

## МОТИВАЦИЈА ПОСТИГНУЋА

Интересовање за мотивацију постигнућа произилази из когнитивног приступа. Она је превасходно повезана са изворима унутрашње мотивације. Мотивација постигнућа се односи на жељу за успешним резултатима и постизањем високих стандарда. Она је базирана на личној карактеристици која се манифестује у диспозиционој потреби појединца да напредује и делује у односу на своје стандарде изванредности (McClelland et al: Kaplan, 2008). Мек Клиленд и Мари (McClelland, Murray: Huitt, 2001) у класификацији мотивације праве разлику између постигнућа, моћи и социјалних мотива. Теорија постављања циљева прави разлику између три типа циљева:

- мастер циљеви (или циљеви учења) који се односе на стицање компетенција или овладавање новим знањима и вештинама;
- циљеви извођења (или его-инволвирани циљеви) се односе на постизање постављених стандарда, на тежњу да радимо боље од других или да успемо у раду без превеликих напора;
- социјални циљеви који се односе на везе са другим људима.

Батлер (Butler: Rabideau, 2008) објашњава да ставови о постигнућу претпостављају укљученост у задатак и его-укљученост. Укљученост у задатак представља мотивационо стање коме је главни циљ стицање вештина и разумевање проблема, док је главни циљ его-укључености демонстрирање супериорних способности. Елиот и Мек Грегор (Elliot, McGregor, 1999), полазећи од тога да циљ

постигнућа представља когнитивну репрезентацију индивидуе према специфичном циљу, истичу да постоје три типа постигнућа циља:

- приступање циљу које је фокусирано на одржавање компетенције у поређењу са другима;
- избегавање циља, усмерено на избегавање некомпетентности у односу на друге;
- циљ мастерства – овладавања, фокусиран на развој компетенција за себе и овладавање задатком.

Мотиви постигнућа имају индиректан утицај, док је тип постигнућа циља у директној вези са резултатима. У *Речнику педагошке психологије* (Salkind, J. N., 2008: 688) мотивација постигнућа одређује се као “мотивација компетенција, при чему компетенције представљају стање или осећај ефективности, способности, независности, успеха”. У образовном окружењу ова мотивација је усмерена на то како и зашто ученици теже постизању успеха и избегавању неуспеха. Већи број теорија се бави мотивацијом постигнућа, а неке од њих ћемо сада приказати.

## ТЕОРИЈА КОГНИТИВНЕ АТРИБУЦИЈЕ

Теорија атрибуције наглашава да људи настоје да открију узроке који стоје у основи понашања како би му одредили смисао. Атрибуције су опажани узроци резултата. Људи активно настоје да разумеју и овладају својом околином и собом самима како би објаснили узроке својих неуспеха. Потрага за узроцима који стоје иза неког догађаја пре ће бити иницирана када се догађај заврши неуспехом.

Вајнер (Weiner: Elliott et al., 2005) идентификује три димензије каузалне атрибуције : локус контроле, који се односи на то да ли појединац узроке види као унутрашње или спољашње. У том смислу, ученици који разлоге својих успеха или неуспеха приписују својим способностима или

свом раду имају унутрашњи, док они који узрочност приписују факторима попут среће, судбине, утицаја других људи, имају спољашњи локус контроле; стабилност, тј. степен до кога ће узрок остати исти или ће се мењати током времена. У том смислу, способности се могу посматрати као стабилне, док су лична залагања променљива категорија; могућност контролисања је степен до кога индивидуа може да контролише узроке. Способности би овде биле ван домашаја контроле, док је време посвећено учењу под контролом ученика. Начини атрибуције имају одређене последице (Weiner: Златковић, 2014).

Ученикова перцепција постигнутог успеха или неуспеха, а која се приписује *унутрашњим или спољашњим факторима*, утиче на лично самопоштовање, изазивајући осећање поноса, у случају успеха, и стида, у случају неуспеха, када су резултати приписани унутрашњим узроцима. Ово резултира повећањем (у случају успеха), односно снижавањем мотивације (у случају неуспеха). Уколико се успех или неуспех приписују *стабилном узроку*, очекиваће се и будући успеси, тј. неуспеси. Уколико ученик успех приписује стабилном узроку попут интелигенције, и очекивања будућих успеха биће већа, док тумачење успеха нестабилним фактором тенденције сниженог улагања напора, резултира очекивањем неуспеха у будућности. Када се неуспех приписује нестабилним узроцима као што су лоша срећа или недовољно улагање напора, могуће је да резултат буде веровање у могућност успеха у будућности јер је и узрок неуспеха опажен као променљив. Уколико се неуспех приписује стабилном мању способности, веровање у будући успех је смањено. Ученикова перцепција *могућности контролисања узрока* повезана је са осећањима љутње, кривице. Када ученици узроке неуспеха виде у нечему што је под контролом других (нпр. буке), резултат је емоција љутње. Ако неуспех припишу нечему што је под њиховом контролом (нпр. време посвећено учењу), последично долази осећање кривице, док ситуација у којој је резултат приписан унутрашњем фактору који је ван наше контроле (способности), последично има стид. Ученици који

верују да имају контролу над стварима, бирају теже задатке и истрајни су, док ученици који не верују у могућност личне контроле, лако одустају од задатака.

## ТЕОРИЈА САМОВРЕДНОВАЊА

Теорија самовредновања у центар разматрања понашања које води постигнућу поставља самоперцепцију способности (Covington, 1984). Ова самоперцепција представља важан део селф-концепта, а формирана је на бази тога да се способност опажа централним узроком успеха, а неспособност неуспеха, при чему неуспех води сниженом осећању самовредновања, некомпетентности и социјалном неодобравању. Дакле, оно што ученике покреће на улагање напора усмерених ка постигнућу јесте самопроцена везана за личне способности, односно тежња да се постигне успех или да се избегне неуспех.

Међутим, динамика односа тежње ка успеху и тежње ка избегавању неуспеха је разнолика. Ковингтон (Covington: Златковић, 2014) говори о постојању четири типа ученика:

Равнодушни ученици јесу они који не маре о свом успеху, нити настоје да избегну неуспех, нити теже успеху. Они прихватају неуспех као себи својствен, себе перципирају неспособнима и последично могу бити депресивни и апатични.

Другу групу чине ученици који су усмерени на избегавање неуспеха, али и не стреме постизању успеха. Они себи постављају ниске стандарде тако да вероватноћа неостваривања оваквих аспирација постаје ниска. Ови ученици немају довољно поверења у своје способности, те ће улагати довољно напора да би спречили неуспех, али се неће хватати у коштац са тешким задацима у којима би ризиковали осећање некомпетентности, а све у циљу очувања позитивне слике о себи.

Трећу групу чине ученици који теже постизању успеха, али и не избегавају неуспех. Они неуспехе виде као изазове и могућност унапређења својих способности уз улагање

додатног труда. Ово је и најздравији мотивациони образац који осликава самопоштовање, веру у себе, и однос према неуспеху као развојном потенцијалу.

Четврту групу чине претерано амбициозни ученици који високо теже постизању успеха, али при том избегавају неуспехе. Они, упркос честим високим постигнућима, остају сумњичави према својим способностима. Њих Филипс (Phillips: Covington, 1984) означава као ученике са високим постигнућима, али ниским академским селф-концептом.

## МОТИВАЦИЈА ЗА МАСТЕРСТВО (ОВЛАДАВАЊЕ)

Теорија мотивације за мастерство изведена је из шире тезе да они који уче постављају себи циљеве из једног од два могућа разлога, или мотивисани радозналешћу или интересом. Овде се ради о нормативној оријентацији или оријентацији на овладавање. Нормативно оријентисани појединци теже постигнућу ради остваривања других доминантних циљева, траже потврду својих компетенција од стране других и спољашње су мотивисани. Унутрашња мотивација припада ученицима који су оријентисани на овладавање и за њих је усвајање знања довољна мотивација која не тражи друге подстицаје. (Hoffman, 2015).

Двек са сарадницима, (Dweck, Leggett, 1988; Henderson, Dweck, 1990; Santrock, 2001), слично Ковингтону, саопштава да деца испољавају две различите реакције у изазовним и тешким ситуацијама: оријентација мастерства (овладавања) или оријентација беспомоћности (избегавања). Оријентисани на мастерство се пре фокусирају на задатак, него на своје способности, имају позитивне емоције, што сугерише да уживају у изазову и стварају стратегије које су оријентисане на решења, што све заједно унапређује њихову успешност у учењу. Оваква оријентација се, према Хофману (Hoffman, 2015), може јавити у два облика. Са једне стране је оријентација приступања овладавању, која карактерише појединце који теже стицању знања ради личног усавршавања, настоје да превазилазе препреке у учењу

тражећи нове стратегије, отворенији су за промене мишљења и показују виши ниво саморегулације. Са друге стране, постоје ученици који су оријентисани на овладавање, али уз избегавање неуспеха, посебно везаног за оне садржаје у којима су раније били успешни.

Оријентисани на беспомоћност фокусирају се на личне неуспехе, често узрок неуспеха виде у својој неспособности и испољавају негативне емоције, укључујући досаду и анксиозност. Ова оријентација отежава процес учења. Нека истраживања показују да се овакви ученици отуђују од добрих ученика, показују мању посвећеност учењу и умањују значај школских постигнућа (Senko et al., 2011). Ученици са ове две оријентације се генерално не разликују у способностима, али имају различите ставове о способностима. Мастер оријентисани сматрају да њихове способности могу да се промене и унапреде, док беспомоћни сматрају да су способности фиксирани и не могу се мењати.

За разлику од нормативне оријентације, која је окренута извођењу и укључује окупираност резултатом, а не процесом и где је важно победити и успети, а осећање среће долази последично, суштина оријентације овладавања је у задовољству због развоја вештина, а не поређења са успехом других. За оне који су оријентисани на овладавање важно је осећање да су у ефективној интеракцији са околином.

## 2.4. ТЕОРИЈА САМОЕФИКАСНОСТИ

Према Бандури (Bandura, 1997), самоефикасност представља самопроцену појединца о својим способностима извођења неког задатка у некој специфичној области, те представља критични фактор од кога зависи ученичко постигнуће. Врло је блиска оријентацији за овладавање концепту унутрашње мотивације и повезана је са самоспознајом и самоевалуацијом. Висок степен самоефикасности у једној

области, међутим, не подразумева и пренос на друге области. Она само позитивно утиче на извођење у једној идентификованој области, а успешност деловања повратно ће деловати на још већи пораст самоефикасности. Полазна тачка ученика који имају развијену самоефикасност садржана је у уверењу: „Ја знам да сам способан да научим оно што ћемо радити на часу.“

На самоефикасност, према Бандури, утичу следећи феномени:

- мастер искуство, односно искуство појединца са властитим успесима и неуспесима;
- викаријска очекивања, која се односе на то да ће на самоефикасност појединца утицати посматрање ефикасних искустава других;
- вербално убеђивање, које се односи на то да се људи могу мотивисати и вербалним извештајима који имају за циљ да их охрабре и убеди да могу да изврше неки задатак, при чему негативне поруке могу лакше смањити очекивање ефикасности, но што га позитивне поруке могу подићи;
- физиолошко стање;
- унапређивање самоефикасности повратном информацијом, угледањем на модел или искуством успеха у изазовним, али достижним задацима.

Шинк и Цимерман (Schink, Zimmerman, 1997) истичу да самоефикасност утиче на избор ученикових активности. Ученици са високом самоефикасношћу храбро прилазе задацима, улажу знатне напоре и показују истрајност, док они мање самоефикасни теже да избегну задатке, нарочито ако су изазовни и тешки.

Уверења самоефикасности не представљају само диспозицију, већ се ради о вишедимензионалном својству које варира у зависности од области у којој се манифестује, нпр. ученикова уверења о властитој ефикасности у односу на математику се могу разликовати од очекивања везаних за историју. У овим вишедимензионалним уверењима можемо издвојити: ниво самоефикасности који зависи од

тежине специфичног задатка; општост која се односи на трансферну моћ уверења самоефикасности у односу на различите предмете (нпр. математика и физика); снагу уверења која се односи на то са коликом сигурношћу ученик очекује успешне резултате (Zimmerman, 2000).

## ТЕОРИЈА САМОРЕГУЛАЦИЈЕ

Саморегулација представља капацитет који води понашање индивидуе кроз време и различите променљиве околности (Kanfer: Kanfer, Cen, Pritchard, 2008). Регулација се односи на продукцију мисли, осећања и различитих понашања која воде неком циљу. Истраживања Бандуре и других (Bandura, Schunk, Ertmer: Santrock, 2001) показују да се постигнуће и самоефикасност повећавају онда када се постављају специфични, проксимални и изазовни циљеви, који су конкретизовани много пре него што се поставља општи циљ, као што је, нпр. „Желим да будем успешан.“

Људи могу постављати краткорочне и дугорочне циљеве. Међутим, посебну пажњу треба посвећивати краткорочним циљевима, као кораца на путу постизања дугорочних. Овде је веома значајна улога наставника који треба да воде ученике, нарочито у одређивању краткорочних циљева, пошто су дугорочни већ постављени. Значајно је постављати изазовне циљеве, јер они буде интересовање код људи, али у складу са способностима ученика. Једном када се циљеви поставе, врло је важно направити и план како ће се они постићи. Добро планирање подразумева одређивање приоритета, добру организованост и ефикасно управљање временом. Успостављени планови траже надгледање процеса њихове реализације, контролисање напредовања и процењивање резултата како би се одредиле будуће активности.



