

Бојана Бодрожа

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Ивана Ђерић

Николета Гутвајн

Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK - 159.947.5.072

37.064.2

DOI: 10.5937/nasvas1503469B

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 3. 2015

Примљено: 06. 05. 2015.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2015.

УЧЕНИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИЧКИХ МОТИВАЦИОНИХ ПОСТУПАКА¹

Апстракт *Савремена истраживања у области образовања показују да понашање наставника умногоме одређује квалитет и ниво ученичке мотивације. Циљ овог рада је био да испитамо каква је структура мотивационог стила наставника из перспективе ученика, као и то да ли су ученичке перцепције мотивационог стила наставника условљене културно-образовним утицајима породице и неким карактеристикама ученика као што су школско достигнуће и пол. Узорак је чинило 856 ученика из 40 основних школа у Србији. Примењен је упитник за процену понашања наставника са Ликертовим форматом одговора. Факторском анализом су екстраховане три компоненте наставничког понашања: подстицање интересовања и компетенција ученика, демотивациони поступци наставника и подстицање слободе мишљења и изражавања. Налази показују да ученици родитеља који имају нижу стручну спрему опажају понашање наставника као подстицајније за интересовања, компетенције и слободу мишљења и изражавања него ученици родитеља вишег образовног статуса. Контролом утицаја стручне спреме родитеља, ученици нижег школског достигнућа чешће опажају понашање наставника као демотивишуће. Дечаца у поређењу са девојчицама процењују да наставници у већој мери подстичу њихова интересовања и компетенције. Сугерише се на који начин би наставник требало да развија стил понашања који позитивно утиче на квалитет ученичке мотивације.*

Кључне речи: *мотивациони стил наставника, базичне психолошке потребе, ученици, теорија самодетерминације.*

¹ Чланак представља резултат рада на пројектима Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

HOW PUPILS PERCEIVE THE TEACHER'S MOTIVATIONAL TECHNIQUES?

Abstract

Current research in the field of education indicates that the behaviour of the teacher affects significantly the quality and level of the pupil's motivation. The aim of our research was to determine the structure of the motivational style of teachers seen from the pupils' perspective, and to find out whether the pupils' perceptions of the teacher's motivational style depend upon cultural-educational influences of the family, and some characteristics of the students (academic achievements, gender). The sample included 856 pupils from 40 elementary schools in Serbia. We used the questionnaire with Likert's scale to obtain the evaluation of the teachers' behaviours. By the factor analysis we extracted three components of the teacher's behaviour: stimulating pupils' interest and competences, de-motivational teachers' behaviours and stimulating freedom of thinking and expression. The results show that the pupils whose parents have lower levels of education think that the behaviour of the teachers is directed to stimulating interest and competencies, as well as freedom of thinking and speech than the pupils of the parents of higher educational status. The control of the influence of the education of parents showed that the pupils of lower academic achievement perceive the teacher's behaviour as de-motivational. Compared to girls boys estimate more highly that teachers stimulate their interests and competencies. A suggestion is offered how a teacher should develop a behavioural style which would positively influence the quality of the pupils' motivation.

Keywords: *the teacher's motivational style, basic psychological needs, pupils, theory of self-determination.*

УЧЕНИЧЕСКИЕ ВОСПРИЯТИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПОСТУПКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме

Современные исследования в области образования показывают, что поведение учителей в значительной степени определяет качество и уровень мотивации учащихся. Целью данного исследования было определение структуры мотивационного стиля учителей с точки зрения учеников а затем показать, обусловлены ли ученические восприятия мотивационного стиля учителей культурно-воспитательным влиянием семьи, школьным успехом и полом учащихся. Исследование проведено на примере 856 учеников из 40 начальных школ в Сербии. Был использован Вопросник для оценки поведения учителей по Лайкерту. С применением факторного анализа извлечены три компонента поведения учителя: поощрение интереса и компетентности учеников, немотивационные поступки учителя и поощрение свободы мышления и выражения. Результаты показывают, что ученики, родители которых имеют более низкое образование, считают что поведение преподавателей в большей степени направлено на поощрение интереса,

компетентности и права на свободу мнения и выражения, чем ученики родителей высшего образовательного статуса. Имея в виду влияние уровня образования родителей, ученики более низкой успеваемости в большей степени воспринимают поведение учителей как немотивирующее. Мальчики, по сравнению с девочками, оценивают что учителя в большей степени поощряют их интерес к учебе и их компетентность. Предлагается способ развития стиля поведения учителей, который положительно влияет на качество мотивации у учащихся.

Ключевые слова: *мотивационный стиль учителя, базовые психологические потребности, ученик, теория самодетерминации.*

Увод

Једна од незаобилазних тема у расправама о квалитету образовања у педагошкој и истраживачкој јавности јесте однос између мотивационог стила наставника и пожељних и очекиваних васпитно-образовних исхода у раду с ученицима. Познато је да деца полазе у школу вољна и мотивисана да уче. Међутим, истраживања показују да квалитет ученичке мотивације постепено опада током основног школовања, што потврђују емпиријске студије у нашој земљи (Baucal i sar., 2009) и иностранству (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005). Кључно питање је на који начин наставници могу да подстичу, одржавају и развијају мотивацију ученика да истрајно, упорно и вредно остварују споља наметнуте задатке, примењујући педагошке поступке који пружају подршку дечјим инхерентним склоностима за учење и развој (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002).

Мотивациони стил наставника не проучава се само у контексту остваривања бољих школских постигнућа, већ се овај конструкт доводи у везу с опажањем задовољности потреба за компетентношћу, аутономијом и повезаности са другим особама (Deci & Ryan, 2008; Reeve & Jang, 2006). Према теорији базичних потреба (Deci & Ryan, 1985), деца у сваком периоду развоја настоје да делују у активностима и интерперсоналним односима који подржавају задовољавање ових психолошких потреба. Различити аутори наводе да то позитивно утиче на психолошки и социјални развој деце предшколског, основношколског, средњошколског узраста, као и код студената (Reeve & Halusic, 2009). Према овој теорији, потреба за аутономијом дефинише се као унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом и да регулише понашање у односу на сопствене вредности, интересовања и афинитете. Потреба за компетентношћу представља унутрашњи порив да се на квалитетан и ефикасан начин обављају активности које се предузимају. Другим речима, људи природно трагају за оптималном стимулацијом, изазовним животним активностима и задацима како би добили потврду да су компетентни. Трећа базична потреба је потреба за повезаношћу која подразумева природну тежњу да особа ступа у квалитетну, смислену и подржавајућу интеракцију

са другима. У контексту учења, наставници могу позитивно да утичу на мотивацију ученика тако што ће креирати ситуације у којима би ученици имали доживљај аутономности, компетентности и повезаности са својим наставницима или међусобно (Alfi, Assor & Katz, 2004).

Мотивациони стил понашања наставника који је усмерен на развој интринзичне мотивације и аутономнијих облика екстринзичне мотивације у литератури је познат као аутономно подржавајући (Deci & Ryan, 1985; Reeve & Jang, 2006). Аутономно подржавајући наставници настоје да повежу наставно градиво са специфичним интересовањима ученика на одређеном узрасту (Ђерић, Bodroža i Lalić Vičetić, 2012); уважавају и подстичу ученичка мишљења и осећања (Roth et al., 2007; Kaplan & Assor, 2012); успостављају демократски стил комуникације који је вредносно неутралан, флексибилан и недирективан (Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009, Reeve, 2011); нуде јасна, уверљива и задовољавајућа образложења о важности онога што ученици уче (Assor et al., 2002; Reeve, 2011); подстичу ученичке изборе који су за њих смислени, подстакнути њиховом вољом и унутрашњим мотивима (Assor, 2012; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000); пружају повратне информације о ефикасности ученика на аутономно подржавајући начин (Katz et al., 2006) итд. Наставници који на директиван начин утичу на понашање, мишљења и осећања ученика углавном примењују екстринзичне подстицаје (нпр. претња, опомена, санкције), понашају се ауторитарно и не воде довољно рачуна о потребама, интересовањима и циљевима детета (Reeve & Jang, 2006). Такав мотивациони стил понашања наставника подрива интринзичну и аутономну мотивацију детета и означено је као склоност ка контроли. Поред примене казне, директивног говора, вршење притиска и других екстринзичних подстицаја, контрола може бити подстакнута изазивањем осећања кривице, стида, анксиозности и осећања мање вредности (Ryan, 1982).

Валидности ученичких процена наставничког понашања и квалитета инструкција које добијају на часу предмет су сталног проучавања. Све већи број студија показује да су ученичке перцепције о сопственом образовном искуству критичке компоненте у разумевању исхода које остварују (Wang & Holcombe, 2010). Према теорији самодетерминације, ученици су компетентни да препознају и процене да ли наставник пружа подршку њиховој интринзичној и аутономној мотивацији (Ryan & Grolnick, 1986). Резултати израелске студије потврђују да деца и адолесценти разликују неколико типова понашања наставника, да наставнике не класификују само као добре или лоше, већ су способни да уоче различите поступке помоћу којих наставници подстичу интринзичну и аутономну мотивацију (Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002). Међутим, личне диспозиције ученика, карактеристике породичног окружења, квалитет интерперсоналног односа са наставницима, између осталог, обликују ученичке перцепције о мотивационом стилу понашања наставника у одељењу (Ames, 1992; Ryan & Deci, 2002).

Емпиријске студије које су се бавиле ученичким проценама мотивационог стила понашања наставника нису показале конзистентне резултате кад је реч о разликама у ученичким проценама у зависности од одређених карактеристика

ученика. Наиме, неке студије су показале да нема разлика између девојчица и дечака основношколског узраста у опажању интерперсоналног стила понашања наставника у одељењу (Assor et al., 2005; Reeve & Jang, 2006). У студији Мејера и сарадника показало се да девојчице опажају да се наставници у већој мери понашају на контролишући начин (Meyer et al., 2014), док се у другим студијама утврдило да девојчице, у односу на дечаке, повољније оцењују аутономни стил понашања наставника (Vallerand et al., 1997). Такође, показало се да опажање наставничке подршке ученичком искуству, аутономији и унутрашњим мотивационим ресурсима утиче на већи ниво постигнућа ученика (Miserandino, 1996; Reeve & Jang, 2006). Коначно, у једној домаћој студији је утврђено да образовни ниво родитеља нема утицај на то како ученик опажа наставникове поступке усмерене на подстицање слободе изражавања и размене мишљења, као и самосталности, слободе избора и одлучивања (Ђерић, 2014).

У овом раду желели смо да испитамо каква је структура мотивационог стила наставника из перспективе ученика, као и то да ли су ученичке перцепције мотивационог стила наставника условљене културно-образовним утицајима које ученик доноси из породице и неким карактеристикама самих ученика, као што су академско постигнуће и пол.

Методологија истраживања

Узорак. У узорак су укључени ученици из 40 школа широм Србије. Узорак школа је одабран тако да обухвати три велика региона унутар Србије, као и урбане и руралне средине (табела 1). Из сваке школе у истраживању учествовали су само ученици првог одељења осмог разреда. Упитник је попунило 856 ученика, од чега је 419 мушког пола (48,9%), а 431 женског пола (50,4%), док за петоро ученика недостаје податак о полу. Просечна старост износи 13,85 година, а креће се у распону од 12 до 15 година.

Табела 1. Структура узорка школа у односу на регион и врсту средине у којој се налази

Средина	Регион			УКУПНО
	Војводина	Београд	Централна Србија	
Урбана	7	9	12	28
Рурална	5	0	7	12
УКУПНО	12	9	19	40

Инструмент. У овом раду коришћен је Упитник о мотивационом стилу наставника који је конструисан за потребе овог истраживања. У упитнику је тражено од ученика да процене поступке својих наставника за које је познато да утичу на мотивацију ученика за школске активности. Полазећи од теоријског оквира теорије самодетерминације, конструисане ставке су испитивале у којој мери наставници

својим поступцима подстичу аутономију, компетенције и подржавајући однос са ученицима, те на тај начин утичу на мотивисаност ученика за наставне активности. Финална верзија упитника садржи 26 ставки са форматом одговора на петостепеној Ликертовој скали. Поред тога, од ученика су тражени основни социодемографски подаци о полу, старости, стручној спреми родитеља, као и информација у школском успеху на крају претходног полугодишта.

Резултати истраживања

Дескриптивни подаци

Испитаници су извештавали о просечној оцени на претходном полугодишту која се кретала у распону од 1,86 до 5,00, док просек на нивоу узорка износи 4,17 (СД=0,74). Када се просечне оцене претворе у категорије школског успеха (одличан, врло добар, добар, довољан, недовољан), добија се заступљеност која је приказана у табели 2. Ниједан ученик у претходном полугодишту није сврстан у категорију са просечном оценом испод 1,50, док око 80% постиже одличан или врло добар успех.

Табела 2. Заступљеност ученика по категоријама школског успеха

Школски успех	ф	%
недовољан	0	0
довољан	11	1,3
добар	148	17,6
врло добар	306	36,5
одличан	374	44,6

Заступљеност ученика с обзиром на стручну спрему мајке и оца приказана је у табели 3. Највећи број очева и мајки ученика обухваћених узорком има завршену средњу школу, док су, посматрано заједно, у подједнакој мери заступљени очеви и мајке са вишом и високом школом. Најмање је родитеља који имају завршену само основну школу.

Табела 3. Стручна спрема мајки и очева ученика обухваћених узорком

Највиша завршена стручна спрема родитеља	мајка		отац	
	ф	%	ф	%
Основна школа	65	7,7	65	7,8
Средња школа	379	45,1	397	47,5
Виша школа	197	23,4	186	22,3
Висока школа	200	23,8	187	22,4

Латентна структура упитника о мотивационом стилу наставника

У циљу испитивања латентне структуре мотивационог стила наставника, примењена је факторска анализа са методом главних компонената. Гутман-Кајзеров критеријум је сугерисао петофакторску солуцију, али је након анализе интерпретабилности више различитих факторских солуција, одлучено да се задржи трофакторско решење. Три екстрахована фактора објашњавају око 37% варијансе (табела 4). С обзиром на теоријски очекивану повезаност мерених феномена, фактори су ротирани Promax методом, чиме је дозвољена њихова међусобна корелираност.

Табела 4. Ајген вредности и проценат објашњене варијансе трофакторске солуције

Компонента	Иницијална солуција			Ротирана солуција
	Ајген вредност	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Ајген вредност
1	5,837	22,450	22,450	4,464
2	2,421	9,311	31,761	3,916
3	1,439	5,533	37,294	4,492

Матрица факторског склопа је дата у Прилогу 1. Први фактор засићују ставке које говоре о наставничким поступцима којима се ученици подстичу да размишљају, откривају, истражују и решавају проблеме; затим о настојању наставника да за ученике организују ваннаставне и ваншколске активности које су у складу са ученичким интересовањима и у којима ученици могу да тестирају сопствене компетенције. Наставник кога илуструје висок скор на првом фактору заинтересован је да открије склоности и интересовања ученика и да помогне ученику да их реализује. Он поштује ученичке идеје и охрабрује ученике да самостално долазе до решења проблемских ситуација. С обзиром на то да су сви описани поступци познати као поступци којима се мотивација ученика подстиче кроз побуђивање интересовања за наставне и школске активности и кроз тестирање ученикових компетенција, овај фактор је назван *подстицање интересовања и компетенција* ученика.

Други фактор описује оне поступке који код ученика смањују или чак и гуше мотивацију за сазнање и учење, а то су: недостатак повратне информације и образложења оцене, критичност у односу према ученицима, непосвећивање пажње ученицима, прекидање ученика док говоре, обраћање само ученицима који се јављају на часу без настојања да се остали ученици укључе у дискусију. Овакви поступци наставника код ученика резултирају недостатком свести о важности школских знања и њиховој применљивости у свакодневном животу. Фактор је назван *демотивациони поступци* наставника.

Трећи фактор засићују ставке које говоре о осећању ученика да на часу могу слободно да изразе своје мишљење, да постављају питања, да укажу наставнику на његове грешке, као и да имају поверење у свог наставника. Фактор је интерпретиран као *слобода мишљења и изражавања*.

Димензија *демотивациони поступци* корелира негативно са *подстицањем интересовања и компетенција* ($r=-,26$) и са *слободом мишљења и изражавања* ($r=-,40$), док ова два фактора међусобно корелирају умерено високо и позитивно ($r=,50$). Другачије речено, ученици процењују да наставници који не подстичу њихова интересовања и компетенције нису склони да их саслушају и уваже њихово мишљење на часу и да на њих делују демотивишуће.

Стручна спрема родитеља ученика и њихова перцепција мотивационог стила наставника

Једнофакторском анализом варијансе испитивано је да ли ученици чији родитељи имају различит ниво стручне спреме различито процењују мотивациони стил наставника. Засебно је вршена анализа за стручну спрему мајке и оца. Резултати су указали на то да постоје значајне разлике у опажању наставничког понашања усмереног на подстицање интересовања и компетенција и подстицање слободе мишљења и изражавања код ученика чије и мајке и очеви имају различит степен стручне спреме (табела 5). На димензији *демотивациони поступци* нису добијене статистички значајне разлике ни у зависности од стручне спреме мајке, ни оца.

Табела 5. Стручна спрема мајке и оца и ученичка перцепција димензија мотивационог стила наставника

Зависна варијабла	Стручна спрема			
	мајка		отац	
	F _(3,748)	p	F _(3,742)	p
Подстицање интересовања и компетенција	8,479	,000	5,334	,001
Демотивациони поступци	2,550	,055	1,426	,234
Слобода мишљења и изражавања	7,638	,000	11,255	,000

Пост хок поређења Sheffeovim тестом сугеришу да у погледу перцепције наставничког подстицања интересовања и компетенција постоје статистички значајне разлике између ученика мајки са завршеном средњом стручном спремом и ученика мајки са завршеном вишом или високом школом ($p<,05$), односно да деца образованијих мајки наставничко понашање опажају као мање мотивишуће (Графикон 1). Ученици чије мајке имају завршену средњу школу у поређењу са ученицима чије мајке имају завршену високу школу опажају да им наставници пружају и већу слободу мишљења и изражавања ($p<,05$). Разлике између осталих подузорака нису статистички значајне.

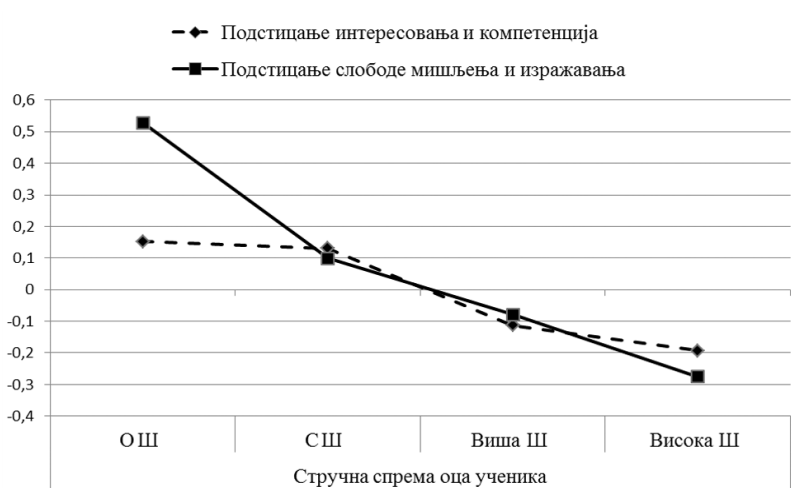
Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака

Графикон 1. Разлике у опажању наставничког подстицања интересовања и компетенција и подстицања слободe мишљења и изражавања у зависности од стручне спреме мајке ученика



Када је у реч о образовном нивоу оца, добијени су веома слични резултати. Утврђено је да ученици очева са високом стручном спремом опажају да наставници мање подстичу интересовања и компетенције него ученици очева са средњом стручном спремом ($p < ,05$) (графикон 2). На димензији *слобода мишљења и изражавања* добијене су значајне разлике између свих група осим између ученика очева са високом и вишом стручном спремом ($p < ,05$). Резултати показују да што је стручна спрема учениковог оца нижа, то је већи њихов доживљај да наставничково понашање подстиче слободу мишљења и изражавања.

Графикон 2. Разлике у опажању наставничког подстицања интересовања и компетенција и подстицања слободe мишљења и изражавања у зависности од стручне спреме оца ученика



Мотивациони стилови наставника и школски успех ученика

Пирсоновим коефицијентом корелације је утврђено да корелације између школског успеха ученика и њиховог опажања димензија наставниковог мотивационог стила нису статистички значајне (табела 6). С обзиром на то да је утврђено да је образовни ниво родитеља повезан са начином на који ученици опажају мотивациони стил наставника, желели смо да испитамо да ли је школски успех ученика повезан с опажањем понашања наставника када се контролише утицај образовања родитеља. За потребе ове анализе, стручна спрема мајке и оца су сабирањем комбиновани у јединствени индекс образовног нивоа родитеља, где више вредности указују на виши образовни ниво. Парцијалном корелацијом је утврђено да је, када се контролише образовни ниво родитеља, школски успех ученика негативно повезан са опажањем *демотивационих поступака наставника*. Дакле, када се ученици изједначе у погледу образовних и културних утицаја које доносе из породице, њихов лошији школски успех је повезан са проценом да је наставниково понашање више демотивишуће. Или другачије речено, на ученике који постижу лошије резултате у школи одређена понашања наставника, као што су критичност, недавање повратне информације или непосвећивање пажње на часу, у већој мери делују демотивишуће. Ипак, треба напоменути да, иако је статистички значајан, овај коефицијент корелације је прилично низак, па је прагматична вредност овог резултата веома ограничена.

Табела 6. Повезаност школског успеха ученика са њиховим опажањем димензија наставниковог мотивационог стила

Димензије наставниковог мотивационог стила	Школски успех	Школски успех (парцијална корел.)
Подстицање интересовања и компетенција ученика	-,031	,042
Демотивациони поступци	-,034	-,074*
Слобода мишљења и изражавања	-,017	,060

*Корелација значајна на нивоу $p < .05$.

Напомена. У парцијалној корелацији контролисан је утицај образовног нивоа родитеља.

Полне разлике у процени мотивационог стила наставника

T-тестом за независне узорке испитивано је да ли се ученици различитог пола разликују у процени мотивационог стила наставника. Статистички значајне разлике су добијене једино на димензији *подстицања интересовања и компетенција* (табела 7). Резултати сугеришу да девојчице доживљавају да наставници својим понашањем у већој мери подстичу њихова интересовања и компетенције у односу на дечаке.

Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака

Табела 7. Полне разлике у процени димензија мотивационог стила наставника

Зависна варијабла	t	p	АС _м	АС _ж
Подстицање интересовања и компетенција ученика	-2,493	,013	-,0951	,0858
Демотивациони поступци	-,663	,508	-,0229	,0254
Слобода мишљења и изражавања	-1,536	,125	-,0563	,0552

Дискусија

Резултати ове студије потврђују да су ученици способни да разликују неколико типова понашања наставника који су усмерени на подстицање мотивације ученика (Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002). На основу ученичке процене наставниковог понашања које је релевантно за подстицање ученичке мотивације, у овом истраживању су издвојена три дистинктивна, али међусобно повезана обрасца понашања. Уочљиво је да су ове три димензије мотивационог стила наставника на различите начине повезане са задовољењем основних психолошких потреба ученика које описује теорија самодетерминације (Deci & Ryan, 2000): потребе за потврђивањем сопствених компетенција, потребе за аутономијом и самосталношћу и потребе за остваривањем подржавајућих односа с особама из окружења (тј. у овом случају са наставником).

Први образац понашања описује наставника који кроз различите врсте активности настоји да интелектуално подстакне ученике, да их натера да истражују, откривају и решавају проблем. Овакав наставник настоји да повеже наставне садржаје с ученичким интересовањима, али и да ученике подстакне да буду самостални у раду. Ученик који је активно укључен у различите школске активности, инволвиран у наставне садржаје и самосталан у раду добија прилику да тестира и задовољи потребе за компетенцијом и аутономијом (Deci & Ryan, 2000). Таквим мотивационим поступцима наставник подстиче већу ангажованост и мотивацију ученика у раду (Reeve, 2012).

Други образац понашања који се издваја на основу ученичких процена наставниковог мотивационог стила укључује поступке који подривају мотивацију ученика. Недостатак повратне информације о квалитету рада ученика, прекидање ученика док говори, подстицање само активних и успешнијих ученика, а занемаривање недовољно активних и успешних, као и склоност критиковању насупрот пружању подршке поступци су који подривају потребу ученика да потврди сопствене компетенције, али последично могу умањити могућност развоја складног, топлог и подржавајућег односа између ученика и наставника. Такав стил понашања наставника је очигледно непожељан из перспективе ученика. Емпиријске студије такође потврђују да се стил понашања наставника који није усмерен на подржавање аутономије ученика негативно одражава на квалитет мотивације за учење и постигнућа ученика (Assor et al., 2005).

Трећи образац наставничког понашања који се издваја на основу процена ученика повезан је са пружањем слободе мишљења и изражавања, слободом да постављају питања у вези са наставним градивом, слободом ученика да наставнику укажу на грешке, као и да заузимају критички однос према свету који их окружује. Наставник који успешно оствари овакав однос са ученицима лако задобија њихово поверење, јер се слобода изражавања мишљења нужно одвија у подржавајућој средини у којој су грешке не само дозвољене него и нужан корак на путу сазнања. Наставник који пружа ученицима слободу мишљења и изражавања омогућава самостално долажење до закључака кроз које ученици стичу самопоуздање и добијају потврду себе као компетентног и мислећег бића. У литератури се такође наводи да је аутономно подржавајући наставник спреман да у прихватајућој атмосфери саслуша и разматра дечије перспективе о наставним и животним темама (Kaplan & Assor, 2012; Roth et al., 2007). Дакле, може се закључити да је овај аспект мотивационог стила наставника значајан за задовољење све три психолошке потребе ученика (Deci & Ryan, 2000).

Када је у питању повезаност ученичке перцепције издвојених образаца мотивационог стила наставника и карактеристика окружења из ког ученици долазе, резултати овог истраживања показују да деца образованијих мајки и очева наставнике опајају мање повољно кад је реч о подстицању ученичких интересовања и компетенција и слободе мишљења и изражавања. Овакав резултат пре би се могао приписати већим образовним шансама и очекивањима ученика високообразованих родитеља² него различитом опхођењу наставника према деци високообразованих родитеља. Стога се може претпоставити да образованији родитељи више подстичу критичко мишљење, испољавање интересовања и слободу мишљења своје деце, те да стога њихова деца имају већа очекивања од својих наставника. Очекивања која ученици стичу на бази искустава из породичног окружења, а која се углавном одржавају на имплицитном нивоу, могу обожити начин на који они интерпретирају наставничково понашање. Наставник који се труди да ученику да могућност да изрази своје мишљење и који ученика подстиче на критичко размишљање можда поставља изазов детету које долази из неподстицајне средине у којој су овакве прилике ретке. Али за дете које је одрасло у подстицајној средини таква понашања наставника могу бити сасвим очекивана и подразумевана.

Неке студије потврђују да је постигнуће ученика повезано с опажањем аутономно подржавајућег понашања наставника (Boggiano et al., 1993; Flink et al., 1992; Miserandino, 1996). Међутим, резултати овог истраживања показују да учеников доживљај наставничковог мотивационог стила није повезан са школским постигнућем ученика. То значи да академски успешнији ученици, у поређењу са ученицима који постижу слабији академски успех, немају израженији доживљај

2 Треба напоменути и то да образовни ниво родитеља детета представља један од три важна чиниоца индекса социоекономског статуса детета, који је важан предиктор академског постигнућа и академских аспирација детета (Hansen & McIntire, 1989; Madarasova Geckova et al., 2010; Selcuk, 2005).

да им наставници пружају слободу мишљења и говора, да подстичу њихова интересовања и критичко мишљење, али ни да их демотивишу својим поступцима. Такође, у оквиру једне студије закључено је да ученици без обзира на успех који постижу слично опажају наставничко понашање у погледу подстицања њихове аутономије (Ђерић, 2014).

Међутим, имајући у виду да образовани ниво родитеља утиче на ученикову субјективну процену наставниковог понашања, али и на школски успех ученика (корелација између школског успеха и образовања родитеља у овом истраживању износи $r=.38$), оправдано је запитати се да ли би се однос између академског постигнућа и перцепције наставниковог мотивационог стила променио када би се контролисао утицај образовања родитеља ученика. Резултати овог истраживања то потврђују. Наиме, када се изједначи утицај образовног нивоа родитеља, ученици са лошијим школским постигнућем имају израженији субјективни доживљај да је наставник склон да их критикује, да недовољно посвећује пажњу или да не пружа повратне инофорамације о квалитету њиховог рада. То значи да, ако би сви ученици имали једнаке образовне могућности у породичном окружењу, лошији ученици би у већој мери имали субјективни доживљај да се наставници према њима односе критично и демотивишуће. Овакав налаз показује да је потребно да наставници посвете пажњу ученицима са лошијим школским постигнућем и ученицима који долазе из мање подстицајне породичне средине, да им пруже већу подршку у раду и учењу и да уложе већи напор да овакве ученике мотивишу и заинтересују за школски рад и наставне садржаје.

У једној студији се показало да дечаци опажају да наставници у већој мери подстичу њихову самосталност, слободу избора и одлучивања у односу на девојчице, што се може објаснити и стереотипним очекивањима наставника у погледу карактеристика које се приписују једном односном другом полу (Ђерић, 2014). Када је реч о полним разликама у погледу опажања наставниковог мотивационог стила у овој студији, утврђено је да девојчице повољније оцењују наставникове поступке усмерене на подстицање интересовања и компетенција ученика. Сличан налаз је добијен и у студији Валеранда и сарадника (Vallerand et al., 1997) где је утврђено да дечаци опажају да њихови наставници у мањој мери подржавају њихову аутономију у односу на девојчице. Разлог томе, према овим ауторима, може бити то што наставници настоје да у већој мери контролишу и кажњавају неадекватно понашање дечака, што се негативно одражава на њихову мотивацију. Једна од последица тога може бити доживљај дечака да наставници мање задовољавају њихове потребе за компетентношћу, што се показало у овој студији. Ипак у овом истраживању девојчице дају повољнију процену оних наставникових поступака који се односе на подстицање интересовања за школске активности, па се може поставити питање да ли се у школама фаворизују наставни садржаји који су интересантнији девојчицама него дечацима? Коначан одговор на ово питање морала би дати нека будућа истраживања.

Закључак

Посебан значај добијених налаза огледа се у томе што су ученици показали да су способни да разликују неколико типова понашања наставника који су усмерени на подстицање њихове мотивације. Из ученичке перспективе, мотивациони стил понашања наставника обухвата три међусобно повезана обрасца понашања, а то су: подстицање ученичких интересовања и развијање доживљаја компетентности, пружање слободе да се изрази сопствено мишљење у наставном и школском раду, као и склоност контроли и демотивисању ученика. Опажени обрасци понашања наставника конзистентни су са поставкама теорије самодетерминације која сугерише да је важно да наставник настоји да задовољи основне психолошке потребе ученика ради подстицања, одржавања и развијања њихове мотивације.

У овом истраживању се показало да образовни статус породице одређује на који начин ученици опажају понашање наставника у погледу њихове мотивације. Ученици из образованијих породица сматрају да њихови наставници не подстичу у довољној мери њихова интересовања, компетенције и слободу мишљења и изражавања. Међутим, кад се контролише утицај образовног нивоа родитеља, ученике нижег школског постигнућа демотивишу одређена понашања наставника, као што су критичност, недавање повратне информације или непосвећивање пажње на часу. У будућим истраживањима било би значајно да се испита веза између мотивационог стила родитеља и перцепције мотивационог стила наставника, јер ће такви резултати дати дефинитивну потврду налаза о утицају образовања родитеља на ученичке перцепције понашања наставника – овако се наши закључци темеље на посредној интерпретацији. У овој студији се, такође, показало да пол ученика има важну улогу у опажању понашања наставника које је усмерено на подстицање ученичких интересовања и развијање доживљаја компетентности, односно да девојчице повољније оцењују наставникове поступке.

Налази овог истраживања имплицирају да је важно да наставници овладају стилем понашања који се позитивно одражава на мотивацију ученика и њихов доживљај аутономије. У литератури се истиче да наставници могу да науче и развијају стил понашања који позитивно утиче на мотивацију ученика и исходе које остварују у васпитно-образовном процесу (Su & Reeve, 2011).

Литература

- Alfi, O., Assor, A. & Katz, I. (2004). Learning to allow temporary failure: potential benefits, supportive practices and teacher concerns. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 30, No. 1, 27-41.
- Ames, C. (1992). Classrooms – goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, 261-271.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 421-440). New York: Springer.

- Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 101-120). Dordrecht: Kluwer.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Chose is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 2, 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat Maymon, Y. & Roth, G. (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. 2, 397-413.
- Baucal, A., Pavlović Babić, D., Đurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. i Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji (Istraživački izveštaj)*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, Vol. 17, No. 2, 319-336.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 2, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domain. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 14-23.
- Đerić, I. (2014). Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo* (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M. & Katz, P. A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (pp. 189-214). New York: Cambridge University Press.
- Hansen, T. D. & McIntire, W. G. (1989). Family structure variables as predictors of educational and vocational aspirations of high school seniors. *Research in Rural Education*, Vol. 6, No. 2, 39-49.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, Vol. 15, No. 2, 251-269.
- Katz, I., Assor, A., Kanat Maymon, Y. & Bereby Meyer, J. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, Vol. 9, No. 1, 27-42.
- Madarasova Geckova, A., Tavel, P., van Dijk, J. P., Abel, T. & Reijneveld, S. A. (2010). Factors associated with educational aspirations among adolescents: Cues to counteract socioeconomic differences? *BMC Public Health*, Vol. 10, 154.

- Meyer, J. D., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste M., Aelterman, N., Berghe, L. V. D., Speleers, L. & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 2, 541-554.
- 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.
- Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. In D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Enhancing Teaching and Learning* (pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Reeve, (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209-218.
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 145-154.
- Roth, G., Assor, A., Kanat Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 761-774.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, No. 3, 450-461.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 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. M. & Grolnick, W. S. (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.
- Selcuk, R. S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 3, 417-453.
- Vallerand, M., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, No. 5, 1161-1176.
- Su, Y. L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, No. 1, 159-188.
- Vansteenkiste, M. J., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, No. 3, 468-483.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 3, 633-662.

Подаци о ауторима

Мр Бојана Бодрожа је асистент на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

E-mail: bojana.bodroza@ff.uns.ac.rs

Др Ивана Ђерић је истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду.

E-mail: idjeric@ipi.ac.rs

Др Николета Гутвајн је научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду.

E-mail: ngutvajn@ipi.ac.rs

ПРИЛОГ 1. Матрица факторског склопа
Упитника о мотивационом стилу наставника

Ставка	Компонента		
	1	2	3
Наставници нам организују активности које захтевају да размишљамо, решавамо проблеме, откривамо или правимо нове ствари.	.725		
Наставници се труде да нас повежу са различитим установама које се баве оним што нас интересује и за шта смо способни (позоришта, спортски клубови, математичке школе, музичке школе...).	.722		
Моји наставници организују додатне активности за ученике (додатну наставу, приредбе, такмичења, одласке у природу, биоскоп и позориште и слично).	.652		
Када наставници приметите да имамо склоности за одређену област, подстичу нас да учествујемо у додатној настави, секцијама или другим активностима у школи.	.606		
Током предавања, наставници нам дају примере који су повезани с оним што волимо или што нас интересује.	.583		
Кад неки ученик има идеју, наставници томе посвете пажњу на часу.	.507		
Када наиђем на неку тешкоћу или препреку, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да наставим да трагам за њим.	.461		
Када ја или моји другари нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели.	.456		
Наставници нас похвале када се трудимо, чак и уколико нисмо постигли добар резултат.	.444		
Наставници са нама разговарају о томе како смо схватили градиво.	.417		
Често не разумем разлоге због којих сам добио/ла одређену оцену.		.709	
Наставници нас чешће критикују него што нас хвале.		.684	
Већина наставника не посвећује додатну пажњу ученицима који су посебно заинтересовани и способни за одређени предмет.		.618	
Чини ми се да ми већина ствари које учим у школи неће служити касније у животу.		.617	
Наставници ме прекидају док говорим и не дозвољавају ми да завршим своју мисао.		.570	

Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака

Ставка	Компонента		
	1	2	3
Знање које стичем у школи је неупотребљиво у свакодневном животу.		.558	
Наставници се на часу обрађају само ученицима који се стално јављају.		.499	
Наставници не воле ученике који често постављају питања и износе своје мишљење на часу.		.489	
У мојој школи додатна настава и секције пре свега служе за припрему за такмичење, а не за развијање наших интересовања.		.442	
Пред наставницима могу слободно да кажем оно што мислим.			.726
На часу можемо да постављамо питања о стварима које нас интересују.			.654
У мојој школи наставници прихватају када ученик мисли својом главом, чак и ако се не слаже са њиховим мишљењем.			.600
Када бих имао проблем који не могу сам да решим, поверио бих се наставницима и тражио помоћ од њих.			.595
Моји наставници се не љуте када им кажемо да су у нечему погрешили.			.594
Наставници нам дозвољавају да се расправљамо када о ономе што учимо на часу имамо различита мишљења.			.548
Наставници се труде да упознају наше хобије и интересовања.			.453