

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

Oddelek za psihologijo



Mojca JURIŠEVIČ

**Učna motivacija
v odnosu do učenja in učne uspešnosti
učencev**

Doktorska disertacija

Mentor: red. prof. dr. Drago ŽAGAR

Somentorica: izr. prof. dr. Cveta RAZDEVŠEK - PUČKO

LJUBLJANA 2005

Ч II 159.953(043.3)



113 375

*Hvala mentorju **dr. Dragu Žagarju***

*in somentorici **dr. Cveti Razdevšek – Pučko,***

*za srčnost in modrost, s katero sta me na mojih raziskovalnih
poteh in stranpoteh z zaupanjem spremljala in usmerjala vsak na
svoj enkraten način.*

Hvala osnovnim šolam, ki so odprle svoja vrata v raziskovalne namene.

Hvala vsem, ki ste me spodbujali med študijem.

Še posebno hčerka Nina je stiskala pesti, da bo čimprej konec.

VSEBINA

I	POVZETEK / ABSTRACT	vi
II	PREDGOVOR	x
1	UVOD	1
1.1	UČENJE, MOTIVACIJA, ZNANJE	1
1.1.1	Pedagoška psihologija in psihologija motivacije	1
1.1.2	Terminološki problemi	4
1.1.3	Motivacija in učenje	8
1.1.3.1	Motivacija in kognitivne sposobnosti	13
1.1.3.2	Motivacija in učne strategije	14
1.1.3.3	Samouravnavanje motivacije	18
1.1.4	Motivacija v učnem kontekstu	21
1.2	IZBRANI MOTIVACIJSKI KONSTRUKTI	26
1.2.1	Večsestavinskost učne motivacije	26
1.2.2	Pobudniki učnega vedenja	30
1.2.3	Ojačevalci učnega vedenja	47
1.3	RAZISKOVANJE UČNE MOTIVACIJE	55
1.3.1	Raziskovalni modeli	55
1.3.2	Raziskovalne metode	57
1.3.3	Raziskovalne usmeritve	61
1.4	SPODBUJANJE UČNE MOTIVACIJE V ŠOLI	63
1.5	POVZETEK	72
2	CILJI IN PROBLEM	73
3	HIPOTEZE	77
4	SPREMENLJIVKE	78

5 METODA	81
5.1 VZOREC	81
5.2 VIRI PODATKOV	84
5.2.1 Vprašalniki	84
5.2.2 Test sposobnosti	91
5.2.3 Šolske ocene	92
5.2.4 Učiteljevo mnenje o učni aktivnosti učencev	93
5.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	94
5.4 OBDELAVA PODATKOV	96
6 REZULTATI Z RAZPRAVO	98
6.1 STRUKTURA UČNE MOTIVACIJE IN MOTIVACIJSKI VZORCI	99
6.1.1 Struktura učne motivacije	99
6.1.2 Motivacijski vzorci	104
6.2 Odnos med motivacijskimi vzorci in nekaterimi drugimi spremenljivkami	110
6.2.1 Motivacijski vzorci in spol	111
6.2.2 Motivacijski vzorci in sposobnosti	115
6.2.3 Motivacijski vzorci in učni pristopi	118
6.2.4 Motivacijski vzorci in učna uspešnost	125
6.2.5 Motivacijski vzorci in učna aktivnost	128
6.2.6 Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude	132
6.2.7 Povzetek: odnos med motivacijskimi vzorci in nekaterimi drugimi spremenljivkami	137
6.3 PRISPEVEK UČNE MOTIVACIJE IN DRUGIH DEJAVNIKOV UČENJA K POJASNJEVANJU UČNE USPEŠNOSTI	145
6.3.1 Vpliv učne motivacije na učno uspešnost	145
6.3.2 Vpliv učne motivacije v povezavi z drugimi dejavniki učenja na učno uspešnost	149
7 SKLEPI	159
8 LITERATURA IN VIRI	170
9 PRILOGE	190

TABELE

Tabela 1:	Atributi motivacijske in pedagoško psihološke znanosti v obdobju 1940 – 1960	1
Tabela 2:	Prevladujoči pogledi na učenje in motivacijo	3
Tabela 3:	Konceptualne opredelitve v disertaciji obravnavanih osnovnih konstruktov s področja učenja in učne motivacije	6
Tabela 4:	Povezave med učnimi strategijami in motivacijo	15
Tabela 5:	Ravni šolskega konteksta	24
Tabela 6:	Temeljni teoretski okvir za izbrane motivacijske konstrukte	27
Tabela 7:	Različna poimenovanja usmerjenosti ciljev	44
Tabela 8:	Povezanost ciljne usmerjenosti s kognitivnimi, čustvenimi in vedenjskimi sestavinami	45
Tabela 9:	Konstrukti, povezani s samozaznavo učnih zmožnosti	50
Tabela 10:	Značilnosti izpostavljenih raziskovalnih paradigem	56
Tabela 11:	Značilnosti metod za raziskovanje motivacije	57
Tabela 12:	Modeli učne motivacije in oblike raziskovanja motivacije	60
Tabela 13:	Značilnosti učne motivacije	64
Tabela 14:	Sečišča območij bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja	70
Tabela 15:	Spremenljivke učne motivacije	78
Tabela 16:	Spremenljivke učenja	79
Tabela 17:	Spremenljivke socialno-motivacijskih spodbud	79
Tabela 18:	Razmerje v številu učencev osnovne populacije in vzorca izbranih šol	82
Tabela 19:	Število učencev glede na spol	82
Tabela 20:	Zključni učni uspeh učencev četrtega razreda v šolskem letu 2003/2004	83
Tabela 21:	Zključni učni uspeh učencev sedmega razreda v šolskem letu 2003/2004	83
Tabela 22:	Primeri trditev za motivacijske sestavine v vprašalniku UM	86
Tabela 23:	Notranja konsistentnost trditev za posamezne sestavine učne motivacije	88
Tabela 24:	Šolske ocene učencev	92
Tabela 25:	Koraki v postopku zbiranja podatkov	94
Tabela 26:	Statistične metode in namen uporabe	96
Tabela 27:	Rotirana rešitev po metodi PAF z Varimax rotacijo	100
Tabela 28:	Rotirana rešitev za cilje po metodi PAF z Varimax rotacijo	103
Tabela 29:	Razvrstitev v skupine oz. klastre za učence četrtega razreda	104
Tabela 30:	Razvrstitev v skupine oz. klastre za učence sedmega razreda	105
Tabela 31:	Odstotne frekvence po skupinah in spolu za četrti razred	111
Tabela 32:	Odstotne frekvence po skupinah in spolu za sedmi razred	112
Tabela 33a:	Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – četrti razred aritmetične sredine in standardni odkloni	115
Tabela 33b:	Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – četrti razred rezultati analize variance	115
Tabela 34a:	Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – sedmi razred aritmetične sredine in standardni odkloni	116
Tabela 34b:	Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – sedmi razred rezultati analize variance	116
Tabela 35a:	Motivacijski vzorci in učni pristopi – četrti razred aritmetične sredine in standardni odkloni	118
Tabela 35b:	Motivacijski vzorci in učni pristopi – četrti razred rezultati analize variance	119
Tabela 36a:	Motivacijski vzorci in učni pristopi – sedmi razred aritmetične sredine in standardni odkloni	120
Tabela 36b:	Motivacijski vzorci in učni pristopi – sedmi razred rezultati analize variance	121

Tabela 37a:	Motivacijski vzorci in učna uspešnost – četrti razred aritmetične sredine in standardni odkloni	125
Tabela 37b:	Motivacijski vzorci in učna uspešnost – četrti razred rezultati analize variance	125
Tabela 38a:	Motivacijski vzorci in in učna uspešnost – sedmi razred aritmetične sredine in standardni odkloni	126
Tabela 38b:	Motivacijski vzorci in učna uspešnost – sedmi razred rezultati analize variance	126
Tabela 39a:	Motivacijski vzorci in učna aktivnost – četrti razred aritmetične sredine in standardni odkloni	128
Tabela 39b:	Motivacijski vzorci in učna aktivnost – četrti razred rezultati analize variance	129
Tabela 40a:	Motivacijski vzorci in in učna aktivnost – sedmi razred aritmetične sredine in standardni odkloni	129
Tabela 40b:	Motivacijski vzorci in učna aktivnost – sedmi razred rezultati analize variance	129
Tabela 41a:	Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude aritmetične sredine in standardni odkloni – četrti razred	132
Tabela 41b:	Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude rezultati analize variance – četrti razred	133
Tabela 42a:	Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude aritmetične sredine in standardni odkloni – sedmi razred	134
Tabela 42b:	Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude rezultati analize variance – sedmi razred	135
Tabela 43:	Značilnosti skupin učencev četrtega razreda z različnimi motivacijskimi vzorci	138
Tabela 44:	Značilnosti skupin učencev sedmega razreda z različnimi motivacijskimi vzorci	139
Tabela 45a:	Kanonična diskriminantna funkcija	140
Tabela 45b:	Centroidi	140
Tabela 45c:	Korelacije med prediktorji in diskriminantnimi funkcijami	141
Tabela 46a:	Kanonična diskriminantna funkcija	141
Tabela 46b:	Centroidi	142
Tabela 46c:	Korelacije med prediktorji in diskriminantnimi funkcijami	142
Tabela 47:	Povezanost med neodvisnimi in odvisno spremenljivko glede na razred	145
Tabela 48:	Povezanost med modelom in učno uspešnostjo – sedmi razred	146
Tabela 49:	Regresijski koeficienti in njihova pomembnost – sedmi razred	146
Tabela 50:	Povezanost med spremenljivkami – četrti razred	149
Tabela 51:	Povezanost med modelom in učno uspešnostjo – četrti razred	151
Tabela 52:	Regresijski koeficienti in njihova pomembnost – četrti razred	151
Tabela 53:	Povezanost med spremenljivkami – sedmi razred	152
Tabela 54:	Povezanost med modelom in učno uspešnostjo – sedmi razred	154
Tabela 55:	Regresijski koeficienti in njihova pomembnost – sedmi razred	154
Tabela 56:	Povezanost med spremenljivkami iz različnih virov podatkov	156

SLIKE

Slika 1:	Pintrichov model interaktivnega delovanja motivacijskih in kognitivnih sestavin v učnem kontekstu	8
Slika 2:	Walbergov vzročni model vplivanja devetih ključnih dejavnikov na učenje/učno uspešnost	9
Slika 3:	Vloga učne motivacije pri učenju	13
Slika 4:	Ciklične stopnje samouravnavanja	17
Slika 5:	Področja socialnega sistema učne motivacije	23
Slika 6:	Samoodločanje na kontinuumu različnih vrst motivacije	38
Slika 7:	Sistem kompetentnosti po Skinnerjevi	49
Slika 8:	Razsežnosti vzročnih atribucij	53
Slika 9:	Raziskovalni model	75
Slika 10a,b:	Povprečja skupin na faktorju Nemoč in izogibanje	108
Slika 11a,b:	Povprečja skupin na faktorju Zunanja motivacijska usmerjenost	108
Slika 12a,b:	Povprečja skupin na faktorju Notranja motivacijska usmerjenost	109



POVZETEK

Temeljni problem študije je bil raziskati naravo učne motivacije ter njen odnos do učenja in učne uspešnosti učencev na osnovi raziskovalnega modela, ki učno motivacijo opredeljuje z vidika kognitivnih procesov in situacijske paradigme.

Teoretski del obravnava sodobna spoznanja na področju učne motivacije. Učna motivacija je umeščena v učni kontekst na dveh ravneh, in sicer na ravni učnih procesov in na ravni učnih dosežkov. Prikazane so povezave med učno motivacijo in kognitivnimi sposobnostmi učencev ter med učno motivacijo in uporabo različnih učnih strategij. Med slednjimi so posebej izpostavljene strategije za uravnavanje motivacijskih procesov. Poudarjena je večsestavinska struktura učne motivacije. Njene sestavine so predstavljene v skupini pobudnikov in skupini ojačevalcev učnega vedenja. Analiza osnovnih konceptualnih smernic raziskovalnih in aplikativnih pristopov utemeljuje pomen upoštevanja kontekstnih dejavnikov pri pojasnjevanju učne motivacije.

Empirični del odgovarja na tri sklope raziskovalnih vprašanj: 1) o latentni strukturi učne motivacije, 2) o učnih značilnostih posameznih skupin učencev glede na specifične kombinacije motivacijskih usmerjenosti ter 3) o povezanosti učne motivacije z učno uspešnostjo učencev. V raziskavo so bili vključeni učenci osnovne šole, in sicer 198 učencev četrtega razreda in 217 učencev sedmega razreda. Kot glavni inštrument raziskave je bil uporabljen Vprašalnik učne motivacije, oblikovan za namen doktorske raziskave. Poleg učne motivacije so bile v raziskavi upoštevane naslednje spremenljivke: šolski razred, spol učenca, kognitivne sposobnosti učenca, učni pristopi, zaznane socialne spodbude za učenje, učiteljeva ocena učenčeve učne aktivnosti in učna uspešnost učenca. Na osnovi multivariatne analize je bilo identificiranih 23 sestavin učne motivacije, ki so se v manifestnem prostoru združile v tri latentne motivacijske usmerjenosti: *nemoč in izogibanje*, *zunanja motivacijska usmerjenost* in *notranja motivacijska usmerjenost*. Učenci so bili glede na kombinacije njihovih motivacijskih usmerjenosti razvrščeni v specifične motivacijske skupine, ki predstavljajo homogene motivacijske vzorce. Pri učencih četrtega razreda so bili določeni štirje, pri učencih sedmega razreda pa pet motivacijskih vzorcev. Motivacijski vzorci so bili opisani glede na izbrane dejavnike učenja in učne

uspešnosti. Rezultati so potrdili mediatorsko vlogo učne motivacije pri pojasnjevanju učne uspešnosti učencev.

Dobljeni rezultati utemeljujejo ustreznost raziskovalnega modela ter navajajo k nekaterim njegovim dopolnitvam. Kažejo, da šele ob upoštevanju konkretnega učnega in širšega socialnega konteksta v interakciji z učenčevimi individualnimi lastnostmi lahko ugotovimo, kakšne specifične kombinacije latentnih motivacijskih usmerjenosti se za posamezne učence združujejo v motivacijske vzorce s homogeno strukturo. Situacijsko oblikovani motivacijski vzorci nato vplivajo na učenje ter tako posredno prispevajo k učni uspešnosti učencev.

Ključne besede: učenci, učenje, učna motivacija, sestavine motivacije, motivacijska usmerjenost, motivacijski vzorci, učna uspešnost.

ABSTRACT

The purpose of the thesis was to study the nature of learning motivation and how it relates to learning and academic performance on the basis of the research model which identifies learning motivation from the aspect of cognitive processes and the situational paradigm.

The theoretical part deals with the recent findings in the area of learning motivation integrated into the learning context at two levels; at the level of learning processes and at the level of academic performance. It illustrates the connection between pupils' learning motivation and their cognitive abilities, and between learning motivation and the application of various learning strategies. As far as the latter are concerned, the thesis highlights strategies regulating motivational processes. The focus is on the multi-component structure of learning motivation, the components of which are presented in the groups of initiators and strengtheners of learning behaviour. Exploring learning motivation, the analysis of basic conceptual guidelines of research and applicative approaches confirms the importance of including contextual factors.

The empirical part provides answers to three clusters of research issues about: 1) the latent structure of learning motivation, 2) the learning characteristics of individual groups of pupils with regard to the specific combinations of motivational orientations, and 3) the connection of learning motivation with pupils' academic achievement. The research included primary school pupils, namely 198 fourth-graders and 217 seventh-graders. The key research instrument was the Questionnaire on learning motivation, designed specifically for the purposes of this study. In addition to learning motivation, the following variables were included: class, gender, pupil's cognitive abilities, learning approaches, perceived social encouragement for learning, teacher's assessment of pupil's learning activities, and pupil's academic achievement. On the basis of multivariate analysis, 23 learning motivation components were identified, which were integrated in three latent motivation orientations: *helplessness and avoidance*, *external motivational orientation* and *intrinsic motivational orientation*. In terms of the combinations of their motivational orientations, the pupils were further classified into specific motivational groups representing homogeneous motivational patterns, namely four for the fourth-graders

and five for the seventh-graders. They were then identified with regard to the chosen learning factors and factors of academic achievement. The results confirmed the mediating role of learning motivation in academic achievement.

The results justify the suitability of the research model and point to the possibilities of further development. They show us that only when taking into account the concrete learning and wider social context in the interaction with pupil's individual characteristics can we correctly establish what kind of specific combinations of latent motivational orientations combine into motivational patterns with a homogeneous structure for each individual pupil. In turn, these situationally designed motivational patterns influence learning, and thus indirectly contribute to the pupil's academic performance.

Key words: pupils, learning, learning motivation, motivation components, motivational orientation, motivational patterns, academic achievement.

When it comes to the role of psychology in education, there is nothing as beneficial to practice as a good theory. When it comes to the role of education in psychology, there is nothing as beneficial to theory as a good practical problem.

R. E. Mayer, 2001

PREDGOVOR

Znameniti Lewinov epigraf »Nič ni bolj praktičnega od dobre teorije.« že skorajda šestdeset let buri psihološko javnost in motivacijske psihologe spodbuja v utemeljevanju ustreznosti bolj ali manj teoretsko naravnanih raziskovalnih paradigem; dihotomija je najmočnejša v aplikativni psihologiji (prim. po Graham in Weiner, 1996), ki zgolj s teoretskim diskurzom dejansko ne more kratkoročno učinkovito prispevati k napredku v razvoju razumevanja in izboljševanja vsakdanjosti človekovega bivanja. Zato se sama čedalje bolj nagibam k razmišljanju, da ravno v tem tiči glavni razlog dokaj poznega uveljavljanja oz. uporabe spoznanj iz psihologije motivacije v pedagoški psihologiji.

Spoznanje o aktivnosti kot človekovem naravnem stanju, naraščajoča specifična usmerjenost teoretskih in empiričnih raziskav, poudarjanje zavestnih procesov in kognicij ter izpostavljanje kontekstnih dejavnikov za razumevanje dinamike motivacijskega procesa (Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998; Graham in Weiner, 1996; Weiner, 1990, 1992) so motivacijsko znanost v zadnjih desetletjih zlagoma približali psihologiji učenja in poučevanja do točke, ki po eni strani prispeva k boljšemu razumevanju vedenja učencev v učni situaciji, po drugi strani pa narekuje tako načrtovanje pouka v skladu z motivacijsko naravnostjo učencev kot tudi spodbuja učence k razvijanju motivacije za učenje (Good in Brophy, 2000; Marshall, 1998; McCombs in Whisler, 1997).

Seveda je h kakovostnemu stičišču obeh znanosti z lastnim razvojem aktivno prispevala tudi pedagoška psihologija, ki se je po mnenju Mayerja (1998, 2001) šele v zadnji četrtini prejšnjega stoletja začela bolj senzibilno odzivati na probleme različnih ravni pedagoške prakse (vsebinsko, metodološko, politično). Nekateri pedagoški psihologi, npr. Salomon (1995) in Pintrich (2000a), pa v zvezi s tem opozarjajo tudi na pomembno napetost, ki jo omenjeni razvoj implicira. Gre za razmerje med bazičnostjo ter aplikativnostjo znanstvenega pristopa v pedagoški

psihologiji, ki izhaja iz narave njenega predmeta. Rešitev tovrstnega »identitetnega položaja« vidi Pintrich (2000a, 2003b) v Stokesovem modelu¹, ki primarno sicer pojasnjuje odnose med raziskovalnimi pristopi v naravoslovnih znanostih, vendar je enako dobro uporaben tudi za umestitev in s tem pojasnitev znanstvenosti raziskovalnega pristopa pedagoške psihologije ter vloge psihologije motivacije v sklopu pedagoške psihologije. Predvsem lokacija slednje v Bohrov, še posebno pa v Pasteurjev kvadrant je smiselna in vsebinsko produktivna, zato sem ji v disertaciji poskušala dosledno slediti. Po mnenju Pintricha (prav tam) bomo v pedagoški psihologiji namreč vedno potrebovali »čiste« bazične raziskave, s katerimi bomo poglobljali naše razumevanje motivacijskih procesov in s tem ohranjali znanstvenost tudi v oblikovanju in aplikaciji konkretnih pedagoških pristopov.

Pri pripravljanju disertacije sem nešteto krat podvomila, ali pravilno razumem in ali sledim »pravim« teoretskim usmeritvam; prepričana sem, da so te navidezne meje med različnimi motivacijskimi konstrukti ali med različnimi psihološkimi disciplinami in smermi odraz razumevanja konceptualnih rešitev, kakor so se do njih dokopali različni avtorji, ne nujno izključujoče ali razločujoče. Med besedilom zato na določenih mestih opozarjam na zaznana vsebinska razhajanja in predstavljam lasten pogled.

Nenazadnje gre poudariti, da je v doktorskem delu osvetljen le pedagoško psihološki vidik učne motivacije, to pa na določen način okrne celostno podobo, ki bi jo ponudil multidisciplinarni pristop. Predstavlja pa seveda spodbudo k njemu v prihodnje.

¹ Stokes (1997, po Pintrich, 2000a, 2003b) je v svojem modelu namesto tradicionalnega enodimenzionalnega in linearnega pogleda na kontinuum bazično-aplikativno raziskovalne odnose analiziral s pomočjo dveh, med seboj neodvisnih razsežnosti, pri čemer ena predstavlja kontinuum znanstvenega razumevanja (teoretska naravnost), druga pa kontinuum uporabne vrednosti (aplikativna naravnost), na njuni podlagi pa je oblikoval matriko s štirimi kvadranti/raziskovalnimi pristopi. V prvega, t.i. Bohrov kvadrant, je uvrstil raziskovanje, ki ima za osnovni cilj znanstveno spoznavanje, v drugem, t.i. Edisonovem kvadrantu, je poudarek na visoki uporabni vrednosti raziskovalnih ugotovitev; tretji, t.i. Pasteurjev kvadrant, visoko preferira oba cilja – teoretskega in aplikativnega, četrti kvadrant pa po avtorjevem mnenju ni znanstvene narave in služi individualnemu raziskovalcu, npr. učitelju, pri iskanju odgovorov na vprašanja, ki izhajajo iz njegove prakse.

1 UVOD

1.1 UČENJE, MOTIVACIJA, ZNANJE

1.1.1 Pedagoška psihologija in psihologija motivacije

Danes je *motivacija* eden ključnih fenomenov pedagoške psihologije (Greeno, Collins in Resnick, 1996; Pintrich, 2003a), čeprav retrospektivno med psihologijo motivacije in pedagoško psihologijo zasledimo pomembna vsebinska razhajanja. Med njimi se Weiner (1990, 1992a, 1992b) naslanja na t. i. Hull – Tolmanovo nesoglasje² ko pojasnjuje, da je motivacijske psihologe pod vplivom behaviorizma bazično zanimala motivacija v funkciji uporabe že oblikovanih kognitivnih struktur. Zato so behavioristi raziskovanje motivacije v štiridesetih letih 20. stoletja ločili od učenja, medtem ko so bili pedagoški psihologi od vsega začetka usmerjeni k motivaciji za učenje novega, k razvijanju znanja. Sorrentino in Higgins (1996, po Jarvela, 2001) razlagata, da se slednji med seboj dolgo niso mogli poenotiti glede primata med motivacijo in kognicijo pri učenju, kar se je historično kasneje izkazalo za neplodno, in se zato dolgo niso usmerjali v raziskovanje njunih interakcijskih vplivov na učenje.

Tabela 1: Atributi motivacijske in pedagoško psihološke znanosti v obdobju 1940–1960 (Calfree in Berliner, 1996; Weiner, 1990, 1992a, 1992b)

Atributi:	psihologija motivacije	pedagoška psihologija
Raziskovalno vprašanje:	Kako iz stanja pasivnosti motivirati za aktivnost?	Kako motivirati za novo učenje?
Subjekti raziskovanja:	živali	ljudje
Osnovni koncepti:	instinkti, goni, vzbujenje, osnovne potrebe	merjenje, individualne razlike, učenje

² Medtem ko je Hull s sodelavci zatrjeval, da ni učenja brez ojačevanja in redukcije gona, je Tolman z eksperimenti latentnega učenja dokazal, da učenje lahko poteka tudi brez nagrad in kazni (prim.: Lamovec, 1986; Pintrich in Schunk, 1996; Reeve, 2001).

Šele pod vplivom kognitivizma je motivacijska znanost zaradi konceptualnih sprememb postala »bolj uporabna« za pedagoško psihologijo. Jarvela (2001) ocenjuje, da so se ključni vsebinski premiki začeli dogajati v osemdesetih letih 20. stoletja, ko se je težišče raziskovanja motivacije preneslo iz laboratorijev v naravne učne situacije ter ko so tudi kognitivno usmerjeni avtorji v raziskovanje učnih procesov začeli vnašati spremenljivke motivacije in emocij. Odločilno pa je k pravi legitimizaciji motivacije v pedagoški psihologiji še kasneje, v poznih devetdesetih letih 20. stoletja, prispevalo spoznanje o socialni naravi učenja (prim. po Goodenow, 1992).

Vsebinska analiza prispevkov, objavljenih v *Journal of Educational Psychology* (O'Donnell in Levin, 2001), to potrjuje: vodilna revija na področju pedagoške psihologije je od leta 1950 zabeležila sicer neenakomeren, a linearen porast prispevkov, ki tematsko pokrivajo področje motivacije (v prvi polovici 20. stoletja je bilo motivaciji v povprečju namenjenih dobre štiri odstotke vseh objavljenih prispevkov v reviji, učenju skoraj šestnajst odstotkov, v drugi polovici pa slabih deset odstotkov, učenju približno petkrat več)³.

Greeno s sod. (1996) je v uvodnem poglavju *Cognition and learning* novejšega priročnika pedagoške psihologije predstavil odmevno klasifikacijo prevladujočih teoretskih paradigem znotraj pedagoške psihologije evropskega in anglosaškega prostora (Tabela 2). V njej dobro pojasnjuje tudi sodobno razumevanje narave motivacije na področju učenja; poudarja, da so si sicer različne psihološke teorije danes enotne v spoznanju, da je za učenje osnovna učenčeva aktivnost, razlikujejo pa se v pogledih na procese, ki pri tem sodelujejo. Tako behavioristi motivacijo pojmujejo kot ekstrinzično, saj izhaja zunaj posameznika ter na podlagi posameznikovih posebnosti (npr. ciljev) vpliva na njegov odnos do učenja oziroma na njegovo učno vedenje. Kognitivisti v svojih razlagah učenja poudarjajo intrinzično motivacijo oziroma posameznikov osebni interes na določenem področju kognitivnega udejstvovanja. Bazično gre za odnos med posameznikom in organizacijo informacij, saj po tem pojmovanju motivira neskladje med obema. Tretji, najnovejši, a zaenkrat konceptualno in metodološko še nezadostno izdelan pogled (kritično o njem npr. Aderman in Aderman, 2000; Pintrich, 2000a) pa učenje in z učenjem povezane procese postavlja v novo, situacijsko perspektivo. V njej

³ O podobni analizi s podobnimi ugotovitvami poroča tudi Ball (1984).

motivacijo razume kot kolektivno socialno izkušnjo, vplivno za vključenost učencev v proces učenja⁴.

Bolj konkretno, po tem pojmovanju je aktivnost učencev in njihova vpletenost v učni proces v odnosu do ravni, na kateri določeno učno okolje oziroma učna skupnost /angl. *learning community*/, v kateri sodeluje učenec, ceni oziroma vrednoti učenje. Učna motivacija torej najverjetneje ni toliko stabilna entiteta, prej odraz interakcijskih vplivov med učencem in socialnim okoljem oziroma njegovim učnim kontekstom. To nadalje pomeni, tako Turnerjeva (2001), da je šola – učni kontekst – še kako pomembna soudeleženka v oblikovanju učne motivacije učencev, in sicer v spodbujevalnem ali zaviralnem smislu.

Tabela 2: Prevladujoči pogledi na učenje in motivacijo (Greeno s sod., 1996)

1930... 1950... 1990...	učenje	motivacija	izhodišče
behaviorizem.....	zbiranje asociacij in spretnosti	nagrade in kazni	zunanje okolje
.....kognitivizem.....	konstrukcija znanja	individualne zaznave	kognitivni procesi
.....situacionizem...	oblikovanje identitete s socialno participacijo	interpersonalni odnosi	Kontekst

Razumevanje spremenljive narave motivacije v učnem kontekstu, ki iz predstavljenega vidika sledi, pa je seveda odprlo nova raziskovalna in aplikativna okna Bohrovega kvadranta ter tako na prehodu tisočletja »pod dežnikom *konteksta*« (Jarvela, 2001, str. 4) dokončno združilo dva primarno konceptualno različna področja, učenje in motivacijo. Po Greenovi razlagi (Greeno s sod., 1996; Greeno, 1998) situacijska perspektiva pravzaprav predstavlja neke vrste sintezo kognitivne in behavioristične paradigme. Razvija se v smeri preseganja dihotomije *okolje* – *posameznik* ter čedalje natančnejšega poznavanja konteksta v smislu celostnega

⁴ V zvezi s tem Bečaj (1997, str. 76) dobro parafrazira Piageta, da »socialno okolje v tem primeru ne vpliva na človeka, ampak ga enako kot biološka oprema ustvarja oziroma določa.«.

pristopa. Turnerjeva (2001) ocenjuje tudi, da je na področju učenja⁵ zaenkrat veliko podrobneje teoretsko izdelana kot na področju motivacije, kjer še vedno prevladuje kognitivna usmeritev. Zato je učno motivacijo danes smiselno misliti in raziskovati v dinamičnem prostoru njene narave oziroma v okviru tako njenih individualnih kot tudi situacijskih razsežnosti ter načinov njihove vpletenosti v učenje (prim.: Anderson, Greeno, Reder in Simon, 2000; Boekaerts, 1996; Volet, 2001a, 2001b).

V opisani genezi ustvarjanja sinergije med psihologijo motivacije in pedagoško psihologijo se posledično spontano ponuja tudi pomemben del odgovora, zakaj pravzaprav do danes v slovenskem pedagoško psihološkem prostoru, z izjemo Žagarjeve raziskave (Žagar, 1988, 1991, 1995), še nimamo metodološko in konceptualno resnih poskusov raziskovanja učne motivacije.

1.1.2 Terminološki problemi

Z vpeljevanjem integrativnega pristopa v raziskovanje učenja na področju pedagoške psihologije se je pojavila tudi potreba po terminološki jasnosti uporabljenih motivacijskih konstruktov. Predvsem v aplikativne namene je bilo nujno poiskati čimbolj enoznačne konceptualne rešitve, čeprav je na tem mestu pomemben tudi Schunkov poudarek (Schunk, 2000), da enoznačnost v opredeljevanju konstruktov odločilno vpliva tudi na izbor metodologije in na razlago raziskovalnih ugotovitev. Tako sem se v iskanju konceptualnih rešitev v množici različnih opredelitev soočila z večplastnim problemom. Po eni strani s psihološko interdisciplinarno terminološko neenotnostjo (predvsem med psihologijo osebnosti, socialno psihologijo in psihologijo dela), po drugi strani pa s podobnimi problemi znotraj posameznih področij zaradi različnosti teoretskih usmeritev ter nenazadnje tudi z usklajevanjem terminologije s področij psihologije motivacije in pedagoške psihologije. Murphyjeva in Alexanderova (2000) ocenjujeta, da se je že v sami psihologiji motivacije zataknilo predvsem na točki, ko so raziskovalci »podobno terminologijo uporabljali za poimenovanje različnih konstruktov, ali pa so isti konstrukt poimenovali različno« (prav tam, str. 5)⁶. Isti avtorici sta v obsežni metaraziskavi⁷ analizirali terminologijo na področju raziskovanja motivacije z vidika

⁵ Zanimiv prispevek k razumevanju sociokulturnih teorij učenja podajata Packer in Goicoechea (2000).

⁶ Po mnenju Wittgensteina (1953/1968, po Murphy in Alexander, 2000) je problem terminologije problem psihologije na splošno, in je povezan z razvojem raziskovalnih skupnosti. Podobno o razvoju znanstvenih paradig razmišlja Kuhn (1994, po Bečaj, 2000).

⁷ Analizirali sta 17 metodološko skrbno izbranih motivacijskih terminov iz 68 empiričnih študij (v petletnem obdobju), povezanih s šolskim učenjem, s ciljem oblikovanja enotnega besednjaka osnovnih motivacijskih terminov na področju raziskovanja učenja.

šolskega učenja. Ugotovili sta slabo eksplicitno opredeljevanje izbranih motivacijskih terminov v analiziranih objavah (manj kot 50 % primerov). Opazili sta tudi, da so avtorji v svojih delih večinoma bistveno manj natančni pri opredeljevanju bolj splošnih kot specifičnih terminov; na primer termin »*motivacija*« je bil eksplicitno opredeljen v 8 %, implicitno v 33 % analiziranega materiala, kar v 59 % pa je ostal neopredeljen, za razliko od »*cilj obvladovanje*«, ki je ostal neopredeljen le v eni izmed izbranih študij (62 % eksplicitno, 30 % implicitno). Ugotovitev je do določene mere razumljiva (gradiva so bila pripravljena za raziskovalno in strokovno javnost), prav tako težnja k pojasnjevanju specifičnih terminov (npr. cilji), vendar pa Murphyjeva in Alexanderova (prav tam) poudarjata, da je do prave terminološke zmede prišlo zaradi sprotnega konceptualnega neusklajevanja med avtorji, ki so raziskovali (in še raziskujejo) podobne fenomene. Ugotoviti je mogoče, da je šlo v terminološkem pogledu pogosteje za bolj kratkoročne, na določeno raziskavo vezane rešitve in individualne promocije (teoretskih smeri, raziskovalnih skupin, individualnih avtorjev), kakor za pričakovan razvojni pojav v napredovanju določene znanosti.

Drugi problem, ki izhaja iz že povedanega in je lasten pričujočemu delu, pa je problem prevajanja terminov iz angleščine v slovenščino (tudi sekundarno, iz nemščine in francoščine). Konceptualne opredelitve različnih ravni natančnosti je bilo namreč potrebno iz originalnega konteksta smiselno umestiti v slovenski raziskovalni prostor, ki pa ima na tem področju zaenkrat še skromen besednjak. Predlagane rešitve zato pogosto niso bile enostavne in nikakor niso dokončne, so pa osnovni pogoj natančnejšega razumevanja obravnavanih fenomenov in njihovega dinamičnega prepletanja. V Tabeli 3 so tako podane eksplicitne opredelitve osnovnih terminov, ki jih je mogoče zaslediti v disertaciji in na katere je besedilo vsebinsko navezano.

Tabela 3: Konceptualne opredelitve v disertaciji obravnavanih osnovnih konstruktov s področja učenja in učne motivacije⁸

slovenski izraz	originalni izraz	opredelitev
ŠOLSKO UČENJE	ACADEMIC LEARNING	Zavestno in namerno pridobivanje znanja, predpisano z veljavnim učnim načrtom.
UČNI DOSEŽKI	ACADEMIC PERFORMANCE ACADEMIC ATTAINMENT	Rezultati procesa šolskega učenja oziroma učna uspešnost ali znanje, izraženo kot: šolska ocena (številčna, odstotna, opisna) ali učenčev dosežek na testu znanja.
UČNE ⁹ STRATEGIJE	LEARNING STRATEGIES	K učnim dosežkom usmerjene kognitivne in/ali metakognitivne strategije, ki jih smiselno izbiramo in uporabljamo glede na zahteve učne snovi v različnih učnih korakih v obliki prepletanja raznovrstnih učnih aktivnosti.
MOTIVACIJSKA STRATEGIJA	RESOURCE MENEGAMENT / MOTIVATIONAL STRATEGIES	Učna strategija, s katero vzdržujemo motivacijo in zbranost pri učenju.
UČNI PRISTOP ¹⁰	APPROACH TO LEARNING	Globalni opis za učenca značilnega učenja (v smislu <i>KAKO IN ZAKAJ SE UČI</i>), ki vsebuje hkrati motiv in učne strategije; na primer površinski ali globinski pristop.
SAMO-URAVNAVANO UČENJE ¹¹	SELF-REGULATED LEARNING	Učenje, pri katerem učenec proaktivno kritično načrtuje, izvaja in vrednoti svoje učenje s ciljem učnega dosežka. <i>Samousmerjani učenci so dobro motivirani, v procesu učenja so aktivni in učinkovito uporabljajo učne strategije.</i>

⁸ V tabeli so predstavljeni osnovni termini. V kolikor ob posameznih ne gre za posebna pojasnila, opredelitve izražajo razumevanje avtorice dela. V nadaljevanju bodo specifični termini eksplicitno opredeljeni skladno z vsebino.

⁹ Prim.: Hudoklin, 2004; Marentič Požarnik, 2000.

¹⁰ Prim.: Biggs, 1992; Marentič Požarnik, 2000.

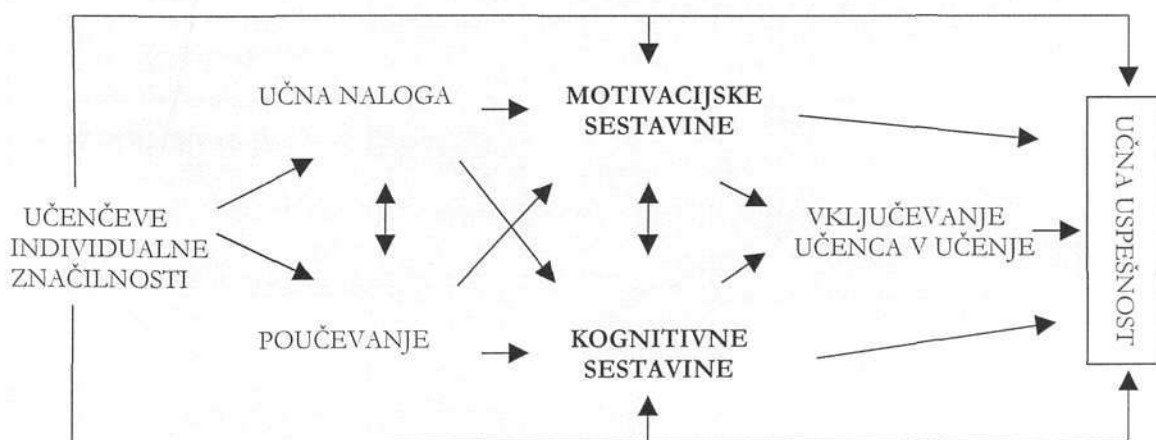
¹¹ Prim. po Zimmerman, 1995.

UČNA MOTIVACIJA	ACADEMIC MOTIVATION MOTIVATION TO LEARN (ACHIEVEMENT MOTIVATION)	Termin, s katerim na splošno označujemo vlogo oziroma prisotnost ene ali več različnih motivacijskih sestavin v procesu učenja.
SESTAVINA UČNE MOTIVACIJE	MOTIVATIONAL BELIEF	Točno določen motivacijski konstrukt, npr. učni cilj, učna spodbuda, atribucija.
MOTIVACIJSKA USMERJENOST	MOTIVATIONAL ORIENTATION	Latentna spremenljivka v prostoru sestavin učne motivacije.
MOTIVACIJSKI VZOREC	MOTIVATIONAL PATTERN	Za učence značilna kombinacija latentnih motivacijskih spremenljivk, ki kaže homogeno strukturo.

1.1.3 Motivacija in učenje

Danes učenje razumemo kot kompleksen fenomen, motivacijo pa eno ključnih spremenljivk v njem. Ta je v različnih javnostih, tako Schiefele in Rheinberg (1997), že obče sprejeta kot pomembno povezana z učenjem – z učnimi procesi in z učnimi dosežki oziroma z rezultati učenja (prim.: Alexander in Murphy, 1998; Jarvela, 2001; Pintrich in Schunk, 1996; Stipek, 1998; Weinstein, 1998).

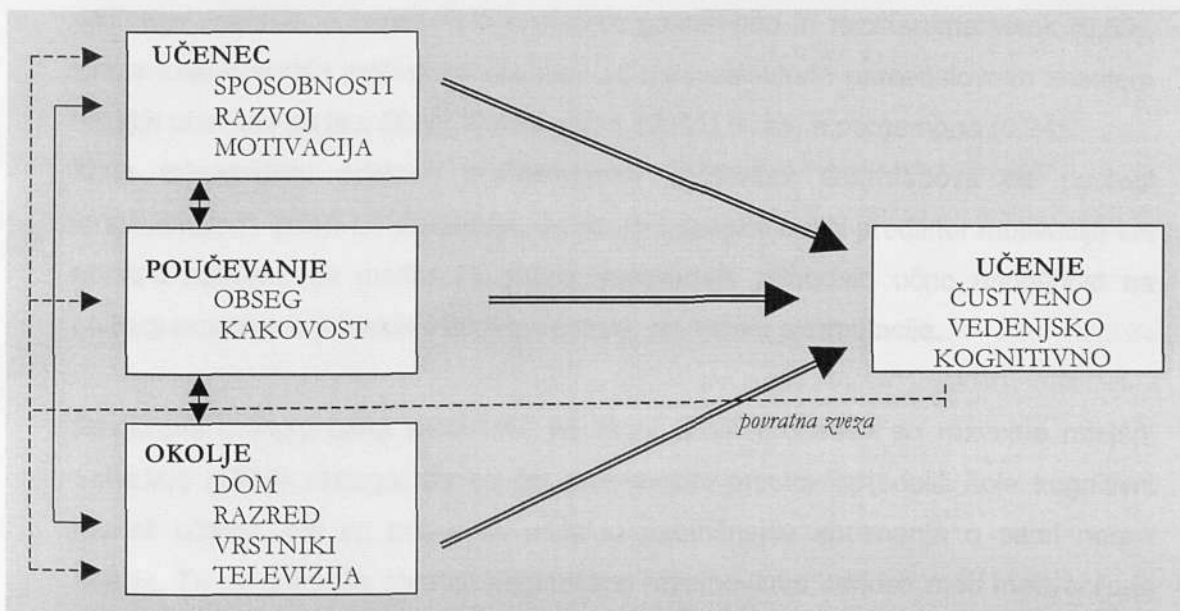
Boekaertsova (2001), ena vodilnih avtoritet na področju pedagoške psihologije, v vedenju učencev v učnem kontekstu poleg kognitivne sestavine kot pomembno prepoznava tudi motivacijsko in zaključuje, da sta obe neločljivo povezani in potrebni, če hočemo razumeti vedenje učencev v šoli. Medtem ko prva sestavina vključuje znanje, spretnosti in sposobnosti, drugo sestavino tvorijo motivacijska prepričanja /angl. *motivational beliefs*/ prvenstveno kognitivne narave. Podobno razmišljanje delita tudi Pintrich in Schrauben (1992) v svojem socialno kognitivnem modelu učne motivacije. V njem učenčevo vključevanje v šolsko učenje pogojujeta z interakcijskim prepletom motivacijskih in kognitivnih sestavin. Med prve uvrščata učno samopodobo, mesto kontrole, učne cilje, interes do učnih nalog in zaznano pomembnost učenja, med druge pa znanje ter učne in splošne miselne strategije in poudarjata, da sta obe vrsti sestavin tako pod vplivom značilnosti učnih nalog (vsebina, postopki, viri) kot pod vplivom značilnosti poučevanja (metode, učiteljevo vedenje, ocenjevalni sistem).



Slika 1: Pintrichov model interaktivnega delovanja motivacijskih in kognitivnih sestavin v učnem kontekstu (Pintrich in Shrauben, 1992)

Vpliv učne motivacije na učenje proučujemo na dveh ravneh: na ravni učnih dosežkov in na ravni učnih procesov.

Raziskave na prvi omenjeni ravni so razvojno starejše in konceptualno in metodološko prvenstveno izražajo *duh časa* na področju psihologije v sredini in drugi polovici 20. stoletja ter kot take ne nudijo natančnejšega razumevanja dinamike preučevanih odnosov. Res pa je, da ohranjajo pomemben globalni uvid v obravnavane povezave, saj se v nasprotnem primeru prav gotovo ne bi ohranile do danes. Zanimiv je na primer podatek izpred približno tridesetih let, da z motivacijo lahko pojasnimo največ 20 % variance učnega uspeha (Bloom, 1976, po Žagar, 1988) v primerjavi s tako rekoč svežimi empiričnimi spoznanji na podlagi bistveno bolj razvitih metodoloških in statističnih postopkov o vplivnih 10 % pojasnjene variance učne uspešnosti (prim. po Schiefele in Rheinberg, 1997). Korelacijske študije so pokazale, da med motivacijo oziroma njenimi različnimi sestavinami in učnimi dosežki oziroma učno uspešnostjo obstajajo pomembne, a nizke do srednje visoke povezave, vendar problema vzročnosti niso uspele natančneje pojasniti. Za kazalnike učne uspešnosti so bile v teh raziskavah vključene bodisi običajne šolske ocene ali drugače kvantificirane ocenjevalne lestvice (točke, odstotki), bodisi dosežki učencev na različnih oblikah testov znanja. Walberg (1984) poroča, da med njimi obstaja pomembna, vendar šibka pozitivna zveza (0,34).



Slika 2: Walbergov vzročni model vplivanja devetih ključnih dejavnikov na učenje/učno uspešnost (Walberg, 1984)

Podobno poroča Gottfriedova (1985, 1986, 1990) o nizkih zvezah med notranjo motivacijo in učnimi dosežki učencev: na standariziranih testih znanja v različnih študijah se za različna predmetna področja koeficienti korelacije gibljejo med 0,24 do 0,44, za mlajše učence nekoliko nižje, od 0,17 do 0,32.

Gottfriedova (1990) opozarja, da so zveze med motivacijo in šolskimi ocenami višje kakor pa med motivacijo in dosežki učencev na testih znanja, čeprav so v večini študij oboje statistično pomembne. Pri pojasnjevanju te ugotovitve se opira na spoznanja drugih avtorjev – Jussima (1986, prav tam), Marsha (1987, prav tam) ter Ugurogluja in Walberga (1979, prav tam). Meni, da so močnejše povezave med motivacijo in ocenami lahko odraz šolskih ocen kot posledice časovno daljšega učenčevega dela in njegovih učnih prizadevanj v nasprotju enkratnim reševanjem testa znanja, pri katerem gre bolj za trenutni učenčev prispevek, povezan z naravo testnih nalog. Možno je tudi, da učitelji pri oblikovanju ocene upoštevajo, kako motivirani so učenci, ali pa so učitelji pri ocenjevanju subjektivni (efekt pričakovanja). Nenazadnje je verjetno tudi, da učitelji bolj motivirane učence bolj spodbujajo, kar še veča njihovo motiviranost za učno delo, to pa se posledično kaže tudi v njihovem učnem vedenju in pri ocenah.

Tudi raziskave v Sloveniji (Krncl, Juriševič, McGuigan in Russell, 2001; Žagar, 1988) ne odstopajo bistveno od predstavljenih spoznanj; korelacije med aspiracijami in šolskim uspehom v Žagarjevi raziskavi s starostjo učencev naraščajo, za učence sedmega razreda je korelacijski koeficient pomemben in razmeroma visok (0,53), zveza med notranjo motivacijo učencev za naravoslovje in naravoslovnim znanjem mlajših učencev pa je v študiji Krncla s sod. (2001) nizka, a pomembna (0,24).

Kljub robustnemu pristopu predstavljenih ugotovitev Gottfriedova na podlagi longitudinalnih izsledkov zaključuje, da so učni dosežki boljši prediktor motivacije kot obratno oziroma da motivacija dobro napoveduje prihodnjo učno uspešnost na podlagi povezav s preteklimi učnimi dosežki, po načelu akumulacije.

Raziskave o vlogi učne motivacije na ravni učnih procesov so razvojno mlajše; Schiefele (1996) razlaga, da so jim raziskovalni prostor opredelili šele kognitivni modeli učenja, saj so prispevali nova in natančnejša spoznanja o sami naravi učenja. Ta so ponudila obet za poglobljeno razumevanje odnosa med motivacijo in učenjem. Danes zato v znanstveni javnosti ni več aktualno vprašanje neposrednega odnosa med motivacijo in učenjem, kot je predstavljeno na primer v Walbergovem modelu (Slika 2). Učno motivacijo gre namreč razumeti za pomembno posredniško spremenljivko, ki na učno uspešnost deluje preko različnih kvantitativnih in

kvalitativnih kazalnikov učnega procesa, pa tudi v povezavi z nekaterimi drugimi učenčevimi osebnostnimi in demografskimi značilnostmi, na primer z anksioznostjo, s potrebami, s sposobnostmi, z nacionalnostjo in z drugimi (prim. po Eggen in Kauchak, 1999).

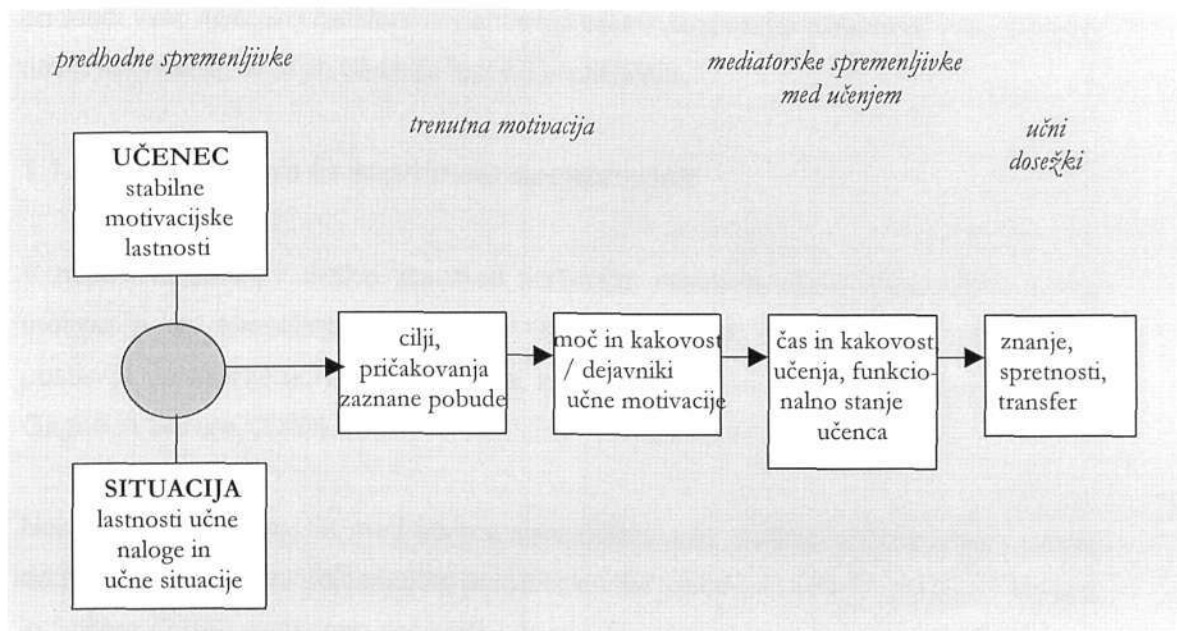
Po mnenju Stipekove (1998) se motivacija izraža v odnosu učencev do učenja in v različnosti pristopov učencev k učenju. Tudi Cornova (1993, 1994), Kuhl (1994), Zimmerman (1989) in drugi avtorji motivaciji pripisujejo ključno vlogo pri procesih odločanja za določeno učno vedenje.

Danes eden vodilnih avtorjev v raziskovanju odnosa med učno motivacijo in učenjem, nemški psiholog Rheinberg, pa je s svojimi sodelavci (Rheinberg, Vollemeyer in Rollett, 2000; Schiefele in Rheinberg, 1997; Vollmeyer, Rollett in Rheinberg, 1998; Vollmeyer in Rheinberg, 2000) še natančneje opredelil odnose med motivacijo, učnimi procesi in učnimi dosežki. Po njegovem mnenju se vpliv motivacije na učenje kaže na treh ravneh, in sicer:

- 1) v trajanju in pogostosti učnih aktivnosti;
- 2) v obliki izvajanih učnih aktivnosti;
- 3) v funkcionalnem razpoloženju učenca med učno aktivnostjo.

Prva raven vpliva je po Rheinbergovem mnenju v pedagoški psihologiji znana pod imenom ALT (čas aktivnega učenja), vendar gre v tem primeru za zapleteno zvezo med motivacijo in učnimi dosežki, ki v vseh primerih tudi ni nujno pozitivna, saj je vpeta v mrežo ostalih spremenljivk učenja (npr. sposobnosti, učne strategije, predznanje). Na obliko oziroma na naravo učnih aktivnosti motivacija vpliva na različne načine: po eni strani gre za uravnavanje napora, ki ga učenec vlaga v učenje (sorazmerno s težavnostno stopnjo učne naloge), po drugi strani vpliva na uporabo strategij, ki bodo učenca spodbujale k doseganju učnih ciljev (volja). Nenazadnje motivacija vpliva tudi na uporabo specifičnih učnih strategij, s katerimi bo učenec svoje učne cilje tudi učinkovito dosegel. Tretjo raven vpliva motivacije na rezultate učenja pa Rheinberg pojasnjuje v smislu optimalnega psihološkega stanja učenca med učenjem, podobno Csikszentmihalyijevemu konceptu vznesečnosti¹² /angl. *flow*/.

¹² Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, Rathunde in Whalen, 1989, str. 14) doživetje vznesečnosti opisuje kot »...subjektivno stanje, o katerem ljudje poročajo, ko se v nekaj popolnoma zatopijo do te mere, da pozabijo na čas, se ne zavedajo svojega napora in česar koli drugega, kar ni povezano z aktivnostjo samo.«; avtor pojasnjuje tudi, da izkušnja vznesečnosti sicer ni pogosta, da pa jo ob določenih pogojih lahko dosežemo pri večini dejavnosti, tako pri igri kot pri delu oziroma pri učenju.



Slika 3: Vloga učne motivacije pri učenju (Rheinberg s sod., 2000, str. 505)

Motivacija pa ne vpliva le na kvantiteto procesov pri učenju (koliko se učimo), temveč tudi na kognitivne procese med učenjem, in nato preko njih na učne dosežke. Njena pomembnost se kaže tako pri učenju novega kot pri prikazu že naučenega (prim. po Graham in Weiner, 1996). Čeprav redke, so študije nakazale, da je motivacija povezana tako s skladiščenjem informacij v dolgoročni spomin kakor tudi z njihovim prepoznavanjem in priklicem, ko gre za učenje iz besedil (Graham in Golan, 1991; Schiefele in Rheinberg, 1997; Weiner, 1992a). Schiefele (1996) na podlagi obsežne meta-analize poroča o povprečni korelaciji 0,27 med interesom za snov in naučeno snovjo in dodaja, da je ta odnos pomemben neodvisno od težavnosti besedila, tipa nalog za preverjanje znanja, bralnih sposobnosti, starosti ali šolskega razreda. V istem prispevku na podlagi lastne študije ugotavlja, da je učenčevo doživetje pozitivne izkušnje učenja (aktivnost, sreča, zbranost) bolj »stranski« učinek interesa za učenje in nima samostojne vloge v procesu učenja (prim.: Ainley, Hidi in Berndorff, 2002; Op't Eynde, De Corte in Verschaffel, 2001, Weiner, 1979). Zanimiva je tudi študija Pittmana in D'Agostina (1989), v kateri sta avtorja eksperimentalno ugotovila, da so posamezniki z zunanjim mestom kontrole lahko zelo uspešni pri priklicu shranjenih informacij (dejstev in povzemanja bistva), kar pa je po njunem mnenju bolj odraz natančnega vkodiranja kot samega priklica. Avtorja pojasnjujeta, da ti posamezniki iz obrambnih razlogov –

pridobiti vsaj nekoliko nadzora – namenijo veliko pozornosti skrbnemu procesiranju novih informacij, zato jih kasneje tudi lažje prikličejo.

1.1.3.1 *Motivacija in kognitivne sposobnosti*

V raziskovanju in v praksi sta med različnimi dejavniki učne uspešnosti stalnici motivacija in sposobnosti učencev. Glede na njuno pomembnost se seveda postavlja vprašanje odnosa med njima, ki pa do danes ni dobro pojasnjen (prim. po Gagné in StPère, 2002).

Nekateri avtorji trdijo, da med obema konstruktoma ni statistično pomembne zveze, da pa oba neodvisno pojasnjujeta pomemben del variance učnega uspeha¹³. Gagné in StPère (2002) empirično potrjujeta, da pri starejših učencih¹⁴ motivacija in njihove sposobnosti¹⁵ niso v statistično pomembni zvezi. Samozaznava učencev o lastni motiviranosti tudi ne prispeva pomembno k šolskemu uspehu (izraženemu kot seštevku iz ocen materinega jezika, matematike, angleščine in zgodovine), medtem ko so sposobnosti z njim močno povezane (med 0,55 in 0,60). V razlagi svoje ugotovitve sta avtorja kritična predvsem do ameriškega in kanadskega šolskega sistema, ki po njunem prepričanju na predmetni stopnji nadarjenim učencem ponuja premalo učnih izzivov. Poleg tega dopuščata možnost, da so nadarjeni pogosto zelo uspešni tudi brez posebnega truda.

Nekateri drugi avtorji, na primer Dweckova (1989), nasprotno zagovarjajo tezo, da motivacijski dejavniki vplivajo na razvoj in uporabo učnih sposobnosti in da sta oba konstrukta tako tudi povezana. To predpostavko potrjujejo rezultati Gottfriedove (1990, 1996), ki je v longitudinalni raziskavi pri mlajših učencih potrdila nizko, a statistično pomembno linearno zvezo med notranjo motivacijo in sposobnostmi¹⁶ (0,22). Sposobnosti sedemletnih in nato osemletnih učencev so bile tudi pozitivno povezane z notranjo motivacijo teh učencev, ko so bili stari devet let (od 0,27 do 0,39), pa tudi kasneje.

¹³ Gagné in StPère (2002) navajata različne avtorje v zvezi z razmerjem, v katerem motivacija in sposobnosti vplivata na učno uspešnost; zanimivo je, da se v različnih študijah in z različno starimi preizkušanci te številke gibljejo med 1:2 do 1:13.

¹⁴ V omenjeni raziskavi so sodelovala samo dekleta, stara v povprečju 13,5 let, ki so obiskovala privatno šolo v Kanadi.

¹⁵ Avtorja sta merila spremenljivke notranje in zunanje motivacije ter nemotiviranost učencev, za merjenje kognitivnih sposobnosti pa sta uporabila Ravenove progresivne matrice in Otis-Lennonov test mentalnih sposobnosti.

¹⁶ Avtorica je merila notranjo motivacijo za učenje, sposobnosti otrok pa je testirala z WISC-R testom.

Vprašanje odnosa med motivacijo in sposobnostmi ostaja odprto, vendar bi glede na predstavljene raziskovalne ugotovitve lahko postavili hipotezo, da so bolj sposobni mlajši učenci dejansko bolj motivirani za pridobivanje novega znanja oziroma za učenje. Možno pa je, da kasneje s šolanjem pri nekaterih njihova nadarjenost postaja čedalje manj skladna s ponudbo in zahtevami učnega načrta in se zato začnejo v šoli dolgočasiti. Enako verjetno je še, da nekateri nadarjeni učenci hitro osvojijo delovanje šolskega sistema oziroma zahteve šolskega okolja in se jim v skladu s svojimi učnimi cilji tudi spretno strateško prilagodijo. V zvezi s tem Hudoklinova (2004) na vzorcu starejših slovenskih učencev presenetljivo ugotavlja, da kognitivno sposobnejši učenci uporabljajo manj učnih strategij od povprečno sposobnih učencev, ter se vprašuje, ali jih zato morebiti uporabljajo učinkoviteje.

1.1.3.2 Motivacija in učne strategije

Čedalje pogosteje je v pedagoško psiholoških krogih izpostavljena domneva, da motivacijske spremenljivke pojasnjujejo učne dosežke preko različnih učnih strategij¹⁷, ki jih učenci aktivirajo med učenjem; še posebno se je to izkazalo v primerih bolj zahtevnega učenja (prim.: Anderman in Young, 1994; Dawson, 2000; Pintrich in Schrauben, 1992; Schiefele in Rheinberg, 1997).

Teza se zdi smiselna, saj je na njeni podlagi možno natančneje pojasniti nizke zveze med motivacijo in dosežki. Ni namreč nujno, da so motivirani učenci tudi učno zelo uspešni, saj k učnemu uspehu poleg še drugih dejavnikov bolj neposredno prispeva tudi poznavanje in uporaba učnih strategij. Pintrich (1999) tako navaja izsledke michiganskih študij o odnosu med učnimi strategijami in učno motivacijo; večina zvez je pomembnih, a obstajajo razlike glede na izbrano učno strategijo (ponavljanje, elaboracija, organizacija, metakognitivne strategije) in motivacijsko sestavino (samoučinkovitost, interes, pomembnost nalog in cilji). Z učno motivacijo sta po avtorjevih ugotovitvah najmanj povezani strategiji ponavljanja in organizacije, ostale učne strategije pa v zelo različnih razponih (od 0,02 do 0,73, nekoliko močnejše za vzorec srednješolske populacije kot za študente).

¹⁷ Učne strategije razumem za posebno obliko proceduralnega znanja, na podlagi katerega učenec »...procesno, namerno, prizadevno, prostovoljno...« uravnava svoje učenje ter s strateškim procesiranjem informacij, ki je osnovno za doseganje učne kompetentnosti, razvija in izboljšuje svojo učno uspešnost (Alexander, Graham in Harris, 1998, str. 130-131). Učne navade razlikujem od učnih strategij glede na stopnjo njihove intencionalnosti ter rutiniziranosti postopkov (prav tam, str. 135). Pregleden prikaz učnih strategij predstavlja Peklajeva (2000).

Podobno poroča Hudoklinova (2004) o pomembni, srednje močni povezanosti (0,43) med uporabo učnih strategij in motivacijo pri slovenskih učencih na predmetni stopnji osnovne šole. Schiefele in Schreyer (1994, po Schiefele in Rheinberg, 1997) na podlagi pregleda petnajstih študij ugotavljata zmerno pozitivno zvezo (0,35) med notranjo motivacijo in učnimi strategijami (organizacija, ponavljanje, elaboracija, iskanje pomoči, metakognitivne strategije), ter odsotnost te povezanosti v primeru, ko je v odnos vključena zunanja motivacija. V istem delu avtorja navajata tudi študije drugih avtorjev, na primer Entwistle in Ramsdena (1983, prav tam) in Meeceove, Bloomfielda in Hoyla (1988, prav tam), ki so v raziskovalni model postavili notranjo in zunanjo motivacijo ter dve vrsti učnih strategij (globinsko – elaboracija, organizacija, metakognitivne strategije, in površinsko – ponavljanje, usmerjenost k dejstvu, k posameznostim). Avtorji so empirično potrdili svoje hipoteze, kar kažejo rezultati metaanalize dvaindvajsetih študij v Tabeli 4.

*Tabela 4: Povezave med učnimi strategijami in motivacijo
 (Schiefele in Rheinberg, 1997)*

	notranja motivacija	zunanja motivacija
globinske učne strategije	0,44 (<i>pomembna zveza</i>)	-0,02 (<i>nepomembna zveza</i>)
površinske učne strategije	-0,06 (<i>nepomembna zveza</i>)	0,23 (<i>pomembna zveza</i>)

Schiefele in Wild (1994, prav tam) sta obravnavane odnose preučevala med študenti v predizpitnem obdobju ter prišla do presenetljivo zanimivih rezultatov: ugotovila sta pomembne pozitivne zveze – korelacijski koeficient v povprečju 0,26 – med zunanjo motivacijo in vsemi štirimi različnimi vrstami učnih strategij (elaboracijo, ponavljanjem, organizacijo in metakognitivnimi strategijami), medtem ko je bila zveza med notranjo motivacijo in elaboracijskimi strategijami 0,36, med notranjo motivacijo in metakognitivnimi strategijami 0,19, s strategijami ponavljanja in organizacije pa notranja motivacija sploh ni bila povezana. Ti izsledki so avtorja napeljali na razmišljanje o pomembnem vplivu učne situacije na odnos med učno motivacijo in učnimi strategijami. Izkazalo se je namreč, da je v primeru, ko gre za večjo instrumentalnost učenja (cilj je bil v tem raziskovalnem primeru opraviti izpit), zunanja motivacija močnejše povezana z uporabo učnih strategij kot notranja. Ob tem

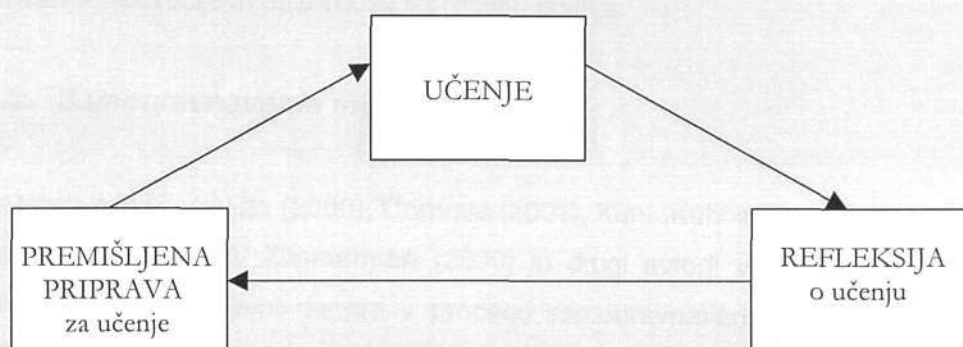
pa avtorja opozarjata na še eno zelo pomembno ugotovitev: povezave med učnimi strategijami in izpitnim dosežkom so bile nizke (organizacijske strategije: 0,24 in metakognitivne strategije: 0,29, ostali dve sta bili nepomembni). Poleg tega pa za zunanjo motivacijo neposredna zveza z izpitnim dosežkom ni bila potrjena, za notranjo motivacijo pa. Učne strategije so torej v omenjeni raziskavi le v manjši meri, a pomembno posredovale med motivacijo in izpitnim dosežkom. Podobno kot Schiefele in Wild je pomembno pozitivno zvezo med učno motivacijo (samopodoba, zaznana pomembnost, cilji) in globinskimi učnimi strategijami ugotovil tudi Seo (2001) na vzorcu korejskih učencev petega razreda, kar nenazadnje spodbuja k razmišljanju glede kulturne in medgeneracijske transparentnosti raziskovalnih ugotovitev.

Predstavljene študije napeljujejo k sklepu, da so učne strategije pomemben, a ne edini posrednik med motivacijo in učnimi dosežki. Na osnovi povedanega je o linearnosti odnosa med obema spremenljivkama težko zaključevati, a obstaja verjetnost, da motivacija po eni strani neodvisno od učnih strategij neposredno vpliva na kognitivne procese, ki potekajo med učenjem in sproža določena čustvena stanja, ki preko nevrofizioloških reakcij v možganih prav tako neposredno vplivajo na procesiranje informacij (Jensen, 1998), po drugi strani pa se glede na naravo konkretne učne situacije (kontekst) povezuje tudi z učnimi strategijami.

Socialnokognitivno usmerjeni avtorji danes motivacijo tesno povezujejo s strategijami samouravnavanja /angl. *self-regulated strategies*/ oziroma s samouravnavanim učenjem /angl. *self-regulated learning*¹⁸, ki je dolgoročno in v skladu s predpostavko vseživljenskega učenja ključni dejavnik učne uspešnosti (Boekaerts, 1999b; Boekaerts, Pintrich in Zeidner, 2000; Pintrich, 2003b; Pintrich in De Groot, 1990; Schunk in Zimmerman, 1998; Sundre in Kitsantas, 2004). Vlogo motivacije kot neodvisne spremenljivke v procesu učenja s samouravnavanjem jasno opredeljuje Zimmerman (2000a) v svojem tri-stopenjskem modelu (Slika 4).

¹⁸ Po Boekaertsovi (1999) učno samouravnavanje tvorijo trije sistemi uravnavanja: 1) uravnavanje sebe kot učenca (izbira ciljev in pripomočkov), 2) uravnavanje učnega procesa (uporaba metakognitivnih strategij) in 3) uravnavanje procesiranja informacij (uporaba kognitivnih strategij), ki se skladajo s tremi Zimmermanovimi (1989, 1995) opredeljujočimi in med seboj soodvisnimi elementi samouravnavanja: prvi sistem predstavlja motivacijsko aktivnost, drugi sistem metakognitivno, tretji pa vedenjsko oziroma strateško aktivnost učenca.

Avtor samouravnavano učenje razume kot ciklični proces, v katerem gre za sosledje izmenjav procesov na treh časovno in vsebinsko različnih stopnjah: 1) na stopnji priprave (oblikovanje ciljev, izbira učnih strategij, oblikovanje motivacijske usmerjenosti), 2) na stopnji učenja (procesi usmerjanja in opazovanja poteka učenja) in 3) na stopnji refleksije (vrednotenje učenja in oblikovanje atribucij za učni uspeh ter zaznava zadovoljstva z učenjem in učnimi dosežki in oblikovanje prihodnje učne naravnosti, ki je lahko prilagojena ali obrambna).



Slika 4: Ciklične stopnje samouravnavanja (Zimmerman, 2000, str. 16)

Po Zimmermanovi razlagi je učna motivacija pomembna na vseh stopnjah samouravnavanega učenja, še posebno pa na prvi stopnji, ko učenec razmišlja o učenju /angl. *forethought*/ . To je skladno tudi z že omenjenimi spoznanji drugih avtorjev glede ključne vloge motivacije pri procesih odločanja za določeno učno vedenje. Korak dlje v razumevanju motivacije v procesu učenja pa predstavlja še njena umestitev na drugi dve stopnji samouravnavanega učenja v Zimmermanovem modelu. Na stopnji uravnavanja učnih strategij učna motivacija vzdržuje učno usmerjenost (podobne ugotovitve navajajo nemški avtorji, npr. Rheinberg, Vollemeyer in Rollett, 2000; Schiefele in Rheinberg, 1997; Vollmeyer, Rollett in Rheinberg, 1998; Vollmeyer in Rheinberg, 2000), na stopnji refleksije pa v svojih različnih sestavinah sodeluje pri oblikovanju prihodnje učne usmerjenosti, npr. cilji, atribucije in samopodoba.

Koncept samouravnavanja je za razumevanje učenja, učnih dosežkov in učne motivacije zagotovo pomembna pridobitev, ki pa je po mnenju Boekartesove (2002) ne smemo prehitevati. Avtorica svari pred nekritičnim sprejemanjem in manipulacijo

»svežega« konstrukta, ki je v večini do danes obstoječih modelov še slabo konceptualno in metodološko izdelan in zato raziskovalno in aplikativno bolj špekulativne narave. Poleg tega vidi Boekaertsova pomembno pomanjkljivost tudi v enostranskosti omenjenih modelov, v katerih prevladujejo učni cilji in so izrazito kognitivno naravnani, neupravičeno pa so v njih spregledane kontekstne razsežnosti učne motivacije.

Preden bodo natančneje podani, pa se dotaknimo še do danes slabo raziskanega, a perspektivno pomembnega vidika samouravnavanega učenja – strategij uravnavanja motivacije in pozornosti v procesu učenja.

1.1.3.3 Samouravnavanje motivacije

Boekaertsova in Niemivirta (2000), Cornova (2001), Kuhl (Kuhl in Beekmann, 1994), Pintrich (2000b, 2000c), Zimmerman (2000) in drugi avtorji v svojih modelih na različne načine opozarjajo, da gre v procesu samouravnavanega učenja tudi za uravnavanje učne motivacije.

Weinsteinova s sodelavci (Weinstein, Husman in Dierking, 2000) poudarja, da znanje o tem, katero kognitivno strategijo pri učenju uporabiti in kako jo uporabiti ne zadostuje za njeno dejansko uporabo; »...učenci jo morajo biti pripravljeni uporabiti ter to željo ohraniti med izvajanjem učne naloge...« (prav tam, str. 732).

Wolters (2003) pojasnjuje, da gre v bistvu za strategije, s katerimi učenci vzdržujejo raven motivacije. Opređeljuje jih kot »... procese, s katerimi posameznik namensko začenja, vzdržuje ali dopolnjuje svojo pripravljenost za začetek, nadaljevanje ali zaključek določene dejavnosti ali cilja.« (prav tam, str. 190). Po avtorjevem razumevanju je uravnavanje motivacije konceptualno zelo podobno kognitivnemu uravnavanju¹⁹, a z drugačnim namenom. Medtem ko gre pri slednjem za nadzorovanje učenčeve interakcije z učno snovjo, kjer je v ospredju uravnavanje procesiranja informacij in konstruiranje znanja, gre pri uravnavanju motivacije za strateško vplivanje na učenčevo pripravljenost za tovrstno kognitivno in metakognitivno udejstvovanje v smislu učinkovite uporabe »...meta znanja o motivaciji.« (prav tam, str. 193), ki vsebuje različne informacije (o trenutni motiviranosti, o procesih in/ali dejavnikih, ki vplivajo na motivacijo).

¹⁹ Wolters (2003) tudi ne skriva dvoma, ali je oba konstrukta empirično sploh mogoče razločiti; odgovore vidi v nadaljnjem raziskovanju.

Wolters (1998, 1999, 2003; Wolters in Rosenhthal, 2000) meni, da učenci pri šolskem učenju lahko uporabljajo več različnih strategij samouravnavanja motivacije, ki so povezane z učnimi strategijami in jim pomagajo do učne uspešnosti. Med njimi kot zelo verjetne, vendar individualno in kontekstno pogojene, izpostavlja naslednje:

- strategije samoposledičnosti /angl. *self-consequating*/, s katerimi učenec uravnava svoje učno vedenje v smislu samonagrajevanja ali samokaznovanja za določena učna ravnanja. Primer: »Ko bom končala domačo nalogo, bom šla na igrišče.«;
- strategije ciljno naravnane samogovora /angl. *goal-oriented self-talk*/, pri čemer si učenec na glas ali potihlo ponavlja cilje, ki jih z učenjem skuša doseči. Primer: »Tole nalogo bom rešila pa pika. Dokazala bom, da zmorem«;
- strategije spodbujanja interesa za učenje /angl. *interes enhancement*/, ki so pomembne še posebno v situacijah, ko je učencu učna naloga dolgočasna in jo z določeno modifikacijo skuša spremeniti v bolj zanimivo, težjo, privlačnejšo. Za primer si lahko predstavljamo, da učenka dolgočasno ponavljanje učne snovi spremeni v igro vlog, kjer sama igra učiteljico, plišaste igrače pa so učenci;
- strategije nadzorovanja okolja /angl. *enviromental structuring*/, ki na različne načine pomagajo učencu zmanjšati vpliv motečih dejavnikov med učenjem. Primer je lahko učenec, ki svojo zbranost pri določeni učni nalogi ohranja tako, da svoje glasne sošolce pozove, naj govorijo tišje ali pa se umakne v mirnejši del učilnice;
- strategije samooviranja /angl. *self-handicapping*/, ko si učenec oteži učenje ali odtuji učno uspešnost s postavljanjem realnih ali umišljenih ovir ter tako uravnava oblikovanje atribucij in samopodobe. Primer je lahko: »Zaradi vsakodnevnih treningov se ne morem dobro pripraviti za šolo.«, pri čemer treningi učenko ovirajo, da ne začne z učenjem oziroma da se ne uči;
- strategije nadzora nad oblikovanjem atribucij /angl. *attributional control*/ učenci oblikujejo z namensko izbiro samo določene vrste atribucije. Na primer da učenec svojo učno neuspešnost vedno pripiše zunanjim dejavnikom, na katere nima vpliva, uspešnost pa sebi oziroma svojemu prizadevanju;
- strategije uravnavanja lastne učne učinkovitosti /angl. *efficacy menagement*/ se nanašajo na postavljanje kratkoročnih učnih ciljev (»Knjiga ima 50 strani, torej jih bom vsak dan prebrala 10, da jo konec tedna vrnem v knjižnico.«), spodbujevalni samogovor (»Juhuhu, zelo dobro mi gre!«) in obrambni pesimizem (»Učitelj, to bo zame pretežko.«);
- strategije uravnavanja čustev /angl. *emotion regulation*/, ki se v vedenju učencev pokažejo bodisi kot različna izogibanja (učenec se na primer izmika očesnemu stiku,

ne pride v šolo) ali kot uravnavanje pozitivnih čustev (učenec se na primer želi igrati s prijateljem, a igro na račun učenja odloži na kasnejši čas).

Pintrich je s sodelavci (Pintrich in DeGroot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie, 1993) že razmeroma zgodaj pri svojem empiričnem delu izločil posebno vrsto strategij, ki jo je poimenoval »upravljanje z viri« /angl. *resource management strategies*/. Strategije znotraj te vrste je razvrstil v štiri ožje skupine:

- strategije upravljanja s časom in učnim okoljem, pri čemer gre za to, da učenci svoj učni čas in prostor učinkovito izrabijo; ta vrsta strategij je podobna Woltersovima strategijama samoposledičnosti in nadzorovanja okolja.

Primer: » Ponavadi se učim v prostoru, kjer se lahko zberem.«;

- strategije uravnavanja lastnega prizadevanja, pri čemer gre za vztrajanje pri učni nalogi ne glede na njeno težavnost ali zanimivost; ta vrsta strategij je podobna Waltersovima strategijama ciljno naravnane samogovora in spodbujanja interesa za učenje, pa tudi oblikovanju atribucij in uravnavanju samoučinkovitosti.

Primer: »Naučim se tudi snov, ki me osebno ne zanima«;

- strategije vrstniškega učenja, pri čemer gre za uravnavanje učenja s sodelovanjem med učenci – sošolci ali prijatelji.

Primer: »Pri izdelovanju nalog za šolo sodelujem s sošolci.«;

- strategije iskanja pomoči, ko učenec presodi, da učni nalogi sam ni kos in se za pomoč obrne na vrstnike ali odrasle.

Primer: »Ko mi pri učenju ne gre, poiščem pomoč.«.

Tudi Weinstinova in Mayer (1986) v svoji odmevni taksonomiji učnih strategij obravnavata posebno vrsto strategij, ki jo imenujeta čustvene strategije²⁰ /angl. *affective strategies*/. Razlagata, da se te strategije vsebinsko nanašajo na »...usmerjanje pozornosti, ohranjanje koncentracije, upravljanje z anksioznostjo, utrjevanje in ohranjanje motivacije in učinkovito upravljanje s časom.« (prav tam, str. 324).

Poudarek na »spregledane« procese samouravnavanega učenja se na podlagi povedanega zdi vsebinsko smiseln in praktično uporaben (prim. po Garcia, 1999), saj kljub mnogim predvsem konceptualnim nejasnostim že kaže konkretne aplikativne možnosti v smislu vplivanja učnega konteksta in natančnejše samega

²⁰ Weinsteinova kasneje razširi ime te vrste strategij na čustvene in podpome strategije /angl. *affective and support strategies*/, k njim pa šteje: pozitivni samogovor – podobno kot Walters (1998), zniževanje anksioznosti in upravljanje s časom (Weinstein, Husman in Dierking, 2000).

poučevanja na spoznavanje in oblikovanje strategij samouravnavanja in na učenje njihove učinkovite uporabe. Odpira tudi nova raziskovalna vprašanja, ki bodo prav gotovo še natančneje pojasnila danes še neznane podrobnosti v obstoječih modelih učenja.

1.1.4 Motivacija v učnem kontekstu

Vprašanje učnega konteksta je po mnenju številnih pedagoških psihologov (Anderman in Anderman, 2000; Boekartes, 2002; Pintrich, 2003a; Jarvela, 2001; Zimmerman, 2000; Wigfield, Eccles in Rodrigues, 1998) bistveno za razumevanje dinamike učne motivacije in njenega raziskovanja v prihodnje. Iz del Lewina, Piageta, Vygotskega, Brofenbrennerja, Goodenowove, Amesove in drugih vemo, da je spremenljivka konteksta že vrsto let bolj ali manj latentno prisotna na področju učenja, v zadnjem desetletju pa tudi že eksplicitno opredeljena kot osnovna postavka situacijske paradigme in čedalje pogosteje uporabljenega interdisciplinarnega raziskovalnega pristopa na področju učenja in poučevanja. V raziskovanju motivacije pa nasprotno do nedavnega ni bilo pomembnega razvoja v opisani smeri. Razlog gre iskati v prevladujoči epistemološki predpostavki o motivaciji kot relativno stabilni osebnostni lastnosti nasproti počasi uveljavljajočemu se spoznanju o njeni situacijski pogojenosti (prim.: Boekaerts, 2001; Turner, 2001; Wigfield, Eccles in Rodrigues, 1998). Ob pregledu objavljenih raziskovalnih izsledkov v tekoči periodiki na področju pedagoške psihologije lahko domnevamo, da raziskovalci na obeh obravnavanih področjih danes sicer priznavajo vlogo konteksta kot pomembnega elementa v sistemu šolskega učenja in uspešnosti (učenec x okolje), vendar mu pripisujejo različno »težo«.

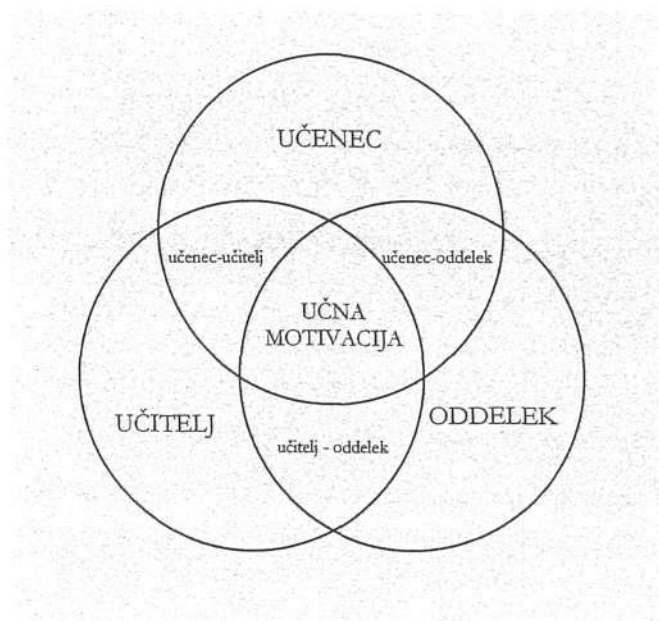
Zanimiv diskurz na temo podaja Boekaertsova (2001) z vpeljavo termina kontekstne občutljivosti /angl. *contextual sensitivity*/, ki pomaga razumeti navideznost izpostavljene dihotomije med obema konstruktoma – motivacija, učni kontekst – s sistemskega vidika. To pomeni, da je motivacija s svojimi posameznimi elementi ključna za razumevanje dinamike učenčevega vedenja, saj pojasnjuje, kako pride do tega, da v določenem socialno učnem kontekstu določen učenec ovrednoti in izvede določeno učno nalogo na določen način (motivacijski elementi v formativni funkciji med »pričakovanim« učenčevim vedenjem in zaznavo situacije). To seveda ne

pomeni, da se učno vedenje kameleonsko spreminja, pač pa da se učenec obnaša v skladu s svojo socialno resničnostjo (Bečaj, 1997; Wosnitza in Nenniger, 2001) in s svojim delovnim modelom (Boekaerts in Niemivirta, 2000) oziroma s svojim delovnim jazom/samopodobo (Markus in Wurf, 1987). Voletova (2001) poudarja, da je v tem odnosu bistveno to, kako je učenec »uglašen« s svojim učnim kontekstom; če med učenčevimi kognicijami, motivacijo in čustvi, povezanimi z učenjem na eni strani ter danostmi njegovega socialnega in fizičnega učnega okolja na drugi strani pride do skladnosti, je učenec pri svojem učenju produktiven – izkušnjsko oziroma doživljajsko vpleten /angl. *experiential engagement*/. Okolje torej spodbuja učenje tako, da zadovoljuje učenčeve potrebe, učenci pa izpolnjujejo pričakovanja okolja in aktivno sodelujejo v učnem procesu. Učenec na podlagi svoje kontekstne občutljivosti, ki jo postopno razvija z večletnim vključevanjem v določen učni kontekst, v konkretni učni situaciji oceni danosti in omejitve okolja ter na podlagi zaznane socialne usklajenosti oblikuje svoje učno vedenje. Pri tem je potrebno upoštevati, opozarja avtorica (prav tam), da je zaznava te vzajemnosti tako od učenca kot od okolja subjektivne narave, to pa otežuje ponovno vzpostavljanje te skladnosti v primeru, da je porušeno (ko na primer zamenjamo okolje ali ko imajo različni udeleženci različne subjektivne teorije o učinkovitem učenju).

Učna motivacija je zato po prepričanju Wosnitze in Nennigerja (2001) »proizvod« pravega socialnega sistema, v katerem so v ospredju odnosi med tremi elementi učnega okolja: med učencem, učiteljem in oddelkom kot skupino učencev, ki so učenčevi sošolci (Slika 5). Ti predstavljajo šest deskriptorjev učnega okolja, ki skupaj pogojujejo, spodbujajo oziroma sooblikujejo učenčevo motivacijo za učenje:

- učenec, pri katerem je ključen občutek samostojnosti /angl. *sense of autonomy*/ v vseh obdobjih učenja;
- oddelek, ki na podlagi različnih vrst interakcij oblikuje vzdušje oziroma učno klimo;
- učitelj, s svojo povezovalno vlogo med poučevanjem in učenjem učencev (tako v smislu vsebin, učnih nalog in metod poučevanja kot tudi povezovanja učnih vsebin in transparentosti učnih ciljev);
- presek učenec – oddelek, ki na podlagi učenčeve zaznave socialne sprejetosti uravnava stopnjo učenčeve samostojnosti pri učenju;
- presek učenec – učitelj, v katerem gre za brezpogojno sprejemanje učenca, hkrati pa tudi za postavljanje učnih zahtev v skladu z učenčevimi zmožnostmi;

- presek oddelek – učitelj, je prav tako kot gornji motivacijsko in dosežkovno naravnan, vendar s to razliko, da po principu povratne zanke vpliva na razredno klimo.



Slika 5: Področja socialnega sistema učne motivacije
(Wosnitza in Nenninger, 2001, str. 175)

Podobno učni kontekst na podlagi Brofenbrenerjeve teorije ekoloških sistemov razlagajo švicarski avtorji (Gurtner, Monnardova in Genoud, 2001). Po njihovem mnenju je učni kontekst »...specifičen sestav spremenljivk, ki jih učenec uporabi za prepoznavanje in označevanje določene naloge ali učne situacije.« (prav tam, str.190). Glede na to, da je »izbira« teh spremenljivk učenčeva subjektivna zaznava in ne odraz objektivne realnosti (več o tem Wosnitza in Nenninger, 2001) je pričakovano, da je vpliv konteksta na določenega učenca oziroma njegovo učno vedenje relativno nespremenljiv, »...vendar pa se dva učenca, ki se znajdetta v navidezno enaki učni situaciji, lahko odzoveta različno, saj je kontekst, v katerem zaznata to situacijo, lahko zelo različen.« (Gurtner s sod., 2001, str. 191). Po tem pojmovanju gre kontekst razumeti v smislu modela štirih ravni, ki vključuje tako neposredne kot posredne vplive na učenca v šoli (Tabela 5). Avtorji (prav tam) odnos med učencem in kontekstom na prvih dveh ravneh namreč razumejo obojesmerno, na drugih dveh ravneh pa enosmerno, v smislu vplivanja različnih kontekstnih elementov (npr. filozofija šole ali politična ureditev) na učenčevo učno

vedenje. To pomeni, da se posamezne ravni konteksta med seboj razlikujejo po naravi, smeri in moči vplivanja na motivacijo za učenje v šoli.

Tabela 5: Ravni šolskega konteksta (Gurtner, Monnard in Genoud, 2001, str. 191)

raven konteksta*	»lokacija«	Primeri:
MIKRO	pouk – oblike in metode	učni predmet (učencu priljubljen ali ne), oblika ure ali dela (utrjevanje ali ocenjevanje), skupinsko delo, tekmovalno, individualno ali sodelovalno vzdušje
MEZO	razred šolsko leto	učiteljeva stališča, razredno okolje, ciljna usmerjenost razreda, razredne norme in izkušnje
EKSO	šola	osnovna in višje oblike šolske organizacije in kulture, posebni dogodki, npr. eksterno preverjanje
MAKRO	okolje izven šole	družinsko, kulturno, ekonomsko, politično

* Po Brofenbrenerju.

Kontekstno koncipiranje učne motivacije je po mnenju Greena s sod. (1996), Hickleya (1997, 2001), Wigfielda s sod. (1998) in drugih v osnovi pogojeno s pojmovanjem procesa spoznavanja in učenja, ki se sčasoma spreminja kot element širših družbenih sprememb. Jarvela in Niemivirta (2001) tako pri opisovanju učnega okolja povzemata različne avtorje (Ames, 1992; Brown in Campione, 1996; Salomon, 1996; prav tam, str. 107), ko poudarjata, da v ospredju učenja in poučevanja ni več oddelek učencev, temveč učeča se skupnost. Učne situacije postajajo »po novem« zanimivi projekti, v katerih so učečim avtentične naloge učni izzivi, ki dodatno spodbujajo notranjo motivacijo. Na novo so opredeljeni tudi odnosi: med učencem in učiteljem, med učenci, med učenci in drugimi javnostmi ter tudi med učencem in učno nalogo. Na slednjem se vzpostavi kognitivni odnos, socialna participacija pa še spodbuja k višjim oblikam učenja in s tem tudi h kakovostnejšemu znanju.

Tudi v Sloveniji smo prenovno osnovnega šolstva (Bela knjiga, 1995) zasnovali in jo še izvajamo v luči sodobnih edukacijskih (vzgojno-izobraževalnih) spoznanj, ki naj bi spodbujala samostojno in aktivno vseživljensko učenje (prim.: Covington, 1998; Marentič - Požarnik, 2000; McCombs in Lambert, 1998; Woolfolk, 1999).

Razdevšek - Pučkova (2004) v zvezi s tem jasno in natančno izpostavlja sistemsko vlogo motivacije za uspešnost uvajanja devetletke v slovenskem šolskem prostoru, ki jo prav tako razume kot proces učenja v socialnem kontekstu.

Ob oblikovanju sklepne misli glede pomena situacijske paradigme za razumevanje narave učne motivacije si zato zaradi vsebinske podobnosti sodobnih usmeritev na področju učenja in poučevanja v evropskem in anglosaksonskem prostoru²¹ lahko pomagamo s konceptom narave učnega konteksta, ki ga je oblikoval Odbor za raziskovanje učenja in edukacijske prakse pri ameriškem Nacionalnem raziskovalnem svetu (Bradsfort, Brown in Cocking, 2000). V njem so predstavljene štiri med seboj vzajemno povezane edukacijske usmerjenosti učnega okolja, ki izhajajo iz sodobnih spoznanj o učenju. Te so:

- usmerjenost k učencu /angl. *learner-centered environments*/: osnovni poudarki se nanašajo na upoštevanje učenčevega predznanja ter njegove kontekstne občutljivosti ter na aktivne metode učenja in poučevanja po socio-konstruktivističnih načelih;
- usmerjenost k znanju /angl. *knowledge-centered environments*/: značilna je osredinjenost na učenje z razumevanjem, na smiselno učenje in na spodbujanje transferja za učenje ter mentakognicije, prav tako pa je aktualen problem vsebin učnih načrtov;
- usmerjenost k ocenjevanju /angl. *assessment-centered environments*/: primarno je poudarjena vsebinska skladnost med učnimi cilji in ocenjevalnimi kriteriji ter vloga povratnih informacij ter možnosti za popravljanje; vključuje tako formativno kot sumativno ocenjevanje;
- usmerjenost k skupnosti /angl. *communities-centered environments*/, na primer posamezni oddelek razreda, šola, ter povezave teh skupnosti z družinami, narodi, državami..., v smislu prevladujočih norm in vrednot za učenje in znanje; obravnava tudi povezave z izven šolskimi interesnimi dejavnostmi učencev, ter opozarja na pomembnost virtualnega okolja.

²¹ Podobnosti se nanašajo na sodobne edukacijske cilje, ki narekujejo vsebine in pristope ter opredeljujejo procese ter vloge udeležencev.

1.2 IZBRANI MOTIVACIJSKI KONSTRUKTI

1.2.1 Večsestavinskost učne motivacije

Iz predhodnega poglavja lahko povzamem, da je na področju učenja motivacija opredeljena kot procesna spremenljivka. V ospredju je učenec v učnem kontekstu, učno motivacijo pa je mogoče raziskovati po eni strani preko učenčevega vedenja (npr. izbira učne aktivnosti, raven in kakovost učenja, vztrajnost, učni dosežki), po drugi strani pa preko tega, kar učenec pove /angl. *self-report*/ o svojih prepričanjih in strategijah (prim. po: Zusho in Pintrich, 2003; Wigfield, Eccles in Rodrigues, 1998). Slednje so množica kognicij, s katerimi se raziskovalci ukvarjajo na različnih ravneh, bodisi individualno ali v različnih sestavih (Eccles s sod., 1998; Graham in Weiner, 1996; McInerney in Van Etten, 2004; Wigfield in Eccles, 2002). Nekateri med njimi razumejo te sestave v smislu hierarhične strukture (večinoma so to avstralski raziskovalci, npr. McInerney in Marsh s sodelavci), drugi pa k fenomenu pristopajo z vidika večsestavinskosti in poudarjajo povezave znotraj posameznih konstruktov (pretežno evropski in ameriški raziskovalci, npr. Pintrich, Urdan, Maehr) in tudi med njimi, čeprav do danes še manj pogosto (npr. Hickley, 2001; Pintrich in DeGroot, 1990).

Preden se izbranim konstruktom posvetim natančneje, velja opozoriti dvoje:

- 1) da je dejanska ločljivost med izbranimi kognicijami izven teoretskih okvirov vprašljiva (prim. po Schunk, 2000); nekateri avtorji, na primer Eccles in Wingfield (1995), na podlagi svojih raziskovalnih ugotovitev zaključujejo, da so ti konstrukti v dejanskih situacijah tesno povezani in empirično nerazdružljivi;
- 2) da so z gledišča pedagoške psihologije zanimive predvsem tiste sestavine motivacije, ki so že bile raziskovane med osnovnošolsko populacijo (prim. po Graham in Weiner, 1996) in »...za katere obstaja verjetnost, da jih je mogoče spreminjati ali so močno pod vplivom konteksta.« (Pintrich, 2003a, str.671), zato bodo le po tem kriteriju predmet našega nadaljnjega zanimanja.

Izbrane motivacijske konstrukte oziroma sestavine motivacije bom iz razlogov večje konceptualne preglednosti obravnavala v dveh vsebinskih sklopih. Po zgledu drugih avtorjev (npr. Eccles in Wigfield, 1995; Pintrich in Schunk, 1996; Stipek, 1998) bom posebej izpostavila skupino sestavin, ki se povezujejo z razlogi za določeno učno

vedenje (motivacijski pobudniki) in posebej skupino, ki se nanaša na energetiziranje med učnim procesom, do zaključka učne naloge (motivacijski ojačevalci). Ecclessova s sod. (1998) pojasnjuje, da s slednjimi v veliki meri lahko razložimo učenčevo uspešnost na določeni učni nalogi, vendar njihovo poznavanje za pojasnjevanje dejanske učne aktivnosti v smislu celostne vpletenosti /angl. *engagement*/ ne zadostuje. Učenci se namreč lahko, na primer, počutijo kompetentne za določeno učno delo, a ga vseeno ne opravijo. V ozadju odločitve o učenju so torej vedno določeni razlogi – ti pa so vsebinsko lahko zelo različni, lastni posameznemu učencu in učnemu kontekstu, ki to vrsto učenčevih kognicij sooblikuje.

Tabela 6: Temeljni teoretski okvir za izbrane motivacijske konstrukte

Sestavina motivacije:	Teoretski okvir:
<i>motivacijski pobudniki</i>	
INTERES ZA ŠOLSKO UČENJE	<u>Teorije interesa</u> /angl. <i>Interest Theories</i>/ (prim.: Alexander, Kulikowich in Jetton, 1994; Hidi, 1990; Renninger in Wozniak, 1985; Schiefele, 1991) <u>Motivacija za kompetentnost</u> /angl. <i>Competence Motivation</i>/ (prim.: White, 1959; Piaget, 1952) <u>Teorija motivacije za učinkovitost</u> /angl. <i>Effectance Motivation Theory</i>/ (Harter, 1983) <u>Teorija samo-odločanja</u>/angl. <i>Self-Determination Theory</i>/ (Deci in Ryan, 1991) <u>Teorija zanosa</u> /angl. <i>Flow Theory</i>/ (Csikszentmihalyi 1988, po Csikszentmihalyi, Rathunde in Whalen, 1993)
ZAZNANA POMEMBNOST UČENJA	<u>Teorija pričakovanj</u> /angl. <i>Expectancy-Value Theory of Achievement motivation</i>/ (Atkinson, 1964, po Pintrich in Schunk, 1996)

ZAZNANA
POMEMBNOST UČENJA

Sodobne pričakovanje – vrednota teorije
/angl. *Modern Expectancy-Value Theory*/ (prim.: Eccles-Parsons, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece in Midgley, 1983; Feather, 1988)

ZAZNANA ZAHTEVNOST
UČENJA

Teorije procesiranja informacij /angl. *Information-Processing Theories*/ (prim.: Spielberger in Starr, 1994)

Motivacija za kompetentnost /angl. *Competence Motivation*/ (prim.: White, 1959; Piaget, 1952)

Teorija motivacije za učinkovitost /angl. *Effectance Motivation Theory*/ (Harter, 1978)

ZUNANJA
UČNA SPODBUDA

Teorije ojačevanja /angl. *Reinforcement Theories*/ (prim.: Thorndike, 1898 in Skinner, 1974, oboje po: Stipek, 1998)

Teorija samoodločanja /angl. *Self-Determination Theory*/ (Deci in Ryan, 1991; Reeve, Deci in Ryan, 2004)

CILJI PRI UČENJU

Personološka teorija motivacije /angl. *Taxonomy of Needs*/ (Murray, 1938, po Lamovec, 1986)

Teorija hierarhije potreb /angl. *Hierarchy of Needs*/ (Maslow, 1982)

Teorije ciljev /angl. *Goals Theories*/ (prim.: Ames, 1992; Ames in Archer, 1988; Blumenfeld, 1992; Dweck in Leggett, 1988; Ford, 1992; Harackiewicz in Elliot, 1993; Locke in Latham, 1990; Maehr in Midgley, 1991; Nicholls, 1989; Wentzel, 1991)

motivacijski ojačevalci

UČNA SAMOPODOBA

Teorija samoučinkovitosti /angl. *Self-efficacy Theory*/ (Bandura, 1977, 1986; Schunk in Pajers, 2004)

Teorija lastne vrednosti /angl. *Self-Worth Theory*/ (Covington, 1992, 2004)

Sodobne pričakovanje – vrednota teorije /angl. *Modern Expectancy-Value Theory*/ (prim.: Eccles-Parsons, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece in Midgley, 1983; Heckhausen, 1977, po Eccles s sod., 1998)

Teorije samopodobe /angl. *Self-Concept Related Theories*/ (prim.: Harter, 1982; Marsh, 1990; Markus in Wurf, 1987)

ATRIBUCIJE ZA UČNO
USPEŠNOST

Teorija atribucij /angl. *Attribution Theory*/ (Weiner, 1985, 2004)

Teorije nadzora /angl. *Control Theories*/ (prim.: Connell, 1985; Crandall s sod., 1965 in Rotter, 1966, oboje po Lamovec, 1986; Skinner, 1995)

1.2.2 Pobudniki učnega vedenja

Med različnimi pobudniki posameznikovega vedenja je psihološko nedvomno najpomembnejši fenomen posamezniku lastnega nagnjenja za učenje brez instrumentalne namere v ozadju, ki ga običajno opredeljujemo s terminom **notranja motivacija** /angl. *intrinsic motivation*/. Njegovo proučevanje sega v behavioristično obdobje, ko so ga eksperimentalno dokazovali najprej na podlagi poskusov z živalmi (Tolmanovi in Whiteovi poskusi). Harterjeva (1978) razlaga, da je notranja motivacija pravo gibalno človekove narave, saj žene v iskanje novega, v soočanje z izzivi, v preizkušanje meja lastnih zmogljivosti in v učenje, od rojstva naprej, tudi v odsotnosti zunanjih nagrad. Oldfather in McLaughlin (1993, str. 3) notranjo motivacijo podobno pojmuje v konstruktivističnem okviru kot »...neprestani impulz za učenje«, za katerega je značilna intenzivna vpletenost v učenje, radovednost in težnja po iskanju smisla. Po besedah Csikszentmihalyija in drugih avtorjev konstrukt spodbuja k »...asimilaciji, obvladovanju, spontanim interesom in k raziskovanju ter je zato po eni strani ključen za posameznikov socialni in kognitivni razvoj, po drugi strani pa predstavlja osnovni vir posameznikovega zadovoljstva in življenjske energije.« (Ryan in Deci, 2000b, str. 70). Notranjo pobudo za učenje gre torej misliti v dveh razsežnostih: kot intrapsihičen proces, lasten posamezniku, in na odnosni ravni, med posameznikom in določeno učno aktivnostjo. Sledenje je po prepričanju Ryana in Decija (2000a) srž konceptualnega razhajanja na teoretski ravni, saj nekateri avtorji na podlagi različnega razumevanja opisanih razsežnosti notranjo motivacijo opredeljujejo v smislu zanimivosti nalog (nagrada je v aktivnosti sami, v zadovoljevanju psiholoških potreb), drugi pa kot doživljanje zadovoljstva ob dejavnostih, ki so za nas notranje motivirajoče (poudarjena je subjektivna izkušnja). Sama se na tej točki razmišljanja pridružujem stališču Ecclesove s sod. (1998), da je taka razdelitev najbrž umetna, saj gre v bistvu za dva različna vidika v pristopu k istemu fenomenu. V obeh primerih je v ospredju namreč vedenje, s katerim posameznik izboljšuje svojo kompetentnost v dejavnostih, ki so mu zanimive in v katerih se počuti prijetno, pomembna razlika pa je v oddaljenosti spodbud, ki to vedenje sprožajo. Te so lahko takojšnje (npr. doživetje zanosa) ali pa bolj terminalne narave (npr. zadovoljitev potrebe), vendar se med seboj ne izključujejo (npr. spontana igra ali raziskovanje).

V pedagoško psihološki literaturi (npr. Eccles s sod., 1998; Pintrich in Schunk, 1996; Stipek, 1998) je notranja motivacija najpogosteje opredeljena v smislu treh med seboj prepletenih elementov:

- 1) kot posebna nagnjenost k zahtevnejšim nalogam, ki učencu predstavljajo izziv;
- 2) kot učenje, ki ga spodbuja radovednost oziroma interesi;
- 3) kot doseganje učne kompetentnosti in obvladovanje učnih nalog, ki vsebuje tudi vrednoto pomembnosti učenja.

Kjub razmeroma natančni opredelitvi pa je notranjo motivacijo težko ločiti od navidezno nasprotnega konstrukta, **zunanje motivacije** /angl. *extrinsic motivation*/. Slednjo razumem (prim. po Reeve, 2001) v smislu spodbud za učenje, ki izhajajo iz okolja oziroma »...so v okolju oblikovani razlogi, zaradi katerih začnemo ali vztrajamo v določeni dejavnosti.« (prav tam, str. 119) iz koristoljubja, bodisi da pridobimo želeno ali se izognemo neželenemu. Pomembno je, da danes obeh omenjenih konstruktov ne razumemo več bipolarno, temveč kot samostojni razsežnosti, ki sta kontekstno pogojeni (Harackiewicz, Barron in Elliot, 1998; Hayamizu, 1997; Lepper in Henderlong, 2000; Ryan in Deci, 2000b). V nadaljevanju bodo predstavljeni določeni elementi teorije samoodločanja (Reeve, Deci in Ryan, 2004), ki dobro pojasnjujejo izpostavljene odnose.

Zanimiva spoznanja o virih motivacije nam predstavljajo tudi razvojne študije (prim. po Wigfield in Eccles, 2002); kažejo namreč, da učenci z odraščanjem čedalje manj doživljajo učenje kot notranje zanimivo in privlačno dejavnost ter vse bolj v smislu nujnosti²². Raziskave dokazujejo (Hidi, 2000), da se te spremembe začno dogajati že po prvih letih šolanja – med tretjim in šestim letom – in se nadaljujejo tudi kasneje. Na tem mestu velja omeniti še ugotovitev Andermana in Maehra (1994), potrjeno od številnih drugih raziskovalcev, da v predadolescenci upade motiviranost za (klasično, op.av) šolsko delo, istočasno pa se poveča motiviranost učencev za izvenšolska področja dejavnosti, na primer v športu. Pecrun (1993) dodaja, da se notranja motiviranost ustali v osmem letu šolanja. Schernoff s sod. (1999, po Hidi, 2000) opisano dinamiko pojasnjuje v prvi vrsti z dejstvom, da se učenci razvijajo, šola oziroma poučevanje pa se rutinirano ponavlja in ne sledi temu razvoju. Po drugi strani pa Hidijska (2000) opozarja tudi, da se z napredovanjem po šolski vertikali povečujejo zahteve do učencev, učne naloge pa postajajo čedalje kompleksnejše in

²²Razdevšek – Pučkova (2002) ta odnos dobro metaforično predstavi v smislu »privlačnosti« in »potiskanja«. Med šolanjem prvi pogosteje upada, drugi pa narašča.

težje, ter od učencev zahtevajo še druge učne spretnosti in sposobnosti, ne le notranje motiviranosti. Dodaja še, da gre morebitne razloge za upad notranje motiviranosti z leti šolanja iskati tudi v razvojni teoriji. Enega izmed njih avtorica pojasnjuje z diferenciacijo na področju socialnega razvoja: medtem ko je za mlajše otroke učenje skozi igro istočasno tudi socialna interakcija, pa kasneje med šolanjem učno delo postaja čedalje bolj individualno, kar je z vidika socialnega, pa tudi osebnostnega razvoja verjetno za nekatere učence manj notranje motivirajoče. V zvezi s tem Sansonejeva in Smithova (2000) pojasnujeta, zakaj mladostniki tako pogosto svoje interese raje kot v šolsko učenje usmerijo v dejavnosti, ki so socialne narave (npr. šport ali druge oblike interesnih dejavnosti). Nenazadnje pa Hidijeva (prav tam) potencialni vzrok vidi tudi v razvoju samopodobe, ki učenčev vedenje usmerja na zanj pomembna področja – v skladu s tem, kakor se učenec vidi v sedanjosti in prihodnosti (prim. po Harter, 1998). Če povedano povzamem lahko zaključim, da v različnih socialnih sistemih (šolskem, družinskem) lahko iščemo in tudi najdemo določene razloge za spremembe v viru motivacije med šolanjem, vendar pa se v tej točki zdi ključnega pomena razumevanje večsestavinske narave konstrukta motivacije oziroma aplikacije opisanih teoretskih spoznanj v vzgojno izobraževalno delo, in sicer prav gotovo kot učenje učnih strategij in kot smiselna uporaba zunanjih motivacijskih spodbud.

Pomembni pobudniki za motivirano učno vedenje so poleg različnih virov motivacije tudi cilji, ki sprožajo učno vedenje in ga uravnavajo do njihove izpolnitve. Socialno kognitivne teorije ciljev v pretežni meri izhajajo iz kritike konceptualizacije potreb iz teorij motivacije (Pintrich in Schunk, 1996), ki so sredi petdesetih let 20. stoletja zaznamovale zgodovinski prelom psihološke misli. Pintrich in Schunk (prav tam) ocenjujeta, da so **cilji** /angl. *goals*/ zamenjali **potrebe** /angl. *needs*/ predvsem iz dveh razlogov, ki sta prispevala večjo vsebinsko jasnost in s tem tudi aplikativnost na področje učenja in poučevanja iz širšega razumevanja delovanja motivacije pri človeku. Prvi razlog se nanaša na samo število potreb²³, s katerim ni bilo mogoče zadovoljivo pojasniti fenomena, drugi pa na tавтоloški pristop v razlagi odnosa med potrebo in vedenjem. Z uvajanjem koncepta cilja, ki ga danes razumemo kot kognitivno reprezentacijo tistega, kar skuša učenec doseči v določeni učni situaciji (prim. po Wentzel, 2000), se omenjenim težavam izognemo ter povečamo pojasnjevalno moč obravnavanega konstrukta v učnem procesu.

²³ Child (2004) (pre)veliko število potreb pojasnjuje s tem, da te teorije niso imele empirične podlage.

O razvoju (učnih) ciljev ni bilo narejenih veliko raziskav. Ecclesova s sod. (1998) povzema, da se cilji najverjetneje oblikujejo med prvimi leti šolanja, ter da so povezani z drugimi vidiki učenčevega razvoja oziroma odraščanja. Avtorica izpostavlja raziskavo Meecea in Millerja iz leta 1996, v kateri sta avtorja ugotovila, da učni cilji med tretjim in četrtem letom šolanja začnejo upadati, istočasno pa se povišajo cilji izogibanja šolskemu učenju. Tudi Nicholls (1989) navaja, da imajo učenci že v drugem razredu oblikovane različne cilje, vendar se usmerjenost k dosežkom razvije še kasneje, pod vplivom razvojnih dejavnikov in pod vplivom šolskega konteksta.

Interesi

*I was born motivated, like you all were...(but beware)
– people try to demotivate you.
M. Jemison*

Interesi predstavljajo eno izmed operacionalizacij notranje motivacije, bodisi eksplicitno (npr. Gottfried, 1985; Harter, 1981), bodisi implicitno (Deci in Ryan, 2000a). Hidijeva (2000, str. 311) **interes** /angl. *interest*/ opredeljuje v smislu »...psihološkega vzburjenja, ki vključuje usmerjeno pozornost, povečano kognitivno delovanje, vztrajanje in čustveno vpletenost.«.

Na področju raziskovanja interesov je ustaljeno razlikovanje med dvema vrstama interesov, med individualnimi (osebnimi) in situacijskimi interesi. Renningerjeva (2000), ena izmed vodilnih raziskovalk na tem področju, prve opredeljuje kot relativno stabilna in vrednostno obarvana »...razmerja med posameznikom in določenim vsebinskim področjem, za katera je značilna posameznikova popolna predanost in usmerjenost k nalogi.« Situacijski interesi pa so po avtoričinem mnenju za razliko bolj površinske narave v tem smislu, da posameznikovo pozornost sproži trenuten zunanji dogodek ali vsebina (kontekst), zato so najverjetneje minljive narave²⁴. Raziskave so pokazale, povzema Ecclesova s sod. (1998), da situacijske interese spodbujajo predvsem naslednje lastnosti določene naloge/dejavnosti: osebna ustreznost, element novosti, raven učenčeve aktivnosti in razumljivost vsebin/konteksta.

²⁴ Za primer spodbujanja situacijskega interesa si lahko predstavljamo motivacijske spodbude, ki jih učitelji uporabijo med poukom, da pritegnejo pozornost učencev, ter jih imenujejo »motivacije«. Opazko, češ da otroci »ne delajo« kljub temu, da so »jim dali uvodno motivacijo«, gre na podlagi povedanega pripisati strokovnemu neznanju (op. av.).

Schiefele (1996) razlaga, da vsak individualni interes vsebuje dve komponenti, čustveno (npr. »Všeč mi je...«) in vrednostno (npr. »Zanima me...«), ki sta hkrati usmerjeni na določen objekt ali aktivnost. Samo pod tem pogojem, meni avtor, interesi dejansko prispevajo k večji kakovosti učenja.

Ecclesova s sod. (1998) pojasnjuje, da poteka razvoj individualnih interesov v smeri čedalje večje individualizacije in diferenciacije: med tretjim in osmim letom otrokove starosti so interesi močno pod vplivom oblikovanja spolne vloge, kasneje, v obdobju predadolescence, pa na njihov razvoj pomembno deluje samopodoba (prim. tudi po Renninger, 2000).

Pomembnost učenja

*Go confidently in the direction of your dreams.
Live the life you have imagined.
H. D. Thoreau*

Najbolj eksplicitno se je v svojem raziskovanju motivacije zaznani pomembnosti učenja posvetila Ecclesova s sod. (Eccles s sod., 1983; Wigfield in Eccles, 1992, 2000; Wigfield, Tonks in Eccles, 2004). Avtorica na več mestih povzema, da na odločitev za učenje in kasneje tudi na učni proces pomembno vplivata dva elementa: pričakovanje uspeha in način, kako učenec vrednoti določeno učno nalogo ali dejavnost; oba razlaga v sklopu teorije pričakovanje-vrednota²⁵. Ecclesova s sod. (prim.: Eccles s sod., 1983; Wigfield in Eccles, 2000) te vrednote razume v smislu želenosti doseganja določenih ciljev pri učenju, to želenost pa v terminu **zaznane pomembnosti** (vrednotenjem) naloge /angl. *subjective task value*/ opredeljuje v štirih elementih.

Ti so:

- vrednota dosežka (osebna ustreznost dobro izvedene naloge, v povezavi s samopodobo);
- intrinzična vrednota (čustveno angažiranje);
- vrednota koristnosti (povezanost naloge z ostalimi učenčevimi cilji);
- vložek (kritična komponenta, ki se nanaša na negativne oziroma neprijetne vidike udejstvovanja v učni dejavnosti/nalogi).

²⁵ Na podlagi longitudinalnih izsledkov Ecclesove in njenih sodelavcev (Eccles s sod., 1998) da visoko vrednotenje določene učne naloge (visoka zaznana pomembnost učenja) sproža učno vedenje, pričakovanja pa nimajo te moči in le spodbujajo učenca medtem, ko se že uči, sem slednje obravnavala v sklopu »ojačevalcev« kot posebno razsežnost samopodobe.

Avtorica poudarja (prav tam), da z odraščanjem te vrednote postajajo čedalje manj pomembne in razlikujoče na različnih področjih šolskega dela, poleg tega pa navaja (Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993) tudi razlike med spoloma, ki po njenem prepričanju izvirajo iz spolno stereotipne vzgoje. V študiji iz zgodnjih devetdesetih prejšnjega stoletja ugotavlja (Eccles s sod., 1983), da je starejšim osnovnošolcem učenje matematike, branja in instrumentalne glasbe manj pomembno kot mlajšim učencem, istočasno pa jim je bolj kot mlajšim pomembno športno udejstvovanje. Seveda pa je, opozarja, oblikovanje vrednote učenja kontekstno pogojeno.

Na podlagi tudi drugih empiričnih študij (Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman in Yee, 1989; Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993) zaključuje, da je upad v zaznani pomembnosti učenja med učenci z leti šolanja povezan predvsem z razvojem njihove samopodobe in posledično s pričakovanji, ki jih učenci na podlagi izkušenj z učenjem imajo v razmerju do različnih predmetnih področij oziroma do šolskega učenja.

Zaznano pomembnost učenja za kakovostno učenje in znanje poudarjajo tudi nekateri drugi avtorji, na primer Pintrich (2003a) in Brophy (1999). Njun prispevek je pomemben zato, ker na podlagi sodobnih spoznanj o pomenu zaznavanja pomembnosti učenja predlagata tudi konkretne pedagoške pristope, s katerimi bi učitelji lahko prispevali k oblikovanju vrednote učenja. To pomeni v smislu izvajanja takih šolskih nalog, ki bodo učencem koristne, smiselne in osebno ustrezne, in ki jih bodo omogočale, da se poistovetijo z njihovo vsebino.

Zahtevnost učenja

*Whatever the mind can conceive and believe,
it can achieve.*

N. Hill

V disertaciji je tudi **zaznana zahtevnost** pri učenju /angl. *task difficulty*/ obravnavana kot samostojna sestavina notranje motivacije. Gottfriedova (1985, 1990) jo v svojem delu razume kot nagnjenost za učenje učnih nalog, ki so učencu v izziv /angl. *challenging*/, ki so zanj zahtevne in vsebujejo element nenavadnosti oziroma novosti /angl. *novell*/, a je ne uporablja kot samostojnega faktorja, temveč aditivno s še drugimi sestavinami. Pri tem se opira na svoja empirična spoznanja in na ugotovitve drugih avtorjev iz začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja (citira na

primer Lepperja in Pittmana s sodelavci). Podobno tudi Harterjeva (1981) izpostavlja pomen te sestavine notranje motivacije, a jo poimenuje v smislu učenčeve dihotomne izbire težavnosti učnih nalog (naloge, ki so v izziv nasproti lahkim nalogam) in tudi obravnava samostojno kot eno izmed petih motivacijskih razsežnosti šolskega učenja (poleg radovednosti, učne proaktivnosti, samostojnosti in točke nadzora). Avtorica meni (1979), da s stopnjevanjem izbire zahtevnosti učnih nalog učenci pridobivajo na učni samozavesti (lastno učno kompetentnost višje presoja), poleg tega pa ob rešitvi težjih učnih nalog doživijo tudi večje zadovoljstvo kot pri obvladovanju lažjih. Opozarja tudi (prav tam), da ta dinamika velja le v primeru učne uspešnosti, zato poudarja pomembnost učno spodbudnega konteksta in učenja učenja, s katerim bi še posebno učno manj uspešnim učencem pomagali, da se ne bi odvrnili od učenja. Podobne ugotovitve izhajajo tudi iz kognitivnih teorij. Spielberger in Starr (1994) na primer tudi pojasnjujeta, da je učenčevo zadovoljstvo praviloma prenosorazmerno stopnji neskladja med dražljaji, ki jih učenec na določen način zaznava in predeluje – če je ta stopnja prenizka, potem učenje ni več zanimivo, če pa je previsoka, povzroči pri učencu stres, ki ima negativen učinek na miselne procese med učenjem. V nadaljevanju tega razmišljanja seveda ne moremo niti mimo Vygotskega (Rogoff, 1998; Veer in Valsiner, 1993), ki v svojem delu poudarja *območje bližnjega razvoja* v sklopu svoje razvojne teorije. Analogno Brophy (1999) izpostavlja pomembnost *območja bližnjega motivacijskega razvoja* /angl. *zone of proximal motivational development*/, predvsem na podlagi spoznanj o pomenu izbire »ravno prav« zahtevnih učnih nalog, ki spodbujajo k učenju in proces tudi energetizirajo (glej poglavje *Pedagoški pristopi za spodbujanje učne motivacije*).

Pintrich in Schunk (1996) navajata empirične raziskave, iz katerih izhaja, da zunanje učne spodbude učence lahko zavrejo pri izbiri zahtevnejših nalog in s tem tudi nižajo notranjo motiviranost za učenje. V učnih situacijah, kjer učenci pričakujejo za svoje dosežke nagrado (ali kazen), znižajo svoja pričakovanja v tem smislu, da svojo psihološko varnost vzdržujejo z izbiranjem lažjih nalog, za katere vedo, da jih bodo zagotovo rešili si s tem zagotovili nagrado oziroma se izognili kazni zagotovo rešili in (prim.: Juriševič, 2004; Martin, Marsh, in Debus, 2002).

Zunanja učna spodbuda

*Extrinsic rewards can increase interest in activities,
reduce interest, or have no effect.
A. Bandura*

Večina dejavnosti, ki jih ljudje počnemo v življenju, vsaj po obdobju otroštva ni več notranje motivirajočih. Enako sem že omenila, nanašajoč se na šolsko učenje. S prehajanjem po vzgojno izobraževalni vertikali se namreč povečujejo socialne zahteve in množijo se vloge, ki jih je potrebno prevzeti in ki učencem implicirajo določeno mero odgovornosti ne glede na vir njihove motivacije (Ryan in Deci, 2000a).

Danes poznamo različne vrste zunanjih motivacijskih spodbud. V teoriji samoodločanja, ki predstavlja dialektični okvir za razumevanje socialno kulturnih vplivov na učno motivacijo (Reeve, Deci in Ryan, 2004) sta njena avtorja, angleška psihologa Ryan in Deci, motivacijo predstavila s pomočjo kontinuuma. Na njem različne točke določajo različne vrste virov motivacije. Vrednost tega teoretskega pristopa je v tem, da za razliko od drugih teorij zunanje motivacije predpostavlja različno stopnjo samoodločanja v različnih stopnjah zunanje motiviranosti učenca (Slika 6) in s tem tudi različen vpliv na učenje. Čeprav vse te stopnje vključujejo instrumentalnost, pa se med seboj razlikujejo v učenčevem doživljanju možnosti izbire in osebne potrditve (Ryan in Deci, 2000a).

Ključna pojma v teoriji samoodločanja sta ponotranjenje /angl. *internalization*/ in integracija /angl. *integration*/ . Avtorja (prav tam) sta si na podlagi obstoječih raziskovalnih in praktično pedagoških spoznanj postavila vprašanje, kako za šolsko učenje motivirati nemotivirane učence. Predpostavila sta, da sta v procesu motiviranja ključna dva koraka. Prvi korak predstavlja prevzemanje stališča, da je učenje pomembno, drugi pa pomeni identificiranje oziroma ponotranjenje tega stališča. S pomočjo kontinuuma torej lahko bolje razumemo pot od nemotiviranega do notranje motiviranega učenca (Slika 6).



Slika 6: Samoodločanje na kontinuumu različnih vrst motivacije
(Reeve s sod., 2004, str.39)

Na vmesnih stopnjah kontinuumu, ki obsega področje zunanje motivacije, je učenec k učenju spodbujen z različnimi zunanjimi impulzi oziroma spodbudami:

- 1) popolnoma zunanja motivacija: učenec je v učno vedenje spodbujen z najnižjo stopnjo zunanje motivacije, in določeno učno dejavnost izvaja zgolj zato, da zadovolji neko zunanjo zahtevo, na katero nima nikakršnega vpliva (je popolnoma pasiven). Primer: »Učim se, ker se moram.«;
- 2) introjecirana zunanja motivacija: učenec se uči zaradi čustvenega pritiska, ki mu je izpostavljen zaradi učenja; z učenjem se poskuša izogniti občutku krivde, znižati strah, ki iz konteksta izhaja, ali pridobiti določeno obliko socialne pohvale (odobravanja), v povezavi z ohranjanjem samopodobe. Primer: »Učim se, da me ne bi starši kregali.«;
- 3) identificirana zunanja motivacija: učenčevo učno vedenje je že bolj avtonomno, saj zunanjo motivacijo učenec uravnava preko identifikacije – učenje je zanj dejansko postalo pomembno. Primer: »Vpisala se bom na tečaj računalništva, saj bom tako lahko sama uporabljala ta program.«;
- 4) integrirana zunanja motivacija: učenec ob učenju doživlja visoko mero samostojnosti oziroma samoodločanja, saj je identificirano pomembnost učenja

uspel asimilirati; ta vrsta zunanje motivacije je v bistvu zelo podobna notranji, vendar je še vedno instrumentalna.

Teorija samoodločanja ima pomembno pedagoškopsihološko vrednost, saj je izdelana do te mere, da omogoča neposredno aplikacijo v pedagoško prakso. Avtorja sama razlagata, da učence lahko k učenju spodbudimo na katerikoli točki kontinuuma k čim bolj integriranemu stilu uravnavanja učenja, če jih seveda znamo prepoznati in če poznamo konkretne pedagoške pristope. Bolj konkretno to pomeni, da je na podlagi razumevanja teorije samoodločanja možno predvideti tudi, da se bo učenec, ki je v začetku določene učne aktivnosti popolnoma zunanje motiviran, med procesom poučevanja z ustreznimi zunanjimi spodbudami (Ryan in Deci, 2000c) tako zatopil v učno delo, da bo v njem vztrajal tudi kasneje, ne glede na prisotnost zunanjih spodbud.

Lepper in Hodellova (1989) zunanje spodbude za šolsko učenje nasprotno analizirata z vidika funkcij, ki jih te imajo v učnem kontekstu. Ločita med tremi funkcijami:

- instrumentalna funkcija /angl. *instrumental function*/: njeno osnovno sporočilo je v utrjevanju želenega vedenja učencev v razredu z zunanjo nagrado, na primer z učiteljevo pohvalo; obenem zagotavlja tudi nagrajevanje v prihodnosti, ob ponovitvah nagrajenega vedenja v preteklosti. Na podlagi teh spodbud se učenec lahko vključi tudi v določeno učno aktivnost, za katero sicer ni notranje motiviran;
 - evalvacijska funkcija /angl. *evaluative function*/: v tem primeru gre za zagotavljanje povratne informacije učencu o njegovem učnem delu in dosežkih. Ta vrsta spodbude prispeva k učenčevi samopodobi in k oblikovanju njegovih atribucij za učno uspešnost. Glede na valenčnost informacije spodbudi ali zavre učenčevo notranjo motiviranost za učenje, v prvem primeru do te mere, da učenec vztraja v določeni učni aktivnosti tudi v odsotnosti nagrad, ki jih je bil za enako vedenje že deležen;
 - funkcija socialnega nadzora /angl. *socialal-control function*/: središčna ideja je učiteljevo prekomerno in neustrezno zunanje spodbujanje učencev za učno delo, saj učitelj tako skuša uravnavati vedenje učencev, to pa pogosto vodi v upad (notranje) motivacije, ne glede na to, ali bo zunanja spodbuda v prihodnosti prisotna ali ne.
- Opisana funkcijska razdelitev zunanjih spodbud za učenje je koristna, saj ponovno in s posebnega zornega kota dokazuje, da zunanje spodbude (nagrade, kazni) v določenih učnih kontekstih pozitivno vplivajo na učno motivacijo in spodbujajo učenje ter da torej za učence nimajo samo negativnih posledic.

Cilji

People compose for many reasons: to become immortal; because the piano forte happens to be open; because they want to become a millionaire; because of the praise of the friends; because they have looked into a pair of beautiful eyes; for no reason whatsoever.

R. Shumann

Ena izmed pogosto uporabljenih opredelitev motivacije je, da ta predstavlja vedenje, ki je usmerjeno k določenih ciljem (Graham in Weiner, 1996; Pintrich in Schunk, 1996). Iz tega razloga je zato povsem razumljivo, da se je konstrukt cilja /angl. *goal construct*/ skozi zgodovino raziskovanja motivacije in vzporedno z raziskovanjem tudi drugih psiholoških fenomenov pravzaprav ne le ohranil, temveč postopno z razvojem tudi pridobival na pomenu²⁶. Austin in Vancouver (1996, str. 338) v svojem odmevnem teoretsko preglednem prispevku cilje opredeljujeta kot »...notranje reprezentacije želenega – dosežkov, dogodkov ali procesov.« Pintrich (2000c, str. 96) k temu dodaja, da so kot taki »...popolnoma kognitivni in dostopni posamezniku...«, torej ozaveščeni in namerni. Pomemben konceptualni poudarek zasledimo še pri Urdanu (1997) in sicer v zvezi s kompleksnostjo konstrukta ciljev: cilji niso zgolj razlogi, ki spodbujajo k dosežkom, temveč predstavljajo »...integriran in organiziran vzorec prepričanj,... pa tudi standarde oziroma kriterije...ki bodo uporabljeni za presojanje uspešnosti dosežka.« (prim. po Pintrich, prav tam, str. 94). Poleg tega cilje čedalje več avtorjev ločuje od termina ciljna usmerjenost /angl. *goal orientation*/, ki ga avtorji (Anderman in Maehrer, 1994; Marsh, Craven, Hickley in McInerney, 2003; Midgley, Maehr, Huda, Andreman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser in Urdan, 2000) razumejo kot bolj splošno usmerjenost k učnim nalogam, ki vključuje različne medsebojno povezane sestavine motivacije. Pomemben poudarek v povezavi s slednjim izpostavlja Pintrich (2000c): posamezniku so latentno dostopne različne ciljne usmerjenosti, za izbiro določene v nekem psihološkem momentu pa je odločilna konkretna (učna) situacija. Tako na primer isti učenec pri nacionalnih preizkusih ali maturi aktivira ciljno usmerjenost drugačne vrste kot v primeru, ko se uči nečesa v domeni svojih interesov (Schiefele in Wild, 1994, po Pintrich, 2000c).

²⁶ Še posebno vplivne za boljše razumevanje učne motivacije so bile raziskave na področju ciljev uspeha /angl. *achievement goals*/; Marentič - Požarnikova (2000, str. 194) pridevnik *achievement* sicer prevaja kot *storilnostni*, vendar sem se sama odločila za *uspeh*, *uspešnost*, saj tako beseda pokriva širši nabor vsebinsko različnih ciljev, pri tem pa ohranja vrednostno nevtralnost, kar za storilnost vsaj v slovenskem šolskem prostoru po mojem mnenju ne velja.

Cilji torej nedvomno so večplasten socialnokognitivni konstrukt, ki pa nas znotraj pedagoške psihologije zanima v tistem obsegu, ki skuša pojasniti, kakšne so povezave med učenjem in učnimi dosežki ter učencevimi odločitvami glede namere učenja – zakaj oziroma s kakšnim namenom se učenci učijo in kaj skušajo doseči ter kako k oblikovanju njihovih ciljev prispeva učni kontekst (prim.: Ames, 1992; Butler, 1989; Eccles s sod., 1998). Na tej točki so konceptualno zelo podobni vrednoti učenja, kot jo opredeljuje Ecclesova s svojimi sodelavci (npr. Eccles s sod., 1983; Wigfield in Eccles, 1992, 2000; Wigfield, Tonks in Eccles, 2004; Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman in Yee, 1989; Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993), vendar se od te sestavine učne motivacije ločijo po konkretnem učnem vedenju. Medtem ko gre v primeru vrednot samo za zaznavanje določenega učnega cilja kot pomembnega in/ali vrednega, gre v primeru ciljev za njihovo dejansko doseganje (prim. po Wentzel, 1999). V literaturi (npr. Ford, 1992, Pintrich 2000c; Wentzel, 1999) pogosto zasledimo dva različna teoretska pristopa k ciljem v šolski situaciji: prvi pojasnjuje cilje z vidika vsebin /angl. *goal content theories*/, drugi pa z vidika njihove usmerjenosti /angl. *goal orientation theories*/.

a) Vsebina ciljev

Osnovna predpostavka, iz katere izhajajo avtorji, ki cilje preučujejo z vidika njihove vsebine je v spoznanju, da imajo učenci v šolskem kontekstu lahko vsebinsko različne cilje. Na vsebine teh ciljev usmerjajo na primer vprašanja, kot: »Kaj želiš?«, »Kaj skušaš doseči?«, Zakaj si to naredil?« Ford (1992) v svoji teoriji sistemov motivacije /angl. *Motivational Systems Theory*/ predstavlja taksonomijo 24 različnih ciljev, v kateri predstavlja pestrost, s katero različni učenci svoje vedenje kognitivno, čustveno in nevrofiziološko uravnavajo. Pri tem avtor (Ford in Nichols, 1987, po Ford, 1992) ločuje med cilji znotraj posameznika, na primer sreča, razumevanje ali osebna integriteta /angl. *within-person goals*/ in cilji, ki določajo razmerje med posameznikom in njegovim okoljem, na primer individualnost, pripadnost ali materialno blagostanje /angl. *person-environment goals*/ . V tej točki razmišljanja je blizu avtorjem, ki se ukvarjajo z različnimi sestavinami notranje motivacije (prim. po Eccles s sod., 1998). Fordova teorija je pomembna zato, ker vsebuje aplikativno vrednost, saj avtor v njej jasno izpostavi, po kakšnem ključu si bodo učenci v določenem učnem kontekstu najverjetneje izbrali določen učni cilj. Na njihovo odločitev bo vplivalo naslednje (prav tam):

1) ustreznost cilja – smiselnost in primernost glede na dani kontekst;

- 2) pomembnost cilja – kako je določen cilj v določenem kontekstu osebno pomemben za posameznega učenca;
- 3) dosegljivost cilja – kolikšna je po učenčevi presoji verjetnost, da bo cilj dosegel;
- 4) čustvena pomembnost posledic, ko bo cilj dosežen – kaj to pomeni osebno za učenca.

Podobno je tudi Wentzelova (1999), na podlagi Fordovih spoznanj, izdelala zanimivo klasifikacijo ciljev, ki so lastni učencem v obdobju predadolescence in adolescence. Avtorica namreč ločuje med dvema vrstama ciljev, socialnimi in učnimi /angl. *social and academic goals*/, ki so po njenih raziskavah (povzeto po Wentzel, 1994) medsebojno povezani in vplivajo tako na učno delo učencev kot tudi na njihovo socialno vedenje v šoli, v medsebojnih odnosih med učenci in v odnosu z učitelji. V obdobju srednjega otroštva so medsebojno na primer povezani naslednji cilji: pomagati drugim, pomagati nekomu pri učenju, držati obljubo in slediti učitelju pri učnem delu (prosocialni in šolsko prosocialni cilji). Na več mestih (Wentzel 1989, 1991, 1998, 2002) poudarja kot ključno kontekstno perspektivo - vpetost v socialni sistem - in na osnovi tega razlaga, da je za učenčevo učno uspešnost v šoli poleg njegovih individualnih (predvsem intelektualnih) značilnosti pomembno, kako učenec dosega motivacijske in vedenjske zahteve šolskega okolja; če jih je zmožen prepoznati, nato pa si jih še želei in jih tudi dejansko dosegati, potem bo v šoli uspešen.

Nenazadnje velja izpostaviti še eno pomembno, a do danes ne dovolj raziskano področje o naravi ciljev (Wigfield, Eccles in Rodriguez, 1998). Gre za vprašanje, ali so cilji specifični - veljajo le za določeno vsebinsko, ali učno predmetno področje (Meece, 1994), ali pa so bolj splošne narave – posplošljivi za različna področja šolskih predmetov, na kar nakazujejo empirične študije različnih avtorjev (npr. Duda in Nicholls, 1992; Stipek in Gralinski, 1991). Slednje je lažje povezati tudi s teorijami predhodnicami teorij ciljev (Maslow, 1982; Murray, 1938, po Lamovec, 1986), v katerih so potrebe prav tako opredeljene na splošno, nevezano od natančneje določenih področij posameznikovega udejstvovanja.

b) Usmerjenost ciljev

Cilji so kot področje raziskovanja znotraj pedagoške psihologije zanimivi tudi z zornega kota njihove narave. V zadnjih letih so študije na podlagi različnih teoretskih usmeritev pokazale na vsebinsko podobne ugotovitve glede njihove usmerjenosti;

večinoma so potrdile dve usmerjenosti, in sicer **usmerjenost v dosežke** /angl. *performance - ego orientation*/ in **usmerjenost v učenje** /angl. *learning – mastery – task orientation*/, ki pa so bile po različnih avtorjih različno poimenovane (Tabela 7).

Pintrich (2000c; Pintrich in Schunk, 1996) povzema, da se ti ciljni usmerjenosti med seboj konceptualno razlikujeta po naslednjih elementih:

- po opredeljevanju učne kompetentnosti oziroma učne uspešnosti (znati/zmagati, razumeti učno snov/dobiti oceno, nagrado);
- po vrednotni naravnosti (vrednota je prizadevanje, preizkušanje/vrednota je izogniti se neuspehu);
- po pojmovanju sposobnosti (sposobnosti kot spremenljive v skladu s učnimi prizadevanji/sposobnosti kot nespremenljive);
- po pojmovanju prizadevnosti za učno delo (prizadevanje iz notranjih vzgibov/prizadevanje kot dokazovanje pred drugimi);
- po razlaganju napak (napaka kot neuspeh, pomanjkanje sposobnosti/napaka kot del procesa, z informativno funkcijo);
- po splošnih standardih za vrednotenje dosežkov (znanje, napredovanje/uspeh na podlagi doseženih norm in socialnih primerjav).

Usmerjenost v dosežke je v svojem izhodišču tekmovalna naravnost na osnovi socialnih primerjav. Zanje je značilna filozofija »biti boljši kot drugi« in/ali »z manj truda do večjih uspehov«, v ospredju pa želja po pozitivni socialni potrditvi in/ali izogibanje kritiki, ki bi lahko omajala zaupanje v učno kompetentnost. To je za učence s te vrste usmerjenostjo še posebno kočljivo področje, saj sami sposobnosti za učenje razumejo kot relativno stabilne in zato nedovzetne za spreminjanje glede na vloženo delo (Npr. »Če ne razumeš, se nič ne da spremeniti.«). Učenje je pojmovano instrumentalno, v smislu doseganja izbranega cilja. Zelo veliko motivacijsko vlogo imajo zunanje učne spodbude.

Usmerjenost v učenje predstavlja usmerjanje pozornosti na učenje oziroma na učne naloge. Tako usmerjeni učenci k učenju pristopajo s ciljem pridobiti znanje in povečati svojo učno kompetentnost. Iz tega razloga pozornost namenjajo procesom, ki prispevajo k večji kakovosti učenja (pristopi k učenju, učni stili, učne strategije); vrednota jim je učenje samo, brez instrumentalne vrednosti v ozadju. Prepričani so, da z vlaganjem truda v učenje oziroma s prizadevanjem lahko napredujejo v razumevanju in znanju in izboljšujejo svoje spretnosti (npr. »Če se poglobim, mi bo uspelo.«).

Nekateri avtorji, na primer Snow, Corno in Jackson (1996), obe usmerjenosti primerjajo z konceptom notranje in zunanje motivacije, pri čemer se prva nanaša na usmerjenost v učenje, druga pa v dosežke. Nasprotno pa nekateri drugi raziskovalci, na primer Marsh s sod. (2003) poudarjajo, da je pri notranji in zunanji motivaciji vsebinski poudarek na zadovoljevanju posameznikovih potreb, medtem ko se teorije ciljev usmerjajo bolj na tisto, kar posameznik dejansko namerava narediti.

Tabela 7: Različna poimenovanja usmerjenosti ciljev

<u>Avtor/avtorji:</u>	<u>Cilji, usmerjeni v dosežke:</u>	<u>Cilji, usmerjeni v učenje:</u>
Ames, 1992	angl. <i>performance goals</i>	angl. <i>mastery goals</i>
Dweck in Lggett, 1988	angl. <i>performance goals</i>	angl. <i>learning goals</i>
Maehr in Midgley, 1991	angl. <i>performance focused</i>	angl. <i>task focused</i>
Nicholls, 1989	angl. <i>ego-involved goals</i>	angl. <i>task-involved goals</i>

Pintrich in Schunk (1996) usmerjenost v učenje in usmerjenost v dosežke povezujeta z atribucijami za šolsko uspešnost, s čustvi učencev, z njihovim pristopom k učenju ter z njihovim učnim vedenjem (Tabela 8).

Murphyjeva in Alexanderova (2000) izpostavljata odnos med obema usmerjenostma. Razlagata, da je bil v začetnih raziskavah ta odnos opredeljen bipolarno, kasneje kot vsebinsko negativno povezan odnos, novejša raziskava pa kažejo na neodvisnost med obema usmerjenostma oziroma na njuno medsebojno šibko pozitivno zvezo. Slednja je, nadaljujeta avtorici (prav tam), celo zamajala že dobro uveljavljeno »dihotomno logiko«, češ da gre usmerjenost v učenje povezovati z pozitivnimi, usmerjenost v dosežke pa z negativnimi učnimi posledicami.

Tabela 8: Povezanost ciljne usmerjenosti s kognitivnimi, čustvenimi in vedenjskimi sestavinami (Pintrich in Schunk, 1996, str. 240)

<u>Sestavina:</u>	<u>Usmerjenost v dosežke:</u>	<u>Usmerjenost v učenje:</u>
ATRIBUCIJE	Nepriлагоjen vzorec: neuspešnost kot posledica nespremenljivih nižjih učnih sposobnosti.	Prilagojen vzorec: uspešnost pogojena z prizadevanjem.
UČENJE	Površinski pristop k učenju. Učenje na pamet.	Globinski pristop k učenju. Samouravnavanje učenja.
ČUSTVA IN RAZPOLOŽENJE	Negativna čustva ob neuspehu.	Pozitivna čustva ob uspehu. Krivda ob premalo truda. Pozitivna stališča do učenja. Interes za učenje.
VEDENJE	Izbira lažjih učnih nalog. Manj pripravljenosti za tveganje, preizkušanje novega. Nižja učna uspešnost.	Izbira individualno zahtevnejših nalog. Več tveganja, odprtost za novosti. Višja učna uspešnost.

Ob pregledu novejših raziskav lahko na podlagi izpostavljenega oblikujem oceno, da se od te bipolarne točke znanstveno razmišljanje razvija dalje v dveh smereh:

1) V konceptualno reorganizacijo odnosa med obema konstruktoma: Marsh s sod. (2003) je na primer predpostavil raziskovalno zanimiv teoretski model »Teorijo Velikih-dveh motivacijskih usmerjenosti /angl. *Big-Two Theory of motivation orientations*/ po zgledu »Velikih-pet« iz psihologije osebnosti, pri čemer je obravnavani usmerjenosti postavil za faktorja višjega reda in ju tudi empirično potrdil. Pri tem je opozoril, da model potrebuje še dodatno preverjanje, saj v bistvu predstavlja teoretski kompromis med različnimi možnostmi ter iz tega razloga tudi nevarnost, da bi ob njegovi nekritični uporabi izgubili pomemben del specifičnih podatkov (vsebine faktorjev prvega reda).

2) V širjenje in poglobljanje teorij ciljne usmerjenosti z vključevanjem novih konstruktov: Harackiewiczova, Barron, Pintrich, Elliot in Trash (2002) izražajo dvom v bipolarni model usmerjenosti, saj menijo, da je vsebinsko pretesen; razpravljajo o delitvi usmerjenosti v dosežke na usmerjenost k približevanju in usmerjenost k oddaljevanju oziroma izogibanju (prim.: Elliot in Church, 1997; Elliot in Harackiewicz, 1996). V prvem primeru gre za to, da je učenec tekmovalno usmerjen v doseganje čim boljšega (zase) ali najboljšega rezultata (pred drugimi), v drugem primeru pa se s svojim učnim vedenjem skuša izogniti neuspehu ali prikriti po svojem prepričanju nižje učne sposobnosti. Tako, menijo avtorji, lahko tudi pojasnimo neenoznačno korelacijsko zvezo med obravnavano usmerjenostjo in učno uspešnostjo; približevanje spodbuja uspešnost, podobno kot usmerjenost v učenje, izogibanje pa, zaradi nedela, učno neuspešnost in nenazadnje vodi v učno odtujenost /angl. *academic alienation*/, ki je z usmerjenostjo v učenje, v sestavi z učno anksioznostjo in nerealnimi učnimi pričakovanji, v negativni zvezi (Nicholls, 1989). Ostaja pa še nerešeno vprašanje, kako ugotoviti načine, po katerih se ti različni cilji in usmerjenosti združujejo med seboj na optimalni motivacijski ravni za učenje in doseganje učne uspešnosti. Dejstvo je namreč, tako Harackiewiczova s sod. (prav tam, prim. tudi: Pintrich, 2000c), da revidirana teorija ciljev /angl. *multiple goal perspective*/ predpostavlja možne različne načine doseganja podobnih ciljev.

Aktualno torej ni več toliko vprašanje, ali smo za učenje motivirani ali ne, temveč kako smo motivirani. Zato je z vidika pedagoške psihologije zelo pomembno, da tovrstna znanstvena spoznanja prispevajo k bolj kritičnem odnosu do pedagoških problemov v šolskem kontekstu ter da se pri pedagoškem svetovanju oziroma iskanju rešitev opirajo na empirične dokaze.

1.2.3 Ojačevalci učnega vedenja

Dejavniki, ki prispevajo k uravnavanju učnega vedenja med učenjem, so v bistvu kognicije, neposredno ali posredno povezane z učenčevim samozaznavo lastnih učnih zmognosti²⁷. Ecclesova in Wigfield (Eccles s sod. 1998; Wigfield in Eccles, 2001) jih opredeljujeta kot množico prepričanj, ki kažejo na to, kako si učenec odgovarja na vprašanje *Ali zmorem to nalogo?* /angl. *Can I do this task?*. Bolj pritrjujoč kot je odgovor, bolj ojačano (samozavestno) je učno vedenje oziroma bolj uspešno zato poteka učenje. Te kognicije namreč sprožajo določene vrste motivacijskih strategij (glej poglavje *Samouravnavanje motivacije*), s katerimi učenec poleg kognitivnih in metakognitivnih strategij uravnava svoje učenje (prim. po Pajers, 1996). Pintrich s sod. (Pintrich in De Groot, 1990; Pintrich in Garcia, 1991, po Pajers, 1996) v povezavi s povedanim na osnovi empiričnih študij povzema, da učenci, ki zaupajo v svoje učne zmognosti, uporabljajo več strategij in so pri učenju tudi bolj vztrajni, posledično pa so učno bolj uspešni; s tem avtor utemeljuje tezo, da učenci za učno uspešnost potrebujejo tako željo /angl. *will*/ kot tudi spretnosti /angl. *skill*/.

Z vidika prepričanj o nadzoru /angl. *control beliefs*/, ki izhajajo iz osnovne potrebe po kompetentnosti (White, 1959, po Deci in Ryan, 1991), ojačevalce razlaga Skinnerjeva (1995). Avtorica loči štiri vrste zaznav o nadzoru: mesto nadzora, vzročne atribucije, naučeno nemoč in samoučinkovitost. Po njenem mnenju imajo ta prepričanja dvojno nalogo: 1) vedenje uravnavajo (pred in med samo učno aktivnostjo učenec na njihovi osnovi uravnava kakovost lastnega učnega vedenja) in 2) po aktivnosti učenec z njimi razloži svoje dosežke, kar vpliva na njegovo nadaljnje učno vedenje (Slika 7).

Raziskave kažejo, da postajajo samozaznave učnih zmognosti z napredovanjem po šolski vertikali čedalje manj pozitivne. Ecclesova s sod. (1998) meni, da je te spremembe možno pojasniti na dva načina. Učenci postajajo z leti iz razvojnih razlogov (socialno-kognitivni razvoj) čedalje bolj natančni in realni v samoocenjevanju, po drugi strani pa šolski sistem čedalje bolj eksplicitno poudarja pomembnost dosežkov in tekmovalnost med učenci.

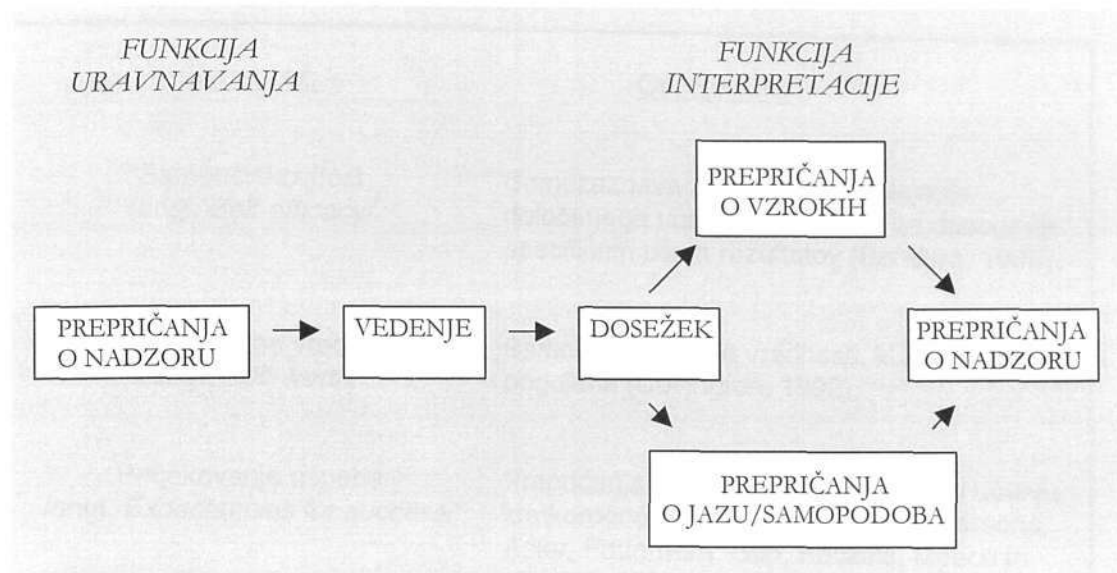
²⁷ Koncept zmognosti /prim: angl. *abilities, capabilities, competences*/ razumem tako v smislu učenčevih sposobnosti in spretnosti kot učenčevega znanja.

Tesno povezan z zaznavami učne kompetentnosti ter s strategijami uravnavanja pozornosti in prizadevanja med učenjem je tudi relativno nov in dokaj neraziskan koncept volje /angl. *volition*²⁸/ po Cornovi (Corno, 1993, po Eccless s sod., 1998; Corno, 2001). Izgleda, da mu motivacijski konstrukti določajo intenziteto (v stopnji prizadevanja, potrpežljivosti, vztrajnosti in drugih spretnostih), in v tem smislu jih v bistvu razumem kot ojačevalce učnega vedenja. Pomemben in do drugih avtorjev razlikujoč poudarek pri razlagi Cornove je po moji oceni v tem, da avtorica voljo, ki jo sama uvrščam med strategije za uravnavanje motivacije, razume bolj celostno, ne le strogo v smislu kognitivnih procesov oziroma metakognicije, in sicer v povezavi s še drugimi osebnostnimi lastnostmi učenca ter z njegovimi stališči.

Z vprašanjem *Ali zmorem to nalogo?* je po mojem mnenju na tem mestu potrebno posebej opozoriti na konstrukt Naučena nemoč /angl. *learned helplessness*/ (Abramson, Seligman in Teasdale, 1978; Baumeister in Scher, 1988; Burhans in Dweck, 1995; Diener in Dweck, 1978; Dweck in Leggett, 1988), ki pa nanj daje negativen odgovor in posledično slabi učno vedenje. Kaže se v pasivnosti učnega vedenja, v negativnih čustvih, v upadu učne motiviranosti ter v poslabšanju učne uspešnosti. Kognicija »ne (z)morem« je v osnovi namreč povezana z učenčevim prepričanjem, da se učnemu neuspehu v nobenem primeru ne more izogniti ter da nima nadzora nad učno situacijo. To prepričanje nato učenec posploši tudi na tista področja učenja, kjer bi ta nadzor lahko imel (prim. po Graham in Weiner, 1996) in se zato na področju učenja počuti čedalje manj kompetentnega (Connell in Wellborn, 1991, po Eccless s sod., 1998 in po Wigfield s sod., 1998).

V nadaljevanju predstavljam dva sklopa motivacijskih ojačevalcev. V prvem sklopu pod terminom **samopodoba** združujem spoznanja različnih avtorjev, ki obravnavajo konceptualno podobne konstrukte iz različnih teoretskih izhodišč, neposredno povezane z zaznavo učne zmožnosti. Po drugi strani pa na osnovi **Weinerjeve teorije atribucij** skušam v okvir dejavnikov umestiti tudi kognicije, ki vedenje ojačujejo posredno oziroma ciklično, preko učenčevih subjektivnih vzorcev razlag trenutne učne uspešnosti za oblikovanje samopodobe in za nadaljnje učenje.

²⁸ Podobno tudi Johnstonova (1996, po Harlen in Crick, 2003) izpostavlja in opredeljuje konstrukt želje /angl. *will to learn*/.



Slika 7: Sistem kompetentnosti po Skinnerjevi (prirejeno po Skinner, 1995, str. 20)

Samopodoba

*I think, therefore I am.
Descartes*

V zadnjem desetletju so na področju raziskovanja učne motivacije čedalje pogostejše prisotni konstrukti, ki poudarjajo učenčev jaz ter samozaznave učnih zmožnosti oziroma prepričanja o njih (Graham in Weiner, 1996, Eccels s sod., 1998; Pajers, 1996; Wigfield s sod., 1998). Pajers (1996) ocenjuje, da gre pri različnih avtorjih za različne konceptualizacije teh samozaznav (Tabela 9), kar pa za razvoj znanosti seveda ni nujno slabo. Na osnovi empiričnega raziskovanja se namreč ohranjajo samo tiste, ki so najbolj uporabne, vsaka izmed njih pa lahko prispeva edinstven delež k pojasnjevanju raziskovanega fenomena. Problem, ki ga avtor izpostavlja, pa se nanaša na dejstvo, da so razlike med temi konstrukti večkrat zamegljene, zato raziskovalci različne termine brez jasne utemeljitve uporabljajo kot sinonime (prim.: Schunk, 2000; Zimmerman, 2000b).

Tabela 9: Konstrukti, povezani s samozaznavo učnih zmožnosti

<u>Konstrukt:</u>	<u>Opredelitev:</u>
Samoučinkovitost /angl. <i>Self-efficacy</i> /	Samozaznava zmožnosti za izvajanje določenega učnega vedenja in za doseganje specifičnih učnih rezultatov (Bandura, 1986).
Občutek lastne vrednosti /angl. <i>Self-worth</i> /	Samooocena lastne vrednosti, ki je kontekstno pogojena (Covington, 1992).
Pričakovanje uspeha /angl. <i>Expectancies for success</i> /	Prepričanja o prihodnji uspešnosti pri učenju, kratkoročno in dolgoročno (Eccles-Parsons, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece in Midgley, 1983).
Samopodoba oziroma pojmovanje sebe /angl. <i>Self-concept</i> /	Samozaznava učnih zmožnosti (Byrne, 1984; Marsh in Shavelson, 1985).
Občutek subjektivne kompetentnosti /angl. <i>Subjective competence</i> /	Učenčevo znanje, prepričanja in občutja glede lastnih učnih sposobnosti in spretnosti (Boekaerts, 1991).

Na področju preučevanja učne motivacije se največkrat pojavlja pojem samoučinkovitost /angl. *self-efficacy*/ (Bandura, 1977, 1986; Schunk in Pajers, 2004). V primerjavi s samopodobo /angl. *self-concept*/, pa tudi s sorodnimi, že omenjenimi konstrukti, je zelo specifično usmerjen na učenje in na dosežke, kar narekuje njegov metodološki pristop ter relativno visoko diskriminantno in konvergentno veljavnost (prim. po Zimmerman, 2000b). Poleg tega pa za razliko od nekaterih drugih konstruktov izhaja neposredno iz teorij učenja, zato je dobro vpet v nomološko mrežo dejavnikov učenja in učne uspešnosti.

Sama za namene disertacije te konstrukte združujem v izraz **samopodoba**; z njim opredeljujem *učenčevo subjektivno znanje o lastnih učnih zmožnostih, ki se kaže v doživljanju učenja in učne uspešnosti ter v izbiri in v uporabi učnih strategij* (prim.: Hattie, 1992; Juriševič, 1997). Na teoretski ravni te konstrukte namreč razlikujemo,

vendar so po moji oceni empirični dokazi za njihovo razločevanje še vedno skromni, seveda ob upoštevanju dejstva, da je njihovo merjenje oziroma ugotavljanje metodološko zastavljeno na različnih ravneh splošnosti²⁹. To se nenazadnje odrazi tudi v raziskovalnih rezultatih (prim. po: Skaalvik in Rankin, 1996; Wigfield s sod., 1998). V utemeljevanju svoje odločitve se opiram tudi na Pintricha in Schunka (1996), da je sicer različnim konstruktom v osnovi skupen princip, da so tisti učenci, ki so prepričani, da zmorejo in si želijo učno uspeti, bolj prizadevni in vztrajni pri učenju kot učenci, ki zase mislijo, da so manj zmožni ter učnega uspeha tudi ne pričakujejo; Pintrich in Shrauben (1992) v zvezi s tem poudarjata, da so v tem smislu samozavestni učenci v procesu učenja tudi kognitivno bolj aktivni kot tisti, ki ne zaupajo v svoje učne zmožnosti. Podobno je moji odločitvi v prid tudi teza Ecclessove s sod. (1998, str. 1025), da so sicer »...ti konstrukti v dejanskih učnih situacijah visoko medsebojno povezani in empirično praktično nerazdružljivi.«.

Pintrich (2003a) opozarja, da je pri obravnavi konstruktov, povezanih z samozaznavo učnih zmožnosti, pozornost potrebno usmeriti na njihovo prilagojenost, in sicer v smislu njihove natančnosti, ki jo sama razumem kot skladnost med učenčevo resničnostjo in učno realnostjo. Preveč optimistično ali pesimistično prepričanje o lastnih zmožnostih lahko namreč učno motivacijo slabi, kratkoročno ali dolgoročno. Na primer, pretirano pozitiven pogled na lastne učne zmožnosti ovira menjavo učnih strategij v primeru neuspeha, nerealnost zaznave pa vpliva tudi na učenčevo izbiro znanju in dejanskim sposobnostim neprimernih nalog, težavnostnih skupin pri nivojskem pouku in podobno.

Glede na dejstvo, da je samopodoba razvojno pogojena in se oblikuje postopno med šolanjem (prim.: Harter, 1983; Juriševič, 1997), ima učni kontekst pri njenem oblikovanju ključno vlogo. Pri tem so v ospredju predvsem povratne informacije učencu o njegovem učnem delu in dosežkih. Bolj kot so te pozitivno naravnane (prim.: Harlen in Crick, 2003; Razdevšek-Pučko, 1998) ter konkretne in usmerjene na specifično področje učenčevega dela, večja verjetnost obstaja, da bodo prispevale k oblikovanju natančnejše učenčeve samozaznave (prim.: Good in Brophy, 2000; Pintrich, 2003b).

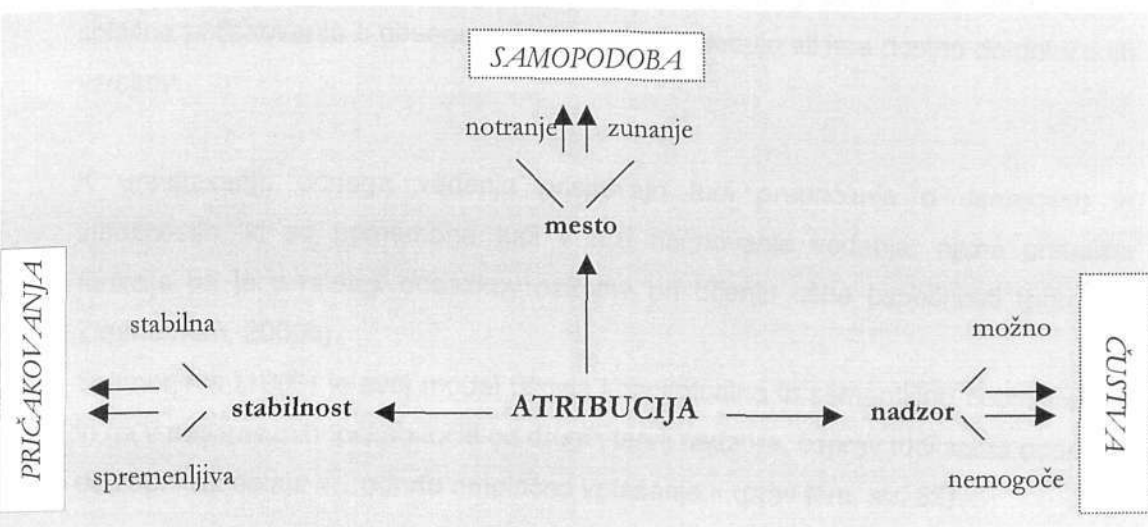
²⁹ Kot primer lahko vzamemo naslednje postavke: »Ti gre dobro v šoli?«, »Imaš v šoli dobre ocene?«, »Ali si dober pri matematiki?«, »Kako dober si pri matematiki v primerjavi s sošolci?«, »Znaš reševati matematične naloge?«, »Misliš, da boš rešil ta matematični problem?«, »Kako prepričan si, da boš rešil ta matematični problem?«...

Vzročne atribucije

*The causes of events always interest us more
than the events themselves.
Cicero*

Med interpretacijskimi procesi, ki sodelujejo pri oblikovanju učne samopodobe in določajo prihodnje učno vedenje, so pomembne **vzročne atribucije** /angl. *causal attribution*/. Konstrukt izhaja iz Weinerjeve teorije atribucij (Weiner, 1979, 1985, 1992, 2004) in se nanaša na dva motivacijska sistema, znotrajosebnega in medosebnega, ki sta med seboj prepletena oziroma povezana. Prvi sistem postavlja v ospredje učenca ter načine, na katere si učenec sam razloži oziroma pojasni vzroke za določeno učno vedenje in doseženo učno uspešnost. Drugi sistem pa izpostavlja učenčevo socialno okolje, ki učencu prav tako sporoča, čemu pripisuje vzroke njegove učne uspešnosti. Po avtorjevem mnenju se motivacijski proces pripisovanja atribucij sproži vedno kot odgovor na določen učni dosežek, ki mu sledi učenčeva čustvena reakcija (zadovoljstvo ali nezadovoljstvo) ter nato osmišljanje učne izkušnje (»Zakaj se mi je to zgodilo?«); ta proces je še posebno intenziven v primeru učnega neuspeha oziroma takrat, ko je neuspeh nepričakovan ali dosežek visoko pomemben. Iskanje vzroka poteka vedno na osnovi več virov informacij, na primer na osnovi učenčevih preteklih učnih izkušenj ali normativnih primerjav. Bistveno je, da se učenec v končni fazi odloči za določeno atribucijo, ki nato vpliva na njegovo nadaljnje učno vedenje (učenje ali izogibanje učenju). Natančneje, vpliva na oblikovanje prihodnjih učnih pričakovanj ter na čustva, ki spremljajo učenje. Weiner (prav tam) razlaga, da so možne atribucije vsebinsko različne ter izpostavlja tri lastnosti, po katerih se med seboj razločijo. Te so: mesto oziroma lokus (v učencu, na primer njegove sposobnosti ali zunaj - na primer naklonjenost učitelja), stabilnost oziroma trajanje atribucije (na primer sposobnosti so stabilna, prizadevanje pa spremenljiva atribucija) ter nadzor oziroma možnost vplivanja (na primer na svoje prizadevanje lahko vplivam, na zahtevnost učiteljevih vprašanj pa ne).

Podobno atribucije do določenega učenčevega (ne)uspeha oblikuje tudi socialno okolje, na primer učenčevi starši ali učitelji, jih sporoči učencu ter tako prispeva k njegovemu nadaljnjemu učnemu vedenju. V tem motivacijskem sistemu, ki je kulturno pogojen, je za oblikovanje atribucij odločilna lastnost nadzora oziroma možnosti vplivanja, ker je povezana z učenčevo odgovornostjo do učnega dosežka ter z čustvi (npr. jeza, simpatija) in vedenjskimi reakcijami socialnega okolja do učenca (antisocialnimi, prosocialnimi).



Slika 8: Razsežnosti vzročnih atribucij

Za razliko od Weinerja je Connell (1985) koncept nadzora zastavil širše (po Rotterjevem in Crandallovem zgledu ni ločil med mestom nadzora in možnostjo nadzora tako kot Weiner); notranjemu in zunanjemu mestu nadzora je dodal še tretjo kategorijo nadzora, ki jo je imenoval neznani nadzor /angl. *unknown controll*/ ter poudaril, da je ta še posebej značilna za mlajše otroke.

Novejši pogled v teorijah nadzora podaja Skinnerjeva (1995). Avtorica v svoj model uvršča tri vrste prepričanj³⁰ na različnih ravneh splošnosti, ki so povezane z zaznavo nadzora:

- 1) prepričanja o nadzoru /angl. *control beliefs*/ se nanašajo na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem lahko nekaj dosežemo oziroma se izognemo nezaželenemu; ta prepričanja primarno prispevajo k uravnavanju učnega vedenja (prim po Zimmerman, 2000b);
- 2) prepričanja o strategijah /angl. *strategy or means-ends beliefs*/ se nanašajo na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem določeni vzroki privedejo do določenega dosežka; ta vrsta prepričanj je podobna Weinerjevim atribucijam, pa tudi Connellovem neznanim nadzorom;

³⁰ Prepričanja /angl. *beliefs*/ Skinnerjeva (prav tam) opredeljuje kot kognitivne konstrukte, ki se nanašajo na preteklost in na prihodnost ter so uporabni na različnih ravneh splošnosti; razlikuje jih od ocen, sodb in evalvacij, ki so v osnovi bolj preiščljene in bolj povezane z realnostjo.

3) prepričanja o zmožnostih /angl. *capacity or agency beliefs*/ se nanašajo na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem jaz poseduje ali ima dostop do določenih vzrokov.

K uravnavanju učnega vedenja prispevajo tudi prepričanja o strategijah in zmožnostih, ki so pomembna tudi v fazi načrtovanja vedenja, njuna primarna funkcija pa je v razlagi dosežkov oziroma pri učenju učne uspešnosti (prim. po Zimmerman, 2000b).

Skinnerjeva (1995) je svoj model uspela konceptualno in semantično dobro izdelati in ga v posameznih točkah ločiti od drugih teorij nadzora, čeprav tudi sama ocenjuje, da zaenkrat ostaja »...odprto empirično vprašanje.« (prav tam, str. 32).

1.3 RAZISKOVANJE UČNE MOTIVACIJE

1.3.1 Raziskovalni modeli

Pintrich in Schunk (1996) poudarjata, da teoretsko in empirično raziskovanje motivacije vodi k bolj natančnemu razumevanju vloge učne motivacije na področju poučevanja in učenja. V primeru zgolj intuitivnega ali strokovnega razumevanja raziskovalne ugotovitve ostajajo na ravni neorganiziranega in brez referenčnega ozadja, torej v četrtem, po Stokesu neimenovanem, a nedvomno neznanstvenem kvadrantu. Čeprav gre za postpozitivistično obdobje, še kasneje opozarja Pintrich (2003b), so empirični dokazi in premišljeno utemeljevanje spoznanj osnova sodobnega znanstvenega dela na področju raziskovanja učenja in učne motivacije. Po avtorjevem mnenju je pozicija, na kateri en pol predstavljajo kvantitativne, drugi pa kvalitativne metode, presežena, zato v ospredje postavlja le dejansko uporabno vrednost podatkov. Povedano še drugače, znanstvenost raziskovanja učne motivacije po avtorjevem mnenju opredeljujejo trije elementi:

- 1) znanstven pristop, ki na podlagi empiričnih podatkov razlaga teoretsko in konceptualno znanje o naravi motivacije;
- 2) multidisciplinarni pristop, glede teorij, konstruktov in metod, ki pojasnjujejo vlogo učne motivacije;
- 3) Pasteurjev kvadrant, saj gre hkrati za bazično – psihološko in aplikativno – pedagoško raziskovanje, pri čemer je cilj dvojen: visoko znanstveno razumevanje in visoka uporabna vrednost.

V tem smislu Pintrich in Schunk (prav tam) problematizirata tipične raziskovalne paradigme v raziskovanju motivacijskih procesov: korelacijske, eksperimentalne ter kvalitativne, komparativno obravnavata tudi laboratorijski in naravni /angl. *field*/ model. Poudarjata, da je izbira samega raziskovalnega modela, pa tudi raziskovalnih metod oziroma konkretnih tehnik odvisna od ciljev raziskave, možnosti za oblikovanje vzorca, predvidenih stroškov ter namenov, ki jih raziskovalci načrtujejo v zvezi z uporabo dobljenih rezultatov. Ne glede na naravo splošne metodologije³¹ moramo pri raziskovanju motivacijskih procesov na področju

³¹ Pintrich (2000a) ocenjuje, da smo v pedagoški psihologiji že presegli dihotomijo med kvantitativnim in kvalitativnim pristopom, saj bi bilo brez smiselne povezovanja obeh v neeksperimentalnih in pogosto nekontroliranih pogojih, kot je na primer šola, posameznika v kontekstu (motiviranost učenca v učni situaciji) nemogoče znanstveno preučevati.

pedagoške psihologije prvenstveno stremeti k »...dobrim, veljavnim in zanesljivim...« raziskovalnim ugotovitvam, ki nam bodo bolje pomagale razumeti postavljene konceptualne modele (Pintrich, 2000a, str. 224).

Tabela 10: Značilnosti izpostavljenih raziskovalnih paradigem po Pintrichu in Schunku (1996)

<u>Model:</u>	<u>Prednosti:</u>	<u>Slabosti:</u>
korelacijski	• pojasni odnose med motivacijskimi spremenljivkami • usmerja eksperimentalne študije	• ne identificira vzrokov in posledic
eksperimentalni	• pojasni vzročne odnose in s tem naravo motivacije	• ozki cilji, vezani na študijo majhnega števila spremenljivk
kvalitativni	• zagotavlja številne podatke • zastavlja nove probleme	• vprašljiva reprezentativnost in zanesljivost ugotovitev zaradi majhnega števila udeležencev • obsežno teoretično znanje pri interpretaciji rezultatov
laboratorijski	• visoka stopnja kontrole nad zunanjimi dejavniki • dostopnost materialov in pripomočkov za raziskovanje	• vprašljiva zanesljivost ugotovitev, zato pogosto preverjanje v field raziskavah
naravni	• posplošljivost izsledkov	• prisotnost distraktorjev

1.3.2 Raziskovalne metode

Pintrich in Schunk (1996) razlikujeta tri metode za raziskovanje motivacije: neposredno opazovanje, ocenjevanje drugih in samoocenjevanje. V slednjo metodo uvrščata različne, pogosto uporabljane tehnike.

Tabela 11: Značilnosti metod za raziskovanje motivacije (Pintrich in Schunk, 1996)

<u>Metoda:</u>	<u>Prednosti:</u>	<u>Slabosti:</u>
neposredno opazovanje motivacijskih lastnosti iz vedenja učencev	• enostavno, jasno usmerjeno	• morebiti površno - opazujemo le vedenjske izraze, ne njihove geneze
ocene drugih o učenčevih lastnostih, povezanih z motivacijo	• višja objektivnost • podatki se nanašajo na motivacijske procese, ki določajo vedenje	• morebiti subjektivne – zunanji ocenjevalci ocenijo tisto, kar so sami razumeli in si zapomnili
metode samoocenjevanja	• enostavne za uporabo • podatki od učencev	• morebiti subjektivnost respondentov (razvojno ali osebnostno pogojena)
<i>Vprašalniki</i>	• številni in raznovrstni podatki o motivaciji	
<i>Intervju</i>	• podatki poglobijo razumevanje določenih motivacijskih procesov	
<i>Projektivne tehnike</i>	• podatki o motiviranosti preko nezavednega	
<i>Spodbujeni odzivi</i>	• podatki o mislih, ki jih je respondent imel v določeni učni situaciji	
<i>Razmišljanje na glas</i>	• podatki o trenutnih mislih respondenta v določeni učni situaciji	
<i>Dialog</i>	• podatki o interakcijskih vzorcih in motivacijskih naravnostih	

Po mišljenju Stipekove (1998) izbira raziskovalne metode pojasnjuje teoretski oziroma meta-teoretski model, bazičen konceptualizaciji raziskovanega konstrukta. Tako metodo neposrednega opazovanja povezuje prvenstveno z vedenjskimi teorijami, tehnikam, s katerimi raziskujemo notranje psihološke procese oziroma motivacijske variable, pa pripisuje kognitivno ozadje in čedalje bolj prisotno kontekstno naravnost.

Podobno k problemu merjenja pristopa Boekaertsova (1996, 1999a). Avtorica znano Krohneovo klasifikacijo s področja psihologije osebnosti prenese v raziskovanje učne motivacije. Pri tem v medsebojne odnose postavi teoretske modele učne motivacije ter raziskovalne pristope, ki jih razloži z vidika narave interakcij med učenci in učnimi situacijami na treh ravneh (Tabela 12):

- prvo raven predstavljajo inštrumenti, s katerimi ugotavljamo splošno nagnjenost /angl. *inclination*/ učencev do šolskega dela oziroma splošen občutek kompetentnosti na področju šolskega učenja; ti vprašalniki dobro služijo v selekcijske namene oziroma za poklicno svetovanje. Na njihovi osnovi namreč bolje razumemo učno vedenje učencev. Na primer, za učenca, ki ni notranje motiviran za učenje vemo, da se bo učil, ko bo v njegovem učnem okolju zaznal zadosti zunanjih spodbud. Obenem pa ti inštrumenti zaradi svoje splošnosti ne ponudijo natančnejšega uvida v učenčevo resničnost, saj raziskovalcem ni dostopen podatek o tem, kako učenci, ki odgovarjajo na tovrstne inštrumente, razumejo opis splošne učne situacije. Nekateri učenci si na primer lahko kot splošno učno situacijo predstavljajo določen šolski predmet, drugi odgovarjajo na podlagi vtisa zadnjih učnih uspehov, tretji pa konkretne učne situacije na miselni ravni sploh ne prikličejo. Primer postavke za to raven: »Ne glede na to, kaj se mi zgodi, ponavadi situacijo obvladam.« (Boekaerts, 1999a, str.44);

- druga raven so inštrumenti, ki skušajo motivacijska prepričanja učencev zaznati vsebinsko usmerjeno v smislu naklonjenosti do posameznih šolsko predmetnih področij preko učnih priložnosti, ki jih zagotavljajo /angl. *tendency to act favorable or unfavorable*/. Problem, povezan s to ravno raziskovalnega pristopa, je razvojne narave; Boekaertsova (1999) na podlagi svojih prejšnjih študij namreč zaključuje, da se predmetno specifična motivacijska prepričanja /angl. *domain-specific*/ oblikujejo na podlagi učnih izkušenj ter so kot taka ocenjevanju oziroma ugotavljanju dostopna šele kasneje med šolanjem, ko učenci usvojijo strukturo, pravila in povratno informacijo, lastno izbranemu šolskemu predmetu. Primer postavke: »Pripravljen sem dati vse od sebe, da bi rešil matematično nalogo.« (Boekaerts, 1999a, str.44);

- instrumentarij na tretji ravni ugotavlja občutljivost učencev za učenje v konkretnih učnih situacijah /angl. *situation specific*/ . Raziskovalni problem je v tem primeru znotrajosebno odzivanje učencev na priložnosti za učenje /angl. *responsiveness*/, raziskovanje pa pokriva ves učni proces: poteka pred, med in po učenju določene učne naloge v določenem učnem kontekstu in zajema doživljanje in razmišljanje učenca o sebi in o učenju. Primer: »Dobro rešujem prav take naloge.« To raven Boekaertsova (1999a) povezuje z razvijanjem svojega modela prilagodljivega učenja /angl. *adaptable learning*/, v katerem pojasnjuje vpliv interakcij med motivacijskimi prepričanji in učnimi strategijami v konkretnih učnih situacijah na učno vedenje (prim.po Boekaerts in Niemivirta, 2000). Ob tem poudarja, da je ključnega pomena beleženje vseh načinov, na katere učenci osmišljujejo svoje vsakodnevne priložnosti za učenje, saj te učenje tudi vodijo in usmerjajo.

V povezavi s povedanim Hickley (1997) polemizira uveljavljene raziskovalne pristope glede na njihovo dejansko uporabnost v merjenju učenčeve subjektivne izkušnje med učenjem. Podobno kot Boekaertsova tudi avtor ugotavlja, da nova znanstvena spoznanja in nova raziskovalna vprašanja zahtevajo drugačno metodologijo. Zato sam predlaga pragmatičen raziskovalni model, v katerem je ključna narava določene motivacijske izkušnje. Ta je lahko opredeljena kot reprezentacija na individualnem nivoju ali pa je vpeta v širši socialni kontekst oziroma v kontekst preostalih kognitivnih aktivnosti. V prvem primeru je zato izkušnja lahko raziskovana relativno izolirano, z znanimi, »klasičnimi« metodami (npr. vprašalniki, glasno razmišljanje), v drugem primeru pa njena narava zahteva uporabo kontekstnih metod (npr. študija primera).

Tabela 12: Modeli učne motivacije in oblike raziskovanja motivacije
 (Boekaerts, 1999a, str. 43)

<u>Modeli:</u>	<u>Oblike merjenja:</u>	
	<u>Ravni učne situacije:</u>	<u>Ravni posebnosti učenca:</u>
SPLOŠNA RAVEN		
STRUKTURNO USMERJENI - motivacijska prepričanja so stabilni vidiki osebnosti - vprašalniki osebnostnih potez povzemajo zakonitosti motivacijskih prepričanj	opisuje učno situacijo na splošno (kar je značilno za katerokoli učno situacijo)	- osebnostne lastnosti so skladne s potezami in stili - predmet merjenja je <i>nagnjenost učencev k šolskemu učenju</i>
RAVEN ŠOLSKEGA PREDMETA		
PROCESNO USMERJENI – 1.generacija - motivacijska prepričanja se spreminjajo glede na šolske predmete - vprašalniki osebnostnih potez so prilagojeni specifičnim področjem, povzemajo znotrajosebne spremenljive vidike osebnosti	raven, ki učno situacijo opisuje na določenem vsebinskem področju	- osebnostne lastnosti so skladne s potezami in stili na določenem vsebinskem področju - predmet merjenja je <i>naravnost do učenja na določenem področju</i> ; naklonjenost ali odmikanje
RAVEN KONKRETNE UČNE SITUACIJE		
PROCESNO USMERJENI – 2.generacija - motivacijska prepričanja so v interakciji s konkretnimi prilikami za učenje - on-line vprašalniki in drugi inštrumenti registrirajo znotrajosebne odzive v konkretnih učnih situacijah	učenci so spodbujeni k opazovanju edinstvenih lastnosti konkretne učne situacije	- osebnostne lastnosti so skladne z edinstvenimi ocenjevalnimi vzorci - beleži se <i>trenutna občutljivost učencev na konkretno učno situacijo</i>

Na tem mestu velja nenazadnje povzeti in izpostaviti še izredno pomembno stališče, ki ga danes vodilni raziskovalci v bolj ali manj neposredni obliki izražajo do merjenja motivacije za šolsko delo v konkretnih učnih situacijah; očitno preseneča odsotnost alternativnih podvigov, tako značilnih za prejšnja obdobja v zgodovini psihologije. Tokrat gre namreč zato, da je poudarek na preudarnosti, s katero se avtorji soočajo z novimi raziskovalnimi izzivi in pristopi oziroma na kritični metodološki refleksiji kontekstne pogojenosti. Hickley in McCaslin (2001) povedano dobro strujeta v misel, da »...je potrebno izhajati iz tistega, kar je znano, brez podcenjevanja pomembnega dela, ki je že bilo opravljeno.« (prav tam, str. 49).

1.3.3 Raziskovalne usmeritve

Konceptualne spremembe na področju učne motivacije od devetdesetih let dalje vodijo tudi k novostim na področju raziskovalne metodologije. Ob tem je pomembno, da te niso specifične zgolj za področje učne motivacije, temveč odražajo širše trende razvoja znotraj pedagoške psihologije (npr. Anderman in Anderman, 2000; Anderson s sod., 2000).

Voletova (2001a) izpostavlja naslednjih osem poudarkov kot ključnih za nadaljnji raziskovalni razvoj:

- 1) epistemološko različne raziskovalne metode /angl. *mixed methods*/: izhodišče je pragmatičnost oziroma raziskovalni cilji, poudarek pa na komplementarnosti zornih kotov, različnih virih podatkov in različnih postopkih analize, ki raziskovalcem ponujajo več in drugače za razliko od enostranskih pristopov; seveda pa ta konceptualna pestrost lahko predstavlja tudi resen problem pri interpretaciji raziskovanega fenomena;
- 2) mnogovrstni viri podatkov /angl. *multiple data sources*/: cilj je na podlagi sestava različnih inštrumentov (npr. vprašalniki, opazovanje, snemanje, intervju) pridobiti čimbolj reprezentativne podatke za obravnavane kompleksne probleme;
- 3) merjenje tudi doživljajskih vidikov raziskovancev /angl. *combination of positivist and experiential approaches*/: poleg zunanje opaženih in interpretiranih podatkov je

pomemben predmet raziskovalnega zanimanja raziskovančevo doživljanje, ki se kot subjektivna zaznava medosebno spreminja in uravnava vedenje;

4) razvojni pristop /angl. *longitudinal and online data collection*/: cilj je z longitudinalnim pristopom in ustreznimi metodami raziskati stabilnost in spreminjanje motivacije v času;

5) holistični in sistemski pristop /angl. *multiple perspectives*/: izhaja iz pomembnosti upoštevanja motivacije kot socialnega konstrukta, in iskanja konsenza med udeleženci določenega učnega konteksta na različnih razsežnostih: individualni (npr. cilji ali pričakovanja), situacijski ali glede učne naloge;

6) raziskovanje vsebinsko različnih kontekstov istočasno /angl. *multiple contexts*/: pomeni raziskovanje dinamike motivacije z iskanjem podobnosti in razlik med različnimi učnimi konteksti v času, tudi z namenom primerjanja ugotovljenih znotraj osebnih ali medosebnih vzorcev z individualno in kontekstno razsežnostjo;

7) k raziskovancem - usmerjene analize /angl. *person-centered analyses*/: pozornost ni več primarno usmerjena k spremenljivkam, temveč k iskanju oblikovanja vzorcev motiviranega delovanja na podlagi različnih motivacijskih elementov, saj se raziskovanci in ne spremenljivke gibljejo med konteksti (Npr. clusterska analiza);

8) multivariatne analize in večfaktorski raziskovalni načrti /angl. *multi-level designs and analyses*/: izhajajo iz potrebe po raziskovanju kompleksnih učnih kontekstov.

Avtorica zaključuje, da je »...kombiniranje socialno kulturne, situacijske in socialno kognitivne epistemološke tradicije...« (prav tam, str. 334) pomembno zato, ker pogloblja in razširja naše razumevanje individualnih in socialnih razsežnosti motivacije in učenja s poudarjanjem vsebinsko različnih, a medsebojno komplementarnih vidikov danes osrednjih fenomenov v pedagoški psihologiji.

1.4 SPODBUJANJE UČNE MOTIVACIJE V ŠOLI

V smislu »izpolnitve« Pasteurjevega kvadranta se postavi tudi vprašanje aplikativnosti teoretskih spoznanj o učni motivaciji. Maehr in Midgleyeva (1991) kritično ocenjujeta, da je področje transferja oziroma smiselne aplikacije v konkretne učne situacije za spodbujanje učne motivacije skromnejše od pričakovanj in pogosto ne zadostuje potrebam šolske prakse (prim.: Good in Brophy, 2000; Pintrich in Schunk, 1996; Stipek, 1996, 1998).

Razloge gre verjetno iskati v več smereh. Na konceptualni ravni se kljub novim spoznanjem srečujemo še z nejasnostmi glede narave učne motivacije (prim. po Murphy in Alexander, 2000). Prevladujoča paradigma učenja in poučevanja sicer že že poudarja a še premalo upošteva kontekstno perspektivo (prim. po Greeno, 1998). V šolskem prostoru veljajo za pomembne tudi določene premise, ki nimajo znanstvene podlage; ena izmed njih na primer poudarja, da »...mora biti učenje zabavno, problemi z motivacijo učencev pa posledično izhajajo zgolj iz dejstva, da učitelj zabavnost in užitek pri učenju na nek način spreminja v garaštvo...« (Brophy in Good, 2000, str. 221). Na podlagi behaviorističnega modela pa so dobro razviti postopki, ki pri učencih spodbujajo predvsem učenje zaradi njegove instrumentalne vrednosti; pri tem so zunanje motivacijske spodbude v funkciji doseganja jasnih ciljev oziroma učne uspešnosti, saj je učenje v osnovi pojmovano kot dolgočasno ali celo odbijajoče (prav tam). Veliko manj pozornosti je bilo do sedaj namenjene postopkom oblikovanja vrednot v zvezi z učenjem oziroma za spodbujanje učenja v tistih učnih situacijah, ko cilji niso jasno določeni in kjer ni klasičnih kriterijev za ocenjevanje učne uspešnosti (Brophy, 1999).

Razpravo o pedagoških pristopih za spodbujanje učne motivacije je smiselno začeti z njenim ciljem - z opredelitvijo učno motiviranega učenca oziroma motivacijskih lastnosti, ki prispevajo h kakovostnejšemu učenju.

Po Stipekovi (1996, str. 85) je učno motiviran učenec »...tisti, ki je aktivno vpleten v učni proces.« Avtorica (prav tam) navaja naslednje lastnosti učno motiviranih učencev /angl. *actively engaged*/:

- k učnim nalogam, tudi zahtevnejšim oziroma tistim, ki predstavljajo izziv, željno pristopajo;
- pri učenju so prizadevni in uporabljajo aktivne strategije za reševanje problemov;

- pri učenju vztrajajo tudi ob soočenju s težavami;
- usmerjeni so k razumevanju in k obvladanju učnih spretnosti;
- pri učenju kažejo zanos in so optimistično naravnani;
- med učnimi nalogami občutijo zadovoljstvo;
- so ponosni na svoje učne dosežke.

Woolfolkova (1998) nazorno opisuje dejavnike, ki prispevajo k učni motiviranosti učencev; analizira jih z vidika vira motivacije, vrste motivacijskega cilja, motivacijske usmerjenosti, motiviranosti za učenje ali izogibanje učenju, prevladujočih atribucij in učenčevih prepričanj glede učnih sposobnosti.

Tabela 13: Značilnosti učne motivacije (Woolfolk, 1998)

<u>Sestavine učne motivacije:</u>	<u>Optimalne značilnosti učne motivacije:</u>	<u>Značilnosti, ki učno motivacijo znižujejo:</u>
Vir motivacije:	NOTRANJ: osebni dejavniki (potrebe, interesi, radovednost, uživanje).	ZUNANJ: dejavniki okolja (nagrade, socialni pritisk, kazni).
Motivacijski cilj:	UČNI CILJ: osebno zadovoljstvo pri soočanju z izzivi in izboljševanju; težnja po izbiranju srednje težkih ciljev, ciljev, ki predstavljajo izziv.	STORILNOSTNI CILJ: želja po priznanju uspeha v očeh drugih, težnja po izbiranju zelo težkih ali zelo lahkih ciljev.
Motivacijska usmerjenost:	K NALOGL: obvladovanje naloge.	K JAZU (EGU): k podobi sebe v očeh drugih.
Motivacija za uspeh:	Motivacija za DOSEGANJE: usmerjenost k obvladovanju.	Motivacija za IZOGIBANJE NEUSPEHU: nagnjenost k anksioznosti.
Možne atribucije:	Uspeh in neuspeh pripisujejo KONTROLJIVIM razlogom (prizadevanje, sposobnosti).	Uspeh in neuspeh pripisujejo NEKONTROLJIVIM razlogom.
Prepričanja glede sposobnosti:	Sposobnosti so SPREMENLJIVE, lahko jih izboljšamo z delom, znanjem, spretnostmi.	Sposobnosti so NESPREMENLJIVE, stabilne in nekontroljive lastnosti.

Vprašanje pedagoških pristopov se v tem kontekstu nanaša na to, kako učence motivirati za učenje. Stipekova (1996, 1998) meni, da bi bilo od učiteljev nerealno pričakovati, da bi enako motivirali za učenje vse učence, ki jih poučujejo. Pomembno pa je, nadaljuje avtorica, da skušajo učitelji k učenju proaktivno spodbuditi čim večje število učencev. Pedagoški pristopi, ki jih imajo pri tem na razpolago, so danes raznovrstni, je prepričan Brophy (1999), čeravno opozarja, da so bistveno bolj izdelani na področju motiviranja za dosežke /angl. *expectancy aspect of human motivation*/ kot na področju motiviranja za (vseživljensko) učenje v manj storilnostnih oziroma nestorilnostnih situacijah /angl. *value aspect of human motivation*/.

Ob zgodovinskem pregledu pedagoških pobud za spodbujanje učne motivacije v šoli (Eccles s sod., 1998) je mogoče povzeti, da so do sedemdesetih let 20. stoletja prevladovali splošnejši pedagoški pristopi, ki so izpostavljali šolsko klimo in osebnostne lastnosti učiteljev, povezane s čustveno podporo učencem³¹. Šele kasneje so raziskovalci, ki so preučevali vpliv razredne klime na učno motivacijo, začeli razločevati različne dejavnike med seboj. Tako so na primer začeli ločeno obravnavati učiteljeve osebnostne lastnosti, strategije poučevanja in stil vodenja ter še druga prepričanja, s katerimi učitelji lahko vplivajo na učenje in učne dosežke učencev. Poleg tega so fenomen razredne klime na podlagi raziskovalnih ugotovitev razširili na fenomen šolske klime oziroma šolske kulture, saj se je izkazalo, da različne oblike šolskih kultur s svojimi specifičnimi naravnostmi različno spodbujajo motiviranost učiteljev za poučevanje in učencev za šolsko delo (prim.: Bečaj, 2000; Maehr in Midgley, 1996; Pintrich in Schunk, 1996; Prosser, 1999).

Razvrščanje in poimenovanje različnih pedagoških pristopov je danes v dostopnih virih zelo pestro, vendar bi jih glede na uveljavljeno dihotomijo »zunanja - notranja motivacija« lahko razporedili v dve širši skupini, in sicer v pedagoške pristope, ki temeljijo na notranjih motivacijskih spodbudah in v pedagoške pristope, ki temeljijo na zunanjih.

Brophy (1992, po Eggen in Kauchak, 1999) na osnovi te razdelitve s šestimi indikatorji (opredelitev uspeha, razlogi za prizadevanje, osnova za zadovoljstvo, kriteriji za evalvacijo, razlaga napake in pojmovanje sposobnosti) opisuje dve vrsti šolskih razredov:

³¹ Pedagoška usmerjenost je bila v tistem času pod močnim vplivom humanistične psihologije.

1) Razredi, v katerih so učenci usmerjeni k učenju (prevladuje notranja motiviranost):

- uspeh jim predstavlja učno napredovanje in obvladovanje učnih nalog;
- prizadevajo si zato, da se naučijo novo snov;
- zadovoljni so, ko pri sebi opazijo napredovanje oziroma obvladovanje ter kot jim učenje predstavlja izziv;
- ocenjujejo se na osnovi lastnega učnega napredka;
- napake razlagajo kot del učnega procesa;
- sposobnosti razumejo kot spremenljive, verjamejo, da jih s prizadevanjem lahko izboljšajo.

2) Razredi, v katerih so učenci usmerjeni k dosežkom (prevladuje zunanja motiviranost):

- uspeh jim predstavljajo ocene oziroma dosežki na podlagi medsebojnih primerjav;
- prizadevajo si za visoke ocene in za to, da bi pokazali svoje sposobnosti;
- zadovoljni so, ko so boljši kot sošolci ter ko uspeh dosežejo ob čim manjšem prizadevanju;
- ocenjujejo se na osnovi socialnih primerjav;
- napake razlagajo kot neuspeh in kot posledico nižjih sposobnosti za učenje;
- sposobnosti razumejo kot nespremenljive.

Stipekova (1996) ugotavlja, da recepta o optimalnem razmerju med obema vrstama pristopov za spodbujanje učne motivacije zaenkrat še ne poznamo, poleg tega pa ti pristopi samostojno s svojo specifično in selektivno usmerjenostjo ne zmorejo prispevati k spodbujanju razvoja tako kompleksnega fenomena, kot je učna motivacija. V zvezi s tem Razdevšek-Pučkova (2002) razlaga, da je zato pri uporabi različnih motivacijskih spodbud ključna učiteljeva fleksibilnost oziroma premišljeno ravnanje na osnovi poznavanja učencev in njihove motiviranosti.

Good in Brophy (2000) navajata vrsto omejitev pri uporabi zgolj notranjih motivacijskih spodbud (strategij). Med njimi izpostavljata njihovo situacijsko omejenost – omejenost njihove uporabe pri pouku, saj menita, da se morajo učitelji pri poučevanju držati učnega načrta in ne le tistega, kar pritegne učence. Poleg tega poudarjata, da časovni pritisk pri izvajanju učnega načrta velikokrat onemogoča uporabo aktivnih metod učenja, ki pri učencih zvišujejo učno motiviranost. Avtorja opozarjata tudi, da je šolsko učenje posebna vrsta učenja, ki od učencev zahteva

zbranost in prizadevanje, za ti dve kognitivni kategoriji pa zgolj notranje motivacijske spodbude ne zadostujejo. Na osnovi tega zaključujeta, da je različne strategije za motiviranje učencev potrebno integrirati, saj v nasprotnem primeru obstaja nevarnost, da »...bodo učenci sicer lahko uživali v šolskih aktivnostih, vendar se ne bodo ničesar naučili.« (prav tam, str.243).

Engen in Chaucak (1999) pa sta kritična do uporabe zgolj zunanjih motivacijskih spodbud; poudarjata, da pristop »ojačevanja učnega vedenja na podlagi nagrad in kazni« uporabljamo še danes, in sicer predvsem v prvih razredih osnovne šole. Slabosti pristopa, ki temelji na zunanjih motivacijskih spodbudah, vidita predvsem v tem, da:

- je v nasprotju s postavko o spodbujanju notranje učne motivacije;
- nagrade zmanjšujejo notranjo učno motivacijo;
- nagrade zožujejo učenčovo osredotočenost na tiste učne aktivnosti, za katere je (lahko) nagrajen, na primer ocenjen;
- nagrade porajajo logistične probleme, saj za oziroma pri »podeljevanju« zahtevajo določen čas in načrtnost, na primer po načelu pravičnosti;
- konstantno in pretirano nagrajevanje pri učencih povzroči znižanje verodostojnosti povratne informacije, kar postopno zmanjšuje motivacijsko vlogo nagrajevanja;
- nagrade zanemarijajo miselne procese (kognicije) učencev.

Nagrajevanje kot behavioristično strategijo je smiselno ločiti od posredovanja povratnih informacij o učenčevem učnem delu, ki ima v ozadju kognitivno oziroma konstruktivistično paradigmo. Bandura (1986) zato kritično vrednoti uporabo nagrajevanja v šoli³², saj meni, da poenostavljanje dinamike učne motivacije na ravni »dražljaj – odgovor« ne vodi k natančnejšemu razumevanju učenčevega vedenja v šolski situaciji. Pintrich in Schunk (1996) pa izpostavljata, da imajo tudi nagrade lahko motivacijsko vrednost pri učenju, seveda na osnovi učenčeve subjektivne razlage njenih posledic³³. Vidita jo predvsem v socialnem primerjanju, ko učenci posnemajo tisto vedenje sošolcev, ki je bilo nagrajeno. Poleg tega avtorja menita, da nagrade vzdržujejo ali znižujejo učno motiviranost na osnovi njihove posredno sporočilne vrednosti o učnem napredovanju oziroma učnih dosežkih.

³² Nagrade so mnogovrstne, na primer ocene, znaki, sličice, privilegiji, prosti čas...

³³ Opozoriti je potrebno, da je (nepremišljeno) nagrajevanje učencev v prvih šolskih letih iz razvojnih razlogov lahko celo etično sporno, saj lahko pomeni obliko čustvene manipulacije odraslega z otrokom v tem smislu, da spodbuja brezpogojno poslušnost in ne učne kompetentnosti. (prim. po Juriševič, 1999).

Za razliko od nagrad dajejo učiteljeve povratne informacije učencu jasnejšo predstavo o njegovem učnem delu in s tem motivirajo za nadaljnje učenje. Rosenshine in Stevens (1986, po Pintrich in Schunk, 1996) jih razvrščata v štiri večje skupine:

- povratne informacije o učnih dosežkih /angl. *performance feedback*/, ki so informativne narave in učencu sporočajo, kako točen (natančen) je pri učenju ter po potrebi vsebujejo tudi korektivni del. Ta vrsta povratnih informacij učence motivira na dva načina: sporoča jim raven njihove učne kompetentnosti in ima formativno funkcijo (kako izboljšati učenje, kako doseči višjo raven znanja). Primeri: »Pravilno.«, »To znaš, tukaj pa ponovno preveri odgovor.«, »Ne, ni tako.«;
- povratne informacije s primarno motivacijsko funkcijo /angl. *motivational feedback*/, ki je bodisi socialno primerjalna (npr. »Njej gre dobro. Poskusi še ti tako.«) bodisi persuazivna (npr. »Vem, da to zmoreš.«). Učence spodbuja k učenju ter prispeva k ohranjanju njihove učne aktivnosti, posredno pa sporoča tudi informacijo o učnem napredovanju in učni kompetentnosti. Pomemben učinek za učence ta vrsta povratnih informacij doseže takrat, ko je potrjena (ojačana) še z povratno informacijo o učnih dosežkih;
- povratne informacije s funkcijo pripisovanja /angl. *attributional feedback*/, s katerimi si učenci pomagajo pojasniti, kaj je razlog njihove učne uspešnosti oziroma neuspešnosti. Pripisovanje učne neuspešnosti nizkim učnim sposobnostim je za nadaljnje učenje demotivirajoče (npr. »Nisi rešil, ker ne razumeš.«). Motivirajoče so povratne informacije, ki učno neuspešnost pripišejo spremenljivim notranjim atribucijam – prizadevanju, še posebno v začetnem obdobju šolanja in pa za učno manj uspešne učence. Bolj učinkovite kot spodbuda za nadaljnje učenje so povratne informacije, ki se nanašajo na dejanske učne dosežke (npr. »Zelo si se potrudil.«) in manj tiste, ki se nanašajo na prihodnje (npr. »Moraš se potruditi.«). Po Schunku (1984, prav tam) z razvojem pridobivajo na pomenu oziroma bolj pomembno vplivajo na učenje povratne informacije, ki poudarjajo sposobnosti v primeru doseganja učne uspešnosti (»V tem si dober.«), slabi pa moč povratnih informacij, ki poudarjajo samo prizadevanje (»Za ta uspeh si se moral pa zares zelo potruditi.«). Slednje si po Schunkovem mnenju učenci razlagajo v smislu nižjih sposobnosti, češ da se jim ne bi bilo potrebno toliko truditi, če bi bili bolj sposobni (prav tam);
- povratne informacije o učnih strategijah /angl. *strategy feedback*/, ki učencem sporočajo, kako uspešno uporabljajo učne strategije in kako s tem prispevajo k svoji učni uspešnosti (Presley s sod., 1990, prav tam). V bistvu gre za posebno vrsto povratnih informacij s funkcijo pripisovanja, saj povratna informacija vsebuje

povezavo med uporabo določene učne strategije in učnim dosežkom (»Rešil si pravilno, ker si delal po tem postopku.«). Pri tem je poudarek na vrednoti koristnosti uporabe učne strategije za doseganje učne uspešnosti, kar ima seveda tudi motivacijsko funkcijo.

Na osnovi sodobne teorije ciljev (Ames, 1992; Dweck in Leggett, 1988; Ford, 1992; Locke in Latham, 1990; Maehr in Midgley, 1991; Meece, 1994; Nicholls, 1989) so se v poznih devetdesetih letih 20.stoletja začeli oblikovati bolj celostni, integrirani modeli spodbujanja učne motivacije. Med njimi sta med bolj znanimi model TARGET (Epstein, 1989) in model Amesove (Ames, 1992). Obe avtorici izpostavljata različne elemente, na osnovi katerih učitelji lahko spodbujajo učno motivacijo učencev, kot na primer lastnosti učnih nalog, organizacija učnih dejavnosti, odnosi med učitelji in učenci in podobno. Različnim modelom je skupno to, da imajo za cilj spodbuditi učence k učenju in obvladovanju ter da pri tem upoštevajo različne kontekstne dejavnike šolskega prostora (socialno okolje, učne vsebine in učne metode oziroma metode poučevanja).

Zanimiv novejši prispevek k pedagoškim pristopom na področju spodbujanja učne motivacije podaja Brophy (1999). Avtor meni, da je učno motivacijo, ki sega tudi preko meja klasičnega šolskega učenja, možno spodbuditi z zagotovitvijo dveh pogojev: 1) z optimalnim ujemanjem med učno situacijo in učenčevimi lastnostmi in 2) z učnimi vsebinami in učnimi metodami, ki so za učenca smiselne oziroma primerne.

Brophyjev koncept optimalnega ujemanja /angl. *optimal matching*/ se v bistvu zgleduje po kognitivnih modelih razvoja in učenja ter v ospredje postavlja območje bližnjega motivacijskega razvoja /angl. *the motivational zone of proximal development*. Učenci bodo za učenje torej motivirani v učnih situacijah, ki jih bodo bodisi že poznali in cenili oziroma jih bodo zaznali kot »privlačne«, v območju bližnjega razvoja, ter jih bodo nato ob učiteljevi pomoči /angl. *mediation*/ začeli ceniti oziroma pozitivno vrednotiti (Slika 14). Avtor razlaga, da motivacijsko učinkoviti učitelji učencev ne poučujejo samo na kognitivni ravni (spodbujanje učenja z razumevanjem), temveč tudi motivacijsko (spodbujanje oblikovanja vrednote učenja, posebno zaradi njegove uporabne vrednosti tudi za življenje izven šole). Pri opredeljevanju učnih vsebin in učnih metod, ki v učencih spodbujajo učno motiviranost, pa se Brophy (prav tam) opira na shemo Ecclesove in Wigfielda iz leta

1985 o treh elementih, ki tvorijo učenčevo subjektivno vrednoto učne naloge (prim.: poglavje *Pobudniki učnega vedenja*). Prvemu, vrednoti dosežka, ki je izvorno opredeljen kot pomembnost doseganja uspeha pri nalogi za razvoj učne samopodobe oziroma za zadovoljitev potrebe po dosežkih, moči ali prestižu, Brophy dodaja doživljanje zadovoljstva zaradi doseženega razumevanja pri učenju ali obvladanja učne spretnosti. Drugemu elementu, notranji vrednoti oziroma interesu, kot zadovoljstvu zaradi lastne učne aktivnosti, dodaja estetski vidik doživljanja. Uporabni vrednosti naloge za učenčev nadaljnji učni razvoj ali lažje doseganje še drugih, z učno nalogo povezanih ciljev, kot tretjemu elementu, pa avtor dodaja ozaveščanje vloge učenja za izboljšanje kakovosti lastnega življenja oziroma za osebni razvoj.

Tabela 14: Sečišča območij bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja (Brophy, 1999, str. 78)

	nad motivacijskim OBR	znotraj motivacijskega OBR	pod motivacijskim OBR
nad kognitivnim OBR (učenje še ni možno)	Učni cilji so nad učenčevimi trenutnimi kognitivnimi in motivacijskimi zmožnostmi, tudi ob pomoči.	Ob pomoči učenec lahko oblikuje vrednoto za učni cilj, vendar ga kognitivno še ne more doseči.	Učenec že ceni učni cilj, vendar ga tudi ob pomoči kognitivno še ni zmožen doseči.
znotraj kognitivnega OBR (učenje možno ob pomoči)	Ob pomoči učenec lahko doseže učni cilj, vendar ga še ni zmožen doživeti kot vrednoto.	Ob pomoči lahko učenec doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti.	Učencu učni cilj že predstavlja vrednoto in ob pomoči ga tudi lahko kognitivno doseže.
pod kognitivnim OBR (že naučeno)	Učenec je že dosegel učni cilj, vendar mu ta ne predstavlja vrednote.	Učenec je že dosegel učni cilj, ob pomoči ga lahko začne tudi ceniti.	Učenec je že dosegel učni cilj, ki mu predstavlja vrednoto.

OBR = območje bližnjega razvoja

Brophy (prav tam) vidi možnosti za oblikovanje optimalnih učnih situacij za spodbujanje notranje motivacijske usmerjenosti učencev v tem, da učitelji učencem pomagajo pri oblikovanju vrednote učenja oziroma pri oblikovanju motivacijskih shem za učenje; te vsebujejo množico kognicij, s katerimi učenec razume in ceni smisel svojega učenja. Med pedagoškimi pristopi, ki imajo ta cilj, avtor izpostavlja tri: 1) modeliranje /angl. *modeling*/, v smislu socialnega učenja, ko učitelj učencem s svojim besednim in telesnim vedenjem med poučevanjem sporoča svoja razmišljanja o učnih vsebinah ter opisuje tudi svoje doživljanje;

2) vodenje /angl. *coaching*/ oziroma usmerjanje učencev v procesu učenja z navodili, spodbudami in povratnimi informacijami z namenom, da bi učenci doživeli zadovoljstvo zaradi učenja, se navdušili za določene učne vsebine, znali ceniti svoj učni napredek...;

3) podpiranje /angl. *scaffolding*/ kot spodbujanje razvoja učenčevih zmožnosti za oblikovanje vrednote učenja in doživljanje zadovoljstva zaradi učenja s postopnim prenosom odgovornosti za te procese na učenca (npr. pri izbiri za učenca primernih učnih metod, pri oblikovanju učnih ciljev in učnih pričakovanj, pri učnem transferu in spoznavanju uporabnosti naučenega, pri vrednotenju lastnega učnega napredka).

Brophy (prav tam) zaključuje, da je pedagoški uspeh pri spodbujanju učne motivacije pogojen s premišljeno integracijo raziskovalnih spoznanj sodobnih avtorjev, pri čemer je pomembno, da učencem znanje dejansko postane vrednota ter da učenja ne povezujejo zgolj z zabavo ter priložnostjo za socialne stike.

1.5 POVZETEK

1) Poimenovanja in opredelitve motivacijskih konstruktov, ki sooblikujejo učno motivacijo, so kljub prizadevanjem še vedno precej neenotne. To v raziskovanju lahko povzroči določene probleme, saj na njihovi osnovi izbiramo inštrumentarij, interpretiramo raziskovalne rezultate ter oblikujemo pedagoški pristop.

2) Učna motivacija je povezana z učenjem in posredno tudi z učno uspešnostjo. Raziskave kažejo, da je kakovost učne motivacije pomembno povezana s kakovostjo učenja na psihološki in nevrofiziološki ravni, kar vpliva na procesiranje informacij. Učenci, ki so notranje motivirani za učenje, so pri svojem učenju bolj samostojni, učijo se z razumevanjem, podatke si hitro in dobro zapomnijo ter so učinkoviti tudi pri njihovem priklicu.

3) Učna motivacija je kompleksen večsestavinski fenomen, ki ga ni mogoče obravnavati izven učnega konteksta. »Uglašenost« med obema namreč sistemsko pogojuje učenčevo učno aktivnost oziroma njegovo doživljajsko vpletenost v učenje.

4) Raziskovanje učne motivacije zahteva smiselno uporabo različnih raziskovalnih metod, s katerimi se v danem raziskovalnem primeru lahko najbolj učinkovito približamo raziskovanemu fenomenu.

5) Spodbujanje učne motivacije zahteva celosten pedagoški pristop; poleg spodbudnega socialno-učnega okolja tudi vsebine in metode učenja, ki so za učence primerne. V smislu vseživljenjskega učenja je pomembno, da učenci poleg vrednote dosežka oblikujejo tudi vrednoto učenja in znanja.

2 CILJI IN PROBLEM

Cilji doktorske disertacije, ki je bazično eksploratorne narave, so:

- določiti latentne spremenljivke v manifestnem prostoru sestavin učne motivacije;
- identificirati, opisati in primerjati med seboj motivacijske vzorce učencev, ki se med seboj strukturno razlikujejo v kombinaciji latentnih spremenljivk učne motivacije;
- preučiti odnose med učno motivacijo in nekaterimi drugimi dejavniki učne uspešnosti;
- ugotoviti prispevek posameznih preučevanih dejavnikov k učni uspešnosti učencev;
- na podlagi raziskovalnih ugotovitev podati smernice za izboljšanje učne motivacije učencev v šoli.

Motiviranost za šolsko učenje ni nov problem v pedagoški psihologiji, vendar kljub temu do danes ne dovolj pojasnjen. Poudariti velja, da je učna motivacija izredno zapleten konstrukt, ki se na teoretski ravni sooča z več parcialnimi konceptualnimi in metodološkimi rešitvami. Te pa v znanih primerih težko zadostijo potrebam pedagoške prakse. Po eni strani se v šoli vsakodnevno srečujemo s problemom nemotiviranosti učencev za šolsko učenje, po drugi strani pa z vprašanji o naravi motivacije pri sicer bolj ali manj motiviranih učencih. Oboje se namreč pomembno odraža v znanju učencev³⁴.

Osnovni raziskovalni problem disertacije je zato osvetliti kompleksnost narave učne motivacije, in sicer z vsebinsko integracijo različnih, kognitivnih vidikov učne motivacije. V dosedanjih študijah so se avtorji (Bandura, 1986; Covington, 1992; Dweck in Legett, 1988; Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993; Harter, 1981; Wentzel, 1999; Nicholls, 1989; Schiefele, 1996; Skinner, 1995; Weiner, 1992b...) posvečali pretežno posameznim sestavinam učne motivacije – bodisi enorazsežnostno (npr. interesom) bodisi kot sicer kvalitativno različnim, a znotraj določenega vsebinskega sklopa ali teoretskega pogleda (npr. ciljem). Neraziskano je tudi vprašanje odnosa med učno motivacijo in drugimi pomembnimi dejavniki učne uspešnosti, saj dosedanje študije na to niso enoznačno odgovorile (prim.:

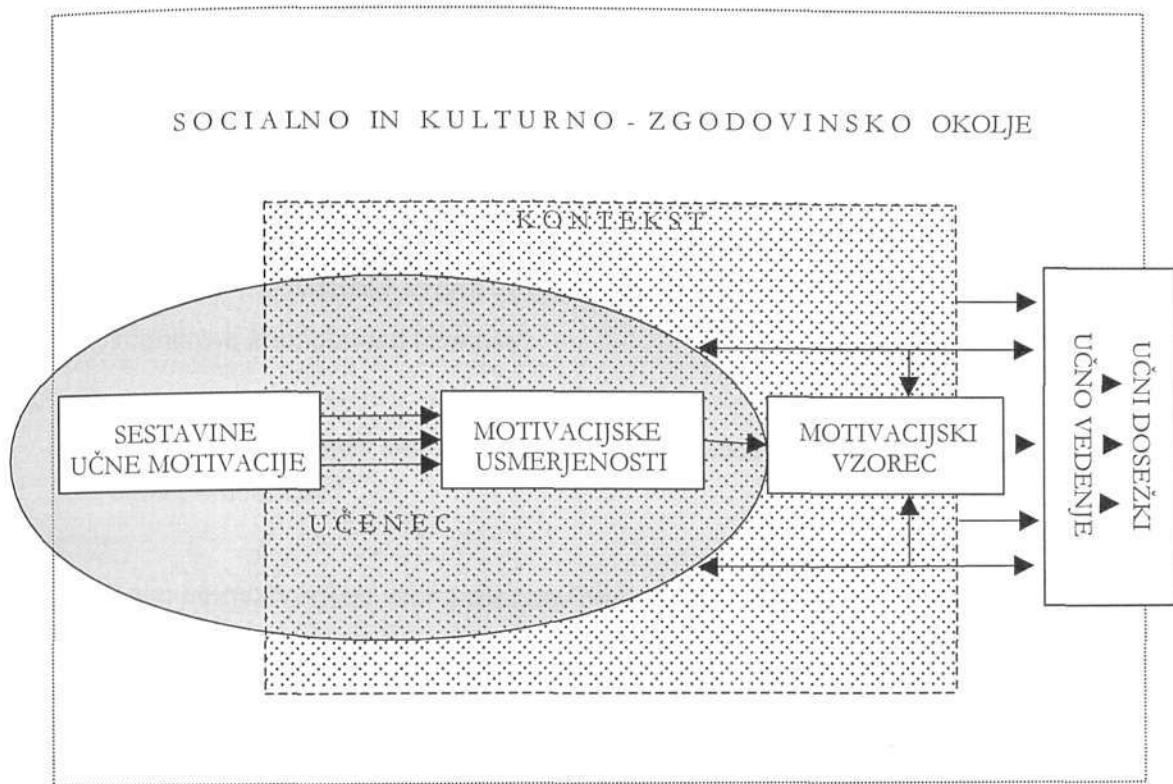
³⁴ Termanova študija talentov (po Gagné in StPère, 2002) je pokazala, da motivacija ni povezana z znanjem le v ožjem smislu, temveč da so vztrajnost, oblikovani cilji, samozaupanje in neodvisnost od občutkov manjvrednosti kot motivacijske sestavine pomembni indikatorji življenjske uspešnosti.

Pintrich, 1999; Rheinberg, Vollmeyer in Rollett, 2000). Enako zanimiv in nerešen pa je tudi problem aplikacije raziskovalnih spoznanj v pedagoško prakso.

Za namene doktorske disertacije sem oblikovala raziskovalni model (Slika 9), ki je izpeljan iz Rheinbergovega modela osnovne strukture motivacijskih vplivov na vedenje (Schiefele in Rheinberg, 1997). V njem je učna motivacija obravnavana kot pomembna spremenljivka učnega vedenja. Rheinberg v svojem modelu ločuje med motivacijo kot posameznikovo stabilno osebnostno lastnostjo in njeno trenutno, v aktivnost usmerjeno različico /angl. *actual state*/, pri čemer prva predhodi drugi, ta pa se nato kaže v vedenju. Avtor jo opredeljuje kot »...namero za vključitev v specifično učno aktivnost.« (prav tam, str. 253). Raziskovalni model disertacije vključuje tri vidike motivacije, delno povzete po zgoraj omenjenem modelu: 1) sestavine učne motivacije, 2) motivacijske usmerjenosti in 3) motivacijske vzorce. Med sestavine učne motivacije štejejo: interes za učenje, zunanja učna spodbuda, zaznana pomembnost učenja, zaznana težavnost učenja, motivacijski cilji (pridobiti znanje, biti boljši od drugih, izogniti se učenju, izogniti se neuspehu, doseči uspeh, ustvariti dober vtis pri drugih), učna samopodoba ter atribucije za uspeh in za neuspeh (prizadevanje, sposobnosti, sreča, neznan vzrok »X«).³⁵ Motivacijske usmerjenosti so spremenljivke v latentnem prostoru motivacijskih sestavin, motivacijske vzorce pa tvorijo specifične kombinacije motivacijskih usmerjenosti, ki kažejo homogeno strukturo. Na osnovi raziskovalnih spoznanj, predstavljenih v teoretskem delu predvidevam, da z motivacijskimi vzorci lahko najbolj celostno prikažem obseg motivacijskih vplivov na šolsko učenje tako na teoretski kot na aplikativni ravni.

Model upošteva kontekstno perspektivo, vpeto v širši socialni prostor ter prepletajočo se z individualnimi osebnostnimi in drugimi značilnostmi učenca. Predpostavlja naslednje spremenljivke v odnosu do učne motivacije: 1) šolski razred, 2) spol učenca, 3) kognitivne sposobnosti učenca, 4) učne pristope, 5) zaznane socialne spodbude za učenje, 6) učiteljevo oceno učenčeve učne aktivnosti in 7) učno uspešnost učenca.

³⁵ To seveda ne pomeni, da zanikam obstoj ali pomembnost še drugih sestavin motivacije. Za predstavljeni izbor sem se odločila na podlagi analize reprezentativnosti motivacijskih konstruktov v dostopni literaturi, predvsem s področja pedagoške psihologije.



Slika 9: Raziskovalni model

V nadaljevanju podajam tri sklope konkretnih raziskovalnih vprašanj, ki sem jih izpeljala iz temeljnih ciljev disertacije in raziskovalnega modela.

1. sklop: **Narava učne motivacije**

- 1) Kakšna je latentna struktura učne motivacije oziroma koliko latentnih spremenljivk lahko določimo, da bi z njimi pojasnili ustrezen delež variabilnosti manifestnega prostora?
- 2) Kakšni motivacijski vzorci so značilni za učence četrtega razreda in kakšni motivacijski vzorci so značilni za učence sedmega razreda glede na identificirane latentne spremenljivke učne motivacije?

2.sklop: Motivacijski vzorci po posameznih skupinah učencev

- 1) Kako se motivacijski vzorci učencev četrtega in učencev sedmega razreda razlikujejo glede na spol učencev?
- 2) Kako se motivacijski vzorci učencev obeh razredov razlikujejo glede na kognitivne sposobnosti učencev?
- 3) Kako se motivacijski vzorci učencev obeh razredov razlikujejo glede na učne pristope učencev?
- 4) Kako se motivacijski vzorci učencev obeh razredov razlikujejo glede na učno uspešnost učencev?
- 5) Kako se motivacijski vzorci učencev obeh razredov razlikujejo glede na ocene učiteljev o aktivnosti učencev pri šolskem delu?
- 6) Kako se motivacijski vzorci učencev obeh razredov razlikujejo glede na socialno-motivacijske spodbude?

3.sklop: Prispevek motivacije in drugih dejavnikov učenja k pojasnjevanju učne uspešnosti

- 7) Kolikšen je prispevek identificiranih latentnih spremenljivk učne motivacije pri pojasnjevanju učne uspešnosti učencev četrtega in učencev sedmega razreda?
- 8) Kolikšen je prispevek učne motivacije v povezavi z učnimi pristopi, socialnimi motivacijskimi spodbudami, sposobnostmi učencev in ocenami učiteljev o učni aktivnosti učencev pri pojasnjevanju učne uspešnosti učencev obeh razredov?

3 HIPOTEZE

V disertaciji preverjam naslednje raziskovalne hipoteze:

Hipoteza 1:

Na podlagi spoznanj, predstavljenih v teoretskem delu disertacije in na osnovi oblikovanega raziskovalnega modela učne motivacije predvidevam obstoj specifične latentne strukture, s katero je mogoče pojasniti pomemben del variance sistema manifestnih spremenljivk učne motivacije.

Hipoteza 2:

Ker je šola čvrst socialni sistem, skozi katerega učenci z vertikalnim prehajanjem v višje razrede ponotranjijo njegove značilnosti predvidevam, da mlajši učenci oblikujejo vsebinsko podobne, vendar manj izrazite motivacijske vzorce (specifične kombinacije motivacijskih usmerjenosti, ki kažejo homogeno strukturo) kot starejši učenci.

Hipoteza 3:

Predvidevam, da se učenci z različnimi motivacijskimi vzorci med seboj razlikujejo po učnih pristopih, po spodbudah, ki jih za učenje pridobivajo iz socialnega okolja, po ocenah učiteljev o učni uspešnosti in dejanski učni aktivnosti ter po svojih sposobnostih in po spolu.

Hipoteza 4:

Predvidevam, da spremenljivke učne motivacije v povezavi z drugimi obravnavanimi dejavniki učenja (učni pristopi, socialne motivacijske spodbude, sposobnosti učencev, učiteljeve ocene učenčeve učne aktivnosti) pojasnjujejo pomemben delež učne uspešnosti učencev.

4 SPREMENLJIVKE

Preučevala sem sedem sklopov spremenljivk: spremenljivke učne motivacije, spremenljivke učenja, spremenljivke zaznanega socialnega okolja, spremenljivko učne uspešnosti in spremenljivko učne aktivnosti ter spol in razred. Slednji nastopata kot neodvisni spremenljivki, ostalih spremenljivk pa zaradi metodoloških značilnosti raziskave ni bilo mogoče vnaprej funkcijsko natančno opredeliti; opisujem jih v nadaljevanju.

Spremenljivke učne motivacije obsegajo različne sestavine učne motivacije.

Tabela 15: Spremenljivke učne motivacije

<u>Ime spremenljivke:</u>	<u>Krajša oznaka:</u>
Interes za šolsko učenje.....	INTERES
Zaznana pomembnost učenja na podlagi ocen.....	POMEMBNOST_OCENA
Zaznana pomembnost učenja kot področja.....	POMEMBNOST_ŠOLA
Težavnost učenja kot izziv.....	TEŽAVNOST
Učna samopodoba.....	SAMOPODOBA
Zunanja spodbuda za učenje.....	ZUNANJA
Sposobnosti - atribucija za uspeh.....	SPOSOBNOSTI_USPEH
Prizadevanje – atribucija za uspeh.....	PRIZADEVANJE_USPEH
Sreča - atribucija za uspeh.....	SREČA_USPEH
Vzrok »X« - atribucija za uspeh.....	X_USPEH
Sposobnosti - atribucija za neuspeh.....	SPOSOBNOSTI_NEUSPEH
Prizadevanje – atribucija za neuspeh.....	PRIZADEVANJE_NEUSPEH
Sreča - atribucija za neuspeh.....	SREČA_NEUSPEH
Vzrok »X« - atribucija za neuspeh.....	X_NEUSPEH
Cilj – izogniti se učenju.....	IZO_UČENJE
Cilj -izogniti se neuspehu zaradi ocene.....	IZO_OCENA_NEUSPEH
Cilj -izogniti se neuspehu pred drugimi.....	IZO_SOC_NEUSPEH
Cilj – uspeh z nagrado.....	NAGRADA_USPEH
Cilj – uspeh z oceno.....	OCENA_USPEH
Cilj - ustvariti dober vtis.....	VTIS
Cilj - biti boljši od drugih.....	BITI BOLJŠI
Cilj – pridobivanje znanja.....	ZNANJE

Spremenljivke učenja: Tri spremenljivke izražajo značilne načine, na katere učenci pristopajo k učenju. Četrta spremenljivka je spremenljivka učenčeve eduktivne sposobnosti.

Tabela 16: Spremenljivke učenja

<u>Ime spremenljivke:</u>	<u>Krajša oznaka:</u>
Učenje za doseganje minimuma.....	PRISTOP_MINIMUM
Učenje na pamet.....	PRISTOP_MEMORIRANJE
Učenje z razumevanjem.....	PRISTOP_RAZUMEVANJE
Eduktivna sposobnost.....	SPOSOBNOSTI

Spremenljivke zaznanega socialnega okolja se nanašajo na tipične motivacijske spodbude, ki so jih učenci deležni v svojem socialnem okolju (od staršev, učiteljev in sošolcev).

Tabela 17: Spremenljivke motivacijskih spodbud

<u>Ime spremenljivke:</u>	<u>Krajša oznaka:</u>
Spodbujanje k prikrivanju učnih napak.....	SPODBUDA_PRIKRIVANJE
Spodbujanje k dosežkom.....	SPODBUDA_DOSEŽKI
Spodbujanje k učenju	SPODBUDA_UČENJE

Spremenljivka učne uspešnosti – USPEŠNOST – predstavlja učenčevo učno uspešnost izraženo s šolskimi ocenami:

- zaključni učni uspeh v preteklem šolskem letu;
- zaključne ocene v preteklem šolskem letu: slovenščina, matematika, spoznavanje okolja (3. razred) oz. spoznavanje narave in spoznavanje družbe (5. razred);
- ocene v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta 2003/2004: slovenščina, matematika, družba (4. razred) oz. zgodovina (7. razred), naravoslovje in tehnika (4. razred) oz. naravoslovje (7. razred).

Novo spremenljivko sem pri učencih četrtega razreda torej sestavila iz osmih, pri učencih sedmega razreda pa iz devetih šolskih ocen; oblikovala sem jo na podlagi

visokih korelacij med ocenami. Ocena učne uspešnosti predstavlja razmerje med vsoto vrednosti vseh ocen za posameznega učenca in maksimalnim seštevkom teh ocen, pomnoženih s 100.

Spremenljivka učne aktivnosti – AKTIVNOST – je sestavljena kot povprečje treh učiteljevih ocen v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta 2003/2004 o učni aktivnosti učencev, in sicer: 1) pri izdelovanju domačih nalog, 2) pri sodelovanju med poukom ter 3) pri skupinskem delu.

Ta ocena pove, kako učitelj zaznava motiviranost učenca na omenjenih področjih.

Skupno število spremenljivk je ustrezno sorazmerno z velikostjo vzorca in zadosti kriterijem za statistično analizo.

5 METODA

5.1 VZOREC

Osnovno populacijo sem opredelila kot učence osnovnih šol iz prvega in drugega kroga uvajanja devetletke, saj sem predvidela, da gre zaradi pedagoško-motivacijske naravnosti teh šol in izkušenj z izvajanjem programa devetletke za razmeroma homogeno skupino učencev³⁶.

Na osnovi pilotne študije³⁷ sem najprej izračunala velikost vzorca na podlagi notranje zanesljivosti in napake merjenja (prim. po Sagadin, 1992) za glavni raziskovalni inštrument – Vprašalnik učne motivacije. Ugotovila sem, da je v vzorec učencev četrtega razreda, ki je za razliko od vzorca učencev sedmega razreda v povprečju kazal večji standardni odklon v rezultatih, potrebno vključiti najmanj 157 učencev. S tem sem zmanjšala standardno napako ocene aritmetične sredine³⁸ iz 0,61 na 0,44 in s tem pridobila zaželeno natančnost ocene tako, da je bilo ob 5 % tveganju zagotovljeno variiranje aritmetične sredine za največ eno točko. Enako število učencev sem zaradi primerjave določila tudi za sedmi razred.

Pri izbiri šol sem upoštevala tudi njihovo geografsko zastopanost. Iz prvega kroga sem izbrala pet osnovnih šol (iz Celja, Ljubljane, Litije, Murske Sobote in Sevnice), iz drugega kroga pa tri osnovne šole (iz Črnomlja, Kidričevega in Kranja) ter tako v vzorec vključila dobrih 25 % osnovne populacije učencev³⁹.

Vzorec sem iz vsebinskih razlogov razdelila na učence četrtega in sedmega razreda devetletne osnovne šole. Glede na različnost njihovih učnih izkušenj sem namreč pričakovala različno izražene motivacijske lastnosti (pri prvih le osnovno oblikovane, pri drugih utrjene). Razrede sem primerjalno preučevala tudi zaradi spoznanj tujih avtorjev o pomembnosti razvojnih dejavnikov motivacije, ki pogojujejo kakovostne spremembe v motivaciji med desetim in trinajstim letom starosti, kot na primer

³⁶ Določitev reprezentativnega vzorca za empirično študijo je predstavljala precejšen problem. Zaradi izhodiščne neizenačenosti osnovnih šol kot posledice postopnega uvajanja devetletke je bilo težko enoznačno opredeliti osnovno populacijo.

³⁷ Več o tem v poglavju *Viri podatkov*.

³⁸ Velja za lestvico *Zunanje spodbude*, ki sem jo izbrala za kriterij zaradi visoke notranje zanesljivosti (Cronbach $\alpha = 0,86$) in največjega standardnega odklona ($s = 5,5$ ob $X = 13,23$).

³⁹ Natančni podatki o šolah so zaradi Zakona o varovanju osebnih podatkov shranjeni v dokumentaciji doktorskega dela na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

porast zunanje motiviranosti za učenje (prim.: Eccless in Midgley, 1989; Gottfried, 1990; Gottfried, Fleming in Gottfried, 2001; Harter, 1981, 1996).

Tabela 18: Razmerje v številu učencev osnovne populacije in vzorca izbranih šol

<u>razred</u>	<u>populacija*</u>	<u>predvideni vzorec**</u>	<u>dejanski vzorec***</u>
četrti	727	246	198
sedmi	861	297	217

* Vir: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Statistični urad RS.

** Predvideni vzorec pomeni število vseh učencev četrtega in sedmega razreda na izbranih šolah.

***Dejanski vzorec pomeni učence, ki so dejansko sodelovali v raziskavi.

Na šolah, kjer so imeli v razredu en oddelek, sem v vzorec zajela vse učence, na šolah, kjer so imeli v razredu več oddelkov, pa sem po slučaju izbrala dva. Sodelovanja učencev v raziskavi ni dovolilo 8 % staršev. Predvideni vzorec se je za približno 10 % zmanjšal tudi iz drugih razlogov (odsotnost učencev zaradi počitnic ali bolezni, selitev, neresno izpolnjevanje vprašalnikov, učenčeva odklonitev sodelovanja).

V raziskavi je tako sodelovalo 198 učencev četrtega razreda in 217 učencev sedmega razreda devetletne osnovne šole v šolskem letu 2003/2004. Učenci so bili v povprečju stari 9,6 let (četrti razred) oziroma 13,7 let (sedmi razred). Po spolu so bili v obeh razredih približno enako zastopani.

Tabela 19: Število učencev glede na spol

<u>razred</u>	<u>učenke</u>		<u>učenci</u>	
	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
četrti	92	46,5	106	53,5
sedmi	99	45,6	118	54,4

Tabela 20: Zaključni učni uspeh učencev četrtega razreda⁴⁰
 v šolskem letu 2002/2003

<u>Učni uspeh učencev:</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
manj uspešni – doseženi minimalni standardi	15	7,6
uspešni – doseženi temeljni standardi	50	25,3
zelo uspešni – preseženi temeljni standardi	129	65,2
ni podatka	4	2

Tabela 21: Zaključni učni uspeh učencev sedmega razreda
 v šolskem letu 2002/2003

<u>Učni uspeh učencev:</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
zadostni	24	11,1
dobri	37	17,1
prav dobri	88	40,6
odlični	68	31,3

⁴⁰ Učenci četrtega razreda so bili v prvih treh letih opisno ocenjeni, zato so učiteljice razredničarke tretjega razreda njihovo učno uspešnost na podlagi zaključne opisne ocene izrazile na tri-stopenjski lestvici – glede na dosežene standarde znanja.

5.2 VIRI PODATKOV

V empirični raziskavi sem uporabila tri različne vire podatkov:

- 1) vprašalnike: Vprašalnik učne motivacije, Vprašalnik učnih pristopov in Vprašalnik socialno-motivacijskih spodbud;
- 2) test sposobnosti Standardne progresivne matrice;
- 3) šolske ocene učencev;
- 4) učiteljevo mnenje o učni aktivnosti učencev.

V nadaljevanju predstavljam osnovne značilnosti vsakega vira podatkov posebej.

5.2.1 Vprašalniki⁴¹

Vprašalnik učne motivacije – UM

Vprašalnik UM je temeljni inštrument disertacije. Za namene raziskave sem ga po vzoru drugih avtorjev in na podlagi dveh pilotnih preizkusov sestavila sama. Oblikovanje novega inštrumenta je bilo nujno, saj takega, ki bi ustrezal raziskovalnemu problemu disertacije, v dostopnih virih nisem zasledila.

Vprašalnik vsebuje 475 trditev, ki so razvrščene v pet enakovrednih delov oziroma področij (Priloga 1). Trditve predstavljajo verbalizacijo različnih sestavin učne motivacije (Tabela 22). Nanašajo se na različna področja šolskega učenja: na splošno učno področje ter na področja tipičnih šolskih predmetov: slovenščina in matematika (velja za četrti in za sedmi razred), družba ter naravoslovje in tehnika (četrti razred) in zgodovina ter naravoslovje (sedmi razred). Na petih področjih si trditve sledijo v urejenem zaporedju po šolskih predmetih in motivacijskih sestavinah, s čimer je zagotovljena možnost samoocenjevanja na podlagi intraindividualnih primerjav. Učenci so tako usmerjeni v primerjanje svoje samoocene za določeno motivacijsko sestavino z drugimi motivacijskimi sestavinami, istočasno pa lahko tudi primerjajo samooceno za posamezno sestavino motivacije na določenem področju učenja z oceno iste sestavine na drugih področjih. Tovrstne primerjave zmanjšujejo napako socialno zaželenih odgovorov in povečujejo občutljivost učenčevega odgovarjanja na postavke

⁴¹ Vprašalniki so shranjeni v dokumentaciji doktorskega dela na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

vprašalnika (prim. po Bucik, 1997). Posamezna področja vprašalnika se izpolnjuje v najmanj treh med seboj ločenih časovnih sekvencah, praviloma v zaporedju več dni, odvisno od starosti učencev. Vsaka aplikacija traja največ eno šolsko uro in poteka skupinsko, po standardnih navodilih. Učenci trditve ocenjujejo na pet-stopenjski lestvici Likertovega tipa (1 – zame nikoli ne velja, 2 – zame pogosto ne velja, 3 – ne vem, 4 – zame pogosto velja, 5 – zame vedno velja).

Postopek konstruiranja vprašalnika je bil izveden po kombinirani metodi, na podlagi logično-vsebinskega in teoretskega ter tudi empiričnega pristopa (prim.: Bucik, 1997; Kline, 1993; Leong & Austin, 1996).

Večino trditev sem priredila iz objavljenih tujih virov⁴² (Barker, McInerney in Dowson, 2002; Connell, 1985; Covington, 1992; Duda in Nicholls, 1992; Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993; Indoe, 1999; Elliot in Church, 1997; Gottfried, 1986; Harter, 1980; Hinkley, 2001; Marsh, Craven, Hinkley in McInerney, 2003; Patrick, Skinner in Connell, 1993; Ryan in Connell, 1989; Skaalvik, 1997) ter iz Žagarjevega Vprašalnika za ugotavljanje motivacije (Žagar, 1991). Nekatere trditve sem za namene raziskave sama sestavila in uvrstila v vprašalnik.

Pred pilotno uporabo so vprašalnik pregledali trije neodvisni ocenjevalci: dva strokovnjaka s področja pedagoške psihologije in učiteljica razrednega pouka z dolgoletnimi pedagoškimi izkušnjami.

Prva verzija vprašalnika je vsebovala 158 postavk, razdeljenih v 11 vsebinskih sklopov učne motivacije (kontrola, čustva, atribucije za uspeh, atribucije za neuspeh, učna samopodoba, učna spodbuda, pomembnost in koristnost učenja, motivacijski cilji, težavnost, stopnja internalizacije, vznesenost). Za pripravo druge verzije, ki je vsebovala 95 trditev, sem na osnovi rezultatov preizkusa prve verzije zmanjšala število postavk ter dodala nekatere nove oziroma preoblikovala nekatere sklope postavk tako, da so zadostile zahtevanim kriterijem glede notranje konsistentnosti, ob tem pa so bile korelacije med trditvami nizke do srednje visoke, nasičenost v prvi komponenti po metodi glavnih komponent pa nad 0,60.

Na podlagi statistične analize rezultatov druge verzije vprašalnika sem pripravila končno verzijo.

⁴² Postavke so bile vzete iz objavljenih instrumentov oziroma primerov iz instrumentov v periodičnem tisku, za katere so avtorji poročali o ustreznih psihometričnih značilnostih. Vsebinski zgledi za postavke iz vprašalnika Harterjeve (Harter, 1980) in primeri postavk iz vprašalnika Gottfriedove (Gottfried, 1986) so bili uporabljeni s posebnim dovoljenjem avtoric in založnikov.

Tabela 22: Primeri trditve za motivacijske sestavine v vprašalniku UM

<u>Sestavina učne motivacije:</u>	<u>Primer trditve:</u>
INTERES ZA UČENJE.....	<i>Kar se učimo v šoli, je zanimivo.</i>
ZAZNANA POMEMBNOST UČENJA.....	<i>Pomembno mi je, da imam pri slovenščini dobre ocene. Pomembno je, da si priden pri matematiki.</i>
ATRIBUCIJE ZA USPEH:	<i>Kako bi nekomu razložil, zakaj si uspešen v šoli?</i>
PRIZADEVANJE.....	<i>Ker se dovolj učim.</i>
SPOSOBNOSTI.....	<i>Ker sem pameten.</i>
SREČA.....	<i>Ker je sreča.</i>
VZROK »X«.....	<i>Uspešen sem, a ne vem, zakaj.</i>
TEŽAVNOST UČENJA KOT IZZIV.....	<i>Pri naravoslovju in tehniki / Pri naravoslovju me bolj pritegnejo težje naloge kot lahke.</i>
MOTIVIRAJOČI CILJI:	<i>Kaj je zate najbolj pomembno, ko se učiš?</i>
IZOGNITI SE UČENJU.....	<i>...da za to učenje porabim čim manj časa.</i>
IZOGNITI SE NEUSPEHU.....	<i>...da drugi ne opazijo mojih težav z učenjem. ...da ne bi dobil slabe ocene.</i>
USPEH.....	<i>... da dobim najboljšo oceno. ...da bi bil za svoje delo nagrajen.</i>
USTVARITI DOBER VTIS.....	<i>...da si učitelj o meni lepo misli.</i>
BITI BOLJŠI OD DRUGIH.....	<i>... da se naučim še več kot moji sošolci.</i>
PRIDOBIVANJE ZNANJA.....	<i>...da razumem tisto, kar se učim.</i>
ZUNANJA UČNA SPODBUDA.....	<i>Družbo / Zgodovino se učim; ker se moram.</i>
UČNA SAMOPODOBA.....	<i>Pri slovenščini sem med boljšimi učenci.</i>
ATRIBUCIJA ZA NEUSPEH:	<i>Kaj bi si mislil, če bi imel pri matematiki zaključeno nezadostno (1)?</i>
SREČA.....	<i>Mislil bi si, da pač ni bilo sreče.</i>
VZROK »X«.....	<i>Ne bi vedel, zakaj se je to zgodilo.</i>
PRIZADEVANJE.....	<i>Nisem se dovolj učil.</i>
SPOSOBNOSTI.....	<i>Matematiko se težko učim.</i>

Poleg trditve za ugotavljanje splošne učne motivacije sem v vprašalnik na podlagi ekspertnega konsenza uvrstila še vzporedne trditve za ugotavljanje učne motivacije pri štirih izbranih šolskih predmetih⁴³: slovenščini, matematiki, družbi in tehniki ter naravoslovju za učence četrtega razreda oziroma pri zgodovini in naravoslovju za učence sedmega razreda. Z njimi sem izboljšala vsebinsko veljavnost inštrumenta. Na podlagi korelacijske matrike in koeficientov zanesljivosti sem nadalje ugotovila, da se trditve za iste sestavine učne motivacije na izbranih področjih učenja bistveno ne razlikujejo, saj je večina vrednosti Pearsonovih korelacijskih koeficientov presegla 0,60 (Priloga 2), povprečen koeficient zanesljivosti pa je znašal 0,70 (Priloga 3). Zato sem vrednosti trditve, ki pojasnjujejo posamezne motivacijske sestavine za različne šolske predmete, med seboj seštela in tako dobila 22 motivacijskih sestavin. Zanesljivost (Crombach alfa) trditve znotraj posameznih sestavin učne motivacije, ki jih ugotavlja vprašalnik UM je ustrezna (Tabela 23).

⁴³ Iz organizacijskih in ekonomskih razlogov sem v pilotna preizkusa uvrstila postavke, s katerimi sem ugotavljala učno motivacijo na splošno, ne za posamezne šolske predmete (prim. po Wigfield s sod., 1998). Predvidevala sem, da stopnjevanje specifičnosti postavk še prispeva k izboljšanju psihometričnih značilnosti inštrumenta.

Tabela 23: Notranja konsistentnost trditev za posamezne sestavine učne motivacije

<u>Sestavina učne motivacije:</u>	<u>Cronbachov alfa:</u>
Interes za šolsko učenje	0,85
Zaznana pomembnost učenja kot področja	0,78
Zaznana pomembnost učenja zaradi ocen	0,79
Učna samopodoba	0,82
Težavnost učenja kot izziv	0,88
Zunanja spodbuda za učenje	0,93
Prizadevanje – atribucija za uspeh	0,91
Sposobnosti - atribucija za uspeh	0,92
Sreča - atribucija za uspeh	0,96
Vzrok »X« - atribucija za uspeh	0,93
Prizadevanje – atribucija za neuspeh	0,93
Sposobnosti - atribucija za neuspeh	0,90
Sreča - atribucija za neuspeh	0,94
Vzrok »X« - atribucija za neuspeh	0,94
Cilj – pridobivanje znanja	0,89
Cilj - biti boljši od drugih	0,96
Cilj – izogniti se učenju	0,94
Cilj -izogniti se neuspehu zaradi ocene	0,85
Cilj -izogniti se neuspehu pred drugimi	0,69
Cilj – uspeh z oceno	0,87
Cilj – uspeh z nagrado	0,91
Cilj - ustvariti dober vtis	0,95

Vprašalnik učnih pristopov

Vprašalnik vsebuje 12 trditev, ki sem jih izbrala iz Vprašalnika učnega procesa /angl. *Learning Process Questionnaire - LPQ*⁴⁴/ (Biggs, 1992). Kriterij izbora je bila vsebina postavke, ki se je nanašala na strategijo učenja – kako se učenec večinoma uči. Na podlagi ekspertnega konsenza sem v vprašalnik uvrstila 4 trditve o globinski strategiji oziroma učnem pristopu, 4 trditve o površinski strategiji oziroma površinskem pristopu k učenju in 4 trditve o strateškem pristopu k učenju.

Učenci na vprašalnik odgovarjajo na 5-stopenjski lestvica Likertovega tipa (1 – zame nikoli ne velja, 2 – zame pogosto ne velja, 3 – ne vem, 4 – zame pogosto velja, 5 – zame vedno velja). Aplikacija poteka skupinsko, po standardnih navodilih. Izpolnjevanje traja 8-10 minut.

V nadaljnje statistične analize sem na osnovi faktorske analize po metodi glavnih osi s pravokotno rotacijo faktorjev vključila osem trditev, ki se združujejo v tri faktorje in skupaj pojasnjujejo 41 % skupne variabilnosti v prostoru (Priloga 4). Faktorji vsebinsko potrjujejo Biggsove strategije.

Ti faktorji so:

- 1) UČENJE NA PAMET – faktor pojasni 23 % variance in vsebinsko predstavlja pristop k učenju, ko se učenec uči le na osnovi memoriranja brez razumevanja. Primer: »Najraje se snov naučim kar tako, da bi si čim več zapomnil, tudi če vsega ne razumem.«;
- 2) UČENJE ZA DOSEGANJE MINIMUMA – faktor pojasni 13 % variance in izraža učenje, ki je zelo racionalno zastavljeno; vključuje učno vedenje po principu »povpraševanje-ponudba«, ko se učenec uči in nauči natanko tisto in toliko, kolikor zadostuje za doseg njegovih ciljev. Biggs (1992) ta pristop imenuje hladnokrvna preračunljivost /angl. *cold-blooded calculation*/ ter ga povezuje z motivom dosežka, v ozadju katerega vidi ego-primanjkljaje. Primer: »Snovi, za katero vem, da je ne bo v kontrolki, se ne učim v nobenem primeru.«;
- 3) UČENJE Z RAZUMEVANJEM – faktor pojasni 5 % variance in kaže na učenje, ko si učenec dejansko prizadeva snov tudi razumeti, ne le zapomniti si jo. Primer: »Da bi snov bolje razumel, preberem in iščem podatke o njej tudi drugje, ne samo v učbeniku.«

⁴⁴ Vprašalnik LPQ vsebuje 36 trditev, po šest za vsako izmed področij: površinska, globinska in strateška strategija ter zunanji in notranji motiv ter motiv dosežka. Po avtorju namreč šele kombinacije strategij in motivov tvorijo učne pristope (Biggs, 1992).

Cronbachovi alfa koeficienti sicer niso visoki: za 1.faktor 0,72, za 2.faktor 0,54, za tretji faktor 0,58, a glede na majhno število postavk zadostijo kriteriju ustrezne zanesljivosti.

Vprašalnik socialno-motivacijskih spodbud

Vprašalnik sem oblikovala po vzoru Lestvic vzorcev prilagojenega učenja /angl. *Patterns of Adaptive Learning Scales – PALS* (Midgley s sod., 2000). Vsebuje 27 trditev, ki se izmenjujejo po dveh vsebinah istočasno. Vsebini sta: socialno okolje - starši, sošolci in učitelj/-ji – ter vrsta spodbude – spodbuda k dosežkom, k učenju in k obvladovanju ter spodbuda k prikrivanju učne nekompetentnosti. V bistvu vprašalnik ugotavlja prevladujoče cilje učenčevega socialnega okolja, ki sooblikujejo njegove motivacijske vzorce v učnem kontekstu.

Učenci odgovarjajo na trditve na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa (1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – ne vem, 4 – strinjam se, 5 – zelo se strinjam). Aplikacija poteka skupinsko, po standardnih navodilih. Izpolnjevanje traja 12-15 minut.

Ker se je porazdelitev osmih trditev pokazala kot preveč asimetrična (učenci so na te trditve zelo podobno odgovarjali), sem jih izločila iz nadaljnje analize. Na osnovi preostalih 15 trditev sem izvedla faktorsko analizo po metodi glavnih osi s pravokotno rotacijo ter potrdila tri faktorje, ki pojasnjujejo 36 % skupne variance (Priloga 5).

Ti faktorji so:

- 1) SPODBUDE K PRIKRIVANJU NAPAK – faktor pojasni 25 % variance in vključuje trditve, iz katerih razberemo, da je temeljna spodbuda, ki jo učenec zaznava iz okolja, spodbuda k prikrivanju lastne učne nekompetentnosti, ki izraža strah pred neuspehom. Primer: »Mojim staršem je zelo pomembno, da v šoli ne izpadem neumen.«;
- 2) SPODBUDE K DOSEŽKOM – faktor pojasni 7 % variance in predstavlja socialne spodbude, ki implicirajo inštrumentalnost učenja – poudarjen je dosežek, zato spodbujajo k storilnosti. Primer: »V našem razredu je zelo pomembno, da poiščemo pravilne odgovore ali rešitve.«;
- 3) SPODBUDE K UČENJU – faktor pojasni 4 % variabilnosti, a vsebuje le tri trditve, ki se nanašajo na usvajanje učnih spretnosti in poudarjajo proces učenja. Primer:

»Naša učiteljica misli, da učenci med učenjem lahko delamo napake ali se zmotimo, ker je to normalno.«.

Cronbachovi alfa koeficienti kažejo na zadovoljivo notranjo zanesljivost faktorjev (za 1. faktor 0,84, za 2. faktor 0,64, za 3. faktor 0,57).

5.2.2 Test sposobnosti

Standardne progresivne matrice – SPM

Test SPM⁴⁵, izdan prvič leta 1938, meri nebesedno sposobnost, eduktivno komponento g, kot jo je definiral Spearman v dvofaktorski teoriji inteligentnosti. Vključuje natančnost zaznavanja in jasnost vpogleda ter mišljenja oziroma sklepanja o odnosih. Dobro napoveduje učno uspešnost – koeficienti prognostične veljavnosti v različnih študijah dosegajo 0,70.

Test vključuje 60 slikovnih nalog (problemov), ki so razporejene v pet sklopov in prikazujejo serijsko spreminjanje v dveh dimenzijah hkrati. Naloga preizkušanca je, da vsakokrat reši problem, in sicer tako, da med različnimi danimi predlogami v posamezni nalogi izbere le tisto, ki pravilno dopolnjuje matrično sestavljanke. Problemi v nalogah so si podobni, težavnost pa se od naloge k nalogi stopnjuje, z vrstnim redom nalog je zagotovljeno standardno učenje za metodo reševanja.

Test je namenjen preizkušancem od šestega leta starosti naprej. Izvaja se skupinsko, po navodilih iz Priročnika. Rezultat testiranja je skupno število nalog, ki jih je rešil pravilno.

Zadnjo standarizacijo SPM je v Sloveniji opravil leta 1998 Center za psihodiagnostična sredstva. V Priročniku so navedene ustrezne psihometrične značilnosti testa.

⁴⁵ Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o., Parmova 39, 1000 Ljubljana. Opis testa je povzet po Priročniku za Ravnove progresivne matrice in besedne lestvice, Standardne progresivne matrice (Raven, Raven in Hurt, 1999).

5.2.3 Šolske ocene

Vir podatkov v raziskavi so bile tudi šolske ocene. Posredovali so jih učitelji razrednega in predmetnega pouka; v večini primerov so bili to razredniki oziroma učitelji, ki učence najbolj poznajo.

Za vsak oddelek učencev, ki je bil udeležen v raziskavi, so učitelji izpolnili poseben obrazec; vanj so vpisali izbrane zaključne učne ocene učencev iz preteklega in tekočega šolskega leta (Tabela 24). Vse ocene so izrazili na klasični 5-stopenjski ocenjevalni lestvici. Ker so bili vsi učenci četrtega razreda v preteklem šolskem letu opisno ocenjeni, so učitelji zaključne opisne ocene učenčevih dosežkov izrazili v obliki 3-stopenjske ocenjevalne lestvice (ocena 3 – zelo uspešno, presega učne standarde, ocena 2 – uspešno, dosega temeljne standarde, ocena 1 – manj uspešno, dosega minimalne standarde).

Tabela 24: Šolske ocene učencev

<u>4. razred</u>	<u>7. razred</u>
<i>ZAKLJUČNA UČNA USPEŠNOST 2002/2003</i>	<i>ZAKLJUČNA UČNA USPEŠNOST 2002/2003</i>
Splošni učni uspeh	Splošni učni uspeh
Ocena iz slovenščine	Ocena iz slovenščine
Ocena iz matematike	Ocena iz matematike
Ocena iz spoznavanja okolja	Ocena iz spoznavanja narave
	Ocena iz spoznavanja družbe
<i>UČNA USPEŠNOST 2003/2004 prvo ocenjevalno obdobje</i>	<i>UČNA USPEŠNOST 2003/2004 prvo ocenjevalno obdobje</i>
Ocena iz slovenščine	Ocena iz slovenščine
Ocena iz matematike	Ocena iz matematike
Ocena iz družbe	Ocena iz družbe
Ocena iz naravoslovja in tehnike	Ocena iz naravoslovja in tehnike

5.2.4 Učiteljevo mnenje o učni aktivnosti učencev

Učitelji so posebej, na podlagi lastne presoje, na klasični 5-stopenjski ocenjevalni lestvici ocenili tudi učno aktivnost učencev, in sicer na treh področjih, povezanih s šolskim učenjem:

- SODELOVANJE MED POUKOM, torej kako učenec sledi pouku, sprašuje, odgovarja, si prizadeva...;
- SKUPINSKO DELO, ki vključuje sodelovanje učenca z sošolci, ponujanje in sprejemanje pomoči, prispevanje lastnega deleža k skupinskemu delu...;
- DOMAČE DELO, kar predstavlja rednost učenca pri domačih nalogah, izdelavi plakatov, iskanju dodatnih gradiv, materialov, virov...

5.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Podatke sem ob pomoči učiteljev in svetovalnih delavcev na šolah zbrala v obdobju od novembra 2003 do konca januarja 2004. Večino aplikacij oziroma testiranj v oddelkih sem opravila sama (60 ur). Zbiranje je zaradi obsega instrumentarija trajalo dlje časa – potekalo je v več časovnih sekvencah in/ali v različnih dneh. Vsi podatki so bili zbrani ob soglasju učencev. To pomeni, da sem poleg soglasja staršev (Zakon o varovanju osebnih podatkov, 1999) za sodelovanje v raziskavi predhodno pridobila tudi pisno soglasje učencev (Priloga 6).

Tabela 25: Koraki v postopku zbiranja podatkov

<u>Čas:</u>	<u>Potek v korakih:</u>
NOVEMBER 2003	<i>Priprava na raziskavo</i> Izbor šol Dogovori za udeležbo v raziskavi z vodstvi šol Pridobitev soglasja staršev za sodelovanje učencev
DECEMBER 2003 – JANUAR 2004	<i>Izvedba raziskave</i> Pridobitev soglasja učencev za sodelovanje v raziskavi Aplikacija vprašalnika učne motivacije: A B C D E Vprašalnik učnih pristopov Vprašalnik socialnih motivacijskih spodbud Standardne progresivne matrice Učiteljeve ocene o učenčevi učni uspešnosti in učni aktivnosti

Vsi instrumenti so bili aplicirani skupinsko v času pouka, po standardnih navodilih.

Aplikacija je potekala v zaporednih korakih, kakor je prikazano v Tabeli 26, hkrati na vseh udeleženihih šolah. Izpolnjevanje prvega dela vprašalnika UM (A del) sem vodila sama, ob prisotnosti učitelja razrednika. Aplikacijo ostalih štirih delov so nato v zaporedju različnih dni (največ enega tedna) po mojem zgledu in po pisnih navodilih vodili učitelji sami (B, C, D in E del). Učencem četrtega razreda sem vse trditve iz vprašalnikov brala na glas. V primerih nerazumevanja posameznih vsebin postavk smo z učenci tudi med samo aplikacijo še dodatno razložili morebitne nejasnosti.

Testiranje s SPM je potekalo v manjših skupinah oziroma ob pomoči šolskega psihologa.

Učitelji so med izvajanjem raziskave na šolah pripravili ocene učencev – šolske ocene in ocene učne aktivnosti učencev. Prve so prepisali iz redovalnice, druge pa so samostojno oblikovali, tudi na podlagi posveta z drugimi učitelji, ki učence prav tako dobro poznajo. Pri pridobivanju podatkov o šolskih ocenah iz preteklega šolskega leta za učence četrtega razreda so sodelovali učitelji razredniki iz preteklega šolskega leta.

5.4 OBDELAVA PODATKOV

Podatki so bili obdelani s programom SPSS.

Priprava podatkov za obdelavo

Zbrani podatki so bili neposredno vneseni v SPSS datoteko, le podatke za test SPM sem predhodno ovrednotila po ključu – vnesen je bil le končni seštevek točk. Med vnosom je bilo potrebno izločiti tiste učence, za katere se je v merjenih spremenljivkah pokazalo veliko število manjkajočih vrednosti oziroma je bilo očitno, da so učenci vprašalnike površno ali neresno izpolnjevali. Pri ostalih učencih sem morebitne manjkajoče vrednosti (do 5 %) nadomestila z EM algoritmom⁴⁶ ter tako ohranila ustrezno velikost vzorca, ki je pomemben pogoj za uporabo multivariatnih metod analize. Na osnovi izračunov osnovne opisne statistike so bile nekatere spremenljivke izločene iz nadaljnje statistične analize, ostale pa so bile po preizkusu s Kolmogorov-Smirnovim testom normalizirane (logaritmična pretvorba).

Statistična analiza

V procesu obdelave so bile v skladu z raziskovalnimi vprašanji in postavljenimi hipotezami uporabljene statistične metode na različnih ravneh analize⁴⁷.

⁴⁶ EM algoritem /angl. *expectation maximization*/ oceni manjkajoče vrednosti iterativno: vsaka iteracija ima E /angl. *estimation*/ korak, v katerem izračuna pričakovane vrednosti parametra in M /angl. *maximization*/ korak, v katerem izračuna ocene na podlagi največje verjetnosti.

⁴⁷ Prim.: Godwin, 1998; Grimm in Yarnold, 2000; Kline, 1993; Tabachnick in Fidel, 1996; Tacq, 1997.

Tabela 26: Statistične metode in namen uporabe

<u>Metoda/postopek:</u>	<u>Namen:</u>
FAKTORSKA ANALIZA (PAF)	določitev latentne strukture učne motivacije
KLASTRSKA ANALIZA	določitev skupin učencev z različnimi motivacijskimi vzorci na podlagi latentnih spremenljivk učne motivacije
HI-KVADRAT PREIZKUS	razlike med skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci na osnovi spola
ENOSMERNNA ANALIZA VARIANCE	razlike med skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci na osnovi sposobnosti za učenje, učnih pristopov, zaznanih socialnih motivacijskih spodbud, učne uspešnosti in učne aktivnosti
F-preizkus Brown-Forsythejev preizkus	
POST-HOC PREIZKUS	ugotoviti, med katerimi skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci so razlike v povprečjih statistično značilne
Tuckey HSD Games-Howell	
DISKRIMINANTNA ANALIZA	določiti linearne kombinacije spremenljivk, ki najbolj razločujejo med skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci
REGRESIJSKA ANALIZA	določiti delež pojasnjene variance v raziskovanem modelu učne uspešnosti

6 REZULTATI Z RAZPRAVO

V nadaljevanju sledijo izsledki raziskave z razpravo. Predstavitev je na osnovi raziskovalnega problema in postavljenih raziskovalnih hipotez vsebinsko oblikovana v tri sklope.

Najprej predstavljam rezultate, povezane z ugotavljanjem latentne strukture spremenljivk učne motivacije in z razvrščanjem v skupine, ki jih na osnovi identificiranih faktorjev združujejo skupne značilnosti. V drugem sklopu po izračunih diferencialnih postopkov prikazujem osnovne značilnosti določenih skupin učencev z različnimi motivacijskimi vzorci. Sledijo ugotovitve o pomembnosti posameznih neodvisnih spremenljivk (spremenljivke učne motivacije, učnega pristopa in socialno-motivacijskih spodbud ter spremenljivka sposobnosti in učenčeve učne aktivnosti) za pojasnjevanje učne uspešnosti.

Podrobni izračuni izvedenih statističnih postopkov so v Prilogi.

6.1 LATENTNA STRUKTURA UČNE MOTIVACIJE IN MOTIVACIJSKI VZORCI

Prvi sklop raziskovalnih vprašanj iz empiričnega dela disertacije se nanaša na naravo učne motivacije. V nadaljevanju predstavljam najprej ugotovitve o faktorski strukturi učne motivacije, nato pa še njeno tipološko strukturo (ugotovljene motivacijske vzorce).

6.1.1 Struktura učne motivacije

Latentno strukturo učne motivacije sem na podlagi faktorske analize določila v manifestnem prostoru 22 motivacijskih spremenljivk⁴⁸.

Kaiser-Meyer-Olkinov test ($KMO = 0,852$) in Bartlettov test sferičnosti ($\chi^2 = 6263,66$; $p = 0,000$) sta pokazala, da je faktorizacija korelacijske matrike smiselna in upravičena. Komunalitete so po ekstrahiranju ostale razmeroma visoke.

Po Kaiser Gutmanovem kriteriju sem zadržala tri unipolarne faktorje, ki skupaj pojasnjujejo 59 % variance sistema (Tabela 27). Z ortogonalno rotacijo sem pridobila enostavnejšo faktorsko strukturo.

⁴⁸ Postopek sestavljanja spremenljivk je opisan v poglavju Spremenljivke.

Tabela 27: Rotirana rešitev⁴⁹ po metodi PAF z Varimax rotacijo

Manifestna spremenljivka ⁵⁰ :	F1	F2	F3	h ²
INTERES			,893	,813
POMEMBNOST_ŠOLA			,782	,638
POMEMBNOST_OCENA		,501		,316
SAMOPODOBA		,342	,590	,494
TEZAVNOST			,781	,676
ZUNANJA	,447			,242
PRIZADEVANJE_USPEH		,414	,598	,541
SPOSOBNOSTI_USPEH		,654	,405	,605
SREČA_USPEH	,732			,567
SPOSOBNOSTI_NEUSPEH	,643			,489
SREČA_NEUSPEH	,824			,688
X_NEUSPEH	,769			,592
ZNANJE		,408	,606	,557
BITI BOLJŠI	,336	,738		,690
X_USPEH	,854			,750
IŽO_UČENJE	,585		-,466	,610
IZO_OCENA_NEUSPEH	,545	,496		,544
IZO_SOC_NEUSPEH	,625	,373		,534
OCENA_USPEH		,772		,690
OCENA_NAGRADA		,774		,696
VTIS	,442	,710		,734
λ_i	4,67	3,99	3,81	
pojasnjena variance (%)	22,22	19,01	18,13	59,36

Prvi faktor - F1 – ima lastno vrednost 4,67 in pojasnjuje 22 % variance. Najvišje je nasičen z naslednjimi spremenljivkami: *X_USPEH*, *SREČA_NEUSPEH*, *X_NEUSPEH*, *SREČA_USPEH*, *SPOSOBNOSTI_NEUSPEH*, *IZO_SOC_NEUSPEH*, *IZO_UČENJE*, *IZO_OCENA_NEUSPEH* in *ZUNANJA*. Faktor sem imenovala **Nemoč in izogibanje**, saj ima visoke projekcije na vsebine, ki v motivacijsko usmerjenost združujejo odsotnost učenčevega nadzora nad lastnim učenjem in učnimi rezultati ter pripisovanje neuspešnosti nizkim učnim sposobnostim; poleg tega je v ospredju motiviranost za izogibanje učenju in učni neuspešnosti, učno vedenje pa spodbujajo izključno zunanji viri.

⁴⁹ V tabeli so predstavljeni korelacijski koeficienti z absolutno vrednostjo $\geq 0,300$.

⁵⁰ Iz analize sem izločila spremenljivko *PRIZADEVANJE_NEUSPEH*, saj je vsebinsko izstopala od ostalih spremenljivk učne motivacije.

Drugi faktor - F2 – ima lastno vrednost 3,99 in pojasnjuje 19 % variance. Najvišje je nasičen s spremenljivkami *OCENA_NAGRADA*, *OCENA_USPEH*, *BITI BOLJŠI*, *VTIS*, *SPOSOBNOSTI_USPEH* in *POMEMBNOST_OCENA*. Vsebinsko te spremenljivke predstavljajo motivacijsko usmerjenost, ki je poudarjeno ciljna v smislu doseganja zunanjih kriterijev učne uspešnosti (ocen, nagrad, zmag in socialnega potrjevanja) in temelji na vrednoti učne uspešnosti, ki jo povezuje z notranjo stabilno atribucijo (učno uspešnost pripisuje sposobnostim). Faktor sem imenovala **Zunanja motivacijska usmerjenost**.

Tretji faktor - F3 – ima lastno vrednost 3,81 in pojasnjuje 18 % variance. Najvišje je nasičen s spremenljivkami: *INTERES*, *POMEMBNOST_ŠOLA*, *TEZAVNOST*, *PRIZADEVANJE_USPEH*, *SAMOPODOBA* in *ZNANJE*. Te spremenljivke izražajo interes za učenje, učenčevo zaznavo pomembnosti področja učenja, usmerjenost k učenju in učnemu napredovanju ter k znanju, prav tako tudi dobro učno samopodobo in pripisovanje učne uspešnosti prizadevanjem za šolsko delo (notranja spremenljiva atribucija). Faktor sem imenovala **Notranja motivacijska usmerjenost**.

Trije izločeni faktorji kažejo, da bo raziskovanje v prihodnje dejansko smiselno usmeriti v preverjanje *Teorije velikih – treh faktorjev – motivacijskih usmerjenosti* in ne le *Velikih – dveh*, kot je to predpostavil Marsh s sod. (2003). Ocenjujem, da je do razlike v številu identificiranih faktorjev prišlo predvsem zaradi različnih sestavin učne motivacije, ki so bile predmet raziskovanja v obeh študijah. Že v opisu problema sem namreč izpostavila pomanjkanje raziskav, v katerih bi naravo učne motivacije raziskovali na osnovi integracije vsebinsko različnih vidikov učne motivacije, kakor sem predpostavila v svojem raziskovalnem modelu. Tako ob pregledu postavk v vprašalniku SMQ /angl. *School Motivation Questionnaire*/ (Marsh s sod., 2003) zasledim, da so te na ravni ciljev, kar pa je le ena od sestavin učne motivacije. Zgovorna je namreč ugotovitev, da v primeru, da iz Vprašalnika učne motivacije faktoriziram le tiste spremenljivke, ki predstavljajo cilje, dobim podobno sliko – dvo-faktorski model (Tabela 28). Poleg tega je pomembno tudi, da avstralski vprašalnik ne vsebuje postavk, ki bi neposredno predstavljale ali pa se posredno nanašale na občutje nemoči in na izogibanje šolskemu delu⁵¹. SMQ sicer vsebuje lestvico *izogibanje neuspehu*, vendar trditve v njej predstavljajo posebno obliko

⁵¹ SMQ vsebuje osem lestvic: *Ego*, *Tekmovalnost*, *Obvladovanje*, *Notranja*, *Sodelovanje*, *Individualna*, *Doseganje uspeha*, *Izogibanje neuspehu* (Marsh s sod., 2003).

ciljev, kot na primer: »Učim se zato, da si učitelj ne bi mislil, da sem neumen«, podobno kot v Vprašalniku učne motivacije (spremenljivka *izogibanje neuspehu pred drugimi*). Ta spremenljivka ima v faktorizaciji znotraj spremenljivk, ki predstavljajo cilje, visoko projekcijo na *zunanjo učno usmerjenost* oziroma *usmerjenost k dosežkom*, medtem ko v faktorizaciji celotnega sistema motivacijskih spremenljivk najvišje saturira prvi faktor (*nemoč in izogibanje*). V zvezi s slednjim je zanimiva tudi opazka, da so avstralski vzorec tvorili zgolj nadarjeni učenci, ki so bili visoko učno uspešni, za te pa motivacijska usmerjenost nemoči in izogibanja po vsej verjetnosti ne velja. Čeprav v povprečju enake starosti, so v vzorcu te raziskave sodelovali predvidoma⁵² vsi učenci izbranih oddelkov (vzorca nismo opredelili po specifičnem kriteriju, na primer po učni uspešnosti ali po sposobnostih).

Iz povedanega sklepam, da raziskovanje posameznih motivacijskih konstruktov ne prispeva k razumevanju motivacijskih usmerjenosti v takem obsegu kot integrativni model. Kljub dejstvu, da so v raziskavi sodelovali mlajši učenci (učenci z skromnimi učnimi izkušnjami v primerjavi s srednješolci ali študenti, s katerimi je bilo v tujini opravljenih največ raziskav na tem področju), se je poleg obeh pričakovanih motivacijskih usmerjenosti – *usmerjenosti k učenju* in *usmerjenosti k dosežkom* – (prim. po Pintrich in Schunk, 1996) kot pomembna pokazala motivacijska usmerjenost *nemoč in izogibanje*. Ta po eni strani v pedagoško sprejemljivejšo vlogo postavlja *zunanjo učno usmerjenost*⁵³ ter bolj jasno pojasnjuje motivacijsko strukturo (Duda in Nicholls, 1992; Elliot in Church, 1997; Harackiewicz s sod., 2002; Middleton in Midgley, 1997; Skaalvik, 1997), po drugi strani pa ima kot samostojna usmerjenost pomembno aplikativno preventivno in korektivno pedagoško vrednost. Vsebinsko se namreč povezuje z »naučeno nemočjo« /angl. *learned helplessness*/ (Abramson, Seligman in Teasdale, 1978; Baumeister in Scher, 1988; Burhans in Dweck, 1995; Diener in Dweck, 1978; Dweck in Leggett, 1988), sindromom učenčevega vedenja, ki zavira proces učenja, sproža negativna čustva in se posledično kaže v učni v neuspešnosti.

Za vsako ceno se torej ne gre izogibati širjenju raziskovalnih modelov oziroma vključevanju novih konstruktov, v kolikor se ti medsebojno funkcijsko razlikujejo in

⁵² Nezanemarljiv je na tem mestu podatek, da je tudi v vzorcu te raziskave prišlo do osipa v višini 25 % predvidenega vzorca, kar zagotovo tudi vpliva na rezultate, saj je bilo med temi učenci veliko število učno manj uspešnih učencev.

⁵³ V revidirani teoriji ciljev (Harackiewicz s sod., 2002), je usmerjenost k dosežkom obravnavana kot potencialno pozitivna usmerjenost, še posebno v kombinaciji s cilji obvladovanja (usmerjenost k učenju).

samostojno prispevajo nov pomemben delež k pojasnjevanju dinamike motivacijskega procesa (prim. po Pintrich, 2000a).

Tabela 28: Rotirana rešitev⁵⁴ za cilje po metodi PAF z Varimax rotacijo

Manifestne spremenljivke ciljev:	F1	F2	h ²
ZNANJE		,787	,619
BITI BOLJŠI	,749	,452	,619
IZO_UČENJE	,627	-,387	,542
IZO_OCENA_NEUSPEH	,578	,328	,441
IZO_SOC_NEUSPEH	,715		,552
OCENA_ÚSPEH		,769	,611
OCENA_NAGRADA	,697		,489
VTIS	,822		,826
λ_i	2,98	1,87	
pojasnjena variance (%)	37,25	23,32	60, 58

Kaiser-Meyer-Olkinov test: KMO = 0,804

Bartlettov test sferičnosti: $\chi^2 = 6063,319$; $p = 0,000$

Rezultati potrjujejo prvo hipotezo, in sicer:

Sistem preučevanih manifestnih spremenljivk učne motivacije lahko pretežno pojasnimo s tremi faktorji (60 % pojasnjene variance). Faktorji vsebinsko predstavljajo tri med seboj neodvisne motivacijske usmerjenosti: nemoč in izogibanje, zunanjo motivacijsko usmerjenost in notranjo motivacijsko usmerjenost.

⁵⁴ V tabeli so predstavljeni korelacijski koeficienti z absolutno vrednostjo $\geq 0,300$.

6.1.2 Motivacijski vzorci

Na osnovi treh dobljenih faktorjev motivacijskih usmerjenosti sem v naslednjem koraku učence razvrstila v skupine⁵⁵ oziroma motivacijske vzorce, s katerimi je možno empirično potrditi predpostavljen motivacijski model. Pri tem sem ob upoštevanju teorije naredila razvrstitev posebej za učence četrtega in posebej za učence sedmega razreda. Učence sem razvrstila z metodo hierarhičnega razvrščanja, pri čemer sem uporabila Wardovo kriterijsko funkcijo (Priloga 7). Rezultati analize so pokazali, da učence četrtyh razredov lahko smiselno obravnavamo v štirih skupinah, medtem ko se je med učenci sedmih razredov oblikovalo pet skupin. Razvrstitvi sta prikazani v Tabelah 29 in 30. Skupine oziroma »klastri« vsebinsko predstavljajo različne motivacijske vzorce kot specifične kombinacije motivacijskih usmerjenosti s homogeno strukturo.

Tabela 29: Razvrstitev v skupine oziroma »klastre« za učence četrtega razreda (skupinska povprečja)

skupina	število učencev	F1: Nemoč in izogibanje	F2: Zunanja usmerjenost	F3: Notranja usmerjenost
1.	77	-0,3450	-0,5465	0,7676
2.	42	-0,8092	1,0540	0,4632
3.	52	1,2543	0,4195	0,4527
4.	27	0,6134	-0,3828	-0,7188
skupaj: 198				
povprečje sredin:		0,1073	0,0690	0,4177

Prvo, najštevilčnejšo skupino učencev četrtega razreda, sem imenovala **UČNO AKTIVNI UČENCI**. Za njihov motivacijski vzorec je značilno, da so visoko notranje usmerjeni v učenje, izrazito podpovprečno zunanje usmerjeni in učno netekmovalni, se podpovprečno izogibajo učenju in nimajo zunanjega mesta kontrole (svojo učno uspešnost pripisujejo učnim prizadevanjem).

⁵⁵ Odločitev o uporabi klastrske analize namesto katere izmed linearnih metod sem sprejela na podlagi dejstva, da klastrska analiza upošteva celotno varianco znotraj posamezne spremenljivke pri razvrščanju, to pa daje bolj jasno klasifikacijsko strukturo – različne skupine oziroma »klastre«, ki so navznoter homogene in konsistentne (prim.: Bucik, 1990; Krebs, Berger in Ferligoj, 2000).

Drugo skupino učencev sem glede na vsebino motivacijskega vzorca imenovala **UČNO TEKMOVALNI UČENCI**. Ti učenci so visoko učno tekmovalni in nadpovprečno usmerjeni k uspehu in dosežkom, učenju in neuspehom se ne izogibajo, nimajo zunanjega mesta kontrole in so le zelo povprečno notranje usmerjeni v učenje.

V tretjo skupino se združujejo **UČNO NESAMOZAVESTNI UČENCI**. Zanje velja, da se visoko nadpovprečno izogibajo učenju in neuspehom. Poleg tega imajo visoko izraženo zunanje mesto kontrole, rahlo nadpovprečno stremijo k uspehu in so povprečno notranje usmerjeni k učenju.

Četrto, številčno najšibkeje zastopano skupino sem imenovala **UČNO PASIVNI UČENCI**. Homogen motivacijski vzorec v tem primeru izraža izrazito podpovprečno notranjo in zunanjo učno usmerjenost, rahlo nadpovprečno pa je zastopana usmerjenost v izogibanje učenju in neuspehu ter v prevladujoče zunanje mesto kontrole.

Tabela 30: Razvrstitev v skupine oziroma »klastre« za učence sedmega razreda (skupinska povprečja)

skupina	število učencev	F1: Nemoč in izogibanje	F2: Zunanja usmerjenost	F3: Notranja usmerjenost
1.	38	-0,8152	-0,4589	-0,9530
2.	56	-0,6311	0,8661	-0,2456
3.	49	0,7089	0,2315	0,3988
4.	51	0,6055	-0,5537	-1,3267
5.	23	-0,8932	-1,2103	0,6679
skupaj: 217				
povprečje sredin:		-0,0979	-0,0630	-0,3811

Prvo skupino učencev sedmega razreda sem imenovala **UČNO NEMOTIVIRANI UČENCI**; zanje so značilne rahlo podpovprečne vrednosti na vseh treh motivacijskih usmerjenostih, še najbolj podpovprečni pa so na faktorju, ki vsebinsko predstavlja notranjo učno usmerjenost.

Drugo skupino, v katero se je uvrstilo najvišje število učencev, sem imenovala **UČNO TEKMOVALNI UČENCI**. V njihovem motivacijskem vzorcu je najbolj izrazita zunanja učna usmerjenost, ki kaže na precejšnjo tekmovalnost, medtem ko so na tretjem faktorju zelo povprečni, pri prvem pa rahlo podpovprečni, kar pomeni, da pri učenju ne občutijo nemoči in pa da je njihov cilj ni izogniti se vsemu, kar je povezano s šolo oziroma z učenjem.

V tretjo skupino sem glede na prevladujoči motivacijski vzorec uvrstila **UČNO NESAMOZAVESTNE UČENCE**. Ti učenci izrazito izstopajo na prvem faktorju, ki pove, da pri učenju ne občutijo kontrole nad procesi in rezultati ter da so usmerjeni v izogibanje šolskemu delu.

Četrto skupino sem imenovala **UČNO PASIVNI UČENCI**. Za njihov motivacijski vzorec je značilna odsotnost notranje učne usmerjenosti, so tudi rahlo podpovprečno zunanje usmerjeni in rahlo nadpovprečni na prvem faktorju.

V peto skupino je uvrščenih najmanj učencev (25); imenovala sem jo **UČNO AKTIVNI UČENCI**. Ti kažejo visoko notranjo učno usmerjenost, vendar niso tekmovalni in tudi zelo podpovprečni na prvem faktorju.

Ob primerjavi Tabele 30 in Tabele 31 ugotavljam, da so nekatere kombinacije motivacijskih usmerjenosti v posameznih skupinah oziroma »klastrih«¹ podobne za učence četrtega in za učence sedmega razreda ter tudi zastopane v približno enakih deležih. To so druga, tretja in četrta skupina. Posebej velja na tem mestu primerjalno za razred izpostaviti skupino **TEKMOVALNIH UČENCEV** (2. skupina), ki je sicer v sedmem razredu (26 % učencev) nekoliko številčnejša kot v četrtem razredu (21 % učencev), predvsem pa je v sedmem razredu najvišje zastopana, v četrtem pa ne. To kažejo tudi Slike: 10a, 10b, 11a, 11b, 12a, 12b. Podobno ugotovitev v svoji raziskavi na osnovi klastrske analize motivacijskih ciljev navajata Meece in Holt (1993). Avtorici poročata o 40 % učencev petega in šestega razreda, ki imajo na področju učenja naravoslovja izražen vzorec kombinacije ciljev obvladovanja in ciljev dosežkov. Pri razlagi tega izsledka se opirata na raziskovalno delo Veroffova iz poznih sedemdesetih let prejšnjega stoletja, v katerem je avtor potrdil, »...da morajo učenci med šolanjem razviti tako avtonomno (usmerjenost k znanju) kot socialno – primerjalno (usmerjenost k egu) motivacijsko usmerjenost, da bi se lahko uspešno prilagodili na šolsko okolje.« (prav tam, str. 588). Ta prilagojeni

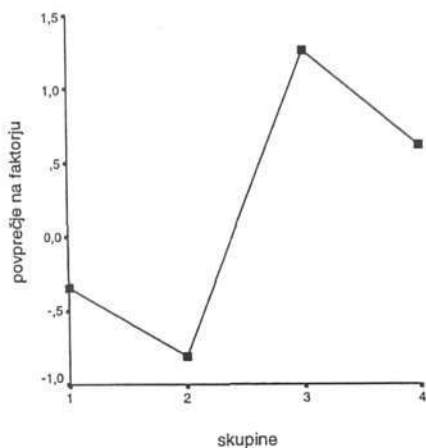
motivacijski vzorec naj bi se oblikoval proti koncu osnovnošolskega obdobja. Kaže se tudi v rezultatih te raziskave.

Tudi pri prvi skupini učencev četrtega razreda se primerjalno s sedmim razredom opazijo vsebinske razlike. Če zanemarimo napako, ki izhaja iz prečnosti primerjave (učenci različnih razredov) lahko najverjetneje predpostavimo, da se učenci prve skupine - učno aktivni učenci, visoko notranje motivirani za učenje - z leti šolanja in pod vplivom čedalje številnejših in vsebinsko raznolikih učnih izkušenj postopno razpršijo tudi v druge skupine. Iz Tabel 30 in 31 lahko ugotovim, da je v četrtem razredu delež **UČNO AKTIVNIH UČENCEV** najvišji (39 %), medtem ko je v sedmem razredu učencev s tem motivacijskim vzorcem najmanj (11 %). Posebno zanimiva in po moji oceni vredna nadaljnje raziskovalne pozornosti je teza, da se v interakciji z učnim kontekstom učenci postopno razvrstijo v dve skupini, in sicer eni ostajajo učno aktivni, drugi pa razvijejo motivacijski vzorec učne nemotiviranosti za šolsko delo (približno 15-20 % učencev od vseh učencev prvotne skupine učno aktivnih učencev). Tej tezi v prid so razmišljanja nekaterih avtorjev, v katerih izražajo kritiko do obstoječega šolskega sistema (npr.: Gagné in StPère, 2002; Gottfried, 1990, 1996), češ da je ta zaradi svojih značilnosti glavni razlog omenjene motivacijske spremembe po vertikali šolanja. Tudi Garnerjeva (1998) izpostavlja fenomen učne nemotiviranosti, a ga obravnava drugače, skozi iskanje razlik med učenci, ki učenje zavračajo /angl. *not-learning*/ in tistimi, ki so učno neuspešni /angl. *failure to learn*/. Avtorica na podlagi razmišljanj Herberta Kohla razlaga, da nemotivirani učenci učenje zavračajo medtem ko so neuspešni frustrirani v svoji želji po znanju. Ti dve skupini učencev najdemo tudi v naši razvrstitvi za sedmi razred⁵⁶, in sicer gre za skupino **UČNO NEMOTIVIRANIH** (1. skupina) in skupino **UČNO PASIVNIH** učencev (4. skupina). Garnerjeva (prav tam) razloge za šolsko nemotiviranost išče predvsem v obrambnem mehanizmu, ki se razvija med šolanjem: učenci se raje ne učijo, kakor da bi se učili, potem pa doživeli neuspeh (prim.: Baumeister in Scher, 1988; Covington, 1992; Jagacinski in Nicholls, 1990; Thompson, 2004), poleg tega pa dopušča tudi možnost, da se učenci odločijo »ne-učiti« zato, ker jih učne vsebine v šoli ne zanimajo oziroma zanje nimajo uporabne vrednosti. Ti učenci pogosto kar se da hitro zapustijo izobraževanje. V povezavi s povedanim Krajncan (2003) na osnovi empirične študije opozarja, da je zaznana šolska (učna) neuspešnost eden

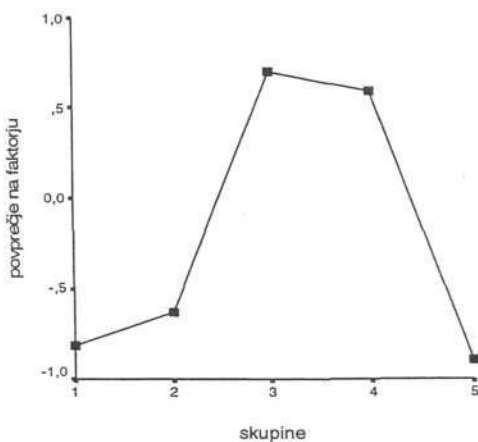
⁵⁶ V četrtem razredu ta razlika najverjetneje ni vidna zaradi skromnejšega obsega učnih izkušenj.

izmed sprožilnih dejavnikov, ki vodijo k resnim vedenjskim in storilnostnim težavam učencev.

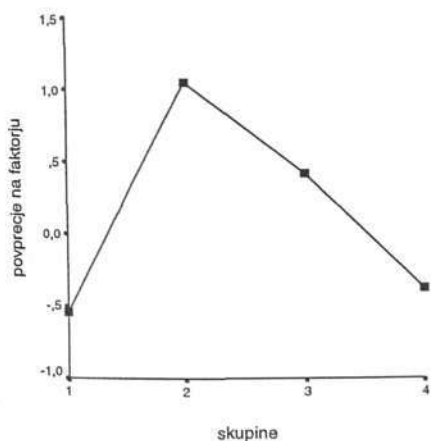
Patrick, Skinnerjeva in Connell (1993) izpostavljajo, da je **UČNO NEMOTIVIRANIM** in **UČNO PASIVNIM** učencem v šoli potrebno nameniti posebno pozornost oziroma individualizirati pedagoški pristop, da bi jih motivirali za šolsko delo. Po mnenju avtorjev prvi potrebujejo predvsem bolj zanimive oziroma notranje motivirajoče učne naloge, drugi pa večjo strukturo pri učenju (npr. poznavanje učnih strategij). Thompson (2004) poudarja, da je pri spodbujanju k oblikovanju učne motivacije za vse učence ključnega pomena povratna informacija, ki jo pridobivajo o svojem učnem delu.



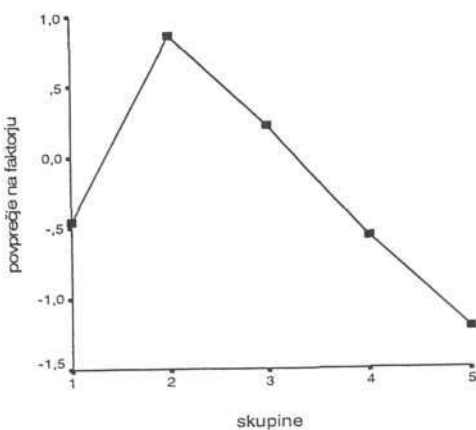
Slika 10a: Povprečja skupin 4. razreda na faktorju Nemoč in izogibanje



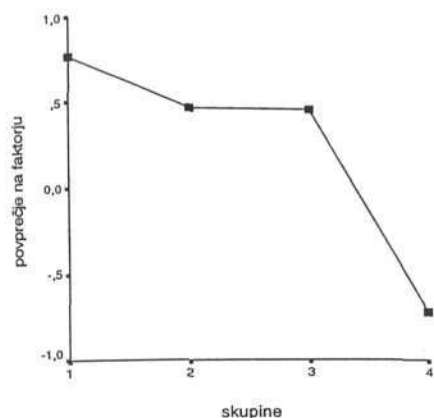
Slika 10b: Povprečja skupin 7. razreda na faktorju Nemoč in izogibanje



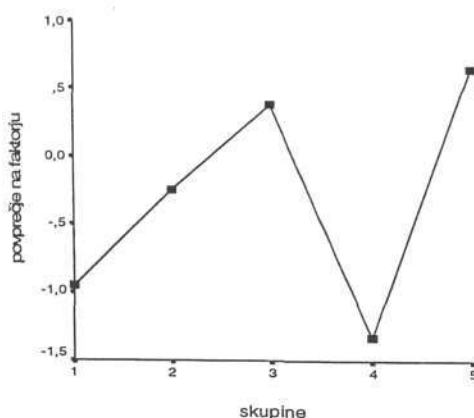
Slika 11a: Povprečja skupin 4. razreda na faktorju Zunanja učna usmerjenost



Slika 11b: Povprečja skupin 7. razreda na faktorju Zunanja učna usmerjenost



Slika 12a: Povprečja skupin 4. razreda na faktorju Notranja učna usmerjenost



Slika 12b: Povprečja skupin 7. razreda na faktorju Notranja učna usmerjenost

Legenda:

Skupine učencev četrtega razreda:

1. učno aktivni učenci
2. učno tekmovalni učenci
3. učno nesamozavestni učenci
4. učno pasivni učenci

Legenda:

Skupine učencev sedmega razreda:

1. učno nemotivirani učenci
2. učno tekmovalni učenci
3. učno nesamozavestni učenci
4. učno pasivni učenci
5. učno aktivni učenci

Predstavljena razvrstitev učencev v skupine na podlagi značilnih motivacijskih vzorcev nam pove, da se učenci med seboj po eni strani razlikujejo v stopnji izraženosti posameznih motivacijskih usmerjenosti, po drugi strani pa tudi v njihovi medsebojni povezanosti (kombiniranju). Tako jasno ločene skupine so dobra osnova za načrtovanje pedagoškega dela in za poučevanje, ki upošteva motivacijske posebnosti učencev zato, da bi bilo njihovo učenje kakovostno.

Rezultati potrjujejo drugo hipotezo, in sicer:

Mlajši učenci oblikujejo manj izrazite a vsebinsko podobne motivacijske vzorce kot starejši učenci.

6.2 ODNOS MED MOTIVACIJSKIMI VZORCI IN NEKATERIMI DRUGIMI SPREMENLJIVKAMI

Drugi sklop raziskovalnih vprašanj se nanaša na ugotavljanje odnosa med motivacijskimi vzorci in nekaterimi drugimi spremenljivkami. Te so:

- spol;
- sposobnosti;
- učni pristopi;
- učna uspešnost;
- učna aktivnost;
- socialno-motivacijske spodbude.

Razlike med skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci v posameznih spremenljivkah sem ugotavljala z diferencialnimi statističnimi metodami, in sicer glede na naravo spremenljivk (hi-kvadrat preizkus, analiza variance, post-hoc preizkusi). Predhodno sem z Levenovim preizkusom vsakokrat preverila predpostavko o homogenosti varianc. V primerih ugotovljenih strukturnih razlik med skupinami ($P < 0,05$), ko uporaba F-testa ni bila upravičena, sem nivojske razlike preverjala z Brown-Forsythejevim preizkusom; temu ustrezno sem uporabila tudi post-hoc preizkuse (Tukey oziroma v primeru nehomogenosti varianc Games-Howellov preizkus).

Preden se posvetim raziskovalnim ugotovitvam pa je smiselno opozoriti na omejitve do primerjav rezultatov te raziskave z drugimi študijami. Vse primerjalne študije se namreč nanašajo na posamezne preučevane sestavine motivacije (najpogosteje so to cilji oziroma ciljne usmerjenosti), v moji raziskavi pa so v ospredju specifične kombinacije teh različnih motivacijskih sestavin z notranje homogeno strukturo, na podlagi predpostavljenega integrativnega motivacijskega modela, ki ga drugje nisem zasledila.

6.2.1 Motivacijski vzorci in spol

Spol je zanimiva spremenljivka v odnosu do učne motivacije, saj raziskave o njem do danes niso dale enoznačnih odgovorov.

Hi-kvadrat preizkus neodvisnosti med razvrščanjem učencev v homogene skupine glede na njihovo specifično kombinacijo motivacijskih usmerjenosti in njihovim spolom je za četrti razred pokazal na statistično nepomembnost ($\chi^2 = 6,741$, df (3), $P = 0,081$). Deklice in dečki se v izraženih motivacijskih vzorcih ne razlikujejo pomembno, a si na osnovi še vedno nizkega odstotka tveganja za alfa napako (8 %) lahko dovolim sklepati o določenem trendu k tem razlikam. Iz Tabele 32 namreč ugotovim, da je delež učencev višji kot delež učenek v dveh skupinah: v skupini **učno tekmovalnih** in v skupini **učno nesamozavestnih** učencev, medtem ko v skupini **učno pasivnih** in **učno aktivnih** učencev prevladujejo dekllice.

Tabela 31: Odstotne frekvence po motivacijskih vzorcih in spolu za četrti razred

Skupina:	UČNO AKTIVNI	UČNO TEKMOVALNI	UČNO NESAMOZAVESTNI	UČNO PASIVNI
UČENCI	46,8	59,5	65,4	40,7
UČENKE	53,2	40,5	34,6	59,3

Za učence sedmega razreda je hi-kvadrat test pokazal na pomembnost razlik med spolom in razvrščanjem v skupine ($\chi^2 = 17,257$, df (4), $P = 0,002$). Iz Tabele 33 ugotovim, da je delež dečkov višji od deleža deklic prav tako kakor v četrtem razredu v skupini **učno tekmovalnih učencev**, poleg te pa tudi v skupini **učno pasivnih učencev**. Učenke prevladujejo v skupini **učno nemotiviranih**, v malce višjem odstotku so zastopane tudi v skupini **učno aktivnih učencev**. Skupina **nesamozavestnih učencev** je po spolu približno enakomerno zastopana.

Tabela 32: Odstotne frekvence po motivacijskih vzorcih in spolu za sedmi razred

Skupina:	UČNO NEMOTIVIRANI	UČNO TEKMOVALNI	UČNO NESAMAZAVESTNI	UČNO PASIVNI	UČNO AKTIVNI
UČENCI	31,6	64,3	49,0	70,6	43,5
UČENKE	68,4	35,7	51,0	29,4	56,5

Ob primerjavi Tabele 32 in Tabele 33 opazim, da je delež deklic v skupini **učno aktivnih** učencev višji od deleža dečkov tako v četrtem kot v sedmem razredu, dečki pa v obeh razredih prevladujejo v skupini **učno tekmovalnih** učencev.

Manj jasna se kaže povezanost skupin **učno pasivnih** in **učno nesamozavestnih** učencev s spolom, saj iz tabel ugotovim, da v četrtem razredu v prvi prevladujejo deklice, v drugi pa dečki, medtem ko je v sedmem razredu delež med spoloma za skupino **učno pasivnih** v prid dečkom, v skupini **učno nesamozavestnih** učencev pa sta spola zastopana podobno. Se pa v sedmem razredu v skupini **nemotiviranih** učencev pojavi bistveno več deklic kot dečkov. Zaradi prečnosti primerjave, ki izhaja iz različnosti vzorcev, ter statistične omejenosti pri razlagi izida preizkusa neodvisnosti za četrti razred si dovolim iskanje rešitve le za ugotovitve glede povezanosti med spolom in razvrstitvijo na specifične motivacijske vzorce učencev sedmega razreda. Analiza je namreč pokazala na bistveno razliko med spoloma v razvrščanju v dve skupini, ki sta si med seboj najbolj različni⁵⁷ v faktorju *nemoč in izogibanje*, medtem ko so učenci obeh podpovprečno tako *zunanje* kot *notranje učno usmerjeni*. Bolj natančno, v skupini **učno nemotiviranih** učencev več deklic kot dečkov poroča, da ima nadzor nad svojim učenjem, medtem ko v skupini **učno pasivnih** učencev več dečkov kot deklic poroča o zunanjih atribucijah za učno uspešnost (npr. učno uspešnost pripisujejo sreči kot zunanjemu vzroku), o pomembnih zunanjih spodbudah za učenje (npr. v šoli se trudijo, ker je to naloga učencev), o ciljih, usmerjenih v izogibanje in v socialno potrjevanje (npr. izogibajo se učnim nalogam ali želijo ustvariti pred drugimi vtis, da so pametni).

Primerjava z izsledki Meecove in Holtove (1993), ki sta prav tako raziskovali zvezo med razvrščanjem v skupine, vendar zgolj znotraj področja motivacijskih ciljev, in

⁵⁷ Tukeyev post-hoc preizkus je pokazal, da se omenjeni skupini razlikujeta pomembno na vseh treh faktorjih, največja razlika med njima pa je na prvem faktorju ($P < 0,05$).

spolom pri učencih petega in šestega razreda osnovne šole, posredno⁵⁸ in v nekaterih elementih za učence sedmega razreda potrjuje rezultate te raziskave: v njihovi raziskavi so bili dečki zastopani v višjem deležu (61 %) kot deklice v skupini »nizki ego cilji - nizki cilji obvladovanja - višji cilji izogibanja«, podobno kot v moji raziskavi dečki (71 %) v skupini **učno pasivnih** učencev, deklice pa so prevladovale (59 %) v skupini »visoki cilji obvladovanja«, podobno kot v deklice (56 %) v skupini **učno aktivnih** učencev. V raziskavi omenjenih ameriških avtoric pa so bili učenci po spolu izenačeni v skupini »visoki ego cilji – visoki cilji obvladovanja«, a za to skupino v moji študiji nimam neposredne primerjave, razen če si v obeh tabelah (Tabela 31 in Tabela 32) ogledam delež med spoloma v skupini **učno tekmovalnih** učencev, v kateri je več učencev kot učenk (60 % oziroma 64 %).

Ta izsledek je v skladu tudi z ugotovitvami drugih raziskovalcev, da so dečki na splošno bolj tekmovalni od deklic, ki so bolj sodelovalne in usmerjene k učenju in obvladovanju (Anderman in Young, 1994; Conti, Collins in Picariello, 2001; Marsh s sod., 2003; Pintrich in Schunk, 1996; Roeser, Midgley in Urdan, 1996; Thorkildsen in Nicholls, 1998; Žagar, 1988). Na to kažejo tudi že omenjeni deleži učenk in učencev sedmega razreda v skupini **učno nemotiviranih** in **učno pasivnih** učencev. Prav tako deleže med spoloma v skupini **učno aktivnih** (učenke četrtega razreda 53 %, učenke sedmega razreda 56 %) in **učno tekmovalnih** (učenci četrtega razreda 60 %, učenci sedmega razreda 64 %) učencev lahko potrdim z ugotovitvijo Amesove (1984), da deklice pogosteje od dečkov svojo učno uspešnost pripisujejo prizadevanjem (notranja spremenljiva atribucija), dečki pa sposobnostim (notranja stabilna atribucija). O enakih atribucijah za učenke petega razreda poročata tudi Thorkildsen in Nicholls (1998), ki pa sta pri enako starih dečkih odkrila prevladujoče zunanje atribucije (npr. sreča, težavnost naloge, naklonjenost učitelja), podobno kot to velja tudi za učence sedmega razreda v skupini **učno pasivnih** učencev v moji raziskavi.

Predstavljeni rezultati navajajo k zaključku, da se povezanost med spolom in pripadnostjo učencev določenemu motivacijskemu vzorcu z leti šolanja najverjetneje povečuje, ter bi jo zato lahko pripisali kulturnim stereotipom in spolno stereotipni vzgoji oziroma učnemu kontekstu, ki preko socialnih pričakovanj sooblikuje učno vedenje učencev. V slovenskem učnem kontekstu po ugotovitvah sodeč to najbrž pomeni, da od deklic pričakujemo več kot od dečkov v smislu »pridnega« vedenja.

⁵⁸ Avtorici sta razvrstitev izvedli na osnovi treh vrst ciljev oziroma ciljnih usmerjenosti: k nalogam in obvladovanju, k ego in k socialnemu potrjevanju ter k izogibanju učnemu delu.

Tiste deklice, ki to vlogo sprejmejo, po principu Matejevega učinka zato med šolanjem ohranjajo in/ali utrjujejo učno uspešnost (prim. po Stanovich, 1986).

S predstavljenimi raziskovalnimi ugotovitvami potrjujem ugotovitve drugih avtorjev glede prevladujoče *notranje motivacijske usmerjenosti* deklic ter *zunanje motivacijske usmerjenosti* dečkov. Novost na področju razlik med spoloma v okviru dostopne literature v raziskovanju motivacije pa predstavlja izsledek o bolj **učno nemotiviranih** deklicah in o bolj **učno pasivnih** dečkih. V razlagi te ugotovitve je po mojem mnenju umestna povezava z tezo Garnerjeve (1998) o razlikovanju med učenci, ki zaradi strahu pred morebitnim neuspehom znižajo svoja učna pričakovanja ali pa se enostavno ne učijo zato, ker jih šolsko učenje ne zanima, ter tistimi, ki se ne učijo zaradi dejansko slabih učnih izkušenj in odsotnosti kontrole nad lastnim učenjem. Seveda ob tem velja opozoriti, da omenjeni skupini številčno nista visoko zastopani, kar nedvomno predstavlja resno interpretacijsko omejitev, vendar je na tej točki razmišljanja ta poudarek pomemben zaradi skladanja z ugotovitvijo slovenskih raziskovalcev o tem, da so v povprečju slovenski učenci tudi statistično pomembno učno manj uspešni od učenk (Razdevšek-Pučko, Čuk in Peček, 2003). Iz tega bi namreč lahko sklepala, da učna neuspešnost vodi v izogibanje, učna uspešnost pa ne nujno v prilagojeno učno vedenje.

V prihodnje bi bilo vsekakor zanimivo natančno preveriti predpostavko, ali se mlajše učenke, ki imajo oblikovan motivacijski vzorec **učno aktivnih** ali **učno pasivnih**, z učnim razvojem oziroma na osnovi sicer pozitivnih učnih izkušenj, a bodisi zaradi vpetosti v učni kontekst ali nezanimivosti šolskega dela, razvrstijo tudi v druge skupine, še posebej v skupino **učno nemotiviranih**, medtem ko se dečki, v začetnem obdobju šolanja **učno tekmovalni** ali **učno nesamozavestni**, zaradi učnega neuspeha razvrstijo v skupino **učno pasivnih** učencev. Pasivnost, ki se kaže kot zmanjšanje učnih prizadevanj, je namreč le ena od strategij, kako se zaradi dvoma v lastne sposobnosti lahko izognemo sicer pričakovanemu učnemu neuspehu (Baumeister in Scher, 1988; Dweck in Elliot, 1983; Miller, 1986; Thompson, 2004).

6.2.2 Motivacijski vzorci in sposobnosti

Raziskovalno zanimivo vprašanje se nanaša tudi na odnos med učno motivacijo in kognitivnimi sposobnostmi učencev, saj obe spremenljivki pogosto navajamo kot ključna dejavnika učne uspešnosti.

Brown-Forsythejeva statistika je za učence četrtega razreda pokazala pomembne razlike med skupinami glede na njihovo eduktivno sposobnost na nivoju 5 % tveganja (Tabela 33a in Tabela 33b). S post-hoc preizkusom (Priloga 8) sem v nadaljevanju ugotovila, da se po neodvisni spremenljivki med seboj statistično pomembno ($P < 0,05$) razlikujeta le skupini **učno tekmovalnih** in **učno nesamozavestnih** učencev.

Tabela 33a: Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – četrty razred
 aritmetične sredine in standardni odkloni

Skupina:	$\bar{X}$	s
UČNO AKTIVNI	38,06	8,75
UČNO TEKMOVALNI	40,44	6,43
UČNO NESAMOZAVESTNI	35,64	9,18
UČNO PASIVNI	35,04	11,29

Tabela 33b: Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – četrty razred
 rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	Brown- Forsythe	P
med skupinami	695,017	3	231,672	2,950	0,045
znotraj skupin	14451,850	184	78,543		
skupaj	15146,867	187			

Brown-Forsytheov test za učence sedmega razreda ni bil statistično pomemben (Tabela 34a in Tabela 34b).

Tabela 34a: Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – sedmi razred
aritmetične sredine in standardni odkloni

Skupina:	$\bar{X}$	s
UČNO NEMOTIVIRANI	43,06	5,64
UČNO TEKMOVALNI	44,23	5,89
UČNO NESAMOAŽESTNI	42,57	5,50
UČNO PASIVNI	40,85	9,30
UČNO AKTIVNI	40,45	7,89

Tabela 34b: Motivacijski vzorci in eduktivna sposobnost – sedmi razred
rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	Brown- Forsythe	P
med skupinami	390,311	4	97,578	1,983	0,101
znotraj skupin	9470,885	194	48,819		
skupaj	9861,196	198			

Učno tekmovalni učenci četrtega razreda so na testu SPM v povprečju dosegli pomembno višji rezultat kot **učno nesamoažestni** vrstniki. Skupini se med seboj pomembno razlikujeta ($P < 0,000$) na dveh faktorjih, je pokazal post-hoc preizkus. Največja razlika med njima je v zastopanosti prvega faktorja – *nemoč in izogibanje* –, in sicer je le-ta zelo visok v skupini **učno nesamoažestnih** učencev, medtem ko gre razliko na drugem faktorju – *zunanja učna usmerjenost* - pripisati višjemu povprečju v skupini **učno tekmovalnih** učencev. Slednji se zaradi višjih sposobnosti verjetno hitreje in uspešneje prilagajajo zahtevam šolskega okolja kot prvi, ki so kljub želji po učenem uspehu najbrž zaradi pogostejših učnih neuspehov postopno razvili motivacijski vzorec **učne nesamoažestnosti**. Razlaga izgleda vsebinsko upravičena ob upoštevanju Veroffovih spoznanj (prim. po Meece in Holt, 1993) o nujni kombinaciji zunanje in notranje učne usmerjenosti kot predpogoju za uspešnost v šoli.

Pri starejših učencih kakršnih koli razlik ni bilo mogoče potrditi, kar je tudi v skladu z raziskavami drugih avtorjev, da sta učna motivacija in kognitivne sposobnosti med seboj neodvisni spremenljivki (prim. po Gagné in StPère, 2002).

Na osnovi povedanega predpostavljam, da se motivacijski vzorci učencev bolj kot na osnovi sposobnosti med šolanjem oblikujejo na osnovi drugih dejavnikov, ki tvorijo dejanski učni kontekst in sooblikujejo motivacijske usmerjenosti učencev (prim.: Gurtner, Monnard in Genoud, 2001; Wosnitz in Nenniger, 2001), kot na primer osebnostne lastnosti učencev ali pa vpliv družinskega, šolskega in/ali širšega družbenega okolja. Te dejavnike bi bilo v prihodnje smiselno natančneje preučiti.

6.2.3 Motivacijski vzorci in učni pristopi

V Tabelah 35a, 35b, 36a ter 36b so prikazane osnovne statistike skupin in izidi analiz variance. Skupine učencev z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj statistično pomembno razlikujejo glede na vse tri ocenjevane učne pristope – učenje za doseganje minimuma, učenje na pamet in učenje z razumevanjem –, in sicer tako v četrtem kot v sedmem razredu.

Tabela 35a: Motivacijski vzorci in učni pristopi – četrty razred
 aritmetične sredine in standardni odkloni

Učni pristop:	$\bar{X}$	s
UČENJE NA PAMET		
Skupina:		
UČNO AKTIVNI	0,2735	0,8520
UČNO TEKMOVALNI	0,0779	0,9677
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,6646	0,6319
UČNO PASIVNI	0,1482	0,5913
DOSEGANJE MINIMUMA		
Skupina:		
UČNO AKTIVNI	-0,2170	0,6744
UČNO TEKMOVALNI	-0,2882	0,5923
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,4907	0,8257
UČNO PASIVNI	0,2014	0,6949
UČENJE Z RAZUMEVANJEM		
Skupina:		
UČNO AKTIVNI	0,0613	0,7715
UČNO TEKMOVALNI	0,1301	0,6763
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,2533	0,6397
UČNO PASIVNI	-0,3163	0,7831

Tabela 35b: Motivacijski vzorci in učni pristopi – četrti razred
 rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov		
UČENJE NA PAMET				Brown- Forsythe 5,399	P = 0,001
<i>med skupinami</i>	9,598	3	3,199		
<i>znotraj skupin</i>	123,027	194	0,634		
<i>skupaj</i>	132,626	197			
DOSEGANJE MINIMUMA				Brown- Forsythe 14,048	P = 0,000
<i>med skupinami</i>	20,708	3	6,903		
<i>znotraj skupin</i>	96,280	194	0,496		
<i>skupaj</i>	116,988	197			
UČENJE Z RAZUMEVANJEM				F 3,804	P = 0,011
<i>med skupinami</i>	5,930	3	1,977		
<i>znotraj skupin</i>	100,806	194	0,520		
<i>skupaj</i>	106,737	197			

Na podlagi serije post-hoc preizkusov (Priloga 9) sem ugotovila, katere skupine učencev četrtega razreda se med seboj pomembno razlikujejo glede na posamezne prevladujoče učne pristope:

- skupina **učno nesamozavestnih** učencev se učno snov bistveno pogosteje od ostalih treh skupin uči na pamet;
- skupina **učno nesamozavestnih** in skupina **učno pasivnih** učencev pogosteje od ostalih dveh skupin navajata učenje za doseganje minimuma;
- edina pomembna razlika v uporabi pristopa učenja z razumevanjem se je pokazala med skupino **učno nesamozavestnih**, ki se tako najpogosteje uči, in skupino **učno pasivnih** učencev, ki ta pristop najmanjkrat navaja kot svoj učni pristop.

Tabela 36a: Motivacijski vzorci in učni pristopi – sedmi razred
 aritmetične sredine in standardni odkloni

Učni pristop:	$\bar{X}$	s
UČENJE NA PAMET		
Skupina:		
UČNO NEMOTIVIRANI	-0,4281	0,8673
UČNO TEKMOVALNI	-0,4900	0,6431
UČNO NESAMOZAVESTNI	-0,0293	0,6612
UČNO PASIVNI	-0,0466	0,6065
UČNO AKTIVNI	-0,6684	0,7611
DOSEGANJE MINIMUMA		
Skupina:		
UČNO NEMOTIVIRANI	-0,0008	0,6593
UČNO TEKMOVALNI	-0,2917	0,5507
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,0871	0,7057
UČNO PASIVNI	0,3696	0,7390
UČNO AKTIVNI	-0,3863	0,5675
UČENJE Z RAZUMEVANJEM		
Skupina:		
UČNO NEMOTIVIRANI	-0,3090	0,9252
UČNO TEKMOVALNI	-0,1313	0,7976
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,2253	0,7240
UČNO PASIVNI	-0,3164	0,7252
UČNO AKTIVNI	0,4076	0,4288

Tabela 36b: Motivacijski vzorci in učni pristopi – sedmi razred
 rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov		
UČENJE NA PAMET				Brown- Forsythe 6,107	P = 0,000
med skupinami	12,612	4	3,153		
znotraj skupin	102,698	212	0,484		
skupaj	115,309	216			
DOSEGANJE MINIMUMA				F 9,031	P = 0,000
med skupinami	15,515	4	3,879		
znotraj skupin	91,055	212	0,430		
skupaj	106,570	216			
UČENJE Z RAZUMEVANJEM				Brown- Forsythe 6,973	P = 0,000
med skupinami	14,997	4	3,749		
znotraj skupin	122,166	212	0,576		
skupaj	137,163	216			

Tudi za učence sedmega razreda sem na podlagi post-hoc preizkusov (Priloga 10) ugotovila, v katerih učnih pristopih se posamezne skupine pomembno razlikujejo:

- učenje na pamet je v bolj prisotno v skupini **učno nesamozavestnih** in skupini **učno pasivnih** učencev kot v skupini **učno tekmovalnih** in skupini **učno aktivnih** učencev;
- učenje za doseganje minimuma je najbolj pomembno za **učno pasivne** učence, pa tudi za skupino **učno nesamozavestnih**, bistveno manj pa za skupino **učno aktivnih** in skupino **učno tekmovalnih** učencev;
- **učno aktivni** učenci se najbolj pogosto učijo z razumevanjem ter se po svojem pristopu pomembno razlikujejo od treh skupin: **učno pasivnih**, **učno nemotiviranih** in **učno tekmovalnih** učencev. Rezultati kažejo tudi, da se **učno nesamozavestni**

učenci pomembno več učijo z razumevanjem kot **učno pasivni** in **učno nemotivirani** učenci.

Rezultati za oba proučevana razreda na splošno kažejo določene razlike v učnih pristopih med skupinama **učno tekmovalnih** in **učno aktivnih** učencev na eni strani in skupinama **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih** učencev na drugi strani. Slednji, še posebno pa **učno nesamozavestni**, vse tri pristope ocenjujejo v povprečju z najvišjimi ocenami. Izid je zanimiv, saj lahko pomeni dvojje; najprej poskus učencev, da bi dosegli učno uspešnost in se torej res veliko učijo na različne načine, po modelu kompenzacije (prim. po Schiefele in Rheinberg, 1997), ali pa – nasprotno –, zgolj nekritično podajanje visokih ocen odgovorom zaradi socialne odvisnosti oziroma želje po pozitivni samopredstavitvi.

Iz Tabel 36a, 36b, 37a ter 37b ugotovim tudi, da se **učno pasivni** učenci glede na ostale skupine v obeh razredih v povprečju najmanj učijo z razumevanjem, večkrat na pamet in toliko, da dosežejo zgolj minimum, ki se ga od njih pričakuje.

Prav tako zanimivi so rezultati iz analize o **učno nemotiviranih** učencih sedmega razreda. Iz Tabele 37a ugotovim, da ti učenci ne izstopajo v učenju na pamet in v učenju za doseganje minimuma, v primerjavi z ostalimi skupinami pa se najmanj učijo z razumevanjem.

Na podlagi povprečnih vrednosti glede uporabe vseh treh učnih pristopov za **učno aktivne** in **učno tekmovalne** učence bi bilo mogoče sklepati, da ti učenci učne pristope uporabljajo v odvisnosti od učne snovi in učnih zahtev. Izpostaviti velja tudi rezultat, da se **učno aktivni** učenci pogosteje kot učenci ostalih skupin učijo z razumevanjem.

Povzamem lahko, da sta razvrstitvi na motivacijske vzorce v obeh razredih povezani z uporabo različnih učnih pristopov. Rezultati namreč potrjujejo empirične ugotovitve drugih avtorjev, da med različnimi učnimi pristopi in motivacijskimi usmerjenostmi (v tem primeru motivacijskimi vzorci, ki so kombinacije motivacijskih usmerjenosti) obstajajo pomembne zveze (prim. po Pintrich, 1999). Različni avtorji (npr. Meece, Blumenfeld in Hoyle, 1988; Meece in Holt, 1993; Graham in Golan, 1991; Schiefele in Rheinberg, 1997; Schiefele in Wild, 1997; Seo 2001; Stipek in Kowalski, 1989) navajajo, da so globinske učne strategije povezane z notranjo motivacijo, površinske strategije učenja pa z zunanjo motivacijo. Podoben zaključek lahko izpeljem tudi iz

te raziskave, saj se je pokazalo, da se **učno aktivni** učenci pomembno pogosteje učijo z razumevanjem, medtem ko se **učno pasivni** in **učno nemotivirani** najmanj učijo z razumevanjem. Na tej točki razmišljanja gre opozoriti tudi, da se **učno aktivni** učenci četrtega razreda, prav tako tudi tisti z drugimi motivacijskimi vzorci, najpogosteje učijo na pamet (Tabela 35a in Tabela 35b). To najbrž lahko povežem z omejenim številom učnih izkušenj učencev četrtega razreda ter z učnimi načrti, ki so v obdobju prvih šolskih let usmerjeni na osvajanje osnovnih učnih spretnosti⁵⁹. Enako verjetno je seveda tudi, da se na nižji stopnji izobraževanja bolj poudarja učenje na pamet kot na višji, na kar tudi kažejo rezultati moje raziskave. Tezo še dodatno potrjujejo rezultati učencev sedmega razreda, pri katerih je v povprečju pogosteje prisotno učenje za doseganje minimuma in učenje z razumevanjem pred učenjem na pamet. Glede na ugotovitve, da povprečja v učnih pristopih učencev v skupini **učno tekmovalnih** ne izstopajo v primerjavi z povprečji ostalih skupin ne navzgor ne navzdol je možno predpostaviti, da se učenci s tem motivacijskim vzorcem prilagajajo učnim situacijam in učne pristope strateško uporabljajo oziroma so po mišljenju Browna s sod. (1993) selektivni v izboru učnih strategij. O podobni ugotovitvi poroča tudi Peklajeva (2001): sposobnosti učencev in njihovi dosežki pri slovenščini so v negativni zvezi z uporabo globinskih strategij učenja, saj ti učenci učne uspehe najbrž lahko dosegajo na podlagi drugačnih učnih pristopov (z manj učenja). Poleg tega je v zvezi z ugotovljenim umesten tudi poudarek Schiefeleja in Rheinberga (1997), da do pogostejše uporabe učnih strategij pride šele ob težjem učnem gradivu, iz Tabele 34a in iz Tabele 35a pa ugotovim, da imajo ti učenci relativno visoke sposobnosti, zato je povsem možno, da jim učna snov dejansko ne dela težav oziroma je zanje obvladljiva ob manjših naporih.

Kakor sem že omenila, precej nejasna ostaja razlaga rezultatov glede uporabe učnih pristopov v skupini **učno nesamozavestnih** učencev. Ne glede na razred ti učenci namreč na vseh treh pristopih dosegajo najvišja povprečja. To naj bi pomenilo, da se med vsemi učenci ravno učenci s tem motivacijskim vzorcem, za katerega je značilno pomanjkanje nadzora nad lastnim učenjem, izogibanje učenju in učnim neuspehom, dvom v lastne učne sposobnosti ter zunanji viri spodbud za učenje, pogosto učijo na osnovi vseh treh preučevanih učnih pristopov (učenje z razumevanjem, učenje na pamet in učenje za doseganje minimuma).

⁵⁹ Prav tako je smiselno upoštevati opozorilo Browna, Bransforda, Ferrare in Campioneja (1983) o vprašljivi veljavnosti odgovorov mlajših učencev na vprašalnike o učnih pristopih. Razumevanje vprašalnika je namreč povezano z metakognitivnimi sposobnostmi učencev (prim. po Peklaj, 1995).

Kljub temu, da se v tem primeru zdi teza o obrambnem odgovarjanju in/ali izraziti težnji teh učencev po socialnem potrjevanju na podlagi dajanja želenih oziroma pričakovanih odgovorov smiselna, bi bilo zanimivo v prihodnje dinamiko odkritega fenomena še natančneje preučiti.

6.2.4 Motivacijski vzorci in učna uspešnost

Na osnovi učne motivacije kot pomembne mediatorske spremenljivke v procesu učenja sem poskušala ugotoviti, ali se učenci z različnimi motivacijskimi vzorci med seboj razlikujejo v učni uspešnosti (postopek sestavljanja ocene za učno uspešnost je opisan v poglavju Spremenljivke).

V Tabeli 38a in v Tabeli 38b so predstavljeni rezultati analize variance za učence četrtega razreda. Brown-Forsythejeva statistika je visoko pomembna in pove, da se skupine glede na učno uspešnost razlikujejo med seboj.

Post-hoc preizkusi (Priloga 11) kažejo, da se od ostalih treh skupin najbolj loči skupina **učno tekmovalnih** učencev, ki v povprečju dosega najvišji učni uspeh; največja je razlika med to skupino in skupino **učno nesamozavestnih**. Učenci skupine **učno nesamozavestnih** imajo v povprečju najnižjo učno uspešnost ter se po njej razlikujejo tudi od skupine **učno aktivnih** učencev.

Tabela 37a: Motivacijski vzorci in učna uspešnost – četrti razred
aritmetične sredine in standardni odkloni

Skupina:	$\bar{X}$	s
UČNO AKTIVNI	87,91	13,76
UČNO TEKMOVALNI	93,67	9,07
UČNO NESAMOZAVESTNI	77,29	16,73
UČNO PASIVNI	82,09	18,04

Tabela 37b: Motivacijski vzorci in učna uspešnost – četrti razred
rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	Brown-Forsythe	P
med skupinami	6459,963	3	2153,321	9,646	0,000
znotraj skupin	36432,615	176	207,003		
skupaj	42892,578	179			

Tudi za skupine učencev sedmega razreda je izid analize variance statistično pomemben (Tabela 38a in Tabela 38b). Analiza multiplih primerjav (Priloga 12) kaže, da je na nivoju 5 % tveganja največja razlika med skupino **učno tekmovalnih** učencev in ostalimi skupinami učencev s specifičnimi motivacijskimi vzorci.

V obeh razredih dosegajo v povprečju najvišji učni uspeh **učno tekmovalni** učenci, ki so po učni uspešnosti tudi najbolj homogena skupina. Najnižji učni uspeh je v četrtem razredu prisoten v skupinah **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih**. Tudi v sedmem razredu ima v povprečju najnižji učni uspeh skupina **učno pasivnih**, medtem ko **učno nesamozavestni** učenci dosegajo v povprečju drugi najvišji rezultat med petimi skupinami. Obraten odnos velja pri skupini **učno aktivnih** učencev, ki v četrtem razredu dosegajo relativno visoko učno uspešnost, v sedmem razredu pa ne.

Tabela 38a: Motivacijski vzorci in učna uspešnost – sedmi razred
 aritmetične sredine in standardni odkloni

Skupina:	$\bar{X}$	s
UČNO NEMOTIVIRANI	74,09	15,71
UČNO TEKMOVALNI	84,36	15,14
UČNO NESAMOZAVESTNI	76,67	18,79
UČNO PASIVNI	70,89	17,95
UČNO AKTIVNI	72,17	18,68

Tabela 38b: Motivacijski vzorci in učna uspešnost – sedmi razred
 rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	Brown- Forsythe	P
med skupinami	5687,720	4	1421,930	4,832	0,001
znotraj skupin	61791,212	210	294,244		
skupaj	67478,932	214			

Rezultati navajajo k razmišljanju, da med šolanjem pride do večje izkristaliziranosti motivacijskih vzorcev, ter da k temu oblikovanju bistveno prispevajo dejavniki učnega konteksta, ki jih bo v prihodnje smiselno bolj natančno raziskati (prim.: Bradsfort s sod., 2000; Gurtner s sod., 2001). Klub prečnosti primerjave je namreč zanimiva teza o pre-razvrščanju v motivacijske vzorce na podlagi učnih izkušenj, ki bi jo nenazadnje lahko zagovarjali z že omenjeno ugotovitvijo o preoblikovanju skupine **učno aktivnih** v druge skupine, predvsem v skupino **učno nemotiviranih** učencev. Ti po izsledkih namreč prav tako še vedno dosegajo visoko učno uspešnost. Tako je možno pojasniti tudi nižjo učno uspešnost **učno aktivnih** učencev, ki v prevladujoči usmerjenosti motivacijskega vzorca za k dosežkom usmerjeno uspešnost v šoli ne zadostuje (Dweck in Leggett, 1988; Vernoff, po Meece in Holt, 1993).

Zanimiv je tudi razvoj skupine **učno nesamozavestnih** učencev. Možno je namreč, da ta motivacijski vzorec med šolanjem utrdijo le tisti učenci, ki se sicer za uspehe v šoli trudijo oziroma uspešnost v šoli iz razlogov oblikovanja samopodobe potrebujejo (t.i. ego-primanjkljaji), a se hkrati v učnih situacijah obnašajo nekritično oziroma zgolj reaktivno, brez občutka samoodločanja (prim. po Deci in Ryan, 1991). Zato se učijo in dosegajo učno uspešnost iz strahu pred neuspehi. S tega vidika bi bilo smiselno v prihodnje povezati oziroma preveriti povezavo med opisanim učnim vedenjem in konceptom nadrealizatorjev po Makaroviču (1984).

6.2.5 Motivacijski vzorci in učna aktivnost

Raziskovalno vprašanje, na katerega z empiričnimi rezultati odgovarjam v nadaljevanju, je vprašanje odnosa med motivacijskimi vzorci in učno aktivnostjo učencev, kot jo ocenjujejo učitelji, ki učence poučujejo in tudi ocenjujejo njihovo znanje. V bistvu gre za oceno učnega vedenja, ki naj bi prispevalo k učni uspešnosti in k znanju (postopek sestavljanja ocene učne aktivnosti je opisan v poglavju Spremenljivke). Zanima me, ali se učenci z različnimi motivacijskimi vzorci razlikujejo glede na to, kako učitelji ocenjujejo njihovo učno aktivnost, in sicer njihovo sodelovanje: 1) med poukom, 2) pri skupinskem delu in 3) pri izdelavi domačih nalog.

V Tabeli 40a in v Tabeli 40b navedene statistike kažejo, da med skupinami učencev četrtega razreda obstajajo statistično pomembne razlike glede na učiteljevo oceno njihove učne aktivnosti. Post-hoc preizkus nadalje potrjuje (Priloga 13), da je razlika v učiteljevi oceni učenčeve aktivnosti na nivoju 5 % tveganja pomembna le med skupino **učno nesamozavestnih** učencev, ki jih učitelji ocenjujejo kot najmanj učno aktivne, in **učno tekmovalnimi** in **učno aktivnimi** učenci, ki jih učitelji ocenjujejo kot najbolj učno aktivne oziroma prizadevne za šolsko delo.

Tabela 39a: Motivacijski vzorci in učna aktivnost – četrti razred
aritmetične sredine in standardni odkloni

Skupina:	$\bar{X}$	s
UČNO AKTIVNI	4,30	0,85
UČNO TEKMOVALNI	4,40	0,66
UČNO NESAMOAVESTNI	3,66	0,97
UČNO PASIVNI	3,91	0,88

Tabela 39b: Motivacijski vzorci in učna aktivnost – četrti razred
rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	F	P
med skupinami	16,375	3	5,458	7,571	0,000
znotraj skupin	126,891	176	0,721		
skupaj	143,266	179			

Razlike med skupinami učencev sedmega razreda glede na učiteljeve ocene njihove učne aktivnosti so prav tako statistično pomembne (Tabela 40a in Tabela 40b). Post-hoc analiza kaže (Priloga 14), da se na nivoju 5 % tveganja med seboj pomembno razlikujeta skupina **učno tekmovalnih** in skupina **učno pasivnih** učencev. Prvi so v povprečju od učiteljev ocenjeni kot najbolj, drugi pa kot najmanj učno aktivni.

Tabela 40a: Motivacijski vzorci in učna aktivnost – sedmi razred
aritmetične sredine in standardni odkloni

Skupina:	$\bar{X}$	s
UČNO NEMOTIVIRANI	3,80	0,75
UČNO TEKMOVALNI	4,14	0,77
UČNO NESAMOZAVESTNI	3,90	0,96
UČNO PASIVNI	3,52	0,89
UČNO AKTIVNI	3,67	0,96

Tabela 40b: Motivacijski vzorci in učna aktivnost – sedmi razred
rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	F	P
med skupinami	10,963	4	2,741	3,674	0,006
znotraj skupin	158,172	212	0,746		
skupaj	169,136	216			

Iz predstavljenih rezultatov povzemam, da se učenci z različnimi motivacijskimi vzorci iz obeh razredov med seboj razlikujejo glede na učiteljeve ocene njihove učne aktivnosti. V obeh razredih so kot učno najbolj aktivni najvišje ocenjeni **učno tekmovalni** učenci. Tem v četrtem razredu sledi skupina **učno aktivnih** učencev, v sedmem razredu pa so kot učno visoko aktivni ocenjeni še **učno nesamozavestni** učenci. Ti učenci iz že nakazanih možnih vzrokov glede težnje po socialnem ugajanju oziroma potrjevanju med poukom najverjetneje dejansko sodelujejo ali pa vsaj ne povzročajo disciplinskih problemov, kar učitelji prav tako lahko razumejo kot učno aktivnost. Lahko bi celo predpostavila, da so ti učenci pri učiteljih obravnavani kot »pridni« (prim. po Juriševič, 1999) oziroma kot »poslušni« učenci (prim. po Kroflič, 1997)⁶⁰.

Učitelji so za najmanj učno aktivne učence v različnih razredih ocenili različne skupine učencev. V četrtem razredu so to **učno nesamozavestni** učenci, v sedmem razredu pa **učno pasivni** učenci. Ugotovitev pripisujem procesu izoblikovanja različnih motivacijskih vzorcev pri učencih oziroma naraščajoči homogenosti posameznih motivacijskih vzorcev med šolanjem. Razhajanje v ocenah učiteljev glede učne aktivnosti skupin učencev v različnih razredih je namreč možno pojasniti s pričakovanjem učnega vedenja, ki izhaja iz kombinacij različnih motivacijskih usmerjenosti.

Možno pa je tudi, kot opozarjata Gagné in StPère (2002), da učitelji svojih učencev ne opazujejo tako dobro in slabo poznajo njihove osebne in motivacijske značilnosti, ocene njihove aktivnosti pa zato oblikujejo na podlagi ocen, s katerimi sicer ocenjujejo znanje. Temu v prid je primerjava Tabel 40a ter 40b in 41a ter 41b s Tabelami 37a ter 37b in 38a ter 38b, iz katerih ugotovim, da učitelji podobno ocenjujejo učno uspešnost in učno aktivnost skupin učencev. Enako možno pa je seveda tudi, da učitelji kot opazovalci dobro opazijo učno motiviranost učencev, ki se izraža v njihovem vedenju ter tudi prispeva k učni uspešnosti.

Nenazadnje je potrebno ponovno opozoriti na izstopajočo skupino **učno nemotiviranih** učencev sedmega razreda – ti učenci so po ocenah učiteljev namreč visoko učno aktivni, kar pomeni, da sodelujejo med poukom, so aktivni pri skupinskem delu in prizadevni pri izdelovanju domačih nalog. Ta ugotovitev je

⁶⁰ Pojasniti velja, da pridnosti oziroma poslušnosti ne enačim z učno kompetentnostjo, ki jo sicer razumem v smislu teorije psihosocialnega razvoja (Erikson, 1994), torej kot občutje delavnosti in koristnosti, ki se kaže v učni aktivnosti.

indikativna, saj čedalje jasneje odpira vprašanje, ali gre v tej skupini torej dejansko za nemotivirane učence ali pa morda za učence, ki so učno prizadevni in tudi učno uspešni ter nemotivirani le navidezno, najverjetneje iz obrambnih razlogov. Po Martinu (1998) bi to obrambno strategijo lahko imenovala »zavajanje« v smislu zavajanja drugih z atributi, ki v resnici ne obstajajo. S poudarjanjem svoje »nemotiviranosti«, ki sicer ni v skladu z njihovim dejanskim učnim vedenjem, se ti učenci namreč najverjetneje poskušajo proaktivno izogniti stresu v primeru morebitne učne neuspešnosti. Z vidika Covingtonove motivacijske teorije bi v tem smislu lahko sklepala na samozaščitno strategijo obrambnega pesimizma (Covington, 1992, 1998), ki posameznika iz strahu pred neuspehi »sili« v še bolj intenzivno delo, to pa se kaže v učnih rezultatih, tako kot pri učencih v skupini **učno nemotiviranih**.

Enako verjetno pa je pri razlagi tega rezultata moč sklepati tudi na logično napako, ki jo učitelji delajo pri ocenjevanju učne aktivnosti učencev: verjetno je, da učenci te skupine iz drugih razlogov (na primer zaradi visokih učnih sposobnosti) v povprečju dosegajo visoke učne rezultate, ki jih učitelji nato zaradi zgolj površinskega poznavanja učencev na višji stopnji izobraževanja enačijo z njihovo učno aktivnostjo.

6.2.6 Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude

Že v teoretskem uvodu sem izpostavila, da učni kontekst pomembno sooblikuje motivacijsko strukturo učencev za učenje; v raziskavi sem zato predvidevala, da se učenci z različnimi motivacijskimi vzorci med seboj razlikujejo glede na prevladujoče spodbude iz učnega okolja, od učiteljev, sošolcev in staršev, in sicer: 1) spodbude k prikrivanju napak, 2) spodbude k dosežkom in 3) spodbude k učenju.

Rezultati učencev četrtega razreda predpostavko delno potrjujejo (Tabela 41a in Tabela 41b), saj se skupine med seboj pomembno razlikujejo v dveh izmed treh vrst socialnih spodbud.

*Tabela 41a: Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude – četrti razred
 aritmetične sredine in standardni odkloni*

Socialno-motivacijske spodbude:	$\bar{X}$	s
SPODBUDE K PRIKRIVANJU UČNIH NAPAK		
Skupina:		
UČNO AKTIVNI	-0,0802	0,9694
UČNO TEKMOVALNI	0,2759	0,9530
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,7049	0,5872
UČNO PASIVNI	0,2681	0,5570
SPODBUDE K DOSEŽKOM		
Skupina:		
UČNO AKTIVNI	-0,4827	0,7322
UČNO TEKMOVALNI	0,3603	0,7337
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,1017	0,6202
UČNO PASIVNI	-0,2708	0,6374
SPODBUDE K UČENJU		
Skupina:		
UČNO AKTIVNI	0,1282	0,9065
UČNO TEKMOVALNI	0,0013	0,9042
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,0054	0,7509
UČNO PASIVNI	-0,2650	0,7130

Tabela 41b: Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude – četrti razred
 rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov	
SPODBUDE K PRIKRIVANJU NAPAK				Brown- Forsythe P = 0,000
<i>med skupinami</i>	19,194	3	6,398	10,593
<i>znotraj skupin</i>	134,302	194	0,692	
<i>skupaj</i>	153,495	197		
SPODBUDE K DOSEŽKOM				F
<i>med skupinami</i>	7,706	3	2,569	5,358 P = 0,001
<i>znotraj skupin</i>	92,999	194	0,479	
<i>skupaj</i>	100,705	197		
SPODBUDE K UČENJU				F
<i>med skupinami</i>	3,117	3	1,039	1,461 P = 0,226
<i>znotraj skupin</i>	137,946	194	0,711	
<i>skupaj</i>	141,064	197		

Post-hoc preizkusi (Priloga 15) kažejo na določene pomembne razlike v vrsti socialno-motivacijske spodbude znotraj skupin:

- spodbuda k prikrivanju napak med učenjem pomembno razlikuje med seboj skupini **učno aktivnih** in **učno nesamozavestnih** učencev ter **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih** učencev. **Učno nesamozavestni** učenci poročajo, da jih njihovo okolje v bistveno večjem obsegu spodbuja k prikrivanju učnih napak;
- spodbuda k dosežkom pomembno ločuje med seboj skupino **učno tekmovalnih** učencev od skupin **učno aktivnih** in **učno pasivnih** učencev.

Podobni so izsledki za učence sedmega razreda (Tabela 42a in Tabela 42b). Skupine se med seboj pomembno razlikujejo v spodbudah k prikrivanju napak in v spodbudah k dosežkom.

Tabela 42a: Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude – sedmi razred
 aritmetične sredine in standardni odkloni

Socialno-motivacijske spodbude:	$\bar{X}$	s
SPODBUDE K PRIKRIVANJU UČNIH NAPAK		
Skupina:		
UČNO NEMOTIVIRANI	-0,7354	0,6766
UČNO TEKMOVALNI	-0,2251	0,7487
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,1194	0,8645
UČNO PASIVNI	0,1249	0,7696
UČNO AKTIVNI	-0,9120	0,8720
SPODBUDE K DOSEŽKOM		
Skupina:		
UČNO NEMOTIVIRANI	-,1633	0,7246
UČNO TEKMOVALNI	,1176	0,6955
UČNO NESAMOZAVESTNI	,1791	0,7335
UČNO PASIVNI	-,2399	0,7343
UČNO AKTIVNI	-,2746	0,8686
SPODBUDE K UČENJU		
Skupina:		
UČNO NEMOTIVIRANI	0,0668	0,6850
UČNO TEKMOVALNI	-0,0607	0,6830
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,0793	0,6639
UČNO PASIVNI	-0,1756	0,7123
UČNO AKTIVNI	0,1252	0,8668

Tabela 42b: Motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude – sedmi razred
 rezultati analize variance

	vsota kvadratov	prostostne stopinje	povprečje kvadratov		
SPODBUDE K PRIKRIVANJU NAPAK				F	
<i>med skupinami</i>	32,810	4	8,202	13,378	P = 0,000
<i>znotraj skupin</i>	129,981	212	0,613		
<i>skupaj</i>	162,791	216			
SPODBUDE K DOSEŽKOM				F	
<i>med skupinami</i>	7,623	4	1,906	3,501	P = 0,009
<i>znotraj skupin</i>	115,421	212	0,544		
<i>skupaj</i>	123,045	216			
SPODBUDE K UČENJU				F	
<i>med skupinami</i>	2,576	4	0,644	1,287	P = 0,276
<i>znotraj skupin</i>	106,075	212	0,500		
<i>skupaj</i>	108,651	216			

Post-hock preizkusi kažejo (Priloga 16), da se v socialno-motivacijskih spodbudah k prikrivanju napak pomembno razlikujejo med seboj **učno nemotivirani** in **učno aktivni** učenci od preostalih treh skupin. To pomeni, da socialno okolje slednje bistveno bolj spodbuja k prikrivanju napak pri učenju. Najvišje statistično pomembna razlika v socialno-motivacijskih spodbudah k dosežkom pa se je pokazala med skupino **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih** učencev, in sicer imajo prvi izrazitejšo oziroma močnejšo spodbudo k dosežkom (najvišje povprečje med skupinami) kot drugi.

Na podlagi teh rezultatov lahko povzamem, da se v obeh razredih pojavljajo podobne razlike med skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci v socialno-motivacijskih spodbudah. To je tudi v skladu z ugotovitvami Wentzelove

(1999; prim. tudi po Dweck, 1996), da je vloga medosebnih odnosov in socializacijskih procesov v razvoju učne motivacije velikega pomena. Učenci namreč prevzamejo in ponotranjijo tiste socialne in učne cilje, ki so v njihovem učnem kontekstu socialno zaželeni oziroma vredni, saj s tem zadovoljijo svojo potrebo po pripadnosti /angl. *belonging*/ oziroma doživijo občutek socialne sprejetosti (Maslow, 1982), to pa vpliva na njihovo učno vedenje in učno uspešnost (prim. po Goodenow, 1992).

Pomembno razlikujoči sta se v raziskavi pokazali dve socialno-motivacijski spodbudi: spodbuda k prikrivanju napak in spodbuda k dosežkom, v spodbudi k učenju pa med skupinami ni bilo statistično pomembnih razlik. V obeh razredih **učno nesamozavestni** učenci visoko ocenjujejo spodbudo k prikrivanju napak, med učenci sedmega razreda pa tudi tisti v skupinah **učno pasivnih** ter **učno tekmovalnih** učencev. Po moji oceni izpostavljena ugotovitev glede prikrivanja napak predstavlja resen problem osnovne šole, ki naj bi s svojo edukativno naravnostjo učence »opremila« z osnovnimi učnimi spretnostmi in strategijami, v sklopu katerih je pojmovanje in premagovanje učne napake ključnega pomena. V skladu s konstruktivistično paradigmo učenja in poučevanja napaka namreč ne pomeni primanjkljaja učnih sposobnosti (notranja stabilna atribucija, povezana s slabo učno samopodobo) in ni pojmovana terminalno, pač pa predstavlja problem, ki ga je potrebno rešiti drugače, lahko tudi ob pomoči drugih. Ob prikrivanju učnih napak učenje po konstruktivističnih načelih torej ni možno (prim. po Woolfolk, 2002).

6.2.7 Povzetek: odnos med motivacijskimi vzorci in nekaterimi drugimi spremenljivkami

Motivacijske vzorce učencev sem raziskala z vidika tistih spremenljivk učenja in učne uspešnosti, ki sem jih ocenila kot (potencialno) pomembne za oblikovanje učne motivacije na podlagi dosedanjih spoznanj. V Tabeli 44 in v Tabeli 45 povzemam ugotovitve, predstavljene v predhodnih tabelah tega poglavja, za vsak razred posebej. Poleg tega predstavljam tudi rezultate diskriminantne analize za tiste spremenljivke, ki najbolj ločujejo učence z različnimi motivacijskimi vzorci.

Tabela 43: Značilnosti skupin učencev četrtega razreda z različnimi motivacijskimi vzorci

Spremenljivka:	Motivacijski vzorec – skupina			
	UČNO AKTIVNI	UČNO TEKMOVALNI	UČNO NESAMOZAVESTNI	UČNO PASIVNI
Spol	n.p.	(več učencev)	(več učencev)	(več učenk)
Sposobnosti	n.p.	višje povprečje	nižje povprečje	n.p.
Učenje na pamet	nižje povprečje	nižje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje
Učenje za doseganje minimuma	nižje povprečje	nižje povprečje	višje povprečje	višje povprečje
Učenje z razumevanjem	n.p.	n.p.	višje povprečje	nižje povprečje
Učna uspešnost	višje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje	nižje povprečje
Učna aktivnost	višje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje	n.p.
Spodbuda k prikrivanju napak	nižje povprečje	n.p.	višje povprečje	nižje povprečje
Spodbuda k dosežkom	nižje povprečje	višje povprečje	n.p.	nižje povprečje
Spodbuda k učenju	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.

V tabelo so vnesene tiste raziskovalne značilnosti, ki so se pokazale kot statistično pomembne ($\alpha \leq 5\%$).
Značilnosti v oklepajih so interpretirane kot nagnjenost, saj se ū giblje med 5–10 %.
Statistično nepomembne razlike med skupinami glede na raziskovalne značilnosti so v tabeli označene z »n.p.«

Tabela 44: Značilnosti skupin učencev sedmega razreda z različnimi motivacijskimi vzorci

Spremenljivka:	Motivacijski vzorec – skupina				
	UČNO NEMOTIVIRANI	UČNO TEKMOVALNI	UČNO NESAMOZAVESTNI	UČNO PASIVNI	UČNO AKTIVNI
Spol	več učenk	več učencev	n.p.	več učencev	več učencev
Sposobnosti	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.
Učenje na pamet	n.p.	nižje povprečje	višje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje
Učenje za doseganje minimuma	n.p.	nižje povprečje	višje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje
Učenje z razumevanjem	nižje povprečje	nižje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje	višje povprečje
Učna uspešnost	nižje povprečje	višje povprečje	n.p.	nižje povprečje	nižje povprečje
Učna aktivnost	n.p.	višje povprečje	n.p.	nižje povprečje	n.p.
Spodbuda k prikrivanju napak	nižje povprečje	višje povprečje	višje povprečje	višje povprečje	nižje povprečje
Spodbuda k dosežkom	n.p.	n.p.	višje povprečje	n.p.	nižje povprečje
Spodbuda k učenju	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.

V tabelo so vnesene tiste raziskovalne značilnosti, ki so se pokazale kot statistično pomembne ($\alpha \leq 5\%$)
Značilnosti v oklepajih so interpretirane kot nagnjenost, saj se á giblje med 5–10 %.
Statistično nepomembne razlike med skupinami glede na raziskovalne značilnosti so v tabeli označene z »n.p.«

Z namenom identifikacije spremenljivk, ki najbolj prispevajo k razločevanju med skupinami učencev z različnimi motivacijskimi vzorci, sem izvedla diskriminantno analizo. Rezultati so prikazani v Tabelah 45a, 45b in 45c (za učence četrtega razreda) oziroma v Tabelah 46a, 46b in 46c (za učence sedmega razreda). Prediktorske spremenljivke sem izbrala na osnovi izsledkov enosmernih analiz variance, predstavljenih v Tabeli 43 in Tabeli 44.

Tabela 45a: Kanonična diskriminantna funkcija

funkcija	lastna vrednost	% variance	kanonična korelacija	Wilks lambda	Hi-kvadrat	prostostne stopinje	P
1	0,517	71,6	0,584	0,544	89,781	21	0,000
2	0,164	22,7	0,376	0,825	28,352	12	0,005
3	0,041	5,7	0,199	0,961	5,934	5	0,313

Po izračunu hi-kvadrat preizkusa sta statistično sicer pomembni dve od treh funkcij, vendar je zaradi nizkih lastnih vrednosti, visokih Wilkssovih lambd in hkrati nizkih koeficientov kanonične korelacije rezultate potrebno interpretirati z zadržkom.

Tabela 45b: Centroidi

Skupina:	funkcija	
	1	2
UČNO AKTIVNI	-0,411	-0,320
UČNO TEKMOVALNI	-0,785	0,507
UČNO NESAMOZAVESTNI	1,052	0,309
UČNO PASIVNI	0,402	-0,489

Tabela 45c: Korelacije med prediktorji in diskriminantnimi funkcijami

Spremenljivka:	funkcija	
	1	2
Učenje za doseganje minimuma	0,777	
Učna uspešnost	-0,607	
Učna aktivnost	-0,546	
Sposobnosti	-0,335	
Spodbuda k dosežkom		0,753
Spodbuda k prikrivanju napak		0,614
Učenje na pamet		

V tabeli so prikazane samo statistično pomembne korelacije ($P \leq 0.05$)

Prva izločena funkcija, ki pojasnjuje 71,6 % variance, ločuje v diskriminantnem prostoru med seboj položaj **učno aktivnih** in **učno tekmovalnih** učencev od **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih** učencev (Tabela 45b). Učenci slednjih skupin se od učencev prvih skupin najbolj razločijo po učnem pristopu – učenje za doseganje minimuma; najpogosteje se torej učijo le toliko in tisto, kar od njih zahtevajo v šoli. **Učno aktivni** in **učno tekmovalni** učenci pa v povprečju za razliko od njih dosegajo višjo učno uspešnost, so po ocenah učiteljev bolj učno aktivni ter na uporabljenem testu sposobnosti dosegajo višji povprečni rezultat.

Druga funkcija, ki pojasnjuje 22,7 % variance, pa prispeva k ločevanju med položajem **učno aktivnih** in **učno pasivnih** učencev ter **učno tekmovalnih** in **učno nesamozavestnih** učencev. Slednji so od socialnega okolja pogosteje spodbujeni k dosežkom in k prikrivanju napak.

Tabela 46a: Kanonična diskriminantna funkcija

funkcija	lastna vrednost	% variance	kanonična korelacija	Wilks lambda	Hi-kvadrat	prostostne stopinje	P
1	0,311	63,2	0,487	0,645	92,113	12	0,000
2	0,170	34,5	0,381	0,845	35,279	6	0,000
3	0,011	2,3	0,105	0,989	2,337	2	0,311

Tudi za učence sedmega razreda sta statistično pomembni dve izločeni funkciji, in tudi pri interpretaciji rezultatov te analize je zaradi nizkih lastnih vrednosti, visokih Wilksovih lambd in hkrati nizkih koeficientov kanonične korelacije potrebna dodatna previdnost pri interpretaciji.

Tabela 46b: Centroidi

Skupina:	funkcija	
	1	2
UČNO NEMOTIVIRANI	-0,554	-0,396
UČNO TEKMOVALNI	-0,134	0,603
UČNO NESAMOZAVESTNI	0,466	0,120
UČNO PASIVNI	0,597	-0,389
UČNO AKTIVNI	-1,029	-0,218

Tabela 46c: Korelacije med prediktorji in diskriminantnimi funkcijami

Spremenljivka:	funkcija	
	1	2
Spodbuda k prikrivanju napak	0,885	
Učenje na pamet	0,382	
Učna uspešnost		0,709
Učenje za doseganje minimuma		-0,621
Učna aktivnost		
Spodbuda k dosežkom		

V tabeli so prikazane samo statistično pomembne korelacije ($P \leq 0.05$)

Prva izločena funkcija, ki pojasnjuje 63,2 % variance, ločuje v diskriminantnem prostoru med seboj skupine **učno aktivnih**, **učno nemotiviranih** in **učno tekmovalnih** učencev od **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih** učencev (Tabela 46b). Učenci slednjih skupin se od učencev prvih treh skupin najbolj razločijo po tem, so od socialnega okolja pogostejše k prikrivanju napak. Poleg tega se ti učenci pogostejše učijo na pamet.

Druga funkcija, ki pojasnjuje 34,5 % variance, pa prispeva k ločevanju predvsem med položajem **učno tekmovalnih**, pa tudi **učno nesamozavestnih** učencev, ki so v povprečju bolj učno uspešni od učencev ostalih treh skupin – **učno nemotiviranih**,

učno pasivnih in **učno aktivnih** (za to skupino je centroid najmanj izražen), ki se od položaja prvih dveh skupin najbolj oddaljeni po značilnosti, da se pogosto učijo po principu doseganja minimuma.

Rezultati diskriminantne analize so v skladu z izsledki enosmernih analiz variance, na osnovi katerih je bilo možno sklepati na te podobnosti oziroma na razločevanje med skupinami glede na obravnavane prediktorske spremenljivke. Seveda pa je ob tem potrebno upoštevati tudi starost učencev oziroma obseg njihovih učnih izkušenj, ki sooblikuje motivacijske vzorce. Ocenjujem, da je ravno zgodnja razvojna stopnja motivacijskih vzorcev po eni strani pomanjkljivost raziskave v tem smislu, da izsledki mestoma ne ponujajo jasnega vpogleda v naravo in dinamiko motivacijske strukture, po drugi strani pa prednost, saj so indikativni za načrtovanje strokovno utemeljenih pedagoških pristopov.

Rezultati potrjujejo tretjo hipotezo v naslednjih točkah:

1) Za učence četrtega razreda:

- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo glede na eduktivno sposobnost;
- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo v učnih pristopih;
- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo tako v učni uspešnosti kot v učni aktivnosti;
- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo v dveh socialno-motivacijskih spodbudah: spodbudi k prikrivanju napak in spodbudi k dosežkom.

2) Za učence sedmega razreda:

- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo glede na spol;
- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo v učnih pristopih;
- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo tako v učni uspešnosti kot v učni aktivnosti;

- učenci z različnimi motivacijskimi vzorci se med seboj pomembno razlikujejo v dveh socialno-motivacijskih spodbudah: spodbudi k prikrivanju napak in spodbudi k dosežkom.

Rezultati ne potrjujejo tretje hipoteze v naslednjih točkah:

1) Za učence četrtega razreda:

- med učenci z različnimi motivacijskimi vzorci ni razlik glede na spol;
- med učenci z različnimi motivacijskimi vzorci ni razlik glede na socialno-motivacijsko spodbudo k učenju.

2) Za učence sedmega razreda:

- med učenci z različnimi motivacijskimi vzorci ni razlik glede na eduktivno sposobnost;
- med učenci z različnimi motivacijskimi vzorci ni razlik glede na socialno-motivacijsko spodbudo k učenju.

6.3 PRISPEVEK UČNE MOTIVACIJE IN DRUGIH DEJAVNIKOV UČENJA K POJASNJEVANJU UČNI USPEŠNOSTI

Razkrivanje oziroma empirično potrjevanje dejavnikov, ki prispevajo k učni uspešnosti, je eno izmed temeljnih vprašanj, s katerimi se ukvarja pedagoška psihologija (Marentič – Požarnik, 2000; Marshall, 1998; McCormick in Pressley, 1996; Woolfolk, 1998). V disertaciji sem si tudi sama postavila vprašanje, kako dobro lahko z raziskovalnimi spremenljivkami pojasnim učno uspešnost učencev. Po eni strani me je zanimalo, kako identificirane latentne spremenljivke učne motivacije (motivacijske usmerjenosti) pojasnjujejo učno uspešnost učencev, po drugi strani pa sem postavila vprašanje, kako motivacijske usmerjenosti, v modelu skupaj s še drugimi obravnavanimi spremenljivkami učenja (učni pristopi, sposobnosti, učenčeva aktivnost, socialno-motivacijske spodbude) pojasnjujejo učno uspešnost učencev. Vlogo posamezne spremenljivke pri pojasnjevanju učne uspešnosti sem ugotavljala po metodi regresijske analize (simultani postopek), pri čemer sem upoštevala tako povezanost med posameznimi neodvisnimi in odvisno spremenljivko, kot tudi odnose znotraj sistema neodvisnih spremenljivk.

Analize sem izvedla ločeno po razredih.

6.3.1 Vpliv učne motivacije na učno uspešnost

Oblikovanje regresijskega modela se je v primeru četrtega razreda na podlagi korelacijske analize izkazalo za statistično nesmiselno (Tabela 47), saj je le ena izmed treh med seboj neodvisnih spremenljivk motivacijskih usmerjenosti pomembno povezana z učno uspešnostjo.

Tabela 47: Povezanost med neodvisnimi in odvisno spremenljivko glede na razred

Odvisna spremenljivka:	USPEŠNOST	
	četrty razred	sedmi razred
Neodvisna spremenljivka:		
NEMOČ IN IZOGIBANJE	-0,392**	-0,157*
ZUNANJA MOT. USMERJENOST	0,067	0,257**
NOTRANJA MOT. USMERJENOST	0,141	0,157*

* $P < 0,050$; ** $P < 0,000$;

Iz Tabele 48 ugotovim, da sta učna uspešnost učencev četrtega razreda in motivacijska usmerjenost *Nemoč in izogibanje* v negativnem odnosu, ostali dve motivacijski spremenljivki pa z učno uspešnostjo ne korelirata statistično pomembno.

Pri učencih sedmega razreda so vse tri neodvisne spremenljivke v pomembnem odnosu z odvisno spremenljivko, vendar te povezanosti niso visoke. Rezultat regresijske analize (Tabela 48 in Tabela 49) kaže na statistično upravičenost modela ($F(3, 211) = 8,690$; $P < 0,000$), čeprav je povezanost med modelom in odvisno spremenljivko šibka ter pojasni le 11 % variance učne uspešnosti. Vse tri spremenljivke motivacijskih usmerjenosti imajo pojasnjevalno moč, najbolj pa spremenljivka *zunanja motivacijska usmerjenost*, ki ji sledi *nemoč in izogibanje* (negativni odnos); na meji statistične pomembnosti pa je spremenljivka *notranja motivacijska usmerjenost*.

Tabela 48: Povezanost med modelom in učno uspešnostjo – sedmi razred

model	multipla korelacija	determinacijski koeficient	prilagojeni det.koef.	standardna napaka ocene
1	0,332	0,110	0,097	16,871

Tabela 49: Regresijski koeficienti in njihova pomembnost – sedmi razred

Model	<u>nestandarizirani koeficienti</u>		<u>standarizirani koeficienti</u>	t	P
	B	stand. napaka	Beta		
1					
(konstanta)	77,302	1,249		61,872	0,000
NEMOČ IN IZOGIBANJE	-3,138	1,320	-0,155	-2,377	0,018
ZUNANJA MOTIVACIJSKA USMERJENOST	4,698	1,202	0,254	3,907	0,000
NOTRANJA MOTIVACIJSKA USMERJENOST	2,332	1,187	0,128	1,964	0,051

V obeh razredih spremenljivke učne motivacije pojasnijo nizek, a statistično pomemben odstotek variance učne uspešnosti (v četrtem razredu 15 %, v sedmem razredu 11 %), kar je v skladu tudi z ugotovitvami drugih avtorjev (Bloom, 1976, po Žagar, 1988; Schiefele in Rheinberg, 1997; Walberg, 1984). Zanimivo je, da je za učno uspešnost v četrtem razredu indikativna le spremenljivka *nemoč in izogibanje*, ki pa je z odvisno spremenljivko v negativnem odnosu. To pomeni, da pri učencih četrtega razreda, ki imajo to spremenljivko visoko izraženo (učenci v skupinah **učno nesamozavestnih** in **učno pasivnih**), lahko pričakujemo nižjo učno uspešnost, kar se je dejansko tudi pokazalo (Tabela 37a in Tabela 37b). Podobno opazim pri učencih sedmega razreda (Tabela 38a in Tabela 38b). Izgleda, da s starostjo in s širjenjem učnih izkušenj učenci aktivirajo različne strategije soočanja oziroma obrambe iz strahu pred šolskim neuspehom (Covington, 1998; Mencin Čeplak, 2000; Razdevšek – Pučko, 2003), kar se nato odraža tudi v manj jasnem rezultatu. Skupina **učno nesamozavestnih** v sedmem razredu namreč dosega relativno visoko učno uspešnost, medtem ko so **učno pasivni** učenci v povprečju najmanj učno uspešni. Če se ponovno vrnem k rezultatom v Tabeli 30 in Tabeli 31 ugotovim, da se ti dve skupini po drugih dveh faktorjih motivacijskih usmerjenosti razlikujeta. Višja povprečja na njih imajo **učno nesamozavestni** učenci. Ugotovitev je pomembna, saj posredno prispeva k veljavnosti razvrstitve učencev na osnovi motivacijskih usmerjenosti oziroma upravičenosti upoštevanja kompleksnih odnosov znotraj posameznega motivacijskega vzorca. Povedano z besedami Schiefeleja in Rheinberga (1997), gre motivacijske usmerjenosti torej razumeti bolj v smislu dispozicij /angl. *dispositional motivational characteristics*/, motivacijske vzorce, kot specifične kombinacije motivacijskih usmerjenosti, pa kot udejanjeno motiviranost /angl. *actualized motivation*/. Nenazadnje dobljeni rezultat po mojem mnenju spodbuja k razmišljanju o vključitvi še dodatnih spremenljivk (spremenljivk tretje vrste, prim.: Licht, 2000, po McQuillen, Licht in Licht, 2001) – v prvi vrsti spremenljivk nekaterih osebnostnih lastnosti učencev, ki bi morebiti lahko natančneje pojasnile učno vedenje in uspešnost učencev z vidika nakazane dinamike (prim. tudi po Corno, 2001).

Pri učencih sedmega razreda k pojasnitvi modela največ prispeva spremenljivka *zunanja motivacijska usmerjenost* ($\beta = 0,25$, $P < 0,000$), kar je bilo logično pričakovati. S starostjo se viša stopnja intencionalnosti učnega vedenja, kar pomeni, da učenci, ki so usmerjeni k dosežkom, dosežke v povprečju tudi pogosteje dosežajo.

V povezavi s povedanim je zanimiva tudi ugotovitev, ki jo na osnovi pregleda različnih študij navajata Gagné in StPère (2002). Avtorja opazata trend, da gre v primeru ugotavljanja povezav med notranjo motivacijo in učno uspešnostjo za nepomembne, v primeru ugotavljanja povezav med zunanjo motivacijo oziroma usmerjenostjo k dosežkom in učno uspešnostjo pa za statistično pomembne zveze. Slednje povezujeta z voljo /angl. *volition*/, ki jo Cornova (2001) opredeljuje kot »strateški« člen med motivacijo in učnimi dosežki. Značilna je za situacije, ki so zunanje spodbujene, kot na primer šolsko učenje. Avtorja (prav tam) svojo predpostavko utemeljujeta s tem, da je obiskovanje šole obvezno, in običajno nima veliko opraviti z učenčevimi interesi, ki pa jih vzporedno lahko učenec udejanja na drugih področjih, na primer v športu ali v umetnosti.

Nizek odstotek pojasnjene variance učne uspešnosti z modelom spremenljivk motivacijskih usmerjenosti pove, da k učni uspešnosti pomembno prispevajo še drugi dejavniki. Nekatere obravnavam v nadaljevanju.

6.3.2 Vpliv učne motivacije v povezavi z drugimi dejavniki učenja na učno uspešnost

V regresijski model sem na podlagi korelacijske analize za učence četrtega razreda (Tabela 50) uvrstila naslednje neodvisne spremenljivke: *učenčeva aktivnost, nemoč in izogibanje, učenje na pamet, učenje za doseganje minimuma, socialna spodbuda k prikrivanju napak in sposobnosti.*

Tabela 50: Povezanost med spremenljivkami – četrti razred

	USPEŠNOST	AKTIVNOST	NEMOČ IN IZOGIBANJE	ZUNANJA MOT. USMERJENOST	NOTRANJA MOT. USMERJENOST	PRISTOP_ MEMORIRANJE	PRISTOP_ MINIMUM
USPEŠNOST	1						
AKTIVNOST	0,788***	1					
NEMOČ IN IZOGIBANJE	-0,392***	-0,331***	1				
ZUNANJA MOT. USMERJENOST	0,067	-0,035	0,034	1			
NOTRANJA MOT. USMERJENOST	0,141	0,214**	-0,057	-0,036	1		
PRISTOP_ MEMORIRANJE	-0,354***	-0,274***	0,260***	0,069	-0,007	1	
PRISTOP_ MINIMUM	-0,349***	-0,288***	0,414***	0,059	-0,224**	0,199**	1
PRISTOP_ RAZUMEVANJE	-0,014	-0,004	0,099	0,054	0,273***	0,099	-0,014

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

- nadaljevanje - Tabela 50

	USPEŠNOST	AKTIVNOST	NEMOČ IN IZOGIBANJE	ZUNANJA MOT. USMERJENOST	NOTRANJA MOT. USMERJENOST	PRISTOP_ MEMORIRANJE	PRISTOP_ MINIMUM
SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	-0,398***	-0,426***	0,429***	0,289***	0,032	0,311***	0,354***
SPODBUDA_ DOSEŽKI	-0,125	-0,131	0,019	0,270***	0,215**	0,095	0,046
SPODBUDA_ UČENJE	-0,125	-0,131	0,019	0,270***	0,215**	0,095	0,046
SPOSOBNOSTI	0,578***	0,526***	-0,207**	0,111	0,071	-0,199**	-0,258***

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

- nadaljevanje - Tabela 50

	PRISTOP_ RAZUMEVANJE	SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	SPODBUDA_ DOSEŽKI	SPODBUDA_ UČENJE	SPOSOBNOSTI
PRISTOP_ RAZUMEVANJE	1				
SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	0,067	1			
SPODBUDA_ DOSEŽKI	0,045	0,240**	1		
SPODBUDA_ UČENJE	-0,164*	0,082	0,073	1	
SPOSOBNOSTI	-0,113	-0,243**	-0,162*	0,126	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Koeficient multiple korelacije za četrti razred kaže na visoko povezanost med modelom in učno uspešnostjo (Tabela 51). Model pojasnjuje 67 % variance in je s statističnega vidika sprejemljiv: $F(3, 176) = 12,176$; $P < 0,000$. To pomeni, da neodvisne spremenljivke pomembno prispevajo k pojasnjevanju učne uspešnosti. K modelu največ prispevata spremenljivki *učna aktivnost* in *sposobnosti* (Tabela 52), ki sta z učno uspešnostjo v pomembni neposredni pozitivni zvezi ($\beta = 0,63$ oziroma $\beta = 0,21$).

Tabela 51: Povezanost med modelom in odvisno spremenljivko – četrti razred

model	multipla korelacija	determinacijski koeficient	prilagojeni det.koef.	standardna napaka ocene
1	0,819	0,671	0,658	9,109

Tabela 52: Regresijski koeficienti in njihova pomembnost – četrti razred

Model		<u>nestandarizirani koeficienti</u>		<u>standarizirani koeficienti</u>		P
		B	standardna napaka	Beta	t	
1	(konstanta)	30,930	4,346		7,116	0,000
	NEMOČ IN IZOGIBANJE	-0,925	0,884	-0,062	-1,046	0,297
	PRISTOP_ MEMORIRANJE	-0,832	0,994	-0,043	-0,837	0,404
	PRISTOP_ MINIMUM	-1,088	1,079	-0,055	-1,009	0,315
	SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	0,074	0,972	0,004	0,077	0,939
	SPOSOBNOSTI	0,341	0,094	0,207	3,628	0,000
	AKTIVNOST	10,577	1,046	0,626	10,115	0,000

V regresijski model sem za učence sedmega razreda na podlagi korelacijske analize (Tabela 53) uvrstila naslednje neodvisne spremenljivke: *učenčeva aktivnost, nemoč in izogibanje, zunanjo motivacijsko usmerjenost, notranjo motivacijsko usmerjenost, učenje na pamet, učenje za doseganje minimuma, socialna spodbuda k prikrivanju napak in sposobnosti.*

Tabela 53: Povezanost med spremenljivkami – sedmi razred

	USPEŠNOST	AKTIVNOST	NEMOČ IN IZOGIBANJE	ZUNANJA MOT. USMERJENOST	NOTRANJA MOT. USMERJENOST	PRISTOP_ MEMORIRANJE	PRISTOP_ MINIMUM
USPEŠNOST	1						
AKTIVNOST	0,838***	1					
NEMOČ IN IZOGIBANJE	-0,157*	-0,159*	1				
ZUNANJA MOT. USMERJENOST	0,257***	-0,245***	0,033	1			
NOTRANJA MOT. USMERJENOST	0,157*	0,196**	-0,081	-0,067	1		
PRISTOP_ MEMORIRANJE	-0,190**	-0,178**	0,449***	0,119	-0,115	1	
PRISTOP_ MINIMUM	-0,161*	-0,118	0,409***	-0,069	-0,330***	0,272***	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

- nadaljevanje - Tabela 53

	USPEŠNOST	AKTIVNOST	NEMOČ IN IZOGIBANJE	ZUNANJA MOT. USMERJENOST	NOTRANJNA MOT. USMERJENOST	PRISTOP_ MEMORIRANJE	PRISTOP_ MINIMUM
PRISTOP_ RAZUMEVANJE	-0,043	-0,006	0,050	-0,026	0,505***	0,034	-0,214**
SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	-0,143*	-0,155*	0,528***	0,245***	-0,073	0,443***	0,232**
SPODBUDA_ DOSEŽKI	0,047	0,066	-0,010	0,306***	0,222**	0,097	-0,079
SPODBUDA_ UČENJE	-0,023	-0,009	-0,073	-0,053	0,129	-0,001	-0,129
SPOSOBNOSTI	0,540***	0,459***	-0,090	0,045	0,055	-0,130	-0,138

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

- nadaljevanje - Tabela 53

	PRISTOP_ RAZUMEVANJE	SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	SPODBUDA_ DOSEŽKI	SPODBUDA_ UČENJE	SPOSOBNOSTI
PRISTOP_ RAZUMEVANJE	1				
SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	0,063	1			
SPODBUDA_ DOSEŽKI	0,218**	0,079	1		
SPODBUDA_ UČENJE	0,179**	-0,082	0,111	1	
SPOSOBNOSTI	-0,101	-0,180*	-0,031	-0,110	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Regresija je za učence sedmega razreda podobna kot pri učencih četrtega razreda; po izračunanih statistikah kaže še stabilnejšo strukturo. Model je statistično pomemben ($F(8, 188) = 64,321$; $P < 0,000$) ter pojasni kar 73 % variance. Najvišji relativni delež k modelu ponovno prispevata spremenljivki *učenčeva aktivnost* in *sposobnosti*, z 10 % tveganjem pa bi kot nakazano pomembnost lahko sprejela tudi spremenljivko učnega pristopa – *učenje za doseganje minimuma* –, ki je z učno uspešnostjo v negativnem odnosu, kar je sicer logično, vendar ocenjujem ta prispevek kot zanemarljiv tudi zaradi nizkega regresijskega koeficienta.

Tabela 54: Povezanost med modelom in učno uspešnostjo – sedmi razred

model	multipla korelacija	determinacijski koeficient	prilagojeni det.koef.	standardna napaka ocene
1	0,856	0,732	0,721	9,176

Tabela 55: Regresijski koeficienti in njihova pomembnost – sedmi razred

Model		nestandarizirani koeficienti		standarizirani koeficienti	t	P
		B	standardna napaka	Beta		
1	(konstanta)	-2,722	4,439		-0,613	0,541
	NEMOČ IN IZOGIBANJE ZUNANJA	0,288	0,968	0,015	0,297	0,767
	MOT.USMERJENOST NOTRANJA	1,122	0,739	0,063	1,518	0,131
	MOT.USMERJENOST PRISTOP_	-0,733	0,717	-0,042	-1,022	0,308
	MEMORIRANJE	-0,674	1,057	-0,028	-0,638	0,524
	PRISTOP_ MINIMUM	-1,848	1,089	-0,075	-1,697	0,091
	SPODBUDA_ PRIKRIVANJE	0,048	0,954	0,002	0,050	0,960
	SPOSOBNOSTI	0,481	0,107	0,195	4,487	0,000
	AKTIVNOST	15,078	0,947	0,727	15,919	0,000

V regresijskih analizah se za oba razreda kaže, da motivacijske usmerjenosti k pojasnjevanju učne uspešnosti v modelu z drugimi spremenljivkami učenja ne prispevajo neposredno, ko izločimo vpliv drugih spremenljivk (Tabela 54 in Tabela 55), opazen pa je trend k poviševanju (totalne) povezanosti na bivariatni ravni med razredi (Tabela 50 in Tabela 53). Rezultat je skladen z ugotovitvami, ki jih na podlagi lastne raziskave ter študij nekaterih drugih avtorjev navajata Gagné in StPère (2002) ter usmerja k potrditvi posredniške vloge učne motivacije pri doseganju učne uspešnosti preko njene vpetosti oziroma povezanosti z drugimi dejavniki v procesu učenja (Eggen in Kauchak, 1999; Zimmerman, 1989; Schiefele in Rheinberg, 1997). To kažejo tudi rezultati serije analiz variance, na podlagi katerih sem opisala nekatere značilnosti učencev z različnimi motivacijskimi vzorci.

Po drugi strani pa sta seveda v ospredju spremenljivki, ki statistično pomembno neposredno prispevata k pojasnjevanju učne uspešnosti. Najvišji »čisti« delež prispeva spremenljivka *učna aktivnost*, ki predstavlja učiteljevo oceno učenčeve učne aktivnosti. β -koeficient je za spremenljivko *spodobnosti* sicer nižji, a pomemben in pričakovan oziroma primerljiv z izsledki drugih avtorjev, ki empirično dokazujejo, da so sposobnosti pomemben vzročni dejavnik človekovega vedenja, v šoli in zunaj nje (Bloom, 1976, po Žagar, 1988; Gagné in StPère, 2002; Gottfried, 1996; Walberg, 1984).

Raziskovalno pozornost v tem kontekstu zbuja bolj spremenljivka *učna aktivnost*, ki v bistvu pomeni učiteljevo oceno učenčeve motiviranosti za šolsko delo; vsebuje namreč tri področja učenčevega učnega dela: 1) sodelovanje med poukom, 2) aktivnost pri skupinskem delu in 3) aktivnost pri izdelovanju domačih nalog. V dostopni literaturi glede te spremenljivke nisem našla neposredno primerljivih izsledkov. Še najbližje izpostavljenemu problemu je študija Gagnéja in StPèreja (2002), v kateri sta avtorja v sistemu spremenljivk proučevala tudi vpliv učiteljeve ocene učenčeve motiviranosti in vztrajanja pri šolskem delu ter zaključila, da učitelji učencev po teh značilnostih ne poznajo dobro ter zato te ocene podajajo zgolj na podlagi učne uspešnosti (ocen) učencev. Pred razlago rezultatov regresij za obravnavano spremenljivko sem zato najprej na podlagi korelacijske analize preverila, kakšna je veljavnost učiteljevih ocen učenčeve učne aktivnosti.

Tabela 56: Povezanost med spremenljivkami iz različnih virov podatkov

	USPEŠNOST	AKTIVNOST	NEMOČ IN IZOGIBANJE	ZUNANJA MOT. USMERJENOST	NOTRANJA MOT. USMERJENOST
<u>četrty razred</u>					
USPEŠNOST	1	0,788***	-0,392***	0,067	0,141
AKTIVNOST		1	-0,331***	-0,035	0,214**
<u>sedmi razred</u>					
USPEŠNOST	1	0,838***	-0,157*	0,257***	0,157*
AKTIVNOST		1	-0,159*	0,245***	0,196**

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Iz Tabele 57 ugotovim, da je učiteljeva ocena učenčeve učne aktivnosti šibko, a pomembno povezana s spremenljivkami učne motivacije. Za učence četrtega razreda sta pomembni dve zvezi, in sicer negativen odnos med oceno aktivnosti in spremenljivko *nemoč in izogibanje* ter pozitivna zveza med oceno aktivnosti in spremenljivko *notranja motivacijska usmerjenost*. To najbrž pomeni, da učitelji že relativno zgodaj v učnem razvoju učencev opazijo dva ekstrema v učnem vedenju: izogibanje učenju po eni strani in elemente notranje motiviranosti za učenje po drugi strani, ob tem, da gre pri tretji spremenljivki – *zunanja motivacijska usmerjenost* – že razvojno verjetno za bolj dosledno prisotno obliko vedenja med učenci. Na vprašanje, ali velja ugotovitev pripisati dejansko natančnemu opazovanju učiteljev, ali pa zgolj močno izraženemu manifestnemu vedenju učencev na osnovi rezultatov ne morem odgovoriti, vsekakor pa je problem raziskovalno zanimiv. K njemu napeljujejo tudi rezultati korelacijske analize za učence sedmega razreda, pri katerih so pomembne vse tri povezave med oceno aktivnosti z motivacijskimi usmerjenostmi. Poudariti velja, da sem sama za razliko od Gagnéja in StPèreja (2002), pri opredelitvi področij učiteljevega ocenjevanja poskušala biti čim bolj

konkretna oziroma sem za ocenjevanje izbrala z vidika motivacije pomembna področja učenčevega vedenja, ki so obenem dostopna zunanjemu opazovanju.

Poleg tega iz Tabele 57 ugotovim tudi, da sta visoko pozitivno povezani obe spremenljivki učiteljev, ocena *učne uspešnosti* in ocena *učne aktivnosti*, ter da povezave med oceno aktivnosti in motivacijskimi usmerjenostmi sledijo podobnemu vzorcu kot povezave med oceno uspešnosti in spremenljivkami učne motivacije. Slednje nagiba k razlagi kanadskih avtorjev (prav tam) o neveljavnosti učiteljevih ocen učenčevih manj »vidnih« osebnostnih lastnosti zaradi slabega poznavanja učencev, h kateremu po mojem mnenju verjetno prispeva tudi nezadostno strokovno znanje učiteljev na tem področju. Seveda pa je enako možna tudi drugačna razlaga dobljenih rezultatov. Pomembno je dejstvo, da vzorec moje raziskave predstavljajo učenci osnovne šole, pri katerih se učna motivacija šele oblikuje (prim. po Wigfield in Eccles, 2001) in je zato težko dostopna ugotavljanju oziroma ugotavljanju (prim. po Assor in Connell, 1992). Enako pomembno pa je na tem mestu tudi razlikovanje med latentno in manifestno razsežnostjo vedenja oziroma med namero za določeno vedenje in dejanskim vedenjem (prim.: Bandura, 1995; Bečaj, 1997; Pecrun, 1993) in upoštevanje razvoja obeh (prim. po Stipek, 1998). Na področju učne motivacije problem jasno izpostavlja Rheinberg (1995, po Schiefele in Rheinberg, 1997), ki v svojem modelu *Bazične strukture motivacijskih vplivov na vedenje* loči med motivacijskimi dispozicijami (v disertaciji jih opredeljujem kot motivacijske sestavine in motivacijske usmerjenosti) in udejanjeno motivacijo (v disertaciji jo opredeljujem kot motivacijske vzorce); pri prvem sklopu imajo po mojem mnenju odločilno vlogo pobudniki učnega vedenja, pri drugem sklopu pa ojačevalci.

Na tej osnovi povzemam, da je učiteljeva ocena učenčeve učne aktivnosti veljaven prediktor učne uspešnosti in jo tudi dobro pojasnjuje, saj učitelji opazijo in ocenjujejo tiste oblike vedenja učencev v šoli, ki odražajo notranje, zunanjemu opazovanju manj dostopne motivacijske značilnosti učencev. Te vplivajo na učenje in se končno izrazijo tudi v šolskih ocenah, na osnovi katerih sem opredelila učno uspešnost.

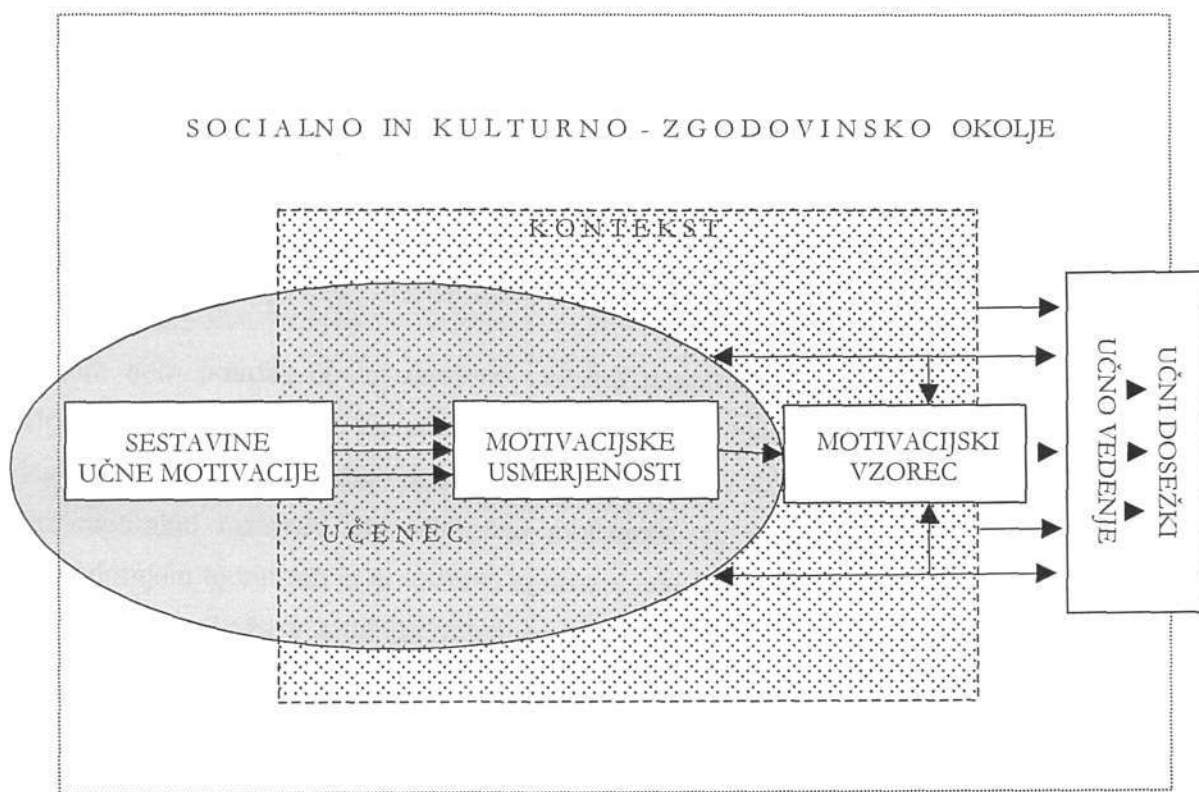
Rezultati ne potrjujejo četrte hipoteze, saj:

Spremenljivke učne motivacije v modelu z drugimi obravnavanimi spremenljivkami učenja (učni pristopi, socialne motivacijske spodbude, sposobnosti učencev, učiteljeve ocene učenčeve učne aktivnosti) neodvisno ne prispevajo pomembnega deleža k pojasnjevanju učne uspešnosti učencev.

Učno uspešnost učencev pomembno samostojno pojasnjujejo sposobnosti učencev in učiteljeva ocena učne aktivnosti učencev.

7 SKLEPI

V disertaciji sem preučevala učno motivacijo učencev osnovne šole. Na podlagi teoretskih spoznanj sem oblikovala integrativni model učne motivacije, v katerega sem umestila tri različne vidike obravnave učne motivacije: sestavine učne motivacije, motivacijske usmerjenosti in motivacijske vzorce, in sicer v odnosu do učenja ter učne uspešnosti učencev.



Model učne motivacije

V raziskavi sem predpostavila, da je učna motivacija kompleksna mediatorska spremenljivka učne uspešnosti, ki jo lahko natančneje razumemo, če jo obravnavamo kontekstno. To pomeni, da skozi perspektivo konkretnega učnega in širšega socialnega konteksta v interakciji z učenčevimi individualnimi lastnostmi ugotovimo, kakšne specifične kombinacije latentnih motivacijskih usmerjenosti se za posamezne učence združujejo v motivacijske vzorce s homogeno strukturo.

neuspešnost (sposobnosti, prizadevanje, sreča, vzrok »X«) in motivacijske cilje (izogniti se učenju, izogniti se neuspehu zaradi ocene, izogniti se neuspehu pred drugimi, uspeh z nagrado, uspeh z oceno, ustvariti dober vtis, biti boljši od drugih, pridobivanje znanja). V manifestnem prostoru navedenih sestavin sem izločila tri faktorje, ki so skupaj, v približno enakih deležih, pojasnili 60 % variance.

Glede na nasičenost faktorjev s posameznimi sestavinami učne motivacije sem te imenovala motivacijske usmerjenosti, in sicer:

- *nemoč in izogibanje*, za katero je značilna predvsem odsotnost nadzora nad lastnim učenjem ter motivacijski cilji izogibanja učenju ter učni neuspešnosti;
- *zunanja motivacijska usmerjenost*, za katero so značilni predvsem motivacijski cilji doseganja učne uspešnosti z ocenami ali drugimi oblikami nagrajevanja in tekmovalnost;
- *notranja motivacijska usmerjenost*, pri kateri prevladujejo interes za šolsko učenje, zaznana pomembnost učenja kot vrednote ter motiviranost za reševanje zahtevnejših učnih nalog.

S tem sem potrdila obstoj relativno stabilne latentne strukture učne motivacije. Ugotovitev je pomembna za natančnejše razumevanje dinamike učne motivacije, saj za razliko od do sedaj opravljenih študij izhaja iz manifestnega prostora konceptualno različnih sestavin učne motivacije. Iz tega razloga predstavlja z integriranjem teoretskih in empiričnih spoznanj bolj celosten raziskovalni pogled. Ta se konkretno kaže v strukturi latentnega prostora, ki na ta način razširja znano dihotomijo »zunanja motivacija – notranja motivacija« z novo, enako pomembno motivacijsko usmerjenostjo, ki sem jo imenovala *nemoč in izogibanje*⁶¹. S tem tudi nadgrajuje sicer zanimivo raziskovalno tezo avstralskih avtorjev o obstoju »velikih dveh faktorjev motivacije« na nadaljnje preverjanje modela »velikih treh motivacijskih usmerjenosti«.

Čeprav je »nov« faktor kognitivne narave predvidevam, da implicira predvsem negativna čustva (npr. zaskrbljenost, strah, nemoč, žalost, krivda, nejevoljnost, brezbržnost), ki se porajajo posledično na učenčeve šolske oziroma učne izkušnje in učne naloge. Iz psihofiziologije pa vemo, da ravno negativna čustva inhibirajo procese, ki pogojujejo učenje. Z identifikacijo te usmerjenosti skušam v disertaciji pojasniti svoje razumevanje vloge čustev v učnem procesu.

⁶¹ Pravzaprav je ta faktor v analizi pojasnil največ variabilnosti manifestnega prostora (22 %).

Pomembnost motivacijske usmerjenosti *nemoč in izogibanje* se po moji oceni na osnovi povedanega kaže v dejstvu, da sem jo uspela identificirati relativno zgodaj v učnem razvoju – na osnovnošolski ravni. Ne glede na njeno genezo je namreč indikativna za strokovno pedagoško delo, saj je dokaz, da učenci te starosti doživljajo njene manifestne oblike (zaznana odsotnost nadzora nad lastnim učenjem in pripisovanje učnih neuspehov nižjim sposobnostim, izogibanje učenju in učni neuspešnosti, potreba po socialnem potrjevanju ter zunanje spodbude za učenje), ki se postopno lahko razvijejo v sindrom Naučene nemoči, v vsakem primeru pa učenca čedalje bolj oddaljujejo od šolskega učenja. Ob tem velja izpostaviti, da imajo učenci te starosti še dovolj skromno učno biografijo, da je na njihov nadaljnji učni razvoj v šolskem kontekstu možno preventivno in korektivno vplivati z ustreznim strokovno-pedagoškim pristopom, ki upošteva ta spoznanja.

Tretji vidik obravnave učne motivacije v raziskovalnem modelu disertacije se nanaša na motivacijske vzorce, ki sem jih opredelila kot značilne kombinacije motivacijskih usmerjenosti s homogeno strukturo. Na osnovi opravljenih študij sem predpostavila, da motivacijske usmerjenosti samostojno povedo premalo o vlogi učne motivacije pri učenju (prim.: Eccles in Wingfield, 1995; Graham in Weiner, 1996; Pintrich, 2003a; Schunk, 2000) ter da je v težnji po natančnejšem razumevanju te vloge potrebno upoštevati, kako se motivacijske usmerjenosti v konkretnem učnem in širšem socialno-kulturnem kontekstu združijo v specifične motivacijske vzorce. To pomeni, da pri posameznem učencu niso bistvenega pomena latentne motivacijske usmerjenosti kot individualne entitete, temveč njihova kombinacija pri konkretnem učencu oziroma njihov manifestni vzorec, ki je kontekstno pogojen. Šele ta po mojem mnenju namreč predstavlja most med konceptualnim in praktičnopedagoškim znanjem o vlogi učne motivacije pri učenju⁶², saj izhaja iz empirične osnove (etiološko) ter je sporočilen glede značilnosti njenega udejanjanja v konkretnem učnem vedenju (fenomenološko).

Učence sem glede na kombinacije njihovih motivacijskih usmerjenosti razvrstila v specifične motivacijske skupine, ki predstavljajo homogene motivacijske vzorce. Razvrstitev sem izvedla posebej za učence četrtega in posebej za učence sedmega razreda. Pri mlajših učencih sem določila štiri različne motivacijske vzorce, pri

⁶² To je hkrati tudi točka, ki utemeljuje umestitev raziskovanja učne motivacije na področju pedagoške psihologije v Stokesov Pasteurjev kvadrant, saj visoko preferira oba cilja raziskovalnega dela, teoretskega in aplikativnega.

starejših učencih pa sem sprejela razvrstitev v pet motivacijskih skupin. Ugotovila sem, da mlajši učenci oblikujejo manj izrazite a vsebinsko podobne motivacijske vzorce kot starejši učenci. Sklepam, da se med šolanjem postopno utrdijo določeni motivacijski vzorci, na podlagi katerih učenci uravnavajo svoje učno vedenje v doseganju šolskih zahtev. Zato sem v raziskavi predpostavila, da se učenci z različnimi motivacijskimi vzorci med seboj razlikujejo po učnih pristopih, po motivacijskih spodbudah, ki jih za učenje pridobivajo iz svojega socialnega okolja, po ocenah učiteljev o učni uspešnosti in dejanski učni aktivnosti ter po svojih sposobnostih in po spolu. Ugotovila sem, da se motivacijski vzorci za učence četrtega razreda ne razlikujejo med seboj le glede na zastopanost po spolu, za učence sedmega razreda pa ne le glede na njihove sposobnosti, prav tako pa v obeh razredih med različnimi motivacijskimi vzorci ni opaziti bistvenih razlik glede na to, kako pogosto se učenci učijo z razumevanjem. Izkazalo se je tudi, da identificirani motivacijski vzorci konvergirajo k dvema poloma na kontinuumu prilagojenosti učnega vedenja. Glede na njihove značilnosti, ki jih bom povzela v nadaljevanju sklepam, da so eni bolj prilagojeni in zaželeni, drugi pa ne. Smer jim v četrtem razredu določata predvsem dva dejavnika: učni pristop, ki učenca spodbuja k učenju le do doseganja minimalnih šolskih zahtev ter učna neuspešnost učencev, v sedmem razredu pa predvsem spodbude okolja k prikrivanju napak pri učenju ter učni pristop, za katerega je značilno učenje na pamet. Ti dejavniki so torej za en pol izredno značilni, za drugi pol pa izredno neznačilni. Na osnovi povedanega povzamem, da k razlikovanju med motivacijskimi skupinami prispeva stopnja kakovosti učenja (pristopi k učenju, spodbude za učenje) ter posledično učna uspešnost učencev. To raziskovalno spoznanje se v bistvu celostno povezuje s temo disertacije, saj navaja k odgovoru na vprašanje glede odnosa med učno motivacijo, učenjem in učno uspešnostjo učencev. Poleg tega odpira nove možnosti za spodbujanje oblikovanja prilagojenih motivacijskih vzorcev v šolskem okolju. Te vidim predvsem v bolj usmerjenem pedagoškem pristopu, ki prepozna in upošteva značilnosti določenega motivacijskega vzorca, ter poleg splošnih načel za motiviranje učencev v šoli skuša učencem po eni strani motivacijsko slediti, po drugi strani pa jih strateško usmerjati k učno in s tem k motivacijsko bolj prilagojenemu učnemu vedenju.

Na vzorcu osnovnošolske populacije sem identificirala naslednje skupine učencev s specifičnimi kombinacijami treh motivacijskih usmerjenosti, ki imajo homogeno strukturo:

UČNO TEKMOVALNI UČENCI

Motivacijski vzorec je podoben za učence četrtega (21 % učencev) in učence sedmega razreda (26 % učencev) ter vsebuje kombinacijo motivacijskih usmerjenosti, v kateri prevladuje *zunanja motivacijska usmerjenost*. *Notranja motivacijska usmerjenost* je prisotna, vendar ne izstopa. *Nemoč in izogibanje* je zastopana v izjemno nizki meri – nastopa le v sledeh.

Ta motivacijski vzorec je bolj značilen za učence kot za učenke ter za tiste z visokimi sposobnostmi za učenje. Učenci te skupine ne izstopajo v uporabi nobenega učnega pristopa, kar verjetno pomeni, da znajo svoje učenje strateško prilagajati glede na učno snov in učne zahteve ali pa da s svojimi sposobnostmi kompenzirajo neuporabo učnih strategij. Socialno okolje jih znatno spodbuja k učnim dosežkom. Učitelji učence s tem motivacijskim vzorcem ocenjujejo kot izjemno učno aktivne v smislu sodelovanja in prizadevanja za šolsko delo. Ti učenci so visoko učno uspešni, v primerjavi z učenci iz drugih motivacijskih skupin dosegajo v povprečju najboljše učne rezultate.

UČNO AKTIVNI UČENCI

Motivacijski vzorec je strukturno podoben za učence obeh razredov: v njem prevladuje *notranja motivacijska usmerjenost*. V zelo nizki meri sta zastopani ostali dve motivacijski usmerjenosti, *zunanja motivacijska usmerjenost* ter *nemoč in izogibanje*. Pri učencih obeh razredov je *zunanja motivacijska usmerjenost* v tej skupini v primerjavi z drugimi skupinami najnižja, razlika med razredoma pa se kaže v motivacijski usmerjenosti *nemoč in izogibanje*, ki je pri učencih sedmega razreda zastopana še v bistveno manjši meri kot pri učencih četrtega razreda. Poleg tega je delež učencev te skupine pri učencih četrtega razreda bistveno višji kot pri učencih sedmega razreda (39 % oziroma 11 % učencev). To razliko med razredoma pojasnujem predvsem s predpostavko o procesnosti utrjevanja motivacijskih vzorcev. Predvidevam namreč, da učenci kljub začetni notranji motivacijski usmerjenosti, ki je v veliki meri razvojno pogojena, na osnovi učnih izkušenj in nadaljnjega razvoja med šolanjem postopno oblikujejo jasnejše in njim ustreznejše motivacijske usmerjenosti, kar vodi tudi do sprememb v kombinaciji motivacijskih vzorcev. Raziskovalni rezultati so nakazali, da se učenci te skupine postopno najbrž razvrstijo v druge skupine (na primer v skupini učno nemotiviranih ali učno pasivnih učencev), k čemur po vsej verjetnosti prispevajo tudi nekatere druge osebne lastnosti učencev, ki jih v raziskavi nisem upoštevala.

Ta motivacijski vzorec je bolj značilen za učenke kot za učence. V četrtem razredu se v to skupino uvrščajo učno bolj sposobni učenci, v sedmem razredu pa to ni več pravilo. V četrtem razredu se ti učenci pogosto učijo na pamet, v sedmem razredu pa je v ospredju učenje z razumevanjem. Iz socialnega okolja ti učenci ne prejemajo specifičnih motivacijskih spodbud, čeprav je nakazan trend, da učence te motivacijske skupine okolje spodbuja predvsem k učenju in manj k prikrivanju napak ali k dosežkom. Po mnenju učiteljev učencev sedmega razreda so to srednje učno aktivni učenci (v četrtem razredu jih učitelji ocenjujejo kot bolj učno aktivne), ki so tudi učno srednje uspešni (v četrtem razredu več teh učencev dosega višjo učno uspešnost).

Menim, da je dokaj nejasna opisna slika učencev te motivacijske skupine predvsem posledica že omenjene diferenciacije znotraj motivacijskih vzorcev ter zato kaže na večjo zanesljivost pri upoštevanju značilnosti, ki sem jih ugotovila za učence sedmega razreda. Seveda pa ob tem ne gre zanemariti tudi dejstva o relativno majhnem deležu učencev s tem motivacijskim vzorcem glede na ostale.

UČNO NESAMOAŽESTNI UČENCI

Motivacijski vzorec je podoben za učence četrtega (26 % učencev) in učence sedmega razreda (23 % učencev) ter vsebuje kombinacijo motivacijskih usmerjenosti, v kateri prevladuje motivacijska usmerjenost *nemoč in izogibanje*. Ta je v primerjavi z drugimi skupinami v tej skupini učencev tudi najvišje zastopana. V kombinaciji je prisotna *zunanja motivacijska usmerjenost*, vendar ne izstopa, medtem ko se *notranja motivacijska usmerjenost* tudi pojavlja v povprečju, vendar je pri učencih sedmega razreda prisotna v večji meri kot pri učencih četrtega razreda. To ugotovitev prav tako pojasnujem predvsem s procesom diferenciacije in utrjevanja motivacijskega vzorca, ki ga pripisujem tudi razlikam v nekaterih opisnih lastnostih te skupine med razredoma. V četrtem razredu tako v skupini prevladujejo dečki, v sedmem razredu pa je pripadnost skupini po spolu izenačena. Prav tako je med učenci s tem motivacijskim vzorcem opaziti med razredoma porast učencev z višjimi učnimi sposobnostmi. Nasprotno pa ne glede na razred ti učenci navajajo pogosto uporabo vseh treh učnih pristopov (učenje na pamet, učenje z razumevanjem, učenje za doseganje minimuma), kar najbrž pomeni, da se bodisi dejansko veliko učijo na različne načine bodisi želijo s takimi izjavami glede uporabe učnih pristopov ustvariti socialno zaželen vtis – se pokazati v učno idealno pozitivnem smislu. Med socialno-motivacijskimi spodbudami za učence s tem motivacijskim vzorcem v četrtem razredu prevladuje spodbuda k prikrivanju napak

med učenjem, ki se ji v sedmem razredu pridruži še spodbuda k dosežkom, kar je verjetno posledično tudi povezano z višjo učno aktivnostjo ter z višjo učno uspešnostjo, ki ju kažejo oziroma dosegajo učenci te skupine predvsem v sedmem razredu. Na osnovi izpostavljenega povzamem, da je težava teh učencev v osnovi strah pred učnim neuspehom, ki ga v povprečju relativno dobro kompenzirajo s tem, da se po vsej verjetnosti dejansko veliko učijo.

UČNO PASIVNI UČENCI

Motivacijski vzorec je med razredoma strukturno podoben ter vsebuje kombinacijo motivacijskih usmerjenosti, za katero je značilna relativno visoka mera *nemoči in izogibanja*. Izjemno nizka je prisotnost *notranje motivacijske usmerjenosti* (v primerjavi z drugimi skupinami je v tej skupini učencev najnižje zastopana) ter prav tako nizka mera *zunanje motivacijske usmerjenosti*. Pomembno je opozoriti, da je delež učencev te skupine v četrtem razredu bistveno nižji kot v sedmem razredu (14 % oziroma 2 %). Predvidevam, da je razlika v deležih učencev te skupine med razredoma posledica procesa oblikovanja motivacijskih vzorcev, ki sem jo natančneje opisala pri skupini učno aktivnih učencev.

Zanimivo je, da je v četrtem razredu v tej skupini več učenek, v sedmem razredu pa v njej prevladujejo učenci. Primerjalno z drugimi motivacijskimi skupinami imajo učenci te skupine v povprečju nižje učne sposobnosti. Za njihov učni pristop je značilno predvsem to, da se učijo samo toliko, kot je to nujno potrebno (za doseganje minimuma). Po rezultatih sodeč ti učenci niso deležni posebnih motivacijskih spodbud iz svojega socialnega okolja, čeprav se pri učencih sedmega razreda kot pomembna kaže socialno-motivacijska spodbuda k prikrivanju napak med učenjem. Njihovo učno aktivnost učitelji ocenjujejo nizko, poleg tega pa učenci te skupine v povprečju dosegajo nižjo učno uspešnost v primerjavi z učenci drugim motivacijskih skupin.

UČNO NEMOTIVIRANI UČENCI

Motivacijski vzorec za to skupino učencev sem identificirala le pri starejših učencih. Njegova kombinacija motivacijskih usmerjenosti je neizrazita oziroma kaže na izredno nizko prisotnost vseh treh motivacijskih usmerjenosti; to naj bi pomenilo, da učenci te skupine niso ne notranje ne zunanje motivacijsko usmerjeni, prav tako pa ne navajajo pomanjkanja in/ali odsotnosti nadzora nad lastnim učenjem ter izogibanja učenju.

V tej skupini, v katero se združujejo visoko učno sposobni učenci, prevladujejo dekleta. Ti učenci ne izstopajo v uporabi nobenega učnega pristopa, v bistvu je zanje v primerjavi z učenci iz drugih motivacijskih skupin značilno le to, da se najmanj od vseh učijo na način, ki bi jim omogočil razumevanje učne snovi. Podobno zanje velja glede spodbud iz okolja, te so namreč neizrazite oziroma celo kažejo, da so v svojem socialnem okolju deležni izjemo malo spodbud k prikrivanju napak med učenjem. Učitelji njihovo učno aktivnost ocenjujejo kot visoko, prav tako pa je v tej skupini v povprečju veliko učencev, ki so učno bolj uspešni. Pri ugotavljanju značilnosti učencev te skupine se postavlja vprašanje, ali gre v tem primeru dejansko za nemotivirane učence, ali pa za učence, ki si za učenje in učno uspešnost prizadevajo in/ali jo dejansko dosegajo, vendar iz strahu pred neuspehom ali pod vplivom pričakovanj okolja (spolno stereotipna vzgoja) proaktivno ustvarjajo vtis, da jih učenje ne zanima. Nenazadnje pa je upravičeno dopustiti tudi možnost, da so to učenci, ki so v primerjavi z drugimi učenci na uporabljenem instrumentariju, verjetno iz zadovoljstva s seboj in s svojo učno uspešnostjo, najmanj odgovarjali v smislu pričakovanega oziroma socialno zaželenega.

Kot je opaziti iz opisov posameznih identificiranih skupin učencev s specifičnimi motivacijskimi vzorci, ki kažejo homogeno strukturo, se ob njih odpira več novih vprašanj kot pa jasnih odgovorov glede manifestnih oblik učne motivacije v učnem vedenju. Zagotovo pa na podlagi raziskovalnih ugotovitev lahko izluščim nekatere bistvene poudarke v naslednjih točkah:

- 1) različni učenci (po starosti, spolu, sposobnostih) so za učenje motivirani na osnovi oblikovanja različnih motivacijskih vzorcev;
- 2) različni motivacijski vzorci so kontekstno pogojeni;
- 3) različni motivacijski vzorci učence usmerjajo v različna učna vedenja – bolj ali manj učno prilagojena;
- 4) različni motivacijski vzorci so povezani z različnimi učnimi pristopi;
- 5) učenci z različnimi motivacijskimi vzorci različno udeležujejo latentno strukturo učne motivacije, ki se kaže v stopnji njihove učne aktivnosti;

- 6) učenci z različnimi motivacijskimi vzorci so različno učno uspešni;
- 7) s šolanjem se motivacijski vzorci jasneje izoblikujejo in postajajo čedalje stabilnejši.

Raziskovalne ugotovitve so pomembne tudi z vidika uporabnosti za pedagoško prakso. Pedagoško javnost najprej seznanjajo z dinamiko učne motivacije v zgodnjem učnem razvoju posameznika, nato pa z identifikacijo specifičnosti posameznih motivacijskih vzorcev ciljno usmerjajo strokovno pedagoški pristop. Nalogo učiteljev v povezavi z navedenimi ugotovitvami raziskave iz opisanih razlogov vidim predvsem v:

- 1) znanju o različnih motivacijskih vzorcih učencev ter o njihovem prepoznavanju v konkretnih učnih situacijah;
- 2) obvladanju različnih načinov negovanja in spremljanja ugotovljenih motivacijskih vzorcev učencev;
- 3) obvladanju različnih strategij spodbujanja učencev za učno samouravnavanje, vključno s spodbujanjem učencev za oblikovanje ustrežnejših motivacijskih vzorcev, ki vodijo h kakovostnejšemu učenju in k znanju.

Nenazadnje sem si v raziskavi postavila tudi vprašanje, kolikšen delež prispeva učna motivacija pri pojasnjevanju učne uspešnosti učencev. Ugotovila sem, da je ta delež mogoče določiti šele pri učencih sedmega razreda, ter da je ta nizek – pojasnjuje dobrih 10 % učne uspešnosti –, kar je že bilo dokazano tudi v predhodnih študijah (npr. Bloom, 1976, po Žagar, 1988; Schiefele in Rheinberg, 1997). Ta rezultat potrjuje, da je motivacijski vzorec Učno tekmovalnih učencev najbolj povezan z učno uspešnostjo, motivacijski vzorec Učno pasivnih učencev pa najmanj.

Ko sem prispevek učne motivacije k pojasnjevanju učne uspešnosti ugotavljala v modelu tudi z drugimi dejavniki učenja in učne uspešnosti (učnimi sposobnostmi, učnimi pristopi, socialno-motivacijskimi spodbudami in učno aktivnostjo učencev), sem prišla do drugačne slike. Pokazalo se je namreč, da učna motivacija v njenih

posameznih latentnih usmerjenostih samostojno, ko izločimo njeno povezanost z drugimi dejavniki, ne prispeva pomembnega deleža k pojasnjevanju učne uspešnosti, tako kot sposobnosti ter učiteljeva ocena učne aktivnosti učencev. Ugotovitev navaja k sklepu, da je učna motivacija dejansko mediatorska spremenljivka ter ni neposredno povezana z učenčevo učno uspešnostjo, vsaj ne do sedmega razreda osnovne šole. Povsem možen in tudi logičen pa je na osnovi povedanega zaključek, da se motivacijske usmerjenosti v specifičnih motivacijskih vzorcih že do te starosti učencev manifestirajo v njihovem učnem vedenju, to pa je dostopno opazovanju, zato ga učitelji tudi lahko opazijo in ovrednotijo, ob tem da je stopnja ozaveščenosti učnega vedenja in s tem učne motivacije pri učencih lahko različna (prim. po Brown, Bransford, Ferrara in Campione, 1983). S tem pojasnujem relativno visok prispevek učiteljeve ocene učenčeve učne aktivnosti k pojasnjevanju učne uspešnosti.

Seveda je na tem mestu smiselno opozoriti tudi na nekatere probleme, ki predstavljajo morebitne pomanjkljivosti raziskave. Na prvem mestu kaže najprej izpostaviti, da je izbor sestavin učne motivacije temeljil na teoretskih predpostavkah, čeprav so h končnemu seznamu manifestih spremenljivk prispevali rezultati pilotne študije. Zato je pri razlagi ugotovitev potrebno to upoštevati in dopustiti možnost tudi drugačnih rešitev ob vključitvi še drugih motivacijskih spremenljivk, ki pa v to raziskavo niso bile vključene. Potrebno je upoštevati tudi, da gre v disertaciji za prečno raziskavo (različna vzorca) in v primerjavi s tujimi raziskavami tudi za relativno majhen vzorec, v katerem so sodelovali učenci osnovne šole. Pri njih je učno motivacijo pravzaprav še posebno težko ugotavljati, predvsem iz dveh razlogov. Prvega vidim v stopnji kognitivnega razvoja učencev, ki je povezan z razvojem metakognicije (metakognitivni procesi pogojujejo raven samoopazovanja, raven samorazumevanja in raven samouravnavanja), drugega pa v spoznanju, da se v tej starosti učna motivacija šele oblikuje in zato njeno ugotavljanje daje precej nejasno oziroma nekonsistentno sliko. Na to se seveda navezuje tudi vprašanje ustreznosti instrumentarija za mlajše učence, ki sem ga uporabila za namene disertacije. Vprašalnik, sicer klasičen psihološki inštrument, samostojno prav gotovo ne more povsem zadovoljivo in dovolj veljavno ugotavljati kompleksnosti učne motivacije (prim.: Boekaerts, 1999; Hickey, 1997; Pintrich in Schunk, 1996; Razdevšek-Pučko, 1990), zato je to dejstvo potrebno upoštevati pri razlagi rezultatov. Poleg tega ni zanemarljiv tudi podatek, da je bila spremenljivka učne uspešnosti sestavljena iz različnih šolskih ocen učencev in ni predstavljala drugih

učnih dosežkov učencev (npr. rezultatov na testu znanja), kar lahko tudi prispeva h končnim rezultatom.

V zaključku podajam sledeče usmeritve za nadaljnje znanstveno-raziskovalno in pedagoško delo, ki sledijo iz ugotovitev disertacije:

1) Integrativni model učne motivacije se je v raziskavi izkazal kot vsebinsko smiseln in raziskovalno spodbuden. Poleg tega konceptualizacija tri-sestavinskega modela po principu dvojnega lijaka prispeva k natančnejšemu razumevanju odnosa med učno motivacijo in učno uspešnostjo učencev ter podpira nadaljnjo diskusijo o ločevanju med latentnimi motivacijskimi dispozicijami ter dejanskim učnim vedenjem. Model je po mojem mnenju potrebno dopolniti predvsem na področju natančnejše opredelitve kontekstnih dejavnikov ter spremenljivk učenca. Iz raziskovalnih rezultatov izhaja namreč potreba po upoštevanju situacijske paradigme učne motivacije, poleg tega pa sem v raziskavi ugotovila, da je učno motivacijo praktično nemogoče celostno obravnavati brez upoštevanja še drugih učenčevih osebnostnih lastnosti in posebnosti.

2) Raziskovalni model disertacije je bil v svoji osnovi zastavljen kognitivno. Njegov razvoj v prihodnosti vidim predvsem v širitvi tudi na vedenjsko področje (nadgraditev v kognitivno-vedenjski model), ob upoštevanju raziskovalnih smernic, ki jih poudarja Voletova (2001). Nekatere med njimi sem v raziskavi že upoštevala (glede raziskovalnih metod, virov podatkov, vloge učencev, pri katerih preučujemo motivacijske značilnosti, uporabe multivariatnih metod analize), nekatere pa bo potrebno bolj poudariti pri nadaljnjem raziskovanju (upoštevanje doživljanja učencev, pri katerih preučujemo motivacijske značilnosti, sistemski pristop, longitudinalni pristop, multikontekstni pristop).

Družbo modrosti, h kateri stremimo v sodobnem času, bomo dosegli, če bomo učenje in znanje imeli za vrednoti. Iz tega razloga je pomembno spoznanje, da različni učenci svoje vrednotne in s tem tudi motivacijske sisteme oblikujejo le po njim lastnih poteh. Pomemben del umetnosti učiteljskega poklica razumem v tem, da učence na njihovih poteh pravilno spodbujamo, usmerjamo ter jim pomagamo takrat, ko v svojem učnem razvoju našo pomoč potrebujejo.

8 LITERATURA IN VIRI

- Abramson, L. , Seligman, M. in Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, str. 49–74.
- Ainley, M. , Hidi, S. in Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, str. 545–561.
- Alexander, P. A. in Murphy, P. K. (1998). The research base for APA's learner-centered psychological principles. V N. M. Lambert in B. L. McCombs (Ur), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (str. 25–60). Washington APA.
- Alexander, P. A. , Graham, S. in Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, str. 129–153.
- Alexander, P. A. , Kulikowich, J. M. in Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64, str. 201–252.
- Ames C. in Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, str. 260–267.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, str. 478–487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, str. 261–271.
- Anderman, E. M. in Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, str. 287–309.
- Anderman, E. M. in Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual difference and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, str. 811–831.
- Anderman, L. H. in Anderman, E. M. (2000). Considering context in Educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 35, str. 67–68.
- Anderson, J. R. , Greeno, J. G. , Reder, L. M. in Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, str. 11–13.

- Assor, A. , in Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance-affecting self-appraisals. V D. H. Schunk in J. Meece (Ur), *Student perceptions in the classroom* (str. 25–46). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Austin, J. T. in Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, str. 338–375.
- Ball, S. (1984). Educational psychology as an academic chameleon: An editorial assessment after 75 years. *Journal of Educational Psychology*, 76, str. 993–999.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, str. 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barker, K. , McInerney, D. M. in Dowson, M. (2002). Performance approach, performance avoidance and depth of information processing: A fresh look at the interaction between students' academic motivation and cognition. *Educational psychology*, 22, str. 571–589.
- Baumaister, R. F. in Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104, str. 3–22.
- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 1, str. 5–18.
- BELA KNJIGA o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1995. Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Biggs, J. B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, str. 272–281.
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence: Appraisals and self-assessments. *Learning and Instruction*, 1, str. 1–17.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, str. 377–404.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student*situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14, str. 41–55.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, str. 445–457.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 17–31). Amsterdam: Pergamon.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLI presidential address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, str. 589–604.
- Boekaerts, M. in Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (Ur), *Handbook of self-regulation* (str. 417–451). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. in Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (Ur), *Handbook of self-regulation* (str. 1–9). San Diego: Academic Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational psychologist*, 34, str. 75–85.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. in Campione, J. (1983). Learning, remembering, and understanding. V P. H. Mussen (Ur), *Handbook of child psychology, Vol. 3* (str. 77–166). New York: Wiley.
- Bucik, T. (1990). Faktorska ali clusterska analiza – katero tehniko uporabiti? *Anthropos*, 5–6, str. 253–259.
- Bucik, T. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Burhans, K. K. in Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66, str. 1719–1738.
- Butler, R. (1989). Interest in task and interest in peers' work. *Child development*, 60, str. 562–570.
- Byrne, B. M. (1994). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, str. 427–456.
- Calfee, R. C. in Berliner, D. C. (1996). Introduction to a dynamic and relevant educational psychology. V R. C. Calfee in D. C. Berliner (Ur), *Handbook of educational psychology* (str. 1–14). New York: Macmillan.

- Child, D. (2004). *Psychology and the teacher (seventh edition)*. London: Continuum.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, str. 1018–1041.
- Connell, J. P. in Ryan, R. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly*, 11, str. 64–77.
- Conti, R. , Collins, M. A. in Picariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Differences*, 31, str. 1273–1289.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher*, 22, str. 14–22.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. V D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Ur), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 229–251). Hillsdale: Erlbaum.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. V B. Zimmerman in D. Schunk (Ur), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (str. 191–225). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: a self word perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2004). Self-worth theory: Goes to college or do our motivation theories motivate? V D. M. McInerney in S. Van Etten (Ur), *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Vol. 4* (str. 91–114). Greenwich: IAP.
- Csikszentmihalyi, M. , Rathunde, K. in Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. V R. Dienstbier (Ur), *Nebraska symposium of motivation: Perspectives on motivation* (str. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Diener, C. I. in Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Personality and Social Psychology*, 36, str. 451–462.
- Dowson, M. (2000). *Relation between students' academic motivation, cognitions, and achievement in Australian school settings* (doktorska disertacija). Sydney: University of Western Sydney.
- <http://self.uws.edu.au/Theses/list.htm>.

- Duda, J. L. in Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 84, str. 290–299.
- Dweck, C. S. (1989). Motivacijski procesi kao determinante učenja. V M. Kovačević in N. N. Šoljan (Ur), *Psihologijska znanost i edukacija* (str. 43–63). Zagreb: Školske novine.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment. V J. Juvonen in K. R. Wentzel, (Ur), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 181–198). New York: Cambridge University press.
- Dweck, C. S. in Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. V P. H. Mussen (Ur), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (str. 643–691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. in Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, str. 256–273.
- Eccles, J. S. in Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescent's academic achievement related beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, str. 215–225.
- Eccles, J. S. , Wigfield, A. in Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V: W. Damon in N. Eisenberg (Ur), *Handbook of child psychology, Vol. 3* (str. 1017–1095). New York: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S. , Wigfield, A. , Flanagan, C. , Miller, C. , Reuman, D. in Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, str. 283–310.
- Eccles, J. S. , Wigfield, A. , Harold, R. in Blumenfeld, P. B. (1993). Age and sex differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, str. 830–847.
- Eccles, J. S. in Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. V C. Ames in R. Ames (Ur.), *Research on motivation in education, Vol. 3* (str. 139–186). San Diego: Academic Press.
- Eccles – Parsons, J. , Adler, T. F. , Futterman, R. , Goff, S. B. , Kaczala, C. M. , Meece, J. L. in Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. V T. J. Spence (Ur), *Achievement and achievement motivation* (str. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eggen, P. in Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, str. 218–232.

- Elliot, A. J. in Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, str. 968–980.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental analysis. V C. Ames in R. Ames (Ur), *Research on motivation in education*, Vol. 3 (str. 259–295). San Diego: Academic Press.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, str. 381–391.
- Ford, M. E. (1992). *Human motivation: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gagné, F. in StPère, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, str. 71–100.
- Garcia, T. (1999). Maintaining the motivation to learn: An introduction to this special issue of learning and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 11, str. 231–232.
- Garner, R. (1998). Epilogue: Choosing to learn or not-learn in school. *Educational Psychology Review*, 10, str. 227–237.
- Godwin, J. C. (1998). *Research in psychology – methods and design*. New York: John Wiley & Sons.
- Good, T. L. in Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms (eight edition)*. New York: Longman.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, str. 177–196.
- Gottfried A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 525–538.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, str. 631–645.
- Gottfried, A. E. (1986). *Manual for the CAIMI*. Odessa: PAR.
- Gottfried, A. E. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, str. 179–183.
- Gottfried, A. E. , Fleming, J. S. in Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, str. 3–13.

- Graham, S. in Wiener, B. (1996). Theories and principles of motivation. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (Ur), *Handbook of educational psychology* (str. 63–84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Graham, S. in Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, str. 187–194.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53, str. 5–26.
- Greeno, J. G., Collins, a. M. in Resnick, L. (1996). Cognition and learning. V R. C. Calfee in D. C. Berliner (Ur), *Handbook of educational psychology* (str. 15–46). New York: Macmillan.
- Grimm, L. G. in Yarnold, P. R. (2000). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington: APA.
- Gurtner, J., Monnard, I. in Genoud, P. A. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 189–208). Amsterdam: Pergamon.
- Harackiewicz, J. M. in Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, str. 904–915.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. in Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, str. 1–21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. in Thrasc, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, str. 638–645.
- Harlen, W. in Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assesment in Education*, 10, str. 169–207.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, str. 34–64.
- Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom; Manual*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, str. 300–312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, str. 87–97.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. V P. H. Mussen (Ur), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (str. 275–385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (Ur.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (str. 11–42). New York: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39, str. 98–108.
- Hickley, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32, str. 175–193.
- Hickley, D. T. in McCaslin, M. (2001). A comparative, sociocultural analysis of context and motivation. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 33–56). Amsterdam: Pergamon.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, str. 549–571.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (Ur), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (str. 309–339). San Diego: Academic Press.
- Hinkley, J. W. (2001). *School achievement motivation among Navajo High School students: a study of school achievement goals, achievement values, and ability beliefs* (doktorska disertacija). Sydney: University of Western Sydney. <http://self.uws.edu.au/Theses/list.htm>.
- Hudoklin, M. (2004). *Vpliv metakognitivnih sposobnosti na učno učinkovitost in nekatere osebnostne lastnosti učencev* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Indoe, D. (1999). Attribution and motivation. V N. Fredrickson in R. J. Cameron (Ur), *Psychology in education portfolio* (str. 1–61). Winsdor: NFER-NELSON.
- Jagacinski, C. M. in Nicholls, J. G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: »They'd do it but I wouldn't«. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 15–21.
- Jarvela, S. (2003). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 3–14). Amsterdam: Pergamon.

- Jarvela, S. in M. Niemivirta (2001). Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 105–127). Amsterdam: Pergamon.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Juriševič, M. (1999). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja. Priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Tempus respect.
- Juriševič, M. (2004). Strah pred neuspehom: ovire med študijem današnjega učenca – prihodnjega učitelja. V B. Marentič Požarnik (Ur), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 545–556). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Krajncan, M. (2003). *Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Krebs, D. , Berger, M. in Ferligoj, A. (2000). Approaching achievement motivation – Comparing factor analysis and cluster analysis. V A. Ferligoj in A. Mrvar (Ur), *New approaches in applied statistics, Metodološki zvezki, 16* (str. 147–171). Ljubljana:FDV.
- Krncl, D. , Juriševič, M. , Bajd, B. , Russell, T. , McGuigan, L. (2003). Naravoslovje v začetnem obdobju šolanja : kurikularna prenova in kakovost znanja. *Sodobna pedagogika*, 54, str. 90–105.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientation. V J. Kuhl in J. Beckmann (Ur), *Volition and personality: Action versus state orientation* (str. 9–46). Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Leong, F. T. L. in Austin, J. T. (1996). *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants*. Thousand Oaks: Sage.
- Lepper, M. R. in Henderlong, J. (2000). Turning »play« into »work« and »work« into »play«: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (Ur), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (str. 257–307). San Diego: Academic Press.

- Lepper, M. R. in Hodell, L. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. V: R. Ames in C. Ames (Ur.), *Research on motivation in education*, vol. 3 (73–106). San Diego: Academic Press.
- McQuillen, A. D. , Licht, M. H. , in Licht, B. G. (2001). Identity structure and life satisfaction in later life. *Basic and Applied Social Psychology*, 23, str. 65–72.
- Locke, E. A. in Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Maehr, M. L. in Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, str. 399–427.
- Makarovič, J. (1994). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marentič – Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Markus, H. in Wulf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, str. 299–337.
- Markus, H. R. in Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, str. 299–337.
- Marsh, H. B. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, str. 77–171.
- Marsh, H. W. in Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, str. 107–127.
- Marsh, H. W. , Craven, R. G. , Hinkley, J. W. in McInerney, D. (2003). Evaluation of the Big-Two-Factor theory of academic motivation orientations: An evaluation of Jingle-Jangle Fallacies. *Multivariate Behavioral Research*, 38, str. 189–224.
- Marshall, H. H. (1998). Teaching educational psychology: Learner-centered constructivistic perspectives. V N. Lambert in B. L. McCombs (Ur), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (str. 449-474). Washington: APA.
- Martin, J. A. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective* (doktorska disertacija). University of Western Sydney, Macarthur.
<http://self.uws.edu.au/Theses/list.htm>.
- Martin, J. A. , Marsh, H. W. in Debus, R. L. (2002). Self-handicapping and defensive pessimism: responses to their fear of failure.
<http://edweb.uws.edu.au/self/conferences/2002>.
- Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

- Mayer, R. E. (1998). Cognitive theory for education: What teachers need to know. V N. Lambert in B. L. McCombs (Ur), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (str 353–377). Washington: APA.
- Mayer, R. E. (2001). What good is Educational psychology? The case of cognition and instruction. *Educational Psychologist*, 36, str. 83–88.
- McCombs, B. L. in Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, C. B. in Pressley, M. (1996). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. New York: Longman.
- McInerney, D. M. in S. Van Etten (2004). Big theories revised: The challenge. V D. M. McInerney in S. Van Etten (Ur), *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Vol. 4* (str. 1–12). Greenwich: IAP.
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (Ur), *Self-regulation of learning and performance* (str. 25–44). Hillsdale: Erlbaum.
- Meece, J. L. in Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, str. 582–590.
- Meece, J. L. , Blumenfeld, P. C. in Hoyle, R. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, str. 514–523.
- Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V M. Ule, T. Renner, M. Mencin Čeplak in B. Tivadar (Ur), *Socialna ranljivost mladih* (str. 119–142). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Aristej.
- Middleton, M. J. in Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, str. 710–718.
- Midgley, C. , Maehr, M. L. , Huda, L. , Anderman, E. , Anderman, L. , Freeman, K. E. , Gheen, M. , Kaplan, A. , Kumar, R. , Middleton, M. J. , Nelson, J. , Roeser, R. in Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Miller, A. (1986). Performance impairment after failure: Mechanism and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 78, str. 486–491.
- Murphy, P. K. in Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 3–53.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- O'Donnell, A. M. in Levin, J. R. (2001). Educational psychology healthy growing pains. *Educational Psychologist*, 36, str. 73–82.
- Oldfather, P. in McLaughlin, J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle school contexts. *Research in Middle Level Education*, 17, str. 1–25.
- Op't Eynde, P. , De Corte, E. in Verschaffel, L. (2001). »What we learn from what we feel?«: The role of students' emotions in the mathematics classroom. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 149–167). Amsterdam: Pergamon.
- Packer, M. J. in Goicoeshea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35, str. 227–241.
- Pajers, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, str. 543–578.
- Pajers, F. in Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy beliefs and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, str. 193–203.
- Patrick, B. C. , Skinner, E. A. in Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, str. 781–791.
- Peklaj, C. (1995). Učni stili in hemisferičnost. V B. Maretič – Požarnik, L. Magajna in C. Peklaj (Ur), *Izziv raznolikosti: Stili spoznavanja, učenja, mišljenja* (str. 171–178). Nova Gorica: Educa.
- Peklaj, C. (2001). Metacognitive, affective-motivational processes in self-regulated learning and student's achievement in native language. *Psihološka obzorja*, 10, str. 7–21.
- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. V M. Maehr in P. Pintrich (Ur), *Advances in motivation and achievement* (str. 139–189). Greenwich: JAI.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: W. W. Norton.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, str. 459–470.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, str. 221–226.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (Ur), *Handbook of self-regulation* (str. 452–502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issue in motivational terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 92–104.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivational science. *Journal of Educational Psychology*, 95, str. 667–705.
- Pintrich, P. R. (2003a). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, str. 667–686.
- Pintrich, P. R. in De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 33–40.
- Pintrich, P. R. in Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. V D. H. Schunk in J. L. Meece (Ur), *Student perceptions in the classroom* (str. 149–184). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (1996) *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. , Smith, D. A. F. , Garcia, T. in MacKeanachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, str. 801–813.
- Pittman, T. S. in D'Agostino, P. R. (1989). Motivation and cognition: Control deprivation and the nature of subsequent information processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, str. 465–480.
- Prosser, J. (1999). *School culture*. London: Paul Chapman.
- Raven, J. , Raven, C. J. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravno progresivne matrice in besedne lestvice. Standardne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Razdevšek – Pučko, C. , Čuk, I. in Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo. V M. Peček in C. Razdevšek – Pučko (Ur), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 131–166). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Razdevšek – Pučko, C. (2002). *Motivacija in učenje/poučevanje (študijsko gradivo)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

- Razdevšek – Pučko, C. (1998). Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke. *Psihološka obzorja*, 8, str. 37–44.
- Razdevšek – Pučko, C. (2003). Poduspešnost. V M. Peček, C. Razdevšek – Pučko (Ur), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 117–130). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Razdevšek – Pučko, C. (2004). Motivacija kot pogoj za uspešno preno. Plenarno predavanje na Simpoziju DZS »Devetletka, prva petletka«. Rogla: 2. –3. april 2004.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion (third edition)*. Orlando, FL: Harcourt Colledge Publishers.
- Reeve, J. , Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2004). Self-Determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. V D. M. McInerney in S. V. Etten (Ur), *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Vol. 4* (str. 31–60). Greenwich: Information Age.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (Ur), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (str. 373–404). San Diego: Academic Press.
- Renninger, K. A. in Wozniak, R. H. (1985). Effect of interes on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, str. 624–632.
- Rheinberg, F. , Vollmeyer, R. in Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. V: M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (Ur), *Handbook of self-regulation* (str. 503–531). San Diego: Academic Press.
- Roeser, R. , Midgley, C. in Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, str. 408–422.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. V W. Damon in R. S. Siegler (Ur), *Handbook of child psychology (fifth edition), Vol. 2* (str. 679–744). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M. in Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social psychology*, 43, str. 450–461.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 54–67.

- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, str. 68–78.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000c). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (Ur), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (str. 13–54). San Diego: Academic Press.
- Sagadin, J. (1992). *Osnovne statistične metode za pedagoge*. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.
- Salomon, G. (1995). Reflections on the field of educational psychology by the outgoing journal editor. *Educational Psychologist*, 30, str. 105–108.
- Sansone, C. in Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (Ur), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (str. 341–372). San Diego: Academic Press.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, str. 299–323.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, str. 3–18.
- Schiefele, U. in Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. V M. L. Maehr in P. R. Pintrich (Ur), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10 (str. 251–301). Greenwich: JAI Press.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 116–119.
- Schunk, D. H. in Pajers, F. (2004). Self-efficacy in education revised: Empirical and applied evidence. V D. M. McInerney in S. Van Etten (Ur), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4 (str. 115–138). Greenwich: IAP.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1998). Preface. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (Ur), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (str. xiii–x). New York: The Guilford Press.
- Seo, D. (2001). A structural model of task values, goal orientations, and learning strategies in elementary school mathematics class. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association, Seattle.
- Skaalvik, E. in Rankin, R. J. (1996). *Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and Self-defeating edo orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, str. 71–81.
- Skinner, E. A. (1995). *Percived control, motivation, & coping*. Thousant Oaks: Sage.
- Snow, R. E. , Corno, L. in Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (Ur), *Handbook of educational psychology* (str. 243–310). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Spielberger, C. in Starr, L. (1994). Curiosity and exploratory behavior. V H. O'Neil in M. Drillings (Ur), *Motivation: Theory and research* (str. 221–243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, str. 360–406.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (Ur), *Handbook of educational psychology* (str. 85–116). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. V A. Wigfield in J. S. Eccles (Ur), *Development of achievement motivation* (str. 310–334). San Diego: Academic Press.
- Stipek, D. J. in Gralinski, H. J. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in matematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, str. 361–371.
- Stipek, D. J. in Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, str. 384–391.
- Sundre, D. L. in Kitsantas, A. (2004). An exploration of the psychology of the examinee: Can exanimée self-regulation predict consequential and non-consenquential test performance? *Contemporary Educational Psychology*, 29, str. 6–26.
- Tabachnick, B. G. in Fidel, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (third edition)*. New York: HarperCollins.
- Tacq, J. (1997). *Multivariate analysis tehniques in social science research: From problem to analysis*. London: Sage.
- Thompson, T. (2004). Failure-avoidance: Paenting, the achievement enviroment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14, str. 3–26.
- Thorkildsen, T. A. in Nicholls, J. G. (1998). Fifth grader's achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, str. 179–201.

- Turner, J. C. (2001). Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 85–104). Amsterdam: Pergamon.
- Veer, R. in Valsiner, J. (1993). *Understanding Vygotski: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Volet, S. (2001). Emerging trends in recent research on motivation in learning context. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 319–334). Amsterdam: Pergamon.
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 58–82). Amsterdam: Pergamon.
- Vollemeyer, R. in Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, 10, str. 293–309.
- Vollmayer, R. , Rollett, W. in Rheinberg, F. (1998). Motivation and learning in a complex system. V P. Nenniger, P. , R. S. Jager, A. Frey in M. Wosnitza (Ur), *Advances in motivation* (str. 53–68). Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, str. 19–27.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, str. 3–25.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, str. 548–573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research. *Journal of Educational Psychology*, 82, str. 616–622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park: Sage.
- Weiner, B. (1992). Motivation. V M. C. Alkin (Ur), *Encyclopedia of educational research*, Vol. 3 (str. 860–865). New York: Macmillian.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revised: Transforming cultural plurality into theoretical unity. V D. M. McInerney in S. Van Etten (Ur), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4 (str. 13–30). Greenwich: IAP.
- Weinstein, C. E. , Husman, J. in Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. V M. C. Wittrock (Ur), *Handbook of research on teaching* (str. 727–747). New York: Macmillian.

- Weinstein, R. S. (1998). Promoting positive expectations in schooling. V: N. M. Lambert in B. L. McCombs (Ur), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (str. 81–112). Washington: APA.
- Weinstein, R. S. in Mayer, R. F. (1986). The teaching of learning strategies. V M. C. Wittrock (Ur), *Handbook of research on teaching (third edition)* (str. 315–327). New York: Macmillan.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62, str. 1066–1078.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goals pursuit to social acceptance, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, str. 173–182.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, str. 76–97.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 105–115.
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. V A. Wigfield in J. S. Eccles (Ur), *Development of achievement motivation* (str. 222–249). San Diego: Academic Press.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, str. 131–142.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, str. 202–209.
- White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66, str. 297–333.
- Wigfield, A. in Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12, str. 265–310.
- Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 68–81.
- Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. V A. Wigfield in J. S. Eccles (Ur), *Development of achievement motivation* (str. 92–122). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A. , Eccles, J. S. in Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school context. *Review of Research in Education*, 23, str. 73–118.

- Wigfield, A. , Tonks, S. in Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. V D. M. McInerney in S. Van Etten (Ur), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4 (str. 165–198). Greenwich: IAP.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, str. 224–235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, str. 281–299.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, str. 189–205.
- Wolters, C. A. in Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, str. 801–820.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology (seventh edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wosnitza, M. in Nenniger, P. (2001). Percived learning enviroments and the individual learning process: The mediationg role of motivation in learning. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 171–187). Amsterdam: Pergamon.
- ZAKON O VAROVANJU OSEBNIH PODATKOV.
- http://www2.gov.si/zak/Zak_vel.nsf/.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, str. 329–339.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than meta-cognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, str. 217–222.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (Ur), *Handbook of self-regulation* (str. 13–41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 82–91.
- Zusho, A. in Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, str. 1081–1094.
- Žagar, D. (1988). Učna motivacija in šolski uspeh. V: *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas: zbornik* (str. 44–52). Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Žagar, D. (1991). Psihološki vidiki obremenjenosti učencev s šolskim delom. V H. Novak s sod. (Ur), *Raziskovalni projekt Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih*

učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom (str. 32–89). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žagar, D. (1995). Psihološki vidiki obremenjenosti učencev. V: H. Novak (Ur), *Obremenitve osnovnošolcev: vzroki in posledice* (str. 49–74). Radovljica: Didakta.

9 PRILOGE

- PRILOGA 1: Vprašalnik učne motivacije
primeri trditev iz posameznih delov vprašalnika
- PRILOGA 2: Korelacijska matrika – sestavine učne motivacije
- PRILOGA 3: Koeficienti zanesljivosti – sestavine učne motivacije
- PRILOGA 4: Rezultati faktorske analize – učni pristopi
- PRILOGA 5: Rezultati faktorske analize – socialno-motivacijske spodbude
- PRILOGA 6: Soglasje učencev za sodelovanje v raziskavi
- PRILOGA 7: Rezultati klastrske analize – dendrograma
- PRILOGA 8: Rezultati post-hoc preizkusa – četrti razred
motivacijski vzorci in sposobnosti
- PRILOGA 9: Rezultati post-hoc preizkusa – četrti razred
motivacijski vzorci in učni pristopi
- PRILOGA 10: Rezultati post-hoc preizkusa – sedmi razred
motivacijski vzorci in učni pristopi
- PRILOGA 11: Rezultati post-hoc preizkusa – četrti razred
motivacijski vzorci in učna uspešnost
- PRILOGA 12: Rezultati post-hoc preizkusa – sedmi razred
motivacijski vzorci in učna uspešnost
- PRILOGA 13: Rezultati post-hoc preizkusa – četrti razred
motivacijski vzorci in učna aktivnost
- PRILOGA 14: Rezultati post-hoc preizkusa – sedmi razred
motivacijski vzorci in učna aktivnost
- PRILOGA 15: Rezultati post-hoc preizkusa – četrti razred
motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude
- PRILOGA 16: Rezultati post-hoc preizkusa – sedmi razred
motivacijski vzorci in socialno-motivacijske spodbude

1. Kar se učimo v šoli, je zanimivo.
2. Pomembno mi je, da imam pri slovenščini dobre ocene.
3. Kako bi nekomu razložil, zakaj si uspešen pri matematiki?
 - »Ker se dovolj učim.«
 - »Ker sem pameten.«
 - »Ker je sreča.«
 - »Uspešen sem, a ne vem, zakaj.«
4. Pri naravoslovju in tehniki me bolj pritegnejo težje naloge kot lahke.
5. Kdaj se pri pouku družbe počutiš najboljše?
 - ...ko ugotovim, da razumem in znam.
 - ...ko samo jaz v razredu poznam pravilni odgovor.
 - ...ko nimamo nobene naloge.
 - ...ko drugi ne opazijo, da ne znam.
 - ...ko dobim lepo oceno.
 - ...ko drugi mislijo, da sem pameten.
6. Učim se, ker se moram.
7. Pri slovenščini sem med boljšimi učenci.
8. Kaj bi si mislil, če bi imel pri matematiki zaključeno nezadostno (1)?
 - »Mislil bi si, da pač ni bilo sreče.«
 - »Ne bi vedel, zakaj se je to zgodilo.«
 - »Nisem se dovolj učil.«
 - »Matematiko se težko učim.«
9. Rad delam naloge iz naravoslovja in tehnike.
10. Družba je zame zelo pomemben šolski predmet.
11. Kaj si misliš, če te učitelj pohvali?
 - »Učitelj dobro ve, da sem sposoben.«
 - »Sploh ne vem, zakaj me je pohvalil.«
 - »Učitelj že ve, da sem se doma učil.«
 - »Danes je srečen dan.«
12. Pri slovenščini se rad učim tudi bolj zahtevno snov.
13. Domače naloge pri matematiki delam, ker so obvezne.
14. Kaj je zate najbolj pomembno, ko se učiš naravoslovje in tehniko?
 - ...da za to učenje porabim čim manj časa.
 - ...da drugi ne opazijo mojih težav z učenjem.
 - ...da dobim najboljšo oceno.
 - ...da si učitelj o meni lepo misli.
 - ...da se naučim še več kot moji sošolci.
 - ...da razumem tisto, kar se učim.

15. Kaj bi si mislil, če bi se doma učil družbo, v šoli pa ne bi znal?

»Ne vem, zakaj nisem znal.«

»Šola je zame pretežka.«

»Ni bilo sreče.«

»Premalo sem se učil.«

16. Zadovoljen sem s svojimi šolskimi ocenami.

17. Preberem veliko knjig, ki jih sam izberem.

18. Pomembno je, da si priden pri matematiki.

19. Kaj si misliš, če pri naravoslovju in tehniki dobiš lepo oceno?

»Bila je sreča.«

»Dobro sem se naučil.«

»Sem brihtne glave.«

»Nič, zato ker ne vem, zakaj sem jo dobil.«

20. Za družbo ponavljam le lažjo snov.

21. O čem razmišljaš, ko rešuješ šolsko nalogo?

...da bi zanjo dobil nagradno oceno.

...kako bi jo rešil.

...da je ne bi napisal najslabše v razredu.

...kako bi nalogo prepisal.

...da si bodo potem vsi lepo mislili o meni.

...da bi dosegel več točk kot sošolci.

22. Pri slovenščini sodelujem, ker moram.

23. Kaj si misliš, če pri matematiki ne znaš odgovoriti na učiteljevo vprašanje?

»Nisem dovolj sposoben.«

»Ne vem, zakaj nisem znal.«

»Nisem dobro poslušal.«

»Vprašanje ni bilo srečno.«

24. Pri naravoslovju in tehniki se hitro naučim nove snovi.

25. Če delam za družbo kaj zanimivega, nisem utrujen in čas hitro mine.

26. Zame je pomembno, da sem v šoli čimbolj uspešen.

27. Kako bi razložil, če bi v kontrolni nalogi pri slovenščini dosegel vse možne točke?

»Res ne vem, kako se je to zgodilo.«

»Snov obvladam.«

»Bila je sreča.«

»Dovolj sem se učil.«

28. Pri matematiki poskušam rešiti tudi težje naloge.

29. Kaj si želiš, ko se učiš naravoslovje in tehniko?

- ...da bi drugi mislili, da veliko znam.
- ...da bi bil za svoje delo nagrajen.
- ...da bi bil najboljši v razredu
- ...da bi se dobro naučil.
- ...da ne bi izgledal neumen.
- ...da bi se čimprej nehal učiti.

30. Pri družbi se trudim, ker je to naloga učencev.

31. Kaj bi mislil, če bi v šoli dobil slabo oceno?

- »Danes je slab dan.«
- »Doma sem se slabo pripravil.«
- »Mislil bi, da sem trde glave.«
- »Ne bi vedel, zakaj sem jo dobil.«

32. Pri slovenščini mi gre slabše kot pri drugih predmetih.

33. Rad se učim matematiko.

34. Prav je, da se učimo naravoslovje in tehniko.

35. Kaj bi si mislil, če bi te pri družbi izbrali za najboljšega učenca?

- »Samo zafrkavajo se.«
- »Ne bi vedel, zakaj so me izbrali.«
- »Zelo sem se trudil.«
- »Saj sem pri družbi res dober.«

36. Kar se učimo v šoli, je zame težko.

37. Kaj si rečeš, ko se začneš učiti slovenščino?

- ...samo da ne bi dobil slabe ocene.
- ...upam, da bo kmalu konec učenja.
- ...učil se bom, dokler ne bom dobro znal.
- ...učil se bom, da bom odličen.
- ...učil se bom, da bom znal najboljše v razredu.
- ...učiteljica bo mislila, da sem dober učenec.

38. Pri matematiki me zanima samo tisto, kar učiteljica reče, da moramo znati.

39. Kako bi nekomu razložil, če bi ti šlo slabo pri naravoslovju in tehniki?

- »Slabo mi gre, ker se ne učim dovolj.«
- »Slabo mi gre, ker se težko učim.«
- »Slabo mi gre, ker ni sreče.«
- »Slabo mi gre, a ne vem, zakaj.«

40. Mislim, da bom v tem šolskem letu pri družbi uspešen.

1. Matematika je zanimiva.
2. Slovenščina je zanimiva.
3. Pomembno mi je, da imam pri naravoslovju dobre ocene.
4. Pomembno mi je, da imam pri zgodovini dobre ocene.
5. Kako bi nekomu razložil, če bi bil uspešen v šoli?
 »Uspešen sem, ker se dovolj učim.«
 »Uspešen sem, ker sem pameten.«
 »Uspešen sem, ker je sreča.«
 »Uspešen sem, a ne vem, zakaj.«
6. Pri slovenščini me bolj pritegnejo težje naloge ali knjige kot lahke.
7. Pri matematiki me bolj pritegnejo težje naloge ali računi kot lahki.
8. Kdaj se v šoli počutiš najbolje?
 ...ko ugotovim, da razumem in znam.
 ...ko samo jaz v razredu poznam pravilni odgovor.
 ...ko nimamo nobene naloge.
 ...ko drugi ne opazijo, da ne znam.
 ...ko dobim lepo oceno.
 ...ko drugi mislijo, da sem pameten.
9. Naravoslovje se učim, ker moram.
10. Zgodovino se učim, ker moram.
11. Sem med boljšimi učenci v razredu.
12. Kaj bi si mislil, če bi imel pri slovenščini zaključeno nezadostno (1)?
 »Mislil bi si, da pač ni bilo sreče.«
 »Ne bi vedel, zakaj se je to zgodilo.«
 »Nisem se dovolj učil.«
 »Slovenščino se težko učim.«
13. Rad delam naloge za zgodovino.
14. Rad rešujem matematične naloge.
15. Naravoslovje je zame zelo pomemben šolski predmet.
16. Kaj si misliš, če te učitelj pri slovenščini pohvali?
 »Učitelj dobro ve, da sem sposoben.«
 »Sploh ne vem, zakaj me je pohvalil.«
 »Učitelj že ve, da sem se doma učil.«
 »Danes je srečen dan.«

17. Kaj si misliš, če te učitelj pri matematiki pohvali?

»Učitelj dobro ve, da sem sposoben.«

»Sploh ne vem, zakaj me je pohvalil.«

»Učitelj že ve, da sem se doma učil.«

»Danes je srečen dan.«

18. Pri zgodovini se rad učim tudi bolj zahtevno snov.

19. Domače naloge delam, ker so obvezne.

20. Kaj je zate najbolj pomembno pri učenju?

...da za to učenje porabim čim manj časa.

...da drugi ne opazijo mojih težav z učenjem.

...da dobim najboljšo oceno.

...da si učitelj o meni lepo misli.

...da se naučim še več kot moji sošolci.

...razumem tisto, kar se učim.

21. Zadovoljen sem s svojimi ocenami pri slovenščini.

22. Kaj bi si mislil, če bi se doma učil matematiko, v šoli pa ne bi znal?

»Ne vem, zakaj nisem znal.«

»Matematika je zame pretežka.«

»Ni bilo sreče.«

»Premalo sem se učil.«

23. Tudi sam brskam po knjigah in preberem še več o tem, kar smo se učili pri zgodovini.

24. Tudi sam brskam po knjigah in preberem še več o tem, kar smo se učili pri naravoslovju.

25. Kaj si misliš, če pri zgodovini dobiš lepo oceno?

»Bila je sreča.«

»Dobro sem se naučil.«

»Sem brihtne glave.«

»Nič, zato ker ne vem, zakaj sem jo dobil.«

26. Pri matematiki izberem za vajo le lažje naloge.

27. Matematika je zame zelo pomemben predmet.

28. O čem razmišljaš, ko delaš nalogo iz naravoslovja?

...da bi zanjo dobil nagradno oceno.

...kako bi jo pravilno naredil.

...da je ne bi naredil najslabše v razredu.

...kako bi nalogo prepisal.

...da si bodo potem vsi lepo mislili o meni.

...da bi naredil bolje kot sošolci.

29. Pri pouku sodelujem, ker moram.

30. Mislim, da je pomembno, da si v šoli priden.

31. Pomembno je, da si priden pri slovenščini.

32. Kaj si misliš, če pri zgodovini ne znaš odgovoriti na učiteljevo vprašanje?

»Nisem dovolj sposoben.«

»Ne vem, zakaj nisem znal.«

»Nisem dobro poslušal.«

»Vprašanje ni bilo srečno.«

33. Kaj si misliš, če pri naravoslovju ne znaš odgovoriti na učiteljevo vprašanje?

»Nisem dovolj sposoben.«

»Ne vem, zakaj nisem znal.«

»Nisem dobro poslušal.«

»Vprašanje ni bilo srečno.«

34. Pri matematiki hitro razumem novo snov.

35. Če delam za šolo kaj zanimivega, nisem utrujen in čas hitro mine.

36. Zame je pomembno, da sem pri naravoslovju čimbolj uspešen.

37. Zame je pomembno, da sem pri zgodovini čimbolj uspešen.

38. Kako bi razložil, če bi v kontrolni nalogi pri matematiki dosegel vse možne točke?

»Res ne vem, kako se je to zgodilo.«

»Snov obvladam.«

»Bila je sreča.«

»Dovolj sem se učil.«

39. Kaj si želiš, ko se učiš slovenščino?

...da bi drugi mislili, da veliko znam.

...da bi bil za svoje delo nagrajen.

...da bi bil najboljši v razredu.

...da bi se dobro naučil.

...da ne bi izgledal neumen.

...da bi se čimprej nehal učiti.

40. Poskušam rešiti tudi težje naloge.

41. Pri slovenščini se trudim, ker je to naloga učencev.

42. Pri matematiki se trudim, ker je to naloga učencev.

43. Kaj bi mislil, če bi pri naravoslovju dobil slabo oceno?

»Danes je slab dan.«

»Doma sem se slabo pripravil.«

»Mislil bi, da sem trde glave.«

»Ne bi vedel, zakaj sem jo dobil.«

44. Pri zgodovini mi gre slabše kot pri drugih predmetih.

45. Rad se učim slovenščino.

46. Prav je, da se učenci učimo zgodovino.

47. Mislim, da bom v tem šolskem letu pri naravoslovju uspešen.

LEGENDA:

SPL = šolsko učenje na splošno

SL = slovenščina

MA = matematika

NA = naravoslovje (naravoslovje in tehnika oz. naravoslovje)

DR = družboslovje (družba oz. zgodovina)

Tabela b1: INTERES na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,660(**)	0,638(**)	0,602(**)	0,543(**)
SL	0,660(**)	1	0,487(**)	0,527(**)	0,476(**)
MA	0,638(**)	0,487(**)	1	0,365(**)	0,361(**)
NA	0,602(**)	0,527(**)	0,365(**)	1	0,613(**)
DR	0,543(**)	0,476(**)	0,361(**)	0,613(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b2: POMEMBNOST_OCENA na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,592(**)	0,588(**)	0,415(**)	0,339(**)
SL	0,592(**)	1	0,470(**)	0,393(**)	0,321(**)
MA	0,588(**)	0,470(**)	1	0,355(**)	0,241(**)
NA	0,415(**)	0,393(**)	0,355(**)	1	0,440(**)
DR	0,339(**)	0,321(**)	0,241(**)	0,440(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b3: POMEMBNOST_ŠOLA na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,439(**)	0,488(**)	0,386(**)	0,406(**)
SL	0,439(**)	1	0,432(**)	0,346(**)	0,367(**)
MA	0,488(**)	0,432(**)	1	0,358(**)	0,417(**)
NA	0,386(**)	0,346(**)	0,358(**)	1	0,590(**)
DR	0,406(**)	0,367(**)	0,417(**)	0,590(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b4: SAMOPODOBA na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,624(**)	0,692(**)	0,581(**)	0,635(**)
SL	0,624(**)	1	0,513(**)	0,503(**)	0,481(**)
MA	0,692(**)	0,513(**)	1	0,455(**)	0,536(**)
NA	0,581(**)	0,503(**)	0,455(**)	1	0,495(**)
DR	0,635(**)	0,481(**)	0,536(**)	0,495(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b5: TEŽAVNOST na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,644(**)	0,652(**)	0,655(**)	0,662(**)
SL	0,644(**)	1	0,567(**)	0,549(**)	0,570(**)
MA	0,652(**)	0,567(**)	1	0,551(**)	0,520(**)
NA	0,655(**)	0,549(**)	0,551(**)	1	0,606(**)
DR	0,662(**)	0,570(**)	0,520(**)	0,606(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b6: ZUNANJA na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,718(**)	0,712(**)	0,728(**)	0,690(**)
SL	0,718(**)	1	0,747(**)	0,740(**)	0,664(**)
MA	0,712(**)	0,747(**)	1	0,739(**)	0,664(**)
NA	0,728(**)	0,740(**)	0,739(**)	1	0,784(**)
DR	0,690(**)	0,664(**)	0,664(**)	0,784(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b7: PRIZADEVANJE_USPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,656(**)	0,702(**)	0,674(**)	0,698(**)
SL	0,656(**)	1	0,708(**)	0,735(**)	0,658(**)
MA	0,702(**)	0,708(**)	1	0,717(**)	0,678(**)
NA	0,674(**)	0,735(**)	0,717(**)	1	0,731(**)
DR	0,698(**)	0,658(**)	0,678(**)	0,731(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b8: SPOSOBNOSTI_USPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,752(**)	0,624(**)	0,725(**)	0,765(**)
SL	0,752(**)	1	0,544(**)	0,737(**)	0,766(**)
MA	0,624(**)	0,544(**)	1	0,623(**)	0,600(**)
NA	0,725(**)	0,737(**)	0,623(**)	1	0,789(**)
DR	0,765(**)	0,766(**)	0,600(**)	0,789(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b9: SREČA_USPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,823(**)	0,824(**)	0,845(**)	0,841(**)
SL	0,823(**)	1	0,855(**)	0,837(**)	0,831(**)
MA	0,824(**)	0,855(**)	1	0,820(**)	0,813(**)
NA	0,845(**)	0,837(**)	0,820(**)	1	0,869(**)
DR	0,841(**)	0,831(**)	0,813(**)	0,869(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b10: X_USPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,805(**)	0,769(**)	0,797(**)	0,802(**)
SL	0,805(**)	1	0,782(**)	0,816(**)	0,841(**)
MA	0,769(**)	0,782(**)	1	0,757(**)	0,774(**)
NA	0,797(**)	0,816(**)	0,757(**)	1	0,852(**)
DR	0,802(**)	0,841(**)	0,774(**)	0,852(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b11: PRIZADEVANJE_NEUSPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,841(**)	0,748(**)	0,817(**)	0,826(**)
SL	0,841(**)	1	0,771(**)	0,814(**)	0,795(**)
MA	0,748(**)	0,771(**)	1	0,765(**)	0,743(**)
NA	0,817(**)	0,814(**)	0,765(**)	1	0,822(**)
DR	0,826(**)	0,795(**)	0,743(**)	0,822(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b12: SPOSOBNOSTI_NEUSPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,752(**)	0,584(**)	0,668(**)	0,754(**)
SL	0,752(**)	1	0,589(**)	0,737(**)	0,719(**)
MA	0,584(**)	0,589(**)	1	0,572(**)	0,560(**)
NA	0,668(**)	0,737(**)	0,572(**)	1	0,743(**)
DR	0,754(**)	0,719(**)	0,560(**)	0,743(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b13: SREČA_NEUSPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,820(**)	0,734(**)	0,776(**)	0,765(**)
SL	0,820(**)	1	0,742(**)	0,789(**)	0,741(**)
MA	0,734(**)	0,742(**)	1	0,757(**)	0,755(**)
NA	0,776(**)	0,789(**)	0,757(**)	1	0,808(**)
DR	0,765(**)	0,741(**)	0,755(**)	0,808(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b14: X_NEUSPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,786(**)	0,701(**)	0,722(**)	0,748(**)
SL	0,786(**)	1	0,777(**)	0,814(**)	0,782(**)
MA	0,701(**)	0,777(**)	1	0,755(**)	0,743(**)
NA	0,722(**)	0,814(**)	0,755(**)	1	0,770(**)
DR	0,748(**)	0,782(**)	0,743(**)	0,770(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b15: ZNANJE na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,657(**)	0,641(**)	0,595(**)	0,659(**)
SL	0,657(**)	1	0,547(**)	0,659(**)	0,697(**)
MA	0,641(**)	0,547(**)	1	0,550(**)	0,636(**)
NA	0,595(**)	0,659(**)	0,550(**)	1	0,633(**)
DR	0,659(**)	0,697(**)	0,636(**)	0,633(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b16: BITI BOLJŠI na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,843(**)	0,838(**)	0,831(**)	0,829(**)
SL	0,843(**)	1	0,836(**)	0,811(**)	0,861(**)
MA	0,838(**)	0,836(**)	1	0,808(**)	0,823(**)
NA	0,831(**)	0,811(**)	0,808(**)	1	0,809(**)
DR	0,829(**)	0,861(**)	0,823(**)	0,809(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b17: IZO_UČENJE na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,779(**)	0,781(**)	0,768(**)	0,779(**)
SL	0,779(**)	1	0,776(**)	0,748(**)	0,746(**)
MA	0,781(**)	0,776(**)	1	0,751(**)	0,784(**)
NA	0,768(**)	0,748(**)	0,751(**)	1	0,755(**)
DR	0,779(**)	0,746(**)	0,784(**)	0,755(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b18: IZO_OCENA_NEUSPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,450(**)	0,591(**)	0,550(**)	0,547(**)
SL	0,450(**)	1	0,489(**)	0,448(**)	0,550(**)
MA	0,591(**)	0,489(**)	1	0,601(**)	0,528(**)
NA	0,550(**)	0,448(**)	0,601(**)	1	0,473(**)
DR	0,547(**)	0,550(**)	0,528(**)	0,473(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b19: IZO_SOC_NEUSPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,204(*)	0,545(**)	0,400(**)	0,422(**)
SL	0,104(*)	1	0,093	0,105(*)	0,212(**)
MA	0,400(**)	0,205(*)	0,430(**)	1	0,434(**)
NA	0,400(**)	0,205(*)	0,430(**)	1	0,434(**)
DR	0,422(**)	0,212(**)	0,379(**)	0,434(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b20: NAGRADA_USPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,600(**)	0,609(**)	0,501(**)	0,431(**)
SL	0,600(**)	1	0,646(**)	0,654(**)	0,619(**)
MA	0,609(**)	0,646(**)	1	0,580(**)	0,508(**)
NA	0,501(**)	0,654(**)	0,580(**)	1	0,608(**)
DR	0,431(**)	0,619(**)	0,508(**)	0,608(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b21: OCENA_USPEH na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,682(**)	0,643(**)	0,658(**)	0,638(**)
SL	0,682(**)	1	0,767(**)	0,628(**)	0,784(**)
MA	0,643(**)	0,767(**)	1	0,596(**)	0,745(**)
NA	0,658(**)	0,628(**)	0,596(**)	1	0,591(**)
DR	0,638(**)	0,784(**)	0,745(**)	0,591(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b22: VTIS na različnih področjih učenja

	SPL	SL	MA	NA	DR
SPL	1	0,813(**)	0,839(**)	0,824(**)	0,803(**)
SL	0,813(**)	1	0,832(**)	0,800(**)	0,818(**)
MA	0,839(**)	0,832(**)	1	0,787(**)	0,822(**)
NA	0,824(**)	0,800(**)	0,787(**)	1	0,825(**)
DR	0,803(**)	0,818(**)	0,822(**)	0,825(**)	1

* $P < 0,050$; ** $P < 0,010$; *** $P < 0,000$;

Tabela b: Crombachovi alfa koeficienti

	področje učenja				
	SPL	SL	MA	NA	DR
INTERES	0,74	0,76	0,69	0,77	0,78
POMEMBNOST	0,64	0,68	0,70	0,71	0,59
SAMOPODOBA	0,64	0,74	0,78	0,69	0,72
TEŽAVNOST	0,68	0,63	0,71	0,67	0,68
ZUNANJA	0,69	0,62	0,73	0,70	0,65
PRIZADEVANJE_USPEH	0,66	0,66	0,66	0,68	0,64
SPOSOBNOSTI_USPEH	0,64	0,71	0,67	0,67	0,69
SREČA_USPEH	0,78	0,79	0,77	0,79	0,84
X_USPEH	0,77	0,77	0,79	0,79	0,79
PRIZADEVANJE_NEUSPEH	0,77	0,79	0,76	0,74	0,74
SPOSOBNOSTI_NEUSPEH	0,69	0,74	0,61	0,70	0,71
SREČA_NEUSPEH	0,78	0,74	0,63	0,72	0,77
X_NEUSPEH	0,73	0,79	0,64	0,64	0,76
ZNANJE	0,63	0,67	0,64	0,60	0,65
BITI BOLJŠI	0,78	0,81	0,81	0,77	0,78
IZO_UČENJE	0,67	0,69	0,72	0,67	0,71
IZO_NEUSPEH	0,61	0,62	0,65	0,54	0,58
USPEH	0,54	0,56	0,54	0,52	0,57
VTIS	0,77	0,79	0,81	0,75	0,76

LEGENDA:

SPL = šolsko učenje na splošno

SL = slovenščina

MA = matematika

NA = naravoslovje (naravoslovje in tehnika oz. naravoslovje)

DR = družboslovje (družba oz. zgodovina)

Tabela c1: Komunalitete

	začetne	končne
Naučim se samo tisto, kar naroči učiteljica in niti pikice več.	0,208	0,334
Zame je najbolje, da si snov zapomnim na pamet, čeprav je ne razumem.	0,363	0,593
Najraje se snov učim kar tako, da bi si čim več zapomnil, tudi če vsega ne razumem.	0,251	0,362
Da bi dobro razumel učno snov, se zanjo zanimam tudi v svojem prostem času.	0,198	0,403
Pri večini predmetov se naučim samo toliko, da ne dobim negativne ocene.	0,152	0,266
Lažje mi je, da si snov kar zapomnim, kot da bi se trudil razumeti, za kaj gre.	0,332	0,462
Da bi snov bolje razumel, preberem in iščem podatke o njej tudi drugje, ne samo v učbeniku.	0,200	0,426
Snovi0, za katero vem, da je ne bo v kontrolki, se ne učim v nobenem primeru.	0,197	0,413

Tabela c2: Pojasnjena varianca

faktorji	Lastne vrednosti vseh faktorjev			Lastne vrednosti estrahiranih faktorjev		
	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %
1	20,367	290,588	290,588	10,805	220,561	220,561
2	10,617	200,211	490,800	10,026	120,824	350,385
3	10,046	130,071	620,870	0,428	50,355	400,740
4	0,691	80,637	710,508			
5	0,665	80,311	790,819			
6	0,588	70,351	870,170			
7	0,565	70,062	940,231			
8	0,461	50,769	1000,000			

Tabela c3: Rotirana faktorska matrika

	Faktor		
	1	2	3
Naučim se samo tisto, kar naroči učiteljica in niti pikice več.		0,518	
Zame je najbolje, da si snov zapomnim na pamet, čeprav je ne razumem.	0,747		
Najraje se snov učim kar tako, da bi si čim več zapomnil, tudi če vsega ne razumem.	0,591		
Da bi dobro razumel učno snov, se zanjo zanimam tudi v svojem prostem času.			0,628
Pri večini predmetov se naučim samo toliko, da ne dobim negativne ocene.		0,436	
Lažje mi je, da si snov kar zapomnim, kot da bi se trudil razumeti, za kaj gre	0,620		
Da bi snov bolje razumel, preberem in iščem podatke o njej tudi drugje, ne samo v učbeniku.			0,646
Snovi0, za katero vem, da je ne bo v kontrolki, se ne učim v nobenem primeru.		0,604	

Tabela d1: Komunalitete

	začetne	končne
Naša učiteljica misli, da učenci med učenjem lahko delamo tudi napake ali se zmotimo, ker je to normalno.	0,186	0,354
Naša učiteljica nam govori, kako pomembno je, da v razredu ne izpadeš neumen	0,299	0,299
Moji starši mi pravijo, naj sodelujem med poukom, da drugi ne bi mislili, da ne znam.	0,378	0,384
Za učence našega razreda je zelo pomembno, da pri učenju napreduješ.	0,172	0,294
V našem razredu je zelo pomembno, da poiščemo pravilne odgovore ali rešitve.	0,205	0,333
Učencem v našem razredu je pomembno, da ne delaš napak pred drugimi sošolci ali učiteljico.	0,386	0,425
Moji starši bi radi videli, da bi bil boljši od drugih učencev v našem razredu.	0,325	0,348
Mojim staršem je zelo pomembno, da v šoli ne izpadem neumen.	0,428	0,464
Naša učiteljica nam vedno pove, kako dobri smo v primerjavi z drugimi učenci v našem razredu.	0,226	0,238
Naša učiteljica nas uči, da moramo pri pouku učenci sodelovati samo zato, da drugi ne mislijo, da ne znamo.	0,427	0,451
Za učence v našem razredu napake med učenjem niso nič nenavadnega	0,200	0,340
V našem razredu je pomembno, da se ne učiš slabše od sošolcev.	0,331	0,350
Mojim staršem je všeč, da v šoli počnem zanimive in zahtevne stvari, čudi če med učenjem delam napake ali se zmotim.	0,185	0,287
Moji starši bi radi, da bi drugi videli, kako dober sem pri učenju.	0,409	0,435
Zamoje straše je zelo pomembno, da drugi ne bi mislili, da mi v šoli ne gre.	0,383	0,427

Tabela d2: Pojasnjena varianca

Faktorji	Lastne vrednosti vseh faktorjev			Lastne vrednosti estahiranih faktorjev		
	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %	Lastne vrednosti	% variance	Kumulat. %
1	40,330	280,865	280,865	30,720	240,800	240,800
2	10,762	110,745	400,609	10,093	70,285	320,086
3	10,280	80,535	490,144	0,617	40,114	360,200
4	0,925	60,167	550,310			
5	0,874	50,825	610,136			
6	0,812	50,410	660,546			
7	0,734	40,894	710,440			
8	0,684	40,561	760,001			
9	0,646	40,304	800,305			
10	0,624	40,163	840,468			
11	0,569	30,796	880,264			
12	0,475	30,166	910,430			
13	0,469	30,129	940,559			
14	0,419	20,794	970,353			
15	0,397	20,647	1000,000			

Tabela d3: Rotirana faktorska matrika

	Faktor		
	1	2	3
Naša učiteljica misli, da učenci med učenjem lahko delamo tudi napake ali se zmotimo, ker je to normalno.			0,591
Naša učiteljica nam govori, kako pomembno je, da v razredu ne izpadeš neumen	0,530		
Moji starši mi pravijo, naj sodelujem med poukom, da drugi ne bi mislili, da ne znam.	0,616		
Za učence našega razreda je zelo pomembno, da pri učenju napreduješ.		0,537	
V našem razredu je zelo pomembno, da poiščemo pravilne odgovore ali rešitve.		0,515	
Učencem v našem razredu je pomembno, da ne delaš napak pred drugimi sošolci ali učiteljico.	0,614		
Moji starši bi radi videli, da bi bil boljše od drugih učencev v našem razredu.	0,472	0,334	
Mojim staršem je zelo pomembno, da v šoli ne izpadem neumen.	0,674		
Naša učiteljica nam vedno pove, kako dobri smo v primerjavi z drugimi učenci v našem razredu.	0,330	0,336	
Naša učiteljica nas uči, da moramo pri pouku učenci sodelovati samo zato, da drugi ne mislijo, da ne znamo.	0,650		
Za učence v našem razredu napake med učenjem niso nič nenavadnega			0,577
V našem razredu je pomembno, da se ne učiš slabše od sošolcev.	0,562		
Mojim staršem je všeč, da v šoli počnem zanimive in zahtevne stvari, čudi če med učenjem delam napake ali se zmotim.			0,492
Moji starši bi radi, da bi drugi videli, kako dober sem pri učenju.	0,555	0,356	

DOGOVOR O SODELOVANJU V RAZISKAVI

Učenec /učenka _____

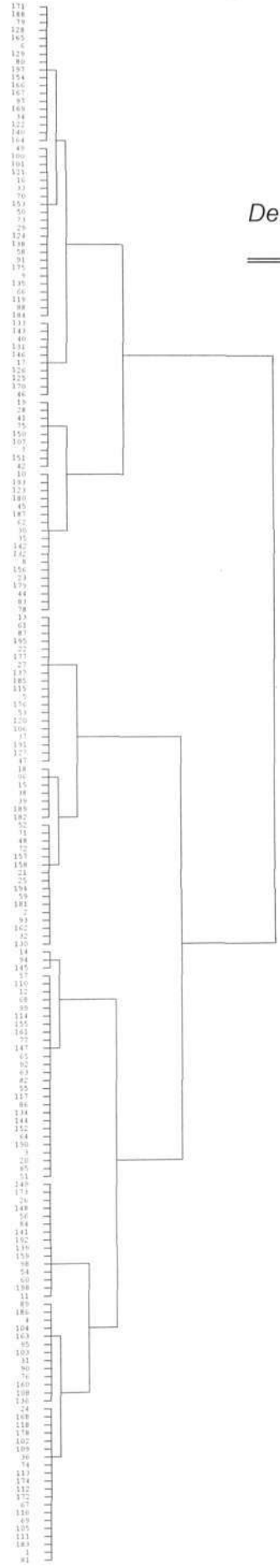
bom sodeloval/a v raziskavi o učenju.

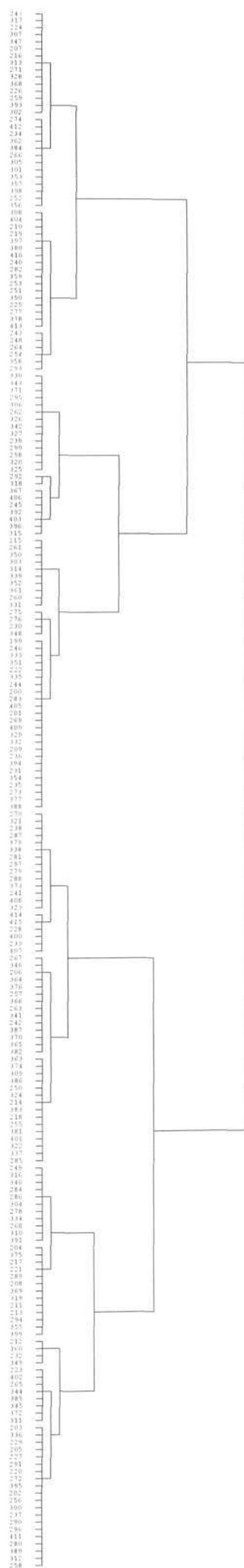
Izjavljam, da bom resno sodeloval-a v raziskavi, da bom upošteval-a dana navodila in da bom iskreno odgovarjal-a na vprašanja.

Podpis učenca:

PRILOGA 7

Dendrogram za četrti razred (štiri skupine)





PRILOGA 7

Dendrogram za sedmi razred (peti skupin)

Tabela e: Games-Howell za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
(1) UČNO AKTIVNI	2	-2,3803	1,45759	,365
	3	2,4156	1,65771	,467
	4	3,0185	2,40547	,597
		2,3803	1,45759	,365
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	4,7959	1,65660	,024
	3	5,3989	2,40471	,130
	4	-2,4156	1,65771	,467
		-4,7959	1,65660	,024
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	,6030	2,53102	,995
	2	-3,0185	2,40547	,597
	4	-5,3989	2,40471	,130
		-,6030	2,53102	,995
(4) UČNO PASIVNI	1	-2,3803	1,45759	,365
	2	2,4156	1,65771	,467
	3	3,0185	2,40547	,597

* $P < 0,050$

Tabela e1: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
UČENJE NA PAMET				
(1) UČNO AKTIVNI	2	0,1956270	0,15275791	0,576
	3	-0,3910654	0,14293811	0,034
	4	0,1252864	0,17811055	0,896
		-0,1956270	0,15275791	0,576
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,5866924	0,16521057	0,003
	3	-0,0703406	0,19643472	0,984
	4	0,3910654	0,14293811	0,034
		0,5866924	0,16521057	0,003
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI	1	0,5163518	0,18889924	0,034
	2	-0,1252864	0,17811055	0,896
	4	0,0703406	0,19643472	0,984
		-0,5163518	0,18889924	0,034
(4) UČNO PASIVNI	1	0,1956270	0,15275791	0,576
	2	-0,3910654	0,14293811	0,034
	3	0,1252864	0,17811055	0,896

Tabela e2: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
UČENJE ZA DOSEGANJE MINIMUMA				
(1) UČNO AKTIVNI	2	0,0712372	0,13513590	0,952
	3	-0,7076941	0,12644891	0,000
	4	-0,4183967	0,15756389	0,042
		-0,0712372	0,13513590	0,952
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,7789312	0,14615204	0,000
	3	-0,4896338	0,17377419	0,027
	4	0,7076941	0,12644891	0,000
		0,7789312	0,14615204	0,000
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI	1	0,2892974	0,16710800	0,310
	2	0,4183967	0,15756389	0,042
	4	0,4896338	0,17377419	0,027
		-0,2892974	0,16710800	0,310
(4) UČNO PASIVNI	1	0,0712372	0,13513590	0,952
	2	-0,7076941	0,12644891	0,000
	3	-0,4183967	0,15756389	0,042

Tabela e3: Tukey HSD za četrty razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
UČENJE Z RAZUMEVANJEM				
(1) UČNO AKTIVNI	2	-0,0687808	0,13827596	0,960
	3	-0,1920168	0,12938711	0,449
	4	0,3776416	0,16122509	0,092
		0,0687808	0,13827596	0,960
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,1232360	0,14954807	0,843
	3	0,4464224	0,17781206	0,061
	4	0,1920168	0,12938711	0,449
		0,1232360	0,14954807	0,843
(3) UČNO NESAMOAVERSTNI	1	0,5696584	0,17099098	0,006
	2	-0,3776416	0,16122509	0,092
	4	-0,4464224	0,17781206	0,061
		-0,5696584	0,17099098	0,006
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,0687808	0,13827596	0,960
	2	-0,1920168	0,12938711	0,449
	3	0,3776416	0,16122509	0,092

Tabela f1: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
UČENJE NA PAMET				
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	0,0619480	0,14628179	0,993
	3	-0,3987751	0,15044645	0,065
	4	-0,3815373	0,14915241	0,082
	5	0,2403386	0,18387444	0,687
		-0,0619480	0,14628179	0,993
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,4607231	0,13614910	0,008
	3	-0,4434852	0,13471779	0,010
	4	0,1783906	0,17237242	0,839
	5	0,3987751	0,15044645	0,065
		0,4607231	0,13614910	0,008
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	0,0172379	0,13922879	10,000
	2	0,6391137	0,17592050	0,003
	4	0,3815373	0,14915241	0,082
	5	0,4434852	0,13471779	0,010
		-0,0172379	0,13922879	10,000
(4) UČNO PASIVNI	1	0,6218758	0,17481513	0,004
	2	-0,2403386	0,18387444	0,687
	3	-0,1783906	0,17237242	0,839
	5	-0,6391137	0,17592050	0,003
		-0,6218758	0,17481513	0,004
(5) UČNO AKTIVNI	1	0,0619480	0,14628179	0,993
	2	-0,3987751	0,15044645	0,065
	3	-0,3815373	0,14915241	0,082
	4	0,2403386	0,18387444	0,687

Tabela f2: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
DOSEGANJE MINIMUMA				
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	0,2909588	0,13774051	0,219
	3	-0,0878504	0,14166200	0,972
	4	-0,3703808	0,14044352	0,067
	5	0,3854934	0,17313815	0,174
		-0,2909588	0,13774051	0,219
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,3788092	0,12819945	0,028
	3	-0,6613396	0,12685172	0,000
	4	0,0945346	0,16230773	0,978
	5	0,0878504	0,14166200	0,972
		0,3788092	0,12819945	0,028
(3) UČNO NESAMOAVESTNI	1	-0,2825304	0,13109932	0,201
	2	0,4733438	0,16564864	0,037
	4	0,3703808	0,14044352	0,067
	5	0,6613396	0,12685172	0,000
		0,2825304	0,13109932	0,201
(4) UČNO PASIVNI	1	0,7558742	0,16460781	0,000
	2	-0,3854934	0,17313815	0,174
	3	-0,0945346	0,16230773	0,978
	5	-0,4733438	0,16564864	0,037
		-0,7558742	0,16460781	0,000
(5) UČNO AKTIVNI	1	0,2909588	0,13774051	0,219
	2	-0,0878504	0,14166200	0,972
	3	-0,3703808	0,14044352	0,067
	4	0,3854934	0,17313815	0,174

Tabela f2: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
UČENJE Z RAZUMEVANJEM				
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	-0,1777218	0,15954557	0,799
	3	-0,5343298	0,16408785	0,011
	4	0,0074575	0,16267648	10,000
	5	-0,7165627	0,20054685	0,004
		0,1777218	0,15954557	0,799
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,3566080	0,14849411	0,119
	3	0,1851793	0,14693303	0,716
	4	-0,5388409	0,18800191	0,037
	5	0,5343298	0,16408785	0,011
		0,3566080	0,14849411	0,119
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	0,5417872	0,15185305	0,004
	2	-0,1822329	0,19187170	0,877
	4	-0,0074575	0,16267648	10,000
	5	-0,1851793	0,14693303	0,716
		-0,5417872	0,15185305	0,004
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,7240202	0,19066611	0,002
	2	0,7165627	0,20054685	0,004
	3	0,5388409	0,18800191	0,037
	5	0,1822329	0,19187170	0,877
		-0,1777218	0,15954557	0,799
(5) UČNO AKTIVNI	1	-0,5343298	0,16408785	0,011
	2	0,0074575	0,16267648	10,000
	3	-0,7165627	0,20054685	0,004
	4	0,1777218	0,15954557	0,799

Tabela g: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
(1) UČNO AKTIVNI	2	-50,7602	20,84483	0,183
	3	100,6219	20,76482	0,001
	4	50,8223	30,31751	0,299
(2) UČNO TEKMOVALNI		50,7602	20,84483	0,183
	1	160,3821	30,10627	0,000
	3	110,5824	30,60701	0,008
	4	-100,6219	20,76482	0,001
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI		-160,3821	30,10627	0,000
	1	-40,7997	30,54426	0,530
	2	-50,8223	30,31751	0,299
	4	-110,5824	30,60701	0,008
(4) UČNO PASIVNI		40,7997	30,54426	0,530
	1	-50,7602	20,84483	0,183
	2	100,6219	20,76482	0,001
	3	50,8223	30,31751	0,299

Tabela h: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	-100,2715	30,60522	0,038
	3	-20,5731	30,72469	0,958
	4	30,2047	30,69163	0,908
	5	10,9197	40,53172	0,993
		100,2715	30,60522	0,038
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	70,6984	30,37408	0,155
	3	130,4762	30,33755	0,001
	4	120,1912	40,24824	0,036
	5	20,5731	30,72469	0,958
		-70,6984	30,37408	0,155
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	50,7778	30,46626	0,457
	2	40,4928	40,35009	0,840
	4	-30,2047	30,69163	0,908
	5	-130,4762	30,33755	0,001
		-50,7778	30,46626	0,457
(4) UČNO PASIVNI	1	-10,2850	40,32182	0,998
	2	-10,9197	40,53172	0,993
	3	-120,1912	40,24824	0,036
	5	-40,4928	40,35009	0,840
		10,2850	40,32182	0,998
(5) UČNO AKTIVNI	1	-100,2715	30,60522	0,038
	2	-20,5731	30,72469	0,958
	3	30,2047	30,69163	0,908
	4	10,9197	40,53172	0,993

Tabela i: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
(1) UČNO AKTIVNI	2	-0,0970	0,17014	0,941
	3	0,6435	0,16206	0,001
	4	0,3895	0,19398	0,189
		0,0970	0,17014	0,941
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	0,7404	0,18266	0,000
	3	0,4864	0,21149	0,102
	4	-0,6435	0,16206	0,001
		-0,7404	0,18266	0,000
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI	1	-0,2540	0,20504	0,603
	2	-0,3895	0,19398	0,189
	4	-0,4864	0,21149	0,102
		0,2540	0,20504	0,603
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,0970	0,17014	0,941
	2	0,6435	0,16206	0,001
	3	0,3895	0,19398	0,189

Tabela j: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	-0,3387	0,18154	0,339
	3	-0,0997	0,18671	0,984
	4	0,2754	0,18510	0,572
	5	0,1316	0,22820	0,978
		0,3387	0,18154	0,339
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	0,2389	0,16897	0,619
	3	0,6140	0,16719	0,003
	4	0,4702	0,21392	0,184
	5	0,0997	0,18671	0,984
		-0,2389	0,16897	0,619
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	0,3751	0,17279	0,195
	2	0,2313	0,21832	0,827
	4	-0,2754	0,18510	0,572
	5	-0,6140	0,16719	0,003
		-0,3751	0,17279	0,195
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,1438	0,21695	0,964
	2	-0,1316	0,22820	0,978
	3	-0,4702	0,21392	0,184
	5	-0,2313	0,21832	0,827
		0,1438	0,21695	0,964
(5) UČNO AKTIVNI	1	-0,3387	0,18154	0,339
	2	-0,0997	0,18671	0,984
	3	0,2754	0,18510	0,572
	4	0,1316	0,22820	0,978

Tabela k1: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
SPODBUDE K PRIKRIVANJU NAPAK				
(1) UČNO AKTIVNI	2	-0,3560676	0,15960392	0,119
	3	-0,7851159	0,14934404	0,000
	4	-0,3483229	0,18609277	0,244
		0,3560676	0,15960392	0,119
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,4290483	0,17261467	0,065
	3	0,0077447	0,20523816	10,000
	4	0,7851159	0,14934404	0,000
		0,4290483	0,17261467	0,065
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI	1	0,4367929	0,19736497	0,123
	2	0,3483229	0,18609277	0,244
	4	-0,0077447	0,20523816	10,000
		-0,4367929	0,19736497	0,123
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,3560676	0,15960392	0,119
	2	-0,7851159	0,14934404	0,000
	3	-0,3483229	0,18609277	0,244

Tabela k2: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
SPODBUDE K DOSEŽKOM				
(1) UČNO AKTIVNI	2	-0,4085924	0,13281366	0,013
	3	-0,1499784	0,12427595	0,623
	4	0,2225843	0,15485624	0,478
		0,4085924	0,13281366	0,013
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	0,2586141	0,14364049	0,276
	3	0,6311767	0,17078798	0,002
	4	0,1499784	0,12427595	0,623
		-0,2586141	0,14364049	0,276
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI	1	0,3725626	0,16423634	0,109
	2	-0,2225843	0,15485624	0,478
	4	-0,6311767	0,17078798	0,002
		-0,3725626	0,16423634	0,109
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,4085924	0,13281366	0,013
	2	-0,1499784	0,12427595	0,623
	3	0,2225843	0,15485624	0,478

Tabela k3: Tukey HSD za četrti razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
SPODBUDE K UČENJU				
(1) UČNO AKTIVNI	2	0,1269519	0,16175491	0,861
	3	0,1228126	0,15135676	0,849
	4	0,3932772	0,18860075	0,162
(2) UČNO TEKMOVALNI		-0,1269519	0,16175491	0,861
	1	-0,0041394	0,17494100	10,000
	3	0,2663253	0,20800416	0,577
	4	-0,1228126	0,15135676	0,849
(3) UČNO NESAMOAŽESTNI		0,0041394	0,17494100	10,000
	1	0,2704647	0,20002487	0,531
	2	-0,3932772	0,18860075	0,162
	4	-0,2663253	0,20800416	0,577
(4) UČNO PASIVNI		-0,2704647	0,20002487	0,531
	1	0,1269519	0,16175491	0,861
	2	0,1228126	0,15135676	0,849
	3	0,3932772	0,18860075	0,162

Tabela I1: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
SPODBUDE K PRIKRIVANJU NAPAK				
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	-0,5103225	0,16457005	0,018
	3	-0,8548087	0,16925537	0,000
	4	-0,8603533	0,16779955	0,000
	5	0,1765476	0,20686255	0,913
		0,5103225	0,16457005	0,018
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,3444861	0,15317055	0,166
	3	-0,3500308	0,15156030	0,146
	4	0,6868702	0,19392254	0,004
	5	0,8548087	0,16925537	0,000
		0,3444861	0,15317055	0,166
(3) UČNO NESAMOAESTNI	1	-0,0055447	0,15663526	10,000
	2	10,0313563	0,19791420	0,000
	4	0,8603533	0,16779955	0,000
	5	0,3500308	0,15156030	0,146
		0,0055447	0,15663526	10,000
(4) UČNO PASIVNI	1	10,0369010	0,19667064	0,000
	2	-0,1765476	0,20686255	0,913
	3	-0,6868702	0,19392254	0,004
	5	-10,0313563	0,19791420	0,000
		-10,0369010	0,19667064	0,000
(5) UČNO AKTIVNI	1	-0,5103225	0,16457005	0,018
	2	-0,8548087	0,16925537	0,000
	3	-0,8603533	0,16779955	0,000
	4	0,1765476	0,20686255	0,913

Tabela 12: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
SPODBUDE K DOSEŽKOM				
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	-0,2809838	0,15507904	0,369
	3	-0,3424421	0,15949416	0,204
	4	0,0765496	0,15812230	0,989
	5	0,1112588	0,19493248	0,979
		0,2809838	0,15507904	0,369
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,0614582	0,14433697	0,993
	3	0,3575334	0,14281959	0,094
	4	0,3922426	0,18273873	0,205
	5	0,3424421	0,15949416	0,204
		0,0614582	0,14433697	0,993
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	0,4189917	0,14760187	0,039
	2	0,4537009	0,18650019	0,111
	4	-0,0765496	0,15812230	0,989
	5	-0,3575334	0,14281959	0,094
		-0,4189917	0,14760187	0,039
(4) UČNO PASIVNI	1	0,0347092	0,18532835	10,000
	2	-0,1112588	0,19493248	0,979
	3	-0,3922426	0,18273873	0,205
	5	-0,4537009	0,18650019	0,111
		-0,0347092	0,18532835	10,000
(5) UČNO AKTIVNI	1	-0,2809838	0,15507904	0,369
	2	-0,3424421	0,15949416	0,204
	3	0,0765496	0,15812230	0,989
	4	0,1112588	0,19493248	0,979

Tabela I3: Tukey HSD za sedmi razred

	skupine	Razlika v sredinah	Standardna napaka	P
SPODBUDE K UČENJU				
(1) UČNO NEMOTIVIRANI	2	0,1275500	0,14866790	0,912
	3	-0,0125375	0,15290049	10,000
	4	0,2424567	0,15158534	0,499
	5	-0,0584551	0,18687375	0,998
		-0,1275500	0,14866790	0,912
(2) UČNO TEKMOVALNI	1	-0,1400876	0,13836992	0,849
	3	0,1149067	0,13691527	0,918
	4	-0,1860051	0,17518411	0,826
	5	0,0125375	0,15290049	10,000
		0,1400876	0,13836992	0,849
(3) UČNO NESAMOZAVESTNI	1	0,2549943	0,14149985	0,375
	2	-0,0459176	0,17879007	0,999
	4	-0,2424567	0,15158534	0,499
	5	-0,1149067	0,13691527	0,918
		-0,2549943	0,14149985	0,375
(4) UČNO PASIVNI	1	-0,3009118	0,17766666	0,440
	2	0,0584551	0,18687375	0,998
	3	0,1860051	0,17518411	0,826
	5	0,0459176	0,17879007	0,999
		0,3009118	0,17766666	0,440
(5) UČNO AKTIVNI	1	0,1275500	0,14866790	0,912
	2	-0,0125375	0,15290049	10,000
	3	0,2424567	0,15158534	0,499
	4	-0,0584551	0,18687375	0,998

