

MOTIVACIJA I MOTIVI U ŠKOLSKOM UČENJU

Ratmira **PJANIĆ**

Proučavanje i istraživanje motiva učenja, kao i motivacionih postupaka i sredstava u bilo kojoj nastavnoj oblasti, nije moguće bez objašnjenja osnovnih pojmova iz oblasti motivacije kao psihološkog fenomena. Stoga ćemo pojmove motivacije i motiva obrazložiti u onoj mjeri koja može biti u funkciji njihovog istraživanja u nastavi književnosti.

U psihološkoj literaturi motivacija se obično definiše kao proces pokretanja, usmjeravanja i održavanja aktivnosti pojedinca u toku određenog vremena.¹ Motivom se smatra unutrašnje stanje u kojem započinje aktivnost (ponašanje), koja se usmjerava ka određenom cilju i koja čini čovjeka spremnim da se kraće ili duže vrijeme bavi njome. Svaki motiv, kako navode neki autori, ima određeno ishodište (izvor), cilj, snagu i trajanje. Da bi se sudilo o nečijoj motivisanosti za određenu aktivnost, potrebno je poznavati sve ove činioce motiva. Upoznati motive ponašanja znači, zapravo, razaznati zašto i kako ljudi započinju aktivnosti usmjerene ka posebnim ciljevima, koliko su snažno uključeni u njih i koliko su istrajni u postizanju ciljeva.

Čovjekova aktivnost može imati različite izvore. Ona može biti pokrenuta nekim nagonom, potrebom, željom, emocijama, socijalnim pritiscima, kao što su nagrade, kazne, ili obećanja, interesovanjima, vrijednostima, vjerovanjima, očekivanjima i slično. Kao što se vidi iz navedenih primjera, u

nekim slučajevima je riječ o trajnim karakteristikama ili crtama ličnosti (neki ljudi imaju snažna interesovanja, vrijednosti ili strasti koje dovode do toga da se na određeni način ponašaju), a u nekim slučajevima riječ je o stanju koje je stvoreno aktuelnom situacijom (brzinom ispita, odnosno ocjenjivanjem). Woolfolk smatra da je ponašanje obično određeno kombinacijom crta ličnosti i stanja stvorenih aktuelnom situacijom. Drugim riječima, ponašanje može biti određeno kako unutrašnjim, personalnim, činiocima, kao što su potrebe, interesovanja i slično, tako i vanpersonalnim, društvenim činiocima, kao što su pritisci, kazne obećanja ili nagrade.²

Motivacija koja proizlazi iz personalnih činilaca označava se terminom *unutrašnja motivacija*. Ona se zasniva na spontanoj tendenciji da se zadovolji interesovanje, da se primjenjuju sposobnosti koje čovjek ima, da se traže i savladavaju izazovi i time provjerava i potvrđuje vlastita efikasnost u interakciji sa okolinom, da se bude aktivan i djelotvoran. Osoba koja je unutrašnje motivisana doživljava samu aktivnost kao nagrađujuću, privlačnu, odnosno cilj njene aktivnosti je sam sadržaj ili proces aktivnosti kojom se bavi.

Motivacija koja je rezultat spoljašnjih činilaca, koji su locirani najčešće u socijalnom okruženju, naziva se *spoljašnjom motivacijom*. Suštinu spoljašnje motivacije čini aktivnost koja čovjeku služi samo kao sredstvo za postizanje nekog cilja koji je izvan

te aktivnosti. Znači, dok unutrašnje motivisana osoba uživa u aktivnosti ili je bar njome zainteresovana, dotle se spolja motivisana osoba bavi aktivnošću kao načinom kojim će postići neki drugi cilj do kojeg joj je stalo: nagrada, pohvala, ocjena i slično. Kako kažu psiholozi, suštinska razlika između ova dva tipa motivacije je u lociranosti razloga za akciju: kod unutrašnje motivacije on je u ličnosti, a kod spoljašnje izvan nje. Oni smatraju da se čovjekove aktivnosti mogu rasporediti na kontinuumu na čijem se jednom kraju nalaze unutrašnje motivisane aktivnosti, a na drugom, spolja motivisane aktivnosti. Između njih su različite kombinacije unutrašnje i spolja motivisanih aktivnosti.

Različita teorijska objašnjenja motivacije, po pravilu, prednost daju određenom tipu motivacije.

Bihevioristi motivaciju objašnjavaju pomoću pojmova nagrada i insentiv, dakle, spoljašnjim činocima. Nagrada je privlačan objekt ili događaj koji slijedi kao posljedica određenog ponašanja. Insentiv je objekt ili događaj koji privlači, izaziva osobu, provocira njeno ponašanje. Bihevioristi smatraju da se dosljednim nagrađivanjem ili kažnjavanjem određeno ponašanje može ustaliti ili eliminisati. Veliki problem pri tome predstavljaju razlike koje postoje među ljudima s obzirom na to šta će doživjeti kao nagradu, a šta kao kaznu.

Psiholozi humanističkog usmjerenja ističu unutrašnje činioce kao ključne za razumijevanje ljudskog ponašanja. Oni smatraju da su ljudi neprekidno motivisani urođenom potrebom za ispunjenjem vlastitih specifičnih mogućnosti. Da bi čovjek bio motivisan za određenu aktivnost, potrebno mu je omogućiti da je isproba, da doživi vlastitu kompetentnost, da osjeti samopoštovanje, autonomnost i samoaktualizaciju.

Kognitivisti ističu značaj čovjekovog načina razmišljanja o usmjeravanju ponašanja. Ponašanje ljudi je determinisano, prije svega, njihovom interpretacijom događaja i vlastitih mogućnosti. Ljudi su shvaćeni kao po prirodi aktivna i radoznala bića koja tragaju za informacijama potrebnim za rješavanje značajnih problema. U osnovi njihove aktivnosti je potreba da razumiju, da shvate realnost i da kompetentno stupaju u interakciju s njom. Motivacija pojedinca, prema ovom shvatanju, zavisi od njegovih ciljeva, planova, očekivanja i interpretacija.

Teorije socijalnog učenja objedinjuju stavove biheviorista i kognitivista. One uzimaju u obzir i

efekte ponašanja (aktivnosti) i utjecaj individualnih uvjerenja i očekivanja. U svjetlosti ovih teorija motivacija za određeno ponašanje tumači se kao proizvod dva glavna činioca: očekivanja da cilj može biti postignut (da je dostižan) i važnosti toga cilja. Ovo se može izraziti jednačinom: motivacija je jednaka proizvodu očekivanja koja se tiču ostvarenosti cilja i vrijednosti cilja ($M = O \times C$). Ako je bilo koji činilac u toj jednačini ravan nuli, motivacija će, očigledno, izostati.

Motivacija za školsko učenje je posebna vrsta motivacije. Prema Bropfijevom mišljenju, motivacija za školsko učenje uključuje doživljaj školskih aktivnosti kao vrijednih i smislenih, i kao mogućnosti za ostvarenje željenih dobiti. Ona može biti uspostavljena kao situaciono specifično stanje i kao trajna karakteristika ličnosti.³ Motivisana aktivnost školskog učenja uključuje planiranje, usredsređenost na cilj, svijest o onome što se želi naučiti, kao i o tome kako se to želi naučiti, aktivno traganje za informacijama, jasnu percepciju povratne informacije, ponos i zadovoljstvo postignutim i odsustvo straha ili strepnje od neuspjeha. Motivacija za školsko učenje uključuje, dakle, više od jednostavne želje da se uči. Njeno prisustvo podrazumijeva određeni kvalitet učenikovog mentalnog angažovanja koji se sastoji u ozbiljnoj, svestranoj, dubljoj mentalnoj obradi sadržaja koji se uči.⁴

Motivacija za školsko učenje, kako ističu neki psiholozi, uspostavlja se i razvija u školi, jer se jedino u školi učenici susreću sa specifičnim školskim aktivnostima. Otuda škola ima ključnu ulogu u uspostavljanju i razvoju motivacije. U savremenoj pedagoškoj psihologiji razvoju motivacije za školsko učenje pridaje se veliki značaj jer se smatra da je ona jedan od ključnih činilaca kvalitetnih obrazovnih i odgojnih efekata školovanja, kao i činilac trajnog, doživotnog obrazovanja i pronalaženja životnog smisla. O uspostavljanju i razvoju motivacije za školsko učenje, stoga, govori se kao o važnom cilju formalnog školovanja, a ne samo kao o elementu uspješnog učenja. Bez nastavnikovog osmišljenog djelovanja teško se može razviti motivacija za školsko učenje. Naprotiv, i postojeća motivacija se može lahko izgubiti. Zbog toga se pred nastavnika postavljaju dva zadatka: da stvori uvjete (stanje) motivisanosti za određene nastavne aktivnosti i da podstakne razvoj odgovarajućih motivacionih karakteristika učenikove ličnosti.

Ostvarivanje ovih zadataka pretpostavlja poznavanje najvažnijih činilaca koji utječu na motivaciju za školsko učenje. Osvrnucemo se kratko na one od njih koji se u okviru različitih teorija motivacije ističu kao naročito važni.

Mnoge teorije motivacije ističu značaj ciljeva za regulisanje školskog učenja. Cilj je ono što čovjek želi postići. Cilj motiviše čovjeka na aktivnost na principu prevladavanja nesklada između onoga "gdje jeste" i onoga "gdje želi biti". Smatra se da postavljeni ciljevi povećavaju motivaciju ako su specifični, jasni, prilagođeni po težini i ako se mogu ostvariti u bližoj budućnosti.

Dvije najvažnije vrste ciljeva u školskoj situaciji su znanje i uspjeh. Znanje se kao cilj pojavljuje kada se teži saznavanju i usavršavanju bez obzira na količinu grešaka i nedoumica. Učenik koji teži znanju traži izazove i istrajan je u susretu sa teškoćama i problemima. Njemu je važno da riješi zadatak, da ovlada vještinom, a ne samo da pokaže da zna ili da zna bolje od drugih. Rezultat postaje cilj kada učenik teži poželjnoj ocjeni vlastite ličnosti u očima drugih, kada mu uspjeh, a ne znanje, postaje cilj, kada mu je važan rezultat, a ne sam sadržaj ili proces učenja. Ovi učenici neuspjeh doživljavaju kao znak lične nesposobnosti i nespremnosti. To i jeste razlog da oni, ukoliko im se učini da neće postići određeni rezultat (uspjeh), razvijaju mehanizme odbrane (izbjegavaju aktivnosti u kojima bi mogli da dožive neuspjeh).

Woolfolk navodi dva važna dodatna faktora koji određuju motivacione efekte ciljeva. Prvi je povratna informacija koja obavještava učenika koliko se približio željenom cilju. Rezultati istraživanja sugerišu zaključak da je najefikasnija povratna informacija kojom se ukazuje na napredak, na ono što je postignuto, a ne ona kojom se naglašava ono što nije postignuto. Ako se u sklopu povratne informacije koriste nagrada i kazna, važno je da one budu povezane sa procesom učenja, sa napredovanjem u ovladavanju znanjem, a ne samo sa određenim rezultatom. Drugi faktor je prihvaćenost ciljeva. Da bi ciljevi imali motivacioni efekat, potrebno je da ih učenici stvarno prihvate, a najbolje je da ih sami sebi postave. Ciljevi koje postavlja nastavnik biće lakše prihvaćeni kod učenika ako su realni, smisleni i razumno teški.⁵

Izvor motivacije su i potrebe čovjeka koje se u stručnoj literaturi obično definišu kao biološki ili

psihološki zahtjevi. Oni se manifestuju stanjem napetosti, a napetost i jeste ono što čovjeka pokreće ka određenom cilju.

Maslovljeva teorija motivacije, koja je široko prihvaćena i veoma utjecajna, oslanja se na potrebe, koje su ključni pojam u razumijevanju motivacije. Prema ovoj teoriji potrebe su uređene hijerarhijski: od bioloških, preko potreba za sigurnošću, za ljubavlju i pripadanjem, za samopoštovanjem i znanjem, do potrebe za samoaktualizacijom, koja je na samom vrhu ljestvice. Da bi potrebe, koje su po rangu više, imale utjecaja na aktuelnu motivaciju čovjeka, nužno je da niže potrebe budu zadovoljene. Ovaj stav, kako ističe Woolfolk, ima značajne implikacije za školu. Učenici koji dolaze u školu gladni, bolesni, psihološki povrijeđeni, teško će moći da teže znanju i razumijevanju. Isto važi i za učenike koji nisu prihvaćeni u razredu i kojima je u školi ugroženo samopoštovanje. Učeničke potrebe nižeg ranga mogu doći u sukob sa ciljevima višeg ranga koje postavlja nastavnik. U tom slučaju nije neočekivano da učenici zanemaruju nastavnikove zahtjeve. Može se, dakle, očekivati da ukoliko nastavnik nema osjetljivosti za aktuelne potrebe učenika, oni izgube motivaciju za učenje. Dajući preporuke nastavnicima u vezi sa potrebama učenika, Woolfolk kaže:

Svim ljudima je potrebno da se osjećaju sigurno, prihvaćeno, kompetentno, efikasno, uključeno i povezano sa drugima, da njihova aktivnost ima vrijednost. Kod nekih ljudi je potreba za postignućem naročito snažna. Većina ljudi je motivisanija kada je uključena u zadatak koji im omogućava da dožive postignuće i da uspostave pozitivne odnose sa drugima. Niko ne voli neuspjeh, a za neke ljude on je poguban. Učenici, kao i odrasli, ne vole da se bave zadatkom ili da komuniciraju sa nastavnikom koji čini da se osjećaju nesigurno, nekompetentno, koji ih dovodi u situaciju da budu neuspješni i da ispolje vlastite nedostatke. Oni su manje spremni da prihvate odgovornost za učenje ako se osjećaju kao pioniri nego ako se osjećaju kao kreatori u razredu, kao i kada vjeruju da nastavnika nije briga za njih.⁶

Atribucionna teorija motivacije ističe značaj učenikove percepcije, odnosno načina na koji učenik objašnjava ponašanje, posebno vlastiti uspjeh i neuspjeh i na koji shvata karakter sposob-

nosti. Ova učenikova viđenja, objašnjenja, a često i uvjerenja, snažno utječu na njegove planove za buduće aktivnosti. Ukoliko učenik vjeruje da nema sposobnosti za književnost, smatraju pristalice ove teorije, on će se obično ponašati u skladu s tim uvjerenjem, čak i kada su njegove stvarne sposobnosti iznad prosjeka. Njegova motivacija za bavljenje književnošću biće slaba jer unaprijed očekuje neuspjeh u toj oblasti. Pošto neuspjeh objašnjava nedostatkom sposobnosti, ovaj učenik ga opaža kao znak vlastite gluposti i, da bi se oslobodio ovog neprijatnog osjećanja, on razvija mehanizme odbrane usmjerene na izbjegavanje neuspjeha ili pomirljiv stav u kome neuspjeh prihvata kao neminovnost. To istovremeno znači da on na sposobnosti gleda kao na nepromjenljive, nepodložne usavršavanju, kao na nešto što je izvan njegove kontrole. Sasvim bi se suprotno ponašao učenik koji razloge za svoj neuspjeh vidi u nedovoljnom trudu, ili učenik koji uspjeh i neuspjeh objašnjava sposobnostima, ali na sposobnosti gleda kao na svojstva podložna promjeni i usavršavanju. Prema tome, jedan od značajnih oblika atribucije odnosi se na opažanje razloga uspjeha i neuspjeha u školi, kako onih spoljašnjih tako i onih unutrašnjih, dostupnih ili nedostupnih svakoj promjeni.

Nastavnici mogu planski da utječu na razvoj određenog modela atribucije kod učenika, bilo posredstvom promišljeno odabranih postupaka, bilo spontano. U istraživanju koje su obavili Peletir i Velerand pokazalo se dosta uvjerljivo da nastavnikova očekivanja u pogledu učenikove motivacije utječu na njegovo ponašanje prema učenicima, usljed čega kod učenika zaista dolazi do jačanja onog oblika motivacije koji je u skladu sa nastavničkim očekivanjem.⁷

Ključem za promišljeno podsticanje motivaciono adekvatnih atribucija Woolfolk smatra jačanje samopoštovanja i samopouzdanja učenika. U tom smislu nije dovoljno, prema rezultatima istraživanja koje ovaj autor navodi, samo verbalno podržavati učenike i podsticati ih da se više potrudu. Veoma je važno stvoriti realne prilike u kojima će učenici doživjeti da se trud isplati (da se vrijedi potruditi), da postavljanje viših ciljeva ne mora voditi neuspjehu, da je napredak moguć, da se sposobnosti mogu usavršavati. Bandura također sugerise da

svijest o vlastitoj efikasnosti, vjerovanje da se može biti efikasan u određenoj situaciji predstavlja moćan podsticaj za aktivnost. Kada osoba vjeruje da nešto može, ona se usuđuje da sebi postavlja više ciljeve, da se suoči sa izazovima, kao i da se u susretu sa teškoćama i preprekama ne obeshrabri, ne odustane lahko.⁸

Izgrađivanje adekvatnog modela atribucije kod učenika težak je zadatak za nastavnika, koji od njega zahtijeva visok nivo profesionalnosti i samokontrole. Neki od načina za podržavanje samopouzdanja kod učenika koje navodi Woolfolk su sljedeći: obratiti pažnju učenika na napredak koji je postigao, davati sasvim određene sugestije za unapređenje rada na zadatku i popraviti ocjenu čim do napretka stvarno dođe, podsjetiti ga na situacije u kojima je njegov pojačan napor doveo do željenih efekata, navoditi primjere iz kojih se vidi kako se mogu povećati sposobnosti, razbijati predrasude o ograničenim sposobnostima, ne prihvatiti opravdanja za neuspjeh u školi problemima izvan škole, pomoći mu da uspije unutar školske situacije.⁹

U valjanosti nastavi neophodan je i određeni stepen budnosti, tenzije i uzbuđenja. Jedan od nastavnikovih zadataka je stvaranje te nužne budnosti, usredsređenosti na zadatak. Ako učenici "spavaju" na času, treba ih "probuditi" uvođenjem neke promjene, izazivanjem njihove radoznalosti, nekim iznenađenjem ili stvaranjem prilike da se oni, prije svega, misaono aktiviraju. Prijetnje, zastrašivanje i "izljevi bijesa" u tom smislu se mogu smatrati kontraproduktivnim jer stvaraju preveliki nivo tenzije, strepnje i straha koji, po pravilu, ometaju pažnju, prisjećanje odgovarajućih informacija, praćenje i razumijevanje izlaganja i uputstava za rad kao i efikasnost učenika uopće. Strah i anksioznost se, dakle, kao oblici previsoke tenzije, u školskoj situaciji pojavljuju kao uzrok neuspjeha, a time i nemotivisanosti. Stoga se u literaturi koja se bavi datom problematikom predlaže stvaranje kooperativne klime u razredu i provociranje pozitivnih intelektualnih emocija (intelektualnog žara) pomoću raznovrsnih metodičkih rješenja, kao što su dobro strukturisana obavještenja, usavršavanje vještine učenja, izbjegavanje neprijatnih iznenađenja ili naglašenih vremenskih ograničenja prilikom važnih pismenih provjera znanja, kao i stalnih prijetnji negativnim ocjenama.¹⁰

LITERATURA

1. Sulejman Hrnjica, *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*, Naučna knjiga, Beograd, 1990.
2. A.E.Woolfolk, *Educational psychology*, Allyn and Bacon, Boston, 1998.
3. Biljana Trebješanin, Jasmina Šefer, *Motivacija učenika, u: Učitelj u praksi*, Zbornik radova, Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1991.

BILJEŠKE

1. Sulejman Hrnjica, *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*, Naučna knjiga, Beograd, 1990.

2. A.E.Woolfolk, *Educational psychology*, Allyn and Bacon, Boston, 1998.
3. A.E.Woolfolk, navedeno djelo, str. 329-359.
4. Biljana Trebješanin, Jasmina Šefer, *Motivacija učenika, u: Učitelj u praksi*, Zbornik radova, Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1991.
5. A. E. Woolfolk, navedeno djelo, str. 329-359.
6. A. E. Woolfolk, navedeno djelo, str. 345-346.
7. L. Pelletier, R. Vallerand, *Uverenja edukatora i unutrašnja motivacija edukanata, u: Psihologija u svetu*, II, 2, Beograd, 1990.
8. A. E. Woolfolk, navedeno djelo, str. 329-359.
9. A. E. Woolfolk, navedeno djelo, str. 329-359.
10. Biljana Trebješanin, Jasmina Šefer, navedeno djelo, str. 72-97.

Summary

MOTIVATION AND MOTIVES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Ratmira Pjanić

The author first explains the basic principles of the motivation, as the psychological motive. She further examines the sources of the motive, their goal, strength and duration. She makes distinctions between "internal" and "external" motivation and gives a brief review of different scholarly theories, which explain motivation. Some of those theories are: behaviorists, cognitivists and theoreticians of the social teachings. The middle section of the paper explores the motivation of the students during lectures as well in the complete educational process. This topic is examined along with two scholarly aspects: psychological and pedagogical. She also gave a special significance to the attribution theory of the motivation of the student during lectures.

موجز

المحفزات والدوافع في التعليم المدرسي

راتميرا بيانيتش

في البداية توضّح كاتبة المقال المفاهيم الأساسية في التحفيز على اعتباره ظاهرة نفسية، ومن ثم تبين الكاتبة بالتفصيل مصادر التحفيز وأهداف تلك المصادر، وكذلك قوتها واستمرارها. كما تبين الكاتبة الفرق بين المحفزات «الداخلية» و «الخارجية»، وتقدم عرضاً موجزاً للنظريات العلمية المتنوعة في توضيح «المحفزات»، ومنها النظريات السلوكية، والإنسانية والظاهرية والأبحاث الاجتماعية. ويدور المقال حول محور رئيسي يتمثل في التحفيز الناجح للتلاميذ في التدريس والتعليم المدرسي. ويُعالج هذا الموضوع من جانبين علميين على التوازي: الجانب النفسي والجانب التربوي. ويتم التركيز بشكل خاص على نظرية تنمية الصفات الحميدة وإزالة الصفات السيئة كوسيلة تحفيزية للتلاميذ أثناء العملية التدريسية.

m