

Душка Р. Радмановић
Универзитет у Бањој Луци
Факултет политичких наука
Докторске студије социологије
d.radmanovic@avors.org
<https://orcid.org/0009-0002-9913-6815>

Оригинални научни рад
УДК: 371.3-057.874
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.269-293

ПЕРЦЕПЦИЈА УЧЕНИКА О НАСТАВНИМ МЕТОДАМА И УЛОЗИ НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

АПСТРАКТ: Рад истражује перцепцију ученика осмог и деветог разреда основне школе о наставним методама и улози наставника у подстицању мотивације за учење кроз призму Теорије самодетерминације. Фокус је на улози аутономије, компетенције и блискости у подстицању ученичке мотивације. Истраживање је квалитативног карактера и извршено је примјеном фокус групног интервјуа са групом ученика наведених разреда са подручја Бања Луке. Резултати су добијени примјеном методе тематске анализе података прикупљених у фокус групи и показују да ученици преферирају активне наставне методе, те да високо вреднују личне особине наставника као што су емпатија и приступачност, а да сматрају да личне особине наставника, попут недоследности и неприступачности, доприносе губитку мотивације. Личне особине и методичке вјештине наставника су за ученике најзначајнији. Значајнији су чак и од личних преференција према одређеном предмету, а код наставника којег сматрају занимљивим и преданим, мотивисани су и за учење предмета који није у фокусу њиховог интересовања. Резултати указују на важност стварања окружења које подстиче аутономију ученика и улоге наставника у мотивисању ученика и општем задовољству ученика школом.

Кључне ријечи: мотивација, интринзична мотивација, Теорија самодетерминације, ученици, наставне методе, личне особине наставника.

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHING METHODS AND THE ROLE OF TEACHERS IN ENCOURAGING MOTIVATION FOR LEARNING

ABSTRACT: This paper explores the perceptions of eighth and ninth grade elementary school students about teaching methods and the role of teachers in encouraging motivation for learning through the prism of the Self-Determination Theory. The focus is on the role of autonomy, competence, and closeness in encouraging student motivation. The research is qualitative in nature and was conducted using focus group interviews with a group of eighth and ninth grade students from the city of Banja Luka. The results were obtained using the thematic analysis of data collected in the focus group and show that students prefer active teaching methods, and that they highly value personal qualities of teachers such as empathy and accessibility. On the other hand, students believe that teachers' personal qualities such as inconsistency and inaccessibility contribute to the loss of motivation. The results show that teachers' personal qualities and methodological skills are the most important for

students, even more important than personal preferences for a particular subject, and that with a teacher they find interesting and dedicated, they are motivated to learn a subject that is not in the focus of their interest. The results indicate the importance of creating an environment that encourages student autonomy and the role of teachers in motivating students and overall student satisfaction with school.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, Self-Determination Theory, students, teaching methods, personal characteristics of teachers.

1. УВОД

Однос наставника према ученицима и избор наставних метода које примјењују у реализацији наставе неки су од кључних фактора у процесу образовања, који имају директан утицај на мотивацију за учење, задовољство ученика, а значајним дијелом и на академска постигнућа (Bodroža et al., 2015; Buterin Mičić, 2021; Cerinski, 2020; Grakalić Plenković, 2023; Lepper et al., 2005; Podrug, 2017; Pranjić, 2021; Terhart, 2001). Ако имамо у виду да је основна школа сам почетак процеса образовања појединца, начин на који ученици доживљавају учење и уопште образовање успоставља се управо у том периоду и може имати пресудан утицај на даљи пут ученика кроз систем образовања и посљедично мјесто појединца у друштву, будући да је образовање један од важних канала друштвене покретљивости. Наставне методе које се примјењују у школама, као и однос наставника према ученицима, често су предмет интересовања у различитим научним областима – од педагошких наука до психологије и социологије. Све до прије неколико деценија истраживања најчешће нису обухватала ученике. Сматрало се да дјеца нису дорасла томе да имају валидне ставове (Darbyshire et al., 2005). Поменути приступ је, међутим, претрпио бројне критике, те се данас многа истраживања фокусирају управо на ученике као кључну заинтересовану страну у процесу образовања.

Разумијевање перцепције ученика омогућава увид у различите наставне методе и личне особине наставника те њихов утицај на ученичку мотивацију. Резултати оваквих истраживања могу бити од значаја за прилагођавање наставних метода потребама ученика у савременом друштву и стварање атмосфере међусобног уважавања. Истраживања оваког карактера значајна су и за високошколске установе које школују будуће наставнике, јер омогућавају стављање у први план наставних метода и наставничких стилова које ученици преферирају.

Циљ овог истраживања је квалитативно испитати на који начин ученици доживљавају наставне методе и личне особине наставника у контексту њихове мотивације за учење, у складу са претпоставкама Теорије

самодетерминације. Квалитативно истраживање посредством фокус групе омогућава далеко детаљније разумијевање разлога одређене перцепције ученика и тежи да одговори на следећа питања: Које наставне методе ученици сматрају најзанимљивијима? Како наставне методе и личне особине наставника утичу на мотивацију ученика за учење и уопште став према школи? Да ли личне особине наставника могу да буду пресудан фактор у мотивацији ученика за учење одређеног предмета?

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. Теорија самодетерминације

Теоријски оквир овог истраживања ослања се на Теорију самодетерминације Ричарда Рајана и Едварда Десија (Richard Ryan and Edward Deci) која се заснива на претпоставци да, уколико су испуњене потребе за аутономијом, компетентношћу и блискошћу, то подстиче интринзичну мотивацију (Ryan & Deci 2018; Ryan & Deci 2000). Један од кључних аспеката Теорије самодетерминације јесте потреба да се разликују интринзична (унутрашња) и екстринзична (спољашња) мотивација која се најлакше може објаснити управо на примјеру ученика – екстринзичну мотивацију карактерише учење због оцјене или због избјегавања казне, док интринзичну мотивацију карактерише учење због интереса и задовољства. У пракси интринзична и екстринзична мотивација обично коегзистирају и за дугорочни успјех идеална је комбинација једне и друге врсте мотивације. Ослањање само на интринзичну мотивацију и тражење искључиво тренутног задовољства у учењу може умањити шансе за будући наставак школовања, док искључиво екстринзична мотивација поткопава лична интересовања и нема уживања у учењу (Lepper, Corpus & Iyengar 2005). Теорија самодетерминације нашла је значајну примјену у образовању, између осталог јер пружа могућност истраживања наставних метода и различитих приступа наставника који дају највећу подршку развијању интринзичне мотивације код ученика. Тако имамо истраживања која потврђују да ученици са позитивним осјећањима према школи имају и већу интринзичну мотивацију, односно што су ученици задовољнији школом, то је већа њихова аутономна мотивација за испуњавање школских обавеза (Buterin Mičić 2021). Проблем недостатка интринзичне мотивације повезан је са самом структуром модерне школе, јер наставни планови и програми често немају за циљ да подстичу интринзичну мотивацију, нити ученици могу да пронађу везу наставних садржаја са свакодневним

животом (Ryan & Deci 2018). Охрабрујуће је да постоје стратегије за подстицање интринзичне мотивације, као и бројни покушаји унапређења образовних пракси који имају за циљ управо прилагођавање метода рада потребама ученика. Од посебне важности су наставници који улажу додатни труд да мотивишу своје ученике, иако сами за то најчешће нису екстринзично мотивисани.

У складу с Теоријом самодетерминације, најефикаснији начин да се испуни потреба за аутономијом била би да ученик има више слободе у учењу и достизању исхода учења. Потреба остваривања осјећаја компетентности достиже се само уколико се захтјеви и задаци прилагоде могућностима ученика, уз пружање јасних и адекватних смјерница током савладавања новог градива. Осјећај компетентности доказан је и истраживањима која показују позитивну корелацију између вишег нивоа аутономне мотивације и осјећаја успјешности у савладавању школских обавеза (Buterin Mičić 2021). Важно је имати у виду и чињеницу да су мотивација ученика и мотивација наставника нераскидиво повезане, те да позитивна реакција ученика на залагање наставника утиче позитивно на унутрашњу мотивацију наставника и обрнуто (Sefer, 2015). Теорија самодетерминације примјењива је на различите узрасте, те се показала једнако важном и за наставнике чија мотивација – а нарочито капацитет за промјене образовних пракси – почива на истим принципима потребе за аутономијом, компетенцијом и повезивањем (Đerić, Malinić & Šefer 2017).

Учење у раном узрасту је у великој мјери интринзично мотивисано и дјеца врло често уче кроз игру (Ryan & Deci 2018). Међутим, чини се да се интринзична мотивација за учењем у значајној мјери губи уласком, а посебно напредовањем кроз систем образовања, уступајући своје мјесто екстринзичној мотивацији или потпуном изостанку мотивације. Поражавајућа је чињеница да истраживања показују да интринзична мотивација опада са старијим узрастом ученика (Lepper et al. 2005; Martinac Dorčić 2023; Nikčević-Milković Jerković & Biljan 2014; Rijavec & Ivanković 2017), што указује на озбиљан проблем губитка мотивације кроз период школовања. Ученици престају да уживају у учењу и стицању нових сазнања, те показују све израженији песимизам.

2.2. Наставне методе

Наставне методе се дефинишу на различите начине, али како оне нису главни фокус овог истраживања саме по себи, овдје се нећемо детаљно упустати у теоријско одређење наставних метода. Прихватићемо као

општепознато да наставне методе представљају начине поучавања и преношења знања. Наставне методе морају одговарати процесима учења, али се дешава да школа на одређен начин одваја учење од живота (Terhart 2001). Бројна истраживања показују да активне наставне методе стављају ученика у фокус и подстичу њихово активно укључивање у наставни процес, што позитивно утиче на мотивацију ученика (Grakalić Plenković 2023; Kyriacou 2001; Ljubac Мес 2022; Omerović & Džaferagić-Franca 2012; Šustek 2016). Активне наставне методе и технике које оне обухватају су многобројне – од групног рада, пројеката, рјешавања проблема, међусобног објашњавања до дискусија, учења играњем, студија случаја, итд. (Grakalić Plenković 2023; Ljubac Мес 2022).

2.3. Личне особине наставника

Личне особине наставника ученици доживљавају као важан елемент мотивације, те тако у литератури налазимо да ученици одређене особине, као што су емпатија, брижност, сусретљивост, праведност, итд. сматрају пожељнима, док се особине супротне томе сматрају демотивишућим (Markulin 2020; Pranjić 2021; Vanek et al. 2021; Zovko et al. 2016). Циљ нашег рада јесте да ова питања поставимо у директном разговору са ученицима, те покушамо доћи до одговора зашто долази до губитка интринзичне мотивације, те којим стратегијама се то може предуприједити. Важну улогу у томе могу имати наставне методе које се примјењују, али и личне особине наставника које директно утичу и на одабир метода поучавања.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

3.1. Циљ истраживања и хипотезе

Циљ овог истраживања је да спозна перцепцију ученика о утицају личних особина наставника и наставних метода које користе на мотивацију ученика. Стога су основне хипотезе овог истраживања да личне особине наставника утичу на мотивацију ученика, те да ученике мотивишу активне наставне методе.

3.2. Метода, инструмент и учесници истраживања

У истраживању је коришћена квалитативна метода фокус групе за откривање дубљих мотива ученика који утичу на њихову перцепцију

наставних метода и личних особина наставника. Један од разлога одабира фокус групе као квалитативне методе истраживања јесте и узраст испитаника који су планирани истраживањем. Наиме, испитаници су били узраста око 15 година, ученици осмог и деветог разреда основне школе. Бројна досадашња истраживања потврђују да дјеца и адолесценти веома позитивно реагују на примјену методе фокус групног истраживања, јер лакше прихватају правила истраживања и склонији су томе да, под условом да је дискусија адекватно вођена од стране истраживача, дају искрене и спонтане одговоре.

Сходно одабиру методе, инструмент истраживања је полуструктурисана групна дискусија вођена на основу претходно припремљених тема и питања. Двије тематске цјелине у оквиру којих је вођена дискусија су сљедеће:

- *Личне особине наставника* – Које личне особине наставника сматрате пожељним? Које особине наставника сматрате непожељним? Колико је за вас важно да однос наставника према свим ученицима буде исти? Шта је пресудно за вашу мотивацију – да ли су то ваша лична интересовања или личне особине наставника и методе које примјењује?
- *Наставне методе* – Које наставне методе преферираате и зашто? Које наставне методе не волите и зашто? Како наставне методе утичу на вашу мотивацију за учење одређеног предмета?

За узорак истраживања одабрани су ученици три основне школе са подручја града Бања Лука. Ученици су претежно похађали девети разред, пет испитаника, док је двоје испитаника похађало осми разред. Сви испитаници су били приближно истог узраста, 15 година (шест мјесеци мање или више). Истраживање је обухватило дјецу оба пола, четири дјечака и три дјевојчице.¹ Приликом одабира узорка вођено је рачуна о томе да у истраживање буду укључена дјеца различитог академског успјеха, те је међу испитаницима било ученика са одличним, врло добрим и добрим општим успјехом током школовања. Дио испитаника познавао се прије учешћа у истраживању, приближно пола њих, док се остали нису познавали ни међусобно нити са осталим испитаницима.

¹ Првобитно је планирано учешће четири дјевојчице, међутим једна од испитаница није могла присуствовати дискусији.

3.3. Организација и ток истраживања

Како би се обезбиједила сагласност испитаника за учешће у испитивању припремљен је образац сагласности родитеља/старатеља који су потписали родитељи/старатељи испитаника, будући да је ријеч о малолетницима. Припремљен је и детаљнији документ, информисани пристанак за учешће у истраживању, у којем су испитаници и њихови родитељи информисани о свим детаљима истраживања, а детаљно је појашњена анонимност испитаника и повјерљивост стечених информација. Информисани пристанак садржавао је контакт податке истраживача како би се омогућило испитаницима или њиховим родитељима да затраже додатне информације у вези са истраживањем, а потписали су га родитељи/старатељи испитаника и истраживач, али и сами испитаници како би им се у самом старту показало да је и њихов пристанак од кључног значаја. Дискусија је одржана 6. јуна 2024. године у поподневним часовима након што су се сви испитаници сагласили да им предложени термин одговара. Истраживач је истовремено био и једини модератор дискусије, а цјелокупан ток разговора забиљежен је на аудио-снимку, након што су испитаници дали сагласност за снимање дискусије. Разговор је отворен упознавањем (тзв. енг. *ice breaker*), гдје је учесницима понуђено да, у сврху чувања њихове анонимности, изаберу псеудоним који ће користити и који ће бити наведен у истраживању. Испитаницима је сугерисано да одаберу за псеудоним назив неке стране земље и истовремено кажу зашто су се одлучили баш за тај псеудоним, што су и прихватили. Испитаници су приликом представљања одабрали следеће псеудониме: Бразил, Еквадор, Шпанија, Нигер, Мали, Кина, Италија и Мексико.² На самом почетку модераторка је нагласила да је разговор повјерљив, те да испитаници могу бити потпуно отворени, као и да нема погрешних одговора. Разговор је трајао око 80 минута, укључујући и уводни дио и паузу приликом преласка на другу тему. Испитаници су веома активно учествовали у разговору, говорили отворено, некада се слагали, а некада се аргументовано супротстављали ставовима осталих учесника. Након што је разговор приведен крају, сви испитаници су били изненађени дужином трајања разговора, те су се изјаснили да им је фокус групни интервју био веома занимљив.

² Испитаницима се допао приједлог одабира псеудонима, те је испитаник Италија одмах препознао аналогију са популарном ТВ серијом *Кућа од папира* (*La Casa de Papel*) са чиме су се сагласили и остали испитаници.

3.4. Анализа података

Како би се дошло до одговора на истраживачка питања, подаци прикупљени у фокус групи су обрађени примјеном тематске анализе и то индуктивним приступом. Идентификоване су теме утемељене на прикупљеним подацима, тзв. „bottom up” приступ (Braun & Clarke 2006; Nowell et al. 2017). Током обраде података коришћене су смјернице које се односе на саопштавање резултата прикупљених у квалитативним истраживањима (Ajduković 2014; Hammersley 2007). Примјењујући поступак тематске анализе, идентификоване су тематске категорије добијене истраживањем, а које прате двије тематске цјелине. Тематска анализа спроведена је у неколико фаза с циљем добијања поузданих и јасних резултата (Braun & Clarke 2006; Nowell et al. 2017). У првој фази аудио-снимак разговора је дословно транскрибован, а у другој фази транскрипт је у неколико наврата ишчитаван како би се генерисали иницијални кодови и тематске категорије. У трећој – завршној фази тематске анализе – сви релевантни подаци идентификовани су и кодирани, а за сваку тематску цјелину одабрани су цитати испитаника који дочаравају утиске испитаника о појединим питањима. Кодирање је обављено мануелно. Теме су идентификоване на експлицитном (семантичком) нивоу и добијени резултати су експлицитно наведени, без покушаја тумачења скривеног значења (Braun & Clarke 2006).

4. РЕЗУЛТАТИ

Прва тема *Ученици као коаутори учења: жеља за аутономијом и партиципацијом* и у оквиру ње подтеме „Креативност и интерактивност” и „Групни рад и властито мишљење”, приказана је у Табели 1. са примјерима одговора испитаника који су дословно цитирани, и припадајућим кодовима.

Тема: Ученици као коаутори учења: жеља за аутономијом и партиципацијом		
Подтеме:	Цитати:	Кодови:
Креативност и интерактивност	Хемија је прилично тешка, али наставница хемије супер објасни, уџбеник је тежак, али она нам диктира много једноставније и приближи те неке појмове наводећи занимљиве примјере (Бразил).	• Једноставно објашњавање сложеног градива • Коришћење занимљивих и животних примјера

	Мене је брат увијек плашио хемијом, видјећеш кад добијеш хемију, али он је имао другу наставницу, а ја сам имала среће, јер је наставница баш креативна (Шпанија). Ја претходну наставницу математике ништа нисам разумио, једва сам имао двојку, а нови наставник се стварно труди да нам објасни и ако макар мало слушаш, нешто ћеш схватити; чак и ја, који немам појма о математици (Кина). Наставник физике, ако види да ученик покушава поставити задатак на контролном, он се потруди да ученику укаже на прави смјер, не дајући директно одговор, али постављајући питања која ученика наводе на прави одговор, као и наставник математике, посебно око формула (Кина и Бразил). Волим када наставници имају талента да дочарају то о чему говоре и када убацују неке шале и примјере при објашњавању и када нас све укључују; на тај начин много лакше памтим градиво које учимо (Италија). Штета што нам је нови наставник математике предавао само у деветом разреду, да је дошао раније, било би нешто од нас; он се стварно труди, то се види, припрема се, доноси задатке, али још је млад, зелен, тек је почео да ради, њега ће то сморити касније (Мали).	• Креативан приступ настави • Охрабрујући стил наставника • Постављање подстицајних питања током теста или рада • Коришћење хумора и анегдота у настави • Позитивна перцепција наставника који показују ентузијазам, припрему и посвећеност • Наставник који подстиче радозналост и интересовање
Групни рад и властито мишљење	Наставница историје је баш занимљива и баш лијепо објашњава лекције, често доноси слике и наводи необичне анегдоте; једном смо учили о праљудима и она је	• Активно укључивање свих ученика у наставни процес

	глумила како су се праљуди понашали, то смо сви запамтили и научили; припрема нам послје нових лекција квизове на којима буду питања, асоцијације и на тај начин понављамо (Еквадор). Волим кад наставници разговарају са ученицима о теми коју обрађују и дозвољавају ученицима да изразе своје мишљење, тада се осјећам укључено и желим да учествујем (Бразил). Наставница енглеског језика баш има дара да све ученике укључи у конверзацију и тако свако нешто научи, свако према својим могућностима, али буквално никог није запостављала (Шпанија).	• Уважавање различитих способности ученика • Укључивање ученика у разговор и мишљење • Мултисензорно подучавање (слике, глума, драматизација) • Игровне методе у учењу (квизови, асоцијације) • Стварање амбијента у коме се ученик осјећа укључено и важно
--	---	---

Табела 1. Тема *Ученици као коаутори учења: жеља за аутономијом и партиципацијом*

Када им је постављено питање о наставним методама, сви испитаници се једногласно изјашњавају за креативне, активне наставне методе у којима сви имају шансу да се укључе, наводећи примјере као што су асоцијације, квизови, играчки, дискусије, отворена питања, навођење практичних примјера, групни рад, итд.

Друга тема је *Наставник као кључни мотиватор: уважавање и емпатија као темељ мотивације*, а одговоре испитаника и кодове наведених података можемо видјети у Табели 2.

Тема: <i>Наставник као кључни мотиватор: уважавање и емпатија као темељ мотивације</i>	
Цитати:	Кодови:
Добро је кад наставник зна препознати када се ученици уморе и изгубе концентрацију и онда направе паузу, нашале се с нама, да нам се обрате	• Препознавање умора и прављење паузе у правом тренутку • Хумор у комуникацији с ученицима • Лични приступ ученицима

лично, да покажу да нас познају, да успоставе неки однос с нама (Бразил). Мени историја није никад била посебно занимљива, али је због наставнице постала мој омиљени предмет који с уживањем учим (Еквадор). Волим када наставници имају разумијевања, на примјер наставница српског језика, када завршимо учење нове лекције, помаже нам и око неких других предмета; волим кад су наставници спремни да те саслушају, кад имаш неки проблем, кад нешто не можеш да схватиш, када ти фино објасне, корак по корак (Нигер). Наставница историје разговара отворено с нама и спремна је да помогне свима који имају неки проблем или чак да посредује у помирењу (Еквадор). Волим када наставници не причају само о свом предмету, него кад нам говоре и о неким темама из живота; то је често важније него то што учимо из предмета и неки савјети које нам је наставник дао су ми били од помоћи касније и око школе и уопште; то сам запамтио и били су корисни савјети (Мексико). Наставник техничког веома често разговара с нама о животним темама, али и неки други наставници; најчешће те теме наставници сами начну, наводећи сопствене приче из живота; то је веома корисно за нас (Мали). Ја бих за наставницу српског (наводи име) оба бубрега дала! Она је дивна према нама (Бразил)!	• Инспирисање ученика за предмет који иначе не воле • Помагање и подршка и у другим предметима • Спремност да саслушају ученике • Јасно и стрпљиво објашњавање • Отворена комуникација • Спремност на посредовање у конфликтима • Пружање савјета о животу ван школе • Дијељење личних животних искустава • Повјерење ученика у наставника • Брига за ученике као личности, не само као ученике
--	--

Табела 2. Тема *Наставник као кључни мотиватор: уважавање и емпатија као темељ мотивације*

Као пожељне личне особине наставника испитаници наводе примјере као што су правичност, досљедност, емпатија, разумијевање за ученике,

сусретљивост, духовитост, прилагодљивост, приступачност и отвореност. Када наводе пожељне личне особине наставника, испитаници мушког пола у правилу наводе наставнике мушког пола, док испитанице наводе наставнице. Код навођења непожељних личних особина наставника, не уочава се иста појава. Сви су сагласни да има наставника који се труде да објасне и који настоје успоставити подржавајући однос са ученицима, и сви испитаници наводе да већина ученика на такав приступ реагује позитивно, те да их то мотивише да уче и оне предмете који за њих нису интересантни. Као примјер наводе наставника математике коју нико од присутних не сматра омиљеним предметом, али су потпуно промијенили однос према предмету због наставника. Италија, Кина и Мали наводе да је за њихов укус предмет српски језик сувише досадан, посебно учење поезије напамет и књижевних дјела која су настала у некој давној прошлости и сувише су им неразумљива, али су сви сагласни да наставница српског има добар однос с ученицима и труди се око сваког ученика што позитивно утиче на њихову мотивацију за учење тог предмета.

Трећа тема *Изазови и препреке у учењу: негативна перцепција наставника и наставних метода као демотиватор* односила се на наставне методе и особине наставника које утичу демотивишуће на ученике са подтемама „Демотивишуће методе” и „Неприступачност и недоследност”. Одговори испитаника и кодови су доступни у Табели 3.

Тема: <i>Изазови и препреке у учењу: негативна перцепција наставника и наставних метода као демотиватор</i>		
Подтеме:	Цитати:	Кодови:
Демотивишуће методе	Наставница хемије нам није објаснила ниједну лекцију на неком примјеру, а посебно задатке лоше објашњава; све учимо сами из књиге и углавном учимо напамет; мени хемија уопште није јасна (Мексико). Наставница географије захтијева бесмислене детаље, нпр. дужина екватора у километар. Баш је безвезе кад наставник упропасти предмет који је скоро свима занимљив (Кина).	• Одсуство примјера у објашњавању градива • Површно и нејасно објашњавање • Ослањање искључиво на уџбеник • Учење напамет без разумијевања • Фокусирање на небитне или сувишне детаље

	Бивша наставница математике је само говорила отворите збирку и радите задатке (Мали). Отвори књигу и одговарај на питања! Ја вјерујем да музичко и није толико досадно колики је она смор од тога направила (Шпанија). Они не виде ученике у цјелини и све предмете које ми имамо; умјесто да часови музичког и ликовног буду предмети у којима ћемо уживати, од тога испадну часу које бих најрадије прескочио (Италија). Није нормално да се ја више радујем математици, а да ми је мука кад помислим на музичко и ликовно; не знам шта ми је било веће смарање (Мали).	• Наставник од занимљивог предмета прави досадан • Формалистички приступ • Монотонија угрожава потенцијалну радост учења • Недовољно уважавање укупног оптерећења ученика • Изостанак емпатије у реализацији наставе • Стицање негативног емоционалног односа према предмету • Изградња одбојности према предметима који су иначе креативни (музичко, ликовно) • Промашај педагошке сврхе наставе кроз формализам
Неприступачност и недољедност	Са наставником географије се не може разговарати, непрестано се дере на нас, а предаје предмет који је занимљив и који сам волио прије него што нам је она почела предавати; три ученика из деветог разреда је оборила на поправни из географије (Нигер). Не волим када су наставници умишљени и гледају ученике с висока (Италија).	• Повишен тон наставника • Немогућност комуникације са наставником • Одбојност наставника гаси интерес ученика за предмет • Претјерано строге санкције

	Није ми у реду када ти не дају да се јавиш, да исправиш оцјену и кад те питају као да намјерно испитују док те не ухвате да нешто не знаш (Мексико). Некад се деру на нас због баналних ствари и уопште не желе да саслушају мишљење ученика, него те за најмању ситницу шаљу код педагога или директора; код нас је баш, баш пуно дјеце било и код директора и код педагога и код социјалног радника (Еквадор). Не волим недоследност код наставника, неко предомишљање и непрестано мијењање „правила игре” (Мексико). Они који ништа не раде током цијеле године добију шансу да исправе на крају на двојку, а ја која бих хтјела да одговорам за четири или пет не могу; или кад неко једноставно вара, на примјер један ученик стално користи пушкице и то сви знају, али он никад није стварно кажњен због тога; сви ми који стварно учимо се због тога осјећамо тотално безвезе (Бразил). Одликашима се навлаче петице, нема правих вуковаца, него се одликашима допушта да се извуку ако не знају, могу одговорати слједећи час, ми остали не можемо; исто тако критеријуми за те лажне вуковце су другачији него за нас; за оно за шта они добију пет, неко други добије једва четири (Шпанија). Дјечак који ништа не зна из географије, наставник га пушта да препише једну лекцију и даје му	• Недоступност наставника за разговор или питања • Арогантно понашање наставника • Намјерно тражење грешке приликом испитивања • Недоследност у оцјењивању • Честа и непредвидива промјена правила • Неједнак третман ученика • Двоструки стандарди у корист одликаша и фаворизовање одређених ученика • Недоследна примјена критеријума • Поремећај унутрашње мотивације због неправедног система
--	--	--

	четворку, а ја морам да научим седам лекција за петицу (Мексико). Једна ученица која је одликаш веома често преписује и никад није кажњена чак ни кад је ухваћена у преписивању (Бразил).	
--	---	--

Табела 3. Тема: *Изазови и препреке у учењу: негативна перцепција наставника и наставних метода као демотиватор*

Испитаници су сагласни да не воле када су наставници сувише строги и не дозвољавају дијалог са ученицима. Сви испитаници су сагласни с тиме да наставници сувише повлађују одличним ученицима, али и веома slabим ученицима, и осјећају то као неправду. Личне особине које сматрају непожељним су неправедност, недоследност, недостатак емпатије и разумијевања, неприступачност, ригидност, склоност критиковању и грубост у комуникацији. Сви наводе да најлакше губе концентрацију уколико наставник прича монотono, без навођења примјера, лоше објашњава и када се не труди да ученике укључи у разговор или активност. Као негативан примјер наводе и инсистирање на простој репродукцији чињеница. Испитаници су сагласни да је садржај предмета хемија за њих веома захтјеван и тешко разумљив и наводе потпуно различита искуства с различитим методама рада наставника који су утицали на њихово разумијевање ових садржаја. Сви учесници највећи отпор имају према предметима музичко и ликовно, као и према наставницима који предају ове предмете. Незадовољни су методама које примјењују, превеликом значају које придају наведеним предметима, и сматрају да би у овим предметима требало више да уживају.

5. ДИСКУСИЈА

У претходном поглављу видјели смо да испитаници високо вреднују личне особине наставника које сматрају пожељним, да желе да се њихов глас чује, да им је омогућено да изразе своје мишљење, да их наставници разумију и разговарају отворено с њима, те да све наведено позитивно утиче на њихову мотивацију. И друга истраживања показују да ученици овог узраста високо вреднују љубазне наставнике који показују разумијевање за ученике (Zovko et al. 2016), важност позитивне социоемоционалне интеракције са ученицима (Krstić 2016), успостављање брижног односа са ученицима (Pranjić 2021), као и да ученици уочавају позитивне обрасце понашања наставника који утичу на

њихову мотивацију, подстичу њихова интересовања и пружају им слободу да изразе своје мишљење (Bodroža et al. 2015). Испитаници такође наводе да сувише строги наставници, који се не труде да успоставе позитивну интеракцију са ученицима, али и наставници који занемарују дио ученика или су недоследни у односу према ученицима, негативно утичу на њихов однос према школи и мотивацији за учење, а посебно негативно доживљавају грубост у комуникацији. И у другим истраживањима ученици су указивали на негативни образац занемаривања дијела ученика, склоност критиковању, прекидање ученика док говори итд. (Bodroža et al. 2015). Теоријска истраживања такође уочавају важност позитивног односа наставника на мотивацију ученика и уопште однос ученика према школи и осјећај задовољства код ученика (Markulin 2020), као и да доброг наставника чини низ позитивних особина, међу којима и емпатија и разумијевање за ученика (Vanek et al. 2021).

Бројна истраживања потврђују важност позитивног односа између ученика и наставника. Метаанализа двадесет две студије објављене у Турској и Сједињеним Америчким Државама показује да наставничко водство има благо позитиван утицај на ученичка постигнућа, али јак позитиван утицај на задовољство ученика, као и да приступачни наставници који користе разноврсне методе утичу на веће задовољство ученика (Uysal & Sarier 2019). Поједина истраживања уочавају да је позитивна интеракција од веће користи дјечаца, али с друге стране дјевојчице имају већу анксиозност пред провјеру знања, посебно уколико постоји негативна интеракција са наставником (Mršić & Brajša-Žganec 2016; Šašić & Sorić 2011). Одређене разлике у ставовима код испитаника различитог пола уочавамо и у овом истраживању. Испитаници мушког пола, наводећи позитивне личне особине наставника, углавном наводе наставнике мушког пола, док испитанице углавном наводе наставнице, што говори о томе да се ученици у одређеној мјери идентификују са наставницима. Код навођења непожељних личних особина наставника, није уочена правилност која се односи на пол. Ово је од посебне важности ако се имају у виду различита вањска вредновања (PISA тестирање), као и научна истраживања (Geary 2010; Livaditis et al. 2003; Šašić & Sorić 2011) која показују да дјевојчице већ неколико деценија имају боља академска постигнућа од дјечака, посебно када су у питању језици и друштвене науке, међутим посљедњих година дјевојчице су почеле да прстижу дјечаке и у области природних наука. Ову појаву истовремено прати чињеница да је просвјета све више доминантно женска професија (Jukić 2013), те да се на наставничким

факултетима пријављује све мање мушких кандидата³. Према подацима Завода за статистику Републике Српске, проценат женских кандидата на првом циклусу студијских програма у области образовања у посљедњих пет година креће се од 74,6% до 79,6%, док су ови проценти код дипломираних студената у истом периоду још више у корист женских кандидата, те је проценат дипломираних студената константно више од 80%, а у 2023. години чак 87,12% будућих просвјетних радника било је женског пола.⁴ Истраживања показују и то да су дјечаци осјетљивији на негативну интеракцију с наставником, те да имају више користи од наставника који остварују позитивну интеракцију (Bodroža et al. 2015; Šašić & Sorić 2011), као и да за свој успјех у одређеном предмету највише сматрају значајним предметног наставника (Cerinski 2020). Ово је конзистентно и с налазима овог истраживања, јер су посебно мушки испитаници наглашавали важност личних особина наставника, те су у складу с тим потпуно мијењали свој приступ учењу одређеног предмета.

Можемо закључити да се потреба за повезаностју, која је једна од темељених вриједности Теорије самодетерминације, остварује уколико наставник има личне особине које ученици сматрају пожељним (попут емпатије, приступачности, отворености итд), што утиче на то да ученици осјећају да их се уважава. „Позитивну интеракцију можемо дефинирати као интеракцију у којој наставници осигуравају високу подршку својим ученицима и чине учење занимљивим, користећи стратегије активног поучавања” (Šašić & Sorić 2011: 52). У коначници, наставници који ученицима омогућавају аутономију, дају конструктивне информације приликом савладавања новог градива и његују подржавајућу атмосферу уважавања ученика, имају услове да позитивно утичу на мотивацију ученика, академска постигнућа и уопште задовољство ученика школом. „Успостављајући снажан и подржавајући однос с наставницима, ученици се осјећају сигурније у школском окружењу, задовољније својим школским способностима, боље се друштвено прилагођавају, те остварују боље школске резултате” (Mršić & Brajša-Žganec 2016: 32).

Испитаници су навели недоследност као негативну праксу, док су праведан и досљедан однос према свим ученицима поштовали чак и уколико је строг. До сличних резултата дошла су и друга истраживања, која показују да

³https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_VisokoObrazovanje_2023_2024_WEB.pdf

⁴https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_VisokoObrazovanje_2023_2024_WEB.pdf

ученици високо вреднују правичан однос, као и објективност у оцјењивању, док с друге стране негативно доживљавају недоследност у односу према ученицима (Milić 2022; Zovko et al. 2016). Испитаници наводе недоследност у оцјењивању ученика, и то у првом реду разлике у односу према најбољим и најслабијим ученицима у односу на остале, коју сматрају неправедном. Истраживање ставова наставника о праведности у оцјењивању указује како и наставници сматрају да је потребно уједначавање критеријума оцјењивања, али се истовремено отвара питање шта се сматра праведним приступом, да ли онај који је једнак за све или онај који у обзир узима индивидуалне карактеристике ученика (Stančić 2020).

Испитаници наводе примјере како је њихово разумијевање одређеног предмета уско повезано са методама које наставник тог предмета примјењује и вјештином објашњавања. Овакав став потврђују и друга истраживања у којима ученици сматрају да би мањи обим градива и занимљивији начин предавања утицали позитивно на њихов успјех (Biondić Ivanković et al. 2004).

Када је испитаник Еквадор навела примјер креативних и интерактивних метода наставе које примјењује наставница историје (квизови, асоцијације, играчки), сви испитаници се изјашњавају да су то одличне методе рада и вољели би када би њихови наставници тако радили. Ово се подудара са другим истраживањима која доказују да ученици имају већу аутономну мотивацију за испуњавање школских обавеза уколико учење перципирају као забавну и изазовну активност (Buterin Mičić 2021), да преферирају активне наставне методе (Podrug 2017), као и то да ученици похвално оцјењују употребу додатних наставних материјала (Mihaljević Djigunović 2007). Испитаници су као позитиван примјер навели употребу интерактивних метода и прилагођавања индивидуалним могућностима ученика у настави енглеског језика. Ово се у одређеној мјери разликује од резултата истраживања прилагођене употребе језика у настави страног језика код млађег узраста који показују да наставници користе исти говор са различитим ученицима (Topalov & Radić-Bojanić 2019), међутим потребно је несумњиво дати предност истраживању које је обухватило већи узорак, те је утемељено претпоставити да су резултати квалитативног истраживања прије изузетак који потврђује правило.

Различите наставне методе активирају различите способности, те тако директно подучавање за резултат има боље чињенично знање, међутим метода расправе даје не само дугорочно памћење наученог, него и виши ниво мотивације и позитивнији став о учењу (Šašić & Sorić 2011; Vizek-Vidović,

Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković 2003). Стога је за подстицање интринзичне мотивације код ученика од кључне важности да наставник не примјењује само традиционалне методе директног поучавања, него да их комбинује са креативним, активним и интерактивним методама. Примјена активних метода поучавања позитивно утиче на мотивацију ученика (Podrug 2017).

Из навода испитаника уочава се да су наставници који су отворени за примјену иновативних и креативних метода, истовремено и наставници за које они сматрају да имају пожељне личне особине, док с друге стране наставници за чије поједине личне особине сматрају да су непожељне, најчешће не примјењују активне методе које ученици сматрају занимљивима. Ово је конзистентно с резултатима истраживања наставничких стилова и наставних метода спроведеним са наставницима у основним школама у Естонији које је такође показало да су наставници ауторитарно-недоследног стила мање отворени за иновативне методе (Uibu & Kikas 2014).

Из примјера наставника математике можемо уочити колико личне особине наставника и мотивација наставника за рад, позитивно утичу на мотивацију ученика чак и код предмета који је већини ученика незанимљив и захтјеван. Испитаници такође експлицитно наводе да је предмет који није био предмет њиховог личног интересовања, због личних особина наставника и примјене интерактивних и креативних наставних метода, постао њихов омиљени предмет. Ови ставови поклапају се с ранијим истраживањима задовољства ученика која такође налазе да су извор задовољства ученика овог узраста наставникове личне особине и методичка стручност (Mihaljević Djigunović, 2007; Zovko et al. 2016).

Уочавамо да су резултати истраживања потврдили претпоставке теорије самодетерминације, јер су испитаници у својим ставовима показали да је њихова интринзична мотивација подстицана уколико су у односу са наставницима испуњене њихове потребе за аутономијом, компетенцијом и блискошћу. У резултатима истраживања видимо да су потврђене потребе за аутономијом, јер испитаници наводе примјере да воле слободнији приступ учењу прилагођен њиховим потребама и преференцијама. Затим уочавамо потврђивање потребе за компетенцијом, јер у више наврата наводе важност разумијевања градива, објашњавањима кроз примјере, прилагођавања њиховим могућностима. Посебну важност испитаници придају испуњености потребе за блискошћу, јер се кроз све одговоре провлачи важност личних особина наставника које омогућавају да ученици осјећају да су прихваћени, препознати, да их наставници саслушају и отворено разговарају са њима. Све

наведено резултира позитивним утицајем на интризичну мотивацију, јер видимо да су, уз претпоставку остварености потреба за аутономијом, компетенцијом и блискошћу, испитаници мотивисани за учење предмета који се сматрају захтјевнима, или за које отворено наводе да су им досадни, као што су математика, српски језик или хемија. С друге стране, недостатак испуњености ових потреба негативно утиче на интризичну мотивацију, чак и за учење предмета које испитаници сматрају занимљивима и предмет су њиховог личног интересовања. Из резултата истраживања видимо да испитаници преферирају активне наставне методе које помажу да се ученици осјећају укључено и мотивисано, што такође потврђује претпоставке теорије самодетерминације.

Имајући у виду све наведено, може се закључити да су постављене хипотезе истраживања да личне особине наставника утичу на мотивацију ученика, те да ученике мотивишу активне наставне методе, доказане.

6. ЗАКЉУЧАК

Будући да је ријеч о резултатима који су добијени примјеном квалитативне методе истраживања, оно што је главни ограничавајући фактор јесте узорак испитаника, те се код извођења закључака мора о томе водити рачуна. Међутим, као што се могло уочити у претходном излагању, ово истраживање омогућило је знатно дубљи увид у размишљања и ставове ученика, који су наводили примјере и детаљно образлагали изнесене ставове. Потребно је такође имати у виду да је истраживање експлоративног карактера, те да је имало за циљ дефинисање нових праваца истраживања задовољства и мотивације ученика. Стога, и поред очигледних ограничења, резултати добијени овим истраживањем свакако имају важне практичне импликације.

Резултати истраживања потврђују да су личне особине наставника важан фактор у мотивацији ученика за учење. Налази показују да ученици високо вреднују наставнике који омогућавају аутономију у учењу, дају јасне повратне информације и успостављају близак и подржавајући однос. Ови фактори су директно повезани с основним принципима Теорије самодетерминације (Ryan & Deci 2018; Ryan & Deci 2000), што потврђује да испуњење потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу доприноси интризичној мотивацији ученика. Значајан налаз овог истраживања јесте да ученици високо вреднују личне особине наставника, попут емпатије, досљедности и приступачности. Посебно је значајно што су ученици навели да их одређени наставници инспиришу да се заинтересују за предмете који им

претходно нису били привлачни. С друге стране, истраживање је указало и на негативне аспекте наставне праксе, попут недоследног вредновања ученика, повлашћивања одређених група и ригидних метода рада које ученици доживљавају као неправедне, те ови аспекти доприносе губитку мотивације.

Поред личних особина наставника, истраживање је показало да ученици преферирају активне методе наставе, јер се кроз њих осјећају ангажованије и компетентније. С друге стране, традиционалне методе, уколико подразумевају претежно фронталну наставу и репродуктивно учење, доживљавају као демотивишуће и непрактичне.

Практичне импликације овог истраживања односе се на унапређење обуке будућих наставника, са посебним акцентом на развој вјештина потребних за примјену интерактивних и креативних метода рада, као и вјештина успостављања позитивне интеракције са ученицима. Резултати указују и на потребу континуираног стручног усавршавања наставника који су већ у образовном систему, како би се омогућила ефикаснија примјена наставних метода које подстичу мотивацију.

Занимљив налаз истраживања односи се на позитивну идентификацију ученика са наставницима истог пола, будући да су дјечаци као позитивне примјере у правилу наводили мушке наставнике, док су дјевојчице наводиле наставнице. Овај податак додатно освјетљава проблем феминизације просвјетне професије и указује на потребу подстицања већег броја мушких кандидата на упис наставничких факултета, чиме би се омогућила већа разноликост узора за ученике.

На крају, иако истраживање има методолошка ограничења због малог узорка, његови налази пружају важне увиде који могу отворити перспективе будућих истраживања са ширим обухватом и комбиновањем квалитативних и квантитативних метода.

ИЗВОРИ

Високо образовање 2023/24. Статистички билтен 2024. (2024). Бања Лука: Републички завод за статистику Републике Српске. Приступљено 2. 2. 2025. URL: <<https://www.rzs.rs.ba/front/category/264/>>.

ЛИТЕРАТУРА

- Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada* 21(3): 345–366.
- Biondić Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, L., Pofuk, L., & Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnog procesa u srednjoj školi (pregled rezultata istraživanja). *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 50(12): 55–64.
- Bodroža, B., Đerić, I., & Gutvajn, N. (2015). How pupils percieve the teacher's motivational techniques?. *Nastava i vaspitanje* 64(3): 469–487.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Buterin Mičić, M. (2021). Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life. *Nova prisutnost* 19(3): 659–671.
- Cerinski, T. (2020). Zadovoljstvo učiteljem, ciljne orijentacije u učenju i optimizam/pesimizam učenika sedmog i osmog razreda i ocjena iz Fizike kao prediktori školskog uspjeha i strah. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 161(1–2): 27–43.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5(4): 417–436.
- Đerić, I., Malinić, D., & Šefer, J. (2017). Innovating school practice: Ways of improvement. *Inovacije u nastavi* 30(4): 1–13.
- Geary, D. C. (2010). *Male, Female: The Evolution of Human Sex Differences*. American Psychological Association.
- Grakalić Plenković, S. (2023). Aktivno učenje i uloga nastavnika. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 21(1): 9–28.
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 30(3): 287–305.
- Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija” i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 62(4): 541–558.
- Krstić, K. L. (2016). The socio-emotional aspects of teaching and learning. *Nastava i vaspitanje* 65(3): 471–490.

- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Hrvatska: Educa.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology* 97(2): 184–196.
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C., Tzavaras, N., & Xenitidis, K. (2003). Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology* 23(2): 223–231.
- Ljubac Mec, D. (2022). Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja* 1(1): 155–165.
- Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama* 4(4): 45–60.
- Martinac Dorčić, T. (2023). Zadovoljstvo i školski uspjeh učenika koji se školuju po redovnom programu uz individualizirane postupke: uloga ciljnih orijentacija i emocija postignuća. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 59(1): 1–29.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 8 (14): 104–114.
- Milić, T. (2022). Profil „idealnog“ nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost* 68(2): 161–176.
- Mršić, I., & Brajša-Žganec, A. (2016). Povezanost potpore i kontrole roditelja i nastavnika, školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Suvremena psihologija* 19(1): 23–35.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., & Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 154(4): 375–398.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16(1): 1609406917733847.
- Omerović, M., & Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 7(1): 167–181.

- Podrug, I. (2017). Utjecaj primjene strategije učenje otkrivanjem na motivaciju učenika za učenje biologije na primjeru nastavne jedinice molekula DNA. *Educatio biologiae* 3: 143–157.
- Pranjić, S. S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika: implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi* 28(2): 127–149.
- Rijavec, M., Ivanković, M. (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskoga uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnoga zadovoljstva učenika. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 158(4): 397–417.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1): 68–78.
- Sefer, J. (2015). Elementary-school teachers' motivation for changes in the teaching process. *Nastava i vaspitanje* 64(2): 285–299.
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Šašić, S. Š., & Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik–učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija* 14(1): 35–54.
- Šustek, I. (2016). Aktivno učenje u kontekstu odgoja i obrazovanja. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 62(3): 99–108.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Hrvatska: Educa.
- Topalov, J. P., & Radić-Bojanić, B. (2019). Teacher talk in a young learners' English classroom. *Teme* 43(1): 69–89.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13* 42(1): 5–22.
- Uysal, S., & Sarier, Y. (2019). Teacher Leadership Effects on Student Achievement and Student Satisfaction: A Meta-analysis of the Studies Published in Turkey and the USA. *Croatian Journal of Education : hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 21(3): 989–1011.
- Vanek, K., Maras, A., & Karabin, P. (2021). Tko su dobri učitelji? *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu* 70(2): 349–370.

- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP; Ver.
- Zovko, A., Zelenika, T., & Šuta, N. (2016). Osobine nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu. *Suvremena pitanja* 21: 32–44.

Duška R. Radmanović
University of Banja Luka

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHING METHODS AND THE ROLE OF
TEACHERS IN ENCOURAGING MOTIVATION FOR LEARNING

Summary

This paper explores the perceptions of eighth and ninth grade elementary school students about teaching methods and the role of teachers in fostering motivation for learning through the prism of the Self-Determination Theory. The focus is on the role of autonomy, competence, and closeness in fostering student motivation. The research is qualitative in nature and was conducted using focus group interviews with a group of eighth and ninth grade students from the city of Banja Luka. The results were obtained using the thematic analysis of data collected in the focus group and show that students prefer active teaching methods, and that they highly value personal qualities of teachers such as empathy and accessibility. On the other hand, students believe that teachers' personal qualities such as inconsistency and inaccessibility contribute to the loss of motivation. The results show that teachers' personal qualities and methodological skills are the most important for students, even more important than personal preferences for a particular subject, and that with a teacher they find interesting and dedicated, they are motivated to learn the subject that is not in the focus of their interest. It was also observed that boys more often mention male teachers as an example of a good teacher, while girls mention female teachers. The results indicate the importance of creating an environment that encourages student autonomy and the role of teachers in motivating students and overall student satisfaction with school. This research contributes to the understanding of motivation mechanisms in the educational context and indicates the need to improve teaching practices.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, Self-Determination Theory, students, teaching methods, personal characteristics of teachers.

Примљено: 17. 12. 2024.
Прихваћено: 21. 8. 2025.