »одлично«, »само напред«, »одличан рад« и (б) реченице: »То је паметно«,

»То ми се свиђа«, »Види се да си радио«, »Само тако настави«, »Лепо си то објаснио«, »Ти напредујеш« и сл. Такође, невербални знаци одобравања су: (а) фацијални – осмех, мотрење, подизање обрва, ширење очију итд.; (б) покрети тела – аплаудирање, дизање руку, подизање палца, климање главом и сл. Похвала као врста вербалне стимулације има одређене предности, у односу на материјалну награду, у мотивационом смислу. Она припада сфери интерперсоналних односа и, по правилу, износи се јавно. У њеној основи је *социјална промоција*.

Вредност похвале, нарочито мотивацијска, потврђена је и многим емпиријским истраживањима која су, уз то, дала и низ конкретних сугестија. Анализа истраживања феномена вербалне стимулације из низа радова указује на закључак да вербална награда, односно похвала, доприноси унутрашњој мотивацији. Субјекти награђени вербалном похвалом (или: позитивном повратном спрегом) показали су значајно вишу унутрашњу мотивацију него ненаграђени субјекти (Cameron & Pierce, 1994). Ако награђивање рашчланимо по типовима награда, очекивању или случајности, резултати указују да, по мери бављења одређеним задатком у слободном времену, вербална награда (похвала) продубљује повећање унутрашње мотивације.

Осим социјално-промотивне вредности, вербална похвала има и *информативну вредност* – она казује да је неко нешто добро урадио. Стимулативност вербалне награде (похвале) тумачи се вредношћу информације која иде уз похвалу. Овде се ради о повратној спрези која у себи носи и вредносну квалификацију, коју износи проверени ауторитет у датој области, у конкретном случају, наставник. Наставник не мора да одобри циљ или да похвали само целокупну активност, него и низ аспеката активности. Ако је ученик направио грешку и нашао излаз из ситуације, наставник може похвалити начин на који је то ученик урадио или, ако није нашао решење да похвали то како је ученик поднео грешку.

Навешћемо неколико значајних резултата истраживања о утицају наставника на постигнућа ученика који истичу значај повратне информације. Сматра се да наставници који дају редовне и опширне повратне информације имају боље резултате код својих ученика (Brophy, 1989). Истиче се да је важно да исправни одговори буду наглашени као такви (јер ако ученик који одговара, зна да је одговор тачан, остали не морају у то бити сигурни), али не на начин да се позитивна повратна информација сведе на похвалу (вербално или афективно изражавање друштвене награде која премашује обичну афирмацију). Такође, установљено је да

фреквенција похваљивања обично позитивно корелира с постигнућем, с тим што су корелације најчешће сасвим ниске, а понекад и негативне (Brophy, 1989). Наставници који постижу високе циљеве, више су шкрти него дарежљиви у похваљивању исправних одговора. Према мишљењу истог аутора, награда је најкориснија када је специфична, а не општа, када се упућује зависном или забринутом, а не самоувереном ученику, и када је дата на начин којим се пажња скреће на садржај или начин решавања, а не на наставника или ученика којем се намењује. Наиме, јавна похвала ученицима који дају тачне одговоре може да их збуни, поготово ако сматрају да решење проблема није тражило посебан напор. Ови налази упућују на важан став о томе да наставникова похвала не може бити изједначена са поткрепљењем јер, чак и када то јесте, често има и друге функције (Brophy, 1981).

Вербална похвала или подршка ученику има и шире значење. Она утиче на позитивне промене у понашању, али и у ставовима ученика. Cameron и Pierce (1994), позивајући се на резултате истраживања, сугеришу наставницима примену похвале и других подстицајних поступака у учионоци, јер остављају широк простор унутрашњој мотивацији. Као средство социјалне промоције, похвала доприноси дететовом самопоуздању и позитивној слици о себи. На пример, S. Harter (1981) је установила да ученици, како постају старији, опсервирају више могућности и средина у којима могу задовољити своју потребу самоуважавања. Наставников је задатак да у школи развија што више модела и ситуација за задовољавање ове потребе. Дете које у школи налази ослонац својој самоафирмацији, наилази на подршку и похвалу, биће заинтересовано за наставу и учење у области у којој доживљава афирмацију.

Занимљиво је схватање С. Vagner (према: Братанић, 1987), која посматра похвалу више са становишта самоостварења ученика, него са становишта повећања успешности наставе, и смешта похвалу у контекст повећања осећаја сигурности ученика, смањивања школског страха код ученика и сл. Она сматра да је похвала облик вредновања, што подразумева околност да онај који похваљује треба да буде за то овлашћен. Формално овлашћење произлази из наставникове функције, док је етички аспект легитимитета директније везан с деловањем похвале. Позитиван ефекат је повезан с учениковим уважавањем наставника као стручњака. Ако ученици сматрају наставника стручно и/или педагошки истакнутом особом, тада ће похвалу примати са радошћу и осећајем поноса. Даље, похвала увек обухвата неку норму активности, норму понашања, а то захтева постојање одговарајућих

критерија. Похвала произлази из упоређивања с нормом, и уједно има функцију подржавања те норме. Ако наставник не похваљује ученика који се придржава норме (нити кажњава њено непридржавање), та норма губи код ученика своју важност. Такође, похвала је у својој суштини облик повратне информације. Она служи појачању жељене активности или жељеног понашања ученика, с тим што различити наставници различито интерпретирају шта је жељено понашање или жељена активност. Зато треба с тог становишта процењивати и пожељност похвале.

Врофу (1981) упоређује »успешну похвалу« с »неуспешном похвалом«. Он сматра да ефекат похвале зависи од квалитета наставникове личности, а унутар тога, посебно од квалитета његовог понашања у разреду. Такође, овај аутор истиче адекватност и образложеност похвале, сматрајући да повремена, али заслужена похвала, која је сасвим одређена и веродостојна, има већи утицај као охрабрење него учестала, али тривијална и неадекватна похвала. У анализирању похвале као вербалног исказа, Врофу указује на значај невербалног понашања које прати тај исказ. Наиме, значење и функција наставникове похвале не зависи само од њеног вербалног садржаја, него и од невербалног понашања наставника које може, понекад, бити и у супротности са вербалним исказом. Осим тога, делотворност похвале, као и њено прихватање од ученика, повезано је са ситуацијом у којој је похвала дата, са учениковим очекивањима у вези с похвалом и његовом перцепцијом наставниковог понашања. Особине личности ученика су још један фактор, у низу поменутих, који доприноси ефикасности похвале. Стога, иста наставникова изјава, под истим околностима и с истом намером, може бити доживљена врло различито и имати разне последице код различитих ученика.

Да би деловала мотивишуће, похвала мора задовољити неке основне принципе. Претерана или формализована похвала може постати властитом супротношћу. Да би се то избегло, нужно је да похвала садржи већ поменуте елементе: да има карактер социјалне промоције; да има информациону вредност, у виду повратне спреге, која се даје вредносно афирмационо; да грешка не подразумева кажњавање и да се третира као део учења; да похвала мора имати димензију реалности, без преувеличавања и без умањивања. Да би похвале наставника заиста представљале за децу у разреду поткрепљиваче понашања, оне морају бити коришћене на вешт и пажљив начин од стране наставника, који би требало да су свесни сложености ове проблематике. С тим у вези, осврнућемо се

на резултате истраживања, обухваћених у студији Merget и Wheldall (према: Гашић-Павишић, 1988), који се односе на коришћење похвале и опомене у разредним условима. Узорак су чинили британски наставници основне школе. Применом посебних протокола бележена је учесталост наставничког вербалног одобравања и неодобравања понашања ученика на часу. Забележено је да су посматрани наставници више користили похвале него опомене. Велики део похвала односио се на децје понашање везано за учење на часу. Насупрот томе, деца су ретко похваљивана за своје добро социјално понашање на часу (добро владање, дисциплиновано понашање), док су често била опомињана за лоше. У испитивању није нађено да пол и старост наставника представљају значајну варијаблу у односу на учесталост примене похвала, односно опомена. Аутори закључују да британски наставници похвале користе често, али не баш и успешно. У конкретном случају, британским наставницима је сугерисано да се упознају са успешним начинима коришћења похвала и опомена у разреду, у оквиру посебних методичких курсева који су засновани на бихејвиоралном приступу руковођењу разредом.

Занимљиво је мишљење Rosenblum-Lowdena (2000) који посматра »заслужену« похвалу као стратегију у развијању дететовог самопоуздања и самопоштовања. Он упозорава да прекомерна (учестала) похвала може постати бесмислена и безначајна. Искрена похвала може учинити да се ученик осећа добро, али је за похвалу пресудно да је дата за уложене напоре и способности, а не као врста комплимента за изглед. Навешћемо неколико ситуација у школи којима овај аутор указује када је пожељно примењивати похвалу: када ученици раде добро један са другим треба изразити разумевање и поштовање њихове способности за сарадњу; у ситуацији када се дете занима неком активношћу – на пример, цртањем – треба се усмерити на нешто специјално у томе, као што је коришћење боја, композиција или способност имагинације, и то похвалити. Такође, форма похвале је и наставничко прихватање искрене шале коју су изrekli ученици (Rosenblum-Lowden, 2000: 91). Међутим, аутор истиче да прекомерна похвала може представљати својеврсну грешку, ако на изванредан начин намеће наставничко очекивања која су превисока и самим тим постају угрожавајућа за ученика. Наиме, за ученике којима је често понављано да су »добри« и који служе као пример другима, представљаће оптерећење обасипање похвалама, јер то повлачи очекивање наставника о савршености ученика који се увек истичу. На тај начин искључујемо могућност да и такви ученици могу да погреше или нас разочарају.

Ставови наведених аутора, као и низа других који се овде појединачно не наводе, указују на чињеницу да је велики избор могућности за примену похвале, што истовремено обавезује наставника на познавање читавог низа стратегија за ту примену у школским условима. Осим тога, истиче се потреба посматрања похвале у ширем контексту разредне климе, узимајући у обзир њену условљеност личношћу онога који похваљује (наставника) и онога који се похваљује (ученика). У даљем приказу, задржаћемо се на особеностима похвале у односу на (а) индивидуалне разлике ученика и (б) узраст ученика.

*Похвала и индивидуалне разлике ученика.* Први експерименти у психологији, који су испитивали мотиве у учењу, односили су се на испитивање дејства похвале и покуде. Њима је установљено да и похвала и покуда делују као мотивациони фактори, али да је похвала јачи мотивациони фактор од покуде. У исто време, истраживања су показала да похвала и покуда не делују исто на сваког појединца. Тако се, рецимо, утврдило да похвала делује као јачи подстицај код сиромашне деце, док покуда код њих има чак и негативан утицај.

Занимљиво је запажање да похвала нема једнако дејство на мушкарце и жене. Истраживања која је извео Деци (према: Савић, 1994), показала су да за жене и вербално поткрепљење (похвала) може да има контролну функцију, што се објашњава социјалним чиниоцима, васпитањем и традиционалном зависношћу жена. Мушкарци су традиционално васпитани као независне особе, те за њих вербални фидбек пре значи информацију о успеху, него контроли. Негативни фидбек у облику вербалних примедби, као на пример: »Мада сте ви решили овај задатак, вама је требало више времена него што је нормално«, или »Већина људи ове задатке решава брже него ви, али ипак пређимо на следећи задатак«, има негативно дејство на унутрашњу мотивацију и мушкараца и жена, јер води смањењу осећања компетенције и самодетерминације. Из тога произлази да је контролни аспект вербалне повратне информације чешћи код жена, а информативни код мушкараца.

Уопште, може се рећи да похвала боље делује код деце којој недостаје самопоуздање, која пате од осећања ниже вредности, те им је потребно охрабрење. Код веома интелигентне деце, у највећем броју случајева, покуда има јаче дејство од похвале, пошто она често имају више самопоуздања. Ипак, и унутар поменутих група постоје велике индивидуалне разлике, па се наставницима препоручује да упознају ученика, како би за сваког појединачно знали шта на њега има јаче дејство. У том смислу, указаћемо на различите врсте ефеката које

похвала може имати на различите групе ученика. Изложићемо пример са »извештајима о учениковом успеху« које школа повремено шаље родитељима у САД и објаснити ефекат похвале у виду »прецењивања«. Оцене у том извештају изражене су у процентима. Уколико имате одличног ученика који је постигао изузетан успех и оцењен је степеном 100% у његовом извештају, значи да тај постотак изражава да је савршен и стога не оставља простор за изражавање даљег усавршавања. Опасност која се крије у давању овако високог степена оцене је у томе што у следећем извештају ученик не може напредовати, напротив може ићи само ниже у оценама. Постоје наставници који успех ученика изражавају и процентима 98% и 99% у извештају за први период и на тај начин стварају стресну ситуацију за ученика који настоји да одржи тај ниво. Дакле, треба изабрати такав степен у оцењивању (на пример, није ништа лоше 95%) успешности ученика који ће му истовремено пружити прилику за побољшање или усавршавање (Rosenblum-Lowden, 2000). С друге стране су ученици са веома ниским постигнућима и који имају све услове да понављају разред, али се ипак напорно труде. Похвала у том случају може подстицати »поверење« ученика, тако што ће наставник тим ученицима дати оцену изражену као 65%. Таква похвала ће омогућити ученику пролазност разреда, како га не би обесхрабрио у одржавању потребног нивоа одлучности и напора, а истовремено неће угрозити и дати приоритет похваљивању труда или учињеног напора у односу на квалитет. Таква похвала ће имати функцију у подстицању самопоштовања и постизању резултата које ученик и наставник желе.

Амерички психолози Thompson и Hunicutt (према: Вучић, 1991) испитивали су утицај похвале и покуде на екстравертну и интровертну децу. Анализа резултата показала је да су бољи и отприлике исти успех постигле групе интровертних хваљених и екстравертних кућених субјеката. Резултати које су постигли интровертни кућени и екстравертни хваљени били су отприлике исти, али слабији од прве поменутог групе. Најслабије резултате постигла је контролна група у којој није деловао ниједан мотивациони фактор. Налази овог експеримента потврђују чињеницу да похвала боље делује на интровертну децу, док на екстравертну децу покуда има веће дејство. Дакле, из ових налаза следи важна импликација за васпитну праксу која се односи на став наставника према интровертним ученицима који захтевају охрабривање у слободном изражавању својих осећања и пажљиво слушање, избегавање јавног критиковања пред осталом децом, што чешће



истицања њихових позитивних страна и помоћи у одређивању својих циљева, и на крају стално похваљивање у показивању напретка.

Претходно истакнута мишљења, свакако, указују на то да похвала мотивише и активира ученике. Похвале које су кратке и више механички изречене, ученици скоро да и не примећују нити их доживљавају као похвалу. С друге стране, похвале које су наглашене и усмерене на истицање учениковог знања делују стимулативно. Уколико је похвала стереотипна, рутинска, тада она нема веће дејство на ученика. Дакле, од квалитета похвале зависиће њено стимулативно и мотивишуће деловање.

Истраживање које су спровели Brophy и Good (према: Марентич-Пожарник, 1978) показује да стил наставниковог реаговања може временом утицати на повећање или смањење иницијативе код појединих група ученика, па и на побољшање или погоршање »појма о себи« и самопоуздања. Наиме, у истраживању се пошло од питања: да ли постоји разлика у иницијативи добрих и лоших ученика у разреду и како наставник реагује на ту иницијативу (да ли настоји компензовати мање стартне могућности лоших ученика тиме што им указује више пажње – модел компензације; или пак протежира у интеракцији добре ученике, што се показало у њиховом истраживању – модел негативне адаптације). Ови налази потврђени су и у истраживању које је извела Б. Марентич-Пожарник (1978), а које је обухватило посматрање интеракције наставника са једним од изабраних десет ученика у разреду. Критериј за избор пет »добрих« и пет »лоших« ученика била је изјава наставнице о томе, који ће ученици у њеном разреду крајем школске године постићи добре а који лоше успехе (наставниково очекивање). Установљено је да су на најједноставнији, више реактиван облик ученичке иницијативе (дизање руке на наставниково питање), наставнице реаговале на следећи начин: уколико су се »добри« ученици више јављали, утолико су њих чешће и прозивале (модел адаптације). Сваки од »лоших« ученика тог узорка био је прозван једанпут на наставни час, а сваки од »добрих« два пута (просечно). Још је мања шанса сваког ученика да наставник прихвати његову идеју. »Лоши« ученици просечно три пута ређе износе своје идеје и предлоге у поређењу са »добрим« ученицима, а наставник прихвата њихове идеје просечно четири пута ређе. И код реакција наставника на одговоре »добрих« и »лоших« ученика, те код похвале и покуде уочљив је »модел адаптације«.

Овим истраживањем установљен је низак постотак повратне информације (позитивна повратна информација – информација са позитивним емотивним тоном: на пример, »То си добро рекао«...) и похвале, те висок постотак одговора без икакве повратне информације (преко 40%). У овом случају, наставник врши једну врсту неприкладног поткрепљивања, које може само погоршати неуспех таквих ученика. Овакав налаз је директна последица типичног уверења наставника, што је установљено истраживањима да честа похвала може да нанесе штету ученицима и да »лоши« ученици лакше прихватају покуду него добри. У интеракцији са слабир ученицима наставник испољава и мање невербалних облика позитивне комуникације (нагињање према ученику, благонаклоно климање главом, контакт погледом), ређе испољава љубазност према њима, мање им се осмехује и сл. (Крњајић, 1995). Слаби, односно неуспешни ученици, захтевају пажљивије посматрање и структурисање њихових активности, што може, понекад, захтевати пре приватну него јавну комуникацију и у складу с тим наставник мора своје поступке индивидуално прилагођавати. На тај начин, наставник треба да обезбеди предуслове за задовољавање њихових интелектуалних потреба и подстиче њихова постигнућа, а не да тежи сличности са успешним ученицима. Занимљиви су резултати истраживања Heller и White (према: Гашић-Павишић, 1988), које су поредиле износ похвала и опомена код наставника друштвених наука и наставника математике у разредима за децу виших и у разредима за децу нижих интелектуалних способности. Утврђено је да је на часовима друштвених наука био већи износ опомена (0.64%) него на часовима математике (0.44%) и да је такође било више опомена у разредима са способнијом, него у разредима са мање способном децом.

*Похвала и узраст ученика.* Полазак у школу захтева од детета савладавање другачијег репертоара вербалног и невербалног комуницирања, како у односу са наставником, тако и у односу са другом децом. Жели ли учитељ у овом периоду, када је његов утицај изразито велики, да успе у постављеним циљевима социјализације, неопходно је да води рачуна о томе да дете прелази из једне социјалне ситуације (породице) у другу (школа) и да настоји да оствари персонални однос са свим ученицима у одељењу. У том смислу, говори се о »родитељској улози учитеља«, као фигуре која прихвата емоционалне реакције ученика и одговара на њих са тежњом да код ученика створи осећање сигурности, подршке и наклоности (Шевкушић, 1995).

М. Братанић (1986) је урадила обимно истраживање о односу учесталости похвала и покуда у разреду, на узорку основних школа. Циљ истраживања је био да се одреди у којој мери похвале и покуде утичу на »ведрину« у разреду (ведро и весело расположење). Значајан је податак да у најмлађим разредима (други разред) покуде преовлађују над похвалама (однос је 65% : 35%). Овај податак отвара питање додатних упућивања наставника у свеснију примену похвале и других подстицајних поступака у васпитању. Посебно је наглашена потреба индивидуализације похвале, као и став да више похвале треба упутити пасивним и незаинтересованим ученицима. Ранији налази истраживања исте ауторке (Братанић и Мужич, 1987) указују на то да наставници у свом вербалном утицању на ученике и успостављању разредних интеракција премало користе похваљивање ученика, коришћење и развијање њихових идеја, те премало респектују ученикова осећања.

Задржаћемо се на истраживању (Шевкушић-Мандић, 1991) у коме је испитивана структура и квалитет вербалне комуникације између учитеља и ученика и установљено је да је иницијатор највећег дела вербалних активности учитељ, те да се активност ученика, углавном, своди на реактивне изјаве. Од укупне вербалне изјаве на часу, чак 77% се састоји од одговора на питања или извршавања наредби учитеља. Остало су изјаве које указују на иницијативу ученика на часу. На ову иницијативу учитељ реагује било похвалом (2.32%) било понављањем идеја и предлога ученика, њиховим разрађивањем или коришћењем у наставном раду (84.65%). Имајући у виду да је реч о узрасту деце од 6 до 7 година, која су у свом учењу и развоју зависна од спољашње мотивације, може се рећи да је врло мала заступљеност подстицајних и охрабрујућих исказа учитеља намењених активностима и понашању ученика. Ова заступљеност је нижа од вредности пронађене у истраживањима страних аутора (Amidon и Furst – од 5% до 7%). Даље, утврђено је да је учесталост похваљивања на ступњу предметне наставе знатно већа. Могло би се закључити да учитељи у недовољној мери познају развојне и друге потребе ученика. Томе у прилог говоре и подаци о квалитету похваљивања. Већина похвала је изречена механички и своди се на аутоматизована поткрепљивања (стереотипне крилатице), као што су: »У реду«, »Одлично« и сл. Образложење зашто је похвала дата обично изостаје, тако да изречена похвала губи смисао подстицања на даљу активност. Треба имати у виду да изјаве наставника којима се похваљује и охрабрује учениково понашање у ситуацијама наставног рада битно доприноси повећању иницијативе ученика и повратно делује на дисциплину.

Награђивање и похваљивање, уопште, има функцију да помогне ученицима да одрже позитивно понашање и истовремено утичу на учениково самоуважавање као кључни фактор самодисциплине. Дисциплина која се јавља као резултат подстичућих утицаја наставника ствара услове који позитивно делују на активности ученика и јачају социјалне контакте између наставника и ученика и између самих ученика. У једном од својих истраживања, Flanders (према: Шевкушић-Мандић, 1992а) је открио да ученици, чији наставници користе више недирективних утицаја, показују више позитивних и конструктивних ставова према школском раду, вршњацима и школи уопште. Уочене разлике у ефикасности наставника произлазе из њихове флексибилности у коришћењу врста техника (различити облици комуникације) у зависности од конкретне ситуације, узраста ученика, наставног предмета и сл.

Навешћемо још један значајан проблем на који су указала испитивања помоћу категорија за анализу вербалне комуникације, а он се односи на везе карактеристика разредне комуникације са различитим узрастима ученика и различитим наставним предметима. Истраживања су потврдила да наставници теже да буду више недирективни на ранијим узрастима (први, други и трећи разред), односно да дају више похвала, охрабрења и подстицања ученицима, него на старијим узрастима основне школе. Недирективни модел понашања наставника такође је присутнији у области друштвених предмета него у области природних, те наставни предмет даје, поред других значајних фактора, везаних пре свега за личност учитеља и његову оспособљеност, значајан оквир који природом својих логичких структура битно утиче на учесталост и квалитет комуникације између учитеља и ученика у разреду. Исто тако, резултати истраживања (Johns, 1968) потврдили су претпоставку о повољнијем утицају недирективног стила понашања наставника на појаву ученичких питања и одговора на вишем когнитивном нивоу.

Треба истаћи још нека сазнања која су релевантна за повезаност похвале, као мотивишућег поступка, и узраста ученика. Наиме, мотивација ученика, у ширем смислу, испољена кроз радозналост, постоји у деци много пре школе и не везује се одмах за специфично, систематско учење у школи. Зато је мотивација за школско учење на почетку школовања првенствено спољне природе (дуг и обавеза, наклоност родитеља, оцене). Унутрашња мотивација за учење јавља се тек касније. На почетку школовања преовлађује широка унутрашња мотивација за различите садржаје и активности из живота. Посебна унутрашња мотивација за школско учење није нарочито изражена до трећег разреда. Заправо, ако

се не утиче на то да се ова посебна унутрашња мотивација за школско учење укључи у већ постојећу и широку мотивацију деце, може се десити да спутава радозналост с којом деца долазе у школу.

Даље, треба подсетити да су мотиви деце нижих разреда основне школе недовољно постојани и да доста зависе од ситуације. Често, на пример, крај часа значи и крај интересовања за одређени садржај или активност. Похваљивање пожељног понашања треба да следи непосредно после испољеног понашања, посебно с млађим ученицима. У почетку стицања неког понашања (на пример, пажња на часу) треба похвалити сваки покушај да се ученик понаша на тражени начин, а тек када се то понашање учврсти похваљивање може бити повремено.

Ужа друштвена средина непосредно преноси детету вредности шире средине, и то преко родитеља, наставника, ауторитета, вршњака, вољене особе. Ове особе делују на дете, конкретно на његову мотивацију за учење, личним примером, оцењивањем дететових могућности и успеха и партнерским учествовањем у дечјим активностима.

Оцењивањем дететових могућности и успеха утиче се на његову слику о себи. Да би се развила унутрашња мотивација за учење треба децу храбрити, разбити им уверење да су »неспособна«, нарочито у почетку. Похвалу треба ставити у службу подстицања жеље за учењем. У том смислу, оценом наставник треба да обавести дете о знању, а не да га контролише или плаши. Такође, пожељно је оцењивати не само резултате учења, већ и начин долажења до њих.

#### *Ка успешнијем коришћењу награђивања*

Из угла постојећих истраживачких налаза о ефикасности награђивања у школи изненађује чињеница да је васпитно-образовни рад у школи и даље у највећој мери оријентисан на васпитне поступке који немају подстичућа својства у деловању на ученика. Претходна теоријска анализа даје увид у неке аспекте награђивања у васпитању у школи, те скреће пажњу на потребу за квалитетнијим приступом у примени овог васпитног поступка. Не ради се толико о учесталости награђивања, колико о садржају и начину на који се износи награда. Да би награде које наставник користи у разреду имале утицаја на учениково понашање у жељеном правцу, потребно је да наставник добро познаје природу њиховог деловања, тако да их може промишљено и плански примењивати у васпитном раду.

То, свакако, подразумева и адекватну припрему наставника, која треба да укључи познавање основних карактеристика васпитних поступака које наставник примењује у раду са ученицима, а која ће као резултат имати успешније социјалне односе, позитивнији став и према школи и према учењу уопште. Почетни корак те припреме представља упућивање наставника у значење и улогу награђивања у његовом васпитном деловању. Из тога даље прилази и упознавање са различитим функцијама награде и разним могућностима за њено успешно деловање у васпитању ученика. При том је важно да наставник зна да је награђивање, као и други васпитни поступци, у непосредној вези са општим квалитетом његовог односа са ученицима, те да од тога зависи и њихова ефикасност. Такође, упућеност наставника у начине примене подстицајних васпитних средстава може знатно допринети смањењу ситуација које би биле повод за кажњавајуће васпитне поступке. У вези с тим, јавља се потреба да се награда и похвала у школи посматра у ширем контексту, као средство које помаже у изградњи самопоштовања и хуманијих међуљудских односа у одељењу и школи.

Наставник треба да настоји да иницира, кад год је то могуће, разговор са ученицима о томе шта је у њиховом раду добро, у чему напредују, шта је конструктивно. Јер, оно што треба да преовлађује у комуникацији јесу позитивне поруке. На тај начин, могуће је превазићи затворени круг који је често присутан у комуникацији између наставника и ученика, а који подразумева негативну поруку наставника као реакцију на негативно понашање ученика, чиме таква порука повећава могућност поновног јављања негативног понашања.

Када се говори о процесу васпитања, важно је истаћи да везивање позитивних осећања за моделе понашања – а у школи је то наставник – може да буде важан предуслов за појаву социјалног учења. У ствари, тек када неко понашање даје позитивна обележја, дете ће желети да га опонаша и у одсуству васпитача. Ово је од нарочитог значаја за млађи школски узраст, јер је позитиван однос са учитељем нарочито подстицајан за учење и понашање. Такође, дете мора бити мотивисано спољашњим подстицајем, као што су учитељева похвала и награда, и као резултат таквог утицаја одраслог, након неког времена, деца почињу примењивати похвалу и награду у свом сопственом раду. То подразумева дете које посматра понашање у природној ситуацији, а у школи је то одељење. У одељењу дете учествује у вршњачким активностима, прима награде као што су одобравање, осмехивање, успостављање конверзације, прихваћеност у одређеној активности и на тај начин је изло-

жено бројним позитивним утицајима. На овај начин се припремају услови за позитивну интеракцију и подстицање успешних социјалних односа у школи.

Треба имати у виду да у почетним разредима основне школе утицај учитеља представља један од најзначајнијих фактора у оквиру целокупног утицаја школе на личност детета. На овом ступњу преовлађује учење на основу секундарне мотивације, тако да је учитељ – а не наставни предмет – за ученике ауторитет који вреднују. Ученици на почетку школовања чешће уче из жеље да покажу приврженост учитељу и на тај начин задобију његову наклоност, него због самог предмета. У зависности од тога, похвале, признања, изрази пажње и све друге врсте награда имају утицаја у оној мери у којој је наставник прихваћен и омиљен.

### Литература

- Бандура, А. (1982): Улога процеса учења по моделу у развоју личности, *Процес социјализације код деце* (37–50). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bratanić, M. (1986): *Integrativni procesi u nastavi kao put ostvarenja ličnosti*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja.
- Братанић, М. (1987): Истраживање ставова и интеракције у настави, *Настава и васпитање*, бр. 4, 457–473.
- Bratanić, M. i V. Mužić (1987): Prilog istraživanju pohvale i prijekora u redovnoj komunikaciji, *Istraživanja odgoja i obrazovanja*, бр. 7, 77–90.
- Brophy, J. (1981): Teacher praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 1, 5–32.
- Brophy, J. (1989): Uticaj nastavnika na postignuća učenika, *Psihologijska znanost i edukacija* (87–108). Zagreb: Školske novine.
- Cameron, J. & W.D. Pierce (1994): Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 3, 363–423.
- Гашић-Павишић, С. (1988): *Кажњавање и дете*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Гашић-Павишић, С. (1991): Дисциплина: награђивање и кажњавање, *Учитељ у пракси* (142–157). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- 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.
- 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.
- Крњајић, С. (1995): Наставникова очекивања и школски успех ученика, *Сазнавање и настава* (195–216). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марентич-Пожарник, Б. (1978): Квалитет интеракције наставник-ученици као значајан фактор ефикасности наставе, *Зборник 11 Института за педагошка истраживања* (117–127). Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Rosenblum-Lowden, R. (2000): *You have to go to school: you're the teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Савић, Ј. (1994): *Интринсичка мотивација*. Београд: Рад.
- Сузић, Н. (1998): *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
- Шевкушић-Мандић, С. (1991): Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика, *Зборник 23 Института за педагошка истраживања* (232–260). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић-Мандић, С. (1992а): Преглед истраживања о ефектима стилова понашања наставника, *Зборник 24 Института за педагошка истраживања* (50–61). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић-Мандић, С. (1992б): Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу, *Настава и васпитање*, бр. 3, 290–302.
- Шевкушић, С. (1995): Принципи ефикасне комуникације у настави, *Настава и васпитање*, бр. 1–2, 152–162.
- Требјешанин, Б. (1986): *Унутарња мотивација: појам и педагошко-психолошке импликације у високошколском учењу* (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Вучић, Л. (1991): *Педагошка психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.