

Јасмина Шефер

Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK - 159.947.5.072:371.13/.14

371.13/.14

DOI: 10.5937/nasvas1502285S

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 2.2015

Примљено: 01. 11. 2014.

Прихваћено за штампу: 15. 03. 2015.

МОТИВИСАНОСТ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ПРОМЕНЕ У НАСТАВИ¹

Апстракт *Мотивисаност наставника представља први услов за успешно увођење промена и њихово одржавање у настави. Циљ овог рада је да прикаже резултате истраживања мотивисаности наставника једне основне градске школе за промене које су уведене током једногодишњег огледа под називом Тролист. Циљ огледа је био да испита да ли практиковање игре, истраживања, дијалога, решавања проблема, рада у групи и на пројектима подстиче иницијативу, сарадњу и стваралачки рад ученика и какви се проблеми притом јављају. Примењена је сумативна и формативна евалуација квалитативног и квантитативног типа и у оквиру ње интервјуи помоћу којих су од наставника и стручне службе школе прикупљени подаци о мотивисаности наставника за примену поменутих наставних метода. Резултати флукутирају, незнатно расту и показују да је просечна мотивисаност релативно висока. Мотивацији доприносе и фацитатори, као и искуство рефлексивне праксе на стручним већима. Проблеми у мотивисању наставника су: страх од непознатог; недостатак спољних подстицаја, техничких услова и времена; недовољна усклађеност новина са предметним садржајима, узрастом ученика и наставним програмима јер су оријентисани на репродукцију. Потребно је боље иницијално образовање за наставнички позив, више материјала, угледних часова, посматрања часова колега, побољшање програма и статуса наставника, а мање додатне администрације. Промене треба уводити постепено и одржавати их и после огледа.*

Кључне речи: *мотивација, наставници, школа, стваралаштво, иницијатива, сарадња.*

¹ Чланак је резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*, бр. 179034 (2011-2015) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, бр. 47008 (2011-2015), које реализује Институт за педагошка истраживања у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ELEMENTARY-SCHOOL TEACHERS' MOTIVATION FOR CHANGES IN THE TEACHING PROCESS

Abstract

The teacher's motivation is the first condition for a successful introduction and maintenance of changes in the teaching process. The paper is aimed at presenting the results of a research on teachers' motivation for changes which were introduced during one academic year project named „Trefoil“ in one elementary school in Belgrade. The aim of the experiment was to examine whether the practice of using plays, research, dialogues, problem solving, group work, and work on projects stimulate incentive, cooperation and creative work of students and which problems may arise during such activities. We used summative and formative evaluation of qualitative and quantitative type and, within it, interviews by which the data about the teachers' motivation to use the mentioned teaching methods were gathered by teachers, school psychologists and pedagogues. The results fluctuate, slightly grow, and show that average motivation is relatively high. Motivation is aided by facilitators, too, as well as by the experience of reflexive practice at teachers' meetings. The problems that hinder teachers' motivation are: fear from the unknown, lack of external stimuli, technical conditions and time; insufficient coordination of novelties with curricular contents, students' age and curricula which are oriented to reproduction. What is needed is better initial teacher training, more teaching materials, practical presentations and visiting classes of other colleagues, improving curricula and the status of teachers, reduction of administration and paperology. The changes should be implemented gradually and maintained after the experiment.

Keywords: motivation, teachers, school, creativity, initiative, cooperation.

МОТИВАЦИЈА УЧИТЕЛЕЈ НАЧАЛЪНОЈ ШКОЛЕ ДЛЯ ИННОВАЦИЈ В ОБУЧЕНИИ

Резюме

Мотивација учителеј – прво условие для успешного внедрения инноваций в обучении. В данной работе представлены результаты исследования мотивации учителей одной городской начальной школы, которую они проявили в ходе эксперимента под названием “Трилистник”. Целью эксперимента было исследовать, способствует ли игра, диалог, решение проблем, работа в группах и совместные занятия развитию инициативы, сотрудничества и творческих способностей учеников и какие проблемы при этом возникают. Использована итоговая и формирующая эвалуация качественного и количественного характера и в рамках ее интервью, в которых от учителей и сотрудников школы собраны данные о мотивации учителей для осуществления вышеуказанных методов обучения. Результаты колеблются но показывают, что мотивация в среднем относительно высокая. Проблемы

в мотивацији учитељима закључавају се у следећем: страх од неизвесности, одсуство спољних стимула, техничких средстава и времена, недовољна корелација иновација и садржаја, старости ученика и програма учења, који су оријентисани на израду материјала. Потребно је боље образовање учитеља, више техничких средстава, наглядних часова, сарадње, актуализација програма учења, повећање статуса учитеља и мање додатног администрације. Промене морају бити уведене постепено и подржане после експерименталног периода.

Кључеве речи: мотивација, учитељ, школа, креативност, иницијатива, сарадња.

Увод

Истраживање мотивације наставника за промене у школи део је ширег пројекта који смо популарно назвали Тролист приступ подучавању/учењу, због три компоненте које чине његову суштину – подстицање иницијативе, сарадње и стваралачког рада ученика.

У овом пројекту полазимо од идеје о општем образовању с циљем развоја креативних потенцијала који укључују иницијативу и сарадњу ученика и наставника као посредника у процесу учења (Šefer, 2012a). Намера је била да репетитивну наставу, усмерену на предавања и таксативна знања, преобразимо у отворени простор за креативни рад ученика, њихово доживљавање и самостално конструисање значења и знања као одговор на савремене потребе друштва и света у коме појединац треба да реагује на брзе промене.

У трећој години пројекта реализован је оглед у школи са циљем да се провери функционисање Тролист приступа подучавању/учењу путем праћења квалитета процеса и ефеката обуке наставника огледне школе, метода подучавања у наставном процесу и ваннаставним активностима и рефлексивне праксе. Конкретно, ради се о формативном и сумативном (квалитативном и квантитативном) праћењу и евалуирању промена у школском курикулуму које се односе на интензивније афирмисање иницијативе (Deci & Ryan, 2000; Đerić i sar. 2012), сарадње (Sharan, 1990; Slavin, 1980; Ševkušić i Stanković, 2012) и стваралачког рада ученика (De Bono, 1985; Sternberg, 1999; Šefer, 2012b; Wallach, 1970) путем коришћења групног кооперативног рада (Sharan, 1990; Ševkušić i Stanković, 2012), отворених задатака и креативне игре (Dansky & Silverman, 1973; Huizinga, 1970; Shiever & Maker, 1997; Smith, 1984, Šefer, 2012c), истраживачког рада ученика (Bransford et al., 1989; Hutt, 1976; Šefer i sar., 2012), критичког дијалога (Anderson, 1995; Ennis, 1995; Milin, 2012) и метакогниције у настави (Pešić i Mirkov, 2012), а у оквиру ваннаставних активности (Radišić, 2012) путем групних пројеката ученика за које ученици сами бирају тему.

У наредном тексту биће речи о резултатима једног дела овог истраживања који су проистекли из обимног интервјуа са наставницима на крају огледа, а односе се на њихову мотивисаност за увођење промена у наставу.

Теоријска полазишта и циљеви истраживања

Циљ овог дела истраживања је добијање одговора на питање колико су наставници основне школе мотивисани за увођење промена у наставу и проналажење разлога за раст и пад мотивације, како бисмо превазишли евентуалне проблеме у будућој истраживачкој пракси и имплементацији промена у школама. Сматрамо да се проблеми мотивисања наставника у оквиру поменутог Тролист огледа могу појавити и у другим случајевима иновирања процеса рада наставника, те да налажење решења за проблеме мотивисања има шири значај за разумевање праксе наставника, даљи истраживачки рад у овој области и педагошку политику.

Број истраживања мотивације ученика по обиму знатно превазилази број студија о мотивацији наставника, које се појављују тек у последњој деценији. Инструктивна је нова публикација у којој су приказане тенденције у овој области (Richardson et al., 2014). Код нас је направљена једна већа студија која је показала да ученици из различитих разлога нису мотивисани да уче (Baucal i sar., 2009). Питање мотивисаности наставника још увек је ретка тема у нашим научним истраживањима. Суштински проблем је када недостаје унутрашња (интринзичка) мотивација наставника да се бави развојем ученика (Kunter & Holzberger, 2014). Ученици то осећају и узвраћају на исти начин – нису мотивисани, а то последично још више умањује мотивацију наставника и тако се круг затвара (Addison & Brundreft, 2008; Skinner & Belmont, 1993). Многи ученици су због тога одустали од предмета који су у почетку волели, а многи наставници напустили посао. Емоционално ангажовање наставника на часу, као значајно обележје његове интринзичке оријентације, директно утиче на подстицање мотивације ученика (Frenzel et al., 2009, Legardin & Wild, 2010, према: Kunter & Holsberger, 2014). Унутрашња мотивација за подучавање такође би требало да отвори простор и за лакше прихватање иновација. Капацитети унутрашње мотивације, међутим, ипак нису неограничени. Она може бити нарушена неповољним спољним околностима које онемогућавају самоактуализацију у послу као што су: егзистенцијални проблеми, недовољно уважавање професије и недостатак праве обуке, што може изазвати несигурност у раду. Коначно, и недостатак личне аутономије у образовном систему представља отежавајућу околност за одржавање унутрашње мотивације наставника (Deci & Ryan, 2000). Поставља се питање шта треба учинити да се створе услови за развој мотивације наставника за рад и промене у нашим околностима, односно шта о томе мисле управо сами наставници који се разликују по степену и врсти мотивисаности, а прошли су кроз искуства иновирања своје наставе.

Методологија истраживања

Узорак. У узорку испитаника у овом истраживању учествују сви наставници (N=29) огледне школе: 12 учитеља и 17 наставника предметне наставе. Наставници су се разликовали по годинама стажа (од једне године до 35 година), а највише их је било у средњем добу, углавном женског пола. Свако је прошао исту обуку која се састојала од 6 инструктивних дана, 6 састанака стручних већа и 12 експерименталних часова током године, које смо пратили на различите начине. У неколико случајева, које можемо занемарити, наставници су изостали на једном или на два инструктивна дана.

Методи и инструменти. У оквиру формативне квалитативне евалуације огледа истраживач је са сваким наставником обавио обимни интервју на самом крају обуке/огледа пред крај школске године. Интервју је био структуриран у неколико целина и трајао је око 90 минута. Један важан сегмент, који ћемо овде приказати, односио се на мотивацију наставника за увођење промена у подучавање по принципима Тролист приступа. У координатном систему уписиван је профил мотивисаности наставника, односно флукутирање његове мотивације током године. На апсциси су обележени временски периоди у којима је изучавана одређена тема (метод рада на часу) по редоследу који је унапред био одређен за обуку наставника. На ординати је била смештена десеточлана скала за одређивање интензитета мотивације у сваком од поменутих периода. Испитаници су одређивали почетну мотивацију пре огледа (обуке), а затим флукутирање мотивације током наредних шест периода. Спајањем тачака на скалама формиран је графикон који представља индивидуални профил мотивисаности сваког наставника, слично графиконима који презентују аритметичке средине за узорак. Сваки наставник је имао лично објашњење за свој профил мотивације у току огледа, наводећи различите разлоге за падове и успоне мотивације.

Обрада података. Упркос томе што је у интервју укључена десеточлана скала на којој наставник квантификује своје процене, обрада је у највећој мери квалитативна и заснована на тематској анализи наставничких наратива из интервјуа. Груби квантитативни показатељи су само оријентир за интерпретацију квалитативних података.

Обрада квантитативних података односила се на утврђивање фреквенције истих оцена за мотивисаност на скали 1-10 за тематику коју су наставници у одређеном периоду изучавали (на пример, групни рад, игра, дијалог итд.) и утврђивање интервала у коме се налазе оцене, укључујући максималне и минималне вредности. Опште тенденције мотивисаности наставника утврђене су и на основу просека оцена наставника и оцена чланова школске педагошко-психолошке службе. Просечни профили мотивисаности учитеља, предметних наставника и збирни профил приказани су графички (графикон 1). Коначно, на скали 1-10 утврђен је допринос стручног већа и истраживача мотивисаности наставника.

Профили мотивације наставника разликују се од наставника до наставника, као и разлози које наставници наводе, што треба имати у виду приликом интерпретације просечних вредности.

Резултати истраживања са дискусијом

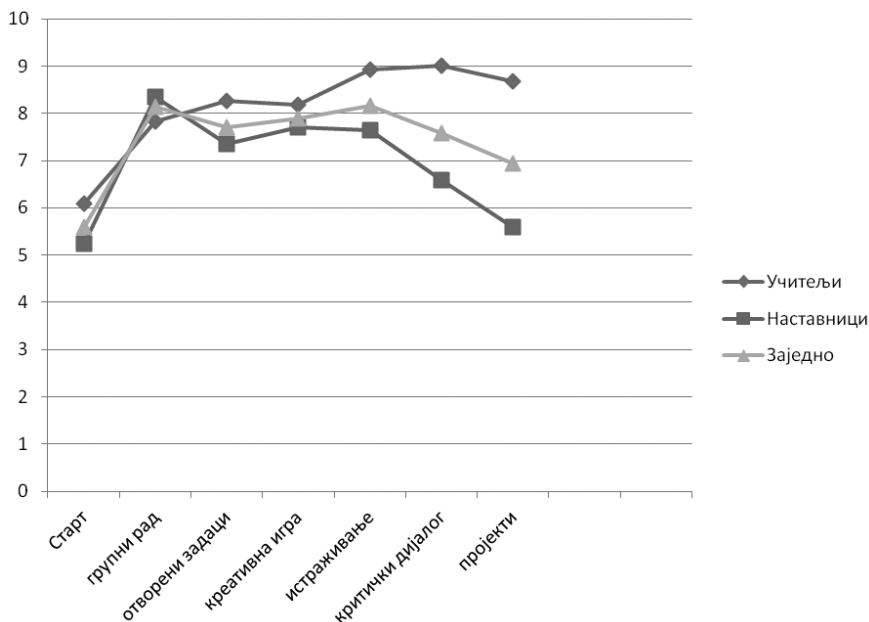
Квантитативна процена мотивисаности наставника за Тролист

Самопроцена наставника. Према исказима наставника, њихова просечна мотивација (аритметичка средина) процењена на скали 1-10 је висока и износи 8,13 за учитеље, 6,93 за предметне наставнике, а 7,43 за све наставнике заједно, узимајући у обзир и стартну позицију. Учитељи су у просеку више мотивисани од предметних наставника (8,13 према 6,93) у свим областима рада, осим на самом почетку приликом изучавања групног кооперативног рада у којем их надмашују предметни наставници (графикон 1). Учитељи више упражњавају групни рад ученика од предметних наставника и сматрамо да су стога били мање мотивисани за обуку у тој области (7,82 према 8,35). Вредности просечне мотивације су још веће уколико не рачунамо почетну мотивацију пре огледа која је релативно ниска у поређењу са мотивацијом током огледа. Просечна мотивација учитеља током огледа износи 8,48, ако не узмемо у обзир мотивацију пре огледа, мотивација предметних наставника износи 7,21, док за све наставнике износи 7,74.

Све процене осим максималних и минималних вредности флукутирају у интервалу између 8,13 и 8,92 код учитеља и 7,35 и 7,71 код предметних наставника, што сведочи о релативно стабилној високој просечној мотивацији код свих наставника. Минималне вредности појављују се на старту, пре огледа и обуке (6,08, односно 5,24), што говори о томе да су учитељи и наставници тада били најмање мотивисани, мада је мотивација и тада била у границама просека. Минималне просечне вредности током огледа појављују се код учитеља за *групни рад ученика* (7,82) и код предметних наставника за *пројекте ученика* (5,60) и *критички дијалог* (6,59). Максималне вредности мотивације крећу се између вредности 8,35 за предметне наставнике приликом изучавања *групног рада* и вредности 9,00 за учитеље приликом изучавања *критичког дијалога у одељењу*. Максималне вредности нису много удаљене од наведених типичних вредности, које флукутирају између 7,35 и 8,92.

Раст мотивације учитеља током огледа нешто је већи него код наставника. На графикону уочавамо већи скок на почетку, потом стабилизацију и мањи пад на крају, нарочито код предметних наставника.

Графикон 1 – Аритметичке средине вредности за које се опредељују наставници приликом одређивања нивоа своје мотивације за оглед у коме практикују Тролист методе



Процена педагошко-психолошке службе. Школска педагошко-психолошка служба која је посматрала рад наставника у целини на нивоу школе строжа је у проценама мотивисаности наставника у односу на самопроцене наставника. Према мишљењу директора и психолога школе, просечна мотивација свих наставника на скали 1-10 износи 6,43 узимајући у обзир стартну позицију. То је за један поделак мање од просечне самопроцене наставника. Исто се догађа и ако изоставимо стартну позицију. Просечна вредност која износи 6,75 за један поделак је нижа од одговарајуће просечне самопроцене наставника. Директор и психолог слично процењују мотивацију у периоду изучавања отворених задатака, игре, истраживачког рада и критичког дијалога (област креативности). Крећу се у интервалу између 6 и 8, а најчешће се разликују само за 1 поделак. Интересантно је, међутим, да се на неким ставкама (1 - старт, 2 - групни рад и 7 - пројекти) мишљења директора и психолога упадљиво разликују. На основу посматрања процеса рада током огледа и свакодневне размене информација са педагошко-психолошком службом, претпостављамо да строже оцене директора за старт и групни рад вероватно произлазе из тешкоћа које је имао да мотивише једну групу наставника за оглед на самом почетку. Психолог је мање пратио рад на пројектима на крају огледа због замора. Сматра такође да због замора у том периоду опада и мотивација наставника. Директор је, међутим, на крају при процењивању вероватно дао примат позитивном утиску који је произвео школски сајам дечјих пројеката на децу, родитеље и локалну средину.

Допринос стручних већа и истраживача. Према самопроцени наставника, стручна већа и истраживачи (фацилитатори стручних већа) знатно доприносе њиховој мотивацији за огледни рад. Упркос различитостима у проценама појединих наставника, средња вредност (аритметичка средина) на скали 1-10 код учитеља износи преко 7 за утицај стручног већа (7,75), као и за утицај истраживача (7,67). Код предметних наставника утицај стручних већа у просеку износи 5,41, а истраживача 6,41. Чини се да учитељи боље користе понуђене људске ресурсе (колеге и фацилитаторе) приликом увођења промена у школе.

*Квалитативна процена мотивисаности
наставника за Тролист – есејски одговори*

Наративи наставника боље осветљавају њихове квантитативне процене сопствене мотивације током огледа отварајући низ нових проблема и предлога за решења. Поред спонтаних коментара који су пратили оцењивање степена мотивисаности на скали 1-10, наставницима су постављена и следећа питања:

1. Када је мотивација током огледа била највиша (погледајте графикон) и зашто (објасните)?
2. Када је мотивација током огледа била најмања (погледајте графикон) и зашто (објасните)?
3. Шта је недостајало током огледа да Ваша мотивација све време буде још виша?
4. Како бисте мотивисали наставнике да Ви спроводите оглед?
5. У којој мери Вас је рад стручног већа мотивисао током огледног процеса (одредите на скали 1-10) и опишите како?
6. У којој мери Вас је рад сарадника – истраживача фацилитатора мотивисао током огледног процеса (одредите на скали 1-10) и опишите како?

У анализу су укључени сви одговори наставника који рефлектују различита мишљења и идеје. На одговорима који се понављају, међутим, задржаћемо се дуже јер их можемо сматрати типичним.

Раст мотивације наставника. Учители су мотивисани за примену одређених метода и облика рада у настави када очекују да ће добити добре резултате, изазвати позитивну реакцију деце и када је проблематика добро обрађена на инструктивним сеансама. Важно је да је метода примерена деци, нова и занимљива, да има сврху, затим да активира и мотивише децу, њихову самосталност и креативност – „мишљење ван калупа“. Потребу учитеља да дају приоритет „мишљењу ван калупа“ објашњавамо успехом обуке за подстицање дивергентног мишљења и задавање отворених задатака. Према речима једне учитељице, „пробуђено је у њима нешто успавано“. Неопходно је да методе рада мотивишу учитеље на постигнуће и да им отворе простор за испољавање личне слободе избора. Учители су склони да

предност дају игри, за коју су посебно мотивисани јер су је већ успешно користили. Отворени задаци, истраживање, критички дијалог и пројекти мотивишу учитеље зато што су мање информисани о овим методама и углавном их нису користили. Сматрају да посебан изазов за млађе узрасте представља истраживачки рад и критички дијалог као сложене и когнитивно захтевне активности.

Предметни наставници су такође мотивисани позитивним реакцијама деце, њиховом мотивацијом и учешћем, нарочито у креативним играма, групном раду и отвореним задацима, као и свим видовима практичног рада на часу. Ови начини рада су за децу уживање, а за наставника изазов. Сатисфакција наставника, која утиче и на њихову мотивацију, јавља се онда када су успешни: нешто ново науче да раде, метода одговара садржају предмета, „свежи“ су јер су на почетку радног века и/или на почетку пројекта.

Пад мотивације наставника. На пад мотивације учитеља утичу недостатак времена да се нешто изведе, страх да се неће успети, умор, захтеви који су за учитеља тешки (на пример, смишљање отворених задатака са вишеструким – отвореним решењима, контролисање одељења приликом коришћења игре на часу), приватни проблеми, наметнуте активности, недостатак осећања сврхе, пасивност ученика када то наставници не очекују, неодговарајући садржај предмета за примену неке методе, неприменљивост методе на раном узрасту (на пример, у првом разреду), удаљавање од битног на часу (понекад у игри).

Разлози за пад мотивације предметних наставника су слични. Претходним разлозима за пад мотивације наставници додају још и проблеме у вези са мотивисањем старијих ученика да више раде (у истраживачком раду и пројектима), као и њиховим неприхватањем игре и неозбиљним схватањем игре као начина учења. Истраживачки рад и рад у пројектима примењиван је касније током огледа, када су и наставници и деца већ уморни од превеликог ангажовања. Зато тада њихова мотивација опада иако схватају да је истраживање ученика важан начин учења. На пад мотивације наставника такође утичу немогућност да се организује критички дијалог и задају отворени задаци у недостатку основних знања и писмености у одређеном домену (учење страних језика, музичка култура), тешкоће приликом оцењивања (у групном раду), непознанице у областима које нису никада изучаване (отворени задаци), осећање несигурности приликом вођења разреда. За неке предметне наставнике је посебан изазов уклапање метода са садржајима рада њихових предмета и стандардима које постављају наши наставни програми који су много затворенији од захтева Тролиста. Стога су у неким случајевима Тролист методе на часу коришћене само делимично. Мотивација наставника такође опада с обавезама које се увећавају пред крај године. Неким наставницима је требало време да се приближе концепту Тролист приступа, што је утицало на каснији развој мотивације. Пројекте ученика који су реализовани као ваннаставне активности било је тешко организовати, што је умањило мотивацију наставника и ученика током процеса рада. То је трајало све до школског сајма, када ће деца доживети велики успех и личну промоцију у локалној средини и пред родитељима. Овај

догађај је нагло разбуктао мотивацију наставника и ученика и решеност да се школски сајам понови следеће године. Једна наставница каже: „Тешко је спровести овакав пројекат у нашем систему јер га он својом нефлексибилношћу омета. Ипак, промена можда неће бити тако велика као што се очекује, али ће бити... наставници су несвесно почели да разговарају и испробавају нове ствари и ја то видим.“

Недостаци огледа и предлози за мотивисање наставника за иновативни рад у будућности. Према мишљењу учитеља, пад мотивације за обуку за иновативни рад у огледу Тролист појављује се онда када им инструктори не понуде разноврсне практичне материјале и примере добре праксе – личне примере, угледне часове, решења која су применљива. На мотивацију негативно утиче и недостатак времена и опуштености приликом примене предложених метода, затим недостатак слободe у односу на реализацију званичних наставних програма који представљају затечен оквир у коме свака промена треба да буде реализована. Било би стимулативно смањити број редовних обавеза које нису неопходне и ослободити време за надградњу.

Према мишљењу предметних наставника, на опадање мотивације за рад утиче недостатак средстава за рад (компјутер, мултимедијална средства за изучавање језика, хамер), ширих упутстава, чешћих посматрања часова колега. Ученици понекад нису мотивисани да раде по Тролисту, па то фрустрира наставника (на физичкој култури желе само утакмице). У неким предметима је мали број часова те је потребна боља временска организација, растерећеност од приватних проблема, блок-часови да би ученици, а онда и наставници били успешни и последично више мотивисани. Укљученост у рад више школа умара предметне наставнике. Као и код млађих разреда, и овде је „права револуција“ уклапање Тролиста у системом утврђене наставне програме појединих предмета јер су они оријентисани на репродуктивна знања потребна за матурски испит.

Сви наставници предлажу да се мотивација за увођење промена у рад школе подстакне бољим статусом наставника/учитеља и подстицајним мерама: већом платом, истицањем квалитета, сертификатима за усавршавање, коауторством у научним радовима, напредовањем и награђивањем, снажнијом техничком подршком и растерећењем наставника и деце од обавеза, економичнијом документацијом. Сарадничко учење и анализу часова би требало задржати као што је то концепирано у Тролист огледу. Неки наставници сматрају да Тролист приступ треба да буде обавезни део званичног програма јер би га тада наставници лакше и боље реализовали, пошто не би био само захтев неког пројекта, већ захтев државе. Испитивање личних интересовања, склоности и проблема требало би да представља основ за формулисање типа промене и у складу с тим врсте обуке која се у конкретну школу уводи. Мотивација учитеља би се подстакла ако би се од самог почетка у наставу укључили родитељи и предметни наставници као сарадници. У контексту побољшања рада свих наставника такође се наводе већ поменути угледни часови, материјали, чешћа снимања часова и јасно указивање на оно што је у неком примеру добро, као и указивање на васпитни лајтмотив.

Томе се додаје индивидуална помоћ наставнику, излазак у природу и необавезно дружење наставника у слободно време као додатни стимуланс за добру климу у школи. Предлаже се промена званичног програма и кретање у правцу интердисциплинарности ради растерећења од сувишних садржаја.

Допринос стручног већа подизању мотивације наставника. Према мишљењу наставника, рефлектовање сопствене праксе на стручним већима доприноси мотивацији наставника да размене идеје, уоче сличне проблеме и сарађују у њиховом решавању, размене наставна средства и примере добре праксе. Анализа часова уводи нове стручне теме које се разликују од разматрања само техничких проблема. Спонтано се формирају парови наставника који заједнички планирају или се међусобно допуњују и подстичу, нарочито ако предају сличне предмете. Стручно веће помаже почетницима јер старији наставници исказују своју креативност и указују на проблеме. Проширење стручних већа на ширу групу сродних предмета уноси динамику и разноврсност проблематике у рад. Наставници воле када се осећају као део тима и допуњавају помажући другима. Рад стручног већа може мотивисати и оне наставнике који не дискутују већ слушају друге, као и охрабрити оне који сумњају у своје компетенције.

Допринос стручног већа је мањи у следећим случајевима: дискутује се о снимљеним фрагментима неког часа који наставници нису видели у целини, полемике нису довољно дубоке, критике нису размењене у позитивном тону, наставници истог стручног већа сусрећу се с различитом проблематиком јер имају различите ученике са којима раде. Коначно, временско ангажовање у условима преклапања радног времена и рада у више школа знатно отежава организацију стручних већа, а нередовност стручних већа последично увек демотивише наставнике јер они тада почну да верују да је „све против њих“ и да је немогуће спровести промене.

Допринос истраживача – фацилитатора подизању мотивације наставника. Поред фацилитаторске улоге, истраживачи су били и ментори приликом планирања часова које су посећивали, посматрали и/или снимали, а потом коментарисали на стручним већима и у личној комуникацији са наставником који је час реализовао. Наставници цене теоријску компетентност истраживача, а нарочито њихово практично искуство, ако га имају. Фацилитатори су се трудили и углавном подржавали и храбрили наставнике, којима је то давало снаге да се суоче са новом праксом. Такође су били извор идеја („стимуланс у колотечини“, „прави покретачи“, „светла тачка стручног већа“). Понекад су партиципирали у огледним часовима демонстрирајући пожељне активности. Наставници су посебно уважавали њихов смисао за слушање других и труд да се дају одговори и постављају права питања. Помогли су приликом формулисања тема за ученичке пројекте у ваннаставним активностима. Били су „изврсни наставак обуке“ после сваког инструктивног дана на којем су постављени општи темељи рада. Неки од њих су били изразито „непосредни и инспиративни“. Неки су на позив наставника одржали угледни час, што се показало као једна од главних потреба наставника.

Проблем је могао настати онда када је фацитатор био сасвим неутралан, то јест када се није мешао нити учествовао у раду са наставницима стручног већа чији је рад пратио. У једном периоду, посебно при крају огледа, фацитатори су се мање појављивали у школи. Неки наставници очекују да им фацитатори у улози ментора више помогну у припремању часа, нарочито када је требало повезати одређено градиво које се тог тренутка изучавало са наставном методом која је такође тог тренутка изучавана а не одговара градиву. Фацитатори су се разликовали међу собом као и наставници и стручна већа. Неки фацитатори су били млађи, а неки старији и искуснији. Сви су били или педагози или психолози, с изузетком једног који је био методичар. Међу њима је било истраживача који немају довољно искуства у школи, али познају теорију. Други су били више осетљиви за рад у школи, посебно када је реч о Тролист приступу раду, за који су се припремали. Сви су имали кратку обуку за фацитирање и дугорочнију обуку за Тролист и сви су покушавали да подстичу рефлексивну праксу наставника. Наставници су углавном били задовољни њиховим радом.

Закључак и импликације за педагошку праксу

Утврђено је да постоје индивидуалне разлике у мотивационим профилима наставника током огледног увођења Тролист приступа у наставу, као и разлике у разлозима за осцилирање мотивације. На основу просечних вредности самопроцена наставника на скали 1-10, ипак постоји реалативно висок ниво мотивисаности наставника за промене, са благом растућом тенденцијом у средњој фази. Овај податак говори да су обука и огледна примена подстакле мотивацију, а да је до благог пада дошло при крају процеса због заморености и неискуства у раду са пројект-методом. На завршни скок у мотивацији целе школе на самом крају огледа (после интервјуисања наставника) указали су директор и истраживачи. Потребно је растеређено и постепено уводити нове методе у наставу – једногодишњи оглед планирати за период од две године, да би реакције наставника биле још позитивније. У току једног полугођа треба детаљно изучавати само једну методу рада.

Иако су строжи у оценама од наставника, директор и психолог школе слажу се са наставницима да је њихова мотивација све време била релативно висока (осим код незнатног броја наставника). Директор, као и наставници, сматра да је пре огледа била нижа мотивација него касније. Предметни наставници мање су напредовали у односу на учитеље "који су касније више одскочили". Психолог сматра да мотивација (ако изузмемо сајам) благо опада у другом полугођу због преоптерећености наставника ванредним текућим обавезама, што је сагласно подацима које дају наставници.

Подстицајно дејство на рефлексивну праксу наставника имала су стручна већа и истраживачи. Више времена, угледних часова, материјала, размена идеја и сарадничког рада, као и боља средства, статус наставника и флексибилнији наставни програми предуслови су за будући бољи рад и олакшавање увођења промена у наставну праксу.

Чињеница да примена иновативних начина подучавања временом нестаје како се наставници удаљавају од иницијалних пројеката говори да наставници од почетка нису били довољно „интринзички оријентисани“ (Kunter & Holzberger, 2014), што за последицу има недовољно интегрисање новине у свакодневном раду. Квалитативни подаци из наших интервјуа указују на то да је унутрашња мотивација наставника, чак и када постоји, озбиљно нарушена многим спољним ограничењима која долазе управо из друштвеног окружења (неуважавање, мала плата, недостатак учила и слично), укључујући и недостајућу аутономију школе и наставника, што је рудимент нефлексибилног образовног система, па се овај разлог за тешкоће не појављује у истраживањима западних земаља. Порука за образовну политику је да спољним мерама охрабри мотивацију наших наставника. У постогледном периоду у огледној школи следи наставак праћења праксе наставника ради одрживости Тролиста, да се после пројекта у школи, „не би изгубило оно што је током тог пројекта успешно експериментално изведено“.

Проблем који треба решити на нивоу државе је и недовољна и неадекватна иницијална обука наставника за наставнички позив у савременим околностима. То објашњава потребу наставника да овај недостатак компензују готовим материјалима, угледним часовима и „рецептима“. Наставник се осећа несигурно када изађе из клишеа (предавање) и није мотивисан да уводи новине ако претпоставља да ће бити неуспешан. Несигурност је логична јер наш наставник није на факултету добио основна савремена знања потребна за наставнички позив и није развио став према истраживању сопствене праксе као одговор на потребе ученика и сталне промене у друштву, што је врло тешко касније развијати уколико наставник као појединац томе није склон.

Мотивацију наставника треба охрабрити сталним указивањем на позитивне ефекте рада сваког појединца који је иновирао своју наставу. Истраживања у Енглеској (Addison & Brundreft, 2008; Skinner & Belmont, 1993) и наши подаци из огледа Тролист сугеришу да је осећање успешности наставника један од кључних услова његове мотивисаности за рад. Наставник препознаје да је успешан (а онда је и мотивисан) када ученици позитивно реагују (када су мотивисани). То се дешава посебно када их наставник мисаоно и емоционално ангажује у групи, што је циљ многих иновација у настави (у овом случају Тролиста). Тада започиње круг у коме се наставници и ученици међусобно позитивно подстичу, уместо да се у том истом циклусу увећава незадовољство и опада мотивација и једних и других.

Укратко, мотивација наставника повезана је са решавањем системских питања: неадекватних званичних програма и захтева, проблема у систему материјалне и моралне подршке, временског оптерећења и техничке подршке. Развија се кроз квалитетан самостални или заједнички истраживачки и рефлексивни рад наставника и инструктора-истраживача, презентације и анализе примера добре праксе и посвећеност добрим међуљудским односима. Обука би требало да је постепена, иницијално образовање наставника обогаћено истраживањем, рефлексijом и иновирањем сопствене праксе, а спољни истраживачи би требало

да отворе простор за нова истраживања ширег контекста проблема преиспитајући своје теоријске поставке од којих најчешће полазе.

Литература

- Addison, R. & Brundreft, M. (2008). Motivation and Demotivation of Teachers in Primary Schools – The Challenge of Change. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Vol. 36, No. 1, 79-94.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman and Company.
- 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: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N. & Rieser, J. (1989). Poučavanje mišljenja i rješavanja problema: temelji istraživanja. U M. Kovačević i N. N. Šoljan (ur.), *Psihologijska znanost i edukacija* (str. 109-138). Zagreb: Školske novine.
- Dansky, J. L. & Silverman, I. W. (1973). Effects of Play on Associative Fluency in Preschool Children. *Developmental Psychology*, Vol. 9, No. 1, 38-43.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. New York: Little, Brown, & Company.
- 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. 4, 227-268.
- Đerić, I., Bodroža, B. & Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa, saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo*. (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ennis, R. H. (1995). *Critical Thinking*. New York. Prentice-Hall.
- Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Hutt, C. (1976). Exploration and Play in Children. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play – Its Role in Development and Evolution* (pp. 28-46). London: Harell Hatson & Viney.
- Kunter, M. & Holsberger, D. (2014). Loving Teaching – Research on Teacher’s Intrinsic Orientation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 90-110). New York: Routledge.
- Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 187-212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešić, J. i S. Mirkov (2012). Metakognitivni procesi u rešavanju problema: kritičko mišljenje kao deo stvaralačkog procesa. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 267-288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radišić, J. (2012). Uloga slobodnih aktivnosti u podsticanju stvaralačkog rada, inicijative i saradnje – kognitivni i socijalni aspekt. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 411-430). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. G. (Eds.) (2014). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 4, 571-581.
- Smith, K. P. (1984). The Relevance of Fantasy Play. In H. Cowie (Ed.), *The Development of Children Imaginative Writing* (pp. 12-31). New York: St. Martin's Press.
- Šefer, J. (2012a). Trefoil: A New Approach to Education – Basic Components. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 221-252). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012b). Stvaralačko ponašanje. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 95-124). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012c). Igra i mašta u nastavi: eksponent divergentnog mišljenja i podsticaj stvaralačkog procesa, inicijative i saradnje. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 213-241). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Radišić, J. i Jošić, S. (2012). Istraživački rad i rešavanje problema kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo* (str. 243-266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. i Stanković, S. (2012). *Saradnja*. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 153-182). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sharan, S. (1990). The Group Investigation Approach to Cooperative Learning. In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds.), *Perspectives on Small Group Learning* (pp. 29-42). Oakville: Rubicon Publishing Inc.
- Shiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed.) (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Sternberg, J. R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallach, M. A. (1970). Creativity. In P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 1 (pp. 1211- 1272). New York: John Wiley & Sons.

Подаци о аутору

Др Јасмина Шефер је научни саветник у Институту за педагошка истраживања у Београду.
E-mail: jsefer@rcub.bg.ac.rs