

Milica V. Šijaković

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Doktorske studije metodike nastave
društveno-humanističkih predmeta
milica.sijakovic@ff.uns.ac.rs
<https://orcid.org/0009-0006-5367-1563>

Pregledni rad

UDK: 37.015.3:159.953.5

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.295-316

PODSTICANJE MOTIVACIJE KOD UČENIKA: TEORIJSKE OSNOVE I PEDAGOŠKE STRATEGIJE

APSTRAKT: Bavljenje učeničkom motivacijom spada u ključne zadatke svakog nastavnika. Poznato je da se motivacija definiše na različite načine i predstavlja snagu koja pokreće, usmerava i održava određeno ponašanje. O njenom značaju u kontekstu formalnog obrazovanja svedoče brojna istraživanja o povezanosti između učeničke motivacije i različitih aspekata vaspitno-obrazovnog rada. U skladu sa savremenim teorijskim pristupima, u ovom radu se pravi razlika između ekstrinzične i intrinzične motivacije, koje se razlikuju prema izvorima i mehanizmima delovanja. Cilj rada jeste da sistematizuje i kritički analizira postojeće teorijske pristupe i empirijske nalaze o podsticanju učeničke motivacije, zajedno sa strategijama koje nastavnici mogu primeniti u praksi da bi se ona unapredila. U skladu sa tim u radu je primenjena metoda teorijske analize, sa elementima kritičkog osvrta i konkretnim pedagoškim implikacijama. Značaj bavljenja ovom temom ogleda se u podsticanju nastavnika da razvijaju i primenjuju efikasne načine za motivisanje učenika, čime ujedno doprinose i opštem kvalitetu nastave.

Ključne reči: učenička motivacija, strategije za podsticanje motivacije, motivacija u učenju, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija.

FOSTERING STUDENT MOTIVATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES

ABSTRACT: Dealing with student motivation is one of the key responsibilities of every teacher. It is well known that motivation is defined in various ways and represents the force that initiates, directs, and sustains certain behavior. Numerous studies on the relationship between student motivation and different aspects of educational work testify to its importance in the context of formal education. In line with contemporary theoretical approaches, this paper distinguishes between extrinsic and intrinsic motivation, which differ in their sources and mechanisms of action. The aim of this paper is to systematize and critically analyze existing theoretical approaches and empirical findings related to fostering student motivation, along with strategies that teachers can apply in practice to enhance it. Accordingly, the method of theoretical analysis was applied in this paper, with elements of critical reflection and concrete pedagogical implications. The significance of addressing this topic lies in encouraging teachers to develop and implement effective ways of motivating students, thereby contributing to the overall quality of teaching.

Keywords: student motivation, strategies for fostering motivation, learning motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

1. UVOD

Motivacija predstavlja jedan od ključnih pojmova u pedagoškim istraživanjima koja za cilj imaju unapređenje nastave i njenih pojedinačnih elemenata. U najširem smislu, motivacija predstavlja podsticajnu energiju koja određuje čovekovu aktivnost i usmerava je ka ispunjenju konkretnog cilja. Motivacija za učenje takođe ima takav karakter, s tim što se u njenoj osnovi nalazi težnja i želja pojedinca da usvaja nova znanja i razvija sopstvene kompetencije (Stipančević 2021: 76).

U ovom radu reč je o strategijama za podsticanje učeničke motivacije, pri čemu se kao teorijska osnova uzimaju teorije motivacije i definisanje pojma podsticanja u pedagoškoj teoriji i praksi. Novinu u radu predstavlja konkretna podela na strategije za podsticanje ekstrinzične i intrinzične motivacije, koja je nastala na osnovu analize i kombinacije postojećih teorijskih saznanja o motivaciji učenika. Pomenute su strategije poput: pohvale, učešća na takmičenjima, oblici učenja koji podstiču saradnju, kao i individualni pristup učenju, davanje povratnih informacija, ali i povezivanje nastavnih sadržaja sa interesovanjima učenika, odabir adekvatnog pedagoškog pristupa radu, efikasno didaktičko-metodičko organizovanje i planiranje nastavnog procesa i razvoj kvalitetnog odnosa između učenika i nastavnika.

Važan deo našeg rada čini kritički osvrt na predstavljene strategije za podsticanje motivacije, pri čemu se sagledavaju pozitivne i negativne strane primene analiziranih teorija i strategija u praksi. Kroz ovu analizu pružaju se novi uvid i stav prema postojećim teorijskim znanjima, sa ciljem da se doprinese njihovom dubljem razumevanju i daljoj primeni. U skladu s tim, pomenute su i konkretne pedagoške implikacije koje mogu doprineti unapređenju savremene nastavne prakse.

2. MOTIVACIJA UČENIKA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

2.1 Motivacija – pojam i određenje

Pojam *motivacija* moguće je definisati na različite načine u zavisnosti od oblasti i konteksta u kom se upotrebljava. Uopšteno gledano, motivacija se posmatra kao pokretačka sila koja navodi pojedinca da započne određenu aktivnost i da u njoj istraje (Vizek Vidović i sar. 2003: 207), imajući u vidu motive tog usmerenog ponašanja, tj. uopštene potrebe i želje, koje daju energiju za takvu vrstu svrhovitog delanja (Trash & Eliot 2001: 16). Budući da je ovde reč o motivaciji u kontekstu učenja, ona se može definisati kao teorijski konstrukt koji se koristi sa ciljem da se

objasni u kojoj meri učenici ulažu napor i pažnju da bi ostvarili razne poduhvate u okvirima nastavnog procesa (Brofi 2015: 16).

Postoje dva načina za motivisanje učenika koja smo već spomenuli. U pitanju su intrinzično i ekstrinzično motivisanje učenika. Intrinzična motivacija podrazumeva da učenici pronalaze unutrašnje zadovoljstvo u rešavanju zadataka i savladavanju izazova, te da time ostvaruju uspeh na više nivoa. Radoznalost, zainteresovanost i osećaj zadovoljstva su glavne komponente intrinzične motivacije (Surkamp 2010: 222) i zato se intrinzična motivacija smatra sredstvom za zadovoljenje ovih unutrašnjih ljudskih potreba.

Sa druge strane, ekstrinzična motivacija proizlazi iz spoljašnjih podsticaja kao što su nagrade, dobre ocene, pohvale i roditeljska očekivanja (Surkamp 2010: 222). Iako nije moguće precizno odrediti granicu između ove dve vrste motivacije, postoji određena težnja da se ekstrinzična motivacija ipak na kraju pretvori u intrinzičnu (Surkamp 2010: 222), te da učenici budu dublje motivisani za učenje i da ceo proces učenja posmatraju kao priliku za lični rast i razvoj.

Time se, međutim, ne umanjuje značaj nijedne od ove dve vrste motivacija, jer se one međusobno smenjuju i dopunjuju, iako postoje situacije u kojima se prednost daje intrinzičnoj motivaciji, upravo zbog njenih afektivnih elemenata koji su važni za svaku vrstu učenja (Stipančević 2014: 70).

2.2. *Teorije motivacije*

2.2.1. *Teorija potkrepljenja*

Teorija potkrepljenja pronalazi svoje uporište u okvirima bihejviorizma, a njen osnivač je Burhus Frederik Skinner. Na osnovu eksperimenata sa životinjama koje je Skinner sprovodio uočeno je da će osoba težiti ponavljanju određenog ponašanja ukoliko je ono bilo potkrepljeno na neki način. Potkrepljenja se dele na primarna – zadovoljenje osnovnih ljudskih potreba i sekundarna – sama za sebe nemaju vrednost, ali u kombinaciji sa drugim potkrepljivačem ili u određenoj situaciji postaju bitna za pojedinca (npr. novac). Osim toga, postoje tri osnovne vrste sekundarnih potkrepljenja: socijalna (osmeh, zagrljaj, pohvala, pažnja), potkrepljivačke aktivnosti (pristup omiljenim stvarima, zabavi, igrama) i simbolička potkrepljenja (novac, dobre ocene, nagrade). Isto tako, potkrepljenje može biti pozitivno i negativno. Pozitivna potkrepljenja služe da se njima podstaknu poželjni obrasci ponašanja, dok negativna potkrepljenja služe za uklanjanje određenog neprijatnog stimulansa nakon željenog ponašanja, takođe s ciljem da se željeno ponašanje ponovi. Negativno potkrepljenja ponašanja se često poistovećuju sa

pojemom kazne, što je u potpunosti pogrešno, budući da se kaznama pribegava kada želimo da uklonimo neko neadekvatno ponašanje. U školskim uslovima primenjuju se podjednako sve vrste potkrepljenja, a poznato je da se nastavnici neretko služe i Premackovim načelom. U tom slučaju nastavnik je svestan da učenici neke aktivnosti smatraju poželjnijima u odnosu na druge. Upravo ta poželjna aktivnost se koristi kao potkrepljenje za manje željenu aktivnosti. Na primer, kada nastavnik kaže da će učenici nakon završenih zadataka iz matematike moći da se posvete nečemu što vole da rade, recimo crtanju ili čitanju sadržaja po izboru (Vizek Vidović 2003: 152–154).

2.2.2. Teorije potreba

U okvirima ovih teorija, potrebe se definišu kao urođene i univerzalne pojave koje su stečene i naučene putem iskustva. One polaze od činjenice da je potrebno zadovoljiti osnove čovekove potrebe i to jasno utvrđenim redosledom. Ukoliko potrebe nižeg reda nisu zadovoljene, pojedinac neće biti u stanju da identifikuje potrebe višeg reda (Maslow 1962: 19). Ovakvo poimanje ljudskih potreba je prilično prevaziđeno, iako se osnovna stanovišta Maslovljeve teorije uzimaju kao polazna tačka u novijim istraživanjima. Glaserova *teorija izbora* nudi savremeniji pristup razumevanju ljudskih potreba, odnosno odbacuje ideju o njihovoj hijerarhijskoj strukturi i polazi od toga da čovek ima veću kontrolu nad sopstvenim životom u tom smislu, nego što to obično misli. Prema tome, čovek najpre treba da identifikuje svoje potrebe, uoči nedostatke, odnosno aspekte tih potreba koji nisu zadovoljeni, te da svesno pristupi pronalaženju rešenja i adekvatnih postupaka koji će za rezultati imati bolji životni kvalitet i čovekovo opšte zadovoljstvo samim sobom i neposrednim okruženjem (Glasser 2004: 13). Kao osnovne ljudske potrebe navode se potreba za preživljavanjem, za ljubavlju i osećajem pripadnosti, za slobodom (koja podrazumeva slobodu mišljenja, kreativnu slobodu, slobodu govora i življenja prema sopstvenim uverenjima), za zabavom (zabava se smatra glavnim preduslovom za učenje novih stvari – ona leži u aktivnostima koje su za čoveka nove i samim tim privlačne, a upravo kroz bavljenje njima čovek uči i napreduje). Kao poseban vid potrebe navodi se balans između međuljudskih odnosa koje čovek nastoji da održi i sopstvenih potreba, budući da ova dva aspekta ljudskog života često dolaze u sukob. Takva vrsta unutrašnjih sukoba sputava pojedinca da zadovoljava svoje potrebe na način na koji mu to najviše odgovara i dovodi čitavu njegovu ličnost u nesklad. Zato se smatra da je pronalaženje pomenutog balansa bitan preduslov za ostvarenje harmonije u celokupnom životu (Glasser 2004: 37–46). Glaser je ispitivao primenu teorije izbora u kontekstu školskog učenja i glavni zaključak je bio da se u današnjim školama potrebe učenika

kao pojedinaca ne posmatraju u skladu sa načelima ove teorije. Prema tome, neadekvatan pristup i nerazumevanje učeničkih potreba smatraju se nekim od razloga zašto pojedini učenici pokazuju veliki otpor prema formalnom obrazovanju, ocenjivanju i učenju opšteno gledano. Zbog toga se, zaključio je Glaser, javljaju određene poteškoće u radu. Rešenje leži u tome da se i nastavnici i učenici podstaknu da primenjuju ideje teorije izbora, kako u školskim okvirima tako i u privatnom životu, jer se jedino na taj način može razumeti opisana teorija i uvideti njeni pozitivni uticaji (Glasser 2004: 252).

2.2.3. Kognitivističke teorije motivacije

U ovu grupu ubrajaju se teorija ravnoteže i teorija kognitivne disonance. *Teoriju ravnoteže* razvio je Fric Hajder i ona se zasniva na stanovištu da ljudi nastoje da žive u psihološkoj ravnoteži između svojih stavova, emocija i uverenja. U suprotnom ljudi osećaju nelagodnost i imaju potrebu da povrate mentalnu harmoniju. U kontekstu obrazovanja ova teorija je važna, budući da učenici koji imaju pozitivan stav prema učenju i dobre odnose sa nastavnicima uspešno održavaju kognitivnu ravnotežu, a samim tim i visok stepen motivisanosti. Slično tome *teorija kognitivne disonance* objašnjava da ljudi osećaju određenu vrstu neugodnosti ili napetosti u situacijama kada osećaju nesklad između sopstvenih vrednosti i stavova ili između vlastitih uverenja i postupaka. Primer iz školske prakse navodi da se kognitivna disonanca javlja u dobrom učeniku kada dobije lošu ocenu, jer je ta situacija za njega neobična i u suprotnosti je sa njegovim uverenjima o sopstvenom uspehu. Učenik u tom slučaju može promeniti ponašanje i/ili učiti još više kako bi popravio lošu ocenu (Vizek Vidović 2003: 215–216).

2.2.4. Teorija samoodređenja

Teoriju samoodređenja razvili su Deci i Rajan. Zasnovana je na šest pojedinačnih doktrina: teoriji kognitivne evaluacije, organističkoj teoriji integracije, teoriji uzročnih orijentacija, teoriji osnovnih psiholoških potreba, teoriji sadržaja ciljeva i teoriji motivacije u odnosima. Teorija kognitivne evaluacije zasniva se na uverenju da motivacija potiče iz same aktivnosti, te je ona u najvećoj meri intrinzično orijentisana. Organistička teorija integracije odnosi se na ekstrinzičnu motivaciju i bavi se procesima internalizacije, tj. prihvatanjem spoljašnjih vrednosti i ponašanja kao sopstvenih (Deci & Ryan 2017: 179). Teorija uzročnih orijentacija objašnjava individualne razlike u načinu tumačenja i reagovanja različitih pojedinaca na motivišuće situacije, u zavisnosti od toga da li je njihov pokretač lično interesovanje (autonomna orijentacija), spoljni zahtev ili nagrada (kontrolna orijentacija) ili osećaj bespomoćnosti i bezvoljnosti (amotivacija) (Deci & Ryan 2017: 216). Teorija

osnovnih psiholoških potreba je svakako osnova teorije samoodređenja i naglašava da su doživljaj autonomije, osećaj kompetentnosti i socijalne pripadnosti osnovni uslovi za ljudsko optimalno psihološko funkcionisanje. Za ove potrebe važi da su univerzalnog karaktera, ali da njihovo zadovoljenje zavisi od kvaliteta socijalnog okruženja (Deci & Ryan 2017: 239). Teorija sadržaja ciljeva fokusira se na ono što konkretno motiviše ljudsko ponašanje, a ključna razlika pravi se između intrinzičnih i ekstrinzičnih ciljeva. Intrinzični ciljevi su direktno povezani sa osećajem autonomije i zadovoljenjem potreba, dok ekstrinzični ciljevi proizilaze iz kontrolisanih motiva (Deci & Ryan 2017: 272). Teorija motivacije u odnosima bavi se potrebom za povezanošću koja se ostvaruje u bliskim međuljudskim odnosima, kao i njenim uticajem na doživljaj autonomije i procene ličnih kompetencija (Deci & Ryan 2017: 293). Na osnovu toga može se zaključiti da teorija samoodređenja pokazuje da kvalitetna motivacija (u šta spada i motivacija za učenje) zavisi u velikoj meri od zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba u okviru podsticajnog okruženja i uz pomoć internalizovanih ciljeva.

2.2.5. Teorije očekivanja

Ova grupa teorija usko je povezana sa teorijama potreba, ali se dodatno fokusira na kognitivnu dimenziju koja je ključna za razumevanje ljudskog ponašanja. Kognitivna dimenzija podrazumeva da pojedinac ima očekivanja u vezi sa postizanjem uspeha, koja proizilaze iz procene sopstvenih unutrašnjih stanja i spoljnih okolnosti. Time se ujedno određuju intenzitet, smer i vrsta aktivnosti koje pojedinac preduzima, s ciljem zadovoljenja viših potreba, naročito potreba za postignućem. *Teorija motivacije za postignućem* zasniva se na stanovištu da u ljudskoj prirodi postoji težnja ka zadovoljenju tri temeljna motiva, uz osnovne biološke potrebe. Njen tvorac, Džon Atkinson, navodi pomenute temeljne motive: postignuće, prihvaćenost i uticaj. Postignuće se ogleda u težnji da neki zadatak izvršimo što je moguće bolje. Prihvaćenost se odnosi na potrebu za prijateljstvom i podrškom, dok uticaj podrazumeva uspostavljanje kontrole nad okruženjem i događajima oko nas. U suprotnom, kod pojedinca može doći do pojave frustracije ili manjka samopouzdanja. Ova teorija je veoma značajna u kontekstu obrazovanja, jer omogućava bolje razumevanje učeničkih očekivanja u vezi sa uspehom, njihove percepcije vrednosti cilja i unutrašnjih sukoba vezanih za doživljaj uspeha i neuspeha. *Teorija vlastite vrednosti* je usko povezana sa Atkinsonovom teorijom. Njen utemeljivač Kovington polazi od činjenice da je osnovna ljudska težnja očuvanje pozitivne slike o sebi i svest o sopstvenoj vrednosti. Prema tome, pojedinac treba da nastoji da pokazuje svoju kompetentnost u različitim oblastima i da što ređe doživljava neuspehe koji će narušiti njegov doživljaj lične vrednosti. U okvirima ove

teorije ističe se dinamičan odnos između motiva za postizanje uspeha i motiva za izbegavanje neuspeha. U kontekstu školskog obrazovanja, ova teorija pomaže nastavnicima da prepoznaju kako učenici reaguju na izazove, ocene i povratne informacije, kao i da stvore podsticajno okruženje koje jača osećaj lične vrednosti i motivaciju za učenje (Vizek Vidović 2003: 217–219).

2.3. Faktori koji utiču na učeničku motivaciju

Faktori učeničke motivacije mogu da deluju različitim intenzitetom i u zavisnosti od drugih činilaca nastavnog procesa. Iz tog razloga je važno sagledati njihove karakteristike i moguće postupke za efikasno prevazilaženje njihovih uticaja.

Trebješanin (2009: 69) govori najpre o nastavniku kao ključnom činiocu nastavnog procesa i njegovoj ulozi u vezi sa podsticanjem i održavanjem učeničke motivacije. Kao sledeće faktore u nizu navode se sadržaj i gradivo koje se prenosi, kao i način na koji je ono strukturisano i povezano. Kao jednako važne i uticajne u pogledu učeničke motivacije predstavljene su i nastavne metode, zajedno sa zadacima koji se rade na nastavi i u okviru domaćih zadataka. Način pedagoškog usmeravanja i vaspitni stil nastavnika takođe mogu doprineti intenzitetu učeničke i nastavničke motivacije.

Od značaja za učeničku motivaciju mogu da budu i njeni socijalni činioci, tj. odnosi sa roditeljima i njihovi stilovi podrške i vaspitanja, zatim motivacioni stilovi nastavnika, vršnjački odnosi i položaj pojedinca u njihovim okvirima (tj. činjenica da li među učenicima vladaju prijateljski odnosi ili među njima dominira odnos viktimizacije) (Šakan 2023).

Naposletku, ne treba zanemariti ni individualne osobine ličnosti svakog učenika i razlike koje se mogu javiti među njima, jer one direktno doprinose intenzitetu i održivosti motivacije i mogu varirati u zavisnosti od predmeta, nastavnika i okruženja u kom se odvija nastavni proces. Ovaj faktor čine kognitivne sposobnosti pojedinca, zajedno sa afektivnim aspektima njegove ličnosti, u šta se ubrajaju anksioznost, koja u određenoj meri može da deluje podsticajno, ali ukoliko se pređe granica može delovati kao otežavajući faktor; zatim tip ličnosti (ekstrovertnost i introvertnost) i strategije koje učenici koriste za prevazilaženje stresnih situacija kada je učenje u pitanju (Vizek Vidović i sar. 2014: 113).

Uzimajući u obzir faktore koji deluju na učeničku motivaciju, potrebno je sagledati koje mogućnosti postoje za prevazilaženje njihovog negativnog uticaja sa ciljem da se motivacija jača i održava. U nastavku ovog rada predstavice načine za podsticanje i održavanje motivacije kod učenika koji se mogu uzeti u obzir i na drugim nivoima obrazovanja (od osnovne škole pa sve do visokoškolskih ustanova),

jer se mogu lako implementirati u svakodnevni rad nastavnika i daju efikasne rezultate bez obzira na uzrast učenika/studenata, predmet i/ili vrstu i obim gradiva koje se izučava.

3. STRATEGIJE ZA PODSTICANJE MOTIVACIJE KOD UČENIKA

3.1. Pojam podsticanja u pedagoškoj teoriji i praksi

Podsticanje predstavlja važan deo obrazovnog procesa i u pedagoškoj literaturi se ono definiše kao skup metodoloških postupaka za pospešivanje motivacije. Klasifikacija pomenutih metodoloških postupaka se može vršiti prema sadržajima i sredstvima koji se koriste, kao i prema pristupu koji nastavnik ima prema učeniku. Uzevši u obzir različita sredstva, podsticanje se može definisati i kao vaspitna metoda (Lalić Vučetić 2007: 25), budući da se na taj način učenicima pruža podrška da istraju u ostvarivanju nastavnih ciljeva i prevaziđu svaki oblik poteškoća u učenju ili ocenjivanju, socijalnom okruženju i saradnji sa nastavnikom i drugim učenicima i sl.

U sredstva za podsticanje učenika ubrajaju se i načini na koje nastavnik održava pažnju i budi interesovanja kod učenika, primena metoda aktivnog učenja, vrednovanje učenikovih postignuća, kao i organizovanje nastavnog procesa u skladu sa sposobnostima i interesovanjima učenika kako bi se stvorilo podsticajno i prijatno okruženje za učenje i razvoj na svim nivoima (Lalić Vučetić 2007: 25).

Govoreći konkretno o podsticanju u učionici, ono može da se odnosi na motivaciju učenika za predmet i učenje i na njihovo aktivno učešće u organizaciji i sprovođenju nastavnog procesa (Kuveljić i Jović 2013: 34).

Iskustva iz prakse pokazala su da nastavnik može da preuzme različite uloge u toku nastavnog procesa, pri čemu se svaka od njih usko povezuje sa zadacima koje obavlja. Kao jedna od najvažnijih ističe se *uloga motivatora*, koja se zasniva na razvoju učeničke motivacije putem različitih metoda i strategija (Šijaković 2024: 24). Postupci za jačanje učeničke motivacije mogu da variraju u zavisnosti od činilaca nastavnog procesa, u šta se prvenstveno ubrajaju priroda samog predmeta i gradiva koje se predaje, zatim individualne karakteristike učenika nastavnog procesa, kao i spoljne okolnosti u kojima se on odvija. Od nastavnika se tako očekuje da odabere adekvatne metode kojima će podsticati motivaciju kod učenika.

Dobar sistematičan pregled strategija za podsticanje učeničke motivacije naveden je kao rezultat empirijskog istraživanja koje je pokazalo da postupci nastavnika u tom slučaju imaju presudnu ulogu. Autorka razlikuje četiri osnovne kategorije koje se odnose na različite aspekte nastavničke prakse. Prva grupa odnosi

se na spoljne podsticaje i ekstrinzičnu motivaciju. Druga grupa strategija odnosi na uključivanje učenika u planiranje nastave, razvijanje veština samoevaluacije kod učenika kroz postavljanje ciljeva, planiranje aktivnosti i određivanje rokova, čime se podjednako podstiču obe vrste motivacije. Treća kategorija obuhvata postupke koji razvijaju unutrašnju (intrinzičnu) motivaciju, a to su: korišćenje problemskih zadataka, istraživačke aktivnosti, povezivanje sadržaja sa stvarnim životom, uvažavanje interesovanja učenika, raznovrsne nastavne metode, kao i podsticanje interakcije i saradnje među učenicima. Četvrta kategorija podrazumeva refleksivnu praksu nastavnika koja uključuje preispitivanje sopstvenog rada, otvorenost za promene i kontinuirano profesionalno usavršavanje. Zaključak glasi da efikasna motivacija učenika zahteva kombinaciju pomenutih strategija i njihovo usmeravanje na kognitivne, afektivne i ponašajne aspekte učenja, kao i na izgradnju kvalitetnog odnosa između nastavnika i učenika. Pored nastavnikovih postupaka, navodi se i da je povoljna atmosfera za učenje jednako važan aspekt nastavnog procesa u kontekstu održavanja i podsticanja učeničke motivacije (Lalić Vučetić 2015: 310–315). Neke od navedenih strategija, kao i mnoge druge, biće pomenute i detaljnije opisane u narednim potpoglavljima ovog rada.

3.2. *Strategije za podsticanje ekstrinzične motivacije kod učenika u nastavnom procesu*

Iako nastavnici najčešće teže razvoju intrinzične motivacije, ipak postoje konkretne strategije koje koriste za razvijanje ekstrinzične motivacije kod učenika. Ova vrsta motivacije podrazumeva da učenici povezuju uspešno izvođenje nekog zadatka sa posledicama do kojih je učenicima stalo (Vizek Vidović i sar. 2014: 257). U tom slučaju je najčešće reč o *nagradama koje nastavnici dodeljuju za vredan trud i postignuće*. Nagrade koje nastavnici koriste mogu biti različite vrste i obuhvatati materijalne nagrade (novac, materijalne vrednosti, potrošni materijal i sl.), nagrade u vidu aktivnosti i posebnih pogodnosti (prilike za igranje igara, upotrebu određene opreme ili mogućnost za bavljenje aktivnostima po slobodnom izboru), visoke ocene, zvanične dodele nagrada i priznanja (Brofi 2015: 245).

U ovu grupu strategija ubraja se i *jasno davanje povratnih informacija*, jer u slučajevima kada učenik od nastavnika dobije mišljenje o urađenom zadatku on to može doživeti kao nagradu. Povratna informacija treba da bude razumljiva, specifična i data odmah pošto je zadatak urađen. Povratna informacija može da bude i negativnog karaktera, jer učenik nije dobro uradio određen zadatak, što ne mora da se odnosi na njegove sposobnosti. Čak i tada ona može da deluje motivišuće, samo

je važno da se poveže sa nekim pozitivnim postupkom koji je uočen, uprkos tome što ukupan ishod nije zadovoljavajuć (Vizek Vidović i sar. 2014).

Pohvala predstavlja još jedan u nizu efikasnih načina za podsticanje ekstrinzične motivacije i njena glavna funkcija slična je prethodno pomenutoj strategiji. Pohvala podrazumeva podsticanje poželjnog i dobrog ponašanja učenika, a ujedno služi i da informiše učenika o dobro urađenim zadacima. U literaturi se navode konkretne odlike na osnovu kojih se pohvale dele na efikasne i neefikasne. Efikasna pohvala je ona koja se dobija pod uslovom da je učenik nešto postigao i eksplicitno naglašava šta je učenik dobro uradio. Učenik je svestan da mu je poklonjena posebna pažnja i da je dobio takvu pohvalu jer je ostvario nešto prema tačno zadatom kriterijumu. Pored toga, najvažnije je da pohvala bude iskrena i jasno formulisana. U suprotnom učenici mogu vrlo brzo da otkriju da je reč o neiskrenoj pohvali, što može uticati na njenu efikasnost. Isto tako, bitno je podsticati učenike da *pohvale sami sebe*, što se takođe smatra jedim vidom motivacione strategije koja se pokazala veoma uspešnom u praksi (Vizek Vidović i sar. 2014).

U motivacione strategije ove vrste ubrajaju se i *takmičenja* koja mogu da se izvode među razredima i odeljenjima, pri čemu se ipak veći značaj u pogledu motivacije pripisuje širem sistemu školskih takmičenja kao što su republička, savezna, pohvalnice fondova mladih talenata, olimpijade znanja i sl. Rezultati iz prakse pokazuju da takmičenja imaju jaku motivacionu snagu koja je veoma kompleksna i njeno dejstvo zavisi od tipa takmičenja, metodskih postupaka kojima se ono ostvaruje, učeničke aspiracije, krajnjih rezultata, jačine egoa učenika i njegove slike o sebi i drugom. Ono što je sigurno jeste da takmičenja stvaraju kod učenika osećaj zadovoljstva, a poseban vid nagrade u tom smislu predstavljaju socijalno priznanje i razvoj samopouzdanja. Međutim, takmičenja sa sobom mogu doneti i određene poteškoće koje nastavnici treba da imaju u vidu. One se najčešće odnose na činjenicu da veći deo učenika u razredu ne poseduje adekvatne sposobnosti za učešće na takmičenjima, a osim toga, situacije u kojima se odvijaju takmičenja mogu da izazovu anksioznost. Zbog toga je izuzetno važno da nastavnici ne insistiraju da učenici učestvuju na takmičenjima ukoliko to oni zaista ne žele (Rakić 1970: 68).

Još jedan vid podsticanja ekstrinzične motivacije obuhvata *primenu saradničkog učenja*, pri čemu učenici rade u parovima ili većim grupama i teže ka tome da usklade svoj trud i zalaganje kako bi se zadatak uspešno obavio. U tim situacijama učenici imaju u vidu da zavise jedan od drugog i da će biti nagrađeni ukoliko zajednički postignu uspeh. Postoje konkretne metode kojima se ostvaruje pomenuta strategija, a neke od njih su sledeće: *formiranje učeničkih timova*

usmerenih na postignuće, metoda grupnog istraživanja, koja se koristi u slučajevima kada učenici rade na izradi nekog projekta, zatim *metoda slagalice* i sl. (Vizek Vidović i sar. 2014: 262).

Kod nastavnika se često javlja bojazan da će primenom ovakvih strategija narušiti intrinzičnu motivaciju učenika, međutim ove dve vrste motivacije su relativno nezavisne i podsticanje jedne ne može doprineti smanjenom stepenu druge. Uprkos tome, nastavnici treba da vode računa kada i kako dodeljuju nagrade, jer ukoliko učenici postanu previše opterećeni nagradama i spoljnim stimulusima može se dogoditi da zanemare ono što bi trebalo da nauče i prestanu da uviđaju značaj angažovanja iz svojih ličnih uverenja. Stoga se preporučuje da podsticanje ekstrinzične motivacije ima za cilj da unapredi aktivnost učenika i omogući da se učenici na efikasan način posvete ostvarenju nastavnih ciljeva (Brofi 2015: 262).

3.3. *Strategije za podsticanje intrinzične motivacije kod učenika u nastavnom procesu*

Odabir i organizacija nastavnog sadržaja mogu se smatrati polaznom tačkom, budući da se povezivanjem gradiva sa učenikovim interesovanjima i drugim aspektima intrinzične motivacije, kao što su težnja ka novinama, promenama, zanimljivim informacijama, rešavanjem izazovnih zadataka, sticanjem i razvojem veština i postizanjem drugih ciljeva, koji su od lične važnosti za učenika, direktno doprinosi većem stepenu njihovog angažovanja i motivisanosti. Na taj način učenik oseća zadovoljenje svojih unutrašnjih potreba i interesovanja. Ovakav pristup učenju i podučavanju zasniva se najčešće na kognitivnom konfliktu, odnosno na diskrepanciji između znanja koja učenik poseduje i znanja koja tek treba da usvoji. Kada učenik postane svestan tog jaza koji postoji u njegovom sistemu znanja, on automatski teži da ga premosti tako što će – vođen unutrašnjim porivom – savladavati nove informacije, a u tome treba da mu pomogne nastavnik odabirom adekvatnog pristupa i dobrom organizacijom aktivnosti (Trebješanin 2009: 70–71).

Osim što sadržaji treba da budu dobro organizovani i interesantni za učenike, važno je voditi računa i o *uvođenju raznolikosti i novosti u nastavni proces*, budući da monotoni časovi i aktivnosti koje se ponavljaju mogu da izazovu nezainteresovanost i dosadu kod učenika. Novine se mogu odnositi na inovativne pristupe učenju i podučavanju, primenu zanimljivih sredstava, uvođenje medija i rada na računaru, učenje van učionice i sl. (Vizek Vidović i sar. 2014: 253). Digitalni mediji zauzimaju posebno mesto kada je u pitanju podsticanje motivacije i njihova primena u nastavi, pogotovo u današnje vreme kada nastavni proces treba da prati savremene trendove čijim su uticajima učenici svakodnevno izloženi. Na temu

primene digitalnih medija u nastavi sprovedeno je istraživanje, a dobijeni rezultati su veoma interesantni i značajni za nastavničku praksu. Naime, studija je pokazala da su upravo lična uverenja nastavnika o vrednosti digitalnih medija presudna za njihovu primenu u nastavi. Nastavnici koji veruju da digitalni mediji imaju pedagošku vrednost i smatraju ih korisnim za proces učenja, češće ih koriste sa ciljem da unaprede ili održe motivaciju svojih učenika. Zaključeno je da su od presudne važnosti nastavnikovo prethodno iskustvo u radu sa digitalnim medijima, kao i potreba da se nastavnici ohrabruju i obučavaju da na kreativan i zanimljiv način integrišu digitalne medije u svoj nastavni rad. Iako je popularna pretpostavka da dobra tehnička opremljenost škola predstavlja glavni preduslov za primenu digitalnih medija u nastavi, istraživanje je pokazalo da stanje u praksi nije ipak takvo, već da sve zavisi upravo od nastavnikove spremnosti da na različite načine osavremeni nastavni proces (Rubach & Lazarides 2001: 444–448). U okviru teme o digitalnim medijima u nastavnom procesu potrebno je spomenuti i značaj primene elemenata društvenih mreža koje predstavljaju nezaobilazni deo učeničke svakodnevnice u današnje vreme. Društvene mreže mogu se koristiti sa ciljem da se olakša komunikacija između nastavnika i učenika, ili između učeničkih grupa kada je potrebno da zajednički rade na određenom zadatku ili projektu. Putem društvenih mreža učenici mogu da stupe u kontakt sa vršnjacima iz drugih škola i da na taj način šire vidike i razmenjuju ideje sa drugim učenicima sličnih interesovanja. Nastavnikova uloga u tom slučaju je da učenike upozna sa različitim vidovima komunikacije, kao i sa brojnim prednostima – ali i manama – koje odlikuju savremene društvene mreže (Rösler & Würfel 2017: 126).

Iskustva iz prakse pokazala su da je za učenike od velike koristi kada se na nastavi koriste *metode i oblici rada* koji podstiču njihovu aktivnost i izmeštaju ih iz uloge pasivnih slušalaca koji ne učestvuju niti u organizaciji niti u realizaciji nastavnog procesa. Kao najefikasnije ističu se metode kojima se pospešuje misaono angažovanje, jer se na taj način učenici direktno aktiviraju, temeljnije pristupaju obradi informacija i dublje se uključuju u sam nastavni proces. Ovakav pristup razvija kod učenika potrebu da uče s razumevanjem i produbljuju znanja koja imaju. Isto tako, poželjno je da se oblici rada menjaju svakog časa ili, ako je moguće, nekoliko puta u toku jednog časa (Trebješanin 2009: 74), jer se na taj način ostvaruje dinamika nastavnog procesa.

Kao bitan element nastavnog procesa ističu se *zadaci koji se postavljaju učenicima*. Ispočетка se mislilo da ta povezanost zavisi isključivo od karakteristika samog zadatka, međutim novija istraživanja pokazala su da značajnu ulogu imaju način na koji se dolazi do rešenja, kao i interakcija između učenika i nastavnika u

tom procesu. Ipak, uočeno je da određene karakteristike zadatka zaista mogu doprineti razvoju učeničke motivacije, te tako zadaci treba da zahtevaju ulaganje određenog napora, pre svega misaonog, da sadrže optimalni nivo nesklada (tzv. kolativnih karakteristika) i da odgovaraju na određene kognitivne zahteve (tj. da zahtevaju memorisanje, shvatanje ili formulisanje ličnog mišljenja). Preporučuje se da zadaci ne budu rutinski, već izazovni i smisleni i da od učenika zahtevaju dodatne napore koji će im pomoći da brže napreduju i stiču različite kompetencije (Trebješanin 2009: 75–77).

Strategije koje se mogu smatrati veoma bliskima odnose se na *aktivno učestvovanje učenika u nastavi i podsticanje radoznalosti*. Aktivno učestvovanje na nastavi podrazumeva inovativne načine rada poput projekata, eksperimenata, igranja uloga, simulacija, edukativnih igara i prilika za kreativnu primenu naučenog gradiva. Kako bi učenici prihvatili takav način rada potrebni su im radoznalost i određen motiv koji će ih podstaći da istražuju i otkrivaju novine u svom okruženju. Aktivnosti koje zaokupljaju njihovu pažnju često uključuju izvesnu dozu iznenađenja, nepredvidivosti i originalnosti, što dodatno podstiče unutrašnju motivaciju za postizanje željenog cilja (Vizek Vidović i sar. 2014: 253–254).

Strategije koje se odnose na *pedagoški stil nastavnika* isto tako mogu doprineti razvoju učeničke motivacije. Za njih važi da se dosta razlikuju, jer svaki nastavnik postavlja svoje principe i pravila u vezi sa nastavnim aktivnostima i procesom učenja. Uprkos tim razlikama postoje postupci za koje je jasno potvrđeno da pozitivno utiču na unutrašnju motivaciju, kao što su: jasno naglašavanje značaja znanja, pospešivanje učenja s razumevanjem i unapređivanje ličnih kapaciteta i sposobnosti, ohrabivanje učenika da postavljaju pitanja i pozitivan stav prema učeničkim greškama (Trebješanin 2009: 79). Rezultati empirijskog istraživanja, koje je imalo za cilj da ispita različite stilove nastavnčkog ponašanja (podržavajući naspram kontrolišućeg), pokazali su da učenici u većoj meri učestvuju u nastavi koja pruža više slobode izbora, mogućnost izražavanja mišljenja i povezivanja sadržaja sa sopstvenim iskustvima. Na taj način učenici razvijaju viši nivo unutrašnje motivacije. Nasuprot tome, okruženje za učenje koje obiluje ograničenjima (npr. različiti pritisci, stroga pravila, ograničene mogućnosti izbora) rezultiralo je nižom motivacijom. Rezultati takođe potvrđuju i osnovne pretpostavke teorije samoodređenja, kao i povezanost između nastavnikovog pedagoškog stila i zadovoljenja učeničkih potreba (Großmann & Wilde 2021: 101–106).

Veoma važnu ulogu u podsticanju motivacije predstavljaju *strategije za pružanje podrške u procesu učenja*. One se u najvećoj meri ostvaruju pomoću diferenciranog rada nastavnika, te tako nastava može da odgovori na različite

individualne potrebe učenika i omogućiti im da napreduju u skladu sa njima. U tom slučaju zadaci nastavnika obuhvataju sistematsko praćenje rada, postignuća i uspeha učenika, kao i razradu strategija i pružanje podrške u skladu sa rezultatima tih praćenja. Nastavnik može da izradi individualni pristup tako što će prilagoditi prostor u kom se odvija proces učenja, zajedno sa nastavnim metodama, sredstvima, zadacima, dodatnim aktivnostima i materijalima. Isto tako nastavnik može da adaptira tempo napredovanja i načine provere znanja i ocenjivanja. Za one kojima je potrebna posebna podrška u radu zbog određenih poteškoća nastavnik može da osmisli individualne obrazovne planove sa prilagođenim opštim ishodima i posebnim standardima postignuća. Ne treba zanemariti ni posebno nadarene učenike za koje je takođe potrebno obezbediti obogaćene i proširene programe. Osim toga, nastavnik u tom slučaju pokazuje da je spreman da podrži učenike tako što razvija njihovu samostalnost i osećaj odgovornosti za sopstveni uspeh, pri čemu neretko treba da pohvali svako postignuće (Kuvcljić i Jović 2013: 53–54). Na tu temu sprovedeno je istraživanje čiji su rezultati pokazali da podsticanje motivacije u radu sa darovitim učenicima zahteva pažljivo odabrane strategije koje uzimaju u obzir specifičnosti njihovih interesovanja, sposobnosti i domena darovitosti. Isto tako, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da motivacija darovitih učenika nije univerzalna, budući da su uočene razlike u njenom intenzitetu u zavisnosti od oblasti u kojoj se darovitost ispoljava. Zato je potrebno sagledavati motivaciju u okviru konkretnog domena i u skladu sa tim individualizovati pedagoški pristup. Ključnu ulogu u održavanju ove vrste motivacije ima intrinzična motivacija i zasniva se na aktivnostima učenja koje su same po sebi zadovoljavajuće i povezane sa interesovanjima učenika. Efikasna obrazovna podrška uključuje zadatke koji predstavljaju izazov, jer sprečavaju osećaj dosade i monotonije, kao i spor tempo rada. Zadaci takve vrste nude mogućnost samostalnog učenja i obuhvataju saradnju sa drugim učenicima sličnih sposobnosti. Za darovite učenike od presudnog značaja su nastavnikov angažman i stav, odnosno njegova spremnost da preuzme ulogu mentora i facilitatora koji učenike aktivno uključuje u oblikovanje i realizaciju nastavnog procesa. Isto tako, kao dobre strategije pokazale su se povezivanje nastavnih sadržaja sa stvarnim životnim situacijama. Prema tome, zaključeno je da nastava usmerena na učenike u ovom slučaju u najvećoj meri obezbeđuje razvoj sposobnosti i održavanje motivacije darovitih učenika (Letić Lungulov i Džinkić 2020: 139–140).

Isto tako, Rakić (1970: 65–66) ističe važnost *pružanja pomoći učenicima kako bi oni postali što svesniji u učenju*. Upravo na tu temu sprovedeno je istraživanje novijeg datuma koje se temelji na idejama teorije samoodređenja. Ovo

empirijsko istraživanje ispituje *motivacioni pristup nastavnika* koji podrazumeva način na koji nastavnik podstiče učenike, komunicira s njima i stvara podsticajno okruženje za proces učenja. Takav pristup je pozitivno povezan s razvojem intrinzične motivacije jer doprinosi osećaju kompetencije i povezanosti učenika s nastavnikom i nastavnim sadržajem koji se uči. Nasuprot tome, komponenta *nastavničke podrške*, iako statistički značajna u opštem smislu, nije imala poseban efekat na promenu motivacije kada se kontrolisalo početno stanje, što autori tumače činjenicom da je podrška bila previše kontrolišuća, pa je time narušen osećaj autonomije, ključan za održavanje unutrašnje motivacije. Time se potvrđuje osnovna teza teorije samoodređenja – nije dovoljno samo „pomoći” učeniku, već da je presudno *kako* se ta pomoć pruža – na način koji ne narušava njegovu samostalnost. Rezultati istraživanja ukazuju da je autonomno podržavajući stil nastave posebno važan u očuvanju motivacije, naročito u predmetima u kojima je učenik manje motivisan ili ne vidi lični značaj sadržaja (Stang-Rabrig, Schwabe & McElvany 2021: 71–74).

Intrinzična motivacija može da se pospešuje i kroz *dobar međuljudski odnos između učenika i nastavnika* koji se zasniva na međusobnom uvažavanju i poštovanju. U tom smislu glavni zadatak nastavnika je da neguje lični integritet učenika i da poštuje njegovu ličnost i potrebe koje obuhvataju želju za ljubavlju i sigurnošću, postizanjem uspeha, prihvaćenošću, isticanjem, samoprocenjivanjem i sl. Isto tako, nastavnik treba da nastoji da pomogne učeniku da savlada strah i anksioznost kojima obiluju situacije školskog učenja, te da u skladu sa tim sarađuje sa školskim pedagogom i roditeljima ili starateljima (Rakić 1970: 114). Odnos saradnje između učenika i nastavnika je veoma kompleksan, te samim tim i zahteva kombinaciju pomenutih strategija kako bi se obezbedio njegov kvalitet na svim nivoima.

Podjednako je važno da nastavnici podstiču učenike i *ukazivanjem na dobre primere* iz neposrednog okruženja, pri čemu se tu najčešće misli na nastavnike i uspešne ljude sa kojima učenici imaju prilike da blisko sarađuju i budu upoznati sa njihovim radom. Nastavnici mogu da pozivaju takve ljude da gostuju na časovima i direktno govore o svojim iskustvima. Isto tako nastavnik kao uzor svojim ponašanjem i odnosom prema časovima i radu može da prenese dobre primere i razvije isti takav pristup učenju i kod učenika, pa čak i kod onih koji imaju određene poteškoće (Rakić 1970: 66).

Sve pomenute strategije podjednako su važne, a na nastavniku je da najpre prepozna njihov značaj, pronađe adekvatno mesto u svom radu za njihovu primenu i da ih kombinuje u skladu sa potrebama učenika i nastavnog procesa. Time se

obežbeđuje razvoj spoljašnje i unutrašnje motivacije, što će svakako pozitivno uticati na kvalitet nastave, međusobni odnos između učenika i nastavnika i dugoročna postignuća.

4. KRITIČKI OSVRT

Uzimajući u obzir različite teorije i praktične pristupe učeničkoj motivaciji istaknuta je njena kompleksnost, kao i mogućnosti za njeno podsticanje i održavanje u nastavnom procesu koje nastavnici mogu da primenjuju u svakodnevnoj praksi.

Prvi deo rada posvećen je objašnjenjima osnovnih pojmova i definicija relevantnih za ovu temu, zatim teorijama o motivaciji, motivacionim principima i faktorima, dok se u drugom delu rada navode konkretne strategije za podsticanje ekstrinzične i intrinzične motivacije. Na taj način dat je čvrst okvir za razumevanje ove teme, pri čemu se njeni aspekti mogu kritički posmatrati sa ciljem da se ukaže na pozitivne i negativne strane, eventualne poteškoće i mogućnosti za njihovo prevazilaženje u pedagoškom radu.

Glavna prednost pomenutih teorijskih objašnjenja ogleda se u tome što ona pružaju višedimenzionalno razumevanje motivacije, budući da se u obzir uzimaju kognitivni i emocionalni procesi učenika, kao i socijalni i kulturološki kontekst u kom se odvija obrazovni proces. Samim tim nastavniku se ostavlja prostor da razmišlja u tom pravcu i da teži ka razvoju savremenog i stimulišućeg pristupa učenju i podučavanju.

Ipak, pomenute teorije motivacije sadrže i određene slabosti koje je potrebno istaći. Takav primer predstavlja smeštanje teorije samoodređenja u ovaj kontekst i insistiranje na zadovoljenju tri osnovne psihološke potrebe prema Maslovljevoj teoriji i Glaserovoj teoriji izbora. Postoje rigidni sistemi obrazovanja u kojima nema dovoljno prostora za ostvarivanje učeničke autonomije, pri čemu nastavnici ništa ne čine da se situacija promeni u tom smislu. Za to postoje različiti razlozi: nedovoljna obučenost i kompetentnost, nezainteresovanost za rad, nepovoljni školski uslovi i sl. Isto tako, teorije koje se odnose na intrinzičnu motivaciju imaju u određenoj meri idealistički pristup, posebno kada se radi o okruženjima sa nedovoljno razvijenim resursima i visokom heterogenošću učenika.

Pored toga, teorija potreba je naišla na neodobravanje u kontekstima učeničke motivacije, budući da se u praksi pokazalo da su učenici u stanju da sebi uskrate određene fiziološke potrebe (kao što je recimo san) da bi mogli duže da uče. Moguće je takođe da se učenici do te mere zaokupe određenim zadatkom za školu da zaborave na umor, glad ili individualne probleme. Ipak, teorije potreba mogu biti

korisne, jer ukazuju na značaj nižih potreba kod učenika i njihovu povezanost sa učeničkom motivacijom i školskim postignućem.

S jedne strane, strategije za podsticanje motivacije prikazuju kako se teorijska znanja mogu efikasno uvrstiti u nastavnu praksu. Govoreći o ekstrinzičnoj motivaciji i merama za njeno podsticanje, može se zaključiti su one operativne i da brzo daju pozitivne rezultate. Ipak, njihova slabost leži u prekomernom oslanjanju na spoljne stimuluse, što može oslabiti unutrašnju motivaciju. Posebno je problematično kada učenička motivacija zavisi samo od ocena ili priznanja, pri čemu učenici neretko zanemaruju dublje razumevanje znanja i lični razvoj.

S druge strane, strategije za unapređenje intrinzične motivacije doprinose boljem razumevanju gradiva i dubljem uključivanju u proces učenja, kritičkom mišljenju i razvoju kompetencija koje su značajne i van konteksta formalnog obrazovanja. Međutim, ova vrsta strategija zahteva od nastavnika visok stepen angažovanja, fleksibilnost u radu i sistemsku podršku škole, što često nije slučaj u praksi.

Pored toga, postoji i opasnost od neumerene primene strategija, bilo da se radi o ekstrinzičnoj ili intrinzičnoj motivaciji. U oba slučaja treba obratiti posebnu pažnju da se ne pređe granica i izgubi balans. U suprotnom, ekstrinzična motivacija može preći u manipulaciju, a intrinzična, ako nije podsticana na pravi način, može ostati na nivou puke inspiracije bez konkretnog učinka. Zato se i ističe nastavnikova uloga kao motivatora, koja se opravdano smatra jednom od najvažnijih. Zadatak nastavnika je da prati i prilagođava pristupe u radu i samim tim da obezbedi efikasnost pomenutih strategija. U tom kontekstu pridaje se velika važnost odnosu između nastavnika i učenika kao ključnog faktora motivacije. Kroz podršku, komunikaciju i razumevanje učeničkih potreba nastavnik ostvaruje adekvatan pedagoški stil u čijim okvirima učenici dobijaju priliku da se razvijaju kao celovite ličnosti i stiču neophodna znanja u podsticajnom okruženju.

Kritički osvrt ukazuje na to da ne postoji jedinstveni model koji bi bio univerzalno primenljiv. Snaga kvalitetne nastave leži u sposobnosti nastavnika da promišljeno kombinuje različite metode, da bude fleksibilan, otvoren za refleksiju i spreman na stalno usavršavanje, jer motivacija nije samo sredstvo za postizanje boljih obrazovnih rezultata, već i cilj sam po sebi.

5. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Za očuvanje snaga i pozitivnih strana pomenutih teorijskih i praktičnih pristupa učeničkoj motivaciji, ali i prevazilaženje njihovih slabosti i nedostataka, neophodno je ponuditi konkretne pedagoške implikacije kojima se savremeni nastavnici mogu voditi u praksi:

- Prepoznavanje i osnaživanje uloge nastavnika kao motivatora može se istaći kao najvažnija implikacija, jer nastavnik nije samo prenosnik znanja, već i ključni činilac u oblikovanju motivacionog okruženja u učionici.
- Individualizacija i diferencijacija gradiva i sadržaja treba da budu sastavni deo nastavnog procesa, budući da učenička motivacija direktno zavisi od toga uolikoj meri nastava odgovara njihovim individualnim potrebama, interesovanjima i sposobnostima.
- Održavanje balansa između ekstrinzične i intrinzične motivacije smatra se neophodnim i ostvaruje se pažljivim planiranjem i odabirom spoljašnjih podsticaja kao što su nagrade, pohvale i dobre ocene, povezivanjem gradiva sa učenikovim razvojem i trudom, a ne isključivo sa postignućem, kao i korišćenjem pozitivnih povratnih informacije koje naglašavanju proces učenja, a ne samo rezultat. Na taj način se kod učenika unapređuju obe vrste motivacije, što je za praksu izuzetno važno, iako se u pedagoškoj teoriji često naglašava značaj unutrašnje motivacije.
- Stvaranje radnog okruženja u čijim okvirima će učenici osećati emocionalnu sigurnost, prihvaćenost i podršku je takođe od izuzetne važnosti. Ovakva klima u učionici postiže se negovanjem dobrih međuljudskih odnosa između svih učesnika nastavnog procesa, stavom da su greške sastavni deo učenja, a nešto što treba kažnjavati, uvažavanjem učeničkih potreba i problema sa ciljem da se oni efikasno reše, odnosno razvojem empatičnog pedagoškog stila.
- Konteksualizacijom gradiva, uključivanjem gostujućih predavača, organizacijom projekata i drugih oblika iskustvenog učenja nastavno gradivo se oživljava i postaje relevantno za svakodnevni život, što takođe doprinosi unapređenju učeničke motivacije. S tim u vezi je i odabir razolikih metoda i oblika rada čime se ostvaruje dinamika rada i unose novine (primena savremenih tehnologija, digitalnih medija, društvenih mreža i savremenih pristupa procesu učenja).

Navedene pedagoške implikacije ukazuju na činjenicu da podsticanje i održavanje učeničke motivacije zahteva integrisan pristup, pri čemu se teorijska znanja i praktične strategije usklađuju sa ključnim karakteristikama učenika, nastavnog predmeta i uslova rada u kojima se odvija nastavni proces.

6. ZAKLJUČAK

Sa teorijskog aspekta ustanovljeno je da je motivacija jedan od ključnih činilaca uspešnog obrazovno-vaspitnog procesa, budući da je usko povezana sa učeničkim angažovanjem i postignućem. Teorijskom analizom ustanovljena je kompleksnost motivacije kao fenomena u kontekstu školskog učenja na koji utiču brojni faktori. Uprkos poteškoćama sa kojima se nastavnici susreću, u literaturi se navode konkretne strategije za podsticanje i održavanje učeničke motivacije, koje su u okviru ovog rada podeljene u zavisnosti od toga da li se njihovo dejstvo odnosi na spoljašnju ili unutrašnju motivaciju.

Kritički osvrt i pedagoške implikacije proističu upravo iz pomenutog teorijskog okvira, a njihov krajnji cilj jeste unapređivanje znanja o učeničkoj motivaciji i njihova praktična primena. Uz pomoć kritičkog razmatranja istaknute su dobre strane postojećih teorijskih znanja, kao i njihove manjkavosti koje se mogu prevazići adekvatnim načinima rada prikazanim u okviru pedagoških implikacija. Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je za nastavnike od izuzetne važnosti da najpre postanu svesni složenosti prirode učeničke motivacije, kao i da konstantno unapređuju sopstveni način rada pomoću refleksivne prakse, da teže ka individualizaciji i diferencijaciji nastavnog procesa i da neguju dobre odnose sa svojim učenicima.

Glavni zadatak nastavnika kao motivatora jeste da primenjuje celovit, fleksibilan i efikasan pristup radu, koji ne počiva isključivo na teorijskim znanjima ili ličnom iskustvu, već na spoju oba aspekta nastavničke profesije. Jedino takvo shvatanje i pristup radu mogu učiniti da nastava prenosi neophodna znanja, ali da ujedno razvija i unutrašnju želju za novim znanjima, lična interesovanja za nastavni proces i celokupnu ličnost učenika.

LITERATURA

- Bofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development & Wellness*. The Guilford Press.

- Glasser, W. (2004). *Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Großmann, N., Wilde, M. (2021). Unterstützung der intrinsischen Motivation und des Flow-Erlebens von Schülerinnen und Schülern im Biologieunterricht durch die Implementation von autonomieförderlichem Lehrerverhalten, in *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr- und Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, ed. R. Lazarides & D. Raufelder (Wiesbaden: Springer): 81–112.
- Kuveljić, D., Jović, S. (2013). *101 odgovor na 101 pitanje o tome šta svaki nastavnik treba da zna: zbirka primera dobre prakse*. Beograd: Kreativni centar.
- Lalić Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Beograd: Filozofski fakultet. [Doktorska disertacija]
- Letić Lungulov M., Džinkić, O. (2020). Strukturalne razlike u motivu postignuća kod darovitih u različitim domenima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 45 (1): 131–143.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: Van Nostrand.
- Rakić, B. (1970). *Motivacija i školsko učenje*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Rubach, C., Lazarides R. (2021). Bedingungen für die Umsetzung motivationsförderlicher Unterrichtsstrategien durch digitale Medien, in *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr- und Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, ed. R. Lazarides & D. Raufelder (Wiesbaden: Springer): 427–453.
- Rösler, D., Würfel, N. (2017). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Šakan, D. (2023). *Motivacija za učenje: Teorije, istraživanja i primena*. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”.
- Šijaković, M. (2024). *Uloge i kompetencije nastavnika nemačkog jezika* [Neobjavljen master rad]. Univerzitet u Novom Sadu.
- Stang-Rabrig J., Schwabe F., McElvany, N. (2021). Bedeutung des wahrgenommenen motivierenden Umgangs für die intrinsische Lese- und Mathematikmotivation in der Sekundarstufe, in *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr- und Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, ed. R. Lazarides & D. Raufelder (Wiesbaden: Springer): 51–112.

- Stipančević, A. (2014). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu, u *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 69–90.
- Stipančević, A. (2021.) *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Surkamp, C. (ur.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- Trash, T., Elliot, A. (2001). Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs, in *Trends and Prospects in Motivation Research*, ed. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides (Dordrecht: Kluwer): 3–21.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje: teorije, principi, primena*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: EP-Vern.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Klett.

Milica Šijaković
University of Novi Sad

FOSTERING STUDENT MOTIVATION: THEORETICAL EXPLANATION AND PEDAGOGICAL STRATEGIES

Summary

This paper explores the complex nature of student motivation within the educational context, emphasizing both extrinsic and intrinsic dimensions. It begins by defining key concepts and examining major motivational theories, including the Self-Determination theory and the theory of needs, highlighting how motivation is influenced by psychological, cognitive, emotional, and social factors. The focus then shifts to practical strategies for enhancing student motivation in the classroom. Extrinsic motivation, driven by external rewards such as grades and praise, is presented as effective but potentially problematic if overused, as it can diminish students' internal drive. Thus, careful and strategic use of external incentives is advised. On the other hand, the paper stresses the importance of fostering intrinsic motivation, which is linked to personal interest, curiosity, and the desire for mastery. Strategies to enhance intrinsic motivation include meaningful organization of content, promoting student autonomy, incorporating digital media and social networks, ensuring variety in teaching methods, designing cognitively challenging tasks, encouraging active student participation, and providing differentiated instruction. The paper underlines the pivotal role of the teacher not just as an instructor, but as a motivator, facilitator, and mentor. A supportive and empathetic teacher-student relationship is seen as crucial for maintaining motivation. Moreover, contextualizing lessons through real-life applications and involving

guest speakers or practical projects further contributes to student engagement. A critical reflection is offered, recognizing the limitations of existing theories and the challenges of applying them in rigid or resource-poor school systems. Pedagogical implications stress the need for an integrated, flexible approach to motivation, tailored to individual student needs and learning environments. Ultimately, the paper concludes that sustaining student motivation requires a dynamic combination of theory and reflective teaching practice, positioning motivation not only as a means to academic achievement but as a goal of education itself.

Keywords: student motivation, strategies for fostering motivation, learning motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

Primljeno: 29. 8. 2025.
Prihvaćeno: 2. 10. 2025.