

Александра Д. Пајевић¹⁸

Прва техничка школа у Крагујевцу

Мирсен Х. Фехратовић

Државни универзитет у Новом Пазару, Департман за филозофске науке
Студијски програм Психологија

МОТИВАЦИЈА И УЧЕЊЕ

Сажетак: *Мотивација је реч латинског порекла и потиче од латинског глагола *movere* што значи кретати се. У свакодневном животу мотивација се повезује са идејом покретачке снаге која нас наводи на неку активност. Мотивација је један од најважнијих фактора учења али и један од најтежих за мерење. Дефинише се као унутрашње стање које изазива, одржава и усмерава понашање појединца према постизању неког циља, стога има темељну улогу у учењу. Мотивација се може сагледати са аспекта опште и специфичне мотивације. Општа мотивација за учење је широка и трајна карактеристика која се односи на усвајање знања и вештина у различитим ситуацијама учења. Специфична мотивација представља мотивацију за усвајањем знања у одређеном школском предмету. Две важне особине личности се манифестују кроз мотивацију то су истрајност и упорност. Мотивација за учење постепено опада у току образовања, посебно на преласку са једног нивоа образовања на други. У образовној пракси постоје бројна ограничења која производе нереална очекивања да ће сви ученици бити мотивисани за учење свих наставних садржаја из свих предмета. Постоје бројне теорије мотивације као што су: теорије потреба, когнитивистичке теорије, бихевиористичке, хуманистичке теорије. У овом раду су обрађене теорија флуо доживљаја, атрибуцијска теорија и теорија очекивања и вредности. У зависности од одређења мотивације као црте личности или привременог стања или комбинације црта и стања, разликујемо интринзичну и екстринзичну мотивацију. На основу општих одређења и карактеристика мотивације важно је ученике подстицати на целоживотно учење и на развој личних компетенција. Истичући да су циљеви водиле које смањују раскорак између онога где се тренутно налазе и онога где би желели да се налазе. Без обзира да ли су интринзично или екстринзично мотивисани, треба ученике научити да постављају циљеве у зони наредног развоја, који су реални, конкретни и остварљиви. Професионалци који раде у образовном систему треба да буду аутентични, искрени, ентузијастични, да верују и очекују да ће ученици остварити своје циљеве.*

Кључне речи: *мотивација, интринзична мотивација, екстринзична мотивација, учење.*

¹⁸ aleksandrapajevic92@gmail.com

УВОД

*Мотивација је оно што те тера да почнеш.
Навика је оно што те тера да наставиш.
Анонимни аутор*

Реч мотивација је латинског порекла и потиче од латинског глагола *movere* што значи кретати се. У свакодневном животу мотивација се повезује са идејом покретачке снаге која нас наводи на неку активност. На исходе учења делују многи фактори, од којих се сматра да је мотивација најважнији, али такође један од најтежих за мерење (Визек Видовић, Влаховић-Штетих, Ријавец, Миљковић, 2003).

Данас у психологији постоје многе дефиниције мотивације. Пец (Petz, 1992) је дефинише као стање у којем смо подстакнути унутрашњим потребама, жељама или мотивима на одређену активност усмерену према достизању неког циља. Са друге стране, Пајевић (2003) наглашава да је мотивација процес изазивања, усмеравања и одржавања наше активности ради достизања одређеног циља којим се може задовољити нека потреба, док Зоран Бујанс (1964) истиче да активност појединца не ниче сама из себе - да би дошло до активности, потребни су унутрашњи и спољашњи подстицаји.

Све што покреће на активност, што ту активност усмерава и што јој даје интезитет и трајање називамо заједно мотивација.

У академском контексту мотивација се дефинише као унутрашње стање које изазива, одржава и усмерава понашање појединца према постизању неког циља, стога има темељну улогу у учењу (Визек Видовић, Влаховић-Штетих et al., 2003).

Мотивација се може сагледавати са два различита аспекта. Општа мотивација за учење је широка и трајна карактеристика која се односи на усвајање знања и вештина у различитим ситуацијама учења. Тачније, када се једном развије, мотивација за учење се јавља током целог живота и односи се на широк дијапазон области. Извор опште мотивације се налази у самом ученику и продукт је његовог искуства у процесу образовања. С обзиром на то да је трајна карактеристика, њено потенцијално мењање захтева пуно времена и улагања. Наспрам опште постоји специфична мотивација која представља мотивацију за усвајањем знања у одређеном школском предмету. На пример, ученик може бити мотивисан да учи математику, али не и да учи језике. Специфична мотивација је

повезана са спољашњим чиниоцима као што су на пример понашање наставника и сâм предмет који ученик похађа. Она је подложна променама и можемо је мењати различитим стратегијама учења (Brophy, 1987).

Две важне особине личности се манифестују кроз мотивацију и оне су посебно важне када се до успеха не долази на лак начин. То су истрајност и упорност. За велика достигнућа у учењу и професији потребно је имати јаке мотиве и трајну мотивацију (Пајевић, 2003).

Мотивација за учење постепено опада у току образовања, посебно на преласку са једног нивоа образовања на други (на пример, из основне у средњу школу). Велики број ученика се плаши учења па стога избегавају учење као и репродуковање, меморисање и дисциплиновање у школи (Сузић, 2006). Високо мотивисани ученици ће користити сложеније когнитивне процесе да науче одређено градиво за разлику од ученика који су ниско мотивисани (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

У образовној пракси постоје бројна ограничења која производе нереална очекивања да ће сви ученици бити мотивисани за учење свих наставних садржаја из свих предмета.

1. Похађање школе је обавезно и наставни садржаји предвиђени планом и програмом нису избор ученика већ је друштвена датост.
2. Бројност ученика у одељењима доводи до тога да наставници не могу да задовоље индивидуалне потребе сваког ученика. Продукт тога су ученици којима је на часовима досадно, фрустрирани су или збуњени.
3. Лоша постигнућа ученика и неуспеси доводе до личног разочарања, а често и до јавне срамоте. Да би себе заштитили непријатности, ученици се често концентришу на пуко испуњавање захтева а не на развој компетенција (Brophy, 1987).

Већина теорија мотивације овај термин дефинишу као једнодимензионални феномен, који на континууму варира између ниског и веома високог нивоа. Мотивација, дакле, може да буде различитог степена изражености, као што може имати многе квалитативне разлике због сложености структуре и компоненти које је чине. Самим тим, у процесу учења, ученици се не разликују само по степену изражености већ и по квалитету мотивације. Ученик може бити мотивисан да уради домаћи задатак зато што је

радознао и заинтересован, а да истовремено тежи да добије похвалу или одобрење од стране наставника (Ryan & Deci, 2000).

ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ

*Најгори грех наставе јесте досада.
Хербарт, Ј. Ф.*

Постоје бројне теорије мотивације као што су: теорије потреба, когнитивистичке теорије, бихејвиористичке, хуманистичке теорије. У овом раду су обрађене теорија флоу доживљаја, атрибуцијска теорија и теорија очекивања и вредности.

Теорија флоу доживљаја

Чиксенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1975) је шездесетих година прошлог века проучавао понашање студената чикашког института за уметност. У проучавању је приметио једну специфичност: студенти су приликом рада падали у „транс“ – изгледали су потпуно окупирани радом не реагујући на стимулусе из спољашње средине. Сви су осећали задовољство, емоције су биле позитивне, сви су веровали у своје могућности и способности и били су усмерени на задатак. Приликом обављања задатака осећали су посебно екстатичко узбуђење или обузетост. Управо ово стање се назива флоу доживљај или како су интервјуисане особе изјављивале „струја која их носи“.

На основу ових закључака Чиксенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1975) развија теорију оптималног искуства која се заснива на флоу доживљају. Флоу доживљај је стање које карактерише интринзична мотивација, осећај задовољства, оптимално искуство и висок ниво концентрације. Касније током својих истраживања одређује седам карактеристика флоу доживљаја које су заједничке свим искуствима без обзира на активност.

1. Бављење оптималним задацима који су изазовни и захтевају одређене вештине. Превише лаки задаци изазивају досаду а превише тешки анксиозност;
2. Пажња је потпуно усмерена на оно што се ради па се губи свест о себи;
3. Особа зна шта жели и тежи ка остваривању циљева што омогућава потпуну укљученост у активност;

4. Усмеравање на задатак које не оставља простор за размишљање о ирелевантним садржајима или бригу о свакодневним проблемима;
5. Интринзичка мотивација – активост је сама по себи награђујућа, тако да се не доживљава као тешка;
6. Искривљен осећај за време када активности делују изузетно кратко или као да трају читаву вечност;
7. Парадокс контроле – где људи не уживају у томе да имају контролу већ у осећају постизања контроле у тешким ситуацијама.

Наставници могу да подстичу искуства флоу доживљаја тако што ће добро познавати своје предмете, предавати их са ентузијазмом и понашати се као модели који стреме ка интринзичним наградама за учење, затим тако што ће постављати изазовне али разумне циљеве за своје ученике. Наравно, тежиће да подржавају ученике и у настави и емоционално тако им омогућити да приступе учењу самоуверено и без анксиозности.

Атрибуцијска теорија

Творац атрибуцијске теорије је Вајнер (Vajner, 1992), који покушава да објасни на који начин ученици тумаче успех и неуспех (Визек Видових, Влахових-Штетих et al., 2003). Другим речима, теорије атрибуције дефинишу како објашњења, оправдања и изговори особе о себи и другима утичу на мотивацију (Vulfolk, Hјuz, Volpak, 2014). Наша мотивација је делом одређена нашим претходним доживљајем успеха и неуспеха, као и начином на који тумачимо узроке свог постигнућа. Тумачења можемо класификовати на основу три критеријума:

- есто узрока: место узорка успеха или неуспеха може бити спољашње или унутрашње. Унутрашње место узрока је повезано са особинама појединца, а спољашње са обележјима ситуације;
- стабилност узрока: узрок успеха или неуспеха можемо опажати као непроменљив или постојан, односно променљив или непостојан;
- могућност контроле: узрок успеха или неуспеха можемо перципирати као више или мање подложен нашој контроли (Визек Видових, Влахових-Штетих, Ријевац et al., 2003).

Значајно је поменути да место узрока делује на осећање самопоштовања и самопоуздања. Када се узрок успеха или неуспеха опажа унутар особе, она ће у случају успеха осећати понос и биће мотивисана за даљу активност, док ће несупех деловати на смањење самопоштовања и довести до смањења мотивације за даљу активност у одређеној предметној области. Димензија стабилност узрока је повезана са учениковим очекивањем успеха или неуспеха у одређеној ситуацији. На пример, уколико ученик успех/неуспех објашњава стабилним чиниоцем као што је тежина одређеног задатка, он ће у случају да градиво опажа као лако очекивати успех у будућности, а уколико градиво опажа као тешко очекиваће несупех, што ће га демотивисати за даљи рад и напредовање. Димензија могућност контроле је повезана са осећањима као што су љутња, сажаљење и стид. Ако ученик постигне успех и за то сматра да је он сâм одговоран, осећаће понос и биће мотивисан за даљу активност. Насупрот томе, уколико ученик доживи несупех за који увиди да је сам одговоран, осећаће стид или кривицу. Уколико неуспех приписује другој особи, осећаће љутњу, а ако дође до успеха за који не сматра да је лично заслужан осећаће се срећно или захвално према опажаном узроку успеха (Лалић-Вучетић, 2015).

Када је реч о школским постигнућима Вајнер (Vajner, 1992, према Бојовић 2017) је дошао до закључка да ученици наводе четири врсте узрока успеха односно неуспеха. То су: способности, труд, тежина задатка и срећа. Ученици који постижу успех своје постигнуће објашњавају способностима. Нису склони свој успех објашњавати спољашњим чиниоцима над којима немају контролу. Успешни ученици склони су приписивању почетног неуспеха лошој срећи или тежини задатка (Визек Видовић, Влаховић-Штетић, Ријевац, Миљковић, 2003). Поред ученичких објашњења узрока успеха, веома је важно како наставници тумаче понашање ученика. На пример, ако ученик стално касни на час, наставник може закључити да је то уобичајено понашање – понашање приписује унутрашњим узроцима. Међутим, ако закасни ученик који обично стиже на време, наставник може закључити да има неко оправдање за своје кашњење – понашање се приписује спољашњим узроцима.

Поставља се питање како наставници могу да помогну ученицима у мењању неповољног атрибуцијског склопа. Један од начина односи се на повратне информације којима се одаје призање за учениково залагање као на пример *Видим да се трудиш. Ако се потрудиш још мало избећи ћеш грешку*. Следећи начин се

односи на поверење у ученикове способности, као на пример: *Имаш способности, када си већ толико тога успешно савладао.; само још обрати пажњу на овај задатак.* Учинак повратних информација о способностима даје још снажнији резултат када се пружи ученицима пре него отпочну да решавају задатак, једна таква повратна информација која се односи на способности је: *Теби то добро иде.* (Schunk & Ertmer, 1999).

Научена беспомоћност

У оквиру атрибуцијске теорије развијен је и посебан концепт научене беспомоћности којим се тумачи понашање које се односи на прихватање неуспеха. Другим речима, научена беспомоћност је унутрашње стање које карактерише ниска самоефикасност, слаба мотивисаност и слаба могућност утицаја на ситуацију. Она је последица поновљених неуспеха који се приписују недостатку способности. Особина која доминира код особа са наученом беспомоћношћу је пасивност. Ученици се не одлучују за неку активност јер верују да не могу утицати на неку ситуацију (Визек Видовић, Влаховић-Штетих ет ал., 2003). Научена беспомоћност нарочито је опасна код ученика са сметњама и ученика који су жртве дискриминације (Vulfolk et al., 2014). Након поновљених ситуација неуспеха ученици почињу сумњати у своје способности. Школско градиво схватају као нешто несавладиво. У поређењу са ученицима који имају просечно постигнуће, ученици са тешкоћама у учењу имају нижа очекивања успеха, сматрају да су нижих способности и неуспех објашњавају недостатком способности. Склони су да генерализују научену беспомоћност и да је аплицирају на ситуације у којима раније нису доживљавали неуспех (Визек Видовић, Влаховић-Штетих ет ал., 2003). Научена беспомоћност узрокује три врсте недостатака: мотивационе, когнитивне и афективне. Ученици који се осећају безнадежно биће немотивисани и оклеваће да започну са радом, песимистични су у погледу учења, пропуштају прилике да вежбају и побољшају своје вештине и способности, чиме развијају когнитивне недостатке. У оваквим случајевима, афективни проблеми као што су депресија, анксиозност и безвољност су чести. Научена беспомоћност се тешко мења, када се једном успостави тешко је поништити њене ефекте (Vulfolk et al., 2014).

Теорија очекивања и вредности

Појам очекивања има основу у когнитивном приступу проучавања мотивације према коме је појединац активни и рационални доносилац одлука. Мотивација је одређена очекивањима особе да ће постићи циљ и вредностима које придаје циљу. Мотивација је производ ова два елемента. Ако један елемент изостане нема ни мотивације (Vulfolk et al., 2014). Другим речима, однос између очекивања и вредности је сложен јер да би ученик био мотивисан неопходно је да има најмање скромно очекивање успеха и да задатку придаје бар малу позитивну вредност. Ако имамо велико очекивања успеха, али ученик уопште не вреднује задатак, онда ће мотивација изостати. Исто тако, ако ученик високо цени задатак, али нема очекивање успеха, ни у овом случају неће бити мотивисан. Очекивања настају као резултат различитих фактора као што су циљне оријентације или осећање самоефикасности. Заправо, ученици са интринзичким циљним оријентацијама и високо перципираном самоефикасношћу тежиће ка успеху.

Вредности су резултат различитих фактора, али посебно интересовања ученика и осећања самодетерминације. Ученици који су заинтересовани ће више ценити задатке и самим тиме биће више мотивисани за решавање истих од ученика који нису заинтересовани за задатке (Бојовић, 2017). Поред овог одређења, елемент цене такође има важну улогу. Вредности се могу разматрати у односу на цену њиховог остварења. Као на пример: *Колико ћу енергије истрошити?; Шта бих могла да урадим уместо тога?; Да ли ћу изгледати или се осећати глупо?* (Vulfolk et al., 2014).

На постављање ученичких очекивања и вредности у великој мери доприносе очекивања наставника. О томе сведочи истраживање Росентхала и Џекобсенове (Rosenthal & Jacobsenova, 1968) које је показало да су ученици од којих су учитељице очекивале интелектуални напредак, напредак заиста и остварили. Учители и наставници се другачије понашају према ученицима од којих више очекују: чешће их хвале, више примећују тачне одговоре „добрих ученика“ и нетачне одговоре „лоших ученика“ него обрнуто. На основу овог истраживања начињен је нови конструкт под називом Пигмалион ефекат. Данас је прихваћено становиште да они који верују у ученичке способности за учење и који се осећају одговорима за подстицање ученика на учење имају ученике коју у процесу учења постижу боље резултате без обзира на ученичке способности.

Интринзична и екстринзична мотивација

*Онај који код детета развија вољу за учењем чини
више од онога ко га присиљава да учи превише
Анонимни аутор*

У зависности од одређења мотивације као црте личности или привременог стања или пак комбинације црта и стања, разликујемо интринзичну и екстринзичну мотивацију. Понекада је ученицима градиво занимљиво па уче из чисте радозналости не очекујући за то никакву награду. Такве ученике карактерише унутрашња мотивација за учењем или интринзична мотивација. Интринзична мотивација је манифестација ученикове потребе као што су радозналост, потреба за знањем и лична сатисфакција (Визек Видовић, Влаховић-Штетитић et al., 2003). Када је ученик интринзично мотивисан нису потребни побуђивачи, награде нити казне зато што је активност сама по себи награђујућа. Може се закључити да се ученик бави неком активношћу јер ужива у њој, а не због награде која би могла следити на крају (Vulfolk et al., 2014). Могло би се претпоставити да ће ученик, ако се спољашња награда комбинује са интринзичном мотивацијом, бити још продуктивнији у активности у којој већ ужива. Међутим, такав ефекат се не јавља стално. У одређеним ситуацијама спољашње награде за задатак који је ученику сам по себи занимљив могу смањити продуктивност на том задатку или нарушити његову привлачност (Beck, 2003).

Деси (Deci 1987, према Beck, 2003) је истакао да интринзична мотивација и спољашње награде могу да буду у интеракцији. 1. Спољашње награде подстичу понашање: а) када се ученику упуту похвала и награда се не доживљава као да контролише понашање ученика; б) када се користе за рутинске и добро научене активности. 2. Спољашње награде погоршавају ефекат: а) када се дају за активности које су ученицима већ занимљиве; б) када се задају ученицима који се баве уметношћу, креативним активностима па они не знају унапред шта ће учинити или како ће то учинити.

Унутрашња мотиваија (радозналост, жеља за самоостварењем) нема спољашњи циљ као награду за активност, већ сама активност представља задовољство. Унутрашњи порив има подстицајну вредност. Ако не постоји мотив, подстицаји неће активирати личност на одређено понашање. На пример, када нисмо гладни храна нас не привлачи; ако не желимо да се потврђујемо

учењем, похвале нас не подстичу. Унутрашња мотивација је трајнија и има већу мотивациону вредност (Пајевић и Касагић, 2001).

Када постоји позитивна мотивација за учење, онда је процес сазнавања бржи и пријатнији, степен достигнућа виши и тежи се развоју трајних компетенција. У многим ситуацијама ученици морају да науче одређено градиво без обзира на то да ли су мотивисани. У оваквим ситуацијама улога наставника је наглашенија. Он може својом компетентношћу, реторичким квалитетима и аниматорским манирима да побуди интересовања ученика. Ова појава позната је под називом „Др Фоксов ефекат”. Фоксов ефекат показује да изражајност наставника има значајан утицај на успех ученика у ситуацији када је ниска мотивација за учење или изразу теста. У случајевима када је мотивисаност за учење слаба потребно је да се предавања презентују са више ентузијазма, одушевљења, привлачности, хумора и шарма. У случајевима када је мотивисаност за учење висока, наставник треба да буде поштеђен превелике атрактивности и да свој ентузијазам посвети стручном и научном осавремењавању свог предмета, као и темељнијем саопштавању научних садржаја (Пајевић и Касагић, 2001).

У ситуацијама када ученици уче да би заслужили одређену оцену, избегли казну, удовољили наставнику или из неких других разлога који нису много повезани са самим учењем онда за ученике кажемо да су екстринзично мотивисани. Активност учења их сама по себи не занима, важно је оно што добијају обављајући је (Vulfolk et al., 2014). У данашњем систему образовања тешко је имати ентузијазам за нешто што је свакодневна обавеза. Стога се за одржавање и повећавање мотивације могу користити и неки спољашњи покретачи. Екстринзична мотивација свој извор има изван ученика, као што су на пример добар резултат на тесту, оцене, похвала, диплома или медаља (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003). Спољашња мотивација се може објаснити као импулс који долази из спољашње средине, тачније, као импулс који је условљен ситуацијом у којој су у окружењу образовани разлози због којих започињемо или истрајемо у одређеној активности. Разлози своје изворе имају у користољубљу или у амбицији да стекнемо жељено или избегнемо нежељено (Јуришевић, 2010).

Ако посматрамо интринзичну и екстринзичну мотивацију у контексту развоја можемо доћи до закључка да са развојем интринзична мотивација опада. У предадолесцентском периоду опада мотивисаност ученика за класичан школски рад, а повећава

се мотивисаност за друге ваншколске активности. Са друге стране, како ученици прелазе у више разреде захтеви и задаци учења постају све сложенији и тежи, а од ученика се очекују и друге способности и вештине не само унутрашња мотивација. Потенцијалне разлоге за опадање интринзичне мотивације можемо наћи у домену социјалног развоја. Тачније, у нижим узрастима учење се одвија кроз игру што је уједно и социјална интеракција. Касније, са календарским узрастом учење као рад постаје све више индивидуална активност. Са становишта социјалног развоја и становишта развоја личности учење као индивидуална активност постаје све мање унутрашње мотивишућа (Јуришевић, 2010). У периоду адолесценције вршњаци попримају веома битну улогу у процесу личног раста и развоја. Тинејџери имају жељу да што више времена проводе ван куће. У том периоду школа поставља захтеве који фрустрирају социјалне циљеве ученика, а ти циљеви могу да ометају процес учења или да га подржавају. У ситуацијама када је ученику једино важно да се забавља са пријатељима долази до ометања процеса учења. Са друге стране, ако је ученик члан вршњачке групе у којој је доминантна вредност школско постигнуће и образовање, онда можемо рећи да вршњаци подржавају учење. Ако ученик има циљ да се породица или екипа осећају поносим због његовог вредног рада, можемо закључити да су ово активности које подржавају учење (Vulfolk et al., 2014).

У одређеним ситуацијама социјални и академски циљеви су неспојиви. Може се десити да успех у вршњачкој групи подразумева неуспех у школи, а успех у вршњачкој групи се посматра као приоритет. Наставници да би задовољили ученичке сазнајне потребе и потребе за припадањем могу предложити рад у групи или вршњачку едукацију (Vulfolk et al., 2014).

На основу понашања ученика не можемо проценити да ли је понашање мотивисано интринзички или екстринзички. Главну разлику између ова два типа мотивације има начин сагледавања узрока одређеног понашања то јест локус узрочности¹⁹. Локус контроле може бити унутрашњи или спољашњи, односно да ли он лежи у особи или изван ње (Vulfolk et al., 2014).

¹⁹ Детаљније о локусу узрочности је објашњено у оквиру атрибуцијске теорије.

Мотивација и циљне оријентације

*И најспорији, ако не губи из вида свој циљ,
иде још увек брже од оног који лута без циља.*

Циљ представља исход или остварење које особа настоји да постигне. Када ученици теже да остваре одређену активност они су ангажовани циљем усмереном понашању. Циљеви су покретачи, делују на људе како би им помогли да достигну оно што желе (Vulfolk et al., 2014). Неким је ученицима циљ првенствено учење, док су други усмерени на извршавање задатка. Ученици усмерени на учење сматрају да је главни циљ образовања постизање компетенција у ономе што се у школи учи. Ученици усмерени на извршавање задатка су мотивисани жељом да добију позитивну оцену или избегну негативну. Ученици усмерени према учењу склони су бирању тежих и изазовнијих задатака, док су ученици усмерени на извођење углавном усмерени на лакше садржаје и мање изазовне. Када наиђу на препреке ученици усмерени на извођење брзо одустану док ученици усмерени на учење покушавају и даље па њихова мотивација расте. Ученици усмерени на учење се не такмиче са другима већ примењују саморегулативне стратегије учења. Ученици усмерени на извођење своје способности процењују као ниске, склони су осећају беспомоћности (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

Лок и Латман (Lok & Latman 2002, према Vulfolk et al., 2014) наглашавају четири основна разлога зашто је важно постављање циљева.

1. Умеравају нашу пажњу на актуелни задатак и дистанцирају нас од ометача.
2. Омогућавају енергију за улагање напора: ако је циљ постављен у зони наредног развоја наш труд ће бити већи.
3. Повећавају истрајност: када је циљ реалан, јасан и конкретан имамо вероватноћу да ћемо га остварити.
4. Унапређују развој новог знања и стратегија: ако одређена стратегија не доводи до резултата, морамо радити на својим вештинама и способностима како бисмо наредни пут постигли успех.

Смернице за повећање мотивације

Ништа не успева тако добро као успех.

У пракси се често поставља питање које су то практичне импликације које могу учитељи, наставници и професори да примене како би повећали мотивацију за учењем у одељењу:

- учити ученике да се такмиче сами са собом: у такмичарској атмосфери која влада у школи велики део ученика ће схватити да не може остварити најбољи успех па може доћи до пада мотивације. Важно је учити и подстицати ученике саморегулативном учењу које ће бити праћено личним растом и напретком;

- користити сарадничко учење: поделити ученике у мање групе јер се на тај начин задовољава њихова потреба за усвајањем нових садржаја осећајући се припадником групе вршњака;

- задавати задатке оптималне тежине и повезати улагање напора са успехом: ако се ученику поставе претешки задаци он никада неће доживети успех и врло брзо ће изгубити мотивацију за учење. Слично је и са лаким задацима за које не треба улагати труд. Осећај успеха имамо када решимо проблем око чијег решавања смо се потрудили;

- не изједначавати способности са личном вредношћу: без обзира на способности ученика, не треба их изједначавати са њиховом личном вредношћу. Ако неко има развијене способности не значи да ће као човек бити вреднији;

- истакните оно што је добро: сваки професор треба да познаје и добре стране сваког ученика и да на њима гради његове потенцијале. На овакав начин директно утичемо на учениково осећање самопоуздања и самопоштовања;

- будите подршка ученику при решавању проблема: разговарајте са учеником о његовим проблемима, заједно са њим направите план решавања проблема, дефинишите које су конкретне активности ученика а које наставника;

- полазите од познатог ка непознатом: трудите се да повезујете градиво и да умрежите међупредметне компетенције. Ученици ће лакше памтити градиво када је оно повезано са њиховим личним искуством. Поготово када се градиво односи на тренутни развојни период у коме се ученик налази (Визек Видовић, Влаховић-Штетих ет ал., 2003).

ЗАКЉУЧАК

*Родио сам се мотивисан, исто као и сви ви, међутим,
водите рачуна – људи ће покушавати да вас демотивишу.
М. Јемисон*

У закључку се можемо позвати да одређење мотивације са становишта понашања личности, јер нам даје могућност да се објасни, предвиди и утиче на понашање, што уједно представља и основне практичне циљеве за проучавање психологије образовања. Ако познајемо мотивацију и мотиве можемо одговорити на питање „зашто?“ које често постављамо да бисмо објаснили узроке и поступке ученичког понашања (Пајевић, 2006). Две важне особине личности се манифестују кроз мотивацију и оне су посебно важне када се до успеха не долази на лак начин. То су истрајност и упорност. За велика достигнућа у учењу и професији потребно је имати јаке мотиве и трајну мотивацију (Пајевић, 2003).

Мотивација се дефинише као унутрашње стање које изазива, одржава и усмерава понашање појединца према постизању неког циља, стога има темељну улогу у учењу (Визек Видовић, Влаховић-Штетих ет ал., 2003).

Мотивацију можемо посматрати и као варијабилну категорију која зависи од много фактора. Важно разумети да мотивација за учење постепено опада у току образовања, посебно на преласку са једног нивоа образовања на други (на пример, из основне у средњу школу). Велики број ученика се плаши учења па стога избегавају учење као и репродуковање, меморисање и дисциплиновање у школи (Сузић, 2006). Високо мотивисани ученици ће користити сложеније когнитивне процесе да науче одређено градиво за разлику од ученика који су ниско мотивисани (Визек Видовић, Влаховић-Штетих ет ал., 2003).

Приликом одређења мотивације строго треба да обратимо пажњу на образовна ограничења која често производе нерална очекивања да ће сви ученици бити мотивисани за учење свих наставних садржаја (Brophy, 1987).

Да би смо разумели ученичку мотивацију наставници треба да одговоре на питање зашто се ученици понашају на одређени начин. Поред одговора, важно је разумети и на који начин ученици објашњавају узроке свог понашања. Другим речима, на који начин објашњавају свој успех и несупех. Наставници као професионалци, треба да раде на подстицају функционалних атрибуционих одређења.

Онда имамо да ученици који постижу успех своје постигнуће објашњавају способностима док неуспех приписују лошој срећи или тежини задатка. У случајевима поновљеног неуспеха, морамо водити рачуна да нам ученици не израсту у беспомоћне појединце (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

Важно је да ученике подстичемо на целоживотно учење и на развој личних компетенција. На том путу можемо их учити да су циљеви наше водиље које смањују раскорак између онога где се тренутно налазимо и онога где бисмо желели да се налазимо. Без обзира да ли су интринзично или екстринзично мотивисани, наш је задатак да их научимо да постављају циљеве у зони наредног развоја, који су реални, конкретни и остварљиви. Као професионалци треба да будемо аутентични, искрени, ентузијастични и да верујемо и очекујемо да ће наши ученици остварити своје циљеве.

ЛИТЕРАТУРА

- Beck, R. (2003). *Motivacija. Teorija i načela*. Zagreb: Naklada Slap Jastrebarsko.
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Brophy, J. (1987). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter I students. *Unpublished manuscript*. Michigan State University East Lansing, MI.
- Bujans, Z. (1964). *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb. Škola narodnog zdravlja.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Jurišević, M. (2010). *Motivisanje učenika za školsko učenje. Priručnik za nastavnike i stručne saradnike*. EU Vet program.
- Lalić-Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Pajević, D. (2013). *Psihologija sporta i rekreacije*. Beograd. Grafo Mark.
- Pajević, D., Kasagić, Lj. (2002). *Vojna psihologija*. Beograd: Vojna akademija vojske Jugoslavije.
- Petz, B. (1992). *Odrednica motivacija*. Psihologijski rječnik, Prosvjeta, Zagreb.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
- Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. *Naša škola – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*, br. 3-4, 88-121.
- Vizek Vidović, V., Vlahović – Štetiš, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju, tom 2*. Beograd: Klio

MOTIVATION AND LEARNING

Summary: *Motivation comes from Latin and originates from the Latin verb movere, which means moving. In everyday life, motivation is associated with the idea of a driving force that leads us to an activity. Motivation is one of the most important learning factors, but one of the most difficult to measure. It is defined as the inner state that induces, maintains and directs the behavior of an individual towards achieving a goal, therefore has a fundamental role in learning. Motivation can be seen from the aspect of general and specific motivation. The general motivation for learning is a broad and lasting characteristic that relates to the acquisition of knowledge and skills in different learning situations. Specific motivation is the motivation for acquiring knowledge in a particular school subject. Two important personality traits are manifested through motivation: perseverance and persistence. Motivation for learning gradually declines during education, especially when moving from one level of education to another. In educational practice, there are many limitations that produce unrealistic expectations that all students will be motivated to learn all the teaching content from all subjects. There are numerous motivation theories, such as: theories of needs, cognitive theory, behavioral, humanistic theories. This paper deals with the theory of flow experience, attribute theory and theory of expectations and values. Depending on the determination of motivation as a personality trait or a temporary state, or a combination of lines and states, we distinguish intrinsic and extrinsic motivation. Based on the general determinations and the characteristic of motivation, it is important for students to encourage lifelong learning and the development of personal competencies. Stressing that the objectives of the guidance that reduce the gap between what they are currently in and where they want to be. Regardless of whether they are intrinsically or extrinsically motivated, learners need to learn to set goals in the next development area, which are realistic, concrete, and achievable. Professionals working in the education system should be authentic, honest, enthusiastic, to believe, and expect students to achieve their goals.*

Key words: *motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, learning.*