

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ОРГАНИЗАЦИОНИХ НАУКА

МР ЂОРЂЕ Д. МИХАИЛОВИЋ

**ОРГАНИЗАЦИОНЕ И МОТИВАЦИОНЕ
ОСОБЕНОСТИ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

БЕОГРАД, 2012.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF ORGANIZATIONAL SCIENCE

Djordje D. Mihailovic

**ORGANIZATIONAL and MOTIVATIONAL
PARTICULARITY of DISTANCE LEARNING**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2012

Проф. др Гордана Милосављевић, **ментор**
Редовни професор Факултета организационих наука у Београду

Проф. др Душан Старчевић, **Председник Комисије**
Редовни професор Факултета организационих наука у Београду

Проф. др Миланко Чабаркапа, **члан Комисије**
Ванредни професор Филозофског факултета у Београду

Датум одбране: ____ ____ 2012. год.

ОРГАНИЗАЦИОНЕ И МОТИВАЦИОНЕ ОСОБЕНОСТИ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Резиме:

Учење на даљину је особен едукациони процес повезивања полазника са дистрибуираним образовним ресурсима. У свом развоју образовање на даљину је прошло неколико технолошких и организационих фаза, од коришћења штампаних докумената до компјутерски заснованих настава и он-лајн учења. У организационом погледу, учење на даљину је претрпело значајне промене. Те модификације су посебно везане за комбинацију и интеграцију и класичног учења и учења на даљину. Општа тенденција у организовању савремених едукативних програма јесте у смањењу разлика између класичног и учења на даљину јер многи образовни процеси садрже елементе који припадају и једном и другом виду учења.

Учење је врло сложен психофизички процес у коме битну улогу има низ фактора, од узрасти и способности усвајања сазнања преко примењених знања, мотивисаности, интересовања, коришћења искуства и метода учења и других чинилаца. Мотивациони проблеми учења су присутни у свим његовим облицима, али се код студија на даљину они манифестују на специфичан и појачан начин. Њих диктира карактеристична персонална изолација која је наметнута ограничењима контактирања учесника лицем у лице. Контакти између наставника и полазника су осиромашени и сведени на програмиране клишее чиме изосатају васпитни ефекти и други видови усвајања знања (модел, имитација, идентификација...). Персонална изолација је појачана недостатком директног контакта између самих полазника, чиме изостаје ефекат подршке који се уочава у едукационим процесима организованим на класичан начин.

Општа хипотеза која је развијена и доказана у оквиру докторске дисертације је да је учење на даљину као структурално нови облик интеракције учесника који намеће потребу за конципирањем особеног организационог модела извођења ове образовне форме, односно да захтева специфичну структуру чинилаца мотивације за учење.

Резултати презентовани у истраживачком делу докторске дисертације потврђују постављене хипотезе да учење на даљину налаже креирање особеног модела

организације извођења и подстицања мотивисаног понашања његових учесника. Те потребе се посебно односе на примену овог едукационог концепта у високом академском и струковном образовању. Добијени резултати указују на развојну тенденцију конципирања ефикасног организационог модела образовања на даљину усмерну према интегрисању кључних мотивационих чинилаца класичног учења (студирања) и учења на даљину.

Кључне речи: Учење на даљину, мотивација за учењем, организациони модел учења...

Научна област: Информационе и организационе науке

Ужа научна област: Електронско пословање

УДК број: _____

ORGANIZATIONAL and MOTIVATIONAL PARTICULARITY of DISTANCE LEARNING

Abstract:

Distance learning is a distinctive educational process of connecting students with distributed learning resources. In its development, distance education has passed a number of technological and organizational phase, the use of printed documents to computer-based teaching and online learning. In organizational terms, distance learning has undergone significant changes. These modifications are specifically related to the combination and integration of the classical learning and distance learning. The general tendency in the modern organization of educational programs is to reduce the difference between conventional and distance learning for many educational processes contain elements belonging to both form of learning.

Learning is a complex psychophysical process that plays an important role of factors including the age and ability of adopting knowledge through applied knowledge, motivation, interests, experiences and use teaching methods and other factors. Motivational problems of learning are present in all its forms, but the study of distance they are manifested in a specific and intensive way. They dictate characteristic personal isolation imposed restrictions contacting participants face to face. Contact between teachers and students are impoverished and reduced to cliches which are out of programmed diversion effects and other forms of learning (model, imitation, identification ...). Personal isolation is reinforced by the lack of

direct contact between the students themselves, this missing the effect of support that is evident in the educational processes of companies organized in the traditional manner.

The general hypothesis is developed and demonstrated in doctoral dissertation that is a distance learning as a new structural form of the interaction of participants who imposes the need for the design of a specific organizational model performing this form of education, or to request a specific structure factors of motivation for learning.

The results presented in the research work of doctoral dissertation, confirm the hypothesis that distance learning requires the creation of a specific model of organization, performance and promote motivated behavior of its participants. These needs are particularly relevant to the application of this concept in an educational university academic and vocational education. The results indicate the development trend of conceiving efficient organizational models of distance education turn by integrating the key motivational factors of classical learning (study) and distance learning.

Keywords: Distance learning, motivation for learning, organizational learning model ...

Scientific field: Information and organizational science

Narrow scientific field: E-bussines

UDC number: _____

САДРЖАЈ ДИСЕРТАЦИЈЕ:

I ДЕО	
УВОД	13
<u>ПОЛАЗНЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ</u>	
<u>МОТИВАЦИОНИХ И ОРГАНИЗАЦИОНИХ</u>	
<u>ОСОБЕНОСТИ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ</u>	17
ГЛАВА I	
<u>КОНЦЕПТ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ</u>	32
1. <u>Фактори који су утицали на појаву, развој и прихватање концепта учења на даљину</u>	33
1.1. <u>Друштвене потребе за перманентним образовањем</u>	35
1.2. <u>Обележја савремене комуникације</u>	35
1.3. <u>Примена ИКТ у образовању</u>	38
2. <u>Савремене димензије учења</u>	41
2.1. <u>Инструментална димензија учења</u>	41
2.2. <u>Сазнајна димензија учења</u>	43
2.3. <u>Социјална димензија учења</u>	44
2.4. <u>Организациона димензија учења</u>	46
3. <u>Одређивање и дефинисање учења на даљину</u>	56
3.1. <u>Настанак и развој образовања на даљину</u>	56
3.2. <u>Дефинисање учења на даљину</u>	59
3.3. <u>Организација учења на даљину</u>	60
4. <u>Примена учења на даљину</u>	64
4.1. <u>Учење на даљину</u>	68
4.2. <u>Електронско учење</u>	70
4.3. <u>Бихејвиористичко тумачење учења на даљину</u>	78
5. <u>Савремене тенденције учења на даљину</u>	83
5.1. <u>Предности концепта учења на даљину</u>	84
5.2. <u>Слабе стране учења на даљину</u>	87
ГЛАВА II	
<u>МОТИВАЦИЈА У ЧОВЕКОВОМ ПОНАШАЊУ</u>	88
1. <u>Појам, одређење и особености мотивације</u>	90
1.2. <u>Теоријска тумачења мотивације за радним ангажовањем</u>	93
1.2.1. <u>Теорије потреба</u>	95
1.2.2. <u>Теорије процеса</u>	105
1.2.3. <u>Теорије селф-детерминације</u>	115
2. <u>Чиниоци мотивисаног понашања</u>	118
3.1. <u>Репресивни чиниоци мотивације</u>	121
3.2. <u>Развојни чиниоци мотивације</u>	126
3. <u>Упрвљање мотивационим процесима</u>	129

ГЛАВА III**МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕМ****133****1. Учење и образовне потребе људи**

133

1.1. Теорије мотивације за учењем

140

1.2. Врсте и облици учења

163

1.3. Функције учења

174

1.4. Улоге у процесу учења

176

ГЛАВА IV**МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕМ – КЉУЧНИ ПРОБЛЕМ
УЧЕЊА НА ДАЉИНУ****180****1. Психолошке особености учења на даљину**

180

2. Мотивационе импликације нових форми учења

183

2.1. Мотивација у електронском учењу

188

3. Мотивациони проблеми наставника

191

4. Мотивациони проблеми полазника

196

4.1. Специфичности мотивационих проблема студената

203

ГЛАВА V**ТЕОРИЈСКА ТУМАЧЕЊА МОТИВАЦИОНИХ И
ОРГАНИЗАЦИОНИХ ОСОБЕНОСТИ
УЧЕЊА НА ДАЉИНУ****212****П Д Е О****ИСТРАЖИВАЊЕ ОДНОСА ОРГАНИЗАЦИОНИХ
ОСОБЕНОСТ И МОТИВАЦИЈЕ СТУДЕНТА
ЗА УЧЕЊЕМ НА ДАЉИНУ****222****ГЛАВА VI****МЕТОДЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА****222****1. Проблем истраживања**

222

2. Предмет истраживања

227

3. Циљеви истраживања

229

4. Основне хипотезе у истраживању

231

5. Методе истраживања

232

6. Очекивани резултати и научни допринос

235

ГЛАВА VII**ТУМАЧЕЊЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА****237****1. Опис узорка истраживања**

237

2. Анализа добијених показатеља

242

3. Верификација постављених хипотеза

260

4. Закључци о резултатима истраживања

270

ГЛАВА VIII	
<u>ОРГАНИЗАЦИОНИ МОДЕЛ МОТИВИСАНОГ</u>	
<u>УЧЕЊА НА ДАЉИНУ</u>	275
1. <u>Организационе и мотивационе слабости студија на даљину</u>	275
2. <u>Модел организовања мотивисаног студирања на даљину</u>	277
<u>ЛИТЕРАТУРА</u>	286
<u>СПИСАК СЛИКА</u>	292
<u>СПИСАК ТАБЕЛА</u>	292
<u>ПРИЛОЗИ</u>	294
<u>Биографија аутора</u>	303

И Д Е О

УВОД

ПОЛАЗНЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ МОТИВАЦИОНИХ И ОРГАНИЗАЦИОНИХ ОСОБЕНОСТИ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Свет у коме живимо нашао се у позицији у којој су промене једина константа, а све друго што нам се догађа врло је непостојано и, као такво, непредвидиво. Аргументовано се процењује да се задњих деценија фонд знања којима људи располажу сваке године удвостручи, стога појединци и организације морају перманентно да уче. У околностима сталних промена, знање постаје кључни *капитал*, а свет глобална учионица у којој је сваки појединац - ученик у процесима прилагођавања и опстајања. Убрзани ритам промена намеће потребе проактивног понашања и прилагођавања новонасталим околностима, али и посебне вештине антиципације предстојећих ситуација.

Потребе за знањем као стратешким ресурсом намећу трансформацију традиционалног функционисања друштва од модела „индустријске економије“ ка савременој „*економији знања*“. Знање је развојни процес који није везан искључиво за човеков рад, већ и за бројне друге процесе који чине човеков живот. Знање првенствено подрзумева овладавање значајним информацијама, вештинама и способностима са професионалним усмерењем. То је и процес који се манифестује променама ставова, вредности, идеја, мотива, норми понашања, начина размишљања... У том процесу развоја знања маркантна је веза са сродним узрочно-последичним процесима учења и стваралаштва.

Савремена „*економија знања*“ условљава потребе у којима учење треба да буде континуиран процес. Ако организација претендује да прихвати концепт нове економије и организације која учи, неопходно је да се она и запослени стално усавршавају, да усвајају нова знања и да их примењују. С обзиром да се знање у савременом развоју друштва веома брзо мултиципира, а раније стечена знања застаревају, неопходно је

континуирано обнављати знања запослених и подржати њихове иновације у организацији.

Учење је свесна активност усмерена ка стицању знања и вештина, односно процес који доводи до промене понашања на основу усвојеног знања и искуства. То је сложена умна активност која се манифестује кроз усвајање знања, информација, вештина, као и неких способности и особина личности. Резултат учења је стицање знања и релативно трајна промена понашања индивидуе, која је резултат њене претходне активности и искуства.

Знање је у чврстој спреси са образовањем, том дугорочном активношћу учења, чији је циљ да припреми појединца за различите улоге у друштву, као грађанина, радника и члана породице. Развој је активност учења која је усмерена према будућим, а не садашним потребама, и која се више занима за напредовање у каријери, него за непосредно извршење.

Увиђањем потреба образовања деце и младих, али и одраслих људи, настаје сагледавање потреба непрекидног образовања које траје током целог живота. Стога је потребан систем образовања који ће у сваком тренутку, сваком појединцу, без обзира на узраст или професионални статус, пружати могућност стицања нових, разноврсних и корисних знања.

Због изузетног значаја које има перманентно образовање и учење у контексту организационог понашања а посебно учења на даљину, овај вид образовања је посебно издвојен. Перманентно учење (енгл. *Life-long learning*) је концепт који се базира на потреби сталног иновирања знања његовог мењања и проширивања и продубљивања. Општеприхваћени системски концепт перманентног образовања углавном се везује за потребе овладавања све сложенијим стручним знањима и вештинама, које настају као последица научно- технолошке револуције. Често оспораван, овај концепт и код нас има научне присталице и уграђен је у систем професионалне оријентације, школовања и стручног усавршавања, а тиме је постао предмет организационог понашања као новонастале научне области.

Перманентно или целоживотно учење јесте концепт у чијој је основи идеја учења које траје целог живота. Базира се на потреби сталног иновирања знања, његовог мењања, продубљивања и проширивања. Зато се у данашње доба, доба економских и социјалних промена и брзе транзиције друштва, у такозваном „друштву знања”, јавља потреба за новим приступом образовању и учењу, тј. увођењем праксе целоживотног учења, односно активности учења током читавог живота с циљем константног унапређивања знања, вештина и способности. Овај концепт претпоставља пун и свестран развој индивидуалности и личне одговорности током читавог живота. Концепт целоживотног учења обухвата и усклађује различите облике учења у свим животним раздобљима. Оно што целоживотно учење чини важним јесте чињеница да је оно кључни фактор за повећање нивоа знања и оспособљености људских ресурса за различите задатке, побољшање квалитета живота сваког појединца, обезбеђивање једнаких могућности и социјалне укључености, као и успешног развоја привреде и демократије. Целоживотно учење представља стицање и осавремењивање свих врста способности, знања и квалификација, од детињства до раздобља након пензионисања. Потенцирање развоја знања и способности ће омогућити грађанима прилагођавање „друштву знања” и активном учествовању у свим сферама друштвеног и економског живота и на тај начин утицај на властиту будућност. Овај концепт има веома важну улогу у образовању одраслих, које је у непосредној функцији веће друштвене продуктивности и бржег и лакшег запошљавања. Образовање јесте различито у погледу задатка и облика које покрива у различитим фазама живота људи, али представља комплексну целину са основним принципом - принципом једнаке могућности за свакога.

Концепт целоживотног, односно перманентног учења, своје утемељење заснива на неколико претпоставки, од којих су неке од најважнијих:¹

- потреба сталног иновирања знања и отвореност сваког појединца ка новим сазнањима;
- целоживотно учење одражава разлику између постојећих и потребних знања, вештина и различитих способности неопходних за реализацију послова и организацијских улога;

¹ Guthrie, E., R., *The Psychology of learning*, Harper and comp, London, 2002.

- учење и усавршавање уопште, посебно образовање одраслих, данас се сматрају условом опстанка и развоја модерних друштава;
- овом концепту посебно доприноси свеprisутна научно- технолошка револуција, односно потреба све бржег преношења сазнања из сфере науке у праксу;
- премашивање достигнућа формалног образовања, окупљањем свих релевантних установа, појединаца и група око процеса учења;
- повезивање компонената формалног и неформалног образовања, стварањем образовног система за све, доступно свакој генерацији;
- живот није могуће поделити на доба за учење и доба за рад, већ је неопходно обе активности подједнако подстицати током читавог живота;
- људи су способни да уче током читавог живота, а учење и усавршавање су неопходни за потпуни развој личности и њених потенцијала;
- успешно учење не подразумева само усвајање знања, већ исто тако и развој вештина потребних у свакодневном животу;
- многа знања и вештине стичу се на неформалан и информалан начин, стога их је потребно на адекватан начин подстицати, вредновати и користити.

Зато је квалитет образовања од пресудног значаја не само за развој, већ и за опстанак неког друштва или државе. Међутим, знање које стичемо као деца или млади људи, неће дуго бити актуелно. Веома је значајан активан наставак стицања нових знања, па је у једном друштву нужно ствари поставити тако да постоји потражња за образованим људима, што ће мотивисати људе да се континуирано образују.

У савременом друштву потенцијални ученици учења за цео живот јесу одрасли, а главни правци њиховог развоја усмерени су на остварење концепције целоживотног учења и на стварање услова за напредовање ка концепту „друштва које учи“, чији је циљ стварање флексибилног и демократског система образовања, који ће бити отворен и проходан за све, без обзира на узраст, као и креирање већег броја могућности за учење и стицање знања за сва подручја живота и рада. Данас је пословна неизвесност веома велика јер је светска економска криза довела је до банкрота многих компанија и гашења радних места. Будући да су отпуштања радника и програми преквалификација постали стварност са којом се суочава савремено друштво, људима различитих

старосних доба је неопходно континуирано стицање различитих вештина и усвајање нових знања у циљу решавања проблема које друштво намеће.

Последња деценија у Европи обележена је бројним напорима Европске уније да створи услове за успешан развој европских програма за образовање и усавршавање, који се огледају у Болоњској декларацији (1999), Лисабонској декларацији (2000), Европском Савету у Барселони (2001), Копенхашкој декларацији (2002), а све у циљу постизања стратешког циља Европске уније - да постане најдинамичнија светска економија заснована на знању. У Лисабонској декларацији се наглашава улога људских ресурса и инвестирање у образовање, едукацију и знање као кључне области промовисања економског развоја, запошљивости, конкурентности и личног развоја. У тим документима Европска Комисија наглашава значај редефинисане улоге универзитета и њихов допринос у остваривању лисабонских циљева. У неким од њих, јасно је дефинисан значај целоживотног учења и образовања одраслих које треба да се интегрише у болоњски реформаторски процес и имплементира у институцијама високог образовања. Бројни су разлози: глобализација, економске, социјалне и културне потребе одраслих, политичке и технолошке промене због којих се целоживотно учење препознаје као основна потреба модерног друштва, која омогућава свим људима да континуирано развијају своје знање, вештине и компетенције и као такви активно учествују, како у личном развоју, тако и у развоју друштва.

Као што из претходног можемо закључити, знање се стиче учењем. Знање је сложена организација информација и искустава која се стиче формалним и неформалним процесима васпитања и образовања, али и сопственим искуством. Садржај индивидуалног знања је изузетно сложен и зависи од бројних чинилаца и утицаја - личног, групног и индивидуалног порекла. Што се тиче знања којим располаже организација, случај је још компликованији јер се у њему стичу знања која у тај систем уносе његови чланови, чиме на њега утиче спољна средина, а ту су и знања која планира и уноси сама организација.

У научно-психолошком смислу човеково сазнање је изузетно сложен феномен који настаје као резултанта између човекове свести и његових бројних активности, с једне стране, и предмета који се нешто сазнаје, с друге стране. „Стварно људско сазнање није нити просто одражавање појавних чињеница, нити просто испредање

чистих мисли, него је то сложен дијалектички процес који се одиграва у разноврсним и многобројним интеракцијама између субјекта и објекта сазнања, између перципирања, односно претпостављања и мишљења, тј. између практичко-чулне и теоријско-мисаоне делатности човека.²

Објекти човековог сазнања могу бити све природне, друштвене и психичке појаве. У односу на њих, сазнање је чулно-мисаоно опажање- схватање тих објеката. У сазнајном процесу сазнајни субјект ступа у везу с објектима сазнања у настојању да открије њихова својства, њихове квалитете и квантитете, њихове међусобне односе и друге особине. У том настојању, субјект сазнања није у стању да опази и пренесе реалну слику објекта сазнања, попут слике у огледалу. Свест о њима се у процесу чулног опажања и мисаоног схватања трансформише у нови ентитет човековог сазнања.

Специфична природа људског сазнања, његов дијалектички карактер, потиче из саме природе субјекта сазнања. Та природа субјекта опажања извире из дијалектичког јединства опажања и мишљења. Опажање и мишљење, мада по неким психолошким теоријама различите способности и моћи човека, чине у процесу сазнања нераскидиво јединство. Притом, степен учешћа опажања и мишљења, у сваком конкретном сазнајном процесу, не мора бити исти. У неким активностима преовлађују опажајни процеси, док код неких сазнајних напора претеже њихова мисаона компонента. Без обзира на могуће диспропорције заступљености ових моћи, увек је реч о њиховом јединству.

У складу се претходним теоријским уопштавањима, знање настало било сопственим, непосредним или посредним, искуством или формалним васпитањем и образовањем, да би било корисно и функционално треба да има неке од квалитета. Међу њима квалитети који се од знања најчешће очекују јесу:

- приступачност,
- употребљивост,
- трансформационост (на супрот репродуктивном) и
- конкретизованост/апстрахованост.

2. Милосављевић, Г., и група аутора, *Тренинг и развој*, Београд 2010.

У оквиру квалитета знања који се означава као **приступачност**, углавном се подразумевају две ствари. Једна од њих је да се до одговарајућег сазнања на релативно прихватљив начин може доћи. Постоје знања којима могу овладати само неки појединци који се одликују изузетним способностима, талантима или друштвеним позицијама. Таква знања су вредна али немају довољну „функционалну употребљивост“. Други аспект приступачности знања повезан је са процесом који је комплементаран са учењем, а то је заборављање. Сама меморија је важан чинилац стваралачког решавања проблема. Оно што се једном запамти јесте у већој или мањој мери на располагању, али временом и оно бледи и нестаје. У тај феномен приступачности знања треба укључити и усвајање принципа и општег правила решавања проблемске ситуације. Из памћења исчезну детаљи и специфични елементи, али остаје општи принцип који повећава функционалност усвојеног знања.

Употребљивост знања је квалитет који се реализује кроз могућност да знање којим појединац или организација располаже, буде искоришћен у решавању конкретних проблема и обављању конкретних радних задатака који се одвијају. Овај квалитет је битно истаћи због раширене појаве присуства велике масе нефункционалних и неупотребљивих информација. Исто се односи и на превазиђена и недовољно научно заснована сазнања.

Квалитет **трансформисања** знања обележава својство одређеног сазнајног садржаја да се може употребити и у другим сродним ситуацијама у односу на ону у којој је стечен. Знање не би требало да се задржи само на репродукцији или препознавању, већ и на функционалној употреби у сличним проблемским и радним приликама.

Апстракција и конкретизација знања су његове функције којима се оно изводи из контекста наученог и покрива много шири опсег човековог понашања. Знање је универзално оруђе, а не оно које има само једнократну употребу.

Крајњи производ учења и знања је стваралаштво. Под тим врло широким и неодређеним појмом, места би могло наћи готово све оно што је човек створио својом руком и својим умом. То су материјални и духовни трагови његовог постојања и

опстајања. Ипак, под стваралаштвом се у науци најчешће има у виду конкретно стваралачко решавање проблема. Целокупан човеков рад, па и његово организационо понашање, може се свести на стваралачко решавање проблема. Стога, у извесној мери и неоправдано, стваралаштво у овом тексту сводимо на стваралачко и креативно решавање проблема.

Упоредјујући, анализирајући и уопштавајући податке о стваралаштву различитих мислилаца, још средином прошлога века, Волос (Wallas) је утврдио четири основне фазе развоја сваког стваралаштва и то:

- припрема,
- инкубација,
- илуминација, и
- проверавање.

Ове фазе механизма стваралачког процеса нису јасно одељене у сваком стваралачком раду, некада се оне делимично и поклапају, некада су уочљива скраћивања, а некада су поједине фазе пренаглашене док друге сасвим изостају.

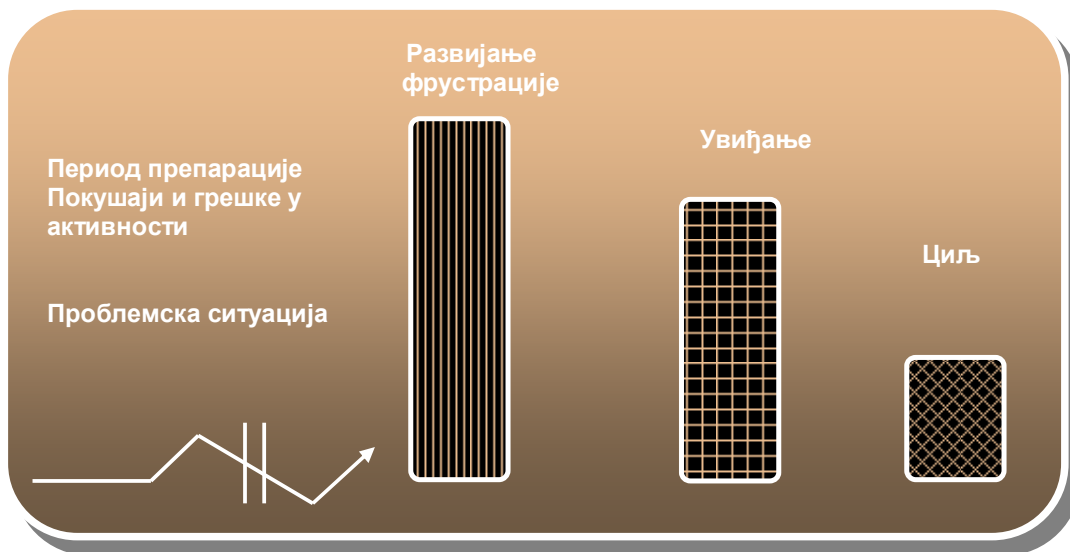
Припрема је прва фаза сваког креативног чина. Среће се не само код научних мислилаца већ и код техничких проналазача, уметничких стваралаца, креатора. Припрема почиње увиђањем проблема и истицањем задатака. Обично је манифестована дугим прикупљањем података, њиховим упоређивањем и повезивањем. Тражење решења не иде увек правом линијом. Присутна су лутања, неуспеси праћени сумњом, неизвесношћу и незадовољством. Ако одабрани пут није прави, цео напор се може прекинути и настати пауза у раду, која је то некада само по својим спољним знацима, а није некакав празан временски размак. Тај празан временски интервал који представља сазревање прикупљених података назива се инкубацијом.

Друга фаза рада, **инкубација**, „лежање на јајима“, у којој се прикупљене информације слежу и сазревају, фаза је у којој немамо планско и свесно сређивање информација. Креативна личност напушта свој посао и оставља сакупљено градиво по страни. Она више не мисли о њему или јој се бар тако чини.

Тренутак кад суштина проблема постаје јасна, значи осветљење проблема или **илуминацију**. У њој је наглашена изненадност, чак експлозивност решења и долажења до срећне идеје, плодне мисли.

Верификација (проверавање) је последња фаза креативног рада. Добијена идеја се остварује, изводи и разрађује. Без тог остваривања она би остала само једна од идеја. Ово остваривање захтева често најнапорнији посао у науци и у техници, па и у уметности. Поређена са методологијом научног истраживања ова фаза би највише одговарала провери идеја или хипотеза. Позната теорија се доводи у везу са већ познатим чињеницама и законима. Креативни процес се одвија кроз свесне и несвесне периоде. Припрема и верификација би биле свесни делови тог процеса, а инкубација несвесни периоди.

Све те међусобно надграђене фазе теку спонтано, а креативни процес се може и шематски приказати као на слици 1. При томе, многи истраживачи ове проблематике сматрају да несвесни процеси имају одлучујућу улогу.



Слика 1.: Креативни процес³

У основи сваке научно-технолошке иновације и промене у организацији, лежи

³ Према моделу Грахама Валса (Graham Wallas)

једна од специфичних човекових особености–креативност. Та особина која се код људи нормално дистрибуира, може се именовати као способност интрапсихичких процеса, као стил живота. Најчешће се функционално описује као нешто што води иновацији у науци, успеху у уметничком стварању, у размишљању. Она се често изједначава са интелигенцијом, оригиналношћу, менталним здрављем, продуктивношћу. Настаје као последица самоактуализације или сублимације и реституције деструктивних импулса. Основно обележје креативности као личне особине везује се за оригинално понашање. Само оригинално понашање по себи није довољно јер креативан процес се мора прилагодити реалности. Решење проблема који укључује:

- оригиналност,
- адаптивност и
- реализацију.

Креативност се може разликовати од продуктивности првенствено у томе што се креативност односи на квалитет у стваралачком продукту а продуктивност на квантитет нечије продукције. Истраживања ове везе показују да се ове две димензије до извесне мере поклапају. Ствараоци су често целог живота наклоњени стваралачкој активности која се препознаје по већем броју таквих дела.

По мишљењу Симона (Simon) креативно решавање проблема мора задовољити следеће услове:⁴

1. продукти мишљења морају бити нови и вредни за мислиоце и за друштво,
2. неопходно је да мишљење буде неконвенционално и да захтева модификацију или претходно усвојених решења, и
3. креативност захтева високу мотивацију и истрајност.

Садржину оригиналности чине:

- проналажење и откривање нечег новог и необичног,
- методолошка оригиналност,

⁴ Према: Симон, Е. Comicbook publishers, *Dip their toes into digital delivery*, Animation World Magazine 26/2004.

- проналажење удаљених решења и одговора који су резултат креативне генерализације,
- способност антиципирања нових идеја, решења, одговора и понашања, и
- духовитост одговора и решења проблема.

Креативно мишљење и креативан чин промена у организацији, најчешће је резултат низа компонентних одлика као што су:

- оригиналност, флексибилност, стваралачка фантазија,
- толеранција према неодређености,
- отвореност и затвореност искуства,
- креативна генерализација, и
- флуентност идеја.

Настајање нечег новог, што до тада није постојало, најчешће се подразумева под оригиналношћу. Нешто што је оригинално мора пре свега бити ново, необично, али и прикладно. То је релативно ретко понашање, неуобичајено за одређену средину, али релевантно за њу. Под оригиналношћу подразумевамо нешто што је изворно, непоновљиво, ново. Оригиналност је нужна, али не и довољна за креативност, јер на креативност утичу и многи други фактори личности и друштва.

Под појмом флексибилност најчешће подразумевамо особине мишљења као што су:

- прилагодљивост,
- савитљивост,
- различитост, и
- квантитативност.

Она се манифестује у различитим врстама одговора у оквиру исте класе, у бројним разматрањима особина, карактеристика, битних својстава, у бројним

променама категорија одговора и различитим стратегијама у решавању проблема. Флексибилност долази до изражаја у односу према класама и нашој спремности за промену класа, промену значења.

Појмом стваралачка фантазија обухватамо проналажење нечег новог у различитим гранама уметности, посредством измишљања и фантазије. Облици имагинативног мишљења могу бити: спонтаност у неструктурисаним условима, елаборација која превазилази дате проценте, и одвајање од стриктног реализма у било којој врсти елаборације. Имагинација је способност замишљања предмета које никада нисмо видели. То је развијеност става у правцу ослобађања од стварности, у правцу нереалног, у правцу измишљања.

Толеранција према неодређености је важна компонента мишљења. То је мишљење које се не држи опробаних и сигурних путева решавања било које врсте проблема. Особе које могу толерисати неодређеност теже да открију нове путеве учења у решавању проблема и склоне су да задатке решавају на стваралачки начин. Оне лакше подносе нереалистичка искуства, искуства која нису сагласна са постојећим истинама. Ови људи имају малу потребу да своје искуство уклопе у уобичајено, конвенционално искуство. Ова особеност се огледа у истраживању нових путева решавања проблема, подношењу привремене несагласности, неодређености и толеранцији искуства које није сагласно са постојећим истинама.

Отвореност и затвореност искуства су особине које имају важног утицаја на креативност. Личности отвореног ума способније су да синтетизују нова веровања и нови сазнајни систем. То је особина да се гледа отворено, неструктурисано на конкретне податке.

Битни психолошки механизам стваралаштва је креативна генерализација. То је уопштавање информација које имају супротна значења и развијање нових складних целина. То је грађење нових, неуобичајених и неочекиваних решења из расположивих, често и супротних података.

Под флуентношћу идеја најчешће се подразумева произвођење што већег броја идеја, речи, одговора, последица, решења. Флуентност речи је произвођење нових

речи, а асоцијативна флуентност је комплетирање релације, стварање синонима, аналогија, сличних проблема. Под експресивном флуентношћу се подразумева способност развијања идеја у нове системе и структуре.

Све наведене и многе друге компоненте стваралачког мишљења утичу на његову креативност. Тумачење сваке од њих, њене улоге и значаја зависи од изабраног теоријског приступа.

Време у коме живимо све чешће се именује информационим добом. Стратешке промене у животу људи које је ова епоха донела најбоље се могу илустровати са два податка:

- Више је информација сакупљено у последњих 30, него у предходних 5000 година;
- Целокупно људско знање се удвостручило између 1900. и 1950, а од тада се удвостручава сваких 5–8 година.

У експлозији знања као стратешког ресурса општег друштвеног развоја, појава и примена савремених информационо-комуникационих технологија (*у даљем тексту и као ИКТ*) има кључну улогу. Појава ових технологија није само унапредила постојећи систем образовања, већ је условила појаву потпуно нових образовних форми. Нове форме не само да су измениле образовне поступке, већ су револуционисале и саме образовне садржаје и улоге које главни актери образовног процеса имају.

Развој електронике, телекомуникација, мултиплицирања информација и други процеси, доприносе иновирању технологија учења и подизању његовог квалитета и ефективности. Системи аутоматске обраде података створили су могућности да креатори наставних програма и њихови реализатори брзо дођу до најновијих информација, да их презентују ученицима и да их подстакну да самостално стичу нова знања. Појава микрокомпјутера са мултимедијским периферним уређајима и снажним микропроцесорима, а посебно њихова доступност, помажу реализацију наставних задатака и поспешују учење. Новонастали дидактичко-технолошки системи стварају платформу на којој ће настава бити организована као целовит сазнајни ситем који ће максимално активирати полазнике у процесу учења. Томе посебно доприноси присуство

повратних информација које употпуњавају комуникације трансфера знања и подижу мотивациони ниво учесника.

Увођење концепта електронског учења није само једноставно примењивање рачунара у материјалу намењеном класичном учењу. Пре израде потребних наставних материјала наставници би морали експлицитно знати принципе електронског учења, посебно што су овде наставници и ученици физички растављени. Израда наставних материјала за ефективно он-лајн учење, требало би да буде базирана на провереним и чврстим теоријама учења. Као што је раније наглашено, медиј кроз који се овај процес одвија није детерминишући фактор за квалитет и ефикасност учења. Ефективност овог вида учења више опредељују сами програмски садржаји и ангажованост учесника у њима. Посебни атрибути рачунара потребни су да прикажу моделе реалног живота и симулације ученику/студенту, тако да медиј утиче на учење. Рачунар сам по себи није тај који чини да полазник научи, већ су то модели реалног живота и симулације и полазникова интеракција са тим моделима и симулацијама. Рачунар је више средство које омогућује процесирање и испоручује инструкцију ученицима/студентима.

Електронско образовање и образовање на даљину своју примену све чешће налази у високом школству, на факултетима и високим стручним школама. Овако организовано образовање даје студентима раније непознате слободе да студирају виртуелно, на било којој локацији и било којим темпом који се може прилагодити њиховим другим условима, као што су професија, породица, спорт...

Важно питање јесте и да ли постоји интерес, мотивација и спремност да се нешто ново научи и сазна на овакав начин, уз посредовање ИКТ-а, односно, кроз примену концепта образовања на даљину. Задатак које се поствља пред ову дисертацију јесте да одговори да ли измењени услови комуницирања учесника у овом концепту учења ремете уобичајене облике понашања у ситуацији учења, а посебно оне најосетљивије, мотивацију за учењем.

Поред теорија мотивације за рад, које су врло развијене у домену организационих и друштвених наука, у новијој литератури психологије и педагогије јављају се и теорије *мотивације за учењем*. Њихова нит тумачења предметне појаве се надграђује на принципе и узрочно-последичне односе који су већ развијени у

објашњењима човековог мотивисаног понашања у радним ситуацијама. Ова теоријска надградња има свога оправдања у чињеници да је учење једна од радних активности, те да се принципи тумачења мотивације за рад могу применити и у тумачењу мотивације за учењем.

Употреба савремених информационо-комуникационих технологија у образовним процесима пружа шансу учесницима да активно суделују у процесу учења. Нове технологије стварају могућности за лако комуницирање на релацијама наставник-ученици, али и међу ученицима у тиму или организацији која учи. Ипак, учење на даљину осиромашује интеракције и повратне информације у образовном процесу учења могу имати и негативне последице. Врло често ученици ангажовани у овом образовном концепту имају утисак изолованости и усамљености. Иако су укључени у мрежу, тај недостатак визуелног и физичког контакта ученици најчешће доживљавају као да су препуштени сами себи. Међусобне интеракције, групни и тимски подстицаји смањују њихову мотивисаност за учешћем у овом виду образовања, а тиме и снижавају ефекте ових напора. Проблем мотивације је због тога кључни проблем који се појављује у учењу на даљину.

Упркос објективној чињеници да су учесници растављени у простору и времену, они морају бити охрабрени да делују као група развијањем активности учења које учвршћују интеракцију и колаборацију међу партнерима. Исто тако је важно структурирати педагошке параметре у виртуелном окружењу на методички и логички начин, као и презентовати сав материјал за учење, јасно и прецизно.

Протекле две-три деценије битно су модификовале животни стил људи, а посебно начине на који људи међусобно комуницирају. Ако учење генерализујемо као облик комуницирања међу људима, онда су и ови процеси захваћени кореним променама у начину извођења. Само пре десетак година схваћено је да је укључивање *PowerPoint* презентација у наставу учинило снажан искорак у првцу подизања њене илустративности, систематичности и ефикасности. Овакве врсте мултимедијалног садржаја данас су у масовној употреби готово на свим наставним нивоима, те се њихово коришћење подразумева. Наравно да се већ данас увиђа да примена овог вида презентације не користи све расположиве потенцијале мултимедијалних комуникација. Осмишљавање наставног садржаја кроз текст, графику и звук, кроз

примену мултимедије, резултирају разноврснијим, богатијим и занимљивијим наставним садржајем. Примена бројних мултимедијалних поступака и ефеката је интегрисала савремене информационо- комуникационе технологије у традиционалне педагошке принципе.

Мултимедијална обрада наставних садржаја унапређује основне педагошке функције учења које се огледају у олакшаном приступу многим, обилним изворима информација (подаци, текстови, филмови). Поред тога примена мултимедија у учењу подстиче код ученика и студената креативно размишљање и интензивнији интелектуални рад. У том смислу су запажене значајне промене у когнитивним карактеристикама ученика и студената генерације која је расла са интернетом и новим приступом учењу. Није занемарљив ни организациони, односно економски ефекат примене мултимедијалних презентација јер скраћује време и штеди новац.

Организациону и мотивациону проблематику учења на даљину применом савремених ИК технологија треба сагледати кроз актуелне развојне психолошке процесе. Савремене генерација ученика и студената припадају нараштајима рођеним у ери појаве интернета, те с правом баштине епитет *Net*-генерација (*Net* = Интернет). Социјализујући се у присном контакту са, за њих актуелном, технологијом, *Net*-генерација младих људи усмерена је ка интуитивном коришћењу информационих и комуникационих технологија, посебно интернета. Њене особености су и у томе што је она више визуелно описмењена него раније генерације, па се њени припадници много чешће обавештавају и изражавају визуелно, преко слика. Актуелизован је педагошки стил усвајања визуелних информација и њихове креативне употребе (Tapscot 1998). *Net*-генерација се боље осећа и сналази у окружењу богатом сликама него у окружењу оптерећеном текстом. Уочљива је тенденција да чак и врло прилежни и успешни студенти *Net*-генерације нерадо читају велике количине текста. Сlike су део њиховог слободног времена, али и радног ангажовања.

Сајбер (енгл. *Cyber*) простор постаје актуелни паралелни универзум у коме појединци формирају нови идентитет и улазе у специфичне међусобне интеракције засноване на мрежи рачунара. Настаје нова култура која се показала као плодно тле за нове социјалне релације, али и схватања и доживљавања сопствене личности. У том контексту појављује се нова научна област, тзв. **психологија сајбер простора** или

сајбер психологија⁵, која има задатак да представи и анализира актуелне и будуће сајбер-психолошке проблеме који настају као последица нових искуства и интеракција насталих у потпуно новом сајбер простору. У том смислу посебну пажњу привлаче проблеми креирања и управљања виртуелним идентитетом, зависности од интернета, односи човек-рачунар, појава виртуелних група, друштвеног умрежавања и сл. Међутим, природа интеракција у виртуелном простору, без непосредног, односно контакта „лицем у лице“ додатно отежава понашање учесника и претставља плодно тле за развој разноврсних психолошких и социјалних дисторзија.

Сајбер простор отвара нове димензије људског искуства и психичког живота. То је екстензија стварног света и медиј у коме појединци на специфичан начин исказују своје ставове, интересе, вредности и на нов начин ступају у међусобне интеракције. Измењена социјална реалност сајбер простора драстично мења понашање и интрапсихички живот актера. Учесници попримају нове социјалне улоге које се разликују од оних које имају у реалном свету. Окриље анонимности пружа учесницима неслућене могућности експериментисања сопственим идентитетом, друштвеним улогама и статусом. Такав простор је нови изазов, али и могућност испољавања типа личности и њених нерелаизованих тежњи и потреба.

Учесници интернета и корисници информационих технологија формирају краткорочне и дугорочне везе и односе у сајбер простору. То моћно средство комуникације пружа неслућене могућности проналажења, формирања и укључивања разноврсних обрзовних група. Он-лајн групе имају сличности са класичним оф-лајн (енгл. *Off-line*) групама, али се у исто време одликују специфичним видовима језичких, временских и визуелних комуникација. Виртуелне заједнице у којима се повезују људи сродних интересовања дају шансу развоју електронског учења и образовања.

У контексту учења на даљину посебно су уочени проблеми самопредстављања и коришћења виртуелних друштвених мрежа. Техничке могућности, примера ради, Фејсбука (енгл. *Facebook*) дозвољавају корисницима да се имлицитно прикажу преко листа пријатеља, фотографија, порука и да се се на тај начин фокусирају на „публику“

⁵ Kent, N., *CyberPsychology: Introduction to the psychology of human/computer interaction*, Meryland, 2008.

која има сличан социјални миље⁶. Визуелни модалитет је значајан извор информација, који је кључан за успостављање и одржавање контаката. Зависно од циљева, учесници настоје да пренесу своје импресије (Gofman, 1999), а природа слике даје поруку да ју је особа одабрала да би претствила себе у одређеном светлу (Donath, 2000). Идентитет као „унутрашњи субјективни концепт о себи“ (Reber, 2001) зависан је од особености контекста у коме се формира. Виртуелни идентитет се формира у условима специфичне интеракције учесника виртуелне културе. Тако је Интернет постао важна социјална лабораторија за експериментисање са конституисањем и реконституисањем, које је карактеристично за посмодерну егзистенцију.

Информационо–комуникационе технологије, као производ и синтеза развоја компјутерске, телекомуникационе и телевизијске технологије, налазе своју масовну примену у образовним процесима. Новим потенцијалима које даје свремена технологија дате су могућности примене разноврсних традиционалних педагошких стратегија и метода ,као и стварања нових образовних поступака. Тим спојем настаје низ начина и модалитета којима се применом информационо-комуникационих технологија подиже ниво, значај и ефективност дидактичких средстава која се користе у образовању.

Студирање на даљину као једна од форми „distance learning-a“, процеса повезивања полазника са дистрибутивним образовним ресурсима, све је популарнији метод студирања. Студирање на даљину као и сваки модел организације образовања, без обзира на којој се информационо-комуникационој и образовно-технолошкој основи темељи, има своје значајне предности, али и уочене тешкоће и недостатке. Предности и недостаци везани су за педагошке, методичке и психолошке особености учесника, али и за организационе и социјалне околности у којима се овај процес учења одвија.

Мотивациони проблеми учења су присутни у свим његовим облицима, али се код студија на даљину они манифестују на специфичан и појачан начин. Њих диктира карактеристична персонална изолација која је наметнута ограничењима контактирања са особама лицем у лице. Контакти између наставника и полазника су осиромашени и сведени на програмиране клишее чиме изосатају васпитни ефекти и други видови

⁶ Према: Shanzang, Z., Sherri, G., Jason, M., *Identity Construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationship*, Temple University, SAD, 2008.

усвајања знања (модел, имитација, идентификација...). Персонална изолација је појачана недостатком директних контаката између самих полазника, чиме изостаје ефекат подршке тако карактеристичан у тзв. „групама самопомоћи“, које се уочавају у тимовима ученика оргнизованих класичним поступцима.

Због свега тога се организациони и мотивациони проблеми, као кључни, намећу разгранатим и персективним могућностима коришћења образовања на даљину.

Глава I

КОНЦЕПТ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

1. Фактори који су утицали на појаву, развој и прихватање концепта учења на даљину

Учење је релативно трајан животни процес, стицање новог сазнања, нових реакција и развоја целокупне личности човека. То је континуирана активност која доводи до промена у понашању индивидуа, али и људске цивилизације. „Учење је трајна, или релативно трајна и релативно специфична промена индивидуе, која се може под одређеним условима манифестовати у њеном доживљавању и понашању, и која је резултат њеног претходног доживљавања и понашања“⁷. Учење се одвија у низу сложених промена које се манифестују кроз *спољашње понашање људи, њихове унутрашње менталне активности и психичка, релативно трајна, стања*. Та активност је кључни животни процес развоја човека и једна од његових егзистенцијалних функција. У практичном смислу учење се везује за садржаје којима треба овладати и поступке којима се то подстиче.

У развојном смислу, учење прожима све животне фазе, од рођења па до зрелог доба. Процес учења није везан искључиво за професионални развој, мада се у њему најјасније манифестује. Учење започиње од најранијих животних дана младе особе, а посебно се интензивира у периоду њеног школовања које се у развојно- психолошком смислу поклапа са фазама детињства, адолесценције, па и зрелог доба.

На цивилизацијском нивоу потребе за учењем зависе од степена друштвено-економског развоја средине у којој јединка одраста. То значи да су потребе ове врсте у неким срединама више, а у неким мање изражене. Под утицајем процеса научно-технолошке револуције и захтева све бржег преношења знања из сфере науке у сферу праксе, и потребе за стицањем нових знања и учења све су веће и имају тенденцију

⁷ Радоњић, С., *Психологија учења*, Београд, 1985., стр. 34

сталног прогреса. Једна од највећих цивилизацијских тековина јесте право на стицање, усвајање и коришћење знања које има сваки човек.

Учење има своју битну социјалну и етичку димензију. Учење је посебно везано за општеприхваћени систем норми понашања и вредности, карактеристичан за одређену друштвену заједницу. Вредности су дубока уверења која усмеравају понашање, мишљење и доживљавање појединца према неким темељним обележјима његове околине. Вредности су везане за материјално и духовно подручје социјалног живота појединца, природну околинду, етику и морал, и слично.⁸

1.1. Друштвене потребе за перманентним образовањем

Општа тенденција развоја глобалне друштвене заједнице као једну од маркантних последица има мултиплицирање сазнања којима људи располажу и брзо застаривање раније стечених знања. Таква тенденција није карактеристична само за атрактивне научно-истраживачке области као што су информационе технологије, биоинжењеринг, медицинске области, већ и све друге стране сложеног односа човека и његовог окружења. Из тог тренда развоја произилазе потребе за знањем као стратешким ресурсом, које намећу убрзану трансформацију традиционалног функционисања друштва од модела „индустријске економије“ ка савременој „економији знања“. Знање првенствено подразумева овладавање значајним информацијама, вештинама и способностима са професионалним усмерењем, али оно као општи ресурс није искључиво везано за рад, већ и за бројне друге активности којима се човек бави. Поред стицања утилитарних информација, учење је процес који се манифестује у променама ставова, вредности, идеја, мотива, норми понашања, начина размишљања. Вишеструки путеви стицања знања чврсто су спрегнути са сродним узрочно-последичним процесима учења и стваралаштва.

У актуелном развојном тренутку преовладава „економија знања“ која намеће општу потребу за учењем које постаје континуиран и доминантан животни процес. Свака социјална организација која настоји да прихвати концепт нове економије суочена је са потребама сталног усавршавања својих чланова, а они са применом

⁸ Милосављевић, Г., *Тренинг и развој*, ФОН, Београд, 2010. стр. 28.

новостечених знања. У основи њиховог функционисања поред кључних делатности потребно је континуирано обнављати знања запослених јер актуелна знања врло брзо застаревају и губе на својој конкурентности.

Последица ове врло изражене глобалне развојне тенденција је појава свременог концепта перманентног учења (енгл. *Life-long learning*). Овај општеприхваћени концепт се темељи на потреби непрекидног иновирања знања и његовог проширивања и продубљивања. Савремени концепт перманентног образовања првенствено произилази из потребе овладавања све сложенијим стручним знањима и вештинама које настају као последица научно-технолошке револуције. Подвргнут учесталим критичким освртима, овај образовни концепт је често оспораван и маргинализован. Поред критика и значајних методолошких и суштинских слабости концепт перманентног образовања је уграђен је у школски систем, активности професионалне оријентације, а посебно у поступке и методе стручног усавршавања.

Овај образовни концепт који по свом значају поприма размере „животног стила“, своје утемељење гради на низу претпоставки аксиоматских вредности. Најважније од тих поставки су:

- отвореност за нове идеје јер „човек се учи док је жив“;
- сам концепт перманентног учења није толико нова идеја јер се среће и у старој античкој педагошкој пракси;
- перманентно учење је посебно актуелизовала научно технолошка револуција односно потреба све бржег преношења сазнања из сфере науке у праксу;
- перманентно учење је добило на значају и открићима вишеструких човекових капацитета у учењу и стицању велике количине нових сазнања и вештина.“⁹

У савременим друштвеним заједницама највећи део радно активне популације су потенцијални учесници учења за читав живот, односно перманентног учења. Припадници ове популације су мотивисани и стимулисани да уче по мањим модулима и укључују се у краће програме учења које могу савладати уз постојеће обавезе на послу, у породици и уз друге социјалне активности. Због тога су они циљна група за

⁹ Милосављевић, Г., *Тренинг и развој*, ФОН, Београд, 2010.

модерне облике учења којима превазилазе недостатак времена и немогућност концентрације искључиво на учење.

1.2. Обележја савремене комуникације

Једна од основних карактеристика времена у коме живимо су сталне промене у свим областима живота и рада. Те промене су уједно и императив опстанка и главна одлика индивидуалног и друштвеног развоја. За успешно извођење сталних промена елементарни предуслов је знање и непрекидно оспособљавање за све бржи процес преношења сазнатог из сфере науке у сферу праксе.

Ако би смо трагали за централним феноменима нашег времена, сигурно је да би се међу њима увек нашла прастара човекова делатност–комуницирање. Уласком у нови миленијум, комуникације постају универзална средства и насушна оруђа свих човекових активности, а посебно оних везаних за рад. Растућим значајем за целокупно човеково понашање, комуникације постају доминантно обележје савремене цивилизације и поуздан оријентир будућег кретања.

Диференцирањем људи, као свесних бића, њихове међусобне интеракције и комуникације представљају једну од основних активности чијим доминантним карактеристикама се омеђавају историјске епохе. Оне су се временом мењале, постајале сложеније и, као што је човек утицао на њих, тако су и комуникације развијале људски род. Посебно је појава говора и артикулисаног језика унапредила квалитет међусобног споразумевања, али и снажно развила човекове интелектуалне и моторичке способности, дижући га на виши цивилизацијски ниво.

Ова, до скоро „урођена вештина“, трансформише се у сложену активност са лепезом изданака посебних форми и садржаја комуницирања. Та активност поприма обресе стила понашања сваког појединца, социјалних група и друштвених организација. Чак и тако бројне друштвене организације као што су нације, имају неке специфичне, али и неке опште комуникационе карактеристике, чинећи човечанство „информационим глобалним селом“.

Размена идеја, података, информација или осећања, сама је основа човечанства и суштинско обележје, поред рада, која га одваја од других живих бића. Развој људског рода упоредо је пратио и развој комуникација. У том процесу се и сам човек развио у социјално биће. Будући да човек комуницира 24 часа дневно, свака његова мисао, идеја, реч, покрет, ментална и физичка акција, јесте неки облик комуникације.

Наш савремени живот се не може замислити без ефикасних комуникација, било да се ради о необавезном чаврљању са пријатељима или о размени високоризичних информација.

У данашњем пословном и научном свету се све више времена посвећује анализи комуникација и свега онога што утиче на сам процес комуницирања, а посебно учењу људи да што оптималније међусобно комуницирају. Можемо с правом рећи да комуникација има централно место у људским односима, она је повезана са свим што чини људски живот, она је сложена, вишезначна, њена природа је вишеслојна, она је интегрисана и игра најзначајнију улогу у укупном процесу управљања. Зато се комуникација може означити и као средство за лакшу егзистенцију људи, и као средство одржања организације. Она представља основну људску потребу и активност; континуална у простору и перманентна у времену, она је усмерена према спољном свету, али и према унутрашњем бићу.

Начин комуницирања претпоставља вештину која се може научити и увежбати, усавршити. Будући да тежи остваривању хуманог, квалитетног, естетског елемента, комуникација може имати и уметничке одлике. Вештина комуницирања представља активност духа која се са временом и искуством мења, трансформише, преобликује. Она нас истовремено упућује на вештину живљења, лепоту односа са људима, подизање културног општења ка једном вишем, уметничком нивоу.

Често није довољно имати добру идеју или вредну замисао ако она остане у искључивом поседу творца... Треба је на одређен начин, пренети примаоцу поруке, а да притом прималац разуме значење поруке и да то покаже пошilhaоцу преко одређених реакција, које овај очекује, а које текође може адекватно и да разуме.

Потпуна и ефикасна комуникација између људи била би онда када би се у преносу и разумевању порука постигло да мисао и идеја пошиљаоца створи потпуно исту менталну слику код примаоца поруке. То би био идеал успешног комуницирања којем свака међуљудска интеракција тежи. Међутим, когнитивне, семантичке и симболичке разлике између пошиљаоца и примаоца порука, у различитим групама, организацијама и културама, најчешће су такве да је истоветност менталне слике примаоца мање или више различита од оне коју је имао прималац. Из те неминовности настају бројне тешкоће које прате ову човекову активност. Комуникација је перманентан процес који подразумева слање и примање информација, вербалну и невербалну компоненту у општењу, а основни циљ је размена идеја. Да би се циљ остварио, успостављају се тзв. комуникацијски мостови и чине напори да се превазиђу сметње и баријере. У ту сврху користе се и увежбавају технике и методе комуницирања, обзиром на различите области и сфере пословног окружења и друштвеног понашања.

Неодвојиви део проблематике комуникација је култура схваћена у ужем личном смислу или као општа социјална димензија. Иако су многи склони да комуникацију поведу под сегмент културе, ради се о појавама које се међусобно преплићу чинећи највреднији човеков производ. Култура даје животу место и трајање, садржину и смисао опстајања, док му комуникација даје разлог постојања, повезујући га са светом споља и изнутра, са временом и простором. Људска комуникација је стваралачка активност, пошто су људи способни да покрећу, подстичу и утичу на свет око себе и тиме да стварају и дограђују тај исти свет, односно своју околину.

Култура и комуникације имају свој убрзани развој и све новије, доскора непознате, појавне облике. Њихова интегрисана функција залази у све поре човековог живота, подижући његов квалитет и естетску вредност.

Због своје практичне применљивости и значаја који комуникације имају у савременом животу, оне више нису само свакодневна или „уметничка” вештина која је као и све друго што чини човека придрођено, али се да научити, усвршити, доградити... Комуникације постају предмет бројних и све чешћих и дубљих научних истраживања. Њихова утилитарна вредност им обезбеђује да се све чешће налазе у фокусу истраживачких разматрања и закључивања. Сазнајни фонд који настаје у овим

пројектима увећава се нудећи тумачења бројних узрочно-последичних веза и објашњења целовитих и сложених појава. Комуникацијама као предмету истраживања приступа се са не само позиција публицистике и информатике, већ све чешће са становишта психологије, социологије, економије, науке о организацији... У том интердисциплинарном размеђу, већ се укоренила нова научна грана: *комуникологија*.

Интеграција, сталне промене и оријентација према корисницима јесу основна обележја према којима се креирају адаптивне реакције. Међународни стандарди, а посебно системи стандарда квалитета, форме су адаптације на новонастале промене. На сталним настојањима подизања система квалитета заснована је и нова парадигма управљања кроз уравнотежења компетенција, кроз кооперацију и имплементацију научно-технолошких достигнућа.

У савременом окружењу које карактерише однос знања и адаптације појављују се четири претпоставке садашњег и будућег функционисања:

- сталне промене услова и конвенција у пословном и животном окружењу,
- те промене су све брже са тенденцијом позитивног убрзања,
- уочени трендови промена и потребног знања ће се и у будуће настављати и
- остелљивост и адекватно реаговање на настале промене треба да буде посебно изражена у сфери образовања.

1.3. Примена ИКТ у образовању

За појаву и развој нових облика учења од кључног значаја је научно-технолошка револуција, а посебно њен сегмент који се може именовати као информатичка револуција. Информационо– комуникационе технологије као производ и синтеза развоја компјутерске, телекомуникационе и телевизијске технологије, налазе своју масовну примену у готово свим сферама живота и рада. Продор информационо-комуникационих технологија је променио начин живота и рада људи у тој мери да се време у коме живимо све чешће именује **информационим добом** или **информатичком револуцијом**.

Материјално-техничку основу феномена који се именује као информатичка револуција даје развој електронике, телекомуникација и системи аутоматске обраде података. Открића и усвршавања микрокомпјутера са мултимедијским периферним уређајима и снажним микропроцесорима, а посебно њихова доступност и масовна практична примена, чине платформу на којој се рађа овај научно-технолошки, али и цивилизацијски феномен. Убрзаним развојем информационо-комуникационих технологија, а посебно појавом интернета, створени су технолошко-технички предуслови настајања нових форми образовања—електронског образовања.

Појава информатичке револуције је једна од димензија укупне научно-технолошке револуције. Тај револуционарни процес који се манифестује кроз све брже преношење научних сазнања у смеру праксе и масовне употребе је неодвојив од укупног научног развоја. Иако се драстичност ових промена рефлектовала на живот и рад људи, у суштини се ради о феномену брзог напредовања науке. Тако се објашњењима развоја науке могу сагледати основна обележја ове актуелне појаве.

Информатичка револуција и научно-технолошка револуција у целини имају своју суштину у трансферу научних сазнања. Тај низ интеракција које су се одиграле током задњих деценија може се формулисати све бржим преношењу научних сазнања у струку и праксу човековог рада и живота. Он је наметнут самим развојем науке и праксе и друштвеним потребама које тај развој производи. У информатичком погледу тај пренос је омогућен системом медија којима струје мисли, идеје и научни резултати у оба правца, од теорије ка пракси и праксе ка теорији. Систем комуникација из дана у дан изграђује све разгранатије, шире и разноврсније везе између ове две друштвене активности.

Преношење продуката научних истраживања до скоро се одвијао спонтано да би у савременој епохи постао организован напор државе као номиналног репрезента глобалног друштва. Организованим напорима се готово издвајају области фундаменталних и развојних истраживања са циљем да се пракса унапреди односно реше уска грла и проблеми у њој.

„Револуционаран развој интернета и сродних технологија имао је посебан утицај на појаву нових образовних метода учења, које су отвориле нове могућности да се корисници самостално образују и надограђују већ усвојена знања. Образовне институције дошле су у изазов да осигурају квалитетно образовање према захтевима тржишта које диктира динамику промена у свим аспектима живота. Многе школе, високообразовне установе дошле су до закључка да морају одговорити захтевима, те су подстакле развој нових начина образовања, а један од њих је и образовање на даљину. Нови програми и методи учења посебно су учестали у образовања одраслих, који желе да стекну релативно стручно образовање”.

Захваљујући брзом развоју информационих технологија, рачунара и рачунарских мрежа битно су унапређене многе доскора непознате методе образовања. Један од нових видова је и образовање на даљину, које није везано искључиво за настанак и примену нових информационо-комуникационих технологија. Овакво образовање се почело примењивати са појавом првих дописних школа, које су се заснивале на материјалима и књигама који су се слали путем поште или су дистрибуиране на друге начине. Тај вид уходног учења је применом савремених технологија (слање е-mail-а, достављање CD-а, он-лајн комуникација, итд.) добијао на ефикасности. Процес учења појавом интернета и других мрежа има нову димензију и форму тако да се могу сматрати новим организационим појавама. Информационо-комуникационе технологије су применљиве на свим нивоима образовања, од основног па чак предшколског, преко средњег и високог до различитих облика образовања и усавршавања на радном месту и ван њега.

Информатичка револуција подразумева алтернативне методе интерактивног учења путем низа глобалних комуникационих мрежа, применом нових метода и алата учења. Општу применљивост и интерактивност образовања обезбеђују нови поступци и технике извођења наставе. Коришћење интерактивног преношења аудиовизуелних програма ствара неслућене могућности преношења сазнајног садржаја између учесника образовних процеса.

Револуционарну улогу у развоју нових облика образовања има интернет, као глобална рачунарска мрежа која је решила како питање брзог и релативно јефтиног повезивања веома удаљених учесника, тако и превазилажење техничких, језичких и

других баријера у образовном процесу. Интернет и друге глобалне рачунарске мреже су омогућиле повезивање учесника разноликих образовних процеса новим технологијама. Све већи број студената у свету значајан део својих студија обавља код куће, користећи садржаје с интернета који су управо за њих припремљени и обликовани тако да их воде кроз процес учења и савладавања наставног градива. Истовремено су им отворени канали за комуникацију са факултетима, професорима и другим студентима за добијање додатних објашњења, размену информација, рад на заједничким задацима, укључујући тестирања путем веба, па и организацију и полагања испита.¹⁰

2. Савремене димензије учења

2.1. Инструментална димензија учења

У многим теоријским тумачењима учења као кључне људске активности наглашена је инструменталност овог процеса. Учењем људи настоје да пронађу одговарајућу реакцију којом ће успети најадекватније да се реши неки актуелни проблем. У тако схваћеном процесу учи се реакција или понашање које представља средство, или инструмент за постизање неког циља. То је тзв. инструментално учење, којим се усваја одговарајућа реакција или понашање пошто је доводило до постизања одређеног циља.

Инструменталност процеса учења по коме организам мора да буде подстакнут на вршење, односно покушавање извођења одређене реакције, први је теоријски уобличио Торндајк (Thorndike). По овом инструменталном схватању учења, организам мора да има одређену потребу која га подстиче на учење. Ти подстицаји или мотиватори за учење могу да буду биолошке и социјалне природе. До успеха у учењу ће доћи само у случају да покушаји, односно реакције, доводе макар до делимичног задовољавања мотива. Оне реакције које не доводе до задовољења и успеха постепено се губе, а оне које доводе до циља се понављају и учвршћују. Према инструменталним објашњењима учења за њега је карактеристичан закон ефекта према коме учењем

¹⁰ *Андрогогија на почетку трећег миленијума* (научни скуп), Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, 2007.

организам тражи одговор, односно понашање које треба да послужи као средство да се нешто постигне, односно да се оперише у датој ситуацији.

Инструментално учење је веома важно за учење на вишим образовним нивоима и код одраслих људи јер омогућава да се кроз обуку стичу нова знања, вештине, „обликује“ понашање. Веза између награде и ефикасности, тј. значај награде снажно је средство поткрепљења, односно спољашње мотивације. Тај аспект учења има најчешћу практичну примену, а посебно је карактеристичан за стручно усвршавање, било да се оно изводи под окриљем организације или је индивидуално.



Слика 2. Инструменталност процеса учења¹¹

Мотивациону основу инструменталног учења чини искуство које може да буде позитивно, али и негативно. Ако се реагује у складу са пожељним понашањем, избегавају се негативне последице и уче се она која имају позитивне последице. С друге стране, појединци који елиминирају непожељна понашања избегавају негативне последице и такви облици понашања се гасе. Ако не дође до елиминисања подстицаја нежељног понашања, они бивају кажњавани, а негативна последица доводи до избегавања тог понашања у сличним ситуацијама (слика 2.).

¹¹ Гргин, Т., *Едукацијска психологија*, Сплит, 2006.

Ефекти инструменталности учења могу веома успешно да се користе у учењу запослених, у повећању интересовања, давању и коришћењу одређених информација, учењу нових вештина, стварању одређене климе за учење, развоју организационе и тимске културе или у „формирању“ пожељних облика понашања. Примена овог облика учења је присутна у различитим ситуацијама, код различитих вештина, у комуникацији са другима, у реализацији тимских циљева, у коришћењу потенцијала појединаца, у повећању ефикасности на радном месту, у стицању потребних знања у будућности итд. Његова практична примена је стицање вештине успостављања контаката и боље комуникације са осталим запосленима, који могу бити од користи у решавању конфликтних процеса који су чести у организационим ситуацијама. Очекивање награде у облику веће плате или бољег радног места, доприноси бржем стицању одређеног знања, или овладавању вештинама, које дају могућност успешнијег обављања повереног посла.

2.2. Сазнајна димензија учења

Инструментално учење је допуњено сложенијим поимањима потреба за проширивањем и продубљивањем знања. Ефекти учења не морају бити само у досезању пожељног стања, већ и у променама у знању учесника, када и те потребе могу бити схваћене као значајни покретачи овог сложеног процеса. У том смеру су настала теоријска тумачења која истичу чињеницу свесног приступа и извођења самог учења. Однос учесника процеса учења према овој активности је предмет бављења тзв. **когнитивних теорија учења**. У теоријама когнитивистичке оријентације тзв. „латентног приступа“ учењу истиче се коришћење наученог у ранијем искуству и коришћење тог знања у каснијим приликама. Такво схватање приближава се инструменталном тумачењу и чини теоријску везу између когнитивистичке и инструменталне оријентације. Присутно је и тумачење „учења унутрашњим приступом“, које истиче потребу да организам разуме оно што учи и да мисли о томе, тако да учење може да буде примењено и на нову ситуацију.

Ипак суштину когнитивистичке оријентације у тумачењу учења чини **учење путем увиђања**. Особености овог облика учења су у елиминацији неуспешних

покушаја после открића успешног решења и у његовој генерализацији на опште понашање. Учење увиђањем започиње процесом схватања односа између кључних елемената учења кроз увиђање узрока и последица, а завршава се прилагођавањем датој ситуацији. Није довољно да се покушава и греши, већ је значајно да се увиде односи међу елементима ситуације, или целе ситуације, и да се успоставе могуће релације које доприносе решавању проблема, односно самом процесу учења. Учење увиђањем почива на процесу мишљења, при чему човек учи размишљајући о ономе шта треба да учи и шта треба тим учењем да постигне. Тај когнитивни процес подрзумева увиђање односа између узрока и последица. Учење увиђањем је облик мишљења који се методолошки приближава процесу решавања проблема, јер решавање проблема захтева сватање ситуације и увиђање односа, а то учење доводи до трајних или релативно трајних промена у понашању.

Когнитивна димензија учења је присутана и код људи који уче инструменталним условљавањем. У овом облику учења присутни су фактори који припадају когнитивном и инструменталном тумачењу у учењу као што су: очекивање, инструменталност и валенца. У једном и у другом схватању учења битан је мисани процес очекивања које прати сваки облик учења. У когнитивистичким теоријама говори се о стицању значења знакова који играју улогу стимулуса или дражи, о увиђању односа и закључивању о њима. Исто тако, понашање или реакција која се учи постаје инструмент доласка до циља, односно долази до поткрепљења, награде итд. У когнитивистичком приступу човек је свестан тога, али узима у обзир и вредност или валенце тог циља, о чему се у процесу учења мора водити рачуна.

2.3. Социјална димензија учења

У методолошком смислу инструменталне и когнитивне теорије учења доживљавају међусобно приближавање у социјалним теоријама учења, које полазе од чињенице да човек у највећој мери учи у интерперсоналним ситуацијама. Социјално учење се одвија кроз процесе посматрања (опсервације) и имитације. Ови процеси подражавају модел од кога се учи са уверењем учесника да то што чини модел јесте добро и вредно.

Учење по моделу је засновано на претпоставци да ће награђено понашање бити понављано, а да ће кажњено понашање бити избегавано. Код учења по моделу треба разликовати учење од других од имитације модела. Може се учити и копирати понашање других, али да се не показује то понашање док не уследи награда за то. Учење по моделу се догађа и кроз избегавање грешака које други чине при коме се избегавају поступци оних чије понашање доживљава осуде или није на цени.

Теорије социјалног учења не одбацују инструменталност у учењу. Понашање које се сматра учењем је базирано на директном искуству из манифестованог понашања и сагледавању последица таквог понашања. У тумачењу учења социјалне теорије користе фенеомен самоцењивања, које је убеђеност неке особе да је она способна или да зна да обави неку активност и да научи неку вештину. Као и сви други облици учења, и социјално учење претпоставља мотивисаност укључивања у овај процес.

У контексту инструменталности социјалног учења укључен је и феномен самовредновања јер појединци са високим самоцењењем имају тенденцију да постижу боље резултате на послу, у поређењу са онима који имају нижи ниво самоцењења. Таквим појединцима није неопходан подстицај са стране у процесу учења, чиме се доказује висока повезаност између самоцењења и успеха на послу. Социјално учење подразумева утицаје спољашњих и унутрашњих покретачких фактора.

Социјални приступ учењу је резултирао значајном практичном применом принципа учења. Овај концепт учења посебно је допринео примени и развоју мултимедијалних програма обуке са коришћењем савремених аудиовизуелних средстава (филма, видео, реклама итд). Учесницима образовног програма се путем аудио и видео материјала презентује прихватљив или неприхватљив модел понашања.

У оквиру разматрања проблематике - потреба људи за проширивањем и продубљивањем сазнања, посебну пажњу су посветили проучавању процеса учења одраслих. Потребу за образовањем одраслих диктирају савремене технологије са проширеним захтевима за новим знањима. Образовање одраслих је специфично због

чињенице да су предзнања учесника сасвим различита, да су њихова очекивања неуједначена и мотивисаност је различитог интензитета и трајности.

Пре свега одрасли ученици желе да знају зашто нешто уче и у том смислу усмеравају своје напоре. Одрасли учесници имају више радног и животног искуства, па и искуства у учењу, што поспешује трансфер знања. Уочљива је и њихова јаснија оријентисаност према предмету учења, што је битно за планирање и реализовање образовних програма.

2.4. Организациона димензија учења

Кумс (Kums, 1971) у својој, сада већ антологијској, књизи „Светска криза образовања“ указује на потребу да су поред формалног образовања неопходне и друге организационе форме образовања и учења. Образовање одраслих, као друштвена и научна појава, постало је светски покрет који апострофира значај иновирања знања запослених. Према Колету (Colletta, 1996), формално образовање је „намерна трансмисија знања, вештина и ставова (са нагласком на знањима) унутар једне експлицитне, дефинисане и структуриране форме, за простор, време и садржај, са сетом квалификација за наставнике и полазнике, типичне за технологију школовања“. Тим дефинисањем се подвлаче карактеристике и недостаци формалног школовања у систему, то да су знања и вештине стечене у формалном школовању недовољне, или да их је често тешко применити на нове практичне ситуације. Формални систем знања није увек адаптиран животу. Све што се научи у школи није „потпуно формално“ јер школска знања отварају изван простор за примену различитих облика учења и стицања знања у свакодневним радним и другим ситуацијама.

Савремено формално образовање је недовољно флексибилно и због своје структуре, организације, стереотипних односа, наставник-ученик не може у потпуности да задовољи различите образовне потребе, ни личне ни друштвене. Из те несагласности настаје потреба за новим обликом образовања, неформалним образовањем, које постаје врло распрострањен облик учења и образовања одраслих, и реална перспектива савременог друштва. Овај облик учења подразумева свесно и организовано образовање и оспособљавање одраслих да би се задовољиле личне образовне потребе или захтеви друштвене средине у којој појединац живи и ради. Овај

облик учења не захтева строгу структурирану организациону-дидактичку артикулацију, али омогућава да учесници задовоље своје радне аспирације и компетентност на послу, и надокнаде пропусте учињене у школском образовном систему.

Неформално образовање задовољава потребе савременог човека у погледу адаптирања знања која захтевају процеси научно-технолошке револуције. Неформално образовање може да буде организовано на различитим местима, као што је усвршавање на самом радном месту, у оквиру организације, у специјализованим институцијма и сл. Овај вид образовања омогућава да се повећа продуктивност и ефикасност у организацији, а да учесници побољшају свој професионални статус. Неформално образовање запослених, без обзира где се обавља, ко га планира и реализује, подразумева и омогућава усвајање разноврсних садржаја, укључујући и стручно-техничке и професионалне компетенције, и што је веома важно, оно подразумева континуирани процес, перманентну потребу појединца и средине за стицањем нових сазнања. Неформално образовање представља организовану образовну активност, усмерену на оспособљавање одраслих за рад, за напредовање на раду, за повећање личне компетенције. Неформално учење је мање шаблонизовани вид учења, који пружа више самосталности, иницијативе, испољавања, коришћења потенцијала запослених итд. То је пут развоја и задовољавања индивидуалних потреба, потреба радних група и тимова и радне организације.

У оквиру проблематике задовољавања потреба за проширивањем и продубљивањем образовних потреба, појављује се и тзв. самоусмерено учење. Самоусмерено учење се везује за радно место и професионалан рад, који запосленима пружа шансу да стекну проширена знања која су им потребна за адекватнији развој професионалних компетенција. Самоусмерено учење је подстакнуто унутрашњом потребом за самоостварењем, које пружа снажно задовољство ономе који примењује овај облик учења. Ово учење посебно је заступљено у оквиру концепта „**Организација која учи**“.

Потреба за перманентним или доживотним учењем, као нужном потребом савременог човека, као и савремене организације, допринела је да се говори о

организационом учењу и идеји, односно о концепту **Организација која учи**, мада би синтагма „Организација у којој се учи“ била језички много прихватљивија.

У контексту развијања потреба за усвршавањем и перманентног учења осамдестих година прошлога века јавља се концепт организационог учења познат као „организација која учи“. То је пре свега начин организовања процеса. Сам чин учења код чланова организације се одвија индивидуално. Организационо учење се не може изједначити са појавом индивидуалног учења у организацији. Механизми организационог учења се описују као „структурални и процедурални споразуми, који организацији дозвољавају да учи, тј. да прикупи, анализира, похрани, дистрибуира и систематски користи информације релевантне за рад и рад њених чланова“.¹²

Организација која учи је концепт који се појављује као резултат ефикасног организационог учења. Организација која учи је организација која развија и негује културу учења, помаже свим својим члановима да се кроз процес учења и сами развијају, да буду флексибилни, одговорни, иновативни, информисани и сл. Она је резултат потребе за променама, за конкуритивношћу, опстанком и сталним развојем.

Конкурентност у пословању намеће потребу сталног обучавања и иновирања знања запослених. Ова форма рада постаје средство одржавања конкурентске предности, праћења технолошких промена и развоја, и веће ефикасности. Да би опстале у условима сталних, брзих и често неочекиваних промена, организације су принуђене на учење и усавршавање. Али, није учење само императив опстанка, већ је *брзина учења* фактор који мора да буде већи од степена и брзине промена које се дешавају у окружењу. Учење у савременим организацијама се јавља, не само као последица промена, већ и као њихов антиципатор и реализатор. У оквиру овог концепта учење је једна од основних функција организације. Организације које заступају овакав концепт подстичу индивидуално и групно знање, вештине и развој способности. У таквим организацијама негује се нов начин критичког и системског мишљења, ослобађају се личне и колективне аспирације, и на тај начин запослени усаглашавају своје циљеве, и уче да живе и раде заједно.

¹² Popper, Lipshitz, 1998. према Torrington, Hall, Taylor, 2004, стр. 285.

Организација која учи има проактивну оријентацију којом настоји да предвиди своје будуће потребе ефикасног сналажења у пословном окружењу. Њена суштина је да се учење одвија на целокупном организационом нивоу и тако омогући свим члановима да уче и допринесу функционалној адаптацији организације. Организација која учи „поседује системе, механизме и процесе, односно организациону инфраструктуру за унапређење и развој својих чланова, а у функцији постизања организационих циљева и циљева заједнице у којој организација функционише“.¹³

Концепт организације која учи одликује:

- добра способност адаптације на спољне промене;
- лична и колективна одговорност за функционисање организације;
- схватање и прихватање грешака и успеха као значајних компоненти учења;
- способност чланова да идентификују и анализирају проблеме са којима се суочавају, и способност за њихово решавање;
- усмереност више на организационе, него на индивидуалне процесе учења;
- вредновање мотивације за самоучење, као важне персоналне особине.

Концепт организације која учи је средство управљања променама, које помаже организацији да буде ефикаснија и да постигне своје циљеве. Организационо учење подразумева индивидуално учење, а организациони одговор на потребу да се утиче и управља променама, подразумева подстицање учешћа свих запослених у процесу перманентног учења. Закључак у вези са различитим ставовима јесте да су ефикасне оне организације које подстичу и инсистирају на индивидуалном, групном (тимском) и организационом учењу, као основним компонентама „система који учи“. Организационо учење у том контексту се испољава као „серија сукцесивних процеса и трансформација унутар организације као целине, или унутар њених појединих структуралних делова“.¹⁴

Концепт организације која учи води идејно порекло из радова Сенгеа (Senge) који датирају с првим годинама овога века. По овој стратегији учење је основни и

¹³ Према: Senge, P.; *Society of Learning Organization*, 2003. стр. 180

¹⁴ Деспотовић М; *Увод у андрагогију*, Учитељски факултет, Београд, 2005. стр. 108.

незаменљиви начин досезања пословних предности над конкурентским окружењем. Учење је организовано кроз рад тимова који се формирају у организацијама, где запослени континуирано развијају своје потенцијале, шире своја знања, где развијају своје критичке моделе мишљења, своју опсервацију у погледу изналажења адекватних решења, где уче како да уче и развијају себе. Све то треба да је у функцији побољшања организационе праксе и ефикасности онога што је циљ сваке организације.

Концепт организације која учи има своје утемељење на тимском учењу њених чланова. У успешним организацијама важне одлуке доносе се на нивоу тимова, било да су резултат заједничког учења, или да се појединачне идеје, знања и предлози преводе у заједничку одлуку која се примењује у пракси. Тимско учење које се негује у оквиру концепта организације која учи је процес у коме учествују сви појединци, односно чланови тима, који својим вештинама и потенцијалима треба да буду активни у свим фазама, облицима и садржајима учења, а који се односе на сва питања значајна за успех тима и његову ефикасност.

Тимско учење има три критичне димензије:¹⁵

- синергијски ефекат свих чланова тима о сложеним питањима и постојање потребе за развојем и коришћењем способности тимског мишљења, тако да чланови тима овладају вештином коришћења умних способности више појединаца, и да их учине интелигентнијим од сваког појединачно;
- у тимском раду мора да постоји потреба за координисаном активношћу и тежњом да се креирају нове идеје и
- постоји значај улога чланова тима на активност других тимова, што значи да тим који учи има потенцијал да утиче на друге тимове да уче вештине, знање и праксу тимског учења.

Суштинску вредност тимског рада у организационом учењу има системско мишљење које практичну активност повезује са систематичним сагледавањем и анализом појединих проблема који се решавају кроз процес тимског учења. Зато системско мишљење захтева добро формиране и зреле тимове који имају способности да решавају све сложене проблеме и конфликте у тиму и организацији. Резултати

¹⁵ Према: Senge, P.; *Society of Learning Organization*, 2003. стр.240.

тимског учења немају вредности ако се не примењују у пракси, а то често недостаје тимовима у савременим пословним организацијама.

Тимско учење је преузело предности тимског рада, а посебно његове синергијске ефекте. Овај облик учења у организацији је флексибилнији и ефикаснији у поређењу са другим облицима учења. Сенге наводи три карактеристике тимског учења:¹⁶

- да се у оквиру тимског рада схвати чињеница да су више појединаца у тиму са својим способностима значајно изнад појединца у тиму;
- појединци у тиму треба да допуњују знања, вештине и активности других чланова, што значи да чланови тима треба да се међусобно допуњују;
- знања других тимова треба да имају могућност трансферисања у друге тимове, како кроз подстицање, тако и у преношењу вештина и искустава стечених кроз учење вештина других тимова.

Тимско учење захтева од чланова тима поседовање следећих способности: *амбиције, размишљања (рефлексије), конверзације и концептуализације.*

Амбиција подразумева да се сваки члан тима усмери и да тежи да оствари оно што је део заједничке визије и циља, и да у том процесу буде мотивисан да се мења, не зато што то треба, већ зато што то жели, јер су унутрашњи мотиви његова основна покретачка снага.

Размишљање (рефлексија) и *конверзација* подразумевају особине да се размишља о свим аспектима тима, о понашању, о могућим или постојећим претпоставкама како оне које су појединачне тако и оне на нивоу групе. Овај вид способности захтева спремност и рационалност да се објективно анализирају сопствени облици мишљења и понашања.

Концептуализација се односи на менталне капацитете појединца да све појаве, активности и идеје анализира у оквиру ширег концепта који би био прихватљив и за друге чланова у тиму, а који на то гледају са других позиција.

¹⁶ Ибид

Инсистирање на овим способностима у процесу тимског учења има своје последице у чињеници да су менаџери и други запослени углавном оријентисани на различите активности, а много мање на идеје, креацију и размишљање. Оријентација на тимско учење, допринела је већем учешћу чланова тима у доношењу одлука, значајно већем коришћењу мисаоних процеса, што захтева од свих појединаца да размишљају о суштини битних питања у тиму и организацији као целини.

2.5. Мотивациона димензија учења

Учење је врло сложен психофизички процес у коме битну улогу има низ фактора. Учење зависи од емоционалног стања, узраста, способности памћења, услова у којима се учи, мотивисаности, интересовања, коришћења искуства и метода учења и других чинилаца. У емоционалном смислу за ученике/студенте је посебно значајно присуство анксиозних тенденција у њиховом понашању.

Ролинсон је сматрао да процес учења укључује ланац од седам секвенци од којих су неке интерне, а неке екстерне природе (*слика 3.*)¹⁷. Секвенце које чине процес учења су повезане, тако да свака од њих зависи од односа са претходном, а грешке у процесу учења настају ако било која од ових секвенци не функционише ефикасно. Овладавање неким новим знањем је повезано са високим когнитивним функцијама одговорним за процес мотивације, перцепције, памћења, а оне су специфичне за сваку особу. Појединац укључен у тимски образовни процес има свој сопствени когнитивни стил који преферира, начин организовања информација и давања истим одређеног значења и важности. Свака особа има сопствени стил учења, односно стратегију коју користи да интегрише нова сазнања са онима којима већ располаже и да тако комплетирана сазнања стави у функцију практичне употребе.

¹⁷ Према: Robinson, D., *Organisational Behaviour and Analysis*, Pearson education, Prentice hall, 2005. pp. 145.



Слика 3.: Гангеов (Gang) модел, Секвенце у учењу¹⁸

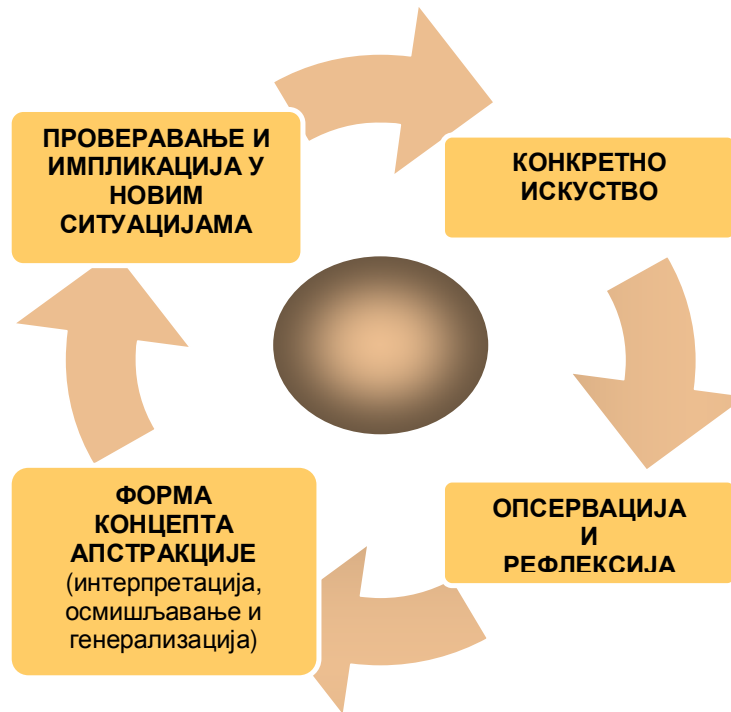
Учење је неодвојиво повезано са искуством, тако да се често сматра да су то истоветни процеси. Искуство и учење посебну везу имају у Колбовом и Фрајовом (Colb, Fry) моделу учења, који се популарно назива „рефлексивном праксом“ (слика 4.). Ради се о једном од теоријских концепата који својом кохерентношћу и интегралношћу покушава да појму *искуства* да централно место у процесу учења. Према концепту рефлексивне праксе учење није пасиван процес усвајања чињеница, већ је схваћено као активан процес у коме учесник решава проблеме користећи сопствена преживљена искуства. Ефикасно учење је процес прераде и модификовања

¹⁸ *Извор: Rollinson D., Organisational behaviour and analysis, third edition, Pearson Education, Prentice Hall 2005, pp. 176*

већ стеченог искуства, а тешкоће које се у њему јављају последица су неспособности да се искористи предходно искуство.

Према Колбовом и Фрајовом моделу „рефлексивне праксе“ учење је један интегрисани развојни процес, кога чине четири сукцесивне фазе:

- *конкретно искуство, односно доживљавање* (суочавање са новим искуством);
- *рефлексивна опсервација* (трагање за оним што је већ доживљено и/или учињено);
- *концептуализација* (анализирање, осмишљавање и интерпретација) и
- *активно експериментисање или тестирање импликација* у новим ситуацијама (модификовање знања и понашања).



Слика 4.: Колбов и Фрајов (Kolb and Fry)¹⁹ кружни ток искуственог учења

Модел учења рефлексивне праксе темељи се на перцепцији, преради и интеграцији добијених и ранијих информација. Искуство није само тренутни

¹⁹ Извор: Група аутора, *Менаџмент усистему здравствене заштите*, Београд, 2010.

доживљај, већ и употреба и спајање са оним што се догађа на актуелном плану. По овом моделу, у процесу учења су основне две биполарне димензије:

1. схватање које се састоји из комбиновања искуства и апстрактне концептуализације и
2. трансформација која се креће од „рефлексне опсервације, до активног експериментисања“.

Рефлексивна пракса као модел учења интегрише изазвану сазнајну активност и наталожено искуство. Такав концепт придаје значај искуству, неопходном сегменту сваког новог учења, посебно код обучавања одраслих и запослених.

Из овог модела проистичу две врло важне импликације:

- у оквиру овог кружног процеса свако стање се утискује у следеће, и сваки завршетак једног представља почетак новог;
- модел потврђује место учења у контексту свакодневног искуства, а не само оног које се одвија у формалном учењу или планираном процесу тренинга.

Допринос прилагођавању модела рефлексивне праксе индивидуалним склоностима студената дали су Хани и Мамфорд (Honey, Mumford, 1992). По њиховој модификацији битне су индивидуалне карактеристике које утичу на ефикасно учење. Под индивидуалним карактеристикама стила учења они подрзумевају читав сложај способности, вештина, мотивације и других црта личности, које су допуњене предходним искуствима. Они описују четири стила учења која појединци преферирају.

- *Активисти* - најбоље уче „покушавањем“, као и провером из претходне припреме. Они воле да учествују у поделама улоге, и да преузимају ризик у стварним ситуацијама;
- *Мислиоци* - они су успешнији у ситуацијама слушања и разматрања. Они успешно користе своја, али и искуства других, веома добро утврђују узрочно-последичне везе;
- *Теоретичари* - они су успешни у развијању концепта, или теорије на основу сопствених анализа. Они добро комбинују различите информације, ради стварања концепта и модела који објашњавају функционисање појава;

- *Прагматичари* - користе оно што су научили, и увек имају на уму како то може да се примени у пракси. Они све идеје, знање и информације вреднују са аспекта могућности повезивања са праксом.²⁰

Разумевање искуства је посебно значајно за подстицање самосталног развоја. Свест о себи и сопственим способностима и слабостима, омогућава да се одаберу оне активности (стилови) који највише одговарају појединцу, али и да се избегну оне фазе у којима је појединац слабији.

3. Одређивање и дефинисање учења на даљину

3.1. Настанак и развој образовања на даљину

Иако је учење на даљину доживело невиђену експанзију током задњих година оно се као начин организовања ове активности појавило знатно раније. Његови почети везују се за развој и модернизацију железничког и поштанског саобраћаја у развијенијим европским земљама који се одиграо другом половином 19. века. Први организовани облик учења на даљину везује се за Ајзака Питмана (Isaac Pitman) који је 1840. у Великој Британији покренуо курсеве ручног рада шаљући полазницима поштом материјале за рад. Ширењем мрежа железница и масовљењем поштанских услуга током 19. века, бројне едукативне агенције шаљу писане материјале заинтересованим полазницима разноноврсних курсева.

Користећи поштанске услуге, тадашњи Лондонски универзитет 1858. године покреће студије „слушањем“ наставних курсева на даљину. Још један пионер у едукацији на даљину је Јужноафрички универзитет који је још од 1946. године, у скромнијем обиму, такође организовао наставне курсеве користећи поштански саобраћај. Ипак, када је у питању универзитетско образовање организовано на даљину, његова масовна примена везује се за појаву Отвореног универзитета у Великој Британији. Тај највећи *distance learning* центар основан 1969. године, своје функције кроз разне модификације је задржао до данашњих дана. У Немачкој, Ферн универзитет основан је 1974. године у Хагену (Hagen). У нашем окружењу највећу популаризацију је

²⁰ Према: Honey, P., Mumford, A., *The Manual of learning styles*, 1992.

доживела Загребачка школа новинарства, покренута током седамдестих година предходног века. У свету сада успешно функционишу бројни „отворени универзитети“ а атрибут „отворен“ постаје готово синоним за учење и студирање на даљину.

Напретком медија за подршку овог облика учења, теоретских и практичних знања, образовање на даљину је пролазило кроз неколико фаза развоја.²¹

1. Основна карактеристика *прве генерације* је била да се комуникација између учитеља и ученика обављала штампаним материјалом, поштанским пошиљкама. Овакав начин учења шире је познат као дописно учење. Интеракција између две стране је била по правилу врло спора. Практично није постојао директан контакт између учитеља и студената, нити између самих студената.
2. *Друга генерација* учења на даљину се пре свега карактерише коришћењем више различитих медија за комуникацију. Поред писаног материјала, комуникација се остварује звучним и/или видео сигналом (телефон, радио, ТВ). Интеракција између наставника и ученика је ипак доста ограничена средствима комуникације. Углавном је задржан једносмеран начин комуникације.
3. *Трећа генерација* образовања на даљину се карактерише даљим напретком техничке подршке комуникацији у едукацији. Користи се комбинација једносмерног и вишесмерног комуницирања (писани материјали, видео-конференције, рачунарске мреже, електронска пошта, интернет, туторски рад са непосредним контактом). Због тога се ова генерација едукације на даљину назива образовање подржано информационим технологијама. Ипак, напредак није само замена старих медија новим. Од суштинског су значаја педагошка и организациона унапређења. Поред интеракције учитељ-ученик у оптицају је и интеракција ученик-ученик. Комбинују се фазе синхроног и асинхроног учења (*опширније у поглављу „Електронско учење“*). Такође се допуњује и проширује појединачни и тимски рад. Ако се у образовни процес укључе сви облици, на крају се међусобно допуњују „класично“ образовање и савремено, подржано информационим технологијама у јединственом систему флексибилног образовања.

²¹ Jäger, Reinhold, S., *Zentrum für empirische pädagogische, Forschung der Universität Koblenz-Landau*. 2005.

Образовање на даљину је првобитно везано за поштанску кореспонденцију, мада је до појаве рачунарских мрежа имало и друге медијаторе. У те сврхе често су коришћене образовне емисије емитоване путем радија и тзв. двосмерног радија. У образовању на даљину коришћени су и филмови као медији, касније и телевизија, посебно кабловска и сателитска телевизија, као и системи „погледај па плати“ (енгл. *pay-per-view*) и видео према захтеву (енгл. *video-on-demand*). У те сврхе посебно често су коришћени трајни записи образовних материјала на медијима као што су грамофонске плоче, аудио- касете и видео -касете. Посебно су масовно коришћени аудио- курсеви учења страних језика. У двадесетом веку радио, ТВ, а посебно фоно и видео записи и носачи звука, као и слике убрзали су развој учења на даљину.

Савремена информационо-комуникациона технологија појавила се током задње две деценије и револуционисала је поступке организовања образовања на даљину. Интернет се нешто касније појавио и значајно подигао квалитет и брзину комуницирања, те је образовање на даљину свео на ниво свакодневних рутина. Рачунарска техника и савремени медији комуникација створили су материјално-технолошке услове за појаву електронског учења и сасвим новог начина учења на даљину.

Рачунарска технологија омогућила је интерактивно учење у образовању на даљину које је вођено посебно дизајнираним образовним софтвером (енгл. *courseware*), а први такви системи појавили су се приближно 60-их година прошлог века. За наведене облике учења већ више од четрдесет година у употреби су појмови као што су **рачунаром подржано учење** (*CAL – Computer Assisted Learning*) и **на рачунару заснована настава** (*CBI – Computer Based Instruction*), а појављују се други слични појмови и скраћенице. Посебан напредак у коришћењу рачунара за образовање омогућила је технологија мултимедије на CD-ROM-у, а својеврсна технолошка и педагошка револуција у образовању на даљину наступила је развојем World Wide Weba (*WWW*).

Образовање на даљину је захваљујући примени информационо-комуникационих технологија доживело изузетно унапређење. Тај експанзивни развој свих нивоа образовања за последици је имао појаву бројних организација које се баве овим послом. Настале су бројне агенције са карактером профитних и непрофитних

институција које креирају и реализују разноврсне образовне програме и курсеве. Квалитет њиховог рада је разноврсан- од тзв. **воденице диплома** (енгл. *diploma mills*) које нуде дистанциону едукацију и показале су значајне пропусте и варљив квалитет курсева, до оних које су заиста лидери у учењу на даљину. Институције које се баве школовањем на даљину не би требале да имају статус универзитета без ауторизације и акредитације, коју дају стручна тела националних влада.

3.2. Дефинисање учења на даљину

Према изворном значењу, образовање на даљину је сваки образовни процес у коме су наставници и полазници физички одвојени просторним растојањима и када се између њих комуникације успостављају извесним технолошким и организационим поступцима и средствима. Иако се код ових форми образовања срећу комбиноване комуникације у којима се повремено ученици и наставници могу срести лицем у лице, већина њихових комуникација се посредно изводи. У таквим облицима учења се превазилазе, не само физичке, већ и временске баријере.

Водећа светска институција која се бави овом формом образовања, америчка асоцијација за учење на даљину (USDLA - The United States Learning Association), дефинише појам учења на даљину као **„достизање знања и вештина кроз достављене информације и упутства, применом различитих технологија и осталих форми едукације на даљину.“**

Једна од дефиниција, која једноставно и добро одређује поменути појам гласи: **„Образовање на даљину је систем и процес повезивања полазника са дистрибуираним образовним ресурсима“**, тј. повезивање чинилаца учења као што су предавач, материјал за учење и полазник.²²

Значење образовања (учења) на даљину може се исказати следећом дефиницијом: **„Облик образовања где се, стално или већи део времена, сви или**

²² Dagger D., Wade V., Conlan O., *Personalisation for All: Making Adaptive Course Composition Easy*, Educational Technology & Society, 8 (3), 9-25. ISSN 1436-4522, 2005.

већина задатака предавања и учења одвијају одвојено у времену и простору између наставника и полазника.“

3.3. Организација учења на даљину

У свом развоју образовање на даљину је прошло неколико технолошких и организационих фаза. Тај технолошко-организациони развој се протеже од коришћења штампаних докумената, преко употребе радија, филмова, телевизије, аудио и видео-конференција, до компјутерски заснованих настава, он-лајн учења. образовање на даљину се понекад назива старијим термином, кореспонденцијом учењем, чиме се наглашава битна организациона улога начина достављања материјала који се учи.

Поред видног напретка у сфери технолошке иновације и пратеће организације, неки видови учења на даљину и даље остају у масовној примени. Тако је учење путем радија и даље јако коришћена технологија, посебно у земљама са нижим технолошким статусом и земљама у развоју. Примера ради, у Индији велику популарност има ФМ радио, кога користе универзитети за емитовање образовног програма са широким спектром тема, укључујући едукацију наставника, рурални развој, агрикултурне програма за фармере, научне програме, креативно писање, масовне комуникације, као додатак традиционалним курсевима везаним за слободне уметности, науку и пословну администрацију. Све већа популарност *iPOD*, *SmartPhone* и *PDA* уређаја, омогућила је настанак нових медијума за ширење материјала за учење на даљину. Многи професори сада дозвољавају студентима да слушају и чак гледају курсеве, док је амерички тим стручњака радио пројекат за војне јединице САД којом би целокупан курс био доступан кадетима једним кликом на њиховим *PDA* уређајима.²³

За организовање програма учења на даљину пресудан је начин доставе материјала који је предмет учења. Први модели организовања образовања на даљину користили су јавну пошту за слање писаних материјала, видео- траке, аудио- касете, компакт- дискове, или неке друге медије за складиштење података и пренос информација. У каснијим фазама развоја ови материјали се преносе путем радија,

²³ *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung (2004.)*

телевизије, посебно кабловске и сателитске телевизије. Наставни материјали који се шаљу тв-каналима морају бити веома високог квалитета и потпуно комплетирани, такође морају користити и модерне технологије, као што су, рецимо, едукационе анимације.

Савремено организовање образовања на даљину претежно користи електронску пошту, веб и видео- конференције преко тзв. **броад банд** (енгл. *Broad band*) или широко- појасних мрежних конекција.

Неке школе, као што је колеџ Џорџ Браун (George Braun) у Онтарију (Ontario) у Канади, користе хибридни систем доставе, где се материјали са курса достављају преко CD-ROM- а или DVD формата, а сви остали ресурси за подршку доступни су он-лајн у *real time* средини. Овакав приступ омогућава студентима инстантни приступ учитељској подршци и помоћи, и- саветовалишту или он-лајн полагању испита уз брз приступ и велике капацитете који им пружају портабилни медији за складиштење података као што су CD-ROM и DVD.

Учење на даљину се користи на сваком нивоу образовања, али је због потреба значајног нивоа информатичке компетентности најзаступљенији у високошколском образовању. Образовни програми који се користе у овом виду образовања приближавају се програмима који се користе у класичном виду образовања. У смислу приближавања и сами образовни курсеви се изводе уз одређено присуство полазника на предавањима током године, који имају контролну и допунску улогу.

У организационом погледу, учење на даљину је претрпело значајне промене. Те модификације су посебно везане за комбинацију и интеграцију и класичног учења и учења на даљину. Општа тенденција у организовању едукативних програма јесте да се губи разлика између класичног и учења на даљину јер многи образовни процеси садрже елементе који припадају и једном и другом виду учења.

Све чешће се на универзитетима организују курсеви на којима се просторно удаљеним слушаоцима дозвољава да преко он-лајн видео стриминга (енгл. *streaming*) на интернету прате наставу и да преко он-лајн панела постављају питања и дискусију са предвачима, чиме се омогућава комуникација у реалном времену између полазника

у учионици и оних који наставу прате са веће просторне дислоцираности. Таквом интеграцијом се могу организовати и програми који се реализују у тродимензионалном виртуалном свету посредством он-лајн заједнице *Second life*. Интегрисани приступ, у коме се на школским часовима укључују наставни елементи карактеристични за он-лајн учење, доприноси смањењу разлика једног и другог вида учења. Разлика између реално присутних студената, студената у учионици, и оних удаљених све је мање изражена.

У организационом погледу се смањује разлика између отвореног учења и учења на даљину. Код отвореног учења ученици су слободни да бирају време и место учења, а за учење на даљину карактеристично је да су предавач и полазник међусобно раздвојени по критеријуму географске локације и временске димензије. Из овога следи да не користе све институције отвореног образовања и учење на даљину.

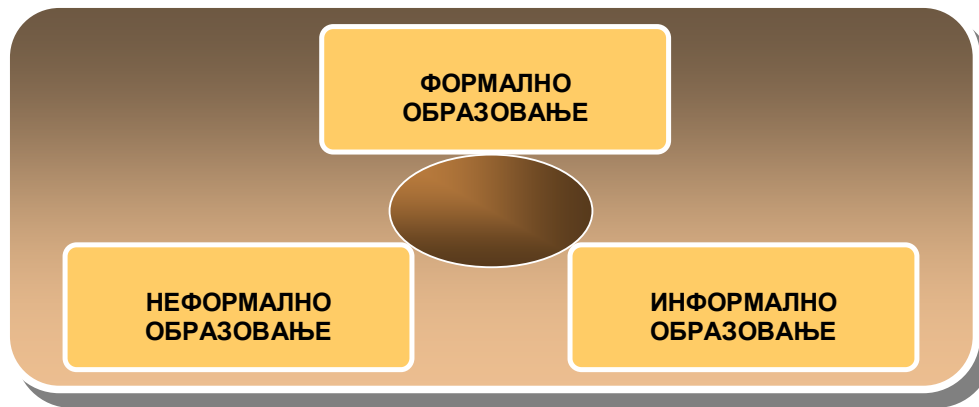
Организациони концепт - **учење на даљину** посебно је везан за форму која се начешће означава као **перманентно** или **целоживотно образовање**. **Перманентно учење** (енгл. *Life-long learning*) је концепт који се базира на потреби сталног иновирања знања, његовог мењања и проширивања и продубљивања. Општеприхваћени системски концепт перманентног образовања углавном се везује за потребе овладавања све сложенијим стручним знањима и вештинама које настају као последица научно-технолошке револуције. Овај концепт образовања својом суштином као да је предодређен да буде претежно релизован кроз бројне организационо-технолошке модалитете учења на даљину.

У савременим друштвеним заједницама највећи део радно активне популације јесу потенцијални учесници **учења за читав живот** односно **перманентног учења**. Припадници ове популације су мотивисани и стимулисани да уче по мањим модулима и укључују се у краће програме учења које могу савладати уз постојеће обавезе на послу, у породици и друге социјалне активности. Због тога су они циљна група за модерне организационе облике учења којима превазилазе недостатак времена и немогућност концентрације искључиво на учење.

У андрагогији као педагошкој дисциплини, а посебно у њеној пракси, овај образовни процес се различито означава. Тако се и термини који се појављују у

документима Европске уније, а који се односе на образовање, углавном означавају као „учење у различитим животним контекстима“ (енгл. *life-wide learning*). У оквиру овог облика учења углавном се подразумевају три основне форме едукације у савременом друштву:²⁴

1. Формално образовање;
2. Информално образовање и
3. Неформално образовање (слика 5.).



Слика 5.: Међусобни однос формалног, информалног и неформалног образовања²⁵

Формално образовање (енгл. *formal education*) се односи на образовни процес који се одиграва унутар формално- образовног система, хијерархијски структурисаног (од основних школа до факултета), који у свом крајњем исходу воде стицању одређених звања и диплома.

Информално или колаборативно образовање (енгл. *informal education*) подразумева различите, углавном индивидуалне, образовне активности самоинициране од стране особе која учи, или спонтано стицање различитих искуства и знања током живота (од учења код куће путем електронских медија и интернета, до стицања различитих знања у контакту са другим људима у процесу социјализације).

Неформално образовање (енгл. *non-formal education*) се одвија изван класичних социјално верификованих образовних институција. Овај образовни облик се не налази

²⁴ Марковић, Д., *Неформално образовање у Европи – корак ка препознавању неформалног образовања*, Београд, 2005, стр. 10-13.

²⁵ Према: Милосављевић, Г., *Тренинг и развој*, ФОН, Београд, 2010.

инкорпориран у званични образовни систем. Његови садржаји могу бити разноврсни, а битно им је својство да нису обухваћени радом класичних образовних институција, али се на њихов рад могу надограђивати.

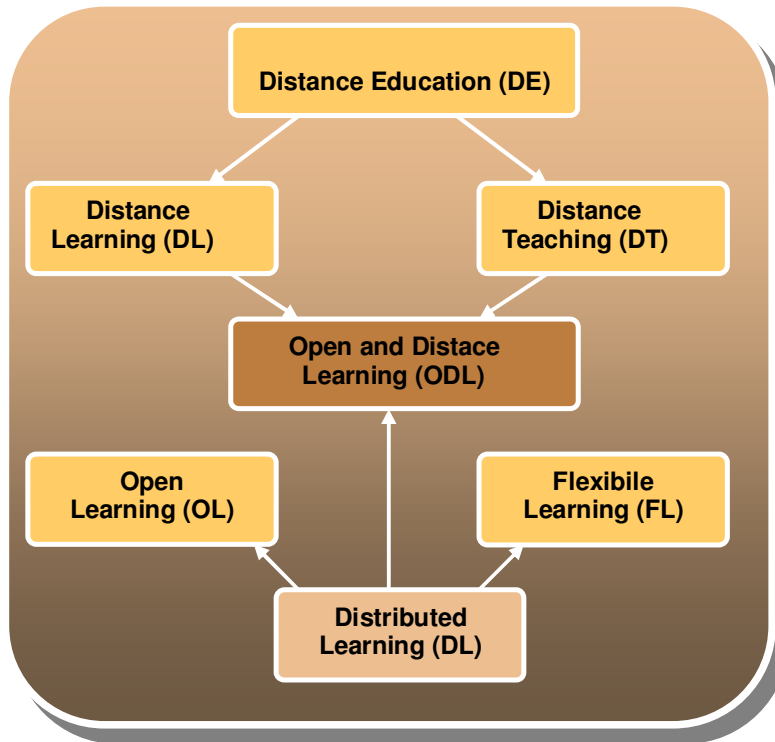
4. Примена учења на даљину

4.1. Учење на даљину

Увиђањем бројних предности образовања на даљину, овај организациони облик образовања веома брзо постаје прихваћен као део главног система едукације, посебно у развијеним земљама. Овај прогрес је подстакнут и признавањем да традиционални начин организације учења треба да буде појачан иновативним методама. Глобализација учења на даљину пружа могућности и земљама у развоју да реализују сопствени систем образовања.

Едукација на даљину је поље на коме се уочава највећи напредак, а потенцијални утицај на све доступне системе истакнут је кроз развој информационих технологија базираних на интернету, а посебно кроз *World Wide Web*.

Конкурентност у пословању намеће нове захтеве образовању и налаже дубоке промене у организационој структури и начину извођења наставе. Традиционални универзитети и школе прилагођавају наставне програме уоченим потребама препознавајући важност учења на даљину. Учење на даљину се појављује као додатак традиционалним методама учења, али и као потпуно нови организациони облик са структурно иновираним наставним садржајима.



Слика 6.: Концепт учења на даљину

За студента или ученика учење на даљину значи бољи и флексибилнији приступ како различитим могућностима, како у раду, тако и у едукацији. То такође може да представља богатији, виши квалитет и нов начин интеракције. За запосленог, овакав начин учења нуди виши квалитет и обично ефективнији професионални развој на радном месту. Оно омогућава усавршавање вештина, повећавајући продуктивност и развијајући нову културу обучавања и едукације.

Актуелни програми образовања на даљину условљени су појавом великог броја корених промена комуникационих технологија. Информационо-комуникационе технологије се убрзано развијају, увећавајући едукационе потенцијале и бришући традиционалне баријере времена, простора и места, и репрезентују снагу за фундаменталну промену начина преношења знања. Присутва ових видова образовања посебно су учестала у високом образовању и образовању уз рад.

Може се с правом закључити да је учење на даљину једна од грана образовања која се заснива на сазнањима фундаменталних образовних наука: психологије, педагогије и андрагогије, али је њена основа у технологији преношења информација.

Технолошка страна овог модела образовања претпоставља да су програми образовања на даљину инструкциони системи који су тако осмишљени и дизајнирани да на најефикаснији и најефективнији начин преносе значајне и мање значајне поруке. Посебан напредак у коришћењу рачунара за образовање, омогућила је технологија мултимедије на CD-ROM-у, а својеврсна технолошка и педагошка револуција у образовању на даљину наступила је развојем *World Wide Web*-а.

Методске разлике су посебно уочљиве између отвореног учења и учења на даљину, иако се ове форме учења често поистовећују. Код отвореног учења, ученици су слободни да бирају време и место, док се дистанцијано учење користи када су предавач и полазник међусобно раздвојени по критеријуму географске локације и временске димензије. Није свако отворено образовање учење на даљину, нити је учења на даљину форма отвореног образовања. У пракси често постоје примери где се ученици налазе у стандардним школским учионицама, а преко видео-конференцијског линка су повезани са наставником који се налази у удаљеној учионици. Овакав метод у образовању најчешће се користи код оних образовних установа које су географски децентрализоване.

Организације са отвореним учењем које користе интернет, често тим поступком само свладавају временску и просторну удаљеност наставника и полазника. У системско- методолошком смислу ово није форма учења на даљину, иако на њу неодљиво подсећа. Ради се о класичном учењу подржаном интернет технологијама.

Неке образовне институције интегришу дистанцијано учење и класично учење за студенте неког курса на колеџу. Неки курсеви се одржавају тако што се удаљеним студентима дозвољава да преко он-лајн видео стриминга на интернету гледају предавања на кампусу и да преко он-лајн панела за дискусију учествују у савладавању градива, при чему се њихови коментари приказују за време трајања курса и тиме се омогућава комуникација у реалном времену између студента у учионици и оних који курс прате са одређене удаљености. Постоји најмање један пример да је један он-лајн курс одржан у потпуности у тродимензионалном виртуалном свету преко популарне он-лајн заједнице *Second Life*. Овај приступ коришћен је заједно са школским

састанцима у оквиру кампуса како би се разлика између присутних студената и оних удаљених значајно смањила.

У оквиру концепта учења на даљину ученицима и студентима су доступни многи наставни садржаји који употпуњавају наставне програме. То су садржаји везани за основну литературу из актуелног предмета у текстуалном облику, предавања у писаној форми и у *PowerPointu*-у, видео-клипови са предавања, задаци за вежбу, примери реализованих пројеката, испитна питања, упутства за припрему испита. Сваки предмет би требало да има дискусионни форум преко којег би студенти могли да прочитају одговоре на најчешће постављена питања, да постављају нова питања и добијају одговоре, да шаљу семинарске и дипломске радове и добијају повратне информације и упутства како да изврше корекције и што квалитетније заврше своје обавезе.

Образовање на даљину подразумева употребу и видео-конференција као основног облика организовања рада. Овај вид образовања посебно је коришћен у вишем и високом школству. Путем организованих видео конференција студенти матичног и сродних факултета прате наставу у исто време са могућношћу да међусобно комуницирају и размењују знања, што поред повећања сазнајног фонда подиже њихову мотивацију за учењем. Видео-конференцијска веза је повратна, тако да студенти и слушаоци из свих јединица обуке имају могућност постављања питања упућених центру из кога се емитује програм.

У опретивном погледу, код примене видео конференција постижу се значајна убрзања и уштеде. Првенствено се то постиже да се број долазака гостујућих професора смањује, трошкови се редукују, а време рационалније користи. Слична пракса постоји на универзитетима развијених држава и реализује се тако да сарадник организује студенте који преко бим- пројектора и интернета прате предавања, а када желе да поставе питања активира се камера и микрофон који су смештени у учионицу, чиме се остварује стална интеракција. У технолошки напредним срединама постоје и примери образовних програма у којима сваки полазник у свом дому или радном столу прати предавање путем тзв. стоних видео -конференција.

Коришћење видео конференција као технике учења на даљину, подразумева висок ниво технолошке опремљености и оспособљености. Основне техничко- технолошке претпоставке су да полазник на свом рачунару има прикључену камеру, звучнике и микрофон, као и инсталиран неки од програма за стоне видео - конференције. Видео-конференције као технике извођења образовања на даљину, омогућавају истовремено учествовање више полазника и више јединица обуке.

4.2. Електронско учење

Са појавом свремених информационо-комуникационих технологија, а посебно интернета, физичка удаљеност међу људима постаје занемарљива, а извори информација доступни неупоредиво већем броју људи. Техничко-технолошки прогрес је створио материјалне предуслове за развој глобалне мреже и отворио вишеструке путеве комуницирања међу људима. На тим таласима научно-технолошке револуције појављују се се и нови, доскора непознати видови и начини учења. Та два нова вида су електронско или популарно, **е-учење** и **учење на даљину**.

Електронско учење (engl. *E-Learning*) је општеприхваћени термин којим се означавају нови видови учења омогућени и подржани новим информационо-комуникационим технологијама. **Најчешће се описује као испорука знања где су учесници одвојени просторно и временски, уз подршку савремених информационо-комуникационих технологија.**²⁶ Могло био се с правом рећи да је електронско учење врста електронског пословања које се реализује посредством рачунарске мреже, укључујући интерне и друге екстерне токове информација.

Као што је напоменуто, концепт електронског образовања треба повезати са начином испоруке знања, где су учесници одвојени просторно и временски, а технологија представља подршку оваквом образовном процесу.

Електронско образовање је комплексан систем који укључује следеће елементе:²⁷

²⁶ Moore, M. G, William, G., *Handbook of distance education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

²⁷ Despotović, M., Radenković, B., *Integracija sistema za upravljanje procesom učenja i poslovnog informacionog sistema*, Postel2005, Beograd, 13-14. decembar 2005.

- Образовање на даљину (*distance learning*) и предавања на даљину (*distance teaching*), који су одвојени временски и просторно.
- Наставне материјале који могу да буду у разним формама (штампани материјали, аудио визуелни, ...).
- Процес учења који може да буде индивидуални и групни.
- Туторски рад комбинацијом разноврсних форми “*face-to-face*“ комуникација коришћењем медија.
- Интерактивни рад и постизање синергијског ефекта групе студената.

Електронско учење је постао врло фреквентан појам који се сада често користи у најразличитијим контекстима, често и ван проблематике учења . Њиме је, у суштини, апострофирана веза информационо-комуникационих технологијама и учења (енгл. *Advanced Learning Tehnology*, ALT). Прецизније формулисано, то је учење које засновано на могућностима, подршци и методама мултимедијалних технологија које у основи имају примену рачунара.

Електронско учење има свој развојни пут који је временски врло кратак, али буран. Његови почеци се изводе из учења базираног на рачунару, а односе се на коришћење рачунара као кључне компоненте едукационог амбијента. Иако се оно може повезати са простим коришћењем рачунара у учионицама, оно се више односи на структурирано окружење у коме се рачунари користе у сврхе учења. Овај концепт се генерално разликује од коришћења рачунара где се учење сматра периферним елементом искуства, као на пример код компјутерских игара, крстарења вебом и сл.

Сродно значење имају и термини којима се означавају тренинзи базирани на рачунару (СВТ – *Computer Based Training*). Тренинзи базирани на рачунару се односе на такве сервисе код којих ученици, најчешће студенти, изводе тренинге везане за њихове стручне и научне области или програме за рад на рачунару. Тренинзи на рачунару су веома корисни у обучавању полазника за рад на одређеним компјутерским апликацијама. У такве апликације могу се уградити елементи СВТ-а, тако да ученици, користећи програм, уче да раде на рачунару. Убрзаним развојем

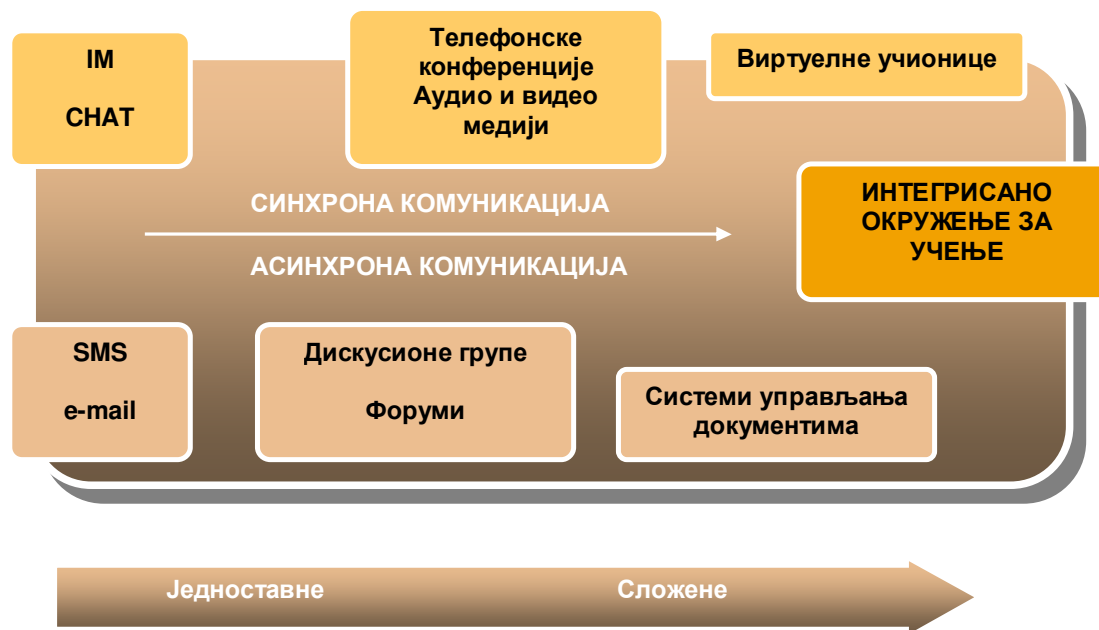
персоналних рачунара и њиховим моћним појачањем са CD-ROM уређајима, значајно је олакшана примена ових тренажних програма .

Термини електронског образовања као и образовања на даљину најчешће се употребљавају у знатно ширем значењу од њиховог базичног корена који је изведен из термина компјутерски засновани тренинг. Употреба основног термина датира још из 80-их година прошлога века. Етимолошко значење електронског учења је битно проширено и у односу на прихваћено име он-лајн едукације, која се најчешће односи на учење базирано на вебу. Њиме се сада означава много шира област која поприма значајне одреднице новог начина учења.

По природи ствари електронско образовање је неодвојиво повезано са учењем на даљину и флексибилним учењем. Једно и друго учење неодвојиви су од подршке савремених информационо-комуникационих технологија. Чврста веза ова два облика учења не искључује њихову повезаност са класичним учењем, учењем лицем у лице. Појава електронског учења је условљена развојем информационо-комуникационих технологија. И- учење, генерално посматрано, може бити *асинхроно* и *синхроно*.

Асинхроне активности укључују технологије учења у којима учесници размењују идеје и информације а да се не ослањају на присутност других учесника у исто време.

Синхроне активности подразумевају размену идеја и информација са још једним или више учесника у истом интервалу времена. Синхроне активности се јављају када се сви партиципанти укључе истовремено, као што се дешава приликом остваривања видео-конференцијске везе, он-лајн четовања или виртуалне учионице или састанка.



Слика 7. : Преглед асинхроних и синхроних метода колаборације

Иако су неки облици овог учења, а посебно учење на даљину постојали и пре открића и примене савремених информационо-комуникационих технологија (изводљиви су и без употребе електронских медијума), то није само електронско презентовање постојећег наставног материјала. Електронско учење је много више од претварања постојећег наставног материјала у мултимедијални садржај за дистрибуирање преко интернета или интранета. То је достизање знања и вештина кроз достављене информације и упутства, применом различитих технологија и осталих форми дистанционе едукације. Оно претпоставља образовање или обуку која се нуди ученицима на различитом месту од наставника или извора информација.

Електронско учење је особен начин учења који је у основи базиран на употреби адекватних информационо-комуникационих технологија. Његова особеност није само у каналу преноса информација, већ и у разноликости начина учења. Поред начина на који се изводи, за њега су карактеристични и садржаји које овај вид учења носи.

Основне карактеристике овог модела учења су:

- Физичка раздвојеност слушалаца (полазника/студента) и извођача (наставника) у току извођења наставног процеса;

- Наставни програми су прилагођени потребама и могућностима слушалаца и технологији која се користи за пренос и контролу наставе;
- Непосредни учесници су креатори и дистрибутери материјала за учење и ученици.

Табела 1.: Методе испоруке садржаја у односу на место и време²⁸

	Исто време	Различито време
Исто место	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">традиционалне</div> <ul style="list-style-type: none"> • Учионице • Путовања 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">традиционалне</div> <ul style="list-style-type: none"> • Лабораторије • Опсервације
Различито место	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">синхроне</div> <ul style="list-style-type: none"> • Webcast • Виртуелне учонице • Чет • IM • Online колаборација 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">асинхроне</div> <ul style="list-style-type: none"> • Тренинг базиран на web-и • Портал • Мултимедија • Дискусионе групе

Иако се као форма учења појавила задњих година, електронско учење се изузетно експанзивно развијало. Вредност светског тржишта електронског учења процењује се на око 38 билиона евра. За експлозију електронског учења кључну заслугу има развој интернета и мултимедијалних технологија. Масовност индустрије електронског учења посебно је динамична у домену њених основних производа, садржаја учења, технологија и услуга.

О масовној примени електронског учења, у развијеном и мање развијеном делу света, говори низ статистичких показатеља. Већ 2003. године је два милиона студената је било укључено у неки вид електронског образовања. У 2010. години већина високошколских институција у Сједињеним Америчким Државама поред класичног наставног садржаја имају програме електронског образовања. Многа актуелна истраживања која

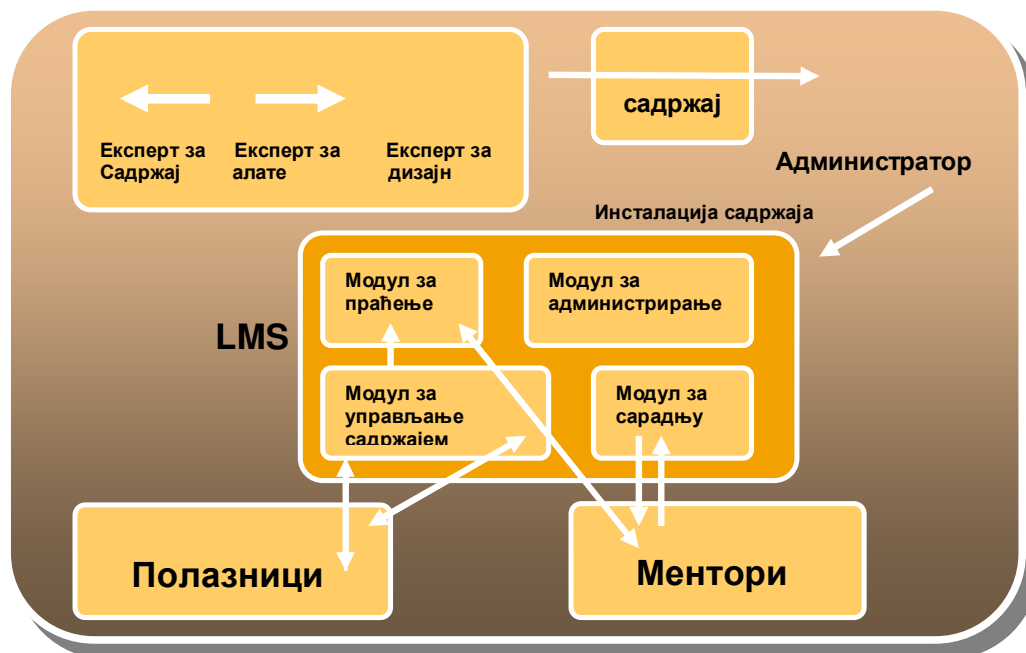
²⁸ Anderson, T., Elloumi, F., *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, 2004.

су имала за предмет компарацију традиционалног и електронског учења показују да је задовољство учесника он-лајн начином вођења наставе на истом нивоу као и традиционалним приступом. Вођење таласима тренда електронског учења, бројне образовне институције су укључене у развој нових он-лајн програма образовања.

Често се као синоними употребљавају и следећи изрази, уз незнатне разлике које су биле наглашене у време када су ови системи увођени:

- *Virtual Learning Environment (VLE)* (виртуелно образовно окружење)
- *Learning Management System (LMS)* (систем за управљање учењем)
- *Content Management System (CMS)* (систем за управљање садржајем)
- *Learning Content Management System (LCMS)* (систем за управљање садржајем у образовању)
- *Managed Learning Environment (MLE)* (вођено образовно окружење)
- *Learning Support System (LSS)* (систем за подршку учењу)
- *Learning Platform (LP)* (образовна платформа).

У високом образовању је све већа тенденција да се креира тзв. Виртуално окружење за учење (*VLE – Virtual Learning Environment*) које се често комбинује са Менаџерским информационим системом (МИС). У таквом окружењу сви аспекти курса управљају се преко конзистентног корисничког интерфејса стандардизованог на нивоу институције. Све већи број универзитета, као и колеџа оријентисаних само на он-лајн учење, почело је да нуди све већи број академских диплома и сертификата преко интернета из различитих дисциплина. Док неки програми захтевају од студента да похађа неке часове или оријентације у студентским градовима, други су потпуно он-лајн. Истовремено, неки универзитети нуде студентима он-лајн услуге подршке и помоћи као што су он-лајн саветовалишта (е-саветовање), регистрација, куповина вежбанки и литературе преко Интернета, студентска скупштина и студентске новине.



Слика 8. Концептуални оквир система електронског учења²⁹

E-learning се такође може односити на едукационе веб сајтове који деци и свим заинтересованим нуде лекције за учење и интерактивне вежбе. Термин се нашироко користи и у пословном сектору где најчешће означава он-лајн тренинге за запослене. Услуге е-учења су еволуирале од како су рачунари први пут употребљени у образовању. Постоји тренд кретања ка тзв. хибридном услугама, у којима су активности које се заснивају на раду рачунара интегришу са практичним или класичним ситуацијама образовања у учионици.

Learning Management System (LMS) - систем за управљање учењем је кровна апликација у моделу електронског образовања. Обухвата сет функционалности: дизајниран је за "испоруку" (*delivery*), праћење, извештавање и администрирање садржаја учења, омогућава увид у напредак полазника, као и интеракцију полазника и ментора те и полазника међусобно. Озбиљан систем е-образовања не може се замислити без ове врсте софтвера. *LMS* се може применити у врло једноставном

²⁹ Милорадовић, Н., Интеграција мобилних образовних сервиса у системе електронског образовања, магистарска теза, ФОН, 2010.

систему али и у комплексним дистрибуираним окружењима.³⁰ *LMS (Learning Management Systems)* системи за управљање учењем обједињују алате за имплементацију "виртуелне учионице".³¹

Структура система за управљање учењем приказана је на слици 8. Главне карактеристике *LMS* су:³²

- учење садржаја и навигација кроз њих – алати за навигацију омогућавају низање садржаја за учење у одређеном редоследу, и помоћ студенту при кретању кроз простор знања;
- провера знања – имплементација најчешће путем тестова и квизова за самопроверу, али може укључивати и оцењивање;
- ауторски алати – омогућавају чување садржаја за образовање на веб серверу, њихово одговарајуће повезивање, и стварање тестова и дискусија;
- управљање учењем (*course management*) – чувају се различити административни подаци о студентима и о самом предмету који се учи;
- праћење – бележе се тачни и нетачни одговори на основу лекција и других активности, што омогућава праћење успеха полазника и израду статистика
- комуникација путем рачунара (*computer-mediated communication, CMC*) – дозвољава студентима и наставницима међусобну комуникацију која може бити приватна и јавна као и синхрона и асинхрона.

У почетку се софтвер дизајниран за академска и корпоративна окружења разликовао. Корпоративни софтвер се више концентрисао на административни део учења док академски на организацију и испоруку садржаја. Центар *LMS* система представљао је студент док је центар *CMS* система садржај који ће се користити у образовању. Спајањем ова два система добијени су *LCMS* који су интегрисали

³⁰ Kahiigi, E. K., *Exploring the e-Learning State of Art*. The Electronic Journal of e-Learning, Management Centre International Limited, 6 (2), pp. 77 -88, 2008.

³¹ Parkhurst, R., Moskal, B.M., Lucena, J., Downey, G.L., Bigley, T. and Elber, S., *Engineering Cultures: Comparing Student Learning in Online and Classroom Based Implementations*, International Journal of Engineering Education, 24 (5), pp. 955-964, 2008.

³² Деспотовић, М, Савић, А., Богдановић, З., *Content management in E-Education*, Journal For Management Theory And Practice, No. 42/2006, pp. 55-62, ISSN 0354-8635, Belgrade, 2006.

могућности оба система. Временом су се развијале обе групе софтвера додаване су функције које су их приближавале, тако да их данас не можемо у потпуности разликовати. Данас се најчешће користи термин *LMS* за системе који обједињавају све наведене функције.³³

4.3. Бихејвијористичко тумачење учења на даљину

Бихејвијористички (енгл. *Behaviour*) приступ учењу води теоријско порекло из радова, по многима, најзначајнијег психолога свих времена Џона Вотсона (John Watson) и његових настављача. Ово тумачење је настало као реакција на тада већ врло популарно психоаналитичко, односно психодинамичко, тумачење које је током првих деценија прошлога века утемељио Сигмунд Фројд (Sigmund Freud). Ове две водеће струје у психологији, чији је сукоб и данас актуелан, сукобљавају се око различитих метода проучавања људи, неподударног схватања предмета психологије и њеног статуса као науке. У том контексту је настало и специфично тумачење кључног психолошког процеса учења и његовог концепта извођења – учења на даљину.

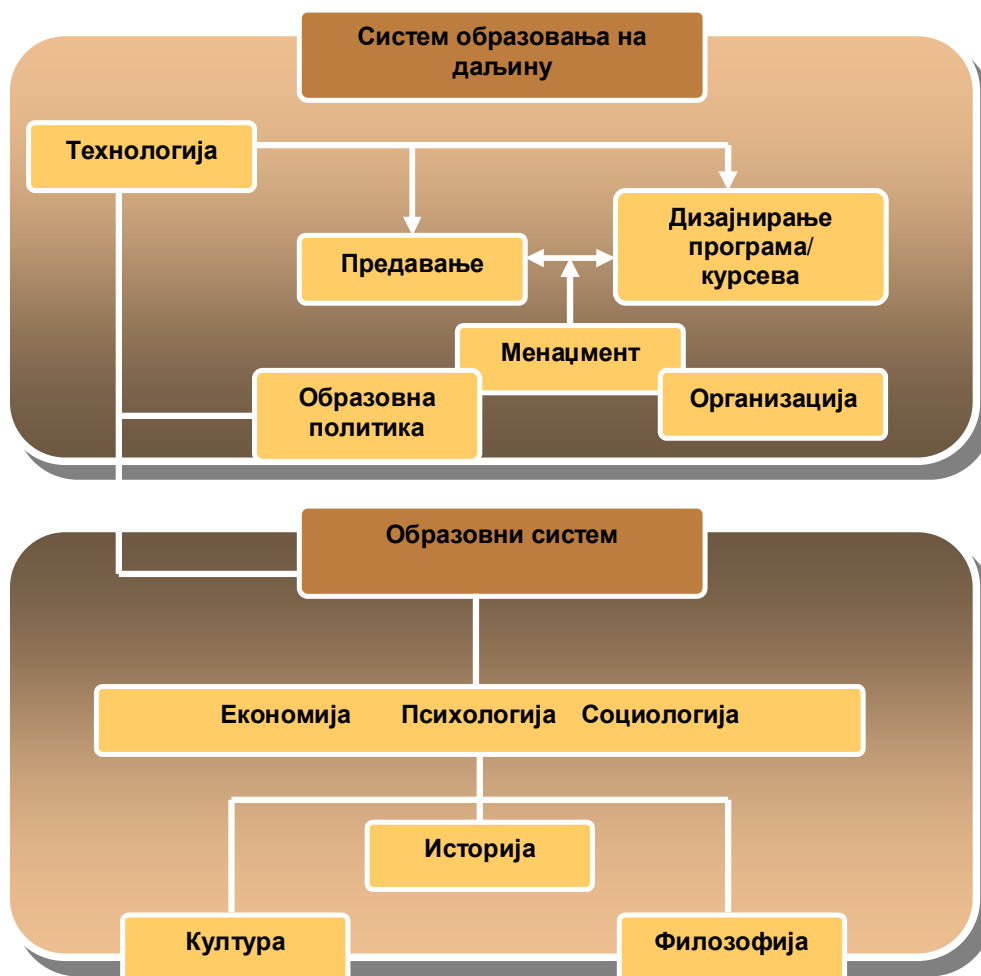
Бихејвијористички приступ учењу на даљину је наметнут техничко-технолошком условљеношћу овог облика организације учења. Људско сазнање се по овом схватању базира на јавно прикупљеним подацима, који могу бити понављани попут експеримената у природним и техничким наукама. Према њему, само видљиво, свесно понашање људи може бити предмет проучавања, искуства и учења. Доминантна метода која се користи у учењу на даљину је експеримент у веома контролисним ситуацијама какве су присутне у овом концепту учења. Бихејвијористички приступ у учењу на даљину је постао толико природан тако да се нека од његових опција и не претпоставља, а он се сматра „природним стањем ствари“.

Образовање на даљину и електронско образовање уопште настаје паралелно са развојем информационо-комуникационих технологија. Настанак и развој интернет технологија омогућио је временску и просторну одвојеност предавања и слушања,

³³ Јанковић, Д., Рајковић, П., Вучковић, Д., Мултимедијални системи као део система за електронско учење, Електронски факултет у Нишу, XXIII Симпозијум о новим технологијама у поштама и телекомуникационом саобраћају, Београд, 2005.

односно учења, а развој мултимедијалних технологија је омогућио реализацију наставних материјала са интерактивним елементима.

У свременој литератури која настоји да објасни теоријску основу настанка образовања на даљину уочавају се три различита приступа идентификације. Ови приступи се базирају на медијима на коме се наставни материјали базирају, на организационој структури вођења образовног процеса и доминантним комуникацијама које се успостављају између учесника у образовном процесу. Модел образовања на даљину у концептуалном смислу приказан је на следећем схематском приказу (слика 9.) и системског аспекта (слика 10.).



Слика 9.: Концептуални модел образовања на даљину³⁴

³⁴ Деспоговић, М., Развој метода последипломског образовања на даљину заснованог на интернет технологијама, докторска дисертација, ФОН, 2006.

Концептуални модел образовања на даљину произилази из општег теоријског тумачења образовања. Његова општа тероријска оријентација припада бихејвиористичком погледу и номотетском приступу својственом савременим друштвеним наукама, првенствено психологији, педагогији и социологији. Овај модел подупиру општа методолошка схватања у којима доминира експеримент, као кључна истраживачка метода која своју примену налази и у концепту учења на даљину.

Такав однос који може бити и поглед на свет и професионална вештина , диктира образована политика и организација актуелне друштвене заједнице уобличене у форми прихваћеног образовног ситета. У теоријском смислу, образовни систем се темељи на сазнањима фундаменталних наука; психологије, социологије, економије. Њихова платформа је у базичним погледима на свет које свој корен вуку из културе, историје филозофије.

У складу са општом сазнајном концепцијом бихејвиористичког приступа образовању јесте и његова операционализација и инплементација у општи образовни систем. Овом образовном концепту појавну форму даје опште-друштвени менаџмент концепт. Менаџмент као сложена активност покретања и усмеравања човековог понашања према постављеним циљевима подрзумева функције планирања, организовања, кадрована, вођења и контроле. Својствене су му и основне улоге као што су управљачка, међуљудска и одлучивачка. Функције и улоге су операционализоване кроз задатке, приоритете, ресурсе, иновације, контролу и политичке и организационе процедуре. У конкретном смислу оне су инплементирание кроз дизајнирање наставних програма, дистрибуцију образовних садржаја интерекције и амбијент у коме се реализују процеси учења на даљину. (слика 8)



Слика 10.: Модел менаџмент система образовања на даљину³⁵

Образовање на даљину и електронско образовање уопште, динамични су процеси који започињу припремом, а финализују се кроз трансфер знања од једне особе ка другима. Може се рећи да је трансфер знања коначан циљ сваког образовног напора, па и овог савременог концепта. Пут према коначном циљу започине неизбежном припремом јер је у организационом приступу „добра припрама пола успеха“ (ДППУ). У оквиру концепта учења на даљину, припрема подразумева организационе припреме, припреме садржаја, материјала, и техничко-технолошких предуслова. Припрема подразумева хардвер и софтвер страну процеса електронског учења.

Између припреме и трансфера знања се, заправо, одвија процес учења. Он подразумева читав низ активности и интеракција образовног процеса, наставника и полазника, пре свега. Активности које се манифестују у току самог образовног процеса су претежно интелектуалне природе, али оне ангажују когнитивну, конативну и емотивну страну личности учесника. У току учења учесници су упућени на бројне

³⁵ Деспотовић, М., Развој метода последипломског образовања на даљину заснованог на интернет технологијама, докторска дисертација, ФОН, 2006.

међусобне интеракције везане за наставне садржаје и евалуацију стеченог знања (слика 11).



Слика 11.: Фазе процеса учења на даљину³⁶

У појавном смислу концепт образовања на даљину треба повезати са начином испоруке знања, где су учесници одвојени просторно и временски, а савремена информационо-комуникациона технологија претпоставља подршку оваквом образовном процесу. „Образовање на даљину можемо да дефинишемо и као - планирано учење које се одвија на различитом месту од предавања и захтева специјалне технике планирања курса, специјалне методе предавања и специјалне начине комуникације посредством електронике и остале технологије, као и специјална организацијска и административна решења“³⁷.

³⁶ Anderson, T., Elloumi, F., *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, 2004.

³⁷ Pain D., Heron Le J., *WebCT and online assessment: the best thing since SOAP*, Educational Technology & Society, 6(2), 62-71 2005.

Образовање на даљину је комплексан систем активности и интеракција између његових носилаца који укључује битне чиниоце:³⁸

- Предавања на даљину (*distance teaching*), и учење на даљину (*distance learning*) чији су актери одвојени временски и просторно;
- Наставне материјале који могу да буду у разним формама (штампани материјали, аудио, визуелни...);
- Процес учења који може да буде индивидуални и групни;
- Менторски рад комбинацијом разноврсних форми „*face-to-face*“ комуникација коришћењем медија;
- Интерактивни рад и постизање синергијског ефекта групе студената.

5. Савремене тенденције учења на даљину

Савремене тенденције у развоју учења и система образовања имају неколико доминантних праваца. Једна од битних тенденција односи се и на учења на даљину као свремени образовни концепт којим је обухваћен све већи број учесника.

Масовно коришћење компјутера, средстава телекомуникација, а посебно кабловске телевизије, даје посебан технолошки подстицај учењу на даљину. Многи универзитети у свету су, у жељи да уједначе ниво знања који се даје ученицима, уместо досадашње праксе по којој су професори путовали на друге факултете, увели праксу размене идеја коришћењем телекомуникационе технологије. Наставни процеси се одвијају у информатичким учионицама инсталираним на матичним факултетима, а они се путем интернета и других медијских канала преносе на дистрибутивне локације. Тиме је остварена дугогодишња намера креатора образовних активности да уместо људи пугују идеје, тј. информације. Таква инверзија улога повећава ефикасност ове делатности првенствено тако што знатно смањује материјалне трошкове њеног реализовања који се примењује у реализацији програма који се обрађују видео конференцијама. Даје се могућност периодичне провере знања кроз тестове које шаљу

³⁸ Деспотовић, М, Раденковић, Б., *Интеграција система за управљање процесом учења и пословног информационог система*, Београд, 13-14. 2005.

електронским путем слушаоцима и враћају на преглед и контролу. На тај начин извођачи насатваних садржаја прати и анализира напредовање студената и квалитетније финализира испите. За сваки предмет је предвиђен и дискусионни форум тако да студенти могу да постављају питања, а професори или сарадници одговарају, чиме се смањује потреба за доласком студента на факултет и обезбеђује стална интеракција.

У новије време у предлозима за реформе система васпитања и образовања у готово свим земљама посебно се инсистира на променама у средњем и високошколском образовању. Ти делови система и институције које им припадају сматрају се чвориштем многих веома сложених друштвених и педагошких проблема.

Увођење информационо-комуникационих технологија у образовне процесе значајно мења неке устаљене наставне форме. У смислу насталих промена треба прецизирати да информационо технологија у настави не искључује нити умањује значај наставника у образовном процесу. Наставници не губе своју улогу већ им иновирани наставни процес даје софистициранију улогу којом се смањује време за излагање наставних садржаја које студенти могу самостално да прочитају, а остаје више времена за развој креативних потенцијала, критичког мишљења и развој разумевања принципа решавања задатака.

5.1. Предности концепта учења на даљину

У низу позитивних ефеката које има образовање на даљину најчешће се међу првима апострофира његова флексибилност. Овај начин едукације показао се знатно флексибилнијим у односу на класични јер ученици, а посебно студенти наставним садржајима могу приступати с разних места и локација, а да при том сами одређују време и трајање учења, брзину савладавања наставних јединица. За учешће у овом наставном процесу као услов се појављује приступ интернету.

Једна од најчешће истицаних добрих страна учења на даљину јесте у низу материјалних уштеда које се њиме остварују. У том смислу је јасно да је учење у кућним условима неупоредиво јефтиније јер се штеде и новац и време предвиђени за путовања до школских просторија и образовних установа. Неретко је удаљеност места

становања и студирања таква да захтева вишегодишње промене боравка и раздвојен породични живот.

Студијама на даљину не смањује се количина успостављених интеракција већ се може значајно повећати. Посредством информационих технологија омогућено је индивидуално стицање знања, стална повратна информација и праћење напредовања полазника што наставнику помаже да реалније вреднује њихово знање и да их упућује на друге медије како би успешније овладали новим знањима. Студенти имају могућност међусобне комуникације и размене разних информација.

У почетним годинама развоја образовања на даљину, чинило се да је његов недостатак у ограниченој понуди наставних програма и садржаја. Тај почетни недостатак се временом претвара у значајну предност јер је број понуђених садржаја надрастао објективно доступне класичне програме. Те предности су посебно изражене у мање развијеним срединама са оскудном образовном понудом.

Предности које су настале увођењем концепта образовања на даљину чест су предмет истраживања, поређења и систематизовања. До сада уочене предности се углавном могу сврстати на оне које су уочене поређењем овог програма са класичном наставом, и предности о којима се може закључити из запажања учесника ових студија. У таквим анализама уочене су предности у односу на традиционалну наставу које се огледају у следећем³⁹:

- настава се индивидуализује стварајући могућност учеснику да напредује темпом који одговара његовим психолошким и перцептивним способностима, као и предзнањима из одређене области;
- у комбинацији са другим електронским изворима информација (електронске енциклопедије, часописи, библиотеке и WWW) обезбеђује се истраживање најактуелнијих садржаја у складу са сопственим интересовањима;
- сталном или повременом интеракцијом са изворима информација повећава се активност учесника и развија критичко мишљење, те способности анализирања и закључивања;

³⁹ Мандић, Д., *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд, 2005.

- интеракција се успоставља не само са наставницима, него и са ученицима из других школа, чиме се размељују знања и искуства, те уједначава ниво знања у различитим школама;
- на образовним институцијама у којима нема довољно наставника из свих предмета, обезбеђује се да уместо људи путују информације чиме се значајно смањују трошкови;
- образовни софтвер који прати образовање на даљину пројектован је тако да обезбеђује повремену евалуацију знања у фази учења, тако да се поред вредновања знања у интеракцији са наставником или са другим ученицима врши самовредновање коришћењем образовног софтвера;
- обезбеђује се ангажовање најбољих стручњака из одређене области чиме се квалитет наставе подиже на виши ниво;
- на факултетима и у школама који имају праксу у школама, медицинским центрима, фабрикама и другим институцијама омогућава се праћење и критичко преиспитивање праксе што наставу чини ефикаснијом и смањује трошкове;
- образовање на даљину, свакако, представља значајну иновацију која у комбинацији са традиционалном наставом доприноси побољшању квалитета наставе.

Предност до којих се дошло поређењем овог концепта са класичним се могу допунити запажањима самих ученика, односно студената⁴⁰:

- могућност да се студира ван места пребивалишта, па и граница државе, а да не мора да се борави у месту образовне установе;
- смањење трошкова станарине и осталих трошкова везаних за боравак у месту одржавања студија (обавеза студента је само да дође на испит);
- могућност да студент ради за време студирања независно од места одржавања студија;

⁴⁰ www.it-akademija.com/ITAkademija-Prednosti-učenja-na-daljini

- превазилажење немогућности да посећује традиционалну наставу због трајних или привремених физичких проблема, инвалидности или болести;
- самоорганизовање времена за учење (висока мотивација, планирање времена и способност за анализу и синтезу садржаја који се учи) и др.

Даљим анализама и компарацијама могло би се доћи и до још неких значајних предности које има концепт образовања на даљину. Због свега тога Европска комисија за унапређење образовања у својим документима снажно подржава развој учења на даљину односно и-образовања у свим државама чланицама ЕУ. У документима овог експертског тела разрађени су стратешки планови да се до краја 2005. године на универзитетима у свим земљама чланицама поред класичних видова студирања паралелно поставе и алтернативни системи образовања на даљину и и-образовање. У нашим условима овај вид образовања је на почетним нивоима имплементације у образовни систем.

5.2. Слабе стране учења на даљину

Поред низа предности које има концепт образовања, односно учења на даљину несумњиво је да се у њему учачају и слабије стране. Ове слабости које су евидентне посебно се везују за велику зависност овог вида од његових техничко-технолошких предуслова. образовање на даљину постоји више од сто година и за све време свог развоја зависи од доступног комуникационог медија. Сам концепт електронског образовања треба повезати са начином испоруке знања, где су учесници одвојени просторно и временски, а технологија представља подршку оваквом образовном процесу. Изостанак техничко-технолошке подршке практично блокира овај концепт образовног рада па је у њему садржана његова базична слабост.

Иако се чини да је образовање на даљину јефтиније, развој мрежне подршке и софтвера може постати веома скуп уколико се школски системи превише ослањају на електронско образовање и настоје да му се прилагоде. Тако се привидна предност овог концепта може претворити у његов кључни недостатак који је посебно манифестован у сиромашнијим срединама.

Поред технолошких предуслова постоје и други педагошки, психолошки и методолошки ограничавајући фактори. Има и оних научних области које се не могу адекватно проучавати искључиво електронским путем, па се зато препоручује комбинација учења путем интернета и класичних метода учења.

Кључни недостатак електронски посредованог учења је немогућност остваривања непосредне интеракције лицем у лице, полазника са наставником. Тај изостанак директне визуелне и аудитивне интеракције неки критичари надграђују дилемом којом доводе у питање овај концепт и његову образовну, а посебно васпитну улогу. У оповргавању ових критика могу се користити аргументи да концепт електронског образовања подржава активности које охрабрују интеракцију између људи, као што су видео- конференције, дискусионе групе, панел форуми и сл.

У учења на даљину често је пристан јак осећај изолације и усамљености који се често наводи као битан недостатак психолошке и васпитне природе. Ученици, па и наставници се осећају отуђеним у таквом социјално и психолошки осиромашеном амбијенту. Осећај отуђености се може убалажити учешћем у дискусионим групама и другим облицима посредованог комуницирања, иако се сусрети лицем у лице најчешће не могу организовати због дислокација учесника. Ипак, недостатак директних људска интеракција, као и интеракција између установе и студената и комуникација на релацији студент-студент, остаје велики недостатак овог облика рада, који треба подстицати на допунске начине.

Учење на даљину као и сви други облици електронског учења имају тенденцију да боље функционишу када су садржаји који се уче компоновани од делова који захтевају самосталан рад ученика и студента. У ситуацијама у којима је потребно савладавање градива за које је неопходна непосредна сарадња између чланова групе, е-учење може изазвати значајна временска кашњења поготову ако учесници нису ажурни и дисциплиновани. Учесници који су нередовни у извршавању радних обавеза или који касне у њима могу да онемогуће групу да оствари задате циљеве.

Један од битних проблема који се везује за примену концепта образовања на даљину и електронске подршке учењу је и у његовој недовољној адаптацији. Неки појединци захваљујући својим индивидуалним склоностима према самосталном раду

су успешнији у овом облику учења од других. Поред тога, за развој адаптивних (прилагодљивих) материјала потребно је више времена него за оне који су неадаптивни.

Код овог вида образовања уочене су слабости методичке и техничке природе. Једна од таквих са општијим важењем, јесте чињеница да није направљен адекватан уџбеник који би задовољио све потребе полазника за савладавање различитих материјала потребних за учење одређених области.

Образовање, односно учење на даљину као и све друге врсте електронског учења, још увек имају извесна ограничења и препреке у односу на класичне образовне форме. Многе од њих се могу ублажити и потпуно елиминисати комбинацијом класичних и нових облика образовања.

Глава II

МОТИВАЦИЈА У ЧОВЕКОВОМ ПОНАШАЊУ

Савремени научно-истраживачки проблем мотивације карактеришу разнородни приступи, истраживачки циљеви, бројне методе и технике. Све то за последицу има да су добијени резултати врло хетерогени, како у погледу сазнајног нивоа, тако и у погледу сазнајне оријентације. Приметне сазнајне неподударности понекад своје корене воде још од несагласности у дефинисању базичних појмова и категоријалног система ове научно-истраживачке области. Недовољна конзистентност сазнања, па чак и основних појмова, дугује првенствено скорашњој заинтересованости науке за ову област, али и недограђености и младости научних дисциплина на чијем се размеђу налази проблематика мотивације за рад.

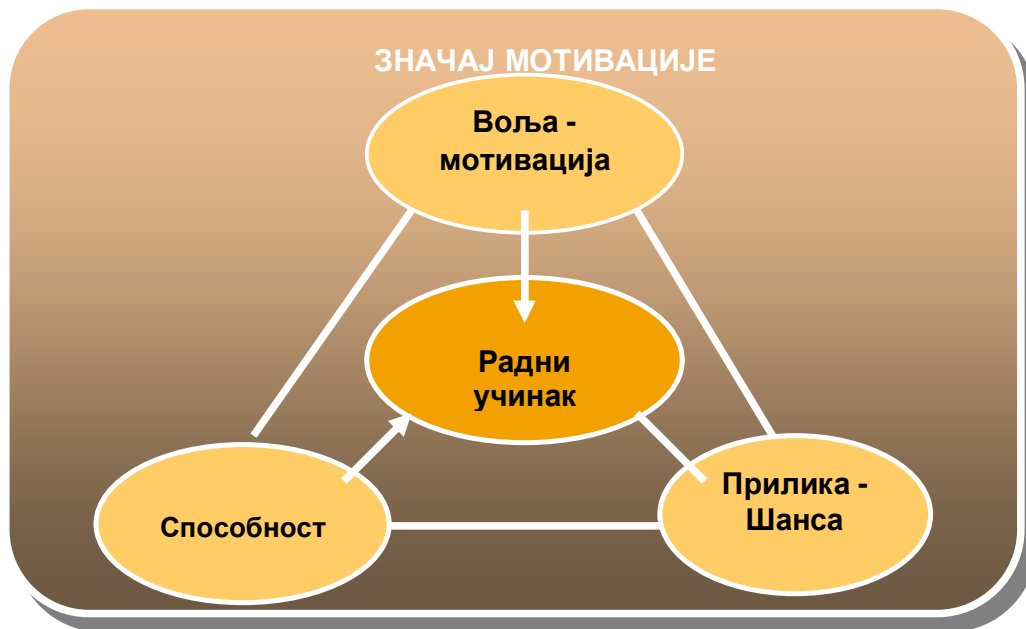
Мотивациона димензија човековог понашања је већ дуго један од централних предмета научних истраживања, посебно у друштвеним и организационим наукама. Та интересовања за феномене мотивације су много чешће произашла из наглашене инструменталне компоненте са директним или посредним практичним ефектима. Епоха индустријске револуције, праћена огромним растом производних снага, још је више нагласила инструменталност приступа човековој мотивацији и његовом односу према раду. Процеси научно-технолошке револуције наметнули су потребу темељитог приступа проблему мотивације. Почети постиндустријског друштва и информатичке револуције наглашени су подизањем радних способности, знања, креативности „људског капитала“ уопште, па су потребу научног изучавања човекове мотивације за радним ангажовањем још више актуализовали.

Област мотивисаног понашања човека је врло чест предмет интересовања научника и практичара, првенствено због своје велике утилитарне вредности. Готово да нема посла, делатности, професије или које друге човекове активности за коју она није актуелан, а често и кључни проблем. Тај феномен је од посебног значаја за успех у

учењу.

Ефекти који се постижу у свакој радној активности у које се и учење сврстава, зависе од сложаја битних предуслова за њихово извођење. Сви ти предуслови могу се систематизовати у три групе чинилаца:

- услови, прилике и шансе,
- способности, знања и вештине и
- мотивација (воља) за рад (слика 12.).



Слика 12.: Значај мотивације

Целокупно човеково понашање, а посебно рад и учење, као сврсисходне хумане делатности, усмерене су ка свесно постављеним циљевима, али у њиховом достизању човек није једини предуслов. Успех у било којој човековој активности зависи од прилика или шанси које чине адекватни услови у којима ће се оне релаизовати. Адекватна ситуација за рад и учење је почетни и подразумевајући чинилац сваког сврсисходног понашања, те се од њега увек мора поћи.

Други предуслов јесу индивидуалне способности, знања, вештине, навике, искуства, култура. Ти чиниоци дају основу, радни и сваки други потенцијал запослених јер да би неко нешто могао да уради – он пре свега треба да има могућност

да то уради. Моћи радити и учити, условљено је поседовањем предиспозиција и способности и њиховим усавршавањем кроз активности, кроз учење и радно искуство. Шансе за учењем и способношћу полазника, не би биле довољне без присуства мотивације да се приступи и истраје у овој активности.

1. Појам, одређење и особености мотивације

Проблематика мотивисаног понашања човека се везује за мотивацију у његовом организованом раду, а касније се проширује и на друге области његових активности. Заинтересованост за практичну примену поступка мотивисања радника јавља се паралелно са појавом индустријског организовања производње. Научно-технолошка револуција, тј. употреба све савршенијих средстава за рад указала је на значај основног носиоца стваралачког процеса – човека. Организаторе процеса индустријске производње првенствено интересује како да радника покрену и усмере на што продуктивнији и дуготрајнији рад. Ова заинтересованост ускоро прелази границе производних хала и шири се на многе делатности у друштву.

Заинтересованост праксе за покретачке механизме човековог радног ангажовања је исконска, али је научно-истраживачка заинтересованост за проблеме мотивације новијег датума и могла би се временски везати за тридесете године прошлога века. За те пионирске подухвате карактеристично је да се ови феномени паралелно истражују у оквиру научних дисциплина организације рада, психологије рада и социологије. Ипак, право богатство истраживачких подухвата и теоријских уопштавања настаје педесетих и шездесетих година под окриљем примењене психологије рада.

Филозофска разматрања о покретачким снагама у човековом понашању представљају један од фундаменталних и универзалних филозофских проблема. У историји филозофске мисли она се најчешће провлаче у оквиру вечне дилеме детерминизма и индетерминизма. Аристотел, као последња снажна и оригинална фигура античке филозофске мисли, систематизује схватања претходника у идеји „златне средине“ и наглашава потребу да се путем васпитавања људима подстиче снажна воља за друштвена ангажовања и рад у којима треба избегавати крајности.

Усавршавањем средстава за рад, којим је најављен почетак индустријске револуције, наметнут је проблем управљања и руковођења. Почињу се напуштати парцијална саветодавна решања и систематизују шири концепти организације у којима се, неизбежно, дотичу и проблеми дирекције, ауторитета и динамике. Наука почиње да продире у праксу организовања посла и да нуди нова решења. Овај период, не само по времену настанка, већ и по приступу, претходи научној организацији рада. Идеје Чарлса Бабагеја (Charlsa Babbagea) у многome су претеча каснијих поставки Тејлора (Taylor). Наравно, човек, а још мање његова мотивација, није у жижи интересовања, али се и та област назире кроз проблеме претварања сеоског и занатског становништва у индустријске раднике. Пажња је усредсређена на технички развој, организација је хаотична, а човек је само занемарен, пасиван додатак машини.

Тејлоров концепт „*Scientific management*“ нуди једноставна решења тадашњих конфликтних односа предлажући хармоничне односе благостања. Кључ решења је повећана продуктивност, а за њу су и радници и послодавци природно заинтересовани. Стога, да би појединац у организацији био мотивисан, његова економска награда мора бити што директније везана за његов рад. Свођење универзума друштвених проблема на сегмент утврђивања методологије односа између радног учинка и награде, а личности човека на „*homo economicus*“ производ је свести тадашњег стања капиталистичке друштвене свести. Тиме је научна организација рада више идеологија владајуће класе него покушај научног тумачења ове области.

Континуитет поступности у признавању хумане суштине организације пресекали су резултати „Хоторн експеримента“. Овај, у теорији организације и психологије рада вероватно најпознатији експеримент, извео је Мејо (Mayo E.) у намери да испита неке од микроклиматских услова рада и њихов утицај на продуктивност. Изненађујући резултати навели су ауторе да узрочнике мотивисаности потраже у самом човеку, и доведу у питање многе поставке ортодоксних схватања насталих по угледу на Тејлорово учење. Из њих је настало и по много чему, револуционарно схватање међуљудских односа („*human relation*“) у тумачењу човекове мотивације.

За ово схватање „критична варијабила је задовољство радника, психолошки фактор, који је увјетован међуљудским односима унутар групе и односима између

радника и њихових руководилица“.⁴¹ Радни учинак радника не зависи од његових физиолошких особености, већ од норми које пред раднике поставља њихова радна група. На мотивацију и радни учинак претежно утичу међуљудски односи неутралишући и оповргавајући деловање економских мотива. Повољна интерперсонална клима и начин руковођења утичу на задовољство радника послом а тиме и на њихову радну ефикасност.

Потребе појединаца за припадањем некој групи, за љубављу, за дружењем у организацији у којој се ради и изван ње, делују мотивишуће на понашање радника у ситуацији кад раде. Критеријуме успешности у понашању дају норме које диктирају неформалне групе у организацији. Понашање појединца није рационално, изазвано економским стимулансима, већ последица ширег перципирања социјалне климе.

Ставови „human relation“ су били исувише револуционарни за време у којем су настали. Упоредна и нешто каснија теоријска уопштавања, враћала су се корак назад и настојала да нађу средњи пут између овог и ранијих, технички усмерених ставова.

То се првенствено односи на схватања Бернарда (Bernard I. C.) и Фолта (Follet P.M.) који се сматрају припадницима или настављачима класичне теорије организације.

По схватањима ове умерене струје мотивациони концепт је недоречен, па и нејасно оријентисан, али са јасно израженом потребом коришћења сазнања психологије у управљању људима и њиховом подстицању на ефикасност. За успешно руковођење и контролисање понашања радника неопходно је познавање правила човековог понашања и човекових потреба. Руководиоци морају градити одређене структуре понашања код чланова организације, морају стварати код њих одређене менталне ставове, омогућавати да се ти ставови истакну и да се изражавањем даље учвршћују.

„На понашање се може утицати изазивањем промена у садржини меморије (учење) или мењањем активних одређивача текућег понашања (буђење, изазивање). Не постоји, међутим, а приори, разлог за претпоставку да су ове две врсте утицаја

⁴¹ Перко-Шепаревећ, И., „Теорија организације“, Zagreb, 1975, str. 28.

подложне истим законитостима“.⁴² Та два процеса, која се паралелно могу одвијати, осликавају разлику између учења и осталих врста побуђивања, што су основни психолошки постулати којима се тумачи мотивација за рад.

Поред увођења битно нових погледа на понашање човека у организацији, Мејова школа је значајна и због систематских покушаја увођења емпиријских истраживања у ову област. Каснија истраживања која настају базирана су на емпиријским показатељима и научним поставкама концепције „human relations“. Бројна питања везана за мотивацију, понашања у радној групи, стил руковођења, радни морал, остају предмет даљих истраживања.

Крајем педесетих година нагло опада интерес за „human relations“ и њен значај у теорији и пракси организовања рада. Могли бисмо рећи да се овом школом завршава и период у коме је мотивација за рад разматрана као пропратна појава главног сазнајног предмета. Теоријска уопштавања су мотивацију користила као један од потпорних стубова основне поставке. Мејовом концепцијом широм су отворена врата истраживачког поља мотивације човека.

1.2. Теоријска тумачења мотивације за радним ангажовањем

Динамички систем човековог понашања, односно његова конативна димензија, јесу релативно чест предмет научних истраживања и теоријских уопштавања. То се посебно односи на мотивацију за рад као битну карактеристику радног и организационог понашања. Уз то, мотивација је један од највећих проблема, не само у фундаменталним наукама као што је психологија, већ и у менаџменту и организацији рада. Организација остварује постављене циљеве тако што запослени и менаџери у њима манифестују своје способности, знања и мотивацију.

Оно што је заједничко за све теорије, то је да оне уважавају сложеност и вишеслојност појаве мотивације за рад. У овом процесу можемо разликовати неколико димензија. Основне три димензије мотивације су:

- правац,

⁴² Merč, Dž., Sajmon, H., „Теорија о организацијама“, Београд, 1992, стр. 13.

- интензитет и
- постојаност.

Озбиљнија теоријска уопштавања схватања мотивације за рад започињу са *Масловљево* (Maslow Н. Abraham) теоријом мотивације. Била је то револуционарна теорија за време у коме се појавила. Као и многи други суштински нови погледи и ова теорија хијерархије потреба наишла је на бројне критике, оправдане и неоправдане.

Масловљева теорија полази од становишта да су људске потребе основни фактор мотивације. Између твораца, односно присталица и следбеника ове теорије, наравно да има различитих мишљења о тим потребама, њиховом значају и њиховом утицају на радну мотивацију. Ипак, заједничко за све њих је постојање потребе као основе на којој се развијају мотиви.

Двадестак година касније, појављује се једна нешто другачија теоријска концепција која мотивацију тумачи као једну од реакција које човек има у свом понашању. Та серија теорија тумачи мотивацију као процес покретања људских активности. То је једна рационална црта која се когнитивно тумачи, иако има конативну основу. Ове теорије су биле одмах прихваћене јер имају практичну примену а уз то, многа емпиријска истраживања, па и свакодневна опажања потврдила су њихову актуелност.

Анализирајући све досадашње теорије, можемо оквирно закључити да су се диференцирале две групе теорија. То су:

- теорије потреба (садржаја) и
- теорије процеса

Теорије потреба дефинишу мотивацију као процес покретања, усмеравања и одржавања људског понашања са оријентацијом задовољења одређене потребе. Основни процес мотивације постављен је на три основна елемента а то су:

- потреба,
- активност и

- задовољење потребе, слика 11.

У основи овог модела понашања је познати филозофски принцип хомеостазе, односно физиолошке и психолошке равнотеже. По том филозофском схватању човеков организам стално тежи да се врати у неку позицију баланса онда када је та његова „идеална форма“ поремећена. Та нарушена равнотежа и то удаљавање од неке идеалне позиције је потреба, а она покреће човека да поново успостави природну ситуацију. Та тензија може бити непријатна, те ће појединац настојати да је што пре неутралише. Наравно да нису увек у питању само основне физиолошке потребе, већ оне могу бити и сложеније, психолошке и социолошке. Ове теорије настоје да одговоре на фундаментално питање, шта то покреће људску активност?

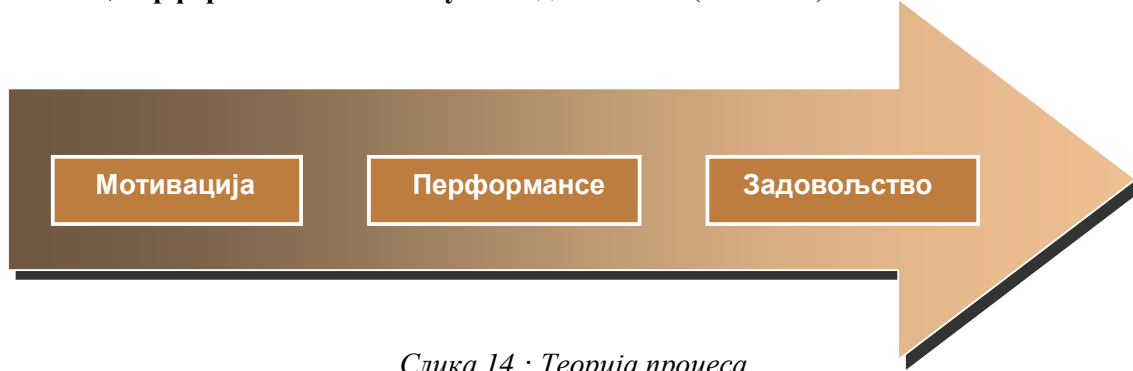


Слика 13.: Теорија потреба према Маслову

Најпознатије теорије потреба су „Теорија хијерархије потреба“ Абрахама Маслова, (слика 13.), „Двофакторска теорија“ Фредерика Херцберга (Herzberg F), „Теорија ЕРГ модела“ Алдрфера и „Социјално-антрополошка теорија“ Меклејланда.

Теорије процеса тумаче мотивацију за рад као процес покретања људске активности. Ова теоријска уопштавања настоје да открију и објасне сам процес покретања човековог понашања. Оне настоје да одговоре на питања како се покреће човеково понашање, не улазећи у основу шта то покреће човека. Оне су функционалне и задржавају се на манифестном нивоу, у настојању да посленицима, а посебно менаџерима пруже практичну помоћ теоријских схватања мотивације за рад. Ова схватања, углавном, настају као резултат мање више свесног избора циљева и

варијанти сопственог понашања. Мотивациони процес је поједностављен на елементе мотива, перформанси и постигнутог задовољства (слика 14.).



Теорије процеса су углавном сврстане у три групе. То су „теорије циља“ или „инструменталне теорије међу којима је најпознатија Робинсонова концепција, затим „Теорије једнакости“ или „Праведности“ (Adams) и „Теорија очекивања“ (Wrum).

1.2.1. Теорије потреба

Ако бисмо били доследни у започетој класификацији теорија мотивације, ван сваке сумње теорија Абрахама Маслоуа (Maslow Н. Abraham) би била теорија личности. Настала је у оквиру Масловљевог ширег „нацрта“ хуманистичке психологије – „треће силе“, којом буди интересовања за научно проучавање до тад предвиђаних и оспораваних појава: виших вредности, љубави, аутономије, израстања, стваралаштва, самоостварења, задовољења људских потреба и сл. То је била дијалектичка реакција на актуелну кризу културе са обесчовечјем и деиндивидуализацијом друштвених процеса.⁴³ Њом започиње нови покрет у психологији, али и у другим хуманитарним наукама, виђења човека. Покрет хуманистичке психологије од „протеста“ претворио се у „нови програм“ са све већим утицајем, значајем и актуелношћу.

Тумачење мотивације је само један део веома обимног рада творца хуманистичке оријентације у психологији, али део који најрепрезентативније говори о новим идејама „треће силе“. То није последица посебне разрађености динамичког система личности, нити великог броја радова у овој области, већ пре последица лоцираности основних критичких аргумената нове теорије у области мотивације.

⁴³ Маслоу, А., *Theory of Human Motivation*, New York, 1994.

Маслов схвата мотивацију као непрекидан процес који се никада не завршава јер човек никада не постиже потпуно задовољење. Онда када се задовоље ниже потребе, јављају се више. Полазећи од својих одредница о личности као интегралној целини, и мотивацију посматра као интегралан процес и снагу која захвата целу индивидуу, а не само неке њене делове. Ако је личност мотивисана на неку активност или усмерена ка неком циљу онда је она у целини тако оријентисана, а не само неки њени делови. Човеково понашање није производ деловања само једне или ограниченог броја потреба, већ је вишеструко мотивисана и усмерена као систем.

Традиционалне и савремене теорије тумачења човекове мотивације углавном прихватају линију објашњења кроз спољашњу (екстринзичку) и унутрашњу (интринзичку) мотивацију. Њиховим даљим разрађивањем могу се учити оријентације према теоријама потреба и теоријама процеса у тумачењу мотивације као основне покретачке снаге. Родоначелник теоријског постављања мотивације за рад, Абрахам Маслов, још педесетих година прошлога века мотивационе чиниоце систематизује у оквиру развојне хијерахије кроз седам стратума:

- Физиолошке потребе (глад, жеђ, умор...);
- Сигурносне потребе (слобода, стан, посао, соц. сигурност...);
- Потребе за љубављу и припадањем (односи са људима, место у групи...);
- Потребе за поштовањем (самосталност, независност, моћ, самопоштовање...);
- Потреба за самоактуализацијом (добро обављен посао, постигнути резултати...);
- Потребе за новим сазнањима (истраживање, експериментисање...);
- Естетске потребе (жеља за лепим, складним, укусним...);

Прва и најцитиранија теорија мотивације за рад – теорија хијерахије потреба, има чврсту повезаност са квалитетом. Та веза је посебно присутна у тумачењу виших потреба за самоактуализацијом, новим сазнањима и разумевањима и естетским доживљајима. То су потребе интринзичке природе које извиру из саме природе делатности којом се људи баве, и задовољства ангажовањем. Квалитет је један од видова мотивисања људи који сам по себи буди покретачку енергију усмерену према

развоју сопствених потенцијала, истраживању и разумевању нових сазнања и потребама за лепим.

За однос мотивације у понашању људи и квалитетом као његовим битним својством карактеристична су три основна појма:

- присила (дефинисање задатака и контрола њихових извршења);
- циљ (утврђивање циља и сигурност његовог остварења);
- привлачност (очекивање, покретачка снага).

Психолошки развој тече континуираним ступњевима, а при том ниже потребе морају бити задовољене како би се следеће, више, могле потпуно развити. Тежња за актуализацијом личности може достићи свој врхунац, само ако су претходни нивои превазиђени. Најповољнија друштвена, али и физичка средина јесте она која омогућава задовољење потреба сваког нивоа, када оне у развоју појединца достигну своју кулминацију. Природни развој се омета и кида ако потребе нису задовољене на било ком нивоу. У том случају спречено је израстање виших потреба, а вероватно је да се оне никада неће развити до свог врхунца.

Личност може актуализовати саму себе ако је прошла претходне ниже ступњеве задовољења потреба. Таква особа није више под влашћу нижих потреба, иако се оне, наравно, могу поновљено појавити у њеном понашању. У њој и око ње постоје услови да развије све сопствене потенцијалне способности и да се оформи као зрела, стваралачка личност. Таква личност има складан однос према средини, интегрисана је са њоме, емотивно и интелектуално екстра усмерена са потпуном оријентацијом на постављене циљеве.

Свакодневне жеље су, углавном, средства која воде ка неком циљу, а не циљеви сами по себи. Иза површинских, видљивих жеља, стоје други основни циљеви јединке. Пошто се ови циљеви не јављају непосредно у свести, то је за тумачење мотивације неопходно захватање несвесних структура личности. Ако се механизми мотивације тумаче једино на свесном нивоу, ма како то брижљиво било, онда се пропуштају многи елементи а можда и они најважнији – циљеви по себи.

Средства којима се задовољавају циљеви под снажним су утицајем културног миљеа. Та средства се битно разликују код јединки из различитих културних средина, мада у њиховој основи леже исти покретачи. Сами циљеви су неупоредиво универзалнији од путева који воде њиховој реализацији. Средства и начини задовољења су изложени утицају културне и социјалне средине.

Мотивисано понашање или свесна жеља може служити само као канал кроз који се задовољавају друге сврхе. Оно се, поред тога, може манифестовати на више различитих начина. У њему се истовремено могу испољавати различите, чак и опречне жеље. Стога је неуобичајено да једна радња или жеља буде представљена само једном мотивацијом.

Мотивисаност не треба изоловано посматрати од осталих збивања у организму. То је опште стање организма које је изражено и у његовим телесним и психичким видовима, а не неко посебно специјално стање које захвата ограничене сегменте.

Човек може доживети потпуно задовољење само за кратко, а то се ретко догађа. Када је једна жеља задовољена, друга искрсне на њеном месту, а један од кључних човекових облика је тај да током живота стално нешто жели. Да би мотивациони систем човека био објашњен, мора се напустити концепт изолованих мотивационих јединица. Један од проблема је проучавање веза између свих врста мотивација. Људско биће никад није задовољено, а жеље су распоређене по јачини у неку врсту хијерархије.

Треба напустити уобичајене листе нагона којима се у ранијим теоријама описује мотивациони систем. Постоји више доказа који не допуштају стварање спискова нагона. Међу њима су од посебног значаја они теоријске природе, да се подразумева њихова једнакост, да су они међусобно изоловани, а тиме се занемарује динамичка природа личности. Поред тога, набрајања су бесмислена јер никако не могу бити свеобухватна и зависе од нивоа спецификације који се жели постићи. Њима се занемарује хијерархијски однос потреба.

Класификација мотивационог живота се не може постићи списковима нагона, већ заснивањем на битним циљевима или потребама. У динамичким психолошким

теоријама једино основни циљеви остају константни, па класификације треба заснивати на њима.

Људска мотивација се ретко остварује независно од околности и понашања других људи. Стога свака теорија мотивације мора да узме у обзир и улогу културних детерминанти и укључи их у понашање самог организма. При томе не треба отићи у крајност ситуационистичких теорија и од организма направити само један објект у пољу. Понашање је одређено двема детерминантама од којих је мотивација једна, а срединске снаге друга, и једна и друга имају своје место у структури понашања и проучавања једне не искључује понашање друге.

Један од највећих проблема Масловљеве теорије мотивације у поређењу са ранијим објашњењима је доказивање постојања стварних, психолошких и операционалних разлика између „виших“ и „нижих“ потреба. Потребе су на основу начела релативне моћи сврстане у прилично јасну хијерархију. Оне су сврстане по редоследу од нижих физиолошких до највиших идиосинкретичких потреба.

Редослед у хијерархији не означава само избор или преференцију, већ има и низ дубљих значења. Више потребе се филогенетски (еволуционо) и онтогенетски касније јављају и развијају у поређењу са нижим. Више потребе су својствене само људима, и то људима на вишем стадијуму зрелости. Ниже потребе се јављају приликом рођења или чак у пренаталној фази. Ниже потребе су више везане за егзистенцијални опстанак, а њихово незадовољство не трпи већа одлагања.

На основу већег броја емпиријских истраживања, Херцберг је формулисао посебну теорију мотивације за рад, која се противи уобичајеном схватању задовољства и незадовољства послом и у тумачењу мотивације уводи два, значајно независна, фактора. Задовољство и незадовољство послом представљају две квалитативно различите појаве које нису у муђусобној чврстој корелативној вези. „Премда фактори који су у вези са вршењем посла и фактори који одређују контекст посла служе као циљеви намештеника, природа мотивисајућих квалитета тих двају врста фактора очито је у бити различита“.⁴⁴

⁴⁴ Sutermaјster, R., A., „Људи и продуктивност“, Загреб, 1987., стр. 670.

За задовољство послом, пресудни су „садржаји посла“, као што су успех у обављању посла, признања за обављени посао, напредовања, љубав према послу и сл. То је субјективно осећање човека док обавља одређен посао. Везано је за суштинске одлуке посла и однос према њему. Од ових садржаја посла зависи могућност задовољавања потреба за самоактуализацијом, односно мотивација. Истовремено, ови фактори не утичу, или веома мало утичу на незадовољство послом. Њихов изостанак не рађа незадовољство послом, већ само изостаје задовољство. Стога су ови фактори пресудни за мотивацију радника.

Незадовољство послом је производ посебне групе фактора везане за услове рада. То су интерперсонални односи, микроклиматски услови, материјална стимулација, сигурност на послу, пословна политика, начин руковођења и слично. Њихова улога је превентивна и односи се на потребу човека да избегава штетне и непријатне позиције. Ови, „хигијенски“ фактори делују на јављање већег или мањег незадовољства послом, али од њих не зависи само реализација, па према томе немају ни мотивационог деловања.

Темељни камен овако схваћеног система мотивације јесте да се она налази у вишим човековим потребама. То су потребе за креацијом, стварањем, напредовањем, самореализацијом... Оне се могу задовољити само кроз обављање посла, а не кроз пратеће хигијенске услове у којима се такав посао обавља. Фактори контекста посла имају превентивну улогу спречавајући да се укорене лоши међуљудски односи, конфликти, непријатне ситуације или нездрави услови рада. Њихово деловање је еквивалентно улози медицинске хигијене у спречавању да се појаве опасности које ће угрозити човекову средину. Задовољство и незадовољство послом нису манифестације које су опречне једна другој. Незадовољство послом није супротност задовољству, већ непостојање задовољства и обратно.

Теорију ЕРГ модела или, краће, ЕРГ теорију, формулисао је Алдерфер (Clayton P. Alderfer) почетком 70-их година прошлога века. Она, као уосталом и све друге теорије потреба, започиње критиком родоначелне теорије хијерархије потреба. И она, иако има критичку оријентацију, поставља своје темеље на основне претходне теоријске принципе. У суштини је ЕРГ теорија извесно огрубљавање и поједностављивање Масловљеве теорије.

Указујући на недостатке Масловљеве теорије, Алдерфер својим емпиријским истаживањима покушао је да докаже да, уместо пет група, потребе треба груписати у три групе. Те потребе су:

- егзистенцијалне;
- потребе за повезаношћу и односима;
- потребе развоја.

За разлику од теорије хијерархије потреба, ова теорија нема хипотезу о постојању било какве хијерархије међу потребама које су присутне у човековом мотивисаном понашању. Оно на чему инсистира Алдерфер јесте да постоје ове три потребе: егзистенцијалне, социјалне и развојне.

Врло је уочљиво да егзистенцијалне потребе по овом схватању одговарају Масловљевим основним, физиолошким потребама и потребама за сигурношћу. Потребне за повезивањем одговарају потребама за љубављу и припадањем, док се потребе развоја могу изједначити са потребама самоактуализације. Приметна је и велика сличност у самом дефинисању потреба. Из свега тога увиђамо велике сличности између Алдерферове и Масловљеве теорије потреба.

Иако почивају на истој премиси о потребама као покретачима човековог мотивисаног понашања, ове теорије имају и битне међусобне разлике. Алдерфер је релативизовао хијерархијску пирамиду потреба. Он тврди да пратећи фактори културне и социјалне природе могу да истакну неке потребе и да их ставе у први план. Те околности могу да потисну и умање неке друге потребе. То практично значи да на сцену као покретачи понашања могу да ступе потребе вишег нивоа (развојне), уколико су оне у околностима у којима се појединац налази за њега значајније.

Меклиландова (David Mackliland) социјално-антрополошка теорија заснива своја теоријска тумачења мотивације на постојању три групе потреба. Те потребе су:

- потребе **за припадањем** и прихватањем од других;
- потребе **за моћи** и утицајем и

- потребе за **постигнућем**, успехом.

Оно што је револуционарно ново у Меклиландовој теорији, јесте укључивање потреба за постигнућем и моћи. Потреба за припадањем је већ раније била истакнута као покретач човековог понашања.

Потреба за моћи се реализује утицајем на друге људе и њихово понашање. Она се у извесном смислу приближава Фројдовој „жудњи за влашћу и моћи“. По Меклиланду највећи број људи има ову потребу, а она је утолико изражена колико се човек налази више на хијерархијској лествици организације. Више је присутна у понашању менаџера него његових сарадника. Иако је ова врста потреба до извесне мере у америчкој националној култури дискредитована, она је присутна. Иако има призивак лоше и неморалне, са њом треба рачунати. Меклиланд каже: „да желети моћ и утицати на друге, није само по себи ни добро ни лоше“. Она је саставни део особина успешних вођа јер је њихов посао везан за утицање на друге људе.

Кључна потреба социјално-антрополошке теорије јесте потреба за постигнућем и успехом. Сваки човек има, мање или више изражену, потребу да буде успешан и остварен. Природна је и легитимна тежња човека за успехом у ономе што ради или чиме се бави. Задовољство које човек доживљава произлази управо из задовољења те потребе, потребе за постигнућем. Присуство те потребе може само по себи бити покретач радног понашања. Задовољство које произлази из самог обављања посла (интринзичко задовољство) допуњено је и надограђено задовољењем потребе за успехом. Успехом се тај осећај појачава.

Меклиландова теорија се сматра социјално-антрополошком јер посматра мотивацију, а пре свега потребу за постигнућем и успехом, као једну од развојних црта личности. Та црта, као и остале, делом се наслеђује, али је још више подложна социјализацији и утицајима фактора активности. Таква потреба се може свесно и плански развијати током васпитања деце. Због тога је ова потреба укључена у концепт васпитања и образовања деце и младих. Аутори ове теорије тврде да се ова врста потреба може изазивати и јачати и код одраслих људи, тако да су њене употребне вредности неограничене. Може се рећи да ова потреба постаје доминантни покретач у зрелим годинама. Посебно је уочљива у понашању успешних предузетника и менаџера и

уопште у понашању успешних појединаца. Кроз низ компарација, аутори су утврдили да постоји позитивна корелација између нивоа привредног развоја једне земље и пропорције људи код којих се дијагностикује присуство потребе постигнућа. Ова потреба је посебно карактеристична за запослене у америчкој привреди и привредама развијених земаља. Посебно је прихватљива такмичарској или „*мушкој*“ култури у којој се изузетно цени радни резултат и успех.

Ова теорија има свој перманентни развој и усвршавање, те се сматра савременом и актуелном. Она, полазећи од мотива успеха и постигнућа, нуди низ практичних импликација посебно оних који менаџерима могу бити од помоћи. Запослени са израженим потребама за постигнућем треба да буду у центру пажње менаџера. Они имају захтев само да се нађу на послу који им обезбеђује:

- **аутономију и самосталност** у одлучивању и обављању;
- прихватање **одговорности** за рад и резултате;
- **изазов** и нова радна искуства;
- **ризик** и неизвесност;
- **повратне информације** о обављеном послу и оствареним резултатима.

Због тога менаџери треба да обратe пажњу на сваког свог сарадника понаособ. Свако од њих је свет за себе и има другачији сложај потреба, а посебно према потреби постигнућа и успеха. Код сарадника код којих је потреба за постигнућем посебно изражена треба бити посебно обазрив и треба искористити њихове мотивационе и радне потенцијале. Посебну пажњу треба посветити њиховом награђивању и признањима.

Људи са израженим потребама постигнућа су први мотори који покрећу организацију према остварењу постављених или подразумевајућих циљева. Менаџери код њих треба да:

- похвале и јавно истакну њихове резултате,
- да им дају послове са још више **изазова** и више **аутономије** и
- да им омогуће стално напредовање кроз **учење и усавршавање**.

Упоредњење ових теорија од Масловљеве, преко Алдерферове и Меклиландове до Херцбергове, указује на њихову међусобну сличност у доказним концепцијама, али и тенденцију смањења броја потреба, од пет на три, и две потребе. Уочава се и тенденција смањења ригорозности њиховог следа у човековом понашању и могућности „прескакања“ неких потреба.

1.2.2. Теорије процеса

Теорије процеса настоје да мотивацију протумаче као процес покретања људске активности. Ова теоријска уопштавања настоје да открију и објасне сам процес покретања човековог понашања. Оне су функционалне и задржавају се на манифестном нивоу у настојању да посленицима, а посебно менаџерима, пруже практичну помоћ теоријских схватања мотивације за рад.

Прва међу њима је теорија постављања циља која полази од хипотезе да у процесу покретања људског понашања најзначајнију улогу имају циљеви које он поставља или му то ситуација намеће. Њен родоначалник је Робинсон, а формулисана је задњих година прошлога века, тако да се може сматрати савременом процесном теоријом мотивације. Постављени циљеви покрећу механизам мотивације јер људи уобичајено много боље раде кад пред собом имају постављени циљ, него ако га нема или је он неодређен. У пракси се врло често да запазити промена у радном понашању после постављања циља. Постављени циљеви много више мотивишу него да се радницима каже „радите најбоље што можете“.

По њима је мотивисано понашање избор одређене алтернативе између низа могућих. Тај избор настаје свесним и вољним опредељењем радника. „Изборно понашање, у овом случају значи да индивидуа бира оно понашање, ниво залагања и постигнућа на послу, који је по његовом уверењу, за њу најбољи и најкориснији.“⁴⁵ Човек је, у поређењу са већ изнетим теоријама, активна компонента која бира и утиче на сопствено понашање, а не пасиван објект у пољу деловања различитих ситуационих фактора. Основно језгро мотивације је у самом човеку и то у његовој когнитивној сфери.

⁴⁵ Vujić D., „*Motivacija i kvalitet*“, Београд, 19970, стр. 126.

Теорија постављених циљева има релативно јасну и логичну основу, али она има и низ практичних импликација због којих је једна од најактуелнијих у садашњем научном тренутку. Корисна је првенствено менаџерима који из ње у смислу подизања нивоа мотивисаног понашања људи у организацији могу извући четири значајна савета:

- Појединцима и групама у оквиру организације треба **поставити циљеве** њихових радних активности. Ти циљеви треба да буду јасни, специфични и одређени. Пожељно је да ти циљеви буду и квантитативно изражени (бројем комада, нивоом квалитета и сл). Према неким истраживањима мотивисаност се повећава ако запослени партиципирају у њиховом избору и постављању. То се посебно односи на циљеве које је тешко достићи;
- Циљеве треба изабрати тако да они буду релативно **тешко оствариви**, али ипак да буду **достижни** и да се могу већим залагањем досегнути. Неоствариви и претерано лаки циљеви нису мотивациони подстицај;
- Треба настојати да се обезбеди **повратна информација** сарадницима о томе како су они остварили своје појединачне циљеве и како је то учинила група или радни тим. Људи су много више мотивисани кад знају колико су успели у приближавању циљу;
- **Самопоуздање** људи расте њиховим увиђањем да могу остварити постављене циљеве. То је посебно случај код остварења тешких циљева. Самопоуздање појачава радну мотивацију.

Теорија праведности или теорија једнакости је још једна у низу процесних теорија. Према њој на мотивисаност утиче однос између уложеног напора и остварене награде, али и положај и однос у раду и награђивању других особа у организацији. Ова теорија почива на претпоставци да људе мотивише упоређивање са другим људима са којима заједно раде у групи, тиму и организацији. Заслугу за њено формулисање има Адамс, почетком седамдесетих година прошлога века, али је свој пуни процват доживела две деценије касније. Ова теорија има неколико основних елемената:

- **особа** која се упоређује (главни актер мотивационог процеса);
- **инпут** који та особа улаже у рад у организацији (текући рад, знање, искуство...);

- **аутпут** који та особа добија улагањем инпута (плата, награда, признање...);
- **референтна особа** или референтна група особа са којима се особа упоређује;
- **инпут референтне особе** и
- **аутпут референтне особе.**

Према овом Адамсовом схватању праведности мотивација зависи од награда и признања које човек добија од организације али и од напора који улаже у остварењу радних резултата. У том концепту битан је однос између уложеног, награде и добијене надокнаде (плате) али он није коначан. У све то умеће се и варијабла „референтне особе“. Поред њега битно је и поређење које човек чини између сопственог напора и сопствене награде али и напора и награде референтне особе.

Питање које се намеће је која је особа референтна, ко то има статус **референтне особе**. То је неко ко је ту поред нас, ко има приближно исте квалификације, приближне способности и вештине, радно искуство, али понајвише, то је неко ко се приближно као и ми понаша у радној организацији. Референтна особа треба да има неке квалитете да би остварила тај статус. То су најчешће:

- особа из исте организације на сличном послу;
- особа из друге организације на сличном послу али и
- сопствено раније искуство.

Запослени су добро мотивисани кад перципирају праведност дистрибуције надокнада (плата) у односу на сопствени уложени напор и остварени радни резултат. Тада можемо говорити о праведној дистрибуцији. Та праведна дистрибуција је употпуњена ако она обухвата уравнотежен однос залагања и награда свих запослених у организацији. При томе је обухваћена и референтна особа.

По Адамсовој теорији праведности или једнакости могуће су три позиције опажања овог феномена у организацији. То су опажања:

- **Једнакости/праведности.** То је ситуација када особа опажа да је њен рацио инпут (радни резултат и залагање) и њен аутпут (плата) једнака инпуту и аутпуту референтне особе;
- **Потплаћеност.** Особа опажа да улаже више напора од референтне особе, а да су им инпути исти или су мањи од инпута референтне особе;
- **Претплаћеност.** Особа перципира да улаже мањи напор од референтне особе за исту награду или већу од референтне особе.

Већи број истраживача ове области, током задњих година, детерминише механизме мотивације за рад когнитивним аспектима човековог понашања. На тој платформи настало је више теорија које не тумаче проблем мотивације на исти начин. Оне најчешће носе назив теорија очекивања или инструменталних теорија мотивације за рад.

Теорије очекивања нису јединствене и процес мотивације тумаче на различите начине. Те разлике су првенствено изражене у броју концепата или модела тумачења понашања. Код неких се ради о ограниченом броју (три), а код других их је знатно више или је њихов број неограничен. Ипак, њихова заједничка нит је у предвиђању да ће се појединац понашати мотивисано ако процени да ће својим понашањем остварити, за њега, привлачне циљеве. Дакле, мотивисати радника за рад значи понудити му привлачне циљеве и реалне могућности да те циљеве и реализује.

У овој групи теорија најпознатија је **Врумова теорија** која се у поређењу са осталима сматра најконзистентнијом. Кроз њу је мотивација протумачена помоћу три концепта:

- **Очекивање-** веровање појединаца да ће одређено понашање довести до одређене награде;
- **Инструменталност-** перцепција вероватноће да ће резултати првога реда (радни напор) довести до резултата другог реда (плата); и
- **Валенца-** субјективна вредност (понуђене или остварене) награде.

Валенца је афективни тон којим је за индивидуу обојен неки циљ или последица

неке активности. То је степен привлачности или одбојности неких објеката. Валенца се може кретати у релацији од снажне позитивне, преко неутралне, до екстремне негативне валенце.

Под *инструменталношћу* Врум подразумева чврсту повезаност између два циља или две последице неке активности. То је процена субјекта колико остварење једног циља може допринети остварењу следећег. При томе је први циљ од мање важности, он је само пролазан, а примаран је следећи циљ.

Очекивање је субјективна процена повезаности неког понашања и циља одређене валенце. То је уверење индивидуе да ће одређеним понашањем остварити неки жељени или нежељени циљ. Очекивање је кључни појам за схватање механизма мотивисаног понашања.

Дакле, за понашање индивидуе важна је процена привлачности неког циља, али не само њега већ и осталих циљева са којима је тај циљ повезан и од очекивања да се неким понашањем може реализовати тај циљ. Мотивација за рад је производ мултипликованих фактора валенце циља и његове асоцијације са другим циљевима одређене валенце и очекивања да ће се неким понашањем (мерљивим радом) остварити циљ.

Неке од посебних теорија мотивације њене изворе налазе у сталном настојању личности да успостави равнотежу како у оквиру унутрашњих елемената тако и са организацијом у којој се посао обавља. Такво тумачење води свој корен из старог хомеостатичког принципа непрекидног одржавања физиолошке равнотеже у организму. Сличну концепцију има и Фестингера теорија когнитивне дисонанце и Хајдерова теорија баланса.

Међу овим теоријским схватањима постоје значајне разлике. Оне су првенствено у схваћеном нивоу успостављања равнотеже. Из тога произлази и сасвим различит приступ и начин објашњавања механизма мотивације и основних мотиватора. Равнотежа се може успостављати на субјективном нивоу индивидуе, али и на нивоу радне целине, групе, организације. Као последица овога, теорије баланса се могу систематизовати у теорије индивидуалног баланса и теорије организационог

баланса.

У теорије очекивања можемо сврстати **Корманову** (Korman K.) **концепцију**. Она полази од мотивационе улоге психолошке равнотеже и слике о себи (селфконцептион) као елемената пресудних за објашњење човековог понашања на раду. Човек у своме понашању манифестује оне активности и друштвене улоге које доприносе успостављању когнитивне равнотеже и психолошке конзистентности избегавајући оне активности које нарушавају такву равнотежу. У поређењу са инструменталним тумачењем мотивације ово схватање чини корак даље ка критеријумима у самој индивидуи који утичу на избор алтернативе и моделирају човеково понашање.

По Кормановој концепцији мотивација за рад је опредељена са два фактора:

- сликом о себи, и
- самопоштовањем или самопроценом.

Зависно од слике коју појединац има о себи је и његово радно ангажовање. Уколико сматра себе способним, спретним, бољим од осталих, онда ће настојати да и његови радни резултати буду у складу са таквом сликом. Да би се одржало мишљење о сопственој компетентности, појединац настоји да своје задатке обави што боље, у складу са нивоом компетентности. Тим механизмима се одржава баланс између унутрашњег стања и спољних манифестација личности. Мотивациона снага је у настојању да се та равнотежа одржава.

Самопроцена и рецепција сопствене личности зависе од три типа осећања компетентности:

- компетентности која се манифестује као релативно **трајна црта личности**;
- компетентности везане за **специфичне ситуације** и способности која настаје као последица сродних искустава; и
- компетентности везане за **очекивање других** и улогу коју индивидуа има.

Сва три типа компетентности или самопоштовања утичу на формирање слике о себи и постављање одговарајућег критеријума понашања. Уколико је компетентност вишег нивоа, и целовита слика о себи ће бити виша, што захтева успостављање потребне равнотеже са адекватним квалитетом радног учинка. Што је учинак већи, већа је и равнотежа са сликом о сопственој компетентности, а успостављање такве равнотеже рађа и веће задовољство послом.

Иако се Корманове поставке првенствено односе на унутрашњу, интраперсоналну равнотежу, оне су проширене и на социјалну средину. Социјална средина делује кроз очекивања која индивидуа принципа као очекивану компетентност. Подизању осећања самопоштовања и компетентности доприноси слобода у доношењу одлука, одсуство спољне контроле и степен поверења који радник ужива у току обављања послова.

У том смислу Корман посебно истражује како утичу стилови руковођења на повећање продуктивности. Пореди два супротна стила „консидерација“ и „иницирање структуре“ и њихове ефекте на продуктивности.⁴⁶ Закључци потврђују теоријске претпоставке да руковођење у коме је пажња посвећена човеку и његовим психолошким потребама, даје боље резултате него оно у коме је пажња оријентисана на радну и технолошку дисциплину и извршење посла. Стил руковођења у коме је присутна извесна слобода у одлучивању, а пажња усмерена на хумане аспекте, доприноси развоју нивоа компетентности, а тиме подстиче раднике да равнотежу успостављају на вишем нивоу продуктивности.

Једна од теорија очекивања или инструменталних теорија јесте и Портер-Лавлеров (*The Porter and Lawler Model*) модел мотивације. Он је у битним елементима проширио полазни концепт инструменталности у човековом понашању. Овај модел уводи нове варијабле у мотивациони циклус, а то је првенствено задовољство послом (о задовољству послом ћемо подробније писати у петом делу ове књиге). У овом моделу задовољство послом дефинише вредност награде за појединца. Незадовољан појединац је и немотивисан, што се противи првенствено Херцберговим налазима који одвају задовољство од мотивације.

⁴⁶ Према: Mihailović D. „*Психологија рада и организације*“ Beograd. 2010.

Портер-Лавлеров модел уводи и елемент компетенције као важну мотивациону варијаблу, али уводи и перцепцију улоге коју сваки запослени има у организацији. Та са једне стране вредност награде, а са друге стране вероватноћа њеног остварења, уз перцепцију улоге резултира напором, односно мотивисаним или немотивисаним понашањем.

Теорије очекивања и инструменталне теорије релативно једноставно тумаче сложену проблематику мотивације. У њима је она сведена на уску когнитивну димензију човековог понашања. При томе су занемарене емотивне и конативне димензије, или се оне посебно не подвлаче. Полазна претпоставка, врло несигурна, јесте да је човеку пред избором алтернативних понашања свака алтернатива позната. Њему је јасна последица сваког понашања, па може учинити сигуран избор. То се у пракси веома ретко среће јер је субјектима често позната само једна, некада ни једна, алтернатива.

Систем избора алтернатива завршава се тренутком опредељења. Ова теорија не улази у то зашто се једна индивидуа опредељује за један циљ, а друга, у истој ситуацији за други, виши циљ. Шта је то у личности што одређује валенцу циља остаје изван оквира интересовања ове теорије. Ниво аспирације, „*self-concept*“, унутрашњи критеријум, ниво задовољења и слични проблеми се овде не разматрају.

Једна од важних замерки овом начину схватања мотивације је та што су њиме занемарени интринстички аспекти понашања у радној ситуацији. Посао сам по себи може поред спољних вредности имати и интринстичке циљеве, који произлазе из задовољства због добро обављеног радног задатка. Ти аспекти циља нису обухваћени инструменталном теоријом. Њоме нису обухваћени ни крајњи циљеви, који су за личност вредни сами по себи, који немају инструментални карактер повезивања са осталим циљевима. Тиме је изостала веза овог теоријског гледишта са ранијим теоријама Маслоуа, Херцберга и других аутора.

У каснијим проверавањима ове теорије многе поставке нису до краја потврђене. Стављене су бројне и суштинске и методолошке замерке. Једна од њих је да су основни појмови неуједначено дефинисани. Различито се одређују појмови валенце, инструменталности и очекивања из чега произлазе и даља интерпретирања међусобно

несагласна.

Ипак, неки налази ове теорије су верификовани емпиријским истраживањима. Висок учинак показује значајну корелацију са ставовима да учинак води достизању за индивидуу значајних циљева. Значајност неког циља за индивидуу пратила је већа повезаност између продуктивности и његове инструменталности. То значи да ове поставке имају великог практичног значаја за подизање продуктивности рада и задовољства послом. Успех на послу је већи код оних радника који му дају највећу инструменталну вредност, тј. који процењују да је продуктиван рад пут до остварења жељеног и очекиваног циља. Уколико је жељени циљ новчана награда, виши стандард или напредовање, углед и слично, онда ове циљеве треба повезати са продуктивним радом.

Иако ова теорија има своју оријентацију на повећан профит и утилитаристичке вредности, није далека самоуправном концепту (сада већ заборављеном) организације рада. Принцип расподеле према раду и резултатима рада има извесну инструменталну подлогу.

Материјални и друштвени положај појединца везан је за резултате његовог рада. Радни резултати стога имају високу инструменталну вредност јер су чврсто повезани са осталим, вишим циљевима. Очекивања појединца су оријентисана на квалитетан и ефикасан рад јер само он обезбеђује остваривање повољног и жељеног друштвено-економског положаја.

Овако схваћеном концепту мотивације могу се ставити бројне замерке, а пре свих то што се он изводи из једног мотива за самопоштовањем, занемарујући при томе многе потребе и мотиве присутне у човековом понашању. Основни појмови, слика о себи и самопоштовање, нису довољно међусобно разграничени, па се стиче утисак да се ради о истој појави. Посебно је недефинисана слика о себи. Укључивањем фактора социјалне средине и стила руковођења, допуњује се концепција мотивације, али се не детерминише у потпуности. Поред ових недостатака у бројним студијама и емпиријским истраживањима потврђене су неке концепције теорије равнотеже.

Теорија организационог баланса Барнарда (Barnard C. I.) и Сајмона (Simon H.

А.) нема много додирних тачака са Кормановом концепцијом психилошке равнотеже. У њој је мотиватор настојање да се успостави равнотежа између појединаца и организације.

У овој теорији организација је дефинисана као систем међусобно повезаних система понашања чланова организације. Учесници се у њој понашају реагујући на подстреке које им пружа организација, а кроз те реакције они дају свој допринос функционисању организације. „Сваки учесник наставиће са учествовањем у организацији само уколико су подстреци који му се нуде сразмерни или већи (мерено у терминима његових сопствених вредности и алтернатива које стоје пред њим) од доприноса који се од њега захтевају“.⁴⁷ Слика коју појединац има о подстрецима и наградама које му организација пружа, критеријум су његове активности која је допринос остварењу циљева организације. Што је већа процена примања од организације, то ће бити већи напор да се на такве стимулусе узврати очекиваним понашањем.

Појединац не настоји да успостави равнотежу примања и давања, већ настоји да оствари што већу разлику између подстрека и доприноса. Може се претпоставити да он жели више да узме него да да. Што је већа разлика, веће је индивидуално задовољство. Међутим, та разлика не сме ићи преко „критичне тачке“ код појединаца јер они онда постају индиферентни на подстреке.

Организација функционише дотле док је способна да успоставља равнотежу са својим учесницима. Доприноси које дају учесници су извор из кога организација добија подстреке које нуди учесницима. Доприноси су довољан извор док нуде подстреке у количинама довољним да се успоставља међусобна равнотежа узимања и давања.

Ова теоријска генерализација стоји на ивици таутологије, тумачећи подстреке доприносима и обрнуто, али њене поставке могу објаснити неке облике понашања у организацији.

⁴⁷ Merč Dž. Dž., Sajmon H. A. „Теорија о организацијама“, Београд, 1992, стр. 77.

1.2.3. Теорије селф-детерминације

У теоријском тумачењу контраверзне проблематике мотивације за рад, треба укључити и најновија схватања и теоријско-практичне оријентације. Један од релативно нових теоријских приступа мотивацији јесте **теорија селф-детерминације (СДТ)**. Овај приступ је недовољно познат српској стручној и научној јавности заинтересованој за ову разуђену проблематику, али је од посебног значаја за проблематику организационог понашања. Специфичне су и теоријске околности и практична очекивања у којима је овај приступ настао. Оно што посебно ствара отпор овом концепту је поновно приближавање, па и мешање чинилаца мотивације за рад и задовољство послом, које је, чинило се, двофакторска теорија дефинитивно разграничила.

Теорија селф-детерминације заснива се на претходним истраживачким уопштавањима. Теоријску платформу њеног формулисања чине познати појмови интринзичке и екстринзичке мотивације које су дефинисали још Портер и Лавлер (1968). Њима су поред мотивационих, захваћени и фактори задовољства послом.

Интринзички фактори мотивације су они који произилазе из самог обављања неког посла. То су кључни садржаји самог посла (шта радник ради) и доминантне активности кроз које се ти послови изводе (како радник ради). Кроз њих се манифестују битни биофизиолошки, стручни и психолошки захтеви послова који се обављају.

Екстринзички фактори мотивације за рад су они ефекти који следе из обављеног посла. Ти ефекти могу бити репрезентовани статусом у организацији, моћи која је везана за њега, популарношћу, и наравно, новчаном надокнадом. Екстринзички фактори захватају и читав низ пратећих, мање изражених садржаја организационе и друштвене ситуације. Могло би се рећи да су до извесне мере, интринзички фактори узроци, а екстринзички последице радног ангажовања.

Полазећи од овог концепта интринзичке и екстринзичке мотивације, Портер и Лавлер наглашавају практичну потребу обogaћивања и редизајнирања послова, као предуслова подизања њиховог интринзичког домена. У смислу подизања

задовољстава, али и мотивације, они предлажу усложњавање послова и радних улога и подизање потреба за стручним усавршавањем, али и повећање материјалних надокнада и директније повезивање учинка са висином компензације. Овај концепт се заснивао на претпоставци да ће прожимање унутрашње и спољашње мотивације допринети повећању задовољства послом, али и мотивацији за његово обављање.

Експериментална проверавања овог теоријског концепта нису у потпуности верификовала постављене хипотетичке оквире. Екстринзичка и интринзичка мотивација, показало се, нису у тако директном узрочно-последичном односу, већ је њихова интеракција знатно сложенија. Посебан значај верификација је донела у налазима да материјална награда не увећава већ успостављену интринзичку мотивацију, већ је умањује (Deci, 1971). Спољашњи фактори неутралишу претходно инкорпориране интринзичке интересе. Плата, дакле, нема позитиван ефекат на оне појединце који су пронашли своје унутрашње задовољство у обављању неког посла. Плата нарушава ту суптилну везу извршиоца и посла. Из тих експерименталних налаза произашло је тумачење названо **когнитивна евалуација**. По њему увођење новчане награде смањује осећај аутономности у обављању професионалних активности код оних особа код којих је била успостављена интринзичка заинтересованост. Увођење у игру материјалне награде дислоцира фокус узрочности са унутрашњих према спољашњим факторима. Тако људи више не раде из љубави према послу већ због очекивања да за њега буду плаћени. На сличан начин на мотивацију делује и постављање и наметање спољашњих стандарда и норми. Такође, укључивање санкција и критика демотивише оне особе које су већ успоставиле интринзички однос према послу.

Насупрот материјалној стимулацији, вербална награда има сасвим супротан, односно позитиван ефекат на радну мотивацију код већ успостављеног интринзичког склада на релацији извршилац – посао. Признања, истицања, похвале и друге вербалне реакције окружења, а посебно руководиоца, подижу интринзичко задовољство послом.

Резултати ових експерименталних истраживања битно су допринели разумевању сложеног феномена човекове мотивације. Њихова примена на моделирање организационог понашања довела је у питање уобичајену праксу да се радници

награђују према учинку. Из њих би се могло закључити да су материјалне стимулације (плате) искорениле интринзичку мотивацију у организационом радном понашању. Питање је и да ли се мотивисање може постићи само обogaћивањем послова и подизањем њихових улога.

Ови и други налази низа емпиријских истраживања условили су настанак и уобличавање теорије селф-детерминације (СДТ). Заслуге томе припадају неколицини аутора међу којима су посебно заслужни Деци и Руан (Deci, Ruau, 1985). Ова теорија објашњава разлике између мотивисаности и немотивисаности, аутономне и контролисане мотивације, индивидуалних и срединских фактора мотивисаног понашања. Организационо понашање људи (аутономна регулација) подразумева интринзичку мотивацију, али и задовољење базичних психолошких потреба. За ефикасно мотивисано понашање битна је и срединска подршка и благоданост, подстицајан однос окружења. Однос према послу се заснива на значајном утицају спољашњих чинилаца и њиховој бихевијоралној интројекцији.

Селф-детерминација у основи има изграђену слику о себи. Пут од немотивисаног понашања до достизања одговарајућег нивоа пролази кроз низ чинилаца екстринзичке мотивације. Спољни чиниоци мотивације (екстринзички) се остварају кроз регулационе механизме: екстерне, интројектоване, идентификационе...

Друштвени доприноси теорије селф-детерминације су у стављању у први план позитивних мотивационих последица аутономне мотивације на организационо понашање запослених. Практичне импликације јесу те да менаџери са своје стране могу дати корисну подршку развијању интринзичке мотивације. Та подршка није материјалне природе, већ у њиховом лидерском утицају. Менаџерска подршка доводи до задовољења базичних психолошких потреба и подстицања формирања и одржавања мотивације која би се могла описати као задовољство обављања одређеног посла.

У циљу усклађивања потенцијала запослених и остваривања организационих циљева, битна је интринзичка мотивација. Однос између интринзичке мотивације и радног учинка није линеаран нити једноставан. На ту узрочно-последичну релацију утиче више модератора. Ти модератори који ремете или поспешују интеракцију налазе се у структурираности послова, њиховој креативности, флексибилности и разумевању.

Аутономна мотивација има трајније и шире ефекте на организационо понашање. Она има (Matteson, 1987) утицаја на психичко благостање, апсентизам и флукуацију, прилагођеност и поверење, али и на задовољство послом и радни учинак.

Много познатије и разубуђеније процесне теорије мотивације истичу когнитивну димензију личности. Когнитивна димензија се темељи на самомотивисању и спремности на ангажовање и залагање. Коначно опредељење за ангажовањем, индивидуа доноси кроз филтрацију ланцем одлука и процена да ли ће та одлука довести до одговарајућег циља и процене самог циља. Теорија селф-детерминације се не темељи на инструменталности награде и процене вероватноће њеног достизања, већ полази од хипотезе да спољни утицаји имају покретачко деловање само ако су усклађени са базичним политичким потребама личности. СДТ наглашава постојање индивидуалних разлика у опажању и интерпретирању тих спољних утицаја и њиховим, као последица тога, ефектима на мотивисано понашање. Овај теоријски концепт ставља материјалну награду под знак питања и њено деловање усмерава само према контролишућој радној мотивацији. Плата има краткотрајно деловање, а није ни благотворна за појединца нити организацију.

Теорија селф-детерминације, и поред знатне неиздиференцираности и непрецизности, представља садржајну и перспективну теорију мотивације. Њени аналитичари посебно истичу хуманистички концепт потреба раста и њихов утицај на аутономну регулацију радног понашања. У тај концепт су укључени средински фактори подстицаја развоја аутономне и контролисане регулације и њихових последица на организационо понашање и благостање запослених. Коначно, теорија селф-детерминације усваја два облика регулације организационог понашања. То су аутономна и контролишућа регулација. Тиме је ова теорија која успоставља извесну равнотежу између фактора стимулације и фактора мотивације, као и између мотивације и задовољства послом добила посебан значај за организационо понашање.

2. Чиниоци мотивисаног понашања

Фактори мотивације за рад могу бити многе индивидуалне варијабле, утицај социјалне средине, димензије радне активности, међусобни преплитаји ситуационих варијабли и др. Њихове међусобне интеракције, појединачни интензитети, њихов

временски сложај и друге одлике, на врло сложен начин одређују мотивациони ниво и радне ефекте радника. То су секундарни, али снажни извори мотивисаног понашања. Њихову динамичку основу, ипак, чине потребе, али су те потребе латентне и маскиране социјализирајућим утицајима и сналажењем у објективној ситуацији.

Фактори мотивације у ситуацији рада условљени су бројним социјалним ограничењима. При томе се може посматрати њихово актуелно деловање, али и оно које је наталожено у искуству, у динамичким компонентама пренетим процесима социјализације. Социјализација личности, схваћена као интеракција, сазревања психофизичких потенцијала индивидуе, и успостављање односа са социјалним окружењем, сложен је психо-социјални процес унутар ког се могу разликовати посебни „слојеви“. Њу чине широки социјализациони токови као што су, на пример, професионално- радна, етичка, интелектуална, политичка социјализација, али и знатно ужи токови који могу бити репрезентовани понашањима у ситуацијама свакодневног живота. Могућност концептуалног раслојавања у процесу социјализације заснована је на постојању различитих облика укључивања појединаца у поједине сфере друштвеног живота, посебно различитих облика укључивања појединаца у сферу рада.

У оквиру обављања активности које подразумева свака од ових улога, развијају се односи између унутрашњих мотива које појединац носи и циљева који се одређеном активношћу или понашањем желе остварити. Активности и циљеви добијају карактеристике и постају значајни подстицај обављању улога које чланови организације прихватају. Међу њима се успостављају специфичне релације које нам дозвољавају да их подразумевамо (операционално) под факторима мотивације у организацији.

У теоријским разматрањима и истраживачким покушајима ове области, уобичајена је подела фактора мотивације на материјалне и нематеријалне. Ово систематизовање мотиватора базирано је на циљевима (стимулаторима) који су присутни као маркантни атрибути тих односа. Из ове поделе као обухватање настаје она која факторе мотивације посматра као „репресивне и развојне“. Њоме не само да се претходна подела обухвата без остатка, већ се указује и на механизме деловања присиле и развоја. Ови механизми граде солидну дихотомну дистрибуцију, али и на адекватан начин врше дескрипцију покретања и одвијања мотивационих процеса

човековог понашања. Кроз њу се уочава присуство потреба нижег и вишег нивоа, али и двојакних покретачких снага; једне која је оријентисана на очување већ постигнуте равнотеже (одбрана од спољне агресије) и друга која тежи успостављању равнотеже на новом, вишем нивоу. У њој су садржана фундаментална филозофска питања односа слободе и нужности.

Доминантне снаге покретања на рад не леже у области принуде, материјалне зависности, новчане стимулисаности и слично, већ у сфери самореализације, професионалног и општег развоја и ангажовања личности у „тоталитету“. Стога се чиниоци мотивације за рад, са изузетком расподеле личних зарада, претежно базирају на развојним мотиваторима.

У теоријским разматрањима и истраживачким приступима проблему мотивације, врло је чест напор на успостављању ранглествице или хијерархијске систематизације мотивационих фактора, обзиром на њихов значај и покретачке снаге. Оваква настојања су најчешће повучена инерцијом коју даје модел хијерархије мотива у Масловљевој теорији мотивације као стожерној у овој сазнајној области. Не треба занемарити ни одређене дидактичке ефекте које ова конструкција у схватању суштине мотивације има.

У сазнајном погледу, сачињавање хијерархије мотивационих чинилаца нема много оправдања јер се ради о врло варијабилном односу који је производ средине и времена. Бројни истраживачки покушаји који су имали за предмет да утврде значај појединих мотиватора, дали су сасвим различите резултате. Резултати се битније разликују од организације до организације, од једне средине до друге. Честе су разлике и у поновљеним истраживањима на истој популацији. Ранг мотивационих чинилаца може значајније варирати чак и у краћем временском периоду.

Промене које су се догодиле у двогодишњем интервалу у погледу значаја појединих мотиватора указују на раст значајности унапређења и зарада и пад важности занимљивости посла и начина рада руководиоца. Те промене се најадекватније могу објаснити ширим друштвено-економским карактеристикама, које су у то време биле присутне. То је време почетка привредне кризе, праћене повећаном инфлацијом, падом зарада и стандарда, и повећањем несигурности запослења. Услед тога су и фактори

везани за зараду и повећање сигурности у радни статус добили на значају.

Разлике су најочљивије код рангирања значаја личних примања. Личним примањима као фактору мотивације производни радници дају први ранг, док је код стручњака и руководиоца овај фактор на петом месту. Могућност учешћа у одлучивању радницима релативно мало значи, али је он ипак већи у односу на значај који овом чиниоцу придају стручњаци и руководиоци. Могућност стручног усавршавања је за раднике, али и за руководиоце, веома значајна. Обе групе јој придају врло висок ранг. Интересантан је податак да мотивационом фактору који проистиче из самог посла (занимљивост посла), обе групе испитаника дају релативно мали значај. При томе је овај елемент посла од нешто већег значаја за руководне и стручне раднике. Томе у прилог иде и показатељ да је за руководиоце и стручњаке најзначајнији елемент мотивације успех у обављању посла. Поред тога што су у овом истраживању фактори мотивације за рад поређени са факторима који претежно утичу на задовољство послом, значајан је њихов хијерархијски однос и разлике између група радника.

2.1. Репресивни чиниоци мотивације

Материјални мотиватори оличени у висини личних зарада су најчешћи предмет интересовања истраживача мотивације за рад. Раширена је теза да је главни подстицај за рад потреба за већом зарадом. Међутим, у бројним истраживањима она није до краја потврђена. Чак ни истраживања у класичним капиталистичким условима производње то нису потврдила (Grant, 1962. Fridlander, 1966). Уместо доминације материјалног фактора, откривена је динамична хијерархија мотива радног ангажовања. Она се битно мењала зависно од старости, успешности у раду, радних и стручних квалификација и других индивидуалних организационих облика. Од личних карактеристика радника претежно зависи хијерархијски ранг и значај материјалних аспеката као стимулатора за веће радно ангажовање и квалитетнији рад. При разматрању мотивационих вредности материјалних фактора за радне људе треба имати у виду да је њихов значај, не само у обезбеђењу удобнијих животних услова, већ и снажније социјално ангажовање. Поседовање материјалних добара у свим друштвима па и нашем, даје својим власницима одређен друштвени статус и обележје. Стога се не може занемарити ни симболичко статусна вредност личних зарада, а ни друга обележја.

Значај висине зарада као фактора који мотивише на рад варира са одређеним карактеристикама друштвеног развоја. У периодима економских тешкоћа и кризних ситуација значај висине зарада се повећава, а изласком из њих примат добијају други мотиватори. Економска угроженост повећава зависност од новчаних примања, па они добијају на мотивационој снази. У неким истраживањима се показало да висина зараде у периодима економске кризе, средином шездесетих и осамдесетих година, заузима највиши ранг у хијерархији, а да изласком из тог периода ранг ових фактора почиње постепено да пада.⁴⁸

У неким истраживањима ове проблематике изведеним седамдесетих година, које су обележиле нагли раст друштвеног стандарда, материјални значај је имао нешто нижи ниво. Последња испитивања ове области, обављена седамдесетих година, указују на све већи значај висина зарада за радно понашање запослених. Дрastiчним падом њихових реалних вредности висина зарада постаје најзначајнији чинилац у хијерархији мотиватора радног ангажовања.

Висина зарада и њихов значај за радно понашање зависи од низа особености породичне, образовне и социјалне природе. Зарада је значајнија за мушкарце него за жене, за ожењене него за самце, за самице него за удате жене... Она је значајнија за раднике нижих квалификација, него за оне са вишим образовањем.

Већина истраживачких подухвата, посебно оних којима су били обухваћени производни радници, дошло је до резултата који сврставају висину личних зарада у примарне подстицаје на рад. Међутим, има и оних који то не потврђују. Обимним истраживањем Привредне коморе Југославије, обављеним 1982. и поновљеним 1986. године, међу стручњацима са високом стручном спремом у преко 400 радних колектива, показало се да је нестимулативна расподела тек пета по рангу узрока недовољне радне и стручне ангажованости. За кадрове највише спреме, у овом периоду, личне зараде и поред великог значаја нису добијале примарна места.

У оквиру разматрања висине личних зарада као фактора стимулације за рад, не

⁴⁸ Језерник, Д., је лонгитудиналном методом обавио испитивање хијерархијског ни-за најзначајнијих мотивационих фактора код индустријских радника. Испитивање је обављено 1960, 1962, 1964. и 1968. године.

сме се заобићи њен битан елемент – праведност расподеле. Начин на који су зараде расподеле, често је важнији у мотивационом смислу од саме висине зараде. Људи су изузетно осетљиви на међусобне разлике у примањима, посебно кад те разлике настају при обављању приближно истих послова. Неправедне разлике могу бити крајње дестимулативне.

У периодима кризе, кад реална вредност зарада опада, расподела личних зарада се најчешће налази под посебним друштвеним притиском. Одбрамбени рефлекс друштва који се при томе јавља усмерен је према појачању егалитарних тенденција. Као последица пада стандарда јављају се бројне мере социјалне заштите и настојања да се подела изврши на „једнаке комаде“. „За нашег човека није поразно што он лоше живи, за њега је трагедија ако неко други живи боље“.⁴⁹ Друштвени механизам који се при томе јавља иде ка уједначавању зарада, што са своје стране омета повећану мотивисаност запослених. Овим тенденцијама се избегавају шири социјални потреси јер се штите широки слојеви људи са недовољном запосленосћу и продуктивношћу, али се истовремено одлаже излазак из економских тешкоћа које су праћене или узроковане недовољном продуктивношћу.

Егалитарно вредносном оријентацијом у расподели се, наизглед, остварује жељена праведност расподеле. Кроз њу се обезбеђују начела и потребе солидарности и помоћ непродуктивним и угроженим деловима становништва, али се њоме не остварује потпуна и стимулативна расподела. Она не може бити пут изласка из насталих друштвених, а још мање економских тешкоћа. „Рестрикција и егалитарне вредносне оријентације свакако нису стимуланс ни гаранције моралне обнове. А управо су оне, као што смо већ истакли, најприсутнији облици ауторитативног усмеравања и понашања.“⁵⁰ Једнакост у расподели може задовољити потребе одређеног друштвеног тренутка и смањити унутрашњу социјалну тензију, али никако не може бити фактор подстицања на већа радна залагања. У егалитаризму се, стога, може тражити само предах, али не и трајна опредељења друштвеног развоја. Такве тенденције нису у складу са основним начелима на којима почива расподела, да само рад и резултати рада опредељују друштвени и материјални положај појединца.

⁴⁹ Жупанов, Ј., *Данас*, број 76, Загреб, 1983.

⁵⁰ Мирић, Ј., *Систем и криза*, Загреб, 1984, стр. 223.

Задржавајући пажњу на новчаној надокнади као фактору стимулације за рад, било да се ради о висини личних зарада или праведности њихове расподеле, треба подвући материјални фактор као основу човекове егзистенције, који не треба никако омаловажавати, иако то није најбоље средство подстицаја на рад. Личне зараде могу бити само средство подстицаја на рад којег се радници брзо засите и кога треба непрекидно повећавати уколико се жели повећати напор и залагање. „Претпоставка о томе да људи раде за новац представља наивну симплификацију сложеног проблема подстицању људи на рад. Она произлази из погрешне претпоставке да се све може постићи новцем и да су интереси радне заједнице и појединца у принципу супротни.“⁵¹ Искључива оријентација на новчану стимулацију изобличава улогу организације рада и хуманизације друштвених односа. Ако рад није привлачан раднику, већ је то за њега само нужно зло везано за новац, онда ће он тражити све краће и краће путеве који до њега доводе, а што је могуће више заобилазити рад.

Оживљавање мотивационих вредности личних зарада, последица је друштвеног пада реалних зарада, а тиме и достигнутог животног стандарда. Људи су по природи веома осетљиви на губитак онога што су већ имали. Такав је случај са оствареним животним стандардом и могућностима располагања материјалним добрима. Рестрикција у овој сфери не доживљава се само као знатније смањење комфора, већ и као егзистенцијална несигурност и угроженост. При томе настају забринута и неспокојна осећања и реакције. У таквој атмосфери губе се виши мотивациони подстицаји саморазвоја, уступајући место нижим егзистенцијалним потребама. Развој сопствених способности, креативност, друштвенополитички ангажман, губе примат пред потребама обезбеђења материјалних потреба породици. Задовољење виших потреба се одлаже за „боља времена“, а радник притиснут угрожавајућим економским недаћама постаје „економски човек“.

Међутим, снажна економска и друштвена криза је реалност садашњег тренутка. Из те неминовности произилази и хијерархијски сложај мотиватора у којем материјални елементи имају највећу покретачку снагу. Стога се пред овом реалношћу не може „глава стављати у песак“, већ се она мора прихватити, ма како била дисонантна друштвеној оријентацији. Личне зараде и начин њихове расподеле се морају сматрати кључним мотивационим факторима одговорним за радну ефикасност.

⁵¹ Јушић, Б., *Да ли радимо због новца*, стручни часопис „Психологија“, бр. 1-2, Београд, 1971, стр. 73.

Шта више, у њима треба тражити могућност изласка из садашњих недаћа.

Објективно процењивање садашње ситуације и ретка истраживања, показују да то није тако схваћено. Личне зараде, односно систем њихове расподеле, није стављен у функцију радне мотивације. Радни резултати радника у удруженом раду нису везани за расподелу, или бар та веза није доследна. Пребачај норме није изражен новчаним еквивалентом. Неиспуњавање норме, такође остаје недовољно уочљиво. Самоуправна регулативна расподела личних зарада је претежно конципирана тако да вуче њеном уравнотежењу. Приближно једнаки коверти запослених не дају подстицаја бољем раду и већој продуктивности.

Поред личних зарада, у групи фактора са механизмима репресије, од већег значаја може бити могућност решења стамбеног питања. У страниј литератури мотивације за рад, значај овог чиниоца се посебно наглашава (Ronan, 1970, Soliman, 1970). Стан као основни услов животне егзистенције, несумњиво може имати снажно стимулативно дејство. Али у нашим истраживањима се овај фактор и не помиње. Чак ни у интерпретацији одговора на отворена питања неких истраживања, радници не сматрају да то што су добили стан, или што ће га добити, на њих стимулативно делује.

Могућност губљења радног односа се такође означава као снажан, присилан фактор радног мотивисања. Код нас се та могућност не помиње у контексту стимулације за рад. Без посебне потребе за изучавањем узрока изостајања овог фактора, може се рећи да је могућност губљења радног односа, па чак и премештаја на ниже послове због незадовољавајућег испуњавања радних обавеза, минимална, чак занемарљива. Наше радно законодавство такву могућност само начелно предвиђа, али се у пракси ретко срећу примери губљења посла због недовољне радне ефикасности. Радни однос се тешко губи чак и за теже дисциплинске преступе.

Остали стимулативни разлози који би се могли сврстати у „разне бенефиције“, такође не представљају озбиљнији мотивациони чинилац. Многе организације својим радницима омогућавају бесплатно коришћење одмора, путовања, рекреације и сл. При томе су критеријуми избора појединаца који ће користити ове повластице, најчешће засновани на социјалним потребама или здравственој угрожености. Ако се и мери радни допринос, онда су то године радног стажа, што такође нема неких

стимулативних вредности. Остале последице у смислу повећања радног ангажовања није вредно ни спомињати.

3.2. Развојни чиниоци мотивације за рад

Развојни чиниоци мотивације за рад имају далеко суптилније механизме утицаја на радно понашање радника, па је стога њихово праћење и проучавање теже него што је то случај са репресивним елементима. Њихова повезаност са циљевима мотивисаног понашања мања је, а и циљеви су теже одредиви. Није редак случај да људи нису свесни подстицаја који их усмеравају према неким активностима и циљевима. Њихово присуство се некад може провоцирати и регистровати само тзв. „дубинским техникама“ за мерење мотивације.

Врло репрезентативан развојни фактор налазимо у задовољству обављања одређеног посла (интринистичко задовољство). То је веома снажан мотивациони фактор који произлази из врло позитивног односа радника и његовог посла. Сама иницијативност и њено обављање мотивишу извршиоце на повећано радно залагање. Овај фактор произлази из високе усклађености и адаптираности радника послу и обрнуто. За њега су пресудне индивидуалне карактеристике извршиоца и њихово уклапање у захтеве послова

Пресудан тренутак у остварењу интринистичке мотивације је избор позива, односно избор посла обзиром на способности, особине, интересовања, и друго. Овај чин се претежно одвија ван организације, у поступцима припрема кадрова, кроз професионалну оријентацију.

У организацији су могуће само мање накнадне корекције кроз професионалну селекцију конкретизовану у позитивној законској регулативи радних односа кроз тзв. претходну проверу радних способности. У њој се од пријављених кандидата бирају они чије су способности и друге особине у складу са захтевима посла. Знатно веће могућности леже у унутрашњим кадровским процесима у организацији, манифестованим кроз кретања кадрова. Размештајима извршилаца, њиховим напредовањем и премештањем могу се, у већој мери, остварити захтеви склада особина извршилаца и захтева посла.

Малобројна истраживања професионалне прилагођености код нас, не говоре о складу између послова и извршилаца. У једном од најновијих истраживања, обављеном на великом узорку радника из већих организација, коришћењем Беловог упитника опште прилагођености, професионална прилагођеност се показала мањом од социјалне и емотивне прилагођености испитиваних радника (Шуковић, 1985). До сличних резултата дошло се и испитивањима задовољства послом. Чини се да се о овом фактору мотивације за рад, на систематски начин, не води рачуна. Кадровска политика има само начелно опредељење изражено кроз максиму „прави човек на правом месту“, али се у пракси она обавља нестручно, од случаја до случаја, па често и недемократски, уз помоћ „веза и познанстава“ и сл. Системи кретања, а посебно напредовања и деградирања кадрова, не поштују чак ни биолошке законитости.

Веома близак претходном, јесте фактор напредовања кадрова. Напредовање кадрова је, такође, концентрисано ка постизању оптималне усклађености захтева послова са могућностима извршилаца. При томе, мотивациони елементи не леже само у постизању задовољства због обављања одређене радне активности, већ и због статуса који одређени, виши посао има, због пратећих признања, пожељније улоге и сл. Због тога је могућност напредовања означена као врло снажан мотиватор.

Под напредовањем се могу подразумевати различита вертикална кретања кадрова. То може бити напредовање у стручном погледу, кроз могућност стицања виших стручних знања, виших квалификација. Може бити изражена кроз напредовање на руководној хијерархији, према вишим руководећим радним местима. Напредовање се може усмерити према боље плаћеним пословима, према пословима са повољнијим условима рада, пословима са већом одговорношћу, угледом и слично.

Несистематским посматрањем феномена напредовања може се извести закључак да напредовање није у функцији мотивације за рад. Веома мали број радника сматра да има шансе да напредује у било ком погледу. Напредовање није стриктно везано за успешност у раду и радне резултате. Оно се, често стихијски, одвија без поузданих, објективних и јасних критеријума. Одређене групе имају објективно веће шансе за напредовањем, што потврђују и резултати истраживања. Према томе и без прецизних истраживачких података може се закључити да могућност напредовања и

поред високих мотивационих потенцијала овога фактора, није искоришћена за подстицање запослених на боље радне ефекте.

У многим организацијама уобичајена је пракса да се заслужним и истакнутим појединцима додељују посебне награде и признања. Те награде следе одређене радне успехе, али још чешће следе после одређеног броја година проведених на раду у организацији. Признања ове врсте додељују се поводом изузетних радних подвига, остварених унапређења, иновација и сл. Награде су симболизоване новчаним износима, поклонима и општим признањима. Као такве, оне могу имати значајно подстицајно деловање, али се оне често у пракси деформишу, свводећи се на аутоматизам броја година проведених на раду, на расподелу према „кључу и квоти“, девалвирајућим, незаслуженим додељивањем и сл.

Интерперсонални односи, иако се често сврставају у „хигијенске“ факторе који претежно доприносе задовољству послом (Herzberg, 1959), имају и одређено мотивационо деловање, па се такође могу сматрати значајним фактором мотивације за рад. Од историјског „Хоторна експеримента“, интерперсонална клима радне групе се сматра значајним фактором продуктивности рада. У серијама експеримената на малим радним групама које је изводио Левин и његова група, показало се да групе са складном интерперсоналном климом имају већу продуктивност и повољније остваривање циљева. Сукоби у групама нарушавају кохезију и негативно се одражавају на продуктивност и остале радне карактеристике.

Посебан утицај на продуктивност радне групе има унутрашња повезаност међу њеним члановима. „Уколико кохезивна радна група као свој циљ постави повећање продуктивности, то ће најчешће довести до њеног повећања. Али ако су интерне норме групе у супротности са циљевима организације (ако је група у опозицији према организацији), тада ће се кохезивност радне групе неповољно одразити на продуктивност.“⁵²

У једном од истраживања стратешког карактера у већем броју организација у Србији (Шуковић, 1985), складни међуљудски односи су се после личних зарада и

⁵² Бојановић, Р., *Неки проблеми међуљудских односа у радној групи и радној организацији*, Психологија, Београд, 1989, стр. 22.

остварења личности показали као најважнији чиниоци залагања на раду. Овај аспект се посебно показао значајним када је у питању квалитет рада. Поред тога, добри односи са сарадницима и руководиоцима, јесу елемент који је међу најпожељнијима у ситуацији рада.

Интерперсонални односи су одраз укупне друштвеноекономске климе. На њих, итекако утичу политика расподела личних зарада, а посебно односи у расподели. Опадањем реалних вредности зарада, а још више нестимулативним системом њихове расподеле, угрожавају се односи међу људима у организацији. Људи постају осетљиви на међусобне разлике, посебно ако оне нису настале као резултат радног доприноса. Испољене егалитарне тенденције још више повећавају осетљивост и нарушавају односе између оних који стварно раде.

4. Управљање мотивационим процесима

Мотивација у човековом понашању је изузетно значајн феном који се због своје велике утилитарне вредности већ дуго налази у фокусу многих научних истраживања. Главна оријентација свих тих истраживачких напора усмерена је ка откривању могућности управљања мотивацијом у човековом укупном понашању, што је и коначан циљ сваког научног подухвата.

Открити и објаснити снаге и механизме који покрећу човека да активира своје способности и знања у предузимању разноврсних, њему својствених “активности” – врло је привлачан теоријски и истраживачки проблем организационих и хуманистичких наука задњих деценија. Мотивација за учење и рад је врло присутан, а често и централни, проблем са којим се сусрећу истраживачи низа друштвених наука. Велике могућности практичне примене сазнања о законитостима покретања и усмеравања човековог понашања чине ову проблематику изузетно интересантном за бројне истраживачке покушаје, а са друге стране, присуство великог броја непознатих, међу њима највећег – човека, чине ово истраживачко поље магловитим и недовољно познатим.

Значај мотивације у човековом понашању расте са потребама организовања ефикаснијег и квалитетнијег радног ангажовања. Токови научно- технолошке

револуције ову потребу још више наглашавају, стављајући пред човека креатора и извршиоца све сложеније захтеве. Индустријска друштва оптерећена су проблемом профита као основним циљем друштвене репродукције, али све више и напорима ка хуманизацији рада и свестраном развоју личности радника. Савремена револуционарна друштвена кретања померају тежиште подстицаја на рад са „репресивних“ на хумане и „развојне“ факторе. Материјална стимулација више није једини, па ни најважнији фактор мотивисања за рад јер су присутни бројни докази вишеструке сложености ове димензије човековог понашања.

На неке могућности управљања тако сложеном појавом као што је човекова мотивација упућује нас и мотивациони циклус који треба да симболизује ово понашање. Мотивациони циклус започиње одабраним или наметнутим циљем. Тај циљ рађа мотив који се реализује преко низа радних и других активности. Те активности по својој природи носе бројне препреке, односно објективне и субјективне фрустрације. Ако се оне уз улагање повећаних напора превазиђу, воде ка одабраном циљу (слика 15.).



Слика 15.: Мотивациони циклус⁵³

⁵³ Михаиловић, Д., *Психологија у организацији*, ФОН, Београд, 2009.

Управо та повратна веза циља и мотива и мотива и циља нуди шансе могућностима управљања мотивацијом. Мотиви диференцирају и кристализују циљеве, а са друге стране, циљеви појачавају и моделују мотиве. Тако долазимо до закључка да се мотивима може управљати преко циљева. Ако човеку понудимо адекватне и привлачне циљеве, код њега можемо изазвати одговарајуће, жељено понашање.

Тај принцип управљања мотивациом у човековом радном понашању, може се пренети и на његово понашање у процесу учења. Уколико се студенту понуде адекватни и вредни циљеви које може остварити учењем, вероватно је да ће тај процес учења бити ефикаснији. Као и код радних активности на које се превенствено односи мотивациони циклус, и у процесу учења су неминовне бројне фрустрације и тешкоће. Успех у њиховом свладавању је у зависности од снаге, усмерености и истрајности мотивације за учењем.

Глава III

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕМ

Учење, попут рада, може се сматрати свесном сврсисходном делатношћу којом човек мења природу, али и самог себе. У том сложеном процесу, поред других чинилаца, кључну улогу имају и покретачке снаге које активирају потенцијале његових актера, наставника и полазника. Стога је и мотивација за учењем незаобилазни је чинилац развоја овог процеса и његових ефеката.

Успех у учењу заснован је на способностима које ученици поседују, али и на њиховим особинама личности и њиховој мотивацији као покретачкој снази понашања. Често за успех у учењу није довољно моћи (а то значи бити способан), већ је потребно и желети (бити мотивисан). По правилу, студент који је високо мотивисан постиже много боље резултате у учењу од оних који су интелигентнији, али нису адекватно мотивисани. Идеалан је спој способности и мотивације јер су у наставној пракси најуспешнији они ученици који су талентовани и мотивисани истовремено. Мотивација се током процеса учења адаптира и усклађује са постављеним задацима, њиховим контекстом и односом студента према тим задацима.

Поред несумљивог значаја мотивације за успех у процесу учења, овај феномен није подробније проучаван. У поређењу са студијама и постављеним теориским уобличавањима мотивација за рад, мотивација за учењем као да је остала занемарена. У настојању да се схвати и протумачи фактор мотивације за рад, настале су бројне теорије систематизоване кроз потребе и процесе везане за ову кључну човекову делатност. Иако је учење високософистицирана радна делатност, она није посебно сагледавана кроз улогу мотивисаности неких учесника. У тумачењу успешности у учењу нема тако конзистентних и разумејених теоријских уопштавања. Филозофска размишљања и педагошка генерализовања мотивације за учењем немају адекватну

потпору у емпириској утемељености, те ова област остаје „вероватна, али недовољно доказана прича“.

Ипак, у последње две, три деценије мотивација за учењем се све чешће препознаје као значајан циљ образовног процеса, као незаобилазна компонента саморегулисаног процеса понашања неминовног за адаптацију и развој човека. Увиђа се да задатак школовања није само студента опремити потребним корпусом знања, већ и научити га да учи, да подстиче и развија мотивацију за самостално учење. Студиозније интересовање истраживача за ову врсту радне мотивацију у оквиру педагошке психологије, почиње значајно да расте тек 80-их година прошлог века. Од тада до данас, количина истраживачких резултата и теоријских елаборација у литератури ове научне области добија запаженије размере. Педагошка психологија поред метода, поступака и садржаја учења, све чешће фокусира проблеме мотивације, тако да се све чешће објављују прегледи истраживања и синтезе сазнања о улози мотивације за учењем.

1. Учење и образовне потребе људи

Према свременим теориским схватањима, мотивисано понашање је усмерено ка одређеним циљевима и актуелизованим потребама којима особа тежи, а манифестују се кроз залагање или спремност да се уложи труд или напор да се жељена стања остваре. У тим настојањима неминовне су бројне тешкоће и препреке, па је у њиховом савладавању неопходна извесна упорност, истрајавање и напор. Та покренута енергија на путу оствривањива поствљених циљева и актуелизованих потреба, сматра се мотивацијом за рад, односно учењем као својеврсном формом рада човека, односно припреме за рад.

Овај основни принцип систематизација приступа теоријском поимању мотивације за учење, доживљава низ сродних варијација које нису битније одступале од схватања мотивације као социјалног учења. Уважени аутори у овом домену, Пинтрич и Шунк (Pintrich, Schunk), разликују трендове истраживања мотивације за учењем према следећој класификацији прироступања:

- Бихејвиористички;

- Когнитивистички;
- Социјално-когнитивистички; и
- Социјално-културолошки приступ у истраживању и тумачењу мотивације за учење.

Бихејвиористички приступ тежиште тумачења мотивације за учење темељи на срединским чиниоцима као покретачинма овог понашања. Механизам бихејвиористичког поимања је релативно једноставан и почива на покретачкој енергији коју има поткрепљење и комплементарним ефектима које даје казна. Ангажовање у разноврсним процесима стицања знања, вештина и навика, подржава примена или само најава и обећање екстерних подстицаја симболизованих у облику оцена, похвала, награда за учење и знање, или критика и казни за неучење и недовољно знање. Доследним или парцијалним поткрепљивањем и кажњавањем одређеног понашања, ствара се навика или склоност ка одговарајућем понашању. У оквиру бихејвиористичког приступа тумачењу мотивације, учење се схвата као средство за добијање или избегавање нечега што одговара одређеним урођеним или стеченим потребама личности.

Из овог теоријског приступа, изведена је популарна теорија поткрепљења, која је утемељена на правилностима позитивних и негативних ефекта. Родоначелник овог теоријског становишта је један од највећих светских психолога Торндајк (Thorndike). То је реакциона теорија која релативно једноставно тумачи понашања људи, па и виших животињских врста на којима су експерименти извођени. У методолошком смислу за бихејвиористички приступ је карактеристично експериментално проучавање учења у лабораторијским условима, претежно на животињама, уз објективно спољашње посматрање.

Бихејвијористички приступ, који је касније снажно подржала америчка психолошка школа, развио се до једног од кључних прваца развоја ових научних области. Њен утицај је и данас врло присутан у многим деоцима, па и у тумачењу мотивације уобличеном у инструменталним теоријама мотивације и теоријама процеса. „У школској пракси овај приступ је још увек доминантан, на шта су указали резултати неких истраживања изведених у нашој средини. Из њих је видљиво да је оцена главно мотивационо средство за којим наставници посежу упркос свести о његовим

ограничењима, као и да је похвала средство које се користи са великом учесталашћу.⁵⁴

Из бихејвиористичког тумачења мотивације потиче став о њеном изразито инструменталном карактеру у егзистенцијалном смислу. То се посебно односи на учење, односно на мотивацију за овим обликом понашања људи. Инструментално тумачење мотивације касније је еволуирало у интринистичко схватање мотивисаног понашања, односно учења. То је уједно и један од основних постулата теорије поткрепљења у којима је тежиште у тумачењу мотивације на когнитивним процесима кроз које се преламају средински утицаји, односно поткрепљења, и од којих у суштини зависи да ли ће се активности започети, које ће то активности бити, и са колико истрајности и енергије ће бити извршене. Појам спољашње мотивације потекао је из бихејвиористичког теоријско-методолошког оквира.⁵⁵

Треба напоменти да из бихејвиористичког тумачења води порекло и тзв. механистичко тумачење учења. По овом често скотомизираним схватању, учење је у ствари стицање низа следствених операција или ланаца који немају чвршћу међусобну зависност.

Когнитивистички приступ је оријентисање на механизме и принципе спољашњих утицаја који доводе до одређених активности, односно понашања, и који процеси у индивидуи, пре свих когнитивни, посредују у томе. За разлику од бихејвиористичког приступа који је окренут ефектима деловања срединских фактора, на човеково понашање, когнитивистички приступ је заинтересован за степен у којем ће студент бити мотивисан одређеним поткрепљењем и за структуру изазваних активности. Когнитивистичко тумачење не почива само на једноставном механизму „стимулус – реакција“, већ је понашање људи знатно сложеније схваћено и он зависи и од његових актуелних планова, циљева, очекивања, вредности и атрибуција. По овом концепту, мотивисаност за учење није једноставна реакција која зависи само од тога да ли је активност учења раније била поткрепљивана или није, већ на њу утиче целокупна ситуација у којој се учење одвија, и односа полазника према том процесу.

⁵⁴ Бекер, М., *Мотивација за учење*, Београд, Педагошко друштво Србије, 2005

⁵⁵ Требјешанин, Б., *Наставничка перцепција мотивационих аспеката школског учења*, Београд, Филозофски факултет, 1998.

Кључна претпоставка когнитивистичког приступа јесте да ученици не реагују директно на спољашње стимулусе, већ је та реакција на подстицаје и притиске у складу са њиховом интерпретацијом тих стимулуса у односу на сопствене планове, циљеве, атрибуције, интересовања. Уколико процени да постизање одређеног резултата не зависи од његове активности, или да зависи, али тај резултат не сматра вредним труда, мотивације за учење неће бити. Према овом приступу мотивацији за учење људи се посматрају као активна и радознала бића која трагају за информацијама које су им потребне за решавање за њих значајних проблема. Њихово мотивисно учење је усклађено са циљевима, вредностима, интересовањима, које су себи експлицитно или имплицитно поставили. Према таквом тумачењу превагу имају интринзични (унутрашњи) чиниоци мотивације. Међу интринзичке факторе когнитивисти посебно апострофирају интересовања и тежње за развијањем знања и вештина, јер су људи по природи мотивисана да развијају своје интелектуалне и друге потенцијале. Саме активности учења уколико су у складу са тежњама и плановима полазника, доживљавају се као награда и подстицај за актуелну активност.

У методолошком смислу, присталице овог приступа се ослањају на експерименте у којима ученици решавају експерименталне задатке сличне школским и потом одговарају на упитнике којима су обухваћене различите когнитивне компоненте попут процена самоефикасности, атрибуција које се тичу разлога успеха и неуспеха или циљева. Поред тога, трагање за корелацијом између независних варијабли, какве су ученичке перцепције, и уверења које се тичу услова за учење у разреду и зависних варијабли какве су истрајност у раду, квалитет активности и постигнуће, још увек су доминантан начин анализе ученичке мотивације за учење. Предмет интресовања у овом приступу је појединац, његове перцепције, циљеви, очекивања, уверења, размишљања и њихова повезаност са усмеравањем активности учења, односно мотивацијом за учење, како је дефинисана у примењеним упитницима.

Ограничења у овом приступу произилазе из ослањања на самоизвештавање испитаника, поготову у случајевима кад се захтева уопштавање ученичких мишљења и перцепција на већи број ситуација, и када су испитаници млађа деца. Због ових ограничења дошло је до развијања нових приступа какви су социјално-когнитивистички и социо-културолошки. Иклс и Вигфилд сматрају да „наглашена

усмереност на уверења, вредности и циљеве у истраживањима, може довести до пренаглашавања рационалних, когнитивних процеса у склопу мотивације и до занемаривања, губљења из вида, афективних и других процеса.“

Социјално-когнитивистички приступ схватању мотивације за учење, тумачи ову појаву као резултату знатно сложеније интеракције индивидуалних, првенствено когнитивних чинилаца, особености понашања и доминатних карактеристика средине у којој се овај процес одвија. Социјално-когнитивистички приступ је фокусиран на начин на који људи стичу знање и искуства под утицајем или као резултат посматрања других особа. Посебно је битна интеракција са непосредним социјалним окружењем у ситуацији у којој се учење одвија. Већина прихвата схватања које заступа Бандура - да је интеракција између когнитивних. Понашање учесника процеса учења, њихов когнитивни статус и понашање осталих чланова социјалне средине, имају међусобан реципрочан однос. Смер њихових интеракција и повратних веза, није увек исти, тако да неке активност особе могу довести до промена у средини и утиче и на њено мишљење о себи и сопственим вредностима. Средина има утицаја на размишљање, понашање учесника и перцепцију саме средине.

За социјално-когнитивистички приступ учењу везани су и специфични конструкти самоефикасности (енгл. *Self-efficacy*) и саморегулације (енгл. *Self-regulation*). Шунк и Паџерис (Schunk, Pajares), подупирући потребу за овим конструктима, аргументују да се ученичка самоефикасност, односно уверење о томе шта су у могућности, у стању да ураде, разликује од знања о томе шта треба урадити, па и од стварног поседовања способности или вештина потребних за то.

У оквиру социјално - когнитивистичког тумачења, оригинални су још неки појмови којима се тумачи процес учења. „Поред самоефикасности, као уверење везано за извршавање конкретног задатка, од општијих конструката какви су самопоштовање (енгл. *Self-esteem*) и појам о себи (енгл. *Self-concept*), који одражавају уопштенију свест о сопственим способностима и компетенцијама“.⁵⁶ Неко може имати низак ниво самоефикасности у одређеној области учења, на пример математике, а да и даље има високо самопоштовање и позитиван појам о себи. Социјално-когнитивистичке теорије

⁵⁶ Linnenbrink, E., A., & Pintrich, P., R., *The role of self – efficacy beliefs in student engagement and learning in classroom*, Reading and Writing Quarterly, 2003

мотивације за учење укључују појмове који се односе на учесникова уверења и вредности, али проширују когнитивни оквир тиме што осветљавају начин на који долази до повезивања персоналних и социјалних чинилаца у оквиру ученичке процене самог себе.

За разлику од бихејвиористичких тумачења учења у којима превлађује експеримент као метода истраживања, у социјално-когнитивистичком приступу преовлађује посматрање, тачније *интроспекција*. Интроспекција нема довољну објективност, тим пре што у интроспективним извештајима преовлађују садржаји који се не односе на ученичко опажање контекста, него на стварно понашање и реаговање на контекст (карактеристике средине за учење).

Социо-културолошки приступ учењу и мотивацији шири спектар битних чинилаца и на материјалне и друштвене продукте културе. Према том теоријском приступу учење је процес интеракције особе са социјалним и материјалним продуктима културе уз подршку и суделовање других учесника, пре свега оних који су на вишем развојном ступњу, односно који знају више од особе која учи. „Учествујући у активностима које су опосредоване продуктима културе и другим људима, ученик инкорпорира битна схватања, праксу, начине регулисања активности и друге карактеристике социјалне средине у сопствену психу и понашање. *Партиципација* и *присвајање* су кључни појмови у социо-културолошкој теорији учења и мотивације. Али, људи нису напросто продукт сопствене средине, већ током властитог учествовања у активностима креирају или коконструирају средину“.⁵⁷

За разлику од бихејвиористичког приступа учењу у социо-културолошком тумачењу, људске активности се не схватају попут директних готово механичких последица ситуације у којој се учење одвија, већ као ситуације која је симболозована и персонализована интеракцијом са бројним социјалним и културним чиниоцима. Култура је предмет учења који је симболизован њеним материјалним и сазнајним продуктима, при том се не занемарују лични чиниоци а поготову когнитивна димензија личности ученика/студента.

⁵⁷ Требјешанин, Б., *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд, Учитељски факултет, 2009.

Тежиште овог теоријског схватања је лоцирано према социјалним и културним репрезентима стила живота одређене заједнице и поступака којима појединац користи средства којима располаже заједница у којој се социјализује. Педагошки обликован контекст учења даје клише у коме наставници и ученици, па и сами ученици међусобно, развијају бројне, претежно вербалне интеракције. У тим интеракцијама користе се многа доступна средства којим одређена социјална и културна средина располаже. Сам процес учења и успех у њему, зависе од низа модалитета, као што су материјална и технолошких средстава, сазнајни фонд, подршка наставника, интеракција са наставницима и ученицима...

У контексту таквог приступа учењу, односе посматра као историјско-развојни процес у коме свака генерација има своју етапу. Према једној од најпризнатијих теорија коју је формулисао знаменити психолог Виготски, учење којем приступају особе само су *зоне наредног развоја*. Тај метод у процес учења укључује партиципацију и присвајање онога што су предходне генерације сазнале. Конкретна активност учења се протеже у интервалу између онога што ученик/студент може да уради сам и онога што може да уради уз помоћ других.

Проблем мотивације за учењем у оквиру социо-културолошког приступа је много сложеније постављен. Зона наредног развоја је прилика која се пружа ученицима шанса за њихов даљи интелектуални развој. Ту шансу ученицима даје одговарајући социјални и културни оквир кога они не би имали ван дате ситуације сопственог социјализовања. Мотивациону функцију има сам резултат учења и пораст практично применљивих знања и принципа значајних за организовање средине.

Сам методолошки модел проучавања учења у оквиру социо-културолошког приступа сложенији је јер укључује мултипле методе, посматрање, испитивање, напослетку експеримент. Предмет ових студија су сложене интеракције међу учесницима процеса учења, које се појављују у педагошком контексту. Те интеракције обухватају учесникове активности и успехе у решавању наставних задатка, али и перцепције наставника и учесника о постигнутим резултатима и целокупном току процеса учења.

1.1. Теорије мотивације за учењем

Теоријски приступи проблемима учења и мотивације за учењем изнедрили су низ теорија које настоје да протумаче и објасне ове предметне појаве. Мотивационе теорије које су настале у педагошкој психологији, једним делом подржавају општу систематизацију теорија мотивације за рад, али стварају и посебан сазнајно теоријски систем. У њему нема јасније диференцијације мотивационих теорија према потребама и процесима, али је подржана концепција тзв. **унутрашње и спољашње мотивације**.

Теорије које тумаче мотивацију за учење настављају започету дилему насталу у сфери психологије и сродних наука, о присуству мотивације и стимулације у човековом понашању. Према овим супротстављеним погледима, мотивација извире из саме личности човека, а стимулација је реакција на спољње стимулусе, подстицајне или дестимулишуће. Та дистинкција се наставља кроз тумачење мотивисаног понашања у учењу кроз диференцирање чинилаца унутрашње и спољашње мотивације. Човеково мотивисано понашање није једноставно и често поприма такве манифестације у којима није јасно да ли се ради о покретачима унутрашњег или спољашњег порекла, па се у обзир узимају и њихове комбинације у форми тумачења мотивације, као самоодређења или континуума. Може се рећи да је то облик понашања који има превагу у овом домену понашања, мада теоријска размимоилажења и даље остају у оквирима унутрашње и спољашње мотивације.

Иако је подела насталих теоријских уопштавања има традицију од , готово, једног века, она је и данас актуелна и служи као основ теоријског разматрања мотивације за учење. „Појмови спољашња и унутрашња мотивација за учење, настали су у склопу интересовања за квалитативне разлике у мотивацији ученика за учење, које су у педагошкој психологији препознате као значајне и другачије у односу на разлике у нивоу или квантитету мотивације за школске активности.“⁵⁸

Група теорија учења које учење тумаче као реакцију особе на спољашње подстицаје, уобичајено се означава теоријама спољашње (екстринзичке) мотивације. Према овим и сродним објашњењима мотивација се описује као реакција на ситуацију у којој се процес учења одвија. Средински чиниоци покрећу, усмеравају и одржавају напоре који се улажу у активности учења. Учење је средство за постизање неког другог

⁵⁸ Brophy, J., *Motivating students to learn*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2004

циља, који је својим значајем за особу која учи много већи. Учење је схваћено као једна од егзистенцијалних функција одржања у датим приликама. То је реакција чија је тежња да се заслужи похвала и избегне казна.

Код овог вида понашања само учење изазива релативно непријатне и одбојне емоционалне реакције учесника. Оно се као процес механички одвија као свладавање низа повезаних информација са често неповезаним и неадаптивним знањем. Трајност садржаја је релативно кратка, а његови трагови брзо бледе. Ова тумачења у сазнајном смислу воде порекло из укоренењих схватања учења поткрепљењем.⁵⁹

Илустрације ради, ученик приступа учењу и улаже велики труд у ту активност којом није увек одушевљен и која га својим садржајем не привлачи да би таквим понашањем завредио позитивне оцене и похвале наставника и околине, или бар избегао неугодности које доноси лоша оцена. При таквом учењу нема места личним интересовањима и уживањима у стицању знања, већ је ученик укључен у наставни процес да би тиме постигао нешто до чега му је стало. Тај циљ може бити остваран притисцима и претњама околине, неугодностима које доносе лоше оцене, непријатним критикама наставника и родитеља и сл.

Насупрот овом теоријском становишту, развијен је низ објашњења која се могу сврстати у групу теорија унутрашње (интринзичке) мотивације. Покретачку енергију учења при оваквом тумачењу има сама активност учења, односно садржаји који су предмет учења. Учење је покренуто, усмерено и одржавано садржајима учења и њиховом атрактивношћу за ученике. При таквом учењу развија се позитиван емотивни однос према садржајима и активностима учења, а они се продубљују и повезују у еластичан систем знања. Задржавање наученог је много дуже. У теоријском смислу оваква тумачења мотивације за учење воде корене из класичних схватања потреба као покретача човековог понашања.

Илустрације ради, унутрашња мотивација означава ситуације „када ученик улаже труд у школске активности, у извршавање школских задатака и истрајава у њима јер је заинтересован, одушевљен и понет самим решавањем проблема, продубљивањем

⁵⁹ Vansteenkiste, M., Lens, W. & E. L. Deci, *Intrinsic versus extrinsic goal in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation*, Educational Psychologist, 2006.

знања, унапређењем сопствених вештина и способности, независно од тога хоће ли или не за то добити још нешто, осим самог знања или унапређења вештина и способности.⁶⁰ Код оваквог учења саме оцене, критике и похвале околине нису неопходне јер је ученику награда сама активност којом се бави.

Апострофиране су битне разлике између унутрашње и спољашње мотивације за учење. Те разлике нису само у емоционалном ставу који ученик развија према градиву и активностима учења, већ и у самој структури активности кроз коју се учи. Код мотивације покренуте спљашњим утицајима, учи се само оно што је неопходно да би се удовољило екстерним притисцима и очекивањима. При томе ученик се не удубљује у проблеме које учи и настоји да их механички савлада. Код учења покренутог унутрашњом мотивацијом, ученик настоји да проникне и открије најадекватнију стратегију савладавања задатка и ангажован је на дубљим обрадама информација.

Разлике између ова два тумачења мотивације за учење нису само концептуалне природе, већ оне имају и практичне импликације. Програмирање и извођење учења са рзличитим изворима мотивисаности, одражава се на квалитет и трајање наученог. Ако се у пракси одабере приступ о спољашњој мотивацији учења, знање је механичко, површније, нееластично и краткотрајно, са малим изгледима да буде примењено. При примени принципа теорија о унутрашњој мотивацији, знање је стечено с разумевањем, стога је и еластично и применљиво.

Табела 2. Разлике између унутрашње и спољашње мотивације

Карактеристика	Унутрашња Мотивација	Спољашња мотивација
Емоционални однос према садржају и активности учења	Садржај и активност учења су привлачни	Садржај и активност учења су одбојни
Структура Активности	Продубљена обрада информација	Механичка, површна обрада информација
Квалитет наученог	Смислено, повезано, еластично знање	Неповезано, нееластично знање
Трајност наученог	Велика	Мала

⁶⁰ Ибид



Слика 16.: Графички приказ теорија мотивације

Теорије спољашње мотивације полазе од претпоставке да је учење комплексна активност која доприноси напредовању и усвршавању потреба и могућности човека. Посматрана као активност, учење је сложена итеракција међусобног деловања бројних чинилаца који у њему учествују. Последице учења се рефлектују на спознајном, афективном и практичном подручју индивидуалних и друштвених потенцијала. Учење је манифестовано усвајањем знања, вештина и навика, развојем способности и личности у целини, али и овладавањем бројним практичним поступцима и настајањем умних и материјалних вредности.

Због изузетног значаја коју учење има у психичком животу људи, па и животиња, због његове филогентске и онтогенатске улоге и функције у развоју људке цивилизације, учење је постало једна од стратешких области научног интересовања. Теоријско тумачење појава везаних за мотивацију за учењем може се сагледати у оквиру укупног развоја сазнања које наука има о овој области. Научна сазнања низа научних дисциплина готово да се директно рефлектују на начин тумачења учења као кључне човекове активности.

Прве кораке у сфери изучавања учења с чврстом научном аргументацијом, учинили су знаменити психолози Торндајк (Thorndike) и Скинер (Skinner) почетних деценија прошлога века. Експериментишући са условљавањем животиња они су дошли

до сазнаја која су се могла уопштити на овај процес код људи. Њихова посебна заслуга је била везана за формулисње и развијање ефеката учења.

Полазећи од претпоставке теорија условљавања Торндајк, а нешто касније и Скинер, понашање организама и људи тумаче као средство постизања одговарајућих циљева. Они инсистирају на чврстој узрочно-последичној вези између подстицаја и ефеката учења. Понашање уопште, па и учење код људи, јесте контролисан, функционалан и сврсисходн процес. Учење у њему се одвија тако што особа у одређеним ситуацијама понавља она понашања која су у раније доживљеним сличним ситуацијама доводила до жељеног ефекта. Учење је и када се у понашању избегавају оне активности које су раније водиле ка непожељним последицама. Спремност ка понављању и усвајању одређених активности је у зависности од искуства са њеним могућим последицама.

Поткрепљење, у основи, има улогу споне између стимулуса и одговарајуће реакције на тај стимулус. У процесу учења поткрепљење има улогу учвршћивача одређеног модела понашања. Према Скинеровом схватању, поткрепљивач је свака драж која следи одређену реакцију и повећава вероватноћу поновног јављања те реакције. Поткрепљења у учењу су последице понашања тиме што стварају тенденцију понављању таквог понашања, што га појачавају и повећавају учесталост његовог јављања у сличним ситуацијама. Процес поткрепљења је двофазан и у првом делу се јавља као последица неког понашања, да би понављањем попримио својства узрока томе понашању. Поткрепљивачи могу бити различите ствари за различите особе, али и различите ствари за исту особу у разнородним ситуацијама. Могло би се генералисти, да било која драж може попримити функцију поткрепљивача, зависно од ситуације у којој се јавља.

У неким од изведених теорија које покретање на учење везују за поткрепљења, прави се разлика међу примарним и секундарним поткрепљивачима. Стимулуси који непосредно изазивају поткрепљења, сврставају се у категорију *примарних поткрепљивача*. У ову групу стимулуса се углавном сврставају оне дражи које потичу из базичних потреба човека и организама, а то су физиолошке потребе и нагони, као што је вода, храна, репродукција, сигурност...

За проблематику мотивације за учење, од већег значаја су *секундарни поткрепљивачи* који су у интеракцији са примарним поткрепљивачима или у некој вези и асоцијацији са њима. Ову групу поткрепљивача могу представљати предходно неутралне дражи, које су захваљујући контакту са некима од значајних примарних поткрепљивача попримиле неке од њихових својства. Иако су експерименти условљавања углавном обављани на животињама у школским условима, свака нова појава и поступак ученика који је у вези са примарном похвалом или добром оценом може имати својство поткрепљивача.⁶¹

Неки секундарни поткрепљивачи према Скинеру могу бити специфични јер су повезани са неким конкретним примарним поткрепљивачем, а неки су генерализовани јер су повезани са више различитих примарних поткрепљивача. Симболички секундарни поткрепљивачи попут новца или жетона, који се могу заменити за више различитих примарних поткрепљивача, типични су примери генерализованих поткрепљивача. У школској ситуацији то би могле бити оцене и дипломе које се могу „заменити“ за различите примарне поткрепљиваче какви су љубав и поштовање околине, уписивање жељене школе, добро плаћено радно место и слично.

Теорија поткрепљења настаје под окриљем психолошког и физиолошког изучавања феномена учења и ефеката које учење оставља у понашању људи и виших животињских врста. Прва истраживања су била фокусирана на поткрепљење и његове ефекте, а нешто касније у интерпретације добијених резултата уводи се и термин *инсентив* да би означили „драж или ситуацију која код животиње или човека активира научно очекивање одређеног поткрепљивача, и која као и сам поткрепљивач може да подстиче, усмерава и одржава одређено понашање“. Овај термин посебно је био прихваћен од стране истраживача који су неговали бихејвиористичку и когнитивистичку оријентацију у тумачењу учења.⁶² У школској ситуацији, сваки догађај који је повезан са могућношћу добијања, било секундарног или примарног поткрепљивача, и који код ученика ствара очекивање ових позитивних поткрепљивача, има улогу инсентива, док њихово стварно добијање има улогу поткрепљивача. Инсентиви омогућују контролу понашања због тога што су у претходном искуству особе више пута били повезани са стварним добијањем одговарајућег поткрепљивача.

⁶¹ Требјешанин, Б., *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд, Учитељски факултет, 2009.

⁶² Бекер, М., *„Мотивација за учење“*, Београд, Педагошко друштво Србије, 2005.

Фрустрације у процесу учења и мотивисања имају посебно тумачење у оквиру теорија поткрепљења, односно инсентивне мотивације. Фрустрације у процесу учења настају у случајевима када очекивани поткрепљивач, и поткрепљење које он узрокује, континуирано изостаје или се никако не може постићи. Појава фрустрација у учењу такође, усмерава понашање, али у непожељном смеру са становишта мотивације за ову активност. Фрустрације у учењу су манифестовне најчешће одређеним облицима регресије у понашању на мање ефикасне, смислене или зреле облике понашања у односу на ниво који је већ био усвојен. Кад је изостајање уобичајеног или очекиваног поткрепљења упорно и стално, после једног периода појачаног труда може доћи до престанка испољавања понашања које је раније већ било поткрепљено. С друге стране, уколико је последица понашања неко непријатно стање понашање ће у сличним ситуацијама бити избегавано.

За фрустрације у процесу учења везана је и појава феномена казни за научено или ненаучено понашање. Према овој теорији казне су последице, у виду непријатног стања или укидања пријатног, које доводе до смањења учесталости односно уздржавања од одређеног понашања. Манифестације казне могу бити у изазивању непријатности или у укидању пријатности. За њихову појаву кључна су средства кажњавања која су у појавном смислу, најчешће неке битне промене у средини у којој се учење изводи.

У процесу учења кажњавањем, према овом теоријском схватању, могу се користити средства кажњавања првог и другог реда, обзиром на њихову улогу и механизам деловања.

Средства кажњавања типа 1 означавају се све оне дражи које својим укључивањем у процес условљавања могу смањити или потпуно спречити учесталост појављивања условљене реакције.

Средства кажњавања типа 2 чине све дражи чијим укидањем непосредно после одређене реакције долази до смањања учесталости те реакције.

Средства кажњавања зависе од конкретне особе и ситуације. Понашање које се кажњава може бити пртворено у пасивност, неиспољавање жељног или очекиваног понашања, а не само одређена активност. Поред тога, експерименти са учењем избегавања указали су на то да и у случају усмеравања понашања кажњавањем постоји ефекат очекивања, слично као код инсентива, односно очекивање казне утиче на понашање, на сличан начин као и само кажњавање.

Кључна разлика, према објашњењима ове теоријске групе, која се појављује између поткрепљења и казне, јесте у томе што поткрепљење, и када је оно позитивно и када је негативно, доводи до веће учесталости одређеног типа понашања, док казна доводи до мање учесталости, до сузбијања одређеног типа понашања у одређеној ситуацији. Поткрепљење подстиче одређену активност, док је казна спречава.

Поред двофазности самог процеса, у феномену поткрепљења се разликују и два афективна својства- *позитивно поткрепљење* и *негативно поткрепљење*. Уколико је поткрепљење праћено пријатним осећањима (пријатим подражајима), као што су награде и похвале, онда се ради о позитивном поткрепљењу, а уколико поткрепљење изазивају непријатана стања (непожељне дражи), ради се о негативном поткрепљењу. Позитивни поткрепљивач је свака драж која доводи до повећања учесталости реакције коју следи (на пример храна, похвала и слично), а негативни поткрепљивач је свака драж чији ће престанак повећати учесталост појављивања реакције коју следи (на пример прекид електричног шока). Реакција после које следи храна биће учвршћена, али исто тако и она која доводи до прекида електричног шока.

Механизми учења према теоријама поткрепљења, односно инсентвним теоријама мотивације, релативно су једноставни и једносмерни. Циљ учења је да се веза између одређеног понашања и одређеног поткрепљивача или средства кажњавања устали, односно, када добијање одговарајућег поткрепљења или казне постане зависно од испољавања одређеног понашања, тада постаје могуће да се манипулишући поткрепљивачима и средствима кажњавања подстиче и усмерава понашање особе. У таквим ситуацијама понашање особе која учи је стављено под контролу спољашњих стимулуса. Овај релативно једноставни мехнизм деловања опоткрепљивача односно казни, подразумева се и у мотивисању ученика за учење. Теорије поткрепљења чак не виде место које припада интересовању ученика и његовим потребама за учењем. Оно

што је учесницима неопходно то је добијање жељеног поткрепљивача чије ће присуство условити извршавање одређених реакција, односно задатака. Стварање и учвршћење ове међузависне везе настаје непосредним поткрепљивањем или кажњавањем одређеног специфичног понашања.

Варијације које уважава ова теорија односе се на избор условљивача, односно на његову учесталост, квантитет и квалитет. Трасирање и учвршћивање међузависног понашања изазваног поткрпљивањем или кажњавањем један је од битних услова за контролу понашања срединским чиниоцима. За успостављање ове контроле, поред контингентности понашања и поткрепљивача, значајан је и избор поткрепљивача одговарајућег квалитета и квантитета јер је залагање животиња било различито при коришћењу различитих поткрепљивача. Та разлика је посебно карактеристична код коришћења пријатних и непријатних поткрепљивача, као и код употребне казне и награде.

Подстицање, усмеравање и одржавање понашања помоћу спољашњих срединских стимулуса (поткрепљивачи и средства кажњавања), одговара ономе што се у небихејвиористичким теоријама назива мотивацијом. Поткрепљивачи и средства кажњавања у том контексту добијају статус подстицаја и усмеривача понашања, односно мотиватора.

Као што је механизам учења поједностављено схваћен, овим теоријама је и мотивација за учењем до краја поједностављена. Њој као да није остављено место јер је мотивација за учење сам резултат учења. Према теоријама поткрепљења подстицај за учење је нека врста навике да се у одређеној ситуацији особа понаша или не понаша на одређен начин. Механизам навике настаје и даље се учвршћује као последица поткрепљења или казне. Теорије поткрепљења навикама објашњавају појаве да се неко у одређеној ситуацији понаша на један, а не на неки други начин. Сличним методолошким шаблоном тумачи се и степен залагања и истрајавање у понашању током дужег или краћег времена које протекне до постизања жељеног циља.

Елементарни принцип који подразумевају теорије поткрепљења и инсентивне мотивације је тај да сама активност учења мора бити претходно изведена, да би за њом следило поткрепљење. Поткрепљење је условљено извршавањем неког наученог

поступка. Подразумева се међузависност одговарајућег понашања и адекватног поткрепљења. Полазни принцип овог схватања налаже да поткрепљење даје већу ефикасност ако уследи одмах после тачно изведне научене опрације.

Према теоријама поткрепљења за брже учвршћивање одређеног понашања, пожељно је да поткрепљење буде редовно и да оно што непосредније прати понашање које се учи. Међутим, показало се да та једносмерност везе између стимулуса и реакције није универзална и да није карактеристична за све ситуације учења. У неким експериментима Скинера и његових сарадника, показало се да поткрепљење треба постепено проређивати, да га повремено треба изостављати, а његово појављивање учинити непредвидивим. То је феномен тзв. парцијалног поткрепљења, чији ефекти неочекивано могу бити снажнији на последице учења. Парцијално поткрепљење које само повремено следи давање пожељних одговора, има различите ефекте на брзину њиховог учвршћивања у репертоару понашања. Парцијално поткрепљење често за последицу има брже фиксирање извођења пожељних одговора, односно веће залагање него интервал-режим, у коме добијање поткрепљивача следи чим се обави одређени број пожељних одговор. У оним експерименталним и животниом ситуацијама у којима се поткрепљење добије после одређеног временског интервала, учесталост одговора није значајна за добијање поткрепљења.

Ако ову теоријску генерализацију пренесемо на ниво уобичајеног извођења школске наставе, онда наставницима и програмерима наставе на располагању стоје генерализовани позитивни поткрепљивачи. Међу те стратешке генерализоване поткрепљиваче на које рачуна Скинер, неизоставно укључује поклањање пажње, благонаклоност, одобравање, похвалу и награду. Њихово деловање има позитивне ефекте и доприноси жељеном понашању ученика у наставним ситуацијама.

Наставницима су на располагању бројни позитивни поткрепљивачи чије деловање има стратешки карактер. Позитивне ефекте има и само обраћање пажње на неко понашање ученика, може повећати тенденцију његовог понављања у сличним ситуацијама. Поклањање пажње понашању ученика добија на инсентивном значају када то чини особа која својим статусом и улогом за ученика има већи значај. То су првенствено наставници и педагози, али и родитељи, вршњаци а посебно „звезде“ међу њима.

Поклањање пажње је први и најједноставнији мотивационо-педагошки гест, који може бити додатно појачан. Обраћање пажње се може поспешити малим знацима наклоности и подржавања. Такав позитиван ефекат на мотивсаност учења имају осмеси наставника, неки његови доброћудни покрети и додири ученика или вербални и невербални знаци интезивнијег изражавања сагласности.

Неким ученицима поред генерализованих поткрепљивача као што су награде ни похвале, користе и специфични поткрепљивачи. Те посебне потребе и поткрепљиваче који их задовољавају треба идентификовати за сваку старосну и образовну групу. Поред тога, преференције се мењају током времена. Неки од начина да се открију одговарајући поткрепљивачи за појединца или групу деце у одређеном временском интервалу јесу: посматрање понашања ученика за време одмора, необавезан разговор с њима на тему шта воле да раде, писмени састави на исту тему, задавање упитника са понуђеним одговорима и питањима отвореног типа или нуђење поткрепљивача међу којима ученик бира оне због којих је спреман да се ангажује. „Једно од општих правила за препознавање специфичних поткрепљивача дефинисао је Премак (Premack) које гласи: *свака реакција (активност) А ће поткрепити реакцију (активност) Б, уколико А има већу учесталост јављања од Б.* Односно, активност којој су ученици склонији у одређеном временском раздобљу, може поткрепити било коју активност којој су они мање склони или су јој несклони.“⁶³ Поткрепљивачи учења могу бити и многе пријатне активности којима су деца вло склона. Примена игара у осмишљавану програма учења је посебно карактеристична. Свака друга активност, као што је спорт и такмичења, могу послужити као подстицајно средство за друге активности којима су ученици мање склони.

Неки аутори су класификовали позитивне поткрепљиваче у неколико категорија:

1. вербални поткрепљивачи (похвала, охрабрење);
2. невербални поткрепљивачи (додир, осмех);
3. поткрепљујуће активности (игра, слушање плоча, рад на рачунару);

⁶³ Бекер, М, *Мотивација за учење*, Београд, Педагошко друштво Србије, 2005.

4. симболички поткрепљивачи (оцене, бодови, поени);
5. конзуматорни поткрепљивачи (напитци.посластице).

Иако је употреба похвале у наставној пркси врло распрострањен са њеним коришћењем као средством подстицаја, ипак треба бити обазрив. Њени позитивни ефекти као поткрепљивачи, могу се очекивати само у случајевима када се њоме брижљиво и систематично поткрепљује одабрано понашање ученика. У противном, она се претвара у безвредно ласкање и повалађивање ученицима. Кључни принцип примене похвале и других поткрепљивача налази се у стварању услова да они буду схваћени од оних којима су упућени, као искрено признање за постигнуће које има стварну вредност.

Аутор концепта извођења наставе О`Лери (O`Lary) даје неколико препорука за делотворну употребу похвале:

- 1) да непосредно следи понашање које наставник жели да поткрепи;
- 2) да је понашање које се поткрепљује јасно спецификовано; и
- 3) да је похвала веродостојна, односно да се односи на понашање које заиста заслужује похвалу, а не да је рутински изречена.

Табела 3. Услови делотворне примене поткрепљивача као подстицаја за учење

Услови делотворне примене поткрепљивача као подстицаја за учење
Индивидуализован и прилагођен избор поткрепљивача (врста и квантитет)
Контингентност (додир) одређеног понашања и поткрепљивача (поткрепљења)
Систематичност и доследност у поткрепљивању одговарајућег понашања
Веродостојност приликом примене одговарајућих поткрепљивача
Поткрепљивање извршеног понашања, а не обећања
Избегавање фрустрирајућих ефеката система поткрепљивања

Према теоријама поткрепљења, похвала није једино средство подстицаја мотивације за учење. На располагању су још, барем два моћна оруђа у рукама извођача наставе. Једно од њих је избегавање или уклањање фрустрирајућег ефекта неостварених очекивања. Фрустрацијама у оквиру проблематике учења сматра се изостајање пожељног и очекиваног поткрепљења у дужем временском периоду након изведеног учења. Стање фрустрираности је првенствено непријатно, а његове спољне манифестације су праћене испољавањем љутње, туге и разочарења, што је у зависности од особе која даживљава фрустрираност. Фрустрација се често испољава појачаном агресивношћу и регресивним понашањем у смислу ангажовања на мање зрелим и слабије социализованим облицима понашања. Манифестације фрустрираности изостајањем адекватног поткрепљења, може попримити блаже и дискретније манифестације, као што је повученост, одустајање, избегавање активности, преостљиваост и сл.

Познато је да и саме фрустрације које се појвљују у процесу учења имају значајно мотивационо деловање. Оно што је карактеристично за фрустративно понашање, јесте то да оно мења ниво и смер ученикове активности, али у непожељном смеру у односу на онај који погодује учењу. Гејц и Берлајнер (Gage, Berliner) указују на појаву фрустрација у наставној пракси код успостављања превисоких захтева ученицима приликом давања школских задатака. Ученици наилазе на препреке јер врло тешко могу самостално тачно да ураде постављене задатке, односно да дођу до свог циља, а то је добијање добрих оцена. Фрустрацију може изазвати и немогућност ученика да изврши школски задатак због прекратког времена које је за то одређено.

Према овим ауторима, фрустративни ефекат има и само изостајање добијања очекиваног поткрепљења, кроз похвалу и пожељну оцену. Ученике често фрустрира недобијање очекиване прилике да дају одговор који знају и који би их довео до позитивног поткрепљења. Та врста нехотичне фрустрације настаје због тога што наставник нема довољно времена или стрпљења да испита ученике, посебно оне проблематичне са ниским оценама, некад баш због тога што је сигуран да они одговор знају, па нема потребу да проверава.

Поред позитивних поткрепљивача као што су похвале и награде и фрустрација њиховог настајања, као изазивачи мотивисаног понашања појављују се и негативни поткрепљивачи. У школској пракси негативни поткрепљивачи су симболизовани лошим оценама, непријатним ставом, искључењима са наставе, продуженом наставом и сл. Ка и код позитивних, и код негативних поткрепљивача није битан само квалитет поткрепљења, већ и избор одговарајућег квантитета поткрепљивача.

Казна је посебан облик негативног поткрепљења у понашању људи. Овај вид поткрепљења има изузетну ефикасноост, а у том смислу од посебног значаја је *интензитет казне*. Подстицаји који се у форми казни примењују у настави имају знатан утицај посебно на елиминацију појава непожељно понашање. Строге казне у школским условима својим интензитетом могу да искорене неко непожељно понашање. Благе казне немају посебан значај у промени пожељног понашања, нити у изазивању понашања које је пожељно. Стога, основно првило у коришћењу казни као поткрепљивача у школским приликама, јесте да она буде интензивна.

Ипак са интензивним казнама не треба претеравати јер код неких особа јаке казне могу довести до претеране и генерализоване емоционалне реакције и до инхибираности или бекства из дате ситуације. Тако се уместо жељеног понашања постигне потпуно супротан ефекат, у коме ученици одустају од учења. Да сличних проблема доводи селективна примна казни на ученицима, тако што се неки строго кажњавају, а код сличних понашања других ученика казна изостаје.

Поред интензитета казни за њену ефикасност је битна и непосредност изрицања. Ако се примењује у васпитној пракси, казна мора да уследити непосредно или у што краћем року по испољавању непожељног понашања. Предугим временским интервалом између непожељног понашања и казне ова мера примене губи смисао и нема утицаја на промену у понашању. . Непосредном примном казне после конкретног поступка, ствара се основа за успостављање међузависности између поступка и казне. Казнама које су временски одложене, а посебно онима које следе након акумулираних погрешних поступака, губи се њихова веза са почињеним нежељеним понашањем. У таквим приликама казна се тумачи хиром и нерасположењем наставника и нема посебног ефекта на промену понашања ученика.

Табела 4. Услови за делотворну примену казне у регулисању понашања

Услови за делотворну примену казне у регулисању понашања
Јасна повезаност казне с одређеним непожељним одговором (понашањем)
Кажњавајућа драж која је по квалитету и интензитету индивидуализована
Да средство кажњавања не укључује прикривене награде
Да пратећи ефекти казне не буду лошији од кажњеног понашања
Упоредо поткрепљивање алтернативних (пожељних) облика понашања

Принципи које сугерирају теорије поткрепљења и интензивне мотивације у учењу, имају низ модела практичних апликација. Многи аутори су експериментално проверавали поставке ових теоријских схватања које претпостављају деловање спољних фактора на мотивацију ученика, а још чешће су практичари конципирали своје моделе учења. Један од таквих модела посебно је био популаран 60-их и 70-их година прошлог века, познат под именом „наставног уговора“. Тај модел је заснован на принципу поткрепљења које је следило према условљавајућем уговору склопљеном између ученика и школе. „Реч је о уговору у писаној форми који потписује наставник или неки други одговарајући представник школе, с једне стране, и ученик као појединац, с друге. У њему се прецизира на које понашање се ученик обавезује и у ком року и шта добија за узврат, ако и само ако изврши преузете обавезе.“⁶⁴ У пракси се показало да овај модел има практичну применљивост и да даје вредне резултате у кратком року.

Теорије унутрашње мотивације у учењу полазе од перцепција да понашање људи, посебно понашања која су везана за учење обилују низом појава које нису настале као узрок или последица неког спољашњег стимуланса. Бројни и разноврсни поступци у човековом понашању одигравају се без видљивих веза са подстицајима у облику награда или казни. Многа понашања немају јасну узрочност, а свој исход не

⁶⁴ Требјешанин, Б., *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд, Учитељски факултет, 2009.

релизују остварењем неког значајног циља. Јасно нам је из сопственог искуства да храна или новац и друге награде нису увек покретачи нашег понашања.

Са друге стране, бројна експериментална истраживања дошла су до резултата који су документовали, да чак ни понашања експерименталних животиња које су хијерархијски на нижем ступњу развоја, нису увек изазвана наградама или казнама. Оне немају јасну узрочност, свој исход не реализују остварењем неког значајног циља. Такве рекације као да су циљ саме себи, а не средство за постизање других циљева који су изван саме активности. Тим експерименталним истраживањима обављеним на животињама, а посебно на људима, оповргнуте су базичне поставке теорија о споља изазваној мотивацији. „Психолози хуманистичке оријентације чак заступају становиште да „трансакције преко нивоа голе егзистенције“ и дају смисао човековом животу, односно представљају његову доминантну мотивацију, док нагони представљају мотивацију једино код болесних људи.“⁶⁵

Такве самонаграђујуће или самомотивишуће активности срећу у готово свим сферама човековог понашања. Уобичајена понашања која немају јасну узрочно-последичну везаност, јесу решавања разноврсних интелектуалних проблема, као што су загонетке, шаховски проблеми, укрштене речи или интелектуалне и спортске игре, уметничке, кретивне, истраживачке и стваралачке активности. Такве активности својим садржајем могу излагати актере мањим или већим ризицима од неуспеха и опасностима по безбедност, некад и сам живот. „Карактеристично за споменуге активности јесте да у њима долази до изражаја тенденција ка обезбеђивању и повећању стимулације, узбуђења и неизвесности, с једне стране, и тенденција ка овладавању стимулацијом и њеној контроли, с друге.“⁶⁶

Под утицајем тих опажања и добијених научних доказа, појављују се теоријска уопштавања која користе нешто сложеније механизме тумачења учења од оних која се срећу у спољашњим теоријама мотивације. Поред настојања да објасне самомотивишуће активности које у претходним тумачењима нису имале адекватно тумачење, појављују се теорије које чине критику поједноствљеног обрасца кога имају

⁶⁵ Ибид

⁶⁶ Ибид

предходне теорије. Овај приступ се јавља и као критика теорија поткрепљења и инсентивне мотивације.

Према овим схватањима која су уобилчана у тзв. Теорију унутрашње мотивације, међу потенцијалима човека, па и других организама присутни су и покретачи који се квалитативно разликују у односу на ону која произилази из телесних потреба и са њима повезаних нагона. Понашање није покренуто само непријатним осећајима глади, жеђи, сексуалног нагона, и других биолошких и егзистенцијалних покретача. Покретачка енергија у понашању не долази само изван организма и није усмерена само ка редукцији непријатне стимулације и тензије. Не негирајући покретачке способности спољашњих стимулуса, аутори који припадају новом првцу укзују и на присуство унутрашњих покретача понашања и учења.

Такви покретачи који произилазе из самог органа, односно човекове личности, имају мотивишуће ефекте јер су пријатни по себи. Њихова покретачка моћ је врло снажна, па често може надвладати антагонистичко деловање спољних дражи, чак и када оне извиру из базичних биолошких потреба. Познати су бројни практични примери да људи под утицајем унутрашње мотивисане активности постају потпуно заокупљени и посвећени тој активности. Њихово понашање покренуто дискретним унутрашњим покретачима постаје организовано и енергизовано.

У теоријском погледу, унутрашње мотивације порекло воде из поставки о примарности понашања које је формулисао знаменити психолог Вудворт. Било је то савим нова хуманистичка оријентација у тумачењу понашања са чврстом когнитивистичком основом. Примарност понашања, према Вудворту, темељи се на моћи урођених сензорних, моторних и интелектуалних функција организма да саме себе активирају и регулишу. Човечији организам, а то се односи и на друге организме, схваћен је као саморегулациони систем који има аутономну динамику утемељену на урођеним импулсима. Живим бићима је дата нека могућност функционисања која истовремено поседује и урођен импулс да се та функција изводи. Такве функције су настале у филогенетском развоју сваке живе врсте, па и човека, а имају смисао одржања и адаптације.

Од радова Вудворта до данашњих дана, развијен је читав низ теоријских концепата који трагају за психолошком основном покретачких функција. Неке од њих се сад већ могу сматрати класичним објашњењима унутрашње мотивације, односно теоријама унутрашње мотивације. Класична схватања унутрашње мотивације могу се систематизовати у три групе теорија:

1. теорије нагона као покретача;
2. теорије несклада (енгл. *incongrity*) или узбуђења (енгл. *arousal*);
3. теорије делотворности и самоодређења (енгл. *competence and self-determination*).

Хронолошки гледно, прве теорије ове концепције настају педесетих и шездесетих година прошлога века са **нагоном** као централним појмовима, односно основним покретачем понашања. Унутрашња мотивација је изазвана нагонима који произилазе из потреба функционисања органских система, а посебно нервног система. Утемељивачи идеје о унутрашњој мотивацији и нагону као покретачу, апостофирају сасвим разнородне мотиваторе. У неким тумачењима као покретач се апострофира истраживачки или експлораторни нагон (Монтгомеру), у другим је то нагон избегавања досаде (Myers, Miller), затим сензорни нагон (Isaac), нагон визуелног истраживања (Butler), или овладавања ситуацијом (Hendrick). Каснија истраживања мултиплицирају инстинкте и формулишу листе покретача појединих врста понашања.

Као и код научних теорија присутним и у свим другим научним областима, и у тумачењима унутрашње мотивације су уочене неке слабије стране и недоследности. Проблематична је њена парцијалност јер је базирана на конкретним истраживањима и функционише само у ситуацији у којој је истраживање настало. Тако је и настао велики број инстиката покретача до којих долазе истраживачи у конкретним ситуацијама. Међу њима је тешко сачинити конзистентне ситуације јер је свако истраживање „свет за себе“.

Проблематичан је и темељни појам нагона, односно инстикта који је нејасан, а њиме се објашњавају све друге појаве. Листе инстикта које су настале у овим теоријским тумачењима, немају међусобну очекивану корелацију, те се може закључити да говоре о различитим феноменима.

Уочене слабости и недоследности присутне у теоријама инстикта, до извесне мере су отклоњене у теоријама несклада (*incongriti*) или узбуђења (*arousal*). Према овом схватању човеково понашање може бити мотивисано како тежњом ка редукцији стимулације, тако и тежњом ка њеној индукцији, тј. повећавању. У објашњењу ових комплементарних и саморегулационих процеса употребљавају се механизам оптимизације стимулације, уобличени под именом теорија **оптималног узбуђења**.

Према теорији оптималног узбуђења за успостављање унутрашње мотивације одговорни су физиолошки механизми функционисања организма. Тај физиолошки механизам се описује као оптимални ниво узбуђења који омогућује успешно функционисање нервног система, Тај фон покреће организме ка активности и управља њиховим појачавањем и смањивањем. Понашање организма се креће у амплитудама између појачане и смањене активације. Оно што мотивише особу за одређене активности јесте одступање од оптималног нивоа узбуђења у датом тренутку.

Наравно да и ова теоријска концепција има крупне слабости. Ово тумачење је усредсређено на физиолошки ниво објашњења унутрашње мотивисаних активности, не говори ништа о начину на који се тај процес одвија. Врло су загонетни физиолошки механизми посредством којих се покрећу, усмеравају и одржавају мотивисане активности, па и учење.

Даљи теоријски развој тумачења мотивације за учење може се пратити кроз теорије **оптималног несклада**. За разлику од теорија оптималног узбуђења које покретаче траже у физиолошким чињеницама, код ове теорије они се лоцирају међу психолошким факторима. Ова теорија као средишњи користи појам когнитивног (сазнајног) несклада, одступања (*cognitive incongruity, discrepancy*)- психички феномен који се користи и у другим областима ове и сродних наука.

Према овом схватању когнитивни систем који чини основ човековог психичког живота има за функцију обраду чулних информација, првенствено оних добијених посредством чула вида. Механизам мотивације према овом схватању заснива се на тежњи да се отклони несклада између актуелне информација дате ситуације и већ успостављених стандарда оформљених унутар когнитивног система. Тај несклад између

актуелног и искуственог покреће особу и усмерава њено понашање према отклањању постојећег несклада или бар ка његовом ублажавању.

Поборник овог схватања, Хант, тврди да мора постојати један оптимални ниво несклада којем когнитивни систем тежи како би нормално функционисао, тако да ће особа у ситуацијама кад је ниво несклада испод оптималног тражити нове, неочекиване садржаје, а у оним кад је изнад оптималног нивоа когнитивна функција нервног система настоји да ублажи несклад у зависности од степена одступања. У смислу мотивације најподстицајније су оне ситуације које нису ни сасвим познате, ни потпуно непознате.

У овом теоријском тумачењу мотивације које почива на интелектуалном конфликту, разликују се једноствни и сложени стандарди. Најједноставнији стандард за поређење са новим информацијама, представља текућа сензорна стимулација на коју се особа адаптирала и чији прекид или промена изазивају промену оријентације. У сложеније стандарде сврставају се очекивања, представе, ставови, идеали, теорије, задаци, планови и актуелне намере појединца.

Мотивација протумачена по моделу оптималног когнитивног несклада приближава се схватању интелигенције као кључне способности. Интелигентне особе се теже мире са сазнајним конфликтом који се појављује као основни покретач њеног интелектуалног развоја. Интелигенција као општа интелектуална способност има адаптивну функцију у оквиру које се отклања когнитивни несклад. У том смислу Доналдс каже: „Чим нека врста напусти ослањање на нагонске обрасце понашања и уместо тога почне да се ослања на грађење унутрашњих представа и на упуштање у предвиђање, за опстанак постаје пресудно да се постигне тачност предвиђања. Зато нас и увиђање подударности наше представе о свету и онога каквим се овај испољава, природно води жељи да га боље разумемо“.⁶⁷

У развојном ланцу теорија унутрашње мотивације појављују се теорије **компетенције и самодетерминације** (енгл. *competence and self-determination*), које су и најпознатије и најчешће цитиране у поређењу са предходним. Обзиром да су ове

⁶⁷ Требјешанин, Б., *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд, Учитељски факултет, 2009.

теорије касније изведене, оне у извесном смислу субсумирају предходне теорије оптималног несклада и теорије оптималног узбуђења увођењем.

Најпознатије теорије унутрашње мотивације, теорије самодетерминације, тумаче ову појаву као израз проактивне делотворности и аутономије личности која је у чврстој интеракцији са својом околином. Не само за човека, већ и за сва друга жива бића, од животног је значаја да буду адаптирана свом непосредном животном окружењу. Та адаптираност и постигнут склад између јединке и околине, предмет је сталног тестирања и провере.

Концепт склада интеракције личности и окружења, наилази на опште прихватање међу теоретичарима мотивације. Међу првима, Вајт (White) се отиснуо у тумачења овог феномена компетенције као основног мотиватора. По њему је потреба за делотворношћу и компетенцијом психолошки покретач на истраживачке, манипулативне, перцептивне, мисаоне и сродне активности. По овом и сродним тумачењима, људи предузимају бројне активности кроз које стичу неопходна искуства којима јачају сопствени осећај корисности и дораслости будућим искушењима које им средина може задати.

По овом теоријском концепту, мотивација коју људи манифестују извире из њиховог настојања да овладају актуелним изазовима, да предвиде предстојећа изненађења и у том оквиру дефинишу самога себе. Људи имају примарну потребу да учествују у оним активностима чију сврсисходност могу сагледати и у којима виде сопствену улогу и узрочност. Људима је потребно да сами себе доживе као иницијаторе активности у којима су се нашли и да имају осећај овладавања њима и моћи да их усмеравају у жељеном правцу.

Унутрашња мотивација, према овом концепту, извире из потребе за осећајем **компетенције и самоодређења** (*competence and self-determination*). Потреба за осећањем компетенције и личном узрочношћу, основа је унутрашње мотивације. Таква унутрашња покретачка енергија код људи наилази на реализацију кроз две развојне фазе:

1. трагању за прихватљивим изазовима адекватним потенцијалима којима располажу; и

2. савладавању тих изазова.

Током 70-их а посебно 80-их година прошлог века, ове теорије унутрашње мотивације наилазе на изузетно интересовање научне јавности. Чинило се да је то концепт који ће коначно разоткрити сложене путеве покретања људског понашања и управљања њиме. У смислу провере новонасталих поставки, покренута су бројна експериментална истраживања чији је циљ било откривање међусобног односа, разграничење и супротстављање унутрашње и спољашње мотивације.

Посебно су елегантно била осмишљена истраживања у којима су испитаници за активност која је претходно била унутрашње мотивисана, почели да добијају спољашњу награду. Ова истраживања су дошла до неочекиваних резултата и поред хипотезе да ће се мотивисаност мултиплицирати. Ефекат додавања спољашњих мотиватора био је обрнут и манифестовао се у кроз смањено уживање и смањену склоност испитаника да се том активношћу баве. Да би се верификовали налази о последицама додате мотивације, у експерименте су увођене и контролне групе које нису награђиване за унутрашње мотивисану активност, а код којих није било смањења унутрашње мотивисаности. Пад унутрашње мотивације аутори сматрају последицом стављања унутрашње мотивације под утицај много снажније спољашње награде.

Слична истраживања обављена су и са увођењем рокова извршења у активности које су сами себи награда. Стриктно одређени рокови су имали негативно деловање на обављање унутрашње мотивисане активности. Добијени резултати документују да је унутрашња мотивација самоодређена, а спољашња она којој недостаје компонента самоодређења, и да при том спољашња мотивација неизоставно неповољно утиче на унутрашњу мотивацију.

Пред крај 80-их година прошлог века појавила су се истраживања чији резултати су оповргли претходне налазе. Кроз њихово извођење се показало да допуњавање мотивисаног понашања спољашњим мотиваторима не води нужно снижењу унутрашње мотивације. Накнадно укључени спољашњи мотиватори могу чак да појачају унутрашњу мотивацију. Показало се да последица снижавања унутрашње мотивације настаје само у случајевима кад је наглашена улога спољашње

контроле, а не и кад је наглашена улога повратне информације коју учесници имају. Спољашњи чиниоци могу бити употребљени тако да буде наглашена њихова контролишућа функција или тако да буде наглашена њихова информативна функција и да се у зависности од тога мења њихов утицај на унутрашњу мотивацију.

Утицај спољашње награде на унутрашњу мотивацију је у зависности од тога да ли је она неочекивано дата или је претходно била најављена. Негативни ефекти додате награде настају у случајевима најављене, унапред обећане награде за обављање активности, које су претходно биле унутрашње мотивисане. Ови резултати упућују на закључак да се применом спољашњих средстава мотивисања не успоставља директна контрола над унутрашње мотивисаним понашањем.

У комбиновању унутрашњих са спољним наградама треба тежити да оне имају најмање самодетерминације. Показало се да је *спољашња регулација* форма у којој има најмање самоодређења. Спољашња регулација је специфично понашање које је изазвано спољашњим чиниоцима, а да при томе разлог за њено извођење није прешао у домен унутрашње мотивације. Таква активност ствара утисак да је особа споља приморана да се понаша на одређени начин, односно, да је њено понашање узроковано изван ње саме (спољашњи локус узроковања). Примери таквих случајева када се спољњи утицаји преносе на унутрашњи план су у понашању ученика који учи само да би добио обећано леговање или избегао најављену казну родитеља за случај неуспеха (споља мотивисани ученик).

Један од аутора посебног схватања идеје о унутрашњој мотивацији, Берлајн, у ову црту понашања укључивао је и појам **оптималног нивоа несклада**. По овом специфичном тумачењу човеков когнитивни систем је посматран попут информационог система, који с једне стране користи информације из спољашње средине и сопствене меморије за доношење одлука. Такав информациони систем је у могућности да адекватно реагује на већину стимулуса које даје животна средина. Нервни систем који је носилац мотивисне реакције захтева одређено сређивање, усклађивање са постојећим знањем и искуством, односно оним који имају колативне карактеристике.

У контексту разматрања односа спољашње и унутрашње мотивације, појављује се и феномен **идентификације**. Појава идентификације се односи на она понашања у којима особа прихвата одређену активност за коју процењује да су јој од битне важности, тако да се идентификује с њеном вредношћу и доживљава их као својевољно изабране активности. Идентификација је облик транспоновања елементарне спољашње контроле у домену унутрашње контроле. Таквих примера је много у пракси наставе. Многи ученици и студенти у жељи да овладају својом будућом професијом марљиво уче и предмете који су им непријатни, сматрајући да им је и то знање неопходно. У таквим приликама спољна добијени задатак доживљавају као самоизабрано понашање и тиме га приближавају унутрашње мотивисаном понашању.

1.2. Врсте и облици учења

У андрагогији као педагошкој дисциплини, а посебно у њеној пракси, овај образовни процес се различито означава и подразумева разноврсне феноменолошке форме. Учење се као сложена активност манифестује у различитим облицима, који се могу систематизовати у различите врсте. „Тако се и термини који се појављују у документима Европске уније, а који се односе на образовање, углавном означавају као „учење у различитим животним контекстима” (енгл. *life-wide learning*).

Човеково учење није ограничено само на активности којом он упознаје и мења своју околину. Посредством говорне и писане речи човек упознаје, схвата и усваја оно што су предходне генерације и цивилизације створиле у борби са окружењем и оставиле у виду социјално-културне баштине. Тим преношењем сазнања свака се генерација надограђује на искуствима предходних генерација, дајући свој допринос општој ризици човечанства. Људско учење и знање тако постаје најсолиднија основица цивилизацијског развоја и напретка.

У том контексту посматрано учење се претежно везује за форме образовања у којима се изводи, попримајући кроз них својствене образовне облике. Систематизације врста учења према облицима образовања у којима су претежно заступљене, углавном се подразумевају три основне форме едукације у савременом друштву:

- формално учење;

- информално учење и
- неформално учење.

Формално образовање (енг. *formal education*) односи се на образовни процес који се одиграва унутар формално-образовног система, хијерархијски структурисаног (од основних школа до факултета), који у свом крајњем исходу воде стицању одређених звања и диплома. Наш актуелни систем образовања подразумева степеннице предшколског образовања, основног, средњег и високог образовања. Високо образовање подразумева први (основни), други (мастетр) и трећи (докторске студије) степен.



Слика 17.: Схематски приказ структуре образовања у РС Србији (извор: Сајт министарства просвете и науке)

Информално или колаборативно образовање (енг. *informal education*) подразумева различите, углавном индивидуалне, образовне активности самоинициране од стране неке особе која учи, или спонтано стицање различитих искуства и знања током живота (од учења код куће путем електронских медија и интернета, до стицања различитих знања у контакту са другим људима у процесу социјализације).

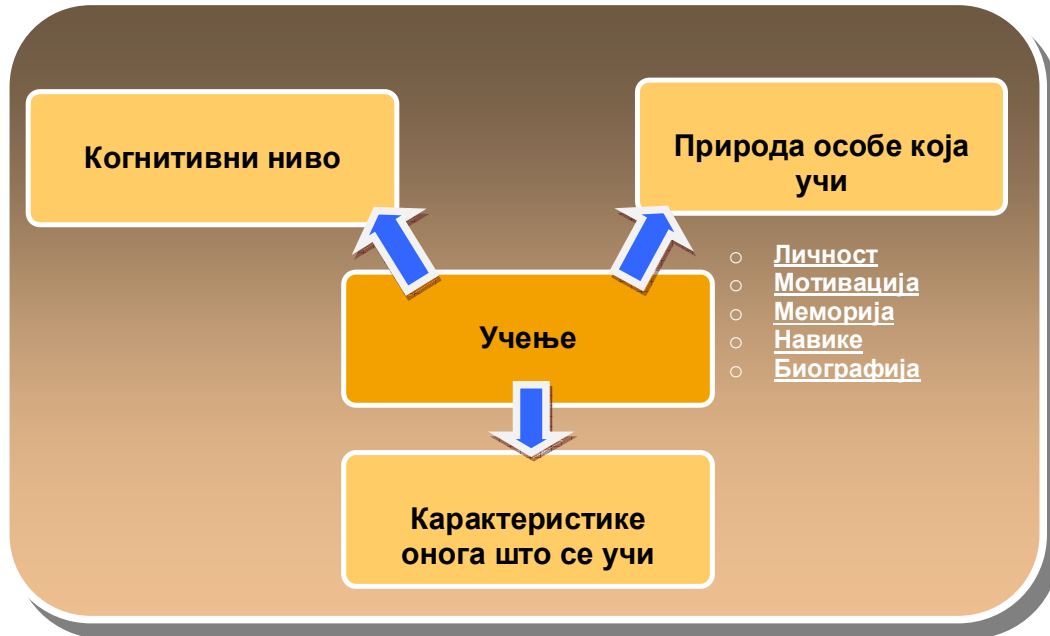
Информално образовање као посебна врста значајног образовног процеса подразумева и образовање које програмирају и организују бројне радне и културне организације у оквиру својих основних делатности. Ту су и разноврсне форме професионалног усвршавања, доквалификације, преквалификације и иновирања стручних знања и вештина.

Неформално образовање (енг. *non-formal education*) се одвија изван класичних образовних институција. Овај образовни облик, а ни његов садржај није обухваћен радом класичних образовних институција, али се на њихов рад надограђује. Његове одлике су:

- изводи се ван система формалног образовања,
- комплементаран је формалном образовању,
- учесници се у њих укључују добровољно,
- пројектован је и изведен од стране добро обучених и компетентних едукатора.

На индивидуалном нивоу посматрано, учење је сложен и континуиран процес, који резултира променама у свим сегментима личности. Учењем се мењају когнитивне, афективне, психомоторним и социјалне димензије личности. Последице учења се манифестују променама у понашању појединаца и повећавању његове адекватне адаптабилности.

Последице учења у човековом понашању су веома сложене, а оне зависе и од битиних околности у којима се учење одвија, садржаја учења и индивидуалних карактеристика. Према Брунеру (Брунер, 2005) учење је резултанта когнитивног нивоа личности и њених других карактеристика и природе садржаја који се усваја.



Слика 18: Брунеров графикон три групе фактора који утичу на учења⁶⁸

У практичном смислу учење се везује за садржаје којима треба овладати и поступке којима се то подстиче. Тако су и настали разноврсни стилови учења као резултанте садржаја и овладавања њима. „У педагошкој пракси се најчешће разликују типови учења:

а) Вербални тип:

- учење читањем комплексних инструкција;
- учење и записивање текстова; и
- учење вербалних порука;

б) Акциони тип:

- учење без читања;
- учење на основу покушаја и погрешака;
- учење сопственим чулима.

ц) Посматрачки тип:

- учење на основу визуелно- аудитивних објашњења;
- учење на основу туђих и сопствених искустава.

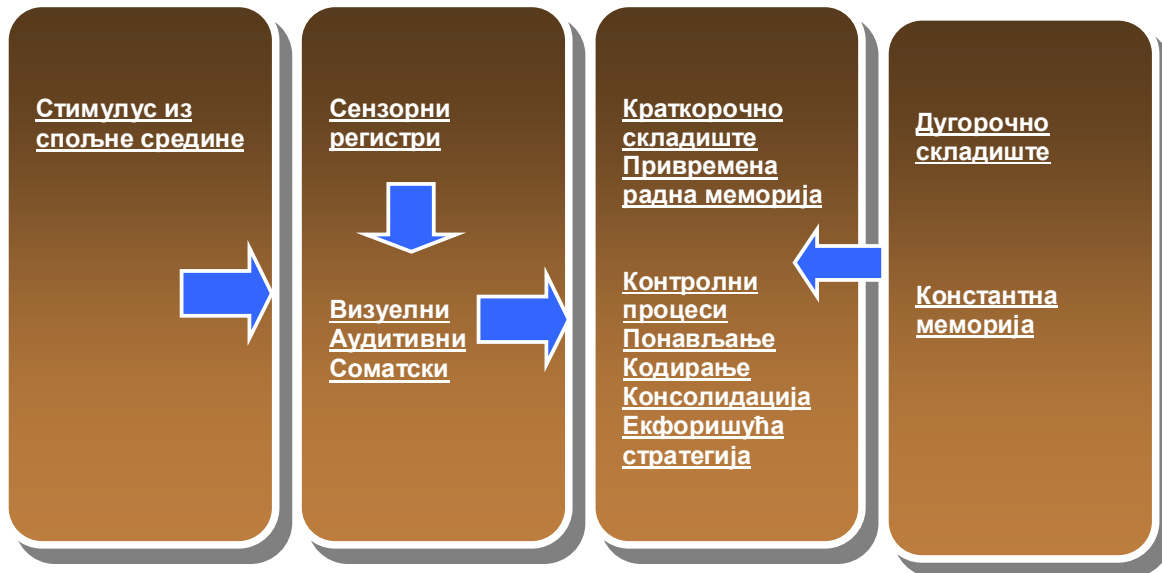
д) Сараднички тип:

⁶⁸ Извор: Роллинсон, Д., *Organizational behaviour and analysis, third edition, Pearson Education, Prentice Hall, 2005, nn. 164*

- учење у друштву кроз размену искустава;
- учење у сарадњи са другим особама.

е) Интегрални тип:

- учење уз коришћење свих претходних поступака;
- у пракси је ово инјечешћи начин учења.



Слика 19.: Шематски приказ учења

Целокупан процес развоја личности нераскидиво је испреплетан учењем, као што само учење може имати различите облике и дати различите резултате, зависно од законитости развоја и сазревања.

- **Хабитуација** – једноставна форма неасоцијативног учења код кога долази до опадања одговора при понављаној примени стимулуса чије се карактеристике не мењају. Установљено је да опадање одговора тј. Хабитуацију, условљава смањена ефикасност синаптичке трансмисије која траје толико колико и хабитуација.
- **Сензитизација** – нешто сложенија форма неасоцијативног учења, односи се на пораст одговора на поновљену стимулацију, ако је претходно примењен други, обично концептивни стимулус. За разлику од хабитуације чији је биолошки смисао у томе да спречи понављање одговора на стимулусе, неважне за

организам, сензитизација повећава спремност организма да реагује, повећава ниво будности и чини да оријентација на стимулус буде изузетна.

- *Класично условљавање* – формирање условних рефлекса је облик учења при коме долази до асоцијације између условног и безусловног стимулуса. Да би се створио условни рефлекс, поред безусловног стимулуса (поткрепљења) мора постојати и индиферентни стимулус. Да би индиферентни стимулус добио одлике условног неопходно је да задовољи неколико услова :
 - мора бити у стању да привуче пажњу,
 - мора постојати временско поклапање индиферентног и безусловног стимулуса тј. индиферентна драж мора да претходи,
 - излагање оба стимулуса мора да се понавља довољан број пута.
- *Инструментално условљавање* – други тип асоцијативног учења код кога се ствара асоцијативна веза између одговора, тј. понашања и стимулуса. Инструментално учење односи се на такав процес учења при коме понашање индивидуе изазива поткрепљење или, ако је реч о негативном поткрепљењу, његово избегавање. Уместо да пасивно очекује спољне дражи, човек самоактивно покушава различите активности и радње које могу да задовоље његову потребу. Инструментално учење је веома присутно у животу човека у разним областима: учењу моторних вештина, учењу решавања проблема, учењу говора, школском учењу и стицању когнитивних рутина.

Најчешћа врста учења је вербално учење које због своје учесталости и практичне примене постаје синоним за сваки вид учења. Вербално учење се посебно често користи у пракси школских програма у учењу и представља, по садржају, учење смисаоног материјала израженог речима, бројевима или другим симболима. Готово да су сви програми који се реализују у оквиру школског учења везани за стицање знања на вербалном материјалу. Зог свега тога вербално учење ћемо детаљније обрадити као доминантну врсту учења.

Процес вербалног учења покренут је мотивационим чиниоцима, жељом ученика да одређену материју научи, тј. запамти. Учење конкретног вербалног материјала, део је широког плана субјекта да заврши одређену школу, конкретан разред, одржи свој

ниво постигнућа, оствари животне циљеве. Вербално учење је, дакле, део активности којом субјект остварује своју егзистенцијалну позицију и инструмент постигнућа на ширем друштвеном плану.

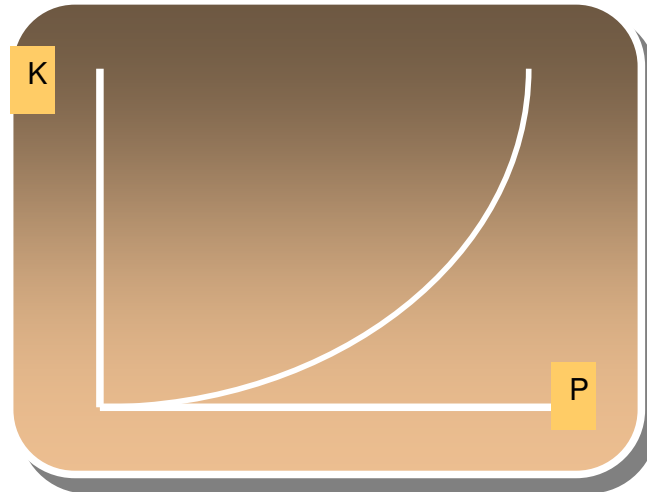
Реализација саме активности учења обухвата самостално покретање интегрисаног понашања, одржавање, заустављање и у измену појединих секвенци понашања. Вербално учење укључује увид у сопствено понашање, као и увид у претходно знање. Ученик може приступити учењу и без укључивања свега наведеног, што најчешће резултира механичким меморисањем материјала и неуспехом у школском учењу.

Током учења, са понављањем, смањује се број грешака, тако да је број грешака показатељ тачности савлађивања градива. Мерење времена потребног за учење показује брзину којом ученици савладавају градиво при одређивању количине савладаног градива, мери се количина градива коју је неки ученик способан да научи у јединици времена.

Постоје три типичне кривуље учења:

- а) Издубљена кривуља (конкавна, кривуља са позитивним убрзањем)

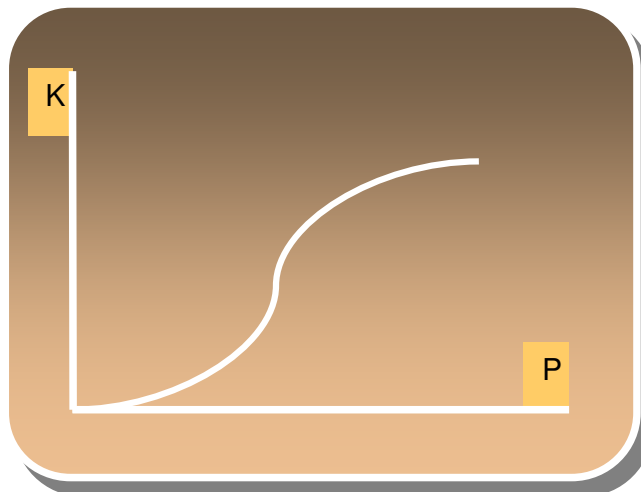
Ова кривуља представља такво учење вербалног материјала код кога је напредак у почетку врло спор, а касније све бржи. Стицање знања има следећи ток: у почетку ученик тешко овладава неком материјом, али што више зна, то му омогућава да све лакше и лакше учи. Међутим, позитивно убрзавање не наставља се безгранично због постојања индивидуалних разлика у свим врстама способности које учествују у учењу.



Слика 20.: Издубљена кривуља, K – количина запамћеног градива, P – број понављања

б) Испупчена кривуља (конвексна, кривуља са негативним убрзањем)

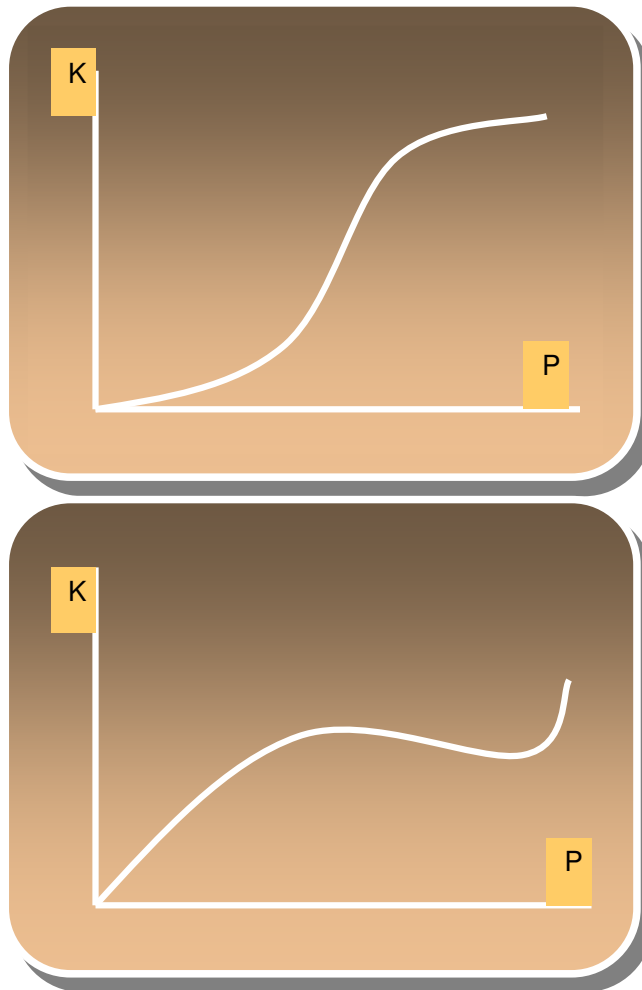
Ово је графички приказ учења у коме је напредак у почетку брз, а касније све спорији док не дође до завршног платоа, када напредовања више нема. Ова кривуља се појављује у случајевима када је градиво у односу према способностима ученика лако, код присуства изразите мотивисаности и заинтересованости за одређену материју, или у случајевима када постоји позитивни трансфер од претходног учења.



Слика 21.: Испупчена кривуља, K – количина запамћеног градива, P – број понављања

в) Кривуља у облику слова С (конвексно – конкавна)

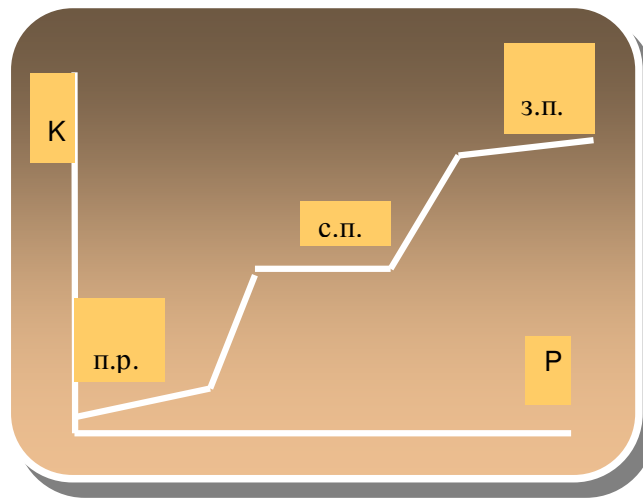
Ово је потпуна кривуља учења, где је приказан спори напредак у почетку, затим све бржи до извесног застоја, па онда опадање до физиолошке границе. Код сваког учења на субјекте делују многи фактори и зато су кривуље појединаца веома различите. Код неких ученика постоји позитивно убрзање у почетку, а касније наступа негативно убрзање, те се добија испупчено – издубљена кривуља. Код других субјеката у почетку је негативно убрзање, а након тога позитивно убрзање и у том случају добија се издубљено – испупчена кривуља.



Слика 22.: Кривуља у облику латиничног слова S, K- количина запамћеног градива, П-број понављања

У току учења настају привремени или трајни застоји у напредовању, који се називају платоима. Разликују се три врсте платоа:

- a. *почетни плато* – налази се на почетку учења када се још не показује успех и тумачи се дистрактибилношћу и слабом пажњом.
- b. *средишњи плато*, појављује се у средишњим етапама процеса учења и настаје као последица опадања пажње услед слабљења мотивације, умора, досаде, органског или емоционалног стања ученика.
- c. *завршни плато* – најчешће се назива физиолошком границом, границом коју сам организам поставља својим специфичностима, тј. квалитетом нервног система. После достигнутог платоа нема напредовања, ма колико понављали градиво.



Слика 23.: Платоу или равни у учењу (п.р.-почетна равна, с.р.-средишња равна, з.р.- завршна равна, K - количина запамћеног градива, П – број

Учење је активност која захваљујући пратећем процесу ускладиштења информација доводи до модификације понашања и формирања искуства индивидуе. Вербално учење је активност заснована на ангажовању когнитивног репертоара: перцептивних механизма, пажње, мишљења, као и емоционално-мотивационих карактеристика ученика и умерена је на стицање знања.

Успех у вербалном учењу зависи од когнитивних специфичности субјекта и његових психо-социјалних особености, као и од односа према овом облику учења стеченог другим облицима учења.

У оквиру педагогије, андргогије, педагошке психологије и сродних научних обчласти појављују се бројни теоријски напори да се образложе образовне потребе, процеси и последице. Из тих напора и истраживачких покушаја настале су значајне теорије учења које претендују да објасне ову најважнију димензију психичког живота човека. Неке од насталих теорија тумачења учења су својим обухватом добиле обресе општих теорија понашања, које захватају тумачења темељне концепције схватања човека и психичког живота.

Током протеклог столећа настао је читав низ теорија учења које претендују да објасне битне чињенице и законитости учења. Оно што се да уочити њиховим упоређивањем, јесте да теорије учења добро објашњавају само једно уже или шире подручје чињеница, или само неке законитости тог процеса, а да су без веће употребне вредности ван тог контекста. У мноштву насталих и прихваћених теорија нема оне која би објаснила све процесе учења и све врсте садржаја учења. Ипак, њихова заједничка карактеристика је то што готово свака од њих полази од потреба за проширивањем и продубљивањем сазнајних потреба.

1.3. Функције учења

У функционалном, а то уједно значи и у развојно- психолошком смислу, учење и знање се тумаче као стечене (научене) тенденције реаговања на сличан начин, у сличним ситуацијама. На индивидуалном плану процес учења које је индивидуа стекла представља се на неколико нивоа, зависно од садржаја и могућности да се усвојени садржаји искористе у пракси.

Иако је учење једна од радних активности, оно има своје битне особености јер се често појављује и као несвена форма понашања. У том смислу учење је у чврстој спрези са искуством и представља процес „манипулације властитим искуством“ (искуствено учење). У циљу стављања тежишта на активност појединца који учи, неки аутори дефинишу учење као „процес, помоћу кога се ствара знање кроз трансформацију искуства“⁶⁹

⁶⁹ Kolb D.A., *Experiential learning*, Englewood cliffs, Prentice Hall, 1994, p.3

Учење је процес конструкције или/и реконструкције искуства, односно уношење реда и значења у свет, у коме особа функционише. На рационалном нивоу, овим процесима се интернализује реалност у њеним елементима или у целини, а „модел“ стечен искуством даје шансу појединцу, да се суочи са реалношћу и да успешно комуницира са њом.

Тај „модел“ или оквир искуства неки аутори називају „мрежом знања“, а чине га структуралне и функционалне целине, које имају богат потенцијал информација са јединственим сложајем когнитивних значења, и које омогућавају појединцу да успоставе однос са реалношћу. Ове мреже нису засићене само знањем у класичном смислу, мада је научно-теоријско знање основ и носећи стуб те конструкције, већ и другим облицима знања, која су резултат животног искуства, улога и историје сваког појединца. Може се рећи да се „мреже знања“ састоје из „систематско-експлицитног“ (научно-теоријског) и имплицитног, свакодневног знања и искуства. Током времена се развој, учење, усавршавање и стицање искуства модификују, изнова стварају, уопштавају, синтетизују и обликују, добијајући коначни облик. Овај, у одређеном моменту формиран облик, постаје оно што је Олпорт назвао „уједињујућа филозофија живота“ или „врховни лични принцип понашања и мишљења и сходно томе, даљег раста и развоја“.⁷⁰

Сложене промене, које се дешавају под утицајем учења и различитог искуства, имају различита али кохерентна и јединствена деловања. Структура постојећег знања и искуства има функцију филтера, селекције и кодирања, селектирајући само одређени садржаји и информације које могу допрети до свесних структура личности. Она предствала општи оквир и стратегију пријема, прераде и употребе нових информација и садржаја, али и подстицаја за нови развој.

У функционалном и употребном смислу учење се везује за две основне, спонтане и организоване друштвене активности. То су:

- 1) васпитање и
- 2) образовање

⁷⁰ Олпорт, Г., *Склоп и развој личности*, Култура, Београд, 1969., стр. 94

У контексту учења, *васпитање* подразумева целокупност утицаја који се организовано, али и спонтано одвија. Његов главни задатак је да код сваког припадника друштва у њему развије личност са одређеним својствима. Психологија тај целокупан процес подразумева под сложеним појмом социјализације. Васпитање се увек изражава као процес, али још више као резултат тог процеса. Тако васпитање, према доминантном садржају, може бити означено као културно, хуманистичко, идеолошко-политичко, верско, радно... Према начину стицања може бити породично, групе вршњака, предшколско, школско, самоваспитање и др. Овај процес обухвата и младе и одрасле особе.

Учење има читав комплекс последица на понашање и по развој појединаца и друштвених група. Једна од најкомплекснијих последица је образовање које је непосредан резултат учења и односи се на стицање општих или уже стручних знања, која омогућавају појединцу да се оспособи за обављање различитих послова, и за сналажење у различитим околностима и ситуацијама. образовање може да буде институционално-формално (школско) и неформално (индивидуално, самостално или при организацијама које то организују ван образовног система у друштву). образовање је нужан услов за даљи развој појединца. Оно је у највећој мери окренуто будућности, односно будућим потребама у животу и раду човека, али и неопходно за текући рад и функционисање.

Убрзани процеси научно-техничке револуције захтевају нова и шира сазнања. Стога, формално школско образовање представља само основ за касније образовање током професионалне каријере и укупне животне активности. Поред тога што формално, школско образовање представља основ за касније облике учења, образовања и усавршавања, оно је пут адекватне адаптације социјалном животном окружењу и индивидуалном развоју. Формално школско образовање је нужна претпоставка развоја способности, мотива, ставова и других диспозиција личности, и зато оно мора да има одређену стабилност и дужину трајања.

У односу на васпитање, *образовање* је ужи појам и представља планско и организовано и систематизовано стицање знања, формирање научних погледа на свет и развој умних способности ученика, студената или полазника (код одраслих). образовање је изузетно сложен развојни процес који прожима готово све животне

функције. Оно се најчешће изражава и посматра као наставно-образовни и васпитни процес, чији израз чине школовани кадрови (њихова стручност и морални квалитет), припремљени мање или више за извршни рад и даље образовање. У развијеном свету образовни систем чине два сукцесивна подсистема: образовање младих и образовање одраслих.образовање младих је неупоредиво развијеније и разуђеније, тако да се даље диференцира кроз: предшколско и школско, односно основно и усмерено образовање.

1.4. Улоге у процесу учења

Учење као кључна човекова активност има бројне улоге у његовом филогентском и онтогентском развоју. Индивидуални потенцијал личности зависи од обима и квалитета знања које је она у процесу социјализације стекла. Са друге стране, степен цивилизованости неког народа се у суштини мери њиховим знањем и коришћењем тог највреднијег људског ресурса. У тој сложеној индивидуалној и друштвеној улози коју учење има, и сами актери ове активности заузимају битне улоге. У њиховом сложају најмаркантније улоге су оне које припадју учитељима (инструкторима, наставницима, професорима, тренерима...) и ученицима.

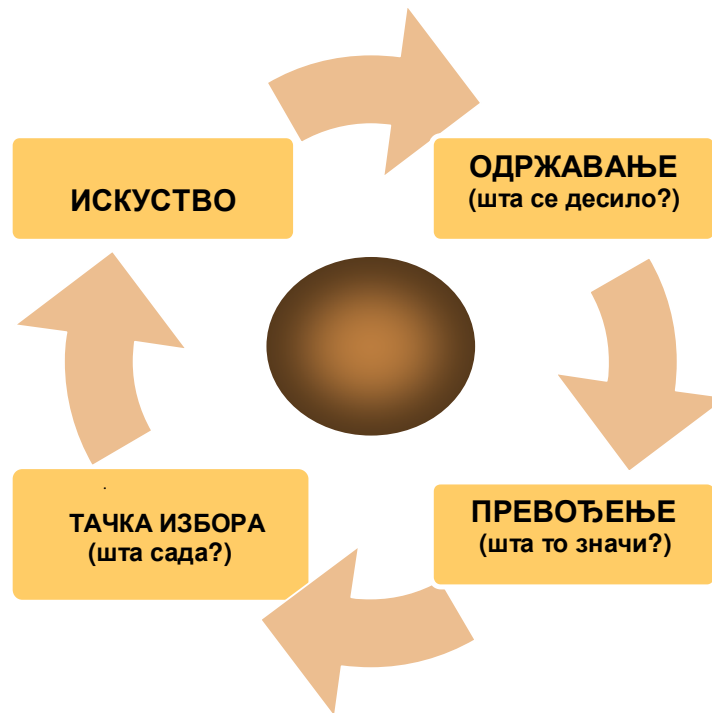
Иако се сматра кључном радном активношћу, учење је развојан процес који није везан само за човеков рад већ процес који прати целокупан човеков живот. У том процесу одигравају се многе појаве које су усмерене подизању обима и квалитета знања, али се у њему дају запазити и неке противречне појаве. У том развоју знања маркантна је веза са сродним и узрочно-последичним процесима као што су знање и стваралаштво.

Учење је кључни животни процес развоја човека и једна од његових егзистенцијалних функција. У практичном смислу учење се везује за садржаје којима треба овладати и поступке којима се то подстиче. Због изузетног значаја учења настале су разноврсне методе и стилови учења, као и специјализоване социјалне институције које се професионално њиме баве, али и научне дисциплине у чијем је истраживачком фокусу знање.

Учење је изузетно комплексан процес којим се првенствено занима психологија и педагогија. У психолошком смислу ефекти учења могу бити везани уз развој

способности на спознајном (когнитивном), доживљајном (афективном) и практичном (психомоторном) плану.

На феноменолошком нивоу се ове промене тешко могу опазити и диференцирати, те се уобичајено схватају и тумаче као сложене и трајне последице учења. Под појмом учења подразумевају се активности које доприносе напредовању и усавршавању јединке, а настају као резултат потреба развоја човека. Оно се више не може сводити на психолошки аспект, већ се мора изучавати у интеракцији деловања многобројних чинилаца који у њему учествују.



Слика 24.: Учење кроз искуство⁷¹

У развојном смислу учење прожима све животне фазе, од рођења, па до зрелог доба. Тај процес није стриктно везан за професионални развој, мада се у њему најјасније манифестује. Учити се мора и може целог живота, све док човек има те виталне способности, способности учења. Учење започиње од најранијих животних дана младе особе, а посебно се интензивира у периоду њеног школовања које се у развојно психолошком смислу поклапа са фазама детињства, адолесценције па и зрелог доба.

⁷¹ Квашчев, Р., *Психологија стваралаштва*, Београд, 1996.

На цивилизацијском нивоу, потребе за учењем зависе од степена друштвено - економског развоја средине у којој јединка одраста. То значи да су потребе ове врсте у неким срединама више, а у неким мање изражене. Под утицајем процеса научно-технолошке револуције и захтева све бржег преношења знања из сфере науке у сверу праксе и потреба за стицањем нових знања и учења све су веће и имају тенденцију сталног прогреса. Једна од највећих цивилизацијских тековина је да право на стицање, усвајање и коришћење знања има сваки човек.

Учење има своју битну социјалну и етичку димензију. Учење је посебно везано за општеприхваћени систем норми понашања и вредности карактеристичан за одређену друштвену заједницу. Вредности су дубока уверења која усмеравају понашање, мишљење и доживљавање појединца према неким темељним обележјима његове околине. Вредности су везане уз материјално и духовно подручје социјалног живота појединца, природну околину, етику и морал и сл.

У развојно-психолошком смислу учење и знање се тумаче као стечене (научене) тенденције реаговања на сличан начин у сличним ситуацијама. На индивидуалном плану процес учења које је индивидуа стекла, представља се на неколико нивоа, зависно од садржаја и могућности да се усвојени садржаји искористе у пракси. Према тим квалитетима стечена знања се могу рангирати на:

- **препознавање** које се манифестује само кроз релативно неодређену могућност идентификације чињеница и појава с којима се појединац раније сусретао (нпр. препознавање тачног одговора на питање у тесту с понуђеним одговорима, због тога су знања која се добијају тестовима са затвореним типом питања најмање поуздана);
- **репродукција** је виши ниво знања и манифестује се кроз могућност самосталног призивања у сећање и понављања (наглас, написмено и другачије) неких раније усвојених садржаја (нпр. неких историјских чињеница);
- **решавање проблема** из ужег подручја на којем је стечено одређено знање је знатно виши сазнајни ниво (нпр. математички прорачуни, хемијске анализе, израда рачунарских програма и сл.);
- **сналажење и прилагођавање** у новим условима повезано је с дефинисањем

проблема у новим ситуацијама, разрадом начина њиховог решавања, креативним приступом и иновацијама у примени раније стечених знања, стварањем нових знања, као и с прилагођавањем околине својим потребама и циљевима, уважавајући друштвене, етичке, еколошке и друге вредности.

Глава IV

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕМ – КЉУЧНИ ПРОБЛЕМ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Мотивациони проблеми учења су присутни у свим његовим облицима, али се код студија на даљину они манифестују на специфичан и појачан начин. Њих диктира карактеристична персонална изолација која је наметнута ограничењима контактирања са људским особама лицем у лице. Контакти између наставника и полазника су осиромашени и сведени на програмиране клишее, чиме изостају васпитни ефекти и други видови усвајања знања (модел, имитација, идентификација...) Персонална изолација је појачана недостатком директних контаката између самих полазника, чиме изостаје ефекат подршке тако карактеристичан у тзв. "групама самопомоћи" које се уочавају у тимовима ученика организованих класичниом поступцима.

1. Психолошке особености учења на даљину

Учење, а посебно учење на даљину врло је сложен процес чија успешност зависи од читавог сложаја битних узрочних чинилаца. Да би се овај поступак ваљано спровео, потребно је поштовање низа стандарда који то обезбеђују. У технолошко и образовно развијеним земљама, током задњих година дефинисани су стандардизовани поступци извођења образовања на даљину. Према њима, установе које пружају високо образовање могу организовати учење на даљину за било коју образовну област, при чему морају поседовати адекватне ресурсе; квалитет стеченог знања и трајање студија морају бити исти као у случају традиционалног облика образовања и стечена диплома мора бити иста у оба вида студирања. Студијски програм мора имати модеран концепт и бити погодан за учење на даљину, са одговарајућим временом које је студентима потребно за консултације. Образовне установе морају дати упутства која ће

полазницима помоћи да развију стратегију учења и самосталног тестирања стеченог знања. Испити се морају спроводити у просторијама образовне установе.

Образовне установе морају имати квалификоване и оспособљене професоре и асистенте за студијски програм организован у облику учења на даљину. Један професор може бити задужен за три предмета током једног семестра. Професор и асистент не могу имати консултације са више од 80 студената током једног семестра. Образовна установа мора имати најмање 70% професора са пуним фондом часова (најмањи број професора се израчунава према броју студената и броју часова).

Образовне установе морају имати опрему и информационо-комуникациону технологију за двосмерну комуникацију између професора и студената (у вези са предавањима, консултацијама, самотестирањем, предиспитним обавезама, пројектима, кејс студијама итд.). Образовна установа мора да обезбеди:

- систем за учење на даљину са специјализованим софтвером за складиштење и дистрибуцију мултимедијалних садржаја (текста, звука и видеа).
- различите типове процеса учења – јавно емитовање предавања или дискусија професора/експерата снимљених видео камером уживо или раније, достава предавања или мултимедијалног материјала са предавања, или консултације путем дискусионих форума.
- заједнички кориснички интерфејс, који може подржати различите типове корисника (предаваче, студенте, административно особље итд).
- двосмерну комуникацију високог квалитета између професора и студената, са сервисима попут и- мејла, дискусионих форума и дискусија у реалном времену.
- Систем са високим нивоом безбедности, који може заштитити податке корисника приликом приступа.

Једна од основних психолошких специфичности учења на даљину везана је за потпуну или делимичну анонимност учесника у њему. Слушаоци, па чак и наставници, имају могућност да комуницирају са другима, а да притом остану потпуно анонимни ако то желе. Чак и они слушаоци који се потписују личним именима, имају осећај бар

умерене анонимности. Анонимност учесника учења на даљину је стога битна психолошка особеност која значајно мења њихово понашање. Процес уклапања појединаца у групе је још један вид маскирања личности. Анонимност има своје негативне и позитивне импликације.

Анонимност учесника овог концепта учења често доводи до њихове деиндивидуализације. Релативна анонимност коју нуди овај начин учења дозвољава појединцима да преузму већи ризик при обелодањивању интимних података осталим учесницима. Вероватније је да ће корисници при интеракцији на интернету интимније и слободније изразити како се заиста осећају и мисле. При том те исказе не везују за сопствену личност јер их заклања анонимно и деперсонализовано понашање.

Соматски изглед чланова групе полазника, као и окружење у коме се група састаје, важни су фактори који обликују и дају тон функционисању група у реалном свету карактеристичном за класично учење. Изглед је главни фактор од кога зависи да ли ће се два саговорника међусобно позитивно доживети, да ли ће се засновати било какав однос и како ће напредовати. Истраживања су показала да и микроклиматски и макроклиматски фактори као што је температура, осветљеност, аранжман столова и столица итд, значајно утичу на функционисање ученичке групе. Чиниоци као што су међусобна удаљеност, угрожавање личног простора, као и положај седења који бирају чланови, такође играју значајну улогу. Према неким истраживањима понашања деце школског узраста, они појединци који имају висок статус у групи, или себе бар тако доживљавају, теже да ускладе своју позицију и воде рачуна где у учионици седе, настојећи да буду окружени себи сличнима.

Код учења на даљину, наведене особености физичког присуства не постоје. Ученици који употребом интернета кореспондирају, ускраћени су за визуелне наговештаје осталих припадника групе, утицај физичке појаве, пол, године, привлачност... Осећања допадања, пријатељства и привлачности између чланова групе базирају се на заједничким вредностима, интересовањима, начину интеракције, који су се такође показали као значајне показатељи пријатељства и привлачности. Код учења на даљину учесници ступају у потпуно нове односе, које не би било могуће остварити у стварном свету.

2. Мотивационе импликације нових форми учења

Ако је рад свесна, сврсиходна активност којом људи прилагођавају предмете нађене у природи неком употребном облику, онда се те одреднице могу проширити и на учење као припремну радну активност. То је такође свесна и сврсиходна активност оријентисана ка реализацији одговарајућих циљева. У том смислу и учење има своју организациону и мотивациону димензију усмерену ка остварењу низа личних и општих циљева. Посебне мотивационе импликације имају нове форме учења, као што су отворено учење, електронско учење и учење на даљину.

Значај очекивања одређеног резултата активности, као што је постизање успех или неуспех, који је опредмећен досезањем за особу вредног циља. То очекивање је посматрано као кључ за предузимање било које активности које су човеку својствене, па и његовог учења.

Мотивационе импликације учења су током задњих година окупирале посебну пажњу истраживача ове проблематике. Може се с правом констатовати да је општа истраживачка и теоријска оријентација била конитивистички усмерена и фокусира се на човекова уверењима, односно на теоријски правац **мотивационих уверења**. Уверење је предствљено ставом особе да њене интелектуалне и друге способности јесу такве да могу постићи одговарајући циљ. Према анализама ових истраживача преовладђују три групе уверења:

- уверења особе о сопственој компетенцијама (самоефикасност),
- уверења о вредности постигнућа и
- уверења о могућности контроле догађаја.

Уверења о сопственој компетенцијама се манифестује субјективном увереношћу особе да су њене интелектуалне и друге карактеристике и способности такве да може да обави задатке пред којим се налази. „Она укључују самовредновање јер се заснивају на учениковом одмеравању сопственог знања, вештина и стратегија којима располаже у односу на захтеве које поставља задатак пред којим се налази. Сумирани резултати тог самовредновања, затим, утичу на опажање сопствене

компетентности у одређеној области, и следствено, на очекивање успеха или неуспеха у њој, а онда и на даље ангажовања особе у тој области“.⁷²

Мотивациона уверења не морају имати само позитивно усмерење, већ су врло често негативно оријентисана. То су оне ситуације када ученици и други учесници у образовном процесу сумњају у своје способности и опште компетентности да могу свладати одређено градиво. Таква негативна мотивациона уверења и сумње у сопствене могућности успешног извршења постављених задатака, врло су честа на свим образовним нивоима. Као мотивациона импликација негативна мотивациона увереност се најчешће манифестује кроз:

- уверења ученика да неће моћи себе да приволи или присили на потребну активност која јој је непривлачна и
- уверење да није дорасла постављеном задатаку и да га не може успешно решити.

Као мотивациона импликација, позитивна и негативна уверења за обављање одређених активности веома су честа и блиска здравом разуму. Уверења као кључни појам мотивације за учењем посебно апострофирају теорије мотивације постигнућа-социјално-когнитивистичка теорија и теорија о имплицитном схватању природе и карактеристика интелектуалних способности.

2.1. Значај мотивације у класичном учењу

Мотивациони проблеми учења су присутни у свим његовим облицима, а и од значаја су за понашања свих учесника. Мотивација се сматра другим основним предусловом успешног учења, после индивидуалних способности учесника. Да би учење било успешно неопходно поред спољних потстицаја потребне су и унутрашње побуде учесника. Мотивацијом за учење именују се сви они чиниоци који опредељују смер, интензитет и трајање ове активности. Мотивација у људском понашању има вишеструку улогу па је њен значај битан и у учењу.

⁷² Требежанин, Б., *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд, Учитељски факултет, 2009.

Уверења о сопственој компетенцији представљају учесникову субјективну увереност у то да његове интелектуалне и друге карактеристике и способности јесу или нису довољне за успешно обављање задатка пред којим се налази. „Она укључују самовредновање јер се заснивају на учениковом одмеравању сопственог знања, вештина и стратегија којима располаже у односу на захтеве које поставља задатак пред којим се налази. Сумирани резултати тог самовредновања, затим, утичу на опажање сопствене компетентности у одређеној области, и следствено, на очекивање успеха или неуспеха у њој, а онда и на даље ангажовања особе у тој области“.⁷³

На основу анализа, уочено је да увереност особе да неће бити у стању да изведе активност која је неопходна за постизање одређеног циља (на пример полагање испита) може имати два основна исходишта:

- мотивационо, које се односи на уверење особе да неће моћи себе да приволи или присили на потребну активност која јој је непривлачна, да неће успети да остане укључена у активност онолико дуго колико јој је потребно и
- когнитивно, које се односи на уверење особе да не зна на који начин да учи или решава задатак.

Увид у принципе и механизме деловања ових уверења на мотивацију за обављање одређених активности, па за учење, пружају теорије мотивације постигнућа, социјално-когнитивистичка теорија и теорија о имплицитном схватању природе, и карактеристика интелектуалних способности.

Мотив постигнућа (успеха) представља жељу да се буде компетентан у активностима за чије извођење постоји неко мерило успешности, што је случај и са учењем. У оквиру класичне теорије мотивације постигнућа, мотив постигнућа схватан је као константа специфична за појединца, по којој се људи међусобно разликују. „Особа која има изражен мотив постигнућа у ситуацијама када нешто треба урадити, чешће опажа да се то може урадити боље или лошије, да се може бити успешнији или мање успешан, него што чини особа са слабијим мотивом постигнућа. Она је склона да ситуације чешће опажа као изазов сопственој компетенцији, односно као прилику за

⁷³ Ибид

проверу и потврђивање компетенције“.⁷⁴ Према томе, мотив представља диспозицију за одређени начин опажања и вредновања ситуација.

Истраживања Левина и сарадника указала су на значај нивоа аспирација за доживљај успешности, односно компетентности. Људи се осећају успешније кад постигну циљ који су сами себи поставили, него кад постигну неки стандард успешности који им је неко други поставио, што значи да неко може да не искуси доживљај успеха иако је постигао неки задати критеријум успешности, уколико сам сматра да је тај критеријум за њега низак, да то што је постигао није нарочито вредно.

Према Аткинсоновој **очекивање – вредност теорији**, мотивација за одређену активност произилази из очекивања успеха у савладавању задатка, који је по мерилима особе довољно тежак, који захтева одређени напор, што га чини вредним труда, али не и претежак, што обећава успех. Стога би особе са израженим мотивом постигнућа биле најспремније да се анагажују на задацима који нису ни сувише тешки, ни сувише лаки, што значи на задацима који су по њиховој процени сопствене компетенције, умерено тешки. Задатке који су сувише лаки особа са становишта процене сопствене компетенције не сматра довољно вредним да би их доживела као успех, а задаци које опажа као сувише тешке не дају им основ за очекивање успеха, те су им због тога непривлачни.

Умерено тешки задаци, осим могућности да се постигне успех, укључују и ризик да се буде неуспешан у њиховом извршавању. Због тога Аткинсон сматра да мотивација постигнућа није резултат само очекивања успеха у постизању вредног циља, већ и страха од неуспеха који се мора узети у обзир. „Мотивација постигућа, према томе, произилази из начина на који особа разрешава конфликт између тенденције ка постизању успеха и тенденције ка постизању неуспеха. У одређеној активности ће се највише ангажовати особа која има високо очекивање успеха (уверена у сопствену компетентност) у комбинацији са ниским страхом од неуспеха“.⁷⁵

Према овој теорији, особе у чијој мотивацији преовладава тенденција ка постизању успеха, које у току извршавања задатка више размишљају о пријатности до

⁷⁴ Ибид

⁷⁵ Ибид

које доводи постизање успеха него о непријатностима у случају неуспеха, биће најспремније да се ангажују на задацима које процењују као умерено тешке, јер их сматрају савладивим и довољно вредним. Особе које се у сусрету са задатком пре свега плаше могућег неуспеха⁷⁶, код којих преовладава тежња ка избегавању неуспеха, управо су осредње тешки задаци опасни, те их они избегавају. Они ће бирати или лаке задатке због тога што они, иако нису нарочито вредни, обећавају сигурно избегавање неуспеха, или изразито тешке задатке јер у случају неуспеха на њима постоји могућност рационализације неуспеха на начин који не угрожава осећање компетенције.

Савремену теорију мотивације постигнућа развили су Иклс и Вигфилд (Eccels, Wigfield.), која укључује већи број чинилаца понашања у ситуацијама повезаним са постизањем успеха, али се у њој посебан значај придаје формираним очекивањима која се тичу постизања успеха/неуспеха и опаженој вредности конкретног, појединачног задатка, за разлику од Аткинсонове теорије која је нагласак стављала на израженост карактеристике мотива постигнућа као стабилне карактеристике особе.

„Појам очекивања односи се на процену шанси да се задатак успешно изврши („Да ли ја то могу да урадим?“), а вредност задатака на личну вредност, лични смисао извршавања задатка, односно постигнућа („Због чега ја то треба да урадим?“). На очекивање успеха/неуспеха утиче актуелна процена сопствене компетентности, односно актуелно уверење особе да јесте или није компетентна за извршавање одређеног конкретног задатка., а не израженост општег мотива постигнућа у смислу одређене и релативно стабилне диспозиције.“⁷⁷

У ранијим фазама когнитивистичке оријентације, пажња истраживача усмерила се је на значај очекивања одређеног резултата активности (успех или неуспех, постизање за особу вредног циља или непостизање) за предузимање саме активности. У новијим радовима на основу продубљеније анализе издвојена су следећа мотивациона уверења:

- уверења особе о сопственој компетентности, односно сопственој ефикасности (самоефикасност),

⁷⁶ Pintrich, P.R., Marx, R., W. & Boyle, R. A., *Beyond cold conceptual change: the role of motivation beliefs in classroom contextual factors in the process of conceptual change*, Review of educational research, 1993.

⁷⁷ Требјешанин, Б., *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд, Учитељски факултет, 2009.

- уверења о вредности постигнућа и
- уверења о могућности контроле догађаја.

Алфред Бандура (Алфред Бандура) је процену самоефикасности одредио као уверење особе о сопственој способности да учи или изведе активност потребну за постизање одређеног циља на задатом нивоу. Процена самоефикасности је домено специфична за разлику од појма о себи који се односи на шире самоопажање особе. Неко може опажати да нема компетенције у некој одређеној области, али да то не утиче на његово самопоштовање.

Према Бандурином схватању људи до информација за процену сопствене самоефикасности у одређеној области могу доћи из различитих извора, као што су резултати које особа постиже, социјални модели, уверавања од стране других, физиолошки симптоми (знојење или брзина срчаних откуцаја). Информације добијене из наведених извора когнитивно се обрађују, повезују и комбинују и као резултат јавља се процена самоефикасности.

Према резултатима истраживања, процена самоефикасности може утицати на избор активности, тако што ће учесник са ниским осећањем самоефикасности за учење у одређеној области избегавати одговарајуће задатке, или постављати ниже циљеве, док ће онај са високим осећањем самоефикасности бити много спремнији да се њима бави и себи постављати више циљеве. Поред тога, осећање самоефикасности утиче и на уложени труд и истрајност у учењу. Учесник чије је осећање самоефикасности веће, улаже више труда и остаје укључен у активност дуже него онај који сумња у сопствене способности.

2.2. Мотивација у електронском учењу

Мотивациони проблеми учења су присутни у свим његовим облицима али се код студија на даљину они манифестују на специфичан и појачан начин. Њих диктира карактеристична персонална изолација која је наметнута ограничењима контактирања са људским особама лицем у лице. Контакти између наставника и полазника су осиромашени и сведени на програмиране клишее, чиме изостају васпитни ефекти и

други видови усвајања знања (модел, имитација, идентификација...) Персонална изолација је појачана недостатком директних контаката између самих полазника, чиме изостаје ефекат подршке тако карактеристичан у тзв. „групама самопомоћи“, које се уочавају у тимовима ученика организованих класичним поступцима.

Мотивациони проблеми који се јављају код организовања и извођења електронског учења битно су различити од оних који се јављају код класичних образовних форми. Стога електронско или „он-лајн“ образовање није само претварање постојећег наставног материјала у мултимедијалне облике погодне за дистрибуцију кроз мреже интернета и интранета. Оно је више од тога јер доноси суштински нове наставне садржаје и коренито мења позицију главних актера, наставника и ученика у њему.

Већ је у више наврата прецизирано да је електронско учење специфичан облик учења коришћењем електронских технологија. У многим одредницама учења на даљину и електронског учења, ови образовни концепти се означавају и као инструкциони облици преношења информација које треба усвојити. Својом појавом, електронско учење је донело бројне предности, али и тешкоће овом виталном процесу индивидуалног и друштвеног развоја. У теоријским разматрањима апострофирани су бројне предности, али и тешкоће које носе ове образовне форме. Као карактеристична предност електронског образовања, најчешће се истиче његова флексибилност, а као најчешћа ограничења и препреке апострофирају се проблеми са мотивацијом учесника тог облика учења.

Ако пођемо од констатације да је електронско учење начин учења при којем се користи рачунарска мрежа за достављање информације, интеракцију међу учесницима и стално унапређивање процеса учења, тада га веома приближавамо класичним формама учења. Битна разлика у односу на класично учење је што се код овог облика учења користе различите врсте рачунарских мрежа, аудио, видео, и мултимедијалних комуникационих канала. Нивои овог учења варирају, почевши од основних програма који укључују текст и графику, вежбе, тестирање и снимање резултата рада, па све до врло сложених и данас неслућених нивоа софистикације. Поједини истраживачи сматрају да је е-учење комбинација квалитетних и прогресивних достигнућа савремене

педагогије засноване на принципима коришћења рачунара и модерних телекомуникација (интернета) у разноврсним образовним процесима.

Електронско образовање на данашњем нивоу појмовног одређења укључује анимације, симулације, аудио и видео секвенце, дискусионе групе, „он-лајн“ менторства, линкове и друге облике. Сродни термини електронском или „он-лајн“ учењу су учење базирано на вебу (енгл. *Web-based learning*) и учење базирано на технологији (енгл. *Technology based learning*). Он- лине учење дозвољава учесницима флексибилност приступа садржајима учења „у свако доба, са сваког места“.

Практична примена концепта електронског учења у образовним системима није само једноставно примењивање рачунара у презентовању наставног материјала намењеног класичном учењу. Да би се остварио жељени ефекат учења материјали за учење морају бити адекватно израђени како би могли да активно ангажују ученике и унапреде ефекте учења. Електронско учење поседује сопствене принципе учења. Израда наставних материјала за ефективно он-лајн учење требала би бити базирана на провереним и чврстим теоријама учења. Специфичност овог облика учења је посебно изражена чињеницом да су овде наставници и ученици физички растављени.

У низу датих тумачења електронског учења наглашено је да медиј кроз које се овај процес одвија, није детерминишући фактор за квалитет и ефикасност учења. Ефективност овог вида учења више опредељују сами програмски садржаји и ангажованост учесника у њима. Потенцијали презентовања материјала од стране рачунара потребни су да се кроз њих прикажу модели реалног живота и симулације ученику/студенту, тако да медиј утиче на учење. Али рачунар сам по себи није тај који чини да ученик научи, већ су то модели реалног живота и симулације, и ученикове интеракције са тим моделима и симулацијама. Рачунар је више средство које омогућује процесирање и испоручује инструкцију ученицима/студентима.

Базични систем електронског учења и систем са најдужом традицијом је учење на даљину (*distance learning*). Он је такође заснован на коришћењу савремених информационо-комуникационих технологија у готово свим својим фазама процеса планирања и извођења. Његову основу чини учење у мрежи рачунара повезаних интернетом, односно интранетом. Систем мрежа рачунара се употребљава за

успостављање интеракције корисника овог вида учења са садржајима учења, предавачима, и осталим учесницима.

Примену електронског учења и учења на даљину можемо сагледати и као еволутиван развој новог начина образовања. Учење на даљину, односно “*distance learning*“, уједно је изазов и оруђе за побољшање и унапређење образовних процеса код нас и један је од темеља за нове и боље начине управљања знањем. Интензивно увођење информационих технологија у образовне процесе постао је приоритет модерних високообразовних институција широм света.

Мотивациони проблеми студија на даљину су и у сфери контролне односно евалуационе функције у образовном процесу. Учесници ових образовних форми су врло често препуштени сами себи, често се недовољно укључују у рад те је у овом облику образовања посебно присутан велики „растур“ полазника јер од групе на старту, студије заврши мали процент слушалаца. Често се догађа да је пројектована масовност реализована минималним бројем успешних полазника.

3. Мотивациони проблеми наставника

Мотивација за учење и укупан приступ учењу у великој мери су повезани са наставником, његовим концепцијама учења и предавања, поготово његовим приступом предавању. Наставници који сматрају да је предавање у основи оснаживање разумевања или они који сматрају да је предавање примарно пренос информација, имаће вероватно битно различите приступе предавању у конкретним наставним ситуацијама. Под утицајем нових реформних процеса у високом образовању, све више актера у високошколским саставима увиђа потребу да се помогне високошколским наставницима да развију такве концепције процеса учења и предавања које је ће им омогућити ослобађање од традиционалних погледа на високошколску наставу који не омогућују активно, студенту усмерено учење. Иако је давање једноставних савета (енгл. *tips*) о начинима побољшавања процеса учења и предавања, добро за увођење алтернативних метода предавања, све се више размишља о томе да високошколски наставници морају имати концептуални оквир о учењу и предавању, којим ће омогућити својим студентима достизање правих интелектуалних постигнућа.

Улога наставника у процесима учења на даљину је кључна и вишеструка. У наставном процесу наставник првенствено непосредно доноси бројне одлуке које утичу, како на актуелну, тако и на трајну мотивацију ученика за учење. Одлуке које су у надлежности наставника су бројне и могу се диференцирати на низ области од којих су најважније:

- одабирања и аранжирања наставних садржаја,
- избор метода и начина рада и

У класичном учењу основни задатак у раду наставника је да изазове позитивну мотивацију ученика за учењем и да школско градиво повеже са интересовањима и другим интринзичким мотивационим потребама ученика. То су су потребе за упознавање нових и занимљивих информација, решавањем когнитивних задатака и потреба за развијањем и усавршавањем релевантних способности и вештина ученика. То начело мотивације се постиже кроз задовољавање интересовања ученика успостављењем веза између предвиђених знања и вештина и ученикових развојних и социјалних интринзичких потреба. Да би се ово начело остварило потребно је да наставник преведе наставни програм на језик способности и вештина које ученици доживљавају као значајне и да повећа компетенције важне за сналажење у школским и ваншколским ситуацијама.

За стварање мотивационе климе у процесу учења битно је и мисаоно активирање ученика. Под том врстом активације уобичајено се подразумева дубље укључивање ученика у одговарајућу наставну активност и обраду информација. Ако се преведе на свакодневни речник, мисаоно активирање ученика подразумева учење с разумевањем и указивање на неку вредност која се постиже учењем. Поред пријатне емотивне тензије којом је праћена мисаона активација она ангажује и потврђује ученикове способности побуђује веће интересовање и ангажовање ученика. Чак и најзанимљивији облик рада, уколико се стално понавља, почиње да изазива досаду, а где почиње досада ту престаје пажња и жеља за учењем. Стога, наставници би требало да доводе госте на предавања, праве занимљиве обрте тако што ће ставити ученике у позицију да састављају питања за проверу знања или квиз, да у наставу укључују едукативне игре.

Мотивациони проблеми са којима се среће наставник у образовању на даљину битно су различити од оних које имају наставници у класичној настави. Инпликације интринзичке мотивације које наставник треба да користи у класичној наставној пракси посебно су присутне у начину на који се успоставља интеракција наставника и ученика у току решавања постављених задатака. Мотивациона вредност задатка, дакле, не произлази непосредно из карактеристика задатка, већ из динамичке интеракције до које у процесу решавања задатка долази између ученика, задатка и наставника.

Задаци који се појављују у настави могу да укључују веома мали ризик да ученик у његовом решавању направи грешке. Такви лаки задаци носе мали ризик да се у њиховом решавању ученик покаже као недовољно компетентан или да добије лошу оцену. Постоје задаци код којих је тај ризик веома велики, а шанса ученика да покаже своју неспремност врло велика. Неки задаци који захтевају меморисање обимнијег и комплекснијег садржаја, примену сложенијих процедура, захтевају схватање и тумачење градива, или заузимање одређеног когнитивног или емоционалног односа према садржају, укључују већи ризик од погрешке.

У наставној пракси многи искусни педагози имају своје системе давања задатака, па чак и саме задатке који због своје учесталости добијају статус „шлагер питања“. Један од истраживача ове проблематике, Дојл, систематизовао је задатке с обзиром на ниво когнитивних захтева и ниво неизвесности, односно ризика који укључују. С обзиром на ангазоване когнитивне операције, он је разликовао задатке који од ученика захтевају:

- меморисање,
- рутинску примену процедура,
- схватање, односно мисаону елаборацију,
- формулисање сопственог мишљења или става.

Низ истраживачких резултата је недвосмислено подржао постојање два стила или два обрасца које ученици развијају у односу на изазовне задатке. Један је означен као адаптивни и односи се на усмереност ученика ка савладавању и тражењу изазова и

на велику истрајност у суочавању са тешкоћама и препрекама на путу ка постизању циља, па и извесно уживање у тензији и напору који се улаже у решавање задатка, а други као маладаптивни (беспомоћност), који се односи на сасвим супротан однос према изазовним задацима. Из овога следи да саме карактеристике задатка нису од пресудног утицаја на њихов мотивациони капацитет, већ он зависи од учениковог доживљаја потенцијално мотивишућег задатка.

У оквиру социо-културолошког приступа вршени су експерименти који су укључивали постављање задатака сложених по структури и са отвореним решењем, какав је писање комплексног писаног рада који траје више дана и укључује висок степен аутономије, или истраживачки задаци који се односе на смислене, реалне проблеме. Рад на овим задацима је организован тако да ученици заједно са наставником редефинишу задатак прилагођавајући ниво изазова својим потребама, могућностима и идејама, да добијају специфично прилагођену помоћ од наставника у погледу избора и промене стратегија током рада на задатку, као и да размењују искуства и знања са својим вршњацима, уместо да задатак раде сами, оптерећени бригом да ли су на добром путу и да ли ће умети да ураде оно што се очекује. Начин на који је организован рад на задатку, а не саме карактеристике задатка, довели су до тога да изазовни, сложени задаци са сложеним исходом, постану подстицајни и за ученике са слабијим успехом, као и за оне који би, плашећи се могућег неуспеха, избегавали сложене задатке. Међутим, упркос постављању високо мотивишућег задатка, када помоћи и потпора од стране наставника у току рада на задатку није било, ученици су испољавали знаке фрустрираности и збуњености, па је и њихова продуктивност била мања. „Изазовни и смислени задаци, који начелно имају већи мотивациони потенцијал у односу на једноставне и рутинске, постају делотворни тек у условима корегулације ученикове активности и инструктивне и социјалне подршке коју му пружају компетентнији други, док у супротном могу бити контрапродуктивни“.⁷⁸

Наставник као кључна фигура наставног процеса формира неке своје принципе, захтеве и правила понашања, које настоји да оствари током учења. Те особености које негује сваки наставник имају битан утицај на квалитативне и квантитативне карактеристике ученичке мотивације за учење.

⁷⁸ Смедеревац С и сарадници, „Мотивациони проблеми учења“, 56 сабор психолога, Копаоник, 2009.

Стварање климе усмерене ка учењу с разумевањем је један од најважнијих подстицаја буђења унутрашње мотивације. У том настојању да се активирају мотивационе снаге ученика, стил рада наставника треба да буде усмерен ка препознавању отворених питања и проблема и личном усавршавању ученика и стварању климе аутономије. Наставник треба да настоји да током наставног процеса што чешће указује на значај знања, учења с разумевањем, да ученицима помогне у овладавању знањем и у развоју способности и вештина. Унутрашњу мотивацију за учењем наставник ће покренути ако охрабрује ученике да наилазећи на нејасноће питају и пружа им прилику да поправе уочене слабости. Грешке и слабији резултати који се појављују у учењу треба да схвате као један од проблема који треба решити, а не као дефинитиван пораз и крај покушаја учења.⁷⁹

У литератури се тај кључни однос између наставника и ученика означава наставничким дискурсом. Тај однос је био чест предмет акционих, али и ширих истраживачких подухвата са циљем да се подигне мотивациони ниво наставног процеса. Наставнички дискурс се манифестује кроз пружање прилагођене подршке, потпомагања и охрабрења ученика, на когнитивном и мотивационом плану. Предмет серије истраживања наставничког дискурса обавила је Тарнерова са сарадницима (Turner). Приказан је значај наставничког дискурса који изражава прилагођену подршку, потпомагање и охрабрење на когнитивном и мотивационом плану. По њима наставнички дискурси се могу систематизовати у четири групе.

- *„Подржавајући инструктивни дискурс* укључује помагање ученицима да схвате градиво и подстицања и охрабривање да сами искажу и објасне оно што су научили, да питају уколико нису схватили, без бојазни да ће због тога ико помислити да су глупи, да анализирају грешку како би схватили како се може превазићи, као и да сами процењују шта јесу, а шта нису схватили.
- *Неподржавајући инструктивни дискурс* укључује инсистирање на тачном одговору, док се грешке кажњавају.
- *Подржавајући мотивациони дискурс* укључује наставничко вредновање учениковог напредовања, изражавање и подстицање позитивних емоција у

⁷⁹ Ибид

наставним ситуацијама и препознавање и редуковање негативних, охрабривање ученика који се разликују од других по начину или темпу рада.

- *Неподржавајући мотивациони дискурс* подразумева усредсређеност на ученикове грешке, изражавање и изазивање непријатних емоција у наставним ситуацијама (страх, напетост, стрепња) и подстицање међусобног поређења ученика.“

Дискурс који наставник заузима има значајан утицај на мотивисаност ученика. Ако наставник користи подржавајући мотивациони дискурс, он за последицу има смањење примене стратегије избегавања задатка у групама ученика где је примењиван, за разлику од група у којима је мотивациони дискурс био оскудан, или га је карактерисала мала пропорција и то негативних мотивационих порука.

Позната је чињеница у наставном искуству да лично интересовање наставника за ученика и његове проблеме има врло за последицу стварања повољних интерперсоналних односа у групи. „Према истраживањима које је спровео Венцел (Ventzel), ученици су брижљивог наставника описали као оног који се труди да часове учини занимљивим, који разговара са ученицима и слуша их, правичан је и спреман да понуди помоћ када је ученику потребна. Небрижљив наставник описан је као онај који само прелази лекције, не даје објашњења кад примети да је ученик збуњен, већ га још више збуњује или виче на њега и потцењује ученике заборављајући њихова имена.“⁸⁰

Ту је посебно важна заинтересованост наставника за лични живот ученика, за њихове емоционалне проблеме и напредак у учењу. Кад просветни радници нису расположени да се укључе у ситуацију у којој ученици наилазе на тешкоће и када се обрате за помоћ, игноришу њихове академске проблеме или имају ниска очекивања од ученика, чине их демотивисаним за улагање напора у савладавању школског градива. Оријентацију наставника да узимају у обзир учениково мишљење, они примају као израз његовог поштовања и уважавања. Такав однос наставника према ученицима може да буде врло снажан мотивишући чинилац.

⁸⁰ Ибид

Низ истраживања показао је значајан утицај међусобних односа учесника у процесу наставе, нарочито између наставника и ученика на унутрашњу мотивацију за школско учење. Различити аутори указали су на значај различитих аспеката тог односа. Заговорници теорије компетенције и самоодређења, Десај и Риејн (Deci & Ryan) истичу значај афективног односа између ученика и наставника, Венцел - брижног односа наставника према ученику, Дејвидсон и Пелејн (Davidson&Phelan) - заинтересованости наставника за ученика и његове личне проблеме, као и уважавања ученика, његових могућности и мишљења, а Јоувел - међусобне блискости и поверења између наставника и ученика.

Иако се у време настанка интернета чинило да ће се његова моћ огледати у обиљу лако доступних информација, те да ће се профилисати као својеврсна интерактивна енциклопедија, испоставило се да је то само секундарна карактеристика интернета. Оно што је из деценијске перспективе постојања интернета неспорно, јесте да се он успоставио као снажан комуникацијски или, како би неки рекли, хибридни медиј, који комбинује аспекте штампе, телефона, огласне табле, приватних писама, радија, телевизије (Томић 2003.). Он је отворио пут у свој виртуелни простор, дозвољавајући онима који тамо одлазе да га сами производе. Темеље овог простора поставила је технологија, отуда и назив сајбер-простор (енгл. *Cyberspace*)⁸¹, али је његова надградња, и то је кључно, друштвена.

4. Мотивациони проблеми полазника

Свремене информационе и комуникационе технологије су успеле више него и једно друго савремено технолошко откриће толико да промене човеков живот, да многи, без обзира да ли је у питању посао или забава, не могу ни да замисле свакодневни живот без њихове употребе. У том смислу посебну улогу има интернет, али и учење на даљину није у великом заостатку. Та прихваћеност ових технологија заснива се на чињеници да човек као социјално биће има изражену потребу за комуницирањем и друштвом. Интернет више, лакше и брже него и један други медиј

⁸¹ Електронски медијум компјутерских мрежа у којима се одвија он лајн комуникација. Термин је исковао William Gibson (Вилијам Гибсон) 1982. године у краткој причи „Burning Chrome“ (Горући хром).

или средство до сад, људима као јединкама пружа осећај припадности заједници која их прихвата без обзира на мане, пол, расу или старост.

Опседнутост савременог човека продуктима и контактима које дају информационе и комуникационе технологије донела је читав низ пожељних, али и нежељених последица. Те последице се могу лоцирати и у сфери мотивационих проблема које људи имају. Кључни узрочник психолошких и мотивационих проблема је појава сајбер- простора као новог доживљаја реалности.

Сајбер-простор поседује одређене специфичности које су у већини истраживања означене као његове битне карактеристике, које погодују развоју специфичном понашању корисника.⁸² Бугарски (2005) сматра да понашање људи на интернету представља сложену интеракцију особина личности и неких битних карактеристика cyberspace-а. Основни начин комуникације у електронском учењу најчешће је путем текста. Управо одсуство комуникације лицем у лице, омогућава анонимност корисника, који имају прилику да на овај начин представе себе у потпуно другачијем светлу у односу на свој реални идентитет, могућност упознавања великог броја људи, флексибилност времена (које подразумева да се комуникација путем интернета може одвијати у реалном времену или може бити одложена) , истовремену комуникацију са више особа, једнак статус свих људи, превазилажење просторних ограничења и могућност чувања записа о искуствима на интернету.

У оквиру мотивационих проблема полазника код коришћења информационо-комуникационих технологија посебно се често апостофира зависност од њихве употребе. Међу њима посебно често се истражује феномен зависности од интернета као средства комуницирања и учења. Истраживање психолошких фактора интернет-зависности релативно је новијег датума и не даје још увек прецизну слику који од њих игра битну улогу, а који је споредног значаја. У тим истраживањима, доминира утврђивање доприноса особина личности развоју ове зависности, о чему ће бити речи нешто касније.

⁸² Bugarski, V., *Зависност од интернета-истина или заблуда?*, Београд, 2005.
http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/11/net_zavisnost

Зависност од интернета се дефинише као маладаптивни облик употребе интернета који доводи до клинички сигнификантних оштећења и који подразумева присуство најмање три или више критеријума, и то у периоду од најмање годину дана". Зависност од интернета је клинички поремећај који оставља снажне негативне последице на социјално, радно, породично, финансијско и економско функционисање личности.⁸³

Особе зависне од интернета уочавају потешкоће у свакодневном животу које им се јављају као последица немогућности контролисања употребе интернета. Имајући ту разноврсност могућих индикатора у виду, истраживачи су уложили значајан напор да идентификују један број њих за које је доказано да овај облик поремећаја поуздано и квалитетно описују.⁸⁴

Мотивациони проблеми коришћења интернета у учењу имају читав сложај манифестационих форми. У основи су то покретачке снаге које иницирају приступање овом облику комуникације. Кимберли Јанг (1999) је издвојила 5 подтипова зависности⁸⁵.

1. Презасићеност информацијама (енгл. *Information overload*) - патолошко компулзивно понашање окарактерисано интензивним сурфовањем и претрагом разних база података у циљу сакупљања информација и њиховом категоризацијом. Корисник убрзо почиње да посвећује све више времена датим активностима. Ово је један од честих узрока смањења ефикасности на послу (данас се посебно доводи у везу са сајтовима попут *digit.com*, *youtube.com* и сличних). Овде спадају и проблеми ткз. его-сурфинг-а (када особа често претражује веб у потрази за информацијама о себи), *Photolooking* (опсесивно прегледавање фото-албума публикованих на вебу особа које никада нису упознали) или *Wikipedoholizam* (претерана приврженост писању или уређивању чланака за он-лајн енциклопедије попут *Wikipedie*, што од почетне интерне

⁸³ Ибид

⁸⁴ Петровић, М. (2005) *Интернет као место сусрета: Односи на мрежи* Београд
<http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/11/odnosi.htm>

⁸⁵ Young, S. K. (1996) *Psychology of Computer Use: XL Addictive Use of theInternet: A Case that Breaks the Stereotype*,
<http://www.netaddiction.com/articles/stereotype.htm>

шале уредника енциклопедије постаје прави проблем за поједнице који троше све више времена на то).

2. Опседнутост виртуелним пријатељствима (енгл. *Cyber-relational-addiction*) - особе које пате од прекомерног коришћења chat-room-а (собе за ћаскање) и учествовања у виртуелним флертовањима када се често развијају у везе које озбиљно нарушавају приватан живот. Наиме, „пријатељи“ с друге стране жице често постају важнији од правих пријатеља, партнера, родбине или познаника, што доводи до запуштања постојећих међуљудских односа. Ово све чешће доводи до развода брака или несугласица у породици. По истраживањима, на овакве сервисе су доста упућени људи са социјалним фобијама који имају реалних потешкоћа у остваривању и одржавању контаката у «стварном» свету и који доживљавају јак стрес приликом упознавања или комуникације са људима уживо. Наиме, примећено је и да се он- лајн корисници емоционално „отварају“ далеко брже него у стварном свету. Оно што у реалном свету може трајати недељама, на интернету може само неколико сати, дана. Код таквих особа перцепција прихватања, интимности и поверења има потенцијал повећавања коришћења интернет- сервиса као примарних извора дружења и забаве.
3. Опседнутост „сајбер-сексом“ (*Cybersexula adiction*) – компулзивно коришћење интернета за „сајбер-секс“ и порнографске активности. Ову групу такође карактерише доста тога раније наведеног, само што су овај пут у питању еротски или порнографски разговори и дешавања везана на тему секса. Трошење све више времена на овакве активности, запостављање стварног партнера, односно стављање „сајберсекса“ као примарног у сексуалном животу, последице су овог вида интернет- зависности. Основни фактори који утичу на ово су: анонимност, приватност сопственог дома (што такође пружа и могућност преласка границе које постоје у реалном свету кроз далеко лакше пристајање на остваривање фантазија у реалности), већа перцепција контроле, ниске цене (или бесплатне услуге), доступност 24 сата на дан, непостојање опасности од полно-преносивих болести итд.
4. Опседнутост играњем на мрежи (*Net compulsion*) - играње на мрежи обухвата широк спектар категорија, укључујући опсесивно мрежно коцкање, играње мрежних игара, и бављење берзама. Заправо, појединци ће користити мрежне коцкарнице, интерактивне игре, све дуже, бележећи притом све веће новчане

губитке и у крајњој линији запостављајући дотадашње обавезе, генеришући све значајније поремећаје социјалних односа. Претерано коришћење „он-лајн“ игара, углавном је забележено код адолесцената који се преко игара укључују у виртуелну стварност где узимају особине и социјалне идентитете ликова из видео-игара због којих се осећају добро или боље него у реалности. О овоме се води доста расправа, а да на дату тему дају коментар нису одолели ни аутори South Park-а, посвећујући једну епизоду серијала питању мрежног играња.

5. Патолошки корисници форума и електронске поште (Mailholism) - особе су које комуницирају са другима путем интернета, проверавајући електронску пошту или се логујући на форуме у све краћим временским интервалима, проверавајући да ли има новопристиглих тема, односно коментаришући исте новим порукама. Нека истраживања потврђују да недостатак израза лица и говор тела приликом комуницирања путем е-поште покушавамо надокнадити писањем, или превише емоцијалних, или превише интимних порука које потом могу изазвати неспоразуме и створити проблеме које настојимо исправити писањем нових порука. Ту спада и Blogstreaking (све учесталије писање нових порука по интернет- дневницима, али и откривање личних информација на блоговима, које као подаци никада не би били изговорени приликом контакта уживо, што тим особама ствара додатне проблеме поред већ наведених).

Мотивациони проблеми полазника програма електронског образовања корелирају са неким потезима личности. Једно од доминантних становишта о психолошким чиниоцима интернет- зависности описано је и кроз теорију социјалне компензације.⁸⁶ По овој теорији комуникација преко интернета привлачна је и пружа могућност самоостваривања на социјалном плану социјално анксиозним, повученим, интровертним особама, које кроз овај вид комуникације компензују проблеме у социјалном функционисању. Могућност самосталне контроле ситуације и контроле над количином и врстама информација које о њима добијају саговорници у комуникацији на интернету, чине овај вид комуникације пожељним за повучене, затворене и стидљиве особе. Самопоуздање које се јавља као последица оваквог процеса комуникације и признање од других учесника, довољно су снажни мотиви и довољно

⁸⁶ Peter, J., Valkenburg, P. M., Schouten, A. P. (2005). *Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet*. *CyberPsychology & Behavior*, Vol 8, No 5, 423-430.

јаки подстицаји, па њихов изостанак у реалном свету потпуно губи на значају. Све то води проблематичној употреби интернета, која може резултирати стварањем зависности. Феномен идентитета личности, такође се често наводи као чинилац интернет- зависности. Креирање идентитета на интернету пружа могућност кориснику да конструише свој идентитет у складу са својим жељама. Могућност промене је неограничена- од физичких карактеристика, пола, годишта, расе. Долази до скоро потпуног формирања нове особе и новог виђења себе, које је најчешће у супротности у односу на реалност. У реалном животу, пол, године старости, национална или расна припадност, социо-економски статус, културолошки миље, породичне и пријатељске интеракције и слично, играју значајну улогу у формирању идентитета.

Демократска димензија коришћења информационо-комуникационих технологија у пословању и учењу је посебно привлачна већини учесника ових процеса. У људској природи је да избегава оне околности које представљају претњу постојећој самопроцени и да активно трага за ситуацијама, информацијама и окружењем које ће потврдити њихову представу о себи. Позитивно и стабилно самовредновање израз је зрелости, стабилног идентитета и самопоуздања особе. Ниско самопоштовање и негативно виђење себе, често воде депресивности и анксиозности. Таква осећања могу за последицу имати ексцесивну употребу интернета и манипулацију представом о себи. Особе које пате од осећаја ниског самопоштовања, доживљаја личне неадекватности и неодобравања од стране других, под највећим су ризиком да развију ову врсту „новог идентитета” посредством интернета.

Социјална подршка која се развија у групама на интернету представља основни мотив који води ка томе да корисник постепено почиње да развија навику да посећује одређене „заједнице” на интернету, тзв. виртуелне групе, при чему се развија висок ниво фамилијарности међу члановима дате групе и формира се осећање заједништва и припадности.⁸⁷ Редовни посетиоци ових виртуелних заједница на интернету сведоче о осећању да на интернету имају могућност да „откључају одређене делове себе“ који су у стварном животу потиснути, креирањем новог идентитета. Потиснути делови личности могу се испољити у различитим облицима и особе могу играти оне улоге којих се у реалном животу плаше или их мрзе. Зато анонимност коју интернет пружа

⁸⁷ Михајловић, Г., Хинић, Д., Дамјановић, А., Гајић, Т., Ђукић-Дејановић, С. (2008). *Excessive Internet Use and Depressive Disorders. Psychiatria Danubina*, 20 (1), 5–14.

доводи до појаве феномена „он-лајн“ дезинхибиције.⁸⁸ Психолошка истраживања која би се озбиљније бавила утврђивањем одредница зависности од интернета тек су у повоју, али оно што се углавном сматра заједничким свим „интернет – зависницима“ јесте чињеница да помоћу виртуелног света беже од реалних животних проблема - усамљености, проблема на послу, школи, у породици, лошег здравственог стања или нечег другог. Као потенцијално угрожене, најчешће се помињу особе склоне маштању и фантазији, стидљиве особе, оне које пате од социјалне фобије, као и оне које нису задовољне својим социјалним статусом.

4.1. Специфичности мотивационих проблема студената

Посебну пажњу у нашем раду посвећујемо учењу студента и мотивационим проблемима који се у овом животном добу јављају. Студентско доба, као и свако друго животно раздобље, носи са собом низ специфичности. Оно је посебно карактеристично због чињенице да је њиме обележен прелаз између периода младости и зрелог доба, те студентске године многи означавају годинама „продуженог детињства“. То је време када се млад човек из „заштићене“ средине средње школе, познатих професора и пријатеља из разреда, одједном налазе међу непознатим колегама који су дошли из различитих крајева, суочени с новим обавезама, непознатим професорима, новим начином рада, живота.

Први проблем који настаје обзиром на промену окружења и групе вршњака, јесте проблем високе селекционисаности. На студијама конкуренција постаје много озбиљнија и тежа, што код одређеног броја студената може довести до сумње у сопствене способности. У првим данима студија многи студенти су пред дилемом да ли имају довољно интелектуалних способности за успешно савладавање академског градива. У највећем броју случајева одговор је да су интелектуалне способности сасвим довољне. Истраживања су показала да постоји чврста веза између успеха у основној школи и интелигенције, али након тога није више могуће на основу интелигенције предвидети успех појединаца.

На почетку студирања сви су помало збуњени и то је сасвим нормално. „Уводна недеља“ у којој ће се бруцошима представити факултет, али и садржај целих студија,

⁸⁸ Suler, J. *Ефекат он лајн заједнице*, Београд, 2005.
<http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/11/e-dezinhibicija.htm>

може олакшати прво сналажење. Именовање ментора које је уведено с болоњским процесом студирања, такође помаже студентима на првој години студија јер студенти јасно знају којем се професору, у случају потребе, могу обратити за помоћ. Било би добро укључити и студенте старијих година који би могли упознати млађе с различитим формалним, али још више неформалним правилима студирања.

Током нижих година студија често смо сведоци студентског разочарања студијама. На почетку се сваког студијског програма најчешће налазе предмети који не одговарају студентским представама о садржају, форми и начину презентације. Они су одабрали факултет према слици коју су имали о неком занимању или према средњошколском предмету који им је дао један сажети приказ подручја, па је тиме њихово разочарање разумљиво. Студенте на нижим годинама треба континуирано мотивисати да што боље савладају градиво, објашњавајући им притом због чега су им поједина знања и вештине важни. По правилу, са сваком годином студија предмети постају све стручнији, а задовољство студената све веће. Одређени број студената је, међутим, заиста погрешно одабрао факултет, и њих треба у саветовању с ментором охрабрити у доношењу одлуке о могућој промени студија. Ако је потребно, студента треба упутити и у студентско саветовалиште на професионалну оријентацију.

Проблеми на студијама, ако се појаве, најчешће су узроковани:

- недостатком вештина учења, критичког читања и писања,
- емоционалним потешкоћама.

Вештине учења, писања и критичког мишљења с којима студенти долазе на факултет често нису довољне за савладавање академских захтева. Потенцијално изврсни студенти често одустају од студирања јер не поседују наведене вештине, а њих је могуће усвојити, изградити и усавршити. Студенти на нижим годинама студија често су несигурни у своје вештине учења и критичког мишљења. Уколико се недостаци у академским вештинама не уоче довољно рано и уколико се те вештине не развијају на адекватан начин, може доћи до потешкоћа на свим подручјима функционисања. Емоционалне потешкоће с којима се студенти суочавају најчешће су везане за:

5. тешкоће у учењу, непознавање техника учења, лошу организацију времена,

6. проблеме прилагођавања на студирање,
7. недостатак мотивације за учење, обесхрабреност, сумњу у правилан избор факултета,
8. испитну анксиозност,
9. проблеме у односима с породицом, пријатељима или партнером,
10. незадовољавајуће односе с људима, тешкоће у комуникацији, социјалну неприлагођеност,
11. усамљеност,
12. ниско самопоштовање и самопоуздање,
13. тескобу, депресивност,
14. лоше навике (зависност од алкохола, дроге).

Захтеви које студирање поставља младом човеку често превазилазе способности адекватног суочавања и изазивају стања психичке напетости и нелагоде. Светска искуства приликом истраживања студентских потреба на узорку говоре да 20-25% студената има психичке сметње које ометају квалитет живота и негативно утичу на продуктивност студената. Неуспех на студијама може оставити погубне последице на слику о себи и самопоштовање. Наиме, факултет уписују најбољи ученици средњих школа који имају изграђену слику о себи као успешним младим особама. Суочавање с неуспехом може код студената условити хроничан пад самопоштовања и сумње у сопствене способности, што их може демотивисати за даље студирање, довести до психолошке нелагоде, која пак може оставити озбиљне негативне последице на ментално здравље и/или квалитет живота. Стога би студенте који показују неуспех при полагању испита или нека друга одступања у понашању, требало упутити да се јаве у неко од саветовалишта за студенте.

Студенти могу учити за неки предмет јер их то води одређеном циљу (дипломи), зато што је тај предмет изабрао и најбољи пријатељ, зато што их занима то подручје и желе да постану компетентни у њему, зато што им је оцена из предмета важна за привремено запослење, или зато што воле да уче нове ствари. Немотивисаност за учење може исто тако имати различите узроке од којих неки могу бити повезани с личношћу студента, његовим интересима, циљевима, перцепцијом

задатка, а други могу бити повезани с личношћу наставника, његовим ставовима, начином подучавања и организацијом околине за подучавање и учење.

Мотивација за учење може зависити и од фазе студирања у којој се студент налази, на почетку, средини или на крају студија. Резултати неколико истраживања показују како студенти сматрају да их за учење највише мотивишу следећи чиниоци: наставников ентузијазам, релевантност градива, јасна структура предмета, примерена тежина задатака, активна укљученост у наставу, разноликост садржаја и метода поучавања, добар однос између наставника и студента, употреба конкретних и разумљивих примера. Из наставникове перспективе, питање мотивације за учење и студирање може се преобликовати у питање како створити услове за подстицање студената на оне активности које ће допринети реализацији њихових потенцијала у одређеном академском подручју.

Велике групе студената могу знатно редуковати мотивацију за учење. Неретко, студенти не познају своје колеге, а наставник не познаје студенте. Подстицању мотивације за учење у овој ситуацији може помоћи:

- Сврха сваког предавања мора бити јасно исказана. Када студенти знају шта се намерава постићи, њихова мотивација за учење ће се оснажити.
- Рад у великим групама треба искористити за активности које подстичу учење кроз рад (*learning by doing*) за време трајања наставе. На овај ће начин студенти ће бити мотивисанији да учествују у настави, будући да ће у супротном осећати да су нешто пропустили. Теже је ухватити ритам ако се пропусти такве активности, него ако се пропусти предавање.
- Иако ће велики део наставника сматрати да је оно што треба направити с великом групом студената одржавање предавања којима ће се покривати наставни садржаји, за мотивацију студената је рад у великој групи боље употребити за приказивање неког конкретног примера, случаја, дакле, да се нека значајна тема детаљно прикаже.
- Велике групе могу се искористити и за понављање, освежавање посебно важних тема. На пример, студенти писмено могу исказати нејасноће, додатна питања, која се онда могу расправити.

Мале групе студената играју значајну улогу у подстицању мотивације за учење. Оне нуде интимнију атмосферу за учење која стимулише интелектуални развој. Процес давања повратних информација, важан за мотивацију, успешнији је – студент може добити повратну информацију чешће, и то како од колеге, тако и од наставника.

Нажалост, велики потенцијал рада у малим групама неретко није остварен. Неки од разлога могу бити:

- Студенти могу добити осећај да је рад у групама мање важан од предавања. Обично се сматра да се у предавањима говори о нечем битном, док је рад у групи само украс који се може и прескочити.
- Студентима се може учинити да исходи рада у групама не воде ка важним исходима учења. Улога наставника је да покаже да су очекивани исходи учења у малим групама једнако релевантни као и они у предавањима.

На бази тумачења које нуде теорије потреба, посебно теорије хијерахије потреба и социо- антрополошких теорија, истраживано је понашање студената у ситуацијама учења. Једно од опсежних истраживања је настојало да посебно примени препруке које даје родоначелна теорија хијерахије потреба Абрахама Маслова.

Физиолошке потребе од којих полази ова теорија нису директно повезане с мотивацијом за учење и треба имати на уму да је њихово задовољење предуслов да се студент усмери на учење. Чиниоци који угрожавају физиолошку равнотежу у организму и поступци за задовољење потребе егзистенцијалне сигурности, могу се примењивати и у образовном окружењу.

Табела 5.: Извори угрожености и решења

Извори физиолошке угрожености:	Поступци за успостављање физиолошке равнотеже:
<ul style="list-style-type: none"> • умор / болест • глад / жеђ • видни / слушни напор • осећај врућине / хладноће • осећај пренатрпаности у учионици 	<ul style="list-style-type: none"> • дневни распоред наставе с одговарајућим паузама • доступност хране и воде • прикладна екологија радног простора (прикладно осветљење, погодна микроклима, довољно простора и ергономски намештај)

у просторији)

Уз чиниоце који угрожавају физиолошки опстанак у образовној околини, делују и чиниоци који доприносе психолошкој несигурности. Недостатак јасних информација изазива когнитивну нејасноћу, претешки или прелогани задаци изазивају когнитивну неравнотежу. Когнитивна нејасноћа код студента ствара доживљај збуњености и дезоријентисаности, прениска когнитивна побуђеност доводи до осећаја замора и досаде, а превисока когнитивна побуђеност изазива емоционалну напетост и стога доводи до анксиозности, страха од неуспеха и осећаја беспомоћности. (Табела 6.)

Табела 6.: Поступци за смањење психолошке несигурности

Поступци за смањење психолошке несигурности и когнитивне неравнотеже
<p align="center">Когнитивна нејасноћа</p> <p>Смањењу когнитивне нејасноће доприносе следећи наставнички поступци:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разрађени план предмета, • доступност информација о предмету на интернет страницама, • јасна упутсва за рад, • уједначени и јасни критеријуми консултација, • могућност индивидуалних консултација, • моделирање професионалног понашања, • јасна организација и структурираност градива.
<p align="center">Ниска когнитивна побуђеност</p> <p>Подстицању когнитивне побуђености доприносе следећи наставнички поступци:</p> <ul style="list-style-type: none"> • употреба емоционално обојених термина и метафора за објашњавање апстрактних појмова, • употреба интригантних уводних питања и задатака предвиђања који изазивају радозналост, • навођење илустративних примера, • повремена организација групних такмичења уз правовремену најаву и припрему, • вредновање постигнућа уз употребу више елемената (повећава прилике за успех, макар у појединачним елементима), • разноликост у садржајима и наставним методама.

Превисока когнитивна побуђеност

Наставнички поступци који придносе смањењу емоционалне напетости због претераности захтева јесу:

- уважавајуће опхођење са студентима,
- доследност у поштовању правила понашања,
- употреба хумора и “ледоломаца” у настави,
- избегавање јавног излагања анксиозних студената при испитивању,
- примена метода сарадничког учења,
- проверавање знања и вештина различитим методама,
- упућивање на психолошко саветовање код тежих анксиозних сметњи.

Потреба за припадношћу и уважавањем од стране других, снажан је мотиватор многим студентима, посебно онима који су на почетку студија и немају још развијену социјалну мрежу подршке. Осећај усамљености и изолованости озбиљна је препрека усмеравању на учење и академско постигнуће. Стога је важно да наставници креирају такву климу у настави која ће подупирати стварање позитивних односа међу студентима, као и између студената и наставника. (Табела 7).

Табела 7.: Потреба за припадношћу и уважавањем

Потреба за припадношћу и уважавањем

Наставнички поступци који доприносе задовољавању потребе за прихватањем и уважавањем јесу:

- представљање наставника и предмета: предочавање сврхе рада и објашњење циљева предмета и њихово повезивање с користима за студента,
- планирање активности које омогућавају међусобно упознавање студената,
- дефинисање заједничких правила комуникације у групи које доприносе међусобном уважавању,
- показивање поверења у студентове могућности, признавање права на грешку,
- отварање питања и тема које могу изазвати нејасноћу и збуњеност: суочавање с погрешним уверењима, расправа о очекивањима која могу бити нереална,
- увођење у рад помоћу активности које омогућују почетни успех, који је подршка осећају самопоштовања, примена хумора у сврху редукције емоционалне напетости и страха од испитивања.

Потреба за постигнућем у литератури се описује помоћу појмова очекивања, вредности циља и перцепције тежине задатка. Студент који очекује да има способности

за одређени задатак, види посебну сврху или вредност у остварењу циља учења, те му се чини да задатак није превише тежак, имаће и изражену мотивацију за учење (Табела 8.)

Табела 8.: Потребa за постигнућем и компетенцијом

Потребa за постигнућем и компетенцијом
<p>Наставнички поступци који доприносе задовољавању потребе за постигнућем и компетенцијом</p> <ul style="list-style-type: none"> • давање конкретне и специфичне повратне информације о учинку и напредовању, • показивање поверења у студентове могућности, • јавно показивање да се труд и залагање цене, • изражавање високих очекивања у вези студентових постигнућа, • задавање изазовних задатака умерене тежине, • организовање такмичења с подједнаким изгледима за успех, • подстицање поређења са самим собом и са сопственим напредовањем, а избегавање поређења с другима, • упознавање с успешним моделима (примери из литературе или савременици), употреба сарадничких метода учења како би се појачало активно учествовање.

Потребa за самоостварењем и аутономијом обухвата концепте као што су смисленост и релевантност учења, јасноћа циљева, доживљај сопствене компетенције, могућност контроле над учењем, могућност изражавања сопствене креативности. (Табела 9.).

Табела 9.: Потребe за саморелаизациом и самосталношћу

Потребa за самоостварењем и аутономијом
<p>Наставнички поступци који доприносе задовољавању потребе за прихватањем и уважавањем јесу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • повезивање циљева предмета с личним циљевима студената, • задавање смислених задатака и објашњење сврхе рада у задацима, • растављање далеких и сложених циљева у низ мањих, ближих подциљева, • приписивање успеха залагању и способностима, а неуспеха слабом залагању, • варирање у методама подучавања у сврху подстицања интереса и прилагођавања личним стиловима, • задавање задатака који се могу повезати с властитим искуством уз употребу техника као што су симулације, играње улога, решавање проблема, • при обликовању задатака вођење рачуна о специфичним интересима студената,

- осигуравање могућности избора задатака и метода рада,
- обликовање задатака у којима ће студенти имати прилике за самостално планирање, вођење активности, одлучивање и преузимање одговорности
уважавање студентових примедби и сугестија везаних за побољшање наставе.

Уколико се посматра динамика мотива студента у временској перспективи извођења наставе, онда је важно:

- на почетку наставе усмерити се на мотивационе чиниоце повезане с осећајем физичке сигурности, припадности и укључености,
- у току наставе усмерити се на потребе за когнитивном јасноћом и побуђеношћу и комбиновати их са задовољавањем потребе за постигнућем и признањем,
- у фази завршетка наставе усмерити се на потребе самоостварења кроз постизање компетенције и аутономије.

ГЛАВА V

ТЕОРИЈСКА ТУМАЧЕЊА МОТИВАЦИОНИХ И ОРГАНИЗАЦИОНИХ ОСОБЕНОСТИ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Почетних деценија примене концепта образовања на даљину, а посебно електронског учења, мотивисаност полазника је везивана за дизајн и атрактивност припремљеног материјала. Пажња је посебно била усмерена на припрему презентација и пратећих активности за које је везивана заинтересованост учесника образовних програма.

У пракси је било више случајева употребе наставног материјала припремљеног на завидном естетском нивоу који је од аудиторијума приман са скромном заинтересованошћу. Још чешће су наставне садржаје са високим естетским донетима пратили скромни ефекти учења. Често су чак и квалитетни наступи предвача са инструкцијма завидног квалитета праћени неадекватним квалитетом усвојеног материјала.

Временом организатори и реализатори наставе на даљину схватају да је проблем мотивације у овој специфичној едукационој делатности знатно сложенији и да се не може везати само за дизајнирање наставних садржаја. „Мотивација није важна само зато што је неопходан повремен фактор учења, већ зато што посредује у учењу, и такође је последица учења.“⁸⁹ Мотивисаност за учење се манифестује кроз усмеравање понашања и избор алтернатива који се темељи на искуствима и улагању напора да би се одабрани циљеви остварили.

Организационе специфичности су у чврстој спрези са мотивационим особеностима код учења на даљину и електронског учења. У покушајима њиховог

⁸⁹ Wlodkowski, R., J., (1995). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass, стр. 4.

теоријског тумачења срећемо чврсту узрочно-последичну везу између организационе и мотивационе димензије овог концепта учења. Код теоријских тумачења тешко је одредити позиције узрока и последице, односно зависне и независне варијабле. То је карактеристика многих друштвених појава које су у повратној вези условљености.

Мотивисано понашање у оквиру учења на даљину са адекватном подршком савремених информационо-комуникационих технологија има посебне особености у поређењу са другим радним активностима, па и другим формама учења. Та унутрашња покретачка снага има посебан узрочно-последични сложај у ситуацијама учења на даљину и електронског учења. Ту специфичност мотивације настоје да протумаче са мање или више успеха бројне теорије и модели, од који су неки настали и пре појаве рачунара и интернета, али се њихов концепт тумачења може применити и код ових едукационих процеса. Ове мотивационе теорије и модели имају првенствано настојање да поспеше мотивисаност учесника ових наставних облика.

Најпознатији модел тумачења мотивације учесника за учење на даљину и електронско учење је **Келеров (Keller's) ARCS модел**, АРЦС модел је акроним који је изведен из почетних слова главна четири фактора на којима се темељи, а то су: пажња (*A-Attention*), релевантност (*R-Relevance*), поверење (*C-Confidence*) и сатисфакција (*S-Satisfaction*).

У оквиру Келеровог АРЦС модела, *пажња* је полазни фактор изазивања мотивисаног понашања. Њоме се проблем до извесне мере враћа на дизајнирање наставног материјала које има функцију изазивања заинтересованости и пажње. Естетска припрема подразумева укључивање полазника употребом занимљиве графике и динамике наставног материјала. Пажња се може изазвати анимацијама и изазивањем парадоксалих и конфликтних ситуација. Остале компоненте пажње обухватају мистерију (нерешени проблеми који стимулишу осећај истраживања) и варијабилност (корисник усваја и губи интересовање током времена.⁹⁰

⁹⁰ Keller, J.M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3). стр. 231
<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/ksuzuki/resume/journals/2004a.pdf>

Релевантност је други фактор, али се Келеров модел тумачи као развојни процес. Релевантност обухвата обезбеђивање конзистентних циљева који су повезани са стеченим искуствима полазника и будућим циљевима, и компатибилни су са њиховим индивидуалним стиловима учења. Релевантност као фактор мотивације за учењем, наглашава везу овог модела са познатом мотивационом теоријом циља која претпоставља да се и самим постављањем циљева узрокује мотивисано понашање. Циљ је сам по себи мотиватор неког понашања које је са њим повезано. У контексту учења на даљину то могу бити циљеви учења или циљеви извођења, и они могу бити проксимални (они који могу бити постигнути у разумно кратком временском року) или дистални (они који ће бити достигнути у далекој будућности). Као додатак постављању јасних циљева, појављују се и повратне информације. Полазнике укључене у било који образовни процес треба стално информисати о напретку ка остварењу ових циљева.⁹¹

Трећи фактор Келеровог модела је *повећење* под којим се подразумева помоћ ученицима да створе позитивна очекивања и пробуде веру у успех у учењу. Поверење је фактор који према тумачењу у овом моделу може бити повезан са **теоријом самоефикасности**, па и **теоријом приписивања**. **Самоефикасност** је веровање да је неко способан да се понаша на изврстан начин да би постигао одређене циљеве. **Приписивање** је начин на који полазник објашњава и тумачи своје успехе и неуспехе током учења. Полазник може да припише успех или грешку свом задатку или разлозима ван њега. АРЦС модел сматра да инструкције треба да помогну ученицима да припишу своје исходе учења ономе што може да се контролише, односно да уче на свом искуству.

Сатисфакција обухвата дизајнирање инструкције тако да ученици стекну позитивно осећање у вези са својим искуствима учења. Сатисфакција може бити повезана са познатом процесном теоријом тумачења мотивације за рад - теоријом очекивања. Кроз сатисфакцију ученици очекују извесне исходе понашања и што су вреднији исходи, више је вероватно да ће неко извести неопходно понашање. Такође, ученици морају осетити да је количина потребног рада одговарајућа и да нема фаворизовања нити запостављених учесника. Мотивационе стратегије употребљене да

⁹¹ Hodges, C. (2004). *Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning Experiences*, The Journal of Interactive Online Learning, 2(3). from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.1.pdf>, стр. 2

повећају сатисфакцију полазника су вербално појачање, награде, лична пажња, повратне информације и намерно избегавање негативних утицаја.⁹²

Модел „временског континуума мотивације“ се темељи на истраживањима мотивације за рад у области когнитивне психологије. Иако има доста сличности са АРЦС моделом, модел временског континуума више се фокусира на улогу коју мотивација има у различитим фазама процеса учења. Он дели процес учења у три критичне фазе: почетак процеса учења, ток процеса учења и крај процеса учења. Почетак процеса учења оријентисан је на потребе и ставове са којим ученици улазе у наставни процес. Мотивационе стратегије које се могу користити током ове фазе обухватају активности „пробијања леда“, постављање јасних циљева курса и разне стратегије које помажу ученицима да јасно разумеју оно што ће бити потребно да се буде успешан на курсу. Он наговештава да, када је то могуће, инструкција треба да се фокусира на психолошке потребе учесника и на искуства позната или релевантна ученицима. Инструкција треба да дозволи избор и самоусмеравање у задацима. Кључни саставни део ове фазе је процена потреба која треба бити изведена пре развоја инструкције.

У другој фази учења, коју препоручује овај модел, наглашена је стимулација и постизање позитивних ефеката учења. Мотивационе стратегије које се могу користити у овој фази обухватају учествовање полазника путем питања, хумора, варирања стилова презентације или употребу различитих облика инструкције од предавања до групног рада и дискусије на часу. У исто време, ова фаза треба да је персонализована и релевантна учеснику што је више могуће. Завршна фаза модела временског континуума мотивације је фокусирана на компетенцију и појачање убеђености у сопствене потенцијале у овој едукативној активности. Мотивационе стратегије које се могу користити у току ове фазе обухватају честе повратне информације и напредак полазника у комуникацији.⁹³

⁹² Keller, J.M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3). стр. 232
<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/ksuzuki/resume/journals/2004a.pdf>

⁹³ Hodges, C. (2004). *Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning Experiences*, *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3). стр.3-4
<http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.1.pdf>

Један од савремених (2001) мотивационих модела који има за циљ, не само да протумачи мотивисаност полазника, већ и да је унапреди, осмислио је **Мошински** (Moshinskiе's), па је под његовим именом и стекао значајну популарност. Његов модел треба да да практичан савет везан за образовање на даљину који би могао бити одговор на питање: „како да полазници не одлазе са наставе у образовању на даљину?“ Мошински у оквиру наставног процеса организованог кроз концепт учења на даљину уочава два типа полазника:

- полазници са активним ставовима према животу (они са унутрашњом мотивацијом којима је потребно изузетно мало спољашње мотивације) и
- полазници са пасивним ставовима према животу (они којима недостаје унутрашње мотивације и потребно им је више спољашње мотивације).

Модел је нарочито намењен да створи и објасни спољашње мотивационе технике које могу допунити унутрашње потребе полазника, тзв. унутрашњу мотивацију. У том смислу Мошински даје неку врсту приручника за организацију наставних програма учења на даљину. Модел има намеру да побољша мотивацију полазника пре, током, и после он-лајн курса. (Табела 10.)

Табела 10.: Ефекти онлајн курса

Пре он- лајн курса	Током он- лајн курса	Након он- лајн курса
<ul style="list-style-type: none"> • Упознати циљног полазника • Упознати радно окружење • Повезати вредности и мотиве полазника • Припремити радно окружење • Припремити и подстицајне и радне стратегије • Укључити неинструкционе стратегије • Обезбедити портал учења 	<ul style="list-style-type: none"> • Створити погодно окружење • Разложити информације • Изградити на познатом • Варирати подстицаје • Дати легитимне повратне информације • Обезбедити људски додир • Обезбедити друштвени контекст • Направити могућности за забаву • Временски ограничити • Подстаћи радозналост 	<ul style="list-style-type: none"> • Прославити успешан завршетак обуке • Обезбедити подршку када се полазник врати на радно место • Појачати учење • Посматрати е- учење као процес, не као догађај • Измерити мотивацију за трансфер • Испитати мета-когнитивне стратегије које су полазници користили

Према овом моделу чији је аутор Мошински, није довољна само дизајнерска припрема наставног материјала, већ и адекватна припрема и организација образовних програма. За успешно учење он препоручује колаборативни прилаз стварању ефектнијег учења укључивањем тренера, менаџера обуке, али и осталих који могу материјално да допринесу повећању успеха запослених.⁹⁴

Социјално-когнитивна теорија учења (СЦТ) наглашава важност самоефикасности и саморегулације у учењу на даљину и електронском учењу. Самоефикасност је особеност у понашању људи која се манифестује као убеђеност особе у сопствене потенцијале успешног извођења извесног, веома тешког, задатка. Саморегулација као мотивациона карактеристика се односи на могућност самоконтроле активности учења на даљину. Социјално-когнитивна теорија учења се разликује од осталих модела тумачења организовања и мотивисања полазника по читавом низу карактеристика. Њихова основна карактеристика је у значајнијој улози самих полазника и њиховој убеђености у сопствене могућности, персонализацији, самоконтроли и самомотивацији.⁹⁵

Табела 11.: Претходни прилази о односу на социјално-когнитивну теорију учења

Претходни прилази	СЦТ
<ul style="list-style-type: none"> • Повећати мотивацију кроз пројектовање 	<ul style="list-style-type: none"> • Проценили мотивациона веровања/когниције полазника и искористити их за персонализовану интервенцију
<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационе изјаве 	<ul style="list-style-type: none"> • Веревање у себе
<ul style="list-style-type: none"> • Закључити о мотивацији на основу полазникове интеракције са системом 	<ul style="list-style-type: none"> • Укључује полазника у ``процену`` његове мотивације = <i>прецизнији модели полазника = ефикасније интервенције</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Машина боље ``зна`` 	<ul style="list-style-type: none"> • Полазник је главни извор информација о својој мотивацији = <i>оснажити полазника</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Фокус на наставака – изван репертоар наставних активности 	<ul style="list-style-type: none"> • Фокус на полазника = узимати у обзир различите реакције на неке наставне активности = <i>персонализација</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Изазов као једно важно мотивационо стање 	<ul style="list-style-type: none"> • Изазов – користан или не зависи од полазниковог веровања у себе (ученици са малом самоефикасношћу се

⁹⁴ Moshinskie, J. (2001). *How to keep e-learners from e-scaping*, Performance Improvement, 40(6).

⁹⁵ Cocea, M., & Weibelzahl, S. (n.d.). *Motivation—included or excluded from e-Learning*. стр.2-3 from <http://www.easy-hub.org/stephan/cocea-celda06.pdf>

	вероватно неће укључити у изузетно изазован задатак)
• Извођење – само исход учења	• Извођење – виђено не само као исход, већ и као <i>утицај на мотивациони ниво учесника</i> , самоубеђење о процесу учења и личне могућности
• Обнављање – базирано на извођењу мало рада у повезивању тога са мотивацијом	• Повратне информације- базирано на извођењу плус <i>веровања о извођењу</i> (извођење је производ напора /среће/ тешкоће/ способности) и <i>остала самоуверења</i> (нпр.самоефикасност)
• Редукован однос или одсуство односа између мотивационог стања и когнитивног процеса	• Близак однос између мотивационог стања и садржаја/активности учења = <i>узајамна веза између модела знања и мотивационих модула</i> отворени модели учесника)

У организационо-оперативном смислу највећи проблем који се јавља код организатора образовања на даљину, а још више код других форми електронског образовања је **осипање учесника**. Актуелне статистичке анализе које воде корпорације у овој едукативној области, открила су да је стопа осипања чак 80% на курсевима обуке у е-учењу. Поставља се питање: шта је узрок таквом осипању које обезвређује уложени труд? Келер и Сузуки (2004) појаву великог осипања полазника везују за: „превазилажење мотивационих изазова може бити тешко због комплексности људске мотивације и великог броја мотивационих концепата и теорија који постоје. На крају, инструктори и инструкције базиране на машинама не могу контролисати мотивацију учесника, али са друге стране, они не могу избећи утицај на мотивацију учесника, било позитивно или негативно“.⁹⁶

Мотивациони и организациони проблеми који настају у електронском учењу били су предмет једног опсежног истраживања Куртиса Бонка (Curties Bonk) из 2002. године. У овом истраживању испитано је нешто преко 200 корпоративних инструктора, инструкционих дизајнера, менаџера обуке ангажованих у институцијама које се организовано баве овом формом образовања. Предмет је био усмерен према трагању за мотивационим принципима које су ови професионалци у свом раду највише вредновали.

⁹⁶ Keller, J.M. & Suzuki, K., (2004). *Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process*. Journal of Educational Media, 29(3). from <http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/ksuzuki/resume/journals/2004a.pdf>

Испитаници су процењивали важности тринаест различитих принципа или карактеристика које се користе у стварању или испоруци на веб-у изведених образовних курсева. Већина од ових карактеристика (12) примарно су се односиле на унутрашњу мотивацију, док су остале карактеристике биле везане за спољашњу мотивацију. Од испитаника је тражено да ове карактеристике процене према скали значајности као **изузетно, умерено и не много важно** за успешно учење.⁹⁷ (Табела 12.)

Табела 12. Карактеристике процене мотивације према скали значајности

Рангирано као изузетно важно	Релевантни и значајни материјали	88 %
	Благовремене и повратне информације	78 %
	Активности оријентисане ка циљу и производу	61 %
	Лични развој	51 %
Рангирано као умерено важно	Флексибилност у активностима	49%
	Интерактивне и колаборативне активности	47 %
	Осећај разноликости и новитета у активностима	45 %
	Укључивање у дискусију која обухвата већи број учесника	41 %
	Заједничка подршка ученицима	41 %
Рангирано као не много важно	Подстицаји везани за посао (плате, повишице, награде)	31 %
	Безбедна клима са осећајем припадања	29 %
	Он- лајн напетост, конфликт и полемика	7 %

На основу добијених резултата у овом истраживању, недвосмислено је да су испитаници фаворизовали унутрашње мотивационе принципе који се односе на релевантност садржаја, благовремене повратне информације, активности базиране на циљевима и производу, лични развој, избор, флексибилност, интеракцију,

⁹⁷ Bonk, C.J., (2002). *Online training in an online world. CourseShare.com.* from http://www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf

колаборацију, забаву и разноликост материјала и активности курса.⁹⁸ Четири мотивационе технике које су испитаници сматрали најкориснијим и најангажованијим су рефлексивна пракса (59 %) и стварање или размена идеја (53 %), групни или тимски пројекти (41 %) и електронски посетиоци или ментори (34 %). Најмање повољне мотивационе технике су биле „пробијање леда“ и друштвени задаци (17 %).⁹⁹

У овим истраживањима, теоријама и моделима такође је потврђена позната чињеница да је мотивацију је веома тешко проценити зато што је она по природи изузетно комплексна појава. Она је једна од кључних црта личности, а свака личност као јединствена организација особина – свет је за себе. Њен динамички систем, ма како био доследан, индивидуално је условљен и актуелно испровоциран. Сваки појединац има различите нивое унутрашње мотивације и сваки појединац другачије реагује на спољашње мотивационе технике.

У комплексном сложају особености које су битне за успех у учењу на даљину, посебна пажња се поклања композицији примењених информационо-комуникационих технологија и образовних садржаја. Циљ је да се успостави складна интеракција између рачунара и система подучавања. Истраживање ове интеракције било је предмет пројекта који су током 2001. године релизовали Де Винсент и Пејн (De Vincente & Pain). Ово истраживање својим цитатним индексом показује велику заинтересованост стручне и научне јавности у овој области. У њиховој студији, десет инструктора је требало да процени извештај о броју снимљених интеракција учесника који користи прототип назван МООДС да би научили до тада непознате јапанске бројеве. Испитаници су требали да на основу програма интеракција закључе и коментаришу о мотивационим стањима учесника током интеракције. У овом оригиналном истраживању нису коришћене видео камере, тако да испитаници нису могли да виде изразе лица учесника док је користио програм. Могли су да виде само снимак екрана интеракције учесника са програмом. У почетку истраживања испитаници (инструктори) су били убеђени да неће бити у могућности да донесу много закључака на основу приказа интеракције учесника. Упркос овим сумњама, ипак, већина учесника могла је да изведе велики број дијагноза мотивације које се односе на правила базирана

⁹⁸ Bonk, C.J., (2002). *Online training in an online world*. CourseShare.com from http://www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf

⁹⁹ Ибид

на конкретним аспектима интеракције, као што су покрет миша, квалитет перформансе, итд. Варијабле мотивационог модела на основу којих су проценили сваког учесника су биле контрола, изазов, независност, фантазија, поуздање, чулно интересовање, когнитивно интересовање, напор и сатисфакција.¹⁰⁰ На основу ове студије добијени су резултати који имају јаке импликације за он-лајн учење, а посебно на едукацију на даљину. Њима је индиковано посматрање учесника, али и рада запослених у едукацији на даљину и њихово актуелно реаговање на примењене инструкционе материјале. Добијени подаци нису корисни само за подизање мотивационог нивоа учесника, већ и за перманенту реевалуацију коришћених наставних материјала. Посебно је значајна процена материјала у смислу задовољавања образовних потреба учесника.

Може се закључити да су мотивациони и организациони проблеми учења на даљину и електронског учења изазвали велики број истраживања и на бази њих конструисаних модела и изведених теорија. Ипак, уопштени закључак би се могао сажети у констатацији да у овој сложеној проблематици још увек има много непознатих елемената и њихових међусобних интеракција. Такво стање је првенствено настало као последица сложености саме појаве људске мотивације, али и комплексности самог учења. У обухватној теориској анализи чињеница је да су модел временског континуума и АРЦС модел створени много пре развоја интернета и електронски подржаног учења на даљину, али да ови модели, у практичном смислу, остају основа за дизајнирање инструкционих материјала мотивације за учењем.

¹⁰⁰ De Vicente, A., & Pain, H., (2002). *Informing the detection of the students' motivational state: An empirical study*, Institute for Communicating and Collaborative Systems, from <http://www.iac.es/galeria/angelv/papers/its2002paper.pdf>

И Д Е О

ИСТРАЖИВАЊЕ ОДНОСА ОРГАНИЗАЦИОНИХ ОСОБЕНОСТИ И МОТИВАЦИЈЕ СТУДЕНТА ЗА УЧЕЊЕМ НА ДАЉИНУ

ГЛАВА VI

МЕТОДЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Проблем истраживања

Електронско учење, односно учење на даљину, јесте специфичан облик учења за које је карактеристично интензивно коришћење информационих технологија. Иако, посебно учење на даљину, има извесну традицију коришћења у садашњој појавној форми, ови облици учења су чврсто спрегнути са употребом и развојем информационих технологија. Та чврста повезаност и условљеност ових облика учења применом информационих технологија не значи да су то класична учења подржана новим технологијама. Спој информационих технологија са организацијом учења даје нов квалитет рада и специфичан положај учесника овог процеса стицања знања и вештина и развоја способности.

Ови савремени облици учења донели су бројне предности, али и тешкоће овом виталном процесу индивидуалног и друштвеног развоја. Као карактеристичне предности електронског образовања и образовања на даљину, најчешће се истиче њихова флексибилност, а као најчешћа ограничења и препреке апострофирају се проблеми са мотивацијом учесника тог облика учења.

Електронско учење је начин учења при којем се користи рачунарска мрежа за достављање информација, интеракцију међу учесницима и унапређење процеса учења. Код овог облика учења примењују се различите врсте рачунарских мрежа, аудио, видео и мултимедијални комуникациони канали. Нивои овог учења варирају, почевши од

основних програма који укључују текст и графику, вежбе, тестирање и снимање резултата, па све до сложенијих облика рада.

Електронско образовање укључује анимације, симулације, аудио и видео секвенце, дискусионе групе, менторство на вези (*eng. online*) и ван везе (*eng. Offline*), линкове и друге облике. Облици *online* и *offline* учења су углавном базирани на веб-технологијама. Предност *online* учења дозвољава флексибилност у приступу „у свако доба, са сваког места“, међутим, материјали за учење морају у складу са тим бити на адекватан начин изграђени.

Увођење концепта електронског учења није једноставна примена информационо – комуникационих технологија у образовању, већ подразумева да наставници буду упознати са могућностима и ограничењима е-образовања. Посебно, од наставника се пре примене *online* учења очекује да буду упознати са теоријама учења. Примена мултимедијалних садржаја који се кроз овај процес презентирају није детерминишући фактор за квалитет и ефикасност учења. Ефективност овог вида учења опредељују сами програмски садржаји и ангажованост учесника у њима. Посебни атрибути мултимедија потребни су да прикажу моделе реалног живота и симулације полазнику, тако да медиј стимулише учење кроз интеракцију са моделима и симулацијама. Дакле, информационо – комуникационе технологије саме по себи не утичу на успех учења, већ су то интеракције са моделима и ситуацијама које полазник решава. То значи да је рачунар средство које омогућава процесирање и испоручивање инструкција полазницима.

Базични концепт електронског учења и систем са најдужом традицијом је учење на даљину (*eng. distance learning*). Он је заснован на коришћењу савремених информационо - комуникационих технологија у свим фазама процеса планирања и извођења. Његову основу чини учење у мрежи рачунара повезаних интернетом, односно интранетом. Систем мрежа рачунара се употребљава за успостављање интеракције корисника овог вида учења са садржајима учења, предавачима и осталим учесницима.

Образовање на даљину се може посматрати и као развојна фаза новог начина образовања. **Учење на даљину** односно *distance learning* је изазов и оруђе за

побољшање и унапређење образовних процеса и један је од темеља за нове и боље начине управљања знањем. Интензивно увођење информационих технологија у образовне процесе постало је приоритет модерних високообразовних институција широм света.

Учење на даљину, и поред чињенице да је то свремени поступак учења, није изум наших дана. Пионир ове школе је учитељ стенографије Исак Питман (*Isac Pitman*) који је 1840. године својим ученицима поштом слао и примао стенографске вежбе. Већ тада је овај вид стицања знања показао своју економичност, прагматичност и слободу у односу на традиционални приступ учењу.

Учење на даљину у односу на класични приступ показује низ унапређења и предности које подстичу ефекте ове активности. Међу предностима учења на даљину најчешће се истичу:

- Да учесници могу радити независно, властитим темпом, на месту и у термину који сами одаберу, а да при том на располагању имају велики број наставних садржаја које нуде различите институције или наставници у њима;
- Учесници могу да га стално користе, да непрекидно уче и да се стручно усвршавају;
- Учесницима су доступне теме које не нуде класични програми и могу да похађају програме и садржаје који их занимају;
- Учествовање у програмима које држе познати стручњаци без промене места боравка и приступа образовним центрима;
- Могућности за практични рад подразумевају, не само информације о предмету учења, него и додатна знања и вештине о коришћењу различитих технологија;
- Значајне су могућности за самосталан приступ новим информацијама.

Електронско образовање и образовање на даљину своју примену налазе у високом школству, на факултетима и високим стручним школама. Овако организовано образовање даје студентима слободу да студирају виртуелно, темпом који могу прилагодити другим условима, као што су професија, породица, спорт...

Примена образовања на даљину у високошколским институцијама има посебан значај, те је у поређењу са другим видовима образовања, најчешће примењивано. У једном од истраживања увођења образовања на даљину, студенти су посебно апострофирали:

- Смањење трошкова станарине и трошкова везаних за боравак у месту одржавања студија;
- Могућност да се одаберу студије и студијски програм изван места пребивалишта, без тешкоћа и трошкова њихових промена;
- Могућности за рад током студирања;
- Превазилажење немогућности да се присуствује традиционално организованој настави;
- Самоорганизовање темпа којим се оно остварује.

Образовање на даљину у нашем систему се није развијало оним интензитетом као што се то догодило у другим, економски јачим срединама. Западне земље су у оквиру својих образовних система развијале различите облике и форме образовања, између осталих и образовање на даљину, у складу са својом економијом, културом, географским условима и др. У многољудним земљама као што су Индија, Кина, Бразил, Аустралија, традиција образовања на даљину је врло развијена. У нашем окружењу је негована оријентација према традиционалим облицима образовања. **Образовање на даљину је приступ где акценат није на форми већ на садржају, где је значајан квалитет.** На нашим просторима такве образовне форме често су схватане као додатни вид учења, а не као додатна вредност постојећег система образовања.

Важно питање је и да ли постоји интерес, мотивација и спремност да се нешто научи, уз посредовање ИКТ-а, односно кроз примену концепта образовања на даљину. Задатак је и одговорити да ли измењени услови комуницирања учесника ремете уобичајене облике понашања у учењу, а посебно мотивацију за учењем.

Поред теорија мотивације за рад које су врло развијене у домену организационих наука, јављају се теорије мотивације за учењем у области едукологије и психологије. Њихова нит се ослања на принципе и узрочно-последичне везе које су

развијане у објашњењима мотивисаног понашања у радним ситуацијама. Ова теоријска надградња има оправдања у чињеници да је учење једна од радних активности, те да се принципи тумачења мотивације за рад могу применити и у тумачењу мотивације за учење.

Такође, у основи свих теоријских тумачења, саме активности учења појављују се објашњења покретачких снага тих процеса. Само учење се темељи на мотивацији за учење. У том смислу теорије учења се могу разврстати у три главна правца: *бихејвиористички, когнитивистички и конструктивистички* правац.

Бихејвиористичке теорије имају најдужу традицију у овој области, а учење посматрају кроз опсервабилно човеково понашање. Учење је она квалитативна промена која се догодила у човековом понашању, која повећава његову компетентност у другим видовима понашања. Теоретичари овог правца се не баве структурама и функцијама учења, већ су заинтересовани за његове резултате или последице. Тако се и мотивација за учење тумачи потребама за знањем и развијањем сопствених способности и вештина. Основна стратегија ових теорија је базирана на усвајању чињеница и информација („шта се учи“).

Когнитивне психолошке теорије учење постављају као резултату три основна психолошка процеса: памћења, мотивације и мишљења. У њима кључну улогу има мишљење, а учење је интегрални процес у ком количина наученог зависи од потенцијала полазника за учење, количине уложеног труда у процес учења и раније стеченог знања. Мотивација за учење у овим теоријама наглашава уложени труд као манифестно понашање. Когнитивне теорије су базиране на тумачењу самих процеса учења („како се учи“).

Конструктивистички правац у тумачењу учења је новијег датума и оријентисан је према обради и усвајању наученог садржаја. Према овом теоријском приступу полазници интерпретирају информације и свет у складу са личном перцепцијом и уче опажање, процесуирање и интерпретацију, а затим персонализују информацију у знање. Тако се спољња стварност инпројектује и инкорпорира у сложену структуру личности, а покретачки механизми теже развоју самоактуелизације. Глобална

стратегија конструктивизма трага за могућностима употребе стеченог знања („зашто се учи“).

Оно што се може означити тачком спајања школа бихејвиориста, когнитивиста и конструктивиста је преклапање идеја и принципа помоћу којих се тумачи учење. Суштинска сагласност је у схватању мотивације као битне покретачке снаге од које зависе ефекти учења и процеси извођења. Основна претпоставка у учењу је мотивација за овим обликом индивидуалног и социјалног понашања.

Употреба информационо-комуникационих технологија у образовним процесима пружа шансу учесницима да активно суделују у процесу учења. Нове технологије стварају могућности за лако комуницирање на релацијама наставник- полазник, као и међу полазницима у тиму или организацији која учи. Ипак, учење на даљину осиромашује интеракције и повратне информације у образовном процесу које могу имати и негативне последице. Често полазници ангажовани у овом образовном концепту имају утисак изолованости и усамљености. Иако су укључени у мрежу, тај недостатак визуелног и физичког контакта полазници најчешће доживљавају као да су препуштени сами себи. Међусобне интеракције, групни и тимски подстицаји, смањују њихову мотивисаност за учешће у овом виду образовања, а тиме снижавају и ефекте ових напора. Проблем мотивације је самим тим кључни проблем који се појављује у учењу на даљину.

Упркос објективној чињеници да су учесници просторно и временски дислоцирани, они морају бити охрабрани да делују као група, развијањем активности која учвршћује интеракцију и сарадњу. Исто тако је важно структурирати педагошке параметре у виртуелном окружењу на методички и логички начин, као и презентовати сав материјал за учење јасно и прецизно.

2. Предмет истраживања

Предмет истраживања у овој дисертацији је да на основу анализе релевантне литературе систематизује знања о организационом концепту „учења на даљину“ и да одговоре на питања везана за покретачке снаге понашања учесника овог специфичног вида друштвене интеракције. Затим, да ослањајући се на праксу конкретних

високообразовних институција, опише функционални модел учења на даљину и лоцира његове „слабе и јаке стране“. Проблемском оријентацијом дисертација ће настојати да утврди у којој мери је могуће у високошколским организацијама у Србији применити савремени концепт учења на даљину, која је врста учења доминантна, и како се одвија такав специфичан процес учења.

У настојању да се дефинише предмет ове докторске тезе може се констатовати да на релацији организационо-технолошких особености и мотивације за учењем у оквиру концепта учења на даљину, нема много истражених и верификованих чињеница. У том погледу предмет истраживања у основи има оргиналну истраживачку идеју значајну за развој ове научне области, а посебно за унапређење праксе у овом свременом облику едукативног рада у високом образовању.

Сазнања која нуди расположива магистрална литература углавном досежу ниво искуствено опаженог, недовољно научно обрађеног и претпостављеног сазнања. То значи да је истраживање које је у основи ове тезе-пионирског карактера и да се њиме трасира пут будућим истраживачким напорима ове нове мултидисциплинарне области. Стога методолошки одговоран приступ предмету истраживања налаже да се преиспитају неки ставови у теоријским тумачењима и да се изворним истраживањем покушају дати научно утемељени одговори на кључна питања учења на даљину и његових мотивационих и организационих претпоставки.

Операционализација конкретног предмета истраживања усмерена је према конкретизацији истраживачких појава и њихове диференцијације од сродних феномена. **У том смислу предмет овог истраживања је особена организациона и технолошка условљеност концепта учења на даљину (е-учења). Поред изучавања организационо-технолошких специфичности овог концепта учења, предмет истраживања које је саставни део дисертације је специфична структура фактора мотивације за учење у мултимедијалном окружењу учења на даљину.**

Прецизније дефинисан предмет истраживања које чини основу докторске дисертације је утврђивање **узрочно-последичних веза између организационо-технолошких особености и мотивације за рад и учење у оквиру савременог концепта учења на даљину.** Истраживањем ће бити обухваћена популација

студената високих школа и факултета, као и наставника који су укључени у програм образовања на даљину.

- **Просторно и временско одређење предмета истраживања** - односи се на популацију студената високих школа и факултета у Србији који су укључени у програм образовања на даљину.
- **Временско одређење предмета** - шире је димензионирано и односи се на другу деценију 21. века, односно на период од 2011 - 2012. године.
- **Дисциплинарно одређење предмета истраживања** - предмет је интердисциплинарног карактера са оријентацијом на науку о организацији, науку о учењу (едукологија), психологију и области електронског пословања, са посебним акцентом на примену информационо - комуникационих технологија у високом образовању.

3. Циљеви истраживања

Масовна примена информационо-комуникационих технологија у образовним процесима проширује образовне потенцијале ове кључне човекове делатности. Информационе технологије стварају могућности ефикасног и брзог комуницирања на свим релацијама учесника образовних процеса. Подизање нивоа ефикасности, брзине и поузданости преношења информација даје неслућене могућности проширивања свих форми учења, а посебно концепта учења на даљину.

Искуствено је опажено да учење на даљину и друге форме електронског учења осиромашују интеракције и повратне информације у образовном процесу које могу имати и негативне последице. Учесници овог концепта учења показују знаке психолошке и социјалне осујећености, међу којима је посебно карактеристичан утисак изолованости и усамљености. Ученици на даљину су укључени у виртуелну мрежу у којој је присутан недостатак визуелног и физичког контакта полазници најчешће доживљавају као да су препуштени сами себи. Међусобне интеракције, групни и тимски подстицаји смањују њихову мотивисаност за учешће у овом виду образовања, а тиме снижавају и ефекте ових напора. Проблем мотивације је самим тим кључни проблем који се појављује у учењу на даљину.

Упркос објективној чињеници да су учесници просторно и временски дислоцирани, они морају бити охрабрани да делују као група, развијањем активности које учвршћује интеракцију и сарадњу. Исто тако је важно структурирати педагошке параметре у виртуелном окружењу на методички и логички начин, као и презентовати сав материјал за учење јасно и прецизно. У том смислу концепт образовања на даљину захтева специфичну организацију рада и њено стално усвршавање у циљу минимизирања уочених тешкоћа.

Циљеви ове докторске дисертације у научном смислу су научна дескрипција, класификација, и објашњење специфичности узрочно-последичних веза између мотивације за учење и услова карактеристичних за концепт образовања на даљину. Такође, научни циљ овог истраживања је да се у складу са идентификованим и анализираним облицима мотивисаног понашања конципира ефикасан модел учења на даљину.

Друштвени циљ истраживања је долазак до сазнања који могу послужити у конципирању оптималног модела организовања концепта учења на даљину. Модел организовања учења на даљину у систему високог школства (први и други степен) треба утиче првенствено на подстицање мотивације студената укључених у овај образовни концепт. Односно, циљ овог истраживачког концепта је да утврди у којој мери је могуће у високошколским институцијама у Србији применити савремени концепт учења на даљину, и да предложи адекватан модел реализације. Сазнања добијена истраживањем и анализом териски сазнања и практичних искуства треба да буду у функцији стварања организационог концепта учења на даљину.

Употреба информационо-комуникационих технологија у образовним процесима пружа шансу учесницима да активно суделују у процесу учења. Нове технологије стварају могућности за лако комуницирање на релацијама наставник- полазник као и међу полазницима у тиму или организацији која учи. Ипак, учење на даљину осиромашује интеракције и повратне информације у образовном процесу које могу имати и негативне последице. Често полазници ангажовани у овом образовном концепту имају утисак изолованости и усамљености. Иако су укључени у мрежу, тај недостатак визуелног и физичког контакта полазници најчешће доживљавају као да су

препуштени сами себи. Међусобне интеракције, групни и тимски подстицаји смањују њихову мотивисаност за учешће у овом виду образовања, а тиме снижавају и ефекте ових напора. Проблем мотивације је самим тим кључни проблем који се појављује у учењу на даљину.

Учесници процеса учења на даљину су просторно и временски дислоцирани, али они бити охрабрени да делују као група, развијањем активности које учвршћује интеракцију и сарадњу. Исто тако је важно структурирати педагошке параметре у виртуелном окружењу на методички и логички начин, као и презентовати сав материјал за учење јасно и прецизно.

4. Основне хипотезе у истраживању

У складу са предметом и циљевима дисертације биће дефинисана и основна истраживачка питања: 1. Да ли се у високом образовању примењује концепт учења на даљину? 2. Да ли је у извођењу овог концепта перципиран проблем постојања организационих особености условљених специфичним технолошким претпоставкама? 3. Да ли проблем организовања у учењу на даљину има специфичности у односу на друге облике учења? 4. Да ли је проблем мотивације везан за понашања полазника укључених у програме учења на даљину? 5. Да ли је проблем мотивације за учење присутан и код наставника укључених у програме учења на даљину? 6. Да ли су проблеми мотивације за учење везани за специфичности комуникације између наставника и студената и студената међусобно у овом концепту учења? 7. Да ли се проблем мотивације може означити најбитнијим проблемом учења на даљину?

На основу претходно постављених истраживачких питања, могуће је извести хипотезе које су провераване резултатима истраживања. Општа хипотеза у нацрту научне замисли формулисане су на следећи начин:

- **Учење на даљину као структурално нови облик интеракције са специфичном мотивационом структуром понашања учесника намеће потребу за конципирањем особеног организационог модела извођења ове образовне форме.**

Из овако формулисане опште хипотезе изведен низ посебни и појединачних хипотеза од којих неке (остале су дате у резултатима истраживања) гласе:

- Учење на даљину намеће специфичну структуру чинилаца мотивације за рад и учење.
- Отежана мотивација за учење у концепту учења на даљину је узрокована специфичностима и проблемима комуникације међу учесницима;
- Полазници укључени у концепт учења на даљину имају специфичне проблеме везане за смањене мотивације за учење;
- Применом традиционалних и мултимедијалних поступака и метода у образовању, може се подићи ниво мотивације за учењем.

5. Методе истраживања

Избор метода које ће се користити у овом истраживању одређен је природом предмета и циљевима истраживања. Разуђен предмет истраживања намеће потребу за употребом низа методолошких поступака у прикупљању и обради података.

Пресек расположиве литературе показује да аутори у истраживањима проблема организационог и мотивационог постављања ове форме учења нису обрађали посебну пажњу на тешкоће мотивације у концепту образовања на даљину. Основни разлог је то што је истраживање концепта учења на даљину и феномени који су релевантни за његово проучавање комплексни.

У методолошком смислу истраживање је имало пионирски катрактер и није могло стремити високим нивоима научног сазнања као што је откривање и објашњење (теорија). Пројектом и реализацијом истраживања, оно се кретало на релацијама научне дескрипције (описивања) и систематизације (типологизације). Иако су остварени релативно скромни сазнајни нивои, њима су добијени подаци који могу бити значајна сазнајна и методолошка подлога каснијим истраживањима ове проблематике.

У истраживачком поступку прикупљања података коришћене су све три основне методе истраживања; посматрање, испитивање и експеримент. Методом посматрања прикупљени су полазни подаци о актуелном начину извођења учења на даљину у високим струковним школама и факултетима који су обухваћени изабраним узорком. На бази тих података добијених експертским посматрањем добијени су оријентациони репери на основу којих је конструисан инструмент за даље прикупљање података - упитник.

Матода испитивања примењена је у форми специјално конструисаног упитника којима су испитивани ставови, мишљења и сугестије студената високих школа и факултета. Упитник има 20 ајтема са питањима отвореног и затвореног типа. Превлађују питања затвореног типа са 5 понуђених одговора градираних у форми „скала ликертовог типа“. Питањима су обухваћене зависне и независне варијабле, односно успех у учењу на даљину, и могући, позитивни и негативни утицаји на остварен успех. Инструмент је аплициран елктронским путем и писменим (класичним) путем са настојањем да тај однос буде приближан код студента на даљину као и код студента на класичним студијама.

Метода експеримента је нашла двоструку примену у поступку прикупљања података. Прва примена истраживања експерименталном методом била је у избору, односно апликацији инструмента за процену мотивације за учењем – упитник којим се истражују основне психолошке потребе. Овај инструмент је конструисан на бази претпоставки теорије самодетерминације и врло се често користи у истраживањима мотивације за радом, спортом и учењем.

Инструмент за процену мотивације за учењем је сачињен на основу познате теорије самоодређења (self-determination). Централни део теорије самодетерминације су оновне психолошке потребе за које се сматра да су урођене и универзалне. Према теорији самодетерминације, ове потребе – за компетенцијама, аутономијом и повезаношћу – морају континуирано да се задовољавају да би људи функционисали на здрав и оптималан начин (Desi & Ryan, 2000).

Инструмент за процену основних психолошких потреба обухвата неколико гроздова који се могу систематизовати у две групе: задовољавање генералних потреба

у животу, и задовољавање специфичних потреба. Њиме се првенствено посматрају животно окружење и међуљудски односи у ситуацији у којој се испитаник налази.. Оригинални упитник има 21 ајтем (питања) који се односе на компетенције, аутономију и повезаност.

Друга примена методе експеримента је била у самом општем плану истраживања, којим је узорак подељен на експерименталну и контролну групу испитаника. Експерименталну групу су чинили студенти високих школа и факултета који су укључени у концепт образовања на даљину. Контролну групу су чинили студенти истих школа и факултета који похађају студије на класичан начин. Закључивање о разликама које се евидентирају између група тумачене су као ефекат специфичности студија на даљину. Током пројектовања и реализовања истраживања водило се рачуна о приближној заступљености испитаника експерименталне и контролне групе.

Поред основних метода у истраживању примењена је **дискретно и изведена метода студије случаја** (комбинација посматрања и испитивања). Ова дисертација може остварити вредан допринос јер је истраживачка замисао да се на бази референтне литературе постави теоријски оквир за истраживање, а затим да се изворним истраживањем на терену, применом методе студије случаја (*case study*), дају одговори на постављена истраживачка питања и провере полазне хипотезе.

У истраживању применом методе студије случаја треба открити промене које су се десиле у мотивацији концепта учења на даљину. Такође, овом методом истраживање треба да открије како се одвија процес развијања знања и вештина у условима информационо-комуникационих технологија. Овај метод захтева одабир репрезентативног узорка, односно образовних институција које су типичне, али и довољно специфичне да дају могућност генерализације добијених резултата закључивања на основу њих. За прикупљање релевантних информација, биће конструисан упитник, а обрадом добијених података ће се доћи до резултата који ће послужити да се опишу појаве и дефинишу утемељени закључци.

Поступак обраде и анализе података изведен је применом статистичке методе. Подаци апликацијом конструисаног упитника и инструмента за мерење

самодетерминације су обрађени применом стандардног пакета статистичких параметара. У статистичком пакету су заступљене мере централне тенденције, мере варијације, мере значајности разлика и корелација. Наравно, у поступку анализе, дискусије и тумачења добијених резултата, коришћени су само они код којих је препозната веза између зависне и независне варијабле. На основу добијених статистичких показатеља провераване су постављене хипотезе.

У фази пројектовања истраживања предвиђен је узорак од око 500 испитаника из реда студената високих школа струковних студија и око 50 испитаника из редова наставника образовних институција. Испитивање ће бити обављено у Високој технолошкој школи у Аранђеловцу, Високој железничкој школи у Београду, Високој школи за спорт у Београду, Факултету техничких наука у Новом Саду, Факултету организационих наука у Београду и Техничком факултету у Чачку. У овим високообразовним институцијама се примењује програм образовања на даљину, што је био предуслов њиховог укључивања у узорак истраживања.

6. Очекивани резултати и научни допринос

Пројектовањем, реализацијом и интерпретацијом добијених резултата, остварени су приметни научни и друштвени доприноси. Доприноси конкретної интердисциплинарної научној области огледају се у проширивању и продубљивању спознаје о предметним појавама. У оквиру научно-сазнајног доприноса истраживање је проширило релативно оскудан фонд схватања о учењу на даљину и организационим принципима овог образовног концепта. То се посебно односи на учење на даљину које се остварује посредством савремених информационо-комуникационих технологија, а које је променило укупан концепт учења као сложеног интерперсоналног односа. Актери овог специфичног образовног концепта, студенти и наставници, нашли су се у виртуелном простору у коме је неопходно специфично организационо понашање. У таквим организационим и интерперсоналним околностима владају посебна правила сајбер-психологије која драстично мењају мотивациону димнзију.

Поред епистимолошких доприноса конкретним наукама, истраживање је дало изванредан методолошки допринос кроз унапређење примењених истраживачких техника, метода и истраживачких поступака. Пројектовано и изведено истраживање

има изванстан методолошки допринос у постављању експерименталног истраживачког плана, са дистрибуцијом на зависне и независне варијабле. Конструисани инструмент за прикупљање података има извесну оригиналност, која је употпуњена применом стандардизоване психолошке скале за процену селф- детрминације.

Резултати ове дисертације поред епистимолошких, теоријских и методолошких сазнања и искустава, дају вредан друштвени допринос кроз унапређење организационог концепта образовања на даљину. Резултати дисертације посебно могу бити од користи високошколским и осталим образовним институцијама на овим просторима у организовању и вођењу програма образовања на даљину и подизању мотивисаности учесника, а тиме и ефикасности овог савременог образовног концепта.

Очекивани резултати и научни и друштвени доприноси пријављене докторске дисертације, могу се конкретизовати у оквиру четири најважније групе:

- систематизовање теоријских сазнања и практичних искустава организовања и вођења образовања на даљину, имајући првенствено у виду особености овог образовног концепта,
- опис и уопштавање садашњег стања примене образовања на даљину у нашем образовном систему,
- конципирање оптималног организационо-технолошког модела образовања на даљину и
- конципирање ефикасног модела мотивисања за учењем и радом у оквиру образовања на даљину.

ГЛАВА VII

ТУМАЧЕЊЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Опис узорка истраживања

У оквиру истраживања, чија је функција да поткрепи теоријски концепт Докторске дисертације добијен је низ значајних резултата од којих су неки ишли у прилог потврде постављених хипотеза. У конкретном истраживању коришћен је истраживачки узорак изабран из популације студената факултета и високих струковних школа чији је оснивач (и суфинансијер) Држава. Обухваћене су високе школе струковних студија и факултети који имају акредитован концепт студија на даљину (ФОН) или чине практичне напоре да у свој рад инплементирају и овај вид студирања.

У концепциском приступу приказивања, интерпретирања, анализе и тумачења добијених резултата одабран је уобичајени поступак. Према њему, резултати су тумачени у контексту функције верификације постављених хипотеза, односно њихових варијабли са компарацијом студената класичних студија и студија на даљину. Дескрипција добијених резултата започиње њиховим систематизацијом на групу студента са класичних студија која је у методолошком смислу репрезентовала контролну и експерименталну групу и групу студента укључених на студије на даљину који су чинили експерименталну групу. Њихово међусобно повезивање у циљу откривања узрочно-последичних веза обављено је корелационом анализом и анализом значајности утврђених разлика. Изабран је методолошки приступ „нулте хипотезе“ који полази под претпоставке да нема значајних разлика између поређених група студента.

После логичке и техничке контроле укупног истраживачког материјала узорак испитаника су чинила 424 студента. У складу са предметом, циљевима и постављеним хипотезама узорак је дистрибуиран у две групе; студенте који студирају на класичан

наичин и студенте који су укључени у неки од програма студија на даљину. При том, ни у једној од група испитиваних студента није потенцирана разлика према начину финансирања (буџет или самофинансирање).

У првом сегменту истраживачког дела докторске дисертације приказане су три серије података о узорку за које претпостављамо да најилустративније описују обрађену структуру. То су подаци о дистрибуцији студената према врсти студија где су испитаници сврстани у групу са класичних студија и групу са студија на даљину (СНД), према годинама и нивоу студија, процени задовољства постигнутим успехом и информацији о постојању студија на даљину на њиховом факултету, односно високој школи.

Табела 1.: Структура узорка истраживања

Начин студирања	Фреквенција студената	Перцентил
Класичне студије	317	74,76
Студије на даљину	107	25,24
Тотал	424	100,00



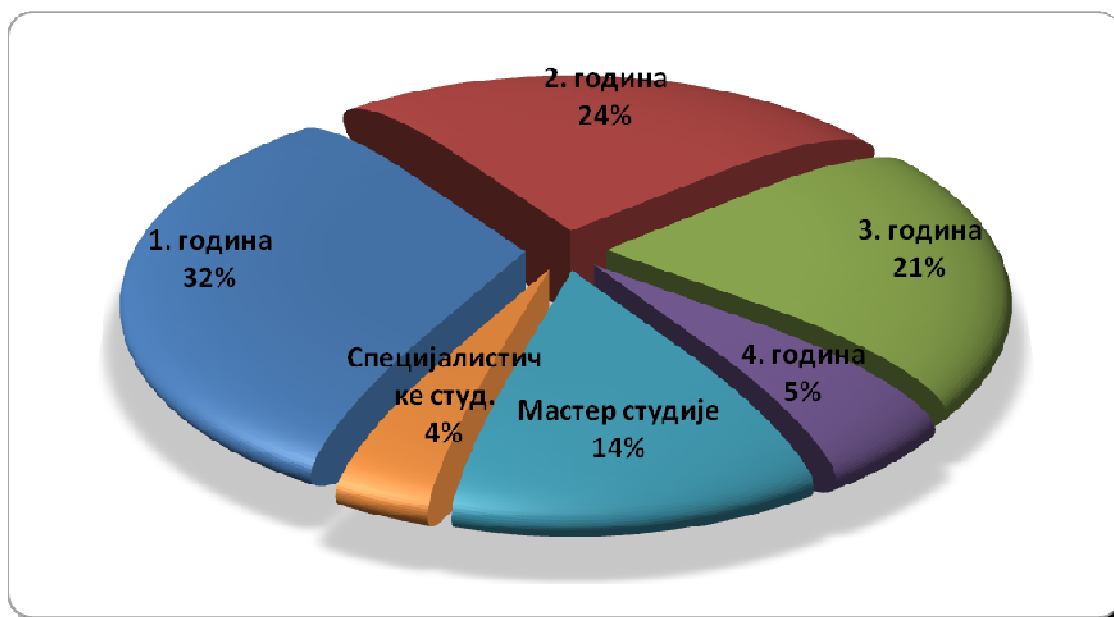
Узорак чини 424 студента од којих је 317 укључено у класичне студије а 107 у студије на даљину. Добијена дистрибуција није уобичајена јер је знатно већа група испитаника који студирају на класичан начин (74,76%) од студента на даљину (25,24).

У истраживањима је много чешћа обрнута дистрибуција у којој превагу учесталости имају експерименталне групе. До оваквог односа дистрибуције учесталости је дошло због значајно мањег броја студента на даљину али и њихове недовољне мотивисаности да се укључе у истраживања ове врсте.

Узорак обухваћен истраживањем чинили су студенти из различитих година и нивоа студирања. Овом дистрибуцијом обухваћени су студенти основних студија високих школа и факултета, од прве до четврте године али и студенти мастер и специјалистичких студија. Учесталост фреквенција је значајно већа код испитаника из првих година (прва 31,60%, друга 24,29%) што одговара структури студентске популације у којој превлађују студенти почетних година. Овакав профил испитаника је појачан чињеницом да узорком захваћене високе школе струковних студија имају само студенте прве три године.

Табела 2.: Структура узорка према годинама студирања

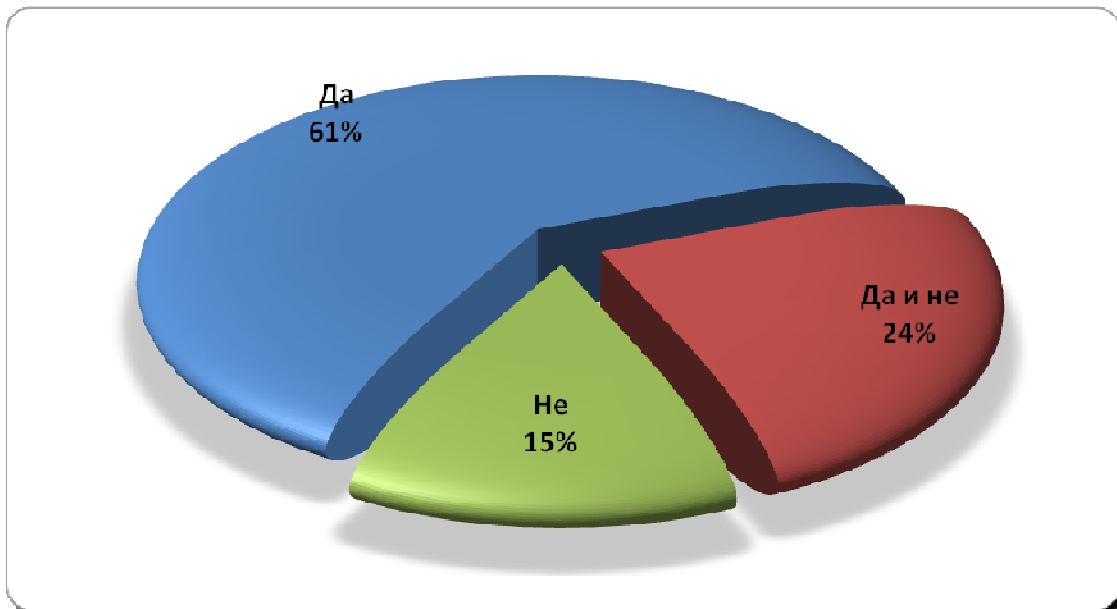
Година/ниво студија	Фреквенција испитаника	Перцентил
1. година	134	31,60
2. година	103	24,29
3. година	88	20,75
4. година	23	5,42
Мастер студије	60	14,15
Специјалистичке студ.	16	3,77
Тотал:	424	100,00



Дескрипција узорка обухваћеног истраживањем, даље је праћена кроз анализу задовољства постигнутим успесима. Студенти укупног узорка су претежно (60,85%) задовољни постигнутим успехом током студирања што је у складу са очекиваним резултатима и критеријума успостављених и ранијих истраживања.

Табела 3.: Процена задовољства постигнутим успехом

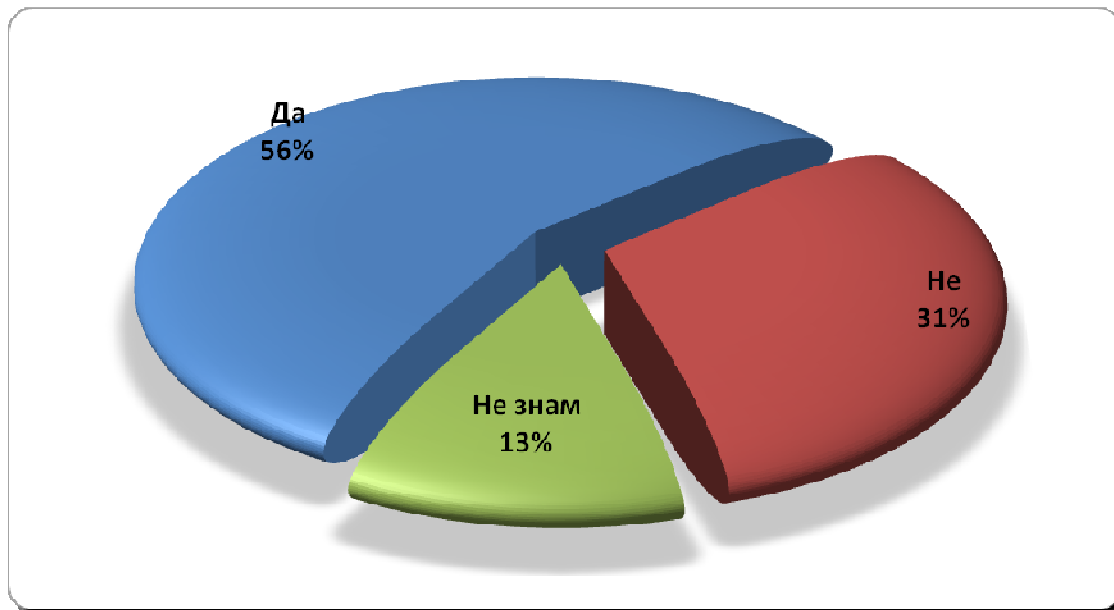
Задовољство постигнутим успехом	Фреквенција испитаника	Перцентил
Да	258	60,85
Да и не	102	24,06
Не	64	15,09
Тотал:	424	100,00



Даља анализа узорка обухваћеног истраживањем односи се на информисаност студената о постојању студија на даљину у оквиру њиховог факултета, односно високе школе. Превлађују испитаници са факултета на којима су присутни програми овог концепта студирања али изненађује знатно присуство студента који не располажу оваквим информацијама (12,97%).

Табела 4.: Информисност студената о постојању програма студија на даљину на њиховом факултету

Програм СНД на факултету/школи	Фреквенција одговора	Перцентил
Да	235	55,42
Не	133	31,37
Не знам	55	12,97
Тотал:	424	100



2. Анализа добијених показатеља

Анализа добијених резултата започиње упоређивањем перцепције узрока неуспешности, односно успешности у студирању између студената уписаних на класичне студије и студента на даљину. Испитаницима је понуђен низ одговора за који се не може претпоставити да чине континуум неког узрочника те није могла бити употребљена нека од корелативних статистичких процедура за њену анализу. Поређења су статистички анализирана параметром значајности разлика пропорција.

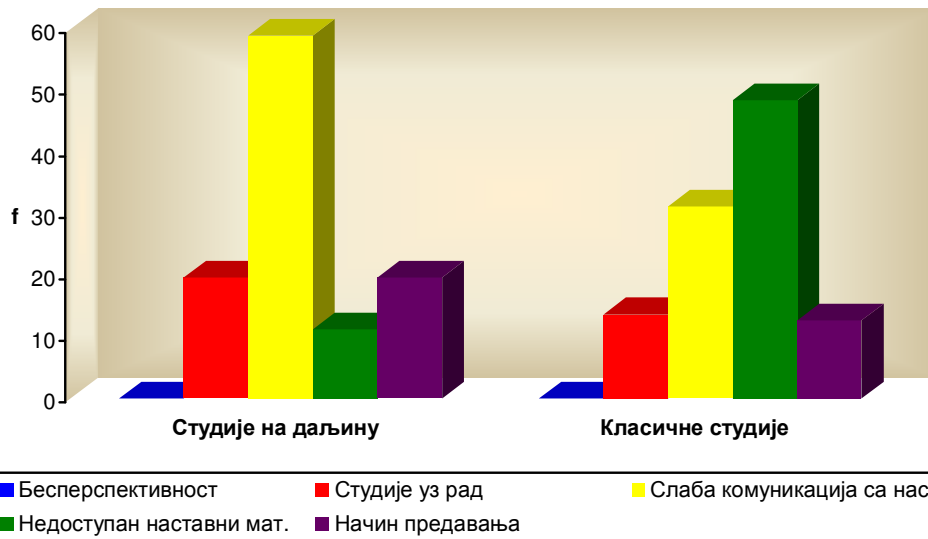
Добијени показатељи говоре да значајно већи број студената на даљину студира уз рад и да то сагледава као разлог неуспеха (13,64) што се и могло очекивати.

За предмет истраживања много су важније разлике које се појављују код процене значаја слабе комуникације између студената и наставника, недоступности

материјала и начина на који се изводе предавања односно, презентације. Студенти који студирају на даљину као разлог свог релативног успеха знатно чешће виде у слабој комуникацији коју имају са наставницима и начину на који је наставни материјал презентован. Са друге стране студенти на класичним студијама за своју неуспешност најчешће окривљују недоступност наставног материјала (уџбеника, тестова...)

Табела 5.: Процена узрока неуспеха на студијама

Узроци неуспеха	Студије на даљину		Класичне студије		ПЦ разлика Значајност разлика	
	0	0	0	0	0	0
Бесперспективност	0	0	0	0	0	0
Студије уз рад	21	19.63	19	5.99	13.64	0.05
Слаба комуникација са наставницима	53	58.89	88	27.76	31.13	0,01
Недоступан наставни материјал	12	11.21	189	59.62	48.41	0.01
Начин предавања	21	19.63	43	6.98	12.65	0.05
Тотал:	107	100	317	100		



Даља анализа добијених резултата обухвата процену студената да ли су уписали факултет који су желели, односно за који су имали склоности. У том смислу упоредјене су дистрибуције фреквенција добијених одговора студената класичних и студија на даљину. И овде је пријемни поступак утврђивања статистичке значајности разлика у учесталости одговора поређених група студената.

Према статистичкој анализи значајности разлика пропорција (табела 5.) студенти класичних студија знатно ћешће процењују да су одабрали жељни факултет/школу од студената на даљину који су чешће учинили „принудан избор“. Из тога се може закључити да је и само опредељење за студије на даљину изнуђено.

Табела 6.: Дистрибуција одговора студента на класичним и студијама на даљину на питање „Да ли сте уписали факултет који сте желели односно за који сте имали склоности?“

Избор факултета/школе	Студије на даљину		Класичне студије		Значајност разлика пропорција	
	У потпуности	У главном	Да и не	Углавном не	Принудан избор	Тотал:
У потпуности	10	9.5	102	32.18	22.83	0,01
У главном	21	19.3	121	38.17	18,54	-
Да и не	25	23.36	51	16.09	7,24	-
Углавном не	22	20.5	24	7.58	12,98	-
Принудан избор	29	27.0	19	5.99	21,11	0,01
Тотал:	107	100	317	100		

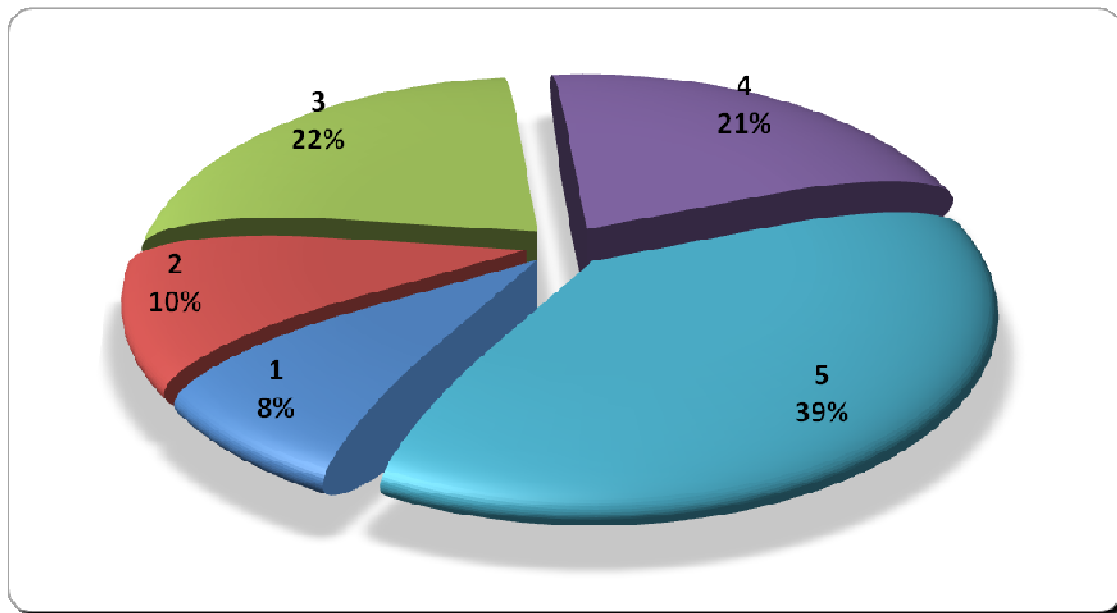


Анализом дистрибуције фреквенција одговора студента СНД којима они процењују сопствени став који су приликом уписа имали о студијама на даљину потврђују да су они те студије принудно изабрали јер је најчешће добијен одговор (39,25): „студије на даљину сам једино могао уписати“ (табела и график бр.7.) Веома

су чести одговори који илуструју амбивалентан став и одсуство посебне заинтересованости за студије ове врсте. То говори о недовољној прихваћености студија на даљину у нашој студентској популацији.

Табела 7.: Став студента СНД према студијама на даљину приликом уписа

Став према СНД Приликом упис	Фреквенција одговора	перцентил
Искрено сам желео да упишем СНД	9	8,41
Такав начин студирања ме је привлачио	11	10,28
И да и не	23	21,50
Нисам посебно био заинтерсован	22	20,56
Студије на даљину сам једино могао уписати	42	39,25
Тотал:	107	100

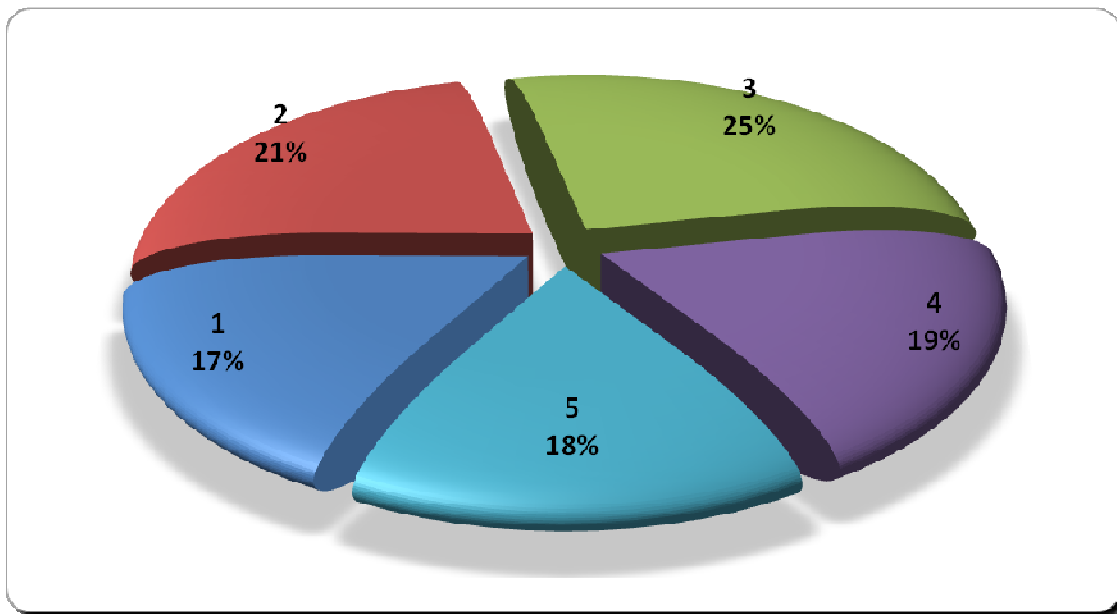


Оптимистичку слику дају резултати статистичке анализе одговора којима студенти СНД процењују актуелни став према студијама на даљину (Табела 8.) Добијени резултати илуструју уједначавање одговора којима се процењује однос студента према овој врсти студија јер се одговори крећу између 16,82% и 25,23%. Преовлађују одговори који припадају средњим вредностима процене.

Такав тренд дистрибуције добијених података говори о значајном поправљању става према студијама на даљину током студија. Студенти прихватају овакав начин студирања као „леgitиман“, прилагођавају се његовим специфичностима и према њему формирају ставове чија структура не одудара много од ставова студената на класичним студијама.

Табела 8.: Актуелан став студената СНД према студијама на даљину

Став СНД према студијама на даљину	Фреквенција одговора	перцентил
Најбољи начин студирања	18	16,82
Углавном ми одговара	23	21,50
Има добрих и лоших страна	27	25,23
Углавном не одговара	20	18,69
Разочаран у СНД	19	17,76
Тотал:	107	100,00

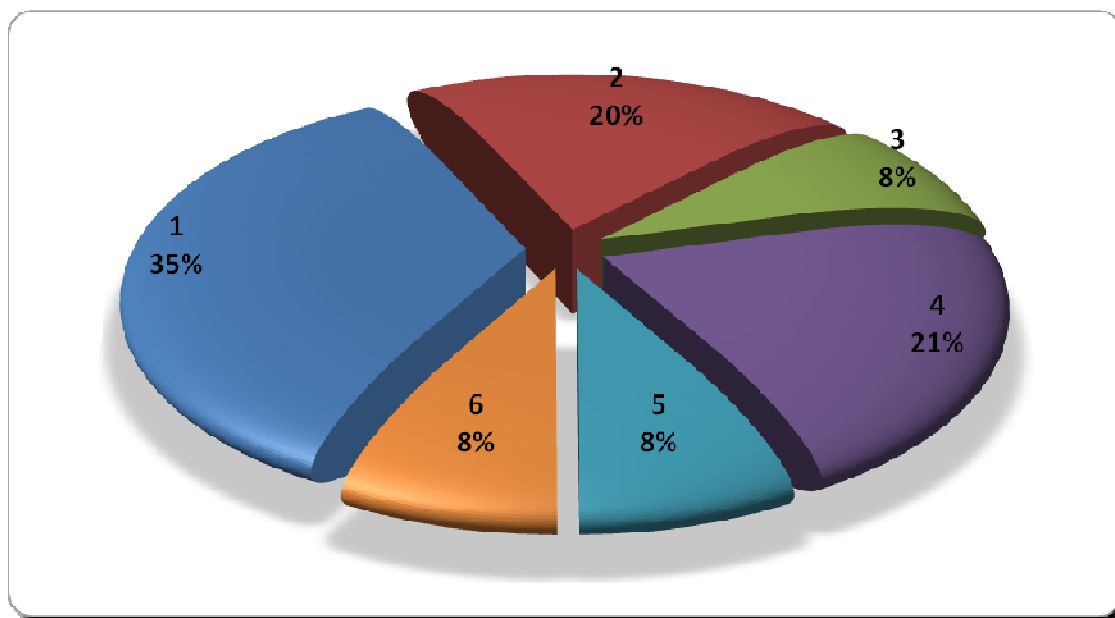


О позитивнијем ставу према студијама на даљину говори дистрибуција података о намерама даљег студирања студента на СНД (табела бр.9). Преовлађују испитаници који имају намеру да заврше започете студије у оквиру концепта студија на даљину (34,58). Није без значаја ни број оних који намеравају да промене начин

студирања па и факултет (52%) што је узроковано материјалним побудама, односно чињеницом да су студије на даљину увек самофинсирајуће. Ипак, свега 8,41% студената одустаје од студирања кроз студије на даљину. Добијена дистрибуција одговора илуструје став студената СНД који се не разликује много од ставова студната на класичним студијама.

Табела 9.: Намере за даљим настављањем студија студента на СНД

Намере даљег студирања	Фреквенција одговора	Перцентил
Да звршим факултет кроз СНД	37	34,58
Настојаћу да пређем на КС	21	19,63
Покушаћу да пређем на КС	9	8,41
Уписаћу нешто друго	22	20,56
Немам намеру да студирам кроз СНД	9	8,41
?	9	8,41
Тотал:	107	

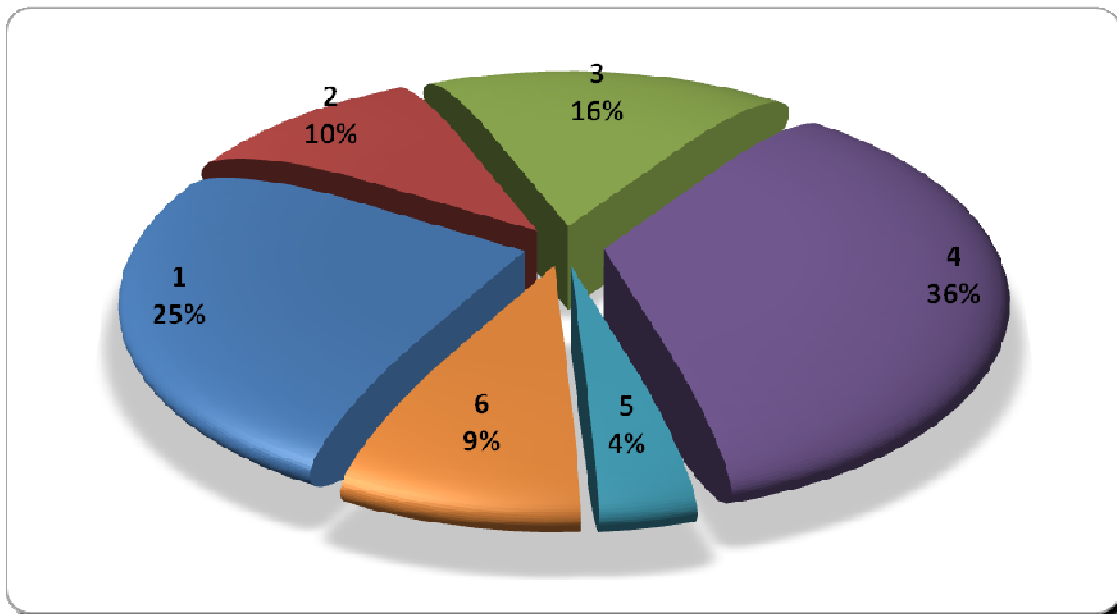


Даља анализа добијених података фокусирана је на перцепцију и ставове студента СНД (експерименталне групе). Студенти обухваћени узорком су требали да процене предности СНД у односу на класичне студије. У структури дистрибуције

добијених одговора преовлађују материјални разлози (35,51) који се манифестују кроз уштеде трошкова за становање, боравак и путовања. Није безначајна ни учесталост одговора којим испитаници сагледвају да се ради о „савременом концепту студирања“ (25,23) и „актуелном студијском програму“ (15,89). Релативно ретко се појављују одговори који сведоче о ефикасности овог вида студирања и личним афинитетима према њему.

Табела 10.: Перцепција предности студија на даљину студената СНД

Предности СНД	Фреквенција одговора	перцентил
Савремен концепт	27	25,23
Ефикасно студирање	11	10,28
Актуелан студијски програм	17	15,89
Материјалне уштеде	38	35,51
Лични афинитет	4	3,74
?	10	9,35
Тотал:	107	100,00



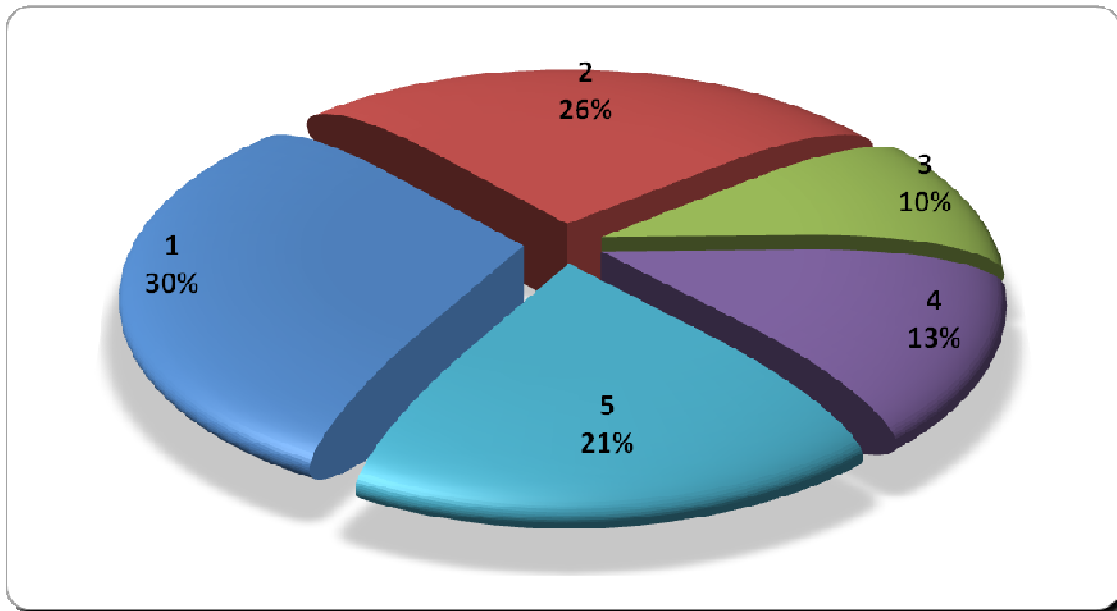
Перцепција слабости СНД које уочавају актуелни студенти је знатно веће информативне вредности јер говори о организационим недостатцима овог студијског концепта. Готово трећина испитаника (29,91) као највећу слабост СНД виде у недостатку директних контаката између наставника и студената. Нису без значаја

одговори студента који сведоче о њиховој „препуштености сами себи“ (26,17) и недостаку „међусобног дружења“ (20,56). Знатно је ређа учесталост одговора који као слабости СНД сагледава техничке и организационе проблеме.

Добијени подаци се подударају са теоријским закључцима о славим странама концепта учења на даљину. Оне се првенствено лоцирају у социјалној сфери и недостаку директних међусобних контаката учесника („жива реч“) овог образовног концепта.

Табела 11.: Перцепција слабости студија на даљину студената СНД

Слабости СНД	Фреквенција одговора	перцентил
Недостатак контакта	32	29,91
Препуштеност студента	28	26,17
Неорганизованост студија	11	10,28
Технички проблеми	14	13,08
Недостатак дружења	22	20,56
Тотал:	107	100,00



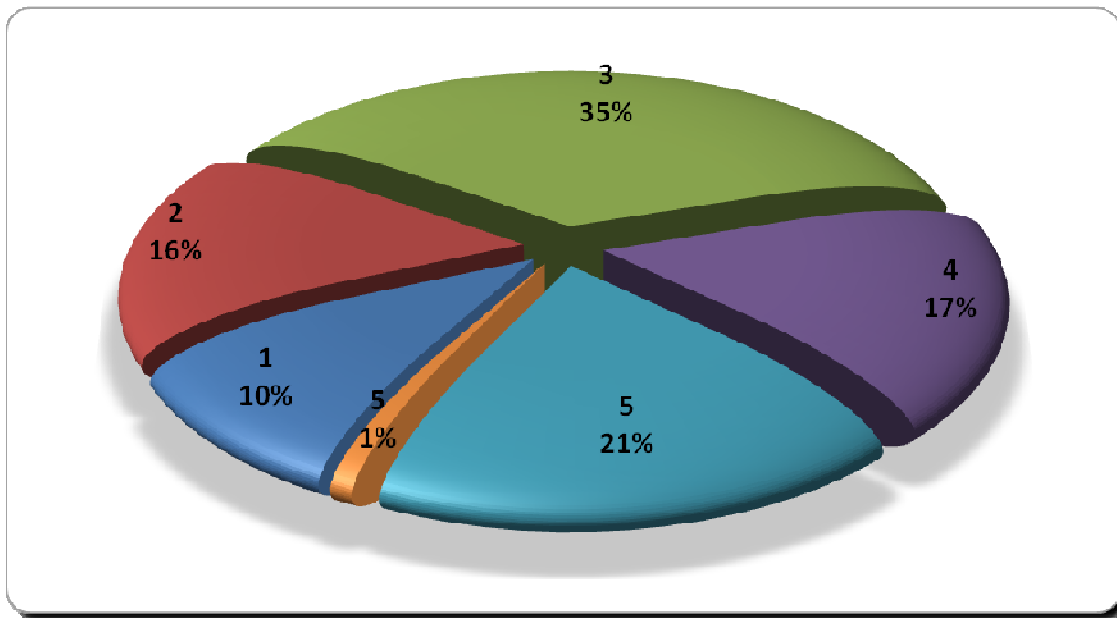
Уочени тренд података слабости концепта СНД наставља се и кроз дистрибуцију одговора којима се предлажу промене у организовању и вођењу ове врсте студија (табела 12.). Поред побољшања начина припремања наставног

материјала који предлаже чак 35,88% испитаника значајан број испитаника подвлачи потребу за повећањем могућности консултација студента са наставницима (20,56). На сличан начин се вреднује поступак оцењивања (26,82) код кога се првенствено мисли на директне контакте приликом оцењивања.

Ипак, из овог сегмента добијених резултата као кључна сугестија се може апострофирати потреба за подизањем нивоа атрактивности презентованог материјала. Више од трећине испитаника (35%) подизање ниво интересантности наставног материјала предлаже као потребну промену у организацији студија на даљину. На такав закључак упућују и слободно формулисани одговори који констатују да је настава на Снд „досадна“, „монотона“, „сувопарна“, да је то „општи давеж“, „средњи век“...

Табела 12.: Предлози промена у организацији студија на даљину студента Снд

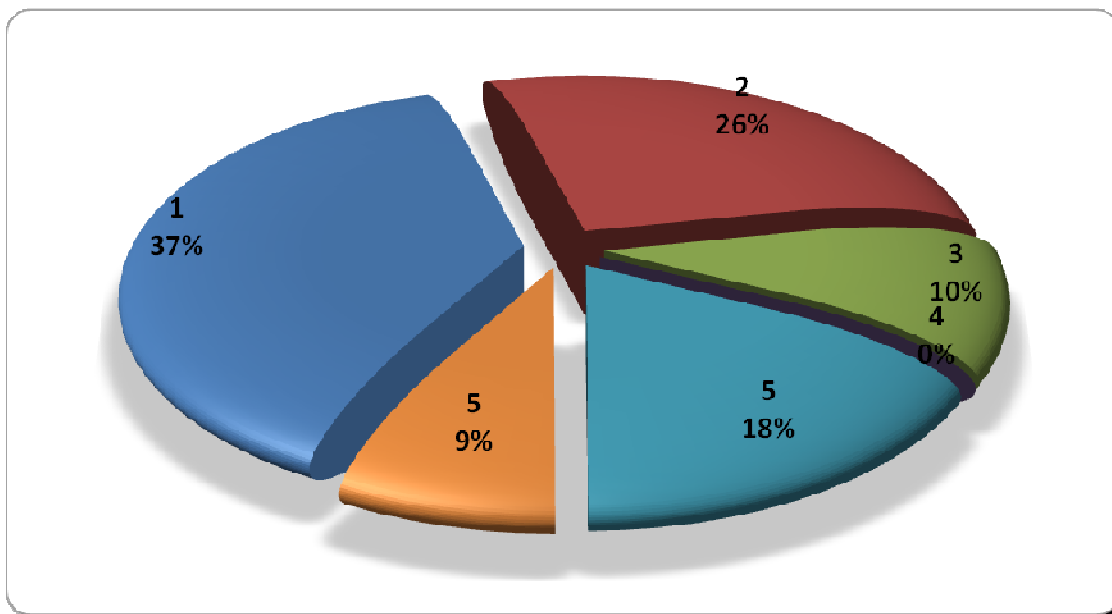
Предлози промена у Снд	Фреквенција одговора	Перцентил
Укупан концепт	11	10,28
Наставни садржај	17	15,88
Начин припремања наставног материја	38	35,51
Поступак оцењивања	18	16,82
Могућност консултација	22	20,56
?	1	0,93
Тотал:	107	100.00



Уочене тенденције подупиру и подаци о перцепцији предности традиционалног начина студирања у поређењу са СНД (табела 13.). Као највећу предност класичних студија студенти укључени у концепт СНД именују присуство непосредних контаката које имају студенти са наставницима (37,38). Није без значаја ни фреквенција одговора (26,17) која као предност класичних студија подвлачи могућност међусобних интеракција студента и подстицаји на афирмацију (17,76) у оквиру студијских група и тимова. Као предност класичних студија у односу на концепт СНД око 10,27% испитаника истичу мотивационо окружење.

Табела 13.: Перцепција предности традиционалног образовања студента СНД

Предности традиционалних студија	Фреквенције одговора	перцентил
Непосредан контакт са наставницима	40	37,38
Интеракције са колегама	28	26,17
Мотивишуће окружење	11	10,28
Академска неслобода	-	-
Подстрек на афирмацију	19	17,76
Предиспитне обавезе	9	8,41
Тотал:	107	100,00



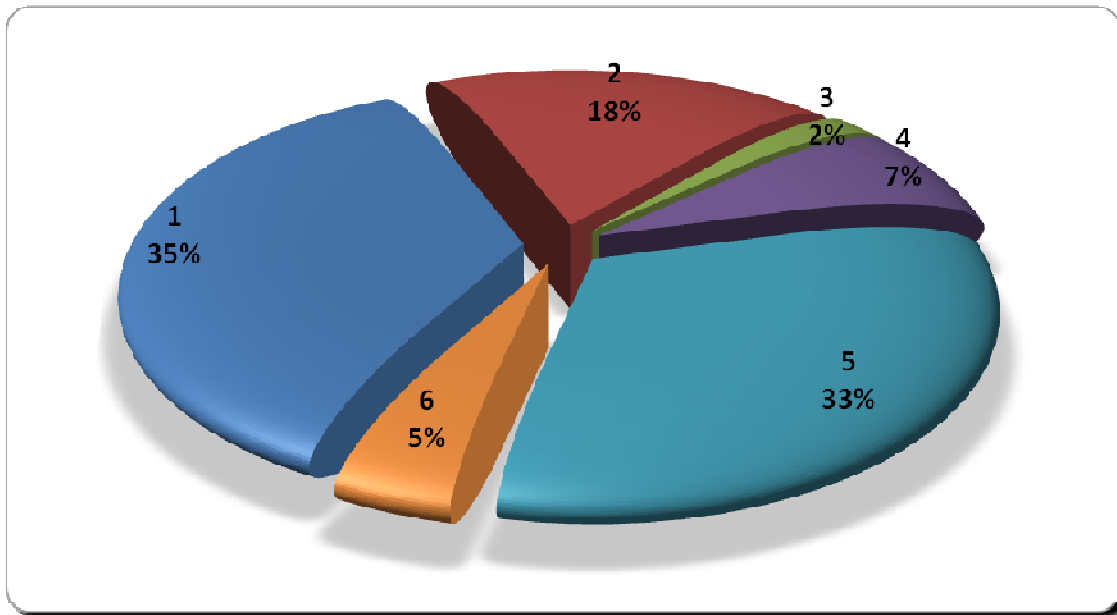
Теоријску подршку имају и подаци који су добијени перцепцијом „јаких страна“ СНД које уочавају актуелни студенти тих студија. Значајан број испитаника јаке стране СНД налази у општем концепту студија ове врсте (35,51). Тиме актуелни студенти недвосмислено дају подршку оваквом концепту студирања и оповргавају тврдње о његовој неодрживости и статусу „образовног експеримента“. Томе у прилог иде и релативна прихваћеност презентованих наставних садржаја од стране актуелних студента (17,76).

Добијени подаци у овом сегменту истраживања и даље сведоче о недовољној привлачности начина на који је припремљен наставни материјал. Само 1, 87% одговора их сврста у „јаке стране“ овог концепта што је равно нивоу стистичке грешке.

Тешко је протумачити релативно бројне одговоре који могућност консултација сагледавају као „јаку страну“ СНД (32,71). Одгонетку нуде слободно формулисани одговори који указују на чињеницу да консултација наставника/асистената и студента ипак има и да су они веома корисни. Оно што би и овде мога бити предлог за унапређење концепта СНД је да такви консултација буде и више.

Табела 14.: Перцепција „јаких страна“ студија на даљину студента СНД

Јаке стране СНД	Фреквенција одговора	Перцентил
Концепт СНД	38	35,51
Наставни садржај	19	17,76
Наставни материјал	2	1,87
Поступак оцењивања	8	7,48
Могућност консултација	35	32,71
?	5	4,67
Тотал:	107	100,00



Уочену тенденцију тежње ка „социјализацији“ образовања на даљину дају и одговори којима студенти СНД предлажу елементе класично организованих студија које треба пренети или задржати и у концепту СНД.

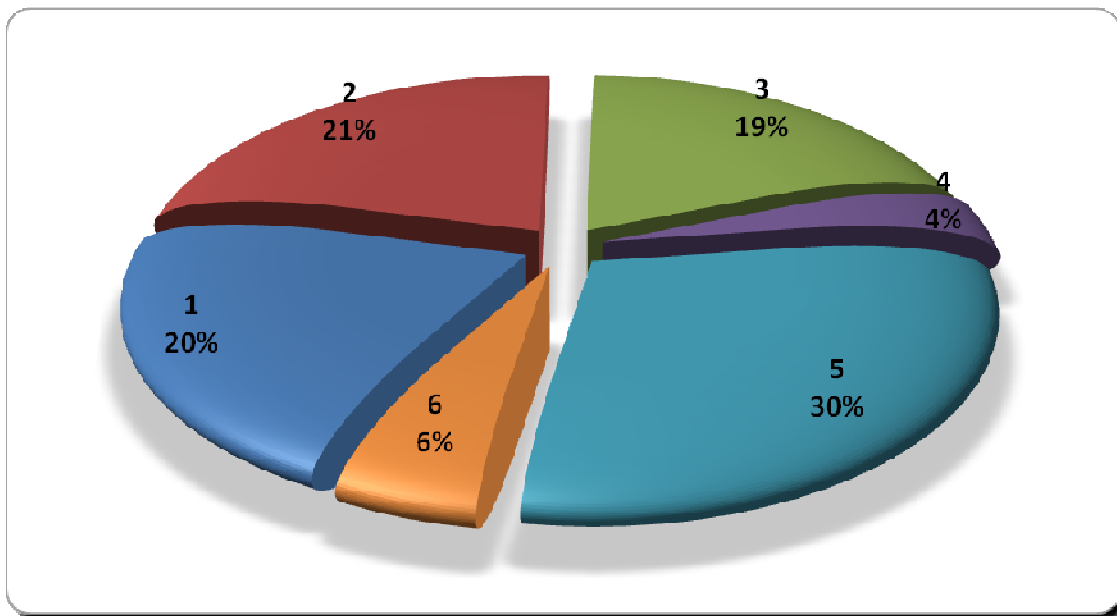
Највећи проценат одговора предлаже приближавање ова два концепта кроз организацију и рад наставних центара (29,90). У њима би се спојиле добре особености класичних са СНД и учврстила непосредна интеркција наставника и студента као и међусобно повезивање студента.

Сличну функцију би по мишљењу студента СНД имали и сусрети студента овог студијског концепта чије укључивање предлаже 18,69% испитаника.

Наставни програми као глобални елемент студија је најчешће исти и за оба студијаска концепта. За његово задржавање се изјашњава чак 20,56% испитаника што указује на подршку стандардизације студијских програма.

Табела 15.: Предлог: Које елементе из класичних студија треба укључили у студије на даљину по мишљењу СНД

Елементи класичних студија пренети у СНД	Фреквенција одговора	Перцентил
Наставни програм	22	20,56
Контакт са наставницима	23	21,50
Сусрете студената	20	18,69
Екскурзије	4	3,73
Наставне центре	32	29,90
?	6	5,61
Тотал:	107	100,00



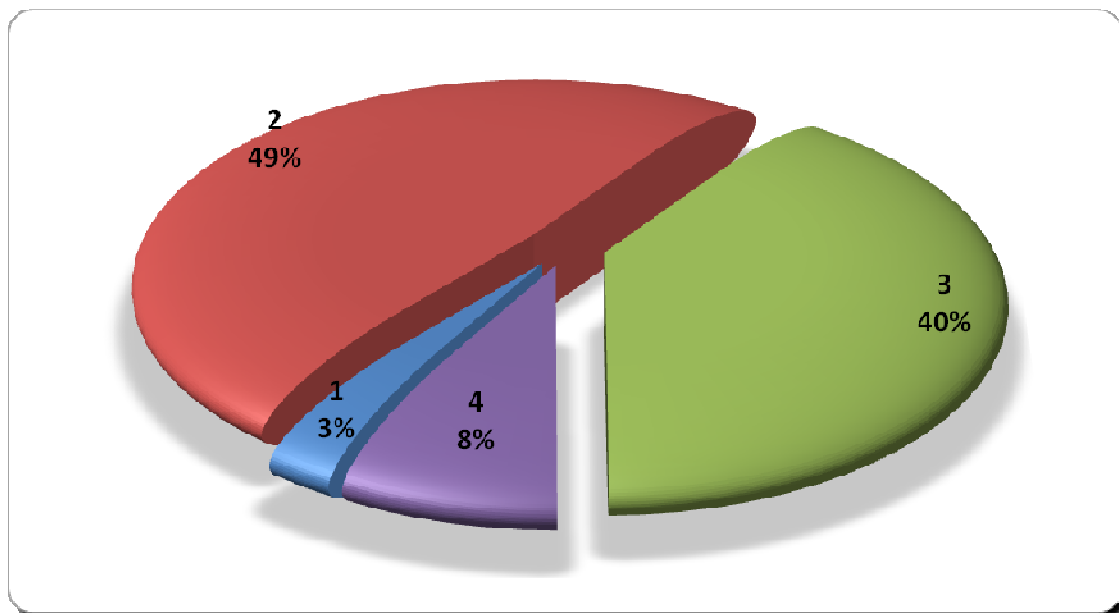
Одговори студената СНД којима су требали да процене мотивисаност својих колега за студирање на даљину указују на неочекиване тенденције (табела бр. 16.) Испитаници процењују мотивацију као веома слабу. Половина њих (48,60%) процењује да су само појединци мотивисани а чак 40, (64%) процењује да су студенти овог студија већином немотивисани. Готово незнатан проценат испитаника (2,80%) процењује своје колеге као мотивисане студенте.

Добијени резултати наглашавају проблем мотивације за учењем као кључни проблем студија на даљину. Ове процене су вероватно донете на основу перцепције изостајања бројних мотивационих подстицаја које класично студирање има. Код класичног студирања делују бројни спољашњи подстицаји и стимулативни утицаји, као што су похвале, критике, комуникације, интеракције, интерперсонални стимулуси, тимски импулси, синергијски ефекти...

Код студија на даљину студенти су препуштени сами себи и својим унутрашњим покретачким снагама. Код ове организационе форме, углавном, изостају инструментални стимулуси, феномени „референтне особе“, директних повратних информација, тимског понашања.

Табела 16.: Процена мотивисаности за учење на даљину студента СНД

Процена мотивисаности за СНД	Фреквенција одговора	Перцентил
Студенти већином мотивисни	3	2,80
Појединци мотивисани	52	48,60
Студенти већином немотивисни	43	40,64
?	9	8,41
Тотал:	107	100,00



Проблематичност мотивације за учењем још снажније наглашавају резултати упоређења мотивисаности студента класичних студија и студија на даљину (табела бр. 17.) Више од 2/3 испитаника (64,49%) из редова СНД оцењује да су студенти на класичним студијама за учење мотивисанији од студента на даљину. Знатно мање испитаника (30,84%) не налази значајније разлике међу припадницима ових група у погледу њихове мотивисаности а готово занемарљиви су они испитаници (4,67%) који сматрају да су учесници СНД више мотивисани за ангажовање у својој кључној активности.

Табела 17.: Упоређење мотивисаност учења студента на даљину са студентима класичних студената СНД

Мотивисаност студента; класичне студије / СНД	Фреквенција одговора	Перцентил
Класични мотивисанији	69	64,49
Нема разлика	33	30,84
Студенти НД мотивисанији	5	4,67
Тотал:	107	100,00



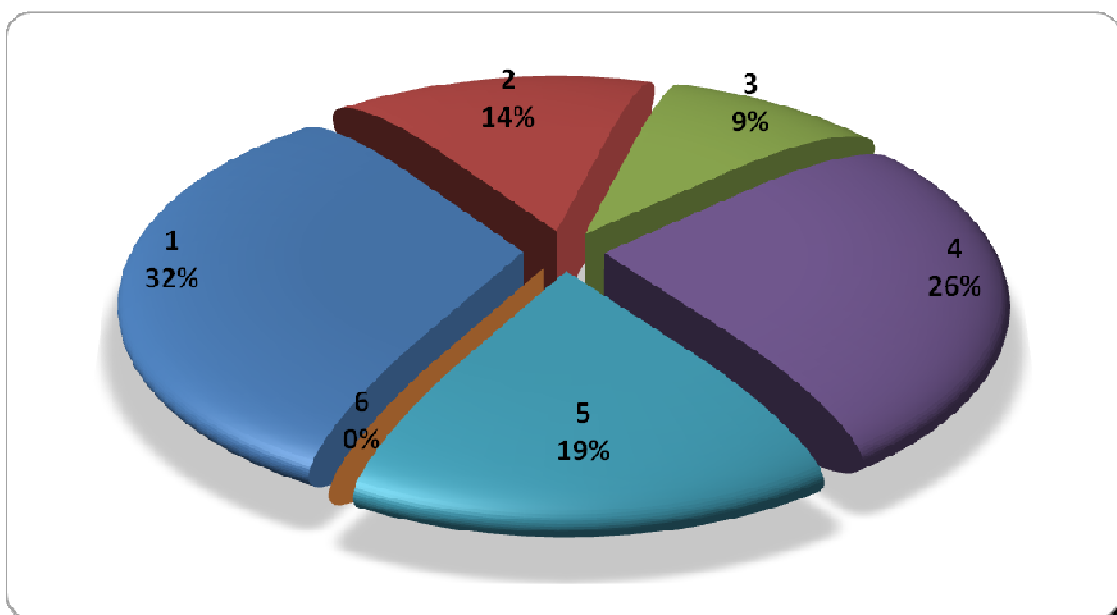
Као главни узроци слабе мотивисаности за учењем студента на даљину најчешће се окривљују околности у којима су они препуштени сами себи (31,78%) а затим монотоност наставног поступка (26,17%). За слабију заинтересованост за учење није без значаја ни негативна селекција код СНД (18,69%) и изостанак позитивних ефеката

које има тимски рад (14,02%). Такав редослед дестимулативних фактора добијен је дистрибуцијом понуђених одговора којима је требало означити главни узрок слабе мотивисаности за учењем код студента на даљину (табела бр.18.).

Добијени резултати углавном су у складу са теоријским уопштавањима изведеним на основу ранијих истраживања проблема мотивисаности код овог концепта. Њима су апострофирани главни мотиватори али и слабе тачке учења на временској и просторној дистанци. Делимично је изостало веће значење изостајања повратних информација (9,35%) што је последица софтверских програма којима се сад изводи настава.

Табела 18.: Перцепција главних узрока слабе мотивисани за учење студената СНД

Узроци слабе мотивације СНД	Фреквенција одговора	Перцентил
Препуштени сами себи	34	31,78
Нема тимског рада	15	14,02
Нема повратне информације	10	9,35
Монотоност наставе	28	26,17
Негативна селекција студента	20	18,69
?	-	-
Тотал:	107	100,00

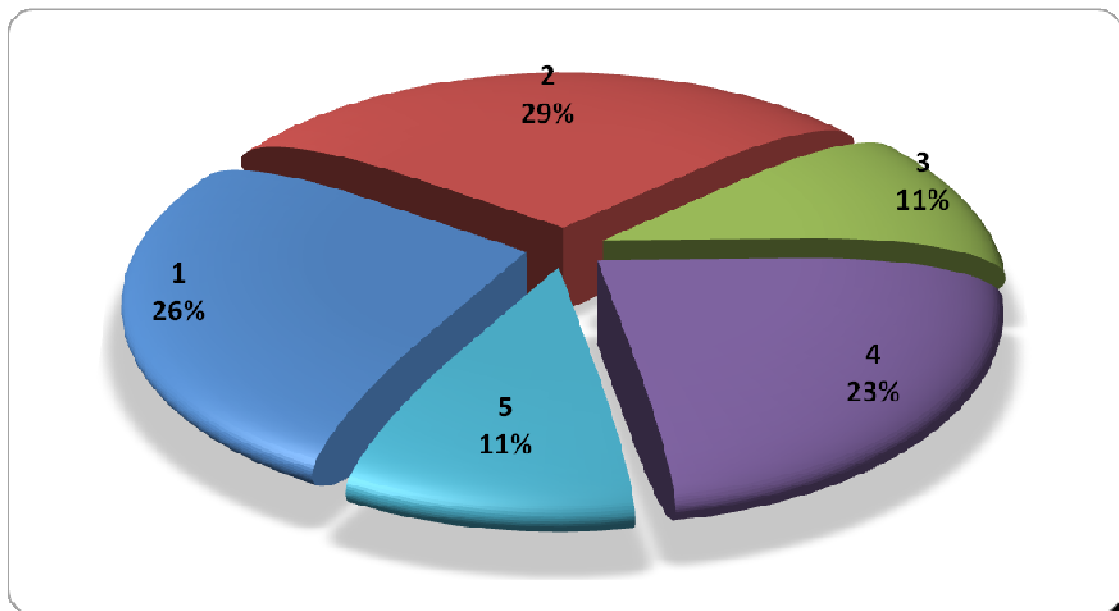


Даљи истраживачки ток трага за мерама које се могу предузети да би се подигла мотивисаност за учењем код студената на дистанцу (табела бр. 19). Према добијеним подацима студенти који већ имају искуство са овим студијским концептом подстицајне мере виде првенствено у поправљању атрактивности наставе (28,97%) а затим променама у начину организовања наставе на даљину (26,17%). Подизање мотивисаност испитаници виде и у комбинацији елемента традиционалног и студирања на даљину (22,21%).

И ова група добијених података је у складу са оскудним теоријским уопштавањима и знатно богатијим практичним искуствима. Добијени резултати могу послужити као конзистентна основа за извођење закључака али и предлога мера за промене организационог и мотивационог концепта студија на даљину.

Табела 19.: Предлози мера за мотивисање за учење на даљину студента Снд

Предлози за мотивисање у Снд	Фреквенција одговора	перцентил
Организацијом наставе Снд	28	26,17
Атрактивношћу наставе	31	28,97
Чешћом контролом	12	11,21
Комбиновањем традиционалног и Снд	24	22,43
Нешто друго	12	11,21
Тотал:	107	100,00

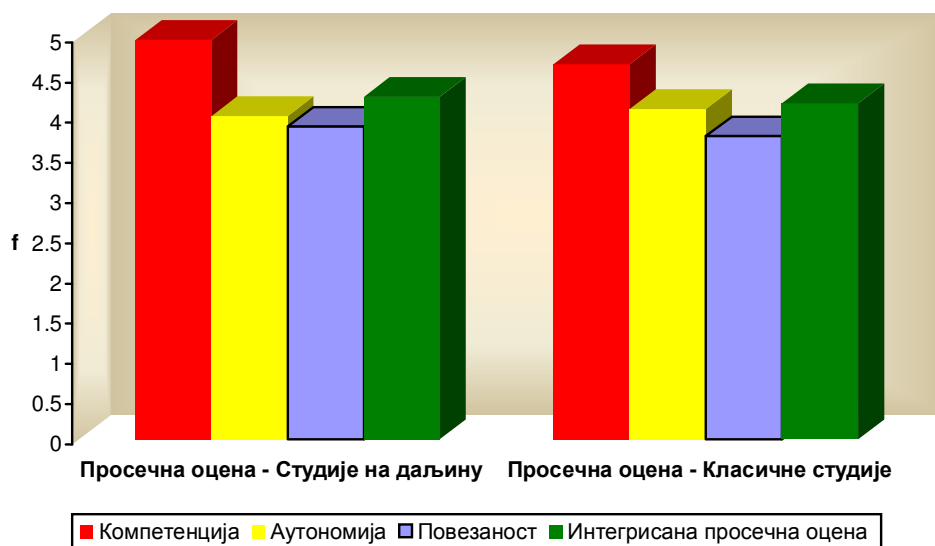


Мотивационе особености студената који су чинили узорак истраживања мерене су посебном стандардизованом скалом за мерење мотивационих димнзија личности. Коришћен је инвентар црта личности (кестионер) којим се процењују основне психолошке потребе које се задовољавају у оквиру радног и животног окружења. Инструмент је конструсан на бази основних постулата теорије самодетерминације која се сматра једном од најсвременијих и најкомплекснијих теорија мотивације за рад и учење (Deci & Ryan, 2000).

Централни део теорије самодетерминације су основне психолошке потребе за које се сматра да су у понашању човека урођене и универзалне. Те потребе се морају континуирано задовољавати да би личности функционисале на здрав и оптималан начин. Према овој теорији основне психолошке теорије су потребе – за компетенцијама, аутономијом и повезаношћу. Употребљен је оригинални упитник који чине 21 питање са понуђеним избором одговора од седам (7) степени прихватљивости формулисаних тврдњи.

Табела 20.: Резултати мерења задовољења психолошких потреба студната класичних студија и СНД

Психолошке потребе	Просечна оцена Студије на даљину	Просечна оцена Класичне студије	Разлика оцена	Значајност разлика
Компетенција	4.87	4.67	0.20	-
Аутономија	4.02	4.11	0.09	-
Повезаност	3.89	3.77	0.12	-
Интегрисана просечна оцена	4.26	4.18	0.14	
Број и % испитаника	117 100.00	317 100.00		



Резултати мерења применом скале детерминације показују да су добијене вредности испитаника на нивоу средњих вредности (М-4,26) за сваку од тестираних потреба. За предмет истраживања је посебно битно да нема значајних разлика измерених психолошких потреба компетенције, аутономије и повезаности између студената на класичним и СНД студијама.

Из дистрибуције просечних оцена добијених упитником (табела бр. 20) може се закључити да међу испитаницима сврстаним у експерименталну и контролну групу нема значајних разлика психолошких потреба компетенције, аутономије и повезаности. Просечне оцене подупрете релативно бројним узорком испитаника (414) индикују да се ради о личностима које припадају приближно истом психолошком профилу.

3. Верификација постављених хипотеза

У методолошком делу пројекта истраживања формулисан је хипотетички оквир са општим, посебним и појединачним хипотезама. Смисао научног сазнања је у провери постављених хипотеза с тим што се њихова провера и доказивање изводи индуктивним током тако што се преко посебних и појединачних доказује генерална хипотеза од које се у пројекту истраживања пошло.

Обзиром да је у истраживању коришћен истраживачки узорак, за верификацију постављених хипотеза употребљаване су мере статистике закључивања, односно корелациона анализа добијених података. Као најсложенија, ова метода представља синтезу статистичке и динамичке анализе добијених података. Обзиром да смо у истраживању претежно испитивали ставове студента према студијама на даљину за које се не може претпоставити дистрибуција у облику вероватне нормалне криве (ВНК) то су у поступку статистичке верификације постављених хипотеза коришћене непараметријске методе. Иако су ове методе грубље и оскудније а њихова информативна вредност мања оне су се на конкретним дистрибуцијама једино могле применити.

Пошто су хипотезе које смо формулисали у истраживању претежно биле дескриптивне и експликативне природе то је њихово доказивање изведено анализом веза, односно значајности разлика између истраживаних појава. Предмет истраживања су изразито друштвене појаве (мотивација, организација, учење...) за које није јасна узрочно последична повезаност тако да су зависне и независне варијабле арбитрарно одређене.

У оквиру пројектне фазе истраживања постављена је следећа општа хипотеза:

- **Учење на даљину као структурално нови облик интеракције учесника са специфичном мотивационом структуром понашања намеће потребу за конципирањем особеног организационог модела извођења ове образовне форме**

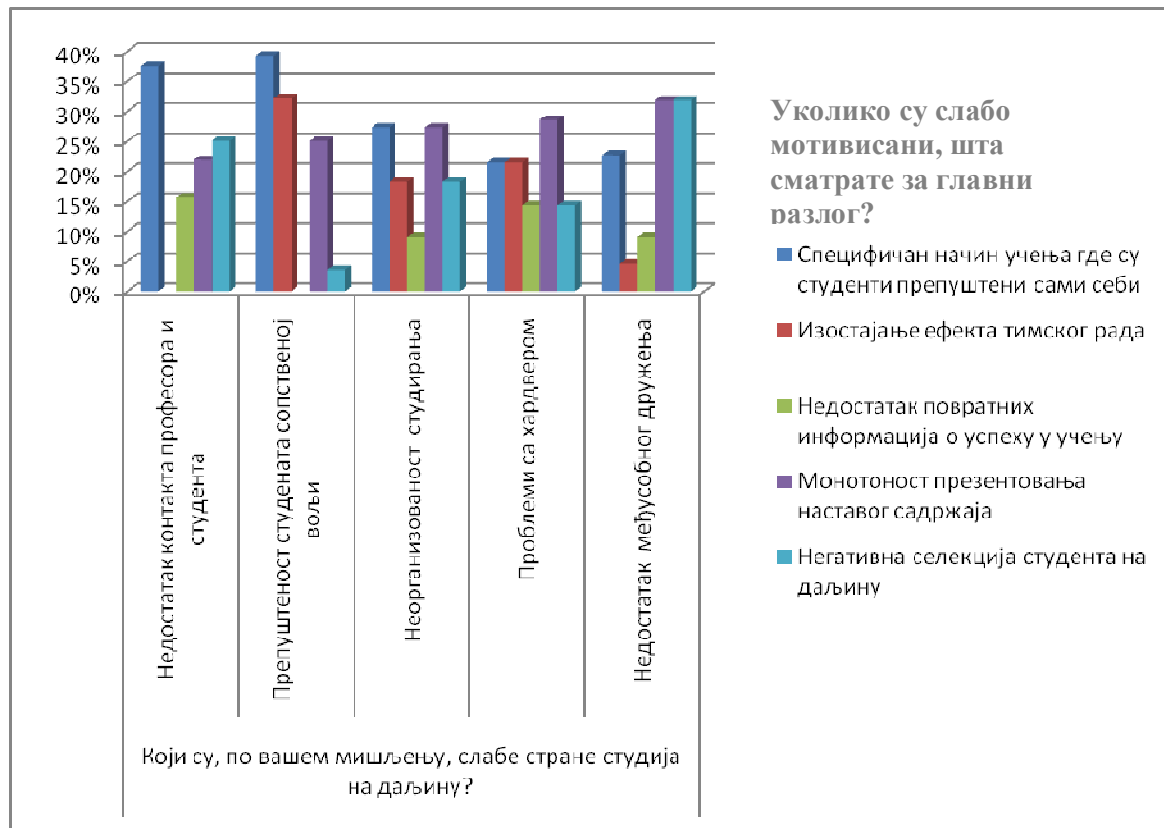
Из ње су изведене посебне претпоставке (8) које су наведене и образложене добијеним резултатима истраживања.

X1 Слаба мотивација за учење у концепту учења на даљину је узрокована специфичностима и проблемима комуникације међу учесницима;

			Који су, по вашем мишљењу, слабе стране студија на даљину?					Total
			Недостатак контакта професора и студента	Препуштеност студената сопственој вољи	Неорганизованост студирања	Проблеми са хардвером	Недостатак међусобног дружења	
Уколико су слабо мотивисани, шта сматрате за главни разлог?	Специфичан начин учења где су студенти препуштени сами себи	Укупно	12	11	3	3	5	34
		%	35,3%	32,4%	8,8%	8,8%	14,7%	100,0%
		%	37,5%	39,3%	27,3%	21,4%	22,7%	31,8%
	Изостајање ефекта тимског рада	Укупно	0	9	2	3	1	15
		%	0,0%	60,0%	13,3%	20,0%	6,7%	100,0%
		%	0,0%	32,1%	18,2%	21,4%	4,5%	14,0%
	Недостатак	Укупно	5	0	1	2	2	10

	повратних информација о успеху у учењу	%	50,0%	0,0%	10,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		%	15,6%	0,0%	9,1%	14,3%	9,1%	9,3%
	Монотоност презентовања наставог садржаја	Укупно	7	7	3	4	7	28
		%	25,0%	25,0%	10,7%	14,3%	25,0%	100,0%
		%	21,9%	25,0%	27,3%	28,6%	31,8%	26,2%
	Негативна селекција студента на даљину	Укупно	8	1	2	2	7	20
		%	40,0%	5,0%	10,0%	10,0%	35,0%	100,0%
		%	25,0%	3,6%	18,2%	14,3%	31,8%	18,7%
	Total	Укупно	32	28	11	14	22	107
		%	29,9%	26,2%	10,3%	13,1%	20,6%	100,0%
%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	26,235 ^a	16	,050
Phi	,495		,050
Cramer's V	,248		,050
Contingency Coefficient	,444		,050



Из података датих у предходној табели и хистограму стубаца може се закључити да постоји статистички значајна повезаност слабе мотивације студената на даљину и перцепције слабих страна овакве врсте студирања ($\chi^2=26,23$, $p=0,05$). Добијени корелациони параметри су статистички значајни је на нивоу 0,05, што значи да са 95% сигурности можемо тврдити да ће се резултати поновити у популацији. Како су обе варијабле дистрибуиране у форми номиналне скале за анализу њихове повезаности коришћени су Крамеров и F_i коефицијент корелације. Добијени износи коефицијента корелације показују да је међусобно зависно варирање ниско, али ипак значајна на нивоу 0,05 статистичке значајности.

Они који сматрају да су слабе стране учења на даљину препуштеност сопственој вољи, они сматрају да је главни разлог њихове слабе мотивације за учењем произлази из њихове препуштености самима себи. Није без значаја ни монотоност наставног материјала која такође, доприноси смањеној мотивацији. Из ових и других података може се закључити да је слаба мотивисаност студента на даљину узрокована специфичним проблемима комуникација између учесника, наставника и студента.

ХЗ Узроци лошег успеха у учењу су повезани са слабом мотивацијом за учење

Шта су главни узроци због којих нисте постигли бољи успех? X Како Ваше колеге процењују мотивисаност за учење на даљину?

		Како Ваше колеге процењују мотивисаност за учење на даљину?					Total
		Студенти су врло мотивисани за учење	Само неки појединци су мотивисани	Студенти су углавном слабо мотивисани	Не знам		
Шта су главни узроци због којих нисте постигли бољи успех?	Не видим перспективу кад дипломирам	Укупно	3	52	43	9	107
		%	2,80%	48,60%	40,20%	8,40%	100,00%
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Total		Укупно	3	52	43	9	107
		%	2,80%	48,60%	40,20%	8,40%	100,00%
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Студенти на даљину сматрају да је једини узрок због кога нису постигли бољи успех то што не виде перспективу кад дипломирају (100%). Због такве дистрибуције података немогуће је израчунати повезаност са другом варијаблом тако да немамо јасну потврду да су разлози неуспеха у студирању повезани са слабом мотивисаношћу студената.

X4 Избор жељеног факултета/школе са организованим студијама на даљину је повезано са мотивацијом за учење

			Како Ваше колеге процењују мотивисаност за учење на даљину?				Total
			Студенти су врло мотивисни за учење	Само неки појединци су мотивисани	Студенти су углавном слабо мотивисани	Не знам	
Да ли сте уписали факултет који сте желели односно за који сте имали склоности?	Да, углавном	Укупно	0	7	13	1	21
		%	0,0%	33,3%	61,9%	4,8%	100,0%
		%	0,0%	13,5%	30,2%	11,1%	19,6%
	И да и не	Укупно	2	28	19	4	53
		%	3,8%	52,8%	35,8%	7,5%	100,0%
		%	66,7%	53,8%	44,2%	44,4%	49,5%
	Углавном нисам	Укупно	1	4	5	2	12
		%	8,3%	33,3%	41,7%	16,7%	100,0%
		%	33,3%	7,7%	11,6%	22,2%	11,2%
	То је био принудан избор	Укупно	0	13	6	2	21
		%	0,0%	61,9%	28,6%	9,5%	100,0%
		%	0,0%	25,0%	14,0%	22,2%	19,6%
	Total	Укупно	3	52	43	9	107
		%	2,8%	48,6%	40,2%	8,4%	100,0%
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	10,014 ^a	9	,349
Phi	,306		,349
Cramer's V	,177		,349
Contingency Coefficient	,293		,349

Не постоји статистички значајна повезаност мотивације студената на даљину и уписивање факултета који су студент желели ($\chi^2=10,01$, $p=0,349$). Статистичка значајност је виша од 0,05, те интервал поузданост не припада у оквиру 95%, због чега закључујемо да повезаност не постоји.

X5 Студенти на даљину током студија задржавају почетне ставове о студирању на даљину

			Какав сада имате став према студијама на даљину?					Total
			То је за мене најбољи начин студирања	Мислим да ми углавном одговара	Има и добрих и лоших страна	Углавном ми не одговара	Потпуно сам разочаран у студије на даљину	
Какав став према студијама на даљину сте имали приликом уписа факултета?	Искрено сам желео/ла да упишем студије на даљину	Укупно	8	1	0	0	0	9
		%	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		%	44,4%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	8,4%
	Такав начин студирања ми је био интересантан	Укупно	8	3	0	0	0	11
		%	72,7%	27,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		%	44,4%	13,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,3%
	И да и не	Укупно	2	17	3	1	0	23
		%	8,7%	73,9%	13,0%	4,3%	0,0%	100,0%
		%	11,1%	73,9%	11,1%	5,0%	0,0%	21,5%
	Нисам посебно био заинтересован за овај облик студирања	Укупно	0	1	11	5	5	22
		%	0,0%	4,5%	50,0%	22,7%	22,7%	100,0%
		%	0,0%	4,3%	40,7%	25,0%	26,3%	20,6%
	Студије на даљину сам једино могао/ла да упишем	Укупно	0	1	13	14	14	42
		%	0,0%	2,4%	31,0%	33,3%	33,3%	100,0%
		%	0,0%	4,3%	48,1%	70,0%	73,7%	39,3%
	Total	Укупно	18	23	27	20	19	107
%		16,8%	21,5%	25,2%	18,7%	17,8%	100,0%	
%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	137,245 ^a	16	,000
Phi	1,133		,000
Cramer's V	,566		,000



Постоји статистички значајна повезаност садашњег става о студијама на даљину и става о овом питању који су имали приликом уписа на факултет ($\chi^2=137,24$, $p=0,00$). Како су обе варијабле номиналне употребљени су Крамеров и Фи коефицијент корелације. Ови коефицијенти корелације показују да је корелација релативно висока и значајна на нивоу 0,05. Дакле, ставови се нису битније променили. Према подацима датим у предходној табели или грфикону уочава се да су овде резултати потпуно логични. Они студенти који су искрено желели да упишу студије на даљину сматрају да је то најбољи начин студирања. Онима којима је такав начин студирања био интересантан приликом уписа факултета, сада сматарају да им углавном одговара или да је то за њих најбољи начин студирања. Проблем је са онима који су морали присилно да упишу студије или који нису били посебно заинтересовани за овакав начин студирања, они су сада или потпуно разочарани или им не одговара или сматрају да има и добрих и лоших страна. Дакле, закључујемо да на став студената о студирању на даљину утиче њихов став кога су имали при упису факултета.

Подаци потврђују полазну хипотезу да почетни став кога студенти имају о студијама на даљину утиче на каснији однос студената током студија.

X6 Негативан став према студијама на даљину је у вези слабом мотивацијом за учењем студента на даљину

			Уколико су слабо мотивисани, шта сматрате за главни разлог?					Total
			Специфичан начин учења где су студенти препуштени сами себи	Изостајање ефекта тимског рада	Недостатак повратних информација о успеху у учењу	Монотоност презентовања наставог садржаја	Негативна селекција студента на даљину	
Какав став према студијама на даљину сте имали приликом уписа факултета?	Искрено сам желео/ла да упишем студије на даљину	Укупно	3	1	1	3	1	9
		%	33,3%	11,1%	11,1%	33,3%	11,1%	100,0%
		%	8,8%	6,7%	10,0%	10,7%	5,0%	8,4%
	Такав начин студирања ми је био интересантан	Укупно	2	1	0	5	3	11
		%	18,2%	9,1%	0,0%	45,5%	27,3%	100,0%
		%	5,9%	6,7%	0,0%	17,9%	15,0%	10,3%
	И да и не	Укупно	10	1	0	6	6	23
		%	43,5%	4,3%	0,0%	26,1%	26,1%	100,0%
		%	29,4%	6,7%	0,0%	21,4%	30,0%	21,5%
	Нисам посебно био заинтересован за овај облик студирања	Укупно	6	5	3	4	4	22
		%	27,3%	22,7%	13,6%	18,2%	18,2%	100,0%
		%	17,6%	33,3%	30,0%	14,3%	20,0%	20,6%
	Студије на даљину сам једино могао/ла да упишем	Укупно	13	7	6	10	6	42
		%	31,0%	16,7%	14,3%	23,8%	14,3%	100,0%
		%	38,2%	46,7%	60,0%	35,7%	30,0%	39,3%
	Total	Укупно	34	15	10	28	20	107
		%	31,8%	14,0%	9,3%	26,2%	18,7%	100,0%
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	13,892 ^a	16	,607
Phi	,360		,607
Cramer's V	,180		,607
Contingency Coefficient	,339		,607

Не постоји статистички значајна повезаност слабе мотивисаности за учење и става о студирању на даљину ($\chi^2=13,89$, $p=0,607$). Статистичка значајност је виша од 0,05, те интервал поверења не припада у оквиру 95%, због чега закључујемо да повезаност не постоји. Дакле, негативан став о студирању на даљину не утиче на лошу мотивацију студената на даљину.

На основу добијених параметра може се закључити да постављена хипотезе о утицају става према студрању на даљину није узрок слабе мотивисаности за учењем.

X7 Перцепција мотивације за учење код студената на даљину и студената класичних студија је у вези са плановима студената за студирање на даљину

		Ако би сте упоредили мотивисаност учења студента на даљину са студентима класичних студија како би сте је могли оценти?			Total	
		1	2	3		
Какви су ваши планови везани за студирање на даљину?	Да завршим факултет кроз студије на даљину	Укупно	28	8	1	37
		%	75,7%	21,6%	2,7%	100,0%
		%	40,6%	24,2%	20,0%	34,6%
	Настојаћу да се пребацим на класичне студије	Укупно	15	5	1	21
		%	71,4%	23,8%	4,8%	100,0%
		%	21,7%	15,2%	20,0%	19,6%
	Покушаћу да се пербацим на класичне студије	Укупно	5	3	1	9
		%	55,6%	33,3%	11,1%	100,0%
		%	7,2%	9,1%	20,0%	8,4%
	Уписаћу нешто друго идуће школске године уз признавање положених испита	Укупно	11	11	0	22
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		%	15,9%	33,3%	0,0%	20,6%
	Немам намеру да студирам на овакав начин	Укупно	6	3	0	9
		%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
		%	8,7%	9,1%	0,0%	8,4%
	Нешто друго	Укупно	4	3	2	9
		%	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%
		%	5,8%	9,1%	40,0%	8,4%
	Total	Укупно	69	33	5	107
		%	64,5%	30,8%	4,7%	100,0%
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Value	df	p
Pearson Chi-Square	14,785 ^a	10	,140
Phi	,372		,140
Cramer's V	,263		,140
Contingency Coefficient	,348		,140

Не постоји статистички значајна повезаност перцепције код кога је мотивација боља: код студената на даљину или класичних студената и планова за студирање на даљину ($\chi^2=14,78$, $p=0,140$). Статистичка значајност је виша од 0,05, те интервал поверења не припада у оквиру 95%, због чега закључујемо да повезаност не постоји. Дакле, уколико студенти на даљину сматрају да класични студент имају бољу мотивацију за учење, то не значи да ће да се одлуче да пређу на овакав облик студирања. Подаци нису потврдили полазну хипотезу.

X8 Мотивисаност за учење на даљину је условљено плановима везаним за студирање на даљину

Variables in the Equation							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0	Constant	-,190	,206	,850	1	,357	,827

Variables in the Equation									
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
								Lower	Upper
	P2	,424	,395	1,153	1	,283	1,528	,705	3,310
	P5	-,612	,287	4,543	1	,033	,542	,309	,952
	P7	,316	,388	,666	1	,415	1,372	,642	2,933
	P8	-,056	,358	,024	1	,877	,946	,469	1,909
	P9	,485	,209	5,385	1	,020	1,624	1,078	2,446
	P10	-,329	,252	1,705	1	,192	,720	,440	1,179
	P11	,029	,207	,019	1	,890	1,029	,685	1,545
	P12	-,362	,218	2,761	1	,097	,696	,454	1,067
	P13	-,249	,221	1,265	1	,261	,780	,506	1,203
	P14	,377	,153	2,074	1	,214	1,457	1,080	1,966
	P15	,018	,155	,013	1	,908	1,018	,751	1,379
	Constant	,155	1,969	,006	1	,937	1,167		

Како би смо одредили шта је то што утиче на мотивисаност ученика за студирање, узевши у обзир све испитиване варијабле, користили смо категоричку регресију. На основу ове статистичке анализе дошли смо до одговора шта је то што највише утиче на мотивисаност студената за учење на даљину.

Како из табеле видимо, статички значајан утицај на мотивацију студената за студирање на даљину чине: Да ли сте уписали факултет који сте желели односно за који сте имали склоности и планови везани за студирање на даљину. Дакле, упис жељеног факултета и планови везани за наставак студирања утичу на мотивацију за учење. Ако су студенти уписали жељени факултет имају већу мотивацију за учење на даљину. Такође, уколико студенти имају планове да заврше факултет који су уписали, њихова мотивација за учење на даљину је већа.

4. Закључци о резултатима истраживања

Примена информационо-комуникационих технологија у образовним процесима намеће учесницима посебне организационе и мотивационе услове понашања у процесу учења. Поред чињенице да савремене технологије стварају могућности за лако комуницирање на релацијама наставник-студент па и између студента, ипак, учење на даљину осиромашује интеракције и повратне информације у образовном процесу. Тако и студенти који су укључени у овај студијски концепт показују карактеристичне симптоме изолованости и усамљености. Иако су укључени у мрежу што савремене технологије значајно поспешују, тај недостатак визуелног и физичког контакта слушаоци најчешће доживљавају као да су препуштени сами себи. Осиромашене међусобне интеракције, групни и тимски подстицаји, смањују њихову мотивисаност за учешће у овом виду образовања, а тиме снижавају и ефекте ових напора. Проблем недовољне мотивисаност за учењем је и даље кључни проблем који се појављује у студирању и на даљину што намеће потребу адаптације и организационог и оперативног усвршавања овог студијског концепта.

Упркос објективној чињеници да су учесници просторно и временски дислоцирани, они морају бити охрабрени да делују као група, развијањем активности која учвршћује интеракцију и сарадњу. Исто тако је важно структурирати педагошке

параметре у виртуелном окружењу на методички и логички начин, као и презентовати наставни материјал јасно и прецизно али и атрактивно и занимљиво. Више није довољно само сувопарно презентовање чињеница и голих информација већ оне морају бити адекватно дизајниране и привлачне оку и уву примаоца. Посебну пажњу у креирању савременог концепта студија на даљину треба обратити на употребу мултимедијално обрађених наставних садржаја.

Поред ових генералних уопштавања проблема који се везују за организационе и мотивационе особености учења на дистанцу у конкретном истраживању се појављују резултати који би могли упутити на посебне закључке и налазе. За неке од њих је карактеристично сужено важење за прилике у нашем актуелном високом школству али се неки могу генерализовати као опште препоруке у организацији учења на даљину.

- Један од првих закључака који се према добијеним истраживачким резултатима намеће је да је у нашој студентској популацији студирање на даљину непознато и непопуларно. Многи студенти немају информације о постојању овог концепта чак ни у оквирима њиховог факултета или школе. Поред тога, уочљиво је да су студенти приликом избора и уписа студија на даљину имали веома негативан став према таквом начину академског усавршавања. Стога и студенти који се опредељују за овакав вид студирања то доживљавају као принудан и изнуђен избор. Опредељење за ове студије није произашло из сложаја индивидуалних компетенција и афинитета већ као „једина шанса“ за студирањем узрокована неповољним материјалним околностима у породици или скромним успесима у предходним фазама школовања. Често се његов избор доживљава као привремено решење до проналажења праве шансе.

- Закључак који се директно надовезује на предходни је да се став који студенти имају према студирању на даљину задржава и током студија у оквиру повог студијског концепта. То се посебно односи на студенте који су постигли слабији успех а имају негативан став о оваквом начину студирања.

- Упркос негативном ставу студената према овој врсти студија који се појављује приликом професионалног избора тај однос се мења током студија. Уочљиво је значајно побољшање става према овој врсти студирања такоа да више од трећине актуелних студента жели да на овакав начин приведе студије крају. Углавном

су то студенти који постижу бољи успех али ситуација није значајно другачија ни на класичним студијама.

- Централни закључак конкретног истраживања је релативно ниска мотивисаност за учењем код студента у програмима студија на даљину. На такав закључак наводе резултати процене мотивисаности самих студента из које се уочава да већина студента није довољно мотивисана или да су само појединци мотивисани за учење. Томе поред неповољног почетног става и негативне селекције студента (студије на даљину уписују слабији студенти) доприносе и већ уочене организационе и социјално-психолошке околности овог вида организационог понашања.

- Недовољној мотивисаности и слабијој успешности студента овог студијског концепта доприноси већ уочена временска и просторна дислоцираност студента и наставника. Недостатак директног међусобног контакта између актера овог едукационог процеса је његова кључна особеност која ремети задовољавање њихових бројних социјално-психолошких потреба. Поред увиђања да је то „слаба страна“ овог студијског концепта она се рефлектује и на слабу мотивисаност и скромније едукационе ефекте.

- Један од закључака истраживања који је везан за социјално-психолошку димензију студија на дистанцу односи се на недостатак комуникација и интеракција међу студентима. Студенти СНД готово да немају међусобне контакте, немају интергенерацијског дружења и препуштени су сами себи. Оскудна интерперсонална комуникација студената за последицу има њихово незадовољство и смањену мотивисаност.

- Студенти који су укључени у неки од студијских програма на даљину нису задовољни атрактивношћу и интересантношћу начина на који се презентују наставни материјали. Наставни материјал је најчешће презентован аудитивним путем тако што студенти и асистенти читају или предају задате наставне јединице. Тонски материјал је визуелно праћен оскудним „PowerPoint“ презентацијама. Све то често делује мање привлачно од читања књига и уџбеника тако да су студенти врло незадовољни наставним материјалом.

- Из одговора које су испитаници дали, уочава се тежња ка интегрисању класичних студија са СНД. То је се посебно може закључити из предлога за елемената из класичних студија које треба пренети у СНД где чак 29,90% добијених одговора предлаже увођење наставних центара. Као предлог за подизање нивоа мотивисаности за учењем код студента на даљину њих 22,43% предлаже инкорпорирање елемената класичних студија у СНД.

- Један од неочекиваних закључака који се може извести из резултата добијених апликацијом скале селфдетерминације је да између студента на даљину и оних уписаних на класичне студијске програме нема значајнијих разлика у погледу развијености мотивационих потреба. Потребе за компетентношћу, аутономијом и повезаношћу приближно су једнако развијене код припадника обе групе. Из тога се може закључити да се ради о уједначеној популацији са приближним склопом личности у сегменту психолошких потреба.

ГЛАВА VIII

ОРГАНИЗАЦИОНИ МОДЕЛ МОТИВИСАНОГ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

У предходним деловима текста дисертације нагласили смо да је учење врло сложен психофизички процес у којем битну улогу има низ фактора, од узраста и способности усвајања сазнања преко примењених знања, мотивисаности, интересовања, коришћења искуства и метода учења и других чинилаца. Учење је врло сложен психофизички процес у коме битну улогу има низ фактора. Учење зависи од емоционалног стања, узраста, способности памћења, услова у којима се учи, мотивисаности, интересовања, коришћења искуства и метода учења и других чинилаца. У организационом и педагошком смислу за ученике/студенте је од посебног значаја њихово интерактивно комуницирање са наставницима али и осталим учесницима едукативног процеса у којем су ангажовани.

Мотивационе особености и други пратећи проблеми учења су присутни у свим његовим облицима, али се код студија на даљину они манифестују на специфичан и појачан начин. Њих диктира карактеристична временска и просторна дислоцираност која је онемогућава или ограничава природну потребу људи за непосредним контактима лицем у лице. Код овог концепта едукативног рада су контакти између наставника и полазника осиромашени и сведени на програмиране клишее чиме изостају васпитни ефекти и други видови усвајања знања (модел, имитација, идентификација...). Персонална изолација је појачана недостатком директног контакта између самих полазника, чиме изостаје ефекат подршке који се уочава у едукационим процесима оргнизованим на уобичајени, класичан начин.

Организациони модел мотивисаног учења на даљину који предлагемо у оквиру докторске дисертације има за циљ да назначи основне слабости актуелног концепта студирања на даљину у оквиру система високог образовања и да укаже на неке од основних поставки конципирања ефикасног образовног модела студија на даљину. У

том смислу модел има две целине од којих је првом учињен критички осврт на актуелну ситуацију а другом је дат предлог мера за даљи развој организационог модела мотивисаног студирања на даљину.

1. Организационе и мотивационе слабости студија на даљину

Кроз теоријску анализу концепта учења на даљину а и на основу резултата добијених изворним истраживањем уочени су извесни недостаци и тешкоће иманентне овом едукативном процесу. Слабости које су уочене посебно се везују за велику зависност овог вида учења од његових техничко-технолошких предуслова. Образовање на даљину током свог развоја зависи од доступног и примењеног комуникационог медија. Концепт свременог електронског образовања је такође условљен начином испоруке наставних садржаја, где су учесници одвојени просторно и временски, а достигнута технологија преноса представља подршку и лимит оваквом образовном процесу. Примена техничко-технолошке подршке практично условљава овај концепт образовног рада па је у њему садржана његова базична слабост.

Експлозиван развој електронског и образовања на даљину претежно је условљен економским ефектима и могућој масовној примени. Образовање на даљину обећава да буде ефикасније и јефтиније од паралелних образовних процеса али развој мрежне подршке и софтвера може постати веома скуп уколико се школски системи превише ослањају на електронско образовање и настоје да му се коренито прилагоде. Та трансформација укључујући потребан хардвер и софтвер може бити скопчана са великим материјалним улагањима и темељном организационом и кадровском трансформацијом. Тако се привидна предност овог концепта може претворити у његов кључни недостатак који је посебно манифестован у сиромашнијим срединама. Има и оних научних области које се не могу адекватно проучавати искључиво електронским путем, па се зато препоручује комбинација учења путем интернета и класичних метода учења.

Наше истраживање није посебно осветлило техничко-технолошку страну овог образовног концепта већ се фокусирао на његову организациону и педагошку односно

мотивациону димензију. Теоријска анализа а још више резултати конкретног истраживања указују да и ти други педагошки, психолошки и методолошки фактори могу постати ограничавајући услови.

Из наше теоријско-истраживачке анализе произилази да је кључни недостатак електронски посредованог учења осиромашеност и изостанак непосредне интеракције лицем у лице између студента и наставника. Већ познати изостанак директне визуелне и аудитивне интеракције је тако карактеристичан да доводе у питање овај концепт и његову образовну, а посебно васпитну улогу. И поред чињеница да концепт електронског образовања подржава активности које охрабрују интеракцију између учесника у њему, као што су видео- конференције, дискусионе групе, панел форуми и сл. остаје закључак да су директне интеракције осиромашене и да их треба оплеменити комбинацијама са класичним видовима студирања. Недостатак директних људских интеракција, као и интеракција између факултета односно високих школа и студената и комуникација на релацији студент-студент, остаје велики недостатак овог облика рада, који треба подстицати на допунске начине.

Из практичних искустава присутних у студијама случајева па и анализом садржаја слободно формулисаних одговора у нашем истраживању може се закључити да студирање на даљину као и сви други облици електронског учења има тенденцију да боље функционише када су садржаји који се уче компоновани од делова који захтевају самосталан рад ученика и студента. Процес стицања целовитог и систематизованог знања је у овом концепту значајно отежан. У ситуацијама у којима је потребно савладавање градива за које је неопходна непосредна сарадња између чланова групе, студирање на даљину може изазвати значајна временска кашњења поготову ако учесници нису ажурни и дисциплиновани. Учесници који су нередовни у извршавању радних обавеза или који касне у њима могу да онемогуће групу да оствари задате циљеве.

Један од битних проблема који се везује за примену концепта студирања на даљину као и код других видова електронске подршке учењу је и у његовој подређености примењеном поступку и недовољној и успореној адаптацији. Систем се бесконачно понавља без већих могућности његовог прилагођавања актуелној ситуацији и особеним потребама учесника. Ипак, неки појединци захваљујући својим

индивидуалним склоностима према самосталном раду су успешнији у овом облику учења од других. Неким појединцима овај начин рада више одговара у поређењу са другима. Поред тога, за развој адаптивних материјала потребно је више времена него за оне који су неадаптивни.

У нашим условима рада евидентно је непознавање овог начина студирања. Оно се често појављује као изнуђен избор са којим будући студенти нису рачунали јер га нису познавали. Таква слабост не говори много о природи овог образовног поступка колико о његовој недовољној популаризацији.

Студирање на даљину у оквиру актуелног система високог академског и струковног образовања открива и извесне слабости методичке и техничке природе. Многим учесницима, студентима и наставницима, остаје утисак да је оно недоречено и некомплетно. Честе су констатације типа „не може само то“ и сл. Једна од таквих са општим значајем, јесте чињеница да није направљен адекватан уџбеник који би задовољио све потребе полазника за савладавање различитих материјала потребних за учење одређених области.

Студирање на даљину на нашим факултетима и високим струковним школама има врло различите поступке и нивое примене. Код неких је то акредитован методлошки осмишљен и технички угодан поступак а код неких је то допуна концепта „студирања уз рад“. Ипак, као и све друге врсте електронског учења и студирање на даљину има извесна ограничења и препреке у односу на класичне образовне форме. Многе од њих се могу ублажити и потпуно елиминисати комбинацијом класичних и нових облика образовања.

2. Модел организовања мотивисаног студирања на даљину

На основу добијених резултата истраживања и коришћења предности и недостатака досадашњих модела организације студирања на даљину могуће је предложити модел организовања мотивисаног студирања на даљину прилагођен нашим условима и усклађен са стратегијом система високог образовања. Добијени резултати истраживања, који су специфични, услед интеграције низа различитих релевантних варијабли које су променљивост образовног окружења, променљивост

образовних захтева, стратегија развоја образовног система, адаптираност учесника едукационих процеса, социо-психолошке особености учесника и друго.

Специфичност функционисања нашег образовног система је и у неусклађености образовних потреба и расположивих материјално-технолошких и људских потенцијала. Динамичан развој информационо-комуникационих технологија и његова готово симултана примена у пракси у светским оквирима су у конфликту са нашим материјално-техничким и образовним могућностима. Услед тога многи пренети модели са верификованим квалитетима исказују функционалну неадекватност у актуелним условима. Последица су импровизације, парцијална преузимања и функционалне неадекватности.

Сваки модел ове врсте као свој коначан циљ има едукациону ефективност и адекватност. Залог досезања стратешких циљева је у мотивисном понашању учесника, организатора, наставника и студента. Стога је, као и код многих других социјално-психолошких феномена, мотивисано организационо понашање актера услов али и циљ образовног процеса.

Суштинска сагласност бројних теоријских уопштавања којима се настоји објаснити успешност учења је у схватању мотивације као битне покретачке снаге од које зависе ефекти учења. Основна претпоставка у учењу је мотивација за овим обликом индивидуалног и социјалног понашања. Узрочно-последична спрега организационог концепта и мотивисаног понашања у овој специфичној едукационој делатности знатно је сложенија те се не може узети само за дизајнирање наставних садржаја. Мотивација за студирањем на даљину није значајна само зато што је мотивација повремен фактор учења, већ зато што посредује у учењу, а са друге стране је последица учења. Мотивисаност за студирањем подржаним електронским технологијама манифестује се кроз усмеравање понашања и избор алтернатива који се темељи на искуствима и улагању напора да би се одабрани циљеви остварили.

Интензивно увођење информационих технологија у образовне процесе је приоритет модерних високообразовних институција широм света. У том смислу студирање на даљину је развојна фаза новог начина образовања и један је од темеља бољег начина управљања знањем.

Организационе специфичности су у чврстој спрези са мотивационим особеностима код учења на даљину и електронског учења. При том није довољна само дизајнерска припрема наставног материјала, већ и адекватна припрема и организација целокупних образовних програма. За успешно студирање је потребан колаборативни прилаз стварању ефектнијег учења укључивањем студента, наставника и осталих сарадника овог специфичног едукационог процеса. Посебно је битно укључивање организатора и програмера наставног процеса.

Базични концепт електронског учења и систем са најдужом традицијом је учење на даљину. Он је заснован на коришћењу савремених информационо - комуникационих технологија у свим фазама процеса планирања и извођења. Његову основу чини учење у мрежи рачунара повезаних интернетом, односно интранетом. Систем мрежа рачунара се употребљава за успостављање интеракције корисника овог вида учења са садржајима учења, предавачима и осталим учесницима. Употреба информационо-комуникационих технологија у образовним процесима пружа шансу учесницима да активно суделују у процесу учења.

Увођење концепта студирања на даљину није једноставна примена информационо – комуникационих технологија у високом образовању, већ подразумева квалитативно нов едукациони процес са карактеристичним могућностима и ограничењима. Ефективност овог вида учења опредељују сами програмски садржаји и ангажованост учесника у њима. Информационо – комуникационе технологије саме по себи не утичу на успех учења, већ су то интеракције са моделима и ситуацијама које студенти активно решавају а не само пасивно меморишу. Електронско образовање укључује анимације, симулације, аудио и видео секвенце, дискусионе групе, менторство на вези и ван везе, линкове и друге облике.

Примена мултимедијалних садржаја који се кроз овај процес презентирају није детерминишући фактор за квалитет и ефикасност учења. Посебни атрибути мултимедија потребни су да прикажу моделе реалног живота и симулације полазнику, тако да медиј стимулише учење кроз интеракцију са моделима и симулацијама.

Пажња и заинтересованост студената је предуслов изазивања мотивисаног понашања. Повећану пажњу и заинтересованост слушалаца може изазвати атрактивно дизајнирање наставног материјала. Естетска припрема наставног материјала подразумева анимирање полазника употребом занимљивих визуелних презентација, слика, табела, графике и њихове динамике излагања. Пажња се може изазвати анимацијама и изазивањем парадоксалних и конфликтних ситуација. Важне компоненте пажње подразумевају загонетност и мистерију излагања чињеница и аргумената која стимулише осећај истраживања и промена.

Мотивационе стратегије употребљене у организацији концепта студирања на даљину треба да повећају **сатисфакцију студента** али и осталих учесника. То се може остварити давањем повратних информација о датим одговорима и решењима, похвалама, вербалним појачавањем, личном пажњом и избегавањем негативних утицаја. Студенти на даљину треба да осете да је количина потребног рада одговарајућа оствареном напретку у учењу и да међу њима нема фаворизовања нити запостављених учесника. Студенти укључени у овај едукациони процес као и њихове колеге на класичним студијама очекују сатисфакцију својих радних напора а што су те потврде вредније, вероватно да ће се више залагати.

Мотивационе стратегије које се могу користити у пројектовању и извођењу студија на даљину подразумевају подстицаје студента путем интригантних и неочекиваних питања, анегдота, хумора, варирања стилова презентације или употребу различитих облика инструкције од предавања до групног рада и дискусије у насталим јединицама. Актуелни програми су претежно униформни и подложни клишеима а наставни рад треба што је могуће више **персонализовати** и прилагодити индивидуалним афинитетима учесника. Програме треба посебно прилагодити студентима са активним ставовима према животу и снажном унутрашњом мотивацијом у односу на студенте са пасивним ставовима према животу и слабом унутрашњом мотивацијом.

Кључни фактор стварања мотивисаног учења у оквиру концепта студирања на даљину је укључивање у наставни програм значајних и **релевантних** наставних материјала. Наставни садржај који студенти процењују као значајан за њихово образовање и изградњу будућег образовног профила за себе везује активани и

мотивисан однос. У смислу подизања мотивисаног понашања је сама перцепција значаја и важности материјала који се учи и на тај начин мења приступ актера.

Ефикасан модел студирања на даљину захтева избор и композицију наставног материјала који обезбеђује његову **сврсисходност и функционалност**. Материјал који се учи треба да буде усмерен према вредном циљу који се њиме жели остварити. Најчешће се под тим подразумева усвајање стручних знања и овладавање професионалним вештинама и стицање адекватних компетенција усмерених према задовољавању захтева будуће професије.

У наставни процес треба укључити повратне информације о сопственој успешности у савладавању градива. **Повратне информације** треба да буду благовремене, обухватне и инструктивне. Ове информације имају контролну али и подстицајну функцију било да говоре о успешном или неуспешном савладавању градива. У том смислу повратне информације немају само педагошке већ и мотивационе импликације.

Модел мотивисаног студирања на даљину треба студентима да ствара утисак **личног развоја** кроз учење на овакав начин. Доживљај личног усавршавања и напредовања, односно његовог изостајања је један од честих пратећих проблема електронског учења уопште. Врло често ученици укључени у ове едукативне процесе имају доживљај парцијалности и нефункционалности понуђеног и усвојеног знања. Такав утисак се може оформити систематизованим приступом у композицији наставног материјала али и стварањем утиска разноликости и иновативности.

Проблем који се често среће код студната уључених у студијски програм на даљину је **монотоност** изложеног градива и начина рада. Често су то само слушања монотоног аудитивног материјала или праћење текста на екрану. Мотивисано учење подржано електронским технологијама треба да створи утисак флексибилности и атрактивности којом ће бити подстицана активност учесника. Такав ефекат се може постићи укључивањем у дискусију већег броја студента и њиховом инетрактивном колаборацијом.

Модел мотивисног учења на даљину треба да обезбеди заједничку **подршку** студентима. Као и код свих других едукационих процеса и у овом се уочавају значајне разлике у напредовању међу учесницима. Код неких је динамика усвајања новог градива успорена или потпуно блокирана те им је неопходна значајнија помоћ и подршка. Таква интеракција је посебно потребна студентима који остварују слабије резултате и заостају у праћењу наставе посебно код оних у приступним фазама студирања.

Један од највећих проблема који се јавља код студирања на даљину је осипање великог броја полазника. **Осипање учесника** је присутно у свим едукационим концептима али се код студија на даљину манифестује посебном учесталашћу. Ова појава се у теорији везује за немогућност превазилажења бројних мотивационих изазова комплексности људске мотивације. Мотивација за учењем и социјалном интеракцијом преношења и примања информација није везана само за њихов садржај и начин слања већ и за сложај околности у којима се такав процес одвија и мултивалентне интеракције учесника. Стога је задатак сваког ефикасног модела студија на даљину да спречи или сведе на подношљиву меру осипање учесника. То се постиже подизањем интензитета личних контаката, посебно оних између студента и њихових наставника, мерама личне подршке, давањима повратних информација и подстицаја, подизањем нивоа атрактивности и мултимедијалности наставног материјала и сл.

Практички кораци које треба предузети у оквиру концепта студирања на даљину у нашем систему високог струковног и академског образовања су :

1. Популаризација студија на даљину кроз систематско професионално информисање ученика средњих школа о постојању и функционисању овог студијског концепта. Ученици треба да буду обавештени о факултетима и високим струковним школама које имају акредитоване студијске програме ове врсте. Информисањем треба прецизирати и описати наставне смерове, одсеке и модуле са њиховим циљевима, исходима и мисијама и наставним степенима на којима се реализују. Овај почетни задатак подразумева и предходне услове који су предвиђени за полазнике конкретних студија.

2. Укључивање наставних програма студија на даљину у систем **буџетског финансирања** Министарства просвете и науке Владе Србије. Студијски програми ове врсте треба да буду изједначени са класичним студијским програмима у погледу права и могућности студирања. Број студената студија на даљину чије ће студирање бити потпомогнуто средствима буџета треба да достигне 20% укупног броја уписаних студента са тенденцијом коначног изједначавања (50%/50%).

3. Отварање студијских програма у оквиру академских и струковних студија првог и другог степена. Тим програмима студирање на даљину ће имати **паралелни ток са класичним студијама** и чинити неку врсту алтернативне образовне мреже.

4. Треба успоставити нормативне претпоставке за несметану **мобилност студената**, тј њиховог преласка са класичних студија на студије на даљину и обрнуто. Таквим регулативним решењима ће се изједначити ове две врсте студија.

5. Повезивање класичних и студија на даљину треба ојачати оснивањем **центра подршке** студентима на даљину. Ови центри подршке (консултатнске јединице, наставни центри...) ће радити у оквиру наставних програма факултета/високих школа а њихова лоцираност треба да буде мобилна и да покрива географске пунктове са највећом учесталашћу полазника.

6. Студенте студија на даљину треба међусобно повезати специфичним **друштвеним мрежама**. У њих треба укључити програмере, наставнике и сараднике на овим студијама али и студенте класичних студија истог или сродних факултета.

7. Наставу треба **мултимедијално ојачати** тако да наставни материјал буде визуелно и аудитивно опремљен. Аудиовизуелно опремање наставног материјала треба да буде изведено кроз припрему аудио снимака предавања обogaћеног питањима, примедбама и упадицама слушалаца. Неке делове текста треба да прочита професионални спикер. Видео опремање треба да буде изведено презентацијама графичких решења, табеларих података, хистограмима стубаца, приказима кривуља и трендова али и фотографија и документарних и играних филмова.



Слика 25.: Модел организовања мотивисаног студирања на даљину

8. Наставни програми студија на даљину су најчешће униформни тако да један материјал важи за све учеснике. Савремен ефикасан модел извођења овог едукационог концепта треба да тежи ка **персонализацији** начина рада и презентовања наставног материјала. Да би се остварила што већа индивидуална прилагођеност наставног градива о пожељном начину рада ваља повремено организовати анкетирања учесника кроз која ће они дати своја запажања предлоге и сугестије. У том смислу су веома битне повратне информације о сопственој успешности.

9. Наставни материјал који се презентује студентима на даљину треба **рационализовати** и растеретити од сувишних и непотребних чињеница, података и

садржаја. Треба избегавати понављања и варијације на исту тему али не и резимирања обрађених наставних јединица. Кондензација наставног материјала има посебан значај обзиром да студенти овог концепта често не могу да у презентованом материјалу селекционишу битне од пратећих садржаја.

10. У смислу међусобног упознавања и повезивања студента на даљину ваља повремено организовати њихове **сусрете „лицем у лице“**. Такви сусрети и дружења стварају значајан утисак припадања групи и отварају могућности њиховог међусобног комуницирања и повезивања. Сусрете лицем у лице треба организовати и између студента и наставника што додатно подиже мотивисаност учесника овог специфичног едукационог процеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алибабић, Ш. (2002), *Теорија организације образовања одраслих*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
2. Анагности, С., Попадић, Д., Крунић, А., (1986), *Мотивациојски модел писмене провере знања*, Психологија бр. 1-2. Београд.
3. Арсовски, С. Лазић, М (2009) *Vodič za indzenjere kvaliteta*, Univerzitet u Крагујевцу
4. Biro, M. (2007), *Номто postcomunismus*, Филозофски факултет, Нови Сад.
5. Бодрожа, Б., Мајсторовић, Н., Попов, Б., Матановић, Ј., (2009), *Повезаност вредносних оријентација и генералних каузалних оријентација код студента*, Палић.
6. Богуновић, Б. (1998), *Мотивација успеха као зинилац у учењу*, Психологија бр. 4. Београд.
7. Bone L., Kurtz D. (1994), *Contemporary Business*, South-Western Publishing.
8. Voucouvalas, M. Krupp, J.A. (1989), *Adult Development and Learning*, in: Merriam, Sh.V. and Cunningham, P.M., Eds., *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
9. Брковић, А. Бјекић, Д. И Златић, Ј. (1998), *Мотивација ученика за наставне предмете*, Психологија бр.1/2. Београд.
10. Буквић, А. (1980), *Предвиђање успеха у школи помоћу тестова знања*, Психологија бр. 4. Београд.
11. Вујуић Д. (2006), *Мотивација за рад креативног кадра у условима кризе друштвене и организацијске средине*, Психологија бр.3-4. Београд.
12. Вучић, Ј. (1997) *Психологија и програмирана настава*, Психологија бр. 10. Београд.
13. Вуђетић, М., Радошевић Т. (2009), *Структура разлика у развијености самосвести, самоконтроле и самомотивације у зависности од социодемографских карактеристика испитаника*, научностручни скуп психолога, Палић
14. Burns, R. (1995), *The Adult Learner at Work*, Sydney: Business and Professional Publishing.
15. Burns, H.L. and Capps, C.G. (1988), *Foundations of Intelligent Tutoring Systems: An Introduction*. In M.C. Polson & J.J. Richardson (Eds.), *Foundations of Intelligent Tutoring Systems*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
16. B. A. Foss and T. I. Eikaas. (2006), *Game play in engineering education: concept and experimental results*. International Journal of Engineering Education, vol. 22, no. 5, pp. 1043-1052.
17. Carnoy, M. (1996), *Technological Change and Education*, in : Tuijnman, A., Ed., *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford: Pergamon Press/ Elsevier Science.
18. Cohen, M. (1990), *Individual Learning and Organizational Routine: Emerging Connections*, Organization Science.

19. Colletta, J.N. (1996), *Formal, Nonformal and Informal Education*, Tuijnman, A., Ed., International Encyclopedia of Adult Education and Training, Oxford: Pergamon Press/Elsevier Science.
20. Cross, P.K. (1984), *Adult Learning: State policies and institutional practices*, Washington, DC: association for the Study of Higher Education.
21. Cook, S., Brown, J. (1999), *Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing*, Organization Science, Vol.10, No.4, July-August, pp.381-400
22. Casio, W. F. (2003), *Human Resource Management*, Sixth edition, McGraw-Hill, New York
23. Cocea, M., & Weibelzahl, S. (2008). *Motivation—included or excluded from e-Learning*.
24. Clegg, B. (2007), *Instant motivation*, Kogan Page Limited, London.
25. Чабаркапа, М. Тепски, Лј. Адум, О. (1988), *Психолошке карактеристике рада са видое дисплеј терминала*, Психологија . 1-2. Београд.
26. Dierkes, M., Bethoin A.A., Child, J., Nonaka, I. (2001), *Handbook of Organizational Learning*, Oxford University Press.
27. De Vicente, A., & Pain, H., (2002). *Informing the detection of the students' motivational state: An empirical study*, Institute for Communicating and Collaborative Systems.
28. Деспотовић, М. (1999), *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
29. Eraut, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, Falmer Press, London.
30. Gagne, R. (1985), *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Rinehart and Winston, New York.
31. Galbraith, J. (1997), *Добро друштво-хуман редослед*, ПС Грмеч, Београд.
32. Gavin D. (2003), *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*, Harvard Business School Publishing.
33. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2006), *Емоционална интелигенција у лидерству*, превод, Адизес, Нови Сад.
34. Greenberg, J., Baron, R. (1998), *Понашање у организацијама-разумевање и управљање људском страном рада*, Желнид, Београд.
35. Hammer M, Champy J. (1995), *Reengineering the Corporation*, Nicholas Brealey Publishing Limited.
36. Hodges, C. (2004). *Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning Experiences*, The Journal of Interactive Online Learning. 2(3).
37. Ханак, Н. (1999), *Фактори успеха у студирању психологије*, Психологија Бр. 1-2. Београд.
38. Хавелка, Н., Андрејевић, Г. (1979), *Присутност и решавање мотивацјских проблема ученика основних школа*, Психологија бр.3-4. Београд.
39. Хавелка, Н. (1980), *Психолошке основе групног рада*, Научна књига, Београд.

40. Ivancevich, J. M. (2006), *Human Resource Management*, Tenth edition, McGraw-Hill, International edition, New York.
41. Јанићијевић, Н. (2006), *Организационо учење у теорији организационих промена*, Економски анали, 171, Економски факултет, Београд.
42. Јовановић, В. и група аутора (2009), *Утицај срединских чинилаца на интелектуално постигнуће деце предшколског узраста*, Научно стручни скуп психолога, Палић.
43. Коларевић, Д. (2006). *Однос интелигенције и личности у ситуацији професионалне селекције*, Психологија бр. 3-4. Београд.
44. Kolb, D. A. (1998), *Experiential learning*, Englewood cliffs, Prentice Hall.
45. Keller, J.M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3).
46. Кулић, Р. (1997), *Радна организација као образовно културна средина*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
47. Кулић, Р., Деспотовић М. (2005), *Увод у андрагогију*, треће издање, Свет књиге, Београд.
48. Квашчев, Р. (1987), *Психолошки проблеми васпитања и образовања*, Психологија Бр. 3. Београд.
49. Матановић, Ј. Мајсторовић Н. И Бодрожа Б. (2009), *Повезаност структуре мотивације за учење. Задовољство студијама и успех студентата*, Научно-стручни скуп психолога, Палић.
50. Мајсторовић Н. (2009), *Фактори и консеквенце мотивације за рад и учење*, Научно-стручни скуп психолога, Палић.
51. Lensionі, Р. (2008), *Пет недостатака у раду тима*, превод, Адизес, Нови Сад.
52. Мандић, С. (1989), *Мотиви постигнућа, интелектуалне способности и школски успех*, Психологија бр.3/4. Београд.
53. Maslow, A. (1982). *Мотивација и личност*, Нолит, Београд.
54. Maslow, A (2009), *О животним вредностима*, ИП Албуљ. Београд.
55. Mayer, R. E. (2003) *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
56. Mc Shane, S.L., Von Glinow, M.A. (2003), *Organizational Behavior, Emerging Realities for the Workplace Revolution*, second edition, McGraw-Hill.
57. Милосављевић, Г. (1998), *Организација и тренинг*, Факултет организационих наука, Београд.
58. Милосављевић Г. (2000), *Професионално образовање на дистанцу*, Факултет организационих наука, Београд.
59. Милосављевић, Г. (2002), *Пројектовање обуке*, Факултет организационих наука, Београд.
60. Милосављевић Г. И група аутора (2010), *Тренинг и развој*, Факултет организационих наука, Београд.

61. Мухић, В и група утора (2009), *Европски идентитет и његови корелати*, Научно-стручни скуп психолога, Палић.
62. Михаиловић, Д. (1989), *Структура мотивације за рад*, Центар, Београд.
63. Михаиловић, Д. (2009), *Методологија научних истраживања*. Факултет организационих наука, Београд.
64. Михаиловић, Д., Ристић, С. (2009), *Организационо понашање*, Факултет организационих наука, Београд.
65. Mintzberg, H. (1979), *Structuring of Organizations*, Printince Hall, Inc, Englewood cliffs.
66. Moshinskie, J. (2001), *How to keep e-learners from e-escaping*, Performance Improvement, 40
67. Nevis E, DiBella A, Gould J, (1995), *Understanding Organizations as Learning Systems*, Sloan Management Review.
68. Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., Wright, P. (2006), *Менаџмент људских потенцијала-постизање конкурентске предности*, треће издање, превод, Мате, Загреб.
69. Nonaka, I. (1994), *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, Organization Science, Vol, 5, No.1.
70. Nonaka I, Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, Oxford Universtity Press US.
71. Петковић, М. (2001), *Дизајнирање организације која учи (ОКУ)*, Пословна политика, Београд.
72. Поповић, Т. (1989), *Похвала и покуда као мотив у школском раду интроверне и екстрвертне деце*, Психологија бр. 2. Београд.
73. Петровић, К. (1985), *Мотивациони ефекти активне наставе*, Психологија бр. 1-2. Београд.
74. Петровић- Бјекић, Д. (2000), *Успешност у настави и емпатија наставника*, Психологија бр. 3-4. Београд.
75. Пешикан, А. (2005), *Профилисање будућих дипломираних стручњака*, Психологија бр.3. Београд.
76. Piager, J. (1973), *The Childand Reality: Problems of Genetic Prychology*. New York: Grossman.
77. Osland, J., Kolb, D., Rubin, I. (2001), *The Organizational Behavior Reader*, seventh edition, Prentice Hall.
78. Радоњић, С. (1985), *Психологија учења*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
79. Радоњић С. (1986), *Допринос психологије учења психологији мотивације*, Психологија Бр. 1. Београд.
80. Robbins, S. (1996), *Битни елементи организацијског понашање*, Мате, Загреб
81. Robbins, S. (1996), *Organizational Behavior - Concepts, Controversies, Applications*, Prentince-Hall.

82. Rollinson, D. (2005), *Organisational behaviour and analysis*, third edition, Prentice Hall.
83. Rossi, P. (2000), *Logic and the Art of Memory*, University of Chicago Press.
84. Schermerhorn, Jr. J., Hunt, J., Osborn, R. (2005), *Organizational Behavior*, ninth edition, John Wiley & Sons, Inc.
85. Schon, D., Argyris, C. (1996), *Organizational Learning*, Addison-Wesley.
86. Senge, P. (2003), Пета дисциплина: Умеће и пракса организације која учи, превод, Адизес МЦ, Нови Сад.
87. Senge, P., Roberts, Ch. (1993), *The Leader's New Work: Building Learning Organizations*, Atabasca University, Educational Enterprises.
88. Soller, A. and Stevens, R. (2007), *Applications of stochastic analyses for collaborative learning and cognitive assessment*. In G. R. Hancock & K. M. Samuelsen (Eds.) *Advances in Latent Variable Mixture Models*, (pp. 217-253). Information Age Publishing.
89. Stevens, R. and Soller, A. (2005), *Machine Learning models of problem space navigation: The influence of gender*. *Journal of Computer Science and Information Systems*, 2 (2), 83-98.
90. Станковић, Ж.. (2006), *Развој технологије учења на даљину*, Педагошко друштво Србије, Завод за унапређивање образовања и васпитања Београд.
91. Старчевић, Д., и сарадници, *ММИС*, електронско издање, ФОН, Београд.
92. Старчевић, Д., Динић, С., Пантовић, В., (2002), *Савремено пословање и Интернет технологије – Увод у дигиталну економију*, Енергопројект Инграф, Београд.
93. Sweller, J. (1999), *Instructional design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.
94. Стефановић, В. (1991), *Увод у научно-истраживачки рад*, ФФК, Београд
95. Tapscott, D. (1998), *Growing Up Digital : The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill: NewYork.
96. Tisen, T., Andriesen, D., Depre, F. L. (2006), *Дивиденда знања, стварање компанија са високим учинком кроз управљање знањем као вредношћу*, Адизес, Нови Сад.
97. Требјешанин, Б. (1987), *О односу унутрашње и спољашње мотивације*, Психологија бр.1-2, Београд.
98. Требјешанин, Б. (2010), Педагошка психологија, Учитељски факултет, Београд.
99. Fisher C. D., Schoenfeldt L.F., Shaw J.B. (1993), *Human Resource Management*, Houghton Mifflin Company, Boston.
100. Yukl, G. (2006), *Leadership in Organizations*, sixth edition, Pearson Prentice Hall.
101. Wong, S., (2002), *Investing Collective Learning in Teams: The Context In Which It Occurs and The Collective Knowledge That Emerges From It*, doctoral dissertation, Fuqua School of Business, Duke University.

102. Wren, D.A., Voich, A. (1994), *Менаџмент, Процес, структура и понашање*, Грмеч- Привредни преглед, Београд.
103. Wlodkowski, R., J., (1995). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
104. Шиљак М. (2009); *Наставник у основној школи и деонтолошки аспекти*, Научно-стручни скуп психолога. Палић.

СПИСАК СЛИКА

Слика 1. Креативни процес	21
Слика 2. Инструменталност процеса учења	42
Слика 3. Гангов (Gang) модел; Секвенце учења	53
Слика 4. Колбов и Фрајов (Kolb and Fry) кружни ток искуственог учења	54
Слика 5. Међусобни однос формалног, информалног и неформалног образовања	62
Слика 6. Концепт учења на даљину	65
Слика 7. Преглед асинхроних и синхроних метода колаборације	70
Слика 8. Концептуални оквир система електронског учења	73
Слика 9. Концептуални модел образовања на даљину	77
Слика 10. Модел менаџмент система образовања на даљину	79
Слика 11. Фазе процеса учења на даљину	80
Слика 12. Значај мотивације	89
Слика 13. Теорија потреба према Маслоу	94
Слика 14. Теорија процеса	96
Слика 15. Мотивациони циклус	130
Слика 16. Графички приказ теорија мотивације	149
Слика 17. Схематски приказ структуре образовања у РС Србији	165
Слика 18. Брунеров графикон три групе фактора који утичу на учења	166
Слика 19. Шематски приказ учења	168
Слика 20. Издубљена кривуља	170
Слика 21. Испупчена кривуља	171
Слика 22. Кривуља у облику слова S	172
Слика 23. Платои или равни у учењу	173
Слика 24. Учење кроз искуство	178
Слика 25. Модел организовања мотивисаног студирања на даљину	284

СПИСАК ТАБЕЛА

Табела 1. Методе испоруке садржаја у односу на место и време	71
Табела 2. Разлике између унутрашње и спољашње мотивације	149
Табела 3. Услови делотворне примене поткрепљивача као подстицаја за учење	151
Табела 4. Услови за делотворну примену казне у регулисању понашања	153
Табела 5. Извори угрожености и решења	207

Табела 6. <i>Поступци за смањење психолошке несигурности</i>	208
Табела 7. <i>Потреба за припадношћу и уважавањем</i>	209
Табела 8. <i>Потреба за постигнућем и компетенцијом</i>	210
Табела 9. <i>Потребе за саморелаизациом и самосталношћу</i>	210
Табела 10. <i>Ефекти онлајн курса</i>	216
Табела 11. <i>Претходни прилази о односу на социјално-когнитивну теорију учења</i>	217
Табела 12. <i>Карактеристике процене мотивације према скали значајности</i>	219

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Упитник за истраживање

Изглед упитника

1. У који облик студирања сте сада укључени?

1. Редовне студије (буџет или самофинсирајући);
2. Студије на даљину.

2. Коју годину студија сте уписали?

1. Прву;
2. Другу;
3. Трећу;
4. Четврту;
5. Мастер студије.;
6. Специјалистичке студије.

3. Да ли сте задовољни постигнутим успехом?

1. Да;
2. Да и не;
3. Не.

4. Шта су главни узроци због којих нисте постигли бољи успех?

1. Не видим перспективу кад дипломирам;
2. Студирам уз рад;
3. Слаба комуникација са професорима;
4. Често недоступан наставни материјал;
5. Конзервативан начин предавања (без подршке ИКТ, недостатак примера из праксе);
6. Дестимулативно окружење;
7. Нешто друго. Шта? _____

5. Да ли сте уписали факултет који сте желели односно за који сте имали склоности?

1. Да, у потпуности;
2. Да, углавном;
3. И да и не;
4. Углавном нисам;
5. То је био принудан избор.

6. Да ли Ваш факултет организује студије на даљину?

1. Да;
2. Не;
3. Не знам.

7. Какав став према студијама на даљину сте имали приликом уписа факултета?

1. Искрено сам желео/ла да упишем студије на даљину;

2. Такав начин студирања ми је био интересантан;
3. И да и не;
4. Нисам посебно био заинтересован за овај облик студирања;
5. Студије на даљину сам једино могао/ла да упишем.

8. Какав сада имате став према студијама на даљину?

1. То је за мене најбољи начин студирања;
2. Мислим да ми углавном одговара;
3. Има и добрих и лоших страна;
4. Углавном ми не одговара;
5. Потпуно сам разочаран у студије на даљину.

9. Какви су ваши планови везани за студирање на даљину?

1. Да завршим факултет кроз студије на даљину;
2. Настојаћу да се пребацим на класичне студије;
3. Покушаћу да се пребацим на класичне студије;
4. Уписаћу нешто друго идуће школске године уз признавање положених испита;
5. Немам намеру да студирам на овакав начин;
6. Нешто друго. Шта? _____

10. Које су главне предности студирања на даљину?

1. Савременост концепта студирања;
2. Ефикасност студирања;
3. Актуелност студиског програма;
4. Материјалне уштеде (стан, превоз...);
5. Моји лични афинитети према оваквом начину студирања;
6. Нешто друго. Шта? _____

11. Који су, по вашем мишљењу, слабе стране студија на даљину?

1. Недостатак контакта професора и студента;
2. Препуштеност студената сопственој вољи;
3. Неорганизованост студирања;
4. Проблеми са хардвером (компјутер, квалитет снимљеног материјала...);
5. Недостатак међусобног дружења;
6. Нешто друго. Шта? _____

12. Шта је то што би сте у организацији студија на даљину променили?

1. Укупан концепт организовања студија на даљину;
2. Наставни садржај;
3. Начин припремања и презентовања наставног материјала;
4. Поступак контроле и оцењивања (колоквијум, испит...);
5. Могућност консултације са професорима и асистентима;
6. Нешто друго. Шта? _____

13. Које су предности традиционалног образовања?

1. Непосредни контакт са предавачима;
2. Интеракција са колегама;
3. Окружење које значајно мотивише;
4. Ниски степен академских слобода;
5. Подстрек на мишљење и афирмације;
6. Чврсте предиспитне обавезе.

14. Шта је то што би сте у евентуалној реформи студија на даљину обавезно задржали?

1. Укупан концепт оргнизовања студија на даљину;
 2. Наставни садржај;
 3. Начин припремања и презентовања наставног материјала;
 4. Поступак контроле и оцењивања (колоквијум, испит...);
 5. Могућност консултације са професорима и асистентима;
 6. Нешто друго. Шта? _____
-

15. Које елементе из класичних студија би сте укључили у студије на даљину?

1. Заједнички наставни програм;
 2. Могућност (повремених) директних контаката са професорима и наставницима;
 3. Повремене сусрете са студентима из генерације;
 4. Заједничке студијске екскурзије;
 5. Наставне и контролне центре;
 6. Нешто друго. Шта? _____
-

16. Како Ваше колеге процењују мотивисаност за учење на даљину?

1. Студенти су врло мотивисани за учење;
2. Само неки појединци су мотивисани;
3. Студенти су углавном слабо мотивисани;
4. Не знам.

17. Ако би сте упоредили мотивисаност учења студента на даљину са студентима класичних студија како би сте је могли оценти?

1. Студенти на класичним студијама су више мотивисани и успешнији;
2. Нема битне разлике између мотивације ових група студента;
3. Студенти на даљину су више мотивисани и успешнији.

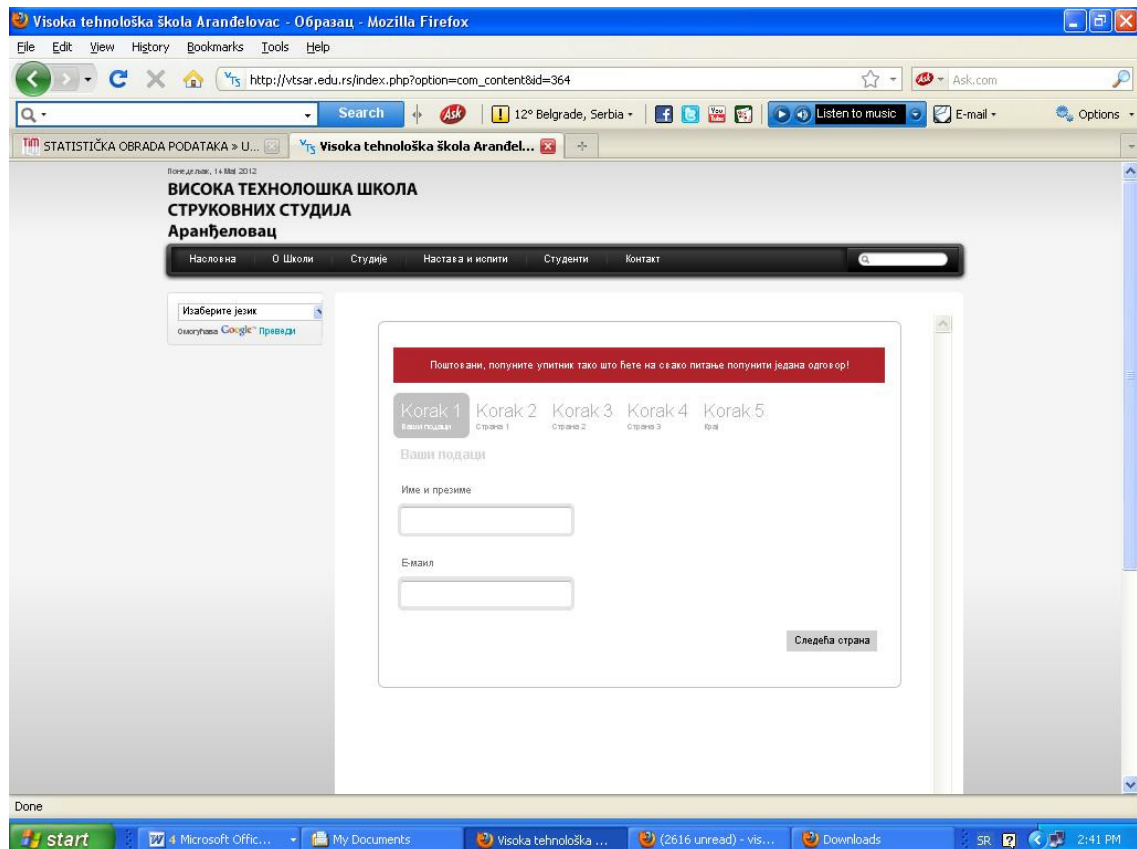
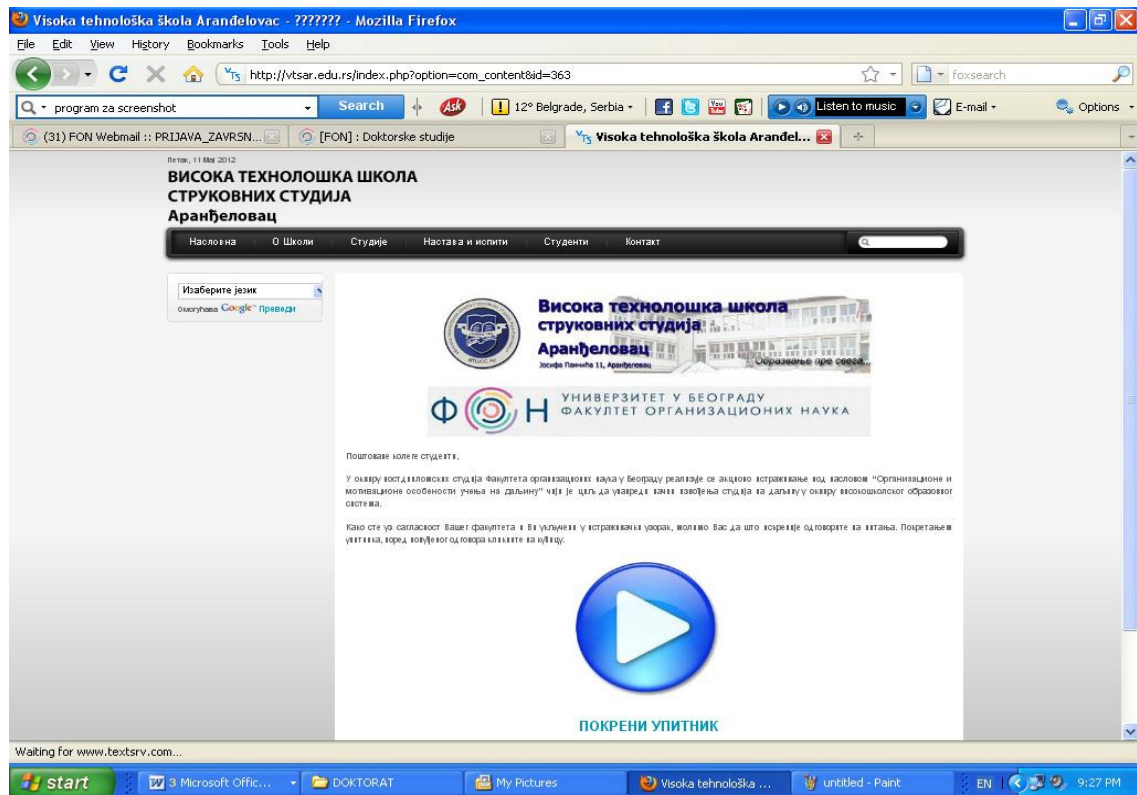
18. Уколико су слабо мотивисани, шта сматрате за главни разлог?

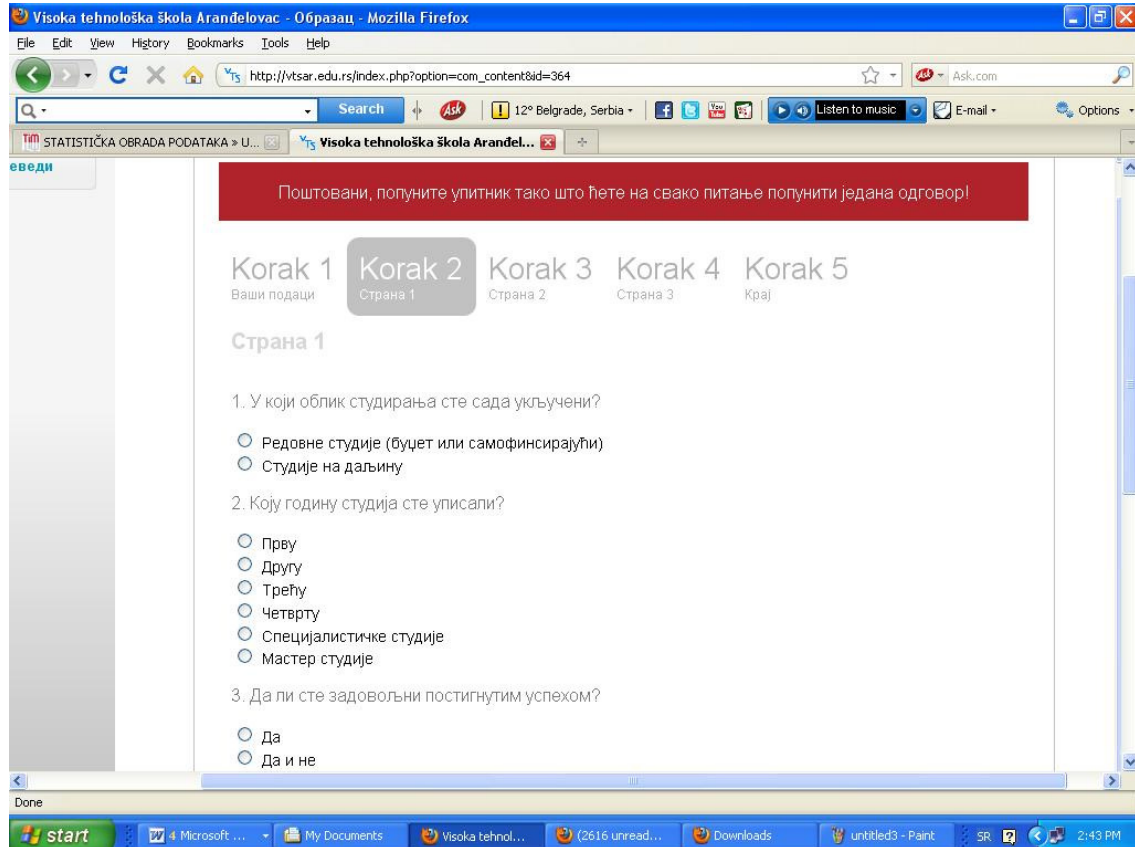
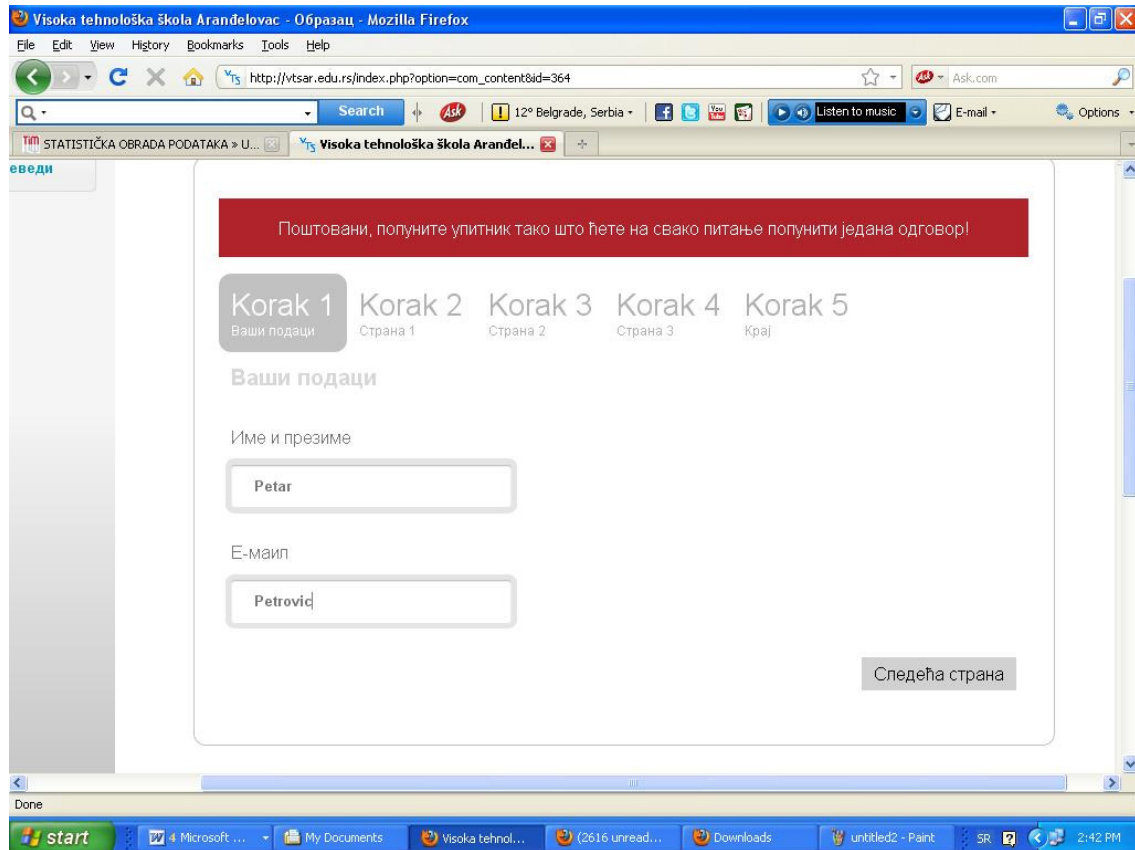
1. Специфичан начин учења где су студенти препуштени сами себи;
 2. Изостајање ефекта тимског рада;
 3. Недостатак повратних информација о успеху у учењу;
 4. Монотоност презентовања наставног садржаја;
 5. Негативна селекција студента на даљину;
 6. Нешто друго. Шта? _____
-

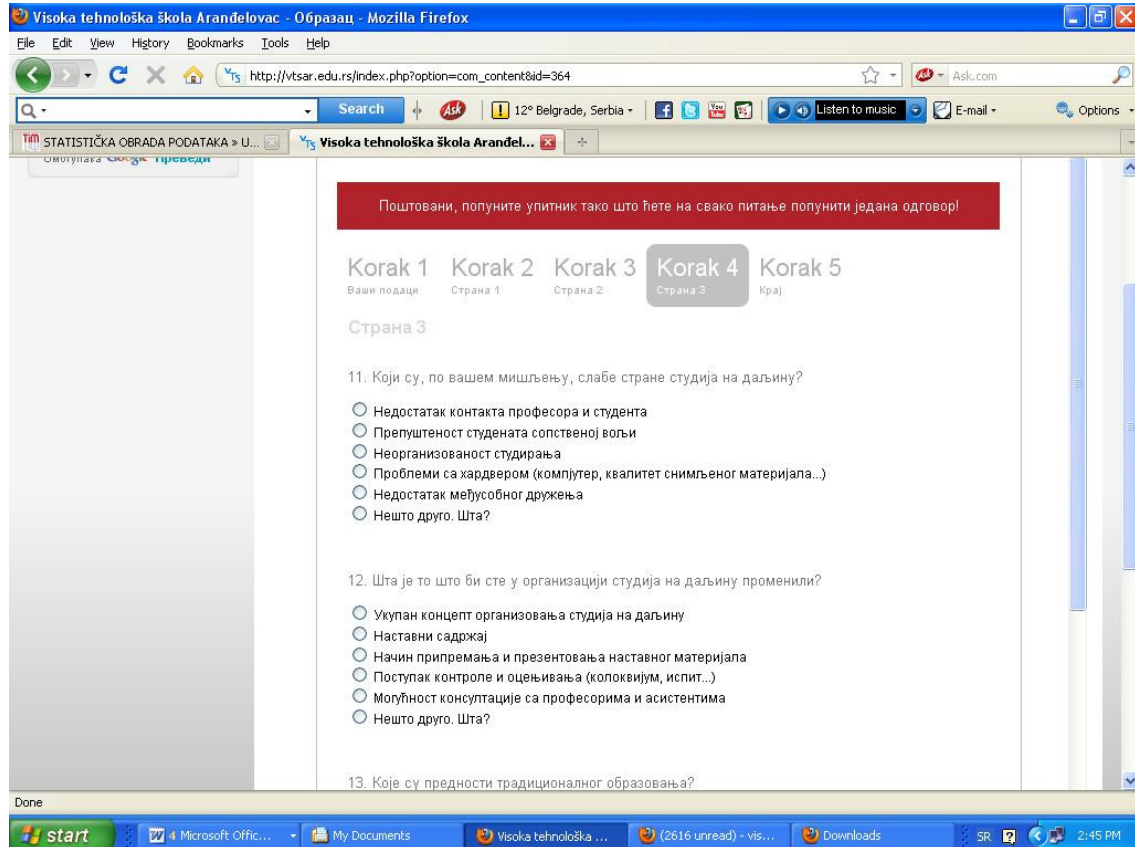
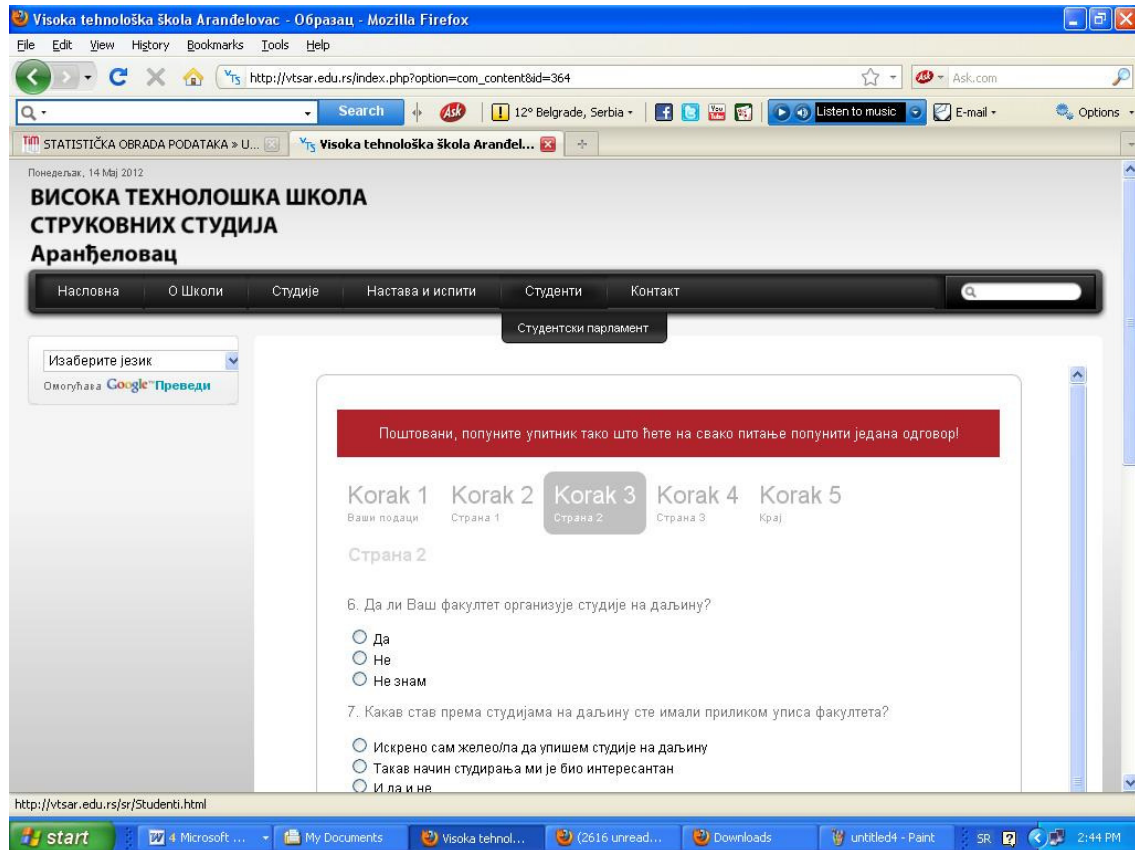
19. Како би сте мотивисали студенте за учење на даљину?

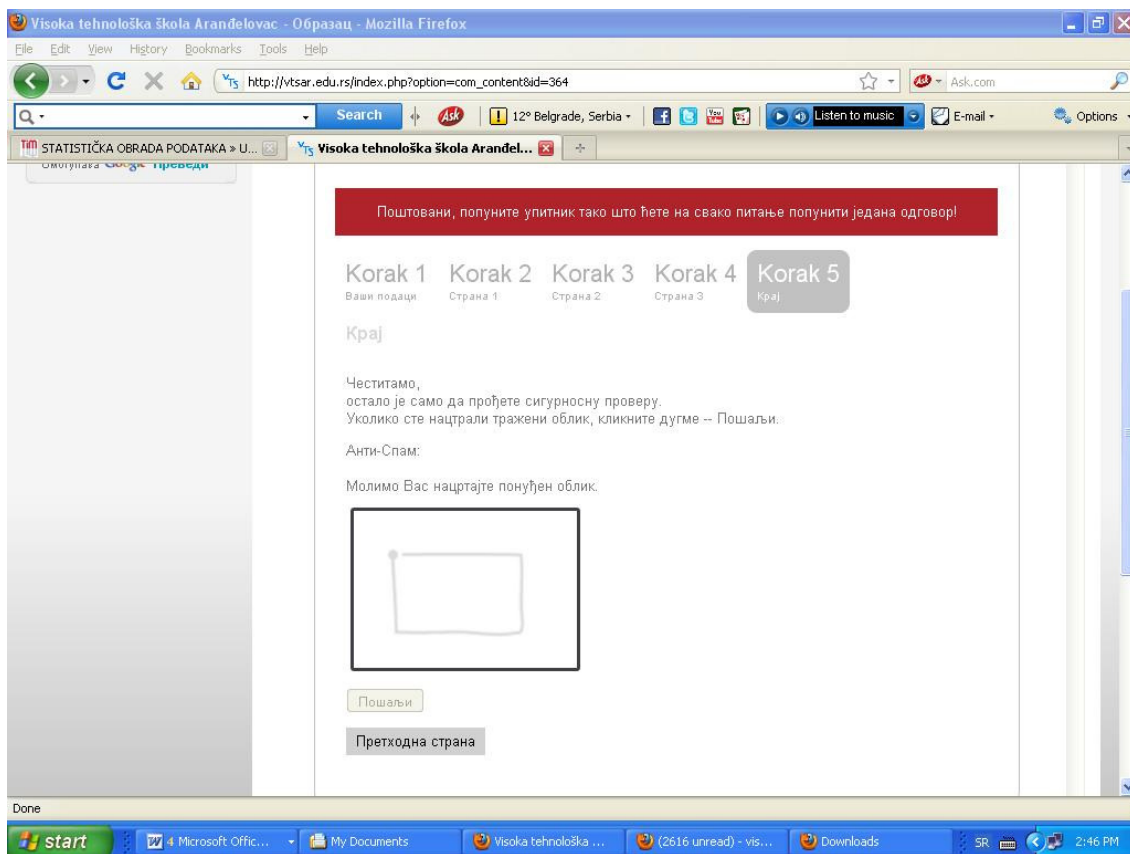
1. Подизањем нивоа укупне организованости наставе на даљину;
2. Повећањем атрактивности презентовања наставних садржаја;
3. Учесталим контролама и оценама резултата;
4. Комбиновањем традиционалног приступа и образовања на даљину;
5. Ако имате неки други предлог молимо Вас да га предложите:

Прилог 2. Он-лајн (On-line) Упитник за истраживање









Прилог 3.

Молимо Вас да у овом делу истраживања процените сопствена осећања и да за сваку од датих изјава процените у којој мери се она односи на Вас и Ваш живот.

За процену Ваших осећања користите следећу скалу а изабрану оцену унесите у табелу испод понуђених тврдњи.

1	2	3	4	5	6	7
Уопште не		Делимично да			Врло	

1. Осећам се слободним да одлучујем о томе како ћу да живим.
2. Заиста ми се допадају људи које срећем.
3. Често се не осећам компетентно.
4. Осећам притисак у животу.
5. Људи које знам ми говоре да сам добар у свом послу.
6. Слажем се са људима које срећем.
7. Држим се по страни и немам пуно друштвених контаката.
8. Осећам се слободно да изразим идеје и мишљења.
9. Људе које често срећем сматрам пријатељима.
10. У скорије време сам научио инресантне нове вештине.
11. Често радим оно што ми други кажу.
12. Људима у мом животу је стало до мене.
13. Углавном имам осећај остварености када урадим нешто.
14. Људи које срећем свакога дана узимају у обзир моја осећања.
15. У животу не добијам пуно прилика да покажем своју компетентност.
16. Нема пуно људи са којима сам близак.
17. Могу да будем оно што јесам у свакодневним ситуацијама.
18. Људи које срећем свакодневно ме не воле много.
19. Често се осећам неспособно.
20. Немам много прилика да одлучим за себе како ћу да обављам свакодневне ствари.
21. Људи су генерално пријатељски настројени према мени.

Попуните наредну табелу Ваших одговорима:

Питање	Одговор	Питање	Одговор
1		12	
2		13	
3		14	
4		15	
5		16	
6		17	
7		18	
8		19	
9		20	
10		21	
11			

Биографија аутора

Ђорђе /Добривоје/ Михаиловић је рођен у Аранђеловцу 28.05.1981 године, где је завршио основну школу и гимназију. Дипломирао је на Факултету организационих наука у Београду 10.02.2005. године са просечном оценом 8,46 и оценом 10 на дипломском раду и стекао звање дипломираног инжењера организационих наука.

Школске 2005. године уписао је постдипломске специјалистичке студије на смеру за „електронско пословање” Факултета организационих наука у Београду где је положио све програмом предвиђене испите са просечном оценом 10. У оквиру специјалистичких студија 25.9.2007 год. одбранио је специјалистички рад под насловом „Савремене информационе технологије и креативност студената” са оценом 10. Ментор на овом раду била је проф. др Гордана Милосављевић.

На магистарским студијама на Факултету организационих наука у Београду остварио је просек оцена 10 а 26.11.2008. год. је одбранио магистарски рад на тему: „Примена информационо-комуникационих технологија у истраживањима тимског рада студената” који припада области: Организационо информационих наука-електронском пословању. Ментор на овом раду је била др Гордана Милосављевић, редовни професор Факултета организационих наука.

Од дипломирања (12.02.2005.) је у сталном радном односу са СО Аранђеловац где је обављао послове „систем администратора” у одељењу за општу управу. Од 17.02.2007 године ради на пословима „стручног сарадника информационих система” на Високој технолошкој школи струковних студија у Аранђеловцу (ВТШ).

Школске 2007/8. године изабран је у звање предавача Високе технолошке школе струковних студија на предметима „Симулације технолошких процеса”, „Информатичке технологије“, „Интернет сервис и web дизајн“, „Контрола квалитета са обрадом података“ и „Примена рачунара у технологији“ где и сада ради. У оквиру наставног рада био је ментор на изради више (20) завршних радова студената Високе технолошке школе.

Од јануара 2011. године ради и као помоћник директора за наставу на Високој технолошкој школи струковних студија у Аранђеловцу. На тој дужности посебно је ангажован на припремању наставних програма основних и специјалистичких студија и њиховој акредитацији.

Поред наставе посебно је ангажован на припреми нових студијских програма и студија на даљину у оквиру ВТШ. Аутор је елабората за акредитацију студијског програма Информационе технологије (2012.). Такође, стручни је консултант СО Аранђеловац за област информационих система. У оквиру рада канцеларије за економски развој општине Аранђеловац ангажован је на пројектовању и реализацији више развојних пројеката. На развојним пројектима ангажован је као стручни сарадник Регионалне агенције за економски развој Шумадије и Поморавља у Крагујевцу. Сарађује и са Техничким факултетом у Чачку и Високом железничком школом у Београду у реализацији неколико пројеката. Учествовао је у раду више домаћих (ЈИСА, Републички завод за информатику, ПКС-Центар за квалитет, Национална конференција о квалитету, Регионални програм друштвено-економског развоја 1&2, Exchange програм, СКГО...) и међународних стручних скупова (XVI INTERNACIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE-Софија, 10 Конгрес ЈИСА-Херцег нови), симпозијум ``Сувер психологија`` у Соко Бањи (2011.), затим симпозијум ``Тимски рад`` на Копаонику (2009.)

Аутор дисертације има укупно 22 рада објављених у часописима и међународним научно-стручним скуповима са рецензијом. Два рада су објављена у часописима са импактом SCI листе (M21-M23). Објавио је и 5 уџбеника (монографија), аутор је и 8 пројеката. Говори енглески а служи се и немачким језиком.

Изјава о ауторству

Потписани-а Ђорђе Мухомиловић

број уписа 974/2009

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом „Организационе и мотивационе особености учења на даљину“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 11.6.2012

Ђорђе Мухомиловић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: **„Организационе и мотивационе особености учења на даљину“** која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 11. 6. 2012

Потпис докторанда

Ђорђе Михаиловић

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора: **Ђорђе Михаиловић**

Број уписа 474/2009

Студијски програм: **Електронско пословање**

Наслов рада: „**Организационе и мотивационе особености учења на даљину**“

Ментор : **Проф. др Гордана Милосављевић**

Потписани Ђорђе Михаиловић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду

Потпис докторанда

У Београду, 11. 6. 2012

Ђорђе Михаиловић