

Motivacija za učenje in učenje za motivacijo

dr. JANEZ KOLENC

Pedagoški inštitut,
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

dr. DARJA KOBAL

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta,
Oddelek za psihologijo,
Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

mag. NADA LEBARIČ

Pedagoški inštitut,
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

IZVLEČEK

V naši raziskavi se je potrdila hipoteza, če učenci sledijo ciljem učenja, potem bodo vedno znova izbirali težje naloge, obenem pa bodo ohranjali visoka pričakovanja, da bi te cilje dosegli. Za merjenje stopnje motivacije za učenje je formula, ki jo je konstruiral William James, bolj uporabna kot pa so uporabne druge formule. V Jamesovi formuli je motivacija za učenje odvisna od samoocene (Samoocena=Uspeh/Pričakovanja) bolj kot pa od drugih zunanjih dejavnikov motivacije.

Če učenec pripisuje uspeh zunanjim dejavnikom, se samopodoba kot rezultat uspeha ali neuspeha ne bo spremenila, ker jo bo učenec pripisal zunanjim dejavnikom. Prav tako pa, če si učenec ali učenka razlaga uspeh kot svojo notranjo sposobnost, bo njegova ali njena samopodoba tesno povezana z učenjem novega in se bo zato učil zelo hitro in z lahkoto (Delam dobro, ker sem že po naravi dober v tem).

V naši raziskavi smo odkrili, da sta najpomembnejši (prediktorski) spremenljivki pri motivaciji za učenje akademska samopodoba in ustvarjalnost dijakov. Tako imamo opravka s populacijo dijakov, ki se zanašajo na svojo akademsko samopodobo in svojo lastno ustvarjalnost kot samostojne sposobnosti in se zelo malo zanašajo na zunanje dejavnike motivacije za učenje. V takšni situaciji se dijaki vrednotijo povsem drugače kot običajno in se učijo novih veščin zelo hitro in z lahkoto. Če nastopijo težave, potem vsak od njih zniža svoja pričakovanja, da bo ohranil dobro samooceno (samospoštovanje, pozitivno samopodobo). Ker so notranje motivirani za dosežke, imajo potem visoka pričakovanja po uspehu. Kakorkoli že, če imajo dijaki notranje zahteve in visoka pričakovanja po uspehu, bodo ohranili motivacijo (ostali bodo motivirani), kljub občasnim nazadovanjem, saj njihova samoocena ni tesno povezana samo s trenutnim uspehom.

Ključne besede: motivacija, učenje, motivacija za učenje, samopodoba, akademska samopodoba, ustvarjalnost, vestnost, motivacija za dosežke

ABSTRACT

MOTIVATION TO LEARN AND LEARN TO BE MOTIVATED

In our research the hypothesis has been confirmed, if students are followed the goals of learning, than they will select more difficult tasks and at the same time they will preserved the high expectations to achieve these tasks. For the measurement of the degree of motivation to learn, the formula constructed by William James is, in our case, more applicable than other formula's are. In James' formula the motivation to learn depends on the self-esteem (Selfesteem=Success/Pretensions) more than on other external factors of motivation does.

If a student has an external attribution of success, self-concept is not likely to change as a result of success or failure, because the student will attribute it to external factors. Likewise, if the student has an Internal/Ability explanation, his or her self-concept will be tied to learning to do a new activity quickly and easily (I do well because I'm naturally good at it).

In our study has been revealed that the most important (predictors) variables in motivation to learn are academic self-concept and creativity of students. So, we have dealt with the population of students, which relies on their academic self-concept and their own creativity as self-competencies and very little on the external factors of motivation to learn. In such a situation students evaluate themselves quite different as usually do and they are learning new skills quickly and easily. When difficulties occurs the each of them decrease their own expectation, to preserve good self-esteem (self-respect, positive self-concept). Thus, because they are internal motivated for achievement, they have high expectations for success as well.

However, if the students has an Internal/Effort explanation and high expectation for success, they will preserve motivation (i.e. stay motivated) in spite of temporary setbacks because one's self-esteem is not tied to immediate success.*

Key-words: motivation, learning, motivation to learn, self-concept, academic self-concept, creativity, conscientiousness, achieving motivation

1. Motivacija za učenje

Na splošno je pojasnjevanje izvorov motivacije razdeljeno na ekstrinzične (vire, ki so izven osebnosti) in intrinzične (osebnostno notranje vire motivacije). Intrinzični viri in njim ustrezne teorije se nadalje delijo na telesne/fizikalne, umske/mentalne, in nad-osebne/spiritualne.

Tabela 1: Izvori motivacije

EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	INTRINZIČNA MOTIVACIJA
1. Klasično pogojevanje	1. Telesna (biološka, fizična)
2. Izkusveno pogojevanje	2. Umska / Duševna / Osebnostna
3. Posnemanje (Imitacija)	2.1. Kognitivni/Mišljenjski viri
4. Učenje z vživljanjem (Igranje vlog)	2.2. Afektivni/Čustveni viri
	2.3. Konativni/Voljni viri
	2.4. Spiritualni/Duhovni/Nadosebni viri

Aktivno ali pasivno vedenje lahko sprožijo pozitivne ali negativne spodbude ali kombinacije obeh. Vire motivacije za učenje predstavljam v tabeli 2. spodaj. Ti viri so pojmovni okvir za operacionalizacijo spremenljivk v empirični raziskavi. Ker je vsaka pobuda za delovanje (vedenjska spodbuda) utirjena v spodaj naznačen pojmovni okvir, domnevamo, da je obstojnost vedenja bolj povezana z emocijami, spodbujanje in poganjanje vedenja pa je bolj povezano z motivi.

Tabela 2: Viri motivacijskih sil za učenje

Vedenjski/ Zunanji	- izvabljanje (elicitation) s spodbujanjem - doseganje želenih, prijetnih posledic (nagrad) ali pa ubežanje/izogibanje neželenim, neprijetnim posledicam - posnemanje pozitivnega vedenja
Biološki	- povečanje/zmanjšanje stimulacije (vneme, gorečnosti) - aktiviranje čutov (okus, dotik, vonj itd.) - zmanjšanje lakote, žeje, neudobja itd. - ohranjanje homeostaze, ravnotežja
Afektivni/ Čustveni	- povečanje/zmanjšanje čustvene disonance - povečanje dobrih občutkov - zmanjšanje slabih občutkov - povečanje zaupanja vase in zmanjšanje grožnje temu zaupanju - ohranjanje stopnje optimizma in navdušenja (navdiha)
Kognitivni/ Mišljenjski	- ohranjanje pozornosti do nečesa zanimivega ali pretečega (nevarnega) - razvoj smisla ali razumevanja - povečanje/zmanjšanje kognitivnega neravnotežja; negotovosti - reševanje problemov ali sprejemanje odločitev - nekaj iznajti, nečesa se domisliti - odstranitev grožnje ali tveganja
Konativni/ Voljni	- izbira individualno razvitega in izbranega cilja - slediti osebnim sanjam - nadzirati svoje življenje - odstranitev groženj, da si izberemo cilj, sledimo svojim sanjam - znižanje nadzora drugih nad svojim življenjem

2. Motivacija za dosežke

Motive lahko klasificiramo na tiste, ki spodbujajo dosežke, tiste, ki stremijo za oblastjo in tiste, ki so usmerjeni v družbenost, socialnost, sociabilnost (glej, McClelland, 1985; Murray, 1938, 1943). Motivacija za dosežke je usmerjena k trem ločenim ciljem:

1. k ciljem obvladovanja (mojstrstva), imenovanim tudi **cilji učenja**, ki so usmerjeni k pridobivanju kompetence ali obvladovanja novih znanj in veščin; **2. k ciljem usposabljanja**, imenovanim tudi cilji **utrjevanja jaza**, ki so usmerjeni k doseganju normativnih standardov, ko je motiviranost v tem, da hočemo narediti bolje kot drugi, ali pa da se nekaj naučimo odlično opravljati brez posebnega truda in **3. k socialnim ciljem**, ki so usmerjeni v **urejanje razmerij med ljudmi** (Glej: Ames, 1992; Dweck, 1986; Urdan & Maehr, 1995). Domnevamo, da v kontekstu šolskega učenja, ki pomeni delovanje v relativno struktuiranem okolju, učenci, ki sledijo ciljem učenja, po uspehu presegajo učence, ki sledijo ciljem usposabljanja ali socialnim ciljem. Uspeh posameznika v življenju pa je odvisen od stremeljenj k doseganju vseh treh ciljev.

Posamezniki so motivirani za to, da **bi se izognili neuspehom**, kar je mnogokrat povezano s cilji usposabljanja, ali pa za to, **da bi uspeli**, kar je bolj povezano s cilji po obvladovanju, s cilji po učenju nečesa novega. V prvem primeru si bo učenec izbral lažje ali težje naloge, glede na to, da bo lahko uspel ali pa bo imel dober razlog, da bo opravičil svoj neuspeh.

V situaciji, ko bo učenec **sledil ciljem učenja**, bo raje izbral težje naloge, ki bodo zagotavljale zanimiv izziv, obenem pa ohranjale visoka pričakovanja po uspehu. Pri tem sta za merjenje stopnje motiviranosti uporabni dve formuli.

1. Formula, ki jo predlaga teorija pričakovanja, je,

Motivacija = Zaznavna verjetnost uspeha X Vrednost želenega cilja

Oba dejavnika motivacije se medsebojno množita, saj bo nizka vrednost v enem izmed njiju rezultirala v šibki motivaciji. Zato morata biti zadosti visoki obe vrednosti, da bi se motivacija pojavila. Čim višja je verjetnost uspeha, tem večja bo motiviranost učenca in čim večja je vrednost cilja, tem večja bo motiviranost (pripravljenost) učenca za učenje.

2. Druga je formula, ki jo je predlagal William James za ocenjevanje samega sebe (ang. self-esteem).

Samo-ocena = Uspeh / Pričakovanja (Izziv)

Če kdo pripisuje uspeh zunanjim dejavnikom, potem vrednotenja samega sebe ne bo spreminjal glede na uspeh ali neuspeh, ampak bo oboje pripisoval zunanjim dejavnikom.

Podobno bo nekdo, ki se bolj zanaša na svoje sposobnosti, povsem drugače vrednotil samega sebe in se bo učil vsega novega hitro in z lahkoto. Dobro se učim, ker sem že po naravi takšen.

Če se pojavijo težave, potem vsak zniža svoja lastna pričakovanja, da bi ohranil dobro samo-oceno (samospoštovanje, pozitivno samopodobo). Torej, če ima nekdo visoko notranjo motivacijo za doseganje uspeha in visoka pričakovanja po uspehu, potem bo ohranil **motivacijo za dosežke**, kljub občasnemu nazadovanju, saj vrednotenje samega sebe ni odvisno od trenutnega uspeha.

Za procese učenja so bolj pomembni intrinzični kot ekstrinzični viri motivacije. Zato smo v empirični raziskavi poudarili nekatere prvine motivacije bolj kot druge, nekatere pa smo opustili. V empirični raziskavi smo poudarili naslednje prvine, indikatorje oz. spremenljivke motivacije za učenje pri učencih:

Tabela 3: Indikatorj motivacije za učenje pri učencih

I. Afektivni/Čustveni Prizadevnost, Učinkovitost, Radovednost, Uživanje v lepoti, Priznavanje, nagrajevanje, Uspeh, Izziv, Tekmovalnost, Izogibanje delu.	· povečanje/zmanjšanje čustvene disonance · povečanje dobrih občutkov · zmanjšanje slabih občutkov · povečanje zaupanja vase in zmanjšanje grožnje temu zaupanju · ohranjanje stopnje optimizma in navdušenja (navdiha)
II. Kognitivni/Mišljenjski Socialna motivacija, Prizadevnost, Učinkovitost, Radovednost, Uživanje v lepoti, Priznavanje, nagrajevanje, Uspeh, Izziv, Tekmovalnost,	· ohranjanje pozornosti do nečesa zanimivega ali pretečega (nevarnega) · razvoj smisla ali razumevanja · povečanje/zmanjšanje kognitivnega neravnotežja; negotovosti · reševanje problemov ali sprejemanje odločitev · nekaj iznajti, nečesa se domisliti · odstranitev grožnje ali tveganja
III. Konativni/Voljni Socialna motivacija, Prizadevnost, Učinkovitost, Radovednost, Priznavanje, Nagrajevanje, Uspeh, Izziv, Tekmovalnost,	· določitev individualno razvitega in izbranega cilja · slediti osebnim sanjam · nadzirati svoje življenje · odstranitev groženj, da si izberemo cilj, sledimo svojim sanjam · znižanje nadzora drugih nad svojim življenjem · =samostojnost življenja in mišljenja (avtonomnost)

3. Rezultati empirične raziskave

V regresijski model smo postavili naslednje **neodvisne spremenljivke**: učni uspeh, splošna samopodoba, ekstravertnost, prijetnost, vestnost, čustvena stabilnost, odprtost, konkretna izkušnja, razmišljajoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija, aktivno eksperimentiranje, samospoštovanje, matematične sposobnosti, verbalna samopodoba, akademska samopodoba, ustvarjalnost, telesne sposobnosti, zunanji videz, odnosi z vrstniki istega spola, odnosi z vrstniki nasprotnega spola, odnosi s starši, religija, iskrenost, emocionalna stabilnost, gimnazija, leta, spol, izobrazba očeta, izobrazba matere, šolski uspeh v preteklem letu, ta letnik obiskuje, želi nadaljevati študij na univerzi, če da, bi izbral študij. Motivacija za učenje pa je bila **odvisna spremenljivka**. Z uporabo stepwise metode smo v petih korakih vključili v pojasnjevalni model spremenljivke, ki signifikantno pojasnjujejo učno motivacijo v dani populaciji dijakov slovenskih gimnazij. Spremenljivke, ki napovedujejo stopnjo učne motivacije pri dijakih, so predstavljene v tabeli 4. Izbrali smo verjetnostni F (probability) kriterij, na osnovi katerega so bile spremenljivke vključene v model (F vrednost, ki predstavlja kriterij za izbor spremenljivke je enak ali manjši od 0,05).

Tabela 4: Motivacija za učenje - spremenljivke v regresijskem modelu

Model		Metoda
1	Akadska samopodoba	Stepwise (Kriterij: Probability-of-F-to-enter $\leq$,050, Probability-of-F-to-remove $\geq$,100).
2	Ustvarjalnost	Stepwise (Kriterij: Probability-of-F-to-enter $\leq$,050, Probability-of-F-to-remove $\geq$,100).
3	Emocionalna stabilnost	Stepwise (Kriterij: Probability-of-F-to-enter $\leq$,050, Probability-of-F-to-remove $\geq$,100).
4	Vestnost	Stepwise (Kriterij: Probability-of-F-to-enter $\leq$,050, Probability-of-F-to-remove $\geq$,100).
5	Izobrazba matere	Stepwise (Kriterij: Probability-of-F-to-enter $\leq$,050, Probability-of-F-to-remove $\geq$,100).

a Odvisna spremenljivka: UM=motivacija za učenje

Tabela 5. Regresijski model - glavni parametri

Model	R	R ²	Sprememba v R ²	Sprememba v F	df1	df2	Sig. F
1	,464	,216	,216	72,833	1	265	,000
2	,498	,248	,032	11,358	1	264	,001
3	,537	,288	,040	14,826	1	263	,000
4	,566	,321	,033	12,645	1	262	,000
5	,579	,335	,014	5,433	1	261	,021

a Prediktor: (Konstanta), akademska samopodoba

b Prediktor: (Konstanta), akademska samopodoba, ustvarjalnost

c Prediktor: (Konstanta), akademska samopodoba, ustvarjalnost, emocionalna stabilnost

d Prediktor: (Konstanta), akademska samopodoba, ustvarjalnost, emocionalna stabilnost, vestnost

e Prediktor: (Konstanta), akademska samopodoba, ustvarjalnost, emocionalna stabilnost, vestnost, izobrazba matere

f Odvisna spremenljivka: motivacija za učenje

V regresijskem modelu (glej tabela 5) je bilo nato razkritih 5 prediktorskih spremenljivk, ki najbolj vplivajo na stopnjo motivacije za učenje pri učencih. Spremenljivke, ki najbolj napovedujejo vrednosti motivacije za učenje, so: akademska samopodoba, ustvarjalnost, emocionalna stabilnost, vestnost in izobrazba matere. Multipli korelacijski koeficient (R) in korelacijski koeficient R², kakor tudi drugi parametri v modelu kažejo, da z vključitvijo vsake nove spremenljivke naraščata tako parcialni kot multipli korelacijski koeficient za spremenljivke, ki napovedujejo stopnjo motivacije za učenje (R je med 0,464 in 0,579; R² pa med 0,216 in 0,335). Z vsakim korakom oziroma z vključitvijo nove spremenljivke v model se povečuje tudi vrednost konstante, ki je ob vključitvi zadnje spremenljivke, izobrazba matere, že R=0,579. To kaže, da nam regresijski model v celoti relativno dobro napoveduje motivacijo za učenje. Tudi če pogledamo podatke vsebinsko, nam že zdravorazumsko sklepanje da vedeti, da so akademska samopodoba učencev, ustvarjalnost, emocionalna stabilnost in vestnost spremenljivke, ki vplivajo na motivacijo za učenje. Ta motivacija je torej bolj intrinzične kot pa ekstrinzične narave, saj nanjo vplivajo bolj osebne in samorefleksivne spremenljivke kot pa spremenljivke okolja, čeprav se izkaže, da tudi izobrazba matere napoveduje, kakšna bo učna motivacija.

Tabela 6: Regresijski koeficienti

Model		B	Beta	t	95% Interval zaupanja	R ²	p
1	(Konstanta)	36,727		9,793	29,343		,000
	Akadska samopodoba	2,043	,464	8,534	1,572	,464	,000
2	(Konstanta)	27,117		5,826	17,952		,000
	Akadska samopodoba	1,773	,403	7,141	1,284	,464	,000
	Ustvarjalnost	,827	,190	3,370	,344	,320	,001
3	(Konstanta)	31,776		6,767	22,530		,000
	Akadska samopodoba	2,082	,473	8,165	1,580	,464	,000
	Ustvarjalnost	,948	,218	3,930	,473	,320	,000
	Emocionalna stabilnost	-,731	-,217	-3,851	-1,104	,007	,000
4	(Konstanta)	22,817		4,354	12,498		,000
	Akadska samopodoba	1,867	,424	7,271	1,361	,464	,000
	Ustvarjalnost	,851	,196	3,581	,383	,320	,000
	Emocionalna stabilnost	-,814	-,242	-4,351	-1,183	,007	,000
	Vestnost	,376	,195	3,556	,168	,322	,000
5	(Konstanta)	26,942		4,908	16,132		,000
	Akadska samopodoba	1,803	,410	7,041	1,299	,464	,000
	Ustvarjalnost	,921	,212	3,877	,453	,320	,000
	Emocionalna stabilnost	-,767	-,228	-4,106	-1,134	,007	,000
	Vestnost	,375	,195	3,576	,169	,322	,000
	Izobrazba matere	-1,172	-,120	-2,331	-2,162	-,129	,021

a odvisna spremenljivka: motivacija za učenje

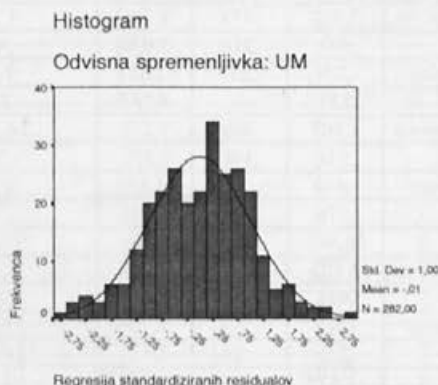
Tabela 6 nam prikazuje regresijske koeficiente in njihov relativni vpliv v celotnem regresijskem modelu. Razvidno je, da na učno motivacijo najbolj vpliva akademska samopodoba ($Beta=0,464$). Ob vključitvi naslednje spremenljivke v model se pokaže, da je vpliv ustvarjalnosti na učno motivacijo ($Beta=0,212$) drugi najbolj vplivni prediktor, tretja je emocionalna stabilnost ($Beta=-0,228$), nato pa na motivacijo za učenje vplivata še vestnost dijakov ($Beta=0,195$) ter izobrazba matere ($Beta=-0,120$). Vsi regresijski modeli so signifikantni na ravni $p=0,000$.

Tabela 7: Statistika residualov

	Minimum	Maximum	Aritm. sredina	Std. deviacija	N
Napovedana vrednost	29,7940	91,7875	68,2293	7,7198	282
Standardna napaka napovedane vrednosti	,7429	3,6679	1,5972	,4526	282
Izravnana napovedana vrednost	31,3907	90,8219	68,2432	7,7002	282
Residual	-29,9580	32,7748	-,1052	11,0045	282
Standardni residual	-2,721	2,977	-,010	,999	282
Studentov residual	-2,800	3,030	-,010	1,011	282
Mahalanobisova razdalja	,214	28,518	5,038	3,607	282
Cookova razdalja	,000	,079	,005	,009	282
Centrirana Leveragova vrednost	,001	,107	,019	,014	282

a odvisna spremenljivka: motivacija za učenje

Da je izbrani regresijski model statistično visoko signifikanten, nam kaže tudi statistika residualnih vrednosti, ki jih prikazujemo v Tabeli 7. Vse srednje vrednosti residualov (Standardni, Studentov, Cookova razdalja in Leveragova vrednost) se gibljejo okoli 0, standardni odklon pri prvih dveh residualih pa okoli 1. To pomeni, da se residualne vrednosti v izbranem regresijskem modelu porazdeljujejo normalno, kar nam kažeta histogram Studentovih residualov in risba normalne distribucije, kjer se residuali opazovanih vrednosti motivacije za učenje glede na pričakovane vrednosti tudi porazdeljujejo normalno.



4. Učenje za motivacijo

Na osnovi regresijske analize in nekaterih drugih analiz, ki smo jih opravili (faktorska, korelacijska) lahko sklepamo, da je motivacija za učenje bolj notranja osebnostna lastnost dijakov, ki je brez lastne samorefleksije (akademske samopodobe) ne morejo obdržati. To pomeni, da je motivacija za učenje povezana z učenjem za motivacijo in se potemtakem dijaki, ki so že visoko motivirani za učenje, bolje motivirajo tudi za naprej kot pa tisti, ki te notranje naravnosti nimajo. Motivacija za učenje je povezana tudi s čustveno stabilnostjo, ustvarjalnostjo in vestnostjo, kar so notranje kognitivni, čustveni in voljni dejavniki pri dijakih, ki sprožajo posamezne druge de-

javnike motivacije, kot so socialna motivacija, prizadevnost, učinkovitost, radovednost, uživanje v lepoti, priznavanje, nagrajevanje, uspeh, izziv, tekmovalnost in podobno.

5. Sklep

Tudi v naši raziskavi se potrjuje ugotovitev: ko učenci sledijo ciljem učenja, potem tudi raje izbirajo težje naloge, ki zagotavljajo zanimiv izziv, obenem pa ohranjajo visoka pričakovanja po uspehu. Pri tem je za merjenje stopnje motiviranosti uporabnejša druga formula, kjer je motivacija za učenje bolj odvisna od ocene samega sebe kot pa od česa drugega, saj sta najpomembnejši prediktorski spremenljivki pri motivaciji za učenje akademska samopodoba in ustvarjalnost. V takšni situaciji je boljša formula za izračun stopnje motiviranosti, ki jo je predlagal William James za ocenjevanje samega sebe (ang. self-esteem):

$$\text{Samo-ocena} = \text{Uspeh} / \text{Pričakovanja (Izziv)}$$

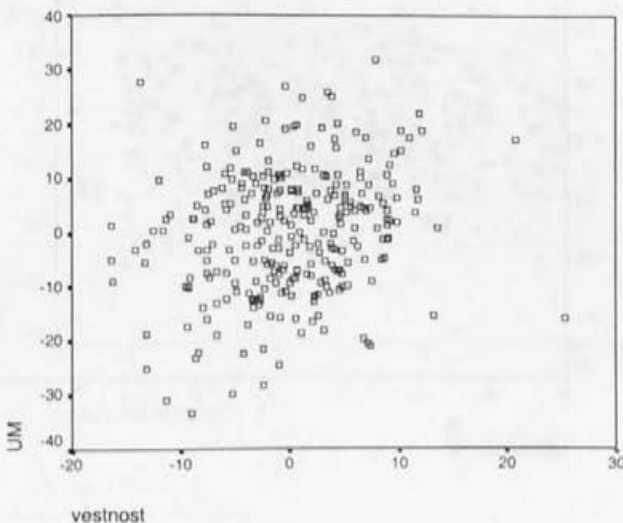
Če kdo pripisuje uspeh zunanjim dejavnikom, potem vrednotenja samega sebe ne bo spreminjal glede na uspeh ali neuspeh, ampak bo oboje pripisoval zunanjim dejavnikom.

V naši raziskavi pa imamo opraviti s populacijo dijakov, ki se na osnovi akademske samopodobe in lastne ustvarjalnosti bolj zanašajo na svoje sposobnosti, kot pa na zunanje dejavnike motivacije. V takšni situaciji dijaki povsem drugače vrednotijo sami sebe in se učijo vsega novega hitro in z lahkoto.

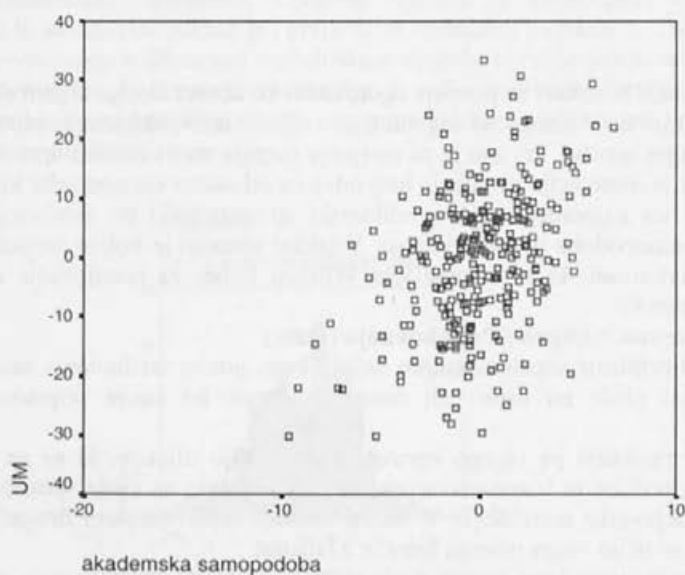
Če se pojavijo težave, potem vsak zniža svoja lastna pričakovanja, da bi ohranil dobro samo-oceno (samospoštovanje, pozitivno samopodobo). Torej, ker so notranje motivirani za doseganje uspeha, imajo **visoka pričakovanja po uspehu**. Zato ohranjajo **motivacijo za dosežke**, kljub občasnemu nazadovanju, saj vrednotenja samih sebe ne postavljajo v odvisnost od trenutnega uspeha.

6. Priloga 1. Izbrani grafiki

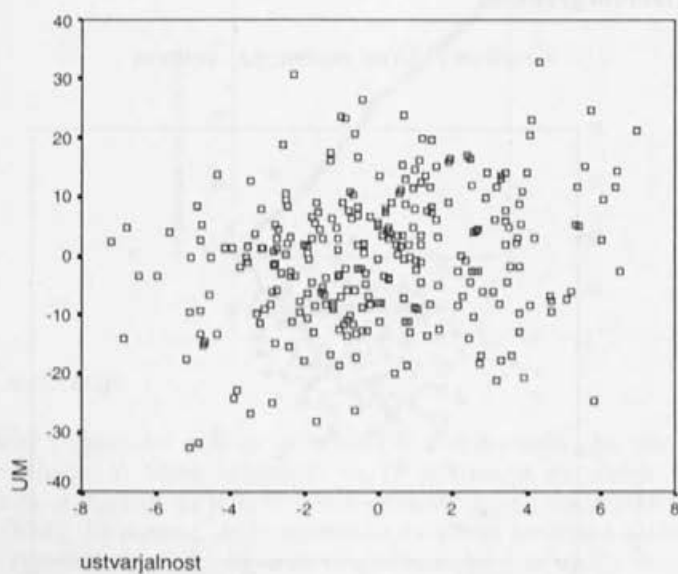
Grafikon 1: Učna motivacija - vestnost



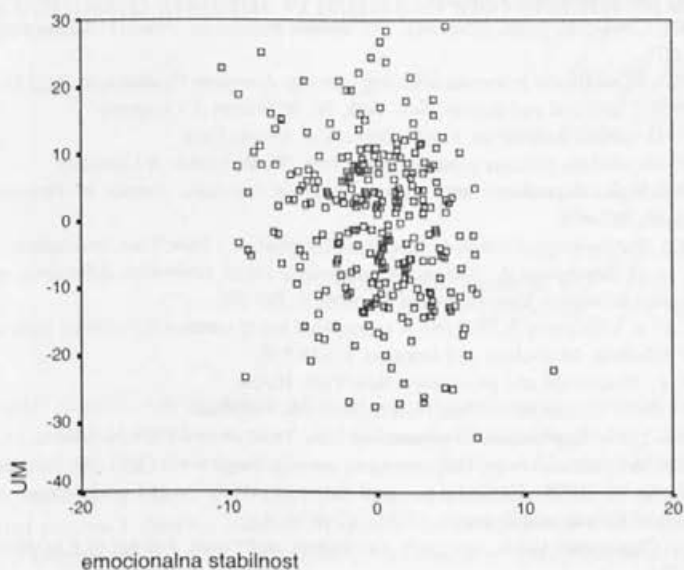
Grafikon 2: Učna motivacija - akademska samopodoba



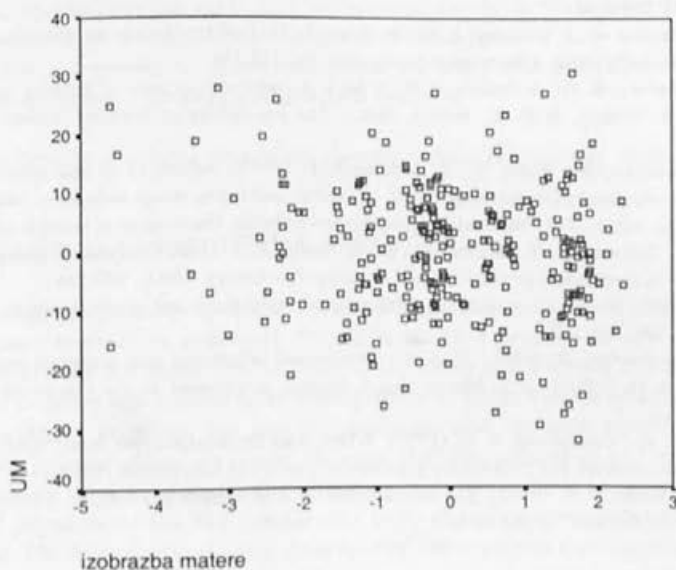
Grafikon 3: Učna motivacija - ustvarjalnost



Grafikon 4: Učna motivacija - emocionalna stabilnost



Grafikon 5: Učna motivacija - izobrazba matere



7. Viri in literatura

- Adler, A. (1998): Smisel življenja. Ljubljana.
- Ames, C. (1992): Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Dweck, C. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Erikson, E. (1993): *Childhood and society*. New York, W. W. Norton & Company.
- Franken, R. (1994): *Human motivation*. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- Freud, S. (1990): *Beyond the pleasure principle*. New York, W. W. Norton & Company.
- Izard, C. (1990): Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- James, W. (1997): *The varieties of religious experience* (Reprint ed.). New York, Macmillan.
- Kleinginna, P., Jr., & Kleinginna A. (1981a): A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
- Kleinginna, P., Jr., & Kleinginna A. (1981b): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. New York, Harper.
- McClelland, D. (1985): *Human motivation*. New York, Scott, Foresman.
- Murray, H. (1938, 1943): *Explorations in personality*. New York, Oxford University Press.
- Stipek, D. (1988): *Motivation to learn, From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Urdan, T., & Maehr, M. (1995): Beyond a two-goal theory of motivation and achievement, A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Ames, C. (1992): Classrooms, Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991): Motivating project-based learning, Sustaining the doing, supporting, and learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.
- Csikszentmihalyi, M. (1978): Intrinsic rewards and emergent motivation. In M. Lepper & D. Green (Eds.), *The hidden costs of reward, New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 205-216). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991): Motivation and education, The self-determination perspective. *Educational Psychology*, 26, 325-346.
- Glynn, S. M., Yeane, R. H., & Britton, B. K. (1991): A constructivist view of learning science. In S. M. Glynn, R. H. Yeane, & B. K. Britton (Eds.), *The psychology of learning science*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y., & Afflerbach, P. (1993): *Influences of instruction on amount of reading, An empirical exploration of social, cognitive, and instructional indicators*. (Reading Research Report No. 3). Athens, GA, National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, J. (1990): Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.
- Nolen, S. B. (1988): Reasons for studying, Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992): Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in the classroom. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993): Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211-230.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992): The development of achievement task values, A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.