

## 4. ДИЗАЈНИРАЊЕ МОТИВАЦИОНО ПОДСТИЦАЈНОГ ОКРУЖЕЊА

Развијање креативних, самоусмераваних ученика оријентисаних на висока постигнућа није значајно само на индивидуалном плану. Шири план друштвене

и економске ефикасности диктира да што је више оваквих индивидуа, то ће и друштво бити успешније. Не могу сви ученици бити даровити, а ови су мотор развоја друштва, али наставник својим приступом ученицима, одабиром адекватних метода и материјала за рад, спремношћу да буде потпуно присутан у свом послу, може допринети постизању оптималних образовних резултата ученика. За ово је потребно и стално учење и усавршавање наставника које је искуствено, самоусмеравано јер они већ располажу стваралачким способностима (Марковић и др., 2016). Те стваралачке способности моделовањем могу преносити и на ученике.

Оно што је важно за олакшавање учења је и да ученици поседују повољна мотивациона уверења. Ученици су више заинтересовани да се баве активностима за које мисле да имају знање или које више цене. Ученици који цене нове способности, успостављају повољна мотивациона уверења и врло је вероватно да ће наћи могућности да практично примене те способности. Начини на које можемо помоћи ученицима да развију повољна мотивациона уверења су, нпр. превођење наставног програма на језик способности који ученици сматрају релевантним и занимљивим; сазнавањем који су њихови будући циљеви у каријери и тренутна интересовања (Бекер, 2005).

## 4.1. УЧЕЊЕ УСМЕРЕНО НА УЧЕНИКА

Један од основних задатака савременог образовања јесте **учење усмерено на ученика**. Са стране наставника ово подразумева да се фокус наставног процеса помера са наставника на ученика. Наставници постају они који усмеравају, надгледају и евентуално коригују процес учења, али сама активност се пребацује на ученике. У складу са општим захтевима који произилазе из Блумове таксиномије, а тичу се развоја у когнитивној, афективној и психомоторној сфери, нагласак се ставља на постављање високих очекивања од ученика, максимизирање времена за обављање школских задатака и снижавање негативне афективности на минимум (Santrock, 2002). Да бисмо афекте одржавали позитивним, неопходно је задатке учинити занимљивим, подстицати ученичко интересовање и, колико год је могуће, развијати унутрашње облике мотивације за учење. У овом процесу долази и до развоја свести ученика о значају учења, о томе какву ће им добробит учење донети у животу и у којим ће све сферама професионалног, друштвеног и свакодневног живота стечена сазнања моћи применити.

Приступ *прогресивног образовања* преноси активности учења на ученика (Коса, 2016) и заснован је на тези да демократска организација разреда води већем ангажовању ученика. У оваквом разреду ученици имају глас, даје им се могућност да постављају питања, сами креирају знање, истражују разна социјална питања, критички размишљају. Наставници у оваквим одељењима дају ученицима могућност да сами креирају стандарде учења, доносе одлуке о својим пројектима. Резултати једног истраживања (Simmons, Page: Коса, 2016) показују да када се ученицима да могућност да сами дизајнирају своје учење, они не само да не примењују стратегије избегавања учења, већ и подижу своје стандарде и улажу више напора јер су мотивисани. У овоме посредује осећање имања контроле над процесом учења.

Овакво учење подразумева примену неких стратегија (Santrock, 2002):

Једна од стратегија коју наставници користе како би формирали окружење за учење усмерено на ученика тиче се *учења заснованог на проблему*. Курикулум који садржи овакве задатке приближава ученицима проблеме са којима се сусрећу у свакодневном животу. У планирању овакве наставе и инструкција заснованих на њој, форсира се учешће ученика у дискусијама у оквиру малих група (наспрот подучавању). Ученици сами одређују теме које желе да истражују, сами истражују наставне материјале и ресурсе којима би могли да реше дати проблем. Наставници су овде само водичи који помажу ученицима да сами надгледају свој прогрес у решавању проблема.

Пример ове стратегије можемо видети на пројекту рађеном у Чикагу са ученицима шестог разреда основне школе. Циљ пројекта је био укључивање ученика у истраживање узрока, манифестација, третмана и лечења здравствених проблема који су најзаступљенији у њиховој локалној заједници – конкретно астме. Ученици су учили како услови у том окружењу утичу на здравље становника и при том су размењивали своје разумевање тог проблема са другим ученицима. Пројекат је укључивао информације из различитих подручја: хигијене, математике, социјалних наука. Ученици су мерили квалитет ваздуха и тражили везе са случајевима астме. Ови ученици су учили да размишљају као научници користећи податке које су добијали, откривајући проблеме које треба да се реше, планирајући и изводећи студију заједно са другим ученицима и наставницима, размењујући своје закључке и открића са другима и процењујући свој рад и рад других ученика.

Друга стратегија тиче се *есенцијалних питања* која задиру у срж курикулума и тичу се најважнијих ствари за које наставник мисли да ученици треба да их знају. Оваква питања наводе ученике да мисле и мотивишу њихову радозналост и креативност. Нпр., питање из историје какве су последице Другог светског рата може провоцирати друго питање да ли светски рат још увек траје.

На пример наставник може после свог предавања закључити како: „На основу реченог треба да разумете да и ви имате личну одговорност за заједницу.“ Међутим, много ефективније ће бити и ученици ће испољити више ентузијазма ако је час заснован на анализи базираној на питању како моја заједница утиче на мој живот.

На питање шта лети, ученици ће наводити птице, инсекте, ракете, авионе итд., све до генерализација како лете време или идеје. Следећа питања могу се тицати зашто ствари у природи лете, како лет утиче на људе или каква је будућност летења. Овакве технике провоцирају флуентност идеја и развој креативности.

Још једна стратегија јесте *учење путем открића* у коме ученици сами треба да разумеју проблем. Насупрот објашњавању информација од стране наставника, овде ученици сами долазе до схватања проблема. Пијаже је рекао: „Сваки пут кад дете подучавате нечему, ви га удаљавате од учења“ (Piaget: Santock, 2002). Овај облик наставе охрабрује ученике да сами мисле и откривају како се конструише знање. Да би подстакли учење путем открића, наставници треба да задају стимулишуће активности које провоцирају природну радозналост, али и личним примером који показује и њихову личну радозналост и дубоко интересовање за необичне путеве долажења до решења. Тада наставник постаје само онај ко ће одговорати на питања до којих ученици сами долазе. Оваква настава је превасходно погодна у настави природних наука.

Овакво учење захтева курикулуме које одликује прилагодљивост. Сајферт и Сутон (Seifert, Sutton, 2009) истичу потребу креирања *интервенишућег курикулума* (emergent curriculum) који је флексибилан и базиран на интересовањима које сами ученици изражавају, а не на фиксираним задацима прописаног курикулума. Он треба да укључује активности које ученици желе. Ово од наставника захтева осетљивост и флексибилност за исказивање интересовања од стране ученика, пре него планирање активности само у складу са циљевима формалног

курукулума. У овоме наставницима може помоћи континуирана *обсервација ученика* у којој наставници гледају и слушају ученике, обраћајући пажњу на њихове коментаре и активности. Ово наставницима омогућава да буду ефективнији, да процене шта ученици заиста уче и да томе прилагоде тип оцењивања ученичког напредовања. Друга стратегија тиче се *мрежног курикулума* где се повезују сугестије наставника са иницијативама ученика. Ове мреже могу настати применом брејнсторминга или рефлесијама самог наставника.

У контексту курикулума, важно је истаћи циљеве као што су:

- разумевање – ученици уче поједине елементе као део мреже повезаних садржаја;
- вредновање – ученици поштују оно што уче јер знају оправданост тог учења;
- примена – стечена знања се могу применити у животу и у другим контекстима када то затреба (Brofi, 2004).

## СТРАТЕГИЈЕ ЗА КРЕИРАЊЕ ПОВОЉНОГ УЧЕЊЕГ ОКРУЖЕЊА

С обзиром на то да је, осим способности, мотивациони процес од кључног значаја за успех у учењу, дизајнирање подстицајног учећег мотивационог окружења постаје неопходност савременог образовања. Учеће окружење може се одредити као психолошко, социјално и психосоцијално окружење у коме се одвијају подучавање и учење (Cleveland, Fisher, Radovan, Makovec, 2015). Да би задовољило потребе модерног друштва, ово окружење не може остати статично. Строги, непроменљиви курикулуми не могу се више одржати јер темпо развоја и промена налаже њихово праћење. С обзиром на то да школовање представља припрему за будући професионални и лични живот, потребно је ученике подстицати да увиде вредност онога што уче и чему ће им

стечена знања послужити. Осим тога, неопходност праћења ученика, њихових потреба, интересовања, резултата, такође представља основу за измене у курикулуму.

Са друге стране, когнитивно-апстрактна природа школског учења налаже и развој генеративних стратегија учења (Weinstein, Mayer: Brofi, 2015) које подразумевају активну обраду информација, њихово разумевање и повезивање са претходним знањима. Дакле, наставничка улога захтева упућивање у вредност учења, али и у то како учити, а за ово је потребан подржавајући став. При томе, улога наставника није толико у томе да креира ученикову мотивацију и ангажовање, него да њихове већ постојеће манифестације подржава и то на начин који омогућава мотивацију и ангажовање високог нивоа (Reeve, 2012). Нека истраживања (Goodenow, Wentzel: Wigfield et al., 1998) показала су високу повезаност између подршке наставника и осећања припадности разреду са вредновањем школског рада, као и повезаност успешности у школском извођењу са перцепцијом брижности наставника.

Подржавајући однос наставник – ученик игра значајну улогу у развоју прилагођених понашања и компетенција попут пажње, самопоштовања, решавања проблема, мотивације (Birch, Ladd: Коса, 2016). Када наставници ученицима дају више аутономије и када инструкције прате интересовања ученика и имају лични значај за њих, онда се ученици више ангажују у школском раду и емоционално и бихејвиорално, развијају топле односе са наставницима и показују више адаптивних образаца учења. Овако формиран топли односи повратно утичу на наставнике да осмишљавају креативније инструкције.

Блумелфелд, Пуро и Мергендолер (Brofi, 2015) дају модел базиран на идеји приближавања ученика лекцији и лекције ученицима, а који повезује когнитивне активности са мотивацијом. Они долазе до четири фактора који утичу на ученичку мотивацију, и за њено повећање потребна је заступљеност сваког од њих:

1. *Прилике за учење се дају на следеће начине: задавање задатака средњег нивоа, важних, али не и*

преплављујућих; очигледност кроз демонстрације, дискусије и др.; илустрације научних принципа и повезивање новог градива са већ постојећим знањима; разрађивање лекција шире од датог у књигама; развијање мишљења постављањем све сложенијих питања.

2. *Захтеви* се односе на тражење од ученика да објасне своје одговоре; разлагање питања која су ученицима била нејасна; праћење разумевања, а не тачности; укључивање свих ученика у расправу о вредностима разних идеја; тражење активног размишљања о ономе што се учи.
3. *Подршка* подразумева пружање сваке потребне помоћи ученицима кроз моделовање мишљења и помоћ у решавању проблема када ученици наиђу на потешкоће; демонстрирање поступака, давање примера, подстицање ученика на сарадњу и учешће свих у раду групе.
4. *Процена* је усмерена пре на разумевање, него на давање тачних одговора; третирање ученикових грешака, не као негативних, него као подстицај за проверу начина мишљења; давање могућности ученицима који су постигли лоше резултате да поново одговарају или раде тест.

Потребно је присуство сва четири фактора да би и мотивисаност и когнитивно ангажовање били на високом нивоу.

Већи број истраживања (Pintrich, 2000; Elliot, Mc Gregor, 2001; Roney, O'Connor, 2008; Anderman, Solomon, 2010) се слаже око тога да стратегија избегавања извођења са осећањем некомпетентности, јесте повезана са слабијим оценама, лошијим извођењем и снижавањем интринзичке мотивације. И стратегија приступа извођењу, која је такође одраз спољашње мотивације, не даје једнозначне ефекте. Неки аутори (Ryan et al., 1997; Middleton, Midgley, 1997; Anderman, Solomon, 2010) налазе да усвајање овакве стратегије води неадаптивним образовним исходима попут

избегавања тражења помоћи или избегавања изазова, док други аутори налазе да је ова стратегија позитивно повезана са постигнућем (Church et al.: Anderman, Solomon, 2010). Једино стратегија овладавања циљевима доследно показује своју предиктивност за високу успешност у учењу. Ученици са циљевима овладавања су оријентисани на разумевање свог рада, развој вештина, унапређење компетенција и понављање осећања постигнућа заснованим на самореферентним стандардима (Moeller et al., 2012). Због тога је први задатак наставника у мотивисању ученика – охрабривање ученикових уверења да може успешно решавати задатке.

У одељењима у којима доминира приступ овладавања циљевима, наставници су ти који, као предуслов мотивисаности и успешног извођења активности, виде позитивну интеракцију, его-укљученост у разред, потребу за разумевањем, а не меморисањем, и ангажовањем ученика у активностима. Овакви наставници су фокусирани на улагање напора, напредовање и овладавање задацима (Ames, 1990). Са друге стране, у одељењима са ниском оријентацијом на овладавање, наставници немају поштовања према ученицима и имају негативна очекивања од њих, доминирају екстринзички мотиватори (у оквиру приступа или избегавања извођења) и наглашава се значај оцена и социјалне компарације. Само разредно окружење које ставља нагласак на оријентацију овладавања, провоцира коришћење ефективних стратегија учења, преферирање изазовних задатака и уверење да успех зависи од уложеног напора. Дакле, сам нагласак на овладавању циљева од стране наставника, омогућава стварање контекста у коме се утицај самоперцепције способности (код ученика код којих ова самоперцепција није висока) мења у корист пораста осећања самоефикасности. Утицај ове самоперцепције на постигнуће може бити модериран посредовањем парадигме учења коју изазива окружење (Ames, 1988). На тај начин, циљеви постављени у разреду утичу на индивидуалне циљеве. Са друге стране, ученици у разредима у којима преовладава оријентација извођења,



учеће окружење виде као терен за исказивање способности, надвладавање других и постизање оцена (Anderman, Solomon, 2010).

Још један моменат који се тиче мотивационо подстицајног разредног окружења јесте заузимање *ауторитативне стратегије* од стране наставника. Ово не подразумева ауторитарног наставника, већ оног чији је утицај пре заснован на легитимном ауторитету него на његовој формалној позицији. Ученици у оваквим разредима показују више ослањања на себе, одлажу гратификације, имају висок ниво самопоштовања и добре односе са вршњацима (Santrock, 2002). Оваква стратегија подстиче ученике да независно мисле, али не искључује надгледање. Овакви наставници подстичу интеракцију у одељењу, воде бригу о ученицима, али и постављају границе када је то потребно, при чему су ученицима унапред разјашњена правила и стандарди. При томе, треба имати у виду и да је однос наставник – ученик једним делом условљен културолошким параметрима јер свако време има своје наставнике, а образовне околности се остварују са значајним разликама у различитим социумима што је под утицајем традиције и релевантних савремених чинилаца (Милојевић, Марковић, Милојковић, 2012).

Најзад, имајући у виду доминантну моћ интринзичких мотиватора на успех у учењу, не треба умањивати вредност екстринзичких. „Ученици се могу мотивисати да уче из неке активности чак и ако њен садржај не сматрају занимљивим, нити њене процесе пријатним. Они можда не могу да бирају активност, али могу одабрати да на најбољи могући начин искористе прилике за учење које она пружа“ (Brofi, 2015:366). Концепт адаптивног образовног окружења настоји да обликује мотивацију ученика уклапајући се у стабилне мотивационе склоности ученика. Он лежи у основи подучавања ученика са различитим мотивационим карактеристикама у различитим окружењима и лежи у основи курикулума који циља на мењање ученичке мотивације (Kaplan, Patrick, 2016). Динамички приступи адаптацији ученика и њиховој мотивацији за учење

подразумевају различите комбинације, тако да различити социјални фактори, ниво образовања окружења из ког ученик долази, карактеристике задатка, резултирају и различитим емоционалним интерпретацијама код различитих ученика (Lehtinen et al.: Jarvela, 2001). Наиме, теорије потреба, мотивационе карактеристике третирају још у раном детињству као генерализацијом научене асоцијативне везе између стимулуса из околине (попут реакција родитеља и њихових повратних информација) и емоционалних искустава, које ће се касније преносити и на сличне стимулусе у окружењу. Тако ће стимулуси окружења који изазивају позитивне емоције водити и активном мотивационом односу према активностима, док ће они који су повезани са негативним афектима, водити тенденцији избегавања. У том смислу истраживања (Durik, Harackiewicz, 2003) показују да су ученици који имају развијену мотивацију постигнућа, мотивисанији и показују прилагођеније мотивационе обрасце када се налазе у учећем окружењу које наглашава такмичарски дух, оцену и омогућава постизање високих циљева у којима се могу демонстрирати властите компетенције, нарочито у поређењу са другима. С друге стране, ученици ниског нивоа постигнућа се боље осећају и показују прилагођеније мотивационе обрасце у учећем окружењу које форсира сарадњу, индивидуализовани приступ и пружа могућности постављањем циљева који ће довести до постепеног развоја компетенција, бољег разумевања и учења.

Бихејвиорално становиште такође говори о асоцијацији, али за разлику од теорија потреба које говоре о важности емоционалних одговора, бихејвиористи истичу бихејвиоралне одговоре, било као везу спољашњих дражи и понашања или понашања и његових последица у окружењу. У образовном контексту бихејвиористички принципи намећу дизајнирање образовног окружења кроз: јасно дефинисање жељених понашања; разматрање, планирање, селекцију и употребу специфичних стимулуса окружења који изазивају жељена понашања; успостављање система награди и казни које су ученицима од значаја и које ће се

дискриминативно примењивати у зависности од манифестовања жељених или нежељених понашања; поткрепљивање понашања која апроксимативно воде коначном жељеном понашању; прелазак на нове стимулусе и понашања тек онда када су ученици у потпуности овладали претходним (Ertmer, Newby: Kaplan, Patrick, 2016).

Са становишта теорије самодетерминације, људи имају потребу да интернализују понашања која нису интринзички мотивисана, а оваква интернализација је развојни процес који мења мотивациони систем индивидуе. Да би овај процес напредовао, Рив (Reeve, 2010) предлаже: вођење рачуна о ученицима, начину на који осећају, опажају и изводе активности учења; потхрањивање ученичке унутрашње мотивације дизајнирањем учећих активности на основу интересовања, радозналости и жеље за развојем компетенција код ученика, пружањем могућности избора о садржају и начину ангажовања, минимизирањем страха од слободе избора избегавањем контроле и давања директива ученицима или поткрепљивањем добрих резултата учења; рационално објашњавање захтева од стране наставника, посебно за задатке за које ученици нису заинтересовани, доприноси разумевању вредности задатака и интернализацији ових вредности, што води већем осећању аутономије. Ово побуђује интересовање за задатак или бар уважавање задатка; избегавање ригидног и принудног језика и употреба неконтролишућег језика уз информације о задацима и проблемима који се задају; стрпљивост наставника омогућава ученицима да истражују материјале, постављају и следе своје циљеве, а наставнику да на прави начин надгледа и усмерава ученички рад, настојећи да им развије интересовања; препознавање и прихватање негативних емоција ученика које указују на њихов негативни став према задатку што наставнику омогућава да модификује активности или објасни рационалне разлоге за њихову неопходност, а код ученика ствара осећај да су субјекти учења, неконтролисани и више аутономни; развој аутономних капацитета ученика кроз слободно

рефлектовање њихових интересовања, вредности, потреба и понашања.

Социјално-когнитивни приступ истиче да потенцијал за ангажовање у активностима лежи у опажању значаја и вредности задатка, усвајању циљева и вери у властите способности и вештине као довољне за његово успешно извођење. У том смислу Урдан и Тарнер (Urđan, Turner: 2005) предлажу следеће стратегије за развијање повољног мотивационог деловања:

- наставници ученицима треба да задају оне задатке који су овима смислени и значајни;
- задаци и учећи материјали треба да буду умерено и индивидуално одговарајуће изазовни;
- ученицима треба дати слободу избора везану за активности којима се у школи баве, чиме се даје утисак аутономије и контроле над собом. Ученике, такође, треба охрабривати да учење и своје резултате приписују факторима које сами могу да контролишу, као што је количина уложеног напора;
- наставници треба да избегавају стално контролисање, језик принуде и праксу непрекидног давања инструкција ученицима;
- ученике треба охрабривати да се усмеравају на овладавање, на развој вештина и на процес учења, а не само на резултате у виду оцена;
- ученицима треба помагати да константно развијају нешто више, изазовне и достижне циљеве,
- курикулуме треба обогаћивати новинама, маштом, разноврсношћу и хумором;
- повратне информације које се дају ученицима треба да буду усмерене на анализу стратегија учења, на развој компетенција, а не на чисту евалуацију или социјалну компарацију;
- наставници треба за сваког ученика да процене његов ниво самопоуздања, способности, његове тенденције атрибуције узрочности, афинитете како би могли да помогну ученицима да задацима приступају са

реалним очекивањима и да се са тешкоћама носе на прилагођен начин.

Применом ових стратегија укључених у савремене наставне методе, ученицима се омогућава да искусе осећај властитог успеха, што развија оријентацију овладавања, насупрот оријентацији беспомоћности. Давањем ученицима могућности да сами учествују у одабиру тема, задатака, дидактичких материјала итд. ученици развијају осећај властите контроле над процесом учења, чиме учење постаје саморегулисано и самоусмеравано уз потенцијал за развој осећања самоефикасности. Осим тога, учешће у разним интерактивним облицима наставе, повећава потенцијал за развој спремности за учешће у тимском раду, који у условима данашње сложености радних задатака, постаје императив. Крајњи циљ целог процеса јесте формирање саморегулисаног ученика. Самоусмеравано учење је највиши облик когнитивног ангажовања (Brofi, 2015) и односи се на активно учење у коме ученици сами преузимају одговорност за мотивисање самих себе и за учење са разумевањем. Спремност за овакво учење одређује се као „степен у коме индивидуа поседује ставове, способности и карактеристике личности које су потребне за самоусмерено учење“ (Willey: Милојевић А, Марковић Е, Вешовић Р).