

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Nataša Z. Lalić-Vučetić

**POSTUPCI NASTAVNIKA U
RAZVIJANJU MOTIVACIJE UČENIKA ZA
UČENJE**

doktorska disertacija

Beograd, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Nataša Z. Lalić-Vučetić

**TEACHERS' STRATEGIES IN
DEVELOPING STUDENTS' MOTIVATION
FOR LEARNING**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Mentor:

dr Biljana Bodroški - Spariosu, docent

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

1. _____

2. _____

3. _____

Datum odbrane:

POSTUPCI NASTAVNIKA U RAZVIJANJU MOTIVACIJE UČENIKA ZA UČENJE

Rezime

Na razvoj motivacije za učenje je moguće i potrebno uticati, a najznačajnija uloga u tome pripada školi, odnosno nastavnicima u procesu nastave. Postoji određen broj autora koji govore o „odgajanju“ i „negovanju“ motivacije za učenje u školi i naglašavaju da bi stepen razvijenosti motivacije za školsko učenje trebalo uvrstiti među kriterijume za ocenjivanje efikasnosti rada i nastavnika i učenika. Polazeći od shvatanja da nastavnik na motivaciju učenika utiče svim onim što čini u razredu, počev od *načina komunikacije* sa učenicima i *emocionalne klime* koju stvara u razredu, preko izbora *didaktičko-metodičkih rešenja*, do *načina ocenjivanja*, u teorijskom delu rada identifikovan je niz faktora koji utiču na motivaciju za učenje. Dakle, opravdano je smatrati da je podsticanje razvoja motivacije za učenje, sadržano u kontinuiranom, planiranom i sistematičnom stručnom bavljenju motivacionom stranom školskog učenja što predstavlja osnovnu pretpostavku našeg istraživanja. Stoga je predmet istraživanja uloga nastavnika, odnosno njegovi postupci u nastavi koji mogu da doprinesu razvijanju učenikove motivacije uopšte, a posebno intrinzičke motivacije za učenje. U radu se osim razmatranja karakteristika motivacije, analiziraju mogućnosti razvijanja motivacije za učenje i govori o adekvatnom uticaju škole i nastavnika u tom procesu.

Istraživanje je realizovano u dve osnovne faze. U prvoj fazi istraživanja primenjena je kvalitativna metodologija zasnovana na fokus grupama sa predmetnim nastavnicima osnovnih škola i individualnim intervjuima obavljenim sa učenicima sedmog i osmog razreda osnovne škole. Kroz polustrukturirane intervjuje i fokus grupe istraživane su, najpre predstave ključnih aktera o motivaciji za učenje, kao i potrebe i ideje za moguće načine motivisanja za učenje, što nam je pomoglo da utvrdimo prioritete za praksu, empirijskim putem i konstruišemo upitnike za nastavnike i učenike. Druga faza, kvantitativna, istraživanja obuhvatila je primenu instrumenta za ispitivanje nastavnikovih postupaka u razvijanju motivacije učenika za učenje. *Cilj kvantitativnog dela istraživanja* definisan je kao utvrđivanje osnovnih karakteristika pedagoških

uverenja i različitih vrsta postupaka nastavnika u razvijanju učenikove motivacije za učenje.

U istraživanju su učestvovali predmetni nastavnici osnovnih škola (N=152) na području užeg centra grada, kao i šireg područja Beograda. Pored nastavnika istraživanje je obuhvatilo učenike osmog razreda (N=165) iz četiri škole na području Beograda. Uzorak istraživanja su činili učenici osmog razreda zato što imaju jasniji uvid u mogućnosti razvijanja motivacije za učenje i pregled stanja u nastavi u kojoj nastavnici primenjuju različite postupke motivisanja. Posmatrano razvojno, period starijeg školskog uzrasta karakterističan je i po dominantnosti različitih motiva koji u velikoj meri determinišu njihovo shvatanje motivacije i njihov odnos prema školi i učenju.

Rezultati istraživanja pokazuju da svest nastavnika o nesumnjivom značaju motivacije kao činioca uspešnog učenja nije praćena i dovoljno diferenciranom predstavom o stepenu, načinima i uslovima delovanja različitih vrsta motiva na uspeh u školskom učenju. Može se zaključiti da postoji svest o značaju i mogućnostima za razvijanje motivacije, ali konkretni koraci, usmerenja ili eventualne strategije ostaju nedovršene ili prepuštene ličnom angažovanju nastavnika i njegovim osobinama koje mu pomažu u prepoznavanju suštine fenomena motivacije. Nastavnici opažaju fenomen motivacije kao niz direktnih i indirektnih veza između nastavnih metoda, ličnosti nastavnika, načina komunikacije nastavnika i učenika što čini sadejstvo različitih faktora koji doprinose razvijanju motivacije. Ipak, kada je reč o proceni stanja, nastavnici vide uzroke loše motivacije u samom učeniku i njemu pripisuju odgovornost.

Učenici ističu značaj nastavnikovih postupaka koji su usmereni na učenikovo razumevanje gradiva, planiranje i raspoređivanje vremena za učenje. Dakle, reč je o postupcima nastavnika koji su usmereni na preispitivanje učenikovih mogućnosti i različitih načina rada tokom učenja i nastave uz podržavanje i podsticanje samostalnosti učenika na kognitivnom planu. Takođe, nalazi pokazuju da je moguće izvršiti i predikciju koja pokazuje da određena ponašanja učenika i nastavnika u nekoj meri mogu biti objašnjena određenim stavovima učenika i nastavnika. Uočava se da u predikciji postupaka nastavnika stavovi imaju različitu učestalost. Na primer, stavovi zasnovani na uverenju nastavnika o primeni istraživačkog pristupa u nastavi, primeni humora u nastavi pojavljuju se više puta kao jedan od prediktora nastavnikovog ponašanja u razvijanju motivacije za učenje. U zaključnim razmatranjima istaknuto je

da više pažnje treba obratiti na obuku nastavnika u okviru njihovog inicijalnog obrazovanja i tokom profesionalnog razvoja u praksi, kako bi prepoznali dimenzije i ključne karakteristike motivacije za učenje. Na osnovu teorijskih razmatranja i empirijskog istraživanja na kraju dat je predlog strategije za motivisanje učenika koja uključuje postupke nastavnika razvrstane po kategorijama koje čine relevantne sfere njegovog vaspitno-obrazovnog rada.

Ključne reči: motivacija za učenje, postupci nastavnika, mogućnosti razvijanja motivacije, stavovi nastavnika, stavovi učenika.

Naučna oblast: pedagogija

Uža naučna oblast: opšta pedagogija

UDK broj: 371.213.71

005.583.1

159.953.5

TEACHERS' STRATEGIES IN DEVELOPING STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING

Abstract

The development of motivation for learning is possible and it is necessary to influence it. The most important role in that respect is played by the school, that is by teachers throughout the teaching process. A number of authors speak of "nurturing" and "developing" motivation to learn at school, and emphasize that the development level of motivation for school learning should be included among the criteria for evaluating the work efficiency of both teachers and students. Starting from the premises that anything the teacher does in the classroom affects student motivation, including the different way of behaviour in communication with students and the emotional climate created in the classroom, the choice of didactic and methodical solutions, as well as ways of assessment, in the theoretical part of the dissertation a number of factors influencing the motivation to learn are identified. Thus, the development of motivation for learning consists of continuous, planned and systematic pursuit of professional motivation, which is the basic assumption of our research. Therefore, the present research focuses on the role of teachers and their actions in the classroom that can contribute to developing students' motivation in general, and particularly the intrinsic motivation for learning. The dissertation deals not only with the characteristics of motivation, but also with analyzing the possibility of developing motivation for learning. It also discusses the impact of an adequate school's and teachers' influence on the process.

The survey was conducted in two phases. In the first phase of the research a qualitative methodology based on focus groups with elementary school subjects teachers and individual interviews conducted with the students of the seventh and eighth grade was applied. Through semi-structured interviews and focus groups, views of the key actors regarding motivation for learning were investigated, as well as the needs and ideas for possible ways to stimulate learning, which has helped us to establish, empirically, priorities for practice and construct questionnaires and the assessment scale for the second part of the research. The second phase of the study included the use of an instrument for testing the teacher's strategies in the development of students' motivation for learning. The goal of the quantitative research conducted was to define the basic

characteristics of pedagogical beliefs and different types of strategies teachers use when developing the student's motivation to learn.

The research was conducted on elementary school subject teachers of (N = 152) working in the city center, as well as within the wider area of Belgrade. The survey included eighth grade students (N = 165) from four Belgrade schools as well. For the present study the eighth graders were selected on purpose, as they have a clearer insight into the possibilities of developing the motivation to learn and are able to review the state of teaching in the classroom where teachers apply different methods of motivation. In terms of human development, the school age period is characterized by the dominance of different motives which largely determine their understanding of motivation and their attitude towards school and learning.

The research results show that the teachers' awareness of the indisputable importance of motivation as a factor of successful learning is not accompanied by sufficiently differentiated performance regarding the degree, methods and conditions of operation of different kinds of motives affecting the success in learning. It can be concluded that the awareness of the importance and opportunities for the development of motivation exists, but actual steps, directions or possible strategies remain vague and unsystematic unfinished or left to the personal commitment of teachers and their qualities which may assist them in identifying the essence of the phenomenon of motivation. Teachers observe the phenomenon under study as a series of direct and indirect links between the teaching methods, teacher's personality and ways of communication between teachers and students which integrate various factors that contribute to the development of motivation. However, when it comes to assessing the classroom situation, teachers tend to see the causes of poor motivation in the student, and hold them responsible for it.

The students emphasize the importance of the teacher's actions aimed at students' understanding of teaching materials, planning and scheduling time for learning. Thus, we are dealing here with the actions of teachers focused on reviewing students' abilities and different ways of teacher work in the classroom with a special emphasis on the teacher's support and promotion of student autonomy and self-reliance on the cognitive level. Also, the findings show that it is possible to make the prediction on the basis of which it is possible to say that certain behaviors of students and teachers can be explained, to some extent, by certain attitudes held by students and teachers. It is

observed that teachers' attitudes have different frequency in the prediction of their behavior . For example, attitudes based on the teachers' beliefs regarding application of research-based approach to teaching, or the application of humor in the classroom appear in more studied cases of teacher behavior as one of the predictors. In concluding remarks, it is pointed out that, in order to recognize the dimensions and key characteristics of the motivation for learning, more attention should be paid to teacher training as part of their initial education and professional development in the course of their practice . Finally, based on theoretical considerations and empirical research the proposal of a possible strategy to motivate students is given. It includes a classification of teachers' actions aimed at motivating students into categories corresponding to the most relevant spheres of educational work done by the teachers in the classroom.

Key words: motivation for learning, teachers' motivation strategies, possibilities of developing motivation, teachers' attitudes, students' attitudes.

Scientific field of study: Pedagogy

Field of academic expertise: General pedagogy

UDK number: 371.213.71

005.583.1

159.953.5

SADRŽAJ

UVOD	1
------------	---

I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. POSTUPCI NASTAVNIKA U MOTIVISANJU UČENIKA ZA UČENJE.....	8
---	---

1.1. Postupci nastavnika u motivisanju učenika za učenje: pojmovno-terminološko određenje.....	8
--	---

2. POJAM MOTIVACIJE I NJEN ZNAČAJ U NASTAVI I VASPITANJU.....	10
---	----

2.1. Bihevioristički pristup.....	11
2.2. Kognitivistički pristup.....	12
2.3. Socijalno-kognitivistički pristup.....	14
2.4. Sociokulturološki pristup.....	15

3. MOTIVACIJA ZA UČENJE: MOTIVACIONA OČEKIVANJA I UVERENJA.....	17
---	----

3.1. Teorija očekivanja i vrednosti postignuća.....	17
3.2. Teorija implicitnih shvatanja o karakteru sposobnosti.....	18
3.3. Teorija atribucije uzročnosti.....	20
3.4. Teorija samoefikasnosti ili uverenja o sopstvenoj efikasnosti.....	21
3.5. Teorija orijentacije ka cilju ili uverenja o mogućnosti kontrole događaja.....	22
3.6. Socijalni kontekst motivacije kao izvor saznanja o ulozi nastavnika u izgrađivanju strategije motivisanja učenika.....	27

4. ODNOS UNUTRAŠNJE I SPOLJAŠNJE MOTIVACIJE: VREDNOSNI ASPEKT MOTIVACIJE.....	31
---	----

4.1. Teorija samodeterminacije i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje.....	40
--	----

5. MOTIVACIJA I NASTAVNI SADRŽAJI.....	51
--	----

6. MOTIVACIJA, NASTAVNE METODE I OBLICI RADA NA ČASU.....	52
---	----

7. MOTIVACIJA I STIL PONAŠANJA NASTAVNIKA.....	53
--	----

7.1. Interpersonalni stil nastavnika u kontekstu teorije samodeterminacije.....	57
7.2. Može li se naučiti interpersonalni stil koji podstiče autonomiju učenika?.....	61
8. ZNAČAJ AUTONOMNE MOTIVACIJE U NASTAVI.....	63
9. MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE.....	78
9.1. Razvoj motivacije za učenje – ključna uloga škole.....	89

II METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja.....	115
2. Definisanje osnovnih pojmova.....	117
3. Cilj i zadaci istraživanja.....	119
4. Varijable istraživanja.....	120
5. Hipoteze istraživanja.....	123
6. Uzorak istraživanja	124
7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	129
8. Organizacija i tok istraživanja.....	131
9. Statistička obrada podataka.....	133

III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

1. PEDAGOŠKA UVERENJA NASTAVNIKA O MOTIVACIJI ZA UČENJE.....	136
1.1. Značenja koja nastavnici pripisuju motivaciji za učenje.....	136
1.2. Elaboriranost odgovora nastavnika o značenju koja nastavnici pripisuju motivaciji za učenje.....	140
1.3. Povezanost obrazovanja nastavnika i elaboriranosti odgovora o motivaciji za učenje.....	141

2. KAKO NASTAVNICI OPAŽAJU PRIRODU, ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE.....	143
2.1. Latentna struktura stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školi.....	143
2.2. Izraženost različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi.....	159
2.3. Odnos između različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi.....	164
2.4. Stavovi nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i nezavisne varijable.....	168
3. KAKO NASTAVNICI OPAŽAJU PRIRODU, ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE – FAKTORSKA ANALIZA DRUGOG REDA.....	173
3.1. Latentna struktura stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školi.....	173
3.2. Izraženost različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi.....	174
3.3. Odnos između različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi.....	184
3.4. Stavovi nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i nezavisne varijable.....	186
4. KAKO UČENICI OPAŽAJU PRIRODU, ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE.....	188
4.1. Latentna struktura stavova učenika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školi.....	188
4.2. Izraženost različitih dimenzija stavova učenika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi.....	196
4.3. Odnos između različitih dimenzija stavova učenika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi.....	202
4.4. Stavovi učenika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i nezavisne varijable.....	204
5. POREĐENJE STAVOVA UČENIKA I NASTAVNIKA U ODNOSU NA NIVO MOTIVISANOSTI UČENIKA, AKTUELNE I POŽELJNE POSTUPKE ZA RAZVIJANJE UČENIKOVE MOTIVACIJE ZA UČENJE.....	207
6. KORELACIJE STAVOVA UČENIKA I NASTAVNIKA U ODNOSU NA NIVO MOTIVISANOSTI UČENIKA, AKTUELNE I POŽELJNE POSTUPKE ZA RAZVIJANJE UČENIKOVE MOTIVACIJE ZA UČENJE.....	217
7. PREDVIĐANJE PONAŠANJA NA OSNOVU STAVOVA: LINEARNA REGRESIJA.....	241

8. OSVRT NA REZULTATE ISTRAŽIVANJA U CELINI	245
ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE	276
LITERATURA	317
PRILOZI	347

UVOD

„Sat kod nas visi na bočnom zidu. On reguliše tok naših časova. Prošla su već tri meseca otkako su nam ga poklonili roditelji i u razredu su postala uobičajena pitanja: 'Koliko je još minuta ostalo? Za koliko minuta treba uraditi? Hoćemo li uspeti ili ne?'. Ova pitanja se javljaju na svakom našem času i ja primećujem da deca počinju da cene vreme. Minuti na času za njih dobijaju smisao postignuća, rešenja, ovladavanja. A sve to stoga što minut za decu postoji ne apstraktno, već konkretno, očigledno tako što svi vide kako crvena kazaljka, koja pokazuje sekunde, juri po krugu velikog cifrarnika, a kazaljka koja pokazuje minute, s lakim poskakivanjem prelazi s jednog podeoka na drugi. Vreme je na tom velikom satu s uočljivim kazaljkama kao na dlanu: deca ga vide, osećaju, čuju, doživljavaju. U pripremnom razredu pomogao mi je peščani sat, a u prvom je naš zidni sat postao merač punoće i bogatstva i intenziteta svačijeg rada.“ (Amohašvili, Š.A, prema: Trebješanin i Šefer, 1991: 85).¹

Česte i nepredvidive promene u svim sferama ličnog, društvenog i profesionalnog života, samo su neke od karakteristika savremenog sveta koje obrazovanje stavljaju pred ozbiljne izazove i utiču na potrebu da se ono prilagođava i menja. U tom smislu obrazovanje mora da traži i nalazi nova rešenja koja će mu omogućiti da i u bitno promenjenim uslovima obavlja svoje najvažnije zadatke koji između ostalog, podrazumevaju pripremu mladih ljudi da kompetentno, efikasno, odgovorno i konstruktivno vode sopstveni i uključuju se u društveni i profesionalni život. Važan zahtev u toj pripremi je imperativ celoživotnog učenja, aktivnog učešća u društvu koje uči i kreativnog doprinosa društvu znanja. Novi zahtevi nameću preispitivanje postojećih i dolaženje do novih sadržaja, načina i oblika učenja, a time i drugačijeg pristupa podučavanju i nastavi što traži dublje i ozbiljnije razumevanje učenja i primenu u svakodnevnoj školskoj praksi.

Potreba za razvijanjem motivacije u školi je značajna ne samo sa stanovišta nauke, već i za nastavni proces u školama. Razvoj motivacije za učenje, posebno intrinzične, čini suštinu obrazovanja i razvoja ličnosti učenika. Konkretno društveni značaj i doprinos bavljenja motivacijom u školskom kontekstu je reformisanje nastavnog procesa u pravcu aktiviranja unutrašnjih snaga učenika koje će se dešavati slobodno i spontano, a ne nametnuto. Škola u tom slučaju treba da je otvorena,

¹ „Živeo hiljaditi čas“, odlomak iz knjige: Amohašvili, Š.A.: Kak živjote deti? Prosveščenie, Moskva, 1986 (Prevod s ruskog: Biljana Trebješanin).

zanimljiva, a ne dril i nametanje, što znači da učenik neće raditi samo zbog ocene nego zbog svog samorazvoja, koji se na mladim uzrastima prepoznaje kao iskrena zainteresovanost za aktivnost i sadržaje učenja, odnosno nastave. Osim toga, škola u sve većoj meri treba da teži osamostaljivanju učenika, individualizaciji i diferencijaciji nastave i timskom radu kako bi odgovorila na izazove novog vremena.

Postoji značajan broj istraživanja koja motivaciju za školsko učenje razmatraju kao sredstvo za ostvarivanje školskog uspeha, odnosno motivacija se posmatra kao faktor koji doprinosi ostvarivanju uspeha u učenju. Rezultati istraživanja pokazuju da, ukoliko postoje adekvatne sposobnosti i predznanje upravo intrinzična motivacija dovodi do razlike između uspešnih i neuspešnih učenika ako je ocena kriterijum uspeha (Berndt & Miller, 1990; Trebješanin, 1998; Sutherland, 2000; Brophy, 2004).

Uspeh izražen školskim ocenama ne može se, međutim, smatrati ni jedinim niti najvažnijim razlogom koji opravdava zalaganje za podsticanje motivacije za sticanje školskih znanja. Ako se složimo sa stavom da škola priprema za život, onda se znatno važnijim mogu smatrati neki drugi kriterijumi za vrednovanje rezultata učenja nego što su školske ocene kojima se, često, ne vrednuju rezultati relevantni u životu. Među takve kriterijume bi se mogli uvrstiti: kvalitet naučenog, njegova trajnost, transferna vrednost, pažnja, koncentracija, usredsređenost mentalne aktivnosti na sadržaj koji se uči što su ujedno i obeležja intrinzično motivisane aktivnosti učenja (Trebješanin, 1998; Palekčić, 1985). Može se reći da intrinzično motivisana aktivnost učenja uključuje i tendenciju ka razvijanju kreativnosti, ka kreativnom izvršavanju zadataka, ispoljavanje samoinicijative u ponašanju, što nije slučaj sa spolja motivisanom aktivnošću. To bi bio još jedan, nesumnjivo važan, rezultat podsticanja i odgajanja intrinzične motivacije za školsko učenje. Dakle, intrinzična motivacija je u uskoj vezi ne samo sa postizanjem kvalitetnijih obrazovnih efekata već i sa razvijanjem određenih osobina ličnosti za postignuće u životu. Prema tome, mnogi obrazovni i vaspitni problemi u školi, ne samo saznajni, mogu se uspešnije razrešavati, odnosno predupređivati, tako što će se više pažnje posvetiti podsticanju i razvijanju unutrašnje motivacije za sticanje znanja.

Može se reći da postoji mogućnost razvijanja motivacije, što predstavlja osnovu za pedagoški uticaj u školi. Polazi se od pretpostavke da je motivacija sastavni deo procesa školskog učenja, a ne pojava odvojena od tog procesa. Nasuprot shvatanjima o apsolutnoj potrebi za specifičnom motivacijom pre učenja, smatra se da se ona može pobuditi kvalitetnim nastavnim procesom. To znači da se kvalitetnim nastavnim

procesom može podsticati i razvijati motivacija i kod učenika koji već imaju i kod onih koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem. Naime, što je proces učenja na višem kvalitativnom nivou, veća je mogućnost uticaja unutrašnje motivacije na ishode ili rezultate u školskom učenju.

Budući da je motivacija jedna od najvažnijih komponenata nastavnog procesa, koja doprinosi dobrom školskom uspehu kao ishodu učenja i ključna u razvoju celokupne ličnosti i njene samoaktualizacije, ima opravdanja smatrati je i ciljem nastave po sebi, koji zaslužuje da se istražuje. Prema našem mišljenju, ključna uloga nastavnika u razvijanju motivacije za učenje jeste u podsticanju različitih vrsta i nivoa aktivnosti učenika, a nastavnik po prirodi stvari može da utiče na stepen aktivnosti učenika na času. U tom smislu je za analizu i istraživanje značajna uloga nastavnika koji je u prilici da stvara uslove za razvijanje motivacije, kao i način na koji nastavnici razumeju pojam motivacije i uverenja o tome kako su deca motivisana.

Osnovni preduslov za razvijanje unutrašnje motivacije je da postoji mogućnost da ličnost realizuje i razvija svoje potencijale i formira određene kvalitete. Ona to može ako joj se omogući veća samostalnost u procesu školskog učenja. Zbog toga, verovatno, učenici i preferiraju one faktore u procesu školskog učenja koji povećavaju mogućnost njihovog aktivnijeg odnosa prema školskom učenju. Međutim, to je, pre svega, moguće u okviru zadovoljavajućih međuljudskih odnosa u školskom kolektivu. Otuda je karakter odnosa nastavnik – učenici i međusobni odnosi vršnjaka u školskom učenju onaj najširi uslov pobuđivanja unutrašnje motivacije kod učenika.

Istraživanja pokazuju da svest nastavnika o nesumnjivom značaju motivacije za učenje nije dovoljno diferencirana niti oni znaju u kom stepenu, na koji način i pod kojim uslovima deluju različite vrste motiva na uspeh u školskom učenju (Trebješanin, 1998; Palekčić, 1985). Osim toga, nema istraživanja o tome kako da se nastavnicima učine dostupnim postojeća znanja o efektima motivacije za učenje i uslovima pod kojima se oni razvijaju i ispoljavaju, kao i o važnosti sistematskog i planiranog anagažovanja nastavnika u ovoj oblasti.

Postavlja se pitanje koliko se uticajima (postupcima) nastavnika stvaraju uslovi da se ispolje neke od suštinskih karakteristika motivacije za učenje. U tom slučaju potrebno je govoriti o usmerenosti nastavnikovih podsticaja koji omogućavaju da ličnost „iznutra“ pride izvođenju onih aktivnosti koje prethodno nisu postojale u repertoaru njenog spontanog ponašanja.

Teorija samodeterminacije nudi sveobuhvatna i zanimljiva objašnjenja motivacije. Pretpostavlja se da su deca aktivna bića koja imaju prirodnu i razvojnu tendenciju da se prilagođavaju zahtevima spoljašnjeg sveta, tako što će internalizovati i integrisati vrednosti i ponašanja koje im omogućavaju da deluju optimalno i efikasno u svetu koji ih okružuje (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Deci et al., 1996; Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008). Ostvarivanje adekvatnih rezultata u školskom učenju, kreativno ponašanje učenika, učestvovanje i preuzimanje inicijative u zadatim školskim, kao i porodičnim aktivnostima, delimično se mogu objasniti individualnim razlikama koje postoje između dece u pogledu kvaliteta njihove motivacije. Neka deca pronalaze zadovoljstvo i uživanje u obavljanju različitih školskih i porodičnih aktivnosti, radoznala su, kreativna, inicijativna i nisu im potrebni dodatni podsticaji od strane nastavnika ili roditelja. Međutim, nastavnici i roditelji ne mogu uvek računati na intrinzičnu motivaciju učenika, naročito nakon perioda ranog detinjstva, jer mnoge aktivnosti u školi i porodične obaveze nisu zanimljive i interesantne same po sebi (Ryan & Deci, 2000). Intrinzična motivacija je sve manje izražena kako deca postaju starija, što je jedno od mogućih objašnjenja opadanja prirodnog interesovanja i radoznalosti za nastavne aktivnosti tokom osnovne škole (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005).

S obzirom na to da većina zadatah školskih aktivnosti nisu intrinzično podstaknute, značajno je pitanje na koji način nastavnici mogu da motivišu učenike da pozitivno vrednuju i ostvaruju školske zahteve koji su spolja nametnuti. Prema teoriji samodeterminacije, kvalitet dečije motivacije određen je kvalitetom interpersonalnih odnosa koji se ostvaruju u porodičnom i školskom kontekstu (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Grolnick, 2009). Deca ne ovladavaju određenim veštinama i znanjima nezavisno od konteksta u kojem svakodnevno žive i uče, već kroz saradnju sa nastavnicima i drugim odraslim osobama. Dete će biti više angažovano, zainteresovano i voljno da obavlja određene aktivnosti u kontekstu u kojem nastavnici pružaju podršku aktivnostima koje za učenike imaju intrinzično značenje i ličnu svrhu (Ryan & Powelson, 1991; Ryan & Deci, 2000; Niemiec & Ryan, 2009).

Funadamentalni pedagoški princip teorije samodeterminacije počiva na shvatanju da interpersonalni faktori mogu da podrže ili da osujete inherentne sklonosti za učenjem i razvojem (Deci & Ryan, 2008). Deca prirodno žele da deluju u socijalnom kontekstu u okviru kojeg ostvaruju pripadnost i povezanost sa drugima, osećaju da su delotovorna i

efikasna i imaju doživljaj da je njihovo ponašanje pokrenuto na osnovu lične inicijative, slobodnog izbora i volje. Takav podržavajući socijalni kontekst omogućava veću angažovanost deteta u određenim aktivnostima, kvalitetnije učenje, kao i bolju psihološku prilagođenost u školi i porodici. Pružanje podrške zadovoljavanju osnovnih psiholoških potreba doprinosi optimalnom psihološkom i socijalnom razvoju dece predškolskog (Koestner et al., 1984), osnovnoškolskog (Deci et al., 1981; Vansteenkiste et al., 2005) i srednjoškolskog uzrasta (Reeve et al., 2004), kao i u radu sa studentima (Sheldon & Krieger, 2007).

Jedan od najvažnijih faktora koji utiče na kvalitet socioemocionalne klime i motivacije učenika u odeljenju jeste stil ponašanja nastavnika. U skladu sa teorijom samodeterminacije, razlikuju se dva stila interpersonalnog ponašanja nastavnika: (a) stil koji odlikuje pružanje podrške autonomiji učenika i (b) onaj koji se zasniva na kontroli učeničkog ponašanja (Deci et al., 1981; Reeve & Jang, 2006). Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika veruju da je za njihove učenike najvažnije da nauče kako da samostalno rešavaju probleme (Gronlick & Ryan, 1987), da je važno da učenici imaju inicijativu, uče iz pozitivnog i/ili negativnog iskustva i samostalno rešavaju zadatke uz minimalno olanjanje na direktije samih nastavnika (Deci & Ryan, 2008). Ovi nastavnici potpomažu nezavisnost u mišljenju i donošenju odluka tako što učenicima daju mogućnost izbora koristeći diskusiju i druge tehnike podsticanja autonomije.

Interpersonalni stil nastavnika delimično određuje i uži i širi socijalni kontekst. Kad nastavnici doživljavaju pritisak koji proizlazi iz organizacije školskog konteksta i obrazovnog sistema uopšte, oni često prenose taj pritisak i na svoje učenike (Deci et al., 1982; Ryan et al., 1983; Flink et al., 1990; Pelletier et al., 2002; Pelletier & Sharp, 2009). Ovi autori ističu da neuvažavanje autonomije nastavnika istovremeno utiče na smanjenje nastavnikove i učenikove motivacije, kao i na kvalitet njihove saradnje. Nastavnik je ujedno i profesionalac koji uči i stalno se razvija, i otvoren je za nove načine učenja.

Treba napomenuti da je važan aspekt povoljne sredine za učenje ukupna atmosfera koja vlada u školi i odnosi među svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa. Način na koji nastavnici međusobno saraduju i komuniciraju predstavlja model koji utiče i u određenoj meri oblikuje sazajno i socijalno ponašanje učenika, kao i mogućnost za unapređivanje sopstvene pedagoške prakse. Nastavnik koji je spreman da

uči i napreduje, koji preispituje sopstveni rad i praksu je neizostavni činilac sredine povoljne za učenje i moćan uzor za ugled. Povoljna sredina za učenje je povezana sa porastom motivacije za učenje i rad i kod učenika i kod nastavnika. Viša motivacija dovodi do većeg zadovoljstva u učenju i do poboljšanja ukupnih rezultata učenja, što povratno povoljno utiče na motivaciju. Na motivisanosti, uspehu i zadovoljstvu se uspostavljaju i kvalitetni odnosi, koji predstavljaju osnovu za vaspitni rad, smanjenje izostajanja ili napuštanja škole.

I

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. POSTUPCI NASTAVNIKA U MOTIVISANJU UČENIKA ZA UČENJE

1.1. Postupci nastavnika u motivisanju učenika za učenje: pojmovno-terminološko određenje

Svaka postavka o tome kako deca uče i kako im pomoći da to čine što uspješnije, ima direktne implikacije na nastavnu praksu. Izuzetno je važno kako nastavnici shvataju proces učenja i nastave jer način na koji konceptualizuju nastavu utiče na njihovu nastavnu praksu, koja dalje ima uticaja na pristup učenika nastavi i na kraju, na efekte nastave, a samim tim i motivacioni aspekt učenja. U skladu sa tim, nastavnikovi postupci u razvijanju motivacije učenika za učenje zahtevaju razmatranje u okviru analize različitih teorija motivacije i pristupa učenju, kao i u okviru najznačajnijih pretpostavki organizacije i realizacije nastave i kvaliteta okruženja u kome se učenje odvija, o čemu će biti više reči u narednim poglavljima.

U daljoj analizi slede razmatranja koja su poslužila kao polazna osnova u definisanju predmeta istraživanja, odnosno nastavnikovih postupaka u nastavi koji mogu da doprinosu razvijanju motivacije učenika. Na osnovu teorijskih razmatranja i empirijskih istraživanja u literaturi se na različite načine, prema različitim kriterijumima određuju postupci nastavnika koji mogu predstavljati značajan potencijal u motivisanju učenika za školsko učenje. U cilju jednostavnijeg prepoznavanja i uočavanja određenih veza nastavnikovi postupci su sa ostalim relevantnim faktorima od kojih zavisi motivisanje učenika za učenje razmatrani u poglavljima koja se bave motivacijom i nastavom. Može se reći da je konstrukt "nastavnikovi postupci" kompleksan i istovremeno, zavisn od drugih pojmova vezanih za različite relevantne sfere vaspitno-obrazovnog rada nastavnika u nastavi (na primer, spoljni podsticaji usmereni na razvijanje učenikovog samopouzdanja, nastavnikovi unutrašnji podsticaji usmereni na planiranje nastave i samoevaluaciju učenika, podsticaji usmereni na podučavanje o tehnikama vođenja učenja i učenikovu samoevaluaciju, postupci nastavnika i ponašanje učenika u samom nastavnom procesu, poželjne nastavne aktivnosti usmerene na razvijanje unutrašnje motivacije). U skladu sa tim nastavnikovi postupci podrazumevaju različite teorijske koncepte i metodičko-didaktičke pristupe nastavi koji se realizuju kroz različite aktivnosti i ponašanja nastavnika sa određenim ciljem, što će biti razmatrano kroz ceo rad. Svaki od ovih konstrukata/faktora ima pozitivno ili negativno

delovanje na aktivnost u nastavi i njih treba detaljnije proučavati kako bi se sagledala stvarna izvorišta motivacije unutar ovih faktora, kao i njihov uticaj jednih na druge. Ukoliko želimo da utvrdimo i otkrijemo njihove uticaje na motivaciju potrebno ih je dalje pojedinačno analizirati.

U definisanju osnovnih pojmova rešenje smo tražili između značenja pojma strategije i pedagoškog postupka. Pojam strategije teško je definisati, a možemo ga u kontekstu nastave zamisliti kao dogovorenu putanju aktivnosti i ponašanja koja pomaže pri rukovođenju i usmeravanju interakcije između nastavnika i učenika. Cilj strategije je postizanje usklađenosti plana i različitih načina realizacije tog plana. Primereno nastavi, može se reći da strategija podrazumeva sistematizovane i promišljene postupke, odnosno načine rada nastavnika koji mogu dovesti do razvijanja motivacije učenika. Dakle, reč je o organizovanom, planiranom, osmišljenom, usmerenom okviru, odnosno nastavi, u kom se primenjuju različiti načini, postupci nastavnika u cilju razvijanja postignuća učenika i prihvatljivih oblika ponašanja. Postupak se definiše (Psihološki rečnik: 446) kao celoviti čin ponašanja. Ako je izveden u odnosu na fizičku realnost, postupak se ocenjuje sa stanovišta ekonomičnosti uvedenih promena i posledica. U okviru društvene interakcije postupak se, pre svega, ocenjuje sa etičkog stanovišta, a zatim i u okviru društvenih standarda. Uvek sadrži dimenzije psihičkog i kao takav može da služi kao uzorak za psihološko ispitivanje i merenje.

Uvidom u literaturu može se zaključiti da je pojam “nastavnikovog postupka” razuđen, te je njegovo značenje izvedeno posredno i biće razmatrano u kontekstu određenja ostalih ključnih pojmova: motivacije i učenja. Na taj način konstrukt nastavnikovi postupci dobija šire određenje kao aktivnost, situacija, stil ponašanja nastavnika, način komunikacije nastavnika i učenika, nastavni sadržaji, metode i oblici rada nastavnika čiji odnosi međuzavisnosti direktno ili indirektno utiču na razvijanje motivacije za učenje. Osim toga, u odnosu na određenje pojma učenje u različitim teorijama i dominantnim paradigmama možemo govoriti i o smeru i kvalitetu pomenutih faktora koji doprinose motivaciji za učenje, pa u skladu sa njima adekvatnih postupaka koje primenjuje nastavnik u radu sa učenicima. Ova značenja mogu se dopuniti i uverenjima, stavovima i mišljenjima učenika i nastavnika koji se reflektuju u primeni određenih postupaka, aktivnosti i ponašanja nastavnika, a čiji cilj je razvijanje učenikovih sposobnosti i kompetencija, unapređivanje nastave i razvijanje motivacije učenika za učenje.

2. POJAM MOTIVACIJE I NJEN ZNAČAJ U NASTAVI I VASPITANJU

Nakon uvida u veliki broj određenja pojma motiva i motivacije jasno je da se ne može izdvojiti jedna sveobuhvatna definicija ovog pojma. Stoga se u ovom radu uzimaju u obzir samo neki od njenih suštinskih elemenata koji su karakteristični za većinu teorija motivacije. Analizirajući brojne definicije motivacije uočavamo kompleksnost i neodređenost različitih teorijskih pristupa koji se bave pitanjem motivacije. I pored velikog broja teorijskih radova i istraživačkih studija, takođe, ne možemo konstatovati da postoji jedna opšteprihvaćena i kompleksna teorija motivacije iz koje bismo izveli pojam motivacije. Motiv se obično određuje kao činilac u organizmu, odnosno u ličnosti, koji je u stanju da pokrene određenu aktivnost, da je održava određeno vreme i da je usmerava ka određenom cilju. „Motivi su hipotetički konstrukti koji se koriste da objasne zašto se ljudi ponašaju na određen način. Motivi se razlikuju od konstrukata kao što su ciljevi (neposredni ciljevi pojedinih sekvenci ponašanja) i strategije (metode koje se koriste za ostvarivanje ciljeva i zadovoljenje motiva)“ (Brophy, 2004: 3).

Često se kao motivacioni pojmovi, osim izraza motiv, koriste i izrazi podsticaj, nagon, tendencija, potreba i najčešće iza njih stoji odgovor na pitanje o svrhovitosti ljudske aktivnosti (zašto neko nešto čini). Drugi autori, razmatrajući motivaciju, govore samo o tenziji, snazi i energiji. Ljudsku aktivnost pokreću motivi, usmeravaju je i održavaju sve dok se aktivnost ne ispuni, što znači da je motivacija sve ono što nas pokreće i usmerava našu aktivnost. Ako analiziramo motivisano ponašanje može se reći da ono uključuje usmerenost ka cilju kojem osoba teži, zalaganje ili spremnost da se uloži trud ili napor da bi se taj cilj postigao i izvesnu upornost, istrajavanje u tom naporu do postizanja cilja, bez obzira na prepreke ili izazove na koje se nailazi. Pored intenziteta motivacije i određenog stepena izraženosti, motivacija za učenje ima i određene kvalitativne pokazatelje. „Motivacija je teoretski konstrukt koji se koristi da objasni iniciranje, usmerenost, intenzitet, postojanost i kvalitet ponašanja, posebno ponašanja usmerenog ka određenom cilju“ (Maehr & Meyer, 1997: 373).

Motivacija je složen proces koji može uključivati različite komponente i imati različitu strukturu, a shodno tome i različite efekte u aktivnostima i njihovim rezultatima. Drugim rečima, pokretači i usmerivači aktivnosti mogu biti različiti, ali ono što je svima zajedničko jeste to da sa određenim intenzitetom pokreću na aktivnost određene vrste, usmeravaju je ka određenom cilju i čine osobu spremnom da se

započetom aktivnošću bavi kraće ili duže vreme sa određenim stepenom posvećenosti. Posmatrano kroz istoriju razvoja motivacije uočavamo da se u psihološkoj literaturi veći značaj pridavao pitanjima pokretanja aktivnosti, a u novije vreme kontinuiranosti čovekove aktivnosti i njegovoj usmerenosti na ciljeve u budućnosti (Palekčić, 1985; Suzić, 1998; Trebješanin, 2009).

U literaturi se *motivacija za školsko učenje*, kao posebna vrsta motivacije (Brophy, 1983) određuje kao tendencija učenika da se akademske aktivnosti dožive kao smislene i vredne i/ili kao sredstvo za dolaženje do akademskih dobiti (ocene, diplome) (prema: Trebješanin, 2009). Motivacija se posmatra, s jedne strane, kao trajna dispozicija, a s druge strane, kao situaciono-specifično stanje. Smatra se da se najveći broj dispozicija višeg nivoa, kakva je i motivacija za učenje, razvija postepeno kroz izlaganje prilikama za učenje i kroz socijalizacijske uticaje. Shodno tome, u literaturi se navodi da su dva osnovna pitanja teorijskog utemeljenja motivacije: pitanje očekivanja i pitanje vrednosti (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Brophy, 2004; Trebješanin, 2009; Baucal i sar., 2009). Očekivanja se odnose na naša uverenja o tome koliko ćemo biti uspešni u različitim zadacima ili aktivnostima. Vrednost se odnosi na razloge zašto se uopšte upuštamo u neke aktivnosti.

Aktuelni teorijski i istraživački pristupi motivaciji za učenje. Složenost fenomena motivacije za učenje je jedan od značajnih razloga za postojanje brojnih teorijskih koncepcija i pojmova kojima se objašnjava motivacija za učenje. U nameri da identifikuju karakteristične teorijske i istraživačke pristupe u oblasti motivacije za učenje, autori ih donekle različito klasifikuju. Govori se o bihejviorističkom, kognitivističkom, socijalno-kognitivističkom i socijalno-kulturološkom pristupu istraživanju i tumačenju motivacije za učenje.

2.1. Bihejvioristički pristup

U ovom pristupu motivaciji za učenje, težište je na sredinskim činocima kao razlozima ponašanja. Bihejvioristički pristup motivaciji za učenje zasnovan je na potkrepljenju, pozitivnom i negativnom. Da bi se shvatila motivacija učenika za različite aktivnosti, pa i za aktivnost učenja, potrebna je brižljiva analiza potkrepljenja i kazni koje se primenjuju u razredu. A da bi se podstaklo učenje, primenjuju se spoljašnji podsticaji poput različitih vrsta nagrada. Doslednim potkrepljenjem i uslovljavanjem određenog

ponašanja može se stvoriti navika ili tendencija ka odgovarajućem ponašanju, odnosno učenju. Prema ovoj koncepciji, učenje se shvata kao sredstvo za dobijanje ili izbegavanje nečega što odgovara određenim postojećim potrebama osobe. Kada je reč o školskoj praksi, rezultati istraživanja pokazuju, da je ovaj pristup dominantan, kao i to da su mnogi nalazi i ideje iz ovog učenja primenjive u školskoj praksi (efekti ranog uslovljavanja, učenje uslovljavanjem i učenje pokušajima i pogreškama, uslovi u kojima učenik uči) (Woolfolk, 1995; Suzić, 1998; Trebješanin, 1998; Lalić-Vučetić, 2007).

Dva teorijska stava bihejviorističke koncepcije motivacije za učenje izdvajaju se kao značajna za dalji razvoj drugačijih pristupa: prvo, instrumentalni karakter motivacije za učenje i drugo, neposredni, mehanički uticaj potkrepljenja i kazne na nju, odnosno na aktivnost učenja. Prvi stav je uticao na postuliranje unutrašnje motivacije kao još jednog ishodišta aktivnosti učenja, pored onih na koje je ukazala teorija potkrepljenja. Reakcija na drugi stav dovela je do kognitivističkih koncepcija u kojima je težište u tumačenju motivacije na kognitivnim procesima kroz koje se prelamaju sredinski uticaji, odnosno potkrepljenja, od čega zavisi da li će se aktivnosti započeti, koje će to aktivnosti biti i sa koliko istrajnosti će se odvijati.

Kada je reč o metodološkom okviru na koji se oslanja bihejvioristički pristup, može se reći da je to pozitivistička paradigma, karakteristična za prirodne nauke, koja je dovela do mehanicizma i eksperimentalizma u proučavanju učenja i čovekovog ponašanja uopšte. Usmerenost ovog pristupa na tumačenje prevashodno spoljašnjih podsticaja na ponašanje uticao je na pojam spoljašnje motivacije koji je potekao iz bihejviorističkog teorijsko-metodološkog okvira.

2.2. Kognitivistički pristup

U radovima bihejvioristički usmerenih psihologa koji su bili zainteresovani za posledice, odnosno efekte, određenih sredinskih uticaja u ponašanju, kognitivistički orijentisane psihologe zanima kako, na koji način, spoljašnji uticaji dovode do određene aktivnosti, odnosno ponašanja i koji procesi u individui, pre svih kognitivni, posreduju u tome. Kako se težište proučavanja u psihologiji pomeralo sa proučavanja i tumačenja ponašanja životinja na proučavanje ponašanja čoveka, tako se javljala potreba da se uvedu pojmovi namera, procena, vrednovanje. Kognitivistički model motivacije za učenje uključuje pojam potkrepljenja, ali stepen u kojem će učenik biti

motivisan određenim potkrepljenjem, kao i struktura njegovih aktivnosti, zavisi od njegovih aktuelnih planova, ciljeva, očekivanja, vrednosti i atribucija. Dakle, suština kognitivističkog pristupa je u tome da učenici odgovaraju ne direktno na spoljašnje podsticaje ili pritiske u organizmu, već njihov odgovor na te podsticaje i pritiske zavisi od njihove interpretacije podsticaja i pritisaka u odnosu na sopstvene planove, ciljeve, atribucije, interesovanja. Učenik će biti motivisan za školske aktivnosti i za učenje ne zato što su oni ranije u njegovom iskustvu bili potkrepljivani, već zato što sada procenjuje (očekuje) da bi ga oni mogli dovesti do potkrepljenja i to pod uslovom da je to potkrepljenje njemu značajno, vredno. Ukoliko proceni da postizanje određenog rezultata (potkrepljenja) ne zavisi od njegove aktivnosti ili da zavisi, ali taj rezultat ne smatra vrednim truda, motivacije za učenje neće biti. Kognitivistički usmereni psiholozi ljude shvataju kao aktivna i radoznala bića koja tragaju za informacijama koje su im potrebne za rešavanje lično značajnih problema, odnosno onih koji su u skladu sa njihovim sopstvenim ciljevima, vrednostima, interesovanjima. Oni prednost daju unutrašnjim (intrinzičnim) ishodištima motivacije, na primer, interesovanja ili težnja ka unapređenju znanja i veština, jer smatraju da je osoba prirodno motivisana da razvija intelektualne i druge potencijale, a aktivnosti koje tome doprinose doživljava kao samonagrađujuće. Dakle, prema kognitivističkim autorima, intrinzična motivacija je prirodna osnova učenja i razvoja (Brophy, 2004; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006: 19).

U okviru ovog pristupa nastale su brojne teorije motivacije: teorija atribucije, teorija očekivanja i vrednosti postignuća, teorija orijentacije ka cilju, teorija samoefikasnosti, teorija samodeterminacije, koje će u određenoj meri biti razmatrane u ovom radu.

U metodološkom smislu zagovornici ovog pristupa se oslanjaju na eksperimente u kojima učenici rešavaju eksperimentalne zadatke slične školskim i potom odgovaraju na upitnike kojima su obuhvaćene različite kognitivne komponente poput procena samoefikasnosti, atribucija koje se tiču razloga uspeha i neuspeha ili, pak, ciljeva. Predmet interesovanja u ovom pristupu je pojedinac, njegove precepcije, ciljevi, očekivanja, uverenja, razmišljanja i njihova povezanost sa otpočinjanjem i usmeravanjem aktivnosti učenja, odnosno motivacijom za učenje kako je definisana u primenjenim upitnicima.

Vremenom su, kako ističu neki autori u literaturi, istraživači uočili ograničenja metodološkog pristupa koji se, s jedne strane oslanja na podatke dobijene u eksperimentima u laboratorijskim uslovima, a s druge strane ograničenja koja proizlaze iz oslanjanja na samoizveštavanje ispitanika i uopštavanje učeničkih mišljenja i percepcija. Uviđanje ovih ograničenja vodilo je razvijanju novih pristupa: socijalno-kognitivistički i sociokulturološki. Jedna od kritika se odnosila na to da kognitivističko naglašavanje usmerenosti na uverenja, vrednosti i ciljeve u istraživanjima može dovesti do prenamaglašavanja kognitivnih procesa u sklopu motivacije i do zanemarivanja, gubljenja iz vida afektivnih i drugih procesa (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002).

2.3. Socijalno-kognitivistički pristup

Ovaj pristup naglašava shvatanje da učenje i motivacija za učenje uključuju uzajamnu interakciju personalnih (kognitivnih) činilaca, ponašanja i karakteristika sredine (Bandura, 1977, 1986, 2001; Pintrich & Schunk, 2002). Istraživači koji zastupaju socijalno-kognitivistički pristup usmereni su na otkrivanje načina na koji ljudi stiču znanje i iskustva pod uticajem ili kao rezultat posmatranja drugih ljudi i interakcije s njima, s tim što smer uticaja jednih na druge nije uvek isti. Tako aktivnost osobe može dovesti do promena u sredini što onda utiče na njeno mišljenje o sebi i sopstvenim sposobnostima.

Posmatrano u metodološkom smislu pristalice ovog pristupa oslanjaju se na introspektivne izveštaje i zainteresovani su za učeničko opažanje konteksta, više nego za stvarno ponašanje i reagovanje na kontekst, odnosno karakteristike sredine za učenje. Stoga, ishodišna tačka motivacije je i dalje u kogniciji pojedinca, ali se veći akcenat stavlja na socijalne činioce koji utiču na uobličavanje kognitivnih komponenti.

Socijalno-kognitivističke teorije, imaju korene u teoriji socijalnog učenja, ali je proširuju uvođenjem konstrukta samoefikasnosti i samoregulacije (Zimmerman, 1990, 2000; Boekaerts, 1997; Mirkov, 2007). U svoje teorije motivacije uključuju pojmove koji se odnose na učenikova uverenja i vrednosti, ali proširuju kognitivni okvir time što razmatraju način na koji dolazi do povezivanja personalnih i socijalnih činilaca u okviru učeničke procene samog sebe.

2.4. Sociokulturološki pristup

Istraživanje i objašnjavanje motivacije za učenje u ovom pristupu zasnovano je na sociokulturološkoj teoriji razvoja viših psihičkih funkcija koje je uobličio Vigotski. Suština ove teorije odnosi se na to da se učenje i razvoj odvijaju u procesu interakcije osobe sa socijalnim i materijalnim produktima kulture uz posredovanje i podršku drugih ljudi, pre svega onih koji znaju više od nje. Učestvujući u aktivnostima koje su oposredovane produktima kulture i drugim ljudima, učenik inkorporira bitna shvatanja, praksu, načine regulisanja aktivnosti i druge karakteristike socijalne sredine u sopstvenu psihu i ponašanje.

U okviru sociokulturološkog pristupa, kada je reč o razredu, proučava se aktivnost koja se odnosi na ono što nastavnik i učenici ili učenici među sobom govore i čine u interakciji koja se odvija u pedagoški oblikovanom kontekstu u kojem su dostupna određena socijalna i kulturna sredstva: akademski zadaci, različiti oblici tehnologije i tehnoloških sredstava, različite mogućnosti, načini i struktura učenikovog učešća, podrška nastavnika i vršnjaka.

Jedan od najznačajnijih i najprihvaćenijih pojmova, koji potiče iz teorije Vigotskog, jeste zona narednog razvoja (ZNR). Ovaj pojam podrazumeva, ne samo participaciju i prisvajanje, odnosno ko-konstrukciju, odnosi se na „prostor“ koji se nalazi između onoga što učenik može da uradi sam, bez pomoći drugih i onoga što može da uradi uz pomoć drugih (Pešikan, 2010; Mirkov, 2013). Ovaj pojam obuhvata i proces vođenja učenja što je od izuzetnog značaja za nastavnu praksu. Napredak u učenju i razvoju je moguć jedino u ovoj zoni, pa se smatra važnim da nastavnik prepozna zonu narednog razvoja i organizuje interakciju u okviru nje. Primenjeno na oblast motivacije za učenje, pojedini autori ističu, da nastavnik i nastavni kontekst mogu pružiti podršku razvoju motivacije učenika time što će im omogućiti da učestvuju u situacijama učenja u kojima oni sami ne bi učestvovali. Podrška koja je potrebna u ovoj zoni narednog razvoja podstiče ne samo kognitivne, već i motivacione i afektivne komponente učenikove aktivnosti, na taj način što se izazivaju i održavaju učenikova interesovanja, unapređuju njegove kognitivne kompetencije i redukuju frustracije u toku aktivnosti učenja (prema: Trebješanin, 2009).

Osnovne ideje sociokulturološke teorije dovele su do značajnih promena u načinu istraživanja motivacije za učenje u prirodnom, razrednom okruženju i aktuelnom

vremenu. Metodološki okvir ovog pristupa uključuje posmatranje stvarne interakcije između aktera obrazovnovaspitnog procesa i nastave, kao i učenikove uključenosti u aktivnosti i uspeha u rešavanju zadataka. Osim toga, zastupljeno je i samoizveštavanje učenika i nastavnika o neposredno doživljenom u toku interakcije i rada na zadatku. Rezultat takvih istraživanja je produbljenije razumevanje aktivnosti u razredu i porast praktično primenjivih znanja značajnih za organizovanje sredine za učenje i podučavanje, koja će unaprediti ili inhibirati motivaciju za učenje i samu uključenost učenika u proces učenja.

3. MOTIVACIJA ZA UČENJE: MOTIVACIONA OČEKIVANJA I UVERENJA

Kako se ističe u proučavanjima motivacije, krajem pedesetih i u toku šezdesetih godina dvadesetog veka došlo je do „kognitivnog preokreta“, odnosno dominaciju biheviorističke paradigme zamenila je dominacija paradigme kognitivne obrade informacija. Ovaj preokret nije značio zanemarivanje sredinskih činilaca, već pre uzimanje u obzir i načina na koji osobe opažaju, odnosno konstruišu situaciju, tumače događaje unutar situacije i obrađuju informacije o njoj. U okviru kognitivističke paradigme sredinski i afektivni uticaji posmatrani su kao činoci čiji se efekat u ponašanju najbolje može objasniti posredstvom kognitivnih varijabli. Jedna od posledica promene u paradigama koje objašnjavaju motivaciju za učenje je pomeranje težišta u istraživanjima na značaj očekivanja određenog rezultata aktivnosti (uspeh ili neuspeh, postizanje ili nepostizanje za osobu vrednog cilja) za preduzimanje same aktivnosti.

3.1. Teorija očekivanja i vrednosti postignuća

Prema klasičnoj teoriji motivacije postignuća, aktuelna motivacija postignuća za određenu aktivnost nastaje kada određena situacija aktivira motiv postignuća. Takva situacija uključuje izazov za kompetencije osobe, koji je toliki da može da ga savlada ako se maksimalno angažuje, odnosno potruđi. Znači takva situacija predstavlja priliku za proveru i potvrđivanje kompetencije. To znači da će učenik uložiti trud u učenje ukoliko to za njega ima privlačnu vrednost ili mu donosi uspeh. Dakle, ako je učeniku stalo do znanja i/ili uspeha (i/ili nagrada koja ide uz to) i ukoliko veruje da to može da ostvari biće motivisan za učenje, izabraće tu aktivnost i istrajaće u njoj. Dopunu ovoj teoriji i prekretnicu u shvatanju ove motivacije predstavlja saznanje (Atkinson, 1965) o značaju nivoa aspiracije za doživljaj uspešnosti, odnosno kompetentnosti. Prema tome, motivacija za određenu aktivnost proizlazi iz *očekivanja uspeha* u savladavanju zadatka (izazova) koji je prema merilima osobe dovoljno težak, koji zahteva određeni napor, što ga i čini vrednim truda, ali ne i pretežak, što donosi uspeh. Motivacija je rezultat očekivanja da je vredno postignuće dostižno za osobu. Osnovu ove motivacije čini uverenje o sopstvenoj kompetenciji (Brophy, 2004: 21, 24).

Prema tome, učenici sa izraženim motivom postignuća (motivisane postizanjem uspeha) spremni su da se angažuju na zadacima, koji su po njihovoj proceni sopstvene kompetencije, umerene težine, odnosno ni suviše teški, ni suviše laki. Sa stanovišta procene sopstvene kompetencije, zadatke koji su suviše laki učenici opažaju kao nedovoljno vredne da bi njihovo rešavanje doživeli kao uspeh, dok oni koji se opažaju kao suviše teški postaju neprivaćni jer ne daju osnov za očekivanje uspeha. Umereno teški zadaci, otvaraju i mogućnost da se bude neuspešan u njihovom rešavanju, pa se zbog toga smatra da je motivacija postignuća rezultat očekivanja uspeha u postizanju vrednog cilja i izbegavanja neuspeha.

Savremena teorija postignuća (Eccles & Wigfield, 2002) je kompleksna i obuhvata veći broj činilaca ponašanja u situacijama povezanim sa postizanjem uspeha, ali se u njoj poseban značaj pridaje očekivanjima koja se tiču postizanja uspeha/neuspeha i opaženoj vrednosti konkretnog pojedinačnog zadatka. Pojam očekivanja odnosi se na to kako osoba procenjuje šanse za uspešno izvršavanje zadatka („Da li ja to mogu da uradim?“), a privlaćna vrednost zadatka odnosi se na lićnu vrednost, lićni smisao izvršavanja zadatka, odnosno postignuća („Zbog ćega ja to treba da uradim?“). Na očekivanje uspeha/neuspeha utiće aktuelna procena sopstvene kompetentnosti, odnosno aktuelno uverenje osobe da jeste ili nije kompetentna za izvršavanje odrećenog konkretnog zadatka.

3.2. Teorija implicitnih shvatanja o karakteru sposobnosti

Pojedini autori (Dweck, 1999; Elliot & Dweck, 2005) ukazuju i na znaćaj ućenićkih i nastavnićkih shvatanja o karakteru sposobnosti (implicitne teorije sposobnosti) za njihovu motivaciju za ućenje. Istraživanja u ovoj oblasti pokazuju da postoje razlike između osoba koje opažaju svoje sposobnosti i attribute kao fiksne i nepromenjive i onih koji veruju da postepeno mogu ućiti i menjati se (Dweck and Leggett, 1988; Molden & Dweck, 2006: 193). Ustanovljeno je da ućenici i nastavnici veruju u jednu od dve mećusobno oprećne implicitne teorije. Prva se odnosi na shvatanje da su sposobnosti uroćene i nepromenjive. Oni su uvereni da neki ljudi imaju manje, a neki veće sposobnosti, ali je nivo sposobnosti za svaku osobu već odrećen. Ovim osobama je važno da pronaću opravdanje za neuspeh. Takoće, izbegavaju rizik od neuspeha tako što se angažuju samo na onom što mogu dobro da urade. Za njih su karakteristićni i

mehanizmi oklevanja i odugovlačanja, odnosno pozivanja na nedostatak vremena i često neuspeh opravdavaju tremom koja ih je sprečila da ispolje svoje znanje. Drugo shvatanje se odnosi na uverenje osoba da su sposobnosti promenljive i da se unapređuju i proširuju učenjem i trudom. Ove osobe greške i neuspeh neće obeshrabriti, već će ih podstaći na veće zlaganje i rad, jer im je cilj da unaprede sposobnosti. Dakle, rado žele da izvršavaju zadatke koji su izazovni i koji omogućavaju usavršavanje kompetencija i pokazuju zavidnu upornost.

Uverenje osobe da može da uči i razvija se predstavlja osnovu za razvijanje i izgrađivanje pojma o sebi/self-identitet, što je jedna od karakteristika učenja zasnovanog na iskustvu. Dakle, učenje putem iskustva podstiče razvoj identiteta učenika (*self-identity*). Takođe, istraživanja pokazuju da intervencije u obrazovanju utiču na razvijanje identiteta učenja (Blackwell, Trzesniewski, and Dweck, 2007) preko doživljenog iskustva i motivacije. Ovakva vrlo jednostavna intervencija je povećala motivaciju u razredu i sprečila negativan trend pada ocena kako učenici napreduju u više razrede osnovne škole koji se obično viđa na tom uzrastu. Slično tome, ustanovili su da različite intervencije učenja (Good, Aronson, and Inzlicht, 2003) mogu značajno poboljšati/usavršiti postignuće adolescenata, kao i da dovode do ostvarivanja boljeg uspeha (Aronson, Fried, and Good, 2002) učenika srednje škole (Kolb & Kolb, 2009: 306).

Drugi primer, odnosi se na problem matematičke anksioznosti i osećaja inferiornosti koji osećaju mnogi učenici u toku školovanja. Jedan od mogućih načina da se reši ovaj problem je da se organizuje obuka zasnovana na iskustvu, odnosno "učenje učenja". Cilj te obuke je bio menjanje učenikovog stava prema matematici i učenju matematike (Hutt), od uverenja o potpunoj inferiornosti ("ne znam da radim matematiku") do jačanja samopouzdanja i samoefikasnosti („mogu u potpunosti da radim matematiku“) (Kolb & Kolb, 2009: 306). Rezultati ovog istraživanja ističu, s jedne strane, značaj iskustva u učenju sadržaja matematike i s druge strane, nastavnikovo vođenje procesa učenja. U toku procesa učenja na ovakav način učenik prolazi kroz fazu „duboke refleksije“ i introspekcije, što pozitivno utiče na učenje. Takođe, uvažavanje različitih stilova učenja (Kolb, 1984), podržavajući odnos i pozitivno mišljenje (Rogers, 1951) nastavnika smanjuje odbrambeni stav i ponašanje učenika i dozvoljava ličnosti da doživi iskustvo učenja na nov način. Učenici kod kojih dominiraju uverenja o nepromenljivosti i fiksnom identitetu skloni su povlačenju, izbegavaju izazov, odustaju

lako, izbegavaju kritike i osećaju se ugroženim zbog uspeha drugih. Nasuprot tome, učenici koje odlikuju razvojni identitet prihvataju izazov, istrajavaju u suočavanju sa preprekama, uče iz kritike i uspeha drugih osoba. Pokazalo se da su studenti sa self-identitetom, bez obzira na njihovu testiranu inteligenciju uspešnji u školi od onih s fiksnim identitetom. Učenje self-identiteta takođe utiče na način na koji se učenici odnose prema drugima. Oni sa fiksnim identitetom u odnosu na razvojnu perspektivu pokazuju veći stepen odobravanja stereotipa, doživljavaju ili opažaju veću izolovanost izvan grupne homogenosti, više su osetljivi na temeljnu atribuciju greške, a pokazuju veći stepen predrasuda i više pristrasno ponašanje prema članovima izvan grupe (Levy, Plaks, Hong, Chiu, & Dweck, 2001).

3.3. Teorija atribucije uzročnosti

Ova teorija se bavi opisivanjem i sistematizovanjem uzroka sa kojima ljudi povezuju određene posledice ponašanja, posebno uspeh i neuspeh i odgovarajućih principa koji važe pri opažanju tih uzroka. Osnovna postavka atribucione teorije motivacije odnosi se na to da su ljudi prirodno zainteresovani za razloge sopstvenog uspeha i neuspeha, a činioци sa kojima ih povezuju utiču na njihovu motivaciju za odgovarajuće aktivnosti. Atribucionna teorija motivacije za učenje opisuje načine objašnjavanja, obrazlaganja i pravdanja sopstvenog uspeha i neuspeha i uticaj različitih objašnjenja na motivaciju učenika za dalje učenje. Prva istraživanja o atribuciji uspeha i neuspeha vršena su u školskim uslovima. Ustanovljeno je da učinke deteta koje je stalno bilo uspešno nastavnici pripisuju njegovim ličnim svojstvima, a učinke deteta koje je ranije bilo neuspešno ali je sada napredovalo pripisuju veštini nastavnika, faktoru koji je u odnosu na dete spoljašnji. Takođe, istraživanja potvrđuju da uspeh i neuspeh imaju različite vrednosne konsekvence zavisno od toga da li je ishod pripisan sposobnostima ili uloženom naporu (Havelka, 1992). Postoji nekoliko dimenzija učenikovih uverenja kojima se mogu opisati uzroci uspeha i neuspeha i koji značajno utiču (Weiner, 1979) na njegovu motivaciju za učenje:

- 1) lokus kontrole (unutrašnji ili spoljašnji) odnosno da li se uzroci opažaju kao spoljašnji ili unutrašnji,
- 2) dimenzija stabilnosti koja se odnosi na to da li je opaženi uzrok događaja postojan ili promenljiv,

3) dimenzija odgovornosti koja se odnosi na uverenost osobe da ona sama može da utiče na uzroke događaja.

Značajno je pomenuti da opažanje mesta (lokusa) uzroka uspeha/neuspeha unutar ili izvan učenika utiče na osećanje samopoštovanja i samopouzdanja. Kada se uzrok uspeha ili neuspeha opaža unutar osobe, ona će u slučaju uspeha osećati ponos i biće motivisana za dalju aktivnost, dok će neuspeh uticati na smanjenje njenog samopoštovanja što će dovesti do smanjenja motivacije za dalju aktivnost u određenoj predmetnoj oblasti.

Dimenzija stabilnosti je povezana sa učenikovim očekivanjem uspeha ili neuspeha u određenoj predmetnoj oblasti u budućnosti. Ukoliko učenik pripisuje uspeh/neuspeh stabilnom činiocu kakva je, na primer, težina određenog gradiva, on će u slučaju da gradivo opaža kao lako očekivati uspeh u budućnosti, a ukoliko ga opaža kao teško očekivaće neuspeh što će ga demotivisati za dalji rad. Učenik će biti motivisan za dalji rad ukoliko uspeh/neuspeh pripisuje uzrocima koji su promenljivi, kakvi su raspoloženje ili sreća.

Dimenzija odgovornosti je povezana sa pojavom osećanja kakva su ljutnja, sažaljenje ili stid. Ukoliko je učenik uspeo u nečemu za šta oseća da je sam zaslužan (odgovoran), što je pod njegovom kontrolom, osećaće ponos i biće motivisan za dalju aktivnost. Suprotno tome, ukoliko doživi neuspeh za koji opaža da je sam odgovoran, osećaće stid ili krivicu. Ukoliko se neuspeh pripisuje nečemu na šta učenik nije mogao da utiče, što nije njegova krivica, osećaće ljutnju prema uzroku koji opaža odgovornim za svoj neuspeh. U slučaju uspeha za koji se ne smatra lično zaslužnim, osećaće se jednostavno srećno ili zahvalno prema opaženom uzroku uspeha.

Može se reći da su pogrešne procene o sposobnostima učenika često izvor iskrivljenog opažanja uzroka učeničkog uspeha ili neuspeha. Pogrešno smeštanje uzroka učeničkog uspeha ili neuspeha od strane nastavnika odražava se u nastavnikovom ponašanju prema učeniku (u ocenama, primedbama, sugestijama, prekorima, pohvalama), te utiče na kasnije angažovanje i postignuće učenika.

3.4. Teorija samoeфикаsnosti ili uverenja o sopstvenoj ефикаsnosti

Centralni koncept ove teorije odnosi se na koncept samoeфикаsnosti (Bandura, 1972; 1982; 1986) koji se određuje kao uverenje osobe u sopstvene sposobnosti da uči ili

izvede aktivnost potrebnu za postizanje određenog cilja na zadanom nivou. Drugačije rečeno, to je uverenost neke osobe u vlastitu kompetentnost za vršenje određenih aktivnosti. Kada procenjuje sopstvenu samoefikasnost, osoba razmatra činioce kakvi su opažanje sopstvenih sposobnosti, uloženi trud, težina zadatka, pomoć nastavnika i učestalost uspeha i neuspeha, kao i njihov međusobni odnos. Rezultati istraživanja pokazuju da procena samoefikasnosti može uticati na izbor aktivnosti u tom smislu što učenik sa niskim osećanjem samoefikasnosti za učenje u određenoj oblasti izbegava odgovarajuće zadatke ili postavlja niže ciljeve, dok će učenik sa visokim osećanjem samoefikasnosti biti mnogo spremniji da se njima bavi i postavlja sebi više ciljeve. Pored toga, osećanje samoefikasnosti utiče i na uloženi trud, kao i na istrajnost u učenju.

3.5. Teorija orijentacije ka cilju ili uverenja o mogućnosti kontrole događaja

Ljudska akcija usmerava se ka svesno postavljenim ciljevima. U školskom kontekstu cilj može biti saznavanje (orijentacija ka učenju – individualna ciljna usmerenost prema zadatku, učenju ili usavršavanju) ili formiranje i očuvanje pozitivne slike o sebi (orijentacija ka izvedbi – individualna ciljna usmerenost prema izvedbi i rezultatu), s tim da se slika o sebi može sačuvati bilo postizanjem uspeha bilo izbegavanjem neuspeha. Ciljevi moraju biti zahtevni i izazovni, ali ne i neostvarivi ili nemogući (Locke, 1966). Postavljanje ciljeva usmerava pažnju i što su ciljevi više specifični i konkretni, veći je stepen kontrole koju pojedinac ima nad njima (Locke et al., 1981). Da bi se mogla razumeti nečija motivacija, mora se uzeti u obzir šta za pojedinca znači njegovo ka postignuću usmereno ponašanje i koja je funkcija tog ponašanja. Naime, razlike u ponašanju nisu odraz samo niske ili visoke motivacije, već su i izraz različitih ciljeva postignuća. Prema tome, doživljaj uspeha odnosno neuspeha zavisiće od individualne interpretacije delotvornosti vlastitog nastojanja da se ostvari određeno postignuće (Maehr i Nicholls, 1980; prema: Treasure and Roberts, 1994: 16; Treasure and Roberts, 1995). Dakle, ono što nekome može značiti uspeh drugom može značiti neuspeh, pa su individualni ciljevi ono što daje svojevrsan referentni okvir razumevanju motivisanog ponašanja.

Na primer, nekim je učenicima cilj prvenstveno učenje, dok su drugi usmereni na izvedbu. Učenici usmereni na učenje smatraju kako je glavni cilj školovanja postizanje kompetencije u onome što se u školi uči te su skloni biranju težih i izazovnijih

zadataka. Kada dožive neuspeh, smatraju kako njihova strategija učenja nije bila dobra i kako je treba promeniti. U većoj meri koriste metakognitivne ili samoregulišuće strategije učenja. Neće se prepustiti osećaju bespomoćnosti jer vode računa o tome koliko mogu naučiti bez upoređivanja s drugima. Shvataju nastavnika kao osobu koja im može pomoći i dati korisne informacije. Kad naiđu na neuspeh pokušavaju i dalje tako da njihova motivacija pa i postignuće rastu. Učenici usmereni na realizaciju postignuća motivisani su željom da dobiju pozitivnu ocenu svog rada i brinu o tome hoće li dobiti dobre ocene, biraju lakše sadržaje i izbegavaju izazove. Kada naiđu na prepreke uglavnom brzo odustaju, prepuštaju se osećaju bespomoćnosti jer ne veruju kako imaju šanse da dobiju dobre ocene. Nastavnika doživljavaju kao sudiju koji ne vrednuje njihov individualni napredak nego ih upoređuje s drugima. Uglavnom veruju da ako u svakom trenutku nisu uspešni da je to dokaz njihove nesposobnosti.

Veza socijalnih ciljeva i školskog postignuća. Dve su vrste socijalnih ciljeva za nas posebno zanimljive: ciljevi koji se odnose na dužnosti, zadatke i b) ciljevi koje se odnose na sposobnosti. Ciljevi usmereni na dužnosti i zadatke odnose se na brigu pojedinca za razvoj ličnih sposobnosti sa fokusom na usavršavanju i sazrevanju. Ciljevi usmereni na sposobnosti odnose se na brigu pojedinca da demonstrira svoje sposobnosti sa posebnim interesom za to kako pojedino izvršenje utiče na ostala (Ames, 1992; Dweck and Leggett, 1988). U literaturi se ovi pojmovi susreću pod različitim imenima. Ciljevi usmereni na dužnosti kao: sazrevanje kao cilj (Ames, 1984; Ames & Archer, 1988), učenje kao cilj (Dweck and Leggett, 1988). Ciljevi usmereni na sposobnosti kao: nivo ostvarenja kao cilj (Ames, 1984; Elliot and Dweck, 1988), ego ciljevi (Nicholls, 1984), ego-socijalni ciljevi (Meece et al., 1988). Pojedini autori definišu ciljeve individue kao kogniciju koja vodi ka željenim konsekvencama, kao stimulatorne aktivnosti koji uključuju ili aktiviraju regulatorne ili sredinske procese (Ford and Nicholls, 1987) u kombinaciji sa ciljem (Juvonen, J. & K. R. Wentzel, 1996; Wentzel, 1998).

Socijalni ciljevi obuhvataju široki spektar verovanja, uključujući želje učenika za popularnošću, socijalnu odgovornost, poslušnost i uvažavanje (Urdan and Maehr, 1995). Ove želje i ciljevi mogu voditi motivaciji i povećanju uspeha u školi, ali mogu biti i anahroni školskom postignuću. Zanimljivo je pitanje odnosa ciljeva usmerenih na sposobnosti i ciljeva usmerenih na dužnosti. Pojedina istraživanja potvrđuju slabu povezanost ovih ciljeva (Duda & Nicholls, 1992). To znači da se socijalni aspekt ove

dve vrste ciljeva kod učenika, obično, javlja odvojeno, odnosno da učenik, orijentisan na ciljeve dužnosti neće istovremeno pridavati visok značaj demonstraciji ostvarenog. Takođe, osoba sa izraženom unutrašnjom motivacijom će samu aktivnost doživeti kao nagradu i ne treba joj posebna socijalna demonstracija kompetencije; ova kompetencija nastupa logično, pragmatično ili zavisno od životnih okolnosti.

Već dugo se u literaturi ističe da socijalni motivi predstavljaju značajnu determinantu ponašanja i da su bitno povezani sa školskim postignućem (Murray, 1983; Veroff and Veroff, 1980; McClelland, 1985). Takođe, zaključuje se da je današnji sistem školskog učenja takav da se više oslanja na hijerarhiju i prinudu nego na socijalne ciljeve i altruizam, koji je imanentan ovim ciljevima i vodi kooperativnim oblicima učenja. Nalazi određenih istraživanja pokazuju da potrebe za postignućem mogu biti u konfliktu sa potrebama za pripadanjem (prema: Suzić, 1998). Ovi nalazi su kasnije potvrđeni i u drugim istraživanjima. Pokazalo se da učenici koji imaju ujedno izražene i potrebe za postignućem i potrebe za pripadanjem ostvaruju niže školske rezultate (prema: Suzić, 1998). Školski sistem je tako organizaciono postavljen da nagrađuje individualna ostvarenja bez obzira da li su ona nastala uz podršku i saradnju ostalih učenika u kolektivu, ili bez te podrške. Kooperativni oblici učenja nisu značajno prisutni u savremenoj školskoj praksi. Suzan Harter je ustanovila da 11-godišnja deca, koja imaju više izražene potrebe za podrškom, imaju niže potrebe za postignućem (Harter, 1975).

Učenik može imati izraženu potrebu da u grupi nađe podršku i odobravanje, a isto tako i potrebu za visokim školskim postignućem. Ako u grupi vršnjaka dominiraju pozitivni stavovi prema školi razvijace se kooperativni odnosi između njega i grupe. Ako grupa ne podržava školski uspeh, dolazi do konflikta u stavovima i potrebama pojedinaca, pri čemu preovlađuju jače izražene potrebe.

Uticaj vršnjaka na pojedinca je vrlo snažan. Smatra se da vršnjaci mogu ohrabriti pojedinca da školu doživi kao neinteresantno i neprijatno mesto, ali takođe da je doživi kao pozitivno iskustvo. Šta će preovladati, zavisi od karakteristika vršnjaka sa kojima učenik provodi najviše vremena. Učenici sa nižim nivoom sposobnosti će nastojati da pridobiju socijalnu podršku vršnjaka sa negativnim stavovima o školskom postignuću i onih sa negativnim ponašanjem. Oni imaju manje šanse za uspeh u nastavi i svoje ciljeve vezane za dužnosti zamenjuju socijalnim ciljevima koji sadrže ne-školske vrednosti. To su vrednosti u kojima oni nastoje ostvariti omiljenost u grupi koja

kompenzuje školski medij. To sve vodi negativnoj motivaciji u odnosu na školsko postignuće (Epstein, 1983). Kod učenika sa visokim nivoom sposobnosti ovaj odnos prema vršnjacima, u pravilu, ima sasvim drugu formu.

Sve je veći broj autora koji vide rešenje u nastavnoj praksi zasnovanoj na socijalnim ciljevima učenika uz primenu metoda kooperativnog učenja (Slavin, 1983; Slavin and Madden, 1989). Kooperativnim metodama učenja se može pomoći učenicima da koordiniraju socijalne motive i motive postignuća (Dodge et al., 1990). Kada se kooperativne metode učenja primenjuju za učenike koji imaju konflikt između svojih akademskih (postignuće) i socijalnih (pripadanje) ciljeva, javljaju se izvesni problemi. Ustanovljeno je (Phelan et al., 1991) da takvim učenicima metode kooperativnog učenja mogu pomoći tako što će njihova potreba za prihvaćenošću od vršnjaka koji osećaju njihove teškoće u izboru između grupne kohezije i akademskog postignuća. Razvijajući samopoštovanje i kompetenciju u nastavi stvaramo trajnu osnovu motivacije za učenje.

Ukoliko razumemo i prepoznamo detetove ciljeve moći ćemo da razvijemo sistem motivacije adekvatan datoj ličnosti deteta i detetovom izboru uloga i ciljeva. Istraživanje je pokazalo da ljudi efikasnije registruju i preuzimaju informacije koje su relevantne za ciljeve kojima oni teže (Patalano, Seifert and Hammond, 1993). Posebno je značajno je prepoznati ove uloge i ciljeve kako bi na taj način uspostavili vezu između nekih detetovih neškolskih ciljeva i školskog postignuća. Ako nastavnik organizuje nastavu tako da postignuće pruža detetu zadovoljenje ove uloge, dete će samo izvesti niz ciljeva koji pomažu ostvarenju željene uloge. Na primer, tražiće način kako da vežba, nastojaće naučiti sadržaje, tražiće povratnu informaciju o napredovanju, a neće izbegavati ocenjivanje. Dakle, pri izvođenju ciljeva učenja treba imati u vidu uloge koje dete tim ciljevima ostvaruje.

Nastavnikova pomoć učeniku u olakšavanju učenja je nezamenljiva. Jedina osoba koja poznaje materiju, metodiku i tehniku učenja te materije je nastavnik. Pomoć nastavnika je višestruka i ogleda se u sledećem: stvaranje stimulatívne emocionalne atmosfere, razumevanje sadržaja, instrukcije za obradu i upotrebu informacija, uočavanje grešaka, vrednovanje ostvarenog i drugo. Sve to zajedno čini nastavnikovu pomoć učeniku da izabere adekvatnu strategiju u formulisanju vlastitih ciljeva i puteva za njihovo ostvarenje.

Kada je reč o samoj organizaciji i realizaciji nastave svaki nastavnik u razredu prepoznaje učenike koji naginju vizuelnom objašnjenju (skice, pokreti, ilustriranje) i one koji naginju konceptualnom razumevanju stvarnosti (simboli, relacije, sistematizacija, kao i one koji teže da rade sami ili one koji nastoje da rade u grupi ili uz nečiju podršku (Suzić, 1998). Korist ovih saznanja za motivaciju u nastavi može biti višestruka. Prilikom sastavljanja malih grupa koje rade na određenim nastavnim zadacima jednom će biti potrebno grupu formirati od učenika sa srodnim kognitivnim stilom, a drugi put će biti potrebno kombinovati različite kognitivne pristupe ili stilove u rešavanju problema. Ako je, na primer, nastavni zadatak proučavanje užeg zavičaja u osnovnoj školi, jednom učeniku ćemo dati da skicira naselje brda, reke i slično, a drugi će imati zadatak da sistematizuje bitne podatke: stanovnici, značajni objekti, turistički zanimljive pojedinosti i slično. Nastava prilagođena kognitivnom stilu će imati snažnu motivacionu osnovu jer će dete osetiti da je angažovano i afirmisano u skladu sa svojim najboljim sposobnostima.

Kreativni nastavnik, pravi profesionalac, će koristiti snažne motivacione osnove nastave koje leže u kognitivnom stilu deteta i to zadovoljavanjem detetovih potreba: potrebe da bude angažovano u onim aktivnostima u kojima je najспособnije, potrebe za samoafirmacijom i kompetencijom, zasnovanom na postignuću uz primenu vlastitog kognitivnog stila, potrebe za osećanjem razvijanja vlastitih sposobnosti i kompetencija u socijalnim i individualnim oblicima aktivnog učenja.

Nastava se u našim školama bazira pretežno na usvajanju informacija. Iako je preopterećena, pa čak i ugrožena ovom dimenzijom, proces usvajanja informacija neće biti napušten, ali se postavlja pitanje kako olakšati učenje u tradicionalnoj nastavi što je suštinsko za motivaciju. Jedan od segmenata u rešavanju ovog problema je i vođenje računa u nastavi o kognitivnom stilu učenika. Istražujući odnos kognitivnog stila i školskog postignuća Kogan (1971), Kup i Sigl (prema: Suzić, 1998) su našli korelacije koje ukazuju da analitični, od polja nezavisni, konceptualno-apstraktni, reflektivni učenici ostvaruju više školsko postignuće. Ovi nalazi se odnose na školsko postignuće u tradicionalnoj školi. Osim toga, poznato je da tradicionalna škola podržava individualizam, učenike sklone samostalnom radu. Iako je bilo očigledno da su neki učenici vrlo uspešni u verbalnim nastavnim disciplinama, škola je tim istim učenicima postavljala iste kriterijume u numeričkim disciplinama, ili učenicima talentovanim u sportu i likovnoj kulturi. Pristup nastavnika pri kome ne uzima u obzir sadržajne

zahteve u različitim oblastima znanja prilikom formiranja kriterijuma za ocenjivanje, može demotivisati učenike. Sistemom prilagođavanja nastave apstraktnom i zamišljenom „prosečnom učeniku“ tradicionalna nastava guši talente, preopterećuje ispod prosečne, a od „prosečnih“ traži da znaju sve.

Kakav će kognitivni stil podržavati škola zavisi, pored ostalog, od sadržaja vaspitanja i obrazovanja. Od sadržaja i sistema vaspitanja i obrazovanja bitno zavisi sistem vrednosti koje će jedna ličnost kognitivno obraditi, preuzeti ili odbaciti. Dakle, kognicija sama za sebe ne može se odvojiti od afektivne i spacijalne sfere niti je moguće odvojeno posmatrati saznanje i motivaciju. Moguće je izvesti niz pedagoških pouka o odnosu kognitivnog stila i motivacije. Smatra se da je prilagođenost nastave kognitivnom stilu učenika jedan od osnovnih uslova motivacije u školi (Suzić, 1998): isticanje razumevanja gradiva, postavljanje pitanja „kako učenik uči gradivo“, vežbati učenja ili učenje učenja, pravljenje poređenja primera, podsticanje učenika da postavlja pitanja, angažovanje učenikovog kognitivnog i afektivnog domena ličnosti, omogućiti učenicima da tragaju za novim i neobičnim rešenjima, samostalno učenikovo traganje za shemama, modelima, demonstriranje i analiza tih modela. Uz demonstraciju slika, modela, shema, važno je šta da nastavnik govori i kako da angažuje učenika i usmeri njegovu aktivnost, što podrazumeva uvažavanje kognitivnog stila učenika.

3.6. Socijalni kontekst motivacije kao izvor saznanja o ulozi nastavnika u izgrađivanju strategije motivisanja učenika

Faktori koji utiču na motivaciju za postignućem. Na intelektualni razvoj učenika u školi utiču brojni faktori, među kojima su posebno važni: ličnost nastavnika, odnosi između nastavnika i učenika, nastavni sadržaji, metode i oblici nastavnog rada, organizacija i uslovi školskog života i rada i socioemocionalna klima škole. Pregledi istraživanja (Rutter, 1983; Klonsky, 1990) pokazuju da su traganja za antecedentima školskog postignuća najčešće usmerena na dva bazična aspekta školskog života i rada: (a) organizaciju nastavnog procesa i (b) odnose između nastavnika i učenika. Većina tih istraživanja pokazala je da su ova dva aspekta u značajnoj meri povezana sa motivacijom za učenje, odnosno da su autonomija, odgovornost i kontrola učenikove uloge povezani sa internalizovanom akademskom motivacijom. Zato motivacioni,

afektivni i samoregulacioni procesi imaju značajnu ulogu u ostvarivanju školskog postignuća.

S jedne strane možemo govoriti o „školskoj motivaciji“ koja je posredovana ciljevima učenika, a s druge strane je bihevioralna komponenta motivacije koja može da bude direktni prediktor školskog postignuća iz barem dva razloga. Prvo, bihevioralne manifestacije učenikovog interesovanja za školsko učenje, kao što su napor i istrajnost, reflektuju aktuelne pokušaje učenja za koje se realno pretpostavlja da doprinose visokim obrazovnim ishodima. Osim toga, nastavnici mogu da interpretiraju istrajnost i napor učenika kao pokušaj saobražavanja normativnim očekivanjima i kao značajne činioce učenikove kompetentnosti. Na osnovnoškolskom uzrastu, napor, istrajnost i interesovanje za školske aktivnosti predstavljaju naročito uvažavane karakteristike motivacije za učenje koje utiču na nastavnikovu evaluaciju učenika (Hamre & Pianta, 2001). Škola je važna u životu deteta zato što ono vrlo brzo nauči da školsko postignuće određuje u velikoj meri njegov socijalni status, da je „nagrađeno“ za svoje visoko postignuće i „kažnjeno“ za svoj neuspeh. Međutim, postoji empirijska podrška za opozit ovoj tvrdnji. Izvestan broj dece veruje da školsko postignuće neće doneti „nagrade“ u odnosu na njihov socijalni status. Na primer, etikete „nastavnikov mezimac“ ili „bubalica“ imaju negativnu konotaciju i deca koja su odlični učenici često su socijalno izolovana ili, čak, odbačena od svojih razrednih drugova (Wentzel & Asher, 1995). Osim toga, u sredinama sa visokom stopom nezaposlenosti, neka deca ne veruju da će biti nagrađena „sigurnim poslom“ u budućnosti i, shodno tome, ne vide „obećanje“ takve nagrade kao motivaciju za školsko postignuće. Ova negativna „očekivanja od budućnosti“ mogu da se instrumentalizuju kao faktor rizika lošeg socioemocionalnog prilagođavanja uslovima života i rada u školi. Neprilagođeno ponašanje u školskom i vršnjačkom kontekstu podrazumeva: teškoće u praćenju nastave, ometanje nastavnog procesa, školski neuspeh, neadekvatne odnose sa nastavnicima i vršnjacima, agresivno ponašanje, impulsivnost, socijalnu izolovanost. Socijalni i normativni standardi vršnjačke grupe, takođe, mogu negativno delovati na percepciju školskog postignuća. S obzirom na činjenicu da intelektualni napor i školsko postignuće ne doprinose popularnosti u nekim vršnjačkim grupama, neka deca namerno investiraju manje napora zbog želje za socijalnim uspehom među vršnjacima, ili iz straha od „kritike“ razrednih drugova. U ovom slučaju, želja za socijalnim uspehom

funkcioniše kao jedna opšta strategija stvaranja snažnog socijalnog identiteta „na račun“ školskog uspeha.

Iz velikog broja izvora koji su se bavili istraživanjem faktora školskog ne(uspeha) moguće je izvesti značajan broj faktora koji utiču na motivaciju za učenje i socijalno prihvatljivo ponašanje. Konstrukt „motivacija za postignuće“ (u kome je „ambicija“ ključni koncept) referiše potrebu pojedinca da dosegne visok standard izvrsnosti. Iz ove definicije sledi očekivanje visoke povezanosti između nivoa motivacije za postignuće i obrazovnog postignuća. Motivacija za postignuće je značajna za proces nastave i učenja i zato se smatra da, ukoliko se karakteristike uspešnih učenika mogu identifikovati, nastavnici mogu podsticati razvoj motivacije za postignuće i kod neuspešnih učenika, odnosno kod učenika sa niskim motivom postignuća. Visoka potreba za postignućem povezana je sa ranim vežbanjem samostalnosti. Deca koja su bila podsticana na „nezavisnost od roditelja“ u ranim periodima detinjstva najčešće ispoljavaju visoku potrebu (ambiciju) za postignućem u školi (Harper & Huie, 1987). Interesantno je pitanje zašto učenici teže ka postignuću: zbog izvrsnosti ili samonagrađujućih oblasti znanja koja deluju kao intrinzični motivatori, ili zbog želje da nadmaše drugu decu i na taj način ostvare viši socijalni status. Teorije istraživanja motivacije za postignuće omogućavaju nastavnicima i roditeljima bolje razumevanje prirode i izvora školskog (ne)uspeha. Sa boljim razumevanjem razloga zašto su neki učenici istrajni u svojim intelektualnim naporima a drugi ne, i objašnjenjima kako učenici reaguju na svoj uspeh i neuspeh, nastavnici i roditelji mogu da kreiraju „obrazovne situacije“ koje će podsticati orijentaciju ka postignuću. Smatra se da se visoka motivacija za postignućem podstiče ranim vaspitanjem samostalnosti, samokontrole, visokog nivoa aspiracije i nagrađivanjem detetovih napora da nešto postigne. Uslov da svi ovi uticaji postanu delotvorni pretpostavlja razvijenu sposobnost doživljavanja uspeha i neuspeha kao rezultata vlastitih napora i interesovanja.

Empirijski nalazi upućuju na zaključak da se dečaci i devojčice ne razlikuju značajno na varijabli „motivacija za postignuće“. Ipak, razlike na jednom broju indikatora postignuća (obrazovna očekivanja, nivo aspiracije, evaluacija postignuća) sugerišu da devojčice imaju niži stepen poverenja u svoje sposobnosti i da se osećaju odgovornije za svoj školski neuspeh (Klonsky, 1990). Obrazovne aspiracije dečaka i devojčica često su usmerene prema različitim ciljevima: devojčice su češće orijentisane na odnose, dok su dečaci češće orijentisani na zadatak. Neka istraživanja (Berndt &

Miller, 1990) sugerišu da se dečaci i devojčice manje razlikuju u svojim očekivanjima nego u vrednosti koju pripisuju školskom uspehu. To je očekivan nalaz s obzirom na činjenicu da uspeh i neuspeh imaju različite vrednosne konsekvence, zavisno od toga da li je obrazovni ishod pripisan sposobnostima ili uloženom naporu. S obzirom na razlike koje postoje između dečaka i devojčica u motivaciji i ostvarivanju uspeha u učenju naše istraživanje će obuhvatiti i odnos učenika i njihovu strategiju u sopstvenom motivisanju, odnosno šta je to što im pomaže da budu motivisani i dovodi do uspeha.

4. ODNOS UNUTRAŠNJE I SPOLJAŠNJE MOTIVACIJE: VREDNOSNI ASPEKT MOTIVACIJE

U psihološkim teorijama sve češće se pravi razlika između unutrašnjih i spoljašnjih motiva na osnovu toga da li je cilj aktivnosti sadržan u njoj samoj ili se nalazi izvan same aktivnosti. U školskim situacijama učenja i ponašanja učestvuju i unutrašnji i spoljašnji motivi. Izvori *unutrašnjih motiva* su određene psihološke potrebe za: stimulacijom, utiscima iz okoline, za kontaktom, komunikacijom, što se ispoljava u traženju uzbuđenja, manipulisanju objektima, upoznavanju i razumevanju; novinom i promenom, kako sadržaja tako i aktivnosti, što se najčešće ispoljava u okviru radoznalosti; aktivnošću, angažovanjem i isprobavanjem funkcija ljudskog bića, naročito onih koje su u razvoju; ovladavanjem sobom i okolinom, koja se dosta rano ispoljava u detetovom mogu „sam-a”. Sve ove potrebe ispunjavaju određene vrste sadržaja i određene vrste aktivnosti koje se mogu povezati sa svakodnevnim, „životnim“ iskustvom deteta i sa situacijama školskog iskustva.

Izvori *spoljnih motiva* za školsko učenje nalaze se najčešće u socijalnim i ličnim potrebama deteta. Tako se među razlozima zbog kojih dete uči, po mišljenju nekih autora, najčešće nalaze sledeći: osećanje duga i obaveza (dobro dete treba da bude dobar đak i da marljivo izvršava svoje školske obaveze); perspektiva i samousavršavanje (dobro učim jer želim da budem pametan, da sve znam i sl.); postizanje određenog blagostanja (dobro učim zbog pohvale, nagrade, naklonosti roditelja, nastavnika i drugih važnih osoba, dobre ocene); prestiž (dobro učim da bi bio bolji od drugih, da budem zapažen); izbegavanje neprijatnosti (dobro učim da bih izbegao kaznu, pokudu, ljutnju roditelja i podsmehe drugih).

Niz istraživanja (Sansone & Harackiewicz, 2000) obavljenih, pre svega, u oblasti socijalne psihologije pokazali su da odnos spoljne i unutrašnje motivacije nije jednostavan i jednoznačan. Naime, spoljašnja i unutrašnja motivacija se ne isključuju. Može jedna od njih da preovlađuje. Mogu se povezati spoljna motivaciona sredstva s ciljevima unutrašnjih motiva, čime sredstva spoljne regulacije na primer, učenja služe povećanju unutrašnje motivacije. Tako, na primer, dete može najpre da svira violinu da ne bi razočaralo roditelje, ali kasnije da zavoli i samo sviranje jer ono mu omogućava da angažuje i isproba neke svoje talente i veštine da doživi ovladavanje sobom i okolinom.

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

Dakle, ključno pitanje bi bilo šta biva sa postojećom unutrašnjom motivacijom u prisustvu različitih spoljnih motivacionih sredstava, i može li se spoljnim motivacionim sredstvima podstaći unutrašnja motivacija za određene aktivnosti koje prvobitno nisu bile unutrašnje motivisane ili nisu uopšte bile u repertoaru ponašanja određene osobe (osoba se nije nikada bavila tim aktivnostima). Ključno pitanje u tom odnosu dveju motivacija je uloga nastavnika i postupci kojima on doprinosi razvijanju motivacije za učenje. U nastavku teksta će biti reči o pojmovima spoljašnja i unutrašnja motivacija za učenje i ključnim razlikama.

Osim nivoa/stepena i kvantiteta motivacije za određene aktivnosti učenja, u literaturi se kao njena značajna kvalitativna razlika navode pojmovi spoljašnja i unutrašnja motivacija. U okviru razgraničavanja ovih pojmova, terminom spoljašnja motivacija (Palekčić, 1985; Gašić-Pavišić, 2005; Lalić-Vučetić, 2007; Trebješanin, 2009) je označena situacija kada učenik ulaže veliki napor i trud u školske aktivnosti i istrajava u tome iako nije oduševljen samom aktivnošću, samim sadržajem zadatka, jer je to neizbežan uslov da postigne nešto do čega mu je stalo. Njegova aktivnost je i pokrenuta i usmeravana i održavana sredinskim činiocima poput obećanja, pritiska, pretnji ili pohvala i kazni, a ne ličnim interesovanjem ili uživanjem u samoj aktivnosti koju obavlja. Prema ovim kriterijumima, aktivnost učenja je samo sredstvo za postizanje nekog drugog cilja kakav je dobra ocena, odobravanje nastavnika ili roditelja, status najboljeg u razredu ili izbegavanje neugodnosti poput loše ocene, kritike odraslih, podsmeha drugova. U tom slučaju aktivnost se više doživljava kao prepreka, nego kao sama po sebi privlačna.

S druge strane, pojedini autori ističu da je terminom unutrašnja motivacija označena situacija kada učenik ulaže trud u školske aktivnosti, u izvršavanje školskih zadataka i istrajava u njima jer je zainteresovan, oduševljen samim rešavanjem zadatka, razjašnjavanjem problema, produbljivanjem i proširivanjem znanja, unapređenjem sopstvenih veština i sposobnosti, nezavisno od toga hoće li ili ne za to dobiti još nešto osim samog znanja ili unapređenja veština i sposobnosti. Njemu je nagrada sama aktivnost kojom se bavi i saznavni odnosno razvojni rezultat do kojeg tokom nje dolazi. Pored spomenute razlike u afektivnom odnosu prema gradivu i aktivnostima učenja (dosadna-uzbudljiva, prijatna-neprijatna), u okviru razmatranja unutrašnje motivacije se ističe i razlika s obzirom na strukturu aktivnosti. Pri spoljašnjoj motivaciji radi se samo ono što je neophodno, što se spolja traži da bi se postigao željeni efekat, traga se za prečicama koje vode do cilja, bez udubljanja u problem, dok se pri unutrašnjoj motivaciji traga za najadekvatnijim strategijama za rešavanje zadatka i vrši dublja obrada informacija. U skladu sa tim i kvalitet i trajanje naučenog su različiti. Smatra se da je znanje pri spoljašnjoj motivaciji mehaničko, površnije, nepovezano što ga čini kratkotrajnim i manje primenjivim. Rezultat unutrašnje motivacije je znanje koje je produbljeno stečeno razumevanjem i, stoga, elastično i primenjivo.

Iz ovog pregleda može se uočiti da su unutrašnja i spoljašnja motivacija za učenje razmatrani kao opozitni pojmovi. Dalji razvoj ovih pojmova doveo je do određenih promena u smislu izvesnog pomirenja i približavanja. Za školsku praksu od izuzetnog značaja je i razmatranje odnosa između intrinzične motivacije i obrazovanja, gde se prema mišljenju brojnih autora polazi od stava da su deca radoznala, odnosno da su intrinzično motivisana da uče jer žele da se osećaju efikasno u odnosu na svoju okolinu. Isti autori postavljaju pitanje šta se dešava sa intrinzično motivisanom decom u školskim uslovima. Zapaženo je da učenici tokom svog školovanja gube interes prema nastavi, ona im postaje dosadna i nekada formiraju negativne stavove prema školi uopšte. Shvatanje teorije samodeterminacije koje sledi u nastavku, kao i rezultati istraživanja, mogu ukazati na neke odgovore i opravdati izbor intrinzičnog pristupa školskom učenju.

Shvatanje odnosa spoljašnje i unutrašnje motivacije kao međuzavisnog uticaja. Mnogi teoretičari u domenu unutrašnje motivacije prave razliku između „unutrašnje“ i „spoljašnje“ motivacije, ali ne razmatraju detaljnije njihov odnos. Tek istraživanja u domenu socijalne psihologije, odnosno teoretičari, koji naglašavaju važnost atribucije,

opažanja (percepcije) i samoopažanja (samopercepcije), ovaj odnos sagledavaju iz novije perspektive. Važno je ukazati na rezultate istraživanja do kojih su došli ovi autori, s posebnim naglaskom na njihov pedagoški značaj, što podrazumeva i mogućnosti korišćenja ovih nalaza u vaspitno-obrazovnoj praksi. Ova istraživanja polaze od pretpostvake da dejstvo socijalnog potkrepljenja (nagrađivanje i kažnjavanje), odnosno spoljašnjih nagrada nije direktno i mehaničko, već je posredovano kognitivnim procesima kao što je opažanje i samoopažanje. Rezultati istraživanja pokazuju da pod određenim uslovima (kada se radi o inicijalno unutrašnje motivisanim aktivnostima) socijalno nagrađivanje i kažnjavanje negativno deluje na unutrašnju motivaciju (Brophy, 2004). Kao nagrade, u ovim eksperimentima, su obično korišćene opipljive materijalne nagrade (na primer, novac). Međutim, eksperimenti su pokazali isto dejstvo eksplicitnog kažnjavanja, nadzora odraslih, postavljanje vremenskih ograničenja.

Ova istraživanja su, takođe, pokazala da ovakav negativan efekat ne zavisi od veličine ili prirode nagrade, već se ključni faktor vidi u promeni u samoopažanju, odnosno u doživljenoj instrumentalnosti nagrađivane aktivnosti. Ovaj nalaz vredi pod uslovima da je aktivnost prethodno unutrašnje motivisana i da je dobijanje nagrade bilo eksplicitno uslovljeno izvođenjem te aktivnosti.

U drugom slučaju (kada subjekti nisu bili, inicijalno, unutrašnje motivisani za datu aktivnost) pokazalo se da socijalno nagrađivanje dovodi do povećanog interesovanja za datu aktivnost. S jedne strane, ovaj nalaz se objašnjava procesom sekundarnog potkrepljenja, a s druge strane delovanjem informativne (na primer, Deci) nasuprot kontrolnoj funkciji nagrade. Naime, ukoliko se nagrada shvati kao informacija o sopstvenoj uspešnosti, ona može da dovede do povećanja unutrašnje motivacije. Istraživanja pokazuju da postoji pozitivan efekat verbalnih pohvala. Preterani ili suvišni oblici socijalnog nagrađivanja opažaju se kao spoljašnja kontrola ponašanja (zbog toga treba očekivati njihov negativan odnos), dok blaži oblici nagrađivanja, kao verbalne pohvale, imaju izražen informativni aspekt zbog čega se može očekivati pozitivan efekat na unutrašnju motivaciju. Ipak, ove vrste nagrada se razlikuju u kvalitetu, a ne toliko u stepenu njihove izraženosti. Upravo njihova razlika u kvalitetu, tj. sadržinska veza verbalnih pohvala sa unutrašnjom motivacijom (koja se može objašnjavati i njihovom informativnom funkcijom) objašnjava njihov pozitivan efekat na unutrašnju motivaciju. Ovakvo shvatanje odnosa unutrašnje i spoljašnje motivacije treba tražiti u neadekvatnim polaznim teorijskim osnovama. Pre svega, većina autora polazi od toga

da je „unutrašnja motivacija“ fenomen koji je suprotan fenomenu „spoljašnje motivacije“. Zbog toga se i jedna i druga vrsta motivacije određuju s obzirom na polazni stav. Unutrašnja motivacija se obično određuje kao spremnost subjekta da se bavi jednom aktivnošću u odsustvu bilo kakve spoljašnje prinude ili kontrole („spoljašnja motivacija“). Tako da se može reći da tumačenje odnosa spoljašnje i unutrašnje motivacije i to kako „spoljašnja“ utiče na „unutrašnju“ motivaciju rezultira statičnim i podvojenim tumačenjem odnosa ove dve vrste motivacije. Dobijeni rezultati istraživanja u literaturi su, velikim delom, rezultat načina na koji se shvata i određuje unutrašnja motivacija. Naime, unutrašnja motivacija se shvata kao (perceptualno) stanje, tj. kao sastavni, inherentni deo određenih aktivnosti. Takvo određenje unutrašnje motivacije uslovljava, pored ostalog, i njen tretman kao zavisne varijable. Ovaj momenat uslovljava celi niz veoma značajnih pitanja. Pre svega, treba reći da, zbog toga, ovi autori i ispituju samo jedan aspekt ovog odnosa, tj. delovanje „spoljašnje“ motivacije na „unutrašnju“, a ne i obrnuto. To dalje uslovljava da se više koriste stavovske mere (mere produkata), a manje procesualne mere, odnosno ovi radovi nam malo ukazuju na procese koji se u ovim odnosima odvijaju. S tim u vezi postavlja se i pitanje koliko stepen uticaja raznih podsticaja ili nagrada na izvođenje aktivnosti i interes zavisi od stepena razvijenosti određenih veština ili sposobnosti. U tom smislu, ističe se da je uticaj, verovatno, veći na veštine koje su u procesu formiranja (učenja) nego na one koje su dobro oformljene (naučene) (prema: Palekčić, 1985; Woolfolk, 1995). Osim toga, stav da je jedno ponašanje intrinzički motivisano ako ličnost opaža da je uzrok njenom ponašanju ugrađen u tu aktivnost, ne može biti jedino određenje i ima izvesne slabosti. Dakle, nije uvek bitno da li je reč o novcu kao nagradi, već je bitno koliko osoba može da se izrazi, da li je nagrada sastavni deo dosadnih ili interesantnih aktivnosti, jer postoje situacije u kojima se na primer, novac ne shvata i ne tumači kao nagrada (iako dolazi posle urađenog posla), već kao deo uobičajenih očekivanja u datoj situaciji (na primer, plata nastavnika). Osim toga, postavlja se pitanje opravdanosti da se spoljašnja motivacija odnosi ne samo na novac nego i na druge vrste spoljašnjih uticaja socijalne sredine. Ne može se zanemariti činjenica da se mnogi uticaji na ličnost ne mogu tako okarakterisati, između ostalog i verbalne pohvale. Prema tome, neopravdano je „spoljašnju“ motivaciju poistovećivati isključivo sa socijalnim nagrađivanjem i kažnjavanjem. Ako se ona tako shvata, a posebno ako se pod nagradama podrazumevaju samo materijalne nagrade koje nemaju sadržinsku vezu sa unutrašnjom motivacijom)

tada ne iznenađuju dobijeni nalazi. Kako se ističe u analizi i istraživanjima (Palekčić, 1985) strogo odvajanje „spoljašnje“ od „unutrašnje“ motivacije ne pruža šansu ni za relaciono shvatanje unutrašnje motivacije, tj. da se njihov međusobni odnos shvati kao međuzavisni uticaj. Sam pojam socijalnih uticaja, tj. socijalno potkrepljenje (na koji, autori, uglavnom, svode pojam „spoljašnje“ motivacije, dok neki drugi pod tim podrazumevaju tzv. instrumentalnu motivaciju), mora se proširiti i mnogo kompleksnije shvatiti. Listu vaspitno-obrazovnih uticaja ili postupaka bi trebalo proširiti i, posebno u okviru procene intenziteta i smera njihovog uticaja na unutrašnju motivaciju, naglasiti kvalitet međusobnih odnosa nastavnika i učenika. Osim toga, prilikom razmatranja ovih uticaja, treba uzeti u obzir i mnoge druge varijable, kao što su: priroda vaspitnih postupaka i metoda, načini na koje se ti postupci i metode primenjuju, celokupni kontekst u kojem se primenjuju, situacioni faktori, karakteristike subjekta (inteligencija, osobine ličnosti), inicijalni odnos subjekta prema tim uticajima, ciljevi koje učenici žele postići, ciljevi vaspitanja, organizacija vaspitanja.

Postoje istraživanja koja pokazuju (prema: Palekčić, 1985) da u realnim životnim situacijama, kod osoba koje imaju razvijenu unutrašnju motivaciju, spoljašnja ograničenja mogu biti izazov na još veću angažovanost u izvođenju unutrašnjih aktivnosti. Ovaj nalaz se pojačava ako je ta aktivnost (unutrašnje motivisana aktivnost koju subjekti izvode) za ličnost veoma važna, vredna – tj. ako se njeni ishodi vežu samo za pojam o sebi, odnosno njen sistem vrednosti.

Takođe, ne može se zanemariti socijalni aspekt unutrašnje motivacije (tj. koliko se određena aktivnost ceni i vrednuje u određenoj sredini) i lični angažman individue, odnosno izučavanje individualnih razlika među ispitanicima. Prema shvatanju Markove (prema: Palekčić, 1985) motivacija učenika se mora razmatrati vodeći računa o tri faktora: predmetna aktivnost (tj. aktivnost u odnosu na određeni sadržaj ili predmet), socijalni odnosi ili lična aktivnost individue. Naime, zbog ovoga se može desiti, kao što se i dešava, da se određena „unutrašnje“ motivisana aktivnost izvodi i kada je veoma dobro „plaćena“ (spoljašnje potkrepljenje), a ne kao što ističu određeni autori – da se njeno izvođenje doživljava kao „spolja“ motivisano.

Po svemu sudeći, ključni problem u nastavi je preoblikovanje „spoljašnje“ u „unutrašnju“ motivaciju i njegovo razrešavanje ima direktne posledice na mogućnosti podsticanja i razvijanja unutrašnje motivacije u školskom učenju. Međutim, i kada autori govore o mogućnosti da do ovog procesa dođe kada su u pitanju nagrade,

moгуćnost preoblikovanja „spoljašnje“ u „unutrašnju“ motivaciju je teško održiva. Zbog toga, autori koji naglašavaju informativnu funkciju (Deci), do određene mere uspeavaju da adekvatnije sagledaju ovaj problem, ali ni tada se on ne može posmatrati kao preoblikovanje jedne vrste motivacije u drugu, nego se mora na drugačiji način tumačiti, tj., kao stvaranje uslova za podsticanje i razvijanje unutrašnje motivacije (koje uslove nastavnik može da obezbedi). Dakle, u tom smislu je za istraživanje značajna uloga nastavnika koji je u prilici da stvara uslove za razvijanje unutrašnje motivacije. Zbog toga se i mišljenje nekih drugih autora (na primer, Vudvorta i Olporta) mora na drugačije načine interpretirati. Načini mišljenja pojedinih autora, kao i njihovi (Deci) stavovi na primer govore o tome da određena aktivnost, u početku izazvana spoljašnjim motivima, kasnije razvija svoje sopstvene motivacione izvore. Problem je u tome što navedeni autori nedovoljno objašnjavaju pitanje psiholoških mehanizama putem kojih se to „preobraćanje“ dešava.

Prema rezultatima istraživanja (Palekčić, 1985) do ovog „preobraćanja“ dolazi u onom trenutku (u stvari – radi se o procesu) kada određene aktivnosti omogućavaju osobi da ispolji određene sposobnosti, doživi uspeh, pokaže znanje. Znači ne radi se o tome da „spoljašnja motivacija“ doprinosi povećanju unutrašnje, nego o tome koliko se uticajima (postupcima) socijalne sredine stvaraju uslovi da se ispolje neke od suštinskih karakteristika unutrašnje motivacije. Zbog toga će ličnost povećati unutrašnju motivaciju tek kad razvije kompetentnost (to se samo nagradama ne može postići). U tom slučaju potrebno je govoriti o usmerenosti spoljašnjih podsticaja, ne o preoblikovanju spoljašnje u unutrašnju motivaciju, koji omogućavaju da ličnost „iznutra“ priđe izvođenju onih aktivnosti koje prethodno nisu postojale u repertoaru njenog spontanog ponašanja. Dakle, provociranjem onih procesa koji čine psihološku sadržinu unutrašnje motivacije u školskom učenju (tj. onih momenata kojima se objašnjava način na koje određena ponašanja stižu potkrepljujuća svojstva) stižu se uslovi da se kod učenika podstiče i razvija unutrašnja motivacija. Osnovno je da postoji mogućnost da ličnost realizuje i razvija svoje potencijale i formira određene kvalitete ličnosti. Ona to može ako joj se omogući veća samostalnost u procesu školskog učenja. Zbog toga, verovatno, učenici i preferiraju one faktore u procesu školskog učenja koji povećavaju mogućnost njihovog aktivnijeg odnosa prema školskom učenju. Međutim, to je, pre svega, moguće u okviru zadovoljavajućih međuljudskih odnosa u školskom

kolektivu. Otuda je karakter odnosa nastavnik – učenici i međusobni odnosi vršnjaka u školskom učenju onaj najširi uslov pobuđivanja unutrašnje motivacije kod učenika.

Kada se razmotre rezultati istraživanja koji se odnose na spoljašnje podsticaje (sadržaji nastavnog rada, način izlaganja novog gradiva, motivisanje učenika, osobine nastavnika) i razvijenosti unutrašnje motivacije za učenjem kod učenika (Palekčić, 1985) mogu se uočiti dve situacije. Prvo, sasvim se drugačiji odnosi mogu naći kad se radi o formiranoj (razvijenoj) unutrašnjoj motivaciji i određenog karaktera (tj. kvaliteta) nastavnog rada (spoljašnjih podsticaja), a sasvim drugačiji kada se radi o istom kvalitetu spoljašnjih podsticaja kada tek treba podsticati unutrašnju motivaciju kod učenika koji nisu „iznutra“ motivisani. Kada je reč o slabom kvalitetu nastavnog rada, spoljašnji podsticaji ne doprinose ni povećanju unutrašnje motivacije, niti uticaju kvaliteta nastave (preko unutrašnje motivacije) na više nivoa uspeha učenika u školskom učenju. Kada se radi o većem kvalitetu spoljašnjih podsticaja (izbori učenika) realno je pretpostaviti jači (pozitivan odnos).

S druge strane, kod učenika koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju, slab kvalitet nastavnog rada (tj. spoljašnjih podsticaja), naravno, ne doprinosi niti povećanju unutrašnje motivacije niti povećanju školskog uspeha ovih učenika. Ipak, preferencije učenika koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju ukazuju na mogućnost da se adekvatnim spoljašnjim podsticajima unutrašnja motivacija za učenjem podstiče i razvija i kod njih.

Većina teorijskih shvatanja unutrašnje motivacije ističe značaj spoljašnje stimulacije, čije se dejstvo tumači ustanovljavanjem nekih hedonističkih postulata. Otuda iz njih proizlazi potreba zadovoljavanja „gladi“ za novim, neobičnim, iznenađujućim, odnosno ističu značaj reakcija osobe u susretu sa stimulusima koji poseduju ove karakteristike. Očito je da se vaspitno-obrazovni proces ne može uspešno realizovati na ovakvim teorijskim postavkama, budući da učenici treba da uče (i nauče) i ono što nije uvek (sasvim) novo u odnosu na njihova prethodna iskustva. Osim toga, preterano insistiranje na spoljašnjoj stimulaciji stavlja u prvi plan težnju da se nastava učini lakom, jednostavnom i „zabavnom“. Svakako da je to značajan aspekt, ali se, po našem mišljenju, zanimljivost nastave ne postiže toliko njenom spoljašnjom zanimljivošću već više *pobuđivanjem različitih vrsta i nivoa aktivnosti učenika*. Zbog toga, insistiranje na nekim elementima hedonističkog shvatanja i tumačenja aktivnosti učenika, dovodi do zanemarivanja činjenice da učenici treba da nauče i ono što nije

interesantno, i da teškoća, odnosno njeno savladavanje, može da predstavlja značajan podsticaj za učenike.

Uvažavanjem sadržajno smisaonih, ličnih i socijalnih aspekata u tumačenju prirode unutrašnje motivacije, (kojima se, pored intenziteta, naglašava sadržaj unutrašnje motivacije, njen oblik, usmerenost i lični značaj u vrednosnom sistemu osobe stiče se adekvatnija osnova za produbljenije i obuhvatnije razmatranje odnosa unutrašnje motivacije i školskog učenja. Zanemarivanje socijalnog aspekta, na primer, u aktualnom ispoljavanju i razvijanju unutrašnje motivacije, vodi ka ograničavanju pedagoških implikacija na kognitivni domen. Zbog toga treba naglasiti da aspekt međuljudskih odnosa (odnosa nastavnik-učenik, međusobni odnosi učenika) predstavlja okosnicu pedagoškog delovanja, te time i delovanja čiji je cilj razvijanje unutrašnje motivacije za učenjem kod učenika.

U našem radu polazi se od pretpostavke da je unutrašnja motivacija sastavni deo procesa školskog učenja, a ne pojava odvojena od tog procesa. Zanima nas priroda ispoljavanja unutrašnje motivacije u realnim nastavnim situacijama, tj. izučavanje ponašanja učenika i nastavnika u različitim situacijama školskog učenja i faktora koji takva ponašanja uslovljavaju, kako bi postavili pedagoške implikacije koje će predstavljati adekvatnu osnovu za metodičke pristupe u nastavi. Za nas je jedno od važnih pitanja i ispitivanje nastavnikovog razumevanja motivacije i opažanje karakteristika nastave i postupaka od kojih zavisi razvijanje motivacije za učenje. Na osnovu brojnih rezultata istraživanja i razmatranja različitih teorijskih koncepata i faktora koji utiču na njih, naše stanovište je blisko stavu da unutrašnju motivaciju treba posmatrati, kada je reč o školskom učenju, ne samo kao polaznu osnovu već i kao na rezultat školskog učenja jer je moguće razvijati određenim postupcima u nastavi. Osnovno polazište našeg istraživanja je u shvatanju da je unutrašnja motivacija inherentna karakteristika školskog učenja i da zavisi od karaktera školskog učenja. To znači da se priroda unutrašnje motivacije, kao i mogućnosti njenog vaspitanja, može adekvatno razumeti samo otkrivanjem zakonitosti interakcija ili relacija između nastavnika i učenika i specifičnosti nastave koja predstavlja okvir tih interakcija.

Naime, nasuprot shvatanjima o apsolutnoj potrebi za specifičnom motivacijom pre učenja, smatra se da se ona može pobuditi kvalitetnim nastavnim procesom. To znači da se kvalitetnim nastavnim procesom može podsticati i razvijati unutrašnja motivacija i kod učenika koji već imaju i kod onih koji nemaju razvijenu unutrašnju

motivaciju za učenjem. Naime, što je proces učenja na višem kvalitativnom nivou, veća je mogućnost uticaja unutrašnje motivacije na ishode ili rezultate u školskom učenju. Učenici koji imaju razvijenu unutrašnju motivaciju pokazuju bolje rezultate u školskom učenju u odnosu na učenike koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem – i to kako u pogledu kvaliteta i trajnosti stečenih znanja. Oni to postižu angažovanjem kognitivnih kapaciteta i odgovarajućim pristupima u učenju nastavne građe. Zbog toga je neobično značajno podizati nivo kvaliteta nastavnog rada, jer se na taj način i učenicima koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju omogućava da u radu i učenju postižu odgovarajuće uspehe i doživljavaju zadovoljstva. Naime, istraživanjima je utvrđeno da su učenici koji imaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem manje osetljivi na oscilacije u kvalitetu nastavnikovog rada, odnosno da oni mogu da postižu dobre uspehe i kada je kvalitet procesa školskog učenja na dosta niskom nivou. I obrnuto, učenici koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem, u relativno slabom kvalitetu nastavnog procesa pokazuju drastično loš uspeh u učenju. Zato, povoljni uslovi učenja (tj. usmerenost svih bitnih faktora u organizaciji i procesu školskog učenja na razvijanje unutrašnje motivacije za učenjem) mogu omogućiti većini učenika da postižu bolje rezultate. Unutrašnja motivacija se, tako, javlja kao jedan od centralnih pedagoških problema, i potreba da se razvijanje unutrašnje motivacije postavi kao obrazovni cilj. Postavlja se pitanje utvrđivanja motivacionih mehanizama nastave, mogućnosti njenog unapređivanja, kao i to kojim postupcima se može ostvariti kontinuirana unutrašnja motivacija za učenje.

4.1. Teorija samodeterminacije i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje

Motivaciona teorija samodeterminacije (Self-determination theory – SDT) je makro teorijski model koji se zasniva na empirijski potvrđenim postavkama u oblasti motivacije, učenja i ljudskog razvoja uopšte (Deci & Ryan, 2008b). Inicijalni radovi javili su se tokom sedamdesetih godina, ali sveobuhvatno i opsežno predstavljanje ove teorije pojavilo se polovinom osamdesetih godina dvadesetog veka (Deci & Ryan, 1985). Teorija samodeterminacije poseduje snažnu heurističku moć (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008). Naime, široko se primenjuje u mnogobrojnim životnim domenima kao što su različite profesije, oblast zdravstvene i socijalne zaštite, psihoterapijski rad, partnerstvo (La Guardia & Patrick, 2008), roditeljstvo (Joussemet, Landry & Koestner,

2008), obrazovanje (Guay, Ratelle & Chanal, 2008), sport i vežbanje (Wilson, Mack & Grattan, 2008), ekologija (Pelletier & Sharp, 2008) i druge oblasti života (prema: Deci & Ryan, 2008b). Ovo je veoma širok teorijski model koji obuhvata raznovrsne psihološke konstrukte: lični razvoj, samoregulaciju, univerzalne psihološke potrebe, životne ciljeve i aspiracije, životnu energiju i vitalnost, nesvesne psihološke procese, odnos između intrinzične i ekstrinzične motivacije, uticaj društvenog okruženja na motivaciju, afekte, ponašanje i opšte psihološko zdravlje ljudi. Heuristički karakter ogleda se i u činjenici da su rezultati različitih istraživanja u okviru ove teorije robustni, što znači da su nezavisni od primene različitih metodoloških nacrti, istraživačkih metoda i statističkih analiza (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008).

Teorija samoodređenja (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002) predstavlja podsticajan teorijski model za razumevanje motivacije, jer donosi kvalitativno drugačiji pristup sagledavanju ovog problema. U teoriji samodeterminacije osećanje kompetencije je shvaćeno kao osnova unutrašnje motivacije za učenje. Dakle, motivaciona uverenja o sopstvenoj kompetenciji su činilac koji utiče na kvalitet učenikove motivacije za učenje, a time i na rezultate u učenju. Želja za ovladavanjem novim sadržajima i situacijama prirodna je potreba učenika., a nastavnik može da podstiče ovu potrebu.

S obzirom na to da je problem nemotivisanosti učenika za učenje predstavljao suštinsko istraživačko pitanje u ovom radu opredelili smo se za izlaganje i analizu teorije samodeterminacije za koju smatramo da može da ponudi sveobuhvatnije razumevanje motivacije učenika, kroz odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije, može da pomogne unapređenju kvaliteta nastave, jer ova teorija uključuje pojam razvoja i menjanja stvarnosti oko sebe. Takođe, ovaj model unutrašnje motivacije pruža mogućnost za kreiranje takvog nastavnog ambijenta koji promovise autonomiju, angažovanost i istrajnost u aktivnostima u kojima učestvuje učenik, te omogućava povezivanje škole i slobodnog vremena. Radi se o drugačijoj koncepciji nastave koja bi menjala tradicionalne obrasce i akcenat stavljala na kompetenciju i samodeterminaciju, pri čemu bi se u školi razvijale kognitivne strukture i sposobnosti učenika. Prema nekim autorima (White, Angyal, Kagan, De Charms, Nuttin, Deci), koji prihvataju ovu ideju, motivaciju za aktivnosti kao što su istraživačke, manipulativne, perceptivne, misaone objašnjavaju potrebom za kompetencijom i delotvornošću, koje ih vode i doživljaju lične uzročnosti što čini osnovu unutrašnje motivisanog ponašanja. Dakle, ova teorija

nudi motivacione obrasce koji se oslanjaju na razvijanje kognitivnih struktura i sposobnosti: učenje učenja, vežbanje učenja na samostalnim projektima, samovrednovanje učenika, obezbeđivanje izazova, odnosno izazovne situacije i obezbeđivanje uslova za učenikovo kreiranje izazova.

Da bi se bolje razumela suština teorije *kompetencije* i *samodeterminacije* važno je razumeti niz pojmova: izazov, radoznalost, kognitivna evaluacija, lokus uzročnosti, kontrolni i informativni aspekt nagrade, socijalno nagrađivanje, opšti model motivacije. U okviru ove teorije unutrašnje motivacije obavljena su i brojna eksperimentalna istraživanja koja su imala cilj da otkriju međusobni odnos unutrašnje i spoljašnje motivacije (Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Harter, 1981; Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1994). Rezultati tih istraživanja objašnjavaju uticaj spoljašnje motivacije na slabljenje ili smanjivanje unutrašnje motivacije. Dakle, kada se unutrašnje motivisana aktivnost kojom se osoba predano i zainteresovano bavi stavi pod kontrolu spoljašnje nagrade smanjuje se njeno osećanje samodeterminisanosti (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Pored materijalnih nagrada, za mnoge druge situacione činioce je utvrđeno da takođe umanjuju intrinzičnu motivaciju. U takve faktore spadaju pretnje (Deci & Cascio, 1972), očekivane evaluacije (Harackiewicz, Manderlink, & Sansone, 1984), nadgledanje (Lepper & Greene, 1975) i vremenski rokovi (Amabile, deJong, & Lepper, 1976), a dejstvo ovih faktora na intrinzičku motivaciju objašnjava se takođe pomeranjem unutrašnjeg lokusa kauzalnosti ka spolja. Nasuprot tome, određeni situacioni činioci, poput pružanja mogućnosti izbora (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978), preko povećanja opažene autonomije u ponašanju, pospešuju intrinzičnu motivaciju.

U svetlu ovih nalaza škola je pozvana da obezbedi uslove da učenici kroz učenje onoga što je za njih interesantno postepeno razvijaju kompetenciju i samodeterminaciju (Deci & Ryan, 1985). Međutim, odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije nije tako jednoznačan i jednostavan, što potvrđuju druga istraživanja čiji rezultati ukazuju na to da primena spoljašnjih motivatora ne dovodi nužno do smanjenja unutrašnje motivacije (Eisenberger & Shanock, 2003: 123), pa čak u nekim situacijama mogu da je i podstaknu, što prvenstveno zavisi od naglaska na njihovoj kontrolišućoj ili informativnoj funkciji. Od velike važnosti je još jedan faktor koji je razmatran u svetlu ove teorije i nalaza istraživanja a odnosi se na očekivanost, odnosno neočekivanost nagrade koja se daje.

U sklopu ove teorije unutrašnja motivacija je shvaćena kao izraz proaktivne, ka delotvornosti i autonomiji u interakciji sa okolinom usmerene prirode ljudskih bića. Prema ovoj teoriji, aktivnosti koje obavlja neka osoba mogu biti u manjoj ili većoj meri autonomno motivisane, pa se stoga autonomija posmatra kao kontinuum na kom se smeštaju različiti tipovi motivacije

Najmanji stepen autonomnosti odlikuje amotivaciju. Zatim dolazi ekstrinzička motivacija sa svoja četiri modaliteta: eksternom, introjektovanom, identifikovanom i integrisanom motivacijom. Ova četiri oblika ekstrinzičke regulacije međusobno se razlikuju u stepenu autonomnosti, pa je eksterna najmanje autonomna, dok svaku narednu (datim redosledom) odlikuje sve više autonomnosti, do integrisane regulacije koja je potpuno autonomna. Konačno, intrinzička motivacija je kvalitativno različit oblik regulacije, ali takođe potpuno autonoman. O svakom od ovih oblika motivacije biće nešto više reči u narednim pasusima.

Nedostatak motivacije ili **amotivacija** odlikuje se nepostojanjem inicijative za pokretanje akcije. Amotivisane osobe ili ne iniciraju akcije ili ih ne pokreću svesno, njihovo ponašanje odvija se automatski, po inerciji. Amotivisanost je posledica, nevrednovanja i nepridavanja značaja akciji (Ryan, 1995), nedostatka osećaja osobe da je sposobna i kompetentna da nešto učini i promeni (Bandura, 1986) ili nedostatka očekivanja da će akcija dovesti do željenog ishoda (Seligman, 1975). Učenik, na primer, može biti amotivisan za učenje ukoliko ne vidi smisao i značaj lekcije koju treba da uči, ukoliko ima osećaj da svakako neće uspeti da je savlada, jer je preteška za njega i/ili zato što misli da, koliko god učio, na kraju neće uspeti da dobije željenu ocenu i da postigne željeni školski uspeh.

Eksterno motivisana osoba stupa u akciju da bi obezbedila neku vrstu potkrepljenja, tj. materijalne ili simboličke nagrade ili da bi izbegla kaznu. Lokus kauzalnosti je eksteran, pa osoba doživljava svoje akcije i ponašanja kao spolja nametnute i kontrolisane. Eksterna ili spoljašnja regulacija po pravilu uključuje druge osobe koje predstavljaju izvor potkrepljenja za akciju. Učenik koji uči da bi dobio dobru ocenu i nagradu koju su mu roditelji obećali ukoliko dobije visoku ocenu ili koji uči da bi izbegao kaznu koja sledi zbog loše ocene, predstavlja primer eksterno motivisane osobe. Takođe, poslušnost i pokornost su eksterno regulisani oblici ponašanja.

Bitna odlika neautonomnih ili manje autonomnih oblika regulacije jeste to što ponašanje nije dugotrajno održivo, odnosno ono traje onoliko koliko je potkrepljenje

dostupno, a sa nestankom potkrepljenja, gasi se i ponašanje. Što je ponašanje više determinisano iznutra i autonomno, to je njegova trajnost i nezavisnost od direktnih ili anticipiranih potkrepljenja veća. To znači da će učenik iz prethodnog primera učiti dotle dok očekuje da će biti nagrađivan ili kažnjava od strane roditelja. Kada nestane ovakav spoljašnji podstrek za ponašanje, izgubiće se inicijativa za aktivnost učenja.

Međutim, ponašanje vremenom može postajati autonomnije i to se dešava kroz proces internalizacije. *Internalizacija* je „pounutranjenje“ regulacije nekog ponašanja i odvija se kroz prirodni aktivni proces u kom osobe nastoje da transformišu (Ryan, Connell, Deci, 1985) socijalne norme i zahteve u sopstvene vrednosti i regulative (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991: 328; Deci & Ryan, 2000). Dok je eksterna regulacija (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991: 329) podrazumevala spoljašnje faktore koji podstiču ponašanje (druge osobe koje daju nagradu ili kaznu), kod introjektovane regulacije potkrepljenje dolazi iznutra, iz same osobe.

Kada učenik počne da uči, ne zato da bi dobio dobru ocenu, nego da bi izbegao osećaj krivice ukoliko ne ispuni očekivanja svojih roditelja, možemo reći da je njegovo ponašanje, tj. aktivnost učenja delimično internalizovana. Ovakav oblik regulacije je **introjektovana** motivacija (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991: 329) i ona je najčešće povezana sa osećanjima ponosa, samopoštovanja, srama, krivice ili anksioznosti. Izvršenje nekog ponašanja praćeno je osećanjem unutrašnjeg pritiska da se ponaša na određeni način kako bi očuvala ili povećala samopoštovanje ili izbegla osećanje stida ili krivice. Iako su sada akcije inicirane iznutra i bez prisustva spoljašnjeg potkrepljenja, introjektovanu motivaciju odlikuje neintegrisanost sa ličnošću osobe, njenim istinskim željama i potrebama, pa je ponašanje za osobu i dalje eksterno i spolja nametnuto (Deci & Ryan, 2000). Takođe, takvo ponašanje je održivije nego u slučaju eksterno regulisanog ponašanja, ali nije potpuno autonomno i dugotrajno održivo, jer se praktikuje samo dok postoji anticipacija emocija koje su posledica ispunjavanja ili neispunjavanja nametnutih obaveza i standarda.

Sledeći, autonomniji vid ekstrinzičke motivacije od prethodno opisanih je **identifikacija**. Kod ovog oblika regulacije ljudi svesno prepoznaju važnost nekog ponašanja i to ponašanje im postaje lično važno. Dakle, osoba prihvata određenu aktivnost kao sopstvenu, za nju značajnu i učešće u njoj doživljava kao slobodno izabrano, pa je ponašanje dublje internalizovano i integrisano u ličnost.

Na primer, učenik može smatrati da je učenje važno, jer mu može pomoći da postane lekar. Zato će istrajno učiti u nastojanju da postigne dobar školski uspeh koji će mu kasnije omogućiti upis na studije medicine. Međutim, iako je učenje samoinicijativno odabrano, ono i dalje ima neku instrumentalnu vrednost, njime se nastoji postići neki cilj. Ponašanja bazirana na identifikaciji dugoročno su održivija i češće su povezana sa posvećenošću i dobrim postignućem (Deci & Ryan, 2000).

Potpuno autonomni oblik ekstrinzične motivacije je **integrisana** motivacija, koju odlikuje integrisanost ponašanja sa celokupnom ličnošću, njenim potrebama i vrednostima. Dok je kod identifikovane motivacije osoba vrednovala značaj nekog ponašanja, sada je to ponašanje ne samo važno i visoko vrednovano, nego je i usklađeno sa čitavim sistemom vrednosti i sa potrebama tog pojedinca. Na primer, učenik koji je učio da bi postao doktor, sada to čini zato što zna da baveći se lekarskim poslom može pomagati drugim ljudima, a on ili ona veruje da su altruizam i pomaganje drugim osobama jedna od najviših ljudskih vrednosti (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991: 330).

Integrišuće regulisana ponašanja su još uvek ekstrinzična jer služe nekoj svrsi, samo što su ona sad u potpunoj saglasnosti i koherenciji sa identitetom osobe. Stoga su ovakva ponašanja dugoročno održiva i potpuno autonomna.

Ranije je pomenuto da neko eksterno regulisano ponašanje može postati u većoj meri autonomno procesom internalizacije. Međutim, na ovom mestu je bitno pomenuti da jedan oblik ponašanja ne mora proći kroz sve oblike regulacije redom kojim slede na kontinuumu autonomije (Ryan & Deci, 2000). Neko ponašanje može direktno iz eksterno regulisanog preći u identifikovano ili integrisano ponašanje. Dakle, da bi se osoba ponašala što autonomnije, samoinicijativnije, bez osećaja prinude i nametnutosti, i da bi to ponašanje bilo dugoročno održivije, neophodno je da se podstakne proces internalizacije datog ponašanja.

Intrinzična motivacija, kao i integrisana, predstavlja potpuno autonoman oblik regulacije ponašanja, ali kvalitativno drugačiji. Osnovna razlika između ekstrinzično i intrinzično regulisanih ponašanja je u tome što se prvopomenuta uvek praktikuju sa nekim ciljem, tj. imaju instrumentalnu vrednost. Intrinzično motivisana ponašanja su sama sebi cilj i praktikuju se zbog toga što su interesantna ili zbog uživanja u samoj aktivnosti. Unutrašnja potreba za traganjem za novim i izazovnim sadržajima, za

proširivanjem i vežbanjem sopstvenih kapaciteta i sposobnosti i za istraživanjem i učenjem, suština je intrinzične motivacije (Ryan & Deci, 2000).

Iako se ovaj oblik motivacije javlja spontano, mnogi socijalni i drugi faktori mogu doprineti njenom ojačavanju ili slabljenju i ti faktori su povezani sa tri bazične psihološke potrebe: potrebama za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću s drugim ljudima. Prema teoriji samodeterminacije, za razvoj autonomnih oblika motivacije potrebno je da u što većoj meri budu zadovoljene ove tri bazične psihološke potrebe.

Potreba za autonomijom ogleda se u nastojanju osobe da bude inicijator sopstvenih ponašanja, da ima kontrolu u ishodima i načinima obavljanja aktivnosti, kao i da ima mogućnost slobodnog izbora između mogućih ponašanja i aktivnosti. Što osoba više ima osećaj da njena ponašanja odgovaraju njenim željama i onome što ona jeste, postignuta je veća autonomija ponašanja.

Potreba za kompetencijom je druga bazična psihološka potreba čije zadovoljenje je neophodan uslov za razvoj i održavanje intrinzične motivacije. Osećaj osobe da je efikasna u onome čime se bavi i da je sposobna da na kvalitetan način obavlja datu aktivnost predstavlja suštinu ove psihološke potrebe. Stoga je najbitniji faktor kojim se podstiče doživljaj lične kompetencije pozitivna povratna informacija o uspešnosti u aktivnosti (Boggiano & Ruble, 1979; Deci, 1971). Uticaj pozitivnog feedbacka o uspešnosti posredovan je doživljajem osobe da je ona lično odgovorna za ishod aktivnosti (Fisher, 1978). Na primer, ukoliko je osoba postigla neki uspeh, ali je svesna da je tome u velikoj meri doprinela pomoć druge osobe, njena potreba za kompetentnošću neće biti zadovoljena u jednakoj meri kao kada je svesna da je sama zaslužna za postignuti uspeh.

S obzirom na to da je za intrinzičnu motivaciju neophodno da aktivnost bude izazovna, ali istovremeno i da osoba ima doživljaj kompetentnosti pri obavljanju te aktivnosti, osnovni preduslov podsticanja ovog oblika motivacije je postavljanje optimalnih izazova. Takođe, i Vigotski govori o postavljanju zadataka u zoni narednog razvoja deteta kao najadekvatnijem načinu podsticanja kognitivnog razvoja (Vygotsky, 1978). Ukoliko je aktivnost previše jednostavna za osobu, ona će biti dosadna i nedovoljno izazovna. Sa druge strane, ukoliko je zahtev koji se stavlja pred osobu previsok, velika je verovatnoća da će osujetiti doživljaj kompetentnosti.

Optimalno odabran izazov preduslov je i mogućnosti da osoba bude potpuno apsorbovana u aktivnost kojom se bavi, što je poznato kao fenomen „toka“ (Csikszentmihalyi, 1975). Ovaj fenomen često se vezuje za intrinzičnu motivaciju, a podrazumeva osećaj potpune uronjenosti u aktivnost, koji je praćen uživanjem u obavljanju aktivnosti i potpunim isključenjem svesti o sebi. Čiksenmihalji, dakle, takođe ističe da je za uspostavljanje „toka“ neophodno da zahtevnost aktivnosti bude u skladu sa kapacitetima osobe.

Prema autorima teorije samodeterminacije, zadovoljenje potrebe za kompetencijom preduslov je postojanja i održavanja bilo kog oblika motivacije – ekstrinzične ili intrinzične (Deci & Ryan, 2000). Nemogućnost da se ova potreba zadovolji, vodi u amotivaciju, dok je istovremena zadovoljenost i potrebe za kompetencijom i potrebe za autonomijom preduslov za intrinzičnu motivaciju.

Treća bazična psihološka potreba je **potreba za povezanošću** i ona podrazumeva težnju da se ostvare smisleni, kvalitetni i podržavajući odnosi sa drugim ljudima. Za razliku od prethodne dve, zadovoljenje ove potrebe ne smatra se nužnim preduslovom za podsticanje intrinzičke motivacije. Neka intrinzički motivisana aktivnost može se praktikovati i u potpunoj osamljenosti i nezavisno od odnosa sa drugim ljudima. Na primer, osoba može uživati u sviranju muzičkog instrumenta i bez osećaja povezanosti sa drugim ljudima. Međutim, kada određena aktivnost koju osoba obavlja uključuje i druge ljude, postojanje kvalitetnih podržavajućih odnosa sa njima može značajno potpomoći uspostavljanje i održavanje intrinzičke motivacije. Stoga se zadovoljenje potrebe za povezanošću posmatra kao faktor koji igra značajan, ali relativno posredan uticaj na razvoj intrinzičke motivacije. Nalazi i istraživanja sprovedeni u obrazovnom kontekstu pokazuju da učenici koji su doživljavali svoje nastavnike kao tople i podržavajuće ispoljili su veću intrinzičku motivaciju (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Takođe, usvajanje i internalizacija društvenih normi u sopstvenu ličnost odvija se posredstvom drugih ljudi. Kada je odnos sa drugim osobama blizak i podržavajući i proces internalizacije je olakšan, društvene norme lakše postaju deo identiteta i sistema vrednosti osobe, a ponašanja koja iz takvih normi slede doživljena su kao lična i samoinicirana.

Na kraju, iznošenjem ključnih tačaka u razvoju teorije kompetencije i samodeterminacije, stvorena je osnova za uspostavljanje kontinuiteta između spoljašnje i unutrašnje motivacije što ima važne pedagoške implikacije. Osim toga, u literaturi se

spominje takozvana „rastegljivost“ pojma unutrašnja motivacija što upućuje na zaključak da se pojam unutrašnje motivacije treba tumačiti i razumovati više kao zbirni nego kao pojam sa jasnom i specifičnom sadržinom. Ovo stanovište se reflektuje i na istraživačku praksu koja je usmerena na bavljenje i proučavanje svake pojave na koju se odnosi, odnosno proučava posebne segmente motivacionog procesa: ciljeve, kognitivne varijable koje posreduju u procesu izbora, usmeravanje i održavanje aktivnosti usmerene ka cilju, kao i suštinske karakteristike unutrašnje motivisanih aktivnosti.

Prema teoriji samodeterminacije, kvalitet dečije motivacije određen je kvalitetom interpersonalnih odnosa koji se ostvaruju u različitim kontekstima (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Grolnick, 2009). Na različitim uzrastima taj kontekst se razlikuje. Od rođenja do polaska u školu najznajniji kontekst odrastanja predstavlja porodica. Polaskom u školu dete dobija nove uloge koje se ostvaruju u kontekstu koji obuhvata nastavnike i vršnjake kao nove aktere u detetovom životu. Konačno, period adolescencije ne donosi toliko novih aktera, koliko se menja njihov subjektivni značaj za samog adolescenta (porodica, nastavnici, vršnjaci). Promene u kontekstu u kojem pojedinac funkcioniše donosi i novine u zadovoljavanju bazičnih psiholoških potreba. Stoga je opravdano govoriti o različitim načinima njihovog zadovoljenja i na taj način podsticanja motivacije na različitim uzrastima.

Predškolski period. Dete od rođenja je ispunjeno željom da odgovori na izazove svog okruženja. Ono je u interakciji sa okolinom i okruženo različitim događajima. Ako dete može da dovodi u vezu svoje akcije sa reakcijom okruženja, javlja se doživljaj kontrole nad okruženjem. Sa svakom uspešnom interakcijom doživljaj kompetencije raste (Ford & Thompson, 1985). U meri u kojoj roditelji pružaju detetu autonomiju u istraživanju svoje okoline, omogućavaju mu da uspostavi snažniju kontrolu nad okolinom i razvije doživljaj kompetencije. S druge strane, kvalitet emocionalne veze deteta sa roditeljima takođe utiče na njegovu inicijativu u istraživanju sredine. Istraživački nalazi pokazuju da deca koja su izgradila sigurnu i kvalitetnu vezu sa majkom/primarnim starateljem nisu doživljavala anksioznost u njenom odsustvu i pokazivali su veću slobodu u istraživanju sopstvene sredine (Ainsworth, 1969). Nasuprot njima, deca koja nisu uspostavila takvu prirodu i kvalitet odnosa sa majkom, ispoljavale su separacionu anksioznost u odsustvu majku što je umanjivalo prirodnu radoznalost deteta i potrebu za istraživanjem sopstvene sredine.

S obzirom na to da su igra i istraživanje okoline, osnovne intrinzično motivisane aktivnosti deteta predškolskog uzrasta, može se zaključiti da roditelji imaju ključnu ulogu u zadovoljavanju tri bazične psihološke potrebe – za kompetencijom, autonomijom i povezanošću.

Rani školski uzrast. Sve do polaska u školu veći deo detetovog odrastanja protekne u intrinzično motivisanim aktivnostima poput igre. Međutim, dete u školi se susreće sa novim školskim zahtevima i aktivnostima (učenje zadatih nastavnih sadržaja i izrada domaćih zadataka). Na taj način, spolja nametnuta struktura i dnevna rutina koje karakterišu školski period umanjuju doživljaj autonomije i slobode izbora. Na primer, istraživanje Harterove je pokazalo da stepen intrinzične motivacije tokom školskog perioda opada sa uzrastom (Harter, 1996).

Nove vrste aktivnosti (učenje, kontrolni zadaci, domaći zadaci) i različiti sadržaji i oblasti saznanja sa kojima se dete susreće pružaju veći opseg mogućnosti za testiranjem sopstvenih kompetencija. Na primer, pojedinac se može osećati manje ili više kompetentnim za matematiku, čitanje, muziku, u zavisnosti od njegovih prethodnih iskustava u tim oblastima.

Zadovoljenje potreba za autonomijom i kompetentnošću se smatra važnim preduslovom za održanje intrinzične motivacije, pa je dominantan problem kako sačuvati taj kvalitet motivacije u procesu školskog učenja. Postojeći sistem rada u školi (sistem ocenjivanja, nemogućnost odabira nastavnih sadržaja i sl.) nastavniku pruža ograničene mogućnosti za podsticanje autonomije učenika. Stoga zadovoljenje potrebe za povezanošću, kroz uspostavljanje toplih i podržavajućih odnosa između nastavnika i učenika i učenika međusobno, može doprineti održanju intrinzične motivacije. Ipak, nije realno očekivati da dete bude intrinzično motivisano za sve vrste sadržaja i aktivnosti. U tom smislu, nastavnik može specifičnim pedagoškim postupcima da podstakne razvoj autonomnijih oblika ekstrinzične motivacije kroz proces internalizacije. Na primer, nastavnik može da pojedine sadržaje koji učenicima nisu interesantni povezuje sa konkretnim problemima i situacijama iz svakodnevnog života, ukazujući tako na njihov praktični značaj. Na taj način nastavnik menja fokus sa učenja za ocenu (eksterna motivacija) na učenje zbog lične dobrobiti (identifikovana motivacija).

Adolescencija. Period adolescencije je kritičan period za razvoj i izražavanje autonomije. Sa jedne strane potreba za autonomijom jača (Sheldon *et al*, 2006), a sa druge strane adolescenti pronalaze nove i različite načine da tu potrebu zadovolje. U

ovom periodu adolescenti razvijaju nova interesovanja i hobije, nezavisno od školskih sadržaja, koja im omogućavaju da uvežbavaju nove kompetencije. Istovremeno, ova nova interesovanja predstavljaju opozit spolja nametnutim obavezama. Dok su deca na mladim uzrastima ispoljavala inicijativu za samostalno donošenje jednostavnijih odluka (izbor igračkaka, garderobe i slično), sada se odluke odnose na životne teme koje imaju dalekosežnije konsekvence. Ohrabrivanje autonomije u adolescenciji stoga nema samo značaja za motivaciju za konkretne aktivnosti, nego i za celokupan identitet ličnosti, čija izgradnja predstavlja osnovnu razvojnu temu u ovom periodu.

Razvoj formalnog mišljenja, kao i moralni razvoj koji je sa tim povezan, omogućava adolescentu da o svetu oko sebe razmišlja na apstraktan način, da barata apstraktnim terminima. Npr. adolescenti počinju da pokazuju sklonost ka raspravljanju o važnim društvenim temama i da razmišljaju o hipotetičkim konsekvencama različitih događaja i ponašanja. U pogledu moralnog razvoja, uspostavljaju se osnove za razvoj apstraktnih vrednosti (altruizam, jednakost, demokratske vrednosti) koje mogu dominirati i u kasnijem životu. To znači da ove kognitivne funkcije predstavljaju osnovu za razvoj integrisane motivacije u budućnosti, koja podrazumeva povezivanje ponašanja sa vrednostima koje su koherentne sa ličnošću pojedinca.

Prihvatanje i ohrabrivanje iznošenja različitog mišljenja i podsticanje kritičkog odnosa predstavljaju značajna oruđa nastavnika u razvoju učeničke autonomije. Podučavanjem učenika da argumentovano brane sopstveno stanovište, nastavnik takođe može podstaći doživljaj lične kompetencije. Stoga je diskusija izuzetno pogodan oblik rada na ovom uzrastu, jer omogućava testiranje i potvrđivanje sopstvenog mišljenja i identiteta, odnosno zadovoljavanje potreba za autonomijom i kompetencijom. Takođe, tokom razmene argumenata sa nastavnikom i vršnjacima, učeniku se otvaraju potencijali koji se nalaze u zoni narednog razvoja.

5. MOTIVACIJA I NASTAVNI SADRŽAJI

Može se reći da nastavni sadržaji učenike privlače u različitom stepenu i motivacione karakteristike nastavnih sadržaja zavise od toga koliko su oni uspešno strukturisani u celine. Kao jedan od principa uspešnog motivisanja učenika ističe se povezivanje učenikovih interesovanja i školskog gradiva na takav način da obezbedi učenicima vrstu novine, izazova koji bi učenike podsticali na saznavanje i razmišljanje. Takođe, nastavni sadržaji treba da budu funkcionalno povezani između različitih oblasti i predmeta kako bi se jasno uočilo bitno od nebitnog.

U literaturi se navode dva načina u realizovanju ovih načela koji se odnose na nastavne sadržaje i njihovu motivacionu snagu. Prvi podrazumeva direktno aktiviranje i zadovoljavanje učenikovih interesovanja i opštih unutrašnjih potreba u susretu sa nastavnim sadržajem (novina i promena, zanimljive informacije, kognitivne zagonetke). Drugi način podrazumeva uspostavljanje veze između znanja i veština predviđenih nastavnim programom i učenikovih razvojnih i socijalnih intrinzičkih potreba i ciljeva (osvešćivanje ličnog značaja školskog znanja). Zanimljivi podaci, anegdote, šale upečatljivi primeri povezani sa temom koju učenici doživljavaju kao dosadnu ili uvod u obliku intrigantne akademske zagonetke približice akademske sadržaje izvornim potrebama učenika, odnosno pomoći da oni te potrebe zadovolje baveći se akademskim sadržajima i time ih „uvući“ u temu uz istovremenu pojavu prijatnih emocija (Trebješanin, 2009). Kada je reč o drugom načinu koji se odnosi na spomenute principe, rezultati brojnih istraživanja (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Cordova & Lepper, 1996; Deci *et al.*, 1994) pokazuju da jačanju učeničke unutrašnje motivacije doprinosi ukazivanje na značaj nastavnog gradiva za zadovoljenje unutrašnjih razvojnih i socijalnih potreba učenika i ostvarivanje njihovih autonomnih ciljeva, odnosno osvešćivanje ličnog značaja nastavnog gradiva za učenika. Pojedini autori (Boekaerts, 2005) predlažu da nastavnik prevedu nastavni program na jezik i sposobnosti i veština koje učenici smatraju relevantnim kroz njihova aktuelna interesovanja i ciljeve: pokazivanje video traka, isečaka iz novina, pričanje priče u kojima se na adekvatan način otkriva značaj novih sadržaja i sposobnosti i veština (prema: Trebješanin, 2009). Svi ovi načini pretpostavljaju uvažavanje i podsticanje autonomnosti izbora kako bi se osigurali uslovi za razvijanje intrinzičke motivacije.

6. MOTIVACIJA, NASTAVNE METODE I OBLICI RADA NA ČASU

Motivacioni efekti nastavnih sadržaja o kojima je prethodno bilo reči zavise od načina obrade nastavnih sadržaja, odnosno od načina organizacije nastavnog procesa. Jedan od osnovnih teorijskih stavova na kojima se zasniva koncepcija unutrašnje motivacije odnosi se na nastavu koja angažuje učenikove sposobnosti, obezbeđuje dublju uključenost u odgovarajuće nastavne aktivnosti. Aktiviranje učenika na takav način usko je povezano sa zadacima sa kojima ih nastavnik suočava. U literaturi se ističe još jedan princip podsticanja unutrašnje motivacije za učenje, a odnosi se na raznovrsnost oblika rada u nastavi, kao i promena oblika rada i vrsta aktivnosti u toku istog časa kako bi se izbegla dosada i održala pažnja učenika. U novijim istraživanjima, u kojima je veći uticaj socijalno-kulturološkog pristupa tumačenju motivacije za učenje, pažnja se pomera ka načinu na koji je organizovano rešavanje zadatka u nastavnom procesu i ka interakciji nastavnika i učenika u toku njegovog rešavanja. Dakle, motivaciona vrednost zadatka proističe iz dinamične interakcije do koje u procesu rešavanja zadatka dolazi između učenika, zadatka i nastavnika. Nalazi istraživanja pokazuju da same karakteristike zadatka nisu od presudnog uticaja na njihovu motivacionu snagu, već zavisi i od učenikovog doživljaja potencijalno motivišućeg zadatka, odnosno nekada i jednostavniji, rutinski i sasvim jasni zadaci mogu biti podsticajni zbog osećanja uspeha koji se brže postiže (Woolfolk, 1995). U svetlu istraživanja socio-kulturološke orijentacije zanimljiv je nalaz da izazovni i smisleni zadaci, koji načelno imaju veći motivacioni potencijal, postaju delotvorni tek u uslovima koregulacije učenikove aktivnosti i instruktivne i socijalne podrške koju mu pružaju kompetentniji drugi. Takođe, istrajnost koja je odlika unutrašnje motivacije može se, pre, podsticati u uslovima koji nisu časovno predmetno organizovani, a koji se odnose na traganje za rešenjima složenog istraživačkog ili praktično relevantnog složenog zadatka (Šefer, 2005; 2012).

7. MOTIVACIJA I STIL PONAŠANJA NASTAVNIKA

Pregled teorijskih i empirijskih istraživanja o nastavnicima i njihovim karakteristikama i ponašanjima koja doprinose školskom postignuću i razvoju učenika govori o velikom značaju nastavnika na ostvarivanje ciljeva vaspitanja i obrazovanja i realizaciju nastavnog procesa. Pored osobina ličnosti nastavnika, pominju se i stavovi nastavnika prema svojoj ulozi i stavovi prema učenicima kao faktori koji doprinose efikasnosti nastave i kreiranju konteksta u kome učenici uče. U jednoj sveobuhvatnoj studiji (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Hanushek & Rivkin, 2006: 1061) koja je uključivala 200 000 učenika, 3000 škola u nekoliko generacija viših razreda osnovne škole, autori su pokušali da razdvoje doprinos škole i nastavnika u kvalitetu obrazovanja. Upotrebom statističkog modela koji uzima u obzir početni uspeh učenika, porodično okruženje (socio-ekonomski status roditelja) i doprinos same škole (njenog vođstva, organizacije i raspoloživih sredstava) autori zaključuju da najveći uticaj na progres i razvoj učenika imaju njihovi nastavnici, tačnije u koji razred dete ide, uz pretpostavku da je nastavnik ili učitelj najvažnija odrednica kvaliteta nastave.

I u proučavanju nastavnika kao faktora efikasne nastave mogu se uočiti različite orijentacije koje su se tokom vremena menjivale. Početna orijentacija se ticala proučavanja povezanosti ličnih osobina nastavnika sa različitim aspektima nastavnog procesa i njegovom uspešnošću. Nešto kasnije, istraživači su počeli da se više interesuju za ono šta nastavnik radi obavljajući svoju profesiju, pa je postalo aktuelno bavljenje nastavničkim ulogama i kompetencijama potrebnim za uspešno obavljanje brojnih i složenih uloga nastavnika. Pred kraj prošlog veka pojavljuje se jedan novi, sveobuhvatniji koncept koji objedinjuje sve prethodne orijentacije u bavljenju nastavnikom kao faktorom efikasne nastave. To je koncept upravljanja razredom (*classroom management*), koji objedinjuje ličnost nastavnika, i ono što on radi, i njegove kompetencije za uspešno obavljanje uloga, ali i procese u samom odeljenju i efekte tih procesa. U okviru koncepta upravljanje razredom postoje brojni aspekti, tako da određen broj istraživača posebnu pažnju usmerava na proučavanje određenih stilova nastavnika u upravljanju razredom kao i na dimenziju *discipline* koja obuhvata postupke nastavnika usmerene na uspostavljanje i održavanje tzv. pozitivne discipline u odeljenju (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b, 1994; Bru and Torsheim, 2002; Gašić, 2005; Krnjajić, 2007; Đigić i Stojiljković, 2011). Svaki od stilova ponašanja nastavnika

zastupljen je na određeni način između nastavnika i učenika, sa određenim obrascima rada i mišljenja nastavnika, kao i njegovim ličnim osobinama i zasnovan je na određenim uverenjima nastavnika o prirodi motivacije učenika i o sopstvenoj ulozi u skladu sa njom. Iz ovoga proizilaze i brojna istraživačka pitanja: Koji stil ponašanja nastavnika dominira u našim školama? Da li određeni stil ponašanja nastavnika pretpostavlja i određeni način motivisanja učenika za učenje i u čemu se satoji?

Razmatranje literature o odnosu vaspitnoobrazovnog procesa i motivacije, kao i faktora koji doprinose njenom razvijanju govori o tome da centralni pojam i naučnih i implicitnih teorija motivacije predstavlja konstrukt **interpersonalni odnosi** u nastavi koji je pretpostavka uspešnog i podsticajnog učenja. Tako brojna istraživanja pokazuju da uključenost i angažovanost u školi pozitivno korelira sa ciljevima učenja, ciljevima ka postignuću, opaženom sposobnošću, opaženom instrumentalnošću gradiva i klimom u odeljenju (Hardre & Reeve, 2003; Hardre *et al.*, 2007; Hardre, Sullivan & Crowson, 2009). Važnost interpersonalnih odnosa u razredu ogleda se i u socioemocionalnoj klimi, odnosno mogućnostima za uspostavljanje međusobnih vršnjačkih saradničkih odnosa u toku nastavnih aktivnosti, što utiče na podsticanje motivacije i povećanje motivacije za učenje (Wigfield & Wentzel, 2007; Guay *et al.*, 2010). Mnoštvo empirijskih nalaza potvrđuje stav da priroda razredne sredine u značajnoj meri utiče na motivaciju za učenje, obrazovna postignuća učenika i afektivne ishode kao što su: pojam o sebi, zadovoljstvo školom, vršnjačka prihvaćenost. Dakle, može se reći da je pozitivna razredna sredina uslov bez koga ne može da se odvija pedagoški rad. Iz perspektive razvoja unutrašnje motivacije za učenje, u literaturi se kao posebno značajni ističu kreiranje razredne klime usmerene na učenje sa razumevanjem, ulaganju napora, podsticanju otvorenih pitanja i problema u nastavi i ličnom usavršavanju, kao i klime koja podržava učenikovu autonomiju. Treba reći da svaki od ovih činilaca uključuje neke posebne elemente značajne za učeničku motivaciju, kakvi su instruktivna i emocionalna podrška, motivacioni diskurs, odnos prema greškama učenika u toku učenja, sistem nastavnikovog vrednovanja i isticanja (Trebješanin, 2009).

Gledano uopšteno, teorije unutrašnje motivacije stoje na stanovištu da nastavnik podstiče unutrašnju motivaciju kada ističe značaj znanja, učenja s razumevanjem i usavršavanja sopstvenih kapaciteta i koji nastoji da učenicima pomogne u ovladavanju znanjem i u razvoju sposobnosti i veština. Takav nastavnik ohrabruje postavljanje

pitanja i pruža priliku učenicima da nedovoljno uspešan rad poprave, a greške shvate kao problem koji treba rešiti, a ne kao poraz.

Rezultati istraživanja izvedenih kod nas osamdesetih godina prošlog veka, ukazala su na značaj konteksta koji je usmeren na ovladavanje znanjem i na razvoj učenika za podsticanje unutrašnje motivacije za učenje. Nalazi govore da se unutrašnja motivacija za učenje može očekivati u razredima u kojima se uspeh vrednuje i stvaralački odnos prema školskim zadacima, kao i da razredni kontekst usmeren na učenje i razvoj može postepeno da podstiče unutrašnju motivaciju i kod učenika koji je nisu imali (Palekčić, 1985).

Novija istraživanja zasnovana na socio-kulturološkom pristupu usmerila su pažnju na činjenicu da je pored toga za šta se nastavnik zalaže, značajno i na koji način on to čini. Pojedina istraživanja pokazala su značaj nastavnikovog diskursa koji izražava prilagođenu podršku, potpomaganje i ohrabrenje, kako na kognitivnom tako i na motivacionom planu. Podržavajući instruktivni diskurs (Turner *et al.*, 1998; Meyer & Turner 2002; Turner *et al.*, 2003) uključuje pomaganje učenicima da shvate gradivo i podsticanje i ohrabrivanje da sami iskažu i objasne ono što su naučili, da pitaju u slučaju da nisu shvatili, da analiziraju greške kako bi ih prevazišli, kao i da sami procenjuju šta su shvatili, a šta ne. Podržavajući motivacioni diskurs uključuje nastavnikovo vrednovanje učenikovog napredovanja, izražavanje i podsticanje pozitivnih emocija u nastavnim situacijama, podsticanje saradnje u razredu, ohrabrivanje učenika koji se razlikuju po svom načinu ili tempu rada. Istraživanje je pokazalo da podržavajući motivacioni diskurs vodi smanjenju strategije izbegavanja zadatka u razredu, za razliku od razreda u kojima je motivacioni diskurs bio oskudan i zasićen negativnim motivacionim porukama.

Druga istraživanja (Järvelä, 1995) su pokazala da i motivacioni efekat podržavajućeg ili potpomažućeg diskursa, odnosno prakse zavisi od kvaliteta interakcije s učenikom, odnosno od učenikovih karakteristika i od njegovog doživljaja ovog diskursa. Rezultati jedne studije pokazuju da isti nastavni pristup različiti učenici doživljavaju na različit način, što utiče na različit efekat u oblasti motivacije i učenja. Dakle, učenici sedmog razreda rešavali su problemski zadatak u interakciji sa nastavnikom i primenjivana je tehnologija koja obogaćuje okruženja za učenje. Ustanovljeno je da je nekim učenicima odgovarala direktna pomoć nastavnika i njegova instrukcija, ohrabrenje i modelovanje, bez koje bi odustajali od zadatka, dok je drugima

odgovaralo da rešavaju zadatak na svoj način i odbijali su bilo koju situaciju usvajanja znanja uz nastavnikovo posredovanje (Järvelä, 1995; Trebješanin, 2009). Može se reći da je metod kognitivnog učenja u interakciji nastavnika i učenika posredovan procesom tumačenja situacija učenja, od strane nastavnika i od strane učenika.

Prema istraživanjima H. H. Andersona pokazalo se da nastavnici s dominantnim oblicima ponašanja izazivaju kod učenika agresivnost i antagonizam, kako prema nastavniku tako i prema drugovima. Za razliku od njih nastavnici sa socijalno integrativnim oblicima ponašanja (nastavnici koji respektuju ličnost učenika, više hvale i ohrabruju učenike, podstiču njihove ideje, omogućavaju da se kod njihovih učenika razvije prijateljstvo, saradujuće ponašanje).

Do sličnih rezultata došao je i N. A. Flanders koji je prema načinu uspostavljanja interakcije s učenicima podelio nastavnike na indirektno i direktno, ili nedirektivno i direktivno (Flanders & Havumaki, 1960; Flanders & Simon, 1969). Ovim želimo ukazati na činjenicu da je *ličnost nastavnika* jedan od najznačajnijih faktora koji određuje odnos nastavnik-učenik, te da od njegove ličnosti zavisi uspešnost učenika i nastavnog rada u celini.

Kvalitet emocionalne klime, prema M. Bratanić, relevantan je faktor koji utiče na ostvarivanje sinteze sazajnih i emocionalnih zadataka u nastavi. S obzirom na mišljenje da ličnost nastavnika bitno određuje atmosferu nastavnog procesa, u istraživanju su izdvojeni stavovi nastavnika prema učenicima i oblici njihovog verbalnog ponašanja prema učenicima, kako u predmetnoj nastavi tako i na času odeljenske zajednice.

Indirektni (nedirektivni) nastavnici, kako ih naziva Flanders, po svom stilu odgovaraju nastavnicima integrativnog ponašanja. Ti nastavnici respektuju ličnost učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, osetljivi su na učenikovo ponašanje, više hvale i ohrabruju učenike, podstiču njihove ideje, pokazuju interesovanje za osećanja učenika. U svom ophođenju sa učenicima su elastični (fleksibilni), te svoje oblike ponašanja usklađuju s individualnošću učenika i vaspitnom situacijom.

Direktni (direktivni) nastavnici, koji odgovaraju dominantnom tipu, dosta su kruti, više kritikuju nego hvale, ignorišu učenikova interesovanja u toku rada, kao i njihova osećanja i inicijativu, te više sputavaju nego što oslobađaju ličnost učenika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Retultati brojnih istraživanja u oblasti analize verbalne komunikacije između nastavnika i učenika pokazuju da nastavnici u nedovoljnoj meri poznaju razvojne i druge potrebe učenika, kao i različite oblike i modele komunikacije sa njima. Emocionalna dimenzija komunikacije svedena je na minimum jer nastavnici troše vreme na ignorisanje i sprečavanje ispoljavanja emocija od strane učenika, kao i sopstvenih. Prisutna je težnja nastavnika da svoje izjave opterete odobravanjem i neodobravanjem, čime se učenicima pruža malo šansi da razviju pozitivna i konstruktivna osećanja prema sebi i drugima. Uz to, mali je procenat pohvala i ohrabrenja od strane nastavnika, kao i izjava koje podstiču inicijativu učenika (Ševkušić, 1995). Nastavnik definiše situaciju i određuje pravila što proizilazi iz njegovog „statusa odraslog“ i autoriteta znanja.

7.1. Interpersonalni stil nastavnika u kontekstu teorije samodeterminacije

U teoriji samodeterminacije, jedan od osnovnih uslova za razvoj unutrašnje i autonomne motivacije jeste kontekst koji podržava učenikovu autonomiju. Stil ponašanja nastavnika umnogome određuje stepen autonomije učenika u školskom životu i radu. Nastavnik koji podržava autonomiju daje mogućnost izbora, učešća u odlučivanju i upravljanju, pozitivan *feedback*, uvažava perspektive učenika i kreira atmosferu oslobođenu pritiska, nametnutih ciljeva i zahteva. Takvi nastavnici su spremniji da motivišu decu da prave izbore, da donose odluke, da preuzimaju akcije i izazove, kao i da ih manje kontrolišu (Soenens & Vansteenkiste, 2005). Istovremeno, podržavanje autonomije u kontekstu učenja pozitivno utiče na: učenikovo pojmovno razumevanje (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Boggiano *et al.*, 1993), razvijanje kreativnosti (Amabile, 1979; Koestner *et al.*, 1984), jačanje njihovog samopouzdanja i opadanje nivoa anksioznosti (Deci *et al.*, 2001). Istraživački nalazi pokazuju da nastavnici mogu negativno uticati na učenike koji su već pod rizikom da napuste srednju školu, ukoliko su skloni kontroli njihovog ponašanja (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Učenici, čiji nastavnici podstiču autonomiju u odeljenju, pokazuju veće angažovanje u nastavnim aktivnostima, bolje školsko postignuće, rast intrinzične motivacije i bolje psihološko zdravlje u odnosu na učenike čiji su nastavnici skloni da kontrolišu njihovo ponašanje (Reeve & Jang, 2006). Bez obzira na to što podržavanje učeničke autonomije doprinosi pozitivnim ishodima u

učenju i nastavi uopšte, uočava se izvesna kontradiktornost. Naime, Pšunder (Pšunder, 2005) je ukazao da nastavnici pre biraju disciplinske tehnike koje omogućavaju kontrolu nad učenicima i odeljenjem, a ređe one koje se baziraju na podsticanju učeničke autonomije. Favorizuju se disciplinske tehnike koje se temelje na moći kao što su naredbe, pretnja posledicama i fizičko kažnjavanje. U skladu sa teorijom samodeterminacije, razlikuju se dva stila interpersonalnog ponašanja nastavnika: (a) stil koji odlikuje pružanje podrške autonomiji učenika i (b) onaj koji se zasniva na kontroli učeničkog ponašanja (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci *et al.*, 1981; Reeve & Jang, 2006).

Interpersonalni stil nastavnika može se predstaviti na kontinuumu u rasponu od visokog stepena kontrole učeničkog ponašanja, srednjeg stepena kontrole i podsticanja autonomije kod učenika, do visokog stepena podržavanja učeničke autonomije. Pružanje podrške učeničkoj autonomiji jeste vid interpersonalnog ponašanja koji obuhvata negovanje autentičnih potreba, interesovanja, preferencija i vrednosti, kao i podsticanje intencionalnog ponašanja. Nastavnici bi trebalo da prepoznaju potrebe učenika i da kreiraju uslove i aktivnosti koje će biti u skladu sa učeničkim interesovanjima, afinitetima, preferencijama i vrednostima. Mogućnost učenika da biraju ove aktivnosti u školi biće u skladu sa učeničkom potrebom za autonomijom.

Nastavnici koji kontrolišu učenike i onemogućavaju njihovu autonomiju zanemaruju njihove motivacione resurse, strogo realizuju nastavne aktivnosti u skladu sa nastavnim programom, služe se pretežno spoljašnjim sredstvima motivacije, ciljeve nameću spolja, najvećim delom oni iniciraju komunikaciju sa učenicima i generalno utiču na to kako će se učenici osećati, misliti i ponašati. Ovi nastavnici češće naređuju, kritikuju i prekorevaju i insistiraju da učenici svoj rad usklade sa njihovom agendom (Deci *et al.*, 1982; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve, 2002). Generalno, nastavnici imaju pozitivniji odnos prema motivacionim strategijama koje karakteriše kontrola, nego prema strategijama koje podržavaju učeničku autonomiju, čak i kada im je koncept autonomije poznat. Pojedina istraživanja pokazuju da i roditelji i učenici više vole nastavnike koji ispoljavaju veći stepen kotrole ponašanja učenika, iako učenici nauče više kada njihovi nastavnici podržavaju različite oblike autonomije (Woolfolk, 1995). Može se reći da je jedan od razloga dominacije spoljašnjih podsticaja to što u većoj meri doprinose ostvarivanju formalnih školskih zahteva.

Različite instrukcije nastavnika, kao što su postavljanje pitanja, povratna informacija, ohrabrivanje istrajnosti učenika, demonstriranje procedura i veština mogu da se jave u repertoaru interpersonalnog ponašanja kod obe kategorije nastavnika. Suštinska razlika između njih je u tome što se nastavnik koji podržava učeničku autonomiju oslanja na intrinzičnu motivaciju za učenje, ne pokušava da motiviše učenike putem naredbi, već „osluškuje“ šta učenici žele i daje im priliku da budu samostalni u svom radu (Reeve, Bolt & Cai, 1999). U okviru teorije samodeterminacije, na primer, različito se definišu „pohvala“ i „savet“. Nastavnici koji neguju učeničku autonomiju razlikuju se u načinu na koji upotrebljavaju pohvalu ili savet u odnosu na nastavnike koji su skloni da kontrolišu učeničko ponašanje. S jedne strane, oni koji podržavaju učeničku autonomiju trude se da hvale učenički napor, trud i pokušaj, dok s druge strane, nastavnici koji demonstriraju stil kontrole svoje pohvale fokusiraju samo na procenu učeničkih sposobnosti. Za „pravi“ odgovor i „prihvatljivo“ ponašanje nastavnik može da koristi pohvalu kao povratnu informaciju o učeničkim sposobnostima ili kao povratnu informaciju o učenju (Brophy, 1981; Lalić-Vučetić, 2007). Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika veruju (Gronlick & Ryan, 1987) da je za njihove učenike najvažnije da nauče kako da rešavaju sopstvene probleme. Ovi nastavnici potpomažu nezavisnost u mišljenju i donošenju odluka tako što učenicima daju mogućnost izbora koristeći diskusiju i druge tehnike podsticanja autonomije. Prekomerna kontrola učeničkog ponašanja uz naglašavanje nagrada, ocena i pretnji učvršćuje kod učenika iskustvo u kome je njihovo učenje više instrumentalizovano (na primer, dobiti dobru ocenu), nego samodeterminisano (Brophy, 2004). Takođe, kad je reč o učeničkoj proceni nastavnikovog stila rada, ustanovljeno je da učenici ne klasifikuju nastavnike na jednostavan način, samo kao dobre ili loše, već mogu da uoče različite načine na koje nastavnik podržava njihovu autonomiju u školi. Pokazalo se da učenici osnovnoškolskog uzrasta i adolescenti mogu veoma rano da diferenciraju različite tipove uvažavanja učeničke autonomije (Assor *et al.*, 2002). Može se reći da je važna odlika interpersonalnog stila nastavnika to da je relativno stabilan tokom cele školske godine (Deci *et al.*, 1981; Deci, 1995) i da zavisi od brojnih činilaca: ličnosti nastavnika, njegovih uverenja i očekivanja prema učenicima, opažanja profesionalne uloge i položaja, profesionalnih kompetencija nastavnika, kao i užeg i šireg socijalnog konteksta u kojem nastavnici i učenici uče i rade. Ličnost nastavnika je jedan od činilaca koji delimično određuje njegov stil ponašanja u kontekstu učenja i nastave (na primer,

tip autoritarne ličnosti). Takođe, određene veštine nastavnika koje su neophodne i za podržavanje autonomije učenika značajno determinišu interpersonalni stil nastavnika (na primer, podržavanje autonomije učenika, uzimanje u obzir perspektiva drugih osoba, pozitivna osećanja, korišćenje pozitivnih poruka u obraćanju učeniku, dostupnost informacija radi donošenja odluka). Položaj i uloge učenika određeni su opštim socijalnim normama, vrednostima, obrascima ponašanja i kulturnom tradicijom, kao i koncepcijom obrazovanja i karakterom aktuelnog obrazovnog sistema (Havelka, 2000; Zimmer-Gembeck, 2001). U skladu s tim, možemo konstatovati da interpersonalni stil nastavnika delimično određuje i uži i širi socijalni kontekst. Kad nastavnici doživljavaju pritisak koji proizlazi iz organizacije školskog života i rada i sistema uopšte, oni često prenose taj pritisak i na svoje učenike (Deci *et al.*, 1982; Ryan, Mims, & Koestner, 1983; Flink *et al.*, 1990; Palletieri, Levesque & Legault, 2002). U tom slučaju, školski sistem može da vrši pritisak na nastavnike što istovremeno utiče na smanjenje nastavnikove i učenikove motivacije, kao i na kvalitet njihove interakcije. Nastavnikova uverenja i očekivanja o spremnosti učenika da ulože trud u učenje, utiču na ponašanje nastavnika u nastavi. Konkretno, uverenja nastavnika o nedostatku učeničke motivacije za učenjem mogu uslovljavati nastavnikovu potrebu za većom kontrolom. U toj situaciji kontrolišuće ponašanje nastavnika umanjuje unutrašnju motivaciju učenika, što je potvrda inicijalnih očekivanja nastavnika (Sarrazin *et al.*, 2006; Tessier & Sarrazin, 2008). Longitudinalna studija sprovedena u osnovnim školama u Francuskoj pokazala je da inicijalna očekivanja nastavnika utiču na opažanje učenikove kompetentnosti i da taj uticaj varira u zavisnosti od motivacione klime u odeljenju (Trouilloud *et al.*, 2006). Rezultati pokazuju da će nastavnikova inicijalna očekivanja o učeničkoj kompetenciji imati veći značaj u odeljenjima u kojima je kontrola učeničkog ponašanja izraženija. Takođe, nastavnici koji podržavaju učeničku autonomiju mogu sprečiti negativan uticaj vlastitih očekivanja na učenike. Neki autori ističu da je nastavnikov lični doživljaj autonomije u profesionalnom kontekstu važna determinanta interpersonalnog stila nastavnika i autonomne motivacije učenika za učenjem (Havelka, 2000; Roth *et al.*, 2007). Nastavnikov doživljaj autonomije odnosi se na njegove misli i osećanja u vezi sa vlastitim nivoom motivacije i angažovanja u radu sa učenicima (na primer: Zašto ja ulažem napor u svakodnevnoj pripremi za čas?).

7.2. Može li se naučiti interpersonalni stil koji podstiče autonomiju učenika?

Nameće se jedno od važnih pitanja za školsku praksu – da li je moguće da nastavnik nauči i ovlada određenim stilom ponašanja. Istraživački nalazi potvrđuju da je „podržavanje učeničke autonomije“ kao interpersonalni stil nastavnika moguće učiti i razvijati (De Charmes, 1976; Reeve, 2006). Učenici procenjuju da je klima u odeljenju pozitivnija i da postižu bolje rezultate na standardizovanim testovima postignuća, kada su njihovi nastavnici učili i vežbali strategije podsticanja učeničke autonomije. Riv i saradnici nastojali su da posredstvom edukacije upoznaju nastavnike sa teorijom samodeterminacije i da ih podstaknu da strategije koje podržavaju autonomiju učenika inkorporiraju u svoj način rada (Reeve *et al.*, 2004). Pokazalo se da su nastavnici nakon instrukcije bili spremniji da podrže učeničku autonomiju što se odrazilo i na viši nivo učeničkog angažovanja u školskom učenju. Ustanovljeno je da su nastavnici sa dužim radnim stažom mnogo više podržavali autonomiju učenika i njihovi učenici su pokazivali veću uključenost u aktivnosti (Reeve *et al.*, 2004: 165). Takođe, rezultati jedne od eksperimentalnih studija, čiji je cilj bio usavršavanje nastavnika u domenu podsticanja učeničke autonomije, ukazuju da je primenjeni program obuke nastavnika bio veoma uspešan, jer je pomogao nastavnicima da podstiču autonomiju kod svojih učenika (Tessier *et al.*, 2008).

Može se zaključiti da pitanje autonomije predstavlja važan faktor u ostvarivanju ciljeva učenja i postizanju uspeha u školi. Uvažavanje učeničke autonomije u duhu ove teorije podrazumeva određene načine ponašanja nastavnika: ohrabrivanje učenika da samostalno rešavaju probleme, razvijanje veštine postavljanja pitanja, podržavanje učeničkih ideja u ostvarivanju samostalnih zadataka, diskutovanje o sadržajima koji su učenicima zanimljivi, razvijanje samoodgovornosti u procesu učenja i ostvarivanju njegovih ishoda, pomaganje učenicima da prepoznaju vlastite potencijale („šta ja umem“) i da osveste koje kompetencije bi trebalo da usavršavaju („šta mogu bolje“), upućivanje učenika na potencijalne izvore pomoći i podrške u ostvarivanju ciljeva učenja (Internet, različite institucije i osobe iz okruženja), podsticanje učenika da se suoče sa izazovima i eventualnim preprekama u procesu učenja, kao i pružanje podrške kad im je to potrebno. Nastavnikove strategije podsticanja učeničke autonomije doprinose razvijanju pozitivnog doživljaja škole i motivacije za učenjem na svim obrazovnim nivoima. Suština u unapređivanju autonomije nije u umanjivanju značaja

uticaja nastavnika i drugih odraslih, već u otkrivanju i usklađivanju autentičnih ciljeva i interesovanja učenika sa ciljevima nastave. Primarni zadatak nastavnika jeste da uoči autentične ciljeve i interesovanja učenika, da mu objasni vezu između njegovih ličnih ciljeva i ciljeva nastave, kako bi učenik na najbolji mogući način potvrdio svoje kompetencije i dalje ih razvijao.

8. ZNAČAJ AUTONOMNE MOTIVACIJE U NASTAVI

Razvoj modernog društva odlikuju dinamičnost, promenljivost i neizvesnost, što istovremeno zahteva kvalitetno obrazovanje i razvijanje ljudskih resursa u izmenjenim društvenim uslovima života. U neizbežnim procesima kontinuirane transformacije društva postavlja se pitanje na koji način obrazovanje i vaspitanje može da pomogne mladima u suočavanju sa ovim promenama. To znači da bi sadašnje obrazovanje trebalo da bude usmereno na razvijanje i podsticanje inicijative i preduzimljivosti, lične odgovornosti i visoke motivacije za učenje kako bi deca i mladi bili sposobni da kreiraju inovativna, primenljiva i održiva rešenja u kontekstu savremenog života. Da bi bili spremni da se suoče sa takvim zahtevima, od dece i mladih se očekuje da nauče kako da zauzmu proaktivnu poziciju u odnosu na dinamično, promenljivo i neizvesno okruženje u kojem svakodnevno funkcionišu (Šefer, 2012). Da bi se intelektualni i drugi potencijali deteta razvili, socijalna sredina treba da stimuliše interakciju i da na taj način obezbedi optimalnu sredinu za učenje. Kako učenici vide školu zavisi prvenstveno od toga kako opažaju nastavnike i druge učenike. Učenici prirodno teže da ostvaruju povezanost sa drugima; da imaju doživljaj da su delotvorni i efikasni i da je ono što čine rezultat sopstvene inicijative, slobodnog izbora i volje. Takav podržavajući socijalni kontekst omogućava kvalitetnije ishode učenja, bolje interpersonalne odnose između odraslih i dece, kao i veću inicijativnost i angažovanost dece u školskim, porodičnim i društvenim aktivnostima. U literaturi se ističe da naša škola ne prati dinamične potrebe savremenog društva, niti omogućava mladima da zauzmu proaktivnu poziciju u odnosu na svet oko sebe (Baucal i sar., 2009). Ističe se da je u našim školama akcent na usvajanju preobimnih nastavnih sadržaja, dok se učenici nedovoljno podstiču da istražuju, testiraju, iniciraju akcije i pretvaraju ideje u delo. Pored toga, u implicitnim teorijama nastavnika preovladava shvatanje da je njihova uloga da znanje „isporuče, a da motivaciju za usvajanje tog znanja učenici treba da donesu od kuće (Baucal i sar., 2009). Problem nemotivisanosti učenika prisutan je i u svetu, jer škola više nije jedini izvor saznanja i nastavniku treba pomoći da prevaziđe ovaj problem i da u ličnom kontaktu sa učenikom revitalizuje svoju ulogu vaspitača.

Uspostavljanje i razvoj autonomne motivacije za školsko učenje je opravdano smatrati značajnim ciljem nastavnog procesa, a osnovni razlozi za to su sadržani u poželjnim efektima koje, pod određenim uslovima, može da ima razvijena autonomna

motivacije kako za samog učenika, tako i za efikasnost obučavanja pa i za širu društvenu zajednicu. S jedne strane, za učenika razvoj autonomne motivacije za učenje čini osnovu zadovoljstva u radu, osnovu permanentnog obrazovanja i samorazvoja. S druge strane, kada je reč o obrazovnom procesu efekti mogu biti: bolji uspeh učenika, bolji kvalitet naučenog, razvoj poželjnih osobina sa kojima je ova motivacija povezana, prevencija i razrešavanje nekih problema, kako obrazovnih tako i u ponašanju učenika. Na planu šire društvene zajednice efekti mogu biti: aktivni, odgovorni, kreativni, produktivni i inicijativni članovi društva, spremni da se angažuju na usavršavanju društvenog života i razvoju društva.

Značaj škole za razvijanje motivacije. Škola ima veliku i za većinu dece neizostavnu ulogu u stvaranju i razvoju autonomne motivacije za učenje. Smatra se da motivi nastaju i razvijaju se u procesu odgovarajućih aktivnosti, a sa aktivnostima karakterističnim za školsko učenje deca se susreću upravo u školi. Ovaj teorijski stav podržan je i rezultatima istraživanja koji sugerišu da se bez odgovarajućih podsticaja škole ova motivacija ne razvija kao i da adekvatni uticaji dovode čak i do ubrzanog razvoja. Važan cilj učenja u savremenoj školi jeste usvajanje naučnih znanja, ovladavanje naučnim pojmovima, shvatanje suštine pojava i procesa, njihovih činilaca i uzroka. Početna sazajna motivacija, opšteg karaktera, koja je nastala u drugim, neškolskim aktivnostima, daje samo početni impuls za prihvatanje školskih aktivnosti. Tek u toku tih školskih aktivnosti, zatim, mogu da nastanu intrinzički motivi za usvajanje školskih znanja. Isto tako, interesovanje za same sadržaje i procese školskog učenja se ne pojavljuje, u znatnijem obimu, ukoliko se posebna pažnja ne posveti motivaciji za učenje i to na kontinuiran i sistematičan način. Ukoliko se taj početni povoljan uslov ne iskoristi za uspostavljanje ove nove vrste sazajnih motiva – konstatuje se pad motivacije za školsko učenje jer se znatiželja opštijeg karaktera uspešnije može zadovoljiti kanalima koje pružaju druge, neškolske situacije (televizija, internet, popularna literatura, putovanja, razgovori i slično) pa se ona ponovo i okreće njima. Opšti i po pravilu daleki ciljevi koje socijalna sredina ističe detetu, a koji nisu direktno povezani sa sadržajima i procesima školskog učenja, isto tako su od male koristi u realnim školskim situacijama.

Na osnovu rezultata istraživanja ruskih autora u prvi plan se ističe stav da je motivaciona strana školskog učenja znatno dinamičnija od kognitivne, odnosno da promena u oblasti motivacije može doći mnogo brže nego u oblasti kognicije i sazajnih

sposobnosti ako im se posveti posebna pažnja. Nalazi određenih istraživanja, u eksperimentalnim uslovima, pokazuju da je *uz pomoć odgovarajućih postupaka* moguće, već i kod dece nižeg osnovnoškolskog uzrasta, stvoriti intrinzičke motive za usvajanje strukturiranih naučnih znanja, a ne samo za izolovane zanimljive sadržaje. Takođe, nalazi istraživanja upućuju na zaključak da je u okviru redovne školske nastave moguće, i to u relativno kratkom vremenskom roku, uspostaviti neke vidove intrinzičke motivacije za školsko učenje, pod uslovom da se nastava organizuje na određeni način (prema: Trebješanin, 1998).

Razvojnost motivacije i mogućnost uticaja. Nekada se u psihologiji motivacije veći značaj pridavao pitanjima pokretanja aktivnosti, a u novije vreme kontinuiranosti čovekove aktivnosti i njegovoj usmerenosti ciljevima u budućnosti. Jedna od osnovnih funkcija kojom su određeni motivi (pored dinamičke – intenziteta, trajnosti) jeste usmerenost ka određenim ciljevima. U modelu motivacije (Deci) koji se sastoji od pet elemenata, pored stimulusa, energetske izvora ponašanja i nagrade, suštinski elementi su dolaženje do cilja i ponašanje direktno usmereno prema cilju. To znači da osoba prvo bira ciljeve između alternativa za koje oseća da su otvorene pred njom, a zatim, kad jednom odabere cilj, ponašaće se u skladu sa intencijama dolaženja do cilja. Bitan aspekt ovog modela (Deci) su povratne sprege između nagrade i ciljeva, s jedne strane, i nagrade i motiva, s druge (Suzić, 1998).

Pojedini autori ističu da želja za učenjem ima najpre situacioni karakter (Trebješanin, 1998). Prema tom shvatanju, decu mlađeg uzrasta može da zainteresuje neki sadržaj ili oblik aktivnosti. U procesu razvoja, uz odgovarajuće podsticaje, ova želja može da postane trajna, da se veže za određene oblasti naučnog znanja i da dobije lični karakter. Takođe, dete će povećati unutrašnju motivaciju tek kada razvije kompetentnost. Može se reći da je školsko učenje uvek polimotivisano, određeno većim brojem motiva različite vrste. Po pravilu, deca nisu u istom stepenu svesna tih različitih motiva (Trebješanin, 1998). Istraživanja ruskih autora sugerišu da su ona motiva svesna do te mere da mogu da ih verbalizuju, dok neke uopšte ne spominju, nemaju jasnu svet o njima, iako upravo ti motivi u realnoj situaciji neposredno određuju njihovu aktivnost učenja. Na početku školovanja, deca su najsvesnija nekih motiva čije poreklo se vezuje za uticaje socijalne sredine. Suštinu tih motiva čini, najčešće, težnja ka samousavršavanju (da se bude obrazovan) i težnja ka obezbeđivanju pozitivne

perspektive (posredstvom određenog zanimanja ili cenjene uloge u društvu u budućnosti).

Može se reći da postoje različiti načini ispoljavanja motivacije na svim uzrastima, ali je jedna esencijalna razlika u odnosu na različitu decu: motivaciona orijentacija (unutrašnja ili spoljašnja). Osim usmerenosti i zavisnosti od uzrasta motivacija ima još nekoliko obeležja. Kako deca postaju starija, motivacioni obrasci postaju različiti u odnosu prema različitim predmetima i oblastima zadataka, dakle razvija se motivacija za različite oblasti. Svi motivacioni stupnjevi ne moraju da budu jednaki u oblastima za svakog pojedinca (White, 1959). Odojčad i mala deca, nasuprot tome, imaju jednu vrstu neizdeferencirane potrebe za kompetencijom; oni imaju samo opštu potrebu da ovladaju svojim okruženjem. Ovo se često zove (*mastery motivation*) motivacija za ovladavanjem (Barrett & Morgan, 1995; Morgan *et al.*, 1995) i unutrašnje je prirode. Na taj način detetovo ponašanje nagrađeno je samo po sebi bez potrebe za spoljašnjim nagradama. Neki aspekti ove motivacije uključuju: (a) istrajnost u zadacima koji su donekle teški, (b) preferiranje sopstvene kontrole nad događajima u okruženju (za razliku od pasivnog posmatranja) i (c) preferiranje određenog stepena izazova (Barrett & Morgan, 1995).

Kada je reč o autonomnoj motivaciji može se izdvojiti nekoliko značajnih indikatora motivacije. **Istrajnost** je sposobnost da se ostane na rešavanju zadatka u razumno dugom vremenskom periodu. Iako veoma mala deca ne mogu da se koncentrišu na jednu aktivnost sat vremena, ipak postoje merljive razlike u dužini vremena za koje su deca angažovana u aktivnosti. Visoko motivisano dete će ostati uključeno u aktivnost u dužem vremenskom periodu, dok će nemotivisano dete veoma lako odustati ukoliko nije odmah ostvarilo uspeh. Uspeh u izazovnom zadatku omogućava deci da se uče upornosti. Umeće izgrađivanja upornosti je u pružanju zadatka koji je ne veliki, ali dovoljno izazovan. **Izbor izazova** je druga karakteristika motivacije. Za decu koja imaju iskustvo uspeha u susretu sa izazovom to će postati motivišuće i za svaku sledeću situaciju izazova. Ovako motivisana deca će izabrati aktivnost koja je nešto teža za njih, ali im obezbeđuje odgovarajući izazov. Na taj način uspešno završen zadatak doprinosi visokom stepenu zadovoljstva deteta. Nasuprot tome, nemotivisana deca (koja nemaju prethodno iskustvo uspeha) izabraće nešto što je veoma jednostavno i što obezbeđuje brz uspeh. Sa ostvarivanjem takvog uspeha, deca osećaju samo veoma mali stepen zadovoljstva, jer znaju da zadatak predstavlja mali

izazov. Izazov za roditelje i druge odrasle je u tome da pomognu detetu da pronađe odgovarajući izazov tako što će podržati detetov izbor. **Odnos zavisnosti od odraslog** je sledeći indikator motivacije. Deca sa jakom unutrašnjom motivacijom nemaju potrebu za konstantnim nadgledanjem i ne treba im pomoć odraslog u aktivnostima. Deca koja imaju niži stepen motivacije ili su spoljašnje motivisana zahtevaju neprestanu pažnju odraslog i ne mogu funkcionisati nezavisno. S obzirom na to da je nezavisnost važan aspekt kvaliteta učenja, ova zavisnost od odraslog će u velikoj meri ograničiti detetovu sposobnost da budu uspešni u školi. Odrasli mogu podstaći i povećati stepen nezavisne motivacije tako što će detetu stvarati uslove za aktivnosti koje će razvijati kreativnost i radoznalost. Poslednji indikator stepena motivacije su **emocije**. Deca koja su jako motivisana pozitivno će pokazivati emocije. Ona su zadovoljna svojim radom i pokazuju više uživanja u aktivnostima. Deca bez odgovarajuće motivacije ispoljavaju povučenost, namrgođenost i dosadu. Oni neće pokazivati nikakvo vidno zadovoljstvo u svojim aktivnostima i često će se žaliti.

Na početku vaspitno-obrazovnog procesa nastavnik ima vodeću ulogu u stvaranju situacija pogodnih za doživljavanje i osveščivanje intrinzičnih motiva. Vremenom, učenici treba postepeno da preuzimaju ulogu identifikovanja (prepoznavanja) sopstvenih ciljeva učenja i uspostavljanja odnosa između njih. To znači da kontrola i upravljanje sopstvenom motivacijom postepeno treba da pređe sa nastavnika (kao spoljašnjeg organizatora i kontrolora) na samog učenika – da bude pounutrena. Podsticanje razvoja motivacije za učenje predstavlja svesne, planirane, sistematske i stručne uticaje nastavnika usmerene, s jedne strane, na osveščivanje intrinzičnih motiva i restrukturaciju učenikove motivacione hijerarhije, a s druge, ovladavanje motivacionim procesima od strane učenika tako što će postupci kontrole i upravljanja njima, koju prvobitno vrši nastavnik, preneti na učenika (Trebješanin, 1991).

U ovom radu naglasak je na razmatranju pedagoških aspekata problema motivacije u školskom učenju. Ovakav pristup znači da su u prvom planu strategije i postupci koje nastavnik primenjuje za razvijanje motivacije za učenje. U prilog tome određena istraživanja (Palekčić, 1985) ukazuju na to da je unutrašnja motivacija vaspitljiva i da se na njeno formiranje i diferenciranje može uticati.

Odnos ili stavovi prema školi i školskom učenju su pod velikim uticajem motivacije. Znači da se mnogi obrazovni i vaspitni problemi u školi mogu uspešnije

razrešavati na taj način što će se veća pažnja obratiti na pobuđivanje i razvijanje unutrašnje motivacije kod učenika. Polazi se od pretpostavke da je unutrašnja motivacija sastavni deo procesa školskog učenja a ne pojava odvojena od tog procesa. Naime, nasuprot shvatanjima o apsolutnoj potrebi za specifičnom motivacijom pre učenja, smatra se da se ona može pobuditi kvalitetnim nastavnim procesom. To znači da se kvalitetnim nastavnim procesom može podsticati i razvijati unutrašnja motivacija i kod učenika koji već imaju i kod onih koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem. Naime, što je proces učenja na višem kvalitativnom nivou, veća je mogućnost uticaja unutrašnje motivacije na ishode ili rezultate u školskom učenju. Učenici koji imaju razvijenu unutrašnju motivaciju pokazuju bolje rezultate u školskom učenju u odnosu na učenike koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem – i to kako u pogledu kvaliteta i trajnosti stečenih znanja. Oni to postižu angažovanjem kognitivnih kapaciteta i odgovarajućim pristupima u učenju nastavne građe. Zbog toga je neobično značajno podizati nivo kvaliteta nastavnog rada, jer se na taj način i učenicima koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju omogućava da u radu i učenju postižu odgovarajuće uspehe i doživljavaju zadovoljstva. Naime, istraživanjima je utvrđeno da su učenici koji imaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem manje osetljivi na oscilacije u kvalitetu nastavnikovog rada, odnosno da oni mogu da postižu dobre uspehe i kada je kvalitet procesa školskog učenja na dosta niskom nivou. I obrnuto, učenici koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem, u relativno slabom kvalitetu nastavnog procesa pokazuju drastično loš uspeh u učenju. Zato, povoljni uslovi učenja (tj. usmerenost svih bitnih faktora u organizaciji i procesu školskog učenja na razvijanje unutrašnje motivacije za učenjem) mogu omogućiti većini učenika da postižu bolje rezultate. Unutrašnja motivacija se, tako, javlja kao jedan od centralnih pedagoških problema. Zato se i nameće potreba da se, ne samo zbog značaja unutrašnje motivacije nego i s obzirom na sve složenije i nepredvidljivije tokove obrazovanja, naglasi ostvarivanje ciljeva obrazovanja (u dosadašnjim ciljevima pedagogije naglašavalo se npr. „pripremanje za život“ ili „naučiti učenike da uče“) koji se ogleda u nastojanjima da vaspitavamo decu „da hoće da uče“, da uče iz unutrašnje pobude i potrebe. S druge strane, kod učenika koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju, slab kvalitet nastavnog rada (tj. spoljašnjih podsticaja), naravno, ne doprinosi niti povećanju unutrašnje motivacije niti povećanju školskog uspeha ovih učenika.

Uloga nastavnika i motivacija. Jedna od važnih oblasti u proučavanju motivacije za učenje je i uloga nastavnika. Savremena shvatanja određuju motivaciju za učenje kao deo podučavanja, a uverenja o sposobnostima njihovih učenika za učenje i očekivanja nastavnika kao važnu determinantu prakse nastavnika koja povratno može imati efekat i na motivaciju učenika za rad i postignuće (Good & Brophy, 1991). Ipak, pojedini autori ističu da treba uzeti u obzir nekoliko važnih činjenica kada je reč o motivaciji za školsko učenje: da je pohađanje škole obavezno, da su u nastavni sadržaji i aktivnosti učenja saglasni sa ciljevima i idejama društva u celini. Sam proces nastave je socijalna situacija koja ima osim ličnog značenja za učenika i karakteristiku javnog i odvija se u prisustvu vršnjaka i drugih odraslih. Na kraju, učenici se ocenjuju i imaju testove, a povezanost i uzajamno delovanje svih ovih faktora mogu dovesti do toga da učenici na različite načine ispunjavaju postavljene kriterijume i postavljaju različite ciljeve u procesu učenja što će u krajnjem slučaju uticati na doživljaj škole i angažovanost u njenim aktivnostima.

Dakle, brojna istraživanja potvrđuju da nastavnici opažaju motivaciju za učenje kao značajan faktor za ostvarivanje uspeha odnosno nastavnici pretpostavljaju da određeni način opažanja i vrednovanja situacija učenja utiče na izvođenje nastave. Motivacija za određenu aktivnost proizlazi iz očekivanja uspeha u savladavanju određenih zadataka. Osim toga, osećanje samoeфикаsnosti za učenje u određenoj oblasti utiče i na uloženi trud, kao i na istrajnost u učenju (Bandura, 1997; Wolfolk, 1995). Kada je reč o interesovanjima možemo govoriti o ličnim (personalnim) i situacionim (kontekstualnim) interesovanjima. Suština je u tome da ono što nekoga interesuje samim tim je i vredno angažovanja i vodi ka uključivanju u aktivnosti. Dakle, procena zainteresovanosti za učenje u krajnjem ishodu utiče na stvaranje povoljnog odnosno nepovoljnog konteksta za učenje i navodi na postojanje veze između uverenja o vrednosti postignuća i njihovih efekata u aktivnosti i ponašanju učenika.

U okviru međunarodnog projekta za procenu postignuća učenika OECD/PISA, realizovanog u Srbiji, obuhvaćeno je i istraživanje motivacije za učenje matematike. Ustanovljeno je da je udeo motivacije za učenje, unutrašnje i instrumentalne, u matematičkim postignućima gotovo beznačajan u odnosu na druge zemlje učesnice u istraživanju. To je ukazalo na jedan značajan problem u našem školstvu, a to je pitanje podsticanja motivacije za učenje kao faktora koji može značajno da utiče i unapređuje

učnička postignuća i uspeh učenika (OECD, 2004; Babić-Pavlović, 2007; Baucal & Pavlović-Babić, 2009; Teodorović, 2011).

Takođe, rezultati studije TIMSS 2007 pokazuju da je evidentan pad motivacije za učenje i povećan broj problema sa nedisciplinovanim učenicima za čije rešenje nastavnici vrlo često nisu adekvatno pripremljeni, što nije zabeleženo i u prethodnom ciklusu istraživanja TIMSS 2003. Kad je u pitanju motivacija za učenje, među značajnim indikatorima mogu biti i stavovi učenika prema pojedinim nastavnim predmetima. Problemi vezani za disciplinu isto tako mogu biti povezani sa ovim indikatorima. Motivacija učenika i zainteresovanost za predmet pokazuju pozitivnu povezanost sa postignućem učenika, više za matematiku nego za srpski jezik. To podrazumeva da učenici ne moraju da imaju visoku motivaciju i dubok interes za maternji jezik da bi ga dobro radili, jezičke sposobnosti dolaze više prirodno u odnosu na matematičke sposobnosti, tako što koriste srpski jezik svakodnevno. Međutim, ostaje kao otvoreno pitanje da li motivacija učenika vodi ka višem postignuću, ili veći uspeh stvara visoku motivaciju (Mirkov i Lalić-Vučetić, 2012).

Nalazi istraživanja u okviru projekta “Školska motivacija učenika u Srbiji” (Baucal i sar., 2009) koja se bavila, između ostalog, pitanjem implicitnih teorija motivacije koje dele nastavnici i učenici i načinom na koji one oblikuju školsku praksu pokazuju da je “današnja škola mesto nesporazuma u kome sve tri grupe glavnih aktera (učenici, nastavnici i roditelji) otvoreno pokazuju nekonstruktivne tendencije: nastavnici nisu zainteresovani za učenika, učenici doživljavaju školu kao nužno zlo i ne veruju da će im škola pružiti znanje i veštine neophodne za uspeh u životu.” (Baucal i sar., 2009: 19). Istraživanje pokazuje i to da nastavnici smatraju kako su učenici i roditelji zaduženi za motivaciju u školi, a ne nastavnici. Ističe se da su nastavnikova znanja o motivaciji nedovoljna, nisu kontinuirana, tako da načini motivisanja zavise isključivo od ličnosti nastavnika i njihove lične teorije koja najčešće podrazumeva negativnu ocenu. U prilog tome govore i rezultati istraživanja u našim osnovnim školama koji pokazuju da je dominantan način nagrađivanja, zapravo nagrađivanje ocenama (Lalić-Vučetić, 2007).

Kada je reč o tehnikama motivisanja i proceni njihove efikasnosti rezultati istraživanja (Baucal i sar., 2009) pokazuju da postoje razlike između nastavnika i učenika u opažanju motivacione uloge škole, kao i motivacione uloge nastavnika. Ustanovljeno je da pozitivan fidbek nastavnika, pozitivne prakse motivisanja, SES učenika utiču na sve motivacione faktore, a preko njih i na obrazovna postignuća.

Osim toga, nalazi pokazuju da učenici koji imaju viši nivo opšte unutrašnje motivacije imaju i viši nivo specifične motivacije za čitanjem koja će sama po sebi podržavati razvoj kompetencije za razumevanjem pročitano. S druge strane, visoko motivisani učenici u našem obrazovnom sistemu nemaju razvijen osećaj sigurnosti da će ostvariti uspeh što povećava njihovu anksioznost. Takođe, ustanovljeno je da nastavnikovo davanje feedbacka učenicima (na primer, unapred jasna nastavnikova očekivanja, način ocenjivanja rada učenika, otvorenost za pitanja učenika, neposredna povratna informacija o kvalitetu učenikovog rada) utiče indirektno na obrazovna postignuća i to tako što doprinosi većem nivou opšte unutrašnje motivacije za učenjem, kao i višem nivou specifične unutrašnje motivacije za čitanje što će u konačnom ishodu uticati na razvoj kompetencije za razumevanje pročitano (Baucal i sar., 2009; Teodorović, 2011).

Od posebnog značaja za nastavu je nalaz istraživanja koji govori u prilog tome da nastavnici koji stvaraju pozitivnu atmosferu na času, imaju otvorenu i podsticajnu komunikaciju sa učenicima, ali koji ne dozvoljavaju "prepisivanje" i "snalaženje" u značajnoj meri doprinose da njihovi učenici razvijaju čitalačku kompetenciju.

Zanimljivo je zapaziti da je u okviru realizovanog istraživanja na uzorku srednjih škola identifikovan značajan broj nepoželjnih oblika ponašanja, s jedne strane, učenika i roditelja (prepisivanje, izostajanje, izostajanje i pravdanje izostanaka) i s druge strane, ponašanja nastavnika u formi omalovažavanja i vređanja ličnosti učenika, koji podrivaju motivaciju za učenje i školski sistem, uopšte. Od posebnog značaja za nastavu i razvijanje motivacije za učenje je nalaz koji sugeriše insistiranje na gradivu koje je relevantno za učenike i primereno individualnim mogućnostima i interesovanjima učenika, povezano sa svakodnevnim životom i gradivom drugih predmeta. Ovaj nalaz otvara važnu oblast rada nastavnika, a to je metodika rada i didaktički principi koji će nastavniku olakšati realizaciju nastave i izbor relevantnih sadržaja iz obimnog nastavnog plana i programa (Baucal i sar., 2009: 83)

Još jedan nalaz vredan pažnje odnosi se pre svega na oblast nagrađivanja i jedan od najučestalijih i veoma efikasnih podsticajnih postupaka nastavnika kada je reč o spoljašnjoj motivaciji. Naime, rezultati istraživanja koje je prethodno navođeno, a odnosi se na srednje škole u Srbiji, pokazuju da postoji uverenost uspešnih učenika u efikasnost nagrađivanja nasuprot efikasnosti kažnjavanja. Dakle, dobri učenici veruju u motivacionu moć nagrade što indirektno utiče na zastupljenost nagrađivanja u populaciji

učenika, ne samo srednjih, već i osnovnih škola i ukazuje na potrebu da se nastavnici pripremaju kako da na osmišljen i planski način primenjuju određene strategije motivisanja učenika. Osim toga, brojne studije pokazuju da su određene vrste nagrada poželjne i potrebne i za učenike starijih razreda (Elwell & Tiberio, 1994; Sutherland, 2000; Lalić-Vučetić, 2007). Treba istaći da je to prilika za same nastavnike da identifikuju kako učenici doživljavaju nagrađivanje i u skladu s tim strukturiraju razredno okruženje u kome će učenici biti nagrađeni zavisno od ponašanja na način koji ih ohrabruje i podstiče.

Roditelji i motivacija. Značajno je pomenuti još jednu važnu odrednicu motivacije, a to je uključenost roditelja u proces učenja. Roditelji predstavljaju važan izvor vrednosti za dete, kao i njihove percepcije o sposobnostima njihove dece (Eccles *et al*, 1983; Jacobs & Eccles, 1992; Wigfield, 1994; Eccles & Wigfield, 2002; Mirkov i Lalić-Vučetić, 2012). Brojna istraživanja su pokazala da postoji pozitivna povezanost između varijable “uključenost roditelja” i niza školskih varijabli kao što su postignuće dece, osećanje zadovoljstva, obrazovne aspiracije, pozitivan stav prema školi. Ipak, smatra se da svi tipovi uključenosti roditelja ne doprinose na isti način motivaciji za učenje. Prisutnost većeg stepena roditeljske kontrole i nadziranje školskih aktivnosti dovodi do veće zavisnosti od ekstrinzične motivacije i spoljašnje pomoći i podsticanja.

Priroda školskog učenja i nastave kao kontekst za istraživanje motivacije. Kada govorimo o prirodi učenja treba istaći da dominantne paradigme psihologije učenja i brojna istraživanja koja su njima podstaknuta imaju važne implikacije za obrazovnu praksu i uloge učenika i nastavnika. Ukoliko posmatramo razvojnu liniju osnovnih pristupa učenju može se reći da je bihejviorizam kao dominantno učenje u prvoj polovini dvadesetog veka definisao učenje kao *dolaženje do odgovora*, tj. mehanički proces u kojem se tačni, poželjni odgovori automatski učvršćuju, a neuspešni odgovori automatski bivaju oslabljeni, povratnom informacijom iz sredine. Shodno tome, osnovni konstrukti u ovoj teoriji su nagrađivanje ili kažnjavanje, a učenikova uloga je pasivna i njegovo ponašanje zavisi od toga da li sredina pojedino ponašanje nagrađuje ili kažnjava. Za razliku od učenika nastavnik ima aktivnu ulogu, daje povratnu informaciju, nagrađuje tačne i kažnjava pogrešne odgovore učenika. U skladu sa tim cilj nastave je da obezbedi što veći broj tačnih/poželjnih odgovora u učeničkom repertoaru ponašanja (Pešikan, 2010; Lalić-Vučetić, 2007; Brophy, 1981; Brophy & Good, 1984).

Pedesetih godina dvadesetog veka postaju dominantne kognitivističke teorije koje fokus istraživanja pomeraju sa ispitivanja učenja kod životinja u laboratorijskim uslovima na ispitivanja kako ljudi uče apstraktne materijale (na primer, besmislene slogove) u laboratorijskim uslovima. Ova paradigmu uvodi pojmove kao što su informaciono procesiranje, čime se ističe značaj uloge učenika u nastavnom procesu. Shodno tome, učenik je procesor informacija, a nastavnik onaj ko daje informacije. Učenje je prema ovom pristupu *sticanje znanja*. Direktna posledica ovog stava je sticanje znanja i merenje količine usvojenih znanja, kao i fokusiranje nastave na kurikulume.

Počevši od sedamdesetih, a posebno osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka istraživači su usmerili pažnju na ispitivanje učenja sadržaja specifičnih za pojedine predmete u realnom, životnom okruženju (npr. u učionici). Učenje se definiše kao **konstrukcija znanja**. Učenik autonomno konstruiše znanje i pri tome ima svest o sopstvenom učenju, prati ga, upravlja njime, kontroliše ga i procenjuje njegove efekte. Sva nova znanja učenik bira i interpretira na osnovu „specifičnog skladišta“ postojećih, prethodnih znanja. Nastavnik postaje partner u procesu učenja, u procesu izgradnje značenja u datim situacijama, a nastava se orijentiše na razvijanje strategija učenja i mišljenja kod učenika (Pešikan, 2010; Mirkov, 2013). Na taj način učenik ima aktivnu ulogu u sopstvenom razvoju, a znanje nastaje kroz vlastitu aktivnost onoga ko uči i predstavlja rezultat interakcija između individue i okoline, delovanja individue na objekte iz realnosti. Dakle, naglasak je na konstrukciji znanja, rekonstrukciji iskustva, razumevanju novog iskustva.

Dopunu ovom učenju predstavlja sociokulturni pristup koji je reinterpretirao i razradio ideju aktivne konstrukcije znanja i istakao značaj socijalne interakcije kroz koju se konstruišu i rekonstruišu znanja i značenja (Marshall, 1996). Učenje i mišljenje su, prema ovom gledištu, više deo socijalnog konteksta, tako da je učenje u velikoj meri određeno kulturom i istorijom društva. Učenje se odvija (Rogoff, 1990) na interpersonalnoj ravni onako kako pojedinci učestvuju u aktivnostima (prema: Pešikan, 2010). Dakle, govoreći o konstruktivističkoj prirodi učenja, govorimo o učenju kao procesu kroz koji se kombinovanjem formalnog znanja i ličnog iskustva konstruiše razumevanje. Interakcija odraslog i deteta, nastavnika i učenika čini središte obrazovnog procesa u kome se prepliće dejstvo naučnih i svakodnevnih pojmova, pri čemu su svakodnevni životni, stečeni iskustvom pojmovi logična osnova za razvoj naučnih

pojmovna, a naučni predstavljaju „zonu narednih mogućnosti za svakodnevne pojmove“ (ZNR) (Chaiklin, 2003: 39-40). Teorija Vigotskog je posebno istakla značaj integriranih povezanih znanja za individualni razvoj, zatim sistematičnost znanja, zavisnost od prethodnih znanja učenika, aktivnost učenika, povezivanje prethodnih, školskih i vanškolskih znanja (Vigotski, 1977, 1996; John-Steiner & Mahn, 1996: 192).

Postavlja se pitanje kakva je priroda učenja u školi? Osvrnucemo se na nekoliko značajnih karakteristika učenja i nastave, kao i uloge nastavnika koja proizilazi iz takvog shvatanja. Za nastavu možemo reći da je specifičan vid komunikacije, koji se odvija prema određenim pravilima i ima specifičan cilj. Jedan od preduslova efikasne nastave, shvaćene kao aktivna konstrukcija znanja i umenja, jeste interakcija nastavnika i učenika; razmena znanja, ideja i iskustava među samim učenicima; komunikacija učenika sa sredinom u kojoj se uči, posebno sa instruktivnim materijalima/udžbenicima. Dakle, nastava je interaktivan proces, razmena diskursa, zajedničkog znanja, sistema značenja, verovanja, vrednosti i aktivnosti, kako implicitnih tako i eksplicitnih. Prema istraživanjima (Lambert i McCombs, 1998), učenje je najefikasnije u sredini koja sadrži pozitivne interpersonalne odnose, bogate pedagoške interakcije, obilje instruktivnih materijala za rad, udobnost, red, i u kojoj se učenik oseća cenjenim, kompetentnim, poštovanim i valjanim (prema: Pešikan, 2010). Dakle, uočljiva je izvesna međuzavisnost koja podrazumeva atmosferu zajedničke odgovornosti uzajamnog poštovanja i osećaj ličnog i grupnog identiteta.

U skladu sa prethodnim stavovima o prirodi učenja nastava treba da obezbedi odgovarajuće “interaktivne” metode rada. Učenje kao konstrukcija znanja kroz asimetričnu pedagošku interakciju zahteva nastavu koja je osmišljena kao dijalog i razmena između učenika i nastavnika i između samih učenika što podrazumeva razne kooperativne oblike rada u nastavi, kao i mnoge druge vidove aktivirajućih metoda učenja/nastave. Pošto je učenje zavisno od sadržaja, predmeta u okviru koga se odvija, neophodno je kroz metode učenja/nastave praktikovati metodologiju specifične discipline, jer je to način da se razvijaju nove forme mišljenja kroz školsko učenje (na primer, kroz istorijsko građivo se razvija probabilističko mišljenje, kroz nastavu hemije eksperimentalni duh) (Ivić, Pešikan, Antić, 2001; Pešikan, 2010). Glavna uloga nastavnika je osmišljavanje i stvaranje nastavne situacije koja će učenike uvući u aktivnu participaciju. Nastavnikov ključni zadatak je kreiranje nastavnih aktivnosti koje će učenike staviti u situaciju da budu aktivni konstruktori vlastitog znanja i stvaranje

ambijenta za učenje. U ovom dinamičkom odnosu nastavnika i učenika, zavisno od cilja, smenjuju se različite vrste i nivoi razrednih odnosa: periodi kada nastavnik govori i dominantna je njegova aktivnost, periodi u kojima učenici govore i dominantna je njihova aktivnost, periodi živih grupnih diskusija ili periodi tihog individualnog rada pod nadzorom nastavnika. Odnos učenika međusobno i učenika i nastavnika je saradnički sa naglaskom na autonomiji učenika. Učenje podrazumeva lični angažman, inicijativu, interakciju, razmenu s nastavnikom i s drugim učenicima. Kroz takvu interakciju u razredu učenici uče da upravljaju vlastitim učenjem (Mirkov, 2013) i da preuzmu odgovornost za njega.

U okviru partnerstva u nastavi, važna je priroda interakcije nastavnika i učenika. Nastavnik i učenik dele odgovornost, što ne umanjuje nastavnikovu stručnost, jer udeo nastavnika i učenika nije jednak, s obzirom na to da se oni razlikuju u nivou znanja, veština i iskustva. Iako je u partnerskom odnosu u nastavi prisutna asimetrija u korist nastavnika, veoma je važan »kontrolisan« nivo dominacije nastavnika (Pavlović, 2004). Ukoliko je nivo dominacije nastavnika veoma visok, onda se smanjuju aktivnost, odgovornost, inicijativnost i kreativnost učenika. I obrnuto, ako nastavnik prepusti decu samu sebi, efekti učenja i socijalizacije biće niski. Koliko će nastavnik intervenisati, zavisice od sadržaja aktivnosti u nastavi, kao i od uzrasta i zrelosti učenika.

Ostvarivanje obrazovnih efekata, kao što su sticanje znanja, razvoj kritičkog mišljenja, sposobnost argumentovanja sopstvenih stavova, otvorenost za sazajne i socijalne perspektive drugih vezuje se za nastavu u kojoj je učenik aktivni partner nastavnika u izgrađivanju sistema znanja i u kojoj je učeniku omogućeno da postavlja pitanja, traga za odgovorima, eksperimentiše, uči na greškama, diskutuje o predmetu učenja i iznosi kritička zapažanja i mišljenja. U takvoj nastavi, među najznačajnije metode učenja spadaju kooperativno učenje nastavnik–učenik i učenje po modelu (Pavlović, 2004).

U literaturi se ističe značaj pitanja koja učenici postavljaju kao jednoj od formi partnerske komunikacije. Smatra se da partnerska komunikacija nastavnik–učenik, u kojoj učenik svojim pitanjima inicira sazajni problem a nastavnik olakšava dolaženje do njegovog rešenja, podsticajna je za napredovanje ka zoni narednog razvoja. Međutim, ona samo sporadično nalazi svoje mesto u savremenoj nastavi, iako ima potvrda o njenoj uspešnosti u praksi vaspitno-obrazovnog rada i u prošlosti i sadašnjosti. Istraživanje uloge i smisla učeničkih pitanja u nastavi (Pavlović, 2003)

pokazalo je da nastava koja se zasniva na učeničkim pitanjima, pored kognitivnih ima i značajne motivacione, komunikacijske i emocionalne efekte. Komunikacija između nastavnika i učenika bila je manje formalna, opuštenija i dinamičnija, što je delovalo motivaciono na učenike i više ih angažovalo u procesu učenja u nastavi, nego u situaciji kada nastavu svojim pitanjima vodi nastavnik. Učenje koje se odvijalo u atmosferi učeničkih pitanja, pored motivacione, imalo je i pozitivnu emocionalnu komponentu, na šta su ukazala zapažanja posmatrača, kao i pojedini tipični odgovori učenika dati u diskusiji posle časova. Verbalno i neverbalno ispoljavanje podrške od strane nastavnika slobodnom saopštavanju ideja, razmišljanja, pitanja ili asocijacija učenika, koordiniranje tih ispoljavanja u skladu s ciljem časa, odsustvo procenjivačkog i kritizerskog stava, učenici prepoznaju kao podsticaj za sopstvenu radoznalost i inicijativu.

Novi, drugačiji način rada zahteva od nastavnika da bude usmeren ne samo na saradnju sa učenicima već i sa svojim kolegama, razmenjujući ideje i diskurs, znanja, sistema značenja, verovanja, vrednosti i aktivnosti sa kolegama. U tom procesu razmene nezaobilazan element je i refleksivna praksa nastavnika kao mogućnost za unapređivanje i usavršavanje postojeće prakse.

Kada govorimo o evaluaciji sposobnosti i postignuća učenika fokus je na tome koliko dete može učiniti uz pomoć odraslog i spoljnu podršku, odnosno koliko dete može da uradi u određenom trenutku uz adekvatnu podršku i pomoć. Potrebno je napraviti odgovarajuću procenu o postupcima koji mogu podstaći učenika da dalje krene sam. Dakle, prava pomoć je stepenovana i podrazumeva vođene verbalne instrukcije uz postepeno dodavanje informacija što bi učenika usmerilo na metodologiju rešavanja, a ne davanja gotovog, tačnog odgovora koji će dete ponoviti ili imitirati.

Ovakav način rada u nastavi podrazumeva i drugačiji pristup discipline na času. Dominira disciplina koja je zasnovana na poštovanju pravila i uvažavanju drugih što znači obezbeđivanje uslova za neometan tok višesmerne komunikacije u razredu koja se odvija oko jedinstvenog cilja. Na taj način se očekuje ispoljavanje lične odgovornosti prema, pre svega, zajednički dogovorenim i usvojenim pisanim pravilima, poštovanje mišljenja ili rešenja koje je različito od našeg vlastitog, neometanje drugih u njihovim aktivnostima. Aktivno učenje ne podrazumeva odsustvo reda, poštovanja pravila, već naprotiv jasnu strukturu i organizaciju. Nastavnik je i u ovom segmentu glavni model ponašanja i on oblikuje klimu u razredu: on je onaj koji demonstrira samo-kontrolu,

ličnu odgovornost, poštovanje pravila, uvažavanje drugih, razumevanje za individualne razlike, što će učenici postepeno prihvatiti iznutra.

9. MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE

Uspostavljanje i razvoj unutrašnje motivacije za školsko učenje je opravdano smatrati značajnim ciljem nastavnog procesa, a osnovni razlozi za to su sadržani u poželjnim obrazovno-vaspitnim efektima koje, pod određenim uslovima, može da ima razvijena intrinzična motivacija kako za samog učenika, tako i za efikasnost obučavanja, pa i za širu društvenu zajednicu (Marentič-Požarnik, 1978; Palekčić, 1985; Trebješanin, 1986; Savić, 1994). S jedne strane, za učenika razvoj intrinzične motivacije za učenje čini osnovu zadovoljstva u radu, osnovu permanentnog obrazovanja i samorazvoja. S druge strane, kada je reč o obrazovnom procesu efekti mogu biti: bolji uspeh učenika, bolji kvalititet naučenog, razvoj poželjnih osobina sa kojima je ova motivacija povezana, prevencija i razrešavanje kako obrazovnih problema, tako i u ponašanju učenika. Na planu šire društvene zajednice efekti mogu biti: aktivni, odgovorni, kreativni, produktivni i inicijativni članovi društva, spremni da se angažuju na usavršavanju društvenog života i razvoju društva.

Prvo, postavlja se pitanje da li je moguće uticati na razvijanje motivacije za školsko učenje, i ako jeste, zašto se od škole očekuje posebna briga o motivacionoj strani školskog učenja? Na razvoj intrinzične motivacije za učenje, prema rezultatima pojedinih istraživanja, moguće je i potrebno uticati, a najvažnija uloga u tome, po prirodi stvari, pripada školi, odnosno nastavnicima u procesu nastave. Smatra se da motivacija za školsko učenje, pre svega, intrinzična, nastaje i razvija se u toku školskog učenja i manifestuje se u obliku pozitivnih emocionalnih doživljaja, želja i interesovanja povezanih sa neposrednim sadržajima i procesima školskog učenja. Uobičajeno je da se emocije razmatraju kao ishodišna varijabla (kao rezultat) u motivaciji, ali postoje istraživanja koja pokazuju da emocije igraju centralnu ulogu u objašnjenju učenikovih odgovora na izazovan rad (Meyer & Turner, 2002: 107). Takođe, i teorija samodeterminacije (Deci) uključuje i emocije čoveka, mada se direktno ne bavi emocijama. Brojna istraživanja pokazuju da emocije i subjektivni doživljaj igraju veoma važnu ulogu u procesu saznavanja i učenja, tako da ih je nemoguće zanemariti u razmatranju motivacije za školsko učenje. Dakle, intrinzična motivacija za školsko učenje ne postoji prethodno. Sa njom deca ne dolaze u školu.

Rezultati istraživanja pokazuju da početni pozitivan stav prema školi i entuzijazam sa kojim prvaci izvršavaju školske obaveze, a koji su rezultat socijalnih

podsticaja i opšte radoznalosti, počinju vidljivo da opadaju već u trećem razredu, ako izostane posebna briga o motivacionoj strani učenja (Trebješanin i sar., 1991). Isto tako, interesovanje za same sadržaje i procese školskog učenja se ne pojavljuje, u znatnijem obimu, ukoliko se posebna pažnja ne posveti motivaciji za učenje i to na kontinuiran i sistematičan način. Početna sazajna motivacija, opšteg karaktera, koja je nastala u drugim, neškolskim aktivnostima, daje samo početni impuls za prihvatanje školskih aktivnosti. Tek u toku tih školskih aktivnosti, zatim, mogu da nastanu intrinzički motivi za usvajanje školskih znanja. Ukoliko se taj početni povoljan uslov ne iskoristi za uspostavljanje ove nove vrste sazajnih motiva – konstatuje se pad motivacije za školsko učenje jer se znatiželja opštijeg karaktera uspješnije može zadovoljiti kanalima koje pružaju druge, neškolske situacije (televizija, internet, popularna literatura, putovanja, razgovori i slično) pa se ona ponovo i okreće njima. Opšti i po pravilu daleki ciljevi koje socijalna sredina ističe detetu, a koji nisu direktno povezani sa sadržajima i procesima školskog učenja, isto tako su od male koristi u realnim školskim situacijama.

Istraživanja, u eksperimentalnim uslovima, pokazuju da je *uz pomoć odgovarajućih postupaka* moguće, već i kod dece nižeg osnovnoškolskog uzrasta, stvoriti intrinzične motive za usvajanje strukturiranih naučnih znanja, a ne samo za izolovane zanimljive sadržaje. Takođe, smatra se da je u okviru redovne školske nastave moguće, i to u relativno kratkom vremenskom roku, uspostaviti neke vidove intrinzičke motivacije za školsko učenje, pod uslovom da se nastava organizuje na određeni način (prema: Trebješanin, 1998). Ustanovljeno je da je moguće je efikasno uticati na stvaranje pozitivnog stava prema učenju i kod dece ispod prosečnih sposobnosti. Motivacija za postignuće je značajna za proces nastave i učenja i zato se smatra da, ukoliko se karakteristike uspješnih učenika mogu identifikovati, nastavnici mogu podsticati razvoj motivacije za postignuće i kod neuspješnih učenika, odnosno kod učenika sa niskim motivom postignuća. Dakle, smišljenim i planskim delovanjem moguće je i potrebno uticati na razvoj intrinzičke motivacije za učenje, a najvažniju ulogu u tome ima škola, odnosno nastavnici i proces nastave.

Nakon uvida u rezultate istraživanja koji govore o tome da je moguće motivaciju za učenje razvijati i podsticati, sledeće pitanje koje se može postaviti odnosi se na karakter adekvatnog uticaja škole i nastavnika. Koje su to pretpostavke o motivaciji koje nastavnik treba da zna da bi adekvatno uticao na motivaciju učenika, kao i to u čemu se ogleda uloga nastavnika u motivisanju. Može se reći da nastavnik na

motivaciju učenika utiče svim onim što čini u razredu, počev od *načina komunikacije* sa učenicima i *emocionalne klime* koju stvara u razredu, preko izbora *didaktičko-metodičkih rešenja*, do *načina ocenjivanja*. Svi nastavnikovi postupci, i onih kojih je potpuno svestan i onih kojih nije dovoljno svestan, prelamaju se u motivaciji učenika. Dakle, opravdano je smatrati da je podsticanje razvoja motivacije za učenje, sadržano u nastavnikovom kontinuiranom, planiranom i sistematičnom stručnom bavljenju motivacijom u nastavi.

Podsticanje i usmeravanje razvoja intrinzične motivacije za učenje je složen i osetljiv zadatak. Motivaciona strana učenja je veoma podložna promenama. Poželjni efekti se relativno brzo postižu, ali relativno brzo mogu i da se izgube. Sporadični uticaji, bez plana, iz tih razloga se ne mogu smatrati dovoljnim. Trajni, ali nasumice ostvareni uticaji, bez jasne svesti o efektima koji se njima postižu, kao i o skupu efekata koje bi valjalo sistematski postizati u toku obavljanja složenog zadatka uspostavljanja i podsticanja razvoja motivacije za učenje, takođe su neadekvatni.

Već je rečeno da intrinzična motivacija za školsko učenje nastaje i razvija se u samom toku tog učenja. Pripadnici ruske škole smatraju da ishodište ove motivacije čine dve osnovne intrinzičke potrebe: potreba za kontaktom sa okolinom, odnosno za utiscima iz okoline i potreba za aktivnošću. Povezivanjem ovih potreba sa sadržajima i, pre svega, intelektualnim aktivnostima karakterističnim za školsko učenje, nastaju intrinzički motivi za sticanje znanja koji bavljenje tim sadržajima i aktivnostima čine samonagrađujućim, budući da njihov cilj čine sadržaji i procesi učenja. Dalji razvoj motivacije za učenje kreće se u više pravaca.

Jedan od osnovnih pravaca razvoja intrinzične motivacije za učenje vodi *diferenciranju* različitih motiva. Ovi motivi se na planu svesti ispoljavaju posredstvom interesovanja, želja, težnji, strasti i pozitivnih emocionalnih doživljaja povezanih sa sadržajima, procesima i aktivnostima školskog učenja. To mogu biti interesovanja za značenje nekih novih pojmova, težnja da se pronikne u suštinska obeležja pojava, da se upoznaju načini njihovog povezivanja, odnosno zakoni i uzroci pojava. Isto tako, to može biti i želja da se razmišlja, da se rešavaju zadaci koji zahtevaju ulaganje određenog intelektualnog napora, da se posmatra i istražuje, da se kombinuje, povezuje i stvara nešto novo sopstvenim snagama. Usmeravanjem navedenih motiva ka ciljevima pojedinih školskih predmeta, nastaju još specifičniji motivi za učenje, odnosno za sticanje znanja iz različitih naučnih oblasti.

Jasno je da važan i jedan od najviših ciljeva u podsticanju razvoja intrinzične motivacije za ovladavanje naučnim znanjima na duži rok predstavlja, prvenstveno, ujedinjavanje motivacije sadržajem i motivacije procesom. Kako sugerišu rezultati istraživanja (prema: Trebješanin, 1998), do ovog ujedinjavanja, u većini slučajeva, ne dolazi uvek i spontano i čak ove dve tendencije mogu da budu protivrečne. Često, veliki intenzitet želje za usvajanjem sve veće količine novih informacija biva praćen malom težnjom da se one dublje intelektualno obrade.

Sledećim važnim ciljem u podsticanju razvoja intrinzične motivacije za učenje može se smatrati povećanje autonomnosti želje za učenjem. Prema rezultatima istraživanja (prema: Trebješanin, 1998), želja za učenjem najpre ima situacioni karakter. Decu na ranom školskom uzrastu može da zainteresuje neki sadržaj ili oblik aktivnosti, ali kraj časa često označava i kraj njihovog interesovanja. U procesu razvoja, uz odgovarajuće podsticaje, ova želja može da postane trajna, da se veže za određene oblasti naučnog znanja i da dobije lični karakter. To znači da ona prestaje da zavisi od zanimljivosti samog sadržaja učenja i načina na koji je on prezentovan učenicima i postaje svojstvena samoj osobi koju podstiče da aktivno nalazi načine da je zadovolji, odnosno da sama traga za odgovarajućim sadržajima, da ih sama problematizuje i tako stvara izazove za svoje intelektualne funkcije.

U tesnoj vezi sa ovim je i grupa problema podsticanja i usmeravanja razvoja motivacije na koju ukazuju ruski autori i u koju spadaju: osveščivanje neposrednih ciljeva školskog učenja (intrinzičnih motiva), njihovo povezivanje sa drugim, posrednim i udaljenim ciljevima učenja (ekstrinzična motivacija) i prenošenje uloge diferenciranja i organizovanja ciljeva učenja kao i restrukturiranja motivacione hijerarhije na samog učenika.

Školsko učenje je uvek određeno većim brojem motiva različite vrste. Ipak, deca nisu u istom stepenu svesna do te mere da mogu da ih verbalizuju, dok neke uopšte ne spominju, nemaju jasnu svest o njima iako upravo ti motivi u realnoj situaciji neposredno određuju njihovu aktivnost učenja. Na početku školovanja, deca su najsvesnija nekih motiva čije poreklo se vezuje za uticaje socijalne sredine. Suštinu tih motiva čini, najčešće, težnja ka samousavršavanju (da se bude obrazovan i pametan) i težnja ka obezbeđivanju perspektive (određenog zanimanja ili cenjenje uloge u društvu u budućnosti). Jasno je da su ciljevi ovih motiva, osim što su spoljašnji, veoma udaljeni od neposredne situacije učenja, pogotovu na početku školovanja, i da imaju samo

indirektni uticaj na neposredne aktivnosti kojima se dete bavi u toku školskog učenja. Direktnijim načinima ispitivanja bilo je, međutim, moguće doznati da su aktivnosti školskog učenja regulisane i motivima koji su neposredno povezani sa ciljevima školskog učenja. Takvi motivi su se kretali od uopštene želje da se piše, crta, računa i slično, do želje da se sazna nešto novo, nešto zanimljivo, zatim, da se razume smisao neke pojave ili, pak, da se rešavaju problemi i slično. Može se zaključiti da ovih motiva, koji mnogo neposrednije određuju aktivnosti školskog učenja, deca nisu dovoljno svesna (Trebješanin i Šefer, 1991; Trebješanin, 1998).

Dakle, *uloga nastavnika* se ogleda u tome da deci učine vidljivim i jasnim intrinzične motive ugrađene u same sadržaje i procese učenja, da njihovu pažnju usmeri na njih. Takođe, za one koji žele da se bave podsticanjem razvoja motivacije za učenje, važan korak predstavlja povezivanje intrinzičkih i ekstrinzičkih motiva, motiva perspektive i samousavršavanja sa neposredno delujućim motivima školskog učenja. Snažnu motivisanost prvaka za školsko učenje, koju je lako uočiti, moguće je objasniti upravo spregom spoljašnjih motiva, koji mahom potiču iz socijalnog okruženja deteta, i zainteresovanosti kako za rezultate tako i za sadržaj i procese školskog učenja (pisanje, crtanje, računanje i sl.). Kasniji tok događaja, u nastavnim situacijama posebno, vodi ka njihovom neusklađenom i nepovezanim razvoju. Intrinzična motivacija za učenje, lišena, po pravilu, adekvatne podrške, počinje da zaostaje u razvoju, a indirektna, spoljašnja motivacija u kojoj ocena kao cilj dobija najvažnije mesto, počinje da dominira u motivacionoj strukturi učenika (hijerarhija motiva). Posledica takvog toka događaja manifestuje se u obliku postepenog gubitka interesovanja za same sadržaje i aktivnosti školskog učenja i zato želimo da istraživanje obuhvati ulogu nastavnika i njegove postupke u rešavanju problema nemotivisanosti učenika.

U početku, glavnu reč u stvaranju situacija pogodnih za doživljavanje i osvešćivanje intrinzičnih motiva, ima nastavnik. Vremenom, u procesu razvoja, on treba da podstakne dečju samoinicijativu u traganju za izazovima i u stvaranju situacija za samonagrađujuću aktivnost učenja. Učenici bi trebalo da postepeno preuzimaju ulogu identifikovanja (prepoznavanja) sopstvenih ciljeva učenja i u uspostavljanju odnosa između njih. Drugim rečima, kontrola i upravljanje sopstvenom motivacijom bi, postepeno, trebalo da pređe sa nastavnika kao spoljašnjeg organizatora i kontrolora, na samog učenika, odnosno da bude pounutrena (Trebješanin, 1998). Postupcima povratnog informisanja nastavnik bi trebalo da istakne prisustvo i značaj intrinzičkih

motiva u situacijama učenja, tako da oni dobiju vodeće mesto u učenikovo hijerarhiji motiva. Aktivnost učenja bi u tom slučaju bila prvenstveno intrinzički motivisana, a ostali motivi bi imali dodatnu ulogu. U celini posmatrano, ukupna motivacija za učenje bi na taj način bila znatno povećana. Bitna pretpostavka jeste da nastavnici znaju kako to da urade, što često nije slučaj i što ujedno predstavlja polazište za naše istraživanje. Naime, prethodna istraživanja su uglavnom usmerena na kvalitativnu stranu motivacije za učenje, njene karakteristike (sadržinska i dinamička strana), opšta obeležja intrinzičke motivacije, pitanje odnosa motivacije i uspeha u učenju, faktori koji utiču na motivaciju za učenje i socijalno prihvatljivo ponašanje, dok je manje istraživano to koji su konkretni nastavnikovi postupci, odnosno strategija koju koriste u nastavi za motivisanje učenika.

Osim funkcije usmeravanja ka određenim ciljevima (određenog kvaliteta) motivi su bitno određeni i svojim intenzitetom, odnosno snagom i postojanošću ili trajnošću. Deca mogu biti u većem ili manjem stepenu zaokupljena i predana određenoj saznoj aktivnosti i ta zaokupljenost može da se održava duže ili kraće vreme. Individualne razlike u tom pogledu, kako sugerišu rezultati istraživanja ruskih autora (prema: Trebješanin, 1998), značajnim delom se mogu pripisati razlikama u pogledu funkcionalnih karakteristika nervnog sistema i stepenu intelektualnih sposobnosti, ali uticaji socijalne sredine, posebno karakteristika nastave, ni u ovom slučaju nisu nevažni. Repertoar ciljeva u procesu razvoja motivacije za školsko učenje koji je ponuđen, pruža mogućnost nastavnicima da na individualno prilagođen način podstiču razvoj motivacije svojih učenika.

Opšta obeležja intrinzične motivacije mogu da vode, kako pokazuju različita istraživanja i analize (Marentič-Požarnik, 1978; Palekčić, 1985; Trebješanin, 1986; Savić, 1994), do niza poželjnih obrazovnih, vaspitnih, pa i širih društveno značajnih efekata. Zbog toga podsticanje intrinzične motivacije u procesu školskog učenja postaje sve izraženije u poslednjim decenijama.

Jedno od prvih pitanja koje se postavlja kada se razmatra odnos motivacije i školskog učenja jeste, svakako, pitanje odnosa motivacije i uspeha u učenju. Osvrnućemo se na pojedina istraživanja da bismo istakli osnovne obrazovno-vaspitne efekte unutrašnje motivacije. Treba reći da taj odnos zavisi i od vrste ispitivanih intrinzičnih motiva i od vrste efekata učenja sa kojima se oni dovode u vezu i od toga da li se intrinzični motivi u analize uvode izolovano ili u sklopu drugih osobina ličnosti. U

istraživanjima u kojima je motivacionu varijablu predstavljao globalni pozitivan ili negativan odnos učenika prema školi ili školskom učenju, ili prema pojedinim predmetima, dobijeni su podaci koji sugerišu zaključak da je, pod uslovom adekvatnih sposobnosti, predznanja i sličnih relevantnih karakteristika, upravo intrinzička motivacija činilac koji dovodi do razlike između uspešnih i neuspešnih učenika, kada kao kriterijum uspeha služe školske ocene. Rezultati brojnih istraživanja koje su se bavile ispitivanjem uzroka slabijeg uspeha pokazale su da nedovoljno uspešni, a inteligentni učenici imaju značajno niže aspiracije, da nerado idu u školu i da ne vole učenje (prema: Trebješanin, 1998; Berndt & Miller, 1990; Sutherland, 2000).

U istraživanjima u kojima je ispitivana povezanost pojedinih intrinzičnih motiva i školskog uspeha izraženog ocenama, pri čemu su kao mera intrinzičnih motiva služili rezultati testova, ali onih kojima nisu posebno zahvatani motivi vezani za proces i sadržaj školskog učenja već neke opštije varijante intrinzičnih motiva, korelacije nisu uvek bile onoliko visoke ili čak nisu bile uvek statistički značajne koliko bi se moglo očekivati na osnovu načelnih pretpostavki o značaju intrinzične motivacije za školsko učenje. Tako je prema Katelu ustanovljena pozitivna veza između verbalne radoznalosti i školskog uspeha (prema: Trebješanin, 1998). Kvašček i Radovanović su u svom istraživanju dobili slične rezultate. Palekčić (1985) je u svom istraživanju dobio pozitivnu korelaciju između radoznalosti i školskog učenja. Znanja koja se stiču u školi su specifična i različita od onih koja se stiču u svakodnevnom iskustvu ili na neke druge načine. Intrinzična motivacija za sticanje školskih znanja izgrađuje se, najvećim delom, u toku školovanja usmeravanjem opštijih intrinzičnih sazajnih potreba na sam proces i sadržaj učenja. Bez obzira na visinu koeficijenta jednostavne korelacije između školskog uspeha i pojedinačnih ili zbirnih mera intrinzičkih motiva, realno je pretpostaviti da oni na uspeh u školskom učenju retko deluju sami, izolovano od drugih osobina ličnosti, a češće u sadejstvu sa njima. Rezultati istraživanja (Kvašček i Radovanović, 1977) ukazali su i na to da je doprinos ove motivacije veći kod odličnih nego kod slabih učenika. Ovaj podatak skreće pažnju na moguće razlike u uticaju intrinzične motivacije na efikasnost aktivnosti u zavisnosti od određenih posebnih činilaca što je važno saznanje za nastavnika prilikom primene postupaka za motivisanje učenika.

Matjuhina (1984) je na osnovu rezultata svojih istraživanja zaključila da visok nivo intrinzične motivacije dovodi do visoke produktivnosti prvenstveno kod dece sa

većim intelektualnim sposobnostima i sa većim funkcionalnim sposobnostima nervnog sistema (prema: Trebješanin, 1998). Katel (1978) je još šezdesetih godina izneo stav da je uspeh u različitim tipovima aktivnosti i različitim vrstama, odnosno nivoima nastave određen različitim vrstama motivacije. Akademski uspeh, tvrdi on, povezan je sa jednim osobinama ličnosti i motivacije, a uspeh, recimo, u stvaralaštvu sa drugim. Isto tako, uspeh u školi je povezan sa jednim osobinama ličnosti i motivacije, a uspeh na fakultetu, sa sasvim suprotnim. Na osnovu rezultata većeg broja istraživanja (Deci) izveden je zaključak da su intrinzički motivisani učenici imali bolje rezultate u konceptualnom učenju u odnosu na one spolja motivisane, dok su obe grupe bile jednake u pogledu uspešnosti mehaničkog zapamćivanja. Isti autor navodi i rezultate nekih studija u kojima se pokazalo da ljudi, obično, uspešnije izvršavaju zadatke integrisanja i organizovanja materijala kada su intrinzično motivisani, nego kada su spolja motivisani (Trebješanin, 1998). Prema tome, intrinzična motivacija nije jednako važna za uspeh u svim situacijama i pod svim uslovima učenja. Ovo saznanje čini razumnijom korelacije između intrinzične motivacije i školskog učenja koje nisu uvek onoliko visoke koliko bi se moglo očekivati na osnovu opštih obeležja intrinzične motivacije. Ocene, koje se obično uzimaju kao merilo školskog uspeha, ne odražavaju u dovoljnoj meri one rezultate koji su izrazitije povezani sa intrinzičkom motivacijom. Drugačije, i nešto slobodnije rečeno, intrinzična motivacija neće u znatnijem stepenu uticati na efekte nastave lišene zahteva koji su značajno povezani sa njom. Dakle, neophodno je naglasiti u nastavi zahteve koji će podsticati unutrašnju motivaciju, a koji su pretpostavka njenog razvoja i ispoljavanja.

S jedne strane, učenici koji su svesni socijalnih očekivanja i koji se ponašaju u skladu sa prihvaćenim normama razrednog ponašanja, koji ispoljavaju samokontrolu, napor i radoznalost u formi pozitivnih stavova prema učenju i autoritetu nastavnika, najčešće su opaženi kao visoko motivisani učenici koji puno rade i zato su nagrađeni za svoj napor (Kowaleski-Jones & Duncan, 1999). S druge strane, nastavnici uvažavaju odgovorno i kooperativno ponašanje učenika i zato sa njima stupaju u interakciju na pozitivan i akademski podržavajući način. Na osnovnoškolskom uzrastu, napor, istrajnost i interesovanje za školske aktivnosti predstavljaju naročito uvažavane karakteristike motivacije za učenje koje utiču na nastavnikovu evaluaciju učenika (Hamre & Pianta, 2001). Neuspešni učenici nisu istrajni uprkos neuspehu, dok uspešni učenici povećavaju napor u situaciji neuspeha.

Poslednjih godina, istraživači posvećuju značajnu pažnju pitanju da li povećanje autonomije učenika u oblikovanju nastavnih situacija poboljšava motivaciju za učenje. Istraživanja sugeriraju da su učenici, kojima socioemocionalna klima razreda obezbeđuje izvestan stepen autonomije, intrinzično motivisaniji nego učenici koji rade u pretežno kontrolisanoj situaciji (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). Ipak, ukoliko se povećana autonomija učenika kombinuje sa redukovanjem nastavnikovog vođenja nastavnog procesa, ovo može imati negativne efekte na neuspešne učenike kojima je potrebna pomoć u organizovanju školskog rada i koji očekuju podsticanje njihovih napora u izvršavanju školskih zadataka.

Kao još jedan važan faktor za motivaciju učenika navodi se „samopoštovanje“. Negativan pojam o sebi generiše nisko samopoštovanje koje je povezano sa niskom motivacijom za postignuće, nedostatkom istrajnosti i ambicije, socijalnom povučenošću i izolacijom. Učenike sa negativnim pojmom o sebi karakteriše preterana samokritičnost, nespремnost da se prihvati prekor za neuspeh, ali ni pohvala za uspeh. Najčešće, ova deca veruju da ih druge osobe ne vole. Kao rezultat ovih obeležja, njihova motivacija za učenje je depresirana i oni smatraju da je uzaludno ulagati trud pošto je neuspeh prilično izvestan.

Kada je reč o stavovima i interesovanjima učenika može se reći da se učenici uporedivih sposobnosti, sa i bez razvijenih navika učenja, značajno razlikuju u nivoima školskog postignuća. Pozitivni stavovi prema intelektualnom radu povezani su sa boljim školskim postignućem, i obrnuto, negativni stavovi prema školi i učenju povezani su sa lošijim školskim postignućem (Wentzel, 1999). Interesovanja za pojedine nastavne predmete, kao i preferencija za intelektualne aktivnosti, takođe su povezani sa školskim postignućem. Ipak, neki učenici mogu ispoljavati preferencije za neke nastavne predmete ne zbog intrinzičnih interesovanja već zbog toga što ovi predmeti omogućavaju visoko uvažavana zanimanja. U ovom slučaju, njihove preferencije predstavljaju „socijalne ambicije“, a ne intelektualni stav. Motivacija za učenje ne odnosi se samo na podsticanje, nagrađivanje ili stimulisanje dečjih interesovanja, što bi trebalo da ih ohrabri da naporno uče zbog sopstvenih potreba. Motivacija za učenje trebalo bi da „preplavi“ čitav školski kontekst u kome nastavnici i učenici stupaju u intenzivne međusobne kontakte. Zato je od velikog značaja uspostavljanje razredne klime u kojoj se deca osećaju sigurno i relaksirano, gde se anksioznost i strah od

neuspeha održava na minimumu i gde se njihovi napori uvažavaju a postignuće nepristrasno ocenjuje (Howes, 2000).

Kada je reč o intrinzičnoj motivaciji kao pretpostavci uspešnog učenja osvrnućemo se na nekoliko aspekata. Poznato je da se prilikom spolja motivisanog učenja usredsređenost mentalne aktivnosti na sadržaj učenja, najčešće, teško ostvaruje, odnosno ostvaruje se uz određeni napor. Prilikom intrinzički motivisane aktivnosti, međutim, razlog bavljenja datom aktivnošću je sâm sadržaj ili proces aktivnosti, a svakome je poznato da se mnogo lakše i brže može usredsrediti mentalna aktivnost na ono što nas zanima. Tako je i prilikom intrinzički motivisanog učenja.

Pojedini autori opisujući osobu koja se bavi intrinzično motivisanom aktivnošću, Kouč (Koch, 1956) kažu da takva osoba postaje potpuno „apsorbovana svojom aktivnošću“, tako da može da toleriše zamor i potisne primarne nagone kakvi su glad, san i drugi. Dakle, reč je o stepenu zaokupljenosti određenom aktivnosti do te mere da osoba „zaboravlja“ na sve drugo što je izvan aktivnosti kojom je zaokupljena. Ovo važi i za decu koja su, inače izrazito netolerantna kada je u pitanju odlaganje zadovoljenja osnovnih nagona.

Konačno usredsređenost mentalne aktivnosti je kod intrinzično motivisane aktivnosti vrlo postojana. Kod intrinzično motivisane aktivnosti postoji dugotrajna obuzetost jednog dela svesti određenim sadržajem, kao i tendencija da se ta obuzetost proširi i na ostale delove svesti kad god tome pogoduju unutrašnji i spoljašnji uslovi, kao što je slučaj, recimo, dok se bavimo nekim poslom koji nas ne zanima ili koji je moguće raditi automatski, kada se vozimo autobusom i slično. Spolja gledano, ovakva zaokupljenost se opaža kao rasejanost (Pantić, 1980). Rezultati do kojih je došla Matjuhina (prema: Trebješanin, 1998) u svojim istraživanjima, upravo su ukazali da je za efikasno učenje važna, osim vrste i intenziteta, i postojanost motiva, odnosno aktivnosti koja je njime određena.

Na osnovu uvida u određenu literaturu i nalaze istraživanja može se uočiti nekoliko važnih obeležja intrinzično motivisane aktivnosti učenja. Prvo, za intrinzično motivisanu decu (Ovčinkova, 1980), sa saznavalačkom vrednosnom orijentacijom, karakteristična je snažna usmerenost na proces aktivnosti, artikulisanost načina njenog izvršavanja, interes za sâm proces izvršavanja zadatka (prema: Trebješanin, 1998). Smatra se da su kod ove dece angažovani složeniji kognitivni procesi i obrada podataka je dublja nego što je to bio slučaj kod dece, koja su bila spolja motivisana, odnosno koja

su imala praktičnu usmerenost ili usmerenost na socijalno odobravanje. Pored toga, može se uočiti još jedno važno obeležje intrinzično motivisane aktivnosti učenja, a to je nesklonost rutini, neformalan odnos prema radu, otkrivanje novih načina za obavljanje potrebnih aktivnosti i novih aspekata sadržaja na koje je aktivnost usmerena, ispoljavanje kreativnosti, što nije slučaj sa spolja motivisanom aktivnošću. To bi bio još jedan, nesumnjivo važan, rezultat podsticanja i odgajanja intrinzične motivacije za školsko učenje.

Jedan od mogućih rezultata podsticanja intrinzične motivacije za učenje proizilazi iz njenog svojstva nezasićenosti i kontinuiranosti. Takođe, rezultati nekih istraživanja pokazuju da su učenici za koje je bila karakteristična intrinzična motivacija, neprestano postavljali sebi nove, sve složenije ciljeve i za njih je karakteristična samoinicijativa u ponašanju. Ovi učenici su, isto tako, obično nastojali da sami odrede obim i karakter svoga rada, što se očitovalo u pitanjima koja su postavljali nastavniku (na primer: „Hteo bih da uradim to i to“, „Mogu li da uradim tako i tako“). Za učenike, koji nisu bili intrinzično motivisani, ustanovljen je veći stepen pasivnosti i očekivanje sasvim određenih zadataka od nastavnika. Dakle, intrinzična motivacija je u uskoj vezi ne samo sa postizanjem kvalitetnijih obrazovnih efekata već i sa značajnim i poželjnim vaspitnim efektima. Već i na osnovu pregleda karakteristika aktivnosti učenja intrinzično motivisanih učenika, mogu se uočiti i neka opštija svojstva ličnosti takvih učenika kao što su entuzijazam u izvršavanju zadataka, odgovornost, kreativnost, samoinicijativa. Stvaranjem uslova za uspostavljanje i razvoj intrinzične motivacije za sticanje znanja, ova vrsta motiva se može učiniti trajno dominantnom u motivacionom sklopu bar jednog broja učenika, može se stvoriti, saznavalačka usmerenost ličnosti, a time bi ozbiljan intelektualan rad postao lično značajan.

Pojedini autori su došli do nalaza (prema: Trebješanin, 1998) da osnovne faktore koji diskriminiraju grupe osoba koje se značajno razlikuju u pogledu radoznalosti čine: inteligencija, kreativnost, socijalna odgovornost i tolerancija dvosmislenosti. Veći stepen radoznalosti bio je povezan i sa većom istrajnošću, većim stepenom samoprihvatanja i razvijenijim superegom. Njihov opšti zaključak je bio da ispitanici sa većim stepenom radoznalosti pokazuju i veći stepen samoaktualizacije, kreativniji su, emocionalno zreliji, sposobniji za apstraktno mišljenje, pokazuju više sposobnosti potrebne za ulogu vođe, teže ka posedovanju ideala i moralnih kvaliteta.

Na osnovu rezultata istraživanja (Palekčić, 1985) ustanovljeno je da intrinzično motivisane učenike „krase“ sledeće osobine: razvijena opšta sposobnost, odnosno personalni sklop inteligencije, veći stepen prilagođenosti, izrazita nezavisnost, veća kreativnost i veći kvalitet znanja, razvijene radno-saznajne vrednosti. Prema tome, mnogi obrazovni i vaspitni problemi u školi mogu se uspešnije razrešavati, odnosno predupređivati tako što će se više pažnje posvetiti podsticanju i razvijanju intrinzičke motivacije za sticanje znanja. Drugi autori, takođe ističu da se znatan broj problema u obrazovanju i vaspitanju može smatrati posledicom ravnodušnosti dece prema učenju. Nakon pregleda značaja i svih obrazovno-vaspitnih efekata unutrašnje motivacije, najvažnije pitanje koje je uticalo na izbor teme našeg istraživanja, jeste uloga nastavnika u motivisanju učenika za učenje.

9.1. Razvoj motivacije za učenje – ključna uloga škole

Uticao nastavnika. Na razvoj intrinzične motivacije za učenje je moguće i potrebno uticati, a najvažnija uloga u tome, pripada školi, odnosno nastavnicima u procesu nastave. Postoji određen broj autora (Davydov, Markova, Matrohina) koji naglašavaju značaj odgajanja motivacije za učenje u školi, ističući da bi stepen razvijenosti motivacije za školsko učenje trebalo uvrstiti među kriterijume za ocenjivanje efikasnosti rada i nastavnika i učenika (prema: Trebješanin, 1998). Zašto se baš od škole očekuje posebna briga o motivacionoj strani školskog učenja?

Prema mišljenju mnogih autora, a posebno pripadnika ruske škole koja je utemeljena na razvojnoj teoriji Vigotskog, motivi nastaju, menjaju se, transformišu i reorganizuju u procesu aktivnosti. Motivacija za školsko učenje, pre svega, intrinzična, nastaje i razvija se u toku školskog učenja i manifestuje se u obliku pozitivnih emocionalnih doživljaja, želja i interesovanja povezanih sa neposrednim sadržajima i procesima školskog učenja. Uobičajeno je da se emocije često razmatraju kao ishodišna varijabla (kao rezultat) u motivaciji, ali postoje istraživanja koja pokazuju da emocije igraju centralnu ulogu u objašnjenju učenikovih odgovora na izazovan rad (Meyer & Turner, 2002). Dakle, intrinzična motivacija za školsko učenje ne postoji prethodno, sa njom deca ne dolaze u školu. Može se reći da većina dece na početku školovanja, ima razvijenu široku, spontanu, opštu radoznalost za brojne objekte i pojave i potrebu da saznaju o svetu i sebi samima. Do njihovog razvoja dolazi u toku različitih vrsta

aktivnosti kojima se dete bavilo pre polaska u školu i posredstvom kojih je osvajalo spontana životna znanja. Školska znanja su, međutim, posebne vrste. Od dece se očekuje da usvoje „strukturirani korpus naučnih znanja“, ili terminima Vigotskog, da ovladaju realnim i to ne izolovanim pojmovima već „sistemima naučnih pojmova“. Školsko učenje ne podrazumeva, dakle, usvajanje bilo kakvih navika i novih podataka. Važan cilj učenja u savremenoj školi jeste usvajanje naučnih znanja, ovladavanje naučnim pojmovima, shvatanje suštine pojava i procesa, njihovih činilaca i uzroka.

Motivacija za sticanje ove, posebne, vrste znanja ne nastaje spontano, niti može da nastane u okrilju onih aktivnosti kojima se većina dece bavi pre polaska u školu i u situacijama sa kojima se, obično, tada suočavaju. Motivacija za usvajanje strukturiranih naučnih znanja, smatraju pristalice ovog teorijskog stanovišta, može se uspostaviti, prvenstveno, u toku školskog učenja. Ona se, u načelu, izgrađuje usmeravanjem opštih intrinzičnih potreba ka neposrednim ciljevima školskog učenja, odnosno stvaranjem uslova da ciljevi tih potreba budu povezani sa postizanjem neposrednih ciljeva školskog učenja. Intrinzični motivi za učenje nastaju, dakle, „opredmećivanjem“ opštih intrinzičnih potreba. Pomoć nastavnika i odgovarajuće nastave su, pri tome, neizostavni.

Rezultati istraživanja Matjuhine (1984) pokazuju da je saznavnu motivaciju moguće razvijati kod učenika u školi, ali u uslovima posebnog rada na motivaciji. Na osnovu rezultata istraživanja ruskih autora u prvi plan se ističe stav da je motivaciona strana školskog učenja znatno dinamičnija od kognitivne, odnosno da promena u oblasti motivacije može doći mnogo brže nego u oblasti kognicije i saznavnih sposobnosti, ako im se posveti posebna pažnja. Rezultati istraživanja u eksperimentalnim uslovima, Dusavicki (1976), pokazuju da je *uz pomoć odgovarajućih postupaka* moguće, već i kod dece nižeg osnovnoškolskog uzrasta, stvoriti intrinzične motive za usvajanje strukturiranih naučnih znanja, a ne samo za izolovane zanimljive sadržaje. Nalazi istraživanja (Markova) upućuju na zaključak da je u okviru redovne školske nastave moguće, i to u relativno kratkom vremenskom roku, uspostaviti neke vidove intrinzične motivacije za školsko učenje, pod uslovom da se nastava organizuje na određeni način (prema: Trebješanin, 1998).

Takođe, Ždanova je u svom radu ukazala na mogućnosti i načine za postizanje promena u motivacionoj sferi koje se tiču opšteg stava prema učenju (od negativnog ka pozitivnom) i kvalitativnog nivoa motivacije (od nižih ka višim kvalitativnim nivoima motivacije). Osim toga, prema rezultatima Kulagine (1980), moguće je efikasno uticati

na stvaranje pozitivnog stava prema učenju i kod dece ispod prosečnih sposobnosti. Naime, smišljenim i planskim delovanjem može se povećati intenzitet i postojanost motiva (prema: Trebješanin, 1998). Motivacija za postignuće je značajna za proces nastave i učenja i zato se smatra da, ukoliko se karakteristike uspešnih učenika mogu identifikovati, nastavnici mogu podsticati razvoj motivacije za postignuće i kod neuspešnih učenika, odnosno kod učenika sa niskim motivom postignuća. Dakle, smišljenim i planskim delovanjem moguće je i potrebno uticati na razvoj intrinzične motivacije za učenje, a najvažniju ulogu u tome ima škola, odnosno nastavnici i proces nastave.

Pretpostavke o motivaciji kao uslov adekvatnog uticaja i uloga nastavnika u motivisanju. Nakon uvida u rezultate istraživanja koji govore o tome da je moguće motivaciju za učenje razvijati i podsticati, sledeće pitanje koje se može postaviti odnosi se na karakter adekvatnog uticaja škole i nastavnika. Koje su to pretpostavke o motivaciji koje nastavnik treba da zna da bi adekvatno uticao na motivaciju učenika, kao i to u čemu se ogleda uloga nastavnika u motivisanju?

Kada se govori o karakteristikama motivacije za učenje treba reći da je podsticanje i usmeravanje razvoja intrinzične motivacije složen i osetljiv zadatak. Motivaciona strana učenja je veoma podložna promenama. Poželjni efekti se relativno brzo postižu, ali relativno brzo mogu i da se izgube. Sporadični uticaji, bez plana, iz tih razloga se ne mogu smatrati dovoljnim. Trajni, ali nasumice ostvareni uticaji, bez jasne svesti o efektima koji se njima postižu kao i o skupu efekata koje bi valjalo sistematski postizati u toku obavljanja složenog zadatka uspostavljanja i podsticanja razvoja motivacije za učenje, takođe su neadekvatni.

Rezultati istraživanja pokazuju da svest nastavnika o nesumnjivom značaju motivacije kao činioca uspešnog učenja nije praćena i dovoljno diferenciranom predstavom o stepenu, načinima i uslovima delovanja različitih vrsta motiva na uspeh u školskom učenju (Trebješanin, 1998; Palekčić, 1985). Osim toga, mali je broj radova kojima bi se nastavnicima učinila dostupnim postojeća znanja o efektima motivacije za učenje i uslovima pod kojima se oni ispoljavaju, kao i o važnosti sistematskog i planiranog anagažovanja nastavnika u ovoj oblasti. Dakle, razvoj motivacije za školsko učenje opravdano je smatrati važnim, legitimnim i složenim ciljem nastavnog procesa koji, stoga, zavređuje posebnu i kontinuiranu pažnju.

Kada je reč o motivaciji za školsko učenje smatra se da ona nije individualno obeležje učenika sa kojim on dolazi u školu, koje poseduje ili ne poseduje, već ponašanje nastavnika i karakteristike nastave utiču na izgrađivanje i razvoj motivacije za školsko učenje i, u izvesnom smislu, su presudni. Takođe, učenikova lična aktivnost ima veliki udeo u njegovom školskom postignuću, a pitanje šta učenike podstiče na aktivnost i kako nastavnik može da ih motiviše za rad i uspeh jedno je od temeljnih pitanja nastave i škole. Kada govorimo o učenikovom akademskom napredovanju i ponašanju mogu se pojaviti određene prepreke kognitivne i afektivne prirode koje mogu prouzrokovati nedovoljnu motivaciju, strah od neuspeha i neočekivanje uspeha. Učenici često strahuju od neuspeha koji je praćen osećajem sramote, poniženja i neprijatnosti kada se ustanovi da postižu loše rezultate u školi. S jedne strane učenici se plaše nastavnikovog kritikovanja, a s druge strane, podsmeha vršnjaka. Naime, smatra se da postoji naglašena povezanost motivacije i učenikove procene o uspešnosti ili neuspešnosti. Na taj način škola i nastavnici koji svojim odnosom i pedagoškim postupcima deluju na učenika, mogu značajno doprineti ne samo različitom postignuću učenika, nego i pozitivnim stavovima, ličnom razvoju i unutar grupnim odnosima. Nastavnikova ponašanja koja podstiču učenikov uspeh uključuju posvećivanje vremena upoznavanju učenika, fokusiranje na učenikove pozitivne karakteristike, izražavanje poverenja u učenikove sposobnosti i korišćenje istraživačkih aktivnosti kako bi nastavnik odredio šta će raditi u učionici.

Jedan od zadataka nastavnika jeste i usmeravanje učenika na značaj svesti o sopstvenim sposobnostima, očekivanju uspeha i neuspeha. Kako je adolescentima primaran odnos prema njihovim vršnjacima, tako će njihovo shvatanje u velikoj meri determinisati i njihov odnos prema školi i učenju. Dok učenici u nižim razredima obično izjavljuju da idu u školu zato što to od njih zahtevaju roditelji, a motivacija za roditeljskim prihvatanjem podstiče njihov trud, adolescente podstiču drugi razlozi. Ako učenici vide vezu između svojih osnovnih ciljeva i korisnosti za budućnost, zanimljivosti školskih zadataka, motivacija će biti visoka. Ovo je povezano i s nastojanjem adolescenata da svoje ponašanje usklade sa standardima nezavisnosti jer njima nije snažan motiv nastavnikovo i roditeljsko prihvatanje, hvaljenje i nagrađivanje, njih više zanima autonomija. U tom prelaznom periodu između detinjstva i odraslosti njihovi snažniji motivi su želja za slobodom, moći, kompetencijom, zadovoljstvom. Adolescenti su delom motivisani i za rad u školi da bi otkrili svoje dobre strane, talente i

ograničenja, a jedan od načina je upoređivanje s drugima. Zbog toga oni i traže informacije o umeću i znanjima da bi procenili tuđe i svoje pozicije. Naravno da je ohrabrujuća i podsticajna svest o ličnom razvoju i napredovanju, kao što je svest o zaostajanju često deprimirajuća i rezultira pojačanim strahom od neuspeha i gubitkom samopoštovanja. U cilju postizanja boljeg uspeha u školi i jačanja samopouzdanja svih učenika, posebno onih koji duže vreme pokazuju neuspeh, razvijene su strategije koje su usmerene na sticanje iskustava koja na neposredan i očigledan način pokazuju kolika je povezanost između zalaganja (motivacije) i postignuća (ostvarenja cilja). Motivacija je osobina nad kojom učenik može da ostvari visok stepen kontrole. Kombinovanjem pozitivnih spoljašnjih podsticaja i unutrašnjih motiva stvaraju se situacije u kojima učenik doživljava uspeh.

U jednom od istraživanja koje se bavi motivacijom učenika za školsko postignuće i aspektima merenja motivacije na uzorku adolescenata (Suzić, 2006) ustanovljeno je da su rani adolescenti (10 do 12 godina) bolje motivisani od srednjih (13 do 15 godina) i kasnih adolescenata (16 do 18 godina). To znači da motivacija za školsko postignuće opada sa godinama koje deca provedu u školi. Osim toga, ovo istraživanje pokazuje da samodeterminacija u akademskom postignuću i akademska kontrola rastu sa uzrastom i vremenom provedenim u školi, da se nonkonformizam ne pojačava sa uzrastom nego stagnira, da potreba učenika za "zadovoljavanjem nastavnika" opada sa uzrastom, da "lak posao" predstavlja jednako snažan motiv za sve uzraste, da je amotivacija najizraženija kod srednje adolescencije, tj. u vremenu završnih razreda osnovne škole, da bolji đaci imaju viši nivo motivacije za školski uspeh i slično. Autor ovog istraživanja naglašava da je potrebno istražiti uzroke fenomena opadanja učenikove motivacije tokom godina provedenih u školi i razmotriti ključne elemente školskog rada koji smanjuju motivaciju učenika za školsko učenje. Kao jednu od mera za neutralisanje ovog opadanja, autor ističe da je moguće među učenicima identifikovati one sa višim nivoom samodeterminacije i akademske kontrole, a zatim putem interaktivnih i kooperativnih modela razviti sistem koedukacije, kao vid podrške učenicima sa nižim nivoom samodeterminacije.

Takođe, činjenica da učenici što su stariji manje žele ići u smeru zadovoljavanja nastavnika treba da posluži nastavnicima da se odreknu pozicije nadređenog, pozicije sveznajućeg i neprikosnovenog lidera. Odrastanje učenika nastavnici treba da prate podrškom na bazi partnerstva i obostranosti. Nalaz da je amotivacija najizraženija kod

srednje adolescencije, tj. u završnim razredima osnovne škole govori da značajan deo objašnjenja motivisanosti učenika možemo tražiti u njihovim uzrasnim svojstvima. Ovaj period odrastanja karakterišu brojne promene u shvatanju sveta oko sebe, u odnosu prema autoritetu odraslog i mladi počinju tragati za novim vrednosnim orijentirima.

Zanimljiv je nalaz koji govori o visokom stepenu amotivacije srednjih adolescenata. Ustanovljeno je da bolji đaci imaju viši nivo motivacije za školsko postignuće, što ukazuje na to da bi trebalo tragati za načinima motivisanja učenika sa nižim školskim uspehom. Takođe, saznanje da školski uspeh zajedno sa uzrastom značajnije determiniše motivaciju za školsko postignuće na nivou rane i srednje adolescencije nego na nivou kasne znači da je u srednjoj školi potrebno raditi na povezivanju motivacije sa školskim uspehom, da treba razviti program motivisanja srednjoškolaca koji bi primenili svi nastavnici u različitim predmetima, a zatim sumirati pozitivna iskustva i diseminirati korisna saznanja. Autor predlaže neke od modela koji mogu dati efekte na ovom planu: razni vidovi interakcije, mali individualni i grupni projekti, razne forme takmičenja, prezentacija i radionica.

Razvoj i diferencijacija unutrašnje motivacije kao teorijski i praktičan problem. Pojedini autori naglašavaju (prema: Palekčić, 1985) da vaspitač (nastavnik) pomaže detetu ne samo da zadovolji svoje potrebe, nego i da stvori i postane svesno novih potreba i da upravo to formiranje i razrešavanje novih potreba značajno utiče na razvoj sposobnosti i ličnosti deteta. Naime, ističe se da se potrebe javljaju kao rezultat iskustva i suočavanja sa novim situacijama i zadacima, sa kojim nastavnik upoznaje dete. Škola, posebno pruža mogućnosti za formiranjem čitavog niza novih potreba. Pojedini autori naglašavaju pitanje da li bi dete uopšte osećalo potrebu da sistematski uči fiziku, hemiju ili biologiju u školi kada ga mi ne bi doveli u situaciju da je oseti. Da li bi sama radoznalost bila dovoljna? Šmit posebno ističe važnost podrške nastavnika (koju označava kao kvalitativni faktor) i to one prave podrške, koja po njegovom mišljenju, „treba da pomogne detetu da zadovolji potrebe na zreliji način (a to znači da se suočava sa odgovarajućim situacijama i zadacima da bi se kod njega javile nove potrebe“). Na sličan način upozorava i Kegen ističući da razvoj motiva zavisi od karakteristika pojedinca, a posebno od načina na koji on doživljava i tumači pojedina iskustva (prema: Palekčić, 1985). Takođe, razvoj i diferencijacija motiva zavise od opšteg kognitivnog razvoja pojedinca.

Kao i Vajt, Virof smatra da se motiv za postignućem razvija iz osećanja uspešnosti saobraćanja sa okolinom (prema: Palekčić, 1985). Razvoj motiva za postignućem, po Virofu, prolaze kroz tri etape: (1) Autonomni motiv postignuća, (2) Socijalni motiv za postignućem i (3) Zrele orijentacije prema postignuću. U početku je dete motivisano opštom nediferenciranom težnjom za kompetentnošću. Da bi se razvio motiv za postignućem, neophodno je da dete ima razvijene kognitivne sposobnosti, koje mu omogućavaju da bude svesno ishoda svoje aktivnosti i da bi prema njoj moglo zauzeti eventualni (ocenjivački) stav – u odnosu na neki standard uspešnosti. Autonomni motiv za postignućem je baziran na ličnim standardima (takmičenje sa samim sobom). Druga etapa se javlja tek oko šeste godine, kada dete uzima u obzir i standarde drugih (vršnjaka, učitelja, roditelja) pri procenjivanju svoje uspešnosti. Ova komponenta motiva postignuća se zasniva na standardima izvedenim na osnovu socijalnog poređenja. I na kraju, poslednji stadijum karakteriše uspešna integracija autonomnog i socijalnog motiva postignuća.

Prema Virofovom mišljenju (prema: Palekčić, 1985) kriterijum za uspešno ovladavanje nekih od ovih stadijuma je u ulozi neposrednih vaspitača. Prvi stadijum dete će uspešno ostvariti ukoliko roditelji pružaju mogućnost za razvoj autonomije (tj. samostalnog istraživanja i ovladavanja okolinom). Zahteve roditelji treba da postavljaju u pravo vreme – ni suviše rano, ni suviše kasno. Socijalno potkrepljenje (nagrađivanje ili kažnjavanje) ima uticaja na razvoj autonomnog motiva postignuća. Pored toga što uticaj vaspitača određuje na globalan i neprecizan način, Virofovoj koncepciji razvoja motiva za postignućem se mogu staviti i druge primedbe.

Za rad Harterove i njenih saradnika značajno je to što ističu da se tokom razvoja ne vrše promene samo u strukturi nego i u sadržaju pojedinih komponenata motivacije kompetencije. Dakle, ne samo da dolazi do formiranja specifičnih motiva iz opšte tendencije deteta da uspešno saobraća sa okolinom, nego dolazi i do razlikovanja, diferenciranja pojedinih oblasti kompetencije. Ona iznosi da postoje i uzrasne i individualne razlike u domenu kognitivne, socijalne i fizičke kompetencije.

Koji će se domen kompetencije razviti kod dece, zavisi i od toga koje domene socijalna sredina visoko vrednuje. Od najranijih iskustava u interakciji sa sredinom zavisi razvijenost kompetencije u pojedinim domenima. Harterova posebno naglašava važnost pozitivnog i negativnog potkrepljenja od strane vaspitača. Ona, takođe,

razlikuje dve osnovne funkcije socijalne nagrade ili kazne: motivacionu i informativnu (Harter, 1981; Harter, 1992).

Istraživanje Harterove pruža nalaze koji su po svom dometu na određen način proširenje Virofovih stavova. Međutim, oba navedena autora isuviše pažnje poklanjaju socijalnom potkrepljivanju (nagrađivanje i kažnjavanje). Ovaj aspekt je veoma značajan, ali se odnosi između dece i vaspitača ne bi smeli svesti samo na ove postupke. Ipak, može se reći da se dejstvo socijalne sredine odvija putem daleko složenijih i suptilnijih procesa nego što je direktno socijalno potkrepljenje. Naime, u ovim istraživanjima, mada se ističe značaj interakcije deteta sa fizičkom i socijalnom sredinom, taj se odnos svodi na uticaj spoljašnjih nagrada i kazni. Trebalo bi daleko više da se ispituje interakcija dispozicija deteta i postupaka vaspitača (i širih socijalnih uslova), u kojoj bi bili posebno naglašeni karakter odnosa između vaspitača i deteta i opšta klima u njihovim odnosima. Na taj način bi se došlo do nekih značajnih stavova i faktora koji ukazuju na složenost odnosa što se pri tome uspostavljaju i, posebno, na njihove efekte, na prirodu i vrstu unutrašnjih motiva koji se formiraju kod dece. Kako se navodi u literaturi uloga socijalne sredine (Pešić, 1980) u diferenciranju motiva kompetentnosti je trostruka: 1. u vaspitanju autonomije: kada se i na koji način detetu dopušta ili od njega očekuje (zahteva) samostalnost i inicijativa; 2. u definisanju značajnih oblasti kompetencije i, kasnije, standarda uspešnosti; 3. u definisanju uspeha i neuspeha (prema: Palekčić, 1985). U okviru ovog trostrukog načina uticaja socijalne sredine na diferenciranje motivacije kompetentnosti značajno je istaći da socijalna sredina ne utiče samo na specifične aspekte interakcije sa sredinom na koje je motivacija kompetencije orijentisana, tj. koji se sadržaji naglašavaju nego i na njihov intenzitet. Tako na primer, socijalna sredina utiče na to da li će dete razviti (određen stepen) radoznalosti i koji njen oblik (pasivna, aktivna i tragalačka).

Rezultati istraživanja pokazuju (Palekčić, 1985) da su obrazovno stimulativna atmosfera ili klima u porodici, tj. odnosi između roditelja i dece, obrazovne vrednosti roditelja, načini vaspitanja interesa, briga o školovanju dece, faktori koji deluju na formiranje unutrašnje motivacije – posebno nivoa aspiracije. Na složenost i suptilnost procesa delovanja na razvoj unutrašnje motivacije u porodici (i školi) pokazuju i još neki rezultati (Kvašček i Palekčić, 1980). Ustanovljeno je da učenici koji imaju razvijenu unutrašnju motivaciju više preferiraju vaspitne postupke kojima je moguće unutrašnju motivaciju kod učenika podsticati i dalje razvijati: I Motivisanje učenika za

učenje (organizovanje određenih oblika nastavnog rada – razgovori, diskusije, izvođenje eksperimenata, različiti oblici stvaralačkog učenja zajedno sa učenicima), pozitivni stavovi i odnosi prema učenicima; II Informisanje (nastavnik ili roditelji pružaju učenicima informacije koje su im neophodne, ali ih istovremeno osposobljavaju da sami tragaju i pronalaze informacije koje su im neophodne), informisanje učenika o idealima i sistemu vrednosti i stvaranje vaspitnih situacija u okviru kojih učenici postepeno mogu odabirati i usvajati određene vrednosti; III Kanalisiranje i supstitucija (stvaranjem situacija u kojima će se učenici afirmisati, doživljavati uspeh, moći manifestovati svoje sposobnosti, jačati samopoštovanje, povezivati nivo saznanja sa aktivnostima u svakodnevnom životu, nastava je zanimljiva i za učenike puna novina (iznošenje podataka, činjenica i objašnjenja koji su učenicima nepoznati ili dati iz novog ugla ili koji su iznenađujući u odnosu na prethodno znanje učenika; IV Nagrade (pozitivnim stavovima prema učenicima i, šire, dobrim odnosima nastavnika ili roditelja, prema učenicima što deluje kao vid nagrade – verovanje u mogućnosti učenika, uvažavanje želja i potreba učenika, saradnički odnos prema učenicima, nagrade u vidu različitih pohvala i priznanja; V Vrste i karakter pomoći u učenju (pomoć koja se sastoji u podsticanju i unapređivanju sposobnosti, motivacije i osobina ličnosti putem stvaranja situacija u kojima se učenici osposobljavaju za nove oblike učenja putem rešavanja problema, učenje putem diskusije, učenje pronalaženjem, različiti oblici stvaralačkog učenja, uz stalno hrabrenje učenika da istraju u radu, nastavnik i roditelj pružaju različite vrste pomoći s obzirom na vrstu poteškoća u učenju, na primer, s obzirom na nerazvijenost sposobnosti, na nedostatak radnih navika, na nerazvijenu motivaciju za učenjem.

Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da odnos između unutrašnje motivacije i školskog učenja nije mnogo istražen, te da je time i pedagoški aspekt ovog, u suštini interdisciplinarnog problema, bio neopravdano zanemaren. Osnovni problemi koji se odnose na ovaj pedagoški aspekt su: unutrašnja motivacija i različita značenja pojma školsko učenje, povezanost unutrašnje motivacije sa drugim svojstvima ličnosti, proces i organizacija školskog učenja i unutrašnja motivacija, uticaj unutrašnje motivacije na ishode ili rezultate u školskom učenju. Cilj kritičkog pregleda dosadašnjih teorijskih shvatanja i istraživanja je celovitije i koherentnije teorijsko promišljanje i time stvaranje adekvatnije osnove za razrešavanje niza praktičnih pitanja, kao što je npr. pitanje kako podsticati i razvijati unutrašnju motivaciju za učenjem kod učenika u

procesu školskog učenja. U ovom radu naglasak je na razmatranju pedagoških aspekata problema unutrašnje motivacije u školskom učenju. Ovakav pristup znači da su u prvom planu strategije i postupci koje nastavnik primenjuje za razvijanje unutrašnje motivacije za učenje. U prilog tome određena istraživanja (Palekčić, 1985) ukazuju na to da je unutrašnja motivacija vaspitljiva i da se na njeno formiranje i diferenciranje može uticati. Ali, zbog suptilnosti odnosa između motivacije i uslova u socijalnoj sredini (razredu, školi) naše istraživanje treba da pođe od pretpostavke da potrebe i motive treba razmatrati u kontekstu vaspitanja.

Može se uočiti da je odnos unutrašnje motivacije i školskog učenja u literaturi posmatran preko sledećih pitanja: povezanost unutrašnje motivacije sa drugim svojstvima ličnosti, odnos između nekih porodičnih faktora i unutrašnje motivacije kod učenika, organizacija i proces školskog učenja i unutrašnja motivacija, uticaj unutrašnje motivacije na ishode ili rezultate u školskom učenju i značaj podsticanja unutrašnje motivacije za učenjem.

Rezultati istraživanja o vezama između unutrašnjih motiva i određenih osobina ličnosti pokazuju, pored svih njihovih slabosti određena „preklapanja“ u osobinama ličnosti. To ide u prilog shvatanju da radoznalost, postignuće i nivo aspiracije čine sadržinu pojma unutrašnje motivacije. Postoje istraživanja koja su ustanovila značajne veze između stavova učenika prema školi i nekih drugih varijabli: odnos nastavnika prema učenicima, školska slika o sebi i motiv za postignuće (prema: Palekčić, 1985). Pedagoški značaj ovih nalaza je višestruk. Jednostavnije rečeno, odnos ili stavovi prema školi i školskom učenju su pod velikim uticajem (unutrašnje) motivacije. Znači da se mnogi obrazovni i vaspitni problemi u školi mogu uspešnije razrešavati na taj način što će se veća pažnja obratiti na pobuđivanje i razvijanje unutrašnje motivacije kod učenika.

Intrinzična motivacija se odnosi na izvođenje neke aktivnosti zbog samog zadovoljstva koje ta aktivnost pruža, bez neke dodatne, odvojene nagrade. Intrinzična ili samostalna i spontana motivacija donosi dobre rezultate u učenju ili drugim aktivnostima. Sledi pregled osnovnih zaključaka iz duge tradicije istraživanja na temu intrinzične motivacije, šta je podstiče ili ometa (Ryan & Deci, 2000).

Za aktivnosti koje su za ljude zanimljive i u kojima uživaju, intrinzična motivacija se neguje u uslovima gde ljudi vide sopstvenu sposobnost u nekoj aktivnosti, kao i dovoljan stepen autonomije, tj. samoodređivanja. Faktori koji podržavaju intrinzičnu motivaciju su konstruktivna kritika bez negativnih evaluacija same osobe,

optimalni nivo izazova (gde osoba može da uspe u zadatku ali da mora da uloži neki napor i da od toga nauči) i dovoljan stepen autonomije u zadatku.

Spoljašnji pritisci, rokovi, previše detaljna uputstva, nagrade i kazne umanjuju intrinzičnu motivaciju za zanimljive aktivnosti. Pretpostavlja se da je razlog tome što kada su oni prisutni osoba iskusi manje sopstvene autonomije. Na primer, kada su deci dali da crtaju bojicama (Lepper, Greene, & Nisbett, 1973), uz obećanu nagradu ili sa nagradom koja je na kraju došla kao iznenađenje i pustili ih da vide koliko će sami izabrati da crtaju kasnije pored drugih zabavnih stvari za koje su mogli da se odluče, deca koja nisu očekivala nagradu su crtala mnogo više. Za njih, oni su crtali radi crtanja, a ne spoljašnje nagrade i crtanje kao aktivnost je ostalo vrednije.

Primenjena istraživanja su pokazala da učenici/deca učitelja i roditelja koji podržavaju autonomiju imaju više intrinzične motivacije, želje za savladavanjem izazova i radoznalosti (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986). Pored toga, učenici koji imaju previše kontrole u svom okruženju ne samo da izgube inicijativu već i lošije uče, posebno kad se radi o kompleksnim zadacima koji zahtevaju konceptualno i kreativno razmišljanje (Grolnick & Ryan, 1987).

Ipak, veliki deo školskih zadataka nije dovoljno interesantan da bi izazvao intrinzičnu motivaciju. Kada je to slučaj, i deca uče radi različitih spoljašnjih nagrada, ima mnogo različitih nivoa i načina koncipiranja spoljnih nagrada koji donose veće ulaganje i motivaciju od strane učenika. Na primer, učenik koji uči hemiju možda vredno radi jer želi da postane veterinar, a možda zbog toga što se plaši kazne roditelja ako ne bude uradio sve zadatke. U prvom slučaju, učenik ima značajno veći osećaj autonomije, iako se u oba slučaja radi o spoljnoj nagradi, a ne aktivnosti koja je sama po sebi interesantna. U prvom slučaju učenik će biti posvećen učenju dok će u drugom poslušno uraditi što mora, ali to neće vezati za svoju volju i nešto do čega mu je lično stalo.

Kategorije razloga koje učenici daju za rad na školskim zadacima mogu biti: razlozi direktno zavisni od nagrade ili kazne ("Uradiću domaći jer onda mogu na sladoled."), radi održavanja slike o sebi u očima drugih ("Uradiću domaći da učiteljica misli kako sam vredan."), identifikacija sa važnošću cilja ("Uradiću domaći iz biologije, zato što je znanje o telu važno.") i na vrhu skale internalizovanih i autonomnih razloga su integrisani razlozi, koji uključuju ne samo identifikaciju sa nekim ciljem već i uklapanje tih ciljeva u sopstveni postojeći sistem vrednosti. U okruženju osnovne škole

istraživači su zaključili da su učenici vrednije radili (na primer domaće zadatke) kada su imali razloge koji omogućavaju više autonomije u gore navedenoj hijerarhiji (Ryan & Connell, 1989).

Pregled istraživanja u ovoj oblasti (Ryan & Deci, 2000) ukazuje na to da uslovi u okruženju koji podržavaju osećanje lične sposobnosti i autonomije kod učenika, kao i zadovoljavaju njihovu potrebu za pripadanjem i povezanošću sa drugima podstiču usvajanje spoljnih razloga kao ličnih ciljeva.

Motivacija uopšte, kao i školska motivacija, zaokuplja pažnju istraživača s namerom da obezbedi dodatne nalaze u vezi sa razvijanjem motivacije za učenje i strategijama za njeno podsticanje. U istraživanjima motivacije za učenje zastupljenje su različite teme: odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije, načini motivisanja učenika, uverenja učenika o sopstvenim sposobnostima i doživljaju samoeffiksanosti koja doprinosi učenju, socijalnom kontekstu učenja i interpersonalnim odnosima između nastavnika i učenika, uključenost roditelja u učenje i školske probleme dece.

Karakteristike učenika, školski neuspeh i značaj za motivaciju. Istraživanja uticaja personalnih karakteristika na intelektualni razvoj neuspešnih učenika najčešće su usmerena na varijable kao što su: inteligencija, sposobnosti, potreba za postignućem, obrazovna očekivanja, pojam o sebi, lokus kontrole, stavovi i interesovanja. Školski neuspeh često reflektuje obrazac ličnosti koji uključuje: (a) generalizovanu ljutnju koju deca osećaju prema svojim roditeljima ali ne mogu direktno da je ispolje, (b) zabrinutost zbog kompetitivne razredne sredine koja uzrokuje strah od neuspeha i (c) pasivno-agresivni stil rešavanja stresnih događaja (McCaul *et al.*, 1992). Elementi ovog obrasca ličnosti, često u kombinaciji, inhibirajuće deluje na njihov odnos prema učenju i školskom postignuću. Najčešće, ova deca potiču iz porodica koje imaju visoka obrazovna očekivanja od svoje dece.

Ne mogu sva deca da budu odlični učenici i često mnoga od njih ostaju zauvek neuspešna. Pošto kontinuirani neuspeh dovodi do niskog samopoštovanja i depresirane motivacije za učenje, ova deca postaju konstantno frustrirana. Njihovo psihosocijalno funkcionisanje je ugroženo a strah od neuspeha, kao njihov stalni pratilac, ugrožava njihov odnos sa nastavnicima i vršnjacima, što podstiče razvijanje negativnih stavova prema nastavi i učenju (Sutherland, 2000).

Obrazovna očekivanja. Uverenje da obrazovna očekivanja i vrednost koju učenici pripisuju školskom uspehu povećavaju motivaciju za postignuće predstavlja

centralnu propoziciju mnogih teorija motivacije za postignuće. Brojna istraživanja su potvrdila da su varijable „obrazovna očekivanja“ i „pripisana vrednost“ pozitivno povezane sa obrazovnim postignućem i obrazovnim aspiracijama učenika. Ipak, empirijski nalazi o relativnom doprinosu „obrazovnih očekivanja“ i „pripisane vrednosti“ ostvarivanju visokih obrazovnih postignuća su nekonzistentni. Na primer, u nekim istraživanjima (Berndt & Miller, 1990) školsko postignuće bilo je značajnije povezano sa obrazovnim očekivanjima, dok su u nekim drugim istraživanjima (Davies & Kandel, 1981) planovi za dalje školovanje bili značajnije povezani sa vrednovanjem školskog uspeha nego sa obrazovnim očekivanjima.

Učenici koji pripisuju svoj školski neuspeh niskim sposobnostima, i zato imaju niska očekivanja, često pokazuju nedostatak interesovanja za učenje. Ovi nalazi impliciraju da su obrazovna očekivanja i vrednost pripisana školovanju pozitivno povezani. Vrednost koju učenici pripisuju školskom postignuću povezana je sa (a) njihovom adekvatnom uključenošću u školske aktivnosti i (b) pripisivanjem školskog uspeha ili neuspeha uloženom naporu i interesovanjima. Ipak, istraživanja pokazuju da je školsko postignuće snažnije povezano sa obrazovnim očekivanjima nego sa vrednošću koju učenici pripisuju školskom uspehu (Berndt & Miller, 1990). Takođe, obrazovna očekivanja i vrednovanje školskog postignuća su pozitivno povezani. Učenici koji su uvereni u svoj školski uspeh više su zainteresovani za svoj školski rad i uvereniji su u korisnost obrazovanja. I obrnuto, učenici koji pripisuju malu vrednost školskom postignuću ulažu mali napor u školske aktivnosti što, zauzvrat, dovodi do nižih obrazovnih očekivanja.

Pojam o sebi. Konstrukt „pojam o sebi“ određuje sve ono što neka osoba zna o sebi posredstvom ličnog iskustva i povratnih informacija dobijenih od drugih osoba (McDavid, 1985). Pojam o sebi je organizovana struktura koju sačinjavaju verovanja, vrednosti i stavovi koji se „ukršćaju“ kroz iskustvo i ponašanje i koji su povezani specifičnim navikama, pogledima, idejama i osećanjima koje neka osoba ispoljava. Drugim rečima, to je relativno pojednostavljeno znanje o sebi i sopstvenim kapacitetima, generalizovano posredstvom iskustva koje je pojedinac akumulirao o sebi. Među varijablama koje doprinose organizovanju ovog akumuliranog iskustva naročito su značajne četiri: jezik, lični uspeh i neuspeh, mišljenje drugih osoba i identifikacija. Varijabla „lični uspeh i neuspeh“ temelji se na stavovima, idejama i osećanjima koja proizlaze iz doživljenih nagrada i kazni. Prijatnost i zadovoljstvo koji prate uspeh,

odnosno neprijatnost i nezadovoljstvo koji prate neuspeh, kognitivno su povezani sa svim aktivnostima i iskustvima koja povezuju takve situacije (Flouri, 2006). Saznanje o ličnom razvoju i napredovanju deluje podsticajno, dok saznanje o zaostajanju deluje deprimirajuće i rezultira pojačanim strahom od neuspeha, apatijom i gubitkom samopoštovanja (prema: Krnjajić, 2007).

Samopoštovanje, kao opšta mera pojma o sebi, referiše dispoziciju doživljavanja sebe kao osobe kompetentne da prevlada bazične životne izazove. Negativan pojam o sebi generiše nisko samopoštovanje koje je povezano sa niskom motivacijom za postignuće, nedostatkom istrajnosti i ambicije, socijalnom povučenošću i izolacijom. Smatra se da učenike sa negativnim pojmom o sebi karakteriše preterana samokritičnost, nespремnost da se prihvati prekor za neuspeh, ali ni pohvala za uspeh. Najčešće, ova deca veruju da ih druge osobe ne vole. Može se reći da je kao rezultat ovih obeležja njihova motivacija za učenje znatno smanjena, jer oni smatraju da je uzaludno ulagati trud pošto je neuspeh prilično izvestan. Na planu socijalnih odnosa deca koja su stekla negativan pojam o sebi pre nego što su pošla u školu, ispoljavaju visok nivo anksioznosti, teško stiču prijatelje, teško se prilagođavaju školskim uslovima života i rada i, najčešće, ostvaruju nisko školsko postignuće.

Lokus kontrole. U literaturi se navodi da je konstrukt „lokus kontrole“ proučavan primarno kao generalizovana crta ličnosti, odnosno kao generalizovano očekivanje koje se odnosi na povezanost personalnih karakteristika i/ili akcija i doživljenih ishoda. Istraživanja su potvrdila da se ljudi razlikuju s obzirom na izvor kontrole. Skor koji pojedinac ostvaruje na skalama lokusa kontrole pokazuje stepen u kome osoba veruje da je njeno ponašanje (a) pod „kontrolom“ sudbine, političke strukture i drugih spoljašnjih izvora (eksternalni lokus kontrole) ili je (b) pod uticajem njenog slobodnog izbora (internalni lokus kontrole). Učenici sa unutrašnjim lokusom kontrole pripisuju svoj uspeh intrinzičnim faktorima, više su orijentisani prema postignuću, manje su anksiozni i nepoverljivi i bolje su prilagođeni nego učenici sa spoljašnjim lokusom kontrole. Unutrašnji lokus kontrole povezan je i sa boljim školskim postignućem (Flouri, 2006). Na primer, učenici sa visokom potrebom za postignućem pripisuju svoj uspeh ili neuspeh sopstvenim naporima i sposobnostima, dok neuspešni učenici, odnosno učenici sa niskim motivom postignuća, pripisuju svoj neuspeh spoljašnjim uzrocima kao što su „loša sreća“, „strog nastavnik“ ili „težina zadatka“. Neuspešni učenici nisu istrajni uprkos neuspehu, dok uspešni učenici povećavaju napor u situaciji neuspeha. Osim

toga, lokus kontrole u značajnoj meri određuje način reagovanja pojedinca na stresne događaje. Učenici lakše prevladavaju kontinuirani stres kada veruju da imaju kontrolu nad njegovim uzrocima ili konsekvencama (prema: Krnjajić, 2007). U situacijama kada učenici veruju da nemaju kontrolu nad razrednom situacijom, oni često reaguju na neadekvatan način.

Stavovi i interesovanja. Učenici uporedivih sposobnosti, sa i bez razvijenih navika učenja, značajno se razlikuju u nivoima školskog postignuća. Ustanovljeno je da u pozitivni stavovi prema intelektualnom radu povezani sa boljim školskim postignućem, i obrnuto, negativni stavovi prema školi i učenju povezani su sa lošijim školskim postignućem (Wentzel, 1999). Interesovanja za pojedine nastavne predmete, kao i preferencija za intelektualne aktivnosti, takođe su povezani sa školskim postignućem. Ipak, neki učenici mogu ispoljavati preferencije za neke nastavne predmete ne zbog intrinzičnih interesovanja već zbog toga što ovi predmeti omogućavaju visoko uvažavana zanimanja. U ovom slučaju, njihove preferencije predstavljaju „socijalne ambicije“, a ne intelektualni stav. Motivacija za učenje ne odnosi se samo na podsticanje, nagrađivanje ili stimulisanje dečjih interesovanja, što bi trebalo da ih ohrabri da naporno uče zbog sopstvenih potreba. Motivacija za učenje trebalo bi da „preplavi“ čitav školski kontekst u kome nastavnici i učenici stupaju u intenzivne međusobne kontakte. Zato je od velikog značaja uspostavljanje razredne klime u kojoj se deca osećaju sigurno i relaksirano, gde se anksioznost i strah od neuspeha održava na minimumu i gde se njihovi napori uvažavaju, a postignuće nepristrasno ocenjuje (Howes, 2000). Za uspostavljanje ovakve razredne klime veoma je pogodna strategija „pregovaranja“ u okviru koje nastavnici i učenici manifestuju visok stepen uvažavanja zajedničkih interesa, odnosno spremnost za kompromisna rešenja. Primarna obeležja ove strategije su: prijateljsko ponašanje, primena humora u nastavnom procesu, spremnost za davanje objašnjenja, tako da se „buđenje“ spontanih interesovanja može koristiti kao osnova za realizaciju aktuelnih nastavnih aktivnosti (Howes, 2000).

Motivacija kao subjektivna istorija uspeha ili neuspeha. Ukoliko se motivacija definiše kao poriv osobe da nešto učini, onda se može reći da je potpuna inercija njena antiteza. Kao takva, motivacija može biti različitog intenziteta i možemo razlikovati vrste motivacije u odnosu na to kako osoba konstruiše i shvata situaciju u kojoj se nalazi. U ovom poglavlju uključujemo pregled saznanja ne samo o težnji ka cilju, već i

postavljanju cilja i načinima koji omogućavaju da se cilj efikasnije postigne. Težnja za uspehom je oblast koja ima veoma dugu tradiciju izučavanja i počevši sa teorijom Atkinsona i McClellanda (Atkinson, 1965; McClelland, 1958) koja tvrdi da težnja za uspehom na nekom zadatku zavisi od osećanja koja su povezana sa prethodnim zadacima i „subjektivnom istorijom uspeha ili neuspeha“. Ovde se naglašava da je objektivno meren uspeh manje važan za motivaciju nego *subjektivan doživljaj uspeha*. Na osnovu rezultata istraživanja (Blackwell, et al., 2007; Mueller & Dweck, 1998) može se reći da neuspeh doživljen kao sopstvena stabilna karakteristika uzrokuje lako odustajanje i izbegavanje takvih zadataka u budućnosti.

Težnja za postizanjem nekog određenog cilja je situacija koja se često sreće u obrazovanju (biti odličan đak, napraviti salto ili imati puno prijatelja) i svakodnevnom životu. Ipak, svaki cilj različiti ljudi u različitim situacijama mogu shvatiti na dva osnovna načina: kao sprečavanje mogućeg gubitka ili težnju ka mogućoj dobiti. Iako dva đaka mogu imati isti cilj, na primer da dobiju peticu na kontrolnom zadatku, jedan od njih možda želi tu peticu da bi održao svoju dobru ocenu, da bi održao prosek ili ostao vukovac dok drugi đak možda vidi peticu na kontrolnom kao šansu da dobije četvorku kao zaključnu ocenu. Takođe, možda prvi učenik koji želi da ne izgubi visoku ocenu, želi da postigne svoj cilj da bi dobio pohvalu svojih roditelja, stoga opaža taj cilj i kao odbranu od gubitka, dok drugi učenik vidi test kao potencijalni dobitak više ocene. Na taj način, lična istorija uspeha koja je vezana za motivaciju i težnju za uspehom postaje lična istorija izbegnutih gubitaka ili osvojenih dobitaka.

Hronična i trenutna orijentacija pažnje na potencijalni dobitak ili sprečavanje gubitka deo su teorije o samo-regulaciji i u literaturi se nazivaju promotivni, samo-regulatorna orijentacija (potencijalni dobitak) i preventivni, samo-regulatorna orijentacija (sprečavanje gubitka) (Higgins et al., 2001). Ovakve vrste motivacije imaju značajno različite odlike: razlikuju se prema tome kako shvataju svoj cilj kao što smo videli u prethodnom primeru, ali i kako na osnovu toga stižu do tog cilja. Kod preventivne orijentacije strategija je usmerena na održavanje onog što je već osvojeno, i pažljivog i aktivnog čuvanja od gubitaka. Kod promotivne orijentacije ljudi su više voljni da rizikuju i prigrabe svaku priliku da ostvare potencijalni dobitak.

Kada je cilj o kome govorimo naučiti neko gradivo, strategija ljudi sa hronično preventivnom orijentacijom postaje obnavljanje većeg dela već donekle naučenog gradiva, ostavljanje manje naučenog dela za kasnije, ali i uključivanje većeg dela

gradiva u ono što će biti obnovljeno. Ovakva strategija je idealna kada se radi o učenju za naredni kontrolni test namenjen proveriti znanja. S druge strane, ako želimo da dopustimo istraživanje neke nove oblasti, na primer izražavanje sopstvenih utisaka vezanih za literaturu ili sliku, postavljanje pitanja kada učenici ne razumeju novo gradivo, promotivna orijentacija će tada biti od pomoći jer će učenici doživeti pitanja ili komentare kao priliku za dobitak.

Važno je naglasiti da ova dva samo-regulatorna fokusa nisu stabilna karakteristika jedne osobe i da se mogu nezavisno izazvati u zavisnosti od toga kako se konstruiše situacija. Bilo koja manipulacija koja čini značajnijim ili vidljivijim onaj aspekt nekog cilja koji se može shvatiti kao gubitak ili dobitak može dovesti do promene regulatorne orijentacije. Na primer, da bi postigli promotivni regulatorni fokus ili orijentaciju u eksperimentima se ljudima može reći da ako dobro urade zadatak imaju šansu da dobiju učešće na lutriji za dodatan novac. S druge strane, ako im je rečeno da već učestvuju na lutriji, ali da će učešće izgubiti ako ne urade zadatak dovoljno dobro, takva postavka zadatka izaziva preventivni regulatorni fokus.

Shodno tome, ako učenicima kažemo da mogu da dobiju deset poena, samo ako dobro urade zadatak – to će izazvati promotivni fokus; ako im kažete da imaju deset poena od početka časa i da će ih zadržati samo ako dobro urade zadatak – to će izazvati preventivni fokus. Ove motivacione strategije mogu nastavnici fleksibilno koristiti kada žele da postignu određeni efekat koji je u skladu sa motivacionom orijentacijom: ako žele da učenici istražuju, da se ne plaše da postave pitanja – daće im moguće dobitke, ako žele da obrate pažnju na svaki detalj nekog gradiva – pružiće im poene koje mogu da izgube ako ne urade zadatak prema uputstvima. Treba imati u vidu da ovakve generalizacije ne deluju apsolutno i u svim slučajevima: deca koja uobičajeno imaju promotivnu orijentaciju će više reagovati na promotivne strategije i postavke situacije, kao što su gore predložene, i obrnuto. Takođe, ova dva sistema motivacije mogu biti aktivna u isto vreme i u različitoj meri i atmosfera u učionici će već postaviti zahteve za promotivnu ili preventivnu orijentaciju u motivaciji. Ekstreman primer situacije koja izaziva preventivnu orijentaciju je vrlo težak test kod strogog nastavnika na teškom predmetu gde učenik ima lošu ocenu, dok je dobar primer situacije koja izaziva promotivnu orijentaciju rasprava na času o temi koja je učeniku dobro poznata, sa nastavnikom koji nije strog i gde se učestvovanje u diskusiji nagrađuje dodatnim poenima.

Postoji određen broj radova u oblasti motivacije i neuspeha (Brophy, 2004; Yeung & McInerney, 2005; Wigfield & Wentzel, 2007) koji identifikuju niz faktora koji utiču na motivaciju za učenje: smisao aktivnosti kojima se učenici bave, autonomija učenika u pogledu izbora aktivnosti u kojoj će učestvovati, vrednovanje učenja i vrsta zadataka kojima se učenici bave. U tom smislu važno je naglasiti da su učenici više unutrašnje motivisani kada su suočeni sa izazovnim zadacima, a učenici ih doživljavaju kao značajne. Kada su učenici unutrašnje motivisani postoji dublji pristup gradivu i veća posvećenost, što nije slučaj i sa spoljašnjom motivacijom. Takođe, ustanovljeno je da se sa uzrastom smanjuje zavisnost od spoljašnje motivacije, ali se povećava broj distraktora koji mogu dete odvući od učenja. Tako, na primer neuspešni učenici gube motivaciju za učenje, a težnju za školskim uspehom zamenjuju nekim drugim težnjama kako bi održali pozitivnu sliku o sebi i svojim sposobnostima (Malinić, 2009). Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da pažljivo odabrana kombinacija spoljašnje nagrade i situaciono zanimljivih zadataka ili aktivnosti imaju poseban značaj za učenike koji su akademski nemotivisani (Hidi and Harackiewicz, 2000: 159). Naime, efekti spoljašnje nagrade zavise od složenosti aktivnosti kojom se učenik bavi i od dužine uključenosti u samu aktivnost. Ukoliko se učenici angažuju u obavljanju akademskih zadataka pretpostavlja se da će se na taj način podstaći njihova stvarna interesovanja i unutrašnja motivacija. Ovaj način rada predstavlja jedan od najrealnijih pristupa u primeni obrazovnih intervencija za nemotivisane učenike.

U istraživanjima o motivaciji pravi se razlika između motivacionog ponašanja i motivacionih faktora. Motivaciono ponašanje, uključujući investiranje u školu i akademsko postignuće, pozitivno deluje na motivacione faktore. Školsko investiranje, ili samo "investicija", odnosi se na "konkretno manifestacije u ponašanju koje se odražavaju na osnovnu motivaciju i koje se mogu predvideti pomoću motivacionog "koncepta" (Peetsma 2000). Motivacioni faktori obično se sastoje od tri komponente: afektivne, očekivanja i komponente vrednosti (Thoonen *et al.*, 2011: 346). Istraživanja potvrđuju da je učeničko osećanje samoefikasnosti od primarnog značaja za učenje (Peetsma *et al.* 2005), a da su učenici koji doživljavaju uspeh u školi i dalje motivisani da se trude (Yair, 2000). Osim toga, smatra se da trud i istrajnost veći ukoliko imamo doživljaj da naš sopstveni uspeh zavisi od unutrašnjih činilaca u odnosu na situacije kada smatramo da je naš uspeh spolja determinisan i izvan naše kontrole (Brophy, 2004). Emocionalni odgovor na (ne)uspeh takođe je pod uticajem atribucija. Rezultati

studija pokazuju da učenici sa niskim postignućem imaju i niži nivo doživljaja samoefiksanosti, te da kada se nađu u situaciji poređenja sa drugima gube motivaciju (Yair, 2000), a da su u zavisnosti od toga kako procenjuju sopstvene sposobnosti skloni da ulože manji ili veći trud u učenje (Wigfield & Wentzel, 2007).

Organizacija nastavnog procesa. U literature se navodi da na intelektualni razvoj učenika i školsko postignuće utiču brojni psihološki faktori koji su povezani sa socijalnim i emocionalnim razvojem. Priroda ovih uticaja je različita i zavisi od toga kako su psihološka dobrobit, sociokognitivna samoregulacija i motivacija za ostvarivanje visokog obrazovnog postignuća opaženi (Crandall, Kratovsky & Preston, 1960). Iz perspektive učenika, ovi faktori reprezentuju intraindividualne procese koji usmeravaju i regulišu proces učenja i postignuće. Iz perspektive nastavnika, ovi faktori predstavljaju formu ponašanja koja ima visoku socijalnu vrednost i zato je nastavnici nagrađuju kao komponentu učenikove kompetentnosti. Ipak, istraživanja sugerišu nužnost jasne distinkcije između vrednosti koju učenici pridaju školskim aktivnostima posredstvom ciljeva učenja i strategija koje primenjuju da bi ostvarili ove ciljeve (Wentzel *et al.*, 1990). Na primer, ponuđena integrativna perspektiva koja povezuje motivaciju za učenje, afekt i samoregulaciju kao jedinstven interaktivni proces, omogućava prihvatljivo tumačenje zašto su neki učenici – zainteresovani za učenje – neuspešni (na primer, zbog nedostatka samokontrole), a zašto neki učenici – sposobni da nešto urade – ne uspevaju to da urade (na primer, nedostaje im interesovanje) (Krnjajić, 2007: 132).

Ističe se da nastava prenaplašeno usmerena na sposobnosti i postignuće, često se doživljava kao nemotivišuća, nenagrađujuća i psihološki iscrpljujuća za mnoge učenike (Roeser & Eccles, 1998). Smatra se da usmerenost na kompeticiju i socijalno poređenje negativno utiče na psihološku dobrobit učenika. Ukoliko se u školama naglašava kompeticija i favorizuju odlični učenici može doći do smanjivanja školskog postignuća i samopoštovanja kod prosečnih učenika. Usmerenost na kompeticiju i socijalno poređenje psihološki je neprijatna za mnoge učenike, a kod nekih dovodi do osećanja gneva ili potištenosti (Rich, 1988). Istovremeno, kompetitivna atmosfera ugrožava njihovu potrebu za sigurnošću i slabi njihovo osećanje obaveznosti prema školi. Nisu svi učenici motivisani da ostvaruju visoka školska postignuća i zbog kompetitivne situacije osećaju se loše, ne mogu da se identifikuju sa školom i počinju da razmišljaju o napuštanju školovanja.

Neuspeh u učenju često je povezan sa „profilom“ nepodsticajnih ili repetitivnih nastavnih aktivnosti. Jedna moguća lista aktivnosti koje podstiču angažman neuspešnih učenika u procesu učenja treba da uključi: odgovor na nastavnikovo pitanje, učešće u diskusiji, prepisivanje tekstova, diktiranje, razgovor sa drugim učenicima, gledanje video-materijala, grupni rad, rad u parovima. Istraživanja učeničkih stavova prema ovim aktivnostima (Cooper & McIntyre, 1993) pokazala su da nastavnici i učenici preferiraju aktivne pristupe kao što je grupni rad, rad u parovima i grupna diskusija. Ipak, realnost u mnogim razredima je drugačija: najčešće su one aktivnosti u kojima su učenici pasivni. Karakteristike nastavnog procesa, koje pozitivno utiču na angažovanje neuspešnih učenika, mogu se sumirati na sledeći način: (a) podsticanje interesovanja i pomaganje učenicima da definišu kratkotrajne ciljeve koji im omogućavaju kontrolu napredovanja; (b) pomaganje učenicima da usvoje strategije planiranja, organizovanja i vrednovanja sopstvenih aktivnosti; (c) podsticanje napora, napredovanja i postignuća učenika; (d) primena kooperativnih metoda učenja i usvajanje socijalnih veština koje pomažu učenicima da uče na osnovu iskustava stečenih u različitim grupama; (e) vrednovanje i nagrađivanje individualnog napredovanja; (f) prilagođavanje težine zadataka i vremena potrebnog za njihovo rešavanje sposobnostima i motivaciji neuspešnih učenika. Ovakvi postupci nastavnika predstavljaju realnu pretpostavku ublažavanja, a u optimalnim uslovima, ostvarljiv obrazac svodenja školskog neuspeha na nivo „incidenta“ čija je učestalost objektivno zanemarljiva.

Odnosi između nastavnika i učenika. I pored prirodne potrebe deteta za uspostavljanjem podsticajnih odnosa sa odraslim osobama, neadekvatni odnosi između nastavnika i učenika su česta pojava, naročito u višim razredima osnovne škole, kada se uloga nastavnika menja i u većoj meri usmerava ka posebnim nastavnim sadržajima i kada učenici provode značajno manje vremena u komunikaciji sa nastavnicima. Nastavnici često nemaju vremena za individualni rad sa učenicima što se dovodi do negativnih efekata koji se manifestuju kod svih učenika, a naročito kod neuspešnih učenika kojima često nedostaju intelektualne i socijalne kompetencije. U ovom slučaju, najvažniji zadatak učenika je preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje. Ističe se da se ova odgovornost ne može razviti izvan strukturisane podrške nastavnika. Omogućavanje učenicima da planiraju svoje aktivnosti i kontrola njihovog učenja posredstvom odgovarajućih metoda je „ključ“ koji im omogućava da dožive sebe kao aktivne agense u procesu nastave i učenja. Da bi se ostvarili efekti (Watkins & Wagner,

2000) potrebno je da nastavnici: (a) upoznaju učenike sa celinom kurikuluma i njegovim ciljevima, (b) sačine plan nastavnih zadataka i metode evaluacije njihovog izvršavanja; (c) obezbede dostupnost obrazovnih resursa; (d) preporuče strategije planiranja i organizovanja radnog vremena (prema: Krnjajić, 2007: 133).

Kada je reč o odnosima nastavnika i učenika uočavamo još jedno karakteristično obeležje ovih odnosa: različito ponašanje nastavnika prema uspešnim i neuspešnim učenicima. Takav različit odnos dovodi, zauzvrat, do različitog ponašanja učenika unutar istog razreda. Na primer, da bi dobili pomoć od nastavnika, neuspešni učenici moraju dva do tri puta češće da je traže nego uspešni učenici (Baker, 1990). Ovaj nalaz je konzistentan sa nalazima mnogih prethodnih istraživanja koja su pokazala da nastavnici često „oklevaju“ da pruže podršku neuspešnim učenicima. Osim toga, neuspešni učenici češće dobijaju negativne povratne informacije – prekore, javno ignorisanje – nego uspešni učenici (Brophy & Good, 1970). Dakle, s jedne strane javljaju se kao posledica neadekvatni obrasci komunikacije nastavnika i učenika, a s druge strane, negativna osećanja učenika kao izraz neuvažavanja.

Posmatrano iz razvojne perspektive, čak i kod dece predškolskog uzrasta koja nemaju iskustvo sa školom, opšta apatija i povučenost predviđaju kasnije akademske probleme (Harper & Huie, 1987). Na primer, nezadovoljni učenici izbegavaju interakciju sa nastavnicima i retko se uključuju u školske aktivnosti. Zbog nedostatka samokontrole, napora i nezainteresovanosti za nastavne aktivnosti, ovi učenici postaju rizični za nastavnikovu negativnu evaluaciju (Witzel & Mercer, 2003). Zbog toga, u njihovim očima škola gubi moralni autoritet i dignitet, a brojne inhibicije i traume ovih učenika povremeno se manifestuju posredstvom naizgled nerazumljivih izliva agresivnosti prema nastavnicima i vršnjacima (Sutherland, 2000). S druge strane, učenici koji su svesni socijalnih očekivanja i koji se ponašaju u skladu sa prihvaćenim normama razrednog ponašanja, koji ispoljavaju samokontrolu, napor i radoznalost u formi pozitivnih stavova prema učenju i autoritetu nastavnika, najčešće su opaženi kao visoko motivisani učenici koji puno rade i zato su nagrađeni za svoj napor (Kowaleski-Jones & Duncan, 1999). Nastavnici uvažavaju odgovorno i kooperativno ponašanje učenika i zato sa njima stupaju u interakciju na pozitivan i akademski podržavajući način.

Emocionalna klima u nastavi i značaj za motivaciju. Rezultati istraživanja (Suzić, 1998) pokazuju da je emocionalna klima u odeljenju najpovoljnija kada smer

komunikacije u nastavi teče od učenika ka drugom učeniku, a da je najnepovoljnija kada dominira smer komunikacije nastavnik – odeljenje, kada se radi frontalno. Emocionalna klima, dakle, u školi zavisi i od načina angažovanja učenika, a ne samo od odnosa učenik – nastavnik. Posmatrana u didaktičkom trouglu, emocionalna klima zavisi od tri elementa nastave: učenik, nastavnik, gradivo.

Kada posmatramo u didaktičkom trouglu, vidimo da emocionalna klima zahvata svaku od relacija: učenik – nastavnik, učenik – učenik, učenik – gradivo, nastavnik – gradivo. Učenik, recimo, ima averziju prema učenju određenih nastavnih sadržaja. Kada se u nastavi pojavi taj sadržaj automatski se stvara nepovoljan emocionalni odnos tog učenika prema tom gradivu. Ako je takvih učenika više, jasno je da će to diktirati emocionalnu klimu. Postavlja se pitanje koje su to emocije prepoznatljive u školskim uslovima?

Iz Plučikovog modela primarnih emocija (Plutchik, 1962) možemo konstatovati da u školskoj praksi susrećemo svih osam primarnih emocija (prema: Suzić, 1998). Raznolike su situacije u kojima se iskazuju emocije. U pravilu se emocije iskazuju uz pratnju srodnih osećanja. Na primer, strah prati žalost, a radost ide uz prihvatanje. Emocionalna klima podrazumeva uspostavljanje takvih odnosa i situacija u grupi gde dominira određena emocija ili sklop primarnih emocija.

Socioemocionalna klima u odeljenju je bitan preduslov motivacije učenika. Ako se učenik oseća prihvaćenim u kolektivu, ako zna da njegove greške neće naići na osudu, ako oseća da će njegove akcije biti podržane, on će se pozitivno identifikovati sa odeljenjem kao socijalnom grupom, a preko njega i sa školom kao socijalnim medijem. Kako će se razvijati i teći interpersonalni odnosi u odeljenju bitno zavisi od nastavnika, od njegove ličnosti, ali i od profesionalne osposobljenosti.

Smatra se da se nastavnici u toku svog školovanja vrlo oskudno upoznaju s tim šta je psihosocijalna klima u grupi, koje su zakonitosti njenog razvijanja, kako uspostaviti povoljne odnose u grupi, koji psihološki faktori dominantno remete ovu klimu i slično. Određeni nalazi istraživanja (Suzić, 1995) pokazuju da kod nastavnika postoji kolizija u stavovima o profesiji. Naime, s jedne strane postoji pozitivan stav o potrebi za uvažavanjem učenika, za primenom metoda koje podržavaju njegove aktivnosti, a s druge strane u učionici se radi frontalno, verbalno uz dominaciju nastavnika, učenici su podređeni (Suzić, 1998; 2005).

Jedan od zahteva za izgradnju povoljne emocionalne klime u odeljenju je, kako smo videli, upoznavanje učenika. Nužno je istaći da u tom smislu postoje određene predrasude kod jednog broja nastavnika, jer se emocije tretiraju kao prekidi u učenju, pre nego vitalne tačke i izvori učenja.

Suprotno frustraciji, uživanje u radu na nastavnim sadržajima vodi visokoj motivisanosti deteta. Svaki nastavnik može prepoznati situacije kada učenici uživaju u nastavnom radu. Lako se može videti da li učenici uživaju u grupnom radu, u samostalnom rešavanju problema, u ulozi koju su dobili pri demonstraciji slika ili modela i slično. Smatra se da uživanje vodi učenike ka učenju. Prepoznati ove situacije i na njima graditi emocionalnu klimu znači stvoriti uslove za pozitivnu motivaciju učenika.

Osim gradiva, frustraciju kod učenika izaziva određeni stil rada i nastup nastavnika. Rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da uspeh u nastavi zavisi i od osobina nastavnika i od stvaranja atmosfere u kojoj učenik može slobodno pitati (prema: Suzić, 1998). Takođe, nalazi istraživanja (Suzić, 1995) potvrđuju da postoji veza između emocionalne klime i učenikovog doživljaja osobina nastavnika. Naime, kod nastavnika koje su učenici doživeli kao kooperativne, usmerene na rešavanje problema i sklone emotivno pozitivnim reakcijama, na časovima nastave je registrovana povoljna emocionalna klima, a kod nastavnika sa suprotnim svojstvima je nađeno odsustvo pozitivne emocionalne klime. Konkretno, što je nastavnik više autoritaran ili normativan to će biti nepovoljnija emocionalna klima na njegovim časovima (Suzić, 1998; 2005).

Kako nastavnik može da podstiče emocionalnu klimu koja pomaže motivaciji učenika? Od nastavnika se očekuje da upozna i razvija s jedne strane, lični senzibilitet i karakteristike svoga pedagoškog nastupa prema učenicima (na primer, anonimna anketa, eks-diskusija, snimanje stanja) i s druge strane, nužno je da upozna učenike kao pojedince ali i učenički kolektiv kao grupu. U tu svrshu nastavniku može pomoći: sociometrija, sistematsko posmatranje, intervju, eks-diskusija, diskusija u malim grupama (eks-diskusija – vodi učenika da izrazi osećanja direktnije i da pomogne učeniku i nastavniku da ispitaju opaženi problem u promenljivom kontekstu i na adekvatan način). Misli se na diskusiju koja se vodi „oko problema“, koja ne mora da se direktno odnosi na problem ali koja se može dovesti u vezu sa problemom. Na primer, ako će nastavnik razgovarati sa učenicima o strahu od neuspeha u školi ili o strahu od slabe ocene, nužno će voditi diskusiju o strahovima uopšte. Da bi nastava bila uspešna i

motiviraća za učenika, a emocionalna klima pozitivna za učenje neophodno je da nastavnik prepozna i obezbedi neke od sledećih elemenata: prepoznati kada je vlastita nastava formalna, dril i dosadna i frustrirajuća, preispitivati kakve emocije kod učenika izaziva gradivo, obraćati pažnju na interpersonalne odnose u nastavi, a posebno na smer komunikacije, razvijati toplu i povoljnu emocionalnu klimu, uvažavati svakog učenika, čak i onoga koji „kvvari“ emocionalnu klimu u razredu, zadovoljiti učenikovu potrebu za kognitivnom participacijom u nastavnom procesu, osloboditi se predrasuda kao što je shvatanje da emocije predstavljaju prekid u učenju, poći od teze da su emocije izvori ili motivatori učenja, razviti modele, metode i tehnike koje će učenika osposobiti da sagleda kako savladati sadržaj, zadatak ili izazov, registrovati momente kada dete uživa u nastavi, a zatim odrediti momente u vlastitom radu, izbegavati ironiju, sarkazam ili bilo kakvu pokudu koja se odnosi na učenike.

Autonomija učenika i značaj za motivaciju. Poslednjih godina, istraživači posvećuju značajnu pažnju pitanju da li povećanje autonomije učenika u oblikovanju nastavnih situacija poboljšava motivaciju za učenje (Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere, 2001). Istraživanja sugerišu da su učenici, kojima socioemocionalna klima razreda obezbeđuje izvestan stepen autonomije, intrinzično motivisaniji nego učenici koji rade u pretežno kontrolišućoj situaciji (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). Ipak, ukoliko se povećana autonomija učenika kombinuje sa redukovanjem nastavnikovog vođenja nastavnog procesa, ovo može imati negativne efekte na neuspešne učenike kojima je potrebna pomoć u organizovanju školskog rada i koji očekuju podsticanje njihovih napora u izvršavanju školskih zadataka. S obzirom na to da reč „neuspeh“ upućuje na nizak nivo rezultata koje postižu učenici, prvenstveni zadatak nastavnika je upravo poboljšanje tih rezultata. Olakšavajuća okolnost za nastavnike je što specifični programi za podsticanje učenika sa problemima u učenju istovremeno utiču i na poboljšanje školskog postignuća svih učenika.

Nastava, kao složen pedagoški fenomen, odvija se u polju međusobnih interakcija nastavnika i učenika u razredu. Proučavati motivaciju za učenje u nastavi znači upoznati veze i odnose od kojih zavisi stepen motivacije učenika i njegovo postignuće. Brojna istraživanja posvećena su proučavanju efikasnosti nastave, stilovima upravljanja razredom, socioemocionalnom klimom u razredu, stavovima nastavnika, uspostavljanju interakcije u nastavi, faktorima koji utiču na bolje međusobne odnose nastavnika i učenika, problemima očekivanja nastavnika što sve utiče i na motivaciju

učenika za učenje. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici sa boljim školskim uspehom: bolje percipiraju, procenjuju i prihvataju nastavnika i s njim ostvaruju kvalitetniji odnos; imaju veću motivaciju za učenje što dovodi do boljeg uspeha, i obrnuto, bolji uspeh u učenju podstiče bolju motivaciju, što rezultira pozitivnim stavom prema nastavnicima uopšte, školskom okruženju; bolji uspeh izaziva poželjnije i pozitivnije emocije i osećaje, što utiče na emocionalnu komponentu nastavnika; svesno ili nesvesno nastavnik se primerenije ponaša prema učenicima i razredima boljeg uspeha, više od njih očekuje, ima pozitivnije stavove prema njima, što, opet, povratno dovodi do kvalitetnijih stavova učenika prema nastavniku. U međusobnom uticanju nastavnika i učenika, u dvosmernoj komunikaciji visoke interakcijske povezanosti nalazi se doživljajna snaga nastave, koja uz spoznajnu angažuje emocionalnu i konativnu sferu ličnosti, te aktivira pedagoški potencijal nastavnog sadržaja, koji nastavi daje novi kvalitet (Bratanić i Maršić, 2004, 2005). Rezultati meta-analize (Palekčić, 2005) dokazuju da postoji značajan uticaj kvaliteta nastave na postignuća učenika (78% varijanse objašnjava se kompetencijama nastavnika), postoje mogućnosti istovremenog ostvarivanja kognitivnih i afektivnih ciljeva i veliko je značenje izgrađenih kompetencija nastavnika u ostvarivanju različitih ciljeva obrazovanja.

Glavni profesionalni zadatak nastavnika i škole u celini sada je da osigura da svaki učenik aktivno, efikasno i kvalitetno uči, kako u toku nastave, tako i učestvujući u školskim aktivnostima i ukupnom životu škole. Drugim rečima, zadatak nastavnika je podučavanje, usmeravanje, praćenje i podrška procesu učenja. Metode se biraju na osnovu spremnosti učenika za učenje, njihovih različitih stilova učenja, kao i usklađenosti sa sadržajima na kojima se učenje odvija. Takođe, učenje je i socijalna situacija koja omogućava da se učenici međusobno povežu i razvijaju različit kvalitet interakcija sa vršnjacima. Školska sredina predstavlja odgovarajući ambijent koji treba da pruži učenicima priliku za razvoj kompetencija, konstruktivno prilagođavanje i nalaženje adekvatnih odgovora u različitim životnim situacijama i pred različitim izazovima. Posvećenost samog nastavnika takođe doprinosi osnaživanju motivacije učenika.

II

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja

Potreba za razvijanjem motivacije u školi ne samo da je značajna sa stanovišta nauke i proširivanja teorijskih saznanja uopšte već je važna i za obrazovni proces u našim školama, posebno u poslednjim decenijama. Za učenika, posebno razvoj intrinzičke motivacije za učenje čini osnovu zadovoljstva u radu, osnovu permanentnog obrazovanja i samorazvoja. Na planu samog obrazovnog procesa efekti mogu biti: bolji uspeh učenika, bolji kvalitet naučenog, razvoj poželjnih osobina sa kojima je ova motivacija povezana, prevencija i razrešavanje nekih problema, kako obrazovnih tako i u ponašanju učenika. Dakle, motivacija objedinjuje i pokreće sve ostale komponente značajne za krajnje ishode nastave.

Osnovni razlog za istraživanje, praćenje i podsticanje zainteresovanosti učenika za nastavu je problem nemotivisanosti učenika na časovima, kako zbog tranzicionih društvenih problema koji se odražavaju na sistem vrednosti, medija koji se javljaju kao atraktivniji izvori saznanja, tako i zbog pasivne predavačke prakse. Orijehtacija učenika samo na ocenu kao spoljni podsticaj za učenje, umesto na suštinsko razumevanje gradiva, dovodi do kratkotrajnog površnog znanja ili potpune apatije i nezainteresovanosti za nastavu i školu, hroničnog izostajanja sa časova i ispoljavanja neprihvatljivog ponašanja.

Može se reći da je jedno od važnih pitanja u istraživanju dolaženje do metodičkih pretpostavki razvijanja motivacije uopšte, kao i unutrašnje motivacije. Osim toga, ova druga strana (spoljašnji podsticaji, odnosno instrukcija) odavno je razvijena u pedagogiji, posebno didaktici i metodikama. Može se postaviti pitanje njenog teorijskog (psihološkog i drugog) osvetljavanja, tj. ukazivanja na njene motivacione karakteristike: dejstva i uslove pod kojima se njome više podstiče unutrašnja motivacija kod učenika. Dakle, jedno od suštinskih pitanja koje postavljamo i u našem istraživanju jeste odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije i shvatanje ovog odnosa kao međuzavisnog uticaja (relaciono shvatanje unutrašnje motivacije). Za naše istraživanje značajna je lista vaspitno-obrazovnih uticaja ili postupaka koju bi trebalo proširiti i, posebno u okviru procene intenziteta i smera njihovog uticaja na unutrašnju motivaciju, naglasiti kvalitet međusobnih odnosa nastavnika i učenika. Osim toga, prilikom razmatranja ovih uticaja, treba uzeti u obzir i mnoge druge varijable, kao što su: priroda vaspitnih postupaka i metoda, načini na koje se ti postupci i metode primenjuju, celokupni kontekst u kojem

se primenjuju, situacioni faktori, karakteristike subjekta (inteligencija, osobine ličnosti), inicijalni odnos subjekta prema tim uticajima, ciljevi koje učenici žele postići, ciljevi vaspitanja, organizacija vaspitanja. Prema našem mišljenju, ključna uloga nastavnika u razvijanju motivacije za učenje jeste u podsticanju različitih vrsta i nivoa aktivnosti učenika, a nastavnik po prirodi stvari može da utiče na stepen aktivnosti učenika na času. U tom smislu je za istraživanje značajna uloga nastavnika koji je u prilici da stvara uslove za razvijanje motivacije, posebno unutrašnje, način na koji nastavnici shvataju pojam motivacije, kao i uverenja nastavnika o tome kako su deca motivisana. Na primer, kada nastavnik veruje da su deca unutrašnje motivisana, više podržava njihov izbor i samostalnost i obrnuto, kada veruje da su deca spolja motivisana, više kontroliše i ograničava. U prvom slučaju ponašanje nastavnika omogućava razvoj unutrašnje motivacije, a u drugom se razvija spoljašnja motivacija. Tako se zatvara krug i nastavnik će smatrati da su njegovi početni utisci bili ispravni, neće primetiti da je on, svojim postupcima, stvorio razlike. Dakle, važno je ustanoviti kako nastavnik razume fenomen motivacije i na koji način, kojima postupcima doprinosi podsticanju motivacije.

U radu nas zanima priroda ispoljavanja unutrašnje motivacije u realnim nastavnim situacijama, tj. izučavanje ponašanja učenika i nastavnika u različitim situacijama školskog učenja i faktora koji takva ponašanja uslovljavaju, kako bismo postavili pedagoške implikacije koje će predstavljati adekvatnu osnovu za metodičke pristupe u nastavi. Unutrašnju motivaciju treba posmatrati, kada je reč o školskom učenju, ne samo kao polaznu osnovu već i kao rezultat školskog učenja, jer je moguće razvijati određenim postupcima u nastavi.

Osnovno polazište našeg istraživanja je u shvatanju da je motivacija inherentna karakteristika školskog učenja i da zavisi od karaktera školskog učenja. To znači da se priroda motivacije, kao i mogućnosti njenog razvijanja, može adekvatno dokučiti samo otkrivanjem zakonitosti interakcija ili relacija između ličnosti i njene specifične okoline. Dakle, za naše istraživanje značajan je, s jedne strane, odnos sa nastavnikom, a s druge strane, organizacija nastave. Da bi se motivacija razvijala potrebno je stvoriti drugačiju klimu i komunikaciju u školi, selekciju bitnog u programima i udžbenicima i kreiranje vannastavnih aktivnosti. Budući da je ovo širok spektar mi smo se fokusirali u istraživanju na nastavnika u nastavnom procesu koji se nalazi između svih ovih faktora i učenika.

Naša osnovna pretpostavka je da konkretne sugestije u vezi sa organizacijom i vođenjem časa koje možemo preneti nastavniku mogu da utiču na njihove kompetencije za razvijanje motivacije. Na osnovu dosadašnjih razmatranja **predmet istraživanja** je definisan kao proučavanje uloge nastavnika, odnosno njegovih postupaka u nastavi koji mogu da obezbede uslove za razvijanje motivacije učenika. Istraživanje postupaka nastavnika u razvijanju motivacije za učenje podstaknuto je brojnim pitanjima koja su razvrstana u nekoliko oblasti: shvatanje pojma motivacije i opažanje zainteresovanosti učenika za učenje, stanje i problemi motivisanosti (zainteresovanosti) učenika u školi i predlozi za podsticanje motivisanosti (zainteresovanosti) učenika za učenje. Dakle, pošli smo od pitanja koje se odnosi na značenje motivacije i opažanje njenog značaja u nastavi, zatim pitanje mogućnosti njenog razvijanja i pitanje nastavnikovih postupaka koji podstiču motivaciju u nastavi. Koji su to postupci nastavnika, odnosno aktivnosti, usmerene na razvijanje motivacije za učenje? Da li i učenici opažaju te postupke kao podsticajne? Odgovori na ova pitanja trebalo bi da nam daju smernice za nastavnikovo delovanje u nastavi, kao i otkrivanje načina na koji nastavnici i učenici razumeju fenomen motivacije za učenje. Na kraju, ovo istraživanje može da posluži i kao polazna osnova za izgrađivanje osmišljene strategije za motivisanje učenika i njeno proveravanje u nekim od budućih istraživanja.

2. Definisane osnovnih pojmova

U radu se definišu sledeći pojmovi: načini motivisanja učenika, spoljni podsticaji, tehnike vođenja učenja, postupci nastavnika koje primenjuje na nastavnom času za motivisanje učenika za učenje, strategija razvijanja motivacije. Pod spoljnim podsticajima se podrazumeva niz pojmova koji se grupišu oko nagrade i pohvale. Pod tehnikama vođenja učenja podrazumevaju se pojmovi koji se okupljaju oko samostalnog planiranja i evaluacije sopstvene aktivnosti. U okviru načina motivisanja učenika definisali smo i postupke nastavnika i ponašanje učenika u nastavnom procesu koji su usmereni na razvijanje unutrašnje motivacije: postupci usmereni na didaktičko-metodička rešenja u nastavi, postupci usmereni na sadržaje u nastavi, postupci usmereni na organizaciju i realizaciju nastave, postupci usmereni na kvalitet interakcije nastavnika i učenika, postupci usmereni na stvaranje pozitivne socioemocionalne klime. Dakle, pod postupcima nastavnika na času, radi motivisanja učenika, podrazumevaće se

sve vrste aktivnosti i ponašanja nastavnika i učenika na času koje postižu postavljeni cilj.

Postupak se definiše (Psihološki rečnik: 446) kao celoviti čin ponašanja. Ako je izveden u odnosu na fizičku realnost, postupak se ocenjuje sa stanovišta ekonomičnosti uvedenih promena i posledica. U okviru društvene interakcije postupak se, pre svega, ocenjuje sa etičkog stanovišta, a zatim i u okviru društvenih standarda. Uvek sadrži dimenzije psihičkog i kao takav može da služi kao uzorak za psihološko ispitivanje i merenje. U skladu sa tim nastavnikovi postupci podrazumevaju različite teorijske koncepte i metodičko-didaktičke pristupe nastavi koji se realizuju kroz različite aktivnosti i ponašanja nastavnika sa određenim ciljem.

Pod strategijom će se smatrati skup povezanih metoda podučavanja, odnosno sistematizovani postupci koji su se u praksi pokazali kao uspešni u motivisanju učenika za nastavu. U literaturi se strategija najčešće definiše kao plan – svesno usmereni pravac delovanja. Planovi se obično prave pre akcija na koje se odnose, i oni se razvijaju svesno i u odnosu na određenu svrhu, što se uklapa u standardni model strategije. Pojedini autori (Mintzberg *et al.*, 1995) smatraju da strategija osim plana treba da obuhvati i rezultirajuće ponašanje. Tako definisana strategija ima dve suštinske karakteristike: formulisana je ranije u odnosu na aktivnosti koje su na njoj zasnovane i razvijena je svesno i u odnosu na određenu svrhu. Da bi se definicijom strategije, pored plana, obuhvatilo i rezultirajuće ponašanje, strategija se može definisati kao obrazac u nizu akcija (Mirkov, 2013: 216). Može se reći da većina shvatanja o strategijama potiče iz drugih konteksta, a možemo je u kontekstu nastave zamisliti kao dogovorenu putanju aktivnosti i zadataka učenika, kao i njihovih ponašanja, koja pomaže pri rukovođenju i usmeravanju interakcije između nastavnika i učenika. Pored toga, ističe se da se u opštijem smislu strategija odnosi na upravljanje sredstvima ili metodama u ostvarivanju cilja, dok se u obrazovnom kontekstu, istorijski gledano, termin strategija najčešće koristio kao sinonim za metod ili postupak. Strategije specifične za određenu oblast kao svesno primenjene veštine organizovanja misli i akcija tokom ostvarivanja cilja (Mirkov, 2013: 218). Cilj strategije je postizanje usklađenosti plana i različitih načina realizacije tog plana (Wooldridge & Floyd, 1990; Mintzberg *et al.*, 1995; Mintzberg & Lampel, 1999). Dakle, u definisanju osnovnih pojmova rešenje smo tražili između značenja pojma strategije i pedagoškog postupka. Primereno nastavi, može se reći da

strategija podrazumeva sistematizovane i promišljene postupke, odnosno načine rada nastavnika koji mogu dovesti do razvijanja motivacije učenika.

3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja definisan je kao utvrđivanje osnovnih karakteristika pedagoških uverenja i različitih vrsta postupaka nastavnika u razvijanju učenikove motivacije za učenje. Ovaj cilj je operacionalizovan kroz *zadatke* koji su formulisani na sledeći način:

1. Identifikovati *uverenja nastavnika* o motivaciji za učenje, odnosno:

a) utvrditi kakvo značenje nastavnici pripisuju motivaciji za učenje i koje su njene relevantne karakteristike.

2. Ispitati *stavove nastavnika* prema značaju, mogućnostima i načinima razvijanja motivacije za učenje, odnosno:

a) identifikovati strukturu stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školskom kontekstu,

b) ustanoviti izraženost različitih dimenzija nastavnikovih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi,

c) utvrditi međusobnu povezanost različitih dimenzija nastavnikovih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi,

d) utvrditi da li postoje razlike u stavovima nastavnika prema razvijanju motivacije za učenje u odnosu na pol, nivo obrazovanja, godine starosti i godine radnog staža nastavnika.

3. Identifikovati *postupke nastavnika* u nastavnom procesu, odnosno:

a) identifikovati vrste postupaka nastavnika u razvijanju učenikove motivacije za učenje,

b) utvrditi da li postoje razlike u postupcima koje nastavnici primenjuju za razvijanje učenikove motivacije za učenje i to u odnosu na pol, nivo obrazovanja, godine starosti i godine radnog staža nastavnika.

4. Ispitati *stavove učenika* prema značaju, mogućnostima i načinima razvijanja motivacije za učenje:

a) identifikovati strukturu stavova učenika o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školskom kontekstu,

- b) ustanoviti izraženost različitih dimenzija učenikovih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi,
- c) utvrditi međusobnu povezanost različitih dimenzija učenikovih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi,
- d) utvrditi da li postoje razlike u stavovima učenika u odnosu na pol, nivo obrazovanja roditelja i školski uspeh učenika.
5. Utvrditi da li postoje razlike u stavovima nastavnika i učenika u odnosu na stepen motivisanosti učenika, aktuelne postupke i poželjne postupke za razvijanje učenikove motivacije za učenje.
6. Utvrditi da li postoji povezanost između stepena motivisanosti, aktuelnih nastavnikovih postupaka, poželjnih postupaka i stavova nastavnika i učenika.
7. Ispitati da li je moguće predvideti aktivnosti i ponašanja nastavnika i učenika na osnovu stavova prema razvijanju učenikove motivacije za učenje.

4. Varijable istraživanja

Zbog složenosti problema motivacije pošli smo od pretpostavke da se ovaj problem najdirektnije ispoljava u nastavi, na konkretnim zadacima i aktivnostima učenika i nastavnika. Istraživanjem su obuhvaćene dve vrste varijabli zavisna i nezavisne kako bi stekli opšti uvid s jedne strane, u stavove nastavnika i učenika o mogućnostima razvijanja motivacije za učenje, i s druge strane, u realno stanje o primeni određenih motivacionih postupaka. Zavisna varijabla je praćena putem indikatora koji su razvrstani u nekoliko kategorija koje prate strukturu Instrumenta za nastavnike i Instrumenta za učenike. Postupci nastavnika u razvijanju motivacije za učenje su osnovna varijabla. Ona je po svojoj prirodi kompozitna. U ovom radu su izložene njene sledeće komponente:

- pedagoška uverenja nastavnika o motivaciji,
- stavovi nastavnika prema značaju i mogućnostima razvijanja učenikove motivacije za učenje,
- nastavnikove percepcije stepena motivisanosti učenika,
- nastavnikove percepcije aktuelnih postupaka u razvijanju učenikove motivacije za učenje (aktivnosti i ponašanja nastavnika koja podstiču motivaciju za učenje),

- stavovi nastavnika prema poželjnim nastavnikovim postupcima u razvijanju učenikove motivacije za učenje (aktivnosti i ponašanja nastavnika koja podstiču motivaciju za učenje),
- učenikove percepcije stepena motivisanosti,
- učenikove percepcije aktuelnih nastavnikovih postupaka u razvijanju učenikove motivacije za učenje (aktivnosti i ponašanja nastavnika koja podstiču motivaciju za učenje),
- stavovi učenika prema poželjnim nastavnikovim postupcima u razvijanju učenikove motivacije za učenje (aktivnosti i ponašanja nastavnika koja podstiču motivaciju za učenje).

U skladu sa primenjenom metodologijom zavisnu varijablu smo pratili putem sledećih indikatora.

Pedagoška uverenja nastavnika o motivaciji. Varijabla je registrovana na osnovu odgovora koju nastavnici daju popunjavanjem otvorenog pitanja o shvatanju pojma motivacije za učenje. Posmatrana je preko indikatora koji se odnose na značenja motivacije: unutrašnja i spoljašnja motivacija; usmerenost na znanje; usmerenost na razvoj ličnosti učenika i njegove osobine; usmerenost na praktičnu primenu; usmerenost na moralne vrednosti i vaspitni značaj motivacije.

Stavovi nastavnika prema značaju i mogućnostima razvijanja učenikove motivacije za učenje. Varijabla je registrovana na osnovu odgovora nastavnika u delu Instrumenta za nastavnike koji obuhvata skalu procene i posmatrana je putem sledećih indikatora: stil ponašanja nastavnika, način komunikacije nastavnika i učenika; disciplina učenika; podsticanje zainteresovanosti i radoznalosti; podsticanje emocija; jačanje kompetencija učenika i pozitivne slike o sebi; podsticanje kreativnosti; otvorenost za novine u radu; značaj ličnosti nastavnika; značaj veština nastavnika i njegovog odnosa prema nastavi; značaj sadržaja i uzrasta učenika; značaj podsticanja odgovornosti i truda učenika.

Nastavnikova i učenikova percepcija stepena motivisanosti učenika i mogućih razloga. Ova komponenta varijable je registrovana na osnovu odgovora nastavnika i učenika u delu Instrumenta za nastavnike i Instrumenta za učenike koji se odnosi na skalu procene koja obuhvata nastavnikovu i učenikovu procenu stepena motivisanosti učenika i razloge takve motivisanosti. Praćena je putem sledećih pokazatelja: načini

učenja i kontinuitet u radu i aktivnostima učenika; disciplina učenika; osobine ličnosti učenika i ciljevi učenja; (ne)prihvaćenost od strane vršnjaka; način rada nastavnika; zainteresovanost i uključenost roditelja u nastavu.

Nastavnikova i učenikova percepcija aktuelnih nastavnikovih postupaka u razvijanju učenikove motivacije za učenje. Ova komponenta varijable je obuhvatila informaciju o percepcijama nastavnika i učenika o postupcima koje nastavnici primenjuju u motivisanju učenika i registrovana je na osnovu odgovora učenika i nastavnika u delu Instrumenta koji se odnosi na skalu procene. Pokazatelji na osnovu kojih su praćene aktivnosti i ponašanja nastavnika su sledeće: nastavnik postavlja zahteve u pogledu gradiva i aktivnosti na času; nastavnik upoznaje učenike sa kriterijumima ocenjivanja; nastavnik daje povratnu informaciju; nastavnik primenjuje nagrade i pohvale; nastavnik upućuje učenike u povezanost sadržaja učenja sa primerima iz života; način komunikacija nastavnika i učenika; poštovanje pravila na času; organizacija rada na času; metode i oblici rada nastavnika na času; stil ponašanja nastavnika; kvalitet komunikacije; podržavanje autonomije učenika; posvećenost i odgovornost prema radu; podsticanje unutrašnje motivacije (istrajnosti, uživanja, posvećenosti, radoznalosti, originalnosti, kreativnosti), atmosfera na času (uvažavanje emocija, atmosfera podrške i slobode, mogućnost izbora, inicijativa); podsticanje učenikovih interesovanja.

Stavovi nastavnika i učenika prema postupcima koji su poželjni za razvijanje motivacije za učenje. Ova varijabla se odnosi na odgovore nastavnika i učenika u delu Instrumenta koji obuhvata skalu procene i pratili smo je putem sledećih pokazatelja aktivnosti i ponašanja nastavnika i učenika: entuzijazam i posvećenost prema poslu; uvažavanje individualnih razlika učenika; kvalitet interpersonalnih odnosa i način komunikacije između učenika i nastavnika, prihvaćenost, uvažavanje; priprema nastavnika i organizacija rada; otvorenost nastavnika za novine; ličnost i osobine nastavnika; primena i podsticanje humora na času; primena različitih metoda i oblika rada na času; primena elemenata igre na času; uvažavanje emocija; podsticanje učenja na greškama; podsticanje samopouzdanja učenika i razvijanje njegovih kompetencija; podsticanje istraživačkih aktivnosti i rešavanja problema (diskusija, eksperimentisanje, istraživački rad, posete); pronalaženje, otkrivanje mogućnosti za drugačiji logički put saznavanja; uvažavanje iskustva učenika u nastavi; razvijanje navika i tehnika učenja;

nastavnikova samokritičnost i preispitivanje sopstvene prakse; uključenost roditelja u nastavu.

Nezavisne varijable su: pol i školski uzrast učenika, obrazovni status roditelja i pol nastavnika, nivo obrazovanja, godine starosti, godine radnog staža nastavnika i godine provedene u školi u kojoj rade. Nezavisne varijable su registrovane na osnovu ponuđenih odgovora u Upitnicima za koju su nastavnici i učenici mogli da se opredele zaokruživanjem.

5. Hipoteze istraživanja

Na osnovu teorijskih razmatranja, rezultata dosadašnjih istraživanja i iskustva, postavili smo sledeće hipoteze:

- (1) Postoje razlike u uverenjima nastavnika o motivaciji za učenje i nastavnici pripisuju različita značenja motivaciji.
- (2) Struktura stavova nastavnika i učenika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije je složena, višedimenzionalna, sa različito izraženim i međusobno povezanim dimenzijama.
- (3) Postoje razlike u stavovima nastavnika i učenika u odnosu na nezavisne varijable.
- (4) Moguće je identifikovati različite vrste nastavnikovih postupaka u razvijanju motivacije učenika za učenje.
- (5) Postoje razlike u stavovima nastavnika i učenika u odnosu na stepen motivisanosti učenika, aktuelne i poželjne postupke za razvijanje učenikove motivacije za učenje.
- (6) Postoji povezanost između stepena motivisanosti, aktuelnih nastavnikovih postupaka, poželjnih postupaka i stavova nastavnika i učenika.
- (7) Na osnovu stavova prema razvijanju učenikove motivacije za učenje u nekoj meri moguće je predvideti određene aktivnosti i ponašanja nastavnika i učenika.

6. Uzorak istraživanja

U istraživanju su učestvovali nastavnici osnovnih škola iz Beograda, i to nekoliko škola na području užeg centra grada, kao i šireg područja Beograda: Zemun, Sremčica, Avala. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 12 osnovnih škola iz Beograda, a od toga 152 nastavnika. To su predmetni nastavnici i prirodnih i društvenih nauka koji predaju učenicima od V do VIII razreda.

Tabela 1: Uzorak škola

Naziv škole	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
OŠ "Skadarlija"	13	8,6	8,6
OŠ "Kralj Petar Prvi"	15	9,9	18,4
OŠ "Josif Pančić"	29	19,1	37,5
OŠ "Vasa Čarapić"	20	13,2	50,7
OŠ "Drinka Pavlović"	7	4,6	55,3
OŠ "Djura Daničić"	12	7,9	63,2
OŠ "Mihajlo Pupin"	6	3,9	67,1
OŠ "Lazar Savatić"	9	5,9	73,0
OŠ "Mika Alas"	13	8,6	81,6
OŠ "Banović Strahinja"	11	7,2	88,8
OŠ "Isidora Sekulić"	10	6,6	95,4
OŠ "Svetislav Golubović Mitraljeta"	7	4,6	100,0
Ukupno nastavnika	152	100,0	

Tabela 2: Polna struktura nastavnika

Pol	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Muški	29	19,1	19,1
Ženski	123	80,9	100,0
Ukupno	152	100,0	

Kada je reč o strukturi nastavnika prema polu, uočljivo je da je u uzorku zastupljen veći broj nastavnika ženskog pola (80,9%), dok je nastavnika muškog pola svega (19,1%).

Tabela 3: Obrazovna struktura nastavnika

Formalno obrazovanje nastavnika	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Viša škola	10	6,6	6,6
Fakultet	112	73,7	80,3
Specijalizacija / master / magistratura	30	19,7	100,0
Ukupno	152	100,0	

Kao što se vidi iz tabele najveći broj ispitivanih nastavnika je sa završenim fakultetom (73,7%). U okviru formalnog obrazovanja nastavnika određen broj njih je sa završenom specijalizacijom/masterom/magistraturom i to 19,7%. Od ukupno 152 nastavnika svega sa završenom višom školom je 6,6%.

Tabela 4: Struktura nastavnika prema godinama starosti i godinama radnog staža

Nastavnici	N	R	Min.	Max.	AS	SD
Starost	150	39	24	63	43,38	9,75
Godine radnog staža	152	38	1	39	14,49	9,63
Radni staž u trenutnoj školi	152	32	1	33	10,82	7,80

Kao što se može uočiti iz tabele nastavnici su u najvećem procentu (43,38%), kada je reč o godinama starosti, u kategoriji od minimalno 24 godine do maksimalno 63 godine starosti. Kada je reč o godinama radnog staža zaposleni su nastavnici od jedne godine do 39 godina radnog staža, što govori o heterogenom uzorku i različitom stepenu radnog iskustva. Takođe, i po pitanju radnog staža u školi u kojoj nastavnik radi uzorak je heterogen, što znači da postoji i izvesna mobilnost nastavnog kadra u više različitih škola. To je i očekivano s obzirom na činjenicu da je reč o uzorku predmetnih nastavnika koji češće odlaze na zamene i na taj način zasnivaju radni odnos na određeno vreme.

Pored nastavnika u istraživanju je učestvovalo 165 učenika osmog razreda iz četiri škole na području Beograda. U istraživanju su učestvovali učenici osmog razreda zato što imaju jasniji uvid u mogućnosti razvijanja motivacije za učenje i pregled stanja u nastavi u kojoj nastavnici primenjuju različite postupke motivisanja. Posmatrano razvojno, period starijeg školskog uzrasta karakterističan je i po dominantnosti različitih motiva koji u velikoj meri determinišu njihovo shvatanje motivacije i njihov odnos

prema školi i učenju. Dakle, učenici osmog razreda već imaju formiranu svest o ličnom razvoju i napredovanju i ciljevima u budućnosti. Pretpostavka je da će učenici osmog razreda percipirati različite nastavnikove postupke u razvijanju motivacije za učenje i u skladu sa tim će procenjivati značaj i mogućnosti podsticanja motivacije. Prevažodno, cilj nam je bio da obuhvatimo uzorkom učenike i nastavnike iz istih škola, što je i urađeno u pogledu četiri škole. Ipak, zbog osipanja uzorka nastavnika, proširili smo istraživanje na još osam škola kako bi dopunili uzorak nastavnika.

Najveći procenat učenika (30,3%) iz ispitivanog uzorka je iz škole OŠ “Vasa Čarapić”. Približno isti broj učenika je iz škole OŠ “Josif Pančić” (29,7%), potom iz OŠ “Kralj Petar Prvi” (26,1%). Prema zastupljenosti učenika u uzorku istraživanja najmanji broj učenika je iz OŠ “Drinka Pavlović” (13,9%).

Tabela 5: Struktura uzorka učenika po školama

Škola	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
OŠ Kralj Petar Prvi	43	26,1	26,1
OŠ Josif Pančić	49	29,7	55,8
OŠ Vasa Čarapić	50	30,3	86,1
OŠ Drinka Pavlović	23	13,9	100,0
Ukupno	165	100,0	

Kada je reč o *strukturi uzorka prema polu učenika*, može se reći da uzorak čini nešto veći procenat devojčica (53,9%) u odnosu na procenat dečaka (46,1%).

Tabela 6: Polna struktura uzorka učenika

Pol	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Dečaci	89	53,9	53,9
Devojčice	76	46,1	100,0
Ukupno	165	100,0	

Školski uspeh učenika. U ovom istraživanju su bili uključeni učenici različitog školskog uspeha. U toku realizacije istraživanja od učenika je tražena informacija o školskom uspehu učenika sa kraja prethodne školske godine, jer smo smatrali da je ta ocena pouzdanija u odnosu na ocenu sa kraja prvog polugodišta tekuće školske godine i zbog toga što je u uzorku reč o učenicima osmog razreda osnovne škole.

Tabela 7: Školski uspeh učenika na kraju prethodne školske godine

Školski uspeh na kraju prethodne školske godine	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Dobar	15	9,1	9,1
Vrlo dobar	55	33,3	42,4
Odličan	90	54,5	96,9
Bez odgovora	5	3,0	100
Ukupno	165	100,0	

Obrazovni nivo roditelja. Podaci iz tabele (Tabela br 7) pokazuju da je 44,2% očeva i 46,1% majki iz uzorka učenika završilo fakultet. Potom sledi procenat roditelja sa završenom srednjom školom (očevi 27,9% : 27,3% majke). Procenat roditelja sa završenom višom školom je identičan i iznosi i za majke i za očeve 21,2%. Najmanji je procenat roditelja sa samo završenom osnovnom školom (očevi 3,6% : 3,0% majke). Dakle, podaci u tabelama govore o tome da je stručna sprema i očeva i majki učenika iz uzorka prilično ujednačena i da je u najvećem procentu zastupljena visoka stručna sprema ili završen fakultet.

Tabela 8: Stručna sprema majke

Stručna sprema majke	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Osnovna škola	5	3,0	3,1
Srednja škola	45	27,3	30,4
Viša škola	35	21,2	51,6
Visoka škola / fakultet	76	46,1	97,7
Bez odgovora	4	2,4	100
Ukupno	165	100,0	

Tabela 9: Stručna sprema oca

Stručna sprema oca	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Osnovna škola	6	3,6	3,6
Srednja škola	46	27,9	31,5
Viša škola	35	21,2	52,7
Visoka škola / fakultet	73	44,2	96,9
Bez odgovora	5	3,0	100
Ukupno	165	100,0	

U okviru nivoa obrazovanja roditelja urađena je još jedna analiza koja se odnosi na korelaciju školskog uspeha učenika sa stručnom spremom roditelja. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta utvrđeno je da u našem istraživanju postoji značajna, ali niska korelacija između školskog uspeha učenika na kraju prethodne školske godine i nivoa obrazovanja majki i očeva (obrazovanje majke $r = .237$, $p = .003$; obrazovanje oca $r =$

.201, $p=.012$), što znači da postoji blaga tendencija ka tome da učenici koji postižu bolji školski uspeh potiču iz porodica čiji roditelji imaju veći nivo obrazovanja. Empirijske studije pokazuju da je nivo obrazovanja roditelja važan prediktor postignuća učenika u školi (Baucal & Pavlović-Babić, 2010; Mirkov, Lalić-Vučetić, Đerić, 2011). Istraživanje PISA 2009 pokazuje da učenici roditelja sa višim nivoom obrazovanja ostvaruju bolja postignuća na skalama čitalačke, matematičke i naučne pismenosti (Baucal & Pavlović-Babić, 2010; Baucal, 2012. Takođe, i analize rezultata istraživanja TIMSS 2007 pokazuju da je nivo obrazovanja roditelja dobar prediktor postignuća naših učenika u oblasti matematike (Antonijević, 2012; Mirkov, Lalić, Đerić, 2011).

Tabela 10: Korelacija školskog uspeha učenika sa stručnom spremom roditelja

	Stručna sprema majke	Stručna sprema oca
Školski uspeh deteta	,237**	,201*
	,003	,012

** Korelacija je značajna na nivou 0.01

* Korelacija je značajna na nivou 0.05

Polne razlike u školskom uspehu učenika. Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) ustanovljeno je da se devojčice i dečaci ne razlikuju prema uspehu na kraju sedmog razreda ($F(1, 159)=1.96$, $p=.163$). U literaturi se navodi da dečaci tradicionalno imaju bolje postignuće u matematici i prirodnim naukama (EACEA/Eurydice, 2010; Mullis & Stemler, 2002; Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Gašić-Pavišić i Stanković, 2012), ali tokom poslednjih decenija pokazalo se da devojčice postižu bolji opšti uspeh u učenju na svim nivoima školovanja (Mullis *et al.*, 2003). Pojedina istraživanja ističu da se razlike u postignuću između dečaka i devojčica mogu objasniti uticajem brojnih faktora od kojih školske, nastavničke i učeničke varijable imaju najznačajniji status (Ćirović i Malinić, 2013; Creemers & Kyriakides, 2007).

Tabela 11: Polne razlike u školskom uspehu učenika

	N	AS	SD
Dečaci	85	4,40	,68
Devojčice	75	4,55	,64
Ukupno	160	4,47	,66

Takođe, jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) ustanovljeno je da razlike u školskom uspehu nisu statistički značajne, odnosno da se

učenici iz uzorka škola ne razlikuju prema uspehu na kraju sedmog razreda ($F(3, 156) = 2.53, p = .059$). Može se reći da je struktura učeničkog uzorka poprilično ujednačena prema školama.

Tabela 12: Razlike u školskom uspehu učenika prema školama

	N	AS	SD
OŠ Kralj Petar Prvi	41	4,66	,53
OŠ Josif Pančić	48	4,44	,71
OŠ Vasa Čarapić	48	4,29	,71
OŠ Drinka Pavlović	23	4,57	,59
Ukupno	160	4,47	,66

7. Metode, tehnike, instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišćena analitičko-deskriptivna metoda. Kada je reč o tehnikama primenjenim u istraživanju cilj je bio da se ustanove različita značenja i nivoi razumevanja fenomena motivacije i mogućnosti primene određenih motivacionih postupaka u učenju, kao i značaj tih postupaka za nastavnika i učenika. Tehnike prikupljanja podataka bile su: analiza sadržaja, intervjuisanje, anketiranje i primena skala procene. Za potrebe istraživanja izrađen je vodič za fokus grupe sa nastavnicima i individualni intervju sa učenicima koji je primenjivan u toku prve, kvalitativne, faze istraživanja. Nakon toga, konstruisana su dva instrumenta koja su korišćena u drugoj, kvantitativnoj, fazi istraživanja: instrument za nastavnike (PURMUN) i instrument za učenike (PURMU). Oba instrumenta su dizajnirana kao kombinacija anketnog lista i skale procene.

Sadržaj tvrdnji koji je obuhvaćen instrumentom za nastavnike i učenike, zasnovan je na rezultatima kvalitativne analize odgovora nastavnika i učenika i njihovog mišljenja o mogućnostima, značaju i konkretnim nastavnikovim postupcima koji se primenjuju u podsticanju motivacije za učenje, ali i na uvidu u relevantnu literaturu iz oblasti motivacije za učenje.

Konstruisani *Instrument za nastavnike (PURMUN)* organizovan je u dve celine. Pored opštih i demografskih karakteristika nastavnika (pol, godine starosti, nivo formalnog obrazovanja, godine radnog staža) prva celina je obuhvatila i pitanje otvorenog tipa. Ovo pitanje je usmereno na utvrđivanje značenja koja nastavnici pripisuju motivaciji za učenje i njihovoj percepciji različitih vrsta motivacije.

Drugi deo instrumenta čini skala procene. Ova skala je konstruisana u cilju identifikovanja stavova nastavnika prema učenikovoј motivaciji za učenje i postupcima kojima se ta motivacija može razvijati. Skala sadrži šest delova: I značaj motivacije za učenje, II Mogućnosti razvijanja motivacije, III Procena učenikove motivisanosti za učenje, IV Razlozi (ne)motivisanosti učenika, V Aktuelni postupci nastavnika u razvijanju motivacije za učenje i VI Postupci nastavnika značajni i poželjni za razvijanje motivacije za učenje. Ponuđeni su određeni iskazi, a nastavnici su se izjašnjavali u kojoj meri su sa iskazima saglasni. Procene su vršene na petostepenoj skali Likertovog tipa gde je broj 1 označavao „uopšte se ne slažem“; broj 2 „uglavnom se ne slažem“; broj 3 „niti se slažem niti se ne slažem“; broj 4 „uglavnom se slažem“; a broj 5 „u potpunosti se slažem“. Jedan deo *Instrumenta za nastavnike (PURMUN)*, koji je obuhvatio procenu stanja i aktuelne postupke nastavnika u razvijanju motivacije učenika, sadrži skalu obrnutu od prethodne i broj 1 označava odgovor „gotovo uvek“, broj 4 „često“, broj 3 „povremeno“, broj 2 „veoma retko“ i broj 1 „ne primenjujem“. Na toj skali od nastavnika se očekivalo da se izjasne koliko često se ponuđene aktivnosti dešavaju u njihovoj nastavnoj praksi.

Instrument za učenike (PURMU) sastavljen je iz dva dela. Prvi deo sadrži pitanja o demografskim karakteristikama učenika, ostvarenom uspehu na kraju prethodne školske godine i obrazovnom nivou roditelja. Na ova pitanja učenici su odgovarali upisivanjem u prazan prostor ili zaokruživanjem ponuđenog odgovora.

Drugi deo instrumenta čini skala procene koja je organizovana u tri celine I Procena učenikove motivisanosti za učenje i razlozima (ne)motivisanosti, II Aktuelni postupci nastavnika u razvijanju motivacije za učenja i III Postupci nastavnika značajni i poželjni za razvijanje motivacije za učenje. Od učenika je traženo da se izjasne u kojoj meri su saglasni sa određenim tvrdnjama. Procene su vršene na petostepenoj skali Likertovog tipa gde je broj 1 označavao „uopšte se ne slažem“; broj 2 „uglavnom se ne slažem“; broj 3 „niti se slažem niti se ne slažem“; broj 4 „uglavnom se slažem“; a broj 5 „u potpunosti se slažem“. Kao i kod Instrumenta za nastavnike, učenici su se u okviru procene aktuelnih nastavnikovih postupaka u motivisanju učenika za učenje izjašnjavali na petostepenoj skali koja je obrnuta od prethodne skale i broj 1 označava odgovor „gotovo uvek“, broj 4 „često“, broj 3 „povremeno“, broj 2 „veoma retko“ i broj 1 „ne primenjujem“. Na toj skali od učenika je traženo da procene koliko često se ponuđene aktivnosti dešavaju na časovima predmetnih nastavnika koji im predaju u školi.

Skala procene, koja se odnosi na procenu stepena motivisanosti učenika i razloge nemotivisanosti, nastavnikove aktuelne i poželjne postupke, obuhvata aktivnosti i ponašanja nastavnika i učenika koja su u Instrumentu za nastavnike i Instrumentu za učenike sadržinski ista, što nam je u analizi dobijenih podataka omogućilo poređenje nastavnikovih i učenikovih odgovora i utvrđivanje razlika u njihovim percepcijama kada je reč o mogućnostima i načinima razvijanja učenikove motivacije za učenje.

Pouzdanost skale za oba instrumenta određena je na osnovu Kronbahovog alfa koeficijenta koji iznosi 0.878 za nastavnike i 0.889 za učenike.

8. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je realizovano u dve osnovne faze: 1) kvalitativna i 2) kvantitativna faza istraživanja. Prva, kvalitativna faza istraživanja realizovana je na kraju drugog polugodišta 2011. godine i bila je usmerena na prikupljanje podataka o stavovima, uverenjima i iskustvima nastavnika i učenika o prirodi i značenjima motivacije i postupcima kojima se motivacija podstiče. Takođe, istraživanje je obuhvatilo i perspektivu budućnosti i mogućih načina motivisanja učenika za učenje. U okviru ove faze istraživanja korišćene su sledeće tehnike:

1a) **Diskusija u fokus grupama.** Fokus grupama je obuhvaćeno 30 nastavnika iz četiri osnovne škole u Beogradu koji predaju različite nastavne predmete (istorija, geografija, biologija, srpski jezik, muzičko vaspitanje, hemija, matematika, likovno vaspitanje).

1b) **Individualni intervju.** Intervju je obavljen sa učenicima VII i VIII razreda iz istih osnovnih škola iz kojih su nastavnici-učesnici fokus grupa. Obuhvaćeni uzorak učenika je različitog pola i uspeha. U tabeli 1 (U prilogu) predstavljen je „scenario“ koji je poslužio za vođenje fokus grupa i individualnog intervjuja. Izloženi scenario sadrži tri osnovne grupe pitanja na osnovu kojih je realizovano istraživanje: shvatanje pojma motivacije i opažanje zainteresovanosti učenika, stanje i problemi motivisanosti učenika i predlozi za podsticanje motivisanosti učenika u školi.

U prvoj fazi istraživanja primenjena je kvalitativna metodologija zasnovana na fokus grupama sa nastavnicima i individualnim intervjuima sa učenicima kao način dijaloga, pregovaranja i konstruisanja zajedničkih značenja o motivaciji za učenje. Kroz polustrukturirane intervjuje i fokus grupe istraživane su, najpre predstave ključnih aktera

o motivaciji za učenje, kao i potrebe i ideje za moguće načine motivisanja za učenje. U prvoj fazi istraživanja učestvovali su ključni akteri vaspitnoobrazovnog procesa, nastavnici i učenici. Tokom istraživanja realizovane su tri fokus grupe sa predmetnim nastavnicima iz nekoliko osnovnih škola u Beogradu. Učestvovalo je 30 nastavnika iz sledećih osnovnih škola: OŠ „Kralj Petar Prvi“, OŠ „Vasa Čarapić“, OŠ „Drinka Pavlović“, OŠ „Josif Pančić“. Takođe, istraživanje je obuhvatilo učenike VII i VIII razreda iz istih škola. Kada je reč o učenicima uzorak su činila po 2 učenika VII razreda iz svake škole, jedan učenik odličnog uspeha i 1 učenik slabijeg školskog uspeha, i po 2 učenika iz VIII razreda (jedan učenik odličnog uspeha i 1 učenik slabijeg školskog uspeha). Svi audio podaci, proizvedeni u razgovoru sa nastavnicima i učenicima, u potpunosti su transkribovani. Transkripti su najpre analizirani primenom otvorenog kodiranja, koje je podrazumevalo segmentiranje podataka na inicijalne kodove. Nakon inicijalnog kodiranja, tragali smo za opštijim i širim temama oko kojih smo grupisali inicijalne kodove. Tokom analize predstava (shvatanja i značenja motivacije) tragali smo za kvalitativnim obrascima, kao što su glavne metafore i opaženi postupci motivisanja, teškoće i problemi sa kojima se suočavaju u nastavi, kao i predlozi za podsticanje motivisanosti koje uključuju i njihovu viziju i perspektivu budućnosti. Istraživanje u okviru prve, kvalitativne, faze istraživanja je trebalo je da odgovori na sledeće pitanje: Da li nastavnici imaju strategiju za razvijanje motivacije, koje postupke koriste, u kojoj meri i na koji način, kako razumeju pojam motivacije i čime misle da doprinose njenom razvijanju? Odgovor na ovo pitanje trebalo je da pruži uvid u sadašnje stanje u praksi.

Osnovna ideja istraživanja je bila da se ne pođe samo sa unapred fiksiranim očekivanjima iz literature i našeg iskustva, budući da je teško tačno pretpostaviti šta sve može da motiviše učenike u konkretnim situacijama učenja, a šta ne, što između ostalog zavisi i od potreba i mogućnosti pojedinca. Zato smo, pored preliminarne analize literature, utvrdili prioritete za praksu, empirijskim putem, koristeći kvalitativne tehnike (intervju i analiza sadržaja). Dakle, kvalitativna faza istraživanja je obuhvatila ispitivanje mišljenja nastavnika i učenika na terenu kvalitativnim tehnikama, koje su nam kasnije poslužile u operacionalizaciji nastavnikovih postupaka za motivisanje učenika za učenje i izradu instrumenata za istraživanje kvantitativnog dela istraživanja. Uz primenu analize sadržaja selektovali smo najbitnije podsticaje, tehnike i poželjne aktivnosti kako bismo kreirali listu postupaka nastavnika koji motivišu učenike za

učenje. Formiranje liste potencijalnih nastavnikovih postupaka motivisanja (na osnovu intervju sa nastavnicima i učenicima, kao i na osnovu teorijskih izvora) obuhvatilo je klasifikovanje nastavnikovih podsticaja u kategorije: (1) spoljni podsticaji usmereni na razvijanje učenikovog samopouzdanja, (2) nastavnikovi unutrašnji podsticaji usmereni na planiranje nastave i samoevaluaciju učenika (podsticaji usmereni na podučavanje o tehnikama vođenja učenja i učenikovu samoevaluaciju), (3) postupci nastavnika i ponašanje učenika u samom nastavnom procesu (poželjne nastavne aktivnosti usmerene na razvijanje unutrašnje motivacije). Ove kategorije se oslanjaju na relevantne aktivnosti nastavnika i učenika koje su značajne za razvijanje motivacije u nastavi. Dakle, prva kvalitativna faza istraživanja omogućila nam je izradu upitnika i skale procene za nastavnike i učenike, kojim smo dalje ispitivali koje podsticaje, tehnike vođenja i nastavne aktivnosti sa šire liste, u našoj praksi imaju prioritet po značaju i pružaju mogućnosti za razvijanje učenikove motivacije za učenje.

Druga faza, kvantitativnog, istraživanja realizovana je tokom drugog polugodišta 2014. godine. Instrument za nastavnike i učenike je distribuiran u osnovne škole uz detaljno uputstvo istraživača o cilju istraživanja i načinu popunjavanja. Instrument za učenike je popunjavao u školama uz prisustvo samog istraživača. U svim školama u kojima su podaci prikupljeni dobijena je saglasnost direktora za sprovođenje istraživanja.

9. Statistička obrada podataka

U obradi podataka korišćeni su kvantitativni i kvalitativni postupci. Osim deskriptivnih statističkih pokazatelja (proseci i standardne devijacije) i frekvencijske analize (procenti), korišćene su parametrijske i neparametrijske statističke tehnike. Prvi nivo analize obuhvatio je identifikovanje nastavničkih uverenja o motivaciji za učenje (značenja koja pripisuju motivaciji za učenje i mogućnostima razvijanja) i primenjen je **Hi-kvadrat test**. Drugi nivo analize obuhvatio je primenu faktorske analize glavnih komponenti s ciljem mapiranja stavova nastavnika o postupcima u razvijanju motivacije učenika za učenje. Faktorskom analizom smo hteli da utvrdimo koje su latentne dimenzije (aspekti) stavova nastavnika prema značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje. Pored opisa svih aspekata pojedinačno primenjena je **deskriptivna statistika** kako bi se izračunali skorovi na dobijenim faktorima, standardne devijacije, raspon). Da bismo utvrdili da li se faktori razlikuju od proseka

izračunavali smo **t-testove**. U cilju utvrđivanja međusobnog odnosa aspekata primenjena je **korelaciona analiza** za izračunavanje interkorelacije faktora stavova i **mešovita analiza varijanse** da bismo utvrdili koji skorovi su visoki, a koji niski i kakvi su jedni u odnosu na druge. Da bismo utvrdili da li postoje razlike u stavovima u odnosu na pol nastavnika, nivo obrazovanja nastavnika i godine radnog staža primenjena je **jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)**. Za utvrđivanje razlika u stavovima nastavnika s obzirom na godine staža i obrazovni nivo nastavnika rađena je **korelaciona analiza**. Takođe, za utvrđivanje stavova učenika o nastavnikovim postupcima u razvijanju motivacije za učenje rađena je **faktorska analiza**. Primenjene su iste statističke tehnike kao i kod identifikovanja faktora stavova nastavnika. Pored opisa svih aspekata pojedinačno primenjena je **deskriptivna statistika**, izračunavani su **t-testovi**, primenjena je **korelaciona analiza** i **mešovita analiza varijanse**. Da bismo utvrdili da li postoje razlike u stavovima učenika u odnosu na pol, uspeh, nivo obrazovanja roditelja primenjena je **jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)**. Za izračunavanje razlika u stavovima učenika rađena je **korelaciona analiza**. Sledeći nivo analize bio je usmeren na predviđanje ponašanja nastavnika i učenika na osnovu stavova i primenjena je **linearna regresija**. Za utvrđivanje razlika između nastavnika i učenika u **percepciji** motivacije za učenje i nastavnikovih postupaka za motivisanje učenika izdvojene su stavke istog sadržaja, uporedive stavke i primenjena je **jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)**.

III

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

1. PEDAGOŠKA UVERENJA NASTAVNIKA O MOTIVACIJI ZA UČENJE

1.1. Značenja koja nastavnici pripisuju motivaciji za učenje

Jedno od značajnih pitanja sadržano u **Instrumentu za nastavnike (PURMUN)** odnosilo se na pitanje otvorenog tipa, a glasilo je *Kojim biste rečima opisali motivaciju za učenje*. Smatrali smo da od značenja koja nastavnici pripisuju motivaciji zavisi mogućnost uticanja na nju. U analizi sadržaja otvorenog pitanja izdvojilo se nekoliko slojeva ili dimenzija motivacije. Prvi korak u analizi predstavljala je frekvencijska analiza tih dimenzija sadržaja.

Utvrđeno je da najveći broj nastavnika (31,6 %) shvata motivaciju kao pokretački impuls ili određeno stanje: *radoznalost, pokretačka snaga, želja, podsticaj, zainteresovanost, interesovanja, radoznalost i opuštenost, radost* iza čega se nalazi uverenje nastavnika o mogućnosti uticaja na neko ponašanje, aktivnost učenika. Dakle, nastavnici opažaju da motivacija ima moć pobuđivanja, izazivanja, da daje smer aktivnosti ili ponašanju ili ga, opet, održava u određenom stepenu.

Sledeće značenje, koje nastavnici u velikom broju (22,4%) pripisuju motivaciji i opisuju u svojim odgovorima, odnosi se na sticanje znanja i veština, što se može dovesti u vezu sa određenim rezultatom ili ishodom motivacije. Nastavnici opažaju da je motivacija u najvećoj meri povezana sa sticanjem znanja i veština.

Zanimljivo je značenje motivacije koje nastavnici (14,5%) pripisuju razvoju ličnosti učenika. Nastavnici smatraju da je motivacija proces u kome se razvija ličnost deteta, kao i učenikova svest o sopstvenom napredovanju, usavršavanju. Na primer, pomeranje i upoznavanje sopstvenih granica i moći, otkrivanje sebe, pomeranje granica znanja i saznavanja. Značenje koje nastavnici ističu na ovaj način upućuje na još jedan važan segment motivacije, a to je motivacija shvaćena kao proces usmeren na razvoj ličnosti koji ima svoj kontinuitet, razvojnu liniju i na kraju određene pozitivne posledice ili rezultate.

Frekvencijska analiza odgovora nastavnika pokazuje da nastavnici (12,5%) povezuju motivaciju sa spoljašnjom motivacijom. Dakle, nastavnici prepoznaju i oblik spoljašnje motivacije koji je u najvećoj meri prisutan u školi kroz različite načine ohrabrenja, priznanja, kao i način ocenjivanja i vrednovanja rezultata rada učenika.

Dalja analiza upućuje na otkrivanje veoma važnog segmenta motivacije ili njene dimenzije, a to je njena usmerenost i svrha. Nastavnici (11,2%) smatraju da je motivacija želja za saznanjem, za otkrivanjem nečeg novog. To je veoma važna komponenta motivacije za nastavu. Priroda učenja je saglasna sa otkrivanjem nečeg novog, ali je ovo nastavničko uverenje važno i zato što se proces saznavanja ne dešava odjednom, već ima svoje zakonitosti i razvojne faze, kao i otkrivanje nečeg novog. To ujedno implicira različite nastavnikove pristupe nastavi, od istraživačkog, problemskog do tradicionalno predavačkog sa naglaskom na prepričavanju, i upućuje u samu prirodu nastavnog procesa.

Nastavnici u znatno manjem broju od prethodnog odgovora (5,9%) ističu praktičnu primenu učenja i to povezuju sa motivacijom. Dakle, nastavnici opažaju da je važna praktična primena i da je to jedan od faktora koji utiče na stepen motivacije učenika i zanimljivost gradiva koje učenik uči.

Utvrđeno je da određen broj nastavnika (5,9%) u opisivanju motivacije ističe povezanost motivacije sa stilom rada nastavnika i nastavnim metodama koje primenjuje. U ovom opisu motivacije nastavnici ističu zanimljiv način izlaganja gradiva, otvorenost nastavnika za unošenje novina u rad, ljubav i entuzijazam nastavnika prema poslu kojim se bave, nastavnikova podrška i uvažavanje učenika.

Usko u vezi sa prethodnim značenjem motivacije nastavnici navode i postizanje kvalitetnijih obrazovnih efekata (5,9%). Dakle, nastavnici opažaju motivaciju kao kvalitet koji utiče na obrazovne efekte. Ovo značenje implicira još jednu karakteristiku motivacije – integrativnu funkciju u kojoj su objedinjena i znanja, kompetencije, ličnost nastavnika, ličnost učenika, socijalno okruženje, iskustvo, koja ima i obrazovni i vaspitni cilj.

Kada je reč o opisu motivacije određen broj nastavnika (4,6%) opisuje motivaciju na osnovu nivoa/stepena motivisanosti učenika. Dakle, nastavnici opažaju motivaciju kao zainteresovanost učenika za učenje, kao potpuno odsustvo motivacije ili motivaciju usmerenu na dobijanje određene ocene.

Od ukupnog broja nastavnika, svega 3,9% nastavnika pripisuje značenje motivacije dovođenjem u vezu sa učenikovom ličnošću i njegovim određenim osobinama (principijelnost, upornost, istrajnost, ponavljanje, inovativnost). Može se reći da nastavnici u manjoj meri opažaju kao važnu ličnost učenika za motivaciju i njeno podsticanje, pa i stepen u kome će se motivacija razviti.

Ustanovljeno je da manji broj nastavnika (3,3%) motivaciju dovodi u vezu sa određenim životnim vrednostima, na primer: želja za obrazovanjem, ličnim napretkom, boljim uspehom u životu i slično. Dakle, motivacija ili odsustvo motivacije može u konačnom ishodu odrediti postojanje ili nepostojanje određenih životnih ciljeva učenika, na što se tokom školovanja može uticati. Dakle, iako sa nižim procentom, ova dimenzija motivacije upućuje na mogućnost negovanja i vaspitljivosti motivacije.

U toku analize odgovora nastavnika izdvaja se opažanje nastavnika usmereno na motivišuće sadržaje u nastavi. Dakle, nastavnici u manjem broju (3,3%) opisuju motivaciju i zainteresovanost učenika kroz različite motivišuće sadržaje (na primer, što zanimljivije predavanje, osvrt na zanimljivosti mimo knjige i stvari iz svakodnevnog života).

Sledeće značenje, koje nastavnici (2,6%) pripisuju motivaciji i opisuju u svojim odgovorima, odnosi se na vezu motivacije i interakcije nastavnika i učenika. Dakle, manji broj nastavnika smatra da je motivacija zavisna od interakcije nastavnika i učenika i zapravo, to uverenje odražava suštinu mogućnosti uticanja na nju. Dakle, nastavnici u neznatnom broju uviđaju zavisnost motivacije za učenje od načina i vrste interakcije između nastavnika i učenika.

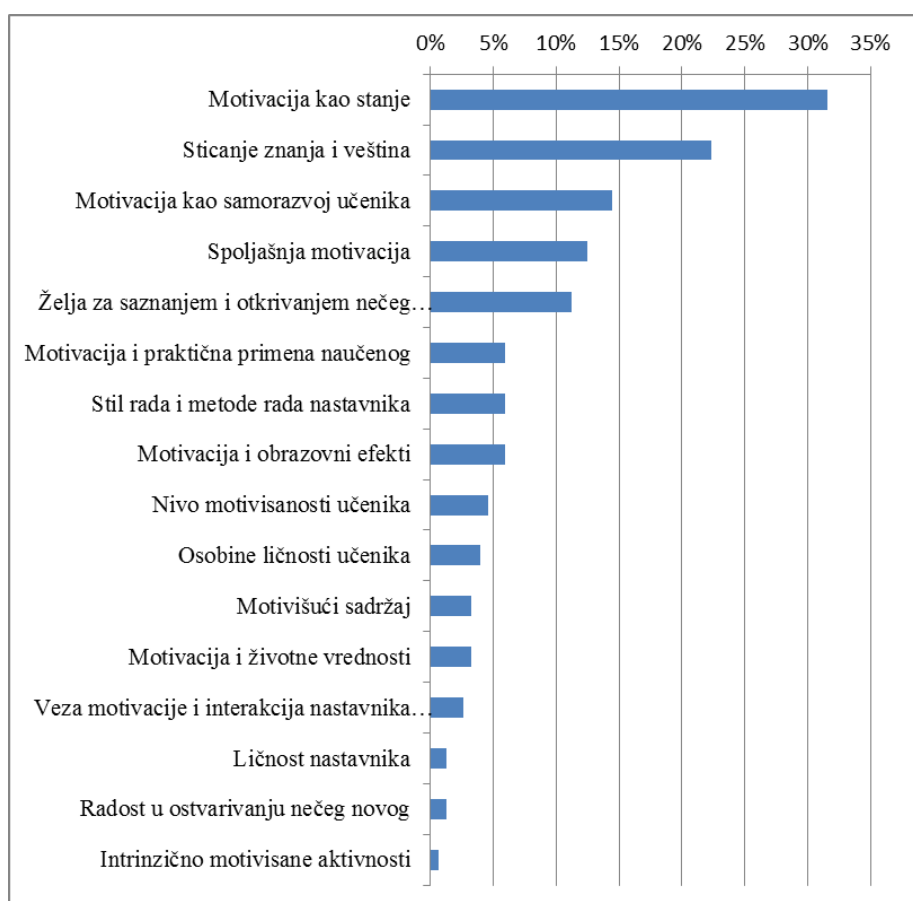
Frekvencijskom analizom odgovora nastavnika na otvoreno pitanje ustanovili smo da mali broj nastavnika ističe da je za motivaciju važna ličnost nastavnika (1,3%). Može se reći da nastavnici prednost daju svim drugima aspektima motivacije u odnosu na ličnost nastavnika, što upućuje na zaključak da nastavnici odvajaju osobine ličnosti od stila rada, metoda i sadržaja koji motivišu.

Zanimljivo je značenje koje ističe mali broj nastavnika (1,3%), a odnosi se na radost u ostvarivanju nečeg novog. Dakle, nastavnici zanemaruju važan aspekt motivacije, a to je emocionalna komponenta motivacije i značaj emocija za učenje. Može se reći da je ta vrsta oduševljena svojstvena savladavanju, realizaciji kompetencija ili potencijala, kao i saznanju nečeg novog.

Utvrđeno je da od ukupnog broja nastavnika, samo 0,7% nastavnika u opisima koje iznosi, motivaciju vezuje za intrinzično motivisane aktivnosti. Dakle, u neznatnoj meri nastavnici prepoznaju važnost unutrašnje motivacije i mogućnost razvijanja u nastavi. Ukoliko uporedimo vrednosti odgovora spoljašnje i unutrašnje motivacije možemo reći da je prema mišljenju nastavnika spoljašnja motivacija na vrhu lestvice značenja motivacije koje ističu nastavnici.

Tabela 13: Zastupljenost odgovora nastavnika

Značenja motivacije i zastupljenost u odgovorima nastavnika	%
Motivacija kao stanje: radoznalost, pokretačka snaga, želja, podsticaj, zainteresovanost, interesovanja, radoznalost i opuštenost, radost	31,6
Sticanje znanja i veština	22,4
Motivacija kao samorazvoj učenika	14,5
Spoljašnja motivacija	12,5
Želja za saznanjem, otkrivanjem nečeg novog	11,2
Motivacija i praktična primena naučenog	5,9
Stil rada i metode rada nastavnika	5,9
Motivacija i obrazovni efekti	5,9
Nivo motivisanosti učenika	4,6
Osobine ličnosti učenika	3,9
Motivacija i životne vrednosti	3,3
Motivišući sadržaj	3,3
Motivacija i interakcija nastavnika i učenika	2,6
Radost u ostvarivanju nečeg novog	1,3
Ličnost nastavnika	1,3
Intrinzično motivisane aktivnosti	0,7



Grafikon 1: Zastupljenost odgovora nastavnika

Kao što se može uočiti iz grafikona (Grafikon 1) najveći broj značenja motivacije odnosi se na opis motivacije kao pokretačke snage što je i osnovno značenje u brojnim

psihološkim definicijama motivacije. Potom sledi, opis usmerenosti motivacije na sticanje znanja i veština u nastavi. Osim tih značenja, uočava se začenje motivacije opisano kao usmerenost na samorazvoj učenika i motivacija koja dolazi spolja. Iz navedenih nastavnikovih opisa i značenja motivacije možemo zaključiti da nastavnici prepoznaju motivaciju kao proces, ali je usmerenost tog procesa iz njihove perspektive povezana sa sticanjem znanja i veština i nagrađivanjem tih pokazanih znanja. Zanimljivo je da rezultati drugih istraživanja (Lalić-Vučetić, 2007) pokazuju da se u školi najčešće nagrađuju pokazano znanje, uspešno rešenje zadatka u odnosu na nagrađivanje, na primer, socijalnog ponašanja. Takođe, uočljivo je (Grafikon 1) da su unutrašnja motivacija i intrinzično motivisane aktivnosti najmanje zastupljene u opisima nastavnika. Ovi rezultati ukazuju na određene tendencije u nastavnikovom shvatanju i razvijanju motivacije za učenje, što istovremeno ukazuje na potrebu usavršavanja nastavnika i unapređivanja njegove prakse u skladu sa nizom različitih teorijskih i praktičnih saznanja o mogućnostima razvijanju motivaciji za učenje.

1.2. Elaboriranost odgovora nastavnika o značenju koja nastavnici pripisuju motivaciji za učenje

Nakon formiranja kategorija i razvrstavanja odgovora u te kategorije kojima su iskazana značenja nastavnika o motivaciji, pristupilo se analizi elaboriranosti odgovora, dakle u kom nivou su opisani. Rezultati istraživanja pokazuju da su odgovori nastavnika u najvećoj meri elaborirani u jednoj reči (34,9%), potom sa dve reči (27%). Najveći broj reči kojima nastavnici opisuju motivaciju ustanovljen je u najmanjem procentu (0,7%).

Tabela 14: Elaboriranost odgovora nastavnika

Broj reči	<i>f</i>	%
,00	39	25,7
1,00	53	34,9
2,00	41	27,0
3,00	14	9,2
4,00	4	2,6
6,00	1	,7
Ukupno	152	100,0

Da bismo ispitali potencijalne razlike među nastavnicima, u nivou elaboriranosti odgovora kojima su opisivali motivaciju za učenje, uzeli smo u obzir nivo formalnog obrazovanja nastavnika, godine radnog staža i godine provedene u školi u kojoj rade (Tabela 15). Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost godina starosti nastavnika i elaboriranosti odgovora ($r=.160$, $p=.050$). Takođe, ustanovljena je značajna povezanost elaboriranosti odgovora i godina radnog staža ($r=.161$, $p=.047$). Dakle, može se reći da elaboriranost odgovora korelira sa godinama radnog staža, što je duži radni staž, odgovor je kompleksniji.

Tabela 15: Korelacija elaboriranosti odgovora nastavnika

KORELACIJE		
Nastavnici		Elaboriranost odgovora
Godine starosti	Pirsonova korelacija	,160*
	Sig. (2-tailed)	,050
	N	150
Formalno obrazovanje	Pirsonova korelacija	-,111
	Sig. (2-tailed)	,173
	N	152
Godine radnog staža	Pirsonova korelacija	,161*
	Sig. (2-tailed)	,047
	N	152
Koliko dugo rade u školi	Pirsonova korelacija	,094
	Sig. (2-tailed)	,251
	N	152

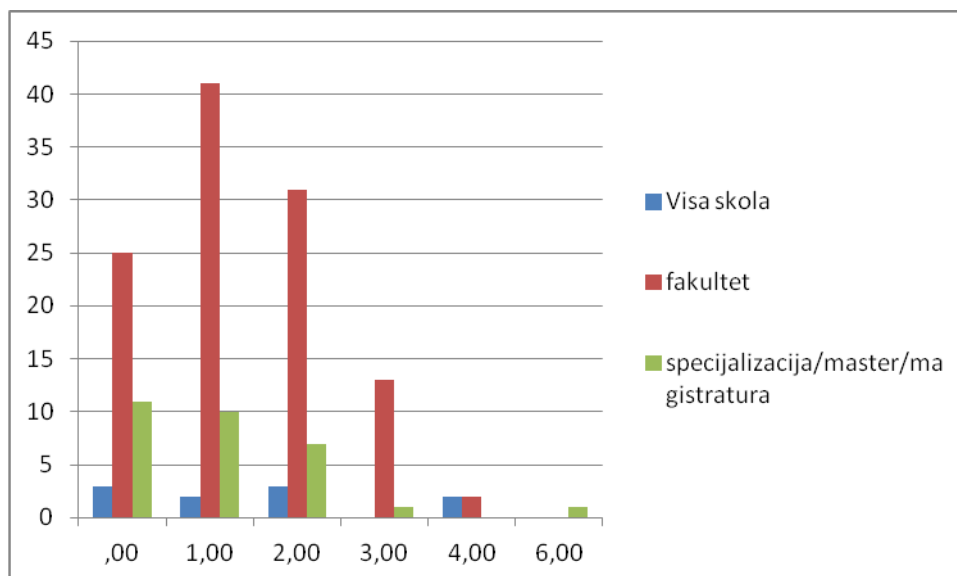
1.3. Povezanost obrazovanja nastavnika i elaboriranosti odgovora o motivaciji za učenje

Pretpostavili smo da nivo obrazovanja nastavnika utiče na stečena znanja i stavove u odnosu prema fenomenu motivacije, te da viši nivo obrazovanja daje mogućnost sagledavanja problema razvijanja motivacije kao složenog i višedimenzionalnog problema. Smatrali smo da će nastavnici sadržajnijim elaboriranjem odgovora doprineti

rasvetljavanju nastavnikove perspektive u opisu motivacije i značenjima kojima im pripisuju. U daljoj analizi zanimalo nas je da li postoje razlike u odgovorima nastavnika prema nivou elaboriranosti tih odgovora (Tabela 16). Ustanovljeno je da postoji blaga tendencija da najobrazovaniji nastavnici (sa specijalizacijom) daju manje iscrpne odgovore ($\chi^2=22.29$, $V=.027$, $p=.01$). Dakle, nastavnici sa višim stepenom obrazovanja daju manje iscrpne i sadržajne odgovore o motivaciji, ili, čak, uopšte ne odgovaraju. Nastavnici sa završenim fakultetom u većoj meri iscrpno i sadržajno opisuju motivaciju učenika i prepoznaju ključne tačke u njenom podsticanju u nastavi. Postavlja se pitanje uspostavljanja sistema profesionalnog razvoja nastavnika, kao i pitanje motivacije nastavnika da ekspliciraju određene sadržaje i probleme vezane za nastavu, a koje su od značaja za sam vaspitno-obrazovni proces.

Tabela 16: Formalno obrazovanje i stepen elaboriranosti odgovora nastavnika

Nivo obrazovanja nastavnika		Elaboriranost odgovora						Ukupno
		,00	1,00	2,00	3,00	4,00	6,00	
Formalno obrazovanje	Viša skola	3	2	3	0	2	0	10
	Fakultet	25	41	31	13	2	0	112
	Specijalizacija /master/ magistratura	11	10	7	1	0	1	30
Ukupno		39	53	41	14	4	1	152



Grafikon 2: Formalno obrazovanje i stepen elaboriranosti odgovora

1. KAKO NASTAVNICI OPAŽAJU PRIRODU, ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE

Kvalitativno istraživanje usmereno na prikupljanje podataka o stavovima, uverenjima i iskustvima nastavnika i učenika o prirodi i značenjima motivacije i postupcima kojima se motivacija podstiče pokazalo je da su nastavnikovi postupci u podsticanju motivacije za učenje opažaju kao veoma važni za razvoj i negovanje motivacije za učenje i iz perspektive ispitivanih učenika i iz perspektive ispitivanih nastavnika.

U drugoj fazi istraživanja, kvantitativnim metodama, nastojali smo da ispitamo na većem uzorku kako nastavnici osnovnih škola i učenici osmog razreda osnovnih škola opažaju značaj motivacije za učenje, kakve stavove imaju o tome i koji se od nastavnikovih postupaka u podsticanju motivacije za učenje primenjuju u nastavi.

2.1. Latentna struktura stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školi

Kako bi bila ispitana latentna struktura nastavničkih stavova o prirodi i značaju motivacije za učenje u školskom kontekstu, izvršena je faktorska analiza nad stavkama uključenim u skalu procene u Instrumentu za nastavnike. Primenjena je metoda glavnih komponenti sa Varimax rotacijom. Nakon analize više faktorskih solucija, izdvojeno je 10 latentnih dimenzija (faktora) koji ukupno objašnjavaju 55.23% varijanse početnog skupa stavki (Tabela 17). U tabelama od broja 18 do broja 27 prikazani su isečci iz matrice faktorskog sklopa.

Tabela 17: Parametri desetofaktorske solucije

Komponente	Inicijalna solucija			Rotirana solucija		
	Svojtvena vrednost	% varijanse	Kumulativni % varijanse	Svojtvena vrednost	% varijanse	Kumulativni % varijanse
1	19,36	18,79	18,79	16,40	15,92	15,92
2	9,45	9,18	27,97	8,32	8,07	24,00
3	7,53	7,31	35,29	8,06	7,82	31,83
4	4,22	4,09	39,39	4,47	4,34	36,17
5	3,04	2,95	42,34	4,24	4,12	40,29
6	2,95	2,86	45,20	3,74	3,63	43,93
7	2,77	2,69	47,90	3,06	2,97	46,90
8	2,68	2,61	50,51	3,04	2,96	49,86
9	2,47	2,40	52,92	2,76	2,68	52,55
10	2,38	2,31	55,23	2,76	2,68	55,23

U tabeli 17 prikazani su procenti varijanse koja objašnjava svaki pojedinačni faktor, kao i ukupan procenat varijanse koju objašnjava dobijeno desetofaktorsko rešenje. Dobijeni faktori reprezentuju različite aspekte nastavničkih shvatanja prirode i značaja učeničke motivacije za učenje kao i njihov odnos prema različitim načinima podsticanja motivacije u nastavi. Utvrđena faktorska struktura odražava strukturu stavova nastavnika o fenomenu učeničke motivacije za učenje. Kako je reč o kompleksnoj strukturi i velikom broju faktora od kojih polovina može da objasni relativno male procente varijanse, ne iznenađuje kompleksnost faktorskog rešenja.

Prvi faktor iz ove skale je najsloženiji i najsadržajniiji, i kao takav objašnjava najveći procenat varijabiliteta svih iskaza. Nazvan je “*Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika*”. Iako je sam pojam motivacije višeslojan i sadrži različite dimenzije, za prvi faktor možemo pretpostaviti da su uverenja i percipirana ponašanja grupisana u ovom faktoru od ključnog značaja za sliku koju nastavnici imaju o značaju motivacije i načinima nastavnikovog podsticanja u nastavi.

Tabela 18: Sadržaj prvog faktora

<i>Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika</i>	<i>r</i>
Važno je da nastavnik podrži učenika da napreduje u odnosu na sebe i svoj prethodni rezultat, a ne samo u odnosu na drugog učenika	,800
Kod učenika je važno razvijati navike i tehnike učenja	,785
Nastavnik može učenike da zainteresuje nekim filmom, eksperimentom, da im pročita nešto blisko njihovom iskustvu	,778
Da bi učenike motivisao nastavnik treba da objasni učenicima značaj i smisao onoga što uče	,772
Nastavnik treba da se bavi primerima iz učenikovog iskustva (gde ste bili, šta ste videli, koliko se to razlikuje) i na taj način podstiče njihovu slobodu mišljenja	,771
Nastavnik treba da je rasterećen i koncentrisan, da isprobava razne veštine u nastavi	,769
Da bi motivisao učenike nastavnik treba da razvija sopstveni uvid u to kako je čas protekao i koliko je bio zanimljiv	,767
Primena znanja i naučenog je važna za podsticanje učenikove motivacije	,753
Nastavnik koji zna da motiviše učenike razvija korektene odnose sa učenicima	,735
Nastavnik treba da pomogne učeniku da ne odustane kada naiđe na problem i podržava ga i kada pogreši	,735
Neophodno je da nastavnici kritički preispituju svoj način rada na času i ostavljaju prostor za novine	,733
Nastavnik motivaciju može podsticati diskusijom i postavljanjem pitanja na času	,732
Nastavnik koji zna da motiviše učenike pre svega uvažava potrebe i interesovanja učenika i njihove različitosti u načinu učenja i izražavanja	,725
Laboratorijske vežbe, eksperimenti, merenje su dobri načini motivisanja učenika	,715
Problemski, istraživački pristup u nastavi je prirodan put saznavanja koji razvija motivaciju za učenje	,710
Nastavnik treba da podstiče samostalne zadatke što zahteva od učenika odgovornost, ali i utiče na njihovo samopouzdanje	,702
Primena humora u nastavi je dobar način da se učenici motivišu	,692
Važno je da sami učenici postavljaju pitanja i pronalaze, otkrivaju odgovore na času	,682
Za motivaciju je važno kako nastavnik započinje čas (na primer, postavljanjem pitanja, šalom, nekom nedoumicom...)	,661
Da bi nastavnik razvijao motivaciju učenika treba da se detaljno priprema za čas (materijal, sadržaj, primere, različite metode i tehnike rada)	,652
Nastavnik motivaciju razvija postavljanjem jasnih ciljeva i zahteva u nastavi	,651
Tematsko planiranje u nastavi podstiče motivaciju za učenje	,645
Motivisanje zahteva što više oglada u kojima učenici učestvuju	,632
Zajedničko istraživanje nastavnika i učenika je način motivisanja učenika	,626
Motivisati učenike moguće je i namernim postavljanjem pogrešne pretpostavke kako bi ih nastavnik naveo na razmišljanje	,592
Unutrašnja motivacija doprinosi većoj odgovornosti, ulaganju napora i istrajnosti u situacijama učenja	,534
Dobar način motivisanja je davanje prilike i mogućnosti da sami učenici formulišu pitanja, organizuju grupe, ocenjuju svoje radove i odgovore na času	,518
Razvijanje unutrašnje motivacije doprinosi osamostaljivanju učenika u savladavanju brojnih izazova savremenog doba i jačanju učenikovih kompetencija	,516
Nastavnik može da utiče na motivaciju i da je razvija	,454
Unutrašnja motivacija utiče na učenikovo kreativno rešavanje zadataka	,419
Motivacija je praćena i emocijama, učenik oseća radost i oduševljenje kada nešto novo sazna	,411
Razvoj unutrašnje motivacije za učenje čini osnovu zadovoljstva u radu i osnovu učenja i napredovanja učenika u nastavi	,378
Primena grupnog rada u nastavi je dobar način motivisanja učenika	,374
Učenici su motivisani za učenje kada razumeju gradivo	,348
Razvoj unutrašnje motivacije za učenje podrazumeva neformalan odnos prema radu, otkrivanje novih načina rada i kreativnost nastavnika	,328

Analizirajući rezultate istraživanja može se uočiti da je sadržaj prvog faktora u najvećoj meri zasićen stavkama o nastavniku koji podržava napredovanje učenika u odnosu na sposobnosti, ali i to da je važno razvijati navike i tehnike učenja. Takođe, prepoznaje se ideja o mogućnostima da se učenici zainteresuju i motivišu i to filmom ili eksperimentom što pretpostavlja oslanjanje na učenikovo iskustvo. Od velikog značaja je objašnjavanje smisla onog što se uči na času, u nastavi, jer se dovođenjem u vezu ciljeva nastave i iskustva učenika može podstaći razvoj mišljenja učenika u nastavi. Takođe, ovaj faktor je zasićen tvrdnjama o određenim svojstvima nastavnika koji može da razvija motivaciju za učenje. Ističe se da takav nastavnik treba da je rasterećen i koncentrisan, da isprobava različite veštine na času i da razvija uvid u sopstveni rad. Može se reći da je ova pretpostavka veoma važna za motivaciju u nastavi, jer samorefleksija nastavnika o sopstvenom ulaganju, naporu i realizaciji rada može rezultirati uspehom i dovesti do promena u nastavi. Naime, to je vrsta učenja za samog nastavnika i pretpostavlja jedan dugotrajan i složen proces učenja i samoučenja. Zanimljivo je istaći da dalji opis i analiza zasićenosti sadržaja u prvi plan ističe one kvalitete nastave koji daju smisao učenju i predstavljaju dugoročnije efekte naučenog. Pre svega, ističe se primena znanja i naučenog, mogućnost učenja iz grešaka, kritičko preispitivanje načina rada nastavnika što će omogućiti otvorenost za novine i izbeći ili bar, u izvesnoj meri smanjiti rutinu i formalnost. Dakle, prepoznatljiva je jedna vrsta podržavajućeg i ohrabrujućeg odnosa nastavnika prema učenicima koji promišlja o svojim nastavnim postupcima. Tome u prilog govore i ostale tvrdnje kojim je zasićen ovaj prvi faktor, a koje se odnose na konkretne oblike rada na času koji podstiču motivaciju za učenje. Navodi se diskusija i postavljanje pitanja kao nezaobilazan element razvijanja motivacije, što govori o nastavniku koji usmerava učenje kroz razmenu mišljenja, dijalog, saradnju. Takav nastavnik je podržavajući u odnosu na učenike i podstiče autonomiju učenika i prema mišljenju naših ispitanika poštuje različitost učenika u načinima učenja i izražavanja.

Kao što se može uočiti iz tabele 19, drugi faktor nalazi se u gupi faktora koji objašnjavaju nešto veći procenat varijanse, pa možemo tvrditi da j ovde reč o jednom od centralnijih aspekata nastavničkog stava o problemu učeničke motivacije za učenje. Ovaj faktor obuhvata nastavnikovu procenu stepena motivisanosti učenika za učenje, kao i nastavnička uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika, pa je nazvan *“Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika”*.

Tabela 19: Sadržaj drugog faktora

<i>Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika</i>	r
Učenici su zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi	,788
Učenici dolaze nespremni na čas	,746
Učenici su skloni da odlažu učenje koliko god je to moguće	,739
Učenici doživljavaju učenje kao nešto odvojeno od svakodnevnog života	,716
Smatram da učenici nisu naviknuti da se udubljuju u gradivo i da razmišljaju	,693
Učenici sa podsmehom gledaju na učenike koji redovno uče	,681
Učenici su neodgovorni i ne žele da uče	,669
Učenici su nezainteresovani za čas i dosadno im je	,666
Učenje se najčešće svodi na učenje lekcija i prepričavanje	,642
Učenici remete disciplinu i ne prate ono što nastavnik radi na času	,623
Učenike je teško zainteresovati za učenje	,619
Učenici unapred odustaju od učenja jer nemaju jasan cilj i "put" saznavanja, otkrivanja i rešavanja problema u toku učenja	,619
Učenici znaju kako se uči, organizovani su i sistematični	-,566
Učenici su motivisani za učenje na času	-,520
Učenike uglavnom zanima ocena koju će dobiti	,476
Učenici znaju da planiraju vreme za učenje i postavljaju prioritete	-,447
Oduševljenje novim saznanjima je intenzivnije i prisutnije na mlađem školskom uzrastu u odnosu na stariji školski uzrast	,373
Nastavnik ne može da razvija motivaciju za učenje, jer je za to odgovoran učenik	,361

Sadržaj drugog faktora odnosi se na nastavnikovo opažanje stepena motivisanosti učenika i razloga nemotivisanosti. Sadržaj drugog faktora u najvećoj meri je zasićen stavkom o zainteresovanosti učenika za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi. To opažanje povlači za sobom pitanje šta je to privlačno u svim drugim vrstama aktivnosti van škole što ih svakako motiviše za bavljenje tim aktivnostima. Dakle već u prvoj tvrdnji izražen je određen stepen nezainteresovanosti učenika za školu i učenje. U daljoj analizi drugog faktora može se uočiti da je sadržaj zasićen stavkama koje opisuju ponašanje nezainteresovanog učenika, odnosno na neki način izdvaja se skup svojstava koji čine elemente niske motivacije ili potpuno odsustvo motivacije (učenici dolaze nespremni na čas, odlažu učenje, učenje doživljavaju kao odvojeno od svakodnevnog života). Može se reći da ove tvrdnje upućuju na jednu vrstu prinude koju izaziva škola i učenje. Stavke reprezentativne za drugi faktor su i one koje govore o učenikovim navikama i tehnikama učenja. Ističe se da učenici nisu naviknuti da se udubljuju u gradivo i da razmišljaju. Može se reći da zastupljenost nastave koja ne angažuje učenika povećava stepen nemotivisanosti učenika (Jang, Reeve, Deci, 2010). Takođe, sadržaj je zasićen i tvrdnjom koja ističe socijalni kontekst učenja i reakciju nezainteresovanih učenika u odnosu prema učenicima koji su motivisani za učenje i nastavu. Motivisani učenici su na izvestan način ismejani i njihovo ponašanje nije

visoko vrednovano. Dalje, slede tvrdnje koje opisuju karakteristike učenika u odnosu prema učenju (učenici su neodgovorni i ne žele da uče, nezainteresovani su za čas i dosadno im je). Sadržaj drugog faktora obuhvata i razloge nezainteresovanosti učenika za učenje. Izdvaja se kao visoko zasićena tvrdnja u kojoj nastavnici kao glavni razlog nezainteresovanosti učenika pripisuju načinu učenja koji podrazumeva učenje lekcija i prepričavanje što govori o formalnom odnosu prema nastavi i odsustvu izazova i zanimljivih sadržaja. Najčešće se nezainteresovanost učenika dovodi u vezu i sa remećenjem discipline na času i odsustvom želje da se prati ono što nastavnik govori i radi. Ovakvu sliku o stepenu motivisanosti upotpunjuje i stavka o proceni nastavnika da je učenike teško zainteresovati za učenje. To povlači pitanje fleksibilnosti nastave, pripreme za nastavu i čas, preispitivanje i pronalaženje optimalnih rešenja za učenike, dakle pretpostavlja shvatanje nastave kao nešto što je moguće menjati i realizovati različitim ulogama nastavnika, ne kao puka forma koja zavisi od početne motivacije učenika. Ta vrsta „težine“ koju nastavnici navode podrazumeva samoaktuelizaciju i ličnu motivaciju samog nastavnika uz uvažavanje svih okolnosti i složenu interakciju nastavnika i učenika. Drugi deo sadržaja drugog faktora zasićen je tvrdnjama u kojima nastavnici vide razloge nemotivisanosti učenika za učenje. Nastavnici su prepoznali fenomen odustajanja od učenja i razloge tome vide u tome što učenici nemaju jasan cilj učenja i vođen tok saznavanja koji bi ih putem otkrivanja i rešavanja problema uveo u proces učenja. Dakle, za ovaj način učenja neophodan je nastavnik koji je istovremeno i mentor učenicima i vodi proces učenja i saznavanja. U prilog ovoj percepciji nastavnika je i tvrdnja koja potvrđuje da učenici ne znaju kako se uči, da nisu sistematični i organizovani. Pošto su u uzorku nastavnici predmetne nastave onda ova situacija ističe zapažanje nastavnika o nerazvijenosti osnovnih radnih navika koje stiču u mlađim razredima. Gledano u celini, učenici nisu motivisani za učenje na času i uglavnom ih zanima ocena koju će dobiti.

U analizi rezultata istraživanja izdvaja se još jedna tvrdnja kojom je zasićen sadržaj drugog faktora, a ona se odnosi na osobine učenika i povezanost sa radnim navikama (učenici ne znaju da planiraju vreme za učenje i da postavljaju prioritete. Poslednje dve tvrdnje kojima je zasićen sadržaj drugog faktora odnose se na stav nastavnika da je oduševljenje novim saznanjima intenzivnije i prisutnije na mlađem školskom uzrastu u odnosu na stariji školski uzrast. Naravno, ova vrsta oduševljenja pretpostavlja prirodnu radoznalost deteta na mlađem školskom uzrastu i gubi se sa

prelaskom u više razrede. Postavlja se pitanje koji su to faktori u nastavi koji dovode praktično do opadanja motivacije. Ipak, treba imati u vidu da opredeljenje nastavnika za ovu tvrdnju otkriva drugu vrstu problema, a to je da se motivacija učenika starijih razreda posmatra kao nešto dato, što nema veze sa uticajem nastave i nastavnika. To potvrđuje i sledeća tvrdnja koju nastavnici iz uzorka izdvajaju i gde razvijanje motivacije za učenje pripisuju isključivo učeniku kao nekom ko je odgovoran za to. Dakle, nastavnici smatraju da je motivacija rezultat učenikovog angažovanja u školi i učenju. Kada poredimo sadržaj prvog i drugog faktora može se reći da postoji izvesna komplementarnost stavova koji reprezentuju nastavnikovo opažanje motivacije učenika za učenje. Dok je u prvom faktoru sadržaj zasićen konkretnim načinima razvijanja motivacije, drugi faktor je zasićen tvrdnjama o proceni stanja u školi i nastavi kada je reč o motivaciji. Nastavnici opažaju fenomen motivacije kao niz direktnih i indirektnih veza između nastavnih metoda, ličnosti nastavnika, načina komunikacije nastavnika i učenika što čini sadejstvo različitih faktora koji doprinose razvijanju motivacije. Ipak, u sadržaju drugog faktora, kada je reč o proceni stanja, nastavnici vide uzroke loše motivacije u samom učeniku i njemu pripisuju odgovornost. To znači da isključuju ili minimiziraju ličnu odgovornost i angažovanje u nastavi. Dakle, može se reći da nastavnici na nivou opažanja značaja prepoznaju sve neophodne elemente motivacije i postupke kojima je moguće razvijati i podsticati, ali na nivou konkretnih situacija u realnosti odgovornost prenose na učenika, njegove osobine i sistem vrednosti za koji smatraju da je izvan samih nastavnika. Dakle, nastavnici mogućnost za drugačije stanje, za veću motivisanost vide rešenje, ali samo uz angažovanje učenika.

Treći faktor predstavlja poslednji iz skupa faktora koji objašnjavaju nešto veći procenat varijanse i koji se mogu smatrati širim dimenzijama nastavničkih stavova o učenjskoj motivaciji za učenje. Reč je o stavu koji bez izuzetka grupiše stavke koje se odnose na nastavničke samoprocene učestalosti aktivnosti usmerenih na podsticanje motivacije za učenje kod učenika. Ovaj faktor je nazvan “*Podsticanje učenjske autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi*” (Tabela 20).

Tabela 20: Sadržaj trećeg faktora

<i>Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi</i>	r
Čak i kada je učenicima lakše da im ponudim rešenje problema, čekam da sami dođu do njega	,806
Podstičem učenike da na različite načine rešavaju probleme, čak iako na tom putu prave greške	,799
Podstičem učenike da analiziraju i definišu problem	,792
Podstičem učenike da ispituju različite mogućnosti i eksperimentišu	,791
Podstičem učenike da predstavljaju i razrađuju svoje ideje na času	,786
Nakon čitanja nekog teksta ili rešavanja zadatka, podstičem učenike da postavljaju pitanja, izvode zaključke i diskustuju o problemu	,770
Kada učenici završe rad na nekom problemu/zadatku, podstičem ih da razmišljaju o dobrim i lošim stranama rešenja koje su primenili	,749
Uvažavam učenikova predznanja i različite načine učenja	,567
Kada učenik naiđe na teškoću ili prepreku u radu, ohrabrujem ga da samostalno pronađe načine kako da se s tim izbori	,551
Isprobavam nove ideje u nastavi zajedno sa drugim nastavnicima	,547
Ukazujem učeniku na njegove potencijale i podstičem ga da ih razvija	,537
Smišljam nove načine rada u nastavi	,474
Na svakom času odvojim vreme za pitanja i dodatna interesovanja učenika	,444
Na mojim časovima trudim se da povežem gradivo sa oblastima i temama koje interesuju učenike	,403

U sadržaju trećeg faktora stavka sa najvećim zasićenjem odnosi se na situaciju učenja u kojoj nastavnik čak i kada je učenicima lakše da im ponudi rešenje problema, čeka da sami dođu do njega, što podrazumeva situaciju otkrivanja i podržavanje u nastavi različitih ideja učenika i različitih načina rada. I u sadržaju ovog faktora pojavljuje se stavka koja ispituje da li nastavnici podržavaju učenikova rešenja koja mogu biti i pogrešna jer smatraju da je to dobar način učenja. Stavke koje imaju približnu zasićenost u sadržaju ovog faktora odnose se na strategije učenja koje nastavnik primenjuje na času, a koje podstiču motivaciju za učenje (*Podstičem učenike da analiziraju i definišu problem, Podstičem učenike da ispituju različite mogućnosti i eksperimentišu*). U daljoj analizi sadržaja ovog faktora ističu se stavke koje se isto odnose na strategije učenja (*Podstičem učenike da predstavljaju i razrađuju svoje ideje na času, Nakon čitanja nekog teksta ili rešavanja zadatka, podstičem učenike da postavljaju pitanja, izvode zaključke i diskustuju o problemu, Kada učenici završe rad na nekom problemu/zadatku, podstičem ih da razmišljaju o dobrim i lošim stranama rešenja koje su primenili*), ali koje istovremeno naglašavaju aktivnost učenika i nastavnika koji podržava autonomiju učenika. Dakle, reč je o nastavniku koji pomaže i podržava proces učenja i podstiče učenike da osmisle i izraze svoje lične strategije učenja koje su u direktnoj vezi sa agažovanošću na zadacima i razvijanjem motivacije

za učenje. Takođe, u ovaj stil ponašanja nastavnika uklapa se i sledeća stavka, a koja podrazumeva negovanje i podsticanje situacija u kojima će učenici kada završe rad na nekom problemu/zadatku biti podstaknuti da razmišljaju o dobrim i lošim stranama rešenja koje su primenili. Od učenika se očekuje da pokaže izvesnu spretnost i razvija načine argumentovanja, što podrazumeva razvijanje sopstvenog mišljenja, uvida i odgovornosti za svoje stavove. Dakle, s jedne strane se podstiče sloboda mišljenja i samostalnost, a s druge strane svest o dobrim i lošim stranama mogućih izbora. Takođe, sadržaj je zasićen stavkama koje se odnose na nastavnikovo uvažavanje učenikovih različitih predznanja i načina učenja, kao i nastavnikov način podrške koji podrazumeva ohrabrenje samostalnosti prilikom izbora i istrajnosti pred preprekama, što su odlike motivisanog ponašanja. U sadržaj ovog faktora ulazi i tvrdnja koja se odnosi na nastavnikovo isprobavanje novih ideja u nastavi zajedno sa drugim nastavnicima. Može se reći da su to, najčešće, nastavnici koji sarađuju sa drugima i otvoreni su za drugačija i nova iskustva. Ovakvim pristupom nastavi, nastavnici su spremni da ukažu učeniku na njegove potencijale i da podstiču njihov razvoj što je iskazano u poslednjoj ispitivanoj stavci. Ovaj tip nastavnika nastoji da misaono aktivira učenike u procesu učenja i nastoji da podstiče inicijativu i angažovanost učeniika.

Četvrti i peti faktor objašnjavaju nešto manje varijanse nastavničkih uverenja o učeničkoj motivaciji za učenje nego što to čine prethodni faktori. Četvrti faktor se odnosi na tradicionalni rad nastavnika što govori o jednoj vrsti direktivnog stila ponašanja nastavnika u nastavi i dominantnosti načina učenja koji stavlja naglasak na nastavnika. Ovaj faktor je nazvan *“Ponašanja nastavnika koja ne podstiču razvoj učeničke motivacije za učenje: usmerenost na tradicionalnu pedagogiju i odsustvo fleksibilnosti”*.

Tabela 21: Sadržaj četvrtog faktora

<i>Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada</i>	<i>r</i>
Primenjujem klasično predavanje na času jer je, uprkos svim inovacijama u nastavi, najbolji oblik rada	,692
Insistiram da se učenici pridržavaju udžbenika i beležaka sa časa	,684
Uglavnom predajem jer nemam vremena za druge načine rada	,626
Organizujem rad u grupama na času	-,587
Na časovima nemam vremena da razgovaram sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo	,580
Kada obrađujem novo gradivo ne pružam učenicima priliku da razgovaraju o temi, jer moram da ispredajem ono što treba da znaju	,565
U nastavi insistiram na ponavljanju nastavnih sadržaja jer je to najbolji način da učenici nešto nauče	,542
Osnovni zadatak nastavnika je da realizuje nastavni program, a ne da se bavi motivisanjem učenika za učenje	,388
Koristim elemente igre za obradu nastavnih sadržaja	-,354
Organizujem istraživački rad učenika u vezi sa nastavnim sadržajima (izvođenjem eksperimenata, rad u laboratoriji ili na terenu, rad na tekstu, poseta institutima, arhivama, galerijama i muzejima, konsultacije, projekti)	-,289

U sadržaju četvrtog faktora stavke sa najvećim vrednostima su one koje opisuju rigidnog nastavnika koji u nastavi primenjuje klasično predavanje i insistira da se učenici pridržavaju udžbenika i beležaka sa časa. Stavka koja je, takođe, reprezentativana prema svojim vrednostima, za četvrti faktor ističe nastavnika koji uglavnom predaju na času zato što nemaju vremena za druge načine rada. Dakle, u opisu ove tvrdnje prepoznaje se nastavnikovo poricanje odgovornosti za izbegavanje svih drugih mogućnosti koje dozvoljava program i plan rada, kao i mnoštvo različitih načina motivisanja učenika koje su izbegli na ovaj način. Zasićenost faktora sledećim sadržajima govore o tome da nastavnik koji nije fleksibilan i koji se drži samo predavanja kao načina rada ustvari vrlo često izbegava organizovanje grupnog rada na času, ne bavi se nivoom do koga su učenici nešto razumeli i savladali, i uopšte, malo je prilika za učenikovo angažovanje na času. Tome u prilog govore i ostale tvrdnje kojim je zasićen ovaj faktor, a koje se odnose na ponavljanje nastavnih sadržaja (*Na časovima nemam vremena da razgovaram sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo, Kada obrađujem novo gradivo ne pružam učenicima priliku da razgovaraju o temi, jer moram da ispredajem ono što treba da znaju, U nastavi insistiram na ponavljanju nastavnih sadržaja jer je to najbolji način da učenici nešto nauče*). Poslednje tri stavke sa najnižim vrednostima, praktično dopunjuju sliku o „tradicionalnoj nastavi“ i u prvi plan ističu da je zadatak nastavnika da realizuje nastavni program a ne da se bavi motivisanjem učenika za učenje. Ovakav stil ponašanja nastavnika podrazumeva

odsustvo novina u radu na času i nizak stepen fleksibilnosti kada je reč o inovacijama, izazovima na času. Tome u prilog govore i poslednje dve tvrdnje sadržaja kojim je zasićen četvrti faktor i odnosi se na primenu različitih nastavnih metoda i oblika rada i pružanje mogućnosti učeniku da na različite načine usvaja sadržaje nastave i realizuje svoje potencijale (*Ne koristim elemente igre za obradu nastavnih sadržaja; Ne organizujem istraživački rad učenika u vezi sa nastavnim sadržajima (izvođenjem eksperimenata, rad u laboratoriji ili na terenu, rad na tekstu, poseta institutima, arhivama, galerijama i muzejima, konsultacije, projekti)*). Dakle, u sadržaju četvrtog faktora većinom su zastupljene stavke u kojima nastavnik ne podržava autonomiju učenika, što znači da se nastavnici radije kreću ustaljenim šemama u želji da zadovolje formu i ispune nastavni plan i program.

Peti faktor objašnjava jednu vrstu pozitivne orijentacije nastavnika na olakšavanje procesa učenja i usmerenost na potrebe učenika koje će rezultirati uspehom. U ovom faktoru su sadržani određeni koraci koji podrazumevaju povratnu informaciju učeniku o njegovoj uspešnosti i očekivanjima nastavnika, definisani kriterijumi u situacijama učenja i nastavnikova psihološka podrška učenicima. Faktor je nazvan „*Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje*“.

Tabela 22: Sadržaj petog faktora

<i>Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje</i>	<i>r</i>
Navodim primere iz stvarnog života i povezujem sa gradivom u školi	,745
Koristim svaku priliku da pohvalim učenike i istaknem ono što je dobro u njihovom radu	,645
Trudim se da učenicima objasnim kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče	,577
Nagrađujem radoznalost i zainteresovanost učenika za ono što se uči	,544
Uključenost roditelja u nastavu utiče na učenikovu motivaciju za učenje	,497
Pokšavam da detaljno objasnim šta nije bilo dobro u odgovoru učenika	,495

Sadržaj petog faktora čini šest stavki od kojih je sa najvećim zasićenjem stavka koja se odnosi na način rada nastavnika. Ta stavka opisuje nastavnika koji nastoji da poveže iskustvo deteta i sadržaje koje uče u školi kako bi istakli i praktični značaj gradiva koje učenici uče (*Navodim primere iz stvarnog života i povezujem sa gradivom u školi*). Značenje preostalih tvrdnji implicira nastavnika koji je spreman da istakne sve što je dobro u radu učenika, da objasni kriterijume ocenjivanja i da nagradi radoznalost i zainteresovanost učenika za učenje. Dakle, reč je o nastavnikovim postupcima koji

podstiču spoljašnju motivaciju za učenje i koji na taj način nastoji da kreira pozitivnu atmosferu za učenje. Sadržaj petog faktora zasićen je tvrdnjom u kojoj nastavnici izražavaju potrebu da uključe roditelja u nastavu što bi uticalo na učenikovu motivaciju. Dakle, nastavnici opažaju roditelje kao jedan od elemenata koji će obezbediti neophodne uslove za razvijanje motivacije. Takođe, ovu sliku upotpunjuje i poslednja stavka koja opisuje nastavnika koji pokušava da detaljno objasni šta nije bilo dobro u odgovoru učenika.

Šesti faktor se odnosi na uverenja o značaju motivacije za učenje i druga ponašanja značajna za nastavu i učenje. S jedne strane je nedovoljna motivacija koja može rezultirati brojnim nedisciplinovanim ponašanjima, dok je s druge strane prepoznavanja značaja visoke motivacije koja utiče na dalje ishode u obrazovanju. I u ovom faktoru sadržaj je zasićen tvrdnjama koje sugerišu da je nastavnik važan za razvijanje motivacije, odnosno njegov način rada na času i njegova otvorenost za novine. U sadržaju šestog faktora nalazi se i tvrdnja koja ističe da je za uspeh u učenju važna radoznalost i zainteresovanost za učenje, što se posmatra kao svojstvo ili osobina učenika. Šesti faktor nazvan je „*Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje*“.

Tabela 23: Sadržaj šestog faktora

<i>Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje</i>	<i>r</i>
Nedovoljna motivacija može da utiče na nedisciplinovana ponašanja koja remete nastavu i život u školi	,522
Visoka motivacija utiče na nastavak obrazovanja učenika	,504
Način rada nastavnika na času važan je za razvoj motivacije učenika	,495
Otvorenost nastavnika za novine (inovacije) može da podstakne razvoj učenikove motivacije	,479
Za uspeh u učenju važna je radoznalost i zainteresovanost za učenje	,414

Zanimljivo je da se faktorskom analizom izdvojio faktor koji grupiše tvrdnje oko još jednog važnog segmenta motivacije, a to je povezanost sa različitim ishodima, pozitivnim ili negativnim, ponašanja. S jedne strane, nedovoljna motivacija je usko povezana sa nedisciplinovanim ponašanjem koje narušava nastavu, što potvrđuje najveća vrednost skora o zasićenosti sadržaja šestog faktora. S druge strane, prema zasićenosti sadržaja, izdvaja se tvrdnja koja u prvi plan stavlja funkcionalno ponašanje i pretpostavlja vezu visoke motivacije i nastavka obrazovanja učenika i predstavlja neku vrstu prediktora u budućem školovanju. U sklopu ove slike o mogućim pozitivnim i

negativnim stranama motivacije jeste i uverenje nastavnika da je način rada nastavnika na času važan za razvoj motivacije. Na osnovu analize sadržaja šestog faktora i grupisanja stavki može se reći da je nastavnikova otvorenost za novine (inovacije) pretpostavka povećanja motivacije. Kada govorimo o značenju ovog faktora onda možemo reći da se ističu nastavnici koji za uspeh u razvijanju motivacije ističu ličnu odgovornost i inicijativu, ali pretpostavljaju da je za uspeh u učenju važna radoznalost i zainteresovanost za učenje. Znači da su radoznalost i zainteresovanost svojstva motivacije koja nastavnik svojim načinom rada i otvorenošću za novo može kreirati, razvijati i podsticati.

Sedmi, osmi, deveti i deseti faktor neznatno se razlikuju po procentu objašnjene varijanse. Dakle, reč je o perifernim, ali opet izdvojenim, aspektima nastavničkog poimanja učeničke motivacije za učenje. Zanimljivo je da se sedmi faktor odnosi na unutrašnju motivaciju i pretpostavke za podsticanje unutrašnje motivacije. Ovaj faktor je nazvan „*Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer*” (posvećenost učenju, uživanje u nekoj aktivnosti, entuzijazam nastavnika). Osmi faktor se odnosi na značaj ličnosti nastavnika za razvijanje motivacije za učenje. U okviru ovog faktora izdvojile su se procene koje govore u prilog tome da je spoljašnja motivacija jača od unutrašnje i da je uslovljena sadržajem koji se uči na času, kao i uvažavanjem ličnosti nastavnika od strane roditelja. Osmi faktor je nazvan „*Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje*“.

Tabela 24: Sadržaj sedmog faktora

<i>Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer</i>	r
Pokazujem učenicima kako da u gradivu pronađu ono što će učiti sa uživanjem	,546
Entuzijazam nastavnika i ljubav prema poslu je najbitnija za razvijanje učenikove motivacije za učenje	,546

Sadržaj sedmog faktora zasićen je dvema stavkama koje se odnose na razvijanje unutrašnje motivacije učenika. Obe stavke koje se odnose na sadržaj sedmog faktora imaju podjednake vrednosti. Prva stavka opisuje nastavnika koji pokazuje učenicima kako da u gradivu pronađu ono što će učiti sa uživanjem. Suština ove tvrdnje je u tome da je nastavnik taj koji pokazuje učenicima na koji način to mogu ostvariti. Podjednako važna stavka koja se izdvojila u sadržaju sedmog faktora je da je entuzijazam

nastavnika i ljubav prema poslu najbitnija za razvijanje učenikove motivacije za učenje. Dakle, u opisu ove tvrdnje je važno da su osobine ličnosti nastavnika kao što su entuzijazam i ljubav prema poslu veoma važne za razvijanje motivacije učenika. Može se reći da nastavnik koji je i sam motivisan i posvećen onome što radi može da pozitivno utiče i na podsticanje unutrašnje motivacije za učenje. Takođe, jasno se uočava da i prva i druga stavka obuhvataju elemente koji se odnose na emocionalnu dimenziju motivacije.

Sadržaj osmog faktora čini pet tvrdnji od kojih je sa najvećim zasićenjem prva koja govori o tome da je ličnost nastavnika presudna u motivaciji. Ličnost nastavnika je veoma složena dimenzija koja podrazumeva i kognitivne, i emocionalne i socijalne osobine nastavnika iz kojih zapravo proizilazi autoritet njegove ličnosti. Ovaj faktor obuhvata i tvrdnju da je spoljašnja motivacija jača od unutrašnje. Treba reći da je prema teoriji samodeterminacije to je jedan nivo u ostvarivanju motivacije. Dakle, u nastavi u našim školama prioritet se daje spoljašnjoj motivaciji koja ima kratkoročnije efekte, ne samo na uspeh u učenju, već i brojne karakteristike učenika. Takođe, sadržaj ovog faktora zasićen je tvrdnjom prema kojoj nastavnici ističu da je motivacija učenika uslovljena sadržajem koji se uči na času što pretpostavlja situaciju u kojoj su samo učenici kojima je zanimljiv određen sadržaj i motivisani da se bave njim. Takva situacija na izvestan način poriče mogućnost da ne samo učenici koji su *apriori* zainteresovani za određeni sadržaj mogu biti uvučeni u aktivnost i motivisani da se angažuju. Kada je reč o značenju osmog faktora ovo, takođe, pretpostavlja uverenje nastavnika da je motivacija *apriori* data u nekom obliku, a da je nastavnik taj koji je podržava. Sadržaj osmog faktora zasićen je tvrdnjom koja ističe roditelje kao značajnu kariku u nastavi. Naime, kada bi podrška roditelja bila veća u poštovanju prema nastavniku i učenici bi više bili zainteresovani za učenje. Dakle, ističe se intenzitet saradnje izražen u sistemu vrednosti roditelja koji podržava i uvažava nastavnika što se u krajnjem slučaju odražava na odnos učenika prema učenju, stepen odgovornosti u odnosu prema učenju i radu u školi. Ovu sliku upotpunjuje i tvrdnja da motivaciju čine mali trikovi ili veštine nastavnika koje će da zainteresuju učenike. U skladu sa prethodnim tvrdnjama može se reći da zapravo, nastavnici nastoje da tim veštinama učine sadržaje zanimljivim za učenike.

Tabela 25: Sadržaj osmog faktora

<i>Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje</i>	r
Ličnost nastavnika je presudna u motivaciji	,550
Spoljašnja motivacija je jača od unutrašnje	,541
Motivacija učenika je uslovljena, pre svega, sadržajem koji se uči na času	,539
Kada bi roditelji više uvažavali nastavnike onda bi učenici bili zainteresovani za učenje	,494
Motivaciju čine mali trikovi ili veštine nastavnika koje će da zainteresuju učenike	,455

Deveti faktor se odnosi na nastavnikovu usmerenost na mogućnost izbora tema za samostalan rad. U principu nastavnik koji podržava samostalan rad, moglo bi se reći više deklarativno, podstiče i nezainteresovane učenike, podstiče takmičenje kao vid spoljašnje motivacije, ali je uvrenja da se sa motivacijom dolazi u školu. Znači motivacija se opaža kao osobina i preduslov sa kojom deca dolaze u školu iz porodice. Stoga je ovaj faktor nazvan “*Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije*”.

Tabela 26: Sadržaj devetog faktora

<i>Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije</i>	r
Dozvoljavam da učenici sami biraju teme koje će samostalno obraditi kao mali projekat	,513
Organizujem različite sadržaje za učenike koji su nezainteresovani na času (pružim im mogućnost da odgledaju neki film, odigraju partiju šaha, da prelistaju časopis, da koriste kompjuter)	,507
Podstičem učenike da se takmiče u učenju	,483
Sa motivacijom se dolazi u školu, to je nešto sa čime deca dolaze iz porodice	,478

Sadržaj devetog faktora zasićen je u najvećoj meri tvrdnjom da nastavnici dozvoljavaju učenima da sami biraju teme koje će samostalno obraditi kao mali projekat. Dakle, u ovoj tvrdnji sadržana je ideja o uvažavanju potencijala učenika i učenikovih individualnih razlika. Sledeća tvrdnja, koja je takođe reprezentativna za tumačenje datog faktora, govori o nastavniku koji organizuje različite sadržaje za učenike koji su nezainteresovani na času (pružim im mogućnost da odgledaju neki film, odigraju partiju šaha, da prelistaju časopis, da koriste kompjuter). Sadržaj devetog faktora je zasićen tvrdnjom koja ističe nastavnikovo podsticanje takmičenja u učenju. Na taj način nastavnik kreira uslove za realizaciju učenikovih sposobnosti. Ipak, sledeća tvrdnja govori o tome da je motivacija pretpostavka sa kojom se dolazi iz porodice. To znači da je motivacija stečena i da se kao takva samo manifestuje u određenom obliku i na određeni način u školi. Dakle, u okviru tumačenja značenja devetog faktora može se

reći da je nastavnik zadužen za stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju motivacije sa kojom učenik dolazi u školu.

Deseti faktor se odnosi na procene nastavnika o nedovoljnom podržavanju novina u školi, shvatanje o tome kako unutrašnja motivacija ne utiče na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi. Ovaj faktor je nazvan “*Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika*”. Takođe, nastavnici procenju da način školskog ocenjivanja urušava unutrašnju motivaciju i da na časovima oni sami vode računa o tome da je učenicima jasno sve što se radi na času i da razumeju gradivo. Dakle, sadržaj je zasićen tvrdnjama u kojima nastavnici opisuju i neke negativne strane nastave, kada je reč o motivaciji, ali i podržavaju uverenje da vode računa o tome da je učenicima razumljivo gradivo i da su oni sami odgovorni za to.

Tabela 27: Sadržaj desetog faktora

<i>Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika</i>	<i>r</i>
Nastavnici nedovoljno podržavaju nova i drugačija iskustva u školi	,534
Podsticanje unutrašnje motivacije utiče na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi	-,525
Način školskog ocenjivanja urušava unutrašnju motivaciju	,521
Na mojim časovima vodim računa o tome da je učenicima sve ono što radimo jasno i da razumeju gradivo	,501

Stavka koja je najreprezentativnija za deseti faktor odnosi se na to da nastavnici nedovoljno podržavaju nova i drugačija iskustva u školi. Sadržaj desetog faktora zasićen je i tvrdnjom o tome da podsticanje unutrašnje motivacije ne utiče na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi. Potom sledi tvrdnja koja naglašava da način školskog ocenjivanja urušava unutrašnju motivaciju. Poslednja stavka kojom je zasićen faktor deset odnosi se na to da nastavnici iz uzorka vode računa o tome da je učenicima sve ono što rade jasno i da razumeju gradivo. Dakle u faktoru deset grupisane su tvrdnje koje opisuju određene negativne uticaje na motivaciju, ali da nastavnik treba da na časovima vodi računa o tome da je učenicima sve ono što rade jasno i da razumeju gradivo.

2.2. Izraženost različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi

Nakon opisa faktora i njihovog sadržaja izračunali smo prosečne faktorske skorove (prosek svih ajtema koji ulaze u faktor). Kao takav, ovaj skor može da varira od 1 do 5. Prilikom izračunavanja prosečnih faktora stavke sa negativnim zasićenjima su rekodirane. U prvoj tabeli nalaze se prosečne vrednosti za sve faktore i njihove standardne devijacije.

Iako faktorska struktura omogućava da se veliki broj opaženih ponašanja grupiše u manji broj dimenzija, ona nam ne govori o meri u kojoj nastavnici opažaju značaj i procenjuju stanje i stavove o motivaciji za učenje. Takve analize omogućavaju tek grupni skorovi koji kvantifikuju procene i govore o njihovom smeru i intenzitetu za svaki od deset ekstrahovanih dimenzija. U tabeli 28 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije grupnih skorova, dok grafikon 3 predstavlja vizuelni prikaz ovih mera. Pre nego što se pristupilo detaljnijem razmatranju valence i izraženosti faktorskih skorova, izvršeno je testiranje da li se svi pojedinačni skorovi značajno razlikuju od teorijskog proseka skale (vrednost 3). Ove analize su nam omogućile da tvrdimo da li je svaki od skorova statistički značajno izražen u prosečnoj, iznadprosečnoj ili ispodprosečnoj meri. Utvrđeno je da je jedino faktorski skor na poslednjem faktoru statistički na nivou proseka, odnosno da se ne razlikuje od test vrednosti tri ($t(151) = -0.44$, $p = .660$). Pregled statistika za ostale skorove nalazi se u Prilogu (Tabela 3).

Tabela 28: Osnovni deskriptivni pokazatelji za faktorske skorove

	N	Min	Max	AS	SD
FA1 Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika	152	1,54	5,00	4,21	,49
FA2 Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika	152	1,67	4,72	3,25	,57
FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	152	1,00	5,00	4,02	,60
FA4 Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada	152	1,60	3,90	2,61	,45
FA5 Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje	152	1,00	5,00	4,37	,57
FA6 Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje	152	2,60	5,00	4,22	,46
FA7 Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer	152	2,00	5,00	3,83	,67
FA8 Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje	152	1,20	4,80	3,54	,50
FA9 Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije	152	1,75	4,75	3,34	,63
FA10 Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika	152	1,25	4,50	2,98	,50



Grafikon 3: Izraženost različitih dimenzija nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi (1=minimalna izraženost, 5=maksimalna izraženost)

Analizirajući deskriptivne pokazatelje za faktorske skorove uočavamo da nastavnici izražavaju umereno do potpuno slaganje na faktoru pet *Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje*, faktor šest *Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje* kao i faktoru jedan koji se odnosi na *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika*. Kada je reč o faktorskim skorovima možemo reći da se nastavnici u okviru faktora pet najviše slažu sa datim tvrdnjama. Nastavnici smatraju da se trude da povežu praktične primere sa gradivom u školi, da zapaze i istaknu sve ono što je pozitivno u radu deteta, da objasne kriterijume ocenjivanja kako bi učenici znali šta treba da nauče. Takođe, nastavnici smatraju da nagrađuju radoznalost i zainteresovanost učenika za učenje i da daju povratnu informaciju učenicima o tome šta nije bilo dobro u njihovom odgovoru. Osim toga, nastavnici smatraju i opažaju da je veoma važno da se roditelji uključe u nastavu što bi povećalo motivaciju učenika za učenje. Dakle, reč je o pozitivnoj usmerenosti nastavnika na potrebe učenika, gde dominira sistem spoljašnje motivacije u razvijanju zainteresovanosti za učenje. Može se reći da ovi nastavnici podržavaju minimum zahteva koji treba da obezbede zanimljivost sadržaja učenja čime će se obezbediti zainteresovanost i aktivnost učenika. Takođe, može se zaključiti da nastavnici smatraju važnim da učenike upoznaju sa različitim kriterijumima ocenjivanja kako bi učenici znali šta se od njih očekuje.

Takođe faktor tri *Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi* opisuje umereno slaganje nastavnika na ovom faktoru. Kada je reč o faktoru sedam koji se odnosi na unutrašnju motivaciju onda je uočljiva tendencija nastavnika ka umerenom slaganju, dok su nastavnici u pogledu faktora osam, *Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje*, neodlučni sa pozitivnom tendencijom. Faktor devet *Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije* i faktor dva *Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika* imaju vrednosti koje pokazuje da su nastavnici neodlučni. To se može reći i za faktor deset *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika* i faktor četiri *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada*.

Dakle, ukoliko pokušamo da na osnovu vrednosti grupnih skorova izrazimo nastavnikov odnos prema motivaciji za učenje moglo bi se reći da fenomen razvijanja motivacije za učenje obuhvata opažanje da je važna usmerenost nastavnika na potrebe i

potencijale učenika, povezanost motivacije sa disciplinom i nastavkom obrazovanja i da su nastavnikovi postupci značajni za razvoj motivacije, te da su ti postupci povezani sa nastavom. Osim toga, nastavnikove percepcije govore u prilog tome da se motivacija za učenje može podržavati, da je povezana sa određenim vrstama ponašanja i da je nastavnik može razvijati različitim postupcima u nastavi. Dakle, vrednosti grupnih skorova za ova tri faktora govore o kretanju nastavnikovih percepcija o motivaciji od umerenog slaganja i podrške preko neodlučnosti sa pozitivnom tendencijom.

Iz grafikona 3 uočljivo je da se, osim navedenih faktora, izdvojio faktor šest *Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje*. U toj grupi su nastavnici koji podržavaju uverenja o značaju motivacije za učenje i dovode u vezu motivaciju i različita ponašanja. Naime, nastavnici smatraju da je nedovoljna motivacija često uzrok nedisciplinovanog ponašanja učenika na času, kao i to da visoka motivacija utiče na nastavak školovanja. Zanimljivo je da nastavnici smatraju da je način rada nastavnika važan za razvoj motivacije učenika, kao i nastavnikova otvorenost za novine ili inovacije u radu. Dakle, nastavnici zastupaju stav da je, s jedne strane, odgovornost nastavnika važna za razvijanje motivacije, a s druge strane učenikova radoznalost i zainteresovanost za učenje. Posmatrajući dalje skorove faktora izdvaja se faktor jedan koji se odnosi na uverenja nastavnika o postupcima za razvijanje motivacije za učenje. Dakle, nastavnici smatraju da se učenici motivišu različitim didaktičko-metodičkim pristupima nastavi koji promovišu neku vrstu “kognitivnog izazova” za dete i pretpostavlja uvažavanje učenikovog iskustva i predznanja. Nastavnici procenjuju opažaju i određene kvalitete nastavnika kao važne za podsticanje motivacije za učenje, a odnose se na nastavnikovu posvećenost, napor, veštine koje nastavnika stavljaju, takođe u poziciju da isprobava, otkriva, uči zajedno sa učenikom. Treba reći da nastavnici vrednuju i smatraju važnim kritičko preispitivanje načina rada što pretpostavlja izvesnu fleksibilnost nastavnika i otvorenost za nove pokušaje. Uopšteno gledano, nastavnici smatraju da je motivaciju moguće razvijati, da je to proces koji zahteva interakciju nastavnika i učenika i podržavanje učenikove autonomije u radu. Dakle, nastavnik ima ulogu mentora, facilitatora i moderatora. To je ujedno, put ka podsticanju unutrašnje motivacije koja sadrži u sebi i saradnju, inicijativu i kreativnost. Nastavnička uverenja koja su sadržana u ovom faktoru govore i o složenosti fenomena motivacije, njegovoj višedimenzionalnosti, kao i različitoj dinamici razvijanja. U ovom faktoru su uglavnom uverenja nastavnika koja čine stav u odnosu prema značaju i

mogućnostima razvijanja motivacije. Za razliku od petog faktora koji više ističe uverenja nastavnika o efikasnim načinima podsticanja motivacije, prvi faktor je slojevitiji i može predstavljati dimenzije koje grade jednu strategiju motivisanja učenika.

Na osnovu uvida u faktorske skorove može se zaključiti da se faktor *Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi*, takođe, izdvaja po vrednostima. Ovaj faktor je prirodna dopuna prethodno navedenim faktorima. Dakle, nastavnici u velikoj meri podržavaju postupke koji podstiču učeničku autonomiju, jer opažaju njen značaj za razvijanje motivacije za učenje. Nastavnici smatraju da je u nastavi važno da se podstiče proces otkrivanja i različiti načini rešenja problema. Nastava koja se temelji na istraživačkom pristupu usmerena je na razvijanje učenikovih veština, sposobnosti i stavova. Takva nastava podstiče samostalnost, individualnost, odgovornost učenika. Na taj način učenik se podstiče da prati svoje napredovanje i razvija kreativnost.

Zanimljivo je osvrnuti se na najniži skor faktora *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada*. Ipak, ovaj faktor reprezentuje stanje u nastavi. Nastavnici, u najmanjoj, meri se slažu sa tvrdnjama iz ovog faktora, iako tvrdnje kojim je zasićen faktor četiri govore o stvarnom stanju u nastavi i onome što nastavnici zaista primenjuju.

Faktor *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika* nešto je zastupljeniji od prethodnog faktora. Nastavnici smatraju da postoje određene nepovoljne okolnosti za razvijanje motivacije za učenje, a odnose se na primenu novina u nastavi i način školskog ocenjivanja što može da uruši unutrašnju motivaciju. I nastavnici u ovoj grupi smatraju da je važno da vode računa da je sve ono što nastavnici rade na času razumljivo i jasno za učenike, te da podsticanje unutrašnje motivacije utiče na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi. Dakle, ovaj faktor je zasićen manjim brojem tvrdnji koje fokus stavljaju na opažanje pojedinačnih elemenata u mogućnostima razvijanja motivacije za učenje.

Faktor devet *Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije* i faktor dva *Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika* imaju približno iste vrednosti. Analizirajući tvrdnje koje su sadržane u okviru ovog faktora jasno je da nastavnici smatraju da je važno da oni kreiraju uslove za realizaciju postojeće motivacije tako što će podržati učenikove potencijale, ali da učenik

dolazi u školu sa već formiranom motivacijom u porodici. Kada je reč o nastavnikovom opažanju stepena motivisanosti učenika može se zaključiti da nastavnici smatraju da su učenici nezainteresovani za učenje, da nemaju razvijene tehnike i navike učenja, te da ih više privlače sve druge aktivnosti izvan škole. Takođe, nastavnici opažaju da je odsustvo motivacije za učenje praćeno određenim ponašanjima karakterističnim za učenike osnovne škole, a to je da su učenici pasivni, da dolaze nespremni na časove, da odlažu učenje i da zapravo, učenje doživljavaju kao nešto nametnuto i potpuno odvojeno od svakodnevnog života. Nastavnici uzroke ovom ponašanju pripisuju formalizovanom odnosu nastavnika prema nastavi i odsustvu zanimljivih sadržaja, ali i potrebom za većim angažovanjem učenika.

Posmatrano u tabeli i na grafikonu uočava se nešto veće slaganje nastavnika sa faktorom sedam *Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer* i faktorom osam *Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje*. Može se reći da nastavnici ističu da je moguće razvijati unutrašnju motivaciju. Nastavnici opažaju kao značajnu unutrašnju motivaciju i prepoznaju nekoliko koraka koji vode njenoj realizaciji uz pomoć nastavnika. Nastavnici smatraju da tome doprinose i lične karakteristike nastavnika kao i njihova uključenost i odnos prema radu i nastavi. Sadržaj osmog faktora zasićen je tvrdnjama koje govore o tome da je ličnost nastavnika presudna u razvijanju motivacije za učenje. Osim toga, nastavnici ističu da je motivacija učenika uslovljena sadržajem koji se uči na času što pretpostavlja situaciju u kojoj su samo učenici kojima je zanimljiv određeni sadržaj i motivisani da se bave njim. Važnu kariku u tom lancu nastavnici vide i u podršci roditelja što bi, prema njihovom mišljenju, doprinelo povećanju učenikove motivacije.

2.3. Odnos između različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi

Sledeći korak u analizi predstavljale su korelacije među faktorima što se nalazi u tabeli 29. Najviša korelacija je utvrđena između trećeg i petog faktora ($r=.576$, $p=.000$). To znači da oni koji imaju više skorove na faktoru tri imaju više skorove i na faktoru pet. Drugim rečima, nastavnici koji smatraju da je za razvijanje motivacije važno podsticati autonomiju učenika tokom aktivnosti na času smatraju i da tome doprinosi uvažavanje

potreba učenika i kreiranje pozitivne atmosfere za učenje. Podsticanje autonomije učenika tokom aktivnosti na času povezano je i sa faktorom sedam Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje ($r=.390$, $p=.000$). Dakle, nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika u nastavi razvijaju i unutrašnju motivaciju za učenje, odnosno primenjuju postupke u nastavi koji podstiču unutrašnju motivaciju. Faktor tri povezan je i sa faktorom devet ($r=.250$, $p=.000$) i faktorom deset ($r=.244$, $p=.000$). Te korelacije su niže, ali znače da nastavnikovo podsticanje autonomije učenika često ograničeno na izbor tema ili uvažavanje kriterijuma individualnih razlika i kao takvo veoma suženo shvatanje autonomije što, često implicira i uverenje nastavnika da učenik dolazi u školu sa određenim stepenom motivacije. To je samo jedna moguća varijanta podržavanja autonomije koja ne obuhvata kognitivnu, emocionalnu, socijalnu dimenziju zajedno, ne podrazumeva viši nivo izazova i razvijanje motivacije. Povezanost sa desetim faktorom može se objasniti tako što nastavnici koji podstiču autonomiju svesni su šireg konteksta ometajućih faktora za razvijanje motivacije za učenje, ali se drže osnovnog uslova, a to je razumljivost i jasnost gradiva koje predaju. Ovi nastavnici često i sami ne unose novine iako, pretpostavljaju da je to važan uslov za motivaciju. Ovu sliku upotpunjuje negativna korelacija trećeg i četvrtog faktora ($r=-.268$, $p=.000$). To bi značilo da nastavnici koji podržavaju autonomiju ne mogu raditi na klasičan način i samo predavati na času. Dakle, uvažavanje autonomije učenika podrazumeva više izazova od držanja lekcija i klasičnog predavanja na času.

Takođe, visoka pozitivna korelacija pronađena je između prvog i šestog faktora ($r=.530$, $p=.000$). Nastavnici koji smatraju da su nastavnikovi postupci za razvijanje motivacije povezani sa nastavom i načinom rada u nastavi smatraju da od tih postupaka zavisi disciplina i ponašanje učenika na času, kao i nastavak obrazovanja. Dakle, nastavnici veruju da se motivacija razvija u nastavi. Prvi faktor je povezan i sa sedmim faktorom ($r=.354$, $p=.000$). Dakle, nastavnikovi postupci za razvijanje motivacije u nastavi mogu da utiču na razvijanje unutrašnje motivacije za učenje. Utvrđena je i korelacija prvog i petog faktora ($r=.289$, $p=.000$), a to znači da nastavnikovi postupci koji podrazumevaju uvažavanje potencijala učenika i njihovih potreba direktno vode razvijanju motivacije za učenje. Dakle, uvažavanje potreba učenika i kreiranje pozitivne atmosfere za učenje je jedan segment nastavnikovih postupaka značajnih za razvijanje motivacije. Takođe, u analizi različitih dimenzija motivacije utvrđena je povezanost prvog faktora i osmog ($r=.244$, $p=.000$). Ova korelacija je nešto niža, ali ukazuje na još

jedan značajan factor u postupcima nastavnika, a on se odnosi na ličnost nastavnika koja je presudna za razvijanje motivacije. Ličnost nastavnika implicira različite kognitivne, emocionalne, socijalne osobine nastavnika koje podržavaju razvijanje motivacije.

Umerena korelacija je ustanovljena između faktora dva Stepena motivisanosti učenika i faktora četiri koji se odnosi na klasičan rad nastavnika ($r=.304$, $p=.000$). Dakle, nastavnici koji procenjuju motivisanost učenika i obrazlažu razloge njihove nemotivisanosti smatraju da je to povezano sa klasičnim radom nastavnika koji akcenat stavlja na predavanje i zapisivanje.

Negativna korelacija je ustanovljena između faktora četiri i šest ($r=-.247$, $p=.000$) na osnovu čega je moguće zaključiti da zastupljenost klasičnog rada u nastavi može rezultirati problemima sa disciplinom u nastavi. Odnosno, nastavnici koji podržavaju klasičan način rada mogu imati problem sa disciplinom.

Niža korelacija dobijena je i između faktora *Usmerenost nastavnika na potrebe i potencijale učenika* i faktora *Podsticanje unutrašnje motivacije* ($r=.279$, $p=.000$). Dakle, nastavnici koji vrednuju uvažavanje potreba učenika i podstiču potencijale učenika mogu razvijati i unutrašnju motivaciju.

Ustanovljena je korelacija između faktora šest *Povezanost motivacije za učenje i ponašanja na koja utiče motivacija* i faktora osam *Ličnost nastavnika kao presudna za razvijanje motivacije za učenje* ($r=.280$, $p=.000$). Može se reći da nastavnici koji smatraju da postoji povezanost ponašanja na koja utiče motivacija učenika smatraju da je za to odgovorna ličnost nastavnika, odnosno da ponašanje učenika zavisi od ličnosti nastavnika što za sobom povlači i određen stil ponašanja nastavnika. Dakle, očigledna je interakcija učenika i nastavnika u nastavi kao važan faktor razvijanja motivacije za učenje.

Zanimljivo je da je ustanovljena povezanost unutrašnje motivacije, njenog podsticanja u nastavi i ličnosti nastavnika ($r=.261$, $p=.000$). Korelacija jeste niža, ali govori o tome da podsticanje unutrašnje motivacije, između ostalog, zavisi i od domena ličnosti nastavnika. Na primer, nastavnik koji je i sam posvećen, inicijativan, kreativan podržavaće te osobine kod učenika i na taj način doprineti podsticanju unutrašnje motivacije.

Tabela 29: Interkorelacije između faktorskih skorova

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika	-.170*	.188*	-.138	.289**	.530**	.354**	.244**	,047	-,086
2. Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika		-,150	.304**	-,152	-,135	-,198*	-,018	-,061	,086
3. Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi			-.268**	.576**	,125	.390**	-,015	.250**	.244**
4. Ponašanja nastavnika usmerena na tredicionalne oblike i metode nastavnog rada				-,220**	-.247**	-,147	-,068	-,111	-,031
5. Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje					,148	.279**	,007	.195*	,085
6. Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje						,111	.280**	,003	,009
7. Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer							.261**	.185*	,096
8. Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje								,143	,052

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije									-,104
10. Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika									

** Korelacija značajna na nivou 0.01

* Korelacija značajna na nivou 0.05

2.4. Stavovi nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i nezavisne varijable

Tabela 30: Korelacije skorova na faktorima, godine radnog staža i starost nastavnika

Faktori	Godine radnog staža	Godine starosti
FA1 Nastavnikova uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika	0,158	0,095
FA2 Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika	-0,022	-0,005
FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	-0,019	-0,041
FA4 Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada	.168*	.207*
FA5 Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje	-0,088	-0,079
FA6 Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje	0,116	0,091
FA7 Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer	.183*	0,154
FA8 Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje	.176*	0,146
FA9 Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije	.164*	.231**
FA10 Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika	0,083	0,054

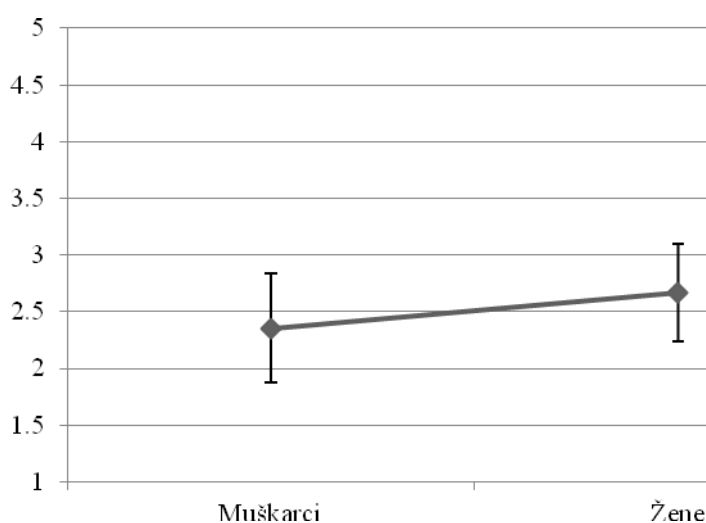
U okviru analize interkorelacije faktora izvršena je korelacija skorova na faktorima i godina radnog staža i godina starosti nastavnika. Korelacija faktora sa dužinom radnog staža pokazuje da su razlike u faktorima ustanovljene u nekoliko faktora kada je reč o godinama radnog staža i to, u okviru četvrtog *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada* ($r=.168$, $p=.000$), sedmog *Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer* ($r=.183$, $p=.000$), osmog *Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje* ($r=.176$, $p=.000$) i devetog faktora *Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije* ($r=.164$, $p=.000$). Pošto je reč o pozitivnim korelacijama može se reći da nastavnici koji imaju duži radni staž više primenjuju postupke navedene u faktorima. Najviša je korelacija radnog staža sa faktorom sedam, koji se odnosi na podsticanje unutrašnje motivacije. Potom sledi nešto niža korelacija sa faktorom četiri koji se odnosi na klasičan rad nastavnika na času usmeren na predavanje. Pošto se radi o različitim postupcima u nastavi smatramo da su se u okviru faktora izdvojile grupe nastavnika koje podržavaju jedno ili drugo. S jedne strane, sa dužinom radnog staža, odnosno radnog iskustva postoje nastavnici koji su prepoznali različite mogućnosti za razvijanje unutrašnje motivacije i trude se da to podstiču. S druge strane, postoje nastavnici koji se čvrsto drže klasičnog rada na času i ne odstupaju od tog uverenja. Sudeći prema vrednosti sledeće korelacije, koja se odnosi na faktor osam, može se reći da nastavnici sa više radnog iskustva procenjuju da je ličnost nastavnika presudna za razvijanje motivacije za učenje. Najniža pozitivna korelacija je na faktoru devet i može se reći da nastavnici koji imaju više radnog staža skloniji su tome da podstiču autonomiju učenika u izvesnoj meri i nastoje da podržavaju postojeću motivaciju, ne da je razvijaju i dalje.

Kada je reč o godinama starosti i korelacijama sa faktorima najviša vrednost je uočena na faktoru devet ($r=.231$, $p=.000$), gde postoji i korelacija sa radnim stažom. Pošto je reč o pozitivnoj korelaciji može se smatrati da nastavnici sa određenim stepenom znanja, zrelosti, godina iskustva prepoznaju različite mogućnosti za podsticanje motivacije u nastavi, ali se drže ustaljenih formi koje podstiču ograničen vid autonomije. Dakle, godine starosti su u korelaciji sa oprobanim načinima rada na času i uvažavanjem individualnosti učenika, usmereni su na stvaranje pozitivne atmosfere na času, ali ne sadrže novine i izazove. Tome u prilog govori i korelacija sa faktorom četiri ($r=.207$, $p=.000$). To su dva faktora gde je dobijena korelacija i sa dužinom radnog staža

i sa godinama starosti. Dakle, stariji nastavnici podržavaju klasične metode rada i nisu spremni za unošenje novena, tako da je rutina i forma njihovo usmerenje.

Uopšteno gledano, može se govoriti o veoma slabim tendencijama tako da se može zaključiti da godine radnog staža i godine starosti nastavnika nisu presudne za nastavnička uverenja o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje.

U daljoj analizi interesovalo nas je da li postoje polne razlike u izraženosti faktorskih skorova na dimenzijama nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi. Stoga je sprovedena jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) i utvrđeno je da postoje polne razlike samo na četvrtom faktoru *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada* ($F(1, 151)=12.08, p=.001$). Žene izražavaju veće slaganje na ovom faktoru ($AS_{\text{žene}}=2.67, SD_{\text{žene}}=0.43; AS_{\text{muškarci}}=2.35, SD_{\text{muškarci}}=0.48$). To znači da nastavnice imaju značajno više vrednosti na ovom skorovom od nastavnika i da u nastavi značajno više primenjuju klasičan način rada usmeren na predavanje (Grafikon 4; Tabela 4 u priložima).

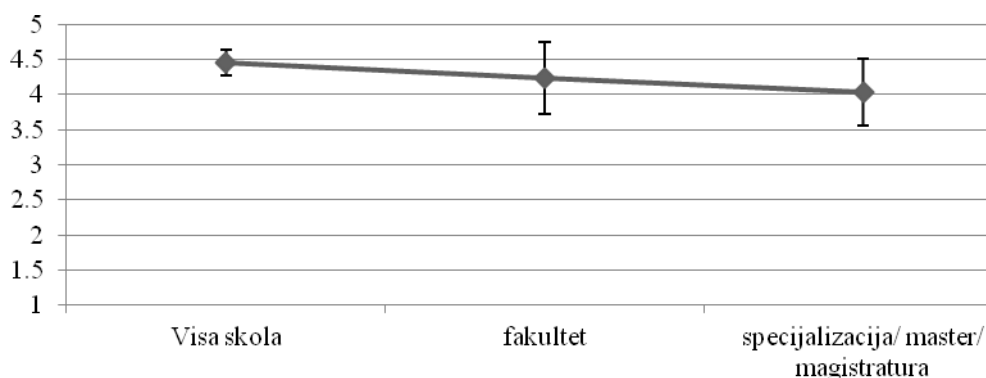


Grafikon 4: Polne razlike u četvrtom faktorskom skorov

Drugim rečima, nastavnici muškog pola češće pokazuju fleksibilnost i otvorenost u primeni različitih postupaka kada je reč o motivaciji učenika. Zanimljivo bi bilo ispitati koje nastavne predmete predaju nastavnici iz uzorka i da li sadržaj kojim se bave shodno predmetu daju veću slobodu u izboru metoda rada. Dakle, moguće je da se radi o većem stepenu spontanosti nastavnika muškog pola što takođe utiče na kreiranje klime na času i doprinosi većoj otvorenosti za druge različite načine motivisanja učenika, što može biti usko povezano i sa stilom rada i ličnošću nastavnika u ispitivanom uzorku.

Moguće je da su nastavnice više usmerene na plan i program rada i neku vrstu strogosti u poštovanju određenih didaktičkih principa, dok nastavnici češće odstupaju od toga i moguće češće stvaraju priliku za izazov.

Kada je reč o varijabli obrazovanja nastavnika zanimalo nas je da li postoje razlike u faktorskim skorovima u zavisnosti od obrazovanja nastavnika. Jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) pokazuje da postoje razlike samo na prvom faktoru *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* i desetom faktoru *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika*. Kada je reč o razlikama na prvom faktoru ustanovljeno je da razlike postoje u kategoriji viša škola i specijalizacija, dok na desetom faktoru razlika postoji između fakulteta i specijalizacije. Dakle, utvrđene su razlike s obzirom na obrazovanje nastavnika na faktoru jedan *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* ($F(2, 151)=3.18, p=.044$) i na faktoru deset *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika* ($F(2, 151)=3.21, p=.043$). Izvršeni su *post hoc* testovi kako bi bilo utvrđeno između kojih obrazovnih nivoa postoje statistički značajne razlike. Kada je u pitanju faktor jedan, utvrđena je statistički značajna razlika između nastavnika koji su završili višu školu i specijalizaciju ($p=.022$). Ove razlike prikazane na Grafikonu 5.

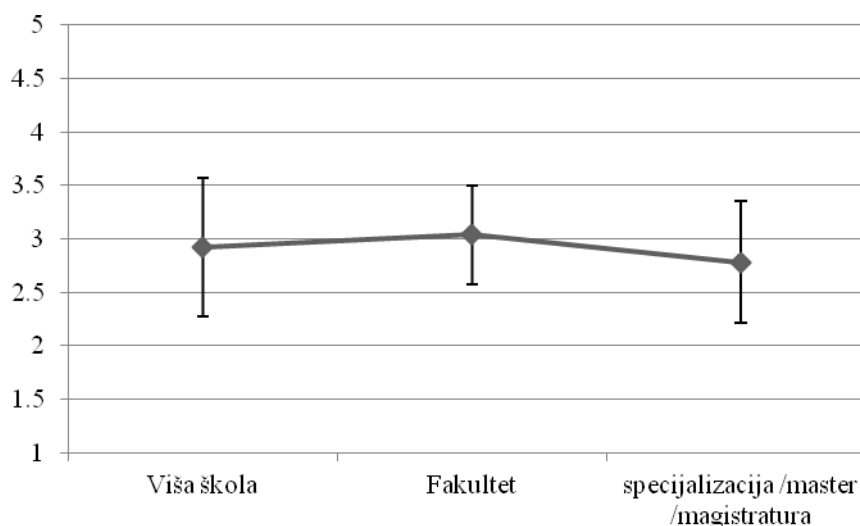


Grafikon 5: Razlika na prvom faktoru s obzirom na obrazovanje nastavnika

Može se reći da nastavnici sa završenom višom školom izražavaju veće slaganje sa tvrdnjama u faktoru jedan *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika*. Odnosno, nastavnici sa završenom višom školom i specijalizacijom više primenjuju postupke značajne za razvijanje motivacije u odnosu na nastavnike sa završenim fakultetom. Ako se vratimo na sadržaj i zasićenost faktora jedan, onda ćemo ustanoviti da se tvrdnje u faktoru jedan odnose uglavnom na didaktičko-metodičku

dimenziju nastave kao značajnu za razvijanje motivacije, što je prevashodno sadržaj rada na višim školama, kao i predmet istraživanja u toku specijalizacije, koje predstavljaju inicijalno obrazovanje nastavnika koji su se izdvojili u ovoj grupi. Ovo još jednom indirektno otvara problem inicijalnog obrazovanja nastavnika i nedostatak psihološko-pedagoških disciplina na matičnim fakultetima nastavnika, kao i problem fragmentisanosti znanja koja stižu. Dakle, može se reći da postoji određen diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog daljeg profesionalnog razvoja, kao i dominantnost shvatanja sopstvene uloge, prevashodno kao realizatora, a ne kreatora sopstvene nastavne prakse.

Kada je u pitanju faktor deset koji se odnosi na svest o ometajućim faktorima u motivaciji, nastavnici sa završenim fakultetom izražavaju veće slaganje od nastavnika sa specijalizacijom ($p=.013$). Ove razlike prikazane su na Grafikonu 6.



Grafikon 6: Razlika na desetom faktoru s obzirom na obrazovanje nastavnika

Možemo pretpostaviti da su razlike posledica različitih perspektiva i pristupa nastavi, kao i različito akcentovanje i pristup rešavanju problema koji su ometajući za razvijanje motivacije. Dakle, može se reći da nastavnici sa završenim fakultetom usvajaju određen broj opštih pedagoških principa kojih se drže u nastavi i na taj način nastoje da obezbede kvalitet sadržaja koje obrađuju na času, dok nastavnici sa završenom specijalizacijom prepoznaju finije nijanse i potrebna specifična znanja koja mogu doprineti podsticanju motivacije za učenje. Specifična znanja najverovatnije pomažu nastavnicima da otklone prepreke sa kojima se suočavaju u toku razvijanja motivacije za učenje, dok nastavnici sa završenim fakultetom prepoznaju problem, ali ne znaju na koji način da ga reše.

2. KAKO NASTAVNICI OPAŽAJU PRIRODU, ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE – FAKTORSKA ANALIZA DRUGOG REDA

3.1. Latentna struktura stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školi

Tabela 31: Latentne dimenzije (faktori) analize drugog reda

	Komponente			
	1	2	3	4
FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	,853			
FA5 Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje	,707		-,271	
FA7 Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer	,539	,394		
FA6 Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje		,747	-,301	
FA1 Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika		,747	-,261	
FA8 Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje		,712	,285	
FA2 Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti			,732	
FA4 Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada	-,258		,645	
FA9 Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije	,320			,786
FA10 Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika	,527		,336	-,601

Tabela 32: Parametri četvorofaktorske solucije

Komponente	Inicijalna solucija			Rotirana solucija		
	Svojtvena vrednost	% varijanse	Kumulativni % varijanse	Svojtvena vrednost	% varijanse	Kumulativni % varijanse
1	2,65	26,48	26,48	1,99	19,93	19,93
2	1,44	14,43	40,91	1,80	18,01	37,94
3	1,17	11,69	52,60	1,41	14,14	52,08
4	1,09	10,93	63,53	1,14	11,45	63,53

Primenjena je faktorska analiza drugog reda, metoda glavnih komponenti sa Varimax rotacijom. Izdvojene su četiri latentne dimenzije (faktora) koji zajedno objašnjavaju 63,53% varijanse početnog skupa faktora prvog reda (Tabela 31). Analiza drugog reda

je preduzeta s namerom da se ispita ponovo grupisanje stavki unutar postojećih faktora. Pokušali smo da iz prve kompleksne i razučene strukture ekstrahujemo nešto jednostavniju strukturu.

3.2. Izraženost različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi

Prva komponenta (podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju). Prva komponenta je obuhvatila treći faktor *Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi*, peti faktor *Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje* i sedmi faktor *Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer*. Kao što se može videti prva komponenta iz ove skale objašnjava najveći procenat varijabiliteta svih faktorskih skorova. Zasićenost i sadržaj faktorskih skorova govori da se nastavnici iz uzorka u najvećoj meri slažu sa stavkama u trećem, petom i sedmom faktoru. Ovom analizom je dobijena nova komponenta 1 koja obuhvata faktor *Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi*, *Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje* i *Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer*. Sadržaj trećeg faktora zasićen je stavkama koje opisuju motivacione postupke koji se odnose na podsticanje autonomije učenika u procesu učenja, odnosno podržavanje kognitivnih resursa učenika. Dakle, stavke se odnose na to kako nastavnik podstiče potencijale deteta i podržava različite načine mišljenja i dolaženja do rešenja, učeničke ideje, iskustva i interesovanja. Dakle, s jedne strane zastupljene su stavke koje opisuju podsticanje slobode mišljenja i samostalnost, a s druge strane stavke o razvijanju svesti o tome koje su dobre i loše strane mogućih izbora. Faktor je zasićen tvrdnjama koje opisuju podržavajuće obrasce ponašanja nastavnika: otvorenost za nova iskustva, primena novih ideja u nastavi i saradnja sa drugim nastavnicima. Peti faktor zasićen je stavkama koje sadrže određene korake koji olakšavaju proces učenja i u prvi plan ističu nastavnikovu psihološku podršku učenicima. Peti faktor obuhvata tvrdnje nastavnika o povezivanju iskustva deteta i sadržaja koji se uče u školi kako bi se istakao i praktični značaj gradiva koje učenici uče. Peti faktor je zasićen tvrdnjama koje ističu nastavnika koji je spreman da istakne sve što je dobro u radu učenika, da objasni kriterijume ocenjivanja i da nagradi radoznalost i zainteresovanost učenika za učenje. Može se reći da je ovaj faktor zasićen

tvrdnjama koje daju opis nastavnikovih postupaka koji podstiču spoljašnju motivaciju za učenje čime nastavnik kreira pozitivnu atmosferu za učenje. Uopšteno gledano, ovaj tip nastavnika nastoji da misaono aktivira učenike u procesu učenja i nastoji da podstiče inicijativu i angažovanost učenika. Zanimljivo je da se sadržaj sedmog faktora odnosi na unutrašnju motivaciju i pretpostavke za podsticanje unutrašnje motivacije. Sedmi faktor je zasićen tvrdnjama koje naglašavaju uverenje nastavnika da je za učenike bitno da u gradivu pronađu ono što će učiti sa uživanjem i da je nastavnik taj koji pokazuje učenicima na koji način to mogu ostvariti. Takođe, faktor je podjednako zasićen tvrdnjom koja ističe osobine ličnosti nastavnika, entuzijazam i ljubav prema poslu, kao veoma važne za razvijanje motivacije učenika. Dakle, nastavnik koji je i sam motivisan i posvećen onome što radi može i pozitivno uticati na podsticanje unutrašnje motivacije za učenje. Može se reći da je analiza drugog reda pomogla da se grupišu stavovi nastavnika oko važnih dimenzija motivacije: kognitivna i emocionalna dimenzija motivacije uz naglašavanje psihološkog značaja nastavnikovog kreiranja uslova za razvoj motivacije za učenje. Takođe, ističe se značaj podsticanja autonomije učenika u domenu slobode mišljenja, inicijative, posvećenosti zadacima kojima se bavi. U literaturi se naglašava podsticanje autonomije učenika kao jedan od preduslova razvijanja unutrašnje motivacije (SDT).

Druga komponenta (interakcija nastavnika i učenika). Drugu komponentu dobijenu analizom drugog reda čine šesti *Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje*, prvi *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* i osmi faktor *Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje*. Sadržaj šestog faktora zasićen je tvrdnjama koje se odnose na povezanost motivacije za učenje i drugih ponašanja značajnih za nastavu i učenje. To su tvrdnje koje ističu da nedovoljna motivacija može rezultirati brojnim nedisciplinovanim ponašanjima, dok visoka motivacije utiče na dalje ishode u obrazovanju. U ovom faktoru se izdvajaju tvrdnje koje opisuju značaj nastavnika za razvijanje motivacije i to njegov način rada na času i njegova otvorenost za novine. Takođe, izdvajaju se tvrdnje koje govore o tome da su radoznalost i zainteresovanost učenika za učenje svojstva ili osobine učenika koje su, zapravo, pretpostavke razvijanja motivacije za učenje. Dakle, reč je o zasićenosti tvrdnjama koje naglašavaju da je za uspeh u razvijanju motivacije važna lična odgovornost i inicijativa nastavnika, ali i učenikova radoznalost i zainteresovanost za učenje. Znači da su

radoznanost i zainteresovanost svojstva motivacije koja nastavnik svojim načinom rada i otvorenošću za novo može kreirati, razvijati i podsticati.

Prvi faktor *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* zasićen je tvrdnjama koje naglašavaju da nastavnik treba da podržava napredovanje učenika u odnosu na svoje sposobnosti, ali i da utiče na razvijanje navika i tehnika učenja. Takođe, u tvrdnjama prvog faktora prepoznaje se ideja uvažavanja učenikovog iskustva što je moguće podržati primenom filma ili eksperimenta u nastavi, ideja povezivanja ciljeva nastave i iskustva učenika čime se podstiče razvoj mišljenja učenika u nastavi, ideja o nastavniku koji je spreman da isprobava različite veštine na času i da razvija uvid u sopstveni rad, ističe se ideja o primenjivosti znanja i naučenog, mogućnost učenja iz grešaka, kritičko preispitivanje načina rada nastavnika, konkretni oblici rada na času koji podstiču motivaciju za učenje. U tvrdnjama se navodi diskusija i postavljanje pitanja kao nezaobilazan element razvijanja motivacije, što govori o nastavniku koji usmerava učenje kroz razmenu mišljenja, dijalog, saradnju. Takav nastavnik je podržavajući u odnosu na učenike i podstiče autonomiju učenika i prema mišljenju naših ispitanika poštuje različitost učenika u načinima učenja i izražavanja. Dakle, reč je o demokratskom stilu ponašanja nastavnika u interpersonalnim odnosima. Prvi faktor je zasićen tvrdnjama u kojima se govori o važnosti primene funkcionalnih znanja, razvijanja mišljenja učenika, sposobnosti za uočavanje, formulisanje, analiziranje i rešavanje problema, dakle istraživačkog pristupa nastavi što će omogućiti razvijanje motivisanosti za učenje. Ovakav način vrednovanja i opažanja postupaka kojima se doprinosi razvijanju motivacije podrazumeva samostalan, kao i timski rad učenika, sticanje radnih navika, odgovornosti i jačanje samopouzdanja učenika što je svakako i vaspitni cilj nastave. Dakle, reč je o nastavnim postupcima koji podstiču proces otkrivanja, dolaženja do saznanja i zaključivanja što podrazumeva zajednički rad nastavnika i učenika, kao i pripremu nastavnika. U takvom stvaralačkom okruženju moguće je odgovarati na "izazove" koji učenike vuku ka napretku (ZNR). U ovom faktoru nalaze se i tvrdnje koje ističu još jedan faktor kao bitan, a to je humor koji doprinosi stvaranju pozitivnog okruženja za učenje. Faktor je zasićen tvrdnjama o nastavnikovom opažanju o tome da unutrašnja motivacija utiče na učenikovo kreativno rešavanje zadatka, da je fenomen motivacije praćen emocijama, radošću i oduševljenjem novim saznanjima, da unutrašnja motivacija čini osnovu zadovoljstva u radu i osnovu učenja i napredovanja učenika u nastavi, da unutrašnja motivacija utiče na kreativno rešavanje zadatka (Šefer, 2012; Đerić, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012) i da je

povezana sa procesom razumevanja sadržaja učenja. Može se reći da razvoj unutrašnje motivacije za učenje podrazumeva neformalan odnos prema radu, otkrivanje novih načina rada i kreativnost nastavnika.

Sadržaj osmog faktora *Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje* govori o tome da je ličnost nastavnika presudna u motivaciji. Ličnost nastavnika je veoma složena dimenzija koja podrazumeva i kognitivne, i emocionalne i socijalne osobine nastavnika iz kojih zapravo proizilazi autoritet njegove ličnosti. Ovaj faktor obuhvata i tvrdnju da je spoljašnja motivacija jača od unutrašnje. Prema teoriji samodeterminacije to je jedan nivo u ostvarivanju motivacije. Sadržaj osmog faktora sadrži tvrdnje o tome da je motivacija učenika uslovljena sadržajem koji se uči na času što pretpostavlja situaciju u kojoj su samo učenici kojima je zanimljiv određen sadržaj i motivisani da se bave njim. Ovo takođe pretpostavlja naglašavanje uverenja nastavnika da je motivacija *apriori* data u nekom obliku, a da je nastavnik taj koji je podržava. Osmi faktor je zasićen tvrdnjama koje opisuju ulogu roditelja kao značajnu kariku u nastavi. Naime, kada bi podrška roditelja bila veća u poštovanju prema nastavniku i učenici bi više bili zainteresovani za učenje. Dakle, ističe se intenzitet saradnje izražen u sistemu vrednosti roditelja koji podržava i uvažava nastavnika što se u krajnjem slučaju odražava na odnos učenika prema učenju, stepen odgovornosti u odnosu prema učenju i radu u školi. Ovu sliku upotpunjuje i tvrdnja da motivaciju čine mali trikovi ili veštine nastavnika koje će da zainteresuju učenike. U skladu sa prethodnim tvrdnjama može se reći da zapravo, nastavnici nastoje da tim veštinama učine sadržaje zanimljivim za učenike.

Može se reći da se ova tri faktora prožimaju i nadopunjuju u tome što govore o jednoj vrsti razvojne linije motivacije i faktorima koji utiču na njeno ostvarivanje. Faktor šest govori o ishodima, faktor jedan o načinima motivisanja sa akcentom na uvažavanju potencijala učenika i kreativnosti nastavnika, dok faktor osam ističe u prvi plan ličnost nastavnika. Praktično prvi faktor sadrži određenje i smer strategije podsticanja motivacije sadržane u ova tri faktora, a to je demokratski stil ponašanja.

Treća komponenta (razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi). Treću komponentu čine drugi i četvrti faktor. Drugi faktor *Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti* koji ima najveću zasićenost odnosi se na nastavnikovo opažanje stepena motivisanosti učenika i razloge nemotivisanosti. Ovaj faktor sadrži tvrdnje u kojima nastavnici opažaju da su učenici zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi. Nastavnici učenike opažaju

kao nespremlne za čas, spremne da odlažu učenje, nemaju razvijene navike i tehnike učenja, nenaviknuti da se bave gradivom i razmišljaju, skloni su podsmehu prema motivisanim učenicima, učenici su neodgovorni i ne žele da uče, nezainteresovani su za čas i dosadno im je. U prilog tome govori i tvrdnja koja opisuje nezainteresovanost kao posledicu formalizovanog pristupa učenju. Prema tvrdnjama koje čine sadržaj drugog faktora ističe se da su nezainteresovani učenici često i nedisciplinovani na času, što može predstavljati problem u nastavnikovom podsticanju učenikove zainteresovanosti za učenje. Takođe, tvrdnje govore o tome da učenici nemaju jasan cilj učenja i vođen tok saznavanja koji bi ih putem otkrivanja i rešavanja problema uveo u proces učenja i uglavnom ih zanima ocena koju će dobiti. Izdvojila se tvrdnja koja ističe uverenje nastavnika da je oduševljenje novim saznanjima intenzivnije i prisutnije na mlađem školskom uzrastu u odnosu na stariji školski uzrast. Posmatrano u literaturi, ova vrsta oduševljenja pretpostavlja prirodnu radoznalost deteta na mlađem školskom uzrastu i gubi se sa prelaskom u više razrede. Postavlja se pitanje koji su to faktori u nastavi koji dovode praktično do opadanja motivacije. Ipak, treba imati u vidu da ova tvrdnja otkriva još jednu vrstu problema, a to je da se motivacija učenika starijih razreda posmatra kao nešto dato, što nema veze sa uticajem nastave i nastavnika. To potvrđuje i sledeća tvrdnja koja čini sadržaj ovog faktora, a to je da se razvijanje motivacije za učenje pripisuje isključivo učeniku kao nekom ko je odgovoran za to. Dakle, nastavnici opažaju da je motivacija rezultat učenikovog angažovanja u školi i učenju.

Četvrti faktor *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada* se odnosi na tradicionalni pristup nastavi, odnosno negativne strane tog pristupa. Ovaj faktor je zasićen tvrdnjama koje opisuju nastavnika kao veoma rigidnog, visoko formalnog koji se oslanja isključivo na predavanje, udžbenik i beleške na času zato što nema vremena za druge načine rada. Takav nastavnik nije spreman da angažuje učenika na času i uglavnom insistira na ponavljanju nastavnih sadržaja. Njegov osnovni zadatak je da realizuje nastavni program a ne da se bavi motivisanjem učenika za učenje. Dakle, časovi ovih nastavnika najčešće nisu dovoljno kognitivno izazovni i ne podstiču misaono angažovanje i kreativnost učenika u procesu učenja.

Kada uporedimo ova dva faktora može se reći da su kompatibilni jer sadrže opažanje nastavnika o nemotivisanosti učenika i uzrocima koji su u samom učeniku. Četvrti faktor grupiše nastavnike koji se opredeljuju za tradicionalni pristup nastavi što opet redukuje autonomiju učenika i u prvi plan ističe način rada nastavnika koji ne podstiče motivaciju za učenje. Dakle, suština je u tome da ova grupa nastavnika razloge

nemotivisanosti vidi pre svega u učenicima, a ne u nastavi, nastavnikovim metodama rada i interakcinji sa učenicima.

Četvrta dimenzija (stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika). Četvrtu dimenziju sačinjavaju deveti i deseti faktor. Sadržaj devetog faktora *Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije* zasićen je u najvećoj meri tvrdnjom da nastavnici dozvoljavaju učenicima da sami biraju teme koje će samostalno obraditi kao mali projekat. Dakle, u ovoj tvrdnji sadržana je ideja o uvažavanju potencijala učenika i učenikovih individualnih razlika. Sledeća tvrdnja opisuje nastavnikovo bavljenje motivacijom nezainteresovanih učenika na taj način što organizuju različite aktivnosti i sadržaje za te učenike (*pružim im mogućnost da odgledaju neki film, odigraju partiju šaha, da prelistaju časopis, da koriste kompjuter*). Ipak, u sadržaj devetog faktora ulazi i tvrdnja da nastavnici podržavaju i podstiču takmičenje u učenju i na taj način kreiraju uslove za realizaciju učenikovih sposobnosti. Faktor devet je zasićen i tvrdnjom koja opisuje učenikovu motivaciju kao stečenu individualnu karakteristiku sa kojom učenik dolazi iz porodice. Dakle, ovaj faktor ističe opažanje nastavnika da je nastavnik zadužen za stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju motivacije sa kojom učenik dolazi. Može se reći da je uloga nastavnika, pre svega, u kreiranju psihološki podsticajne sredine koja će “izazvati” učenje ako se uvažavaju individualne karakteristike učenika, naročito u pogledu izbora tema i načina njihove obrade, organizovanjem različitih zanimljivih sadržaja za učenike i na taj način podsticanju motivacije koju učenik već ima.

Faktor deset *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika* ima negativnu vrednost što znači da se u ovom faktoru grupišu tvrdnje prema kojima nastavnici smatraju da dovoljno podržavaju nova i drugačija iskustva u školi. U skladu sa prethodnom tvrdnjom u ovaj faktor ulazi tvrdnja prema kojoj nastavnici smatraju da podsticanje unutrašnje motivacije ne utiče na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi, te da način školskog ocenjivanja ne urušava unutrašnju motivaciju. Takođe, faktor deset zasićen je tvrdnjom koja ističe da se nastavnici na časovima ne bave time da li je učenicima jasno ono što se radi i da li razumeju gradivo.

Dakle, gledano u celini, faktor devet i deset ističu jednu od nastavnikovih uloga u nastavi, a to je stvaranje uslova za motivisanje učenika i opažanje o tome da nastavnici dovoljno podržavaju novine i iskustvo u školi. Deseti faktor zapravo određuje usmerenje ove komponente, a to je pre svega zadržavanje na postojećem stanju

bez uvida u to šta još moguće preduzeti za razvijanje motivacije za učenje. Može se reći da se u četvrtoj dimenziji grupišu tvrdnje prema kojima nastavnici više podržavaju postojeće stanje bez jasne vizije o tome kako je moguće razvijati i dograđivati motivaciju učenika za učenje. Drugim rečima, zadatak nastavnika je usmeravanje, praćenje i podrška procesa učenja uz obezbeđivanje uslova za realizaciju programa predmeta.

Tabela 33: Deskriptivna statistika

Dimenzije	N	Min.	Max.	AS	SD
1. Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju	152	1.52	4.93	4.0771	.48019
2. Interakcija nastavnika i učenika	152	2.38	4.90	3.9941	.36737
3. Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi	152	1.68	4.13	2.9322	.41773
4. Stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika	152	1.38	3.96	2.6817	.42771
N	152				

Tabela 34: Testiranje značajnosti razlika faktorskih skorova od teorijske prosečne vrednosti

Faktorski skorovi	t	df	sig.
FA1 Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju	27,65	151	,000
FA2 Interakcija nastavnika i učenika	33,36	151	,000
FA3 Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi	-2,00	151	,047
FA4 Stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motzivacije učenika	-9,17	151	,000

Nakon opisa faktora (dimenzija) i njihovog sadržaja izračunali smo prosečne faktorske skorove (prosek svih ajtema koji ulaze u faktor). Kao takav, ovaj skor može da varira od 1 do 5. Prilikom izračunavanja prosečnih faktora stavke sa negativnim zasićenjima su rekodirane. U Tabeli 33 nalaze se prosečne vrednosti za sva četiri faktora (dimenzije) i njihove standardne devijacije.

Iako faktorska struktura omogućava da se veliki broj opaženih ponašanja grupiše u manji broj dimenzija, ona nam ne govori o meri u kojoj nastavnici opažaju značaj i procenjuju stanje i stavove o motivaciji za učenje. Takve analize omogućavaju tek grupni skorovi koji kvantifikuju procene i govore o njihovom smeru i intenzitetu za svaki od deset ekstrahovanih dimenzija. U Tabeli 33 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije grupnih skorova. Pre nego što se pristupilo detaljnijem razmatranju valence i izraženosti faktorskih skorova, izvršeno je testiranje da li se svi pojedinačni skorovi značajno razlikuju od teorijskog proseka skale (vrednost 3). Ove analize su nam omogućile da utvrdimo da li je svaki od skorova statistički značajno izražen u prosečnoj meri, u meri iznad proseka ili ispod proseka. Utvrđeno je da su svi faktorski skorovi statistički značajno različiti od test vrednosti tri. Na prvom i drugom faktorskom skoru je umereno slaganje, treći faktor predstavlja prosek, a na četvrtom faktoru postoji manje slaganje.

Analizirajući deskriptivne pokazatelje za faktorske skorove uočavamo da nastavnici izražavaju umereno slaganje na dimenziji **Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju**, koja je obuhvatila treći faktor *Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi*, peti faktor *Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje* i sedmi faktor *Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer*. Kada je reč o faktorskim skorovima možemo reći da se nastavnici u okviru prve dimenzije najviše slažu sa datim tvrdnjama. Dakle, nastavnici često podstiču učenike da na različite načine rešavaju problem, stvaraju situacije u kojima su učenici angažovani na zadatku i podstiču ih da ispituju različite mogućnosti i eksperimentišu, da postavljaju pitanja i razmišljaju o postavljenom problemu. Znači da nastavnici uočavaju važnost podržavanja učenikovih mogućnosti i različitosti i podstiču interesovanja učenika. S tim u vezi je i usmerenost nastavnika na osmišljavanje novih načina rada koje isprobavaju i razmenjuju u saradnji sa drugim nastavnicima.

Sadržaj petog faktora koji čini prvu dimenziju je zasićen tvrdnjama o postupcima nastavnika koji su usmereni na podršku i pomoć učeniku, a koji treba da omoguće što efikasnije učenje. Nastavnici smatraju da je za podsticanje motivacije u učenju važno povezivati gradivo sa stvarnim životom, da je važno objasniti učeniku šta nije dobro, objasniti kriterijume ocenjivanja i na kraju nagraditi učenikovu radoznalost i zainteresovanost za učenje. Dakle, nastavnici opažaju da su neophodni određeni koraci

koji mogu doprineti razvijanju i podsticanju motivacije za učenje, a koji istovremeno zavise od njih.

S jedne strane, ova dimenzija je upotpunjena sedmim faktorom koji je zasićen tvrdnjom o "bavljenju" određenim sadržajima i aktivnostima koji podrazumevaju učenje sa uživanjem. Dakle, učenje sa uživanjem koje je karakteristika unutrašnje motivacije je prepoznato kao nešto poželjno i važno. S druge strane, nastavnici smatraju da je njihov entuzijazam i ljubav prema poslu druga važna pretpostavka razvijanja učenikove motivacije za učenje. Nastavnici svojom predanošću i sistematičnim i veštim osmišljavanjem situacija za učenje stvaraju uslove za razvijanje motivacije. Može se reći da je suština postupaka i aktivnosti koje sadrži ovaj faktor u opažanju nastavnika o značaju njihove uloge u podsticanju motivacije i mogućnosti razvijanja unutrašnje motivacije.

U daljoj analizi možemo uočiti da deskriptivni pokazatelj za drugu dimenziju **Interakcija nastavnika i učenika**, takođe, pokazuje umereno slaganje nastavnika sa tvrdnjama. Drugu dimenziju čine šesti faktor *Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje*, prvi faktor *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* i osmi faktor *Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje*.

Šesti faktor koji čini prvu dimenziju odnosi se na uverenja nastavnika o tome šta su pozitivne strane razvijene motivacije i negativne strane nedovoljne, nerazvijene motivacije. Nastavnici ističu da nedovoljna motivacija utiče na nedisciplinovana ponašanja, a da radoznalost i zainteresovanost za učenje donosi uspeh u učenju, te da visoka motivacija može uticati na ishode u obrazovanju i uopšte, nastavak obrazovanja. Osim toga, nastavnici smatraju da je način rada nastavnika, u najvećoj meri, važan za razvoj motivacije. Pre svega, to podrazumeva otvorenost nastavnika za unošenje novina u rad. Dakle, svojim uverenjima nastavnici potkrepljuju stav da je motivacija značajna za razvoj učenikove ličnosti i da se može razvijati.

Prvi faktor je najsadržajniji i nastavnici se slažu, u najvećoj meri, sa tvrdnjama koje opisuju interakciju učenika i nastavnika koja doprinosi razvijanju motivacije. Sadržaj prvog faktora se može posmatrati na nekoliko nivoa. Prvo, nastavnici smatraju da je nastavnik zadužen za razvijanje motivacije i da svojim postupcima doprinosi tome. Nastavnici ističu podržavajući stav prema učeniku i njegovom napredovanju. Drugo, ističu značaj navika i tehnika učenja za postignuće i razvijanje motivacije, kao i nastavnikovo bavljenje sadržajima koje uče i povezivanje sa učenikovim iskustvom i

potencijalima. Treće, nastavnici prepoznaju istraživački pristup i problemski način mišljenja kao poželjan za razvijanje motivacije. Usko u vezi sa tim je i podržavanje učenikove autonomije i uvažavanje učenikovih mogućnosti, interesovanja i različitosti u učenju, gde su učenici u prilici da realizuju svoje potencijale. Sledeći važan element odnosi se na nastavnikovu pripremu za rad i čas i kritičko preispitivanje postavljenih i realizovanih ciljeva. To podrazumeva otvorenost i fleksibilnost nastavnika što je pretpostavka za unošenje novina i dolaženja do promena u radu i pretpostavlja visoko razvijenu svest o značaju i neophodnosti razvijanja učenikove motivacije, kao i ispoljavanje kreativnosti i učenika i nastavnika. Dakle, može se reći, da nastavnici smatraju da se motivacija razvija i podstiče u zajedničkom angažovanju nastavnika i učenika, da je praćena i emocijama i da utiče na određena pozitivna ponašanja učenika: razvija odgovornost, utiče na osamostaljivanje učenika, jača učenikove kompetencije i samopouzdanje.

Osmi faktor je zasićen tvrdnjama o značaju ličnosti nastavnika za razvijanje motivacije. Takođe, nastavnici procenjuju da je spoljašnja motivacija jača od unutrašnja i da je uslovljena sadržajem koji se uči na času. Pored toga, nastavnici ističu i važnost nastavnikovih veština koje mogu da zainteresuju učenika što može značiti da nastavnici mogu i da utiču u određenoj meri na smer motivacije, odnosno da li će dominirati spoljašnja ili unutrašnja motivacija. Nastavnici smatraju da je za motivaciju neophodan element i uključnost roditelja u učenikovo učenje gde bi veći stepen uvažavanja nastavnika od strane roditelja rezultirao učenikovom zainteresovanošću za učenje.

Analizirajući deskriptivne pokazatelje uočava se da je na trećoj dimenziji, koju čine drugi i četvrti faktor, ***Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi*** izraženo prosečno slaganje. Ova dimenzija se odnosi na opis razloga nemotivisanosti učenika. Nastavnici navode da su učenici zainteresovani za aktivnosti van škole, da uglavnom ne žele da uče, da je učenje nešto što je odvojeno od svakodnevnog života i njihovih potreba, da učenici ispoljavaju neodgovornost prema obavezama koje podrazumeva učenje. Takođe, nastavnici smatraju da učenici nemaju razvijene navike učenja i kontinuitet u radu, te da im je učenje dosadno i svodi se na učenje lekcija. Razlozi nemotivisanosti učenika, koje ističu nastavnici govore o pripisivanju nedovoljne motivacije samim učenicima. Dakle, učenici su nemotivisani za učenje, to je učenikov izbor i nastavnik ne može ništa da uradi da bi to promenio. Sadržaj četvrtog faktora dopunjuje ovu sliku o niskoj motivaciji i ističe opažanje nastavnika da je osnovna nastavnikova uloga da realizuje nastavni plan i program, a ne

da se bavi motivisanjem učenika. Reč je o nastavniku koji insistira na predavanju i pridržavanju udžbenika i beležaka sa časa, jer smatraju da je ponavljanje najbolji način da učenici nešto nauče. Može se zaključiti da je ovakav pristup nastavi u uzročno posledičnoj vezi sa nemotivisanošću učenika.

Dalja analiza deskriptivnih pokazatelja govori o manjem slaganju na četvrtoj dimenziji. Četvrta dimenzija *Stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika* uključuje deveti faktor *Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije* i deseti faktor *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika*. Nastavnici u okviru devetog faktora ističu da se sa motivacijom dolazi u školu iz porodice. Može se reći da nastavnici smatraju da je motivacija dispozicija sa kojom dete dolazi u školu. U tom smislu nastavnici ističu da učenicima dozvoljavaju da sami biraju teme koje samostalno obrađuju kao mali projekat i na taj način podstiču njihovu motivaciju. Takođe, nastavnici se bave i nezainteresovanim učenicima i organizuju različite sadržaje za njih kako bi ih podstakli na učenje. Osim toga, nastavnici navode da podstiču učenike na takmičenje.

U okviru desetog faktora nastavnici ističu da su nedovoljno podržana nova i drugačija iskustva učenika u školi, ali i to da podsticanje unutrašnje motivacije ne utiče bitno na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi. Kada je reč o školskom ocenjivanju nastavnici smatraju da ono urušava unutrašnju motivaciju i da obraćaju pažnju na jasnost i učenikovo razumevanje gradiva. Dakle, četvrta dimenzija se odnosi na određene faktore koji mogu stvoriti uslove za realizaciju postojeće motivacije i zapravo ostaju na određenim konstatacijama registrujući ono što može biti negativno, ali ne navodeći konkretne načine koji unose promenu i novinu i bitno utiču na razvoj motivacije za učenje.

3.3. Odnos između različitih dimenzija stavova nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi

Sledeći korak u analizi predstavljale su korelacije među faktorima, interkorelacije faktorskih skorova drugog reda (Tabela 35). Najviša korelacija je utvrđena između prve i treće dimenzije ($r = -.295, p < .001$). Ova korelacija ima negativan predznak. To znači da oni koji imaju više skorove na prvom faktoru, faktoru Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju, imaju niže skorove na trećem faktoru Razlozi

nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi. Drugim rečima, nastavnici koji smatraju da je podsticanje autonomije učenika važno za razvijanje motivacije, kao i usmerenost na unutrašnju motivaciju, primenom različitih načina rada i podržavanjem interesovanja učenika doprineće da se u određenom stepenu smanji nezainteresovanost učenika za učenje i omogući njihovo aktivno angažovanje u nastavi. Dakle, izbegavanjem negativnih strana tradicionalnog pristupa nastavi zasnovanog na lekcijama i prepričavanju mogu se eliminisati neki od razloga loše motivacije učenika. Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju povezano je i sa drugim faktorom Interakcija nastavnika i učenika ($r = .286, p < .001$). To, pre svega znači, da je stvaranje nastavnih situacija u kojima dominira uvažavanje potreba, potencijala i interesovanja učenika znači i intenzivniju i kvalitetniju interakciju nastavnika i učenika koja se ogleda u zajedničkom istraživanju, unošenju novina u rad, analiziranju i istraživanju problema i zadataka. Dakle, nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika smatraju da je nastavnik zadužen za razvijanje motivacije i da svojim postupcima doprinosi tome, naročito u zajedničkom angažovanju nastavnika i učenika.

Interkorelacije faktorskih skorova drugog reda pokazuju da postoji korelacija faktora Interakcija nastavnika i učenika i razloga nemotivisanosti učenika i faktora tradicionalnog pristupa nastavi ($r = -.206, p = .011$). Ova korelacija je negativna. Dakle, nastavnici koji imaju više skorove na drugom faktoru, imaju niže na trećem faktoru i obrnuto. To znači da što je u većem stepenu prisutna interakcija nastavnika i učenika, manji je stepen nemotivisanog ponašanja i manje je prisutan tradicionalni pristup nastavi. Nastavnici smatraju da je motivacija za učenje povezana sa različitim ishodima ponašanja učenika u nastavi. Ukoliko nastavnici stavljaju naglasak na inicijativu nastavnika, načine njihovog rada na času, ukoliko uvažavaju učenikovo iskustvo, podstiču razvoj mišljenja, proces razumevanja sadržaja i problemski pristup nastavi utoliko će biti manje mogućnosti za nezaintersovanost na času, dosadu, nedisciplinovano ponašanje. Zanimljivo je da je u ova dva faktora sadržano potpuno različito uverenje nastavnika o mogućnostima razvijanja motivacije. S jedne strane je uverenje nastavnika o tome da nastava, nastavnik u interakciji sa učenikom razvija učenikovu motivaciju, a s druge strane je uverenje nastavnika o tome da je motivacija nešto sa čim učenik dolazi u školu pri čemu sam nastavnik stvara uslove da se ona ispolji, a ona je rezultat učenikovog angažovanja.

Tabela 35: Interkorelacije faktorskih skorova drugog reda

Faktori	1	2	3	4
1. Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju		,286**	-,295**	.094
2. Interakcija nastavnika i učenika			-,206*	.072
3. Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi				-.101
4. Stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika				

** Korelacija je značajna na nivou 0.01

* Korelacija je značajna na nivou 0.05

3.4. Stavovi nastavnika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i nezavisne varijable

U daljoj analizi interesovalo nas da li postoje polne razlike u izraženosti faktorskih skorova na dimenzijama nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi. Stoga je sprovedena jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) i utvrđeno je da postoje polne razlike samo na trećem faktoru *Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi* ($F(1, 151)=7.01$, $p=.009$). Žene izražavaju veće slaganje na ovom faktoru ($AS_{\text{žene}}=2.97$, $SD_{\text{žene}}=0.41$; $AS_{\text{muškarci}}=2.75$, $SD_{\text{muškarci}}=0.41$). To znači da nastavnici ženskog pola imaju značajno više vrednosti na ovom skoru od nastavnika muškog pola i da u nastavi značajno više primenjuju tradicionalan pristup nastavi i opažaju razloge nemotivisanosti (Tabela 5 u prilogima). Drugim rečima, nastavnici ženskog pola u većoj meri opažaju da su učenici nezainteresovani za učenje u školi, da im je dosadno, te da nemaju razvijene radne navike i da su nenaviknuti na razmišljanje o sadržajima kojima se bave u nastavi.

Takođe, nastavnici ženskog pola u većoj meri ističu značaj tradicionalnog pristupa nastavi koji se oslanja isključivo na predavanje, udžbenik i beleške na času, tako da ovi nastavnici uzrok niskog stepena zainteresovanosti učenika pripisuju njima samima i njihovoj angažovanosti. Dakle, može se reći da su se nastavnici ženskog pola na ovoj trećoj dimenziji izdvojili kao grupa koja ima strože i formalizovane zahteve u odnosu na nastavnike muškog pola za koje pretpostavljamo da su fleksibilniji u svom radu.

Razlike prema polu su dobijene samo na jednom faktoru i u faktorskoj analizi prvog reda gde su takođe veće vrednosti utvrđene unutar ženskog pola za razliku od muškog pola. Takođe, možemo zaključiti da su dobijene razlike prema polu dobijene u okviru faktora koji se odnose na tradicionalni pristup nastavi.

Kada je reč o varijabli obrazovanja nastavnikaanimalo nas je da li postoje razlike u faktorskim skorovima u zavisnosti od obrazovanja nastavnika. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljeno je da ne postoje razlike u faktorskim skorovima u zavisnosti od obrazovanja nastavnika.

Tabela 36: Korelacije faktorskih skorova drugog reda, godine radnog staža nastavnika i godine starosti

Faktori		Godine starosti	Godine radnog staža
1. Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju	Pirsonova korelacija	.024	.043
2. Interakcija nastavnika i učenika	Pirsonova korelacija	.147	.200*
3. Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi	Pirsonova korelacija	.110	.077
4. Stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika	Pirsonova korelacija	.141	.073

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije (Tabela 36) ustanovljeno je da postoji značajna povezanost faktora *Interakcija nastavnika i učenika* sa godinama radnog staža ($r=.200$, $p=.013$). To znači da se interakcija intenzivira sa povećanjem godina radnog staža. Dakle, radno iskustvo utiče na povećanje svesti o značaju motivacije za učenje i mogućnosti da nastavnik utiče svojim postupcima na razvijanje motivacije. To upućuje na zaključak da osetljivost za sadržaje, aktivnosti, metode koje utiču na motivaciju raste sa zrelošću nastavnika kao profesionalca. Znači da se kompetencije nastavnika usavršavaju i razvijaju, kao i to da nastavnikov profesionalni razvoj sadrži ideju menjanja i napredovanja. Osim toga, može se reći da nastavnici smatraju da je važno kritički preispitivati sopstvene načine rada. Takođe, nastavnici svojom otvorenošću i fleksibilnošću mogu da daju doprinos razvijanju motivacije i izgrade podržavajući odnos prema učenicima i njihovom razvoju i učenju.

4. KAKO UČENICI OPAŽAJU PRIRODU, ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE

U ovom delu rada prikazaćemo rezultate istraživanja koji se odnose na učenikovo opažanje motivacije za učenje i načina kojima je moguće razvijati. Ispitivanje percepcija i stavova učenika omogućilo nam je da analiziramo i specifičnije artikulišemo različite perspektive učesnika istraživanja. Imajući u vidu da motivacija počiva na komunikaciji aktera u nastavi, učenika i nastavnika, nastojali smo da utvrdimo kakve su percepcije učenika o nastavnikovim postupcima za razvijanje motivacije za učenje.

4.1. Latentna struktura stavova učenika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školi

Kako bi bila ispitana latentna struktura učeničkih stavova o prirodi i značaju motivacije za učenje u školskom kontekstu, izvršena je faktorska analiza nad stavkama uključenim u skalu. Primenjena je metoda glavnih komponenti sa Varimax rotacijom. Nakon analize više faktorskih solucija, izdvojeno je 8 latentnih dimenzija (faktora) koji ukupno objašnjavaju 49.55% varijanse početnog skupa stavki (Tabela 37). U tabelama od broja 38 do broja 45 prikazani su isečci iz matrice faktorskog sklopa.

Tabela 37: Parametri osmofaktorske solucije

Komponente	Inicijalna solucija			Rotirana solucija		
	Svojstvena vrednost	% varijanse	Kumulativni % varijanse	Svojstvena vrednost	% varijanse	Kumulativni % varijanse
1	10,89	18,46	18,46	6,86	11,62	11,62
2	6,11	10,36	28,82	6,76	11,45	23,08
3	3,26	5,52	34,35	4,16	7,06	30,14
4	2,02	3,42	37,76	3,39	5,74	35,88
5	1,88	3,18	40,94	2,66	4,51	40,39
6	1,79	3,04	43,99	1,88	3,18	43,57
7	1,75	2,97	46,95	1,77	3,01	46,58
8	1,53	2,59	49,55	1,75	2,97	49,55

U tabeli 37 prikazani su procenti varijanse koja objašnjava svaki pojedinačni faktor, kao i ukupan procenat varijanse koju objašnjava dobijeno osmofaktorsko rešenje. Dobijeni faktori reprezentuju različite aspekte učenikovih shvatanja prirode i značaja motivacije za učenje kao i njihov odnos prema različitim načinima podsticanja motivacije u

nastavi. Utvrđena faktorska struktura odslikava strukturu stavova učenika o fenomenu motivacije za učenje. Kako je reč o kompleksnom stavskom objektu, ne iznenađuje kompleksnost faktorskog rešenja (veliki broj faktora od kojih polovina može da objasni relativno male procenat varijanse).

Prvi faktor iz ove skale je najsloženiji i najsadržajniiji i kao takav objašnjava najveći procenat varijabiliteta svih iskaza. Nazvan je *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* (razumevanje gradiva, planiranje učenja, metode rada na času). Iako je sam pojam motivacije višeslojan i sadrži više dimenzija, za prvi faktor možemo pretpostaviti da su uverenja i percipirana ponašanja grupisana u ovom faktoru od ključnog značaja za sliku koju učenici imaju o značaju motivacije i načinima nastavnikovog podsticanja u nastavi.

Tabela 38: Sadržaj prvog faktora

<i>Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi</i>	r
Nastavnici razgovaraju sa nama o tome kako smo shvatili gradivo	0,700
Nastavnici nam daju korisne savete u vezi sa učenjem gradiva i o tome kako planirati i rasporediti vreme za učenje	0,689
Nastavnici podržavaju skolnosti učenika za određenu oblast i podstiču nas da učestvujemo u dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u skoli	0,666
Nastavnici koriste primere iz života	0,647
Nastavnici prave zanimljive uvode u čas tako što povezuju različite teme i proširuju lekciju	0,633
Nastavnici podržavaju naše dobre i neobične ideje za rešenje nekog zadatka	0,608
Čas počinje pitanjem nastavnika o tome šta mi znamo o nečemu iz svakodnevnog života	0,598
Nastavnici ističu šta je bitno u lekciji kako bi učenicima olakšali učenje	0,579
Nastavnici na času podstiču učenike da sami dođu do odgovora na pitanje	0,557
Nastavnici organizuju čas tako što nas podele u manje grupe i daju nam zadatke koje treba zajednički da uradimo	0,541
Nastavnici nam na času postavljaju probleme i zadatke koji nas podstiču da razmišljamo	0,515
Pojedine predmete učenici uče uz pomoć interneta što nastavnici podržavaju kao dodatni izvor informacija	0,504
Nastavnici postavljaju pitanja, koriste crteže i ilustracije, zapisuju najvažnije na tabli	0,491
Nastavnici tolerišu greške učenika i trude se da mu objasne šta nije znao	0,477
Nastavnici koriste humor na času	0,470
Kada radimo grupno svaki učenik dobije svoj zadatak i zaduženje od nastavnika	0,426
Nastavnici nas pohvaljuju za uspešan rad	0,407
Nastavnici koriste eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku	0,397
U ovoj školskoj godini bavili smo se istraživačkim radom (posmatrali, analizirali, vršili ogleda na terenu ili u laboratoriji; posećivali arhive, institute, muzeje, pozorišta)	0,388

Može se uočiti da je sadržaj prvog faktora u najvećoj meri zasićen stavkama o nastavnikovim postupcima usmerenim na učenikovo razumevanje gradiva, o planiranju i raspoređivanju vremena za učenje. Takođe, prvi faktor je zasićen tvrdnjama o nastavnikovom podržavanju učenikovih sklonosti i podsticanju angažovanja učenika u

dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u školi. Osim toga, prvi faktor je zasićen tvrdnjama o nastavnikovom pozivanju na primere iz života i povezivanju različitih tema i proširivanju lekcija. Analizirajući sadržaj prvog faktora zanimljivo je zapaziti tvrdnju u kojoj se ističe nastavnikova podrška dobrih i neobičnih ideja za rešenje nekog zadatka. Dakle, može se reći da je reč o faktoru koji je zasićen tvrdnjama o postupcima nastavnika koji su usmereni na preispitivanje učenikovih mogućnosti i različitih načina rada tokom učenja i nastave uz podržavanje i podsticanje samostalnosti učenika na kognitivnom planu. Ovakav način rada nastavnika sadrži i povezivanje različitih tema i povezivanje sa primerima iz svakodnevnog života.

U sadržaj prvog faktora ulaze tvrdnje koje se odnose na nastavnikovo olakšavanje procesa učenja tako što polaze od učenikovih predznanja i iskustva i naglašavaju bitne delove lekcija. Takođe, prema ovim tvrdnjama nastavnici organizuju čas tako što učenike podele u manje grupe i organizuju njihov zajednički rad. Prvi faktor je zasićen tvrdnjama koje naglašavaju ulogu nastavnika u podsticanju samostalnosti učenika u odnosu na rešavanje problema i zadataka u nastavi, jer na takav način vode učenika kroz proces razmišljanja.

Sadržaj prvog faktora zasićen je tvrdnjom koja opisuje nastavnika koji postavlja pitanja, koristi crteže i ilustracije, zapisuje najvažnije na tabli, koristi humor na času. U prvi faktor ulazi tvrdnja koja ističe da nastavnici tolerišu greške učenika i trude se da mu objasne šta nije znao. Takođe, naglašava se da kada rade grupno svaki učenik dobije svoj zadatak i zaduženje od nastavnika. Osim toga, u faktoru se nalazi tvrdnja koja se odnosi na nastavnikovo pohvaljivanje učenika za uspešan rad.

U analizi sadržaja prvog faktora izdvojile su se tvrdnje koje govore o primeni didaktičkih metoda u nastavi (*Nastavnici koriste eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku*). Poslednja tvrdnja u prvom faktoru odnosi se na učenikovu procenu stanja po pitanju bavljenja istraživačkim radom (posmatranje, analiziranje, realizovanje ogleđa na terenu ili u laboratoriji; poseta arhivima, insitutima, muzejima, pozorištima) u toku školske godine.

Drugi faktor nazvan je *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji*. U okviru drugog faktora grupisale su se tvrdnje koje imaju približno iste visoke vrednosti i opisuju situacije kada učenik može biti motivisan. U sadržaj drugog faktora, sa najvećom vrednošću, ulazi tvrdnja prema kojoj su učenici uključeni i motivisani za učenje kada je aktivnost zanimljiva. Sadržaj sledeće tvrdnje govori o tome da nastavnici treba da nauče

učenike kako da uče i da ih upoznaju sa različitim tehnikama učenja. Zanimljivo je da se u sadržaju drugog faktora izdvojila tvrdnja o učeničkom uverenju o tome da nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje, kao i uverenje o tome da je entuzijazam nastavnika neophodan za razvijanje motivacije učenika. Ovu sliku o uverenjima učenika upotpunjuje i tvrdnja prema kojoj učenici procenjuju da nastavnik treba da je kreativan da bi zainteresovao učenike. Dakle, u tvrdnjama se ističu lične osobine nastavnika i načini rada na času. Pretpostavljamo da je jedan od ključnih modela efikasnog motivisanja stil ponašanja nastavnika, njegov odnos prema nastavi i radu i različiti načini rada na času. Sadržaj drugog faktora zasićen je tvrdnjom koja opisuje nekoliko poželjnih obrazaca ponašanja nastavnika na času „Nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju“ koji su pretpostavka za motivisanje učenika za učenje. Takođe, ovaj faktor je zasićen i tvrdnjom koja ističe uverenje učenika o tome da je učenik uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost prožeta humorom.

Tabela 39: Sadržaj drugog faktora

<i>Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji</i>	<i>r</i>
Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost zanimljiva	0,666
Nastavnici treba da nas nauče kako da učimo i da nas upoznaju sa različitim tehnikama učenja	0,665
Entuzijazam nastavnika je neophodan za razvijanje motivacije učenika	0,651
Učenik je uključen i motivisan za učenje kada uživa u nekoj aktivnosti	0,644
Nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje	0,638
Da bi zainteresovao učenike za učenje nastavnik treba da je kreativan	0,627
Nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju	0,626
Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost prožeta humorom	0,622
Da bi zainteresovao učenika za učenje potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času	0,586
Ličnost nastavnika i način na koji komunicira sa učenicima presudna je za motivaciju	0,566
Nastavnik utiče na motivaciju načinom na koji predaje i načinom na koji učenicima predstavlja značaj svoga predmeta	0,537
Raspoložen, veseo nastavnik koji ima energiju i voli svoj poziv može da utiče na motivaciju učenika	0,535
Nastavnik može da unapredi motivaciju tako što će učenicima predočiti posledice nezainteresovanosti za učenje i razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja	0,514
Dobro je da na času nastavnik primenjuje neobične i nove načine rada jer nam to pruža mogućnost da ispoljimo kreativnost	0,493
Nastavnik treba da učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš	0,463

U sadržaj drugog faktora ulaze i sledeće tvrdnje koje jasno opisuju nastavnikove postupke motivisanja „*Da bi zainteresovao učenika za učenje potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času*“. Ovi nastavnikovi postupci upotpunjeni su i tvrdnjom o tome da je ličnost nastavnika i način na koji komunicira sa učenicima presudna za motivaciju. Drugi faktor je zasićen tvrdnjom u kojoj učenici ističu uverenje o tome da nastavnik utiče na motivaciju načinom na koji predaje i načinom na koji učenicima predstavlja značaj svoga predmeta. Osim toga, i tvrdnja koja opisuje da raspoložen, veseo nastavnik koji ima energiju i voli svoj poziv može da utiče na motivaciju učenika ulazi u drugi faktor. Drugi faktor je zasićen tvrdnjom koja ističe uverenje učenika o tome da nastavnik može da unapredi motivaciju tako što će učenicima predočiti posledice nezainteresovanosti za učenje i razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja.

Zanimljivo je da je sadržaj drugog faktora zasićen tvrdnjama o tome da je dobro da na času nastavnik primenjuje neobične i nove načine rada jer nam to pruža mogućnost da ispoljimo kreativnost i da nastavnik treba da učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš. Dakle, ove dve tvrdnje ističu u prvi plan učenikovu autonomiju kao mogućnost razvijanja motivacije za učenje.

Treći faktor koji se zove *Stepen motivisanosti učenika* odnosi se na opažanje učenika o tome koliko su motivisani i koja učenikova ponašanja u pogledu učenja obuhvata. Treći faktor je zasićen u najvećoj meri, iako sa negativnim predznakom, tvrdnjom o tome da učenici nisu više zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, u odnosu na učenje u školi. Sledeća tvrdnja dopunjuje učeničku procenu da uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke. Dakle, može se reći da sve što je novina i izazov, odnosno učenje kao otkrivanje novog i sve što angažuje učenike kroz rešavanje zadataka doprinosi učenikovom uživanju u tim aktivnostima.

U daljoj analizi izdvojilo se još nekoliko tvrdnji sa negativnim predznakom, koje opisuju učenike kao zainteresovane za učenje, da znaju da organizuju vreme za učenje, da imaju razvijene radne navike i da su nečemu posvećeni. Zanimljivo je zapaziti da u sadržaj trećeg faktora ulazi i tvrdnja koja govori o tome da učenici najčešće prate na času i slušaju nastavnika.

Tabela 40: Sadržaj trećeg faktora

<i>Stepen motivisanosti učenika</i>	<i>r</i>
Više sam zainteresovan za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi	-0,699
Uživam da otkrivam nešto novo i rešavam zadatke	0,652
Ne volim da učim, ne znam da organizujem vreme za učenje, nemam radne navike, nisam ničemu posvećen	-0,643
Na času najčešće ne pratim i ne slušam nastavnika	-0,595
Organizovan sam i znam da rasporedim vreme za učenje	0,590
Volim da učim	0,577
Ulažem veliki trud u učenje jer na taj način postizem dobar uspeh	0,573
Postizem dobar uspeh i aktivan sam na času	0,517
Učim samo koliko moram	-0,517
Pojedini sadržaji u školi su mi nezanimljivi i nemaju puno veze sa onim što me interesuje	-0,405

Sadržaj trećeg faktora je zasićen tvrdnjama o tome da učenici planiraju aktivnost učenja, da vole da uče i da ulažu veliki trud u učenje jer na taj način ostvaruju dobar uspeh. U sledećoj tvrdnji naglašeno je opažanje učenika o tome da postižu dobar uspeh i da su aktivni na času. Dakle, izdvojile su se tvrdnje u kojima učenici povezuju aktivnost učenja sa ličnom angažovanošću i odgovornošću i vide kao način da se postigne dobar uspeh, a da je pritom važno i planiranje i organizacija učenja. Ovakav način opažanja učenja je značajan za razvijanje motivacije jer otvara još jedan značajan aspekt tog fenomena, a to je planiranje i istrajnost u procesu učenja.

Treći faktor je zasićen tvrdnjama koje, imaju negativan predznak, a odnose se na to da učenici ne uče samo koliko moraju i da su pojedini sadržaji u školi zanimljivi i imaju puno veze sa onim što učenike interesuje.

Četvrti faktor *Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika* odnosi se na nastavnikove postupke usmerene na učenika. Četvrti faktor je u najvećoj meri zasićen tvrdnjom koja govori o tome da kada učenik pokaže inicijativu nastavnik uvek izade u susret potrebama učenika i pomogne mu. U ovaj faktor ulazi i tvrdnja prema kojoj učenici opažaju da se nastavnik trudi da učenicima objasni kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče za koju ocenu. Dakle, reč je o tome da je učenicima važno da upoznaju sistem vrednosti nastavnika iz koga se reflektuju i kriterijumi procenjivanja učenikovog znanja i očekivanja nastavnika u odnosu na učenika. Potom, sledi tvrdnja koja ističe da nastavnici uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja što je dopuna prethodnim kriterijumima na osnovu kojih učenici dobijaju ocene. Četvrti faktor je zasićen i tvrdnjom prema kojoj nastavnici poštuju individualne mogućnosti učenika i u skladu sa tim daju zadatke. Može se reći da

je četvrti faktor obuhvatio tvrdnje u kojima se ističe usklađenost nastavnikovih zahteva sa učenikovim potencijalima.

Tabela 41: Sadržaj četvrtog faktora

<i>Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika</i>	<i>r</i>
Kada učenik pokaze inicijativu nastavnik uvek izadje u susret potrebama učenika i pomogne mu	0,670
Nastavnik se trudi da učenicima objasni kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i sta treba da nauče za koju ocenu	0,651
Nastavnici uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja	0,636
Nastavnici poštuju individualne mogućnosti učenika i u skladu sa tim daju zadatke	0,548

Peti faktor nazvan je *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje*. Sadržaj petog faktora, u najvećoj meri, je zasićen tvrdnjom koja ističe da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju. Potom slede tri tvrdnje koje imaju slične vrednosti, a koje čine zasićenost petog faktora. Prva, od pomenute, tri tvrdnje ukazuje na to da je pretpostavka zainteresovanosti učenika potreba za samostalnim radom učenika u nastavi. Ta tvrdnja glasi: „*Da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju*“. U zasićenost petog faktora ulazi i sledeća tvrdnja: „*Da bi zainteresovali učenike za aktivnosti na času i za učenje neophodno je da nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora*“. Ta tvrdnja, takođe, ide u prilog podsticanju autonomije učenika u nastavi što je pretpostavka razvijanja motivacije za učenje. Dakle, nastava koja je usmerena na istraživanje i proces otkrivanja, na rad na projektima i grupni rad podstiče motivaciju, inicijativu, kreativnost i odgovornost. Rezultati faktorske analize pokazuju da je peti faktor zasićen tvrdnjom koja se odnosi na to da je aktivnost na času i angažovanje učenika najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti. Poslednja tvrdnja koja ulazi u zasićenost petog faktora odnosi se na to da „*Učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka*“. Može se reći da se sadržaj petog faktora odnosi na razvijanje motivacije putem istraživanja u nastavi, rada na projektima, grupnog rada čime se razvija motivacija za učenje, inicijativa, saradnja i kreativnost.

Tabela 42: Sadržaj petog faktora

<i>Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje</i>	r
Da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju	0,715
Da bi zainteresovali učenike za aktivnosti na času i za učenje neophodno je da nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora	0,581
Aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti	0,570
Učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka	0,540

Šesti faktor nazvan je *Svojstva učenika i karakteristike nastave*. Analizirajući sadržaj šestog faktora uočava se da je sastavljen od svega tri tvrdnje čije vrednosti su potpuno različite. Prva tvrdnja, kojom je zasićen šesti faktor, ima najveću vrednost i odnosi se na određena svojstva učenika i glasi “*Uglavnom sam dobar drug i pomažem drugima, odgovoran sam*“. Zanimljivo je da se ova tvrdnja izdvojila, jer se odnosi na socijalno poželjna, altruistična ponašanja. Dakle, ova tvrdnja naglašava međusobnu relaciju učenika, vrstu socijalne povezanosti sa drugima. Sledeća tvrdnja koja ima znatno manju vrednost od prethodne, odnosi se na nastavnikov postupak koji podržava podsticanje učenja i glasi: „*Da bi nas podstakli da učimo nastavnici nam dozvoljavaju da i sami organizujemo prezentacije i prikažemo ih svojim drugovima u razredu*“. Dakle, u ovoj tvrdnji je sadržana ideja o mogućnosti izbora učenika i javnog prezentovanja i predstavljanja svojih ideja drugima. I poslednja treća tvrdnja, koja ima negativan predznak, odnosi se na to da nastavnici ne insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti, što govori o jednoj više formalnoj orijentaciji bez mogućnosti da se gradi sistem pojmova i motivacija za učenje.

Tabela 43: Sadržaj šestog faktora

<i>Svojstva učenika i karakteristike nastave</i>	r
Uglavnom sam dobar drug i pomažem drugima, odgovoran sam	0,676
Da bi nas podstakli da učimo nastavnici nam dozvoljavaju da i sami organizujemo prezentacije i prikažemo ih svojim drugovima u razredu	0,359
Nastavnici insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti	-0,329

Sedmi faktor je nazvan *Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih*. Sedmi faktor je zanimljiv zbog svoje strukture, jer u zasićenost ovog faktora ulaze dve potpuno nekomplementarne tvrdnje. S jedne strane sedmi faktor je zasićen tvrdnjom koja ističe uverenje učenika o većoj posvećenosti onome što voli i zbog toga većoj

posvećenosti u učenju što upućuje na dimenziju sistematičnosti i posvećivanju vremena toj aktivnosti koju učenik preferira. S druge strane je tvrdnja koja, takođe, čini sadržaj sedmog faktora, i ističe da neki učenici ne vole učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu. Dakle, posvećenost učenju, odnosno razvijena unutrašnja motivacija mogu da utiču na negativan odnos drugih učenika prema takvoj situaciji i izvesnu odbojnost prema takvom ponašanju.

Tabela 44: Sadržaj sedmog faktora

<i>Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih</i>	r
Kada volim neki predmet više sam tome posvećen i više ga učim	0,693
Ne volim učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu	0,464

Osmi i poslednji faktor *Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu* je, takođe specifičan, jer je njegov sadržaj zasićen tvrdnjama o postupcima nastavnika usmerenim na tradicionalnu nastavu. Sadržaj osmog faktora zasićen je tvrdnjom u kojoj se ističe da nastavnici daju gotova rešenja za postavljeni zadatak ili problem. Ova tvrdnja upućuje na odsustvo fleksibilnosti i istraživačkog pristupa nastavi, pri čemu je glavni zadatak da se izloži i ispredaje gradivo. Druga tvrdnja, koja ulazi u osmi faktor, odnosi se na opažanje učenika o tome da se učenje u našim školama svodi na prepričavanje i učenje lekcija. Praktično, ova tvrdnja je dopuna prvoj i reprezentuje postupke koje nastavnici primenjuju u školi.

Tabela 45: Sadržaj osmog faktora

<i>Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu</i>	r
Nastavnici daju gotova rešenja za postavljeni zadatak ili problem	0,565
Učenje u našoj školi svodi se na prepričavanje i učenje lekcija	0,498

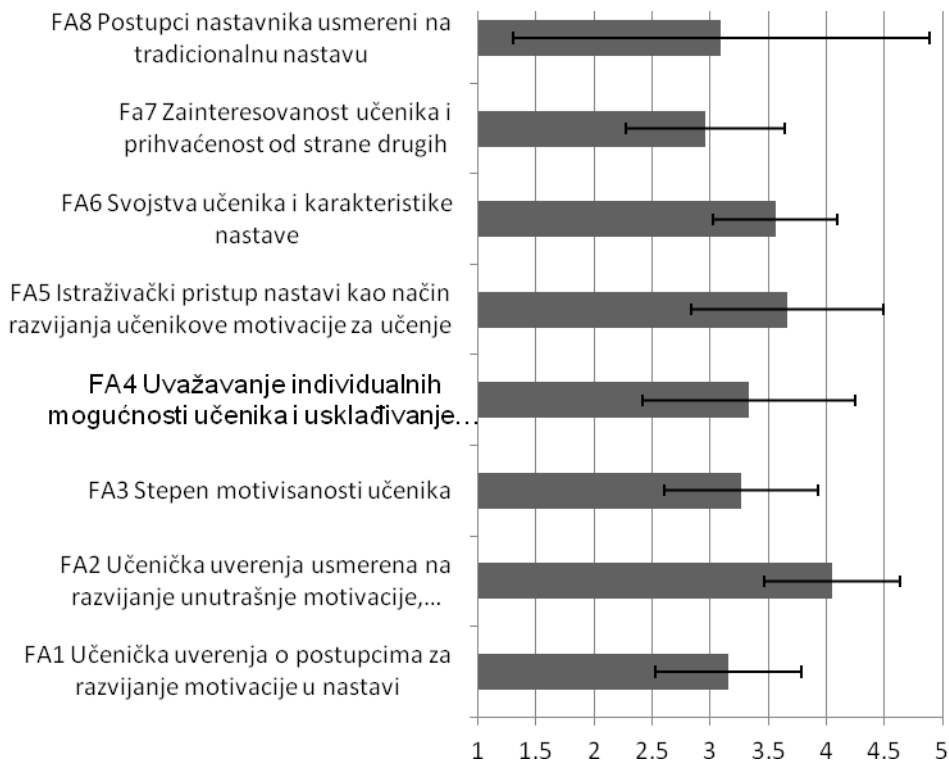
4.2. Izraženost različitih dimenzija stavova učenika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi

Nakon opisa faktora i njihovog sadržaja izračunali smo prosečne faktorske skorove (prosek svih ajtema koji ulaze u faktor). Kao takav, ovaj skor može da varira od 1 do 5. Prilikom izračunavanja prosečnih faktora stavke sa negativnim zasićenjima su rekodirane. U prvoj tabeli, označenoj brojem 46, nalaze se prosečne vrednosti za sve faktore i njihove standardne devijacije.

Tabela 46: Deskriptivna statistika za faktore

	N	Min.	Max.	AS	SD
FA1 Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi	165	1,47	4,47	3,1555	,63305
FA2 Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji	165	2,60	5,00	4,0536	,58422
FA3 Stepen motivisanosti učenika	165	1,70	5,00	3,2663	,66195
FA4 Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika	165	1,50	5,00	3,3348	,91752
FA5 Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje	165	1,00	5,00	3,6611	,82440
FA6 Svojstva učenika i karakteristike nastave	165	2,00	4,67	3,5596	,53215
Fa7 Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih	165	1,00	5,00	2,9545	,68258
FA8 Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu	165	1,00	18,00	3,0909	1,79198
Ukupno (N)	165				

Iako faktorska struktura omogućava da se veliki broj opaženih ponašanja grupiše u manji broj dimenzija, ona nam ne govori o meri u kojoj učenici opažaju značaj i procenjuju stanje i stavove o motivaciji za učenje. Takve analize omogućavaju tek grupni skorovi koji kvantifikuju procene i govore o njihovom smeru i intenzitetu za svaki od osam ekstrahovanih dimenzija. U tabeli 46 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije grupnih skorova, dok grafikon pod brojem 7 predstavlja vizuelni prikaz ovih mera. Pre nego što se pristupilo detaljnijem razmatranju valence i izraženosti faktorskih skorova, izvršeno je testiranje da li se svi pojedinačni skorovi značajno razlikuju od teorijskog proseka skale (vrednost 3). Ove analize su nam omogućile da utvrdimo da li je svaki od skorova statistički značajno izražen u prosečnoj meri, meri iznad proseka ili ispod proseka. Utvrđeno je da je faktorski skor na pretposlednjem, sedmom ($t(1, 164) = -,855, p = .394$) i poslednjem, osmom faktoru ($t(1, 164) = ,652, p = .516$) statistički na nivou proseka, odnosno da se ne razlikuje od test vrednosti tri. Pregled statistika za ostale skorove nalazi se u Prilogu (Tabela 9).



Grafikon 7: Izraženost različitih dimenzija učeničkih stavova

Analizirajući deskriptivne pokazatelje za faktorske skorove uočavamo da učenici izražavaju umereno do potpuno slaganje na faktoru dva FA2 *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji*. Kada je reč o faktorskim skorovima možemo reći da se učenici u okviru faktora dva najviše slažu sa datim tvrdnjama. Dakle, učenici se u najvećoj meri slažu sa tvrdnjama koje opisuju situacije kada učenik može biti motivisan. Zanimljivo je da su učenici istakli uverenja o značaju podsticanja autonomije učenika što istovremeno doprinosi razvijanju unutrašnje motivacije. Naglašavaju uključenost i motivisanost za učenje kada je aktivnost zanimljiva. Ono što učenici, između ostalog naglašavaju, jeste i očekivanje od nastavnika da ih nauče da uče, planiraju i organizuju vreme za učenje. Takođe, učenici opažaju da nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje. Učenici navode lične osobine nastavnika kao pretpostavku za razvijanje učeničke motivacije gde je poželjno da je nastavnik entuzijasta i da je kreativan. Učenici se slažu sa tvrdnjom da nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da

postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju, kao i to da je učenik uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost prožeta humorom. Osim toga, učenici naglašavaju da je za učenje potrebno da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času. Učenici ističu uverenje o tome da nastavnik utiče na motivaciju i načinom na koji predaje i načinom na koji učenicima predstavlja značaj svoga predmeta. U literaturi se navodi da učenici visoko vrednuju i uvažavaju nastavnike koji znaju da zainteresuju učenike sadržajima koje predaju. Osim toga, učenici izdvajaju još neke osobine nastavnika kao poželjne za podsticanje motivacije: da je raspoložen, veseo nastavnik, koji ima energiju i voli svoj poziv. Učenici opažaju da je nastavnik, na izvestan način, zadužen da unapredi motivaciju tako što će učenicima predočiti posledice nezainteresovanosti za učenje i razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja. Može se reći, da je uloga nastavnika višestruka i da su prepletene didaktičko metodičke veštine nastavnika sa ličnim osobinama i načinom na koji nastavnik komunicira sa učenicima. Učenici uviđaju da je u nastavi neophodno da nastavnici primenjuju neobične i nove načine rada što za učenika podrazumeva angažovanje u aktivnostima koje će pružiti učeniku mogućnost da ispolji kreativnost (diskusija, razmena mišljenja, mogućnost da postavi pitanje).

Uopšteno gledano, faktorski skorovi za faktor pet i šest su približno sličnih vrednosti. Analizirajući faktorske skorove zanimljivo je uočiti da se prema sledećoj vrednosti izdvaja faktor pet *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje*. Ovaj faktor je prirodna dopuna nastavnikovim postupcima koje su učenici podržali u prethodnom, drugom faktoru. Dakle, u okviru petog faktora, učenici podržavaju tvrdnje koje se odnose na učenikovu potrebu za samostalnošću u nastavi. Učenici opažaju da je za razvijanje motivacije za učenje neophodno da postoji interakcija nastavnika i učenika i da nastavnici vode učenike do odgovora, odnosno da sami učenici otkrivaju različite načine rešenja problema i dolaze do odgovora. Na taj način učenici razvijaju mišljenje, kreativnost i inicijativu što može povećati i motivaciju za učenje. Učenici se slažu sa tvrdnjom da je aktivnost na času i angažovanje učenika najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti, što pretpostavlja saradnju učenika. O tome govori i sledeća tvrdnja koja je istaknuta, a to je da učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka. Faktor šest *Svojstva učenika i karakteristike nastave* koji ima umerenu vrednost odnosi se na isticanje određenih karakteristika ličnosti učenika koje se ispoljavaju u nastavi kroz različite aktivnosti. Učenici procenjuju kao poželjne osobine:

drugarstvo i pomoć drugima, kao i odgovornost. U skladu sa tom usmerenošću na drugoga je i sledeća tvrdnja, a odnosi se na potrebu da nastavnik dozvoli učenicima da sami organizuju prezentacije i da imaju mogućnost da to prezentuju svojim drugovima. Moglo bi se reći da su učenici saglasni i sa sledećom tvrdnjom koja opisuje da nastavnici ne insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti, što učeniku uskraćuje mogućnost povezivanja i sa sopstvenim iskustvom i nivoima znanja iz drugih oblasti.

Sledeći faktorski skor odnosi se na faktor četiri *Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika*. Učenici se slažu sa tvrdnjom da na učenikovu inicijativu nastavnik uvek izađe u susret potrebama učenika i pomogne mu. Učenici zapažaju i slažu se sa tvrdnjom da se nastavnik trudi da učenicima objasni kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče za koju ocenu. Potom sledi tvrdnja koja naglašava uverenje učenika o tome da nastavnici uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja. Takođe, učenici izdvajaju tvrdnju prema kojoj nastavnici poštuju individualne mogućnosti učenika i u skladu sa tim daju zadatke. Dakle, reč je o faktoru koji obuhvata uverenja učenika o uvažavanju učenikovih mogućnosti i usklađivanju sa zahtevima nastave i nastavnika. S jedne strane je inicijativa učenika koju nastavnici podržavaju, a sa druge strane kriterijumi koje postavlja nastavnik vodeći računa o učenikovim mogućnostima.

Sledeća vrednost faktorskog skora odnosi se na treći faktor *Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)* i izražava pozitivnu tendenciju u odgovorima učenika. Učenikove percepcije odnose se na to koliko su učenici motivisani i na koji način se to manifestuje u nastavi. U ovom faktoru se navodi da učenici nisu više zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, u odnosu na učenje u školi. U prilog tome govori i procena da učenici uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke. U daljoj analizi učenici se slažu sa tvrdnjama koje opisuju učenike kao zainteresovane za učenje, da znaju da organizuju vreme za učenje, da imaju razvijene radne navike i da su nečemu posvećeni, da učenici najčešće prate na času i slušaju nastavnika. Takođe, u okviru trećeg faktora, učenici opažaju sebe kao učenike koji planiraju aktivnost učenja, koji vole da uče i da ulažu veliki trud u učenje jer na taj način ostvaruju dobar uspeh. Učenici ističu uverenje da postižu dobar uspeh i da su aktivni na času. Dakle, izdvojile su se tvrdnje u kojima učenici zapravo opisuju i uslovno rečeno navode profil motivisanog učenika u kome dominira uverenje o povezanosti ličnog angažovanja sa ostvarivanjem uspeha. Učenici navode da u školi ne

uče samo koliko moraju i da su pojedini sadržaji zanimljivi i povezani sa interesovanjima učenika.

Iako je faktor jedan *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* najsvueobuhvatniji i najsadržajniji i kao takav odnosi se na razumevanje gradiva, planiranje učenja, metode rada na času, on nema visok faktorski skor slaganja sa tvrdnjama.

Prvi faktor obuhvata tvrdnje i učenička uverenja o tome kakvo je stanje u realnosti. Dakle, učenici naglašavaju nastavnika kao osobu koja podržava učenikove sklonosti i podstiče angažovanje učenika u dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u školi. Ovaj segment motivisanja obuhvata procene nastavnika o sklonostima učenika kroz kontinuiranu interakciju i praćenje u nastavi. Kada je reč o realizaciji nastave učenici izdvajaju tvrdnje o nastavnikovom pozivanju na primere iz života i povezivanju različitih tema i proširivanju lekcija. Učenici opažaju da nastavnici podržavaju dobre i neobične ideje za rešenje nekog zadatka. Može se reći da u prvom faktoru učenici ističu uverenja o postupcima nastavnika koji podržavaju učenikove mogućnosti i različite načine rada učenika tokom učenja i nastave, zatim postupke za podsticanje samostalnosti učenika na kognitivnom planu. Učenici opažaju nastavnikovu ulogu u olakšavanju procesa učenja tako što polaze od učenikovih predznanja i iskustva i naglašavaju bitne delove lekcija. Takođe, učenici ističu da nastavnici organizuju zajednički rad učenika i podstiču samostalno rešavanje problema i zadataka u nastavi, jer na takav način vode učenika kroz proces razmišljanja. Učenici navode i tvrdnje koje opisuje nastavnika tako da postavlja pitanja, koristi crteže i ilustracije, zapisuje najvažnije na tabli, koristi humor na času. Zanimljivo je opažanje učenika o tome da nastavnici tolerišu greške učenika i trude se da mu objasne šta nije znao, te da kada rade grupno svaki učenik dobije svoj zadatak i zaduženje od nastavnika. Osim toga, učenici opažaju da su nastavnici skloni da pohvale učenika za uspešan rad. U okviru prvog faktora učenici su zapazili tvrdnje koje govore o primeni eksperimenta i laboratorijskih vežbi kad god nastavnici imaju priliku za to, kao i bavljenja istraživačkim radom što obuhvata posmatranje, analiziranje, realizovanje ogleđa na terenu ili u laboratoriji; posete arhivima, insitutima, muzejima, pozorištima u toku školske godine.

Osmi faktor odnosi se na *Postupke nastavnika usmerene na tradicionalnu nastavu* koji ukratko opisuju nastavu u našim školama. Učenici opažaju da su nastavnici skloni da daju gotova rešenja za postavljene zadatak ili problem na času i da se učenje u našoj školi svodi na prepričavanje i učenje lekcija.

Sedmi faktor *Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih* obuhvata zapažanje učenika da kada vole neki predmet više su tome posvećeni i više ga uče. Dakle, reč je o spremnosti učenika da se više angažuju i posvete onom za šta već postoji izvesna preferencija. Tu je i tvrdnja prema kojoj učenici ističu da ne vole učenike koji su zainteresovani za nastavu. Uopšteno govoreći, postoji problem prihvatanja određenog sistema vrednosti koji podržava učenje, kao i učenika koji posvećuju vreme učenju i motivisani su za nastavu.

4.3. Odnos između različitih dimenzija stavova učenika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi

Naredni tip analize podrazumevao je da se utvrdi da li postoje interkorelacije između faktora pomoću primene linerane metode povezivanja i izračunavanja koeficijenta Pirsonove korelacije (Tabela 47). Pokazalo se da skorovi na faktoru *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i *Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika* visoko koreliraju i da je ta povezanost statistički značajna ($r = .63$, $p = .000$). To znači da učenici koji su dali povoljnije procene na prvom faktoru daju više procene i na četvrtom faktoru. Drugim rečima, učenici smatraju da nastavnici koji primenjuju različite postupke za razvijanje motivacije za učenje uvažavaju individualne mogućnosti učenika i trude se da ih usklade sa zahtevima u nastavi. Statistički značajna, ali niža korelacija ustanovljena je između faktora *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i faktora *Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)*. Ovaj nalaz nam sugeriše da ukoliko nastavnici primenjuju različite postupke motivisanja koji se odnose na način rada nastavnika, stil ponašanja nastavnika i autonomiju učenika utoliko će i motivisanost, odnosno zainteresovanost učenika postojati ($r = .292$, $p < .001$). Ipak, potrebno je napomenuti da, iako je statistički značajan, ovaj koeficijent korelacije je prilično nizak, pa je pragmatična vrednost ovog rezultata veoma ograničena. Sledeća korelacija koja je ustanovljena takođe se odnosi na prvi faktor *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i peti faktor *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje* ($r = .243$, $p = .002$). Dakle, nastavnici koji primenjuju različite postupke u motivisanju učenika istovremeno podstiču istraživački pristup nastavi. Osim toga, pronađena je korelacija prvog faktora i drugog faktora *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i*

dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji ($r=.174$, $p=.025$). Dakle, učenici koji povoljnije procenjuju različite postupke nastavnika u okviru prvog faktora, znači da su skloni isticanju aspekata koji se odnose na unutrašnju motivaciju. Posmatrano iz perspektive učenika što je veća otvorenost nastavnika za različite pristupe nastavi to je i veća usmerenost na razvijanje unutrašnje motivacije sa akcentom na podsticanje zanimljivih sadržaja i dinamičnih aktivnosti. Ipak, korelacija između prvog i drugog faktora je statistički značajna, ali nećemo je interpretirati zato što je vrednost r koeficijenta izuzetno niska i takoreći nema praktični značaj.

Tabela 47. Interkorelacije faktorskih skorova

Faktori	1	2	3	4	5	6	7	8
FA1 Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi		.174*	.292**	.633**	.243**	.097	-,070	,133
FA2 Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji			.292**	.164*	.644**	,034	,043	,104
FA3 Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)				.200**	.249**	,042	-,028	,078
FA4 Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika					.285**	,108	-,029	,030
FA5 Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje						,082	,024	,093
FA6 Svojstva učenika i karakteristike nastave							,020	-,064
Fa7 Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih								,017
FA8 Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu								

Analizirajući dalje korelacije među faktorskim skorovima, ustanovljeno je da postoji korelacija između drugog faktora *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji* i petog faktora *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje* ($r=.644$, $p<.001$). Povezanost ova dva faktora je statistički značajna i umereno visoka. To znači da učenici koji su dali povoljnije procene na drugom faktoru daju više procene

i na petom faktoru. Drugim rečima, učenici smatraju da što je nastava više usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, odnosno što je više zanimljiva i dinamična i u pogledu sadržaja i u pogledu aktivnosti, onda je više zastupljen istraživački pristup nastavi. Ovo je logičan nalaz jer je istraživački pristup nastavi u direktnoj vezi sa razvijanjem unutrašnje motivacije, odnosno učenik prolazeći prirodne faze saznavanja, otkrivanja i učenja ispunjenog kognitivnim izazovima razvija i motivaciju, kao i inicijativu i kreativnost. Statistički značajna, ali niža korelacija ustanovljena je između drugog faktora *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji* i trećeg faktora *Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)* ($r=.292$, $p<.001$). To znači da učenici smatraju da ukoliko je nastava zanimljiva i dinamična da će i stepen motivisanosti biti veći, odnosno da će učenici bolje učiti i biti više tome posvećeni. Statistički značajna, ali niska korelacija pronađena je između drugog i četvrtog faktora *Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika* ($r=.164$, $p=.035$). To bi značilo, iz perspektive učenika, da nastavnik koji podstiče unutrašnju motivaciju i trudi se da nastavu učini zanimljivom i dinamičnom istovremeno uvažava individualne mogućnosti učenika i usklađuje ih sa zahtevima nastave.

U okviru ove analize ustanovljena je i korelacija između trećeg faktora *Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)* i petog faktora *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje*. Ustanovljena korelacija je statistički značajna, ali niža ($r=.249$, $p=.001$) i govori o tome da učenici koji pokazuju više zainteresovanosti u situacijama učenja ustvari preferiraju istraživački pristup nastavi koji podrazumeva postavljanje problema, otkrivanje, razmenu mišljenja.

4.4. Stavovi učenika o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i nezavisne varijable

Kada govorimo o korelacijama faktora i uspeha učenika ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike sa negativnim predznakom između prvog faktora *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* sa obrazovanjem roditelja, odnosno obrazovanjem majke ($r= -.192$, $p=.014$) i obrazovanjem oca ($r= -.200$, $p=.011$). Dakle, što su roditelji obrazovaniji deca se manje slažu sa tvrdnjama koje se nalaze u sadržaju prvog faktora. Učenici čiji roditelji imaju niži stepen obrazovanja smatraju da su postupci nastavnika kojima se razvija motivacija za učenje značajni.

Statistički značajne pozitivne, ali umerene korelacije ustanovljene su između drugog faktora *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji* i uspeha učenika na kraju školske godine ($r=.292$, $p=.000$), kao i između stručne spreme majke ($r=.263$, $p=.000$). Kada je reč o korelaciji prvog faktora sa školskim uspehom to znači da učenici koji su više saglasni sa podsticanjem unutrašnje motivacije i ističu potrebu za dinamičnom i zanimljivom nastavom imaju i bolji školski uspeh na kraju školske godine. Dakle, reč je o učenicima koji opažaju da zanimljiva i dinamična nastava može doprineti i razvijanju motivacije za učenje, a time i boljem uspehu u školi. Takođe, korelacija prvog faktora i obrazovanja majke znači da majke učenika koji pridaju veći značaj unutrašnjoj motivaciji i dinamičnoj nastavi i zanimljivim sadržajima imaju i viši stepen obrazovanja. To može da se dovede u vezu sa posvećenošću majke i uključenošću u obaveze koje predviđa nastava i škola.

Takođe, umerena pozitivna korelacija ustanovljena je između trećeg faktora *Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)* i uspeha učenika. Može se reći da što je veće slaganje na trećem faktoru to je bolji uspeh učenika. Ustvari, to znači da učenici sa boljim školskim uspehom podržavaju tvrdnje o pozitivnoj proceni motivisanosti učenika (volim da učim, više sam posvećen onome što volim, da prate i slušaju nastavnika, da su aktivni na času, da su sadržaji u školi zanimljivi).

U daljoj analizi utvrđena je i korelacija sa negativnim predznakom između četvrtog faktora *Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika* i stepena obrazovanja majke ($r= -.183$, $p=.020$) i oca ($r= -.167$, $p=.035$). Što je stepen obrazovanja majke i oca niži to učenici više podržavaju uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i potrebu za usklađivanjem sa zahtevima nastave.

I na kraju ustanovljena je negativna korelacija između šestog faktora *Svojstva učenika i karakteristike nastave* i nivoa obrazovanja majke ($r= -.156$, $p=.048$). Dakle, što je niži stepen obrazovanja majke učenici smatraju više važnim svojstva kao što su drugarstvo, pomoć drugom, podsticanje autonomije učenika. Vrednosti navedenih korelacija, kao i onih koje nemaju statističku značajnost nalaze se u Prilogu (Tabela 10).

Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) utvrđeno je da ne postoje značajne razlike prema polu učenika na ispitivanim faktorima. Dakle, uzimajući u obzir sve analizirane faktore možemo reći da u učenikovom opažanju značaja i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje različitim nastavnikovim

postupcima pol učenika nema značajnu ulogu. Rezultati analize nalaze se u Prilogu (Tabela 11).

5. POREĐENJE STAVOVA UČENIKA I NASTAVNIKA U ODNOSU NA NIVO MOTIVISANOSTI UČENIKA, AKTUELNE I POŽELJNE POSTUPKE ZA RAZVIJANJE UČENIKOVE MOTIVACIJE ZA UČENJE

Jedno od istraživačkih pitanja postavljenih u ovom radu odnosilo se na upoređivanje odgovora učenika i nastavnika, odnosno traženje odgovora na pitanje da li postoje razlike u opažanju učenika i nastavnika u odnosu na stepen motivisanosti učenika za učenje, procenu nastavnikovih postupaka koje primenjuju za razvijanje motivacije i u odnosu na poželjne nastavnikove postupke za podsticanje motivacije za učenje (Tabela 12, 13 i 14, u Prilogu). **Analizom varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)** testirali smo značajnost razlika između odgovora učenika i odgovora nastavnika u tri značajne dimenzije. Iz *Instrumenta za nastavnike (PURMUN)* i *Instrumenta za učenike (PURMU)* izvučene su tvrdnje za poređenje, a potom je istraživač po značenju grupisao određene tvrdnje i dao nazive formiranim kategorijama. Ovaj pristup ima i izvesne nedostatke i prednosti. S jedne strane, problem može predstavljati to što je ovo arbitrarno grupisanje i postoji mogućnost da ovako definisane kategorije ne postoje u percepcijama nastavnika i učenika za razliku od faktorske analize koja to može da pokaže. S druge strane, prednost ove analize i razlog zašto je rađena odnosi se na to što faktorska struktura učeničkih i nastavničkih percepcija nije identična i zato ne može da se radi poređenje nastavnici-učenici po tim grupama koje realno postoje. Zato su napravljene veštačke kategorije koje su poslužile za poređenje odgovora učenika i nastavnika. Dakle, može se razmišljati o konstruisanim kategorijama i njihovim vezama kao o mogućoj projekciji koja služi za formiranje strategije za motivisanje učenika za učenje. Tvrdnje su poređene iz tri značajna domena ili dimenzije koja su već postavljena u strukturi instrumenta za istraživanje. Prvi domen ili dimenzija se odnosi na *stepen motivisanosti učenika* za učenje. Druga dimenzija se odnosi na *procenu nastavnikovih postupaka za razvijanje motivacije* za učenje koje primenjuju u nastavi, kao neka vrsta procene stanja u školama. I treća dimenzija odnosi se na *poželjne nastavnikove postupke za podsticanje motivacije za učenje*. Ove tri dimenzije objedinile su 32 kategorije koje su sadržale uporedive tvrdnje učenika i nastavnika. Utvrđeno je da postoji značajnost razlika u sve tri dimenzije unutar nekoliko kategorija (Tabela 15, u Prilogu). Razlike govore o različitom stepenu slaganja nastavnika i učenika na skali procene.

U prvoj dimenziji koja se odnosi na procenu *stepena motivisanosti* za učenje ustanovljene su značajne razlike u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)=36,348$, $p<.001$). Ova dimenzija obuhvatila je nekoliko tvrdnji iz *Instrumenta za učenike* i *Instrumenta za nastavnike*. Rezultati istraživanja pokazuju da se učenici ($AS=3,57$) u većoj meri slažu sa tvrdnjama u odnosu na nastavnike ($AS=3,10$). Učenici se uglavnom slažu sa tvrdnjama da su aktivni, da vole da uče, da ulažu veliki trud u učenje, da su više posvećeni kada vole neki predmet, da su odgovorni i pomažu drugima, da uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke. Kada je reč o učenikovoj motivisanosti za učenje na času odgovori nastavnika govore da su više neopredeljeni. Dakle, te razlike moguće je tumačiti postojanjem različitih kriterijumima motivisanosti i aktivnosti na času i u skladu sa tim različitim očekivanjima.

U okviru stepena motivisanosti ustanovljena je značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika u kategoriji *organizovanost i planiranje učenja* ($F(1,316)=255,196$, $p=.000$). Učenici ($AS=4,05$) se uglavnom slažu sa tvrdnjama koje opisuju učenike kao organizovane i isplanirane u učenju za razliku od nastavnika ($AS=2,91$). Uopšteno gledano, nastavnici imaju manje pozitivnu sliku o učeničkoj aktivnosti i odgovornosti prema učenju.

Sledeća kategorija u kojoj je ustanovljena značajnost razlika ($F(1,312)= 89,883$, $p=.000$) odnosi se na *praćenje nastave*. Učenici ($AS=4,23$) se uglavnom slažu sa tim da ne prate nastavu i ne slušaju nastavnika dok govori na času dok se nastavnici ($AS=3,24$) u nešto manjoj meri smatraju da učenici remete disciplinu na času. Može se reći da učenici realnije procenjuju svoje ponašanje, dok opet, nastavnici različitih predmeta imaju i različito iskustvo u vezi sa disciplinom na času i praćenjem nastave. Dakle, to različito iskustvo nastavnika govori i o različitim stilovima ponašanja nastavnika koji na različite načine i reaguju na stepen discipline odnosno tolerisanje nediscipline i na različite načine nastoje da obezbede uslove za rad na času.

Kada je reč o *zanimljivosti sadržaja u nastavi* ustanovljena je značajna razlika u odgovorima nastavnika i učenika ($F(1,316)= 162,098$, $p=.000$). Učenici ($AS=2,13$) se uglavnom ne slažu sa tim da su pojedini sadržaji u školi nezanimljivi i nemaju puno veze sa onim što ih interesuje. Nastavnici ($AS=3,38$) su stroži u proceni i u većoj meri se slažu sa tvrdnjama koje učenike opisuju kao nezainteresovane. Nastavnici procenjuju da se učenici uglavnom dosađuju, da njihovo učenje nije povezano sa svakodnevnim životom, da učenici unapred odustaju od učenja jer nemaju jasan cilj i put saznavanja, otkrivanja i rešavanja problema. Dakle, može se reći da opredeljivanjem za pomenute

tvrdnje nastavnici navode uzroke učeničke nezainteresovanosti za čas koja je usko u vezi sa prethodnom kategorijom *zanimljivost sadržaja u nastavi*.

Analiza rezultata istraživanja pokazala je da postoje značajne razlike ($F(1,316)=4,855$, $p=.028$) u odgovorima učenika i nastavnika u pogledu *orijentacije učenja na ocenu*. Dakle, učenici ($AS=3,23$) se uglavnom slažu sa tvrdnjom da uče za određenu ocenu i uče kada moraju. Nastavnici ($AS=3,48$) se, takođe, uglavnom slažu sa tim da je učenike teško zainteresovati za učenje i da ih uglavnom zanima ocena koju će dobiti. Nastavnici se slažu i sa tvrdnjom da način školskog ocenjivanja utiče na motivaciju tako što je urušava. Može se reći da su i učenici i nastavnici svesni činjenice da učenje za ocenu dominira u nastavi.

U okviru druge dimenzije koja se odnosi na postupke nastavnika koji se primenjuju za razvijanje motivacije, koje se odnose na stanje u nastavi, izdvaja se nekoliko kategorija u kojima je ustanovljena značajnost razlika u odgovorima nastavnika i učenika. U kategoriji *usmerenost na prepričavanje i učenje lekcija* dobijena je značajnost razlika ($F(1,316)=7,094$, $p=.008$). Učenici se slažu ($AS=3,74$) sa tvrdnjom da se učenje u njihovoj školi često svodi na prepričavanje i učenje lekcija. Nastavnici su se u svojoj proceni u najvećoj meri nalazili u okviru kategorije *niti se slažem niti se ne slažem* ($AS=2,99$) sa tvrdnjama prema kojima u nastavi dominira usmerenost na predavanje i učenje lekcija, usmerenost na primenu klasičnog predavanja jer smatraju da je to najbolji način rada. Dakle, uočljive su razlike u odgovorima nastavnika i učenika u pogledu slaganja sa ponuđenim tvrdnjama. Ustanovljene razlike ukazuju na to da nastavnici ne procenjuju zastupljenost ovog načina rada kao *apriori* negativnog ili pak ne procenjuju na isti način stepen u kome je učenje lekcija i klasično predavanje dominantan način rada nastavnika.

Kada je reč o kategoriji *vođenje učenja i podsticanje autonomije učenika*, ustanovljena je značajnost razlika ($F(1,314)=24,536$, $p=.000$) u odgovorima učenika i nastavnika. Učenici ($AS=3,56$) se slažu sa tvrdnjom da nastavnici često na času podstiču situacije u kojima su učenici u prilici da tragaju za odgovorima i otkrivaju rešenja. Nastavnici ($AS=4,03$) u nešto višem stepenu procenjuju da često podržavaju autonomiju učenika i da su oni više u ulozi mentora koji vodi proces saznavanja i učenja, te da stvaraju podržavajuću atmosferu koja podstiče samostalnost učenika i mogućnost izbora.

Poredeći dobijene nalaze u kategoriji *usmerenost na prepričavanje i učenje lekcija i vođenje učenja i podsticanje autonomije učenika*, uočava se da su vrednosti

aritmetičkih sredina kod učenika veoma slične, ali se odnose na potpuno različite načine rada nastavnika, što zahteva dalja ispitivanja. Vrednosti aritmetičkih sredina dobijene u odgovorima nastavnika razlikuju se u dvema navedenim kategorijama i kreću se od stepena neopredeljenosti, kada je reč o klasičnom predavanju, do procene da je često prisutno vođenje učenja i podsticanje autonomije. Dakle, kada je reč o nastavnikovom izboru motivišućih postupaka, ove dve kategorije mogu da se posmatraju kao dopuna jedna drugoj, ali i kao suprotne perspektive. U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo posmatrati časove na kojima dominira jedan ili drugi način rada i dovesti u vezu sa drugim međuzavisnim faktorima (na primer, nastavni predmet, sadržaj koji se uči, vrste aktivnosti učenika na tim časovima).

U okviru druge dimenzije koja opisuje stanje u nastavi je i sledeća kategorija *insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima* u kojoj je ustanovljena značajnost razlika ($F(1,316)= 18,023, p=.000$). Uopšteno gledano vrednosti aritmetičkih sredina odgovora učenika i nastavnika približne su i odnose se na isti stepen slaganja na skali upitnika. Učenici ($AS=2,44$) se slažu da nastavnici povremeno daju gotova rešenja za postavljeni zadatak ili problem u nastavi. Nastavnici ($AS=2,86$) se u nešto većoj meri slažu sa tvrdnjama prema kojima insistiraju na ponavljanju nastavnih sadržaja, učenju iz udžbenika i beležaka sa časa, jer smatraju da je to najbolji način učenja, kao i to da kada obrađuju novo gradivo ne pružaju učenicima priliku da razgovaraju o tome jer se trude da ispredaju sve što treba. Dakle, odgovori učenika i nastavnika su saglasni što potvrđuje da su to uobičajene situacije i pretpostavljaju postupke nastavnika koje se kreću od klasičnog predavanja, učenja lekcija i prepričavanja, ponavljanja sadržaja do davanja gotovih rešenja zadataka.

Sledeća kategorija u kojoj je ustanovljena značajnost razlika odnosi se na *podsticanje mišljenja, inicijative, kreativnosti* ($F(1,316)= 67,784, p=.000$). Učenici ($AS=2,24$) procenjuju da nastavnici veoma retko koriste eksperimente i laboratorijske vežbe na časovima, te da su se posmatranjem, analizom, ogledima, kao i posetama odgovarajućih ustanova bavili veoma retko. Za razliku od učenika nastavnici ($AS=3,13$) procenjuju da se u nastavi povremeno organizuje istraživački rad, kao i rad na različitim projektima, posete arhivama, galerijama, muzejima. Dakle, uočljive su razlike u odgovorima učenika i nastavnika i njihovom opažanju primene načina rada nastavnika koji podstiču mišljenje, inicijativu i kreativnost.

Kada je reč o *saradnji i primeni grupnog rada* takođe, postoji značajnost razlika ($F(1,316)= 75,175, p=.000$). Učenici ($AS=2,80$) procenjuju da nastavnici povremeno

organizuju grupni rad i daju zadatke koje okupljaju učenike na rešavanju zajedničkih zadataka, što zahteva određena zaduženja za učenike i međusobnu saradnju učenika. Nastavnici (AS=3,64) za razliku od učenika, procenjuju da često organizuju rad u grupama na času. Kada je reč o zastupljenosti saradnje i grupnog rada opažanje učenika se znatno razlikuje od opažanja nastavnika.

Značajnost razlika ustanovljena je i u kategoriji *podsticanje diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema* ($F(1,313)= 65,890$, $p=.000$). Učenici (AS=3,07) se slažu sa tvrdnjom da nastavnici povremeno podržavaju učničke neobične ideje i za rešenje nekog zadatka. Nastavnici (AS=3,98) se u većoj meri, u odnosu na učenike, slažu sa tim da podstiču učničku autonomiju i inicijativu time što dozvoljavaju učenicima da diskutuju, eksperimentišu, postavljaju pitanja, izvode zaključke, da ispituju različite mogućnosti, čak i kada prave greške.

U kategoriji *podsticanje problemskog mišljenja* ustanovljene su statistički značajne razlike ($F(1,315)= 21,242$, $p=.000$). Učenici (AS=3,47) se slažu da nastavnici povremeno ili često stvaraju situacije na času koje podstiču učenike da postavljaju probleme i zadatke koji su izazovni i koji razvijaju mišljenje. Nastavnici (AS=3,98) u većoj meri, u odnosu na učenike, procenjuju da često podstiču problemsko mišljenje i podržavaju učenike da razmišljaju o dobrim i lošim stranama rešenja koje su primenili ili uvideli. Kada je reč o stvaranju situacija u kojima se podstiče problemsko mišljenje učenika, odgovori nastavnika i učenika su uglavnom saglasni.

Kada je reč o *podsticanju istraživačkog pristupa nastavi* ustanovljena je značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)= 108,973$, $p=.000$). Učenici (AS=2,44) procenjuju da nastavnici povremeno organizuju istraživački rad i koriste eksperimente i laboratorijske vežbe. Za razliku od učenika, nastavnici u većoj meri (AS=3,63) ističu da gotovo uvek podstiču različite oblike istraživačkog rada u vezi sa nastavnim sadržajima (postavljanje pitanja, diskusija, eksperiment, rad u laboratoriji, terenski rad). Dakle, opažanje učestalosti istraživačkog rada u nastavi razlikuje se kod učenika i nastavnika.

Statistički značajna razlika postoji i u odgovorima u okviru kategorije *planiranje i vođenje učenja, insistiranje na razumevanju gradiva, davanje povratne informacije učenicima* ($F(1,316)= 125,303$, $p=.000$). Učenici (AS=3,39) se slažu sa tvrdnjama da nastavnici povremeno posvećuju pažnju aktivnostima učenja i različitim fazama u učenju tako što razgovaraju sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo, ističu ono što je bitno u lekciji, koriste crteže i ilustracije da zabeleže bitno. Nastavnici (AS=4,35), u

većoj meri, u odnosu na učenike procenjuju da često nemaju vremena da razgovaraju sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo, ali da se istovremeno trude da objasne sve što je nejasno u gradivu. Može se zapaziti da je fokus nastavnika na objašnjenju gradiva što je uslov razumevanja, dok ostaje otvoreno pitanje na koji način i kojim pomoćnim sredstvima nastavnici to realizuju u samoj nastavi.

Kada je reč o *pohvaljivanju učenika u nastavi* ustanovljena je, takođe, značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)=41,136$, $p=.000$). Učenici procenjuju ($AS=3,94$) da ih nastavnici često pohvaljuju za uspešan rad. Nastavnici ($AS=4,62$) procenjuju da gotovo uvek koriste priliku da pohvale učenike i istaknu ono što je dobro u njihovom radu. Iako, nastavnici smatraju da gotovo uvek primenjuju pohvale, postavlja se pitanje sadržaja pohvala, da li je to zaista povratna informacija za učenika ili visoko formalizovana izjava u međusobnoj komunikaciji.

Statistički značajna razlika postoji i u kategoriji *podsticanje interesovanja i sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta* ($F(1,316)= 66,096$, $p=.000$). Ustanovljene razlike govore o tome da učenici ($AS=3,36$) smatraju da nastavnici povremeno podržavaju sklonosti učenika za određenu oblast i podstiču učešće u dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u školi. Takođe, učenici su saglasni sa tim da nastavnici povremeno insistiraju na povezivanju gradiva i koriste humor u nastavi. Nastavnici ($AS=3,91$) se slažu sa tim da često unose novine u rad i ukazuju učeniku na njegove potencijale, vodeći računa i o interesovanjima učenika. U tom smislu, nastavnici su saglasni sa tvrdnjama da se na časovima često trude da povežu gradivo sa oblastima i temama koje interesuju učenike trudeći se da nastavu učine zanimljivom i prilagođenom interesovanjima učenika. Osim toga, nastavnici smatraju da često koriste humor i da se trude da podstaknu učenje sa uživanjem. Dakle, ouočljivo je da postoje razlike između učenika i nastavnika u opažanju stepena u kom nastavnici podstiču interesovanja i sklonosti učenika.

U kategoriji *povezivanje gradiva sa primerima iz života* ustanovljena je statistički značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)=193,071$, $p=.000$). Upoređujući odgovore učenika i nastavnika uočava se da se učenici ($AS=3,07$) slažu sa tim da nastavnici povremeno koriste primere iz života kako bi povezali aktivnosti učenja i sadržaje sa svakodnevnim životom i praktičnim primerima. Takođe, učenici procenjuju da nastavnici povremeno posvećuju vreme učenikovim znanjima iz svakodnevnog života, a koja se odnose na gradivo u nastavi. Za razliku od učenika

nastavnici (AS=4,49) procenjuju da često u nastavi uvažavaju znanja učenika koja su iz stvarnog života i nastoje da ih povežu sa gradivom u školi.

U okviru kategorije *razumevanje gradiva, tolerisanje grešaka* ustanovljena je statistički značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)= 137,151$, $p=.000$). Učenici (AS=3,29) su saglasni sa tvrdnjama o tome da nastavnici povremeno posvećuju vreme tome kako su učenici razumeli gradivo, kao i to da nastavnici tolerišu greške i tu situaciju shvataju kao način učenja. U odnosu na učenike, nastavnici (AS=4,3) opažaju da na časovima često vode računa o jasnosti i razumljivosti gradiva što je jedan od važnih uslova za aktivnost učenja i motivaciju za učenje.

Upoređujući odgovore učenika i nastavnika ustanovljena je statistički značajna razlika u kategoriji *inicijativa učenika i nastavnika* ($F(1,314)= 30,357$, $p=.000$). Učenici (AS=3,27) se slažu sa tim da nastavnici povremeno podržavaju učenje uz pomoć interneta kao dodatni izvor informacija, kao i to da nastavnik povremeno podržava inicijativu učenika, njegove potrebe i pomaže mu u realizaciji aktivnosti. Nastavnici (AS=2,91) se slažu sa tim da i sami povremeno preuzimaju inicijativu u pogledu motivisanja i organizovanja različitih sadržaja za učenike koji su nemotivisani. Dakle, i učenici i nastavnici se slažu da je inicijativa prepoznata i podržana povremeno, te da se vezuje za različite vrste podrške različitim potrebama učenika.

Kada je reč o kategoriji *uvažavanje individualnih razlika i predznanja učenika* ustanovljena je statistički značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)= 9,140$, $p=.003$). Učenici (AS=3,17) se slažu sa tim da nastavnici povremeno uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja, te da u skladu sa individualnim mogućnosti učenika daju zadatke. U odnosu na učenike, nastavnici (AS=4,41) ističu da često uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja i nagrađuju radoznalost i zainteresovanost učenika za ono što se uči. Dakle, nastavnici opažaju da češće uvažavaju individualne razlike i predznanja učenika dok učenici opažaju da se to dešava povremeno.

U okviru kategorije *poznavanje kriterijuma ocenjivanja* ustanovljena je statistički značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,316)= 161,709$, $p=.000$). Učenici (AS=3,65) se slažu sa tim da nastavnici često učenicima objasne kriterijume ocenjivanja i nivoe znanja koji odgovaraju određenim ocenama. Nastavnici (AS=4,13) takođe procenjuju da učenicima često objašnjavaju kriterijume ocenjivanja i daju detaljnu povratnu informaciju o tome šta nije bilo dobro u odgovoru učenika. Osim toga, nastavnici procenjuju da često podstiču takmičenje u nastavi.

U okviru treće dimenzije koja se odnosi na *stavove učenika i nastavnika o poželjnim postupcima značajnim u razvijanju motivacije* izdvojile su se četiri kategorije na kojima je ustanovljena značajnost razlika. U prvoj kategoriji *problemski i istraživački pristup nastavi* ustanovljena je statistički značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,315)= 8,786, p=.003$). Zanimljivo je da su razlike u odgovorima nastavnika i učenika u ovoj kategoriji neznatne. Dakle, učenici ($AS=3,93$) se uglavnom slažu da je za razvoj motivacije za učenje važno učenicima omogućiti aktivnosti koje će podržavati razmenu mišljenja, odgovaranje na pitanja, diskutovanje, kao i stvaranje uslova za postavljanje problema i njihovo istraživanje u nastavi. Takođe, ova kategorija obuhvata i tvrdnje koje naglašavaju da je za motivisanje učenika potrebno da nastavnik više vremena posveti procesu otkrivanja odgovora, kao i primenjivanju neobičnih ideja i novih nastavnikovih načina rada što će omogućiti ispoljavanje kreativnosti u nastavi. Nastavnici ($AS=4,13$) se uglavnom slažu sa tim da je motivaciju moguće podsticati, upravo istraživačkim pristupom nastavi koji će omogućiti razvijanje problemskog mišljenja i otkrivanja odgovora u procesu učenja. Takođe, nastavnici uviđaju značaj zajedničkog angažovanja učenika i nastavnika tokom istraživanja različitih problema, primena eksperimenata, laboratorijskih vežbi, merenja i primena znanja do kojih su došli istražujući u nastavi. Zanimljivo je da su u ovoj kategoriji koja može da zainteresuje učenika za učenje i obezbedi razvijanje motivacije približno saglasni odgovori učenika i nastavnika. Dakle, nastavnici i učenici prepoznaju nastavnikove postupke usmetrene na istraživački rad kao važne u razvijanju motivacije za učenje.

Druga kategorija u kojoj je ustanovljena značajnost razlika je *usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja* u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,315)= 21,479, p=.000$). Učenici ($AS=3,87$) se uglavnom slažu sa tvrdnjama koje naglašavaju postavljanje jasnih ciljeva učenja i razgovor o budućnosti učenika kao način koji može da unapredi i podstiče motivaciju za učenje. Takođe, učenici uglavnom izražavaju slaganje sa tim da nastavnici učenike treba da nauče kako da uče i da ih upoznaju sa različitim tehnikama učenja. Kada je reč o odgovorima nastavnika može se reći da se uglavnom slažu ($AS=4,26$) sa tim da je za motivisanje važno učenicima objasniti značaj učenja i smisao onoga što uče, postaviti jasne ciljeve učenja i zahteve u nastavi i razvijati navike i tehnike učenja.

U okviru kategorije *podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima* ustanovljena je statistički značajna razlika u odgovorima učenika i nastavnika ($F(1,315)= 75,513, p=.000$). Učenici ($AS=3,55$) se uglavnom slažu da je za

podsticanje motivacije za učenje neophodno omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju, odnosno podržati njihovu samostalnost kroz konkretne istraživačke zadatke. Nastavnici se u većoj meri ($AS= 4,43$), u odnosu na učenike, slažu da treba podsticati samostalne zadatke što zahteva od učenika odgovornost, ali i utiče na njihovo samopouzdanje. Osim toga, nastavnici se uglavnom slažu sa tvrdnjama da je važno baviti se primerima iz iskustva učenika, podržavati učenike kada pogreše kako ne bi odustali i podržati napredovanje učenika u odnosu na svoje prethodne rezultate.

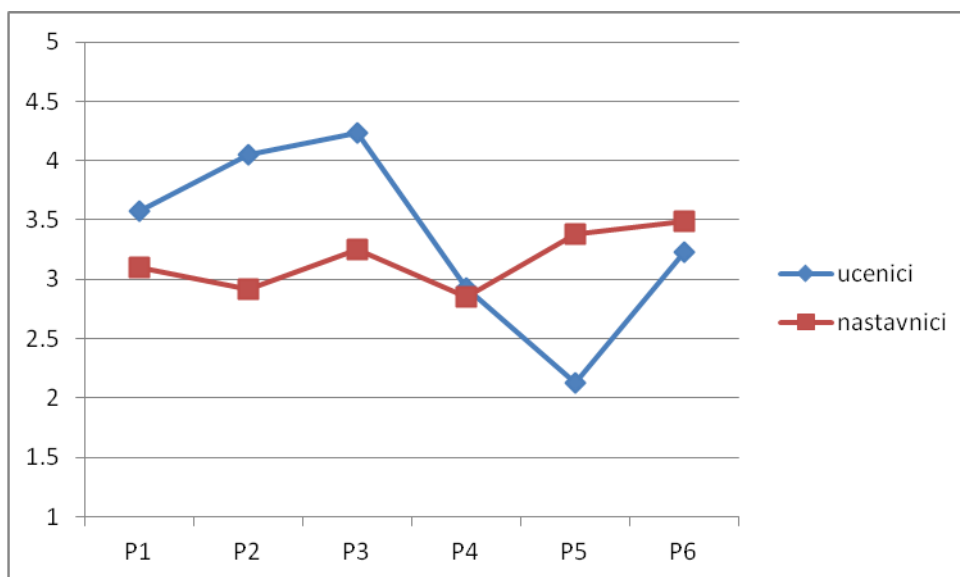
Poredeći odgovore učenika i nastavnika ustanovljena je statistički značajna razlika u kategoriji *otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika* ($F(1,316)= 19,442$, $p=.000$). Kada analiziramo rezultate istraživanja uočavamo da se učenici uglavnom slažu sa tim da su unošenje novina i drugačiji načini rada u nastavi pretpostavka razvijanja motivacije. U tom smislu, učenici ($AS=3,96$) se uglavnom slažu sa tvrdnjom da je za podsticanje motivacije važna i kreativnost nastavnika. Nastavnici ($AS=4,35$) su uglavnom saglasni sa tim da je za razvijanje motivacije za učenje važno da nastavnik isprobava različite veštine u nastavi, da preispituje sopstvenu praksu i unosi novine u nastavni rad. Dakle, stavovi učenika i nastavnika se uglavnom podudaraju, što govori u prilog tome da postoji potreba za drugačijim pristupima nastavi i unošenje novina.

U odgovorima učenika na prvoj dimenziji *stepen motivisanosti učenika* vrednosti aritmetičkih sredina govore o tome da su učenici usmereni ka pozitivnijim odgovorima na skali u upitniku, dok odgovori nastavnika variraju od neslaganja do neopredeljenosti ili slaganja u velikoj meri (Grafikon 8).

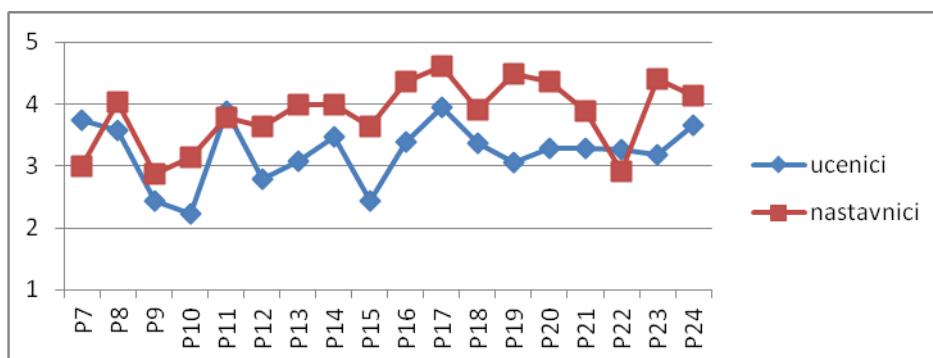
Može se reći da su najviše izražene razlike u odgovorima nastavnika i učenika u okviru druge dimenzije koja se odnosi na *aktuelne postupke koje nastavnik primenjuje u nastavi*. Ako posmatramo liniju odgovora učenika i nastavnika uočava se da su učenici skloniji da tvrde da se različiti nastavnikovi postupci motivisanja javljaju povremeno, dok nastavnici opažaju da se češće primenjuju (Grafikon 8a).

Zanimljivo je uočiti da su odgovori učenika i nastavnika najviše podudarni u okviru treće dimenzije o postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje (Grafikon 8b). Nastavnici i učenici prepoznaju faktore koji doprinose unapređivanju motivacije za učenje što podrazumeva opažanje nastavnika i učenika o tome da se motivacija može razvijati. Postavlja se pitanje planiranja i organizacije

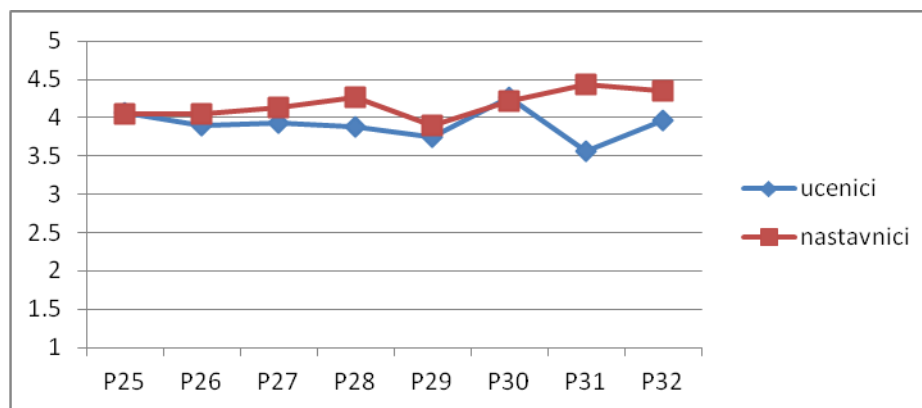
nastave i različitih stupnjeva aktivnosti nastavnika i učenika koji u najvećoj meri i na najbolji način utiču na podsticanje motivacije za učenje i to unutrašnje.



Grafikon 8. Stepen motivisanosti učenika – poređenje odgovora učenika i nastavnika



Grafikon 8a. Aktuelni postupci koje nastavnik primenjuje u nastavi



Grafikon 8b. Stavovi učenika i nastavnika o značaju i poželjnim postupcima za razvijanje učenikove motivacije za učenje

6. KORELACIJE STAVOVA UČENIKA I NASTAVNIKA U ODNOSU NA NIVO MOTIVISANOSTI UČENIKA, AKTUELNE I POŽELJNE POSTUPKE ZA RAZVIJANJE UČENIKOVE MOTIVACIJE ZA UČENJE

U daljoj analizi podataka primenili smo postupke za izračunavanje korelacija kako bi uporedili stavove učenika i nastavnika u pogledu stepena motivisanosti učenika i postupaka koje nastavnici primenjuju u nastavi, potom povezanost aktuelnih postupaka nastavnika u praksi i stavova učenika i nastavnika o tome koji postupci su značajni i poželjni za razvijanje motivacije za učenje.

Prvi nivo analize obuhvatio je poređenje stavova učenika i nastavnika u pogledu stepena motivisanosti učenika i postupaka koje primenjuju nastavnici za motivisanje u nastavi. Stepen motivisanosti učenika je izražen kroz pet kategorija (Tabela 12 u Prilogu): (1) *Zainteresovanost za učenje*, (2) *Organizovanost i planiranje učenja*, (3) *Praćenje na času*, (4) *Zainteresovanost za druge aktivnosti van škole* i (5) *Učenje za ocenu*. Poređenjem odgovora nastavnika i učenika ustanovljeno je da postoje različiti nivoi povezanosti stepena motivisanosti učenika i postupaka koje nastavnici primenjuju. Takođe, ustanovljeno je da postoje razlike u odgovorima učenika i nastavnika.

Drugi nivo analize obuhvatio je poređenje *stepena motivisanosti učenika i stavove učenika i nastavnika o značajnim i poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje*.

I na kraju treći nivo analize, odnosio se na utvrđivanje povezanosti između *nastavnikovih postojećih postupaka za motivisanje u nastavi i stavova učenika i nastavnika o poželjnim postupcima u razvijanju motivacije*. Postupci za motivisanje učenika koje nastavnici primenjuju u praksi raspoređeni su u 19 kategorija (6) – (24) (Tabela 13 u Prilogu), dok su poželjni postupci u razvijanju motivacije za učenje razvrstani u 8 kategorija (25) – (32) (Tabela 14 u Prilogu).

Stepen motivisanosti učenika i aktuelni postupci u nastavnoj praksi. Kada je reč o odgovorima učenika, u našem istraživanju, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da postoji značajna korelacija između *stepena motivisanosti učenika i nastavnikovih postupaka kojima se podstiče diskusija i različiti načini rešavanja problema ili zadataka* ($r = ,249^{**}$, $p = .001$). Takođe, značajna korelacija je ustanovljena između *stepena motivisanosti izraženog kroz zainteresovanost učenika za učenje i postupaka kojima se podstiče istraživački pristup nastavi* ($r = ,210^{**}$, $p = .007$).

Ustanovljene korelacije nisu visoke. To znači da postoji tendencija ka tome da je zainteresovanost za učenje veća ukoliko nastavnici podržavaju učenikove dobre i neobične ideje za rešenje nekog zadatka i ukoliko nastavnici angažuju učenike kroz eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku za to. Dakle, učenici opažaju da je stepen njihove motivisanosti veći ukoliko nastavnici u praksi podržavaju učenikove ideje i ukoliko primenjuju istraživački pristup nastavi. Ostale korelacije su znatno niže i nalaze se u tabeli 16 (Prilog). Dakle, sve navedene kategorije između kojih postoji korelacija ukazuju na to da je za motivisanje i stepen motivacije za učenje neophodan podržavajući odnos nastavnika, postupci koji angažuju učenika kroz rešavanje problema i istraživanje, postepeno otkrivanje što rezultira i ispoljavanjem inicijative učenika.

Analiza je takođe pokazala da postoji povezanost *stepena učenikove organizovanosti i planiranja učenja, raspoređivanje vremena za učenje, afiniteta prema učenju* (Organizovan sam i znam da rasporedim vreme za učenje, Ne volim da učim, ne znam da organizujem vreme za učenje, Nemam radne navike, Nisam ničemu posvećen, Ne volim učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu) sa nastavnikovim *podsticanjem učenika na samostalan rad i traženjem odgovora na zadacima*. Drugim rečima, stepen organizovanosti i planiranje učenja povezano je sa učeničkom percepcijom o nastavničkim postupcima usmerenim na uvažavanje autonomije učenika ($r=,219^{**}$, $p=.005$).

Takođe, *stepen organizovanosti i planiranja učenja* je povezan i sa *podsticanjem mišljenja, inicijative, kreativnosti na času* ($r=,248^{**}$, $p=.001$). Reč je o slabijoj vezi. Dakle, učenikov način učenja, planiranja učenja i organizovanja govori o određenom stepenu motivacije koji je pozitivan i koji je pretpostavka za dalje njeno razvijanje. To dalje razvijanje podržava nastavnik koji koristi eksperimente i laboratorijske vežbe na času jer na taj način podstiče učenike da posmatraju, analiziraju, zaključuju i rešavaju određene dileme. Dakle, učenici opažaju da postoji povezanost između njihovog angažovanja u smislu organizovanja i planiranja učenja sa postupcima nastavnika koji su usmereni na eksperiment, terenska istraživanja, posete različitim institucijama.

Tu sliku upotpunjuje nalaz o povezanosti *stepena motivisanosti* sa nastavnikovim *podržavanjem učenikovih neobičnih ideja i rešenja zadataka* ($r=,240^{**}$, $p=.002$), sa *podsticanjem istraživačkog pristupa nastavi* ($r=,270^{**}$, $p=.000$), sa *nastavnikovim insistiranjem na razumevanju gradiva, planiranju i vođenju učenja uz davanje povratne informacije učenicima uz korišćenje različitih didaktičkih sredstava*

(crteži, ilustracije, zapisivanje) ($r=,231^{**}$, $p=.003$) i *uvažavanje interesovanja i potencijala učenika uz korišćenje humora i povezivanje različitih tematskih oblasti* ($r=,207^{**}$, $p=.008$), kao i povezanost sa *ispoljavanjem inicijative učenika* ($r=,204^{**}$, $p=.009$). Dakle, reč je o ključnim metodičkim tačkama koje nastavi daju jasan cilj, dinamiku, fleksibilnost, otvorenost i širu perspektivu, kao i uvažavanje učenikovih potencijala, a doprinosi razvijanju motivacije za učenje. Takođe, ustanovljena je povezanost stepena motivisanosti, odnosno organizovanosti i planiranja učenja sa podsticanjem problemskog mišljenja, sa nastavnikovim insistiranjem na razumevanju gradiva i tolerisanju grešaka u toku rada na zadacima, sa pohvaljivanjem učenika za uspešan rad i slično. Te korelacije su znatno niže i nalaze se u tabeli 16 (Prilog). Ipak, reč je o trendovima ili tendencijama, dok se o slabijoj vezi može govoriti u slučaju najviše korelacije koja se odnosi, s jedne strane na organizovanost i planiranje učenja i s druge strane, na podsticanje istraživačkog pristupa nastavi.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da postoji značajna korelacija, između stepena motivisanosti izraženog preko *praćenja na času* (Na času najčešće ne pratim i ne slušam nastavnika dok govori) i *podržavanja sklonosti učenika i učešća u različitim aktivnostima*, kao i *načinom na koji nastavnici predaju lekcije i koliko ih učine zanimljivim* ($r=,219^{**}$, $p=.005$). To znači da učenici opažaju da ukoliko je manje prilika za učenikovo angažovanje, manje nastavnikovog uvažavanja interesovanja učenika, manje zanimljivih i izazovnih uvoda u čas utoliko će i učenici manje pratiti na času i obrnuto. Kada nastavnici više podržavaju sklonosti i interesovanja učenika, povezuju različite predmete i oblasti, koriste humor na času tada će se i motivisanost učenika na času povećati. Ostale ustanovljene korelacije su još niže od napred pomenute i neće biti interpretirane (Tabela 16 u Prilogu).

Ustanovljena je značajna korelacija, ali negativnog smera, između zainteresovanosti za druge aktivnosti, van škole, odnosno *nezainteresovanosti za učenje u školi*, i *podsticanja autonomije na času* što pretpostavlja otkrivanje rešenja nekih zadataka i samostalno dolaženje do odgovora. Dakle, što je manja zainteresovanost za druge aktivnosti van škole, to je više prisutno podsticanje samostalnosti učenika ili što je manje podsticanja samostalnosti i usmerenosti na otkrivanje rešenja zadataka to je veća zainteresovanost za druge aktivnosti van škole. Uzimajući u obzir nisku vrednost korelacije (Tabela 16 u Prilogu) može se govoriti samo o tendenciji da veći stepen samostalnosti dovodi do smanjenja zainteresovanosti za druge aktivnosti, van škole.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost, negativnog smera, između *zainteresovanosti za druge aktivnosti van škole, odnosno zainteresovanosti za učenje u školi i primene grupnog rada* (Tabela 16 u Prilogu). Dobijena korelacija je niska. To znači da postoji tendencija u odgovorima učenika koja govori o tome da učenici opažaju da što je manje prisutan grupni rad i interakcija među učenicima to je veća mogućnost da učenici ostanu nezainteresovani za učenje ili zainteresovani za druge aktivnosti van škole. Kada je reč o grupnom radu može se reći da postoji nekoliko nivoa. Jedan nivo grupnog rada može da predstavlja angažovanost svakog učenika na svom zadatku i zaduženju oko jednog zajedničkog cilja pri čemu se na taj način obezbeđuje aktivnost i uključenost u sadržaje na kojima rade. Drugi nivo grupnog rada može da predstavlja rad u manjim grupama oko zajedničkih zadataka. U nekim budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo ispitati različite nivoe grupnog rada i stepen angažovanja učenika u različitim aktivnostima i prema različitim ulogama i dovesti u vezu sa motivacijom učenika.

U toku analize rezultata istraživanja utvrđeno je da postoji značajna povezanost, najviša vrednost korelacije, između *zanimljivosti sadržaja u nastavi*, njihovom povezanošću sa *razumevanjem gradiva, nastavnikovog tolerisanja grešaka i objašnjavanja* onoga što učenici ne znaju ($r=,323^{**}$, $p=.000$). Zapravo, nastavnik koji ne pravi vezu između nastavnih sadržaja i učenikovih interesovanja na način koji je učenicima razumljiv ne može značajno doprineti razvijanju motivacije za učenje. Dakle, ukoliko nastavnik ne učini sadržaje zanimljivim i razumljivim motivacija može da opadne ili nestane.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost *zanimljivosti sadržaja u nastavi sa planiranjem i vođenjem učenja, insistiranjem na razumevanju gradiva, davanjem povratne informacije učenicima, korišćenjem različitih metodičkih sredstava* ($r=,285^{**}$, $p=.000$) što istovremeno podrazumeva uvažavanje učenikovih različitih načina učenja, kao i povezanost sa istraživačkim radom u nastavi što omogućuje učenicima posmatranje, analiziranje, ogleda uz učenikovo intenzivnije angažovanje. Ova korelacija upućuje na slabiju vezu.

Ustanovljena je povezanost *zanimljivosti sadržaja sa podsticanjem mišljenja, inicijative i kreativnosti učenika* ($r=,277^{**}$, $p=.000$), što upućuje na slabiju vezu. Kada nastavnik organizuje istraživački rad, pruži učenicima mogućnost da izvode eksperimente u laboratoriji ili na terenu, učenici će lakše učiti i postati motivisani i za sadržaje koji im nisu uvek zanimljivi, odnosno učiniće sadržaje prihvatljivijim za učenje

stvarajući veze sa učenikovim iskustvom i postojećim interesovanjima. Vrlo često učenici sami ne mogu da prepoznaju sve moguće veze i dodirne tačke različitih tema u gradivu koje izučavaju.

To potvrđuje i prisustvo sledeće značajne povezanosti, s jedne strane, *zanimljivosti sadržaja* i s druge strane, *uvažavanja učenikovih predznanja, individualnih mogućnosti i različitih načina učenja* ($r=,258^{**}$, $p=.001$). Dakle, zanimljivost sadržaja može porasti i postati fokus učenikovog bavljenja ukoliko nastavnik uvažava učenikova predznanja i iskustva, kao i različite načine učenja. Uvažavanjem individualnih razlika i predznanja učenika nastavnik gradi veze, transformiše i rekonstruiše postojeća znanja i iskustva čime doprinosi i opštem opažanju učenika o tome koliko su sadržaji koji se uče u školi korisni i zanimljivi. Ustanovljene korelacije u ostalim kategorijama su niže i neće biti interpretirane (Tabela 16 u Prilogu).

Kada je reč o nastavnicima rezultati istraživanja pokazuju da postoje određene korelacije između *procena nastavnika o stepenu motivisanosti*, s jedne strane, i *aktuelnih postupaka u praksi* (Tabela 17 u Prilogu). Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost, viša korelacija, negativnog predznaka, između kategorije *zainteresovanost za učenje na času sa učenjem lekcija i prepričavanjem na času*, odnosno primenom klasičnog predavanja ($r=-,242^{**}$, $p=.003$). Ipak, reč je o slabijoj vezi. Dakle, postoji povezanost između nastavnikovog uverenja o tome da su učenici motivisani za učenje kada se manje primenjuje klasično predavanje sa akcentom na učenju lekcija i prepričavanju. Jasno je da su motivacija za učenje i pristupi učenju u velikoj meri povezani s nastavnikom: njegovim koncepcijama učenja i podučavanja, pogotovo njegovim pristupom podučavanju. Nastavnici koji smatraju da je podučavanje u osnovi osnaživanje razumevanja ili oni koji shvataju podučavanje kao prenošenje informacija, imaju bitno različite pristupe podučavanju u konkretnim nastavnim situacijama. U tom smislu klasično predavanje nema nužno negativnu konotaciju, već zavisi od više različitih faktora koji su pretpostavka realizacije nastave i procesa učenja: cilj nastave, sadržaji učenja, izbor metoda i oblika rada, vremenska organizacija časa.

Dalja analiza pokazuje da je ustanovljena povezanost između *zainteresovanosti za učenje i podsticanja inicijative i kreativnosti*, odnosno organizovanja istraživačkog rada u vezi sa nastavnim sadržajima koji podrazumeva izvođenje eksperimenata, laboratorijski rad, rad na terenu posete arhivama, galerijama, projekti ($r=,234^{**}$, $p=.004$). S obzirom na vrednost korelacije reč je o slabijoj vezi. Dakle, što se više

podstiče inicijativa i kreativnost učenika kroz organizovanje istraživačkog rada (eksperimenti, laboratorijski rad, terenski rad) zainteresovanost za učenje će se povećati.

Takođe, među dobijenim rezultatima je i korelacija *zainteresovanosti za učenje* i *podsticanja istraživačkog pristupa nastavi* sa naglaskom na rešavanju zadataka, analiziranju, zaključivanju i diskutovanju o problemu. Reč je o tendenciji da nastavnici opažaju da se sa primenom istraživačkog rada u nastavi može povećati zainteresovanost učenika za učenje.

Osim toga, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je povezanost *zainteresovanosti za učenje* sa *podsticanjem samostalnog rada učenika*: predstavljanje i razrada ideja učenika, izbor tema i pravljenje samostalnih projekata ($r=,201^*$, $p=.013$). Dakle, postoji tendencija ka tome da nastavnici opažaju da je stepen motivisanosti učenika povezan sa podržavanjem izbora učenika i podsticanjem učenika da predstave i razrađuju svoje ideje. Ostale korelacije imaju niže vrednosti i neće biti interpretirane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost, niska, između učenikove *organizovanosti za učenje*, *planiranje učenja* i *inicijative nastavnika* da angažuju sve učenike, pa i nezainteresovane ($r=,252^{**}$, $p=.002$). Nastavnici opažaju da ukoliko postoji određen stepen motivisanosti za učenje u vidu sposobnosti organizacije i planiranja učenja, može se reći da postoji i podrška nastavnika za takvo ponašanje, odnosno ukoliko ne postoji nastavnici pokazuju inicijativu i spremnost da organizuju sadržaje za učenike koji su nezainteresovani za učenje i ne znaju da planiraju svoje vreme ili neredovno uče.

Sledeća ustanovljena korelacija je, takođe, niža i govori o povezanosti učenikove *organizovanosti* i *sposobnosti da planira učenje* sa *podsticanjem samostalnog rada* i *ideja učenika* ($r=,232^{**}$, $p=.004$). Dakle, ukoliko postoji veća organizovanost i sistematičnost u radu učenika, ukoliko učenik zna da uči utoliko i nastavnik više podržava samostalnost učenika, ideje učenika i dozvoljava da učenici biraju teme koje će obraditi i predstaviti. Moguća je i obrnuta veza, ukoliko nastavnik podstiče samostalan rad i podržava ideje učenika to će uticati i na organizovanost učenja i razvijanje učenikove sposobnosti da planira učenje. Dakle, u situacijama učenja za koje pretpostavljamo da su visoko organizovane i vođene od strane nastavnika učenik može da ispolji svoju samostalnost, ali i da nauči da organizuje učenje i planira prioritete.

Na osnovu rezultata istraživanja može se reći da je utvrđena značajna povezanost između *organizovanosti* i *planiranja učenja*, s jedne strane i *nastavnikovog*

humora i usmeravanja na uživanje u radu na času, s druge strane, ali je reč o niskoj korelaciji koja neće biti interpretirana (Tabela 17 u Prilogu).

U daljoj analizi rezultata istraživanja ustanovljena je značajna povezanost, negativnog predznaka, između *praćenja na času i usmerenosti nastavnika na prepričavanje i učenje lekcija* ($r = -,320^{**}$, $p = .000$). Može se reći da nastavnici smatraju da što su učenici više nedisciplinovani to je u praksi manje zastupljeno klasično predavanje. Ovo se može protumačiti postojanjem uverenja nastavnika da je veća mogućnost da se kontroliše čas i aktivnosti učenika ukoliko se primenjuje klasično predavanje i prema tome, veća je mogućnost da se utiče na disciplinu učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna korelacija između *učenikovog praćenja na času i razumevanja gradiva* ($r = ,229^{**}$, $p = .005$). Reč je o tendenciji, više nego o povezanosti. To znači da što je veća nedisciplina na času nastavnici će se držati uverenja da nemaju vremena i potrebe da razgovaraju sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo, odnosno ukoliko učenici manje remete disciplinu utoliko, će nastavnik voditi računa i o tome da je učenicima sve ono što rade i jasno i da razumeju gradivo. Disciplina se, često, ističe kao neophodan uslov i pretpostavka za realizaciju časa i učenikovo razumevanje gradiva. Ipak, može se postaviti pitanje i o obrnutom uticaju gde je zapravo disciplina izražena nivoom praćenja na času posledica uključenosti učenika u neku aktivnost i pokazatelj kvalitetne interakcije učenika i nastavnika koja će dovesti i do razumevanja gradiva.

Sledeća vrednost korelacije je ista kao u prethodnom rezultatu. Odnosi se na povezanost između *učenikovog praćenja na času i planiranja i vođenja učenja, insistiranja na razumevanju gradiva, davanju povratne informacije učenicima* ($r = ,229^{**}$, $p = .005$). Dakle, reč je o tendenciji nastavnika da opaža da učenici više remete disciplinu ukoliko nastavnik nema vremena za razgovor o tome kako su razumeli gradivo.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna korelacija između *učenikove zainteresovanosti/nezainteresovanosti za učenje i uvažavanja interesovanja učenika* ($r = ,274^{**}$, $p = .001$). Reč je o slabijoj vezi. Dakle, ukoliko je veći stepen nezainteresovanosti za učenje, neodgovornosti, nespremnosti za čas, neudubljanja u gradivo veća je verovatnoća da ne postoji pristup nastavnika koji uzima u obzir interesovanja učenika i koji povezuje teme i oblasti na način blizak učenicima, kao i odsustvo novina koje će podstaći učenikovu motivaciju i usmeriti ga na traženje smisla i uživanja u onom što uči. Nastavnici opažaju da što je veća

zainteresovanost za druge aktivnosti, veća nespremnost za čas, veća neodgovornost kada se više primenjuju elementi igre za obradu nastavnih sadržaja, kada nastavnik unosi novine i oslanja se na interesovanja učenika.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost između zainteresovanosti/*nezainteresovanosti za učenje i podsticanja samostalnog rada* ($r=,204^*$, $p=.012$). Ukoliko su učenici više nezainteresovani za učenje sadržaja u školi i nespremni za čas utoliko je više prisutna na časovima podrška samostalnosti učenika i biranje tema koje će predstaviti na času i obrnuto. Ukoliko nastavnik više dozvoljava učenicima da sami biraju teme koje će samostalno obraditi i podstiče ih da predstavljaju i razrađuju svoje ideje na času utoliko su učenici nespremniji i neodgovorniji, skloniji da odlažu učenje i nisu naviknuti da se udubljuju u gradivo. Dakle, nastavnici su skloni da dovode u vezu zainteresovanost za sve druge aktivnosti van škole sa podsticanjem samostalnog rada i ideja učenika.

Ovu sliku o povezanosti stepena motivisanosti učenika i nastavnikovih postupaka dopunjuje i sledeća korelacija koja je značajna, ali niska. Ona se odnosi na *povezanost zainteresovanosti/nezainteresovanosti za učenje i nastavnikovog podsticanja na unutrašnju motivaciju*, posvećenost, udubljivanje i uživanje u sadržajima kojima se učenici bave. Dakle, što je veća zainteresovanost za učenje van škole nastavnici se više trude da na neki način pokažu učenicima kako je moguće učiti i uživati u školskim aktivnostima time žele da ih “privuku” ili “privole” za učenje. Dakle, reč je o tome da nastavnik registruje signale koji govore o nemotivisanosti, neodgovornosti učenika prema učenju i nepostojanju želje da uče i shodno tome iskazuju svoju zapitanost i uverenost da je potrebno više ih učiti o tome kao će u nečem uživati.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna korelacija između *zanimljivosti/nezanimljivosti sadržaja u nastavi i postupaka nastavnika koji su više usmereni na klasično predavanje*, praćeno prepričavanjem i učenjem lekcija ($r=,319^{**}$, $p=.000$). Dakle, što je učenicima više dosadno na času, što učenici doživljavaju učenje kao nešto odvojeno od svakodnevnog života, što više odustaju od učenja jer nemaju jasan cilj i „put“ saznavanja, otkrivanja i rešavanja problema u toku učenja to znači da nastavnici više predaju, nemaju vremena za druge načine rada i primenjuju klasično predavanje jer su uvereni da je najbolji oblik rada u osnovnoj školi.

Zanimljivo je da je ustanovljena značajna povezanost, korelacija negativnog smera, između *zanimljivosti sadržaja u nastavi i podsticanja interesovanja učenika i*

njihovih potencijala ($r=-,183^*$, $p=.024$). Dakle, što je više nezanimljivih sadržaja i nedovoljnog podržavanja novih i drugačijih iskustava učenika to je manje nastavnikovih postupaka koji se oslanjaju na učenikove potencijale, ideje, interesovanja učenika, kao i manje elemenata igre u nastavi i drugačijih, novih načina rada koji bi predstavljali izazov za učenika i njegovo angažovanje. Ovu korelaciju moguće je i obrnuto posmatrati, što je više podstičućih postupaka nastavnika koji uvažavaju interesovanja i koji povezuju iskustvo učenika i njegova znanja utoliko se smanjuje nezainteresovanost učenika. Ipak, reč je o niskoj korelaciji koja ukazuje na postojanje tendencije u opažanjima nastavnika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna korelacija, izrazito visoka, između kategorije *učenje za ocenu i uverenja nastavnika o prednostima klasičnog predavanja kao najboljem obliku rada na času* ($r=,374^{**}$, $p=.000$). Dakle, ukoliko je izraženo učenje za ocenu i učenike je teško zainteresovati za učenje utoliko je više izražen način rada koji se svodi na predavanje i prepričavanje lekcija. Dakle, ukoliko su učenici podsticani da uče isključivo za ocenu postoji mogućnost da se uruši unutrašnja motivacija i da ocena postane jedino merilo i svrha učenja. U određenim situacijama, nastavnikov način rada usmeren samo ili najčešće na predavanje i prepričavanje lekcija može negativno da utiče na učenika, jer se aktivnost učenika svodi na minimum zahteva.

Sledeća dobijena korelacija je negativnog predznaka, između *učenja za ocenu i podsticanja učenika na istraživački rad i kreativnost* ($r=-,238^{**}$, $p=.003$). To znači da što je učenike teže zainteresovati za učenje i što su više usmereni na učenje za ocenu to se manje primenjuje istraživački rad na sadržajima koji se uče, a samim tim je manje podsticanja inicijative i kreativnosti učenika.

Stepen motivisanosti učenika i stavovi nastavnika i učenika o značajnim i poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje. Rezultati su prikazani u tabeli 18, u Prilogu. Kada je reč o učenicima, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost, pozitivna korelacija, između *zainteresovanosti učenika za učenje i nastavnikovog problemskog i istraživačkog pristupa nastavi* ($r=,332^{**}$, $p=.000$). Dakle, zainteresovanost za učenje je veća ukoliko nastavnik učenicima omogućiti aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš. Takođe, od nastavnika se očekuje da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogućiti učenicima da povezuju i postavljaju

problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju. To znači da je motivacija veća ukoliko je veća aktivnost na času i angažovanje učenika, što je moguće ukoliko nastavnik daje učenicima zadatke koji su osmišljeni kao mali projekti, ukoliko nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora. Takođe, zainteresovanost učenika se povećava kada nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času i ukoliko primenjuje neobične i nove načine rada, jer na taj način stvara uslove za ispoljavanje kreativnosti učenika. Dobijena korelacija je ujedno i najviša korelacija između stepena motivisanosti učenika i stavova učenika o tome šta je poželjno za razvijanje motivacije za učenje.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između učeničke *zainteresovanosti za učenje na času i ličnosti nastavnika* kao presudnog faktora u razvijanju motivacije za učenje ($r = ,313^{**}$, $p = .000$). Dobijena korelacija govori o tome da zainteresovanost za učenje zavisi od ličnosti nastavnika, odnosno od entuzijazma nastavnika, načina na koji komunicira sa učenicima, načinom predavanja i predstavljanja svoga predmeta. Dakle, nastavnik koji je vedar, veseo, raspoložen, posvećen svom poslu može na taj način da podstiče motivaciju učenika za učenje.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost *stepena motivisanosti i načina na koji nastavnik predaje i predstavlja značaj svoga predmeta* ($r = ,245^{**}$, $p = .002$). Dakle, učenikova zainteresovanost za učenje zavisi od toga kako nastavnik predstavlja svoj predmet i koliko ga učenici uvažavaju kao autoritet znanja i ličnosti.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost *stepena motivisanosti učenika i zanimljivosti sadržaja, uživanja u aktivnostima i prisustva humora u nastavi* ($r = ,228^{**}$, $p = .003$). Može se reći da je učenik više motivisan i uključen u aktivnosti kada je aktivnost zanimljivija i kada je više zastupljena pozitivna, opuštajuća atmosfera na času, uz prisustvo humora.

Nalaz istraživanja koji upotpunjuje prethodni rezultat govori o tome da postoji značajna povezanost *zainteresovanosti učenika za učenje i otvorenosti nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika* ($r = ,212^{**}$, $p = .006$). Dakle, motivacija učenika će biti veća ukoliko nastavnici više unose novine u svoj rad, imaju drugačiji pristup nastavi i više su kreativni u osmišljavanju časa.

Kada je reč o kategoriji *organizovanost i planiranje učenja* onda se može reći da je ustanovljena povezanost između ove kategorije i *problemskog i istraživačkog pristupa nastavi* ($r = ,252^{**}$, $p = .001$). Dakle, što je organizovanost učenika i sposobnost

planiranja učenja veća to je veća potreba učenika da nastavnik učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto zna. Nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke, istražuju ih i potvrđuju. Takođe, aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti, što podrazumeva učenje kroz postavljanje pitanja i samostalnog dolaženja do odgovora. Potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času, da na času nastavnik primenjuje neobične i nove načine rada jer to učenicima pruža mogućnost da ispolje kreativnost i razvijaju sopstvene ideje.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije dobijena je značajna povezanost između *organizovanosti i sistematičnosti u učenju i prisustva humora i uživanja u aktivnosti*. Dakle, što je veća učenikova sposobnost za organizovanjem učenja i kontinuiranim angažovanjem u njemu onda je učenik više angažovan i motivisan na taj način što je posvećen učenju, što mu to predstavlja zanimljivu aktivnost i što više uživa u njoj. Ostale dobijene korelacije su niže i neće biti interpretirane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije dobijena je značajna povezanost između *učenikovog praćenja na času i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi* ($r = ,410^{**}$, $p = .000$). Reč je o umerenoj korelaciji koja govori o bitnoj povezanosti. Učenici manje prate i manje slušaju nastavnika ukoliko je malo aktivnosti na času koje zahtevaju interakciju sa nastavnikom i koje angažuju učenika. Dakle, ukoliko je više diskusije, razmene mišljenja učenici će više učestvovati i biće pažljiviji i pratiće nastavu. Takođe, očekuje se da nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju. Aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti u kojima će učeniti ispoljiti samostalnost i istraživati i eksperimentisati kako bi došli do odgovora ili rešenja zadatka. Na taj način će nastavnik podsticati ispoljavanje učenikove kreativnosti.

Sledeća korelacija, takođe visoka, odnosi se na povezanost *praćenja na času i načina na koji nastavnik predaje i predstavlja značaj svog predmeta* ($r = ,307^{**}$, $p = .000$). To znači da što je pažnja i praćenje nastave veće, utoliko je veća usmerenost nastavnika na to kako će izgledati čas i kako će predstaviti svoj predmet, odnosno od

nastavnikovog ponašanja i izbora načina na koji će predstaviti svoj predmet i pripremiti se za čas zavisi stepen motivisanosti i disciplina na času. Znači da praćenje nastave zavisi i od autoriteta znanja i ličnosti nastavnika.

Ovu sliku upotpunjuje i sledeći nalaz dobijen na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije koji govori o povezanosti *praćenja na času i ličnosti nastavnika kao presudne u motivisanju za učenje* ($r = ,303^{**}$, $p = .000$). Veći stepen praćenja nastave govori o većoj posvećenosti nastavnika, njegovoj želji da motiviše učenike, načinom na koji komunicira sa učenicima. Dakle, što nastavnik više ispoljava osobine ličnosti kao što su raspoloženosť, vedrina, energičnosť to je veća učenikova spremnosť da prati čas i nastavu i da se motivacija za učenje razvija.

Sledeća značajna korelacija ustanovljena je između kategorije *učenje za ocenu i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi* ($r = -,209^{**}$, $p = .007$). Ustanovljena korelacija je negativna. Može se reći da je reč o tendenciji da što je veća usmerenosť učenika na ocenu, odnosno ukoliko je najvažniji cilj ocena onda su na času manje potrebne aktivnosťi koje angažuju učenike i koje su usmerene na rešavanje problema praćene osećajem uživanja i unutrašnjom motivacijom. Znači da je malo situacija u kojim učenici tragaju, otkrivaju, istražuju i eksperimentišu i u kojima mogu da ispolje i svoju kreativnosť.

Sledeća korelacija je takođe negativna i niska, a odnosi se na povezanosť *učenja za ocenu sa načinom na koji nastavnik predaje i ističe značaj svoga predmeta* ($r = -,195$, $p = .012$). Dakle, ukoliko je učenje za ocenu više prisutno, učenici smatraju da je manje potreban način predavanja koji podstiče učenika na dodatno angažovanje.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanosť učenja za ocenu i ličnosti nastavnika ($r = -,183$, $p = .019$). Korelacija ima negativan predznak i niska je. Može se govoriti o tendenciji da je učenik više usmeren na ocene ukoliko je nastavnik manje posvećen i entuzijasta. To može da zavisi od nastavnikovog uspostavljanja kriterijuma na času i ciljeva učenja.

Kada je reč o povezanosti *stepena motivisanja i stavova nastavnika o poželjnim postupcima* rezultati će biti intepretirani u narednom tekstu i dati su u tabeli 19, u Prilogu. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna korelacija između *stepena motivisanosti učenika i ličnosti nastavnika*. Dobijena korelacija je ujedno i najviša u okviru ove kategorije ($r = ,199$, $p = .014$). Dakle, reč je više o tendenciji da nastavnici smatraju da što je nastavnik u većoj meri posvećen, uvažava

potrebe i interesovanja učenika i njihove različite načine učenja utoliko je veća zainteresovanost učenika za učenje.

Ostale dobijene korelacije su još niže od prethodne i neće biti razmatrane.

Na osnovu rezultata istraživanja može se reći da su korelacije dobijene u okviru treće kategorije, koja se odnosi na učenikovo praćenje na času, više u odnosu na prethodnu kategoriju. Utvrđena je značajna povezanost na svim stavovima, osim na stavu o primeni humora u nastavi.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost *praćenja na času i primene grupnog rada, saradnje i učeničke samoevaluacije* ($r=,033$, $p=.000$). To znači da što učenici više remete disciplinu na času i ne prate šta nastavnik radi, to je poželjnije i potrebnije organizovati učenike u grupe, pružiti im priliku da međusobno sarađuju i dogovaraju se oko zadatka, da ocenjuju svoje radove i odgovore na času. Dakle, nastavnici smatraju da poštovanje pravila grupnog rada treba učenicima da obezbedi više saradnje i veću motivaciju, kao i veću samostalnost u radu i priliku za samoevaluaciju što će rezultirati većim stepenom odgovornosti.

Sledeća pozitivna, korelacija dobijena je između *praćenja na času i usmerenosti nastavnika na ciljeve učenja i navike i tehnike učenja* ($r=,238$, $p=.003$). To znači da bi u većem stepenu učenici pratili na času i slušali nastavnika potrebno je da nastavnik više objašnjava učenicima značaj i smisao onoga što uče, odnosno ukoliko postavlja jasne ciljeve učenja i zahteve u nastavi. Dakle, nastavnici opažaju značaj svog načina rada uključujući i objašnjavanje, razvijanje navika i tehnika učenja kao faktora koji doprinose unapređivanju motivacije za učenje.

Zanimljiv je sledeći nalaz koji govori o značajnoj korelaciji između *praćenja na času i otvorenosti nastavnika za novine i kreativnost nastavnika* ($r=,234$, $p=.004$). Dakle, učenici u većoj meri prate na času ono što nastavnik radi ukoliko nastavnik isprobava različite veštine u nastavi, ukoliko unosi novine i kritički preispituje svoj rad i ispoljava svoju kreativnost. Može se reći da se ovakvo opažanje uklapa u sliku o tome da je kvalitetna nastava, ona koja održava disciplinu učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđena je značajna korelacija između *praćenja nastave i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi* ($r=,233$, $p=.004$). Dobijena korelacija govori o tendenciji nastavnika da što je nedisciplina veća poželjnije je primenjivati istraživački pristup nastavi koji je usmeren na rešavanje problema i istraživačkog pristupa nastavi. Dakle, nastavnici procenjuju da disciplina ne

mora biti ugrožena time što nastavnik više prostora ostavlja autonomiji učenika i značajno je da više primenjuje eksperimente, laboratorijske vežbe u nastavi.

Poredeći rezultate u različitim kategorijama može se uočiti da nastavnici u velikoj meri razumeju šta doprinosi motivaciji za učenje i kako se razvija, ali se postavlja pitanje da li se sve to zaista i realizuje u nastavi, što ostaje otvoreno za druga istraživanja u ovoj oblasti.

Sledeća značajna korelacija dobijena je između *praćenja na času* i *različitih načina rada nastavnika na času* ($r=,203$, $p=.013$). Nastavnici smatraju da ukoliko učenici više remete disciplinu i ne prate na času da je više poželjan način rada koji podstiče samostalnost učenika, oslanja se na postojeća iskustva učenika, način u kome se nastavnik priprema za čas (materijal, sadržaj, primere, metode, tehnike). To bi značilo da rutina i ustaljen red, bez kreiranja situacija za istraživanje, diskusiju, eksperimentisanje, ne održava u svakoj situaciji disciplinu učenika na času.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije postoji značajna povezanost između *praćenja časa* i *podsticanja samostalnog rada učenika i podržavanja istrajnosti u zadacima* ($r=,203$, $p=.013$). Dakle, što učenici u većoj meri remete disciplinu i ne prate na času utoliko je više poželjno da nastavnici podstiču slobodu mišljenja, istrajnost u radu i usmerenost učenika na sopstveni napredak i rezultat.

Ostale dobijene korelacije su znatno niže i neće se tumačiti u tekstu.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *zanimljivosti sadržaja u nastavi* i *ličnosti nastavnika* ($r= -,216$, $p=008$). Dobijena korelacija ima negativan smer. Dakle, što su učenici više nezainteresovani za učenje, unapred odustaju od učenja, doživljavaju učenje kao nešto odvojeno od stvarnog života nastavnici su uvereni da je manje značajna ličnost nastavnika, njegov entuzijazam i posvećenost za razvijanje motivacije i obrnuto. Što učenici pokazuju veću zainteresovanost za čas i učenje za razvoj njihove motivacije značajnija je ličnost nastavnika.

Sledeća značajna korelacija, negativnog smera, dobijena je između *zanimljivosti sadržaja u nastavi* i *primene grupnog rada u nastavi* ($r= -,209$, $p=.010$). Dakle, što su učenici više nezainteresovani za čas i dosadno im je, što više unapred odustaju od učenja, što se nedovoljno podržavaju nova i drugačija iskustva to je manje značajan grupni rad kao postupak koji će ih motivisati. U takvim situacijama nastavnici smatraju da je manje poželjno davati priliku učenicima da sami organizuju i procenjuju svoj rad.

Značajna povezanost je dobijena i između *zanimljivosti sadržaja* i *različitih načina rada nastavnika* ($r = -.206$, $p = .011$). Može se reći da što su učenici više nezainteresovani za čas i dosadno im je, što više unapred odustaju od učenja, što se nedovoljno podržavaju nova i drugačija iskustva to nastavnici smatraju da je manje značajno primenjivati različite načine rada: postavljanje pitanja, diskusija, eksperiment, kao i da je manje značajno pripremati se i uvažavati sadržaje bliske njihovom iskustvu. Ostale korelacije su, negativne, niže i neće biti interpretirane.

Zanimljivo je zapaziti da su u kategoriji *zanimljivost sadržaja u nastavi* sve dobijene korelacije negativne i pokazuju tendenciju prema mišljenju nastavnika da je manje značajno za motivaciju šta i na koji način će nastavnik raditi na času. Može se pretpostaviti da su ova uverenja nastavnika podržana idejom da je sadržaj koji učenici uče zadat i da je uloga nastavnika određena u odnosu na sadržaje, a aktivnost nastavnika podrazumeva realizaciju zadatih tema. To znači da su sadržaji za nastavnika „zanimljivi ili nezanimljivi po sebi“ i na taj način utiču na motivaciju učenika. Poželjno bi bilo, u nekom od daljih istraživanja, ispitati implicitna uverenja nastavnika o različitim pristupima u okviru nastavnog programa i ulogama i kompetencijama nastavnika u vezi sa tim.

Aktuelni nastavnikovi postupci u praksi i stavovi učenika o poželjnim postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje. Sledeće korelacije obuhvatile su aktuelne postupke u nastavi i stavove učenika o poželjnim postupcima za razvijanje učenikove motivacije za učenje (Tabela 20, u Prilogu). Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *podsticanja mišljenja, inicijative, kreativnosti* i *različitih načina rada nastavnika* ($r = .209$, $p = .007$). Učenici su skloni da smatraju da nastavnici koji više podstiču mišljenje, inicijativu i kreativnost tako što organizuju eksperimente, laboratorijske vežbe, oglede na terenu, posete muzejima i arhivima ustvari više ističu značaj načina na koji nastavnik predaje i značaj svog predmeta za razvijanje motivacije.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *podsticanja diskusije, različitih mogućnosti rešavanja problema* i *istraživačkog pristupa nastavi* ($r = .241$, $p = .002$). Dakle, nastavnici koji više podržavaju učenikove dobre i neobične ideje u praksi u većoj meri pridaju značaj istraživačkom pristupu nastavi za razvijanje motivacije za učenje. Nastavnici koji primenjuju podsticanje diskusije i različite mogućnosti rešavanja problema više su usmereni na isticanje aktivnosti koje se ogledaju u razmeni mišljenja, pokazivanju zanimljivih slika i

ilustracija, eksperimentima i istraživanju različitih pretpostavki, rešavanju problema i obrnuto, nastavnici koji smatraju da su poželjni ovi načini rada sa učenicima otvoreni su za podsticanje različitih ideja učenika.

Takođe, ustanovljena je značajna korelacija između *podsticanja diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema i ličnosti nastavnika* ($r=,212$, $p=.007$). To znači da prema odgovorima učenika postoji tendencija nastavnika koji pripisuje i ističe značaj ličnosti nastavnika i entuzijazam sa kojim radi da zavisi i stepen u kome će nastava biti usmerena na učenika i u kojoj meri će podržavati ideje učenika i njihove načine rešavanja problema, odnosno u kojoj meri će u praksi podržavati takve oblike ponašanja učenika. Ostale korelacije su niže i neće biti interpretirane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *podsticanja problemskog mišljenja i različitih načina rada nastavnika* ($r=,234$, $p=.003$). Dakle, što nastavnici više ističu značaj različitih načina rada u nastavi za motivaciju i ističe značaj svog predmeta znači da taj nastavnik više u praksi primenjuje situacije u nastavi koje su zasnovane na postavljanju problema i zadataka koji podstiču učenike na razmišljanje. Ostale ustanovljene korelacije su niže i neće biti interpretirane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *podsticanja istraživačkog pristupa u nastavi i aktivnosti u nastavi koje se ogledaju u razmeni mišljenja, diskutovanju, istraživanju, dolaženju do odgovora* ($r=,187^*$, $p=016$). Dakle, što više primenjuju istraživački pristup u nastavi, odnosno što se češće primenjuju eksperimenti i laboratorijske vežbe, to su nastavnici više skloni da ističu značaj angažovanja učenika što se ogleda u dinamičnoj nastavi, diskusijama, traganjima za odgovorom, istraživanjem pretpostavki, otvorenosti za novine i drugačije oblike rada što podstiče kreativnost učenika. Ostale ustanovljene korelacije su niže i neće biti interpretirane.

Sledeći nalaz koji se odnosi na značajnu povezanost *podsticanja istraživačkog pristupa u nastavi i načina na koji nastavnik predaje i predstavlja značaj svog predmeta*, takođe govori o tome da istraživački pristup nastavi podrazumeva različite načine rada i prezentovanje sadržaja određenih predmeta ($r=,185^*$, $p=018$). Dakle, više istraživanja i eksperimenata podrazumeva i veću potrebu za drugačijim načinima predavanja i naglašavanja značaja svog predmeta. Ostale korelacije su niže i neće biti interpretirane.

U daljoj analizi, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije, ustanovljena je povezanost između kategorije *planiranje i vođenje učenja, insistiranje na razumevanju gradiva, davanje povratne informacije učenicima i različitih načina rada nastavnika* ($r=,227$, $p=003$). Dakle, što nastavnik više razgovara sa učenicima o razumljivosti gradiva, o načinima i planiranju učenja, o isticanju bitnog u gradivu to znači da taj nastavnik treba da više bira i ističe značaj načina predavanja i predstavljanja svoga predmeta za razvoj motivacije učenika. Ostale korelacije su niže i neće biti razmatrane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *pohvaljivanja učenika i različitih načina rada nastavnika* ($r=,232$, $p=003$). Može se reći da što nastavnici više pohvaljuju učenike za uspešan rad to učenici smatraju da je poželjno da nastavnici više ističu način na koji predaju i značaj svog predmeta za razvijanje motivacije.

Sledeća korelacija je značajna, ali niža ($r=198$, $p=011$), i odnosi se na povezanost *pohvaljivanja učenika i problemskog, istraživačkog rada*. Dakle, učenici smatraju da učestalost pohvaljivanja raste sa nastavom koja je dinamična, usmerena na diskusiju, traganje za odgovorima. Uopšteno gledano, pohvala sadrži povratnu informaciju koja je češća ukoliko je aktivnost učenika naglašena i ukoliko su učenici u prilici da postavljaju problem i pretpostavke i otkrivaju odgovor. Takođe, nastavnici su u prilici da pohvale učenikove ideje i kreativnost i različite načine dolaženja do odgovora. Ostale korelacije su niže i neće biti razmatrane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između kategorije *podsticanje interesovanja i sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi*. Ustanovljena korelacija je izuzetno visoka ($r=,441$, $p=.000$). To znači da što nastavnici više podržavaju sklonosti učenika, što više povezuju tematski gradivo, što više koriste humor na času to je potrebno više aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju pokazivanju zanimljivih slika ili ilustracija, objašnjavanju događaja iz stvarnog života, postavljanju pretpostavki i traganju za odgovorima.

Sledeća dobijena korelacija ($r=,326$, $p=.000$), takođe, je umerena i govori o povezanosti *podsticanja interesovanja i sklonosti učenika, korišćenja humora na času, povezivanja gradiva iz različitih predmeta i primene grupnog rada, saradnje i mogućnosti za učeničku samoevaluaciju*. Dakle, kada nastavnik podstiče i uvažava sklonosti i interesovanja učenika, koristi humor na času, insistira na povezivanju

gradiva onda to znači da je poželjno da se u većoj meri primenjuje grupni rad, saradnja i samoevaluacija.

Značajna povezanost ustanovljena je i između *podsticanja interesovanja i sklonosti učenika, korišćenja humora na času, povezivanja gradiva iz različitih predmeta i usmerenosti na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja* ($r=.303$, $p=.000$). Dakle, što nastavnici više podržavaju interesovanja učenika, prave zanimljive uvode u čas, povezuju različite tematske oblasti to znači da više vode računa o tome kako će motivaciju unaprediti i na koji način će učenike obavestiti o posledicama nezainteresovanosti za učenje. Takođe, češće će razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja i naučiti učenike kako da uče i da učenike upoznaju sa različitim tehnikama učenja.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između kategorije *humor i uživanje u aktivnostima na času* i stava o *usmerenosti na ciljeve učenja i razvijanja navika i tehnika učenja* ($r=.205$, $p=.009$). Može se reći da nastavnici koji koriste više humora na času više se trude da unaprede motivaciju tako što će učenicima predložiti posledice nezainteresovanosti za učenje i više će razgovarati o njihovoj budućnosti i ciljevima. Takođe, ovi nastavnici više posvećuju pažnju tome kako da nauče učenike kako da uče i da ih upoznaju sa različitim tehnikama učenja.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *inicijative učenika i nastavnika* i *usmerenosti na ciljeve učenja i razvijanja navika i tehnika učenja* ($r=.294$, $p=.000$). To znači da što je više učenikove inicijative to je više nastavnik usmeren na ciljeve učenja i razvijanje navika učenja kao značajne za razvijanje motivacije.

Takođe, utvrđena je značajna povezanost između *inicijative učenika* i *grupnog rada, saradnje i učeničke samoevaluacije* ($r=.274$, $p=.000$). Može se reći, da što nastavnik više podržava učeničku inicijativu u praksi to učenici smatraju da je poželjno da se više primenjuje grupni rad jer učenici bolje nauče gradivo, više su zainteresovani za učenje i više saraduju.

Značajna povezanost ustanovljena je i između *inicijative učenika* i *istraživačkog pristupa nastavi* ($r=.281$, $p=.000$). To znači da što nastavnici više podržavaju inicijativu učenika u praksi treba u većoj meri da omoguće učenicima aktivnosti koje podrazumevaju rešavanje problema, istraživanje, diskutovanje, eksperimentisanje, odnosno aktivnosti koje će angažovati učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *uvažavanja individualnih razlika i predznanja učenika i različitih načina rada nastavnika* ($r=,189^*$, $p=.015$). Dakle, što nastavnici više uvažavaju učenikova predznanja i njihove različite načine učenja to nastavnici treba da više vode računa o načinu na koji predaju i predstavljaju značaj svog predmeta.

Značajna povezanost ustanovljena je i između *uvažavanja individualnih razlika i predznanja učenika i usmerenosti na ciljeve učenja i razvijanja navika i tehnika učenja* ($r=,170^*$, $p=.029$). Dakle, nastavnici koji uvažavaju učenikove potencijale treba daleko više da vode računa o tome da učenike nauče kako da uče, da sa njima razgovaraju o ciljevima učenja i njihovoj budućnosti, kao i o posledicama nezainteresovanosti za učenje.

Naredna analiza obuhvatiće korelacije dobijene u odgovorima nastavnika u odnosu na aktuelne postupke koje primenjuju u praksi i stavove o poželjnim postupcima u razvijanju motivacije učenika za učenje. Vrednosti korelacija se nalaze u tabeli 21, u Prilogu. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *usmerenosti na prepričavanje i grupnog rada, saradnje, samoevaluacije* ($r= -,269$, $p=,001$). Može se reći da što nastavnici više primenjuju učenje lekcija i prepričavanje i klasično predavanje jer je to za njih najbolji izbor ili nemaju vremena za druge načine rada to smatraju da je manje značajno primenjivati grupni rad, samostalnost učenika, kao i samoevaluaciju učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *vođenja učenja, podsticanja autonomije i usmerenosti na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja* ($r=,248$, $p=,002$). To znači da ukoliko nastavnik više podstiče učenike na samostalno rešavanje problema, ukoliko podstiče učenike da analiziraju i rešavaju probleme utoliko nastavnik smatra da je potrebno više objašnjavati smisao onoga što učenici uče, postavljati jasne ciljeve učenja i što više razvijati navike i tehnike učenja.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost između *vođenja učenja, podsticanja autonomije i istraživačkog pristupa nastavi* ($r=,245$, $p=,002$). Može se reći da što nastavnik više podstiče autonomiju učenika na času to je više prisutno uverenje da je više potrebna nastava zasnovana na diskusiji, postavljanju pitanja, pronalaženju odgovora, laboratorijskim vežbama i eksperimentisanju za razvijanje motivacije za učenje.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost između *vođenja učenja, podsticanja autonomije i različitih načina rada nastavnika* ($r=,238$, $p=,003$). To znači da postoji tendencija da nastavnik koji više podstiče učenike na analizu i definisanje problema, dolaženje do rešenja, ohrabruje učenike da smatra da je potrebno više primenjivati različite načine rada: tematsko planiranje u nastavi, pripremanje za čas, unošenje novina i zanimljivosti u rad, korišćenje različitih materijala, sadržaja, metoda i tehnika rada na času, uvažavanje iskustva učenika. Dakle, veći stepen autonomije podrazumeva i više drugačijih pristupa nastavi i oblika rada na času kako bi se motivacija za učenje razvijala.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost između *vođenja učenja, podsticanja autonomije i podsticanja samostalnog rada učenika i podržavanja istrajnosti u zadacima* ($r=,232$, $p=,004$). Dakle, što je više podsticanja autonomije i nastavnikovog učešća u angažovanju oko učenja to je više potrebno baviti se učenikovim iskustvom, podsticati slobodu mišljenja i istrajavanje u zadacima, podsticati samopouzdanja učenika i napredovanje učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *insistiranja nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima i primene grupnog rada i saradnje* ($r=-,208$, $p=,011$). Korelacija je negativnog smera. Dakle, što nastavnik više insistira na predavanju, ponavljanju, pridržavanju beležaka sa časa to je manje značajno i potrebno primenjivati grupni rad, saradnju i samoevaluaciju učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *organizovanja grupnog rada i stava o tome da je grupni rad dobar način motivisanja učenika za učenje* ($r=,373$, $p=,000$). To je ujedno i najviša korelacija. To znači da učestalije organizovanje grupnog rada povećava uverenost nastavnika o tome da grupni rad motiviše učenike i da je to dobra prilika za učeničko samoorganizovanje i samoevaluaciju.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između podsticanja diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema, ali je korelacija niska i neće biti interpretirana. Takođe, pozitivna, ali niska korelacija postoji između problemskog, istraživačkog pristupa nastavi i različitih načina rada na času.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *planiranja i vođenja učenja, insistiranja na razumevanju gradiva i*

ličnosti nastavnika što znači da će nastavnici više insistirati na razumevanju gradiva i davati povratne informacije ukoliko su više posvećeni, ukoliko uvažavaju učenikove potrebe i interesovanja, kao i različite načine učenja ($r=,231$, $p=,004$).

Ustanovljena je značajna povezanost između *planiranja i vođenja učenja, insistiranja na razumevanju, davanju povratne informacije učenicima*, s jedne strane i *problemskog i istraživačkog pristupa nastavi*, s druge strane ($r=,219$, $p=,007$). Dakle, postoji tendencija da što nastavnici više posvećuju pažnje razumevanju gradiva to je više potrebno organizovati aktivnosti koje podrazumevaju problemsko mišljenje, analizu, zaključivanje, otkrivanje što će učenicima omogućiti povezivanje i postavljanje problema i ispitivanje pretpostavki.

Rezultati istraživanja pokazuju da je ustanovljena značajna povezanost između *planiranja i vođenja učenja, insistiranja na razumevanju, davanju povratne informacije učenicima i različitih načina rada* ($r=,216$, $p=,008$). Ukoliko nastavnici više insistiraju na razumevanju gradiva i daju povratne informacije to je više prisutna potreba da nastavnik bude otvoren za različite pristupe koji mogu da motivišu učenike za učenje. Znači nastavnici su spremni da u većoj meri koriste eksperiment, postavljanje pitanja, tematsko planiranje, više nastavnikove pripreme za čas.

Sledeća značajna povezanost dobijena je između *planiranja i vođenja učenja, insistiranja na razumevanju, davanju povratne informacije učenicima i otvorenosti nastavnika za unošenje novina i kreativnosti nastavnika* ($r=,216$, $p=,007$). Dakle, postoji tendencija da što nastavnik više razmišlja o nastavi i planira korake o njenoj realizaciji smatra da je potrebno više da se bavi mogućim načinima rada u nastavi koji zahtevaju različite nastavnikove veštine, različite perspektive i kreativnost.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđena je značajna povezanost između *pohvaljivanja učenika i podsticanja samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima* ($r=,217$, $p=,007$). Može se reći da postoji tendencija da nastavnici koji više pohvaljuju učenike smatraju da je potrebno više podsticati samostalan rad učenika, slobodu mišljenja, učenikovu istrajnost, tolerisanje grešaka, samopouzdanje. Ostale dobijene korelacije su znatno niže i neće biti interpretirane.

Korelacije dobijene u ovoj kategoriji, podsticanje interesovanja i sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta su niske i neće biti interpretirane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđena je značajna povezanost između *povezivanja gradiva sa primerima iz života i otvorenosti nastavnika za unošenje*

novina u nastavu i kreativnost nastavnika ($r=,222$, $p=,006$). Reč je o tendenciji da ukoliko nastavnik nastoji da više povezuje gradivo sa primerima iz života i uvažava iskustvo učenika utoliko je više potrebno da nastavnik bude posvećen i otvoren za novine. Može se reći da je poželjno da nastavnik bude usmeren na učenika, više postavlja pitanja, razvija samouvid i kritički preispituje svoj način rada i dozvoljava sebi da isprobava različite veštine u nastavi koje će unaprediti nastavu i interakciju nastavnika i učenika.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *razumevanja gradiva i ličnosti nastavnika* ($r=,231$, $p=,004$). Dakle, što nastavnik na časovima više posvećuje pažnju razumevanju gradiva i vodi računa o tome da im je sve jasno to znači da je poželjno da nastavnik bude više posvećen i spreman da izađe u susret potrebama učenika i obrnuto. Stil ponašanja nastavnika, njegov način komunikacije, stepen u kome uvažava interesovanja učenika i različite načine učenja određiće i stepen u kome će se učenici baviti određenim sadržajima i aktivnostima i razumeti zahteve nastavnika i gradivo kojim se bave.

Takođe, značajna povezanost postoji između *razumevanja gradiva i istraživačkog pristupa nastavi* ($r=,219$, $p=,007$). To znači da nastavnici što više pažnje posvećuju tome da li su učenici nešto razumeli utoliko više ističu kao potreban istraživački pristup nastavi koji treba da obezbedi prirodan put saznavanja, jasnost i razumevanje onoga čime se učenici bave tokom časa što je važan uslov za razvijanje motivacije.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *razumevanja gradiva, tolerisanje grešaka i različitih načina rada nastavnika* ($r=,216$, $p=,006$). To znači da postoji tendencija da što nastavnik više vodi računa o tome da učenici bolje razumeju gradivo utoliko nastavnik smatra da je više potrebno koristiti različite materijale, sadržaje, metode, neobične načine da se započne čas, više uvoditi eksperiment i film i više uvažavati učenikovo iskustvo. Ostale dobijene korelacije su niže i neće biti interpretirane.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između kategorije koja se odnosi na *zastupljenost humora u nastavi i pronalaženje uživanja na času i ličnosti nastavnika* ($r=,234$, $p=,004$). Dakle, što je prisustvo humora i uživanja u aktivnostima veće to znači da nastavnik smatra da je za razvijanje motivacije potrebno više posvećenosti i predanosti poslu, kao i više uvažavanja potreba i interesovanja učenika i njihovih različitosti u načinu učenja i

izražavanja. Može se reći da od osobina nastavnikove ličnosti zavisi i stepen humora u nastavi što podstiče kreativnost, fleksibilno mišljenje, interesovanja i pažnju i stvara uslove za razvijanje motivacije.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između kategorije *poznavanje kriterijuma ocenjivanja* sa stavom o *usmerenosti na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja* ($r=,262$, $p=.001$). To znači, da nastavnik koji u većoj meri vodi brigu o tome da objasni učenicima kriterijume ocenjivanja ustvari u većoj meri ističe postavljanje jasnih ciljeva i zahteva u nastavi, podstiče navike i tehnike učenja i češće objašnjava značaj i smisao onoga što uče.

Osim toga, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *poznavanja kriterijuma ocenjivanja* i *različitih načina rada nastavnika* ($r=,260$, $p=.001$). Dakle, što nastavnici više objašnjavaju kriterijume ocenjivanja, analiziraju odgovor učenika i podstiču takmičenje među učenicima utoliko u većoj meri ističu različite načine rada, otvorenost za drugačije materijale, sadržaje, tematsko planiranje što sve doprinosi razvijanju motivacije za učenje.

Takođe, ustanovljena je značajna povezanost između *poznavanja kriterijuma ocenjivanja* i *istraživačkog pristupa nastavi* ($r=,244$, $p=.003$). Dakle, nastavnik koji objašnjava kriterijume ocenjivanja i upućuje učenike u to šta treba da nauče, nastavnik koji detaljno objašnjava ustvari u većoj meri ističe značaj problemskog mišljenja, istraživanja pretpostavki, zajedničkog angažovanja nastavnika i učenika u istraživanju, primenu znanja i naučenog. Na taj način nastavnik stvara više mogućnosti za izbor učenika i njihovu evaluaciju.

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je značajna povezanost između *poznavanja kriterijuma ocenjivanja* i *podsticanja samostalnog rada učenika i podržavanja istrajnosti u zadacima* ($r=,221$, $p=.006$). To znači da što su jasniji zahtevi nastavnika i više objašnjava kriterijume ocenjivanja to nastavnik smatra da je potrebno više podsticati samostalne zadatke što zahteva od učenika odgovornost, ali i utiče na njihovo samopouzdanje, stvarati više situacija u kojima će učenik ispoljiti slobodu mišljenja, pružati veću podršku učeniku da istraje u zadacima. Na taj način nastavnik u većoj meri toleriše greške u rešavanju problema, podržava napredovanje učenika u odnosu na svoje rezultate. Ostale dobijene korelacije su niže i neće biti interpretirane.

Poredeći odgovore učenika i nastavnika u odnosu na aktuelne i poželjne postupke za razvijanje motivacije za učenje, uočavamo da je najveća korelacija, kada je reč o učenicima, dobijena u kategoriji podsticanje autonomije i podržavanje problemskog i istraživačkog pristupa u nastavi, dok je najveća korelacija u odgovorima nastavnika dobijena u kategoriji podsticanje grupnog rada, saradnje i samoevaluacije kao načina za razvijanje motivacije za učenje. Dakle, može se reći da učenici fokus stavljaju na postupke nastavnika kojima se podstiče autonomija i dolaženje do rešenja i različitih odgovora, a nastavnici naglašavaju usmerenost učenika jednih na druge i u tom smislu pretpostavljaju samostalnost i inicijativu učenika kao važnu za razvijanje motivacije. I učenici i nastavnici prepoznaju kao ključne tačke u motivisanju podsticanje autonomije učenika koja se ogleda kako u organizaciji rada na času tako i u podsticanju problemskog načina mišljenja, mogućnosti izbora učenika tako i u potrebi za zajedničkim angažovanjem u aktivnostima i konstruisanju znanja u procesu učenja.

7. PREDVIĐANJE PONAŠANJA NA OSNOVU STAVOVA: LINEARNA REGRESIJA

Nakon što smo utvrdili da postoje razlike u odgovorima učenika i nastavnika, kao i povezanost njihovih stavova, sledeći nivo analize bio je usmeren na predviđanje ponašanja nastavnika i učenika na osnovu njihovih stavova. Pitanje je glasilo da li se na osnovu stavova mogu predviđati ponašanja (kod nastavnika) ili percepcije ponašanja (kod učenika)? Primenjena je linearna regresija sa osam prediktora i jednim kriterijumom, što znači da je za svako ponašanje urađena jedna regresija i u svakoj od tih regresija ubačeno je svih osam faktora stava.

Skorovi koji se odnose na stavove ukupno mogu da objasne 10.7% procenata varijanse u prvoj kategoriji ponašanja ($R^2=.107$, $F(8,150)=2.13$, $p=.036$). U tabeli 48 prikazan je specifičan doprinos svakog od prediktora. Ustanovljeno je da se samo na osnovu dvadeset devete i tridesete kategorije, koja se odnosi na stavove, može predvideti ponašanje nastavnika. Dakle, razvijanje motivacije za učenje postupcima nastavnika usmerenim na tradicionalnu nastavu i direktivni stil ponašanja nastavnika može se predvideti na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da primena saradnje i grupnog rada podstiče i razvija motivaciju za učenje, koliko podsticanje samostalnog rada i samoevaluacija učenika, kao i primena humora u nastavi doprinosi razvijanju motivacije za učenje, odnosno na osnovu toga koliko su zapostavljene navedene kategorije.

*Tabela. 48: Linearna regresija ponašanja i stavovi nastavnika
P7 Usmerenost na tradicionalnu nastavu i direktivni stil ponašanja nastavnika*

Stavovi	B	t	p
P25 Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	-.040	-.341	.734
P26 Različiti načini rada nastavnika	-.036	-.194	.846
P27 Problemski i istraživački pristup nastavi	-.033	-.160	.873
P28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	.171	1.066	.288
P29 Grupni rad, saradnja i učenička samoevaluacija	-.321	-3.173	.002
P30 Humor i uživanje u aktivnostima u nastavi	.201	2.008	.046
P31 Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	-.216	-1.032	.304
P32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	.059	.348	.728

Tabela 49: Linearna regresija ponašanja i stavovi nastavnika
p8 Vođenje učenja i podsticanje autonomije

Stavovi	B	t	p
P25Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	-.079	-.725	.469
P26 Različiti načini rada nastavnika	.176	1.031	.304
P27 Problemski i istraživački pristup nastavi	.252	1.312	.191
P28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	.125	.840	.402
P29 Grupni rad, saradnja i učenička samoevaluacija	-.082	-.876	.383
P30 Humor i uživanje u aktivnostima u nastavi	-.211	-2.269	.025
P31Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	.299	1.532	.128
P32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	-.200	-1.274	.205

Trideseti faktor stava statistički značajno doprinosi objašnjenju napred pomenutog procenta varijanse (Tabela 49). ($R^2 = .122$, $F(8,150) = 2.47$, $p = .015$). To znači da postupci nastavnika kojima vodi učenje i podstiče autonomiju učenika mogu da se predvide na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da je humor jedan od načina podsticanja motivacije za učenje. Dakle, reč je o tome koliko je nastavnik otvoren i fleksibilan na času, jer situacije humora podrazumevaju i različite “dvosmislenosti” i “nedoumice” koje utiču na stvaranje pozitivne klime za učenje.

Tabela 50: Linearna regresija ponašanja i stavovi nastavnika
P12 Primena grupnog rada na času

Stavovi	B	t	p
P25Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	.020	.159	.874
P26 Različiti načini rada nastavnika	.038	.195	.846
P27 Problemski i istraživački pristup nastavi	-.311	-1.411	.160
P28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	-.007	-.043	.966
P29 Grupni rad, saradnja i učenička samoevaluacija	.627	5.812	.000
P30 Humor i uživanje u aktivnostima u nastavi	-.223	-2.088	.039
P31Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	.036	.161	.872
P32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	-.001	-.007	.994

Statistički značajni prediktori (Tabela 50) su dvadeset deveti i trideseti faktor stava ($R^2 = .21$, $F(8,150) = 4.88$, $p = .000$). Ovaj nalaz nam govori da se na osnovu shvatanja nastavnika o značaju grupnog rada za razvijanje motivacije i stvaranju prilike i mogućnosti da sami učenici formulišu pitanja, organizuju grupe, ocenjuju svoje radove i

odgovore na času, kao i stava koji ispoljava prema značaju humora u nastavi može predvideti da li će nastavnik biti usmeren na grupni oblik rada. Humor se pojavljuje kao važna komponenta jer sadrži mogućnost opuštanja u nastavi i učestvovanja u sadržajima i aktivnostima, potom mogućnost da se bude kreativan, drugačiji. U školi, humor unapređuje učenje, podstiče kreativnost, fleksibilno mišljenje, zanimanje i pažnju, osigurava naklonost vršnjaka i nastavnika (Krnjajić, 2006: 203).

U okviru regresione analize dobijeni su rezultati koji govore o mogućnosti predviđanja određenih ponašanja učenika na osnovu njihovih stavova o nastavnikovim poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje.

Tabela 51: Linearna regresija: Predviđanje učenikovih percepcija nastavnikovih postupaka na osnovu stavova učenika

P18 Podsticanje interesovanja učenika i povezivanje gradiva iz različitih predmeta

Stavovi	B	t	p
P25 Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	-.134	-1.438	.152
P26 Različiti načini rada nastavnika	-.015	-.283	.777
P27 Problemski i istraživački pristup nastavi	.337	3.076	.002
P28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	.099	1.433	.154
P29 Grupni rad, saradnja i učenička samoevaluacija	.065	1.485	.140
P30 Humor i uživanje u aktivnostima u nastavi	.047	.591	.555
P31 Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	.029	.597	.551
P32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	.024	.391	.696

Iz tabele 51 može se videti da je statistički značajan prediktor dvadeset sedmi faktor stava ($R^2 = .23$, $F(8,163) = 5.91$, $p = .000$). Na osnovu dobijenog nalaza može se reći da se ponašanje učenika *Podsticanje interesovanja učenika i povezivanje gradiva iz različitih predmeta* kao način razvijanja motivacije za učenje može se predvideti na osnovu učenikovog uverenja o tome da li nastavnik primenjuje istraživački rad, koliko pažnje posvećuje diskusiji, postavljanju pitanja, istraživanjima i eksperimentu, koliko je zastupljen proces otkrivanja u nastavi. Dakle, reč je o motivišućim postupcima koji podstiču autonomiju učenika i podrazumevaju uvažavanje učenikovih mogućnosti, uvažavanje potrebe za samostalnošću, koji angažuju učenika i pružaju priliku za učenikovo ispoljavanje inicijative.

Tabela 52: Linearna regresija: Predviđanje učenikovih percepcija nastavnikovih postupaka na osnovu stavova učenika

P23 Uvažavanje individualnih razlika i predznanja

Stavovi	B	t	p
P25 Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	.041	.246	.806
P26 Različiti načini rada nastavnika	.172	1.794	.075
P27 Problemski i istraživački pristup nastavi	.175	.890	.375
P28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	.246	1.995	.048
P29 Grupni rad, saradnja i učenicka samoevaluacija	.052	.667	.506
P30 Humor i uživanje u aktivnostima u nastavi	-.283	-1.969	.051
P31 Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	.013	.145	.885
P32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	-.232	-2.070	.040

Iz tabele 52 može se videti da su statistički značajni prediktori ($R^2 = .11$, $F(8,163)=2.49$, $p=.014$), dvadeset osmi i trideset drugi faktor stava. Da li će nastavnik uvažavati individualne razlike i predznanja može se predvideti na osnovu učenikovog uverenja o tome u kojoj meri nastavnici posvećuju pažnju učenikovim načinima učenja i koliko nastavnik razgovara sa učenicima o njihovim ciljevima učenja i o budućnosti. Takođe, na osnovu stava učenika o tome da nastavnik treba stalno da unosi nešto novo i drugačije u nastavu i učenje, kao i na osnovu nastavnikove kreativnosti može se predvideti na koji način i koliko će nastavnik uvažavati individualne razlike. Dakle, od osetljivosti za različitosti u sopstvenom radu nastavnik je u mogućnosti da prepozna i ceni učenikove različitosti u učenju i podržava učenikova različita iskustva i predznanja.

8. OSVRT NA REZULTATE ISTRAŽIVANJA U CELINI

OD ČEGA SMO POŠLI U ISTRAŽIVANJU? U kontekstu istraživanja i razumevanja nastavničkih uverenja u nastavi bavili smo se značenjima koja nastavnici pripisuju motivaciji za učenje. U nameri da obuhvatimo mnogostarnost značenja pojma motivacije i različitost perspektiva nastavnika u razvijanju učenikove motivacije za učenje analizirali smo odgovore nastavnika na pitanje otvorenog tipa. U literaturi se navodi da su u osnovi nastavnikovog delovanja obično različite „implicitne teorije“ tako da je za razumevanje nastavnikove prakse važno razmotriti vrednosti i značenja koja stoje iza toga kako bi nastavnik razumeo sopstvenu praksu i uvideo mogućnost za njeno menjanje (Rajović i Radulović, 2007; Radulović, 2011; Stančić, Jovanović, Simić, 2013).

Dominantna perspektiva nastavnika o motivaciji. Smatrali smo da od značenja koja nastavnici pripisuju motivaciji zavisi mogućnost njenog razvijanja i podsticanja u nastavi. Analiza rezultata istraživanja pokazuje da nastavnici imaju različita uverenja o motivaciji za učenje i mogućnostima njenog razvijanja. U odgovorima nastavnika izdvojilo se nekoliko slojeva ili dimenzija motivacije: motivacija shvaćena kao pokretački impuls ili određeno stanje iza čega stoji uverenje nastavnika o mogućnosti uticaja na neko ponašanje ili aktivnost učenika. U okviru dimenzija motivacije, koje navode nastavnici, ističe se sticanje znanja i veština što je od posebnog značaja za nastavu. Zanimljivo je značenje motivacije koje nastavnici pripisuju razvoju ličnosti učenika, motivacija shvaćena kao proces usmeren na razvoj ličnosti koji ima svoj kontinuitet, razvojnu liniju i na kraju određene pozitivne posledice ili rezultate u nastavi. Nastavnici uglavnom motivaciju povezuju sa spoljašnjom motivacijom, koja je u školi zastupljena kroz različite vidove nagrađivanja. Nastavnici navode oblike spoljašnje motivacije koji su u najvećoj meri prisutni u nastavi kroz različite načine ohrabrenja, priznanja, kao i način ocenjivanja i vrednovanja rezultata rada učenika.

U rezimiranju dimenzija motivacije ističe se i usmerenost i svrha motivacije, kao želja za saznanjem i otkrivanjem nečeg novog što je od posebnog značaja za nastavu. Isti broj nastavnika prepoznaje povezanost motivacije i praktične primene naučenog. Takođe, nastavnici kada razmišljaju o sopstvenoj praksi opažaju motivaciju kao kvalitet koji utiče na obrazovne efekte. Ovo značenje implicira još jednu karakteristiku motivacije – integrativnu funkciju u kojoj su objedinjena i znanja, kompetencije, ličnost

nastavnika, ličnost učenika, socijalno okruženje, iskustvo, koja sadrži u sebi obrazovni i vaspitni cilj.

Kada je reč o didaktičko-metodičkim pretpostavkama razvijanja motivacije istraživanje pokazuje da nastavnici naglašavaju povezanost motivacije sa stilom rada nastavnika i nastavnim metodama koje primenjuje. U ovom opisu motivacije nastavnici ističu zanimljiv način izlaganja gradiva, otvorenost nastavnika za unošenje novina u rad, ljubav i entuzijizam nastavnika prema poslu kojim se bavi, nastavnikovu podršku i uvažavanje učenika.

Značajno je zapaziti da na lestvici različitih opisa motivacije, nastavnici u malom broju navode povezanost motivacije sa interakcijom nastavnika i učenika, što znači da nastavnici veći uticaj na motivaciju pripisuju osobinama ličnosti učenika, motivišućem sadržaju, postavljenim ciljevima učenja i životnim vrednostima učenika. Ovakva pedagoška uverenja nastavnika impliciraju nekoliko pitanja. Pre svega, da li nastavnik prepoznaje stepen lične odgovornosti u razvijanju motivacije učenika, budući da je nastava interakcija u kojoj je i on jedan od učesnika koji treba da preduzme inicijativu i podstakne učenikovu motivaciju u učenju. Treba imati u vidu da se ovo uverenje reflektuje i na stepen podsticanja pozitivne socioemocionalne klime u odeljenju, kao i na izbore metoda rada nastavnika.

Na osnovu analize rezultata ustanovljeno je da neznatan broj nastavnika navodi emocionalnu komponentu motivacije iza koje stoji radost, uživanje i osećaj zadovoljstva u procesu saznavanja i učenja. Takođe, frekvencijskom analizom odgovora nastavnika na otvoreno pitanje, ustanovili smo da neznatan broj nastavnika ističe da je za motivaciju važna ličnost nastavnika, kao i intrinzično motivisane aktivnosti. Može se reći da nastavnici u maloj meri prepoznaju važnost unutrašnje motivacije. Postavlja se pitanje načina na koji se unutrašnja motivacija razvija u nastavi, kao i pitanje osetljivosti nastavnika da prepozna mogućnosti njenog razvijanja. U didaktičko-metodičkom smislu ovaj nalaz predstavlja jednu od ključnih tačaka za unapređivanje nastave.

Kada se bavimo učestalošću različitih značenja motivacije može se reći da se najveći broj značenja motivacije odnosi na opis motivacije kao pokretačke snage što je i osnovno značenje u brojnim psihološkim definicijama motivacije. Potom sledi, opis usmerenosti motivacije na sticanje znanja i veština u nastavi. Osim tih značenja, uočava se značenje motivacije opisano kao usmerenost na samorazvoj učenika i motivacija koja dolazi spolja.

Može se zaključiti da se jedno od prvih zapažanja istraživača o uverenjima predmetnih nastavnika o motivaciji za učenje odnosilo na nivo elaboriranosti odgovora nastavnika, odnosno dužinu odgovora nastavnika na pitanje otvorenog tipa. Smatrali smo da će nastavnici sadržajnijim elaboriranjem odgovora doprineti rasvetljavanju nastavnikove perspektive u opisu motivacije i značenja koja im pripisuju. Ustanovljeno je da su nastavnici sa dužim radnim stažom davali kompleksnije odgovore, te da u nivou elaboriranosti tih odgovora postoji blaga tendencija da nastavnici sa višim stepenom formalnog obrazovanja (specijalizacija, magistratura/master) daju manje iscrpne i sadržajne odgovore o motivaciji, ili, čak, uopšte ne odgovaraju. Nastavnici sa završenim fakultetom u većoj meri iscrpno i sadržajno opisuju motivaciju učenika i prepoznaju ključne tačke u njenom podsticanju u nastavi. Postavlja se pitanje nastavnikove aktivne uloge u sistemu profesionalnog razvoja nastavnika i refleksivnog odnosa prema nastavnoj praksi, kao i pitanje motivacije nastavnika da ekspliciraju određene sadržaje i probleme vezane za nastavu, a koji su od značaja za sam vaspitno-obrazovni proces. U skladu sa tim je bilo i očekivanje istraživača u vezi sa osvrtom na problem motivacije učenika, posebno nastavnika koji su prošli formalne stupnjeve stručnog ili akademskog usavršavanja u nastavničkoj profesiji. U tom smislu, postavlja se pitanje ispoljavanja inicijativnosti nastavnika u vaspitno-obrazovnom kontekstu i razumevanja sopstvene prakse. S druge strane, kratki odgovori su sadržali usmerenost i određene karakteristike motivacije što se može smatrati dobrim smernicama za utvrđivanje značenja motivacije koja im pripisuju predmetni nastavnici osnovnih škola. Dakle, u ovom radu moguće je otvoriti pitanje sistema obrazovanja nastavnika i pitanje uloga i kompetencija koje stiču formalnim obrazovanjem .

Kako nastavnici opažaju značaj i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje. Da bismo ispitali kako predmetni nastavnici i učenici osmog razreda osnovne škole opažaju značaj motivacije za učenje, kakve stavove imaju o tome i koji se od nastavnikovih postupaka u podsticanju motivacije za učenje primenjuju u nastavi, primenjena je faktorska analiza i izdvojeno je deset faktora.

Prvi faktor iz ove skale je sveobuhvatan i sadržajan i nazvan je *Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika*. Praktično ovaj faktor obuhvata nekoliko važnih ideja za nastavnu vaspitno-obrazovnu praksu, postepeni razvoj učenika i mogućnost razvijanja motivacije za učenje. Takođe, nastavnici ističu da samorefleksija nastavnika o sopstvenom ulaganju, naporu i realizaciji rada može rezultirati uspehom i dovesti do promena u nastavi što pretpostavlja proces učenja za

samog nastavnika. Dakle, može se reći da su nastavnikova uverenja o postupcima za razvijanje učeničke motivacije sadržana u demokratskom stilu ponašanja nastavnika u interpersonalnim odnosima (Lalić, 2005; Roth *et al.*, 2007; Kaplan & Assor, 2012). Naši ispitanici prepoznaju važnost primene funkcionalnih znanja, razvijanja mišljenja učenika, sposobnosti za uočavanje, formulisanje, analiziranje i rešavanje problema, dakle istraživačkog pristupa nastavi što će omogućiti razvijanje motivisanosti za učenje. Ovakav način vrednovanja i opažanja postupaka kojima se doprinosi razvijanju motivacije podrazumeva samostalan, kao i timski rad učenika, sticanje radnih navika, odgovornosti i jačanje samopouzdanja učenika što je svakako i vaspitni cilj nastave. Dakle, reč je o nastavnim postupcima koji podstiču proces otkrivanja, dolaženja do saznanja i zaključivanja što podrazumeva zajednički rad nastavnika i učenika, pripremu nastavnika. U takvom stvaralačkom okruženju moguće je odgovarati na “izazove” koji učenike vuku ka napretku (ZNR). Nastavnici ističu još jedan faktor kao bitan, a to je humor koji doprinosi stvaranju pozitivnog okruženja za učenje. Dakle, ova perspektiva nastavnika podrazumeva detaljan plan i jasne ciljeve, kao i pripremu i izvestan stepen kreativnosti nastavnika u realizaciji nastave, ali je daleko od ispunjavanja puke forme. Nastavnici iz uzorka su svesni da je podsticanje mišljenja učenika dobar način podsticanja motivacije, kao i samostalnost učenika i podržavanje njegove autonomije. Dakle, može se reći da je sadržaj prvog faktora u velikoj meri zasićen tvrdnjama u kojima su opisani nastavnikovi postupci koji doprinose razvijanju unutrašnje motivacije. S tim u vezi je i tvrdnja koju ističu nastavnici, a koja podržava odgovornost, ulaganje napora i istrajnosti u situacijama učenja, bez čega nema unutrašnje motivacije (Palekčić, 1985; Trebješanin, 2009). Ovakav način opažanja nastavnika uključuje stav o tome da unutrašnja motivacija doprinosi osamostaljivanju učenika u savladavanju brojnih izazova savremenog doba i jačanju učenikovih kompetencija što je jedan od ciljeva obrazovanja. Takođe, prvi faktor je zasićen tvrdnjama koje se odnose na pedagoško uverenje o značaju nastavnika za razvijanje motivacije za učenje. Dakle, motivacija za učenje se razvija i neguje na način koji podrazumeva neformalan odnos prema nastavi, koji podrazumeva kreativnost nastavnika i inicijativu nastavnika i učenika i doživljaj autonomije učenika. Učenici koji imaju izražen doživljaj autonomije u školi pokazuju viši nivo angažovanja u procesu učenja, intrinzično su motivisani, uporniji su i ostvaruju bolje postignuće (Deci, Ryan & Williams, 1996; Deci & Ryan, 2002; Grolnick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003). Tvrdnje koje se odnose na opis unutrašnje motivacije takođe ulaze u zasićenost prvog faktora i daju kratak uvid u značaj unutrašnje

motivacije za nastavu i učenje (Trebješanin, 1998). Nastavnici opažaju da unutrašnja motivacija utiče na učenikovo kreativno rešavanje zadatka, da je fenomen motivacije praćen emocijama, radošću i oduševljenjem novim saznanjima, da unutrašnja motivacija čini osnovu zadovoljstva u radu i osnovu učenja i napredovanja učenika u nastavi, da unutrašnja motivacija utiče na kreativno rešavanje zadatka (Šefer, 2005; Đerić, Bodroža, Lalić, 2012) i da je povezana sa procesom razumevanja sadržaja učenja. Razvoj unutrašnje motivacije za učenje podrazumeva neformalan odnos prema radu, otkrivanje novih načina rada i kreativnost nastavnika.

Drugi faktor obuhvatio je nastavnikovu procenu stepena motivisanosti učenika za učenje, kao i nastavnička uverenje o razlozima nemotivisanosti učenika, pa je nazvan *Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika*. Sadržaj drugog faktora u najvećoj meri je zasićen sadržajem o nezainteresovanosti učenika za učenje. Rezultati istraživanja pokazuju da se izdvojilo nekoliko obrazaca ponašanja učenika koji potkrepljuju nisku motivaciju ili potpuno odsustvo motivacije: učenici dolaze nespremni na čas, odlažu učenje, učenje doživljavaju kao odvojeno od svakodnevnog života, učenici nisu naviknuti da se udubljuju u gradivo i da razmišljaju. Nastavnici kao glavni razlog nezainteresovanosti učenika za učenje pripisuju načinu učenja koji podrazumeva učenje lekcija i prepričavanje, što govori o formalnom odnosu prema nastavi i odsustvu izazova i zanimljivih sadržaja. Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da se nezainteresovanost učenika za učenje dovodi u vezu i sa ponašanjima koja remeti disciplinu na času. Gledano u celini, učenici nisu motivisani za učenje na času i uglavnom ih zanima ocena koju će dobiti. Kao jedan od važnih problema u nastavi i školskom sistemu koji se iskristalisao u ovom istraživanju jeste usmerenost učenika na ocene po sebi, a ne i onom što stoji iza ocene. Nalazi istraživanja upućuju na zaključak da je ocenjivanje formalizovano i usmereno na podsticanje spoljašnje motivacije. Negativna strana ovako zasnovanog sistema ocenjivanja u nastavi je mogućnost „učenikovog kalkulisanja“ sa ocenama i načinima dolaženja do ocena. U interakciji sa nastavnikom, učenici bi trebalo da dobijaju redovne povratne informacije o napretku sopstvenog učenja i o razvoju svojih veština učenja, kompetencija, stavova i ponašanja. Uz vođenje nastavnika, učenici uče da razmišljaju i da ocenjuju sami sebe. Na osnovu postepeno razvijanih veština samoocenjivanja, učenici uče da regulišu, modifikuju i unapređuju svoj proces učenja i traže pomoć u tome (ocenjivanje kao učenje). Ocenjivanje i procena učenika imaju dvostruku svrhu. Prvi zadatak je da se prati i podržava napredak u učenju i rastu, uz kontinuirano ocenjivanje tokom

obrazovanja (ocenjivanje za učenje), i da se učenici dovedu do toga da izgrade sliku o sebi i samopouzdanje u učenju. Veštine samoocenjivanja podrazumevaju veštine razmišljanja o sopstvenom učenju, osećanjima, mislima, načinu ponašanja (samo-posmatranje, introspekcija), organizovane veštine ocenjivanja gore navedenog, u vezi sa sopstvenim nivoom učinka i uspeha (samoocenjivanje, samoprocenjivanje) i usmeravanje veština i modifikovanje sopstvenog procesa učenja i rasta na osnovu samopouzdanja (metakognicija). Uz veštine samoocenjivanja, učenici razvijaju odgovornost za sopstveno učenje i učestvuju u planiranju budućeg učenja (Havelka, 1984; Matijević, 2004; Lalić-Vučetić, 2007).

Dok je u prvom faktoru sadržaj zasićen konkretnim načinima razvijanja motivacije, drugi faktor je zasićen tvrdnjama o proceni stanja u školi i nastavi kada je reč o motivaciji. Nastavnici opažaju fenomen motivacije kao niz direktnih i indirektnih veza između nastavnih metoda, ličnosti nastavnika, načina komunikacije nastavnika i učenika što čini sadejstvo različitih faktora koji doprinose razvijanju motivacije. Ipak, u sadržaju drugog faktora, kada je reč o proceni stanja, nastavnici vide uzroke loše motivacije u samom učeniku i njemu pripisuju odgovornost. To znači da isključuju ili minimiziraju ličnu odgovornost i angažovanje u nastavi. Dakle, može se reći da nastavnici na nivou opažanja značaja prepoznaju sve neophodne elemente motivacije i postupke kojima je moguće razvijati i podsticati, ali na nivou konkretnih situacija u realnosti odgovornost prenose na učenika, njegove osobine i sistem vrednosti za koji smatraju da je izvan samih nastavnika. Dakle, nastavnici mogućnost za drugačije stanje, za veću motivisanost vide rešenje, ali samo uz angažovanje učenika.

Treći faktor predstavlja poslednji iz skupa faktora koji objašnjavaju nešto veći procenat varijanse i koji se mogu smatrati širim dimenzijama nastavničkih stavova o učenjskoj motivaciji za učenje. Reč je o stavu koji bez izuzetka grupiše stavke koje se odnose na nastavničke samoprocene učestalosti aktivnosti usmerenih na podsticanje motivacije za učenje kod učenika i nazvan *Podsticanje učenjske autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi*.

U sadržaju trećeg faktora stavka sa najvećim zasićenjem odnosi se na situaciju učenja u kojoj nastavnik pomaže i podržava proces učenja i podstiče učenike da osmisle i izraze svoje lične strategije učenja koje su u direktnoj vezi sa angažovanošću na zadacima i razvijanjem motivacije za učenje. Može se reći da su to, najčešće, nastavnici koji saraduju sa drugima i otvoreni su za drugačija i nova iskustva i nastoje da podstiču inicijativu i angažovanost učenika.

Četvrti i peti faktor objašnjavaju nešto manje varijanse nastavnčkih uverenja o učeničkoj motivaciji za učenje nego što to čine prethodni faktori. Četvrti faktor se odnosi na tradicionalni rad nastavnika što govori o jednoj vrsti direktivnog stila ponašanja nastavnika u nastavi i dominantnosti načina učenja koji stavlja naglasak na nastavnika i nazvan je *Ponašanja nastavnika koja ne podstiču razvoj učeničke motivacije za učenje: usmerenost na tradicionalnu pedagogiju i odsustvo fleksibilnosti*. U sadržaju četvrtog faktora stavke sa najvećim vrednostima su one koje opisuju rigidnog nastavnika koji u nastavi primenjuje klasično predavanje i insistira da se učenici pridržavaju udžbenika i beležaka sa časa. Reč je, pre svega, o nastavniku koji pokazuje nizak stepen fleksibilnosti za učenikovo napredovanje, nizak stepen podržavanja i podsticanja autonomije učenika i nizak stepen otvorenosti za drugačije načine rada na času. Na osnovu nalaza istraživanja može se zaključiti da je u suštini iza ovih sadržaja dominantna perspektiva nastavnika o formalnom ispunjavanju nastavnog plana i programa, pri čemu je osnovni zadatak nastavnika da realizuje nastavni program, a ne da razvija motivaciju učenika za učenje. Takođe, može se zapaziti da postupci nastavnika i ovakav način rada na času nisu dovoljno kognitivno izazovni za učenika, zato što ih nastavnici ne podstiču da razmišljaju, otkrivaju, i rešavaju probleme iz više uglova, što je u suprotnosti sa pedagoškim implikacijama mnogih studija koje su se bavile nastavnikom (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; Maksić, 2006; Šefer i Radišić, 2012). Naime, ovi nastavnici ne podstiču u procesu učenja otkrivanje, divergentnost i kreativnost učenika iz perspektive učenika.

Peti faktor objašnjava jednu vrstu pozitivne orijentacije nastavnika na olakšavanje procesa učenja i usmerenost na potrebe učenika koje će rezultirati uspehom i nazvan je *Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje*. Reč je o nastavniku koji nastoji da podržava iskustvo deteta, naglašava svaki učenikov napredak i uspeh, nagrađuje radoznalost i zainteresovanost za učenje. Takođe, u radu ovih nastavnika naglašena je potreba da se uključe roditelji u nastavu što bi uticalo na učenikovu motivaciju.

Šesti faktor se odnosi na uverenja o značaju motivacije za učenje i druga ponašanja značajna za nastavu i učenje. S jedne strane je nedovoljna motivacija koja može rezultirati brojnim nedisciplinovanim ponašanjima, dok je s druge strane prepoznavanja značaja visoke motivacije koja utiče na dalje ishode u obrazovanju – *Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje*. Na osnovu analize rezultata istraživanja možemo reći da ovaj faktor ističe nastavnika koji

za uspeh u razvijanju motivacije ističe ličnu odgovornost i inicijativu, ali pretpostavlja da je za uspeh u učenju važna radoznalost i zainteresovanost za učenje. Znači da su radoznalost i zainteresovanost svojstva motivacije koja nastavnik svojim načinom rada i otvorenošću za novo može kreirati, razvijati i podsticati.

Kada je reč o sedmom, osmom i devetom faktoru može se reći da je reč o sadržajima koji su istakli određene pojedinačne aspekte nastavničkog poimanja učeničke motivacije za učenje. Zanimljivo je da se sedmi faktor odnosi na unutrašnju motivaciju i pretpostavke za podsticanje unutrašnje motivacije uz naglašavanje posvećenosti učenju – *Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje*. Osmi faktor se odnosi na značaj ličnosti nastavnika za razvijanje motivacije za učenje. U okviru ovog faktora se izdvojile procene koje smatraju da je spoljašnja motivacija jača od unutrašnje i da je uslovljena i sadržajem koji se uči na času, kao i naglašavanje potrebe za uvažavanjem nastavnika od strane roditelja. Osmi faktor je nazvan *Uverenje o ličnost nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje*. U osmom faktoru je izražena ideja o tome da je motivacija *apriori* data u nekom obliku, a da je nastavnik taj koji je podržava. Deveti faktor se odnosi na nastavnikovo *Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije*, gde se motivacija opaža kao osobina i preduslov sa kojom deca dolaze u školu iz porodice, što implicira i određenu vrstu odnosa nastavnika i načina rada koji stavljaju nastavnika u poziciju da stvara uslove za rad i motivisanih i nezainteresovanih učenika. I u ovom faktoru preovlađuje razumevanje motivacije kao stanja koje nastavnik zatiče u određenom stepenu i obliku, a učenik tu motivaciju donosi kao nešto gotovo u školu. Na osnovu ovih rezultata istraživanja može se reći da se u nastavnikovim percepcijama izdvaja još jedna perspektiva, a to je da je nastavnik zadužen za stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju motivacije sa kojom učenik dolazi u školu i koju će u uodređenom stepenu i na određeni način ispoljiti u nastavi.

Deseti faktor se odnosi na procene nastavnika o nedovoljnom podržavanju novina u školi, shvatanje o tome kako unutrašnja motivacija ne utiče na jačanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi. Ovaj faktor je nazvan *Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika*. U okviru ovog faktora izdvaja se ideja o načinu školskog ocenjivanja koje urušava unutrašnju motivaciju, ali i ideja o tome da nastavnik ima odgovornost za jasne zahteve u nastavi i razumljivost sadržaja kojima se učenici bave na času.

Uverenja o ličnoj odgovornosti za motivaciju i nastavu, Postupci koji podržavaju tu odgovornost, usmerenost na autonomiju učenika i proces saznavanja, otkrivanja u nastavi, istraživanje, eksperimentisanje, Stepem motivisanosti i odgovornost učenika za takav izbor i Povezanost sa nedisciplinom, Uverenja o gotovosti motivacije za učenje, nešto sa čime učenici dolaze.

Izraženost različitih dimenzija nastavnikovih stavova o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi. Sledeća analiza obuhvatila je određivanje smera i intenziteta ekstrahovanih dimenzija, odnosno u kojoj meri nastavnici opažaju značaj i procenjuju stavove o motivaciji za učenje. Analizirajući deskriptivne pokazatelje za faktorske skorove može se zaključiti da nastavnikov odnos prema motivaciji za učenje naglašava usmerenost nastavnika na potrebe i potencijale učenika, povezanost motivacije sa disciplinom i nastavkom obrazovanja i da su nastavnikovi postupci značajni za razvoj motivacije, te da su ti postupci povezani sa nastavom. Dakle, uočljiva je perspektiva nastavnika koja ističe mogućnost razvijanja motivacije za učenje i to različitim didaktičko-metodičkim pristupima nastavi. Ovi pristupi nastavi, pre svega, učenika stavljaju u situaciju traženja i otkrivanja odgovora što podrazumeva kognitivni izazov i misaonu aktivnost učenika u skladu sa učenikovim iskustvima i znanjima. Takođe, nastavnici opažaju svoju ulogu kao ključnu u podsticanju motivacije učenika u nastavi i to određene sposobnosti, veštine i lične kvalitete koji doprinose razvijanju motivacije za učenje. Dakle, motivaciju je moguće razvijati u interakciji učenika i nastavnika uz podsticanje učenikove autonomije u radu. Rezultati istraživanja pokazuju da je reč o veoma složenom fenomenu, fenomenu motivacije za učenje, koji je višedimenzionalan, slojevit i dinamičan.

Nastavnikovi stavovi o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i i dužina radnog staža i godine starosti nastavnika. Kada je reč o stavovima nastavnika o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije, uopšteno gledano, može se govoriti o veoma slabim tendencijama tako da se može zaključiti da godine radnog staža i godine starosti nastavnika nisu presudne za nastavnička uverenja u odnosu na motivaciju za učenje. Izdvojile su se dve grupe nastavnika: (a) nastavnici koji su prepoznali različite mogućnosti za razvijanje unutrašnje motivacije i trude se da to podstiču i (b) nastavnici koji se čvrsto drže klasičnog rada na času i ne odstupaju od tog uverenja. Takođe, nastavnici sa više radnog iskustva procenjuju da je ličnost nastavnika presudna za razvijanje motivacije za učenje.

Može se smatrati da nastavnici sa određenim stepenom znanja, zrelosti, godina iskustva prepoznaju različite mogućnosti za podsticanje motivacije u nastavi, ali se drže ustaljenih formi koje podstiču ograničen vid autonomije. Dakle, godine starosti su u korelaciji sa oprobanim načinima rada na času i uvažavanjem individualnosti učenika, usmereni su na stvaranje pozitivne atmosfere na času, ali ne sadrže novine i izazove. Dakle, stariji nastavnici podržavaju klasične metode rada i nisu spremni za unošenje novina tako da je rutina i forma njihovo usmerenje. Ovi nalazi upućuju na zaključak da stavovi nastavnika o značaju, prirodi i podsticanju učeničke autonomije nisu određeni godinama radnog staža, već je reč o drugim značajnijim faktorima, što može predstavljati predmet daljih istraživanja.

Nastavnikovi stavovi o značaju, prirodi i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i razlike prema polu. U daljoj analizi interesovalo nas da li postoje polne razlike u izraženosti faktorskih skorova na dimenzijama nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi. Utvrđeno je da postoje polne razlike samo na faktoru *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada* i to na taj način što nastavnici ženskog pola izražavaju veće slaganje na ovom faktoru u odnosu na muškarce. To znači da nastavnice značajno više primenjuju klasičan rad usmeren na predavanje. Drugim rečima, nastavnici muškog pola češće pokazuju fleksibilnost i otvorenost u primeni različitih postupaka kada je reč o motivaciji učenika. Zanimljivo bi bilo ispitati koje nastavne predmete predaju nastavnici iz uzorka i da li sadržaj kojim se bave shodno predmetu daju veću slobodu u izboru metoda rada. Dakle, moguće je da se radi o većem stepenu spontanosti nastavnika muškog pola, što takođe utiče na kreiranje klime na času i doprinosi većoj otvorenosti za druge različite načine motivisanja učenika, što, opet, može biti usko povezano i sa stilom rada i ličnošću nastavnika u ispitivanom uzorku. Moguće je da su nastavnice više usmerene na plan i program rada i neku vrstu strogosti u poštovanju određenih didaktičkih principa, dok nastavnici češće odstupaju od toga i moguće češće stvaraju priliku za izazov.

Nastavnikovi stavovi o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i razlike u obrazovanju nastavnika. Kada je reč o varijabli obrazovanja nastavnika zanimalo nas je da li postoje razlike u faktorskim skorovima u zavisnosti od obrazovanja nastavnika. Jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) pokazuje da postoje razlike samo na faktoru *Nastavnikova uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* tako što nastavnici sa završenom

višom školom izražavaju veće slaganje sa tvrdnjama u ovom faktoru, odnosno, nastavnici sa završenom višom školom i specijalizacijom više primenjuju postupke značajne za razvijanje motivacije u odnosu na nastavnike sa završenim fakultetom. Sadržaj i zasićenost ovog faktora odnosi se uglavnom na didaktičko-metodičku dimenziju nastave kao značajnu za razvijanje motivacije, što je prevashodno sadržaj rada na višim školama, kao i predmet istraživanja u toku specijalizacije, koje predstavljaju inicijalno obrazovanje nastavnika koji su se izdvojili u ovoj grupi. Ovo još jednom indirektno otvara problem inicijalnog obrazovanja nastavnika i nedostatak psihološko-pedagoških disciplina na matičnim fakultetima nastavnika, kao i problem fragmentisanosti znanja koja stižu. Dakle, može se reći da postoji određen diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog daljeg profesionalnog razvoja, kao i dominantnost shvatanja sopstvene uloge kao realizatora nastavne prakse, a ne kreatora sopstvene prakse (Pešikan, 2010).

Kada je u pitanju faktor koji se odnosi na svest o ometajućim faktorima u motivaciji, nastavnici sa završenim fakultetom izražavaju veće slaganje od nastavnika sa specijalizacijom. Možemo pretpostaviti da su razlike posledica različitih perspektiva i pristupa nastavi, kao i različito akcentovanje i pristup rešavanju problema koji su ometajući za razvijanje motivacije. Dakle, može se reći da nastavnici sa završenim fakultetom usvajaju određen broj opštih pedagoških principa kojih se drže u nastavi i na taj način nastoje da obezbede kvalitet sadržaja koje obrađuju na času, dok nastavnici sa završenom specijalizacijom prepoznaju finije nijanse i potrebna specifična znanja koja mogu doprineti podsticanju motivacije za učenje. Specifična znanja najverovatnije pomažu nastavnicima da otklone prepreke sa kojima se suočavaju na putu razvijanja motivacije za učenje, dok nastavnici sa završenim fakultetom prepoznaju problem, ali ne znaju na koji način da ga reše.

U radu je primenjena i **faktorska analiza drugog reda za nastavnike** s ciljem da se iz prve kompleksne i razuđene strukture ekstrahuje nešto jednostavnija struktura stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školskom kontekstu. Izdvojene su četiri komponente: ***prva komponenta (podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju)*** koja je zasićena stavkama o nastavnikovom podsticanju potencijala deteta i podržavanju učenikovih različitih načina mišljenja i dolaženja do rešenja, učeničkih ideja, iskustva i interesovanja. Izdvajaju se podržavajući obrasci nastavnikovog ponašanja: otvorenost za nova iskustva, primena novih ideja u nastavi i saradnja sa drugim nastavnicima, kao i

naglašavanje nastavnikove psihološke podrške učenicima. Može se reći da je analiza drugog reda pomogla da se grupišu stavovi nastavnika oko važnih dimenzija motivacije: kognitivna i emocionalna dimenzija motivacije uz naglašavanje psihološkog značaja nastavnikovog kreiranja uslova za razvoj motivacije za učenje. Takođe, ističe se značaj podsticanja autonomije učenika u domenu slobode mišljenja, inicijative, posvećenosti zadacima kojima se bavi. U literaturi se naglašava podsticanje autonomije učenika kao jedan od preduslova razvijanja unutrašnje motivacije (Đerić, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012).

Druga komponenta (interakcija nastavnika i učenika) je zasićena tvrdnjama koje naglašavaju da je za uspeh u razvijanju motivacije važna lična odgovornost i inicijativa nastavnika, ali i učenikova radoznalost i zainteresovanost za učenje. Znači da su radoznalost i zainteresovanost svojstva motivacije koja nastavnik svojim načinom rada i otvorenošću za novo može kreirati, razvijati i podsticati. Takođe, prepoznaje se ideja uvažavanja učenikovog iskustva što je moguće podržati primenom filma ili eksperimenta u nastavi, ideja povezivanja ciljeva nastave i iskustva učenika čime se podstiče razvoj mišljenja učenika u nastavi, ideja o nastavniku koji je spreman da isprobava različite veštine na času i da razvija uvid u sopstveni rad, ističe se ideja o primenjivosti znanja i naučenog, mogućnost učenja iz grešaka, kritičko preispitivanje načina rada nastavnika. Dakle, reč je o demokratskom stilu ponašanja nastavnika u interpersonalnim odnosima, isticanju primene funkcionalnih znanja, razvijanja mišljenja učenika, sposobnosti za uočavanje, formulisanje, analiziranje i rešavanje problema, dakle istraživačkog pristupa nastavi što će omogućiti razvijanje motivisanosti za učenje. Dakle, reč je o nastavnim postupcima koji podstiču proces otkrivanja, dolaženja do saznanja i zaključivanja što podrazumeva zajednički rad nastavnika i učenika, kao i pripremu nastavnika. U takvom stvaralačkom okruženju moguće je odgovarati na “izazove” koji učenike vuku ka napretku (ZNR). U ovom faktoru nalaze se i tvrdnje koje ističu još jedan faktor kao bitan, a to je humor koji doprinosi stvaranju pozitivnog okruženja za učenje. Faktor je zasićen tvrdnjama o nastavnikovom opažanju o tome da unutrašnja motivacija utiče na učenikovo kreativno rešavanje zadatka, da je fenomen motivacije praćen emocijama, radošću i oduševljenjem novim saznanjima, da unutrašnja motivacija čini osnovu zadovoljstva u radu i osnovu učenja i napredovanja učenika u nastavi, da unutrašnja motivacija utiče na kreativno rešavanje zadatka (Šefer, 2005, Šefer, 2012; Đerić, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012) i da je povezana sa procesom razumevanja sadržaja učenja. Može se reći da razvoj unutrašnje motivacije za učenje

podrazumeva neformalan odnos prema radu, otkrivanje novih načina rada i kreativnost nastavnika. Ličnost nastavnika je još jedna dimenzija koja je ustanovljena kao važna za drugu komponentu.

Može se reći da faktori u okviru druge komponente predstavljaju razvojnu liniju motivacije i pretpostvake koje doprinose njenoj realizaciji: ishodi, načini motivisanja sa akcentom na uvažavanju potencijala učenika i kreativnosti nastavnika i ličnost nastavnika.

Treća komponenta (razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi) obuhvata nastavnike koji ističu da su učenici zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi, da je nezainteresovanost najčešće posledica formalizovanog pristupa učenju i da je često nedovoljna zainteresovanost za učenje povezana sa nedisciplinovanim ponašanjem na času. U okviru ove komponente je sadržaj koji opisuje časove kao nedovoljno kognitivno izazovne i nastavnika koji ne podstiče misaono angažovanje i kreativnost učenika u procesu učenja.

U četvrtoj dimenziji (stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika) ističe se ideja o nastavniku koji je zadužen za stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju motivacije sa kojom učenik dolazi. Može se reći da je uloga nastavnika, pre svega, u kreiranju psihološki podsticajne sredine koja će “izazvati” učenje ako se uvažavaju individualne karakteristike učenika, naročito u pogledu izbora tema, načina na koji će obraditi te teme, organizovanjem različitih zanimljivih sadržaja za učenike i na taj način podstaći motivaciju koju učenik već ima. Može se reći da se u četvrtoj dimenziji grupišu tvrdnje prema kojima nastavnici više podržavaju postojeće stanje bez jasne vizije o tome kako je moguće razvijati i dograđivati motivaciju učenika za učenje. Drugim rečima, zadatak nastavnika je usmeravanje, praćenje i podrška procesa učenja uz obezbeđivanje uslova za realizaciju programa predmeta.

U literaturi se navodi da je učenje proces u kome nastavne aktivnosti treba da stimulišu radoznalost i otvorenost, razumevanje i interpretaciju stvarnosti na različite načine i iz različitih uglova, nalaženje smisla u dalekim i apstraktnim stvarima, integrisanje različitih delića znanja, korišćenje svih dostupnih resursa i načina da se pronađu relevantne informacije za strukturisanje znanja, umesto pamćenja informacija. Ovaj proces obezbeđuje samostalno regulisanje veština učenja i kompetencije kojima se ono što je naučeno u školi povezuje sa svakodnevnim životom. Dakle, učenici su subjekti sopstvenog procesa učenja, a ne objekti nastave u čijem središtu je nastavnikova podrška. Da bi učenici razumeli ciljeve i različite veštine učenja moraju

dobiti smernice kako bi mogli da prepoznaju onu koja najviše odgovara njihovom stilu usvajanja znanja. Važno je da steknu veštine za samoprocenjivanje, kako bi mogli da definišu svoje prednosti, slabosti, potrebe i sposobnosti, kao i da bi ostvarili svoje težnje. Mogućnost da se angažuju i učestvuju u sopstvenom učenju dovodi do unutrašnje motivacije i posvećenosti, što su najbolji preduslovi za postizanje predviđenih ishoda i razvijanje svih nivoa kompetencija i znanja. Na primer, interaktivno učenje ima značajne prednosti i za nastavnike, jer učenje postaje zanimljivije, živopisnije, doprinosi atmosferi saradnje i druženja, što zajedno podiže nivo zadovoljstva i pojačava opšte pozitivno iskustvo o učenju. Interaktivno učenje omogućava nastavnicima da bolje upoznaju svoje učenike, potrebe svojih učenika i načine učenja, koji potom omogućavaju podršku i vođenje kako bi učenje bilo još efikasnije. Umesto da se uče kao fragmentirane informacije ili hronološki predstavljeni događaji, predmetni sadržaji su uzajamno povezani, bez obzira na to da li potiču od jednog ili više različitih predmeta. Ovaj pristup stvara pretpostavke da učenici razumeju fenomene kao uzajamno povezane i međusobno zavisne. Fenomeni se uče, objašnjavaju i razmatraju tako što se kombinuje perspektiva iz različitih predmeta u školi, domena znanja i načina razmišljanja. To stvara mogućnost za učenike da izgrade, organizuju i unaprede znanje o fenomenima iz različitih aspekata, preuzmu odgovornost za sopstveno učenje, odnosno da njime sami rukovode. Pristup usmeren na učenje takođe podrazumeva snažno naglašavanje različitih tipova interaktivnog učenja. Interaktivno učenje omogućava učenicima da koriste prethodno iskustvo i znanje, da prikupljaju, sastavljaju i povezuju ključne informacije, bilo da se proces učenja odvija u školi ili ne. Pristup usmeren na učenje ne zahteva od nastavnika da u potpunosti napuste dobro poznate i ustanovljene metode. Postoje neke bazične veštine i ključni sadržaji koji se najbolje uče uz korišćenje tradicionalnih metoda. Ponekad dobra nastava može da se unapredi korišćenjem novih načina za upotrebu tradicionalnih metoda frontalne nastave. Na primer, frontalna nastava i predavanja mogu da se organizuju na interaktivan način, sa pitanjima, komentarima ili malim zadacima koji zahtevaju aktivno slušanje, razmišljanje i učestvovanje. Nastavnici bi trebalo, kao profesionalci, da prilagode načine učenja, kako bi na najbolji način mogli da kombinuju potrebe i spremnost učenika da uče, sa kontekstom i sadržajem različitih situacija u kojima se uči. Kompetencije se stiču, grade i razvijaju postepeno. Školska sredina predstavlja odgovarajući ambijent za razvoj kompetencija, konstruktivno prilagođavanje i nalaženje adekvatnih odgovora u različitim životnim situacijama i pred različitim izazovima.

Kompetencija je jedinstvena celina, koju čine znanja, veštine, vrednosti i stavovi. Poseban kvalitet kompetencije čini osposobljenost da se u realnoj situaciji, u stvarnom prostoru i vremenu, identifikuje i razume problem ili zadatak, osmisli i isplanira rešenje ili odgovor i da se preduzme akcija na tom planu.

U daljoj analizi podataka istraživanja ustanovljeno je najveće slaganje nastavnika u prvoj dimenziji **Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju**. Znači da nastavnici uočavaju važnost podržavanja učenikovih mogućnosti i različitosti i podstiču interesovanja učenika nastojeći da osmisle nove načine rada koje isprobavaju i razmenjuju u saradnji sa drugim nastavnicima. Suština postupaka i aktivnosti koje sadrži ovaj faktor je opažanje nastavnika o značaju njihove uloge u podsticanju motivacije i mogućnosti razvijanja unutrašnje motivacije. Kada je reč o odnosu između različitih dimenzija nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi ustanovljena je najviša korelacija sa negativnim predznakom između faktora *Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju* i faktora *Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi*. Nastavnici koji smatraju da je podsticanje autonomije učenika važno za razvijanje motivacije, kao i usmerenost na unutrašnju motivaciju, mogu da u određenom stepenu utiču na smanjenje nezainteresovanosti učenika za učenje i omoguće im aktivno angažovanje u nastavi. Dakle, izbegavanjem negativnih strana tradicionalnog pristupa nastavi zasnovanog na lekcijama i prepričavanju mogu se eliminisati neki od razloga loše motivacije učenika. Podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju povezano je i sa faktorom *Interakcija nastavnika i učenika* što, pre svega znači, da je stvaranje nastavnih situacija u kojima dominira uvažavanje potreba, potencijala i interesovanja učenika znači i intenzivniju i kvalitetniju interakciju nastavnika i učenika koja se ogleda u zajedničkom istraživanju, unošenju novina u rad, analiziranju i istraživanju problema i zadataka. Dakle, nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika smatraju da je nastavnik zadužen za razvijanje motivacije i da svojim postupcima doprinosi tome, naročito u zajedničkom angažovanju nastavnika i učenika.

Nastavnikovi stavovi o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i razlike prema polu. U daljoj analizi interesovalo nas da li postoje polne razlike u izraženosti faktorskih skorova na dimenzijama nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi i utvrđeno je da razlike prema polu postoje samo na jednom faktoru, kao i u faktorskoj analizi prvog

reda. Takođe, možemo zaključiti da su razlike prema polu dobijene u okviru faktora koji se odnose na tradicionalni pristup nastavi.

To znači da nastavnici ženskog pola imaju značajno više vrednosti na ovom skoru od nastavnika muškog pola i da u nastavi značajno više primenjuju tradicionalan pristup nastavi i opažaju razloge nemotivisanosti. Dakle, može se reći da su se nastavnici ženskog pola na ovoj trećoj dimenziji izdvojili kao grupa i da se razlike mogu pripisati strožim i formalizovanim zahtevima u odnosu na nastavnike muškog pola za koje pretpostavljamo da ispoljavaju veći stepen fleksibilnosti u nastavnom radu.

Nastavnikovi stavovi o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i razlike u obrazovanju, dužini radnog staža i godina starosti nastavnika. Kada je reč o varijabli obrazovanja nastavnika zanimalo nas je da li postoji razlike u faktorskim skorovima u zavisnosti od obrazovanja nastavnika. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljeno da ne postoje razlike u faktorskim skorovima u zavisnosti od obrazovanja nastavnika. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljeno je da postoji značajna povezanost faktora *Interakcija nastavnika i učenika* sa godinama radnog staža. Dakle, radno iskustvo utiče na povećanje svesti o značaju motivacije za učenje i mogućnosti da nastavnik utiče svojim postupcima na razvijanje motivacije. To upućuje na zaključak da se osetljivost za sadržaje, aktivnosti, metode koje utiču na motivaciju raste sa zrelošću nastavnika kao profesionalca. Znači da se kompetencije nastavnika usavršavaju i razvijaju, kao i to nastavnikov profesionalni razvoj sadrži ideju menjanja i usavršanja.

Rezultati drugih istraživanja (Hanushek and Rivkin, 2006) pokazuju da doprinos nastavnika ili činjenice da dete ide u određeni razred i zbog toga bolje ili lošije napreduje, nije bilo moguće objasniti stepenom obrazovanja nastavnika. Faktor koji je u maloj, ali značajnoj meri objašnjavao kvalitet rada nastavnika i razreda su godine rada nastavnika, gde je u prvoj godini rada kvalitet nastave lošiji nego u drugoj (dok se nastavnici prilagođavaju i uče), ali svaka sledeća godina donosi proporcionalno vrlo malo napretka. Iako, objašnjavaju malu proporciju kvaliteta nastave koju realizuje nastavnik u razredu, ove činjenice govore u prilog tome da se metodi nastave uče u praksi ili sa mentorom u toku prve godine rada. Ovaj rezultat može da ima i drugačije objašnjenje. Naime, interakcija učenika i nastavnika koja stvara određenu atmosferu u razredu utiče na uspeh, pri čemu percepcija nastavnika o učenicima, kao i učenika o nastavnicima i očekivanja koja oni formiraju imaju važnu ulogu u napredovanju učenika.

Latentna struktura stavova učenika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školskom kontekstu. Kako bi bila ispitana latentna struktura učeničkih stavova o prirodi i značaju motivacije za učenje u školskom kontekstu, izvršena je faktorska analiza nad stavkama uključenim u skalu i izdvojeno je 8 latentnih dimenzija (faktora).

Prvi faktor iz ove skale je najsloženiji i najsadržajniiji i nazvan je *Učeničkova uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi*. U sadržaju prvog faktora može se uočiti da je u najvećoj meri zasićen stavkama o nastavnikovim postupcima usmerenim na učenikovo razumevanje gradiva, o planiranju i raspoređivanju vremena za učenje. Dakle, može se reći da je reč o faktoru koji je zasićen tvrdnjama o postupcima nastavnika koji su usmereni na preispitivanje učenikovih mogućnosti i različitih načina rada tokom učenja i nastave uz podržavanje i podsticanje samostalnosti učenika na kognitivnom planu. Istraživanja pokazuju da učenici koji imaju izražen doživljaj autonomije u školi pokazuju veći nivo angažovanja u procesu učenja, intrinzično su motivisani, uporniji su i postižu bolja postignuća (Deci, Ryan & Williams, 1996; Deci & Ryan, 2002; Grolnick & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2003).

Drugi faktor nazvan je *Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji*. U sadržaj drugog faktora, sa najvećom vrednošću, ulazi tvrdnja prema kojoj su učenici uključeni i motivisani za učenje kada je aktivnost zanimljiva, da nastavnici treba da nauče učenike kako da uče i da ih upoznaju sa različitim tehnikama učenja, da nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje, kao i uverenje o tome da je entuzijazam nastavnika neophodan za razvijanje motivacije učenika, da nastavnik treba da je kreativan da bi zainteresovao učenike. Dakle, u tvrdnjama se ističu lične osobine nastavnika i načini rada na času. Pretpostavka je, da je jedan od ključnih modela efikasnog motivisanja stil ponašanja nastavnika, njegov odnos prema nastavi i radu i različiti načini rada na času. Učenici naglašavaju potrebu za istraživanjem i eksperimentisanjem na času. Dalje, učenici ističu da nastavnik treba da je raspoložen, veseo i voli svoj poziv što može da utiče na motivaciju učenika. Ovaj faktor sadrži i tvrdnje koje u prvi plan ističu učenikovu autonomiju kao mogućnost razvijanja motivacije za učenje. Od nastavnika se očekuje da kreira optimalne situacije učenja u nastavi koje uvažavaju i podstiču učenikove kognitivne potencijale, kao i učenikovu motivaciju (Assor *et al.*, 2002; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Deci *et al.*, 1994; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2011).

Treći faktor koji se zove *Stepen motivisanosti učenika* odnosi se na opažanje učenika o tome koliko su motivisani i koja učenikova ponašanja u pogledu učenja obuhvata. Treći faktor je zasićen u najvećoj meri, iako sa negativnim predznakom, tvrdnjom o tome da učenici nisu više zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, u odnosu na učenje u školi. Učenici procenjuju da uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke i da sve što je novina i izazov, odnosno učenje kao otkrivanje novog i sve što angažuje učenike kroz rešavanje zadataka doprinosi učenikovom uživanju u tim aktivnostima.

Dakle, izdvojile su se tvrdnje u kojima učenici povezuju aktivnost učenja sa ličnom angažovanošću i odgovornošću i vide kao način da se postigne dobar uspeh, a da je pritom važno i planiranje i organizacija učenja. Ovakav način opažanja učenja je značajan za razvijanje motivacije jer otvara još jedan značajan aspekt tog fenomena, a to je planiranje i istrajnost u procesu učenja. Uglavnom, kada je reč o proceni stepena motivisanosti rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici i učenici imaju različite perspektive.

Četvrti faktor *Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika* odnosi se na nastavnikove postupke usmerene na učenika. Dakle, reč je o tome da je učenicima važno da upoznaju sistem vrednosti nastavnika iz koga se reflektuju i kriterijumi procenjivanja učenikovog znanja i očekivanja nastavnika u odnosu na učenika. Može se reći da je četvrti faktor obuhvatio tvrdnje u kojima se ističe usklađenost nastavnikovih zahteva sa učenikovim potencijalima.

Peti faktor nazvan je *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje*. Sadržaj petog faktora, u najvećoj meri, je zasićen tvrdnjom koja ističe da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju. Dakle, nastava koja je usmerena na istraživanje i proces otkrivanja, na rad na projektima, grupni rad podstiče motivaciju, inicijativu, kreativnost i odgovornost (Šefer, 2012; Ševkušić, 2012). Rezultati faktorske analize pokazuju da je peti faktor zasićen tvrdnjom koja se odnosi na to da je aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti. Može se reći da se sadržaj petog faktora odnosi na razvijanje motivacije sa istraživanjem u nastavi, radom na projektima, grupnim radom čime se razvija motivacija za učenje, inicijativa, saradnja i kreativnost.

Šesti faktor nazvan je *Svojstva učenika i karakteristike nastave* i u najvećoj meri je zasićen sadržajem koji se odnosi na određena svojstva učenika i na vrstu socijalne

povezanosti sa drugima. Sledeća tvrdnja, koja ima manju vrednost od prethodne, odnosi se na ideju o mogućnosti izbora učenika i javnog prezentovanja i predstavljanja svojih ideja drugima. I poslednja treća tvrdnja odnosi se na to da nastavnici ne insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti, što govori o jednoj više formalnoj situaciji učenja.

Sedmi faktor je nazvan *Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih* i zanimljiv je zbog svoje strukture, jer u zasićenost ovog faktora ulaze dve potpuno nekomplementarne tvrdnje. S jedne strane je uverenje učenika da je učenik više posvećen tome što voli i više ga uči, dok je s druge strane sadržaj koji ističe da neki učenici ne vole učenike koje uče i zainteresovani su za nastavu. Dakle, posvećenost i ljubav, odnosno razvijena unutrašnja motivacija stvaraju i odnos drugog učenika prema tome i izvesnu odbojnost prema takvom ponašanju.

Osmi i poslednji faktor *Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu*, takođe je specifičan, jer je njegov sadržaj zasićen tvrdnjama o postupcima nastavnika usmerenim na tradicionalnu nastavu. Sadržaj osmog faktora zasićen je tvrdnjom u kojoj se ističe da nastavnici daju gotova rešenja za postavljene zadatke ili probleme pri čemu je glavni zadatak izložiti i ispredavati gradivo. Učenici opažaju da se učenje u našim školama svodi na prepričavanje i učenje lekcija.

Izraženost različitih dimenzija učenikovih stavova o prirodi, značaju i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi za faktorske skorove. Kao i za nastavnike, urađena je analiza grupnih skorova koji kvantifikuju procene učenika i govore o njihovom smeru i intenzitetu za svaki od osam ekstrahovanih dimenzija. Kada je reč o faktorskim skorovima možemo reći da se učenici u okviru faktora *Učenikova uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji* najviše slažu sa datim tvrdnjama. Dakle, učenici se u najvećoj meri slažu sa tvrdnjama koje opisuju situacije kada učenik može biti motivisan. Učenici ističu uverenja o značaju podsticanju autonomije učenika: uključenost i motivisanost za učenje kada je aktivnost zanimljiva. Učenici uviđaju da je u nastavi neophodno da nastavnici primenjuju neobične i nove načine rada što za učenika podrazumeva angažovanje aktivnostima koje će pružiti učeniku mogućnost da ispolji kreativnost (diskusija, razmena mišljenja, mogućnost da postavi pitanje). Kao dopuna prethodnom faktoru izdvojio se i faktor *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje*. Učenici podržavaju tvrdnje koje se odnose na učenikovu potrebu za samostalnošću u nastavi i mogućnost da učenici razvijaju mišljenje, kreativnost i

inicijativu što utiče na motivaciju za učenje, kao i mogućnost izbora da realizuju projekte koje angažuju i zajednički rad učenika. Mogućnost da učenici prave izbore, je jedan od važnih segmenata vaspitno-obrazovnog procesa koji doprinosi osećaju autonomije učenika i povratno pozitivno utiče na kvalitet motivacije učenika (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Assor *et al.*, 2002; Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006). Ipak, različite studije pokazuju da učenici iako, imaju potrebu da razvijaju svoju autonomiju nemaju priliku da biraju i učestvuju u donošenju odluka u školi, što može imati za posledicu negativan ili indiferentan odnos prema školi, kao i nedostatak motivacije za učenje.

Sledeći tip analize, **interkorelacije faktorskih skorova**, pokazuje da skorovi na faktoru *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi i Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika* visoko koreliraju, i da je ta povezanost statistički značajna. Dakle, učenici smatraju da nastavnici koji primenjuju različite postupke za razvijanje motivacije za učenje uvažavaju individualne mogućnosti učenika i trude se da ih usklade sa zahtevima u nastavi. Istaćemo još jedan nalaz vredan pažnje, a odnosi se na ustanovljenu korelaciju između faktora *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i faktora *Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)*. Ukoliko nastavnici primenjuju različite postupke motivisanja koji se odnose na način rada nastavnika, stil ponašanja nastavnika i autonomiju učenika utoliko će i motivisanost, odnosno zainteresovanost učenika postojati. Povezanost faktora *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i faktora *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje* govori u prilog tome da nastavnici koji primenjuju različite postupke u motivisanju učenika istovremeno podstiču istraživački pristup nastavi.

Osim toga, učenici smatraju da istraživački pristup nastavi doprinosi zanimljivosti i dinamičnosti nastave i u pogledu sadržaja i u pogledu aktivnosti što, utiče na razvijanje unutrašnje motivacije, odnosno učenik prolazeći prirodne faze saznavanja, otkrivanja i učenja ispunjenog kognitivnim izazovima razvija i motivaciju, kao i inicijativu i kreativnost.

Nalazi istraživanja pokazuju da ne postoje značajne razlike prema polu učenika na ispitivanim faktorima, što znači da u učenikovom opažanju značaja i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje različitim nastavnikovim postupcima pol učenika nema značajnu ulogu.

Jedno od istraživačkih pitanja postavljenih u ovom radu odnosilo se na upoređivanje odgovora učenika i nastavnika, odnosno pitanje da li postoje razlike u opažanju učenika i nastavnika u odnosu na tri dimenzije: (1) stepen motivisanosti za učenje, (2) procenu nastavnikovih postupaka koje primenjuju za razvijanje motivacije i u odnosu na (3) poželjne nastavnikove postupke za podsticanje motivacije za učenje. Treba napomenuti da je reč o kategorijama koje je istraživač konstruisao tako da ova analiza i dobijene veze mogu da posluže više kao projekcija koja služi za formiranje strategije za motivisanje učenika za učenje. Utvrđeno je da postoji značajnost razlika u sve tri dimenzije unutar nekoliko kategorija. Razlike govore o različitom stepenu slaganja nastavnika i učenika na skali procene, što govori o različitim perspektivama nastavnika i učenika u odnosu na stepen motivisanosti, aktuelne postupke za motivisanje i stavove o poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje.

GDE SMO SADA? Kada je reč o prvoj dimenziji koja se odnosi na stepen motivisanosti za učenje, na primer, učenici procenjuju da su u većoj meri aktivni, da vole da uče, da ulažu veliki trud u učenje, da su više posvećeni kada vole neki predmet, da su odgovorni i pomažu drugima, da uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke za razliku od nastavnika koji motivisanost za učenje na času opažaju da je slabijeg intenziteta. Uopšteno gledano, nastavnici imaju negativniju sliku o učeničkoj aktivnosti i odgovornosti prema učenju.

Nalazi istraživanja pokazuju da postoji nekoliko kategorija u kojima postoje razlike u odgovorima učenika i nastavnika su: *Praćenje nastave; Zanimljivosti sadržaja u nastavi i Učenje usmereno na ocenu*. Učenici pokazuju da su realni u proceni stanja na času kada je reč o disciplini i praćenju časa, dok se za nastavnike može reći da strože procenjuju motivisanost učenika navodeći da je uzrok takvog stanja povezan sa stepenom zanimljivosti nastave. Ovi nalazi su dopunjeni zapažanjem nastavnika o tome da su učenici u nastavi usmereni na ocenu i da ih je teško motivisati za učenje.

U okviru druge dimenzije koja se odnosi na postupke nastavnika koji se primenjuju za razvijanje motivacije, koje se odnose na stanje u nastavi, izdvaja se nekoliko kategorija u kojima je ustanovljena značajnost razlika u odgovorima nastavnika i učenika: *Usmerenost na prepričavanje i učenje lekcija; Vođenje učenja i podsticanje autonomije učenika; Insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima; Podsticanje mišljenja, inicijative, kreativnosti; Saradnja i primena grupnog rada; Podsticanje diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema; Podsticanje problemskog mišljenja; Podsticanje istraživačkog pristupa nastavi;*

Planiranje i vođenje učenja, insistiranje na razumevanju gradiva, davanje povratne informacije učenicima; Pohvaljivanje učenika za uspešan rad; Podsticanje interesovanja i sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta; Povezivanje gradiva sa primerima iz života; Razumevanje gradiva, tolerisanje grešaka; Inicijativa učenika i nastavnika; Uvažavanje individualnih razlika i predznanja učenika i Poznavanje kriterijuma ocenjivanja.

* * *

Na sledeći način možemo rezimirati procene učenika i nastavnika. Učenici ističu da dominira predavanje, učenje lekcija i prepričavanje kao način rada nastavnika, dok se nastavnici znatno manje slažu sa tim. Odgovori učenika i nastavnika su saglasni kada opisuju da postoji insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima što potvrđuje da su to uobičajene situacije i pretpostavljaju postupke nastavnika koje se kreću od klasičnog predavanja, učenja lekcija i prepričavanja, ponavljanja sadržaja do davanja gotovih rešenja zadataka.

Nastavnici smatraju da često podstiču autonomiju učenika (samostalnost i mogućnost izbora). Učenici smatraju da se povremeno bave istraživačkim radom u nastavi za razliku od nastavnika koji procenjuju da gotovo uvek podstiču različite oblike istraživačkog rada. Nastavnici, za razliku od učenika, smatraju da je grupni rad zastupljen u nastavi i da učenici imaju mogućnost da sarađuju i okupljaju se oko zajedničkog zadatka. Učenici se manje slažu sa tim da nastavnici podržavaju učeničke ideje i daju mogućnost da samostalno rešavaju problem, dok nastavnici procenju da podstiču učeničku autonomiju i inicijativu time što dozvoljavaju učenicima da diskutuju, eksperimentišu, postavljaju pitanja, izvode zaključke, da ispituju različite mogućnosti, čak i kada prave greške. Učenici opažaju da nastavnici u manjoj meri na času stvaraju situacije koje predstavljaju vrstu kognitivnog izazova i razvijaju mišljenje. Učenici se, za razliku od nastavnika, u manjoj meri slažu sa tim da nastavnici organizuju istraživački rad i koriste eksperimente i laboratorijske vežbe. Nastavnici navode da nemaju vremena da razgovaraju sa učenicima o učenikovom razumevanju gradiva. I nastavnici i učenici smatraju da je pohvala za uspešan rad prisutna u nastavi. Učenici smatraju da nastavnici povremeno podržavaju interesovanja, sklonosti učenika i koriste humor u nastavi. Učenici kao jednu od slabosti nastave navode nedovoljno povezivanje gradiva sa primerima iz života što bi ih motivisalo za učenje. Učenici smatraju da nastavnici podržavaju određene načine učeničke inicijative u učenju, a

nastavnici se slažu sa tim da i sami povremeno preuzimaju inicijativu u pogledu motivisanja i organizovanja različitih sadržaja za učenike koji su nemotivisani, što govori o saglasnosti u pogledu odgovora u ovoj kategoriji. Učenici procenjuju da nastavnici nedovoljno uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja. Nastavnici, za razliku od učenika, smatraju da učenicima daju povratnu informaciju i objašnjavaju kriterijume ocenjivanja i daju detaljnu povratnu informaciju o tome šta nije bilo dobro u odgovoru učenika.

ŠTA JE POŽELJNO ZA RAZVIJANJE MOTIVACIJE? U okviru treće dimenzije koja se odnosi na stavove učenika i nastavnika o poželjnim postupcima značajnim u razvijanju motivacije izdvojile su se četiri kategorije na kojima je ustanovljena značajnost razlika: *Problemski i istraživački pristup nastavi; Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja; Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima i Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika.*

Na osnovu rezultata istraživanja može se reći da nastavnici i učenici prepoznaju nastavnikove postupke usmerene na istraživanje u nastavi, angažovanje učenika, diskusija, razmena mišljenja, podsticanje neobičnih ideja, otkrivanje rešenja i odgovora kao važne u razvijanju motivacije za učenje (eksperiment, merenje, laboratorijske vežbe, teren). Nastavnici i učenici se uglavnom slažu da je za motivisanje važno razvijati različite tehnike učenja, isticati smisao sadržaja koji se uče i postavljati jasne ciljeve u učenju. Nastavnici i učenici opažaju da je važno stvoriti podsticajnu sredinu za učenje tako što bi u većem stepenu podržavali autonomiju učenika i stvarali mogućnost za samostalne zadatke. Može se reći da je fokus učenika na pomoći nastavnika u podsticanju i razvijanju motivacije izazovnim zadacima i različitim načinima nastavnikovog rada. Uočavamo da učenici opažaju važnost nastavnikove uloge kao mentora i facilitatora u nastavi koji vodi proces saznavanja i time doprinosi razvijanju zainteresovanosti za učenje. Učenici i nastavnici su prepoznali značaj unošenje novina i drugačijih načina rada za razvijanje učenikove motivacije za učenje.

U daljoj analizi podataka istraživanja nastavili smo utvrđivanje razlika u odgovorima učenika i nastavnika s ciljem da ustanovimo njihov smer i obim, kao i domene značajne za razvijanje motivacije na koje je moguće uticati kroz nastavu. Sledeće pitanje koje smo postavili odnosilo se na **postojanje povezanosti stepena motivisanosti učenika i aktuelnih nastavnikovih postupaka u nastavi** što nalazi istraživanja i potvrđuju.

U našem istraživanju, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da postoji značajna korelacija između stepena motivisanosti učenika i nastavnikovih postupaka. Kada je reč o percepciji učenika dobijene su niže korelacije koje upućuju da postoji tendencija ka tome da je zainteresovanost za učenje veća ukoliko postoji podržavajući odnos nastavnika i prepoznavanje značaja učenikovih ideja, kao i adekvatno angažovanje učenika u nastavi. Ustanovljeno je da je stepen organizovanosti i planiranje učenja povezano sa učenikovom percepcijom o nastavnikovim postupcima usmerenim na uvažavanje autonomije učenika, podsticanjem mišljenja, inicijative, kreativnosti na času. Tu sliku upotpunjuje nalaz o povezanosti stepena motivisanosti sa nastavnikovim podsticanjem istraživačkog pristupa nastavi, sa nastavnikovim insistiranjem na razumevanju gradiva, planiranju i vođenju učenja uz davanje povratne informacije učenicima uz korišćenje različitih didaktičkih sredstava (crteži, ilustracije, zapisivanje) i uvažavanje interesovanja i potencijala učenika uz korišćenje humora i povezivanje različitih tematskih oblasti, kao i povezanost sa ispoljavanjem inicijative učenika. Dakle, reč je o ključnim metodičkim tačkama koje nastavi daju jasan cilj, dinamiku, fleksibilnost, otvorenost i širu perspektivu, kao i uvažavanje učenikovih potencijala, a doprinose razvijanju motivacije za učenje.

Utvrđeno je da postoji povezanost između učenikovog praćenja na času i nastavnikovog nedovoljnog uvažavanje interesovanja učenika i nedovoljnog posvećivanja pažnje zanimljivosti uvoda u čas. Takođe, može se reći da što je manje podsticanja samostalnosti i usmerenosti na otkrivanje rešenja zadataka i uopšte, što je manji stepen interakcije među vršnjacima oko zajedničkog zadatka to je veća nezainteresovanost za učenje u školi. Takođe, nastavnik koji ne pravi vezu između nastavnih sadržaja i učenikovih interesovanja sa načinom na koji učenici to razumeju ne može rezultirati razvijanjem motivacije. Dakle, ukoliko nastavnik ne učini sadržaje zanimljivim i razumljivim motivacija može da opadne ili nestane. Uvažavanjem individualnih mogućnosti učenika nastavnik može doprineti i opštem opažanju učenika o tome koliko su sadržaji koji se uče u školi zanimljivi i korisni.

Nasuprot učeničkoj perspektivi, ustanovljeno je da postoji povezanost između nastavnikovog uverenja o tome da su učenici motivisani za učenje kada se manje primenjuje klasično predavanje sa akcentom na učenju lekcija i prepričavanju.

Izrazito visoka korelacija ustanovljena je između kategorije učenje za ocenu i uverenja nastavnika o prednostima klasičnog predavanja kao najboljem obliku rada na času. Ukoliko je izraženo učenje za ocenu utoliko je izražen način rada koji se svodi na

predavanje i prepričavanje lekcija. Dakle, jasno je da je nemogućnost da se učenici zainteresuju za učenje potkrepljivana sistemom vrednovanja koji naglašava ocenu i da takav sistem ocenjivanja urušava unutrašnju motivaciju i ocena postaje jedino merilo i svrha učenja. Sa tim u vezi je način rada nastavnika usmeren na predavanje i prepričavanje lekcija koji podržavaju takav način vrednovanja znanja i učenja. To znači da što je više prisutno klasično predavanje kao oblik rada na času to je manje istraživačkog rada na sadržajima koji se uče, a samim tim manje podsticanja inicijative i kreativnosti učenika.

S druge strane, dobijen je suprotan nalaz koji govori o povezanosti između zainteresovanosti za učenje i podsticanja inicijative i kreativnosti, odnosno organizovanja istraživačkog rada u vezi sa nastavnim sadržajima koji podrazumeva izvođenje eksperimenata, laboratorijski rad, rad na terenu posete arhivama, galerijama, projekti. Među većim korelacijama je i povezanost zainteresovanosti za učenje i podsticanja istraživačkog pristupa nastavi sa naglaskom na rešavanju zadataka, analiziranju, zaključivanju i diskutovanju o problemu.

Zanimljivo je da je ustanovljena značajna korelacija između učenikovog praćenja na času, što je odraz discipline, i razumevanja gradiva. To znači da što je veća nedisciplina na času nastavnici će se držati uverenja da nemaju vremena i potrebe da razgovaraju sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo, odnosno ukoliko učenici manje remete disciplinu utoliko, će nastavnik voditi više računa i o tome da je učenicima sve ono što rade i jasno i da razumeju gradivo. Disciplina se, često, ističe kao neophodan uslov i pretpostavka za realizaciju časa i učenikovo razumevanje gradiva. Ipak, može se postaviti pitanje i o obrnutom uticaju gde je zapravo disciplina izražena nivoom praćenja na času posledica uključenosti učenika u neku aktivnost i pokazatelj kvalitetne interakcije učenika i nastavnika koja će dovesti i do razumevanja gradiva.

Poređenje odgovora učenika i nastavnika obuhvatilo je i utvrđivanje veze između **stepena motivisanosti učenika i stavova učenika i nastavnika o postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje**. Ustanovljena je značajna povezanost između zainteresovanosti učenika za učenje i nastavnikovog problemskog i istraživačkog pristupa nastavi, što se ponavlja kao značajan nalaz. Dakle, zainteresovanost za učenje je veća ukoliko nastavnik učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš. Takođe, od nastavnika se očekuje da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz

stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju. Što znači da je motivacija veća ukoliko je veća aktivnost na času i angažovanje učenika, što je moguće ukoliko nastavnik daje učenicima zadatke koji su osmišljeni kao mali projekti, ukoliko nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora. Takođe, zainteresovanost učenika se povećava ukoliko nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času i ukoliko primenjuje neobične i nove načine rada jer na taj način stvara uslove za ispoljavanje kreativnosti učenika. Ovo je ujedno i najviša korelacija između stepena motivisanosti učenika i stavova učenika o tome šta je poželjno za razvijanje motivacije za učenje. Dakle, ispitivani učenici uviđaju značaj angažovanja učenika u nastavi, istraživačkog pristupa koji im dozvoljava razmišljanje i otkrivanje odgovora u razvijanju motivacije za učenje. Nalazi drugih istraživanja pokazuju da povezivanje gradiva sa mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika utiče pozitivno na kvalitet motivacije i znanja (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Deci, 2002). Dakle, podržavanje autonomije učenika koje se ogleda u podsticanju učenikovog mišljenja, ideja i različitih načina rada i rešavanja problema je u direktnoj vezi sa povećanjem kvaliteta motivacije za učenje.

Nalazi istraživanja pokazuju da je ustanovljena značajna povezanost između učeničke zainteresovanosti za učenje na času i ličnosti nastavnika kao presudnog faktora u razvijanju motivacije za učenje. Dobijena korelacija je visoka i govori o tome da zainteresovanost za učenje zavisi od ličnosti nastavnika, odnosno od entuzijazma nastavnika, načina na koji komunicira sa učenicima, načina predavanja i predstavljanja svoga predmeta. Dakle, nastavnik koji je vedar, veseo, raspoložen, posvećen svom poslu podstiće motivaciju učenika za učenje. Može se reći da učenici prepoznaju da je kvalitet odnosa između nastavnika i učenika i stil komunikacije nastavnika jedan od ključnih činilaca koji utiču na motivaciju za učenjem (Ševkušić-Mandić, 1992a, 1992b; Deci et al., 1994; Ryan et al., 1985; Vansteenkiste et al., 2004; ; Lalić, 2005; Lalić-Vučetić, 2007). Uz osobine ličnosti nastavnika za motivaciju je važna i pozitivna socioemocionalna klima na času uz prisustvo humora, što će doprineti da učenik uživa u aktivnostima u nastavi.

Kada učenici razmišljaju o nastavnikovim postupcima poželjnim za razvijanje motivacije značajan je nalaz koji govori o tome da će motivacija učenika biti veća ukoliko nastavnici više unose novine u svoj rad i imaju drugačiji pristup nastavi, kao i to da je potrebno da su nastavnici više kreativni u osmišljavanju časa. Osim toga, potrebno

je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času, da unosi neobične i nove načine rada kako bi učenicima pružio mogućnost da ispolje kreativnost i razvijaju sopstvene ideje. Nalazi istraživanja pokazuju da što je veća usmerenost učenika na ocenu, odnosno ukoliko je najvažniji cilj dostizanje određene ocene onda su na času manje potrebne aktivnosti koje angažuju učenike i koje su usmerene na rešavanje problema, praćene osećajem uživanja i unutrašnjom motivacijom. Znači da je izraženost učenja za ocenu u suprotnosti sa situacijama u kojima učenici tragaju, otkrivaju, istražuju i eksperimentišu i u kojima mogu da ispolje i svoju kreativnost .

Nastavnici smatraju da što je veća zainteresovanost za učenje to je i veći stepen posvećenosti nastavnika, u većoj meri nastavnik uvažava potrebe i interesovanja učenika i njihove različite načine učenja i izražavanja i u većoj meri je u korektnim odnosima sa svojim učenicima.

Rezultati istraživanja pokazuju da će motivisanost učenika biti veća, što nastavnici rad na času više usmere na rešavanje problema, diskusije, postavljanja pitanja i dolazanja do odgovora, što je više istraživačkog rada, kao i zajedničkog rada nastavnika i učenika, eksperimentisanja, laboratorijskih vežbi, merenja, primene naučenog.

Utvrđena je značajna korelacija između praćenja nastave i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi. Učenici manje prate i manje slušaju nastavnika ukoliko je malo aktivnosti na času koje zahtevaju interakciju sa nastavnikom i koje angažuju učenika. Dakle, ukoliko je više diskusije, razmene mišljenja učenici će više učestvovati i biće pažljiviji i pratiće nastavu.

Sledeća značajna korelacija odnosi se na to da što učenici više remete disciplinu na času i ne prate šta nastavnik radi, to je poželjnije i potrebnije organizovati učenike u grupe, pružiti im priliku da međusobno sarađuju i dogovaraju se oko zadatka, da ocenjuju svoje radove i odgovore na času. Dakle, nastavnici smatraju da poštovanje pravila grupnog rada treba učenicima da obezbedi više saradnje i veću motivaciju, kao i veću samostalnost u radu i priliku za samoevaluaciju što će rezultirati većim stepenom odgovornosti.

I poslednja vrsta analize, koja se odnosi na korelacije, obuhvatila je **upoređivanje postupaka koje nastavnici primenjuju u praksi i stavova nastavnika i učenika o značajnim i poželjnim postupcima u motivisanju za učenje**. Dobijene korelacije su niže i više govore o tendencijama u ponašanju u praksi i poželjnim postupcima za motivisanje učenika. Ustanovljena je značajna povezanost između

podsticanja diskusije, različitih mogućnosti rešavanja problema i istraživačkog pristupa nastavi. Dakle, što je više aktivnosti koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš, odnosno što je dinamičnija nastava više je prisutno podržavanje učenikovih dobrih i neobičnih ideja za rešenje zadataka. Takođe, nalazi istraživanja govore u prilog tome da što nastavnici više biraju načine rada i predavanja koji stvaraju priliku za intenzivniju interakciju sa učenicima to je i više mogućnosti za pohvaljivanje učenika za uspešan rad. Ustanovljeno je da što nastavnici više podržavaju sklonosti učenika, što više povezuju tematski gradivo, što više koriste humor na času to je potrebno više aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju pokazivanju zanimljivih slika ili ilustracija, objašnjavanju događaja iz stvarnog života, povezivanju i postavljanju problema, postavljanju pretpostavki i njihovog istraživanja i potvrđivanja. Navedenim postupcima nastavnici naglašavaju da više vode računa o tome kako će motivaciju unaprediti i na koji način će učenike obavestiti o posledicama nezainteresovanosti za učenje. Može se reći, da što je više učeničke inicijative to učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka. Nastavnici koji uvažavaju učenikove potencijale daleko više vode računa o tome da učenike nauče kako da uče, da sa njima razgovaraju o ciljevima učenja i njihovoj budućnosti, kao i o posledicama nezainteresovanosti za učenje.

Kada je reč o perspektivi nastavnika dobijena je korelacija koja govori o tome da što je više učenja lekcija i prepričavanja to je manje značajno podsticati grupni rad i saradnju i samoevaluaciju učenika. Takođe, ustanovljeno je da ukoliko nastavnik podstiče učenike na samostalno rešavanje problema, ukoliko podstiče učenike da analiziraju i rešavaju probleme utoliko je nastavnik više usmeren na objašnjavanje smisla onoga što uče, postavlja jasne ciljeve učenja, nastoji da razvija navike i tehnike učenja. Rezultati istraživanja pokazuju da što nastavnik više podstiče autonomiju učenika to je više potrebna nastava zasnovana na diskusiji, postavljanju pitanja, pronalaženju odgovora, više laboratorijskih vežbi i eksperimenata što zapravo intenzivira interakciju nastavnika i učenika i zajednički rad i istraživanje. Nastavnik može podsticati autonomiju učenika time što podstiče tematsko planiranje u nastavi, što posvećuje pažnju pripremama za čas, što unosi novine i zanimljivosti u rad, koristi različite materijale, sadržaje, metode i tehnike rada na času, uvažava iskustvo učenika. Dakle, što je više podsticanja autonomije i nastavnikovog učešća u angažovanju oko učenja to je više potrebno baviti se učenikovim iskustvom, podsticati slobodu mišljenja

i istrajavanje u zadacima, podsticati samopouzdanja učenika i napredovanje učenika. Ustanovljena je značajna povezanost između organizovanja grupnog rada i stava o tome da je grupni rad dobar način motivisanja učenika za učenje što znači da učestalije organizovanje grupnog rada povećava uverenost nastavnika o tome da grupni rad motiviše učenike i da je to dobra prilika za učeničko samoorganizovanje i samoevaluaciju.

Kada je reč o nastavnikovoj otvorenosti za novine, ustanovljeno je da ukoliko nastavnik nastoji da povezuje gradivo sa primerima iz života i uvažava iskustvo učenika utoliko je nastavnikova posvećenost i otvorenost veća. To može da doprinese da takav nastavnik razvija samouvid i kritički preispituje svoj način rada i dozvoljava sebi da isprobava različite veštine u nastavi. Nastavnik koji je jasan u svojim zahtevima, koji predoči učenicima kriterijume ocenjivanja, upućuje učenike u to šta treba da nauče, nastavnik koji detaljno objašnjava ustvari u većoj meri podstiče problemsko mišljenje, analiziranje problema, istraživanje pretpostavki, učestvuje zajedno sa učenicima u istraživanju, stvara situacije u kojima učenici i primenjuju znanje i naučeno. Takav nastavnik podstiče samostalnost učenika u rešavanju zadataka, podstiče slobodu mišljenja, toleriše greške u rešavanju problema, podstiče istrajnost u zadacima, podržava napredovanje učenika u odnosu na svoje rezultate, što u krajnjem ishodu utiče na razvijanje motivacije za učenje, zahteva od učenika odgovornost, ali i utiče na učenikovo samopouzdanje. Može se reći da je motivisanost učenika za učenje rezultat, pre svega, angažovanosti učenika u nastavi što zavisi od različitih postupaka nastavnika koji naglašavaju stil ponašanja nastavnika koji je usmeren s jedne strane, na podržavanje učeničke autonomije, a s druge strane na obezbeđivanje optimalne strukture u procesu učenja.

Polazeći od shvatanja da stavovi imaju jaču moć predikcije ponašanja u nastavi nego znanja, u analizi smo hteli da odemo korak dalje i pokušamo da utvrdimo da li je moguće predvideti ponašanje nastavnika i učenika na osnovu stavova koje imaju o razvijanju motivacije za učenje. Primena linearne regresije omogućila nam je analizu zasnovanu na predikciji na osnovu koje je moguće reći da određena ponašanja nastavnika i učenika u nekoj meri mogu biti objašnjena određenim stavovima učenika i nastavnika. Predviđanje postupaka na osnovu stavova moguće je u različitoj meri. Takođe, uočava se da u predikciji postupaka nastavnika stavovi imaju različitu učestalost. Na primer, stavovi zasnovani na uverenju nastavnika o primeni istraživačkog

pristupa u nastavi, primeni humora u nastavi pojavljuju se u više ponašanja kao jedan od prediktora.

Može se reći da je predviđanje ponašanja na osnovu stavova moguće u različitoj meri. Nalazi pokazuju da razvijanje motivacije za učenje postupcima nastavnika usmerenim na tradicionalnu nastavu i direktivni stil ponašanja nastavnika može se predvideti na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da primena saradnje i grupnog rada podstiče i razvija motivaciju za učenje, koliko podsticanje samostalnog rada i samoevaluacija učenika, kao i primena humora u nastavi doprinosi razvijanju motivacije za učenje, odnosno na osnovu toga koliko su zapostavljene navedene kategorije.

Ustanovljeno je da postupci nastavnika kojima vodi učenje i podstiče autonomiju učenika može da se predvidi na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da je humor jedan od načina podsticanja motivacije za učenje. Dakle, reč je o tome koliko je nastavnik otvoren i fleksibilan na času, jer situacije humora podrazumevaju i različite “dvosmislenosti” i “nedoumice” koje utiču na stvaranje pozitivne klime za učenje. Još neki faktori su ustanovljeni kao statistički značajni prediktori, što upućuje na zaključak da se na osnovu shvatanja nastavnika o značaju grupnog rada za razvijanje motivacije i stvaranju prilike i mogućnosti da sami učenici formulišu pitanja, organizuju grupe, ocenjuju svoje radove i odgovore na času, kao i stava koji ispoljava prema značaju humora u nastavi može predvideti da li će nastavnik biti usmeren na grupni oblik rada. Humor se pojavljuje kao važna komponenta jer sadrži mogućnost opuštanja u nastavi i učestvovanja u sadržajima i aktivnostima, potom mogućnost da se bude kreativan, drugačiji. U školi, humor unapređuje učenje, podstiče kreativnost, fleksibilno mišljenje, zanimanje i pažnju, osigurava naklonost vršnjaka i nastavnika (Krnjajić, 2006)

Kada je reč o učenicima, na osnovu dobijenog nalaza može se reći da se učenikova percepcija o nastavnikovom postupku *Podsticanje interesovanja učenika i povezivanje gradiva iz različitih predmeta*, kao način razvijanja motivacije za učenje, može predvideti na osnovu učenikovog stava prema tome da li nastavnik primenjuje istraživački rad, koliko pažnje posvećuje diskusiji, postavljanju pitanja, istraživanjima i eksperimentu, koliko je zastupljen proces otkrivanja u nastavi. Dakle, reč je o motivišućim postupcima koji podstiču autonomiju učenika i podrazumevaju uvažavanje učenikovih mogućnosti, uvažavanje potrebe za samostalnošću, koji angažuju učenika i pružaju priliku za učenikovo ispoljavanje inicijative. Takođe, da li će nastavnik uvažavati individualne razlike i predznanja može se predvideti na osnovu toga u kojoj meri nastavnik posvećuje pažnju učenikovim načinima učenja i koliko nastavnik

razgovara sa učenicima o njihovim ciljevima učenja i o budućnosti. Takođe, na osnovu stava učenika o tome da nastavnik treba stalno da unosi nešto novo i drugačije u nastavu i učenje, i da ispoljava kreativnost može se predvideti na koji način i koliko će nastavnik uvažavati individualne razlike i predznanja učenika. Dakle, od osetljivosti za različitosti u sopstvenom radu nastavnik je u mogućnosti da prepozna i ceni učenikove različitosti u učenju i podržava učenikova različita iskustva i predznanja.

Rezimirajući dobijene nalaze možemo zaključiti da postoji veza između stavova nastavnika i učenika i postupaka koje nastavnik primenjuje u razvijanju motivacije za učenje, kao i da je moguće predviđanje datih postupaka na osnovu ispoljenih stavova nastavnika i učenika. Izložena analiza je zasnovana na samopercepciji nastavnika i percepcijama učenika o nastavnikovim postupcima za razvijanje motivacije za učenje.

ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Područje motivacije je jedno od najviše razuđenih područja savremene pedagoške nauke. Istraživanja u oblasti motivacije ukazuju na veoma različite kriterijume u istraživanju fenomena motivacije, kao i veoma veliki broj pojmova koji grade određene teorije motivacije koje nesumnjivo imaju veliku pedagošku vrednost. Deo teškoća u teoriji i praksi u pristupima motivaciji je proizašao najverovatnije i zbog toga što motivacija čoveka i motivisano ponašanje predstavlja veoma složen splet paralelnih veza i odnosa, kao i postojanje niza faktora koji ga određuju. U teorijskom delu rada najpre su izložene psihološke i pedagoške osnove određenih pojmova iz oblasti motivacije, zatim su ti pojmovi analizirani u kontekstu različitih pedagoških faktora i situacija u nastavi i školi, razmatrajući učenikovu motivaciju za učenje kao nezaobilazni faktor u objašnjenju kako efikasne nastave, tako i učenikovih postignuća.

Osim instrumentalne vrednosti motivacije za uspeh u procesu podučavanja i učenja, ona se sve češće prepoznaje i kao značajan cilj obrazovnog procesa i kao nezaobilazna komponenta celoživotnog učenja i obrazovanja. I pored značaja motivacije za učenje, interesovanje istraživača za ovu oblast počinje značajno da raste tek osamdesetih godina dvadesetog veka. Od tada do danas je uočljiv veliki broj istraživačkih rezultata i objavljenih pregleda i sinteza do kojih se došlo u ovoj oblasti. Za razliku od drugih delova sveta, kod nas su istraživanja u oblasti motivacije za učenje još uvek veoma retka i sporadična. U tom smislu ovo istraživanje predstavlja pokušaj pregleda i sinteze postojećih teorijskih i istraživačkih perspektiva, njihovih rezultata sa mogućnošću primene u školskoj praksi. Takođe ovaj rad može se smatrati doprinosom jednom celovitijem razumevanju osnovnih pitanja i nalaza u oblasti motivacije za učenje kao nesumnjivo značajnim problemom pedagogije. Pedagoška praksa je toliko dinamična da je teško govoriti o jednom prihvatljivom konceptu nastave. Savremena didaktika i savremena metodika se bave različitim smerovima odnosa nastavnik, učenik i sadržaji kojima se bave u procesu učenja tako da odgovor na pitanje *kako motivisati učenike* predstavlja jedno od suštinskih pitanja pedagogije. Pitanje kako motivisati učenike za učenje obuhvata ne samo nastavu i čas, nego i pitanje kako učenici da pronađu sebe u aktivnosti učenja i zavole rad na određenom naučno predmetnom području.

U teorijskom delu rada osvrnuli smo se na konkretan značaj i doprinos bavljenja motivacijom u školskom kontekstu u pravcu aktiviranja unutrašnjih snaga učenika.

Škola u tom slučaju treba da je otvorena, zanimljiva, a ne dril i nametanje, što znači da učenik neće raditi samo zbog ocene nego zbog svog samorazvoja, koji se na mlađim uzrastima prepoznaje kao iskrena zainteresovanost za aktivnost i sadržaje učenja, odnosno nastave. Osim toga, škola u sve većoj meri treba da teži osamostaljivanju učenika, individualizaciji i diferencijaciji nastave i timskom radu, da odgovori na izazove novog vremena, konkurenciju različitih medija, da savlada obilje informacija sa interneta, uključivanjem kako kognitivnih, tako i emocionalnih i delatnih elemenata u obrazovni proces.

Brojna istraživanja govore u prilog mogućnosti razvijanja unutrašnje motivacije, što postaje zanimljiva činjenica za pedagoški uticaj u školi. Polazi se od pretpostavke da je unutrašnja motivacija sastavni deo procesa školskog učenja, a ne pojava odvojena od tog procesa. Nasuprot shvatanjima o apsolutnoj potrebi za specifičnom motivacijom pre učenja, smatra se da se ona može pobuditi kvalitetnim nastavnim procesom. To znači da se kvalitetnim nastavnim procesom može podsticati i razvijati unutrašnja motivacija i kod učenika koji već imaju i kod onih koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem.

Budući da je motivacija jedna od najvažnijih komponenata nastavnog procesa, koja doprinosi dobrom školskom uspehu kao ishodu učenja i ključna u razvoju celokupne ličnosti i njene samoaktualizacije, ima opravdanja smatrati je i ciljem nastave po sebi, koji zaslužuje da se istražuje. Kritičkim prevladavanjem jednostranosti i ograničenosti postojećih teorijskih shvatanja unutrašnje motivacije i, na osnovu toga, drugačijim teorijsko-metodološkim putevima može se jasnije ukazati na teorijske i metodičke pretpostavke razvijanja unutrašnje motivacije u školskom učenju. Može se reći da je jedno od važnih pitanja u istraživanju dolaženje do metodičkih pretpostavki razvijanja unutrašnje motivacije. Osim toga, druga strana motivacije (spoljašnji podsticaji, odnosno instrukcija) odavno je razvijena u pedagogiji, posebno didaktici i metodikama. Može se postaviti pitanje njenog teorijskog (psihološkog i drugog) osvetljavanja, tj. ukazivanja na njene motivacione karakteristike: dejstva i uslove pod kojima se njome više podstiče unutrašnja motivacija kod učenika. Dakle, jedno od suštinskih pitanja koje postavljamo i u našem istraživanju jeste odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije i shvatanje ovog odnosa kao međuzavisnog uticaja. Sam pojam socijalnih uticaja, tj. socijalno potkrepljenje (na koji, autori, uglavnom, svode pojam „spoljašnje“ motivacije, dok neki drugi pod tim podrazumevaju tzv. instrumentalnu motivaciju), mora se proširiti i mnogo kompleksnije shvatiti. Iz ugla našeg istraživanja

to znači da bi listu vaspitno-obrazovnih uticaja ili postupaka trebalo proširiti i, posebno u okviru procene intenziteta i smera njihovog uticaja na unutrašnju motivaciju, naglasiti kvalitet međusobnih odnosa nastavnika i učenika. Osim toga, prilikom razmatranja ovih uticaja, treba uzeti u obzir i mnoge druge varijable, kao što su: priroda nastavnikovih postupaka i metoda, načini na koje se ti postupci i metode primenjuju, celokupni kontekst u kojem se primenjuju, situacioni faktori, karakteristike subjekta (sposobnosti, osobine ličnosti), inicijalni odnos subjekta prema tim uticajima, ciljevi koje učenici žele postići, ciljevi i organizacija obrazovanja i vaspitanja.

Prema našem mišljenju, ključna uloga nastavnika u razvijanju motivacije za učenje jeste u podsticanju različitih vrsta i nivoa aktivnosti učenika, a nastavnik po prirodi stvari može da utiče na stepen aktivnosti učenika na času. Dakle, izdvaja se još jedan aspekt važan za razmatranje motivacije za učenje, a to je njen socijalni aspekt (tj. koliko se određena aktivnost ceni i vrednuje u određenoj sredini) i lični angažman individue, odnosno izučavanje individualnih razlika među ispitanicima. U tom smislu ovo istraživanje naglašava značaj uloge nastavnika koji je u prilici da stvara uslove za razvijanje unutrašnje motivacije, način na koji nastavnici razumeju pojam motivacije, kao i uverenja nastavnika o tome kako su učenici motivisani. Na primer, kada nastavnik veruje da su deca unutrašnje motivisana, više podržava njihov izbor i samostalnost i obrnuto, kada veruje da su deca spolja motivisana, više kontroliše i ograničava. U prvom slučaju ponašanje nastavnika omogućava razvoj unutrašnje motivacije, a u drugom se razvija spoljašnja motivacija. Tako se zatvara krug i nastavnik će smatrati da su njegovi početni utisci bili ispravni, neće primetiti da je on, svojim postupcima, stvorio razlike. Dakle, zato je bilo važno ustanoviti kako nastavnik razume fenomen motivacije i na koji način, kojima postupcima doprinosi podsticanju unutrašnje motivacije.

Takođe, postavlja se pitanje koliko se postupcima nastavnika stvaraju uslovi da se ispolje neke od suštinskih karakteristika unutrašnje motivacije. U tom slučaju potrebno je govoriti o usmerenosti nastavnikovih podsticaja koji omogućavaju da se ličnost realizuje i razvija svoje potencijale i formira određene kvalitete ličnosti. Ona to može ako joj se omogući veća samostalnost u procesu školskog učenja. Zbog toga, verovatno, učenici i preferiraju one faktore u procesu školskog učenja koji povećavaju mogućnost njihovog aktivnijeg odnosa prema školskom učenju. Međutim, to je, pre svega, moguće u okviru zadovoljavajućih međuljudskih odnosa u školskom kolektivu.

Otuda je karakter odnosa nastavnik – učenici i međusobni odnosi vršnjaka u školskom učenju onaj najširi uslov podsticanja unutrašnje motivacije kod učenika.

Pre svega, zanima nas priroda ispoljavanja motivacije u realnim nastavnim situacijama, tj. izučavanje ponašanja učenika i nastavnika u različitim situacijama školskog učenja i faktora koji takva ponašanja uslovljavaju, kako bismo postavili pedagoške implikacije koje će predstavljati adekvatnu osnovu za metodičke pristupe u nastavi. Razvijanje motivacije treba posmatrati, kada je reč o školskom učenju, ne samo kao polaznu osnovu već i kao na rezultat školskog učenja, jer je moguće razvijati određenim postupcima u nastavi.

Proučavajući različite teorije i pristupe motivaciji može se zaključiti da je sam pojam motivacije veoma “rastegljiv”, tumači se pre kao zbirni nego kao pojam sa jasnom i specifičnom sadržinom. Motivacija predstavlja uslov uspešnosti u nastavi. Motivacija je izuzetno kompleksan pojam. Predstavlja pokretačku snagu, ili impuls koji pokreće i podstiče pojedinca na akciju i delovanje. I zbog toga je ona naročito značajna i u nastavnom procesu. Od motivacije zavisi ne samo koliko će učenici učestvovati i koliko će se angažovati na času, nego i kolika će im biti želja da nešto nauče i razviju svoje sposobnosti. Motivacija zavisi od mnogih faktora, proizlazi iz drugih faktora i sama je važan činilac u napredovanju i obrazovanju pojedinca. Motivacija je rasuta je na različitim mestima nastavne strukture i zato je motivacija vrlo često “neuhvatljiva” u nastavnom procesu, jer je njenu dinamičnost, korelativnost s drugim faktorima i sveobuhvatnost teško pratiti. Motivacija u nastavi je slojevita i može se posmatrati na više nivoa: u svim delovima organizacije nastavnog časa i različitim načinima rada na času na različitim sadržajima i u različitim aktivnostima, kao i na različitim stupnjevima ispoljavanja motivacije.

Može se reći da intrinzična motivacija za školsko učenje ne postoji prethodno, sa njom deca ne dolaze u školu tako da treba istaći značaj posebne podrške razvoju unutrašnje motivacije i njenom negovanju. Motivacija je vaspitljiva i na nju je moguće uticati na različite načine u školi. Takođe, motivaciona strana učenja je veoma podložna promenama i postoje brojni faktori kojima nastavnik utiče na motivaciju učenika: način komunikacije (stil ponašanja nastavnika), socio-emocionalna klima u razredu, izbor didaktičko-metodičkih rešenja, način ocenjivanja.

Možemo zaključiti da je osnovno polazište našeg istraživanja sadržano u shvatanju da je razvijanje motivacije, uopšte, kao i unutrašnje motivacije, inherentna karakteristika školskog učenja i da zavisi od karaktera tog učenja. To znači da se priroda

motivacije, kao i mogućnosti njenog razvijanja, može adekvatno razumeti samo otkrivanjem zakonitosti interakcija u nastavi. Dakle, za naše istraživanje značajan je, s jedne strane, odnos sa nastavnikom, a s druge strane, organizacija nastave.

Takođe, mišljenja smo da je za razvoj motivacije potrebno stvoriti drugačiju klimu i komunikaciju u školi, selekciju bitnog u programima i udžbenicima i kreiranje vannastavnih aktivnosti. Budući da je ovo širok spektar mi smo se fokusirali u istraživanju na nastavnika u nastavnom procesu koji stoji između svih ovih faktora i učenika. Naime, pitanje koje se postavlja je šta nastavnik može da uradi sa ovim programima i ovim učenicima u sadašnjoj školi.

Dakle, u teorijskom delu rada pošli smo od shvatanja da pedagoška znanja i veštine nastavnika bitno utiču na kvalitet nastavnog procesa i obrazovne ishode učenika. Uverenja nastavnika, kao i znanja i veštine iz pedagoške nauke čine sastavni deo nastavnikovih kompetencija za rad sa učenicima i suštinski određuju postupke koje će nastavnik primeniti u motivisanju ovih učenika. Uvidom u literaturu došli smo do zaključka da konstrukt „postupci nastavnika“ nema precizno određenje tako da smo u definisanju osnovnih pojmova rešenje tražili između značenja pojma strategije i pedagoškog postupka. To znači da nastavnikovi postupci podrazumevaju različite teorijske koncepte i metodičko-didaktičke pristupe nastavi koji se realizuju kroz različite aktivnosti i ponašanja nastavnika sa određenim ciljem.

Takođe, pokušali smo da sistematizujemo i prikazemo ključne karakteristike procesa učenja u socio-konstruktivističkoj teoriji koje ocrtavaju obrazovnu praksu koja je u pojedinim segmentima različita od one koja je prisutna u školama i pokazuje da svako preispitivanje prakse i postojećih načina rada u školi zahteva drugačije sagledavanje prirode, funkcije i mesta školskog učenja, odnosno nastave.

Sledeće pitanje koje smo postavili u teorijskom delu odnosi se na određenje pojma motivacije i prikazivanje različitog konteksta u nastavi u kome se motivacija može razvijati. Pošli smo od shvatanja motivacije u sociokulturološkim teorijama koji ističu da **motivacija za školsko učenje** ima niz osobenosti. Nastaje, menja se i reorganizuje u procesu same aktivnosti, u susretu s različitim proizvodima kulture i u interakciji s drugim ljudima. Ova pretpostavka je značajna i za shvatanje nastave, u širem smislu, kao interakcije između nastavnika i učenika, i učenika međusobno. Zanimljiva konstatacija koju podržavaju pristalice ovog učenja jeste i to da intrinzična motivacija za školsko učenje može da nastane i razvija se samo u toku školskog učenja i

manifestuje se u obliku pozitivnih emocionalnih doživljaja, želja i interesovanja povezanih sa sadržajem ili aktivnostima školskog učenja.

Razmatranje motivacije podrazumeva uvažavanje učeničke autonomije i određen način podsticanja u školi, što pretpostavlja određene načine ponašanja nastavnika: ohrabrivanje učenika da samostalno rešavaju probleme, razvijanje veštine postavljanja pitanja, podržavanje učeničkih ideja u ostvarivanju samostalnih zadataka, diskutovanje o sadržajima koji su učenicima zanimljivi, razvijanje samoodgovornosti u procesu učenja i ostvarivanju njegovih ishoda, pomaganje učenicima da prepoznaju vlastite potencijale i da osveste koje kompetencije bi trebalo da usavršavaju, upućivanje učenika na potencijalne izvore pomoći i podrške u ostvarivanju ciljeva učenja, podsticanje učenika da se suoče sa izazovima i eventualnim preprekama u procesu učenja, kao i pružanje podrške kad im je to potrebno, otkrivanje i usklađivanje autentičnih ciljeva i interesovanja učenika sa ciljevima nastave.

Ovakav pristup stvara pretpostavke da učenici razumeju sadržaje koje uče kao uzajamno povezane i međusobno zavisne tako što se kombinuju perspektive iz različitih predmeta u školi, domena znanja i načina razmišljanja. To stvara mogućnost za učenike da izgrade, organizuju i unaprede znanje o različitim pojavama iz različitih aspekata i da razviju odgovornost za sopstveno učenje. Ipak, postoje neke bazične veštine i ključni sadržaji koji se najbolje uče uz korišćenje tradicionalnih metoda, kao i situacija za učenje koje zahtevaju efikasne, ekonomične i bezbedne načine implementacije od strane nastavnika. Ponekad dobra nastava može da se unapredi korišćenjem novih načina za upotrebu tradicionalnih metoda frontalne nastave. Na primer, frontalna nastava i predavanja mogu da se organizuju na interaktivan način, sa pitanjima, komentarima ili malim zadacima koji zahtevaju aktivno slušanje, razmišljanje i učestvovanje. Nastavnici bi trebalo, kao profesionalci, da prilagode načine učenja, kako bi na najbolji način mogli da kombinuju potrebe i spremnost učenika da uče, sa kontekstom i sadržajem različitih situacija u kojima se uči.

Na osnovu rezultata istraživanja, a prema definisanim zadacima, izvedeni su i određeni zaključci. Dobijeni rezultati istraživanja potvrdili su opštu hipotezu da je motivaciju za učenje moguće razvijati različitim nastavnikovim postupcima i da je motivacija veoma složen fenomen koji je u relaciji sa brojnim faktorima nastave.

1. Mišljenja nastavnika o motivaciji za učenje se razlikuju i nastavnici pridaju različita značenja ovom fenomenu, kao i mogućnostima njenog razvijanja. Rezultati istraživanja su potvrdili da je motivacija fenomen koji je višedimenzionalan i slojevit, sa

određenom dinamikom i ciljem. Analiza karakteristika i specifičnosti motivacije koju nastavnici iznose u svojim značenjima može se analizirati na nekoliko nivoa.

Prvi nivo analize odnosi se na **funkcionalna obeležja** motivacije. Izdvojilo se nekoliko različitih dimenzija motivacije: prvo, motivacija shvaćena kao *pokretački impuls ili određeno stanje* iza čega stoji uverenje nastavnika o mogućnosti uticaja na neko ponašanje ili aktivnost učenika, kao i perspektiva o motivaciji kao interakciji nastavnika i učenika i drugo, *usmerenost i svrha motivacije*, kao želja za saznanjem i otkrivanjem nečeg novog što je od posebnog značaja za nastavu. Treća dimenzija odnosi se na *emocionalnu komponentu* motivacije iza koje stoji radost, uživanje i osećaj zadovoljstva u procesu saznavanja i učenja. Nastavnici motivaciji pripisuju i određen sistem vrednosti što implicira određene ciljeve učenja, uopšte, i upućuje na mogućnost negovanja i vaspitljivosti fenomena motivacije. Osim usmerenosti motivacije na saznanje i sticanje znanja, istaknuta je i emocionalna dimenzija motivacije i sistem vrednosti koji stoji iza različitih vrsta motivacije. Nastavnici motivaciju dovode u vezu sa postignućima učenika i uspehom u nastavi, ali je vezuju i za razvoj određenih karakteristika ličnosti učenika. Može se zaključiti da se u nekim segmentima određenja motivacije i inicijative preklapaju u odgovorima nastavnika, što je zanimljivo pitanje za neka buduća istraživanja o odnosu ova dva pojma koja su u velikoj meri zastupljena u školskoj praksi.

Drugi nivo analize fenomena motivacije odnosi se na **didaktičko-metodičke pretpostavke** razvijanja motivacije. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici naglašavaju povezanost motivacije sa stilom rada nastavnika i nastavnim metodama koje primenjuju. U ovom opisu motivacije nastavnici ističu zanimljiv način izlaganja gradiva, otvorenost nastavnika za unošenje novina u rad, ljubav i entuzijazam nastavnika prema poslu kojim se bavi, nastavnikovu podršku i uvažavanje učenika. Kada je reč o karakteristikama nastave i neophodnim uslovima za razvijanje motivacije za učenje zanimljivo je da se rezultati istraživanja kvantitativne analize podudaraju u određenim segmentima sa rezultatima istraživanja koji su dobijeni kvalitativnom analizom podataka.

Treći nivo analize odnosi se na razlikovanje **unutrašnje i spoljašnje motivacije**. S jedne strane, nastavnici navode oblike spoljašnje motivacije koji su u najvećoj meri prisutni u nastavi kroz različite načine ohrabrenja, priznanja, kao i način ocenjivanja i vrednovanja rezultata rada učenika, dok s druge strane, mali broj nastavnika prepoznaje važnost unutrašnje motivacije, što otvara pitanje dominantnih

načina koje oni koriste da bi je razvijali u nastavi. Nastavnici, u najvećem broju, u okviru svojih značenja ističu spoljašnju motivaciju, odnosno opažaju je kroz njenu instrumentalizovanu vrednost.

Važno je naglasiti da nastavnici kada razmišljaju o sopstvenoj praksi opažaju motivaciju kao kvalitet koji utiče na obrazovne efekte. Ovo značenje implicira još jednu karakteristiku motivacije – integrativnu funkciju u kojoj su objedinjena i znanja, kompetencije, ličnost nastavnika, ličnost učenika, socijalno okruženje, iskustvo, koja sadrži u sebi obrazovni i vaspitni cilj.

Kada je reč o nivou elaboriranosti odgovora može se zaključiti da su nastavnici sa dužim radnim stažom davali kompleksnije, detaljnije odgovore, te da u nivou elaboriranosti tih odgovora postoji blaga tendencija da nastavnici sa višim stepenom formalnog obrazovanja (specijalizacija, magistratura/master) daju manje iscrpne i sadržajne odgovore o motivaciji, ili, čak, uopšte ne odgovaraju. Nastavnici sa završenim fakultetom u većoj meri iscrpno i sadržajno opisuju motivaciju učenika i prepoznaju ključne tačke u njenom podsticanju u nastavi. U skladu sa tim je bilo i očekivanje istraživača u vezi sa osvrtom na problem motivacije učenika, posebno nastavnika koji su prošli formalne stupnjeve stručnog ili akademskog usavršavanja u nastavničkoj profesiji. U tom smislu, postavlja se pitanje ispoljavanja inicijativnosti nastavnika u vaspitno-obrazovnom kontekstu i razumevanja sopstvene prakse. Dakle, u ovom radu moguće je otvoriti pitanje sistema obrazovanja nastavnika i pitanje uloga i kompetencija koje stiču formalnim obrazovanjem i spremnosti da se iskažu potrebe nastavnika o pitanjima relevantnim za nastavnu praksu. Takođe, moguće je postaviti pitanje odnosa onoga što nastavnici znaju na nivou opservacije pojma motivacija i onog što se primenjuje u vidu postupaka u nastavi. Koja je to ključna tačka gde počinje nesklad između uverenja o motivaciji i stvarne primene motivišućih postupaka u praksi?

2. Na osnovu ispitivanja stavova nastavnika prema značaju, mogućnostima i načinima razvijanja motivacije izdvojeno je nekoliko grupa uverenja koja čine strukturu pedagoških uverenja nastavnika o nastavnikovim postupcima za razvijanje motivacije za učenje. Reč je o uverenjima nastavnika o: a) motivaciji i nastavnikovim postupcima za razvijanje motivacije kod učenika, b) razlozima nemotivisanosti učenika, c) podsticanju učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi d) značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje, e) podsticanju unutrašnje motivacije za učenje, f) uverenje o ličnost nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje, g) odnosu nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na

motivaciju učenika. Takođe, utvrđeno je da se nastavnici razlikuju u pogledu stavova prema značaju i mogućnostima razvijanja motivacije kada se u obzir uzme pol, godine radnog staža i obrazovanje nastavnika.

Uverenja o motivaciji i nastavnikovim postupcima za razvijanje motivacije utemeljena su na ideji postepenog razvoja učenika i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje. Pretpostavke uspešne nastave koja razvija motivaciju zasnovane su na ulaganju napora i neprestanog preispitivanje sopstvene prakse. Nastavnici prepoznaju važnost postupaka koji podstiču proces otkrivanja, dolaženja do saznanja i zaključivanja što podrazumeva zajednički rad nastavnika i učenika, kao i temeljnu pripremu nastavnika. Dakle, motivacija za učenje se razvija i neguje na način koji podrazumeva kvalitetan odnos prema nastavi, koji uključuje: kreativnost nastavnika, njegovu inicijativu i podržavanje autonomije učenika.

Kada je reč o stepenu motivisanosti i uverenjima nastavnika o razlozima nemotivisanosti učenika nastavnici opažaju nedovoljnu spremnost i nerazvijene navike učenja. Takođe, nastavnici opažaju da su učenici spremni da ulažu napor u učenje manjih delova ili lekcija gradiva što pretpostavlja manji napor i ostvarivanje određenog kratkoročnog cilja, a to je dobijanje ocene. Nastavnici nezainteresovanost učenika za učenje dovode u vezu i sa ponašanjima koja remete disciplinu na času. S jedne strane, nastavnici shvataju motivaciju kao fenomen koji se razvija, a s druge strane u nastavi je prisutan više instrumentalni oblik motivacije.

Dakle, može se reći da u nastavi i njenoj organizaciji i realizaciji leže mogućnosti za usavršavanje i poboljšanje, a to podrazumeva određeni stil ponašanja nastavnika, njegova znanja i veštine.

Može se zaključiti da postoji svest o značaju i mogućnostima za razvijanje motivacije, ali konkretni koraci, usmerenja ili eventualne strategije ostaju nedovršene ili prepuštene ličnom angažovanju nastavnika i njegovim osobinama koje mu pomažu u prepoznavanju suštine fenomena motivacije. Nastavnici opažaju fenomen motivacije kao niz direktnih i indirektnih veza između nastavnih metoda, ličnosti nastavnika, načina komunikacije nastavnika i učenika, što čini sadejstvo različitih faktora koji doprinose razvijanju motivacije. Ipak, kada je reč o proceni stanja, nastavnici vide uzroke loše motivacije u samom učeniku i njemu pripisuju odgovornost.

Nastavnici opažaju svoju ulogu kao važnu u procesu učenja i navode da kroz interakciju sa učenikom podržavaju proces učenja i podstiču učenike da ispolje svoje potencijale. Spremni su da podrže autonomiju učenika jer to utiče na razvijanje

motivacije učenika. To su nastavnici koji sarađuju sa drugima i otvoreni su za drugačija i nova iskustva i nastoje da podstiču inicijativu i angažovanost učenika. Kao opozit ovim postupcima nastavnika na osnovu rezultata istraživanja može se izdvojiti nastavnik koji ispoljava direktivni stil ponašanja i stavlja naglasak na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada, što dovodi do zaključka da je u suštini iza ovih sadržaja dominantna perspektiva nastavnika o formalnom ispunjavanju nastavnog plana i programa, pri čemu je osnovni zadatak nastavnika da realizuje nastavni program, a ne da razvija motivaciju učenika za učenje jer za to nema mogućnosti ni vremena.

Među dominantnim ponašanjima nastavnika izdvojili su se oblici ponašanja nastavnika koji su zasnovani na uvažavanju potreba učenika, iskustva učenika, naglašavanju svakog učenikovog napretka i uspeha, nagrađivanje radoznalosti i zainteresovanosti za učenje. Ovi nastavnici nastoje da stvore pozitivnu klimu za rad učenika i zainteresovani su za uključivanje roditelja u nastavu, što bi uticalo na učenikovu motivaciju.

Na osnovu analize rezultata istraživanja možemo reći da su se izdvojila uverenja nastavnika o značaju motivacije za učenje i druga ponašanja značajna za nastavu i učenje. S jedne strane je nedovoljna motivacija koja može rezultirati brojnim nedisciplinovanim ponašanjima, dok je s druge strane prepoznavanje značaja visoke motivacije koja utiče na dalje ishode u obrazovanju. Ovaj nastavnik ističe ličnu odgovornost i inicijativu za razvijanje motivacije, ali pretpostavlja da je za uspeh u učenju važna radoznalost i zainteresovanost za učenje. Znači da su radoznalost i zainteresovanost svojstva motivacije koja nastavnik svojim načinom rada i otvorenošću za novo može kreirati, razvijati i podsticati.

U okviru podsticanja unutrašnje motivacije za učenje, kao i isticanja značaja ličnosti nastavnika za razvijanje motivacije izdvojile su se procene nastavnika prema kojima je unutrašnja motivacija moguća i prepoznatljiva, ali je spoljašnja motivacija jača od unutrašnje i uslovljena je i sadržajem koji se uči na času. Nastavnici smatraju da motivacija postoji u nekom obliku, a da je nastavnik taj koji je podržava i podstiče. Takođe, motivacija se opaža i kao osobina i preduslov sa kojom deca dolaze u školu iz porodice, što implicira i određenu vrstu odnosa nastavnika i načina rada koji stavljaju nastavnika u poziciju da stvara uslove za rad i motivisanih i nezainteresovanih učenika tako da je nastavnik zadužen za stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju motivacije sa kojom učenik dolazi u školu i koju će u određenom stepenu i na određeni način ispoljiti u nastavi. Važno je istaći da nastavnici ističu da su i roditelji jedan od faktora koji

doprinosu razvijanju motivacije za učenje i u tom smislu ističu značaj njihove saradnje i uključivanja u proces nastave.

Zanimljivo je zapaziti da nastavnici prepoznaju i izdvajaju način školskog ocenjivanja i negativne strane koje urušavaju unutrašnju motivaciju, kao i to da nastavnik ima odgovornost za jasne zahteve u nastavi i razumljivost sadržaja kojima se učenici bave na času. Važno je naglasiti opažanje nastavnika o faktorima koji ometaju razvijanje motivacije: direktan uticaj postojećeg načina ocenjivanja na unutrašnju motivaciju i značaj nastavnikove uloge za razumevanje sadržaja koje realizuju u nastavi. To potvrđuje da je motivaciju moguće razvijati i to kroz nastavu i sadržaje sa kojima se učenici susreću u školi.

Uopšteno govoreći, nastavnikov odnos prema motivaciji za učenje naglašava usmerenost na potrebe i potencijale učenika, povezanost motivacije sa disciplinom i mogućnost razvijanja motivacije za učenje različitim didaktičko-metodičkim pristupima nastavi. Kada je reč o stavovima nastavnika o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije može se zaključiti da godine radnog staža i godine starosti nastavnika nisu presudne za nastavnička uverenja u odnosu na motivaciju za učenje. Ovi nalazi upućuju na zaključak da stavovi nastavnika o značaju, prirodi i podsticanju učeničke autonomije nisu određeni godinama radnog staža, već je reč o drugim značajnijim faktorima, što može predstavljati predmet daljih istraživanja.

U radu je primenjena i faktorska analiza drugog reda za nastavnike s ciljem da se iz prve kompleksne i razuđene strukture ekstrahuje nešto jednostavnija struktura stavova nastavnika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školskom kontekstu. Izdvojene su četiri komponente: 1) podsticanje autonomije učenika i usmerenost na unutrašnju motivaciju, 2) interakcija nastavnika i učenika, 3) razlozi nemotivisanosti učenika i 4) tradicionalni pristup nastavi. U okviru *prve dimenzije* izdvojili su se sledeći podržavajući obrasci nastavnikovog ponašanja: otvorenost za nova iskustva, primena novih ideja u nastavi i saradnja sa drugim nastavnicima, kao i naglašavanje nastavnikove psihološke podrške učenicima. Može se reći da je analiza drugog reda pomogla da se grupišu stavovi nastavnika oko važnih dimenzija motivacije: kognitivna i emocionalna dimenzija motivacije uz naglašavanje psihološkog značaja nastavnikovog kreiranja uslova za razvoj motivacije za učenje. Takođe, ističe se značaj podsticanja autonomije učenika u domenu slobode mišljenja, inicijative, posvećenosti zadacima kojima se bavi.

Druga komponenta naglašava da je za uspeh u razvijanju motivacije važna lična odgovornost i inicijativa nastavnika, ali i učenikova radoznalost i zainteresovanost za učenje. Može se reći da faktori u okviru druge komponente predstavljaju razvojnu liniju motivacije i pretpostvake koje doprinose njenoj realizaciji: ishodi, načini motivisanja sa akcentom na uvažavanju potencijala učenika i kreativnosti nastavnika i ličnost nastavnika.

Treća komponenta da je nezainteresovanost najčešće posledica formalizovanog pristupa učenju i da je često nedovoljna zainteresovanost za učenje povezana sa nedisciplinovanim ponašanjem na času. Dimenzija **stvaranje uslova i ambijenta za realizaciju postojeće motivacije učenika** ističe da je uloga nastavnika, pre svega, u kreiranju psihološki podsticajne sredine koja će “izazvati” učenje. Drugim rečima, zadatak nastavnika je usmeravanje, praćenje i podrška procesa učenja uz obezbeđivanje uslova za realizaciju programa predmeta.

Možemo zaključiti da nastava usmerena na unapređivanje kvaliteta interakcije nastavnika i učenika stvara niz povoljnih okolnosti za razvijanje učenikovih kompetencija i njegove motivacije za učenje: izgrađivanje i unapređivanje znanja o različitim fenomenima, korišćenje prethodnog iskustva i znanja, podsticanje veće angažovanosti i uključenosti u aktivnosti, preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje. Ipak, pristup usmeren na proces učenja ne zahteva od nastavnika da u potpunosti napuste dobro poznate i ustanovljene metode rada u nastavi. Postoje neke bazične veštine i ključni sadržaji koji se najbolje uče uz korišćenje tradicionalnih metoda. Ponekad dobra nastava može da se unapredi korišćenjem novih načina za upotrebu tradicionalnih metoda frontalne nastave. Na primer, frontalna nastava i predavanja mogu da se organizuju na interaktivan način, sa pitanjima, komentarima ili malim zadacima koji zahtevaju aktivno slušanje, razmišljanje i učestvovanje. Od nastavnika se očekuje da prilagodi načine učenja, kako bi na najbolji način mogli da kombinuju potrebe i spremnost učenika da uče, sa kontekstom i sadržajem različitih situacija u kojima se uči. U tom smislu školska sredina predstavlja odgovarajući ambijent i pruža mogućnost za konstruktivno prilagođavanje i nalaženje adekvatnih rešenja u različitim životnim situacijama i pred različitim izazovima u nastavi, što je pretpostavka razvijanja motivacije za učenje. Sve ovo može predstavljati osnovne smernice za obuku nastavnika u unapređivanju nastavne prakse i povećanju svesti nastavnika o postupcima kojima se utiče na učenikovu motivaciju.

Kada je reč o nastavnikovim stavovima o značaju, prirodi i podsticanju učenikove motivacije za učenje u školi i razlikama prema polu utvrđeno je da postoje polne razlike samo na faktoru *Ponašanja nastavnika usmerena na tradicionalne oblike i metode nastavnog rada* i to na taj način što nastavnici ženskog pola izražavaju veće slaganje na ovom faktoru u odnosu na muškarce. To znači da nastavnice značajno više primenjuju klasičan rad usmeren na predavanje. Drugim rečima, nastavnici muškog pola češće pokazuju fleksibilnost i otvorenost u primeni različitih postupaka kada je reč o motivaciji učenika. Zanimljivo bi bilo ispitati koje nastavne predmete predaju nastavnici iz uzorka i da li sadržaj kojim se bave shodno predmetu daju veću slobodu u izboru metoda rada. Dakle, moguće je da se radi o većem stepenu spontanosti nastavnika muškog pola, što takođe utiče na kreiranje klime na času i doprinosi većoj otvorenosti za druge različite načine motivisanja učenika, što može biti usko povezano i sa stilom rada i ličnošću nastavnika u ispitivanom uzorku. Pretpostavljamo da je prisutan uobičajeni način ponašanja nastavnika ženskog pola, više usmeren na realizaciju nastavnog plana i programa i određenu vrstu strogog i doslednog poštovanja određenih didaktičkih principa, dok nastavnici muškog pola češće odstupaju od toga i moguće češće stvaraju priliku za izazov. Mišljenja smo da dalja istraživanja treba usmeriti u pravcu ustanovljavanja strukture povezanosti ličnosti i drugih relevantnih svojstava nastavnika sa izborom metoda rada na času.

Kada je reč o stavovima nastavnika o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi i razlikama u obrazovanju nastavnika ustanovljeno je da postoje razlike samo na faktoru *Nastavnikova uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika* tako što nastavnici sa završenom višom školom izražavaju veće slaganje sa tvrdnjama u ovom faktoru, odnosno, nastavnici sa završenom višom školom i specijalizacijom više primenjuju postupke značajne za razvijanje motivacije u odnosu na nastavnike sa završenim fakultetom. Sadržaj i zasićenost ovog faktora odnosi se uglavnom na didaktičko-metodičku dimenziju nastave kao značajnu za razvijanje motivacije, što je prevashodno sadržaj rada na višim školama, kao i predmet istraživanja u toku specijalizacije, koje predstavljaju inicijalno obrazovanje nastavnika koji su se izdvojili u ovoj grupi. Ovo još jednom indirektno otvara problem inicijalnog obrazovanja nastavnika i nedostatak psihološko-pedagoških disciplina na matičnim fakultetima nastavnika, kao i problem fragmentisanosti znanja koja stiču. Važno je istaći problem kontinuiteta i (ne)saglasnosti inicijalnog obrazovanja nastavnika i

zahteva prakse u pogledu stečenih znanja i veština, kao i razumevanja sopstvene uloge u nastavnoj praksi, što može biti predmet daljih istraživanja.

Kada je u pitanju faktor koji se odnosi na svest o ometajućim faktorima u motivaciji, nastavnici sa završenim fakultetom izražavaju veće slaganje od nastavnika sa specijalizacijom. Možemo pretpostaviti da su razlike posledica različitih perspektiva i pristupa nastavi, kao i različito akcentovanje i pristup rešavanju problema koji su ometajući za razvijanje motivacije. S jedne strane, nastavnici sa završenim fakultetom stiču znanja o opštim pedagoškim principima koje primenjuju u nastavi i prepoznaju problem, ali ne i rešenje, dok s druge strane, nastavnici sa završenom specijalizacijom imaju razvijenu osetljivost da prepoznaju problem i primene specifična znanja kako bi savladali prepreke u toku razvijanja motivacije za učenje.

Ustanovljeno je da postoji značajna povezanost faktora *Interakcija nastavnika i učenika* sa godinama radnog staža. Dakle, radno iskustvo utiče na povećanje svesti o značaju motivacije za učenje i mogućnosti da nastavnik utiče svojim postupcima na razvijanje motivacije. To upućuje na zaključak da se osetljivost za sadržaje, aktivnosti, metode koje utiču na motivaciju raste sa zrelošću nastavnika kao profesionalca. Znači da se kompetencije nastavnika usavršavaju i razvijaju, kao i to da nastavnikov profesionalni razvoj sadrži ideju menjanja i usavršanja. Značajno je naglasiti da se putanja profesionalnog razvoja može i sama unapređivati i razvijati, dopunjavati saznanjima i poboljšavati razvijanjem različitih veština koje se odnose na nastavu i učenje.

3. U okviru analize stavova učenika o prirodi, značaju i mogućnostima razvijanja motivacije za učenje u školskom kontekstu izdvojilo se nekoliko grupa uverenja učenika i to uverenja o: a) postupcima za razvijanje motivacije u nastavi, b) razvijanju unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaja, c) stepenu motivisanosti učenika, d) uvažavanju individualnih mogućnosti učenika i usklađivanja sa zahtevima nastavnika, e) istraživačkom pristupu nastavi kao načinu razvijanja učenikove motivacije za učenje, f) svojstvima učenika i karakteristikama nastave, g) zainteresovanosti učenika i prihvaćenosti od strane drugih i h) postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu.

Učenici ističu značaj nastavnikovih postupaka koji su usmereni na učenikovo razumevanje gradiva, planiranje i raspoređivanje vremena za učenje. Dakle, reč je o postupcima nastavnika koji su usmereni na preispitivanje učenikovih mogućnosti i različitih načina rada tokom učenja i nastave uz podržavanje i podsticanje samostalnosti

učenika na kognitivnom planu. Može se reći da je ovaj nalaz u vezi sa doživljajem autonomije učenika što svakako utiče na stepen angažovanja u procesu učenja, ostvarivanje postignuća i motivaciju za učenje.

Zanimljivo je da učenici opažaju da su uključeni i motivisani za učenje kada je aktivnost zanimljiva, kao i to da nastavnici treba da nauče učenike kako da uče i da ih upoznaju sa različitim tehnikama učenja. Učenici ističu da nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje i veruju da su lične osobine nastavnika, kao što su entuzijazam i kreativnost pretpostavka za razvijanje motivacije učenika. Kada je reč o didaktičko-metodičkim pretpostavkama razvijanja motivacije za učenje izdvaja se stil ponašanja nastavnika, njegov odnos prema nastavi i radu i različiti načini rada zasnovani na istraživanju i eksperimentisanju.

Kada je reč o *stepenu motivisanosti učenika* učenici ističu da su motivisani za učenje u školi, da uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke i da sve što je novina i izazov, odnosno učenje kao otkrivanje novog i sve što angažuje učenike kroz rešavanje zadataka doprinosi učenikovom uživanju u tim aktivnostima. Dakle, učenici prepoznaju lično angažovanje kao važan uslov učenja i motivacije za učenje, ali da je važno i planiranje i organizacija učenja. Ovakav način opažanja učenja je značajan za razvijanje motivacije jer otvara još jedan značajan aspekt tog fenomena, a to je planiranje i istrajnost u procesu učenja. Uglavnom, kada je reč o proceni stepena motivisanosti rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici i učenici imaju različite perspektive. Nastavnici, za razliku od učenika, smatraju da su učenici više zainteresovani za druge aktivnosti, van škole.

Učenici ističu da je važno da upoznaju sistem vrednosti nastavnika iz koga se reflektuju i kriterijumi procenjivanja učenikovog znanja i očekivanja nastavnika u odnosu na učenika što potvrđuju i rezultati drugih istraživanja koji govore o povezanosti očekivanja nastavnika i postignuća učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici naglašavaju značaj nastave koja je usmerena na: istraživanje i proces otkrivanja, rad na projektima, grupni rad kao mogućnost za razvijanje motivacije, kao i inicijative, kreativnosti i odgovornosti.

U okviru *svojtava učenika i karakteristika nastave* učenici ističu odgovornost i pomoć drugu što govori o socijalno poželjnom i altruističnom ponašanju. Kada je reč o nastavi i učenici prepoznaju da nastavnici ne insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti, što govori o jednoj više formalnoj situaciji učenja.

U kategoriji uverenja *zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih* zastupljeno je s jedne strane, uverenje učenika da je učenik više posvećen tome što voli i više uči, a s druge strane da neki učenici ne vole učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu. Dakle, posvećenost i ljubav, odnosno razvijena unutrašnja motivacija stvaraju i određenu “relaciju u odnosu prema drugom učeniku”, odnosno reakciju vršnjaka prema tome i utiču na stepen socijalne prihvaćenosti, odnosno odbačenosti učenika unutar odeljenja.

Učenici su zapazili da je prisutna usmerenost nastavnika na *tradicionalnu nastavu* i da nastavnici daju gotova rešenja za postavljeni zadatak ili problem pri čemu je glavni zadatak izložiti i ispredavati gradivo. Učenici opažaju da se učenje u našim školama svodi na prepričavanje i učenje lekcija.

U okviru analize izraženosti različitih dimenzija učeničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi za faktorske skorove urađena je analiza grupnih skorova koji kvantifikuju procene učenika i govore o njihovom smeru i intenzitetu za svaki od osam ekstrahovanih dimenzija faktorske analize. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja možemo zaključiti da učenici u najvećoj meri ističu uverenja o značaju podsticanja autonomije učenika: uključenost i motivisanost za učenje kada je aktivnost zanimljiva. Učenici uviđaju da je u nastavi neophodno da nastavnici primenjuju neobične i nove načine rada što za učenika podrazumeva angažovanje u aktivnostima koje će pružiti učeniku mogućnost da ispolji kreativnost (diskusija, razmena mišljenja, mogućnost da postavi pitanje). Učenici podržavaju tvrdnje koje se odnose na učenikovu potrebu za samostalnošću u nastavi i mogućnost da učenici razvijaju mišljenje, kreativnost i inicijativu što utiče na motivaciju za učenje, kao i mogućnost izbora da realizuju projekte koje angažuju i zajednički rad učenika.

Na osnovu interkorelacije faktorskih skorova možemo zaključiti da skorovi na faktoru „*Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi*“ i „*Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika*“ visoko koreliraju i da je ta povezanost statistički značajna. Dakle, učenici smatraju da nastavnici koji primenjuju različite postupke za razvijanje motivacije za učenje uvažavaju individualne mogućnosti učenika i trude se da ih usklade sa zahtevima u nastavi.

Na osnovu ustanovljene korelacije između faktora *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i faktora *Stepen motivisanosti učenika*,

odnosno *zainteresovanost učenika za učenje* možemo zaključiti da učenici smatraju da ukoliko nastavnici primenjuju različite postupke motivisanja koji se odnose na način rada nastavnika, stil ponašanja nastavnika i autonomiju učenika utoliko će i motivisanost, odnosno zainteresovanost učenika postojati. Povezanost faktora *Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi* i faktora *Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje* govori u prilog tome da nastavnici koji primenjuju različite postupke u motivisanju učenika istovremeno podstiču istraživački pristup nastavi. Dakle, učenici uviđaju da je neophodno primenjivati različite postupke motivisanja u skladu sa zahtevima nastave što će kod učenika doprineti da se različitim didaktičko-metodičkim rešenjima prelaze različiti nivoi znanja u procesu učenja. U skladu sa različitim nivoima saznavanja učenika javljaće se i podsticati različiti nivoi motivacije koji zavise i od niza drugih faktora kao što su: kognitivni kapaciteti učenika, prethodna motivacija, vrsta sadržaja, vrste aktivnosti u toku nastave.

Kada je reč o faktorima učeničkih procena i povezanosti sa uspehom učenika i obrazovanjem roditelja rezultati pokazuju određene razlike. Kada govorimo o korelacijama faktora i uspeha učenika ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike samo u određenim faktorima. Ustanovljeno je da učenici, čiji roditelji imaju niži stepen obrazovanja, smatraju da su postupci nastavnika kojima se razvija motivacija za učenje više značajni, u odnosu na učenike čiji roditelji imaju niži stepen obrazovanja.

Kada je reč o školskom uspehu učenika rezultati potvrđuju da učenici koji su više saglasni sa podsticanjem unutrašnje motivacije i ističu potrebu za dinamičnom i zanimljivom nastavom imaju i bolji školski uspeh na kraju školske godine. Dakle, reč je o učenicima koji opažaju da zanimljiva i dinamična nastava može doprineti i razvijanju motivacije za učenje, a time i boljem uspehu u školi. Takođe ustanovljena je povezanost obrazovanja majke sa učenikovim isticanjem unutrašnje motivacije i dinamične nastave, zanimljivih sadržaja što se može dovesti u vezu sa posvećenošću majke i uključenošću u obaveze koje predviđa nastava i škola.

Analiza rezultata istraživanja je pokazala da što je stepen obrazovanja majke i oca niži to učenici više podržavaju i ističu uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i potrebu za usklađivanjem sa zahtevima nastavnika. Dobijena je povezanost nivoa obrazovanja majke sa faktorom koji se odnosi na svojstva učenika i karakteristike nastave, odnosno što je niži stepen obrazovanja majke učenici smatraju više važnim svojstva kao što su drugarstvo, pomoć drugom, podsticanje autonomije učenika.

Takođe, kada je reč o stepenu motivacije učenika rezultati istraživanja pokazuju da učenici sa boljim školskim uspehom podržavaju tvrdnje o pozitivnoj proceni motivisanosti učenika (volim da učim, više sam posvećen onome što volim, da prate i slušaju nastavnika, da su aktivni na času, da su sadržaji u školi zanimljivi).

Nalazi istraživanja pokazuju da ne postoje značajne razlike prema polu učenika na ispitivanim faktorima, što znači da u učenikovom opažanju značaja i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje različitim nastavnikovim postupcima pol učenika nema značajnu ulogu.

4. Upoređivanje odgovora učenika i nastavnika, odnosno pitanje da li postoje razlike u opažanju učenika i nastavnika u odnosu na tri dimenzije: (1) stepen motivisanosti za učenje, (2) procenu nastavnikovih postupaka koje primenjuju za razvijanje motivacije i u odnosu na (3) poželjne nastavnikove postupke za podsticanje motivacije za učenje je predstavljalo još jedno istraživačko pitanje. Utvrđeno je da postoji značajnost razlika u sve tri dimenzije unutar nekoliko kategorija. Razlike govore o različitom stepenu slaganja nastavnika i učenika na skali procene, što u pojedinim kategorijama govori o različitim perspektivama nastavnika i učenika u odnosu na stepen motivisanosti, aktuelne postupke za motivisanje i stavove o poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje.

Kada je reč o dimenziji koja se odnosi na stepen motivisanosti za učenje, na primer, učenici procenjuju da su u većoj meri aktivni, da vole da uče, da ulažu veliki trud u učenje, da su više posvećeni kada vole neki predmet, da su odgovorni i pomažu drugima, da uživaju da otkrivaju nešto novo i rešavaju zadatke za razliku od nastavnika koji motivisanost za učenje na času opažaju da je slabijeg intenziteta. Možemo zaključiti da nastavnici imaju negativniju sliku o učeničkoj aktivnosti i odgovornosti prema učenju.

Na osnovu odgovora učenika može se zaključiti da učenici realno opažaju stanje na času kada je reč o disciplini i praćenju časa i da su uglavnom svesni kada remete rad na času, dok se za nastavnike može reći da strože gledaju na motivisanost učenika i uglavnom ih opažaju kao nezainteresovane, navodeći da je uzrok takvog stanja povezan sa stepenom zanimljivosti nastave. Ustanovljena slika o motivacija dopunjena je i zapažanjem nastavnika o tome da su učenici u nastavi usmereni na ocenu i da ih je teško motivisati za učenje. Dakle, u realnosti nastavnici su suočeni sa brojnim teškoćama kada je reč o motivisanju učenika za učenje.

U odgovorima učenika na prvoj dimenziji *stepen motivisanosti učenika* vrednosti aritmetičkih sredina govore o tome da su učenici usmereni ka pozitivnijim odgovorima na skali u upitniku, dok odgovori nastavnika variraju od neslaganja do neopredeljenosti ili slaganja u velikoj meri. Može se reći da su najviše izražene razlike u odgovorima nastavnika i učenika u okviru druge dimenzije koja se odnosi na *aktuelne postupke koje nastavnik primenjuje u nastavi*. Ako posmatramo liniju odgovora učenika i nastavnika uočava se da su učenici skloniji da tvrde da se različiti nastavnikovi postupci motivisanja javljaju povremeno, dok nastavnici opažaju da se češće primenjuju. Zanimljivo je uočiti da su odgovori učenika i nastavnika najviše podudarni u okviru treće dimenzije o postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje. Nastavnici i učenici prepoznaju faktore koji doprinose unapređivanju motivacije za učenje što podrazumeva opažanje nastavnika i učenika o tome da se motivacija može razvijati. Postavlja se pitanje planiranja i organizacije nastave i različitih stupnjeva aktivnosti nastavnika i učenika koji u najvećoj meri i na najbolji način utiču na podsticanje motivacije za učenje i to unutrašnje.

Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da su se u okviru postupaka koje nastavnici primenjuju za razvijanje motivacije izdvojili: Postupci usmereni na organizaciju i realizaciju nastave - *Usmerenost na prepričavanje i učenje lekcija; Insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima*; postupci usmereni na organizaciju i orijentaciju na izvođenje aktivnosti (orijentacija na proces saznavanja i kreiranje podsticajne klime za učenje) - *Vođenje učenja i podsticanje autonomije učenika; Podsticanje mišljenja, inicijative, kreativnosti; Saradnja i primena grupnog rada; Podsticanje diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema; Podsticanje problemskog mišljenja; Podsticanje istraživačkog pristupa nastavi; Planiranje i vođenje učenja, insistiranje na razumevanju gradiva, davanje povratne informacije učenicima; Pohvaljivanje učenika za uspešan rad; Podsticanje interesovanja i sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta; Povezivanje gradiva sa primerima iz života; Razumevanje gradiva, tolerisanje grešaka; Inicijativa učenika i nastavnika; Uvažavanje individualnih razlika i predznanja učenika i Poznavanje kriterijuma ocenjivanja*. Dakle, reč je s jedne strane, o postupcima koji su usmereni na aktivnosti nastavnika i s druge strane, aktivnosti učenika. Ovakav poredak postupaka ne znači nužno isključivanje jednih u odnosu na druge postupke. Pre možemo govoriti o nužnoj komplementarnosti postupaka sa

akcentom na jednom ili drugom što će nužno imati i različite efekte na motivaciju za učenje.

Na sledeći način možemo rezimirati procene učenika i nastavnika. Učenici ističu da dominira predavanje, učenje lekcija i prepričavanje kao način rada nastavnika, dok se nastavnici znatno manje slažu sa tim. Odgovori učenika i nastavnika su saglasni kada opisuju da postoji insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima, što potvrđuje da su to uobičajene situacije i pretpostavljaju postupke nastavnika koji se kreću od klasičnog predavanja, učenja lekcija i prepričavanja, ponavljanja sadržaja do davanja gotovih rešenja zadataka.

Nastavnici smatraju da često podstiču autonomiju učenika (samostalnost i mogućnost izbora). Učenici smatraju da se povremeno bave istraživačkim radom u nastavi za razliku od nastavnika koji procenjuju da gotovo uvek podstiču različite oblike istraživačkog rada. Nastavnici, za razliku od učenika, smatraju da je grupni rad zastupljen u nastavi i da učenici imaju mogućnost da sarađuju i okupljaju se oko zajedničkog zadatka. Učenici se manje slažu sa tim da nastavnici podržavaju učeničke ideje i daju mogućnost da samostalno rešavaju problem, dok nastavnici procenju da podstiču učeničku autonomiju i inicijativu time što dozvoljavaju učenicima da diskutuju, eksperimentišu, postavljaju pitanja, izvode zaključke, da ispituju različite mogućnosti, čak i kada prave greške. Učenici opažaju da nastavnici u manjoj meri na času stvaraju situacije koje predstavljaju vrstu kognitivnog izazova i razvijaju mišljenje. Učenici se, za razliku od nastavnika, u manjoj meri slažu sa tim da nastavnici organizuju istraživački rad i koriste eksperimente i laboratorijske vežbe. Nastavnici navode da nemaju vremena da razgovaraju sa učenicima o učenikovom razumevanju gradiva. I nastavnici i učenici smatraju da je pohvala za uspešan rad prisutna u nastavi. Učenici smatraju da nastavnici povremeno podržavaju interesovanja, sklonosti učenika i koriste humor u nastavi. Učenici kao jednu od slabosti nastave navode nedovoljno povezivanje gradiva sa primerima iz života što bi ih motivisalo za učenje. Učenici smatraju da nastavnici podržavaju određene načine učeničke inicijative u učenju, a nastavnici se slažu sa tim da i sami povremeno preuzimaju inicijativu u pogledu motivisanja i organizovanja različitih sadržaja za učenike koji su nemotivisani, što govori o saglasnosti u pogledu odgovora u ovoj kategoriji. Učenici procenjuju da nastavnici nedovoljno uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja. Nastavnici, za razliku od učenika, smatraju da učenicima daju povratnu informaciju i

objašnjavaju kriterijume ocenjivanja i daju detaljnu povratnu informaciju o tome šta nije bilo dobro u odgovoru učenika.

U okviru dimenzije koja se odnosi na stavove učenika i nastavnika o poželjnim postupcima značajnim u razvijanju motivacije izdvojile su se četiri kategorije na kojima je ustanovljena značajnost razlika: *Problemski i istraživački pristup nastavi*; *Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja*; *Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima* i *Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika*.

Na osnovu rezultata istraživanja može se reći da nastavnici i učenici prepoznaju nastavnikove postupke usmerene na istraživanje u nastavi, angažovanje učenika, diskusija, razmena mišljenja, podsticanje neobičnih ideja, otkrivanje rešenja i odgovora kao važne u razvijanju motivacije za učenje (eksperiment, merenje, laboratorijske vežbe, teren). Nastavnici i učenici se uglavnom slažu da je za motivisanje važno razvijati različite tehnike učenja, isticati smisao sadržaja koji se uče i postavljati jasne ciljeve u učenju. Nastavnici i učenici opažaju da je važno stvoriti podsticajnu sredinu za učenje tako što bi u većem stepenu podržavali autonomiju učenika i stvarali mogućnost za samostalne zadatke. Može se reći da je fokus učenika na pomoći nastavnika u podsticanju i razvijanju motivacije izazovnim zadacima i različitim načinima nastavnikovog rada. Uočavamo da učenici opažaju važnost nastavnikove uloge kao mentora i facilitatora u nastavi koji vodi proces saznavanja i time doprinosi razvijanju zainteresovanosti za učenje. Učenici i nastavnici su prepoznali značaj unošenje novina i drugačijih načina rada za razvijanje učenikove motivacije za učenje.

U daljoj analizi podataka istraživanja pokušali smo da utvrdimo razlike u odgovorima učenika i nastavnika s ciljem da ustanovimo njihov smer i obim, kao i domene značajne za razvijanje motivacije na koje je moguće uticati kroz nastavu. Rezultati istraživanja koji se odnose na *utvrđivanje povezanosti stepena motivisanosti učenika i aktuelnih nastavnikovih postupaka u nastavi* ukazuje na značajnu povezanost između stepena motivisanosti učenika i nastavnikovih postupaka. Kada je reč o percepciji učenika dobijene su niže korelacije koje upućuju da postoji tendencija ka tome da je zainteresovanost za učenje veća ukoliko postoji podržavajući odnos nastavnika i prepoznavanje značaja učenikovih ideja, kao i adekvatno angažovanje učenika u nastavi. Ustanovljeno je da je stepen organizovanosti i planiranje učenja povezano je sa učeničkom percepcijom o nastavničkim postupcima usmerenim na uvažavanje autonomije učenika, podsticanjem mišljenja, inicijative, kreativnosti na

času. Tu sliku upotpunjuje nalaz o povezanosti stepena motivisanosti sa nastavnikovim podsticanjem istraživačkog pristupa nastavi, sa nastavnikovim insistiranjem na razumevanju gradiva, planiranju i vođenju učenja uz davanje povratne informacije učenicima uz korišćenje različitih didaktičkih sredstava (crteži, ilustracije, zapisivanje) i uvažavanje interesovanja i potencijala učenika uz korišćenje humora i povezivanje različitih tematskih oblasti, kao i povezanost sa ispoljavanjem inicijative učenika. Dakle, reč je o ključnim metodičkim tačkama koje nastavi daju jasan cilj, dinamiku, fleksibilnost, otvorenost i širu perspektivu, kao i uvažavanje učenikovih potencijala, a doprinose razvijanju motivacije za učenje.

Utvrđeno je da postoji povezanost između učenikovog praćenja na času i nastavnikovog nedovoljnog uvažavanja interesovanja učenika i nedovoljnog posvećivanja pažnje zanimljivosti uvoda u čas. Takođe, može se reći da što je manje podsticanja samostalnosti i usmerenosti na otkrivanje rešenja zadataka i uopšte, što je manji stepen interakcije među vršnjacima oko zajedničkog zadatka to je veća nezainteresovanost za učenje u školi. Takođe, nastavnik koji ne pravi vezu između nastavnih sadržaja i učenikovih interesovanja sa načinom na koji učenici to razumeju ne može rezultirati razvijanjem motivacije. Dakle, ukoliko nastavnik ne učini sadržaje zanimljivim i razumljivim motivacija može da opadne ili nestane. Uvažavanjem individualnih mogućnosti učenika nastavnik može doprineti i opštem opažanju učenika o tome koliko su sadržaji koji se uče u školi zanimljivi i korisni.

Takođe, ustanovljeno je da postoji povezanost između nastavnikovog uverenja o tome da su učenici motivisani za učenje kada se manje primenjuje klasično predavanje sa akcentom na učenju lekcija i prepričavanju. Jasno je da su motivacija za učenje i pristupi učenju u velikoj meri povezani s nastavnikom: njegovim koncepcijama učenja i poučavanja, pogotovo njegovim pristupom poučavanju. Nastavnici koji smatraju da je poučavanje u osnovi osnaživanje razumevanja ili oni koji shvataju poučavanje kao prenošenje informacija, imaju bitno različite pristupe poučavanju u konkretnim nastavnim situacijama. U tom smislu klasično predavanje nema nužno negativnu konotaciju, već zavisi od više različitih faktora koji su pretpostavka realizacije nastave i procesa učenja: cilj nastave, sadržaji učenja, izbor metoda i oblika rada, vremenska organizacija časa.

Izrazito visoka korelacija ustanovljena je između kategorije učenje za ocenu i uverenja nastavnika o prednostima klasičnog predavanja kao najboljem obliku rada na času. Ukoliko je izraženo učenje za ocenu utoliko je izražen način rada koji se svodi na

predavanje i prepričavanje lekcija. Dakle, jasno je da je nemogućnost da se učenici zainteresuju za učenje potkrepljivana sistemom vrednovanja koji naglašava ocenu i da takav sistem ocenjivanja urušava unutrašnju motivaciju i ocena postaje jedino merilo i svrha učenja. Sa tim u vezi je način rada nastavnika usmeren na predavanje i prepričavanje lekcija koji podržavaju takav način vrednovanja znanja i učenja. To znači da što je više prisutno klasično predavanje kao oblik rada na času to je manje istraživačkog rada na sadržajim akoji se uče, a samim tim manje podsticanja inicijative i kreativnosti učenika.

S druge strane, dobijen je suprotan nalaz koji govori o povezanosti između zainteresovanosti za učenje i podsticanja inicijative i kreativnosti, odnosno organizovanja istraživačkog rada u vezi sa nastavnim sadržajima koji podrazumeva izvođenje eksperimenata, laboratorijski rad, rad na terenu posete arhivama, galerijama, projekti. Među većim korelacijama je i povezanost zainteresovanosti za učenje i podsticanja istraživačkog pristupa nastavi sa naglaskom na rešavanju zadataka, analiziranju, zaključivanju i diskutovanju o problemu.

Zanimljivo je da je ustanovljena značajna korelacija između učenikovog praćenja na času, što je odraz discipline, i razumevanja gradiva. To znači da što je veća nedisciplina na času nastavnici će se držati uverenja da nemaju vremena i potrebe da razgovaraju sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo, odnosno ukoliko učenici manje remete disciplinu utoliko, će nastavnik voditi više računa i o tome da je učenicima sve ono što rade i jasno i da razumeju gradivo. Disciplina se, često, ističe kao neophodan uslov i pretpostavka za realizaciju časa i učenikovo razumevanje gradiva. Ipak, može se postaviti pitanje i o obrnutom uticaju gde je zapravo disciplina izražena nivoom praćenja na času posledica uključenosti učenika u neku aktivnost i pokazatelj kvalitetne interakcije učenika i nastavnika koja će dovesti i do razumevanja gradiva.

Poređenje odgovora učenika i nastavnika obuhvatilo je i utvrđivanje veze između *stepena motivisanosti učenika i stavova učenika i nastavnika o postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje*. Ustanovljena je značajna povezanost između zainteresovanosti učenika za učenje i nastavnikovog problemskog i istraživačkog pristupa nastavi, što se ponavlja kao značajan nalaz. Dakle, zainteresovanost za učenje je veća ukoliko nastavnik učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš. Takođe, od nastavnika se očekuje da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz

stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju. Što znači da je motivacija veća ukoliko je veća aktivnost na času i angažovanje učenika, što je moguće kada nastavnik daje učenicima zadatke koji su osmišljeni kao mali projekti, ukoliko nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora. Takođe, zainteresovanost učenika se povećava ukoliko nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času i ukoliko primenjuje neobične i nove načine rada jer na taj način stvara uslove za ispoljavanje kreativnosti učenika. Ovo je ujedno i najviša korelacija između stepena motivisanosti učenika i stavova učenika o tome šta je poželjno za razvijanje motivacije za učenje. Dakle, ispitivani učenici uviđaju značaj angažovanja učenika u nastavi, istraživačkog pristupa koji im dozvoljava razmišljanje i otkrivanje odgovora u razvijanju motivacije za učenje. Možemo zaključiti da je potvrđen nalaz drugih istraživanja koja pokazuju da povezivanje gradiva sa mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika utiče pozitivno na kvalitet motivacije i znanja. Dakle, potreba za podržavanjem autonomije učenika koje se ogleda u podsticanju učenikovog mišljenja, ideja i različitih načina rada i rešavanja problema je u direktnoj vezi sa povećanjem kvaliteta motivacije za učenje.

Nalazi istraživanja pokazuju da je ustanovljena značajna povezanost između učeničke zainteresovanosti za učenje na času i ličnosti nastavnika kao presudnog faktora u razvijanju motivacije za učenje. Na osnovu rezultata istraživanja i dobijenih korelacija moguće je zaključiti da zainteresovanost za učenje zavisi od ličnosti nastavnika, odnosno od entuzijazma nastavnika, načina na koji komunicira sa učenicima, načinom predavanja i predstavljanja svoga predmeta. Dakle, nastavnik koji je vedar, veseo, raspoložen, posvećen svom poslu podstiče motivaciju učenika za učenje. Može se reći da učenici prepoznaju da je kvalitet odnosa između nastavnika i učenika i stil komunikacije nastavnika jedan od ključnih činilaca koji utiču na motivaciju za učenjem, što potvrđuju i rezultati drugih istraživanja. Možemo zaključiti da uz osobine ličnosti nastavnika za motivaciju je važno i kreiranje pozitivne socioemocionalne klime na času uz prisustvo humora, što će doprineti da učenik uživa u aktivnostima u nastavi. Prisutnost emocija, obojenost emocijama i doživljaj učenika je pretpostavka i uslov za razvijanje unutrašnje motivacije. Može se reći da se emocije često razmatraju kao ishodišna varijabla, kao rezultat u motivaciji, ali naše istraživanje pokazuje da emocije igraju centralnu ulogu u objašnjenju učenikovih odgovora na izazovan rad.

Kada učenici razmišljaju o nastavnikovim postupcima poželjnim za razvijanje motivacije značajan je nalaz koji govori o tome da će motivacija učenika biti veća ukoliko nastavnici više unose novine u svoj rad i imaju drugačiji pristup nastavi, kao i to da je potrebno da su nastavnici više kreativni u osmišljavanju časa. Osim toga, potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času, da unosi neobične i nove načine rada kako bi učenicima pružio mogućnost da ispolje kreativnost i razvijaju sopstvene ideje. Nalazi istraživanja pokazuju da što je veća usmerenost učenika na ocenu ili dostizanje određene ocene postaje najvažniji cilj, onda su na času manje potrebne aktivnosti koje angažuju učenike i koje su usmerene na rešavanje problema, praćene osećajem uživanja i unutrašnjom motivacijom. Znači da je izraženost učenja za ocenu u suprotnosti sa situacijama u kojima učenici tragaju, otkrivaju, istražuju i eksperimentišu i u kojima mogu da ispolje i svoju kreativnost.

Nastavnici smatraju da što je veća zainteresovanost za učenje to je i veći stepen posvećenosti nastavnika, u većoj meri nastavnik uvažava potrebe i interesovanja učenika i njihove različite načine učenja i izražavanja i u većoj meri je u korektnim odnosima sa svojim učenicima.

Rezultati istraživanja pokazuju da će motivisanost učenika biti veća što nastavnici više rad na času usmere na rešavanje problema, diskusiju, postavljanje pitanja i dolaženje do odgovora, što je više istraživačkog rada, zajedničkog rada nastavnika i učenika, eksperimentisanja, laboratorijskih vežbi, merenja, primene naučenog.

Utvrđena je značajna korelacija između praćenja nastave i problemskog, istraživačkog pristupa nastavi. Učenici manje prate i manje slušaju nastavnika ukoliko je malo aktivnosti na času koje zahtevaju interakciju sa nastavnikom i koje angažuju učenika. Dakle, ukoliko je više diskusije, razmene mišljenja učenici će više učestvovati i biće pažljiviji i pratiće nastavu.

Sledeća značajna korelacija odnosi se na to da što učenici više remete disciplinu na času i ne prate šta nastavnik radi, to je poželjnije i potrebnije organizovati učenike u grupe, pružiti im priliku da međusobno sarađuju i dogovaraju se oko zadatka, da ocenjuju svoje radove i odgovore na času. Dakle, nastavnici smatraju da poštovanje pravila grupnog rada treba učenicima da obezbedi više saradnje i veću motivaciju, kao i veću samostalnost u radu i priliku za samoevaluaciju što će rezultirati većim stepenom odgovornosti.

Zanimljivo je zapaziti da su u kategoriji *zanimljivost sadržaja u nastavi* sve dobijene korelacije negativne i pokazuju tendenciju prema mišljenju nastavnika da je manje značajno za motivaciju šta i na koji način će nastavnik raditi na času. Može se pretpostaviti da su ova uverenja nastavnika podržana idejom da je sadržaj koji učenici uče zadat i da je uloga nastavnika određena u odnosu na sadržaje, a aktivnost nastavnika podrazumeva realizaciju zadatah tema. To znači da su sadržaji za nastavnika „zanimljivi ili nezanimljivi po sebi“ i na taj način utiču na motivaciju učenika. Poželjno bi bilo, u nekom od daljih istraživanja, ispitati implicitna uverenja nastavnika o različitim pristupima u okviru nastavnog programa i ulogama i kompetencijama nastavnika u vezi sa tim.

5. Sledeća vrsta analize obuhvatila je *upoređivanje postupaka koje nastavnici primenjuju u praksi i stavova nastavnika i učenika o značajnim i poželjnim postupcima u motivisanju za učenje*. Možemo zaključiti da su dobijene korelacije niže i više govore o tendencijama u ponašanju u praksi i poželjnim postupcima za motivisanje učenika. Ustanovljena je značajna povezanost između podsticanja diskusije, različitih mogućnosti rešavanja problema i istraživačkog pristupa nastavi. Dakle, što je više aktivnosti koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš, odnosno što je dinamičnija nastava više je prisutno podržavanje učenikovih dobrih i neobičnih ideja za rešenje zadataka. Takođe, nalazi istraživanja govore u prilog tome da što nastavnici više biraju načine rada i predavanja koji stvaraju priliku za intenzivniju interakciju sa učenicima to je i više mogućnosti za pohvaljivanje učenika za uspešan rad. Ustanovljeno je da što nastavnici više podržavaju sklonosti učenika, što više povezuju tematski gradivo, što više koriste humor na času to je potrebno više aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju pokazivanju zanimljivih slika ili ilustracija, objašnjavanja događaja iz stvarnog života, da povezivanja i postavljanja problema, postavljanja pretpostavki i njihovog istraživanja i potvrđivanja. Navedenim postupcima nastavnici naglašavaju da više vode računa o tome kako će motivaciju unaprediti i na koji način će učenike obavestiti o posledicama nezainteresovanosti za učenje. Može se reći, da što je više učeničke inicijative to učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka. Nastavnici koji uvažavaju učenikove potencijale daleko više vode računa o tome da učenike nauče kako da uče, da sa njima razgovaraju o ciljevima učenja i njihovoj budućnosti, kao i o posledicama nezainteresovanosti za učenje.

Kada je reč o perspektivi nastavnika dobijena je korelacija koja govori o tome da što je više učenja lekcija i prepričavanja to je manje značajno podsticati grupni rad i saradnju i samoevaluaciju učenika. Takođe, ustanovljeno je da ukoliko nastavnik podstiče učenike na samostalno rešavanje problema, ukoliko podstiče učenike da analiziraju i rešavaju probleme utoliko je nastavnik više usmeren na objašnjavanje smisla onoga što uče, postavlja jasne ciljeve učenja, nastoji da razvija navike i tehnike učenja. Rezultati istraživanja pokazuju da što nastavnik više podstiče autonomiju učenika to je više potrebna nastava zasnovana na diskusiji, postavljanju pitanja, pronalaženju odgovora, više laboratorijskih vežbi i eksperimenata što zapravo intenzivira interakciju nastavnika i učenika i zajednički rad i istraživanje. Nastavnik može podsticati autonomiju učenika time što podstiče tematsko planiranje u nastavi, što posvećuje pažnju pripremama za čas, što unosi novine i zanimljivosti u rad, koristi različite materijale, sadržaje, metode i tehnike rada na času, uvažava iskustvo učenika. Dakle, što je više podsticanja autonomije i nastavnikovog učešća u angažovanju oko učenja to je više potrebno baviti se učenikovim iskustvom, podsticati slobodu mišljenja i istrajavanje u zadacima, podsticati samopouzdanja učenika i napredovanje učenika. Ustanovljena je značajna povezanost između organizovanja grupnog rada i stava o tome da je grupni rad dobar način motivisanja učenika za učenje što znači da učestalije organizovanje grupnog rada povećava uverenost nastavnika o tome da grupni rad motiviše učenike i da je to dobra prilika za ueničko samoorganizovanje i samoevaluaciju.

Kada je reč o nastavnikovoj otvorenosti za novine, ustanovljeno je da ukoliko nastavnik nastoji da povezuje gradivo sa primerima iz života i uvažava iskustvo učenika utoliko je nastavnikova posvećenost i otvorenost veća. To može da doprinese da takav nastavnik razvija samouvid i kritički preispituje svoj način rada i dozvoljava sebi da isprobava različite veštine u nastavi. Nastavnik koji je jasan u svojim zahtevima, koji predoči uenicima kriterijume ocenjivanja, upućuje učenike u to šta treba da nauče, nastavnik koji detaljno objašnjava ustvari u većoj meri podstiče problemsko mišljenje, analiziranje problema, istraživanje pretpostavki, učestvuje zajedno sa uenicima u istraživanju, stvara situacije u kojima učenici i primenjuju znanje i naučeno. Takav nastavnik podstiče samostalnost učenika u rešavanju zadataka, podstiče slobodu mišljenja, toleriše greške u rešavanju problema, podstiče istrajnost u zadacima, podržava napredovanje učenika u dosnosu na svoje rezultate što u krajnjem ishodu utiče na razvijanje motivacije za učenje, zahteva od učenika odgovornost, ali i utiče na

učenikovo samopouzdanje. Može se reći da je motivisanost učenika za učenje rezultat, pre svega, angažovanosti učenika u nastavi što zavisi od različitih postupaka nastavnika koji naglašavaju stil ponašanja nastavnika koji je usmeren s jedne strane, na podržavanje učeničke autonomije, a s druge strane na obezbeđivanje optimalne strukture u procesu učenja.

6. Analizirajući povezanost stavova nastavnika i učenika u odnosu *na aktuelne i poželjne postupke za razvijanje motivacije za učenje*, uočavamo da je najveća korelacija, kada je reč o učenicima, dobijena je u kategoriji podsticanje autonomije i podržavanje problemskog i istraživačkog pristupa u nastavi, dok je najveća korelacija u odgovorima nastavnika dobijena u kategoriji podsticanje grupnog rada, saradnje i samoevaluacije kao načina za razvijanje motivacije za učenje. Dakle, može se reći da učenici fokus stavljaju na postupke nastavnika kojima se podstiče autonomija i dolaženje do rešenja i različitih odgovora, a nastavnici naglašavaju usmerenost učenika jednih na druge i u tom smislu pretpostavljaju samostalnost i inicijativu učenika kao važnu za razvijanje motivacije. I učenici i nastavnici prepoznaju kao ključne tačke u motivisanju podsticanje autonomije učenika koja se ogleda kako u organizaciji rada na času tako i u podsticanju problemskog načina mišljenja, mogućnosti izbora učenika tako i u potrebi za zajedničkim angažovanjem u aktivnostima i konstruisanju znanja u procesu učenja.

7. Nakon što smo utvrdili da postoje razlike u uverenjima učenika i nastavnika, sledeći nivo analize bio je usmeren na *regresionu analizu i predviđanje ponašanja nastavnika i učenika na osnovu stavova*. Primena linearne regresije omogućila nam je analizu zasnovanu na predikciji na osnovu koje je moguće reći da određena ponašanja učenika i nastavnika u nekoj meri mogu biti objašnjena određenim stavovima učenika i nastavnika. Uočava se da u predikciji postupaka nastavnika stavovi imaju različitu učestalost. Na primer, stavovi zasnovani na uverenju nastavnika o primeni istraživačkog pristupa u nastavi, primeni humora u nastavi pojavljuju se u više ponašanja kao jedan od prediktora. Takođe, može se reći da je predviđanje ponašanja na osnovu stavova moguće u različitoj meri. Nalazi pokazuju da razvijanje motivacije za učenje postupcima nastavnika usmerenim na tradicionalnu nastavu i direktivni stil ponašanja nastavnika može se predvideti na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da primena saradnje i grupnog rada podstiče i razvija motivaciju za učenje, koliko podsticanje samostalnog rada i samoevaluacija učenika, kao i primena humora u nastavi doprinosi

razvijanju motivacije za učenje, odnosno na osnovu toga koliko su zapostavljene navedene kategorije.

Ustanovljeno je da postupci nastavnika kojima vodi učenje i podstiče autonomiju učenika može da se predvidi na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da je humor jedan od načina podsticanja motivacije za učenje. Dakle, reč je o tome koliko je nastavnik otvoren i fleksibilan na času, jer situacije humora podrazumevaju i različite “dvosmislenosti” i “nedoumice” koje utiču na stvaranje pozitivne klime za učenje. Još neki faktori su ustanovljeni kao statistički značajni prediktori što upućuje na zaključak da se na osnovu shvatanja nastavnika o značaju grupnog rada za razvijanje motivacije i stvaranju prilike i mogućnosti da sami učenici formulišu pitanja, organizuju grupe, ocenjuju svoje radove i odgovore na času, kao i stava koji ispoljava prema značaju humora u nastavi može predvideti da li će nastavnik biti usmeren na grupni oblik rada. Humor se pojavljuje kao važna komponenta jer sadrži mogućnost opuštanja u nastavi i učestvovanja u sadržajima i aktivnostima, potom mogućnost da se bude kreativan, drugačiji. U školi, humor unapređuje učenje, podstiče kreativnost, fleksibilno mišljenje, zanimanje i pažnju, osigurava naklonost vršnjaka i nastavnika (Krnjajić, 2006).

Kada je reč o učenicima, na osnovu dobijenog nalaza može se reći da se ponašanje učenika *Podsticanje interesovanja učenika i povezivanje gradiva iz različitih predmeta* kao način razvijanja motivacije za učenje može predvideti na osnovu nastavnikovog stava prema tome da li nastavnik primenjuje istraživački rad, koliko pažnje posvećuje diskusiji, postavljanju pitanja, istraživanjima i eksperimentu, koliko je zastupljen proces otkrivanja u nastavi. Dakle, reč je o motivišućim postupcima koji podstiču autonomiju učenika i podrazumevaju uvažavanje učenikovih mogućnosti, uvažavanje potrebe za samostalnošću, koji angažuju učenika i pružaju priliku za učenikovo ispoljavanje inicijative. Takođe, da li će nastavnik uvažavati individualne razlike i predznanja može se predvideti na osnovu toga u kojoj meri nastavnik posvećuje pažnju učenikovim načinima učenja i koliko nastavnik razgovara sa učenicima o njihovim ciljevima učenja i o budućnosti. Na osnovu stava nastavnika o tome da treba stalno da unosi nešto novo i drugačije u nastavu i učenje, kao i na osnovu njegove kreativnosti može se predvideti na koji način i koliko će uvažavati individualne razlike. Dakle, ukoliko nastavnik prepoznaje potrebu za unošenjem različitosti u sopstveni rad i obogaćuje nastavnu praksu drugačijim pristupima, nastavnik je u mogućnosti da prepozna i ceni učenikove različitosti u učenju i podržava učenikova iskustva i predznanja.

Rezimirajući dobijene nalaze možemo zaključiti da postoji veza između stavova nastavnika i ponašanja učenika, kao i da je moguće predviđanje određenih ponašanja na osnovu ispoljenih stavova nastavnika.

* * *

Dakle, ukazali smo da je za profesiju nastavnika veoma značajna pedagoška strana nastavnog rada koja podrazumeva niz pedagoških saznanja i veština neophodnih za rad sa učenicima različitih individualnih karakteristika. Sagledali smo aktivnosti nastavnika u nastavi u okviru primene različitih nastavnih metoda i oblika rada koji pogoduju razvijanju motivacije za učenje. Konačno, kroz teorijsku analizu raznovrsnih studija došli smo i do saznanja da nastavnikovo angažovanje na kreiranju podsticajnog okruženja za učenje ima pozitivne efekte ne samo na školsko postignuće učenika, već i na njegovu ličnost. U podsticajnoj radnoj sredini nastavnik ispoljava takve oblike ponašanja prema učenicima kroz koje se ispoljava kvalitet odnosa nastavnika i učenika od čega zavisi uticaj na razvijanje motivacije. Polazeći od toga da motivacija za učenje predstavlja veoma složenu dinamičku strukturu i da se učenici međusobno razlikuju u pogledu stepena motivisanosti, ukazali smo na različita pedagoška rešenja koja su se pokazala kao efikasna u razvijanju motivacije za učenje. Bez obzira da li je reč o spoljašnjoj ili unutrašnjoj, nastavnik i nastavnikovi postupci u nastavi su prepoznati kao ključni faktor uticaja na motivaciju učenika. Od suštinskog značaja je interakcija učenika i nastavnika koja stvara određenu atmosferu u razredu i utiče na uspeh, pri čemu percepcija nastavnika o učenicima kao i učenika o nastavnicima i očekivanja koja oni formiraju imaju važnu ulogu u napredovanju učenika. Način na koji učenici vide nastavnika ili učitelja je često najvažniji faktor u njihovom uspehu. Pošto se samopouzdanje u sopstvenu efektivnost kao nastavnika ili učitelja često može izgraditi kroz kvalitetno i ciljano obrazovanje i pažljivo organizovanu praksu, unapređivanje prakse nastavnika i učitelja doprinosi ne samo profesionalnom razvoju i direktno kvalitetu nastave, već i kvalitetu nastave na indirektan način, kroz percepcije učenika. Potrebno je prilagoditi nastavnikova očekivanja individualnim razlikama učenika kako ne bi predstavljala prepreku uspehu i napredovanju učenika.

Važno pitanje sa stanovišta pedagoške prakse predstavlja odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije. Osnovni zaključci koji se odnose na ovaj problem uključuju shvatanje da su obe motivacije zastupljene u različitoj meri u realnosti i da odnos spoljašnje i unutrašnje motivacije nije jednostavan i jednoznačan. Rezultati istraživanja

u svetu i kod nas učinili su smislenim pitanje: kada i u kojim uslovima primena spoljnih motivacionih sredstava deluje negativno na postojeću unutrašnju motivaciju, a kada ne? Time se, istovremeno otvara mogućnost da se govori o još jednoj varijanti odnosa ovih dveju motivacija, o odnosu koegzistiranja, jer ako nije svako prisustvo spoljašnjih motivacionih sredstava štetno za postojeću unutrašnju motivaciju, onda mogu postojati slučajevi kada unutrašnja motivacija može opstati, uprkos postojanju spoljne kontrole, odnosno uporedo sa njom. Na taj način, tumačenje spoljašnje i unutrašnje motivacije može da ide dalje ako se postavi pitanje: može li, i ako može kako, spoljašnja motivacija da doprinese razvoju ili bar aktiviranju unutrašnje motivacije. Dakle, ključno pitanje bi bilo šta se dešava sa postojećom unutrašnjom motivacijom u prisustvu različitih spoljašnjih motivacionih sredstava, i može li se spoljašnjim motivacionim sredstvima podstaći unutrašnja motivacija za određene aktivnosti koje prvobitno nisu bile unutrašnje motivisane ili nisu uopšte bile u repertoaru ponašanja određene osobe. S obzirom na to da je suština motivacije u mehanizmu podsticanja, pobuđivanja na aktivnost, svrhovito pitanje je koji nastavnikovi postupci podržavaju jednu ili drugu u nastavi. Intrinzička motivacija se odnosi na izvođenje neke aktivnosti zbog samog zadovoljstva koje ta aktivnost pruža, bez neke dodatne, odvojene nagrade i doprinosi postizanju visokih rezultata u učenju ili drugim aktivnostima. Stoga je logično što smo se u radu opredelili za teoriju samodeterminacije koja daje određene odgovore i objašnjava odnos unutrašnje i spoljašnje motivacije.

Dakle, u ovom radu se raspravlja o vezama motivacije i poučavanja, s posebnim naglaskom na mogućnostima uticaja nastavnika na motivaciju učenika. Rezultati istraživanja ukazuju na povezanost između motivacije za učenje i postignuća, odnosno rezultata u učenju. Pritom treba istaći da je reč o uzajamnoj vezi gde visoka motivisanost ne samo da vodi do dobrih rezultata u učenju, nego dobri rezultati takođe jačaju motivaciju. Za nastavnike je značajno da motivaciju za učenje promatraju u kontekstu veze između ciljeva učenja, očekivanih ishoda učenja, nastavnih metoda kojima se ostvaruju ciljevi učenja i metoda vrednovanja znanja, tj. ostvarivanja ciljeva učenja i očekivanih ishoda učenja. Za motivaciju učenika je važan njegov doživljaj da može: postići uspeh u učenju, odnosno može biti kompetentan; biti autonoman i uticati na rezultat učenja i imati osjećaj pripadnosti ili povezanosti sa drugima. Pretpostavka uspešnog motivisanja učenika je razvijanje pozitivne slike o sebi i podrazumeva rad s roditeljima, omogućavanje iskustva uspeha, razvijanje tolerancije neuspeha i greške, osvješćivanje emocija ponosa i samopoštovanja učenika.

Dobijeni rezultati istraživanja u prvom redu sugeriraju da više pažnje treba obratiti na obuku nastavnika u okviru njihovog inicijalnog obrazovanja i tokom profesionalnog razvoja u praksi, kako bi prepoznali dimenzije i ključne karakteristike motivacije za učenje. Ukoliko obratimo pažnju na programe osnovnih studija predmetnih nastavnika i budućih učitelja uočavamo razlike u sadržaju programa osnovnog obrazovanja predmetnih nastavnika i budućih učitelja, što potvrđuje gore navedeni zaključak. Takođe, u okviru kvalitativne analize podataka u našem istraživanju nastavnici su izveštavali o nedovoljnoj zastupljenosti pedagoških i didaktičko-metodičkih predmeta i sadržaja u programima osnovnih studija budućih nastavnika, što nije slučaj na osnovnim studijama budućih učitelja. Jedan od mogućih načina unapređivanja saznanja o motivaciji može se odnositi na set veština koje se uče i razvijaju, i to za buduće nastavnike koji se obrazuju za to na osnovnim studijama ili za nastavnike početnike koji nemaju radno iskustvo. Nastavnici bi trebalo da kroz svoje inicijalno obrazovanje steknu znanja o prirodi motivacije, njenoj ulozi u procesu obrazovanja i postupcima kojima se razvija motivacija učenika za učenje. Ova znanja bi trebalo da stiču sistematski, a ne izolovano i slučajno. Znanja o motivaciji uključuju i poznavanje relevantnih istraživačkih studija, kod nas i u inostranstvu kako bi prepoznali različita praktična rešenja u okviru različitih teorijskih koncepata.

Jedan od zahteva za nastavnika odnosi se i na prepoznavanje njegove uloge i značaja za motivisanje učenika, kao i mogućnosti uticanja na dinamiku školskog rada i menjanje uslova u kojima rade. Dakle, nastavniku su od pomoći različite metode rada koje imaju različitu motivacionu snagu i u tom smislu nastavnik može da utiče na celokupnu nastavu i njene ishode.

Takođe, nalazi pokazuju da postoje različite perspektive u pojedinim segmentima načina na koji učenici i nastavnici opažaju značaj nastavnikovih postupaka i mogućnosti razvijanja motivacije za učenje. Učenici različito opažaju stepen motivacije za razliku od nastavnika, što može govoriti u prilog različitim perspektivama stepena i vrste motivacije za školsko učenje.

Kada je reč o motivaciji učenika nemoguće je izostaviti pitanje motivacije nastavnika, njegovom entuzijaznu, posvećenosti o čemu govore i rezultati istraživanja. Treba imati na umu da je nastavnički poziv svojevrsna "javna misija" i "javna scena" koja podrazumeva niz različitih interakcija i različitih sistema vrednosti i da je nastavnik primer učenicima od čega takođe, umnogome, zavisi motivacija učenika. Nastavnicima je, svakako, od pomoći uključivanje roditelja u motivisanje učenika i probleme sa

kojima se suočavaju u tom procesu, kao i u uvažavanju od strane roditelja i društva. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici najveći oslonac i pomoć vide u roditeljskoj ulozi i u ulozi kolega sa kojima saraduju. Dakle, potrebno je podsticati sistemsku komunikaciju sa roditeljima o motivaciji učenika i načinima motivisanja koji ne podržavaju samo instrumentalizovanu ulogu škole. Takođe, rezultati istraživanja ukazuju in a izvesne tendencije kada je reč o povezanosti nivoa obrazovanja roditelja i značaja koji pridaju određenim načinima motivisanja u nastavi, što upućuje na značaj roditeljskih aspiracija, navika koje se stiču i razvijaju unutar porodice.

Kada je reč o sistemskim načinima delovanja onda možemo reći da su programi stručnog usavršavanja nastavnika jedan od načina edukacije nastavnika o ulozi motivacije u učenju i podsticanju unutrašnje motivacije.

Kako bi nastavnici obezbedili i praktične efekte određenih motivacionih postupaka neophodno je da postoji zajedničko razumevanje pojma motivacije i usklađenost očekivanja učenika i nastavnika u pogledu delovanja tih postupaka. Na taj način bi se izbegle brojne situacije učenja koje doprinose smanjenju motivacije za učenje ili trajnom averzivnom odnosu prema aktivnostima, sadržajima i školi, uopšte. Važno je uspostaviti saradnju između učenika i nastavnika tako da učenici veruju da im nastavnici daju izvesnu autonomiju, kao i određene primerene zahteve i da će im nastavnici pružiti pomoć i podršku u njihovim naporima da steknu važna znanja i kompetencije. Osim toga, važno je da nastavnici osveste činjenicu “izazova” drugih sadržaja i aktivnosti van škole i da zajedničkim naporima nastoje da usmere motivaciju na povezivanje znanja sa iskustvom učenika kako bi učenici izgradili nova znanja, rekonstruisali postojeća i primenili u praksi. Kada se osvrnemo na rezultat istraživanja o tome da nastavnici ističu i prepoznaju povezanost motivacije sa različitim ciljevima učenja i različitim vrednostima možemo očekivati da nastavnici utiču na razvijanje unutrašnje motivacije kao vaspitno-obrazovni cilj. Tome u prilog govori i nalaz da je motivacija “vaspitoljiv” fenomen, na koji se može uticati nastavnikovim postupcima, te kao takva zahteva negovanje i razvijanje, što daje smisao preporukama za nastavnike kao i budućim istraživanjima ovog fenomena u školskim uslovima. Iako se učenje odvija na raznim mestima i u raznim prilikama i van škole, odgovornost za njegove sistematski organizovane mogućnosti, za njegov razvoj prema definisanim ciljevima i kriterijumima kvaliteta, kao i njegovim rezultatima, počiva na školama.

Pretpostavke za razvijanje učenikove motivacije za učenje. Nastava i učenje su kompleksni procesi, a ovaj istraživački rad pretenduje, između ostalog, da ukaže na

kompleksnost teorijskih pristupa i empirijskih nalaza kao i na aktuelizaciju nekih značajnih didaktičko-metodičkih pitanja kada je reč o nastavnikovim postupcima u razvijanju motivacije za učenje. U skladu sa tim pregled brojnih autora i teorija motivacije možemo posmatrati u okviru pedagoškog značaja koji ima za učenika i nastavnika, odnosno nastavu. Na primer, školsko gradivo kod učenika često izaziva strah jer se čini nesavladivim, preteškim. Kako ostvariti to da učenik nastoji da ovlada ovom disonacom, tj. kako motivisati učenike? Na primer, podela teme na niz manjih, lakše savladivih celina; dati uputstva za učenje; ukazivanje na važnost gradiva u životu deteta što će pomoći da sadržaj učenja bude shvaćen kao izazov. Isticanje značaja učenja u ljudskoj motivaciji gde dominira shvatanje da je učenje imanentno čovekovo prirodni kao zadovoljstvo, emocije su determinante motivacije. Dakle, od načina ostvarivanja učenja zavisi nivo motivisanosti deteta za školsko učenje. Školsko gradivo treba učiniti kompatibilnim sa detetovom "prethodnom", odnosno postojećom motivacijom. Nastavnik treba da prati različite nivoe pažnje, zainteresovanosti i aktivnosti učenika, te da bi održao motivaciju za učenje treba uvažiti određene zahteve koje se odnose na učenika, njegovo predznanje, uzrast, istrajnost na zadatku, iskazani nivo razumevanja sadržaja. Nastava treba da uključi emocije učenika i u određenom smislu održi emocionalnu tenziju i izazov. Ocena treba da uključi i vrednovanje zalaganja učenika, istrajavanje na aktivnosti, kao i povratnu informaciju o napredovanju. U nastavi treba obratiti pažnju i na doživljaj uspeha, odnosno neuspeha, jer je od značaja za motivaciju koliko se učenici osećaju uspešnim i efikasnim. Nastavnik treba da ima uvid u nivo efikasnosti učenika i da prilagođava zahteve ili standarde nastave, i učeniku pruža povratnu informaciju.

Poželjno je modelovati situacije u kojima učenik sam kreira neizvesnost u nastavi; udovoljiti detetovoj potrebi za znanjem i radoznalošću; staviti učenika u situaciju da manipulacijom činjenicama razreši pojmovni konflikt; saznajnu radoznalost motivisati iznenađujućim pitanjima, neočekivanim uvodima ili anegdotama; obezbediti učeniku optimalni nivo kognitivnog izazova, da bi zbegli monotoniju i dosadu; ostvariti maksimum individualizacije; imati u vidu dugoročne ciljeve učenika pri radu u nastavi.

Da bi dete zadovoljilo potrebu za ovladavanjem treba podsticati takvu nastavu u kojoj će učenik sticati osećanje pripadnosti na osnovu rada, uspeha, zalaganja i kreativnosti; obezbediti savladivost sadržaja, obezbediti postepeni porast nivoa složenosti nastavnog gradiva u skladu sa mogućnostima učenika; pomoći detetu da prevaziđe neugodnosti, tolerisati greške i posmatrati ih kao mogućnost za učenje.

Vrlo često se motivisano ponašanje opisuje kao doživljaj ili stanje koje obezbeđuje neku vrstu ekstaze, uzbuđenja ili obuzetosti aktivnošću, odnosno „uranjanja“ u aktivnost. Manifestuje se u visokoj koncentraciji, istrajnosti, posvećenosti. U tom smislu poželjno je obezbediti elemente igre u nastavi i nastavnik može da primeni niz procedura i tehnika kojima bi obezbedio iskaze učenika o doživljaju nastavnog gradiva, o tome kako se učenik oseća na njegovim časovima. Takođe, poželjno je organizovati nastavu putem rešavanja problema i grupni rad.

S obzirom na činjenicu da kompetencije nastaju i razvijaju se u interakciji sa okolinom, veoma značajno je razvijati osećaj kompetentnosti i razvijati slobodu da učenik može da traži pomoć od nastavnika i postavlja pitanja. Nastavnikovi postupci koji će jačati ili održati motivaciju odnose se i na podsticanje samostalnosti učenika: uvoditi tehnike učenja učenja; organizovati samostalne projekte; stvarati situacije izazova; gradivo prilagoditi potrebama učenika za ostvarivanjem kompetencije i samodeterminacije. Samo-determinacija je važan faktor u ostvarivanju ciljeva učenja i postizanju uspeha u školi. Uvažavanje učeničke autonomije u duhu ove teorije podrazumeva određene načine ponašanja nastavnika: ohrabrivanje učenika da ispolje samostalnost i inicijativu u rešavanju problema, uvažavanje učenikovih interesovanja, razvijanje različitih socijalnih veština, razvijanje samoodgovornosti u procesu učenja, pomaganje učenicima da prepoznaju vlastite potencijale, podsticanje učenika da se suoče sa izazovima i eventualnim preprekama u procesu učenja.

* * *

Na osnovu teorijskih razmatranja i empirijskog istraživanja možemo specifikovati postupke nastavnika koji mogu predstavljati značajan potencijal u motivisanju učenika za školsko učenje. U cilju njihove sistematizacije i radi veće preglednosti one su razvrstane po kategorijama. Navedene kategorije čine relevantne sfere vaspitno-obrazovnog rada nastavnika u nastavi, u okviru kojih on nastoji da motiviše učenike. Te kategorije su: **I Spoljni podsticaji usmereni na razvijanje učenikovog samopouzdanja**, **II Nastavnikovi podsticaji usmereni na planiranje nastave i samoevaluaciju učenika** (podsticaji usmereni na podučavanje o tehnikama vođenja učenja i učenikovu samoevaluaciju), **III Postupci nastavnika i ponašanje učenika u samom nastavnom procesu** (poželjne nastavne aktivnosti usmerene na razvijanje unutrašnje motivacije) i na kraju, **IV Postupci koji će nastavniku obezbediti potreban samouvid u nastavu**. Možemo reći da je istraživanje postupaka nastavnika u razvijanju

motivacije za učenje podstaknuto brojnim pitanjima koja su razvrstana u nekoliko oblasti: shvatanje pojma motivacije i opažanje zainteresovanosti učenika za učenje, stanje i problemi motivisanosti (zainteresovanosti) učenika u školi i predlozi za podsticanje motivisanosti (zainteresovanosti) učenika za učenje. Dakle, pošli smo od pitanja koje se odnosi na značenje motivacije i opažanje značaja motivacija, zatim pitanje mogućnosti razvijanja motivacije i pitanje postupaka koje nastavnik primenjuje u razvijanju motivacije za učenje. Koji su to postupci nastavnika, odnosno aktivnosti, usmerene na razvijanje motivaciju za učenje. Da li i učenici opažaju te postupke kao podsticajne? Odgovori na ova pitanja trebalo bi da nam daju smernice za nastavnikovo delovanje u nastavi, kao i otkrivanje načina na koji nastavnici i učenici razumeju fenomen motivacije za učenje. Na kraju, ovo istraživanje može da posluži i kao polazna osnova za izgrađivanje osmišljenje strategije za motivisanje učenika i njeno proveravanje u nekim od budućih istraživanja. Uvažavajući različite tendencije i vrste istraživanja, kao i dobijene rezultate klasifikovali smo različite nastavnikove postupke za razvijanje motivacije za učenje i pokušali da osmislimo predlog strategije motivisanja učenika.

Tabela 53: Koraci u osmišljavanju strategije motivisanja učenika

Strategija motivisanja učenika

I Spoljni podsticaji usmereni na razvijanje samopouzdanja

1. Nagrada
2. Pohvala
3. Ohrabrenje (podrška)
4. Takmičenje (grupno, individualno)
5. Očekivanje nastavnika
6. Povratna informacija
7. Uvođenje grafikona o napredovanju učenika

II Nastavnikovi podsticaji usmereni na planiranje nastave i samoevaluaciju:

1. Postavljanje ciljeva
2. Planiranje aktivnosti
3. Uvođenje rokova za odgovaranje i izvršavanje zadataka
4. Samoevaluacija (samoprocena učenika)

III Postupci nastavnika i ponašanje učenika u nastavnom procesu usmereni na razvijanje unutrašnje motivacije:

1. Modelovati zadatke orijentisane na mišljenje i rešavanje problema
2. Podsticati postavljanje pitanja i davanje odgovora, ispoljavanje inicijative, diskusija
3. Podsticati različite tipove zadataka: (1) teški, srednje težine, lakši zadaci (2) diferencirani (individualizovani), (3) zatvoreni i (4) otvoreni.
4. Podsticati neobične načine prezentovanja gradiva – nastavne metode koje podstiču divergentno mišljenje, uključivanje novih/različitih elemenata - fantazije i simulacije
5. Podsticati istraživačke aktivnosti - laboratorija, teren, eksperiment
6. Korišćenje različitih medija kao izvora saznanja: knjiga, film, priče
7. Podstići disonancu i kognitivni konflikt
8. Dozvoliti učeniku da pogreši
8. Povezanost sadržaja sa stvarnošću, životom – korisnost, aktuelnost
9. Povezivanje sadržaja sa sadržajem drugih predmeta
10. Otkrivanje i prilagođavanje interesovanjima učenika
11. Uživanje nastavnika u aktivnostima na času – entuzijazam
12. Obojenost kognitivnih sadržaja emocijama
13. Učiniti sadržaj više ličnim, konkretnim i bliskim
14. Igrivne aktivnosti, uključujući i dramske
15. Humor
16. Interakcija sa nastavnikom
17. Interakcija sa vršnjacima
18. Kooperativno učenje u kontekstu grupnih projekata

IV Nastavnik kao reflektivni praktičar

1. Samokritičnost nastavnika
2. Preispitivanje sopstvene prakse (šta je dobro, šta su problem, šta je moguće usavršiti)
3. Uočiti nezadovoljstvo i razvijati potrebu za menjanjem
4. Podsticati saradnju i otvorenost za drugačije mišljenje i drugačije načine rada (sagledati problem iz drugih uglova – perspektiva pedagoga, psihologa što bi nastavniku pomoglo menjanju časa i unapređivanju nastave, oslanjati se na saradnju razrednog starešine i učitelja u pogledu metoda, tehnika učenja koje primenjuju i jedan i drugi)
5. Podsticati osvešćivanje potrebe nastavnika za učešćem u istraživanjima

Sumirajući teorijsku analizu i rezultate istraživanja, na kraju, možemo postaviti ključno pitanje: Da li nastavnik ima strategiju kao osmišljen koncept, plan ili su to različiti postupci zasnovani na određenim uverenjima nastavnika o značaju motivacije i mogućnostima njenog razvijanja? Iz prethodnih nalaza možemo govoriti o

pretpostavkama modela motivisanja ili strategijama, što podrazumeva niz osmišljenih, planiranih koraka u radu nastavnika i učenika koji obuhvataju različite nivoe i načine motivisanja učenika. Ti načini motivisanja, u najširem smislu, podrazumevaju pozitivne i osmišljenije tehnike, postupke nastavnika koje primenjuje na nastavnom času za motivisanje učenika za učenje i ispoljavanje pozitivnog ponašanja, a koje su zasnovane na određenom stilu ponašanja nastavnika i načina komunikacije sa učenicima. Dakle, o strategiji motivisanja možemo govoriti kao o sistematizovanim postupcima koji su se u praksi pokazali kao uspešni za usvajanje pojedinih vrsta sadržaja i ponašanja; koji zahtevaju umešnost vođenja neke aktivnosti u datim situacijama; postizanje postavljenog cilja. Dakle, to su nastavnikovi postupci koji se primenjuju na određen način, u određeno vreme i na određenom mestu. Na primer, u skladu sa kognitivnom teorijom motivacije, motivacione strategije treba da se odnose na afektivni, ponašajni i kognitivni aspekt individue. Ukoliko bi pokušali strategije predstaviti kroz liste veština, onda je sigurno da bi obuhvatili emocionalne veštine, kognitivne veštine, veštine ponašanja ili veštine efikasne komunikacije. U literaturi o motivaciji govori se i u okviru odnosa nastavnik i učenik i mogu se izdvajati sledeće dimenzije: specifičnosti povezanosti i uključenosti (na primer, bliskost), kompetencije (na primer, zavisnost) i autonomija (na primer, konflikt), što utiče na kognitivne i socioemocionalne ishode u nastavi, tako da možemo govoriti o postupcima nastavnika usmerenim na podršku učenika. Na primer, strategije autonomije mogu se odnositi na organizaciju (rok za predaju zadataka, raspored sedišta), proceduru (biranje materijala, individualni rad, diskusija, biranje načina na koji će pokazati svoje kompetencije) i kognitivnu autonomiju (lični ciljevi, interesovanja, informativni fidbek, postavljanje pitanja...). Dakle, može se reći da *strategija* podrazumeva *niz aspekata* kao što su *očekivanja, vrednosti, poverenje između nastavnika i učenika, autonomija učenika, kao i mnogi drugi*. Navedeni primeri ukazuju na to da pokušaj da se zasnuje strategija motivisanja učenika nije jednostavan, ili je gotovo nemoguća, ali je izvesno da se može govoriti o različitim strategijama koje imaju cilj, plan i određene postupke zasnovane na različitim teorijskim konceptima. U skladu sa pedagoškom literaturom moguće je govoriti o *nastavnim postupcima* koji imaju metodološko (izvođenje nastave u opštem teorijskom i strategijskom koceptu) i metodičko značenje (način izvođenja nastave u užim delovima i pojedinostima), koji podrazumevaju načine zajedničkog rada nastavnika i učenika u procesu učenja, pomoću kojih učenik razvija svoja znanja, veštine i navike, kao i psihofizičke sposobnosti. Da bi se nastavnikovi postupci

primenjivali potrebna su znanja i veštine nastavnika u različitim nastavnim situacijama, ali i razumevanje fenomena motivacije. Ovo govori u prilog činjenici da se određene strategije ili postupci nastavnika u razvijanju motivacije za učenje mogu planirati i osmisliti kao konkretni koraci u upućivanju nastavnika u mogućnosti primene u različitim nastavnim situacijama. Ti koraci podrazumevali bi sledeće:

- Ustanoviti karakteristike motivacije u različitim nastavnim situacijama,
- Ustanoviti faktore koji utiču na efekat motivacije (stil ponašanja nastavnika, uzrast učenika, osobine učenika, karakteristike nastave),
- Ustanoviti različite vrste ponašanja koje je moguće motivisati na različite načine,
- Ustanoviti karakteristike pojedinih nastavnikovih postupaka u razvijanju motivacije i efekte na postignuće i ponašanje učenika
- Ukazati na moguće negativne efekte određenih oblika motivacije i najčešće nedoumice i zablude.

Ovaj rad je imao nameru da pokrene određena značajna pitanja u oblasti motivacije, kao i to da razmotri zakonitosti i elemente određenih koncepata i strategija, metoda ili postupaka u oblasti motivacije koje je moguće primenjivati u nastavnoj praksi, ali i podstakne druga istraživanja u ovoj oblasti. Teorijska analiza i realizovano istraživanje predstavlja doprinos sagledavanju fenomena motivacije u nastavi i daje podatke o načinima na koje učenici i nastavnici opažaju i objašnjavaju motivaciju za učenje, kao i moguća rešenja za razvijanje motivacije u nastavi.

Treba napomenuti da je važan aspekt povoljne sredine za učenje ukupna atmosfera koja vlada u školi i odnosi među svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa. Način na koji nastavnici međusobno saraduju i komuniciraju predstavlja model koji utiče i u određenoj meri oblikuje saznavno i socijalno ponašanje učenika, kao i mogućnost za unapređivanje sopstvene pedagoške prakse. Nastavnik koji je spreman da uči i napreduje, koji preispituje sopstveni rad i praksu (Etscheidt, Curran & Sawyer, 2012) je neizostavni činilac sredine povoljne za učenje i moćan uzor za ugled. Povoljna sredina za učenje je povezana sa porastom motivacije za učenje i rad i kod učenika i kod nastavnika. Viša motivacija dovodi do većeg zadovoljstva u učenju i do poboljšanja ukupnih rezultata učenja, što povratno povoljno utiče na motivaciju. Na motivisanosti, uspehu i zadovoljstvu se uspostavljaju i kvalitetni odnosi, koji predstavljaju osnovu za vaspitni rad, smanjenje izostajanja ili napuštanja škole.

Česte i nepredvidive promene u svim sferama ličnog, društvenog i profesionalnog života, samo su neke od karakteristika savremenog sveta koje obrazovanje stavljaju pred ozbiljne izazove i utiče na potrebu da se ono prilagođava i menja. U tom smislu obrazovanje mora da traži i nalazi nova rešenja koja će mu omogućiti da i u bitno promenjenim uslovima obavlja svoje najvažnije zadatke koji između ostalog, podrazumevaju pripremu mladih ljudi da kompetentno, efikasno, odgovorno i konstruktivno vode sopstveni i uključuju se u društveni i profesionalni život. Važan zahtev u toj pripremi je imperativ celoživotnog učenja, aktivnog učešća u društvu koje uči i kreativnog doprinosa društvu znanja. Novi zahtevi zahtevaju preispitivanje postojećih i dolaženje do novih sadržaja, načina i oblika učenja, a time i drugačijeg pristupa podučavanju i nastavi što traži dublje i ozbiljnije razumevanje učenja i primenu u svakodnevnoj školskoj praksi. Glavni profesionalni zadatak nastavnika i škole u celini sada je da osigura da svaki učenik aktivno, efikasno i kvalitetno uči, kako u toku nastave, tako i učestvujući u školskim aktivnostima i ukupnom životu škole. Drugim rečima, zadatak nastavnika je usmeravanje, praćenje i podrška procesu učenja.

LITERATURA

- Adams, C. (2006): 50 ways to motivate kids. *Instructor*, Vol. 116, No. 2, 47-55.
- Ainley, M. (2006): Connecting with learning: motivation, affect and cognition in interest processes, *Educational Psychology Review*, Vol. 18, No. 391–405.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship, *Child Development*, Vol. 40, 969–1025.
- Akin-Little, K., T. L. Eckert, B. J. Lovett, Benjamin & S. G. Little (2004): Extrinsic reinforcement in the classroom: bribery or best practice, *School Psychology Review*, Vol. 33, No. 3, 344-662.
- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives, *The American Journal of Psychology*, 50, 141–156.
- Amabile, T. M., W. DeJong, & M. R. Lepper (1976). Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34, 92–98.
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 2, 221–233.
- Ames, C. & R. Ames (1984): Systems of students and teacher motivation: toward a qualitative definition, *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. & J. Archer (1988): Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 3, 260-267.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, Vol 84(3), 261-271.
- Andresen L. , Boud D. & R. Cohen (1994). Experience-based learning: contemporary issues u Foley, G. (Ed.). *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, 225-239.
- Arroyo, A. A., & Rhoad, R. (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel. *Preventing School Failure*, 43(4), 145-153.
- Aronson, J., Fried, C. B. and C. Good (2002): Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American college students by shaping theories of intelligence, *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125.

Assor, A., Kaplan, H. and G. Roth (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.

Assor, A., H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon & G. Roth (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, No. 5, 397–413.

Atkins, M. S., M. L. Osborne, D. S. Bennett, L. E. Hess, J. M. Halperin (2001): Children's competitive peer aggression during reward and punishment, *Aggressive Behavior*, Vol. 27, No. 1, 1-13.

Bandura, A. (1972): The role of modeling processes in personality development; in C. S. Lavatelli & F. Stendler (eds.): *Readings in child behavior and development* (334-343). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, No. 2, Vol 84, 191-215.

Bandura, A. (1982): Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti, *Proces socijalizacije kod dece* (37-50). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review Psychology*, 52, 1-26

Barrett, K. C. & G. A. Morgan (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., D. Pavlović-Babić, V. Đurić, O. Tošković, J. Radišić, D. Stanković i N. Buđevac (2009). Školska motivacija učenika u Srbiji (Neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd: ZVKOV.

Baucal, A. i D. Pavlović-Babić (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. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji, *Primenjena psihologija*, br.1, str. 5-24.

Beaman, R. & K. Wheldall (2000): Teachers' use of approval and disapproval in the classroom, *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 4, 431-446.

Beishuizen, J.J.; E. Hof, C. M. van Putten, S. Bouwmeester & J. J. Asscher (2001): Students' and teachers' cognitions about good teachers, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 2, 185-101.

Benware, C. & E. L. Deci (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set, *American Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 4, 755–765.

Berndt, T. J., & K. E. Miller (1990): Expectancies, values, and achievement in junior high school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2, 319-326.

Blackwell, Trzesniewski, and Dweck (2007): Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention *Child Development*, Vol. 78, No. 1, 246 – 263.

Boekaerts, M., *Motivation to learn*, Educational practices, <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

Boggiano, A. K. & D. N. Ruble (1979). Competence and the overjustification effect: a developmental study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462–1468.o

Boggiano, A. K., C. Flink, A. Shields, A. Seelbach & M. Barrett (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills, *Motivation and Emotion*, Vol. 17, No. 4, 319–334.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.

Bratanić, M., Maršić, T. (2004). Relacije između stavova učenika prema nastavniku i uspjeha u učenju. *Napredak*, Zagreb, Vol. 145 (1), 133-144.

Bratanić, M., Maršić, T. (2005). Povezanost motivacije učenika s gledištima o nastavniku. *Napredak*, Zagreb, Vol. 146 (3), 300-312.

Bryan, J. F. & E. A. Locke (1967). Goal setting as a means of increasing motivation. *Journal of Applied Psychology*, Vol 51(3), Jun 1967, 274-277.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 1, 5-32.

Brophy, J. & T.L. Good (1984). Teacher behavior and student achievement. *Occasional Paper* No. 73, 1-74.

Brophy, J. (1987): Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, Vol. 45, No. 2, 40-48.

Brophy, J. E. (1989). Uticaj nastavnika na postignuća učenika. U M. Kovačević & N. N. Šoljan (ured.), *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108). Zagreb: Školske novine.

Brophy, J., *Teaching*, Educational practices, <http://www.ibe.unesco.org>

Brophy, J. (2004): *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: London.

Bru, E., P. Stephens & T. Torsheim (2002): Student's perceptions of class management and reports of their own misbehavior, *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 4, 287-307.

Burnett, P. C. (2002): Teacher_praise_and_feedback_and_students'_perceptions_of_the_classroom_environment, *Educational Psychology*, Vol. 22, No. 1, 5-16.

Cairns, R.B., B. D. Cairns & H. J. Neckerman (1989): Early school dropout: configurations and determinants, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1437-1452.

Cameron, J. & W.D. Pierce (1994): Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 3, 363-423.

Chaiklin, S. (2003): The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction, in *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* In (eds.): Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, Suzanne M. Miller. Cambridge University Press, str. 39-64.

Coady, H. (1986): Effect of incentives on learning in middle- and lower-class children. *Journal of Psychology*, Vol. 120, No. 3, p249-252.

Connel, J. P. & J. G. Wellborn (1991). Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-esteem processes; in M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (eds.): *Self processes and development. The Minnesota symposium on child psychology* (43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cooper, R. B. & B. Jayatilaka (2006): Group creativity: the effects of extrinsic, intrinsic and obligation motivations, *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No. 2, 153–172.

Colgan, C. (2004): What makes a good teacher?, *American School Board Journal*, Vol. 191, No. 3, 4-5.

Cordova, D. I. & M. R. Lepper (1996): Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 4, 715-730.

Coughlan-Mainard, Kelly. (2002): Why Go to School? Why Do Homework? Motivational Correlates for School and Homework in High School Students. Reports – Research, 56 pp. Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002).

Crandall, V. J., W. Kratochvsky & A. Preston (1960). A conceptual formulation for some research on children's achievement development, *Child Development*, Vol. 31, No. 4, 787-797.

- Csikszentmihalyi, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ćirović, I. i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 322-341.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18, 105–115.
- Deci, E. L. (1972): Effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L. & R. M. Ryan, (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E. L., J. Nezlek, L. Sheinman (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, 1–10.
- Deci, E. L., N. H. Spiegel, R. M. Ryan, R. Koestner & M. Kauffman (1982). The effects of performance standards on teaching styles: the behavior of controlling teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 6, 852–859.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier L. G. & R. M. Ryan (1991). Motivation and education: the self-determination perspective, *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3–4, 325–346.
- Deci, E., R. Hodges, L. Pierson & J. Tomassone (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, No. 7, 457–471.
- Deci, E., H. Eghrari, B. Patrick & D. Leone (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective, *Journal of Personality*, Vol. 62, 119–142.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Deci, E. L., R. M. Ryan & G. C. Williams (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning, *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, 165–183.

- Deci, E. L., R. Koestner & R. M. Ryan (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation, *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 6, 627–668.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2000). The „what— and „why— of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2001). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., R. Koestner & R. M. Ryan (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again, *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 1, 1–27.
- Deci, E. L., G. J. La Guardia, A. C. Moller, M. J. Scheiner & R. M. Ryan (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: mutuality in close friendships, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 32, No. 3, 313–327.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 51, 14–23.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well being across life’s domain. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 14-23.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2008b). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 182-185.
- Denham, A., S. Hatfield, N. Smethurst, E. Tan & C. Tribe (2006): The effect of social skills interventions in the primary school, *Educational Psychology in Practice*, Vol. 22, No. 1, 33-51.
- Dodge, k. A. et al. (1990): Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1289-1309.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2). 256-273.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4). 267-285.
- Dweck, C.S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis/Psychology Press.
- Duda, J. L. & J. G. Nicholls (1992): Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport, *Journal of Educational Psychology*, Vol 84, No. 3, 290-299.

Derić, I., Bodroža, B. i N. Lalić-Vučetić (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - novi pristup obrazovanju* (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Digić, G. i S. Stojiljković (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29:819 – 828.

Dorđević, B. i Dorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.

Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Eccles, J. S. & A. Wigfield (2002): Motivational beliefs, values and goals, *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, No. 2, Pages 109-132

Eisenberger, R. & L. Shanock (2003): Rewards, intrinsic motivation and creativity: a case study of conceptual and methodological isolation, *Creativity Research Journal*, Vol. 15, No. 2/3, 121-130.

Eisenman, L. T. (2007): Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial & Special Education*, Vol. 28, No. 1, 2-8.

Elliot, E. S. and C. S. Dweck (1988): Goals: an approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Elliot, A. J. and C. S. Dweck (2005). Competence and motivation: Competence as a core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York: Guilford Publications.

Elwell, W.C. & J. Tiberio (1994): Teacher praise: what students want, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 21, No. 4, 322-328.

Epstein, J. L. (1983): Effects on Parents of Teacher Practices of Parent Involvement. *Report No. 346*.

Epstein, J. L. & S. L. Dauber (1991): School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools, *The Elementary School Journal*, Vol. 91, No. 3, 289-305.

Erdley, C. A. & R. S. Asher (1999): A Social Goals Perspective on Children's Social Competence, *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, Vol. 7, No. 3, p156-167.

Etscheidt, S., Curran C. & C. Sawyer (2012): Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model teacher education and special education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* Vol. 35 No. 1: 7-26.

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

- Fabes, R. A., J. Fultz, N. Eisenberg, T. May-Plumlee & F. S. Christopher (1989): Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study, *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 4, 509-515.
- Farmer, T. W, J. B. Goforth, J. Hives, A. Aaron, F. Jackson & A. Sgammato (2006): Competence enhancement behavior management, *Preventing School Failure*, Vol. 50, No. 3, 39-44.
- Ferraro, P. & J. R. Weinreich (2006): Unprotected in the Classroom, *American School Board Journal*, Vol. 193, No. 11, 40-42.
- Field, S. & A. Hoffman (1997): Self-determination during adolescence. *Remedial & Special Education*, Vol. 18, No. 5, 285-293.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence and extrinsic reward systems on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 21, No. 3, 273–288.
- Flanders, A. N. & S. Havumaki (1960). The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choices of students. *Journal of Educational Psychology*, No. 2, 65-68.
- Flanders, A. N. & A. Simon (1969). Teacher effectiveness; in R. Ebel (ed.): *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan.
- Flink, C., K. M. Boggiano & M. Barrett (1990). Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 5, 916–924.
- Ford, M.E. & R. A. Thompson (1985). Perceptions of personal agency and infant attachment: Toward a life-span perspective on competence development. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 377-406.
- Ford, M. E., & C. W. Nichols (1987). A taxonomy of human goals and some possible applications. In M. E. Ford & D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 289-311). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fortin, L., D. Marcotte, P. Potvin, E. Royer, & J. Joly (2006): Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors, *European Journal of Psychology of Education - EJPE*, Vol. 21, No. 4, 363-383.
- Fresko, B. (1988): Reward salience, assessment of success, and critical attitudes among tutors, *Journal of Educational Research*, Vol. 81, No. 6, 341-346.
- Gaines, L. M., J. Duvall, J., J. M. Webster & R. H. Smith (2005): Good, T. L. & J. E. Brophy (1972): Behavioral expression of teacher attitudes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 6, 617-624.

Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Gašić-Pavišić, S. I D. Stanković (2012). Obrazovna postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS 2011, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 44, Br. 2, 243-265.

Gentry J.W. (1990). *Guide to business gaming and experiential learning*. Dubuque: Nichols/GP Pub.

Glynn, S. M., L. P. Aultman & A. M. Owens (2005): Motivation to learn in general education programs, *The Journal of General Education*, Vol. 54 No. 2, 150-170.

Good, T. L. & J. E. Brophy (1972): Behavioral expression of teacher attitudes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 6, 617-624.

Good, T. L. & J. E. Brophy (1977): *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Good, T. L. & J. E. Brophy (1991): *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins Publishers.

Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.

Good, C., Aronson, J., & M. Inzlicht (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An Intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.

Graves, T. (1991): The controversy over group rewards in cooperative classrooms, *Educational Leadership*, Vol. 48, No. 7, 77-79.

Grant, H. and C. S. Dweck (2003): Clarifying achievement goals and their impact, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85, No. 3, 541–553

Green, D. & M. R. Lepper (1974): Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest, *Child Development*, Vol. 45, No. 4, 1141-1145.

Green, D. K., R. Forehand, S. J. Beck and B. Vosk (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, No. 4, 1149-1156.

Grolnick, W. S., L. Bridges & A. Frodi (1984). Maternal control style and the mastery motivation of oneyear-olds, *Infant Mental Health Journal*, Vol. 5, No. 2, 72–82.

Grolnick, W. S. & R. M. Ryan (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890–898.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 2, 143–154.

Grolnick, W. S., E. L. Deci & R. M. Ryan (1997). Internalization within the family: the self-determination theory perspective; in J. E. Grusec & L. Kuczynski (eds.): *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (135–161). New York: John Wiley.

Grolnick, W. S., M. S. Farkas, R. Sohmer, S. Michaels & J. Valsiner (2007). Facilitating motivation in young adolescents: effects of an after-school program, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 4, 332–344.

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 164–173.

Guay F., Ratelle C. F. and J. Chanal (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 233–240.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S & M. Boivin (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children, *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735.

Hamre, B. K. & R. C. Pianta (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighthgrade, *Child Development*, Vol. 72, No. 2, 625-638.

Hamre, B. K. & R. C. Pianta (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?, *Child Development*, Vol. 76, No. 5, 949–967.

Hanushek, E. A. and S. G. Rivkin (2006): Teacher Quality. In E. A. Hanushek and F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 2*, (pp. 1052-1078). Amsterdam: North Holland.

Hardre, P., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.

Hardre, P. L., Crowson, H. M., DeBacker, T., & D.White (2007). A multi-theory study of high school students' beliefs, perceptions, goals and academic motivation. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.

Hardre, P. L., Sullivan, D. W. & H. M. Crowson (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools, *Journal of Research in Rural Education*, 2009, 24(16).

Harkness, S.; D'ambrosio, B & A. Morrone (2007): Preservice elementary teachers' voices describe how their teacher motivated them to do mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 65, No. 2, 235-254.

Harackiewicz, J. M., G. Manderlink & C. Sansone (1984). Rewarding pinball wizardry: The effects of evaluation on intrinsic interest, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 47, 287-300.

Harper, L. V. & K. S. Huie (1987): Relations among preschool children's adult and peer contacts and later academic achievement, *Child Development*, Vol. 58, NO. 4, 1051-1065.

Harter, S. (1975): Developmental Differences in the Manifestation of Mastery Motivation on Problem-Solving Tasks, *Child Development*, Vol. 46, No. 2, 370-378.

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.

Harter, S. (1992): The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. 77-114. In. (Eds.): Boggiano, A. K. & T. S. Pittman (1992): *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*: New York: Cambridge University Press.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents; in J. Juvonen & K. R. Wentzel (ed.): *Social motivation: understanding children's school adjustment* (11-42). New York: Cambridge University Press.

Havelka, N. (1984): Ocenjivanje i motivacija za učenje, U Đ. Petković (ur.), *Zbornik Ocenjivanje* (str. 11-14). Prosvetni pregled: Beograd.

Havelka, N. i sar. (1990): *Efekte osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.

Havelka, N. (1992): *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). Ocenjivanje za razvoj učenika. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i British Council.

Hay, I. & A. F. Ashman (2003): The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: the interplay of parents, peers, and gender, *International Journal of Disability, Development & Education*, Vol. 50, No. 1, 77-91.

Hennessey, B. A. (1995): Social, environmental and developmental issues and creativity, *Educational Psychology Review*, Vol. 7, No. 2, 163-183.

Hennessey, B. A. (2000): Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 293-298.

Hennessey, B. A. (2003): The Social Psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, 253-271.

Heyman, G.D. and C.S. Dweck (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgments of the self and others. *Child Development*, 64(2). 391-403.

Hidi, S. & J. M. Harackiewicz (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century, *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 2, pp. 151-179.

Higgins, E. T. *et al.* (2001): Achievement orientations from subjective histories of success: promotion pride versus prevention pride, *European Journal of Social Psychology*, 31, 3-23.

Hollins, E. R. (1993): Assessing teacher competence for diverse populations, Vol. 32, No. 2, 93-99.

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3). 588-599.

Hootstein, E. W (1994): Motivating students to learn, *Clearing House*, Vol. 67, No. 4, 213-216.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations, *Social Development*, 9(2), 191-204.

Infantino, J. & E. Little (2005): Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods, *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 5, 491-508.

Ireson, J. & S. Hallam (2005): Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 2, 297-311.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*, Beograd : Institut za psihologiju.

Jansen, A. (2008): An investigation of relationships between seventh-grade students' beliefs and their participation during mathematics discussions in two classrooms, *Mathematical Thinking and Learning*, 10, No. 1, 68-100.

Järvelä, S. (1995). The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: interpreting the learning interaction. *Learning and Instruction*, 5, 237-259.

Järvelä, S., & Volet, S. (2004). Motivation in real-life, dynamic and interactive learning environments: stretching constructs and methodologies. *European Psychologist*, 9, 193–197.

Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: a qualitative approach, *Learning and Instruction*, 15, 465–480.98

Järvelä, S., Järvenoja, H., Veermans, M. (2008). Understanding dynamics of motivation in socially shared learning, *International Journal of Educational Research*, 47, 122–135.

Järvelä, S., Volet, S. & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes, *Educational Psychologist*, 45, 15–27.

John-Steiner, V. & H., Mahn (1996): Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework, *Educational Psychologist*, No. 3/4, Vol. 31, 191-206.

Jones, M. G. & T. M. Gerig (1994): Silent sixth-grade students: characteristics, achievement, and teacher expectations, *The Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 2, 169-182.

Joussemet, M., R. Landry & R. Koestner (2008). A self-determination theory perspective on parenting, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 194–200.

Juvonen, J. & K. R. Wentzel (1996): *Social motivation: Understanding childrens school adjustment*. New York: Cambridge University Press.

Kaplan, A. & M. L. Maehr (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology* 24, 330–358.

Kaplan, A. & M. L. Maehr (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory, *Educational Psychology Review*, Vol. 19, No. 2, 141–184.

Kinlaw, C. R. & B. Kurtz-Costes (2007): Children's theories of intelligence: beliefs, goals and motivation in the elementary years, *Journal of General Psychology*, Vol. 134, No. 3, 295-311.

Kizilgunes, B., Tekkaya, C. & S. Sungur (2009): Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach and achievement, *The Journal of Educational Research*, Vol. 102, No. 4, 243-255.

Klonsky, B. G. (1990): »Achievement-orientation«; in R. M. Thomas(ed.): *The encyclopedia of human development and education* (411-415). Oxford: Pergamon Press.

Kocić, Lj. (1988): Činioci koji nepovoljno deluju na uspeh učenika, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 317-341.

Koestner, R., R. M. Ryan, F. Bernieri, & K. Holt (1984): Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, Vol. 52, No. 3, 233-248.

Key competences for lifelong learning: European reference framework (2006). Retrived July 24, 2012 from World Web Wide http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-l-learning/keycomp_en.Pdf

Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb A. & Kolb. D. (2005) „Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education“, *Academy of Management Learning & Education* , Vol. 4, No. 2, 193-212.

Kolb, A. & D. Kolb (2009): „The Learning Way Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning“, *Simulation & Gaming*, Vol. 40, No. 3 (297-327).

Konrad, M., C. H. Fowler, A. R. Walker, D. W. Test & W. M. Wood (2007): Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 89-113.

Kowaleski-Jones, L. & G. J. Duncan (1999): The structure of achievement and behavior across middle childhood, *Child Development*, Vol. 70, No. 4, 930-943.

Krnjajić, S. (2006). Humor u razredu, U S. Krnjajić (Ur.). *Pretpostavke uspešne nastave* (str. 203-228). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Krnjajić, S. (2007): *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kvaščev, R. i V. M. Radovanović (1977): Uticaj sposobnosti, složaja osobina i motivacije na uspeh u školskom učenju, *Psihologija*, br. 1, 31-75.

Kyriakides, L., & B.P.M. Creemers (2007). Teacher and school factors explaining student achievement: Testing the Dynamic model of Educational Effectiveness. Paper presented at the *88th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, USA.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & P. Antoniou (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development, *Teaching and Teacher Education*, 25,12–23.

La Guardia, J. G. & R. M. Ryan (2002). What adolescent need: a self-determination theory perspective on development within families, school and society; in F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Academic motivation of adolescents* (193–267). San Diego, CA: Academic Press.

La Guardia, J. G., & H. Patrick, (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201-209.

Lalić, N. (2005). Nastavnik kaon kreatopr klime u odeljenju, U S. Joksimović (Ur.). *Vaspitanje mladih za demokratiju* (str. 183-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Lavigne, G. L., R. J. Vallerand & P. Miquelon (2007): A motivational model of persistence in science education: a self-determination theory approach, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 22, No. 3, 351-369.

Lepper, M. R., Greene, D. & R. E. Nisbett (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 28(1), 129-137.

Lepper, M. R. & D. Greene (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, No. 3, 479-486.

Levesque, C., A. N. Zuelhlke, L. R. Stanek R. M. Ryan (2004). Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1, 68-84.

Levy, S. R., Plaks, J. E., Hong, Y. Y., Chiu, C. Y. & C. S. Dweck (2001). Static versus dynamic theories and the perception of groups: Different routes to different destinations. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 156-168.

Lewis, A. C. (1992): Student motivation and learning: The role of the school counselor, *School Counselor*, Vol. 39, No. 5, 333-337.

Locke, E. A., & Bryan, J. F. (1966). The effects of goal-setting, rule learning, and knowledge of score on performance. *American Journal of Psychology*, 79, 451-457.

Locke, E. A., Shaw, K N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. A. and G. P. Latham (2002): New directions in goal-setting theory, *Current directions in psychological science*, Volume 15, No. 5, 265-268.

Locke, E. A., & , G. P. Latham (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation, *American Psychologist*, Vol. 57, No. 9, 705-717.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation, *American Psychologist*, 57, 705-717.

Loughran, J. (2002): Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education* 53(1): 33-43.

Maag, J. W. (2001): Rewarded by punishment: reflections on the disuse of positive reinforcement in schools, *Exceptional Children*, Vol. 67, No. 2, 173-186.

Madden, L. E. (1997): Motivating students to learn better through own goal-setting. *Education*, Vol. 117, No. 3, 411-415.

Maehr M. L. and H. A. Meyer (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, Vol. 9, No. 4, 371-409.

Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Marentič-Požarnik, B. (1978). Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja*, 117-127. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.

Martin, N. K. & B. Baldwin (1993a). An examination of the construct validity of the Inventory of Classroom Management Style. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA*.

Martin, N. K. & B. Baldwin (1993b). Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between novice and experienced teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA*.

Martin, N. K. & B. Baldwin (1994). Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX*.

Martin, A. J. (2007): Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, No. 2, p413-440.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*, New York: Harper and Row.

Mansfield, C. F., Wosnitza M. & S. Beltman (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol 12, 21-34.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

McCaul, K. D. *et al.* (1992). Consequences of dropping out of school: findings from high school and beyond, *Journal of Educational Research*, Vol. 85, No. 4, 198-207.

McDougall, D. (1998): Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings, *Remedial & Special Education*, Vol. 19, No. 5, 310-320.

McInerney, D. M. & J. Ali (2006): Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: cross-cultural validation, *Educational Psychology*, Vol. 26, No. 6, 717-734.

Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

Merrett, F. & K. Wheldall (1987): Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 57, No. 1, 95-103.

Merrett, F. & K. Wheldall (1993): How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management, *Educational Studies*, Vol. 19, No. 1, 91-106.

Merrett, F. & W. M. Tang (1994): The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, No. 1, 91-103.

Merrett, F. & L. Jones (1994): Rules, sanctions and rewards in primary schools, *Educational Studies*, 1994, Vol. 20 Issue 3, 345-356.

Meyer, D. K. & J. C. Turner (2002): Discovering emotion in classroom motivation research, *Educational Psychologist*, Vol. 37, No. 2, 107-114.

Miller, A., E. Ferguson & R. Simpson (1998): The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: adding the parental perspective, *Educational Psychology*, Vol. 18, No. 1, 55-64.

Mintzberg, H. (1990): The design school: reconsidering the basic premises of strategic management, *Strategic Management Journal*, Vol. 11, 171-195.

Mintzberg, H., Quin J. B. & J. Voyer (1995): *The strategy process*. New Jersey: Prentice Hall.

Mintzberg, H. and J. Lampel (1999): Reflecting on the Strategy Process, *MIT Sloan Management Review*, Vol. 40, No. 3, 21-30.

Mirkov, S., Spasenović, V. i B. Trebješanin (2004). Struktura i neki činioci učenja, *Pedagogija*, Vol. 59, br. 4, 42-58.

Mirkov, S. (2007): Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 39, Br. 2, 309-328.

Mirkov, S., Lalić-Vučetić, N. i I. Đerić (2011). Porodični i lični obrazovni resursi i postignuće učenika, u: Slobodanka Gašić-Pavišić i Dejan Stanković (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja učenika 8. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (229-256). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Mirkov, S. i N. Lalić-Vučetić (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.

Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako: Pristupi proučavanju činilaca koji deluju na učenje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 2, 203–214.

Molden, D. C. & C. S. Dweck (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3). 192-203.

Montague, M. & J. Bergeron (1997): Using prevention strategies in general education, *Focus on Exceptional Children*, Vol. 29, No. 8, 1-12.

Morgan, G. A., MacTurk, R. H. & E. J. Hrnčir (1995). Mastery motivation: overview, definitions, conceptual issues. In R. H. MacTurk & G.A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications*, 1-18. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Morganett, L. (1991): Good teacher-student relationships: a key element in classroom motivation and management, *Education*, Vol. 112, No. 2, 260-264.

Mullis, I.V.S., & S. E. Stemler (2002). Analyzing gender differences for high-achieving students on TIMSS. In D.F. Robitaille & A.E. Beaton (Eds.), *Secondary Analysis of the TIMSS Results* (pp. 277-290) . Kluwer Academic Publishers.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Smith, T.A., Garden, R.A., Gregory, K.D., Gonzalez, E.J., Chrostowski, S.J, and O'Connor, K.M. (2003), *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003 (2nd Edition)*, Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin & P. Foy (2008): TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Murray, C. & M. T. Greenberg (2006): Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities, *Journal of Special Education*, Vol. 39, No. 4, 220-233.

Newcomb, A. F., J. E. Brady, W. W. Hartup (1979): Friendship and incentive condition as determinants of children's task-oriented social behavior, *Child Development*, Vol. 50, No. 3, 878-881.

Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance, *Psychology Review*, 91, 328-346.

Niemiec, C. P. & R. M. Ryan (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 133–144.

Okolo, C. M. & C. M. Bahr (1995): Increasing achievement motivation of elementary school students with mild disabilities, *Intervention in School & Clinic*, Vol. 30, No. 5, 279-286.

Ommundsen, Y. & S. E. Kvalø (2007). Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviors' and pupils' outcomes in physical education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 51, No. 4, 385–413.

Oxford Advanced Learning Dictionary Online (2011). Retrieved December 12, 2011 from the World Wide Web <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>

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*, br. 1, 7-37.

Palekčić, M. (2005): Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 209 – 233.

Palekčić, M. (2008): Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika, *Odgojne znanosti*, br. 2, Vol. 10, str. 403-423.

Panitz, T. (1999): The motivational benefits of cooperative learning, *New Directions for Teaching & Learning*, No. 78, 59-67.

Panov, V.I. (2002). Gifted children: Identification, teaching and development. *Russian Education and Society*, Vol. 44, No.10, 52-80..

Patalano, A. L., Seifert, C. M., & Hammond, K. J. (1993). Predictive encoding: Recognizing opportunities. In *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (refereed), 800-805. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pavlović, B. (2003). Dečja pitanja kao osnova nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35, 131-150. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao factor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 151-167.

Pedagoški rečnik (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Pedagoška enciklopedija, II (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere (2001): associations among perceived autonomy support. Forms of self-regulation and persistence: A prospective study, *Motivation and emotion*, No. 4, Vol. 25, 279-306. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Pelletier, L. G., G. S. Levesque & L. Legault (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 1, 186–196.

Pelletier, L. G. & E. C. Sharp (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 174–183.

Peetsma, T.T.D., Hascher, T., Van der Veen, I. and E. Roede. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education* 20, No. 3, 209–25.

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII, br. 2: 157-184.

Phelan, P., Davidson A. L. & H. T. Cao (1991): Students' multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 22, No. 3, 224-250.

Pintrich, P. R. & D. Schunk (2002): *Motivation in education: theory, research and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice Hall, Inc.

Plaks J, Grant H. & Dweck C, (2005) Violations of Implicit Theories and the Sense of Prediction and Control: Implications for Motivated Person Perception, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88, No. 2, 245–262.

Poulou, M. (2005): The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: teacher's suggestions, *Educational psychology in practice*, Vol. 21, No. 1, 37-52.

Power, F. C. (2005): Motivation and moral development: a trifocal perspective. *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 51, 197-249.

Psihološki rečnik (1988). Beograd: Izdavčka radna organizacija „Vuk Karadžić“.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens: Slovenian teachers' and students' view. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 3, 273–286.

Radulović, L. i M. Mitrović (2011). Zašto su nastavne metode u našim školama nedovoljno raznovrsne?, *Nastava i vaspitanje*, vol. 60, br. 3, str. 367-377.

Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–434.

Reeve, J., E. Bolt & Y. Cai (1999). Autonomy supportive teachers: how they teach and motivate students, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 3, 537–548.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings; in E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (183–203). New York: University of Rochester Press.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

Reeve, J., H. Jang, D. Carrell, S. Jeon & J. Barch (2004): Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation & Emotion*, Vol. 28 No. 2, 147-169.

Reeve, J. & H. Jang (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209–218.

Rečnik srpskog jezika (2007). Novi Sad: Matica srpska.

Rich J. M. (1988). Competition in education, *Educational Theory*, Vol. 38, No. 2, 183–189.

Rieg, S. A. (2007): Classroom assessment strategies: what do students at-risk and teachers perceive as effective and useful? *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 34, No. 4, 214-225.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & J. F. Kain (2005). "Variable definitions, data, and programs for teachers, students, and academic achievement", *Econometrica Supplementary Material*, 73, 2, www.econometricsociety.org/ecta/supmat/4139data.pdf.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & J. F. Kain (2005). Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, Vol. 73, No. 2, 417–458.

Ryan, R. M., V. Mims & R. Koestner (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, No. 4, 736–750.

Ryan, R. M., J. P. Connell & E. L. Deci (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education; in C. Ames & R. E. Ames (eds.),

Research on motivation in education: The classroom milieu (13–51). New York: Academic.

Ryan, R. M. & W. S. Grolnick (1986). Origins and pawns in the classroom: a self-report and projective assessment of children's perceptions, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 3, 550–558.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.

Ryan, R. M. & C. L. Powelson (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education, *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 60, No. 1, 49–66.

Ryan, R. M., J. Stiller & J. H. Lynch (1994): Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem, *Journal of Early Adolescence*, Vol. 14, No. 2, 226–249.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes, *Journal of Personality*, 63, 397–427.

Ryan, R. M. & E. L. Deci (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. & E. L. Deci (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, Vol. 74, 1557–1586.

Reeve, J. & Jang (2006). What teacher say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209-218.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, Vol. 106, No. 3, 225-236.

Reitzig, M. (2004): Strategic management of intellectual property. *Sloan Manage Review* No. 3, Vol. 45, 35–40.

Rodić, B. (1995): Postupci nastavnika kao sredstva motivacije, *Pedagogija*, br. 1-4, str. 528-535.

Roeser, R. W. & J. S. Eccles (1998). Adolescents perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment, *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 8, No. 1, 123-158.

Roth, K.J., & Garnier, H. (2007). How five countries teach science. *Educational Leadership*, 64 (4): 16-23.

Rutter, M. (1983): School effects on pupil progress: research findings and policy implications, *Child Development*, 54(1), 1-29.

Sansone, C. & J. M. Harackiewicz (eds.) (2000): *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Francisco: Academic press.

Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D. & J. Chanal (2006). The Effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, Fitness Information Technology*, 4, 283-301.

Sapon-Shevin, M. & N. Schniedewind (1992): If cooperative learning's the answer, what are the questions? *Journal of Education*, Vol. 174, No. 2, 11-21.

Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D. & J. Chanal (2006). The Effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, Fitness Information Technology*, 4, 283-301.

Savić, J. (1994): *Intrinsička motivacija*. Beograd: Rad.

Schunk, D. H. (1984): Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: motivational and informational effects, *Journal of Educational Research*, Vol. 78, No. 1, 29-37.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Sheldon, K. M., L. Houser-Marko & T. Kasser (2006). Does autonomy increase with age? Comparing the goal motivations of college students and their parents, *Journal of Research in Personality*, Vol. 40, 168–178.

Sheldon, K. M. & L. S. Krieger (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: a longitudinal test of self-determination theory, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 33, 883–897.

Skiba, R. & R. Peterson (2003): Teaching the social curriculum: school discipline as instruction, *Preventing School Failure*, Vol. 47, No. 2, 66-73.

Slavin, R. E (1983): When does cooperative learning increase student achievement?, *Psychological Bulletin* 94 429-445.

Slavin, R. E & N. A. Madden (1989): What works for students at risk: A research synthesis, <http://www.researchgate.net/publication/237410804>.

Slavin, R. E (1990): Research on cooperative learning: consensus and controversy, <http://www.researchgate.net/publication/238066205>.

Smith, D. D. & D. P. Rivera (1995): Discipline in special education and general education settings, *Focus on Exceptional Children*, Vol. 27, Issue 5, 1-15.

Smith, P. K. (2002). „The role of play in the nursery and primary school curriculum“, Rogers C. & Kutnick P. (ur). *The Social psychology of the primary school*, London: Routledge.

Soar, R. S. & R. M. Soar (1987). Classroom climate. in M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopaedia* (pp.336–342). Sydney.

Soenens, B. & M. Vansteenkiste (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 6, 589–604.

Spence, J. T. (1971): Do material rewards enhance the performance of lower-class children?, *Child Development*, Vol. 42, No. 5, 1461-1470.

Stanić, I. (1990): Motivacija za učenje bitan faktor učenja, *Pedagoška stvarnost*, br. 5-6, 229-236.

Stančić, M., Jovanović, O. i N. Simić (2013). Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi, *Andragoške studije*, br.1, 131-146.

Stefanou, C. R., K. C. Perencevich, K. C., M. DiCintio & J. C. Turner (2004): Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage decision making and ownership, *Educational Psychologist*, Vol. 39, No. 2, 97-110.

Song, H-D. & and B. L. Grabowski (2006): Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition, *Educational Technology Research & Development*, Vol. 54, No. 5, 445-466.

Sutherland, K. S. (2000): Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders, *Preventing School Failure*, Vol. 44, No. 3, p110-115.

Suzić, N. (1998): *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.

Suzić, N. (2005). Motivacija za akademsko postignuće. *Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br.3, str. 59-74.

- 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* br. 4, str. 289–310.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J, Angelovski N. I Milošević Z. (2012). *Kreativna nastava u praksa: igra i istraživanje*. 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). (Eds.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja Implikacije za obrazovnu praksu* (str. 243-266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić-Mandić, S. (1992a): Pregled istraživanja o efektima stilova ponašanja nastavnika, *Zbornik 24 Instituta za pedagoška istraživanja*, 50-61.
- Ševkušić-Mandić, S. (1992b): Stil ponašanja učitelja i socijalno-emocionalna klima u odeljenju, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 290-302.
- Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25,73-85.
- Ševkušić, S. (1995). Principi efikasne komunikacije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, 152-162.
- Ševkušić, S. (1998). Kooperativno učenje kao oblik aktiviranja učenika, *Nastava i vaspitanje*, 3, 355-373.
- Ševkušić, S. i D. Stanković (2012). Saradnja. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - novi pristup obrazovanju* (str. 11-45). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tapola, A. & M. Niemivirta (2008): The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment, *British Journal of Educational Psychology*, 78, No. 2, 291–312.
- Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia, *Educational Studies*, 38:1, 89-110.
- Tessier, D. & P. Sarrazin (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers, *European Journal of Psychology of Education*, Vol.23, No. 3, 239-253.
- Thoonen, E. E.J., Peter J.C., Slegers, Peetsma, T. T.D. & F. J. Oort (2011): Can teachers motivate students to learn?, *Educational Studies*, 37:3, 345-360.

- Traina, R. P. (1999): What makes a good teacher, *Education Week*, Vol. 18, No. 19, 34.
- Treasure, D.C. & G.C. Roberts (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D.C. & G.C. Roberts (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47,475-489.
- Trebješanin, B. (1983): Unutrašnja motivacija – nova vrsta motiva i stare paradigme, *Psihologija*, br. 1-2, 97-109.
- Trebješanin, B. (1986): *Unutarnja motivacija: pojam i pedagoško-psihološke implikacije u visokoškolskom učenju* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Trebješanin, B. (1987): O odnosu „unutarnje“ i „spoljne“ motivacije, *Psihologija*, br. 1/2, 86-91.
- Trebješanin, B. i J. Šefer (1991): Motivacija učenika, *Učitelj u praksi* (72-96). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Trebješanin, B. (1998): Intrinzična motivacija kao cilj nastavnog procesa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.30, str. 168-179.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P. Bressoux, P. & J. Bois (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, Vol 98(1), 75-86.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M. & C. T. Thomas (1998). Creating contexts for involvement in mathematics, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, No. 4, 730-745.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C. & H. Patrick (2003). Teacher discourse and sixth graders' reported affect and achievement behaviors in two high-mastery/high-performance mathematics classrooms, *The Elementary School Journal*, Vol. 103, No. 4, 357-382.
- Udvari, S. J. (2000): Competition and the adjustment of gifted children: a matter of motivation, *Roeper Review*, Vol. 22, No. 4, 212-216.
- Urduan, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, B. Soenens & L. Matos (2005): Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive

versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, Vol. 76, No. 2, 483-501.

Vansteenkiste, M., W. Lens & L. E. Deci (2006): Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, Vol. 41, No. 1, 19-31.

Van Acker, R. & S. H. (1996): Teacher and student behavior as a function of risk for aggression, *Education & Treatment of Children*, Vol. 19, No. 3, 316-334.

Vallerand, R. J. & R. Bissonnette (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study, *Journal of Personality*, Vol. 60, 599–620.

Vallerand, R. J, Fortier, M. S. & F. Guay (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model in high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, No. 5, 1161-1176.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & R. Koestner (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 257-262.

Veroff, J., Depner, C., Kulka, R. & E. Douvan (1980): Comparison of American motives: 1957 versus 1976, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 39, No. 6, 1249-1262.

Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.

Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*, Sabrana dela, tom II, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe*, Sabrana dela, tom III, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Vučić, L. (1996): *Pedagoška psihologija*. 6 dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Warham, S. (1993): Reflections on hegemony: towards a model of teacher competence, *Educational Studies*, Vol. 19, No. 3, 205-217.

Watts Jr., H. Randolph, C. S. Cashwell & W. K. Schweiger (2004): Fostering intrinsic motivation in children: a humanistic counseling process, *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, Vol. 43, No. 1, 16-24.

Waugh, R. F. (2002): Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 1, 65-86.

Webster-Stratton, C. & M. J. Reid (2003): Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program, *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, Vol. 11, No. 3, 130-143.

Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 3-25.

Wentzel, K. R. (1990): academic achievement in preadolescence: the role of motivational, affective and self-regulatory processes, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 11, No. 2, 179-193.

Wentzel, K. R. and S. R. Asher (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 754-763.

Wentzel, K. R. (1998): Social relationship and motivation in middle school: the role of parents, teacher and peers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, No. 2, 202-209.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationship: implications for understanding students academic success, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 1, 76-97.

Wentzel, K. R. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence, *Child Development*, Vol. 73, No. 1, 287-301.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, Vol 66(5), 297-333.

Wiersma, U. J. (1992): The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: a meta-analysis, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 65, No. 2, 101-114.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

Wigfield, A. & J. Eccles (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, No. 1, Vol. 25, 68-81.

Wigfield, A., & K. Wentzel (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191-196.

Wilson, P. M., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding motivation for exercise: a self-determination theory perspective. *Canadian Psychology*, 49, 250-256.

Witzel, B. S. & C. D. Mercer (2003): Using rewards to teach students with disabilities, *Remedial & Special Education*, Vol. 24, No. 2, 88-96.

Wolters, C. A. (2003): Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of selfregulated learning, *Educational Psychologist*, Vol. 38, No. 4, 189-205.

Wooldridge, B. and S. W. Floyd (1990): The strategy process, middle management involvement and organizational performance, *Strategic Management Journal*, No. 3, Vol. 11, 231–241.

Woolfolk, A. E. (1995): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Xiang, P. & A. Cheng (2005): Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes, *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 24, No. 2, 179-197.

Yair, G. (2000). Reforming motivation: How the structure of instruction affects students' learning experiences. *British Educational Journal* 26 (2): 191–210.

Yeung, A. S. & D. M. McInerney (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, Vol. 25, No. 5, 537-554.

Ying-yi Hong, Chi-yue Chiu, C. S. Dweck, D. M.-S. Lin and W. Wan (1999): Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, No. 3, 588-599.

Zimmer-Gembeck, M.J. (2001). Autonomy in adolescence. In J. V. Lerner & R. M. Lerner (Eds.), *Adolescence in America: an encyclopedia*. Denver, CO: ABC CLIO.

Zimmerman, B. (1990): Self-regulated learning and academic achievement : An overview, *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, 3-17.

Zimmerman, B. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 82–91.

Zuckerman, M., J. Porac, D. Lathin, R. Smith & E. L. Deci (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.

PRILOZI

PRILOG 1. INSTRUMENT ZA NASTAVNIKE

ПОСТУПЦИ НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ

ИНСТРУМЕНТ ЗА НАСТАВНИКЕ (ПУРМУН)

Институт за педагошка истраживања из Београда спроводи истраживање које се бави мотивацијом ученика за учење. Циљ нам је да стекнемо увид у стање у школама како бисмо унапредили могућности за развијање мотивације за учење и на основу Вашег размишљања засновали различите наставникове моделе мотивисања ученика, као нешто што се развија у пракси. Истраживање је анонимно, а сви прикупљени подаци ће бити обрађивани збирно, без увида у појединачне одговоре наставника. Не постоје тачни и погрешни одговори – најбољи одговор је онај који прецизно изражава Ваше мишљење.

Захваљујемо се на уложеном труду и сарадњи.

Молимо Вас да одговорите на сва питања следећи упутства која се налазе у упитнику.

ПОДАЦИ О ИСПИТАНИКУ

1. Пол: М Ж

2. Старост: _____

3. Који је највиши ниво формалног образовања који сте стекли?

а) виша школа б) факултет в) специјализација/мастер/магистратура г) докторат

4. Колико дуго радите у просвети? _____ година

(уколико радите у просвети мање од годину дана, упишите као број година радног стажа цифру 1)

5. Колико дуго сте запослени у школи у којој тренутно радите? _____ година

(уколико радите у школи у којој сте тренутно запослени мање од годину дана, упишите као број година рада цифру 1)

6. Којим бисте речима најлакше описали мотивацију за учење:

На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће:	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
1- Уопште се не слажем 2- Углавном се не слажем 3- Нити се слажем нити се не слажем 4- Углавном се слажем 5- У потпуности се слажем					
I					
1. За успех у учењу важна је радозналост и заинтересованост за учење	1	2	3	4	5
2. Мотивација је праћена и емоцијама, ученик осећа радост и одушевљење када нешто ново сазна	1	2	3	4	5
3. Развој унутрашње мотивације за учење чини основу задовољства у раду и основу учења и напредовања ученика у настави	1	2	3	4	5
4. Развој унутрашње мотивације за учење подразумева неформалан однос према раду, откривање нових начина рада у настави и креативност наставника	1	2	3	4	5
5. Подстицање унутрашње мотивације утиче на јачање ученикових способности и позитивну слику о себи	1	2	3	4	5
6. Висока мотивација утиче на наставак образовања ученика	1	2	3	4	5
7. Унутрашња мотивација утиче на учениково креативно решавање задатака	1	2	3	4	5
8. Унутрашња мотивација доприноси већој одговорности, улагању напора и истрајности у ситуацијама учења	1	2	3	4	5
9. Развијање унутрашње мотивације доприноси осамостаљивању ученика у савладавању бројних изазова савременог доба и јачању ученикових компетенција	1	2	3	4	5
10. Недовољна мотивација може да утиче на недисциплинована понашања која ремете наставу и живот у школи	1	2	3	4	5
II					
1. Наставник може да утиче на мотивацију и да је развија	1	2	3	4	5
2. Личност наставника је пресудна у мотивацији	1	2	3	4	5
3. Мотивацију чине “мали трикови“ или вештине наставника које ће да заинтересују ученике	1	2	3	4	5
4. Са мотивацијом се долази у школу, то је нешто са чиме деца долазе из породице	1	2	3	4	5

5. Основни задатак наставника је да реализује наставни програм, а не да се бави мотивисањем ученика за учење	1	2	3	4	5
6. Наставник не може да развија мотивацију за учење, јер је за то одговоран ученик	1	2	3	4	5
7. Отвореност наставника за новине (иновације) може да подстакне развој ученикове мотивације	1	2	3	4	5
8. Мотивација ученика је условљена, пре свега, садржајем који се учи на часу	1	2	3	4	5
9. Начин рада наставника на часу важан је за развој мотивације ученика	1	2	3	4	5
10. Ученици су мотивисани за учење када разумеју градиво	1	2	3	4	5
12. Спољашња мотивација је јача од унутрашње	1	2	3	4	5
13. Одушевљење новим сазнањима је интензивније и присутније на млађем школском узрасту у односу на старији школски узраст	1	2	3	4	5
На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће: 1- Уопште се не слажем 2- Углавном се не слажем 3- Нити се слажем нити се не слажем 4- Углавном се слажем 5- У потпуности се слажем	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
III					
1. Ученици су мотивисани за учење на часу	1	2	3	4	5
2. Ученици знају како се учи, организовани су и систематични	1	2	3	4	5
3. Ученици знају да планирају време за учење и постављају приоритете	1	2	3	4	5
4. Ученике је тешко заинтересовати за учење	1	2	3	4	5
5. Ученици су незаинтересовани за час и досадно им је	1	2	3	4	5
6. Ученици ремете дисциплину и не прате оно што наставник ради на часу	1	2	3	4	5
7. Ученици су заинтересовани за све друге активности ван школе, само не за учење у школи	1	2	3	4	5
8. Ученици долазе неспремни на час	1	2	3	4	5
9. Ученици су неодговорни и не желе да уче	1	2	3	4	5
10. Ученике углавном занима оцена коју ће добити	1	2	3	4	5

IV					
1. Начин школског оцењивања оцењивања урушава унутрашњу мотивацију	1	2	3	4	5
2. Ученици су склони да одлажу учење коликогод је то могуће	1	2	3	4	5
3. Учење се најчешће своди на учење лекција и препричавање	1	2	3	4	5
4. Сматрам да ученици нису навикнути да се удубљују у градиво и да размишљају	1	2	3	4	5
5. Ученици доживљавају учење као нешто одвојено од свакодневног живота	1	2	3	4	5
6. Ученици са подсмехом гледају на ученике који редовно уче	1	2	3	4	5
7. Ученици унапред одустају од учења јер немају јасан циљ и „пут“ сазнавања, откривања и решавања проблема у току учења	1	2	3	4	5
8. Када би родитељи више уважавали наставнике онда би ученици били заинтересовани за учење	1	2	3	4	5
9. Наставници недовољно подржавају нова и другачија искуства у настави	1	2	3	4	5
<p>На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће:</p> <p>5- Готово увек 4- Често 3- Повремено 2- Ретко 1- Не примењујем</p>	Готово увек	Често	Повремено	Веома ретко	Не примењујем
V					
1. Трудим се да ученицима објасним критеријуме на основу којих добијају оцене и шта треба да науче за коју оцену	5	4	3	2	1
2. Покушавам да детаљно објасним шта није било добро у одговору ученика	5	4	3	2	1
3. Користим сваку прилику да похвалим ученике и истакнем оно што је добро у њиховом раду	5	4	3	2	1
4. Награђујем радозналост и заинтересованост ученика за оно што се учи	5	4	3	2	1
5. Наводим примере из стварног живота и повезујем са градивом у школи	5	4	3	2	1
6. Дозвољавам да ученици сами бирају теме које ће самостално обрадити, као мали пројекат	5	4	3	2	1
7. Организујем различите садржаје за ученике који су незаинтересовани на часу (пружим им могућност да одгледају неки филм, одиграју	5	4	3	2	1

партију шаха, да прелистају часопис, да користе компјутер)					
8. Организујем истраживачки рад ученика у вези са наставним садржајима (извођење експеримената, рад у лабораторији или на терену, рад на тексту, посета институтима, архивама, галеријама и музејима, консултације, пројекти)	5	4	3	2	1
9. Организујем рад у групама на часу	5	4	3	2	1
10. Након читања неког текста или решавања задатка, подстичем ученике да постављају питања, изводе закључке и дискутују о проблему	5	4	3	2	1
11. Када ученици заврше рад на неком проблему/ задатку, подстичем их да размишљају о добрим и лошим странама решења које су применили	5	4	3	2	1
12. Подстичем ученике да испитују различите могућности и „експериментишу“	5	4	3	2	1
13. Подстичем ученике да на различите начине решавају проблеме, чак и ако на том путу праве грешке	5	4	3	2	1
14. Подстичем ученике да представљају и разрађују своје идеје на часу	5	4	3	2	1
15. Чак и кад је ученицима лакше да им понудим решење проблема, чекам да сами дођу до њега	5	4	3	2	1
16. Подстичем ученике да анализирају и дефинишу проблем	5	4	3	2	1
17. Користим елементе игре за обраду наставних садржаја	5	4	3	2	1
18. Углавном предајем јер немам времена за друге начине рада	5	4	3	2	1
19. Примењујем класично предавање на часу јер је, упркос свим иновацијама у настави, најбољи облик рада у основној школи	5	4	3	2	1
20. У настави инсистирам на понављању наставних садржаја јер је то најбољи начин да ученици нешто науче	5	4	3	2	1
21. Инсистирам да се ученици придржавају уџбеника и бележака са часа	5	4	3	2	1
22. Када обрађујем ново градиво не пружам ученицима прилику да разговарају о теми, јер морам да испредајем оно што треба да знају	5	4	3	2	1
23. На часовима немам времена да разговарам са ученицима о томе како су схватили градиво	5	4	3	2	1
24. На мојим часовима водим рачуна о томе да је ученицима све оно што радимо јасно и да разумеју градиво	5	4	3	2	1
25. Смишљам нове начине рада у настави	5	4	3	2	1

26. Испробавам нове идеје у настави заједно са другим наставницима	5	4	3	2	1
27. Подстичем ученике да се такмиче у учењу	5	4	3	2	1
28. Уважавам ученикова предзнања и различите начине учења	5	4	3	2	1
29. Указујем ученику на његове потенцијале и подстичем га да их развија	5	4	3	2	1
30. На сваком часу одвојим време за питања и додатна интересовања ученика	5	4	3	2	1
31. На мојим часовима трудим се да повежем градиво са областима и темама које интересују ученике	5	4	3	2	1
32. Када ученик наиђе на тешкоћу или препреку у раду, охрабрујем га да самостално пронађе начине како да се с тим избори	5	4	3	2	1
33. Показујем ученицима како да у градиву пронађу оно што ће учити са уживањем	5	4	3	2	1
VI					
<p>На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће:</p> <p>1- Уопште се не слажем 2- Углавном се не слажем 3- Нити се слажем нити се не слажем 4- Углавном се слажем 5- У потпуности се слажем</p>	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
1. Ентузијазам наставника и љубав према послу је најбитнија за развијање ученикове мотивације за учење	1	2	3	4	5
2. Наставник који зна да мотивише ученике пре свега уважава потребе и интересовања ученика и њихове различитости у начину учења и изражавања	1	2	3	4	5
3. Наставник који зна да мотивише ученике развија коректне односе са ученицима	1	2	3	4	5
4. За мотивацију је важно како наставник започиње час (на пример, постављањем питања, шалом, неком недоумицом...)	1	2	3	4	5
5. Наставник може ученике да заинтересује неким филмом, експериментом, да им прочита нешто блиско њиховом искуству	1	2	3	4	5
6. Мотивисање захтева што више огледа у којима ученици учествују	1	2	3	4	5
7. Да би наставник развијао мотивацију ученика треба да се детаљно припрема за час (материјал, садржај, примере, различите методе и технике	1	2	3	4	5

рада)					
8. Примена знања и научног је важна за подстицање ученикове мотивације	1	2	3	4	5
9. Да би ученике мотивисао наставник треба да објасни ученицима значај и смисао онога што уче	1	2	3	4	5
10. Тематско планирање у настави подстиче мотивацију за учење	1	2	3	4	5
11. Наставник мотивацију може подстицати дискусијом и постављањем питања на часу	1	2	3	4	5
12. Наставник мотивацију развија постављањем јасних циљева учења и захтева у настави	1	2	3	4	5
13. Заједничко истраживање ученика и наставника у различитим областима је добар начин мотивисања ученика	1	2	3	4	5
14. Лабораторијске вежбе, експерименти, мерење су добри начини мотивисања ученика	1	2	3	4	5
15. Примена групног рада у настави је добар начин мотивисања ученика	1	2	3	4	5
16. Добар начин мотивисања је давање прилике и могућности да сами ученици формулишу питања, организују групе, оцењују своје радове и одговоре на часу	1	2	3	4	5
17. Важно је да ученици сами постављају питања и проналазе, откривају одговоре на часу	1	2	3	4	5
18. Мотивисати ученике могуће је и намерним постављањем погрешне претпоставке како би их наставник навео на размишљање	1	2	3	4	5
19. Проблемски, истраживачки приступ у настави је природан пут сазнавања који развија мотивацију за учење	1	2	3	4	5
20. Примена хумора у настави може бити добар начин да се ученици мотивишу	1	2	3	4	5
21. Наставник треба да подстиче самосталне задатке што захтева од ученика одговорност, али и утиче на њихово самопоуздање	1	2	3	4	5
22. Код ученика је важно развијати навике и технике учења	1	2	3	4	5
23. Наставник треба да се бави примерима из учениковог искуства (где сте били, шта сте видели, колико се то разликује) и на тај начин подстиче њихову слободу мишљења	1	2	3	4	5
24. Наставник треба да је растерећен и концентрисан, да испробава разне вештине у настави	1	2	3	4	5
25. Наставник треба да помогне ученику да не одустане када наиђе на проблем и подржава га и када погреша	1	2	3	4	5
26. Важно је да наставник подржи ученика да напредује у односу на себе и свој претходни	1	2	3	4	5

результат,а не само у односу на другог ученика					
27. Да би мотивисао ученике наставник треба да развија сопствени увид у то како је час протекао и колико је био занимљив	1	2	3	4	5
28. Неопходно је да наставници критички преиспитују свој начин рада на часу и остављају простор за новине	1	2	3	4	5
29. Укљученост родитеља у наставу утиче на ученикову мотивацију за учење	1	2	3	4	5

<p>На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће:</p> <p>1- Уопште се не слажем 2- Углавном се слажем 3- Нити се слажем нити се не слажем 4- Углавном се слажем 5- У потпуности се слажем</p>	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
I					
1. Волим да учим	1	2	3	4	5
2. Постижем добар успех и активан сам на часу	1	2	3	4	5
3. Улажем велики труд у учење јер на тај начин постижем добар успех	1	2	3	4	5
4. Када волим неки предмет више сам томе посвећен и више га учим	1	2	3	4	5
5. Организован сам и знам да распоредим време за учење	1	2	3	4	5
6. Углавном сам добар друг и помажем другима, одговоран сам	1	2	3	4	5
7. Не волим да учим, не знам да организујем време за учење, немам радне навике, нисам ничем посвећен	1	2	3	4	5
8. Више сам заинтересован за све друге активности ван школе, само не за учење у школи	1	2	3	4	5
9. Поједини садржаји у школи су ми незанимљиви и немају пуно везе са оним што ме интересује	1	2	3	4	5
10. Не волим ученике који уче и заинтересовани су за наставу	1	2	3	4	5
11. На часу најчешће не пратим и не слушам наставника док говори	1	2	3	4	5
12. Учим само колико морам	1	2	3	4	5
13. Уживам да откривам нешто ново и решавам задатке	1	2	3	4	5

На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће: 1- Не примењују 2- Ретко 3- Повремено 4- Често 5- Готово увек	Готово увек	Често	Повремено	Веома ретко	Не примењују
II					
1. Учење у нашој школи своди се на препричавање и учење лекција	5	4	3	2	1
2. Наставници на часу подстичу ученике да сами дођу до одговора на питање	5	4	3	2	1
3. Наставници дају готова решења за постављени задатак или проблем	5	4	3	2	1
4. Наставници користе експерименте и лабораторијске вежбе кад год имају прилику за то	5	4	3	2	1
5. Да би нас подстакли да учимо наставници нам дозвољавају да и сами организујемо презентације и прикажемо их својим друговима у разреду	5	4	3	2	1
6. Наставници организују час тако што нас поделе у мање групе и дају нам задатке које треба заједнички да урадимо	5	4	3	2	1
7. Када радимо групно сваки ученик добије свој задатак и задужење од наставника	5	4	3	2	1
8. Наставници подржавају наше добре и необичне идеје за решење неког задатка	5	4	3	2	1
9. Наставници нам на часу постављају проблеме и задатке који нас подстичу да размишљамо	5	4	3	2	1
10. У овој школској години бавили смо се истраживачким радом (посматрали, анализирали, вршили огледе на терену или у лабораторији; посећивали архиве, институте, музеје, позоришта	5	4	3	2	1
11. Наставници разговарају са нама о томе како смо схватили градиво	5	4	3	2	1
12. Наставници нам дају корисне савете у вези са учењем градива и о томе како планирати и распоредити време за учење	5	4	3	2	1
13. Наставници подржавају склоности ученика за одређену област и подстичу нас да учествујемо у додатној настави, секцијама или другим активностима у школи	5	4	3	2	1
14. Наставници нас похваљују за успешан рад	5	4	3	2	1
15. Наставници праве занимљиве уводе у час тако					

што повезују различите теме и проширују лекцију	5	4	3	2	1
16. Наставници користе примере из живота	5	4	3	2	1
17. Час почиње питањем наставника о томе шта ми знамо о нечему из свакодневног живота	5	4	3	2	1
18. Наставници толеришу грешке ученика и труде се да му објасне шта није знао	5	4	3	2	1
19. Наставници користе хумор на часу	5	4	3	2	1
20. Наставници истичу шта је битно у лекцији како би ученицима олакшали учење	5	4	3	2	1
21. Наставници постављају питања, користе цртеже и илустрације, записују најважније на табли	5	4	3	2	1
22. Наставници инсистирају на повезивању градива из различитих предмета и области	5	4	3	2	1
23. Поједине предмете ученици уче уз помоћ интернета што наставници подржавају као додатни извор информација	5	4	3	2	1
24. Наставници уважавају ученикова предзнања и различите начине учења	5	4	3	2	1
25. Наставници поштују индивидуалне могућности ученика и у складу са тим дају задатке	5	4	3	2	1
26. Када ученик покаже иницијативу наставник увек изађе у сусрет потребама ученика и помогне му	5	4	3	2	1
27. Наставник се труди да ученицима објасни критеријуме на основу којих добијају оцене и шта треба да науче за коју оцену	5	4	3	2	1
На питања која следе одговарај заокруживањем само једног броја од 1 до 5, при чему је значење бројева следеће: 1- Уопште се не слажем 2- Углавном се не слажем 3- Нити се слажем нити се не слажем 4- Углавном се слажем 5- У потпуности се слажем	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
III					
1. Наставник треба да ученицима омогући активности на часу које се огледају у размени мишљења, одговарању на питања, дискутовању, јављању када нешто знаш	1	2	3	4	5
2. Наставник треба да наставу учини: динамичном, да показује занимљиве слике или илустрације, да објашњава догађаје из стварног живота, да омогући ученицима да повезују и постављају проблем, да постављају претпоставке и истражују их и потврђују	1	2	3	4	5

3. Наставник може да унапреди мотивацију тако што ће ученицима предочити последице незаинтересованости за учење и разговарати са ученицима о њиховој будућности и циљевима учења	1	2	3	4	5
4. Наставници треба стално да уносе нешто ново и другачије у наставу и учење	1	2	3	4	5
5. Да би заинтересовао ученике за учење наставник треба да је креативан	1	2	3	4	5
6. Ентузијазам наставника је неопходан за развијање мотивације ученика	1	2	3	4	5
7. Активност на часу и ангажовање ученика је најбоље на задацима који су осмишљени као мали пројекти	1	2	3	4	5
8. Ученик је укључен и мотивисан за учење када је активност занимљива	1	2	3	4	5
9. Ученик је укључен и мотивисан за учење када ужива у некој активности	1	2	3	4	5
10. Ученик је укључен и мотивисан за учење када је активност прожета хумором	1	2	3	4	5
11. Наставници треба да нас науче како да учимо и да нас упознају са различитим техникама учења	1	2	3	4	5
12. Да би заинтересовали ученике за активности на часу и за учење неопходно је да наставници постављају питања, а сами ученици долазе до одговора	1	2	3	4	5
13. Да би заинтересовао ученика за учење потребно је да наставник више времена посвети истраживању и експериментисању на часу	1	2	3	4	5
14. Да би наставник заинтересовао ученика за учење неопходно је омогућити ученицима да сами осмисле истраживање које би могли да реализују	1	2	3	4	5
14. Ученик боље научи градиво и више је заинтересован за учење када ради у групама и међусобно се договара око задатака	1	2	3	4	5
15. Наставник утиче на мотивацију начином на који предаје и начином на који ученицима представља значај свога предмета	1	2	3	4	5
16. Добро је да на часу наставник примењује необичне и нове начине рада јер нам то пружа могућност да испољимо креативност	1	2	3	4	5
17. Личност наставника и начин на који комуницира са ученицима пресудна је за мотивацију	1	2	3	4	5
18. Расположен, весео наставник који имају енергију и воли свој позив може да утиче на мотивацију ученика	1	2	3	4	5

PROLOG 3. VODIČ ZA FOKUS GRUPE I INDIVIDUALNI INTERVJU

Tabela 1: Vodič za fokus grupe i individualni intervju

1. Uvodne informacije i predstavljanje učesnika	15 min.
<p style="text-align: center;">SHVATANJE POJMA MOTIVACIJE I OPAŽANJE ZAINTERESOVANOSTI UČENIKA</p> <p>1. Kada se kaže motivacija šta vam pada na pamet? 1a. asocijacije</p> <p>2. Da li mislite da su učenici uglavnom zainteresovani za učenje? Ako mislite da jesu objasnite zašto, a ako mislite da nisu, opet, objasnite zašto? Kako prepoznajete nezainteresovanog učenika za učenje – opišite kakav je on, šta radi? Kako prepoznajete zainteresovanog učenika za učenje – opišite kakav je on šta radi?</p> <p>3. Pravljenje profila zainteresovanog/nezainteresovanog !</p>	30 min.
<p style="text-align: center;">STANJE I PROBLEMI MOTIVISANOSTI (ZAINTERESOVANOSTI) UČENIKA U NAŠOJ ŠKOLI</p> <p>1. Da li je teško zainteresovati učenike? Šta je teško i zašto – objasnite? UPISIVATI PREDNOSTI I NEDOSTATKE NA FLIP CHARTU!</p> <p>2. Da li uspevate da se bavite motivisanjem dece? Ako se ne bavite zašto se ne bavite? Ako se bavite kako se najčešće bavite? Koje su dobre strane tih načina koje ste izabrali? Gde su ograničenja načina za koje ste se opredelili kao za najbolje? Zašto? Za ovo pitanje iz literature ponuditi strategiju, a oni da daju šta su prednosti toga ili nedostaci. Da li su to probali, zašto ne?</p> <p>3. Po vašem mišljenju, kako učenici u našoj školi mogu da se zainteresuju za učenje? Kako bi trebalo da izgleda škola u kojoj bi učenici bili zainteresovani za učenje? Opišite. Šta bi u školi (nastavi) trebalo promeniti što bi podstaklo zainteresovanost učenika za učenje?</p> <p>4. Koje bi bile teškoće, a koje prednosti tih promena? Moderator piše prednosti i nedostatke! Kada bi se od sutra u školi tako radilo, da li bi to išlo glatko odnosno da li bi učenici i nastavnici takve promene lako prihvatili?</p> <p>5. Ko se sada bavi podsticanjem zainteresovanosti učenika u školi? Da li je moguće uticati na zainteresovanost učenika u školi? Da li mislite da nastavnici znaju kako da se bave podsticanjem učeničkog interesovanja za učenje?</p>	30 min.
<p>PREDLOZI ZA PODSTICANJE MOTIVISANOSTI (ZAINTERESOVANOSTI) UČENIKA U NAŠOJ ŠKOLI</p>	

<p>1. Opišite čas na kome bi se izvukao maksimum zainteresovanosti učenika. Kako?</p> <p>Opišite čas na kome su svi učenici zainteresovani? Šta bi trebalo da radi nastavnik, a šta učenici i kako? Dajte primer za čas istorije i fizike!</p> <p>2. Ko bi ubuduće trebalo da se uključi i pomogne podsticanje zainteresovanosti učenika za učenje?</p> <p>3. Šta bi roditelji trebalo da rade da podstaknu učenike da uče? A društvo?</p>	15 min.
<p style="text-align: center;">REZIME</p> <p>1. Svako od učesnika da navede jedan od mogućih načina motivisanja učenika!</p> <p>2. Šta biste izdvojili iz ove diskusije kao najvažnije za kraj?</p>	10-15 min.

Tabela 2: Osnovni deksriptivni pokazatelji za pojedinačne ajteme za nastavnike

Stavke	N	Min	Max	AS	SD
I.1. Za uspeh u učenju važna je radoznalost i zainteresovanost za učenje	152	2	5	4.49	.700
I.2. Motivacija je pracaena i emocijama, učenik oseća radost i oduševljenje kada nesto novo sazna	151	2	5	4.32	.71
I.3. Razvoj untrasnje motivacije za učenje cini osnovu zadovoljstva u radu i osnovu učenja i napredovanja učenika u nastavi	151	2	5	4.40	.70
I.4. Razvoj untrasnje motivacije za učenje podrazumeva neformalan odnos prema radu, otkrivanje novih nacina rada i kreativnost nastavnika	152	1	5	4.27	3.34
I.5. Podsticanje untrasnje motivacije utice na jacanje učenikovih sposobnosti i pozitivnu sliku o sebi	150	2	5	4.80	4.17
I.6. Visoka motivacija utice na nastavak obrazovanja učenika	151	2	5	4.50	.68
I.7. Untrasnja motivacija utice na učenikovo kreativno resavanje zadataka	150	1	5	4.36	.71
I.8. Untrasnja motivacija doprinosi vecoj odgovornosti, ulaganju napora i istrajnosti u situacijama učenja	152	1	5	4.30	.73
I.9. Razvijanje untrasnje motivacije doprinosi osamostaljivanju učenika u savladavanju brojnih izazova savremenog doba i jacanju učenikovih kompetencija	151	1	5	4.36	.74
I.10. Nedovoljna motivacija moze da utice na nedisciplinovana ponasanja koja remete nastavu i zivot u skoli	152	2	5	4.00	.91
II.1. Nastavnik moze da utice na motivaciju i da je razvija	152	2	5	4.20	.62
II.2. Licnost nastavnika je presudna u motivaciji	152	1	5	3.48	.91
II.3. Motivaciju cine mali trikovi ili vestine nastavnika koje ce da zainteresuju učenike	150	2	5	3.91	.75
II.4. Sa motivacijom se dolazi u skolu, to je nesto sa cime deca dolaze iz porodice	152	1	5	3.47	.95
II.5. Osnovni zadatak nastavnika je da realizuje nastavni program, a ne da se bavi motivisanjem učenika za učenje	152	1	5	2.10	.99
II.6. Nastavnik ne moze da razvija motivaciju za učenje, jer je za to odgovoran učenik	152	1	5	2.20	.89
II.7. Otvorenost nastavnika za novine (inovacije) moze da podstakne razvoj učenikove motivacije	152	1	5	4.06	.68

II.8.Motivacija učenika je uslovljena, pre svega, sadržajem koji se uči na času	151	1	5	3.31	.85
II.9.Nacin rada nastavnika na času vezan je za razvoj motivacije učenika	149	2	5	4.08	.65
II.10.Učenici su motivisani za učenje kada razumeju gradivo	152	1	5	4.06	.76
II.11.Spoljasnja motivacija je jaca od unutrasnje	151	1	5	2.97	.91
II.12.Oduševljenje novim saznanjima je intenzivnije i prisutnije na mladjem skolskom uzrastu u odnosu na stariji skolski uzrast	150	1	5	3.65	1.16
III.1.Učenici su motivisani za učenje na času	152	1	5	3.10	.81
III.2.Učenici znaju kako se uči, organizovani su i sistematični	152	1	5	2.65	.90
III.3.Učenici znaju da planiraju vreme za učenje i postavljaju prioritete	151	1	5	2.64	.93
III.4.Učenike je tesko zainteresovati za učenje	152	1	5	3.22	.93
III.5.Učenici su nezainteresovani za čas i dosadno im je	149	1	5	2.85	.93
III.6.Učenici remete disciplinu i ne prate ono što nastavnik radi na času	150	1	5	2.75	.92
III.7.Učenici su zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u skoli	151	1	5	2.84	.99
III.8.Učenici dolaze nespreni na čas	152	1	5	3.13	.91
III.9.Učenici su neodgovorni i ne žele da uče	151	1	5	2.60	.89
III.10.Učenike uglavnom zanima ocena koju će dobiti	151	1	5	4.17	.81
IV.1.Nacin skolskog ocenjivanja urusava unutrasnju motivaciju	151	1	5	3.07	1.03
IV.2.Učenici su skloni da odlazu učenje koliko god je to moguće	152	1	5	3.89	.95
IV.3.Učenje se najcesce svodi na učenje lekcija i prepicavanje	152	1	5	3.49	.98
IV.4.Smatram da učenici nisu naviknuti da se udubljuju u radivo i da razmisljaju	152	1	5	3.77	.93
IV.5.Učenici dozivljavaju učenje kao nesto odvojeno od svakodnevnog zivota	150	2	5	3.81	.81
IV.6.Učenici sa podsmehom gledaju na učenike koji redovno uče	151	1	5	3.45	1.07
IV.7.Učenici unapred odustaju od učenja jer nemaju jasan cilj i "put" saznavanja, otkrivanja i resavanja problema u toku učenja	152	1	5	3.16	.96
IV.8.Kada bi roditelji vise uvazavali nastavnike onda bi učenici bili zainteresovani za učenje	151	1	5	4.03	.92
IV.9.Nastavnici nedovoljno podrzavaju nova i drugacija iskustva u skoli	152	1	5	2.83	1.01
V.1.Trudim se da uenicima objasnim kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i sta treba da nauce	152	1	5	4.53	.82
V.2.Pokusavam da detaljno objasnim sta nije bilo dobro u odgovoru učenika	152	1	5	4.47	.76
V.3.Koristim svaku priliku da pohvalim učenike i istaknem ono sto je dobro u njihovom radu	152	1	5	4.62	.69
V.4.Nagrađujem radoznalost i zainteresovanost učenika za ono sto se uči	152	1	5	4.51	.75
V.5.Navodim primere iz stvarnog zivota i povezujem sa gradivom u skoli	152	1	5	4.49	.80
V.6.Dozvoljavam da učenici sami biraju teme koje će samostalno obraditi kao mali projekat	152	1	5	3.61	1.04

V.7.Organizujem razlicite sadrzaje za ucenike koji su nezainteresovani na casu (pruzim im mogucnost da odgledaju neki film, odigraju partiju saha, da prelistaju casopis, da koriste kompjuter)	152	1	5	2.91	1.23
V.8.Organizujem istrazivacki rad ucenika u vezi sa nastavnim sadrzajima (izviodjenjen eksperimenata, rad u laboratoriji ili na terenu, rad na tekstu, poseta institutima, arhivama, galerijama i muzejima, konsultacije, pšrojekti)	152	1	5	3.13	1.05
V.9.Organizujem rad u grupama na casu	152	1	5	3.64	.85
V.10.Nakon citanja nekog teksta ili resavanja zadatka, podsticem ucenike da postavljaju pitanja, izvode zakljucke i diskustuju o problemu	151	1	5	4.16	.89
V.11.Kada ucenici zavrse rada na nekom problemu/zadatku, podsticem ih da razmisljaju o dobrim i losim stranama resenja koje su primenili	151	1	5	3.98	.90
V.12.Podsticem ucenike da ispituju razlicite mogucnosti i eksperimentisu	150	1	5	3.83	.89
V.13.Podsticem ucenike da na razlicite nacine resavaju probleme, cak iako na tom putu prave greske	151	1	5	3.97	.88
V.14.Podsticem ucenike da predstavljaju i razradjuju svoje ideje na casu	151	1	5	3.99	.84
V.15.Cak i kada je ucenicima lakse da im ponudim resenje problema, cekam da sami dodju do njega	152	1	5	3.92	.89
V.16.Podsticem ucenike da analiziraju i definisu problem	152	1	5	4.05	.80
V.17.Koristim elemente igre za obradu nastavnih sadrzaja	151	1	5	3.54	.94
V.18.Uglavnom predajem jer nemam vremena za druge nacine rada	149	1	5	2.57	.95
V.19.Primenjujem klasicko predavanje na casu jer je, uprkos svim inovacijama u nastavi, najbolji oblik rada	151	1	5	2.87	1.05
V.20.U nastavi nsistiram na ponavljanju nastavnih sadrzaja jer je to najbolji nacin da ucenici nesto nauce	152	1	5	3.64	.95
V.21.Insistiram da se ucenici pridravaju udzbenika i belezaka sa casa	151	1	5	2.97	1.05
V.22.Kada obradjujem novo gradivo ne pruzam ucenicima priliku da razgovaraju o temi, jer moram da ispredajem ono sto treba da znaju	152	1	5	1.97	.97
V.23.Na casovima nemam vremena da razgovoram sa ucenicima o tome kako su shvatili gradivo	152	1	5	1.77	.91
V.24.Na mojim casovima vodim racuna o tome da je ucenicima sve ono sto radimo jasno i da razumeju gradivo	152	1	5	4.47	.93
V.25.Smisljam nove nacine rada u nastavi	152	1	5	3.86	.87
V.26.Isprobavam nove ideje u nastavi zajedno sa drugim nastavnicima	151	1	5	3.44	.99
V.27.Podsticem ucenike da se takmice u ucenju	152	1	5	3.39	1.04
V.28.Uvazavam ucenikova predznanja i razlicite nacine ucenja	152	1	5	4.32	.80
V.29.Ukazujem uceniku na njegove potencijale i podsticem ga da ih razvija	152	1	5	4.47	.80
V.30.Na svkom casu odvojim vreme za pitanja i dodatna interesovanja ucenika	152	1	5	3.98	.89
V.31.Na mojim casovima trudim se da povezem gradivo sa oblastima i temama koje interesuju ucenike	152	1	5	4.24	.86
V.32.Kada ucenik naidje na teskocu ili prepreku u radu, ohrabrujem ga da samostalno pronadje nacine kako da se s tim izbori	151	1	5	4.12	.86
V.33.Pokazujem ucenicima kako da ugradivu pronadju ono sto ce uciti sa uzivanjem	151	1	5	3.89	.88

VI.1.Entuzijizam nastavnika i ljubav prema poslu je najbitnija za razvijanje učenikove motivacije za učenje	151	1	5	3.77	.86
VI.2.Nastavnik koji zna da motivise učenike pre svega uzava potrebe i interesovanja učenika i njihove razlicitosti u nacinu ucenja i izrazavanja	151	1	5	4.13	.82
VI.3.Nastavnik koji zna da motivise učenike razvija korektene odnose sa uenicima	150	1	5	4.23	.80
VI.4.Za motivaciju je vazno kako nastavnik zapocinje cas (na primer, postavljanjem pitanja, salom, nekom nedoumicom...)	151	1	5	4.07	.85
VI.5.Nastavnik moze učenike da zainteresuje nekim filmom, eksperimentom, da im procita nesto blisko njihovom iskustvu	151	1	5	4.30	.73
VI.6.Motivisanje zahteva sto vise oglada u kojima učenici ucestvuju	151	1	5	3.85	.82
VI.7.Da bi nastavnik razvijao motivaciju učenika treba da se detaljno priprema za cas (materijal, sadrzaj, primere, razlicite metode i tehnike rada)	151	1	5	4.15	.90
VI.8.Primena znanja i naucenog je vazna za podsticanje učenikove motivacije	150	1	5	4.29	.74
VI.9.Da bi učenike motivisao nastavnik treba da objasni uenicima znacaj i smisao onoga sto uce	151	1	5	4.34	.74
VI.10.Tematsko planiranje u nastavi podstice motivaciju za učenje	151	1	5	3.85	.81
VI.11.Nastavnik motivaciju moze podsticati diskusijom i postavljanjem pitanja na casu	150	1	5	4.19	.75
VI.12.Nastavnik motivaciju razvija postavljanjem jasnih ciljeva i zahteva u nastavi	151	1	5	4.05	.88
VI.13.Zajednicko istrazivanje nastavnika i učenika je nacin motivisanja učenika	151	2	5	4.21	.76
VI.14.Laboratorijske vezbe, eksperimenti, merenje su dobri nacini motivisanja učenika	151	2	5	4.17	.77
VI.15.Primena grupnog rada u nastavi je dobar nacin motivisanja učenika	151	1	5	3.81	.87
VI.16.Dobar nacin motivisanja je davanje prilike i mogucnosti da sami učenici formulisu pitanja, organizuju grupe, ocenjuju svoje radove i odgovore na casu	151	1	5	3.99	.78
VI.17.Vazno je da sami učenici postavljaju pitanja i pronalaze, otkrivaju odgovore na casu	151	1	5	4.15	.74
VI.18.Motivisati učenike moguće je i namernim postavljanjem pogresne pretpostavke kako bi ih nastavnik naveo na razmisljanje	151	1	5	3.85	.89
VI.19.Problemski, istrazivacki pristup u nastavi je prirodan put saznavanja koji razvija motivaciju za učenje	151	2	5	4.08	.74
VI.20.Primena humora u nastavi je dobar nacin da se učenici motivisu	151	2	5	4.21	.77
VI.21.Nastavnik treba da podstice samostalne zadatke sto zahteva od učenika odgovornost, ali i uisce na njihovo samopouzdanje	151	2	5	4.16	.71
VI.22.Kod učenika je vazno razvijati navike i tehnike ucenja	150	1	5	4.39	.71
VI.23.Nastavnik treba da se bavi primerima iz učenikovog iskustva (gde ste bili, sta ste videli, koliko se to razlikuje) i na taj nacin podstice njihovu slobodu misljenja	150	1	5	4.41	.74
VI.24.Nastavnik treba da je rasterećen i koncetrisan, da ih isprobava razne vestine u nastavi	150	1	5	4.39	.74
VI.25.Nastavnik treba da pomogne učeniku da ne odustane kada naidje na problem i podrzava ga i kada pogresi	151	1	5	4.58	.70

VI.26. Vazno je da nastavnik podrži učenika da napreduje u odnosu na sebe i svoj prethodni rezultat, a ne samo u odnosu na drugog učenika	152	1	5	4.63	.72
VI.27. Da bi motivisao učenike nastavnik treba da razvija sopstveni uvid u to kako je čas protekao i koliko je bio zanimljiv	152	1	5	4.32	.78
VI.28. Neophodno je da nastavnici kritički preispitaju svoj način rada na času i ostavljaju prostor za novine	152	1	5	4.35	.74
VI.29. Uključenost roditelja u nastavu utiče na učenikovu motivaciju za učenje	152	1	5	3.65	1.07

Tabela 3: Testiranje značajnosti razlika faktorskih skorova od teorijske prosečne vrednosti

Faktorski skorovi	t	df	sig.
FA1 Postupci značajni za razvijanje motivacije	29,96	151	,000
FA2 Stepen motivisanosti učenika i razlozi nemotivisanosti	5,46	151	,000
FA3 Podsticanje autonomije učenika tokom aktivnosti na času	20,95	151	,000
FA4 Klasičan rad nastavnika na času usmeren na predavanje	-10,52	151	,000
FA5 Usmerenost nastavnika na potrebe učenika i uspešno učenje	29,67	151	,000
FA6 Povezanost motivacije za učenje i ponašanja na koja utiče motivacija	32,44	151	,000
FA7 Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje	15,18	151	,000
FA8 Ličnost nastavnika kao presudna za razvijanje motivacije za učenje	13,40	151	,000
FA9 Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije	6,65	151	,000
FA10 Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika	-,44	151	,660

* Test vrednost: 3

Tabela 4: Razlike prema polu nastavnika u izraženosti faktorskih skorova na dimenzijama nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi

Faktori stavova nastavnika		N	Mean	Std. Deviation	F	df	Sig.																												
FA1 Nastavnička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika	Muski	29	4,2510	,46840	,22	1,151	,640																												
	Zenski	123	4,2026	,50676				FA2 Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika	Muski	29	3,1480	,55257	1,23	1,151	,268	Zenski	123	3,2796	,57880	FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	Muski	29	3,9814	,78662	,16	1,151	,688	Zenski	123	4,0316	,55242	FA4 Ponašanja nastavnika koja ne	Muski	29	2,3540
FA2 Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanosti učenika	Muski	29	3,1480	,55257	1,23	1,151	,268																												
	Zenski	123	3,2796	,57880				FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	Muski	29	3,9814	,78662	,16	1,151	,688	Zenski	123	4,0316	,55242	FA4 Ponašanja nastavnika koja ne	Muski	29	2,3540	,48267	12,08	1,151	,001								
FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	Muski	29	3,9814	,78662	,16	1,151	,688																												
	Zenski	123	4,0316	,55242				FA4 Ponašanja nastavnika koja ne	Muski	29	2,3540	,48267	12,08	1,151	,001																				
FA4 Ponašanja nastavnika koja ne	Muski	29	2,3540	,48267	12,08	1,151	,001																												

podstiču razvoj učeničke motivacije za učenje: usmerenost na tradicionalnu pedagogiju i odsustvo fleksibilnosti	Zenski	123	2,6703	,43067			
FA5 Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje	Muski	29	4,3736	,63878	,00	1,151	,970
	Zenski	123	4,3780	,55813			
FA6 Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje	Muski	29	4,3448	,50961	2,34	1,151	,128
	Zenski	123	4,1984	,45277			
FA7 Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer	Muski	29	3,8276	,65841	,00	1,151	,967
	Zenski	123	3,8333	,68253			
FA8 Uverenje o ličnosti nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje	Muski	29	3,6466	,41917	1,51	1,151	,222
	Zenski	123	3,5199	,51644			
FA9 Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije	Muski	29	3,4138	,72048	,41	1,151	,524
	Zenski	123	3,3293	,62094			
FA10 Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika	Muski	29	2,8966	,57677	1,02	1,151	,314
	Zenski	123	3,0020	,48784			

Tabela 5: Razlike prema polu nastavnika u izraženosti faktorskih skorova na dimenzijama nastavničkih stavova o značaju, prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi (faktorska analiza drugog reda)

FA3 Razlozi nemotivisanosti učenika i tradicionalni pristup nastavi	Pol	N	Mean	Std. Deviation	F	df	Sig.
	Muški	29	2.7510	.41079	7.014	1	.009
	Ženski	123	2.9749	.40938			
	Ukupno	152	2.9322	.41773			

Tabela 6: Stavovi nastavnika o značaju prirodi i podsticanju učeničke motivacije za učenje u školi i razlike u obrazovanju nastavnika

		N	Mean	Std. Deviation	F	df	Sig.
FA1 Nastavnička	Visa skola	10	4,4571	,18808			
	fakultet	112	4,2356	,51207			

uverenja o postupcima za razvijanje motivacije kod učenika	specijalizacija/master/magistratura	30	4,0414	,47591	3,18	2, 151	,044
FA2 Percepcije stepena motivisanosti i uverenja o razlozima nemotivisanost i učenika	Visa skola	10	3,1448	,58273	,39	2, 151	,678
	fakultet	112	3,2778	,54108			
	specijalizacija/master/magistratura	30	3,2037	,69517			
FA3 Podsticanje učeničke autonomije, inicijative i problemskog pristupa nastavi	Visa skola	10	4,1714	,46193	1,41	2, 151	,249
	fakultet	112	4,0496	,56202			
	specijalizacija/master/magistratura	30	3,8690	,75711			
FA4 Ponašanja nastavnika koja ne podstiču razvoj učeničke motivacije za učenje: usmerenost na tradicionalnu pedagogiju i odsustvo fleksibilnosti	Visa skola	10	2,6700	,49001	1,05	2, 151	,353
	fakultet	112	2,6332	,42438			
	specijalizacija/master/magistratura	30	2,5033	,55428			
FA5 Ponašanja nastavnika usmerena na potrebe učenika i uspešno učenje	Visa skola	10	4,4667	,33148	,14	2, 151	,867
	fakultet	112	4,3750	,58231			
	specijalizacija/master/magistratura	30	4,3556	,60764			
FA6 Uverenja o značaju motivacije za učenje i ponašanja značajna za nastavu i učenje	Visa skola	10	4,3400	,40056	,51	2, 151	,604
	fakultet	112	4,2308	,47630			
	specijalizacija/master/magistratura	30	4,1717	,45252			
FA7 Podsticanje unutrašnje motivacije za učenje: ukazivanje na vrednost gradiva i lični primer	Visa skola	10	4,2000	,53748	1,67	2, 151	,193
	fakultet	112	3,8170	,68113			
	specijalizacija/master/magistratura	30	3,7667	,67891			
FA8 Uverenje o ličnosti	Visa skola	10	3,8800	,28597			
	fakultet	112	3,5143	,50957			

nastavnika kao presudnoj za razvijanje motivacije za učenje					2,50	2, 151	,086
	specijalizacija/master/magistratura	30	3,5433	,49301			
FA9 Podsticanje ograničene autonomije učenika i postojeće motivacije	Visa skola	10	3,6000	,51640	1,02	2, 151	,363
	fakultet	112	3,3438	,59665			
	specijalizacija/master/magistratura	30	3,2667	,80925			
FA10 Odnos nastavnika prema ometajućim faktorima koji utiču na motivaciju učenika	Visa skola	10	2,9250	,64603	3,21	2, 151	,043
	fakultet	112	3,0402	,46297			
	specijalizacija/master/magistratura	30	2,7833	,57135			

Tabela 7: Osnovni deskriptivni pokazatelji za pojedinačne ajteme za učenike

Stavke	N	Min	Max	AS	SD
1-1 Volim da učim	164	1	5	2,68	1,12
1-2 Postižem dobar uspeh i aktivan sam na času	165	1	5	3,61	,91
1-3 Ulažem veliki trud u učenje jer na taj način postižem dobar uspeh	165	1	5	3,49	1,06
1-4 Kada volim neki predmet više sam tome posvećen i više ga učim	164	1	5	4,40	,92
1-5 Organizovan sam i znam da rasporedim vreme za učenje	165	1	5	3,39	1,12
1-6 Uglavnom sam dobar drug i pomažem drugima, odgovoran sam	165	2	5	4,27	,77
1-7 Ne volim da učim, ne znam da organizujem vreme za učenje, nemam radne navike, nisam ničim posvećen	165	1	5	1,72	,96
1-8 Više sam zainteresovan za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi	164	1	5	2,93	1,19
1-9 Pojedini sadržaji u školi su mi nezanimljivi i nemaju puno veze sa onim što me interesuje	165	1	5	3,87	1,14
1-10 Ne volim učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu	164	1	5	1,51	,88
1-11 Na času najčešće ne pratim i ne slušam nastavnika	163	1	4	1,77	,92

1-12 Učim samo koliko moram	165	1	5	3,23	1,30
1-13 Uživam da otkrivam nešto novo i rešavam zadatke	165	1	5	3,01	1,10
2-1 Učenje u našoj školi svodi se na prepričavanje i učenje lekcija	165	1	33	3,74	3,39
2-2 Nastavnici na času podstiču učenike da sami dodju do odgovora na pitanje	163	1	5	3,56	,94
2-3 Nastavnici daju gotova rešenja za postavljeni zadatak ili problem	165	1	5	2,44	1,01
2-4 Nastavnici koriste eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku	165	1	5	2,44	1,21
2-5 Da bi nas podstakli da učimo nastavnici nam dozvoljavaju da i sami organizujemo prezentacije i prikazemo ih svojim drugovima u razredu	165	1	5	3,88	,92
2-6 Nastavnici organizuju čas tako što nas podele u grupe	165	1	5	2,85	,89
2-7 Kada radimo grupno svaki učenik dobije svoj zadatak i zaduženje od nastavnika	165	1	5	2,75	1,25
2-8 Nastavnici podržavaju naše dobre i neobične ideje za rešenje nekog zadatka	162	1	5	3,07	1,17
2-9 Nastavnici nam na času postavljaju probleme i zadatke koji nas podstiču da razmišljamo	165	1	5	3,47	1,04
2-10 U ovoj školskoj godini bavili smo se istraživačkim radom (posmatrali, analizirali, vršili oglede na terenu ili u laboratoriji; posećivali arhive, insitute, muzeje, pozorišta)	165	1	5	2,03	1,01
2-11 Nastavnici razgovaraju sa nama o tome kako smo shvatili gradivo	165	1	5	3,27	1,00
2-12 Nastavnici nam daju korisne savete u vezi sa učenjem gradiva i o tome kako planirati i rasporediti vreme za učenje	165	1	5	3,06	1,19
2-13 Nastavnici podržavaju skolnosti učenika za određenu oblast i podstiču nas da učestvujemo u dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u	165	1	5	3,43	1,11

školi					
2-14 Nastavnici nas pohvaljuju za uspešan rad	165	1	5	3,95	1,11
2-15 Nastavnici prave zanimljive uvode u čas tako što povezuju različite teme i proširuju lekciju	165	1	5	2,90	1,07
2-16 Nastavnici koriste primere iz života	165	1	5	3,55	1,10
2-17 Čas pocinje pitanjem nastavnika o tome šta mi znamo o nečemu iz svakodnevnog života	162	1	5	2,57	1,21
2-18 Nastavnici tolerišu greške učenika i trude se da mu objasne šta nije znao	164	1	5	3,32	1,14
2-19 Nastavnici koriste humor na času	164	1	5	3,29	1,04
2-20 Nastavnici ističu šta je bitno u lekciji kako bi učenicima olakšali učenje	163	1	5	3,64	1,06
2-21 Nastavnici postavljaju pitanja, koriste crteže i ilustracije, zapisuju najvažnije na tabli	164	1	5	3,61	1,17
2-22 Nastavnici insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti	164	1	5	3,48	,97
2-23 Pojedine predmete učenici uče uz pomoć interneta što nastavnici podržavaju kao dodatni izvor informacija	165	1	5	3,20	1,16
2-24 Nastavnici uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja	165	1	5	3,38	1,13
2-25 Nastavnici postuju individualne mogućnosti učenika i u skladu sa tim daju zadatke	165	1	5	2,96	1,27
2-26 Kada učenik pokaže inicijativu nastavnik uvek izađe u susret potrebama učenika i pomogne mu	165	1	5	3,35	1,12
2-27 Nastavnik se trudi da učenicima objasni kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče za koju ocenu	165	1	5	3,65	1,18
3-1 Nastavnik treba da učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš	165	1	5	4,18	,94

3-2 Nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju	165	1	5	4,38	,92
3-3 Nastavnik može da unapredi motivaciju tako što će učenicima predočiti posledice nezainteresovanosti za učenje i razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja	165	1	5	3,50	1,06
3-4 Nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje	165	1	5	3,80	1,01
3-5 Da bi zainteresovao učenike za učenje nastavnik treba da je kreativan	165	1	5	4,13	1,00
3-6 Entuzijazam nastavnika je neophodan za razvijanje motivacije učenika	165	1	5	3,81	1,00
3-7 Aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti	164	1	5	3,73	1,05
3-8 Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost zanimljiva	165	2	5	4,30	,84
3-9 Učenik je uključen i motivisan za učenje kada uživa u nekoj aktivnosti	163	1	5	4,34	,88
3-10 Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost prožeta humorom	164	2	5	4,15	,95
3-11 Nastavnici treba da nas nauče kako da učimo i da nas upoznaju sa različitim tehnikama učenja	165	2	5	4,25	,88
3-12 Da bi zainteresovali učenike za aktivnosti na času i za učenje neophodno je da nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora	165	1	5	3,61	1,06
3-13 Da bi zainteresovao učenika za učenje potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času	164	1	5	3,78	1,05

3-14 Da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju	164	1	5	3,55	1,10
3-15 Učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka	165	1	5	3,75	1,20
3-16 Nastavnik utiče na motivaciju načinom na koji predaje i načinom na koji učenicima predstavlja značaj svoga predmeta	165	1	5	3,90	1,04
3-17 Dobro je da na času nastavnik primenjuje neobične i nove načine rada jer nam to pruža mogućnost da ispoljimo kreativnost	165	1	5	3,88	,95
3-18 Ličnost nastavnika i način na koji komunicira sa učenicima presudna je za motivaciju	164	1	5	4,07	,93
3-19 Raspoložen, veseo nastavnik koji ima energiju i voli svoj poziv može da utiče na motivaciju učenika	165	1	5	4,34	,97

Tabela 8: Pouzdanost pojedinačnih ajtema za učenike

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1-1 Volim da učim	205,44	584,192	,338	,887
1-2 Postižem dobar uspeh i aktivan sam na času	204,54	594,463	,168	,889
1-3 Ulažem veliki trud u učenje jer na taj način postižem dobar uspeh	204,61	587,118	,295	,888
1-4 Kada volim neki predmet više sam tome posvećen i više ga učim	203,75	594,829	,160	,889
1-5 Organizovan sam i znam da rasporedim vreme za učenje	204,73	582,768	,341	,887
1-6 Uglavnom sam dobar drug i pomazem drugima, odgovoran sam	203,89	591,420	,290	,888

1-7 Ne volim da učim, ne znam da organizujem vreme za učenje, nemam radne navike, nisam ničim posvećen	203,85	588,169	,298	,888
1-8 Više sam zainteresovan za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi	205,24	616,254	-,264	,894
1-9 Pojedini sadržaji u školi su mi nezanimljivi i nemaju puno veze sa onim što me interesuje	206,01	590,085	,222	,889
1-10 Ne volim učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu	203,63	593,711	,204	,889
1-11 Na času najčešće ne pratim i ne slušam nastavnika	203,91	584,878	,380	,887
1-12 Učim samo koliko moram	204,89	624,677	-,367	,897
1-13 Uživam da otkrivam nešto novo i rešavam zadatke	205,09	589,672	,242	,888
2-1 Učenje u našoj školi svodi se na prepričavanje i učenje lekcija	204,35	563,221	,154	904
2-2 Nastavnici na času podstiču učenike da sami dodju do odgovora na pitanje	204,56	583,114	,416	,887
2-3 Nastavnici daju gotova rešenja za postavljene zadatke ili probleme	205,73	597,247	,095	,890
2-4 Nastavnici koriste eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku	205,64	574,133	,455	,886
2-5 Da bi nas podstakli da učimo nastavnici nam dozvoljavaju da i sami organizujemo prezentacije i prikazemo ih svojim drugovima u razredu	204,24	586,155	,358	,887
2-6 Nastavnici organizuju čas tako to nas podele	205,23	591,116	,256	,888
2-7 Kada radimo grupno svaki učenik dobije svoj zadatak i zaduženje od nastavnika	205,35	580,994	,329	,887
2-8 Nastavnici podržavaju naše dobre i neobične ideje za rešenje nekog zadatka	205,07	568,534	,618	,884
2-9 Nastavnici nam na času postavljaju probleme i zadatke koji nas podstiču da razmišljamo	204,66	581,076	,438	,886
2-10 U ovoj školskoj godini bavili smo se istraživačkim radom (posmatrali, analizirali, vršili oglede na terenu ili u laboratoriji; posećivali arhive, insitute, muzeje, pozorišta)	206,11	585,845	,338	,887

2-11 Nastavnici razgovaraju sa nama o tome kako smo shvatili gradivo	204,87	578,925	,496	,886
2-12 Nastavnici nam daju korisne savete u vezi sa učenjem gradiva i o tome kako planirati i rasporediti vreme za učenje	205,06	573,237	,503	,885
2-13 Nastavnici podržavaju skolnosti učenika za određenu oblast i podstiču nas da učestvujemo u dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u školi	204,75	574,105	,521	,885
2-14 Nastavnici nas pohvaljuju za uspešan rad	204,20	579,511	,416	,886
2-15 Nastavnici prave zanimljive uvode u čas tako što povezuju različite teme i proširuju lekciju	205,25	578,503	,467	,886
2-16 Nastavnici koriste primere iz života	204,59	576,825	,491	,886
2-17 Čas počinje pitanjem nastavnika o tome šta mi znamo o nečemu iz svakodnevnog života	205,48	582,308	,335	,887
2-18 Nastavnici tolerišu greške učenika i trude se da mu objasne šta nije znao	204,80	584,642	,317	,888
2-19 Nastavnici koriste humor na času	204,85	583,914	,359	,887
2-20 Nastavnici ističu sta je bitno u lekciji kako bi učenicima olakšali učenje	204,53	578,180	,473	,886
2-21 Nastavnici postavljaju pitanja, koriste crteže i ilustracije, zapisuju najvažnije na tabli	204,55	580,037	,386	,887
2-22 Nastavnici insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti	204,68	580,987	,455	,886
2-23 Pojedine predmete učenici uče uz pomoć interneta što nastavnici podržavaju kao dodatni izvor informacija	204,95	573,849	,486	,885
2-24 Nastavnici uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja	204,82	581,853	,369	,887
2-25 Nastavnici poštuju individualne mogućnosti učenika i u skladu sa tim daju zadatke	205,26	577,159	,411	,886
2-26 Kada učenik pokaže inicijativu nastavnik uvek izađe u susret potrebama učenika i pomogne mu	204,79	571,856	,558	,885

2-27 Nastavnik se trudi da učenicima objasni kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče za koju ocenu	204,52	574,336	,470	,886
3-1 Nastavnik treba da učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nesto znaš	203,96	587,112	,323	,888
3-2 Nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnijom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju	203,80	586,504	,342	,887
3-3 Nastavnik može da unapredi motivaciju tako što će učenicima predočiti posledice nezainteresovanosti za učenje i razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja	204,62	582,464	,401	,887
3-4 Nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje	204,30	584,298	,370	,887
3-5 Da bi zainteresovao učenike za učenje nastavnik treba da je kreativan	204,01	587,156	,314	,888
3-6 Entuzijazam nastavnika je neophodan za razvijanje motivacije učenika	204,32	580,135	,452	,886
3-7 Aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti	204,34	574,693	,538	,885
3-8 Učenik je uključen i motivisan za učenje kada aktivnost zanimljiva	203,84	585,810	,390	,887
3-9 Učenik je uključen i motivisan za učenje kada uživa u nekoj aktivnosti	203,78	581,860	,475	,886
3-10 Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost prožeta humorom	203,99	591,035	,235	,888
3-11 Nastavnici treba da nas nauče kako da učimo i da nas upoznajemo sa različitim tehnikama učenja	203,87	585,081	,392	,887

3-12 Da bi zainteresovali učenike za aktivnosti na času i za učenje neophodno je da nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora	204,49	574,252	,568	,885
3-13 Da bi zainteresovao učenika za učenje potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času	204,30	585,688	,315	,888
3-14 Da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju	204,58	584,260	,320	,888
3-15 Učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka	204,40	580,767	,356	,887
3-16 Nastavnik utiče na motivaciju načinom na koji predaje i načinom na koji učenicima predstavlja značaj svoga predmeta	204,22	577,917	,497	,886
3-17 Dobro je da na času nastavnik primenjuje neobične i nove načine rada jer nam to pruža mogućnost da ispoljimo kreativnost	204,22	581,803	,451	,886
3-18 Ličnost nastavnika i način na koji komunicira sa učenicima presudna je za motivaciju	204,06	583,989	,393	,887
3-19 Raspoložen, veseo nastavnik koji ima energiju i voli svoj poziv može da utiče na motivaciju učenika	203,79	581,189	,438	,886

Tabela 9: Izraženost faktorskih skorova

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
FA1 <i>Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi</i>	3,155	164	,002	,15546	,0582	,2528
FA2 <i>Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji</i>	23,165	164	,000	1,05356	,9638	1,1434
FA3 <i>Stepen motivisanosti učenika</i>	5,168	164	,000	,26633	,1646	,3681
FA4 <i>Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika</i>	4,688	164	,000	,33485	,1938	,4759
FA5 <i>Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje</i>	10,301	164	,000	,66111	,5344	,7878
FA6 <i>Svojstva učenika i karakteristike nastave</i>	13,508	164	,000	,55960	,4778	,6414
Fa7 <i>Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih</i>	-,855	164	,394	-,04545	-,1504	,0595
FA8 <i>Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu</i>	,652	164	,516	,09091	-,1845	,3664

Tabela 10: Faktori učeničkih procena, uspeh učenika i obrazovanje roditelja

Correlations				
		Uspeh učenika na kraju prethodne školske godine	Stručna sprema majke	Stručna sprema oca
FA1 Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi	Pearson Correlation	-,106	-,192*	-,200*
	Sig. (2-tailed)	,182	,014	,011
	N	160	161	160
FA2 Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji	Pearson Correlation	,292**	,263**	,140
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,077
	N	160	161	160
FA3 Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)	Pearson Correlation	,304**	,147	,069
	Sig. (2-tailed)	,000	,063	,385
	N	160	161	160
FA4 Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika	Pearson Correlation	-,040	-,183*	-,167*
	Sig. (2-tailed)	,615	,020	,035
	N	160	161	160
FA5 Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove	Pearson Correlation	,065	,015	-,025

<i>motivacije za učenje</i>	Sig. (2-tailed)	,417	,851	,756
	N	160	161	160
<i>FA6 Svojstva učenika i karakteristike nastave</i>	Pearson Correlation	-,025	-,156*	-,096
	Sig. (2-tailed)	,758	,048	,229
	N	160	161	160
<i>FA7 Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih</i>	Pearson Correlation	,010	,038	,025
	Sig. (2-tailed)	,897	,631	,752
	N	160	161	160
<i>FA8 Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu</i>	Pearson Correlation	-,010	-,009	-,025
	Sig. (2-tailed)	,903	,911	,752
	N	160	161	160

Tabela 11: Faktori učeničkih procena i pol učenika

Faktori		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
						Lower Bound	Upper Bound		
FA1 Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi	muški	89	3,1108	,61253	,06493	2,9818	3,2399	1,72	4,37
	ženski	76	3,2077	,65648	,07530	3,0577	3,3577	1,47	4,47
	Ukupno	165	3,1555	,63305	,04928	3,0582	3,2528	1,47	4,47
FA2 Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji	muški	89	3,9838	,60485	,06411	3,8564	4,1112	2,60	5,00
	ženski	76	4,1353	,55185	,06330	4,0092	4,2614	2,93	5,00
	Ukupno	165	4,0536	,58422	,04548	3,9638	4,1434	2,60	5,00
FA3 Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovano st učenika za učenje)	muški	89	3,2623	,62850	,06662	3,1299	3,3947	2,00	5,00
	ženski	76	3,2711	,70329	,08067	3,1103	3,4318	1,70	5,00
	Ukupno	165	3,2663	,66195	,05153	3,1646	3,3681	1,70	5,00
FA4 Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika	muški	89	3,2612	,89578	,09495	3,0725	3,4499	1,50	5,00
	ženski	76	3,4211	,94093	,10793	3,2060	3,6361	1,50	5,00
	Ukupno	165	3,3348	,91752	,07143	3,1938	3,4759	1,50	5,00
FA5 Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje	muški	89	3,6479	,78483	,08319	3,4826	3,8133	1,00	5,00
	ženski	76	3,6765	,87347	,10019	3,4769	3,8761	1,25	5,00
	Ukupno	165	3,6611	,82440	,06418	3,5344	3,7878	1,00	5,00
FA6 Svojstva učenika i karakteristike nastave	muški	89	3,5431	,50348	,05337	3,4370	3,6491	2,33	4,67
	ženski	76	3,5789	,56665	,06500	3,4495	3,7084	2,00	4,67
	Ukupno	165	3,5596	,53215	,04143	3,4778	3,6414	2,00	4,67
FA7 Zainteresovano st učenika i prihvaćenost od strane drugih	muški	89	3,0337	,62522	,06627	2,9020	3,1654	1,00	5,00
	ženski	76	2,8618	,73756	,08460	2,6933	3,0304	1,00	4,50
	Ukupno	165	2,9545	,68258	,05314	2,8496	3,0595	1,00	5,00
FA8 Postupci nastavnika	muški	89	2,9775	,63920	,06776	2,8429	3,1122	1,50	5,00
	ženski	76	3,2237	2,55133	,29266	2,6407	3,8067	1,00	18,00

<i>usmereni na tradicionalnu nastavu</i>	Ukupno	165	3,0909	1,79198	,13951	2,8155	3,3664	1,00	18,00
--	--------	-----	--------	---------	--------	--------	--------	------	-------

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
FA1 <i>Učenička uverenja o postupcima za razvijanje motivacije u nastavi</i>	Between Groups	,385	1	,385	,960	,329
	Within Groups	65,339	163	,401		
	Total	65,723	164			
FA2 <i>Učenička uverenja usmerena na razvijanje unutrašnje motivacije, zanimljive i dinamične nastave, aktivnosti i sadržaji</i>	Between Groups	,941	1	,941	2,786	,097
	Within Groups	55,035	163	,338		
	Total	55,976	164			
FA3 <i>Stepen motivisanosti učenika (Zainteresovanost učenika za učenje)</i>	Between Groups	,003	1	,003	,007	,933
	Within Groups	71,858	163	,441		
	Total	71,861	164			
FA4 <i>Uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i usklađivanje sa zahtevima nastavnika</i>	Between Groups	1,047	1	1,047	1,246	,266
	Within Groups	137,015	163	,841		
	Total	138,062	164			
FA5 <i>Istraživački pristup nastavi kao način razvijanja učenikove motivacije za učenje</i>	Between Groups	,034	1	,034	,049	,825
	Within Groups	111,427	163	,684		
	Total	111,460	164			
FA6 <i>Svojstva učenika i karakteristike nastave</i>	Between Groups	,053	1	,053	,185	,667
	Within Groups	46,389	163	,285		
	Total	46,442	164			
FA7 <i>Zainteresovanost učenika i prihvaćenost od strane drugih</i>	Between Groups	1,211	1	1,211	2,625	,107
	Within Groups	75,198	163	,461		
	Total	76,409	164			
FA8 <i>Postupci nastavnika usmereni na tradicionalnu nastavu</i>	Between Groups	2,484	1	2,484	,772	,381
	Within Groups	524,152	163	3,216		
	Total	526,636	164			

Tabela 12: Stepen motivisanosti učenika

Kategorija	Učenici	Nastavnici
p1 Zainteresovanost za učenje	Volim da učim Postižem dobar uspeh i aktivan sam na času Ulažem veliki trud u učenje jer na taj način postižem dobar uspeh Kada volim neki predmet više sam tome posvećen i više ga učim Uglavnom sam dobar drug i pomažem drugima, odgovoran sam Uživam da otkrivam nešto novo i rešavam zadatke	Učenici su motivisani za učenje na času
p2 Organizovanost i planiranje učenja	Organizovan sam i znam da rasporedim vreme za učenje Ne volim da učim, ne znam da organizujem vreme za učenje, nemam radne navike, nisam ničemu posvećen Ne volim učenike koji uče i zainteresovani su za nastavu	Učenici znaju kako se uči, organizovani su i sistematični Učenici znaju da planiraju vreme za učenje i postavljaju prioritete Učenici sa podsmehom gledaju na učenike koji redovno uče
p3 Praćenje na času	Na času najčešće ne pratim i ne slušam nastavnika dok govori	Učenici remete disciplinu i ne prate ono što nastavnik radi na času
p4 Zainteresovanost za druge aktivnosti van škole	Više sam zainteresovan za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi	Učenici su zainteresovani za sve druge aktivnosti van škole, samo ne za učenje u školi Učenici dolaze nespreni na čas Učenici su neodgovorni i ne žele da uče Učenici su skloni da odlažu učenje kolikogod je to moguće Smatram da učenici nisu naviknuti da se udubljuju u gradivo i da razmišljaju
p5 Zanimljivost sadržaja u nastavi	Pojedini sadržaji u školi su mi nezanimljivi i nemaju puno veze sa onim što me interesuje	Učenici su nezainteresovani za čas i dosadno im je - Učenici doživljavaju učenje kao nešto odvojeno od svakodnevnog života - Učenici unapred odustaju od učenja jer nemaju jasan cilj i „put“ saznavanja, otkrivanja i rešavanja problema u toku učenja - Nastavnici nedovoljno podržavaju nova i drugačija iskustva u nastavi
p6 Učenje za ocenu	Učim samo koliko moram	Učenike je teško zainteresovati za učenje Učenike uglavnom zanima ocena koju će dobiti Način školskog ocenjivanja urušava unutrašnju motivaciju

Tabela 13: Postupci koje primenjuju nastavnici u praksi (aktuelni postupci)

Kategorije	Učenici	Nastavnici
P7 Usmerenost na prepričavanje i učenje lekcija	Učenje u našoj školi svodi se na prepričavanje i učenje lekcija	Učenje se najčešće svodi na učenje lekcija i prepričavanje Uglavnom predajem jer nemam vremena za druge načine rada Primenjujem klasično predavanje na času jer je, uprkos svim inovacijama u nastavi, najbolji oblik rada u osnovnoj školi
p8 Vođenje učenja, podsticanje autonomije	Nastavnici na času podstiču učenike da sami dođu do odgovora na pitanje	Čak i kada je učenicima lakše da im ponudim rešenje problema čekam da sami dođu do njega Podstičem učenike da analiziraju i definišu problem Kada učenik naiđe na teškoću ili prepreku u radu, ohrabrujem ga da samostalno pronađe načine kako da se s tim izbori
P9 Insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima	Nastavnici daju gotova rešenja za postavljene zadatke ili probleme	U nastavi insistiram na ponavljanju nastavnih sadržaja jer je to najbolji način da učenici nešto nauče Insistiram da se učenici pridržavaju udžbenika i beležaka sa časa Kada obrađujem novo gradivo ne pružam učenicima priliku da razgovaraju o temi, jer moram da ispredajem ono što treba da znaju
P10 Podsticanje mišljenja, inicijative, kreativnosti	Nastavnici koriste eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku za to U ovoj školskoj godini bavili smo se istraživačkim radom (posmatrali, analizirali, vršili ogledne na terenu ili laboratoriji; posećivali arhive, institute, muzeje, pozorišta)	Organizujem istraživački rad učenika u vezi sa nastavnim sadržajima (izvođenje eksperimenata, rada u laboratoriji ili na terenu, rad na tekstu, poseta institutima, arhivama, galerijama i muzejima, konsultacije, projekti)
P11 Podsticanje samostalnog rada i ideja učenika	Da bi nas podstakli da učimo nastavnici nam dozvoljavaju da i sami organizujemo prezentacije i prikažemo ih svojim drugovima u razredu	Dozvoljavam da učenici sami biraju teme koje će samostalno obraditi, kao mali projekat Podstičem učenike da predstavljaju i razrađuju svoje ideje na času
P12 Saradnja i grupni rad	Nastavnici organizuju čas tako što nas podele u manje grupe i daju nam zadatke koje treba zajednički da uradimo Kada radimo grupno svaki učenik dobije svoj zadatak i zaduženje od nastavnika	Organizujem rad u grupama na času
P13 Podsticanje diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema	Nastavnici podržavaju naše dobre i neobične ideje za rešenje nekog zadatka	Nakon čitanja nekog teksta ili rešavanja zadatka, podstičem učenike da postavljaju pitanja, izvode zaključke i diskutuju o problemu Podstičem učenike da ispituju različite mogućnosti i „eksperimentišu“ Podstičem učenike da na različite načine rešavaju probleme, čak i ako na tom putu prave greške
P14 Podsticanje	Nastavnici nam na času postavljaju	Kada učenici završe rad na nekom

problemskog mišljenja	probleme i zadatke koji nas podstiču da razmišljamo	problemu/zadatku, podstičem ih da razmišljaju o dobrim i lošim stranama rešenja koje su primenili
P15 Podsticanje Istraživačkog pristupa nastavi	Nastavnici koriste eksperimente i laboratorijske vežbe kad god imaju priliku za to	Organizujem istraživački rad učenika u vezi sa nastavnim sadržajima (izvođenje eksperimenata, rad u laboratoriji ili na terenu, rad na tekstu, poseta institutima, arhivama, galerijama i muzejima, konsultacije, projekti) Nakon čitanja nekog teksta ili rešavanja zadatka, podstičem učenike da postavljaju pitanja, izvode zaključke i diskutuju o problemu
P16 Planiranje i vođenje učenja, insistiranje na razumevanju gradiva, davanje povratne informacije učenicima	Nastavnici razgovaraju sa nama o tome kako smo shvatili gradivo Nastavnici nam daju korisne savete u vezi sa učenjem gradiva i o tome kako planirati i rasporediti vreme za učenje Nastavnici ističu šta je bitno u lekciji kako bi učenicima olakšali učenje Nastavnici postavljaju pitanja, koriste crteže i ilustracije, zapisuju najvažnije na tabli	Na časovima nemam vremena da razgovaram sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo Na mojim časovima vodim računa o tome da je učenicima sve ono što radimo jasno i da razumeju gradivo
P17 Pohvaljivanje učenika	Nastavnici nas pohvaljuju za uspešan rad	Koristim svaku priliku da pohvalim učenike i istaknem ono što je dobro u njihovom radu
P18 Podsticanje interesovanja i sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta	Nastavnici podržavaju sklonosti učenika za određenu oblast i podstiču nas da učestvujemo u dodatnoj nastavi, sekcijama ili drugim aktivnostima u školi Nastavnici prave zanimljive uvode u čas tako što povezuju različite teme i proširuju lekciju Nastavnici koriste humor na času Nastavnici insistiraju na povezivanju gradiva iz različitih predmeta i oblasti	Koristim elemente igre za obradu nastavnih sadržaja Smišljam nove načine rada u nastavi Isprobavam nove ideje u nastavi zajedno sa drugim nastavnicima Ukazujem učeniku na njegove potencijale i podstičem ga da ih razvija Na svakom času odvojim vreme za pitanja i dodatna interesovanja učenika Na mojim časovima trudim se da povežem gradivo sa oblastima i temama koje interesuju učenike Pokazujem učenicima kako da u gradivu pronađu ono što će učiti sa uživanjem
P19 Povezivanje gradiva sa primerima iz života	Nastavnici koriste primere iz života Čas počinje pitanjem nastavnika o tome šta mi znamo o nečemu iz svakodnevnog života	Navodim primere iz stvarnog života i povežem sa gradivom u školi
P20 Razumevanje gradiva, tolerisanje grešaka	Nastavnici razgovaraju sa nama o tome kako smo shvatili gradivo Nastavnici tolerišu greške učenika i trude se da mu objasne šta nije znao	Na časovima nemam vremena da razgovaram sa učenicima o tome kako su shvatili gradivo Na mojim časovima vodim računa o tome da je učenicima sve ono što radimo jasno i da razumeju gradivo
P21 Humor i uživanje u aktivnostima na	Nastavnici koriste humor na času	Pokazujem učenicima kako da u gradivu pronađu ono što će učiti sa uživanjem

času		
P22 Inicijativa učenika i nastavnika	Pojedine predmete učenici uče uz pomoć interneta što nastavnici podržavaju kao dodatni izvor informacija Kada učenik pokaže inicijativu nastavnik uvek izađe u susret potrebama učenika i pomogne mu	Organizujem različite sadržaje za učenike koji su nezainteresovani na času (pružim im mogućnost da odgledaju neki film, odigraju partiju šaha, da prelistaju časopis, da koriste kompjuter)
P23 Uvažavanje individualnih razlika i predznanja učenika	Nastavnici uvažavaju učenikova predznanja i različite načine učenja Nastavnici poštuju individualne mogućnosti učenika i u skladu sa tim daju zadatke	Uvažavam učenikova predznanja i različite načine učenja Nagrađujem radoznalost i zainteresovanost učenika za ono što se uči
P24 Poznavanje kriterijuma ocenjivanja	Nastavnik se trudi da učenicima objasni kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče za koju ocenu	Trudim se da učenicima objasnim kriterijume na osnovu kojih dobijaju ocene i šta treba da nauče za koju ocenu Pokušavam da detaljno objasnim šta nije bilo dobro u odgovoru učenika Podstičem učenike da se takmiče u učenju

Tabela 14: Stavovi učenika i nastavnika o postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje

Kategorije	Učenici	Nastavnici
P25 Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	<p>Entuzijazam nastavnika je neophodan za razvijanje motivacije učenika</p> <p>Ličnost nastavnika i način na koji komunicira sa učenicima presudna je za motivaciju</p> <p>Raspoložen, veseo nastavnik koji ima energiju i voli svoj poziv može da utiče na motivaciju učenika</p>	<p>Entuzijazam nastavnika i ljubav prema poslu je najbitnija za razvijanje učenikove motivacije za učenje</p> <p>Nastavnik koji zna da motiviše učenike pre svega uvažava potrebe i interesovanja učenika i njihove različitosti u načinu učenja i izražavanja</p> <p>Nastavnik koji zna da motiviše učenike razvija korektne odnose sa učenicima</p>
P26 Različiti načini rada nastavnika	<p>Nastavnik utiče na motivaciju načinom na koji predaje i načinom na koji učenicima predstavlja značaj svoga predmeta</p>	<p>Za motivaciju je važno kako nastavnik započinje čas (na primer, postavljanjem pitanja, šalom, nekom nedoumicom...)</p> <p>Nastavnik može učenike da zainteresuje nekim filmom, eksperimentom, da im pročita nešto blisko njihovom iskustvu</p> <p>Za motivaciju je važno kako nastavnik započinje čas (na primer, postavljanjem pitanja, šalom, nekom nedoumicom...)</p> <p>Nastavnik može učenike da zainteresuje nekim filmom, eksperimentom, da im pročita nešto blisko njihovom iskustvu</p> <p>Motivisanje zahteva što više oglada u kojima učenici učestvuju</p> <p>Da bi nastavnik razvijao motivaciju učenika treba da se detaljno priprema za čas (materijal, sadržaj, primere, različite metode i tehnike rada)</p> <p>Tematsko planiranje u nastavi podstiče motivaciju za učenje</p>
P27 Problemski i istraživački pristup nastavi	<p>Nastavnik treba da učenicima omogući aktivnosti na času koje se ogledaju u razmeni mišljenja, odgovaranju na pitanja, diskutovanju, javljanju kada nešto znaš</p> <p>Nastavnik treba da nastavu učini: dinamičnom, da pokazuje zanimljive slike ili ilustracije, da objašnjava događaje iz stvarnog života, da omogući učenicima da povezuju i postavljaju problem, da postavljaju pretpostavke i istražuju ih i potvrđuju</p> <p>Aktivnost na času i angažovanje učenika je najbolje na zadacima koji su osmišljeni kao mali projekti</p> <p>Da bi zainteresovali učenike za aktivnosti na času i za učenje neophodno je da nastavnici postavljaju pitanja, a sami učenici dolaze do odgovora</p> <p>Da bi zainteresovao učenika za</p>	<p>Nastavnik motivaciju može podsticati diskusijom i postavljanjem pitanja na času</p> <p>Važno je da učenici sami postavljaju pitanja i pronalaze, otkrivaju odgovore na času</p> <p>Motivisati učenike moguće je i namernim postavljanjem pogrešne pretpostavke kako bi ih nastavnik naveo na razmišljanje</p> <p>Problemski, istraživački pristup u nastavi je prirodan put saznavanja koji razvija motivaciju za učenje</p> <p>Zajedničko istraživanje učenika i nastavnika u različitim oblastima je dobar način motivisanja učenika</p> <p>Laboratorijske vežbe, eksperimenti, merenje su dobri načini motivisanja učenika</p> <p>Primena znanja i naučenog je važna za podsticanje učenikove motivacije</p>

	<p>učenje potrebno je da nastavnik više vremena posveti istraživanju i eksperimentisanju na času</p> <p>Dobro je da na času nastavnik primenjuje neobične i nove načine rada jer nam to pruža mogućnost da ispoljimo kreativnost</p>	
P28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	<p>Nastavnik može da unapredi motivaciju tako što će učenicima predočiti posledice nezainteresovanosti za učenje i razgovarati sa učenicima o njihovoj budućnosti i ciljevima učenja</p> <p>Nastavnici treba da nas nauče kako da učimo i da nas upoznajju sa različitim tehnikama učenja</p>	<p>Da bi učenike motivisao nastavnik treba da objasni učenicima značaj i smisao onoga što uče</p> <p>Nastavnik motivaciju razvija postavljanjem jasnih ciljeva učenja i zahteva u nastavi</p> <p>Kod učenika je važno razvijati navike i tehnike učenja</p>
P29 Grupni rad, saradnja i učenička samoevaluacija	<p>Učenik bolje nauči gradivo i više je zainteresovan za učenje kada radi u grupama i međusobno se dogovara oko zadataka</p>	<p>Primena grupnog rada u nastavi je dobar način motivisanja učenika</p> <p>Dobar način motivisanja je davanje prilike i mogućnosti da sami učenici formulišu pitanja, organizuju grupe, ocenjuju svoje radove i odgovore na času</p>
P30 Humor i uživanje u aktivnostima u nastavi	<p>Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost zanimljiva</p> <p>Učenik je uključen i motivisan za učenje kada uživa u nekoj aktivnosti</p> <p>Učenik je uključen i motivisan za učenje kada je aktivnost prožeta humorom</p>	<p>Primena humora u nastavi može biti dobar način da se učenici motivišu</p>
P31 Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	<p>Da bi nastavnik zainteresovao učenika za učenje neophodno je omogućiti učenicima da sami osmisle istraživanje koje bi mogli da realizuju</p>	<p>Nastavnik treba da podstiče samostalne zadatke što zahteva od učenika odgovornost, ali i utiče na njihovo samopouzdanje</p> <p>Nastavnik treba da se bavi primerima iz učenikovog iskustva (gde ste bili, šta ste videli, koliko se to razlikuje) i na taj način podstiče njihovu slobodu mišljenja</p> <p>Nastavnik treba da pomogne učeniku da ne odustane kada naiđe na problem i podržava ga i kada pogreši</p> <p>Važno je da nastavnik podrži učenika da napreduje u odnosu na sebe i svoj prethodni rezultat, a ne samo u odnosu na drugog učenika</p>
P32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	<p>Nastavnici treba stalno da unose nešto novo i drugačije u nastavu i učenje</p> <p>Da bi zainteresovao učenike za učenje nastavnik treba da je kreativan</p>	<p>Nastavnik treba da je rasterećen i koncentrisan, da isprobava razne veštine u nastavi</p> <p>Da bi motivisao učenike nastavnik treba da razvija sopstveni uvid u to kako je čas protekao i koliko je bio zanimljiv</p> <p>Neophodno je da nastavnici kritički preispituju svoj način rada na času i ostavljaju prostor za novine</p>

Tabela 15: Analize varijanse za neponovljena merenja, poređenje učenika i nastavnika

Descriptives									
		N	AS	SD	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
p1 Zainteresovanost za učenje	ucenici	165	3,5752	,58505	,04555	3,4852	3,6651	1,83	5,00
	nastavnici	152	3,0987	,81183	,06585	2,9686	3,2288	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,3467	,74123	,04163	3,2648	3,4286	1,00	5,00
p2 Organizovanost i planiranje učenja	ucenici	165	4,0505	,71151	,05539	3,9411	4,1599	2,00	5,00
	nastavnici	152	2,9123	,53671	,04353	2,8263	2,9983	1,67	4,33
	Ukupno	317	3,5047	,85132	,04782	3,4107	3,5988	1,67	5,00
p3 Praćenje na času	ucenici	163	4,2331	,92008	,07207	4,0908	4,3754	2,00	5,00
	nastavnici	150	3,2467	,91912	,07505	3,0984	3,3950	1,00	5,00
	Ukupno	313	3,7604	1,04242	,05892	3,6445	3,8763	1,00	5,00
p4 Zainteresovanost za druge aktivnosti van škole	ucenici	164	2,9268	1,18560	,09258	2,7440	3,1096	1,00	5,00
	nastavnici	152	2,8522	,29823	,02419	2,8044	2,9000	2,00	3,60
	Ukupno	316	2,8909	,87830	,04941	2,7937	2,9881	1,00	5,00
p5 Zanimljivost sadržaja u nastavi	ucenici	165	2,1273	1,14319	,08900	1,9515	2,3030	1,00	5,00
	nastavnici	152	3,3805	,42391	,03438	3,3125	3,4484	2,50	4,50
	Ukupno	317	2,7282	1,07579	,06042	2,6093	2,8471	1,00	5,00

p6 Učenje za ocenu	ucenici	165	3,2303	1,30021	,10122	3,0304	3,4302	1,00	5,00
	nastavnici	152	3,4846	,60271	,04889	3,3881	3,5812	1,67	5,00
	Ukupno	317	3,3523	1,03303	,05802	3,2381	3,4664	1,00	5,00
p7 Usmerenost na prepričavanje i učenje lekcija	ucenici	165	3,7394	3,39278	,26413	3,2179	4,2609	1,00	33,00
	nastavnici	152	2,9901	,74739	,06062	2,8704	3,1099	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,3801	2,52616	,14188	3,1010	3,6593	1,00	33,00
p8 Vođenje učenja, podsticanje autonomije	ucenici	163	3,5644	,94305	,07387	3,4186	3,7103	1,00	5,00
	nastavnici	152	4,0307	,70042	,05681	3,9185	4,1430	1,00	5,00
	Ukupno	315	3,7894	,86557	,04877	3,6935	3,8854	1,00	5,00
p9 Insistiranje nastavnika na predavanju, ponavljanju i gotovim rešenjima	ucenici	165	2,4424	1,00821	,07849	2,2874	2,5974	1,00	5,00
	nastavnici	152	2,8618	,71197	,05775	2,7477	2,9759	1,00	4,67
	Ukupno	317	2,6435	,90211	,05067	2,5438	2,7432	1,00	5,00
p10 Podsticanje mišljenja, inicijative, kreativnosti	ucenici	165	2,2364	,88786	,06912	2,0999	2,3728	1,00	4,50
	nastavnici	152	3,1316	1,04650	,08488	2,9639	3,2993	1,00	5,00
	Ukupno	317	2,6656	1,06447	,05979	2,5480	2,7832	1,00	5,00
p11 Podsticanje samostalnog rada i ideja učenika	ucenici	165	3,8788	,92254	,07182	3,7370	4,0206	1,00	5,00
	nastavnici	152	3,7895	,73585	,05969	3,6715	3,9074	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,8360	,83812	,04707	3,7433	3,9286	1,00	5,00
p12 Saradnja i grupni rad	ucenici	165	2,7970	,88844	,06916	2,6604	2,9335	1,00	5,00

	nastavnici	152	3,6447	,84890	,06886	3,5087	3,7808	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,2035	,96641	,05428	3,0967	3,3103	1,00	5,00
p13 Podsticanje diskusije i različitih mogućnosti rešavanja problema	ucenici	162	3,0741	1,17190	,09207	2,8922	3,2559	1,00	5,00
	nastavnici	152	3,9879	,76775	,06227	3,8649	4,1110	1,00	5,00
	Ukupno	314	3,5165	1,09546	,06182	3,3948	3,6381	1,00	5,00
p14 Podsticanje problemskog mišljenja	ucenici	165	3,4727	1,03925	,08091	3,3130	3,6325	1,00	5,00
	nastavnici	151	3,9801	,90532	,07367	3,8346	4,1257	1,00	5,00
	Ukupno	316	3,7152	1,00848	,05673	3,6036	3,8268	1,00	5,00
p15 Podsticanje istraživačkog pristupa nastavi	ucenici	165	2,4424	1,20644	,09392	2,2570	2,6279	1,00	5,00
	nastavnici	152	3,6349	,75680	,06138	3,5136	3,7562	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,0142	1,17690	,06610	2,8841	3,1442	1,00	5,00
p16 Planiranje i vođenje učenja, insistiranje na razumevanju gradiva, davanje povratne informacije učenicima	ucenici	165	3,3909	,81819	,06370	3,2651	3,5167	1,50	5,00
	nastavnici	152	4,3520	,69967	,05675	4,2398	4,4641	1,50	5,00
	Ukupno	317	3,8517	,90144	,05063	3,7521	3,9513	1,50	5,00
p17 Pohvaljivanje učenika	ucenici	165	3,9455	1,11122	,08651	3,7746	4,1163	1,00	5,00
	nastavnici	152	4,6184	,68989	,05596	4,5079	4,7290	1,00	5,00
	Ukupno	317	4,2681	,99079	,05565	4,1587	4,3776	1,00	5,00
p18 Podsticanje interesovanja i	ucenici	165	3,3596	,61450	,04784	3,2651	3,4541	1,50	5,00

sklonosti učenika, korišćenje humora na času, povezivanje gradiva iz različitih predmeta	nastavnici	152	3,9145	,59892	,04858	3,8185	4,0105	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,6257	,66668	,03744	3,5520	3,6993	1,00	5,00
p19 Povezivanje gradiva sa primerima iz života	ucenici	165	3,0667	1,00840	,07850	2,9117	3,2217	1,00	5,00
	nastavnici	152	4,4934	,79732	,06467	4,3656	4,6212	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,7508	1,15809	,06504	3,6228	3,8788	1,00	5,00
p20 Razumevanje gradiva, tolerisanje grešaka	ucenici	165	3,2939	,88859	,06918	3,1573	3,4305	1,00	5,00
	nastavnici	152	4,3520	,69967	,05675	4,2398	4,4641	1,50	5,00
	Ukupno	317	3,8013	,96124	,05399	3,6950	3,9075	1,00	5,00
p21 Humor i uživanje u aktivnostima na času	ucenici	164	3,2866	1,04362	,08149	3,1257	3,4475	1,00	5,00
	nastavnici	151	3,8874	,87592	,07128	3,7466	4,0283	1,00	5,00
	Ukupno	315	3,5746	1,01108	,05697	3,4625	3,6867	1,00	5,00
p22 Inicijativa učenika i nastavnika	ucenici	165	3,2727	,90469	,07043	3,1337	3,4118	1,00	5,00
	nastavnici	152	2,9079	1,23071	,09982	2,7107	3,1051	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,0978	1,08713	,06106	2,9777	3,2179	1,00	5,00
p23 Uvažavanje individualnih razlika i predznanja učenika	ucenici	165	3,1727	1,02953	,08015	3,0145	3,3310	1,00	5,00
	nastavnici	152	4,4112	,64362	,05220	4,3080	4,5143	1,00	5,00
	Ukupno	317	3,7666	1,06398	,05976	3,6490	3,8841	1,00	5,00
p24 Poznavanje kriterijuma	ucenici	165	3,6485	1,18325	,09212	3,4666	3,8304	1,00	5,00

ocenjivanja	nastavnici	152	4,1294	,63622	,05160	4,0274	4,2313	1,33	5,00
	Ukupno	317	3,8791	,98891	,05554	3,7698	3,9884	1,00	5,00
p25 Ličnost nastavnika kao presudna u razvijanju motivacije za učenje	ucenici	165	4,0697	,73577	,05728	3,9566	4,1828	2,00	5,00
	nastavnici	151	4,0430	,71891	,05850	3,9274	4,1586	1,67	5,00
	Ukupno	316	4,0570	,72673	,04088	3,9765	4,1374	1,67	5,00
p26 Različiti načini rada nastavnika	ucenici	165	3,9030	1,04312	,08121	3,7427	4,0634	1,00	5,00
	nastavnici	151	4,0437	,61834	,05032	3,9443	4,1431	1,20	5,00
	Ukupno	316	3,9703	,86806	,04883	3,8742	4,0663	1,00	5,00
p27 Problemski i istraživački pristup nastavi	ucenici	165	3,9271	,65413	,05092	3,8265	4,0276	2,17	5,00
	nastavnici	151	4,1347	,58453	,04757	4,0407	4,2286	1,43	5,00
	Ukupno	316	4,0263	,62949	,03541	3,9566	4,0959	1,43	5,00
p28 Usmerenost na ciljeve učenja i razvijanje navika i tehnika učenja	ucenici	165	3,8758	,79328	,06176	3,7538	3,9977	1,50	5,00
	nastavnici	151	4,2594	,66545	,05415	4,1524	4,3664	1,67	5,00
	Ukupno	316	4,0591	,75851	,04267	3,9751	4,1430	1,50	5,00
p29 Grupni rad, saradnja i učenička samoevaluacija	ucenici	165	3,7455	1,20292	,09365	3,5605	3,9304	1,00	5,00
	nastavnici	151	3,9040	,74098	,06030	3,7848	4,0231	1,00	5,00
	Ukupno	316	3,8212	1,01050	,05684	3,7094	3,9330	1,00	5,00
p30 Primena humora i usmeravanje na	ucenici	165	4,2616	,71003	,05528	4,1525	4,3708	1,67	5,00
	nastavnici	151	4,2119	,77123	,06276	4,0879	4,3359	2,00	5,00

uživanje u aktivnostima i zanimljivost aktivnosti	Ukupno	316	4,2379	,73914	,04158	4,1561	4,3197	1,67	5,00
p31 Podsticanje samostalnog rada učenika i podržavanje istrajnosti u zadacima	ucenici	164	3,5549	1,10355	,08617	3,3847	3,7250	1,00	5,00
	nastavnici	152	4,4353	,60771	,04929	4,3379	4,5327	1,25	5,00
	Ukupno	316	3,9784	1,00067	,05629	3,8676	4,0891	1,00	5,00
p32 Otvorenost nastavnika za unošenje novina u nastavu i kreativnost nastavnika	ucenici	165	3,9636	,87924	,06845	3,8285	4,0988	1,50	5,00
	nastavnici	152	4,3520	,66378	,05384	4,2456	4,4583	1,00	5,00
	Ukupno	317	4,1498	,80592	,04526	4,0608	4,2389	1,00	5,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
p1	Between Groups	17,961	1	17,961	36,348	,000
	Within Groups	155,655	315	,494		
	Total	173,616	316			
p2	Between Groups	102,500	1	102,500	255,196	,000
	Within Groups	126,521	315	,402		
	Total	229,021	316			
p3	Between Groups	76,014	1	76,014	89,883	,000
	Within Groups	263,014	311	,846		
	Total	339,029	312			
p4	Between Groups	,439	1	,439	,569	,451
	Within Groups	242,552	314	,772		
	Total	242,992	315			
p5	Between Groups	124,256	1	124,256	162,098	,000
	Within Groups	241,462	315	,767		
	Total	365,717	316			
p6	Between Groups	5,118	1	5,118	4,855	,028
	Within Groups	332,102	315	1,054		
	Total	337,220	316			
p7	Between Groups	44,416	1	44,416	7,094	,008
	Within Groups	1972,140	315	6,261		
	Total	2016,556	316			
p8	Between Groups	17,101	1	17,101	24,536	,000
	Within Groups	218,153	313	,697		
	Total	235,254	314			
p9	Between Groups	13,918	1	13,918	18,023	,000
	Within Groups	243,246	315	,772		
	Total	257,164	316			
p10	Between Groups	63,405	1	63,405	67,784	,000
	Within Groups	294,650	315	,935		
	Total	358,055	316			

p11	Between Groups	,631	1	,631	,898	,344
	Within Groups	221,339	315	,703		
	Total	221,970	316			
p12	Between Groups	56,862	1	56,862	75,175	,000
	Within Groups	238,264	315	,756		
	Total	295,126	316			
p13	Between Groups	65,493	1	65,493	65,890	,000
	Within Groups	310,117	312	,994		
	Total	375,609	313			
p14	Between Groups	20,299	1	20,299	21,242	,000
	Within Groups	300,068	314	,956		
	Total	320,367	315			
p15	Between Groups	112,498	1	112,498	108,973	,000
	Within Groups	325,188	315	1,032		
	Total	437,686	316			
p16	Between Groups	73,076	1	73,076	125,303	,000
	Within Groups	183,706	315	,583		
	Total	256,782	316			
p17	Between Groups	35,831	1	35,831	41,136	,000
	Within Groups	274,378	315	,871		
	Total	310,208	316			
p18	Between Groups	24,359	1	24,359	66,096	,000
	Within Groups	116,092	315	,369		
	Total	140,451	316			
p19	Between Groups	161,052	1	161,052	193,071	,000
	Within Groups	262,760	315	,834		
	Total	423,812	316			
p20	Between Groups	88,566	1	88,566	137,151	,000
	Within Groups	203,413	315	,646		
	Total	291,979	316			
p21	Between Groups	28,380	1	28,380	30,357	,000
	Within Groups	292,617	313	,935		

	Total	320,997	314			
p22	Between Groups	10,531	1	10,531	9,140	,003
	Within Groups	362,938	315	1,152		
	Total	373,468	316			
p23	Between Groups	121,347	1	121,347	161,709	,000
	Within Groups	236,378	315	,750		
	Total	357,726	316			
p24	Between Groups	18,297	1	18,297	19,824	,000
	Within Groups	290,734	315	,923		
	Total	309,031	316			
p25	Between Groups	,056	1	,056	,106	,745
	Within Groups	166,308	314	,530		
	Total	166,364	315			
p26	Between Groups	1,560	1	1,560	2,078	,150
	Within Groups	235,800	314	,751		
	Total	237,360	315			
p27	Between Groups	3,398	1	3,398	8,786	,003
	Within Groups	121,423	314	,387		
	Total	124,821	315			
p28	Between Groups	11,603	1	11,603	21,479	,000
	Within Groups	169,627	314	,540		
	Total	181,231	315			
p29	Between Groups	1,981	1	1,981	1,946	,164
	Within Groups	319,667	314	1,018		
	Total	321,648	315			
p30	Between Groups	,195	1	,195	,356	,551
	Within Groups	171,898	314	,547		
	Total	172,092	315			
p31	Between Groups	61,149	1	61,149	75,513	,000
	Within Groups	254,273	314	,810		
	Total	315,422	315			
p32	Between Groups	11,931	1	11,931	19,442	,000
	Within Groups	193,312	315	,614		
	Total	205,244	316			

Tabela 16: Stepen motivisanosti učenika i aktuelni postupci u praksi u odgovorima učenika

		p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23
p1	Pearson Correlation	.114	,171*	.040	,162*	.102	.117	,249**	.003	,210*	.133	,164*	.128	.120	.019	-	,189*	.105
	Sig. (2-tailed)	.146	.029	.609	.037	.192	.135	.001	.969	.007	.089	.036	.100	.123	.806	.853	.015	.178
	N	165	163	165	165	165	165	162	165	165	165	165	165	165	165	164	165	165
p2	Pearson Correlation	.057	,219**	.031	,248**	.118	.105	,240**	,174*	,270*	,231**	,196*	,207*	.063	,160*	.056	,204*	.114
	Sig. (2-tailed)	.468	.005	.693	.001	.132	.181	.002	.026	.000	.003	.012	.008	.419	.041	.475	.009	.144
	N	165	163	165	165	165	165	162	165	165	165	165	165	165	165	164	165	165
p3	Pearson Correlation	.047	,186*	.054	.140	.072	.051	,196*	.137	.151	.139	.145	,219*	.055	.106	.033	.148	.010
	Sig. (2-tailed)	.553	.018	.490	.075	.362	.516	.013	.082	.055	.077	.065	.005	.485	.178	.678	.059	.897
	N	163	161	163	163	163	163	161	163	163	163	163	163	163	163	162	163	163
p4	Pearson Correlation	.010	-,188*	.027	-,112	.003	-,171*	-,038	-,142	-,144	-,080	-,073	-,055	-	.067	-	-,056	.010
	Sig. (2-tailed)	.896	.017	.728	.154	.970	.029	.635	.069	.065	.308	.351	.484	.550	.395	.794	.480	.899
	N	164	162	164	164	164	164	161	164	164	164	164	164	164	164	163	164	164
p5	Pearson Correlation	.038	.138	.035	,277**	.061	,206**	,205**	.118	,242*	,285**	,193*	,162*	,186*	,323**	-	,255*	,258*
	Sig. (2-tailed)	.624	.080	.651	.000	.437	.008	.009	.130	.002	.000	.013	.038	.017	.000	.872	.001	.001
	N	165	163	165	165	165	165	162	165	165	165	165	165	165	165	164	165	165

Tabela 17: Stepen motivisanosti učenika i aktuelni postupci u praksi u odgovorima nastavnika

	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23
p1 Pearson	-	,169	-	,234*	,201*	.128	,163	,175	,215*	,166*	.115	.140	.119	,166*	.119	,175*	.156
Correlation	,242*	*	.156	*	*		*	*	*	*				*		*	
Sig. (2-tailed)	.003	.037	.055	.004	.013	.116	.045	.032	.008	.041	.158	.085	.145	.041	.147	.031	.054
N	152	152	152	152	152	152	152	151	152	152	152	152	152	152	151	152	152
p2 Pearson	.072	.033	.007	.131	,232*	-.006	.095	.078	.092	-.061	-	.156	-	-.061	,176*	,252*	.067
Correlation					*										*	*	
Sig. (2-tailed)	.377	.690	.936	.108	.004	.943	.246	.338	.261	.453	.454	.056	.602	.453	.030	.002	.414
N	152	152	152	152	152	152	152	151	152	152	152	152	152	152	151	152	152
p3 Pearson	-	.142	-	.086	.156	,227*	.148	,191*	,184*	,229*	.075	.147	.107	,229*	.109	.010	.067
Correlation	,320*		.118			*		*	*	*				*			
Sig. (2-tailed)	.000	.083	.150	.298	.057	.005	.070	.020	.024	.005	.365	.073	.192	.005	.187	.903	.413
N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	149	150	150
p4 Pearson	-.130	.100	.021	.084	,204*	.051	.130	.132	.135	.149	.027	,274*	-	.149	,180*	.135	.111
Correlation					*							*			*		
Sig. (2-tailed)	.109	.220	.797	.304	.012	.532	.109	.105	.098	.066	.745	.001	.808	.066	.027	.098	.175
N	152	152	152	152	152	152	152	151	152	152	152	152	152	152	151	152	152
p5 Pearson	,319*	-	-	-.009	-.059	-.074	-	-	-.062	-.082	.005	-	.096	-.082	-	-.023	-
Correlation	*	.082	.019				.006	.038				,183*			.110		.045
Sig. (2-tailed)	.000	.313	.821	.911	.470	.363	.940	.642	.447	.313	.948	.024	.241	.313	.180	.775	.580
N	152	152	152	152	152	152	152	151	152	152	152	152	152	152	151	152	152

p6	Pearson Correlation	.374*	.006	.076	- ,238*	- ,174*	-.075	-	-	- ,197*	-.020	-	-.030	.018	-.020	.002	.004	- .068
	Sig. (2- tailed)	.000	.938	.349	.003	.032	.356	.923	.410	.015	.808	.140	.711	.824	.808	.978	.961	.408
	N	152	152	152	152	152	152	152	151	152	152	152	152	152	152	151	152	152

Tabela 18: Stepen motivisanosti učenika i stavovi učenika o značajnim i poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje

Correlations ^a									
		p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32
p1	Pearson Correlation	,313**	,245**	,332**	,103	,109	,228**	,100	,212**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,190	,162	,003	,205	,006
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p2	Pearson Correlation	,193*	,198*	,252**	,144	,041	,237**	,144	,195*
	Sig. (2-tailed)	,013	,011	,001	,064	,599	,002	,066	,012
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p3	Pearson Correlation	,303**	,307**	,410**	,247**	,135	,246**	,170**	,269**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,085	,002	,030	,001
	N	163	163	163	163	163	163	162	163
p4	Pearson Correlation	-,089	-,091	-,152	,029	-,044	-,137	-,026	-,117
	Sig. (2-tailed)	,260	,249	,053	,713	,579	,079	,743	,135
	N	164	164	164	164	164	164	163	164
p5	Pearson Correlation	-,050	,108	,025	-,093	,072	-,140	,051	,074
	Sig. (2-tailed)	,520	,169	,750	,233	,355	,073	,516	,342
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p6	Pearson Correlation	-,183*	-,195*	-,209**	-,052	-,040	-,082	-,095	-,145
	Sig. (2-tailed)	,019	,012	,007	,508	,608	,294	,224	,064
	N	165	165	165	165	165	165	164	165

Tabela 19: Stepen motivisanosti učenika i stavovi nastavnika o značajnim i poželjnim postupcima za razvijanje motivacije za učenje

Correlations ^a									
		p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32
p1	Pearson Correlation	,199*	,114	,169*	,120	,170*	,011	,035	,134
	Sig. (2-tailed)	,014	,163	,038	,143	,037	,893	,665	,100
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p2	Pearson Correlation	,090	-,072	-,091	-,061	-,030	-,086	-,095	-,022
	Sig. (2-tailed)	,274	,382	,268	,458	,716	,294	,245	,786
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p3	Pearson Correlation	,173*	,203*	,233**	,238**	,330**	,114	,203*	,234**
	Sig. (2-tailed)	,034	,013	,004	,003	,000	,167	,013	,004
	N	149	149	149	149	149	149	150	150
p4	Pearson Correlation	,097	,014	-,046	-,049	-,017	-,162*	-,086	-,037
	Sig. (2-tailed)	,237	,868	,574	,551	,832	,046	,292	,652
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p5	Pearson Correlation	-,216**	-,206*	-,187*	-,095	-,209*	-,022	-,138	-,151
	Sig. (2-tailed)	,008	,011	,022	,247	,010	,792	,089	,064
	N	151	151	151	151	151	151	152	152

p6	Pearson Correlation	-,170*	-,107	-,068	-,061	-,087	,003	-,081	-,098
	Sig. (2-tailed)	,037	,192	,408	,460	,290	,973	,324	,229
	N	151	151	151	151	151	151	152	152

Tabela 20: Aktuelni nastavnikovi postupci u praksi i stavovi učenika o poželjnim postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje

		Correlations^a							
		p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32
p7	Pearson Correlation	,127	,039	,090	,129	,076	,094	,134	,114
	Sig. (2-tailed)	,104	,616	,249	,097	,330	,228	,088	,144
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p8	Pearson Correlation	,056	-,019	,124	,061	-,012	-,044	,054	-,124
	Sig. (2-tailed)	,474	,813	,114	,441	,875	,580	,497	,115
	N	163	163	163	163	163	163	162	163
p9	Pearson Correlation	-,083	-,029	-,055	,039	-,062	-,065	-,072	-,075
	Sig. (2-tailed)	,290	,716	,486	,622	,426	,409	,358	,341
	N	165	165	165	165	165	165	164	165

p10	Pearson Correlation	,168*	,209**	,142	,116	,000	,111	,001	,115
	Sig. (2-tailed)	,031	,007	,070	,139	,996	,156	,995	,143
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p11	Pearson Correlation	,105	,095	,156*	,142	,082	,125	,115	-,002
	Sig. (2-tailed)	,178	,223	,045	,069	,296	,110	,143	,983
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p12	Pearson Correlation	-,015	,114	,049	-,040	,091	-,044	,128	-,076
	Sig. (2-tailed)	,851	,147	,533	,607	,244	,573	,101	,333
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p13	Pearson Correlation	,212**	,193*	,241**	,156*	,123	,090	,116	,051
	Sig. (2-tailed)	,007	,014	,002	,048	,118	,254	,142	,522
	N	162	162	162	162	162	162	161	162
p14	Pearson Correlation	,151	,234**	,168*	,190*	,092	,158*	,015	,066
	Sig. (2-tailed)	,053	,003	,031	,015	,240	,043	,854	,402
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p15	Pearson Correlation	,181*	,185*	,187*	,096	,023	,133	,076	,159*

	Sig. (2-tailed)	,020	,018	,016	,220	,765	,088	,335	,041
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p16	Pearson Correlation	,164*	,227**	,185*	,140	,099	,107	,016	,103
	Sig. (2-tailed)	,036	,003	,017	,073	,208	,171	,842	,190
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p17	Pearson Correlation	,144	,232**	,198*	,144	,181*	,142	,098	,170*
	Sig. (2-tailed)	,065	,003	,011	,064	,020	,069	,213	,029
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p18	Pearson Correlation	,253**	,223**	,441**	,303**	,326**	,281**	,295**	,267**
	Sig. (2-tailed)	,001	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p19	Pearson Correlation	,046	,084	,110	,096	,054	-,005	,096	-,061
	Sig. (2-tailed)	,560	,281	,160	,219	,489	,946	,223	,437
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p20	Pearson Correlation	,026	,038	,098	,130	,042	,018	-,062	-,002
	Sig. (2-tailed)	,740	,632	,209	,096	,593	,815	,434	,981
	N	165	165	165	165	165	165	164	165

p21	Pearson Correlation	,040	-,029	,033	,205**	,041	,001	-,038	-,054
	Sig. (2-tailed)	,612	,713	,675	,009	,605	,993	,632	,496
	N	164	164	164	164	164	164	164	164
p22	Pearson Correlation	,248**	,216**	,281**	,294**	,274**	,145	,091	,068
	Sig. (2-tailed)	,001	,005	,000	,000	,000	,063	,248	,385
	N	165	165	165	165	165	165	164	165
p23	Pearson Correlation	,130	,189*	,143	,170*	,137	-,022	,103	-,047
	Sig. (2-tailed)	,097	,015	,067	,029	,080	,780	,190	,550
	N	165	165	165	165	165	165	164	165

Tabela 21: Aktuelni nastavnikovi postupci u praksi i stavovi nastavnika o poželjnim postupcima značajnim i poželjnim za razvijanje motivacije za učenje

Correlations ^a									
		p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32
p7	Pearson Correlation	-,084	-,115	-,116	-,054	-,269**	,038	-,115	-,109
	Sig. (2-tailed)	,304	,160	,154	,508	,001	,643	,160	,180
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p8	Pearson Correlation	,130	,238**	,245**	,248**	,085	,024	,232**	,163*
	Sig. (2-tailed)	,112	,003	,002	,002	,298	,771	,004	,045
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p9	Pearson Correlation	-,023	-,001	-,022	,039	-,208*	,017	,028	-,037
	Sig. (2-tailed)	,779	,986	,789	,638	,011	,839	,731	,648
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p10	Pearson Correlation	,089	,105	,022	,031	,011	-,033	-,039	-,043
	Sig. (2-tailed)	,279	,201	,789	,706	,890	,685	,637	,597
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p11	Pearson Correlation	,038	,129	,058	,141	,008	-,061	,011	,074

	Sig. (2-tailed)	,641	,116	,478	,084	,920	,456	,890	,367
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p12	Pearson Correlation	,036	,070	,040	,035	,373**	-,087	,016	,059
	Sig. (2-tailed)	,659	,390	,626	,666	,000	,289	,844	,471
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p13	Pearson Correlation	,023	,166*	,152	,159	,071	,047	,110	,083
	Sig. (2-tailed)	,779	,041	,062	,051	,387	,563	,179	,311
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p14	Pearson Correlation	,030	,137	,109	,145	,092	-,023	,075	,063
	Sig. (2-tailed)	,713	,094	,184	,076	,265	,782	,359	,440
	N	150	150	150	150	150	150	151	151
p15	Pearson Correlation	,078	,177*	,126	,135	,055	-,008	,065	,033
	Sig. (2-tailed)	,341	,030	,123	,098	,499	,918	,424	,683
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p16	Pearson Correlation	,231**	,216**	,219**	,189*	,169*	,064	,168*	,216**
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,007	,020	,039	,438	,038	,007
	N	151	151	151	151	151	151	152	152

p17	Pearson Correlation	,091	,170*	,146	,113	,111	,126	,217**	,187*
	Sig. (2-tailed)	,266	,037	,074	,167	,174	,123	,007	,021
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p18	Pearson Correlation	,158	,184*	,162*	,125	,143	-,023	,127	,126
	Sig. (2-tailed)	,053	,024	,047	,127	,080	,775	,118	,123
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p19	Pearson Correlation	,095	,159	,209*	,181*	,103	,090	,205*	,222**
	Sig. (2-tailed)	,248	,051	,010	,026	,210	,272	,011	,006
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p20	Pearson Correlation	,231**	,216**	,219**	,189*	,169*	,064	,168*	,216**
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,007	,020	,039	,438	,038	,007
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p21	Pearson Correlation	,234**	,097	,106	,119	,002	-,057	,077	,078
	Sig. (2-tailed)	,004	,237	,198	,148	,983	,492	,349	,338
	N	150	150	150	150	150	150	151	151
p22	Pearson Correlation	-,053	,004	-,080	-,078	,041	-,104	-,144	-,088

	Sig. (2-tailed)	,519	,961	,328	,340	,620	,204	,077	,279
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p23	Pearson Correlation	,094	,172*	,138	,148	-,024	-,023	,152	,199*
	Sig. (2-tailed)	,249	,035	,090	,069	,766	,776	,061	,014
	N	151	151	151	151	151	151	152	152
p24	Pearson Correlation	,175*	,260**	,244**	,262**	,179*	,091	,217**	,221**
	Sig. (2-tailed)	,031	,001	,003	,001	,028	,266	,007	,006
	N	151	151	151	151	151	151	152	152

BIOGRAFIJA AUTORKE

Mr Nataša Lalić-Vučetić rođena je 1971. godine u Doboju, Bosna i Hercegovina. Osnovnu i srednju školu završila je u Sarajevu, gde je započela studije pedagogije. Od 1992. godine studije nastavlja u Beogradu na Filozofskom fakultetu. Diplomirala je 1998. godine na Odeljenju za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, a na istom odeljenju je 2004. godine i magistrirala. Nakon završetka osnovnih studija radila je kao stručni saradnik u Osnovnoj školi „Josif Pančić“ u Beogradu.

Od decembra 1999. godine zaposlena je u Institutu za pedagoška istraživanja. Angažovana je na projektima čiju realizaciju podržava Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije. Kao član tima Instituta za pedagoška istraživanja aktivno je učestvovala je u realizaciji međunarodnog istraživanja *TIMSS* (2003, 2007, 2011) i popularizaciji rezultata istraživanja, a u okviru istraživanja *TIMSS* 2015 bila je angažovana kao nacionalni kontrolor kvaliteta istraživanja u Srbiji. U okviru međunarodne saradnje bila je član tima na projektu saradnje sa Slovenijom *Komparativna analiza sistema profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji i Sloveniji*. Rezultat tog angažovanja je koautorski rad, poglavlje u monografiji od međunarodnog značaja (2011): Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija. Kourednica je tematskog zbornika međunarodnog značaja „Kvalitet i efikasnost nastave“ u izdanju Instituta za pedagoška istraživanja i Volgogradskog državnog pedagoškog univerziteta. U toku rada u Institutu bila je sekretar Redakcije Zbornika Instituta za pedagoška istraživanja.

Mr Nataša Lalić-Vučetić bavi se proučavanjem značaja i mogućnostima razvijanja motivacije učenika za učenje, kao i nastavnikovim postupcima koji podstiču motivaciju. Objavila je monografiju nacionalnog značaja pod nazivom „Podsticanje učenika pohvalom i nagradom“, kao i više naučnih radova u domaćim i međunarodnim publikacijama. Učestvovala je na brojnim skupovima u zemlji i inostranstvu. Učestvovala je u realizaciji akreditovanog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika vaspitača, stručnih saradnika i direktora pod nazivom „Nastavnik kao kreator klime u odeljenju“, a jedan je od autora i realizatora akreditovanog seminara “Kako rešavati probleme sa disciplinom i upravljati razredom”. Član je Pedagoškog društva Srbije.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Наташа Лалић-Вучетић**

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ПОСТУПЦИ НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда



У Београду, 04.06.2015. године

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора **Наташа Лалић-Вучетић**

Број уписа

Студијски програм **педагогија**

Наслов рада **Поступци наставника у развијању мотивације ученика за учење**

Ментор доцент **Биљана Бодрошки-Спариосу**

Потписани **Наташа Лалић-Вучетић**

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда



У Београду, 04.06.2015. године

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Поступци наставника у развијању мотивације ученика за учење

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. **Ауторство – некомерцијално – без прераде**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда



У Београду, 04.06.2015. године