

Др Радован Антонијевић<sup>1</sup>  
Филозофски факултет  
Одељење за педагогију  
Београд

UDK-37.011 (37.015.3)  
Прегледни чланак  
НВ.LIX 1.2010.  
Примљен: 1. X 2009.

## КАРАКТЕРИСТИКЕ МОТИВАЦИЈЕ У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА

**Апстракт** У раду се разматра значај мотивације ученика у процесу васпитања, са посебним освртом на карактеристике мотивације за учење и сазнавање. У процесу васпитања могу се формирати два општа модела мотивације – спољашња и унутрашња, а често се јави и облик мотивације код ученика који представља синтезу елемената ова два посебна модела мотивације. Основни показатељ унутрашње, интринзичке мотивације код ученика у различитим активностима учења и сазнавања чине одређене самосталне и самом природом предмета сазнавања мотивисане активности које ученик изводи у оквиру одређених поступака сазнавања. Ти поступци и активности сазнавања, по својој природи, представљају одраз интересовања и задовољства самим чином бављења одређеним предметом сазнавања и оне су основни чинилац мотивације. Мотивација је индивидуална појава и једна група васпитаника/ученика је веома хетерогена према карактеристикама модела мотивације појединих чланова групе, мада се могу издвојити и одређени карактеристични модели мотивације за одређене подгрупе унутар групе као целине. Одређене карактеристике садржаја наставног градива имају посебан значај за појачавање интересовања ученика за учење и сазнавање и те карактеристике садржаја треба узети у обзир приликом конституисања садржаја наставног градива у оквиру наставног програма.

**Кључне речи:** процес васпитања, интелектуално васпитање, мотивација, учење и сазнавање.

## MOTIVATION FEATURES IN EDUCATIONAL PROCESS

**Abstract** The paper discusses the importance of students' motivation in the process of education and focuses primarily on the features of motivation related to learning and cognition. Usually two general models of motivation are formed in the education process - extrinsic and intrinsic motivation, but not infrequent among students is a form that synthesizes the characteristics of both models. Certain individual activities, determined by the very nature of the content of cognition, that a student performs within the frame of particular cognition procedures while engaged in different learning and cognitive activities can be regarded as basic indicators of their intrinsic motivation. The procedures and the activities employed in cognition, by their nature, are the reflection of the interest and satisfaction induced by the very act of dealing with a particular content of cognition, and they are fundamental for motivation. Motivation is a purely individual phenomenon and each group of students is heterogeneous regarding the characteristics of the motivation models of its individual members, although some model types, characteristic for certain subgroups within a group, can be defined. Further, certain characteristics of the teaching content are especially important for enhancing students' interest in learning and cognition and these should be considered when selecting teaching materials.

<sup>1</sup> radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

**Keywords:** *educational process, intellectual education, motivation, learning and cognition.*

## ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

**Резюме** *В работе рассматривается значение мотивации учеников в процессе воспитания в целом и, в частности, характеристики мотивации в процессах учения и сознания. В процессе воспитания возможно формирование двух общих моделей мотивации - внешней и внутренней, а часто встречается и вид мотивации, представляющий собой синтез элементов этих двух отдельных моделей мотивации. Основным указателем внутренней мотивации у учеников в различных формах учения и сознания являются определенные относительно самостоятельные активности, обусловленные природой предмета сознания и выполняемые учеником в рамках определенных приемов процесса сознания. Данные приемы и активности сознания естественно оказывают влияние на заинтересованность и удовлетворенность процессом сознания, и они составляют основной фактор мотивации. Мотивация - индивидуальное явление, и одна группа учеников может быть очень гетерогенной относительно характеристик модели мотивации отдельных членов группы, хотя возможно выявление некоторых характеристик модели мотивации, свойственных определенной подгруппе внутри данной группы. Определенные характеристики содержания учебного предмета имеют особое значение для повышения интереса учеников в процессах учения и сознания, и эти характеристики содержания необходимо учесть при определении содержания учебного предмета в рамках программы обучения.*

**Ключевые слова:** *процесс воспитания, интеллектуальное воспитание, мотивация, учение и сознание.*

Мотивација васпитаника у процесу васпитања несумњиво је важан фактор ефикасности тог процеса. У којој мери ће васпитаник остварити предвиђене циљеве и задатке и остварити предвиђене исходе у процесу васпитања, односно у којој мери ће се код васпитаника развити одређене способности, навике и вештине и усвојити одговарајућа знања и појмови, зависи у великој мери и од модела мотивације који прати све активности васпитаника у том процесу. Међутим, мотивација има далеко шири значај и није повезана само са целином процеса васпитања и интелектуалног васпитања као једне од области утицаја на развој индивидуе. Мотивација се јавља у свакој људској активности, без обзира на облик, садржај и друге карактеристике активности.

Свака активност код човека подразумева постојање неког покретача, који може постојати бар у виду неке елементарне побуде активности. Усмереност, облик, садржај и сам ток одвијања различитих активности могу се сагледавати и анализирати и у односу на побуду на основу које се активност одвија. Постојање покретача активности је нужно у било којој ситуацији упражњавања неке активности, те се може сматрати да било

која активност индивидуе, изузев рефлексних радњи, може да се одвија искључиво уз неки покретач активности, а самим тим и уз одређени, бар минимални ниво мотивације за реализацију активности. Једноставне мере постојања покретача активности и мотивације можемо уочити и у свакодневном животу. Зашто нека особа *A* „мора“ (или “треба“) да се пробуди рано ујутру, ако се зна да та иста особа радије воли да дуго спава ујутру? Или, зашто нека особа *B* „јачо жели“ да иде на фудбалску утакмицу суботом по подне? И код једне и код друге особе постоје одређени „разлози“, за упражњавање наведених активности, без обзира на разлике у природи активности. Ти разлози су покретачи наведених активности. У првом случају разлог је то што нешто „мора“ да се уради и та врста притиска да се због нечега мора устати рано ујутру (на пример, због тога што се мора стићи на време на посао) непосредни је покретач активности. У другом случају непосредни покретач активности није заснован на било каквом притиску или принуди већ се ради о постојању жеље да се нешто уради, о задовољству које одређена активност изазива код неке индивидуе.

Постоји више различитих чинилаца модела мотивације за неку активност или за скуп активности. У претходним примерима уочавају се разлози, потребе, жеље, намере и слично. Чиниоци који детерминишу модел мотивације могу у конкретним ситуацијама бити различити по улози и значају. Лок сматра да су кључни елементи мотивационих процеса *потребе, вредности, циљеви/намере* и *емоције* (Locke, 2000). Потребе представљају одређена физичка и психолошка стања која настају као резултат неравнотеже у организму, а вредности објективне или субјективне ставове о одређеним предметима, појавама и процесима. Циљеви и намере настају као резултат уважавања потреба и приписивања одређених вредности, док емоционални став чини општи контекст у коме се одређена потреба реализује.

Оно што поуздано покреће индивидуу на неку активност или интеракцију нужно треба са буде део садржаја процеса васпитања, као унапред осмишљени модели и поступци подстицања васпитаника/ученика на активност и интеракцију. Да би васпитаник био активан у процесу васпитања, да би учествовао у одређеним облицима интеракције у том процесу, неопходно је постојање одређеног *модела* и *нивоа мотивације* код васпитаника, тако да и мотивација чини суштинску карактеристику тог процеса. Постоје различити начини и поступци утицаја на мотивацију индивидуе у процесу васпитања.

Мотивација у процесу васпитања зависи од великог броја по значају и улози различитих чинилаца, који у том процесу непосредно или посредно делују као покретачи активности васпитаника/ученика. У неким ситуацијама у процесу васпитања могу у исто време да делују једни чиниоци који

унапређују мотивацију, али и они други чиниоци који спутавају мотивацију. Основни проблем код осмишљавања скупа подстицаја и формирања одређеног модела и нивоа мотивације код ученика састоји се у потреби одржавања одређеног постигнутог нивоа мотивације код васпитаника/ученика, као и њено даље развијање. Постоје и различита мишљења и идеје у овој области. На пример, Брунер (1976) наглашава да мотивација ученика у процесу образовања представља сложен систем за чије је формирање и одржавање на оптималном нивоу значајно да ученицима буду предочени циљеви учења и образовања. То имплицира могућност да се код васпитаника на одређенимзрастима формира свест о значају процеса у којем учествују, о циљевима тог процеса, о резултату који треба остварити, што чини важне покретаче активности васпитаника у процесу васпитања.

Значајну улогу у конституисању модела мотивације у процесу васпитања има *циљ активности*, односно разлог, сврха или смисао реализације неке активности. Тај циљ активности може бити дат, може га успоставити васпитач/наставник, у виду задатка који треба испунити. С друге стране, циљ активности може успоставити и васпитаник/ученик. У том случају, могу се створити услови да се код индивидуе која успоставља сопствени циљ активности појаве елементи постојаног модела унутрашње мотивације, односно услови за ефикасну активност усмерену ка постизању квалитативно вишег нивоа постигнућа. Циљ активности даје и основну оријентацију активности, има усмеравајућу улогу која одређује ток одвијања активности и у одговарајућем је односу с покретачем активности. Заједно, циљ и покретач активности чине основне конститутивне елементе одређеног модела мотивације.

Као што постоје покретачи активности код било које активности индивидуе, тако се нужно јављају и одређени покретачи активности васпитаника/ученика у процесу васпитања. Покретачи активности могу бити различити по значају и интензитету у оквиру конституисаног модела мотивације. Најопштије, можемо направити разлику између *непосредних* и *посредних покретача активности*, као две позиције покретача активности у структури модела мотивације и самом процесу конституисања тог модела. Непосредни покретачи активности јављају се као тренутни, актуелни иницијатори активности васпитаника/ученика у некој конкретној ситуацији учења и сазнавања. У области интелектуалног васпитања, када ученик наиђе на занимљиву сазнајну препреку у поступку решавања неког проблемског задатка, када се адекватним проблемским питањем упуту на откривање неког узрочно-последичног односа и на потпуније разумевање тог односа, у овим и сличним ситуацијама сазнавања јављају се непосредни покретачи активности. Посредни покретачи активности су, на пример,

искуства позитивних мотивационих стања из неких претходних ситуација учења и сазнавања, примењена у неким наредним ситуацијама. Ученик је у некој претходној сазнајној ситуацији, сличној актуелној кроз коју пролази, стекао у мотивационом смислу позитивна искуства „привлачности задатка“, „изазова открића“, сазнавања новог уопште и слично. Таква искуства у новим сазнајним ситуацијама делују као посредни, а у неким случајевима и као непосредни покретачи активности. Када ученик „ужива“ у решавању неког проблемског задатка због тога што му је задатак занимљив (непосредни покретач активности), може да размишља и о позитивној последици која ће стићи у виду добре оцене његовог рада (посредни покретач активности). У неким случајевима процеса сазнавања, позиције непосредног и посредног покретача могу бити *vice versa*. Међутим, можемо претпоставити да је значајно да у процесу конституисања одређеног модела мотивације код ученика постоје и непосредни и посредни покретачи активности.

Мотивација се дели и на спољашњу, *екстринзичку мотивацију* и унутрашњу, *интринзичку мотивацију*, с тим што постоје и други приступи у одређивању и класификовању модела мотивације. Спољашња мотивација заснована је на развијању интересовања и мотива за одређене активности путем различитих спољашњих подстицаја, као што су награде, похвале, оцене и слично. С друге стране, унутрашња мотивација је бар у одређеном смислу независна од спољашњих подстицаја, мада не мора бити нужно и потпуно независна. Заснована је на личном интересовању и склоности индивидуе ка реализацији одређених активности. Покретач активности лежи у самој природи активности, њеном значењу за индивидуу, као и у задовољству упражњавања одређене активности и исходима до којих се одређеном активности долази.

Основни показатељ присуства унутрашње, *интринзичке мотивације* код ученика у процесу сазнавања представљају одређене самосталне и самом природом предмета сазнавања мотивисане активности које ученик изводи у оквиру одређених поступака и активности сазнавања. *Ти поступци и активности сазнавања, по својој природи, представљају одраз интересовања и задовољства самим чином бављења одређеним предметом сазнавања и оне су основни чинилац мотивације.* У том случају, унутрашње задовољство ученика јавља се као последица чињенице да су сам предмет сазнавања, природа знања и појмова који се откривају и усвајају и активности које се јављају у процесу сазнавања занимљиви и да су са задовољством укључени у сам процес сазнавања (Ntoumanis, 2001). Овакав модел мотивације ученика за активности учења и сазнавања свакако имплицира могућност да се учење и сазнавање у процесу васпитања одвијају на једном квалитативно вишем нивоу ефикасности. Заправо, увек када је ученик у настави у

могућности да неку активност реализује на основу личног задовољства и када ужива у самој реализацији те активности, сигурно је да такав модел (унутрашње) мотивације може допринети максималној ефикасности рада у настави.

Међутим, у реалним ситуацијама модели унутрашње и спољашње мотивације ретко се јављају у чистом виду, у смислу да у основи одређене активности постоје елементи и показатељи само једног модела мотивације, без елемената и показатеља другог модела мотивације. Таква ситуација је правило и у процесу васпитања, али и уопште, код одраслих, код различитих активности које се реализују. Као пример унутрашње мотивације код неког конкретног ученика у настави наводи се ситуација у којој тај ученик са посебним задовољством учи и сазнаје неку област наставног градива. Међутим, и поред чињенице што ученик у таквој ситуацији учи због пријатности која долази од самог чина учења, ученик учи и за постизање одређеног нивоа знања и разумевања градива које усваја, са становишта добијања одређене антиципиране оцене за одређени ниво квалитета наученог. Тешко је претпоставити да ученик може у потпуности да занемари овај елемент спољашње мотивације, који се односи на потребу да се учи и због тога што ће то што је научено бити и вредновано (оцењено) од стране наставника или на неки други начин. То је ситуација где истовремено постоје елементи и унутрашње мотивације (задовољство чином учења) и спољашње мотивације (антиципација оцене и учење за одређену оцену).

У складу са придавањем значаја постављеним циљевима активности у процесу сазнавања, постоји подела модела мотивације на *директивну* и *не-директивну мотивацију* (Kruglanski, 1999). Сматра се да модел директивне мотивације, што подразумева прецизно одређивање и разумевање циљева активности у процесу сазнавања стварности, представља пожељан модел мотивације у настави. У литератури се користи и појам *самодетерминисана мотивација* (Vallerand, 2000; Ntoumanis, 2001; Ratelle *et al.*, 2004), који се као модел мотивације јавља код индивидуа које размишљају о себи крајње позитивно, које сматрају да имају контролу над догађањима у свом животу и које су оптимистички настројене у односу на своју будућност (Ratelle *et al.*, 2004). Сам појам „самодетерминисана мотивација“ потиче из психологије личности и у непосредној је вези са проучавањем *selfa*. У разматрањима проблема у вези са начинима мотивисања ученика употребљава се и појам „амотивација“ (Vallerand, 2000), којим се означава стање немотивисаности које настаје на основу негативног утицаја одређених чинилаца у процесу сазнавања.

Мотивација васпитаника/ученика у процесу васпитања може се разликовати и по нивоу општости. Можемо говорити о *моделу глобалне*

*мотивације и моделу ситуационе мотивације.* У педагошком смислу, модел глобалне мотивације резултат је одговора на питање како унапредити општи ниво интересовања за активност у процесу васпитања, док модел ситуационе мотивације произлази из питања како у конкретној ситуацији неког процеса сазнавања заинтересовати ученика за реализацију предвиђених активности. Модел глобалне мотивације односи се на опште карактеристике интересовања ученика за реализацију одређених активности учења и сазнавања у процесу васпитања. Овај модел мотивације условљен је низом чинилаца општијег карактера, који се у оквиру овог модела мотивације јављају као општи (неспецифични) покретачи активности васпитаника/ученика. Чиниоци који конституишу овај модел мотивације могу бити веома различити по својим основним карактеристикама, а неки од њих су следећи: ниво образовних аспирација, ниво развијености склоности и интересовања у одређеној области, образовни подстицаји из породице, подстицаји и усмеравања од стране вршњака, развијене црте личности (упорност, истрајност, доследност и слично), формиране навике учења и сазнавања и многи други чиниоци општијег карактера. Ситуациона мотивација настаје у конкретној ситуацији учења и сазнавања. Чиниоци овог модела мотивације извиру из природе предмета сазнавања и његових основних карактеристика, као и из начина усвајања знања (Lau & Roeser, 2002). Међутим, ситуациона мотивација зависи и од неких елемената глобалне мотивације. На пример, уколико ученик има опште интересовање за учење и сазнавање у некој области, уколико му та област буди радозналост и интересовања, утолико ће се пре створити услови да и у конкретним ситуацијама учења и сазнавања у тој области буде формиран одређени ниво мотивације.

При разматрању основних поступака васпитача/наставника у настојањима да се унапреди мотивација у процесу васпитања, значајно место заузима разматрање мотивационе вредности различитих елемената садржаја наставе и поступака у процесу сазнавања (Антонијевић, 2006). Питање које се намеће може се формулисати на следећи начин: *који елементи садржаја наставе, које карактеристике саме природе знања и појмова у оквиру садржаја наставе и које активности у процесу сазнавања у знатној мери унапређују мотивацију ученика?*

У овом раду нагласак стављамо на разматрање механизма деловања на мотивационе процесе појединих сазнајних поступака у процесу сазнавања, и то поступака које именујемо као *савладавање препреке* и *откривање суштине*. С друге стране, бавићемо се и неким другим чиниоцима који детерминишу мотивацију у процесу васпитања и образовања као што су *природа садржаја сазнавања* и *улога претходних знања*. Ови сазнајни поступци реализују се у процесу сазнавања кроз мање или више органи-

зован и целисходан систем мисаоних операција од којих се састоје. Чест је случај да су међусобно вишеструко испреплетани и условљени, тако да се између њих не може повући јасна линија појмовног и процесног разграничења. Такође, може се уочити да су активности у оквиру ова три сазнајна поступка хијерархијски организоване, да се у основи хијерархије налази скуп активности као саставни део поступака савладавања препреке, односно решавања проблема. Сазнајни поступак који се састоји из активности откривања суштине предмета сазнавања обухвата и подразумева присуство активности савладавања препреке, док сазнајни поступак изградње система подразумева присуство активности оба претходна нивоа.

*Савладавање препреке.* У великом броју истраживања процеса сазнавања, посебно оних која се баве проучавањем проблемски оријентисане наставе, односно наставе у којој проблемски задаци и њихово решавање представљају кључни сегмент рада, установљено је да проблемски задаци имају значајну улогу у сазнавању кад је реч о различитим средствима и начинима на које је могуће мотивисати ученике. У том смислу, разматрају се и механизми деловања и ефекти постављања и решавања ове врсте задатака на мотивацију ученика, а намеће се и основно питање: *шта представља суштински елемент проблемског задатка који утиче на унапређење мотивације ученика у процесу њиховог решавања?* Одговор на ово питање налазимо у самој улози, структури елемената и непосредној конструкцији проблемског задатка.

Основни и дефинишући елемент проблемског задатка представља постављени *проблем* који чини одговарајућу сврсисходну и дидактички одмерену *сазнајну препреку* у поступку решавања проблемског задатка. Проблемски задатак треба да буде тако конципиран да се усредсређује пажња ученика на препреку у проблемском задатку и на тај начин се стварају услови да се улаже адекватан мисаони напор, коришћењем одређених мисаоних операција које воде ка савладавању препреке, односно решавању постављеног проблема у задатку. Из тих разлога, може се сматрати да централни део проблемског задатка чини одређени *модел препреке*, препреке која се јавља у процесу разоткривања унутрашње суштине одређеног предмета сазнавања.

Битно је да препрека буде одмерена у односу на актуелне могућности ученика да адекватно реагује на постављену препреку улагањем мисаоног напора ради решавања постављеног задатка (Lepper & Chabay, 1985). Сазнајна препрека у проблемском задатку, по правилу, треба да буде по својој тежини (нивоу постављеног захтева) нешто изнад актуелних могућности ученика. На тај начин, *постављена сазнајна препрека за ученика може да представља изазов*, који је најбољи могући покретач активности,



а самим тим и важан чинилац мотивације. Одмереност препреке треба да омогући да ученик у процесу доласка до решења задатка може да искористи све расположиве мисаоно-сазнајне потенцијале, као што су способности и вештине мишљења, претходно стечена знања и појмови, развијене стратегије решавања проблемских задатака и слично. Дакле, сазнајна препрека треба увек да буде одмерена у односу на оно што ученик већ поседује, као и у односу на оне способности и вештине мишљења које су на одређеном узрасту у фази интензивног развоја (зона наредног развоја).

Међутим, да сазнајна препрека за ученика буде изазов и покретач активности у процесу доласка до решења проблемског задатка, не зависи само од сазнајне тежине препреке, већ и од одређених других елемената облика и садржаја задатка. Сам чин успешног решавања проблема, односно чин успешног „савладавања препреке“, представља елеменат у понашању ученика који се манифестује као њихово задовољство собом због оствареног успеха у савладавању препреке, као и елеменат јачања самопоуздања и свести о сопственим могућностима. Ови елементи значајно утичу на јачање мотивације ученика у процесу сазнавања.

Важан чинилац мотивисања ученика при решавању проблемских задатака налазимо и у *активном односу ученика према предмету сазнавања* у оквиру процеса решавања проблемског задатка, а сама активност ученика, поготову када се активност реализује путем операција теоријско-научног мишљења и када их ученици самостално изводе, представља значајан чинилац утицаја на унапређење мотивације ученика. То је важно јер управо операције теоријско-научног мишљења ученика чине кључне елементе активности у процесу сазнавања. Може се закључити да је усвајање знања и појмова у проблемски оријентисаној настави значајан чинилац позитивног деловања на мотивационе процесе код ученика.

*Откривање суштине.* Кључни проблем процеса сазнавања у којем се упознају пре свега спољашња појавна својства предмета сазнавања састоји се у чињеници да ученици нису у могућности да у процесу сазнавања допру до суштине, унутрашњих веза, односа и својстава, који чине повезан систем одређеног предмета проучавања. Ученици на тај начин усвајају непотпуна и међусобно неповезана знања, због тога што се у процесу сазнавања не омогућава повезивање унутрашњих суштинских својстава и спољашњих појавних својстава, утврђивањем њихове међусобне зависности и условљености. Та знања ученици обично добијају у готовом виду јер су спољашња својства сама по себи „очигледна“, без могућности да одређена знања формирају самосталним напором, откривањем веза, односа и својстава која нису непосредно дата и која углавном нису непосредно очигледна по својој природи. Усвајање готових знања, без већег мисаоног напрезања

које подразумева активни однос према предмету сазнавања, чини да сâма знања која ученици усвајају, репродуктивна по својој форми, нису довољно занимљива за ученике. Због тога учење и сазнавање оваквих садржаја представља напор и оптерећење за ученике, у смислу усвајања велике количине знања. Из тих разлога, процес сазнавања у традиционално конципираној настави и природа знања и појмова који се у њој усвајају не представљају мотивациони фактор који подразумева развијање интересовања за предмет сазнавања, односно развијање унутрашње мотивације.

Сазнавање усмерено на откривање суштине предмета сазнавања непосредно је повезано са претходно разматраним поступком у процесу сазнавања на тај начин што *откривање суштине* предмета, појава и процеса објективне стварности које чине одређени предмет сазнавања, откривање суштине које има непосредни или посредни утицај на мотивационе процесе код ученика, *по могућности треба да се одвија путем савладавања препрека* које се дидактички и методички постављају, моделују и конкретизују у оквиру проблемских задатака. Усмереност на откривање и дубље сазнавање унутрашње суштине предмета, појава и процеса представља откривање унутрашње логике настанка, развоја, мењања и постојећег стања одређеног предмета, појаве или процеса, као и дубље и свеобухватније разумевање веза и односа у оквиру проучаваног система. Откривање на самом почетку процеса сазнавања унутрашњих општих и суштинских својстава, веза и односа за одређени предмет сазнавања, омогућава да се на основу откривеног унутрашњег својства (повезаности, односа) открије и низ других посебних и појединачних веза и односа за проучавани систем. Такође, на тај начин је омогућено и сазнавање низа спољашњих, појавних својстава која се у том случају могу разумети на основу познавања унутрашњих својстава, а не независно од њих, као што је случај у емпиристички конципираном процесу сазнавања, у којем основу сазнавања чини управо упознавање са спољашњим чулно-очигледним својствима предмета сазнавања. Откривање суштине у процесу сазнавања омогућава ученицима *дубље и потпуније сазнавање и разумевање целине предмета сазнавања*. Из тих разлога, овај сазнајни поступак развија веће интересовање ученика за предмет сазнавања, за разлику од приступа који подразумева упознавање спољашњих својстава, при чему се предмет сазнавања упознаје површно и парцијално. То имплицира и развијање вишег нивоа мотивације ученика за учење и сазнавање.

Откривање суштине одређеног предмета сазнавања омогућава се, између осталог, на основу *приступа предмету сазнавања као целини* која има одређену структуру елемената, као и структуру веза и односа који се јављају између тих елемената. Откривање сложеног сплета унутрашњих веза и односа омогућава *изградњу система на мисаоном плану*, у форми модела

система знања и разумевања тих унутрашњих веза и односа, откривених код предмета сазнавања као система. Откривање и изградња система на мисаоном плану подразумева откривање и разумевање његове структуре, начина функционисања његових делова и међусобних односа који постоје између појединих делова система, разумевање општих, посебних и појединачних веза и односа унутар проучаваног система, њихових основних карактеристика, сличности и разлика између њих, њихових специфичности, упознавање основних карактеристика процеса настајања, развоја и различитих видова трансформације система као целине или његових појединих делова. Такође, за формирање система знања, посебно је значајно *откривање и разумевање узрочно-последичних односа* и њихових кључних својстава унутар одређене целине, као унутрашњих односа који представљају суштину проучаваног система. Откривање, упознавање и разумевање предмета сазнавања као целовитог функционалног система и формирање система знања и појмова о њему представља, такође, значајан чинилац развоја сазнајног интересовања код ученика. На тај начин, код ученика се развија општи сазнајни приступ који садржи и елементе приступа у научном истраживању који подразумева присуство становишта да су предмети, појаве и процеси у објективном свету међусобно вишеструко повезани и условљени, да зависе једни од других, да настају, развијају се, мењају и нестају у свој тој сложеној зависности и условљености. Развој оваквог приступа у сазнавању умногоме утиче на унапређење мотивационих процеса код ученика.

Који се елементи мотивације појављују у конкретним ситуацијама када се ученику омогућава откривање суштине предмета сазнавања? Обратићемо пажњу на истраживања Давидова (1972; 1986) која се односе на откривање предметне основе појма броја, бројевних односа и система бројева. Давидов је уочио да у традиционалној настави ученици појмове о бројевима у оквиру прве десетице усвајају по моделу скупова које сачињавају истородни елементи и који су идентични по броју елемента. На пример, почетна представа (појам) о броју 5 усваја се на тај начин што се ученицима показује низ различитих скупова са приказаних пет истих елемената. Ученици су упућивани на „откривање“ и издвајање општих и заједничких карактеристика свих тих посебних скупова. Та карактеристика је ученицима очигледна и ту и не постоји откривање предметне основе појма, пошто се она не може открити поступком идентификације бројне вредности суме елемената у приказаним скуповима. Овај поступак омогућава да се код ученика створи само почетна представа о броју, али не и прави појам броја. Мотивација у оваквом процесу сазнавања базирана је на чулном „открићу“ исте бројевне вредности свих посматраних скупова, при чему ученици не

улажу прави мисаони напор да би дошли до овакве чулно очигледне чињенице.

Давидов је у својим истраживањима покушао да превазиђе кључне недостатке традиционалне наставе у области усвајања појмова у почетној настави математике на тај начин што је осмишљен експериментални програм који је омогућавао ученицима да путем открића унутрашњих суштинских односа карактеристичних за број и систем бројева усвоје праве појмове броја и система бројева. На примеру усвајања појмова бројева и система бројева у почетној настави математике (Давыдов, 1986), поједине активности које су ученици примењивали у оквиру експерименталних наставних програма биле су, на пример, мерење величина, упоређивање добијених резултата мерења, откривање постојања различитих облика односа међу њима, приказивање тог односа у облику различитих апстрактних математичких модела. То је све водило ученике до откривања и потпунијег и дубљег разумевања суштинског односа у оквиру система бројева, који је био предмет сазнавања и до формирања правог појма о систему бројева, као исхода сазнавања. У таквом процесу сазнавања, у којем се открива нешто ново (које није чулно очигледно и које се открива мисаоним напором), савладавањем сазнајних препрека и активним односом ученика према предмету сазнавања, постоје претпоставке да се код ученика појаве елементи унутрашње мотивације.

Можемо претпоставити да основу унутрашње мотивације код ученика у оквиру претходног примера чини сложени однос између следећих елемената процеса сазнавања: (1) ученикова перцепција тежине препреке (у фази мерења величина и уочавања повезаности између величина), (2) жеља да се препрека савлада (изазов), (3) уложени мисаони напор, да би се открило да различити односи између величина представљају законитост и (4) остварено откриће у процесу сазнавања (постојање односа између величина као законитости). У овом случају, модел мотивације који се јавља код ученика је процесног карактера – сваки наредни корак у откривању унутрашњих веза и односа може да представља и повећање нивоа мотивације ученика за даље сазнавање.

Које су основне предности сазнавања усмереног на откривање суштине предмета сазнавања, са становишта унапређења мотивације ученика? У процесу васпитања те предности омогућавају већу ефикасност самог процеса и постизање квалитетнијих исхода, кроз развијање интелектуалних способности и вештина. Те предности видимо у следећем: (1) појављује се изазов открића новог, који прати радозналост и појачано интересовање за даље сазнавање у одређеној области учења и сазнавања, (2) остварује се дубље и потпуније сазнавање и разумевање оног што је предмет сазнавања, (3) остварује се квалитетније повезивање новостечених са претходним

знањима, (4) омогућава се бољи трансфер стеченог знања на нове ситуације учења и сазнавања.

*Коришћење претходно стечених знања и искустава учења.* Основу учења и сазнавања новог код ученика чине претходно стечена знања у одређеној области, као и искуства учења и сазнавања. До сваког новог знања стиже се употребом и претходно стечених знања и та зависност од претходних знања постоји у свакој новој ситуацији учења и сазнавања, без обзира на чињеницу што та зависност не мора бити непосредна и очигледна. Коришћење претходно стечених знања област је трансфера, односно примене претходно стечених знања, што је значајно за општу ефикасност учења и сазнавања. Уколико се у самом процесу стицања знања омогући да та знања у наредним ситуацијама буду применљива, онда ће и мотивација ученика за сазнавање бити на вишем нивоу у односу на ситуације у којима се не обезбеђује овладавање могућностима примене знања.

У новим ситуацијама сазнавања, поред претходно стечених знања, користе се и усвојени модели, поступци и стратегије учења и сазнавања, у складу са њиховом могућом употребом у различитим ситуацијама сазнавања. Све то представља и чинилац стварања, одржавања и унапређења мотивације васпитаника/ученика у процесу сазнавања. У анализи природе међузависности когнитивног и конативног домена код ученика при решавању задатака, односно између когниције и мотивације, Лок (Locke, 2000) открива да се ова међузависност најбоље може илустровати кроз анализу поставки циљева и стратегија решавања задатака и карактеристика њиховог међусобног односа. Он је открио три типа односа између циљева и стратегија: (1) постојање директних и међусобно независних ефеката одређених циљева и стратегија; (2) интерактивни однос између циљева и стратегија; и (3) посредовање ефеката познавања циљева задатака, уз помоћ стратегија решавања задатака. Како аутор тврди, постоји један основни модел који прожима све наведене типове међузависности из којег произилазе два начина решавања задатака. Један од тих начина решавања задатака мотивисан је циљевима задатка, док је други начин мотивисан различитим чиниоцима који су у вези са познавањем стратегија решавања задатака. Тврди се да се ефекти „директних циљева“ појављују када ученици већ поседују релевантна знања о стратегијама решавања задатака и сви ови ефекти се јављају када су ученици мотивисани да открију и користе релевантне стратегије у ситуацији када то није мотивисано ефектима које доноси решавање задатака. С друге стране, посредовање се збива када не постоји веза између знања о стратегијама решавања задатака и постављених циљева задатака, већ знање о томе произлази из других извора, из неке врсте комбинације циљева и стратегија, што продукује решења задатака.

Знање и мотивација ученика могу само условно бити раздвојени ради њиховог посебног појмовног одређења, а већина аутора који се баве проблемом мотивације ученика указује на њихову тесну повезаност, наглашавајући чињеницу да је њихова повезаност и условљеност свеприсутна и у свакодневном животу. Лок (Locke, 2000), на пример, указује на чињеницу постојања стабилног међуодноса између знања и мотивације, који бивају дубоко посредовани са одређеним мисаоним процесима.

*Садржаји који јачају интересовања ученика.* Процес интелектуалног васпитања одвија се у настави кроз различите облике рада и помоћу наставног програма дефинисаног градива које чини основу тог процеса. Ученици решавају постављене задатке, одговарају на питања које формулише наставник и испуњавају друге различите захтеве који им се постављају у процесу наставе, а који су у складу са постављеним задацима у области интелектуалног васпитања. Основу свих ових активности чини наставно градиво које сачињавају знања различитих облика и садржаја које ученици усвајају учењем и сазнавањем.

Учење и сазнавање у настави ефикасније је и плодотворније када наставно градиво чине садржаји који су занимљиви ученицима, који својим карактеристикама привлаче пажњу ученика и делују на њих подстичући њихово интересовање за учење и сазнавање (Locke, 2000)). То и чини праву основу развоја одређеног нивоа мотивације за учење и сазнавање у настави. Различите карактеристике садржаја наставе одређују њихову атрактивност за ученике, а међу њима су облик и садржај знања и појмова, ниво занимљивости, усклађеност с интересовањима и склоностима ученика и слично. Уколико садржаји интелектуалног васпитања имају такве карактеристике, онда ће се сигурно појавити услови за формирање модела унутрашње мотивације за рад код ученика.

Нека знања у оквиру садржаја наставног градива посебно су значајна као подстицаји ученицима за формирање унутрашње мотивације. Разлог лежи у неким карактеристикама тих знања која их чине посебно привлачним за ученике. То су следећа знања: (1) знања која извиру и односе се на неке свакодневне животне ситуације и која доприносе њиховом бољем упознавању и разумевању, (2) знања која омогућавају ширу примену у различитим ситуацијама стицања новог знања, у сродним и удаљеним областима сазнавања (специфични и неспецифични трансфер знања), (3) знања која омогућавају повезивање и систематизацију претходно стечених знања, (4) знања која имају вредност практичне примене у различитим ситуацијама.

Општа карактеристика мотивације у процесу васпитања јесте њен индивидуални карактер, односно чињеница да је модел мотивације повезан пре свега са индивидуумом, њеним циљевима, стремљењима, жељама, разло-

зима за активност, покретачима активности и слично. Чак и када се говори о мотивацији две индивидуе у некој њиховој заједничкој активности или мотивацији групе (Larson & Schaumann, 1993), основу ових изведених модела мотивације чини мотивација индивидуе, са својим специфичним својствима. Стога, и у сагледавању проблема мотивације у процесу васпитања уопште и интелектуалног васпитања неопходно је узети у обзир чињеницу да је мотивација индивидуални феномен и да се односи на индивидуалног васпитаника, односно ученика. Ако и говоримо о мотивацији неке групе ученика (ученици неког разреда или одељења), можемо то сматрати само неком општом сликом стања мотивације те групе ученика, која се може формирати на основу индивидуалних мотивација за активност појединих ученика. Условно, сваки разред (одељење) ученика може се поделити на више категорија ученика, према критеријуму нивоа мотивације појединачних ученика у одређеним ситуацијама учења и сазнавања.

Карактеристике мотивације групе ученика у једној учионици можемо уочити на било ком примеру у процесу сазнавања у настави. То можемо уочити у ситуацији када наставник у процесу наставе ученицима постави неки проблемски задатак усмерен на активирање што већег броја ученика, који ће они радити самосталним радом у одређеном времену, а уз евентуалну помоћ бољих ученика и наставника. Условно, према критеријуму природе и нивоа мотивације ученика за активност на конкретном задатку, у таквој ситуацији процеса сазнавања можемо хипотетички издвојити бар четири категорије ученика и на основу тога изнети неке претпоставке о карактеристикама мотивације ученика у тим категоријама. То су следеће категорије:

(1) Ученици који ће задатак прихватити као „лак“ и сходно томе као рутинску обавезу (ову категорију ученика ће чинити најбољи ученици у разреду). Можемо претпоставити да ови ученици у датим околностима имају већу спољашњу мотивацију, одређену потребом да се испуни постављени захтев у настави и добије добра оцена. С друге стране, елементи унутрашње мотивације углавном не постоје, јер не постоји препрека која ће створити сазнајни изазов и која ће бити покретач активности.

(2) Ученици који ће урадити проблемски задатак потпуно самостално, али уз повећани мисаони напор, коришћењем мисаоних способности и вештина, као и претходних знања и искустава. Можемо претпоставити да је код ових ученика заступљена спољашња мотивација (испуњење постављеног захтева), али, такође, могу бити заступљени и елементи унутрашње мотивације у великој мери. Разлог за то је постојање сазнајне препреке, коју ученици перципирају као савладиву, на основу уложеног мисаоног напора.

(3) Ученици који неће моћи да ураде проблемски задатак самостално, већ уз одређену помоћ других ученика или наставника. Код ових ученика

постоје, поред спољашње мотивације, и елементи унутрашње мотивације, у мери у којој постављена сазнајна препрека представља сазнајни изазов и покретач активности. Ако ученик тражи мали ослонац у виду помоћи са стране, онда постоје услови да сазнајна препрека буде покретач самосталне активности и да се јаве елементи и унутрашње мотивације.

(4) Ученици који потпуно зависе од помоћи других ученика или наставника, у смислу давања упутстава за избор стратегије решавања проблемског задатка, помоћи у поступку решавања, давања оријентације при решавању и слично. Ову категорију чине слабији ученици у разреду, са ниским нивоом самопоуздања и образовне аспирације. Можемо претпоставити да ова категорија ученика има ниску и спољашњу и унутрашњу мотивацију, због осећаја мање или веће зависности од помоћи других.

Уопште, у било којој ситуацији учења и сазнавања, модел мотивације који се конституише код ученика процесног је карактера јер се од почетка до краја процеса сазнавања одвијају одређене промене у структури, интензитету и међусобној повезаности одређених елемената у оквиру модела мотивације који се конституише. Ове процесне промене не воде нужно до стања у којем је мотивација на завршетку процеса сазнавања најинтензивнија, наравно, под условом да се процес сазнавања успешно привео исходу. На почетку процеса сазнавања откривањем мотивација је најмање одређена унутрашњим или спољашњим покретачима, и њену основу чине неке претходне ситуације сазнавања и когнитивно-конативни трансфер који долази од тих претходних ситуација. На пример, ученик је у некој претходној сличној ситуацији сазнавања овладао одређеном стратегијом решавања задатка, за коју процењује да је може искористити и у овом случају. Уз ту стратегију решавања постављеног задатка формиран је одређени модел мотивације, и аналогно примени те претходне стратегије започиње да се конституише и адекватан модел мотивације за ову нову ситуацију решавања задатка. Оно што представља новину у овом процесу конституисања модела мотивације јесте коришћење претходног искуства, које се односи и на формирану стратегију решавања задатка, али и на претходно настали модел мотивације. Коришћење претходног искуства учења и сазнавања може умногоме да олакша процес конституисања модела мотивације, али у неким случајевима то може бити и погрешан пут. Какав ће се модел мотивације конституисати у овој новој ситуацији сазнавања, зависи од тога како у датој ситуацији функционише стратегија решавања задатка коришћена у некој другој ситуацији.



Мотивација васпитаника/ученика у процесу васпитања значајна је за ефикасну реализацију постављених циљева и задатака у овој области. Да би се остварио оптимални ниво активности, неопходно је да постоје адекватни покретачи активности који ће омогућити да се код ученика у процесу сазнавања формира одређени ниво мотивације за учење и сазнавање, а последица тога биће ефикасно учење и сазнавање. Када је у питању процес васпитања и образовања у настави, посебну пажњу треба посветити избору садржаја наставног градива при конституисању наставног програма, и том приликом омогућити да наставно градиво чине садржаји (знања, појмови, објашњења, илустрације и слично) који ће бити у складу и с интересовањима и склоностима ученика и који ће самим тим још више појачати интересовање ученика за учење и сазнавање. На тај начин ће се створити елементи унутрашње мотивације код ученика, што представља један од важних имплицитних задатака у процесу сазнавања и интелектуалног васпитања уопште, без обзира на ком се узрасту васпитаника/ученика овај процес одвија.

*Рад је настао у оквиру пројекта „Образовање за друштво знања – претпоставке европских интеграција“ (број: 149015), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2006-2010).*

### Литература

- Антонијевић, Р. (2006). Могућности утицаја на мотивацију ученика у процесу сазнавања, *Међународна научна конференција: Развијање комуникационих компетенција ученика (379-385)*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања, *Педагогија*, бр. 2-3, 275-321.
- Давыдов, В. В. (1972). Виды обобщения в обучении, *Педагогика*, Москва.
- Давыдов, В. В. (1986). Проблемы развивающего обучения, *Педагогика*, Москва.
- Kruglanski, A. W. (1999). Motivation, cognition, and reality: three memos for the next generation of research, *Psychological Inquiry*, Vol. 10, No. 1, 54-58.
- Larson, J. R. & L. J. Schaumann (1993). Group goals, group coordination, and group member motivation, *Human Performance*, Vol. 6, No. 1, 49-69.
- Lau, S. & R. W. Roeser (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school student's situational engagement and achievement in science, *Educational Assessment*, Vol. 8, No. 2, 139-162.
- Lepper, M. R. & R. W. Chabay (1985). Intrinsic motivation and instruction: conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education, *Educational Psychologist*, Vol. 20, No. 4, 217-230.
- Locke, E. A. (2000). Motivation, cognition, and action: an analysis of studies of task goals and knowledge, *Applied Psychology: An International Journal*, Vol. 49, No. 3, 408-429.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physics education, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 2, 225-242.

## Карактеристике мотивације у процесу васпитања

---

Ratelle, C. F., R. J. Vallerand, Y. Chantal & P. Provencher (2004). Cognitive adaptation and mental health: a motivational analysis, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 34, No. 4, 459-476.

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: a view from hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 312-318.

*Подаци о аутору:*

*Др Радован Антонијевић, доцент на Одељењу за педагогију*

*Филозофског факултета у Београду.*

*radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs*