

МОТИВАЦИОНА КЛИМА У ШКОЛИ

*Александра Ђурић-Здравковић,
Мирјана Јајунца-Милисављевић, Сања Гајић*

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

У раду су анализирана питања која се односе на мотивациону климу у школи. Третиране су врсте мотивације које су неопходне за академски најпредак, изнети су неки савремени теоријски принципи мотивације који предлажу коренише промене квалитета садашње мотивационе климе у школи и дати је преглед неколико исцртавања које сагледавају корелативни однос мотивације и исхода едукације, исцртајући да мотивација снажно утиче на квалитет извођења школских задатака.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивација, усешност у школи, ученици

УВОД

Под мотивацијом се, у најопштијем смислу, подразумева процес покретања активности због остваривања одређених циљева, усмеравања активности на одређене објекте и регулисања начина на који ће се поступити у датој активности (Rot, 2004). У психологији се сматра да мотивацију чине узроци и покретачи људског понашања. У том процесу мотивација има динамичку, интегративну и регулативну функцију. Динамичка функција се испољава у интензитету, истрајности и укупној количини енергије коју особа улаже у обављање одређене активности, док регулативна функција селективно усмерава и контролише понашање у једном правцу. Мотивација има интегративну функцију у том смислу што, усмеравајући своју делатност према одређеном циљу, обједињује све процесе у целину, као и капацитете личности релевантне за достизање одабраног циља (Schunk et al., 2008).

Мотивација представља ток, пут и начин покретања активности због остваривања одређених циљева, а чиниоци или тежње који покрећу на делатност и који усмеравају ту активност називају се мотиви (лат. мовео – кретати). Они подразумевају сложен систем који обухвата подстицаје, преференције, пориве, тежње, или жеље ка неком циљу. Многобројни су и према пореклу подстицаја могуће је разумети две врсте мотива – унутрашње (интринзичне) и спољашње (екстринзичне) (Zimmerman, 2008).

Унутрашња мотивација је дефинисана као рад ка некој активности кроз инхерентну сатисфакцију и настала је из унутрашњих побуда, те почива на самој акцији (важно је учествовати) (Schunk et al., 2008). Извориште спољашње мотивације везано је за факторе изван индивидуума, ван унутрашњих побуда и она почива на остваривању циљева (важно је победити) (Petz, 2005).

Када деловање покреће мотив везан за задовољство ка активности, постижу се квалитетнији резултати и активност представља награду саму по себи (Deci, 2004). Код мотивације доминантно модулиране спољашњим факторима (наградом или похвалом), деловање престаје да буде важно, награда или похвала постаје релевантна, те се губи стварни смисао и задовољство током активности (Лалић-Вучетић 2007; Schoon, 2008).

Савремене теорије мотивације доказују значајан ефекат унутрашње мотивације на учинак у школи, код свих ученика обухваћених школовањем без обзира на квалитет њихових способности. Ученици који уче из радозналости, жеље за изазовом, компетенцијом и самоопредељењем показују виши ниво перформанси и учинка у разреду, него они од којих се то очекује на основу процењених нивоа интелигенције, тј. показују виша постигнућа од оних која су унапред претпостављена нивоом развоја способности (Switzky, 2006).

Стотине хиљада апатичних ученика напуштају школе сваке године, да започну живот у незапослености, сиромаштву, криминалу и психолошком мучењу. Према Клифордској (Clifford, 1990), стопе малолетничког напуштања школе које се крећу од 40-60% у Бостону, Чикагу, Лос Анђелесу, Детроиту и другим великим америчким градовима. Ђачка апатија, индиферентност и ниска постигнућа типични су предзнаци напуштања школе. Шта узрокује ове симптоме? Има ли лека? Да бисмо могли да решавамо ове проблеме, морамо да признамо да је оваква ситуација у школству широм света у првом реду мотивациони проблем, а не физички, интелектуални, финансијски, технолошки, културни или проблем наставог кадра. Дакле, морамо се окренути мотивационим теоријама и истраживањима као темељу за преиспитивање овог проблема

и налажење решења. У овом раду биће изнети неки савремени теоријски принципи мотивације који предлажу корените промене мотивационе климе у школи. Такође, биће дат преглед неколико истраживања које третирају корелативни однос мотивације и исхода едукације.

Значај мотивације у школи

Мотивација је један од најважнијих аспеката процеса савладавања наставног градива, јер има интегративну и динамичку функцију у процесу образовања (Müller et al., 2006).

Мотивација у образовно-васпитном процесу, као комплексни ентитет у психо-физичком смислу ученика обухвата напор, самоефикасност, саморегулисање, интерес, контролу, усмереност ка циљу и диспозицију ка учењу (Prtljaga, 2008). Учење се све више третира као активан, конструктиван, саморегулисан процес. Да би ученици постепено постајали независни од наставника, као субјекта спољашње регулације, потребно је да буду мотивисани за активно учествовање у процесу наставе, оријентисани на своје потребе и развој своје аутономије (Жиропађа, 2008). Из тих разлога се истраживања у образовном процесу све више усмеравају на оспособљавање ученика за саморегулацију процеса учења (Мирков, 2007).

Мотивација ученика несумњиво представља једну од кључних одредница стварних домета наставе. Наиме, мотивација је важна не само зато што доприноси постигнућу ученика, већ и зато што сама по себи представља значајан образовни исход (Ames, 1990). Разумевање мотивације ученика може да помогне унапређењу квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента који промовише ангажовано и истрајно учешће ученика.

Процес учења који ученицима пружа могућност сопственог избора, подстиче њихову аутономију, уважава њихове индивидуалне потребе, делује подстицајно на развој мотивације и на квалитет учења. Ученици с таквим искуствима у учењу ређе изостају с наставе и исказују мање ометајућих понашања у разреду (Weinberger, & McCombs, 2001, према Безиновић и сар., 2010). Досадашња образовна пракса која наглашава контролу ученика и њиховог учења, као и дословно памћење великих количина информација, једноставно не може да подстакне развој способности и компетенција потребних за успешно учење (McCombs, & Miller, 2007, према Безиновић и сар., 2010). Развој способности саморегулишућег учења у новије време се сматра једним од најважнијих циљева образовног процеса, те је исказан и у документима европске образовне

политике као компетенција „учити како учити“, једна од осам темељних компетенција које би европски образовни системи требало да развијају (Hoskins & Fredriksson, 2008). Основни елементи саморегулације учења су планирање, праћење и контрола властитог учења, те рефлексивна, односно вредновање властитог учинка након учења (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Поставља се питање који су то покретачи успешног школског учења? Према Децију и Рајану (Deci & Ryan, 2000) под покретачима сматрамо психолошке мотиве, подстицаје, спољашње мотиве (екстринзичне) и унутрашње мотиве (интринзичне). Психолошки мотиви настају психичким развојем индивидуе у друштву. На психолошким мотивима се заснивају многобројни подстицаји за учење (средства мотивације) – оцене, хваљење, кућење, такмичење. Подстицаји нису прави мотиви, већ су то привремене циљеви, при чему се учење доживљава као средство да се дође до одређеног циља.

Спољашњу мотивацију изграђујемо и препознајемо ако је учениково понашање усмеравано наградама и казнама. Тако ученик учи за оцену, да поправи оцену, да му се укине нека казна, за похвалу, одлазак на море, да не би био кажњен... Унутрашња мотивација подразумева заинтересованост ученика за саму активност, тему; она испуњава ученика задовољством; ученик жели да сазна више, да напредује.

Постулати савремених теорија мотивације у школи

Савремени теоријски принципи мотивације не подржавају раширене појаве и уобичајености у образовању. На овом месту напоменућемо четири такве појавности и понудити сугестије за њихова решења (Eisenman, 2007):

- Умерена вероватноћа за успех важна је за мотивацију

Изрека „Ништа није успешно као успех“ била је покретач образовне праксе неколико деценија. Апсолутни успех за ученике постао је средство и циљ образовања. Један од основних принципа савремене теорије мотивације је да задаци са умереном вероватноћом успеха (50%) дају максимално задовољство (Elliot, McGregor, & Thrash, 2002). Умерена вероватноћа успеха је такође важан део унутрашње мотивације (Hude & Durik, 2005). Успех који ученици постижу на лаким задацима приписују лакоћи задатака, док се успешност на екстремно тешким задацима приписује срећи. Успех који је забележен на умерено тешким или истину

изазовним задацима ученици објашњавају у терминима личних напора, добро одабраних стратегија и способности, те та објашњења дају осећај веће компетентности, одлучности, задовољства, истрајности и личне контроле. Доследно овим налазима из домена мотивације, теоретичари учења су доказали да су умерено тешки задаци предуслов за максимализовање интелектуалног развоја. У пракси, многи едукатори постављају минималне критеријуме и стандарде у нади да ће обезбедити успех за све ученике. Они често умањују тежину задатка, превиђају грешке, не истичу неуспеле покушаје, игноришу погрешан рад, показују „савршене радове“, минимизују тестирање и награђују рад без грешака. Мора постојати толеранција за прављење грешака у свакој учионици, те постепени, а не трајни успех мора бити онај аршин којим се оцењује учење (Eisenman, 2007).

- Спољна ограничења снижавају мотивацију и рад

Унутрашња мотивација и учинак опадају кад до изражаја долазе ограничења као што су пристопа, оцењивање од стране других, рокови, претње, подмићивања и награђивања. Споља наметнута ограничења, укључујући материјалне награде, умањују интерес за задатком, смањују креативност, штете извршавању задатка и подстичу пасивност код једног дела ученика. Наметнута ограничења такође наводе ученика да користи „Минимакс стратегију“ - да уложи минимум напора потребних да се добије максимална награда (Joronen, 2005). У прилог овим налазима говоре и студије које показују да аутономно понашање - оно које је самоодређено, слободно изабрано и лично контролисано - изазива висок интерес ка задатку, креативност, когнитивну флексибилност, позитивне емоције и истрајност (Deci & Ryan, 2012; Бурић-Здравковић и сар., 2012). Креатори школских програма, као и наставници, озаконјују академске захтеве, намећу смернице, стварају системе награђивања, одређују обрасце понашања, служе се опоменама и користе претње, правила и казне као рутинске стратегије за решавање проблема. Неопходно је да едукатори замене принудна, ограничењима оптерећена понашања, она која подстичу аутономију. Уместо минималних критеријума, требало би дефинисати вишеструке критеријуме (ниво минималног, маргиналног, просечног, доброг, врло доброг и одличног постигнућа) и дати слободу ученицима да бирају оне критеријуме који нуде оптималан изазов. Ограничење даје ученику жељу да побегне, а слобода му даје жељу да истражује, проширује и ствара (Krapp, 2005).

- Брза повратна информација побољшава учење

Трећи обавезан став подражавања мотивације је да брза и специфична повратна информација у вези рада активности, јер се на тај начин побољшава учење, потом извршавање активности везане за школски рад и ствара осећај веће компетенције. Повратна информација која се може користити за побољшање будућег рада има јаку мотивациону вредност. Нажалост, у разреду је размера ученичких задатака или активности које дају брзу повратну информацију, чини се, мала. За ученике је карактеристично да ураде неки задатак, а онда чекају дан, два, па и три (понекад и недељама) да им наставник врати рад. Ако је и добију, повратна информација се често састоји од бројчане или описне оцене, пропраћене двосмисленим коментарима као што је: „Да ли је ово најбоље што можеш?“ или „Настави добро да радиш!“ Ретко се прецизно саопштава шта је добро, а шта треба поправити. Али, чак и кад би наставници прихватили значај давања тренутне, специфичне повратне информације, проблем са повратним информацијама би још увек био далеко од решења. Како један наставник може да дâ свим ученицима из разреда тренутну повратну информацију о њиховим задацима? (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Одговор на ово питање је веома сложен, но навешћемо неколико примера ради појашњења: уколико ученици раде задатке писмено, и повратна информација треба да буде писмена. Ако задатак раде на часу, онда наставник резимира задатак тако што експлицира начин решавања задатка, тачно решење и могуће грешке у решавању, итд.

- Умерени ризик је додатни подстицај за постигнуће

Четврта препорука добијена током истраживања мотивације је да умерено преузимање ризика повећава учинак, истрајност, опажајну компетенцију, самоспознају, понос и задовољство ученика (Lachapelle et al., 2005). Од сваког ризичног дела, било да се оно заврши успехом или неуспехом, ученици који ризикују науче нешто о својој вештини и избору стратегије, а оно што науче, обично их подстиче да траже још једну могућност за преузимање ризика. Преузимање ризика, нарочито оно умерено, мисаона је активност, која истовремено троши и ствара енергију. Умерено преузимање ризика ће се најчешће дешавати: када је вероватноћа успеха за сваку алтернативу јасна и недвосмислена, када су наметнута спољња ограничења минимална, када је присутна варијабилна „исплативост“ (вредност успеха је већа што је ризик већи), насупрот

фиксној „исплативости“ и када се користи од преузимања ризика могу предвидети (Eisenman, 2007).

Промовисање унутрашње мотивације у разреду

Програми едукације који се умногоме ослањају на екстерно награђивање и подстицаје у циљу промене успешности у учењу код ученика могу бити у супротности са мишљењима и приступима настави које подупиру савремене теорије унутрашње мотивације. Зависност од таквих подстицаја као што су оцене, материјалне награде, бодови, похвала од стране наставника и други сродни поступци који укључују награђивање онаквог понашања какво жели наставник, треба пажљиво да се испита (Haywood, 2006).

Ово свакако не подразумева предлагање наставницима да у потпуности одбаце ову методологију у учионицама. Много је позитивних акција које се могу спровести коришћењем ових техника и оне су заиста делотворне за поучавање основних академских вештина. Проблем са оваквим наставним приступима је, међутим, у томе да су они сами по себи недовољни за подстицај значајног побољшања у учењу (Harter, 2001). Да би имали дугорочнију делотворност, приступи треба да буду везани за ширу наставну стратегију или модел чији је крајњи циљ фокусирање на интернализацију и развој унутрашње оријентације ка учењу. Ако наставници хоће да одрже ниво и генерализују ефекат своје наставе, овај дугорочни циљ мора да буде крајњи циљ сваког програма за индивидуално образовање детета (Switzky & Haywood, 1991).

У сваком случају, не би се смело тумачити да је спољна контрола разредног учења и понашања коју врши наставник крајњи дугорочни циљ неког образовног програма. Наставници морају програмски да покушају да превазиђу ослањање на облике спољашњих подстицаја који често могу постати примарни стимулуси за укључивање ученика у процес учења и да се крећу ка медијационим приступима који омогућавају развој унутрашње мотивације (Switzky, 2006).

Наставници морају да обрате више пажње на динамику медијације (тј. снагу подељене одговорности и комуникације између наставника и ученика у процесу наставе) ако желе да промовишу унутрашњу мотивацију и значајно побољшање квалитета образовања у наставној интеракцији. Кроз пажљиво вођену интеракцију наставник-ученик, дете изграђује нови стратешки приступ задатку или ново схватање корака који су потребни за извршавање тог задатка. То је когнитивни аспект. С друге стране, на основу тога што је увучен у интеракцију оријентисану

ка постизању циља под вођством наставника, ученик ће тражити да боље разуме зашто настављати активност на одређени начин и који је њен смисао. Резултат тога је повећана мотивација за учење и извршавање задатака. Активно учешће детета и смисао одговорности за заједнички циљ као последица интеракције доводи до већег смисла унутрашње мотивације (Bandura, 1981).

Мотивација и исходи едукације

У неколико студија успостављена је веза између самоодређене (унутрашње) мотивације и различитих исхода едукације у разним узрастима, од ране основне школе до факултета. Неке од тих студија (Daoust, Vallerand, & Blais, 1988; Hyde, & Durik, 2005) су показале да су ученици који су имали самоодређеније форме мотивације за извођење школских задатака имали и више шансе да остану у школи од ученика који су имали мање самоодређену мотивацију.

Концептуално разумевање и лично прилагођавање раније су подразумевани као најважнији циљеви едукације. Неколико скорашњих истраживања је фокусирано на везу мотивације са овим исходима. Чунк и Пацерс (Schunk & Pajares, 2005) су закључили да су ученици млађих разреда основне школе који су имали аутономнију мотивацију у извођењу школских задатака, показали и боље концептуално учење и боље памћење у односу на ученике који нису испољавали овај вид мотивације. Један ранији експеримент изведен од стране Бенвера и Деџија (Benware & Deci, 1984) показао је сличне резултате међу ученицима старијих разреда основне школе. Ученици који су научили материјал из школских књига с циљем да то знање искористе показали су више интризичне мотивације за учење и боље концептуално разумевање у односу на ученике који су научили задато само да би прошли тест.

Слично томе, Гролник и Рајан (Grolnick & Ryan, 1987) су показали да када се тражи од ученика да науче задати материјал да би им после испитали знање, то је водило нижим интересовањима и слабијем концептуалном учењу, него када су тражили од ученика да науче исти материјал без помињања испитивања. Учење у условима очекиваног теста водило је до краткотрајног памћења добијеног учењем напамет, које се изгубило након једне седмице.

Готфридова (Gottfried, 1990) је мерила интризичну мотивацију за одређене предмете, као што су математика и читање, код ученика млађих и старијих разреда основне школе. Она је пронашла значајну по-

зитивну корелацију између интризичне мотивације и успеха (мереног стандардним тестовима и оценама наставника).

Друга истраживања су фокусирана на лично прилагођавање - тј. на афективне исходе - као што је предвиђено мотивационим варијаблама. Валеранд и сарадници (Vallerand et al., 1989) су доказали да ученици који имају већу интризичну мотивацију показују позитивније емоције у учионици, више уживају у извођењу школских задатака и задовољнији су школом него ученици чији су мотивациони профили мање аутономни. Рајан и Конел (Ryan & Connel, 1989) су такође пронашли позитивну корелацију између аутономних регулаторних стилова и задовољства школом, при чему су открили да су регулаторни стилови с више контроле повезани са већом анксиозношћу и слабијим подношењем неуспеха.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Из наведених, као и других студија (Krapp, 2005; Deci & Moller, 2005; Shoon, 2008; Schunk, Pintrich, & Meese, 2008) закључује се да ученици који су интризично мотивисани за извођење школских задатака и који су развили аутономнији регулаторни стил имају више изгледа да заврше школу, постигну бољи успех, покажу концептуално разумевање и буду боље прилагођени од ученика са мање самоодређеним типовима мотивације. Стога вреди потрудити се и детаљно испитати све услове социјалног, когнитивног и емоционалног контекста који појачавају самоодређене форме мотивације.

LITERATURA

1. Ames, C.A. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 3, 409-421.
2. Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavel & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge, England: Cambridge University Press.
3. Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
4. Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2010). Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti*, 1, 29-44.
5. Clifford, M. (1990). Students Need Challenge, Not Easy Success. *Educational Leadership*, 1, 22-26.
6. Daoust, H., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29(2a), 172 (abstract).
7. Deci, E. & Moller, A. (2005). The concept of competence. A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic self-regulation. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation*, (pp. 579-597). New York, London: The Guilford Press.
8. Deci, E. & Ryan, R. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
9. Deci, E. L. (2004). Promoting Instinsic Motivation and Self-Determination in People with Mental Retardation, In Switzky H., Glidden L. M. (Eds.), *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*, International review of research in mental retardation, (pp. 1-25), San Diego, CA: Academic Press.
10. Deci, E. L., & Ryan, R., M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9-24.
11. Đurić-Zdravković, A., Japundža-Milislavljević, M., Mutavdžić, D. (2012). Akademska samoregulacija kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 3, 383-401.
12. Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions. Building a foundation for school completion. *Remedial and Special education*, 1, 2-8.
13. Elliot, A., McGregor, H. & Thrash, T. (2002). The need for competence. In Deci, E. & Ryan, R. (Eds.), *Handbook of Self-Determination*, (pp.361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.

14. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
15. Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
16. Haywood, H. C. (2006). Broader perspectives on mental retardation. Foreword to H. N. Switzky & S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation? Revised. Ideas for an evolving disability in the 21st century* (pp. xv-xx) Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
17. Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: *European Commission*.
18. Hyde, J. & Durik, A. (2005). Gender, competence and self-regulation. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation* (pp. 375-391). New York, London: Guilford Press.
19. Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Academic Dissertation. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
20. Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivation orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
21. Lachapelle, Y, Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R., Verdugo, M. & Walsh, P. (2005). The relationship between quality of life and self determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 740-744.
22. Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
23. Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 2, 69-78.
24. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju – primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 309-328.
25. Müller, F.H., Palekčić, M., Beck, M., Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 2, 75-86.
26. Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. Prtljaga, S. (2008). Kriterijumi ocenjivanja u funkciji motivacije učenika. *Pedagoška stvarnost*, 9-10, 1004-1013.
28. Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: ZUNS.

29. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
30. Schoon, I. (2008). A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education. *National Institute Economic Review*, 205, 72-82.
31. Schunk D. H., Pintrich P. R., & Meece J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, 3/E. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
32. Schunk D. H., Pintrich P. R., & Meece J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, 3/E. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
33. Schunk, D. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions in academic functioning. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation* (pp. 85-104). New York, London: Guilford Press.
34. Switzky, H. (2006). Importance of Cognitive-Motivational Variables in Understanding the Outcome Performance of Persons with Mental Retardation, In Switzky H., Glidden L. M. (Eds.), *Mental retardation, personality, and motivational systems, International review of research in mental retardation*, (pp. 1-24), San Diego, CA: Academic Press.
35. Switzky, H. N., & Haywood, H. C. (1991). Self-reinforcement schedules in persons with mild mental retardation: Effects of motivational orientation and instructional demands. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 221-230.
36. Vallerand, R. J., Blais, M. R., BriBre, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
37. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 1, 166-183.
38. Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: self-regulated learning and practice. In: A. Elliott & C.S. Dweck (Ed.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 204-222). New York: Guilford Press.
39. Žiropađa, Lj. (2008). Samoevaluacija u nastavi stranih jezika, U: Vučo, J. (ur.) Evaluacija u nastavi jezika i književnosti (str. 45-52). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.

MOTIVATIONAL CLIMATE IN SCHOOL

ALEKSANDRA ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ,
MIRJANA JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ, SANJA GAGIĆ
University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

In this work we analyzed the questions that are referring on motivational climate in school. We treated the types of the motivations that are necessary for academic progress, we laid out some contemporary theoretical motivational principles which are suggesting radical changes in quality of motivational climate in school and we reviewed several researches that perceive correlation between motivation and outcome of education, pointing out that how strongly motivation influences in performing school tasks.

KEY WORDS: motivation, accomplishment in school, students