

Mojca Juriševič

Motiviranje učencev v šoli

ANALIZA
KLJUČNIH
DEJAVNIKOV
ZAGOTAVLJANJA
KAKOVOSTI ZNANJA
V VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEM
SISTEMU

Motiviranje učencev v šoli

Mojca Juriševič

Ljubljana 2012

Motiviranje učencev v šoli

<i>Avtorica</i>	Mojca Juriševič
<i>Recenzenta</i>	Drago Žagar, Cveta Razdevšek Pučko
<i>Jezikovni pregled</i>	Tina Sovič
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Priprava</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
<i>Naklada</i>	150 izvodov (prva izdaja, prvi natis)

Publikacija ni plačljiva.

Knjigo financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport.



Univerza
v Ljubljani
Pedagoška
fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

159.953.5
37.015.3

JURIŠEVIČ, Mojca

Motiviranje učencev v šoli / Mojca Juriševič. - 1. izd., 1. natis. -
Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2012

ISBN 978-961-253-075-4

260592640

Vsebina

Uvod	5
1 Motivacija, učenje in učna uspešnost	9
1.1 <i>Kako učna motivacija deluje v procesu učenja?</i>	11
1.2 <i>Kakšna je vloga motivacije v samoregulaciji učenja?</i>	13
2 Značilnosti učne motivacije	17
2.1 <i>Kaj je vsebina učne motivacije?</i>	20
2.1.1 <i>Sestavine učne motivacije: teoretsko-empirična poglabitev</i>	22
2.1.1.1 <i>Pobudniki učnega vedenja</i>	22
2.1.1.2 <i>Ojačevalci učnega vedenja</i>	35
2.2 <i>Kako prepoznati učenčev motivacijski vzorec</i>	42
2.3 <i>Motivacijske strategije</i>	46
3 Motiviranost nadarjenih učencev za učenje v šoli	49
3.1 <i>Notranja motivacijska usmerjenost kot značilnost nadarjenosti</i>	49
3.2 <i>So vsi nadarjeni učenci notranje motivirani za šolsko učenje?</i>	50
3.3 <i>Kaj nadarjene učence najbolj motivira za učenje v šoli?</i>	52
4 Spodbujanje učne motivacije v šoli	55
4.1 <i>Za kakšno motivacijsko klimo si prizadevati v razredu?</i>	57
4.2 <i>Zakaj je pri poučevanju pomembno upoštevati območje bližjega motivacijskega razvoja?</i>	64
5 Vloga staršev pri motiviranju učencev za šolsko učenje	67
Dodatni viri za študij	71
Literatura	72

Uvod

*»Nisem ne posebno pameten ne posebno nadarjen.
Sem le zelo, zelo radoveden.«*

Einstein

Motivacija je ključni dejavnik dinamike učnega procesa: le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo ...) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev. Pomembno vlogo motivacije na področju učenja potrjujejo tudi empirične raziskave, izvedene na različnih koncih sveta. Iz njih je poleg koristnih novih spoznanj o učni motivaciji mogoče izluščiti prav tako izjemno pomembno ugotovitev o pomenu učiteljevega prepoznavanja in upoštevanja motivacijskih značilnosti učencev za učinkovito poučevanje v šoli, ki vodi h kakovostnemu učenju in znanju ter uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja.

Osrednje vprašanje, ki je rdeča nit učbenika, je zato vprašanje o vsebinah strokovne kompetentnosti učiteljev za uspešno motiviranje učencev v šoli. Šolsko učenje je namreč posebna vrsta učenja, ki se od spontanega vsakodnevnega učenja loči ravno po intenziteti in vsebini učne motiviranosti. Če je denimo učenec motiviran za učenje na določenem področju ali v dejavnosti, ki si jo sam izbere ali/in ki je zaželena v kontekstu njegovega socialnega okolja, to še zdaleč ne pomeni, da bo ta učenec kljub svojim potencialom enako motiviran tudi za učenje v šoli. Dejstvo je, da si v šoli učenec šolskih predmetov in učnih vsebin ne izbira sam, tudi si ne določa sam tempa učenja, za sodelovanje v tem procesu si ne izbira ne vrstnikov (sošolcev) ne odraslih (učiteljev, staršev) (prim. Marentič Požarnik, 2003), se pa ne glede na našeto od njega zahteva kakovostno znanje, ki ga lahko doseže le, če je za učenje dobro motiviran. To konkretno pomeni, tako Ryan in Deci (2009), da sta dobro motiviranemu učencu (a) znanje in učenje pomembni vrednoti znotraj njegovega vrednotnega sistema ter (b) ga zanima vse, kar je povezano z učenjem oziroma obvladanjem določenih učnih spretnosti, (c) želi napredovati v svojem znanju oziroma učni kompetentnosti, (d) meni, da lahko kompetentno sodeluje v procesu učenja oziroma si v nasprotnem primeru zna poiskati ustrezno pomoč, in (e) ga tako trenutni učni uspehi kot neuspehi spodbujajo k vztrajanju pri aktivni udeležbi v procesu učenja in pri doseganju učnih rezultatov. Ne nazadnje je učenec za svoje učenje v šoli tudi javno ocenjen,

šolske ocene oz. ocenjena učna uspešnost pa z vidika motivacije pomembno določa njegovo nadaljnjo učno in s tem tudi življenjsko pot.

Na podlagi povedanega lahko predpostavimo, da strokovna kompetentnost učiteljev za motiviranje učencev za učenje v šoli poleg ožjega strokovnega in pedagoško-didaktičnega znanja zajema še strokovno znanje na naslednjih vsebinskih področjih:

- 1) znanje o razvojnopsiholoških značilnostih učencev, ki vključuje tako poznavanje razvojnih potreb učencev določene kronološke starosti in njihovih učnih potreb ter izkušenj kot tudi stopnjo njihovih zmožnosti in posebnosti za razumevanje učne snovi znotraj danega sociokulturnega konteksta;
- 2) znanje o psihološki naravi motivacije, kar pomeni znanje o vsebini oziroma strukturi in sestavinah motivacijskega procesa ter o pomenu metamotivacije (vedenje, ki spodbuja uporabo motivacijskih strategij za motivirano vedenje);
- 3) znanje o prepoznavanju različnih motivacijskih značilnosti učencev, ki se kažejo v njihovem učnem vedenju in so zato dostopne tudi zunanjemu opazovanju;
- 4) znanje o delovanju motivacije v procesu učenja v smislu zagotavljanja optimalno učno spodbudnega okolja v šoli in še posebno spodbujanja razvoja učne motivacije učencev na podlagi upoštevanja razlik med učenci oz. individualiziranega pedagoškega pristopa.

V učbeniku si navedene vsebine zaporedno vsebinsko smiselno sledijo; učiteljevo znanje o razvojnopsiholoških značilnostih učencev ni posebej izpostavljeno, ker je to med študijem temeljito obravnavano v okviru razvojne psihologije. Vsebine učbenika pa ponudijo specialna pedagoškopsihološka znanja, ki učiteljevo kompetentnost poglobljajo in razširjajo na področju motiviranja za učenje, eni od osrednjih tem pri predmetih pedagoška psihologija in psihologija za učitelje, ter se smiselno dopolnjujejo z vsebinami, ki jih študentje spoznavajo pri splošni didaktiki in posameznih specialnih didaktikah.

V besedilu so mestoma predvideni in označeni tudi postanki in spodbude za individualni in/ali skupinski premislek (refleksijo), povezan z določeno vsebino. Priporočam, da se jih sproti in dosledno izvaja. Povezovanje teorije in prakse v smislu izkušenskega učenja (integracija med teoretsko konceptualizacijo in reflektirano osebno izkušnjo) namreč vodi k učinkovitejši predelavi (elaboraciji) vsebin učbenika in s tem k natančnejšemu razumevanju dinamike in principov motiviranja učencev za šolsko učenje. Prav tako je

smiselno, da bralec sproti preveri svoje razumevanje ključnih pojmov, ki so med besedilom poudarjeni in na kratko posebej razloženi. Na koncu učbenika je pred seznamom uporabljene literature priložen ožji izbor osnovnih virov v slovenskem jeziku, ki naj študente usmeri v nadaljnji študij.

Učbenik ima pet vsebinskih poglavij. V prvem nas seznanja s sodobnejšimi ugotovitvami s področja raziskovanja motivacije na področju učenja in učne uspešnosti. Sledi obravnava temeljnih značilnosti motivacije, ki sooblikuje učno vedenje učencev v šoli in pogojuje motivacijsko raznolikost učencev; dodana je tudi teoretsko-empirična poglobitev, namenjena natančnejšemu vpogledu v spoznanja o različnih motivacijskih sestavinah. Metamotivacija je izpostavljena z vidika motivacijskih učnih strategij, na podlagi katerih učenec vzdrži pozornost med učnim procesom. Tretje je poglavje o motiviranosti nadarjenih učencev, saj je to za učitelje v šoli poseben problem oziroma izziv. »Kako motivirati učence« je osrednja tema četrtega poglavja, v katerem so orisani pedagoškopsihološki pristopi za spodbujanje razvoja učne motivacije pri učencih. Konkretna uporaba teh pristopov seveda ni in nikakor ne sme postati rutinska, temveč mora temeljiti na učiteljevem poznavanju skupinskih in individualnih posebnosti učencev, njihovih razvojnopsiholoških značilnosti ter razumevanju dinamike motivacijskega procesa med učenjem v določenem sociokulturnem kontekstu. Ne nazadnje so kot pomembni »motivatorji« v življenju učencev omenjeni tudi starši oziroma njihova vloga pri motiviranju otrok za šolsko učenje.

Verjamem in želim, da bo študent, ko odloži učbenik, v sebi celostno dojel pomembnost pedagoškega poslanstva v smislu starodavne kitajske modrosti, ki pravi, da je treba ljudi navdušiti za morje, če želimo, da bodo gradili čolne, prečkali oceane ter spoznavali nova obzorja; v šoli, ki jo metaforično lahko razumemo kot ocean modrosti, je s tega naslova motiviranje učencev zato pravica in dolžnost slehernega učitelja oziroma pomemben del njegove strokovne kompetentnosti, ki se uresničuje v sorazmerju s tem, koliko je tudi sam dobro motiviran za učenje.

Hvala recenzentoma za natančno in kritično recenzijo dela.

Za sodelovanje se zahvaljujem učiteljem, študentom in kolegom, s katerimi sem v zadnjih sedmih letih delila ter poglobljala znanje učne motivacije. Ta učbenik je rezultat naših skupnih prizadevanj po natančnejšem razumevanju nekaterih osnovnih silnic procesa učenja.

Mojca Juriševič

1 Motivacija, učenje in učna uspešnost

V tem poglavju se bomo posvetili naslednjim vprašanjem: Kaj je motivacija za učenje? Kakšen je odnos med motivacijo in učenjem? Kako motivacija deluje v procesu učenja? Kako motivacija pripomore k samoregulaciji učenja?

V psihologiji učno motivacijo razumemo kot posebno vrsto motivacije, ki jo učenec s svojim vedenjem izraža v kontekstu šolskega učenja. **Motivacija**, ki je sicer psihološki proces (Weiner, 1992), v obliki različnih **motivacijskih sestavin** – to so na primer interesi, atribucije, samopodoba, cilji, zunanje spodbude, vrednote – energetizira učni proces tako, da ga najprej aktivira, nato pa bolj ali manj zavestno usmerja do zaključka učne naloge oziroma učnega cilja (Juriševič, 2006). Vedenjski izraz motivacije, ki je ob tem razviden iz učenčevega razmišljanja, čustvovanja in ravnanja, imenujemo **učna motiviranost**. Pri tem je pomembno razumeti, da se motivacija vedno dogaja v učencu, da je učenec osrednji vir lastnega motivacijskega delovanja. Učencu torej nikakor ne moremo »dati« motivacije, saj je ta pravzaprav »že v njem«. Drži pa, da z različnimi **motivacijskimi spodbudami**, ki jih učencem namenimo med poučevanjem, to »motivacijo« lahko negujemo, ozaveščamo, dodatno krepimo, spodbudimo ali pa, nasprotno, celo pripomoremo k njenemu zniževanju. Pravimo, da učence s poučevanjem bodisi **motiviramo** (pripomoremo k njihovi motiviranosti) ali **demotiviramo** (pripomoremo k njihovi nemotiviranosti) za učenje oziroma delo v šoli.

Motivacija: psihološki proces, ki spodbuja in uravnava učenje.

Motivacijske sestavine: vse, kar tvori motivacijski proces.

Učna motiviranost: miselna, čustvena in vedenjska naravnost za učenje.

Motivacijske spodbude: vse, kar spodbuja motivacijski proces.

Motiviranje: spodbujanje motivacijskega procesa.

Demotiviranje: zaviranje motivacijskega procesa.

Spodbude, ki imajo za namen pritegniti učenčevo pozornost za učenje in/ali jo vzdrževati med učenjem, v pedagoški praksi pogosto (neupravičeno) imenujemo kar »motivacija«, pri čemer imamo seveda v mislih pomemben del didaktične strukture učne ure (Razdevšek Pučko, 2002). Zato te spodbude s pedagoškopsihološkega vidika razumemo v smislu spodbujanja situacijskega interesa (kaj učenca pritegne k učenju »tukaj in zdaj«), ki pa v ustreznih

pogojih lahko vodi k razvoju individualnih interesov ter s tem k dolgotrajnejši motiviranosti učencev za učenje (Silvia, 2006).

Motivacijske spodbude, s katerimi učitelji v šoli motivirajo učence za učenje, lahko za namen natančnejšega razumevanja učiteljevega pedagoškega pristopa razdelimo v dve širši skupini:¹

- 1) **didaktične motivacijske spodbude**, kot so to na primer sama organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog ter didaktični material, ter
- 2) **psihološke motivacijske spodbude**, kot so to na primer vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju in dosežkih, omogočanje učne podpore in usmerjanje pri učenju v območju učenčevega bližnjega razvoja ter modeliranje oziroma ravnanje učitelja v vlogi modela (vzora), ki ga učenci posnemajo, tako v pristopu k učnim nalogam, kot tudi med učenjem ter pri razlagi rezultatov svojega učenja; ne nazadnje je za razvoj in oblikovanje učenčeve motivacije za šolsko učenje psihološko spodbudno tudi kvalitetno partnerstvo med šolo in domom.

Vprašanja za premislek:

Katere motivacijske spodbude lahko prepoznate iz svojih šolskih izkušenj? Kakšna je (bila) njihova učinkovitost?

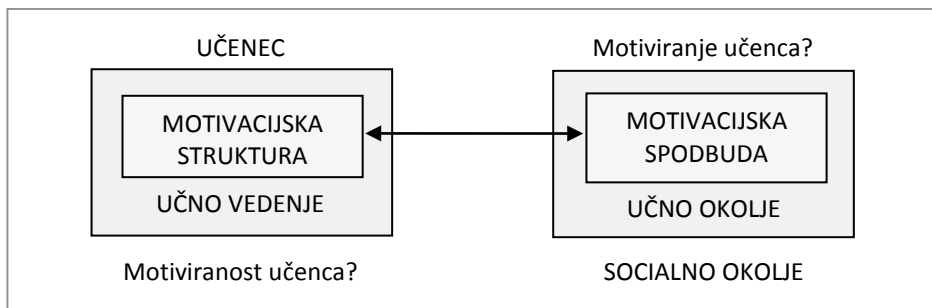
Katere motivacijske spodbude so za vas osebno danes najbolj motivirajoče?

Motivacijska struktura:

za posameznika značilna »arhitektura«
motivacije oziroma odnosi med sestavinami, ki tvorijo motivacijski proces.

Učenčevo motiviranost za učenje bomo v nadaljevanju obravnavali na dveh, med seboj prepletenih ravneh. Prva raven se nanaša na to, kako konkretno je učenec motiviran za učenje oziroma kakšna je njegova **motivacijska struktura**, ki jo je mogoče prepoznati iz njegovega vedenja v šoli oziroma pri učenju. Druga raven pa se nanaša na **socialno okolje**, ki z značilnimi, **psihološko naravnanimi motivacijskimi spodbudami** učenca vsakodnevno usmerja v procesu učenja – ga spodbuja ali odvrča od določenih vedenj, povezanih z učenjem.

¹ Delitev je seveda umetna, dejansko se obe vrsti spodbud nenehno prepletata ter tako hkrati udejanjata psihološka in pedagoško-didaktična načela pouka.



Slika 1: Opredelitev osnovnih terminov

1.1 Kako učna motivacija deluje v procesu učenja?

Raziskave kažejo, da motivacija ni v tako tesni zvezi z učnimi dosežki oziroma učno uspešnostjo kot s samim učenjem oziroma **kognitivnimi** in **metakognitivnimi procesi**, ki v njem sodelujejo (Pintrich in Schunk, 2002). Povezana je namreč s skladiščenjem informacij v dolgoročni spomin ter z njihovim prepoznavanjem in priklicem (Schiefele in Rheinberg, 1997). Po mnenju D. Stipek (2002) se učna motivacija izraža predvsem v odnosu učencev do učenja in v različnosti pristopov učencev k učenju. S. Jarvela in M. Niemivirta (2001) poudarjata, da učna motivacija spodbuja k višjim oblikam učenja ter s tem h kakovostnejšemu znanju, predvsem na konceptualni ravni (Deci in Ryan, 2009) oz. pri učenju pojmov. Na podlagi navedenih spoznanj danes motivacijo zato definiramo kot **mediatorsko (posredniško) spremenljivko učne uspešnosti** (slika 2), ki je s šolskimi ocenami v šibkem pozitivnem odnosu; motivacija namreč pojasnjuje približno 10 odstotkov, medtem ko denimo intelektualne sposobnosti pojasnjujejo med 50 in 60 odstotkov učne uspešnosti, vendar **je ključna**, saj se brez motivacije učenje sploh ne more zgoditi (Juriševič, 2006).

Kognitivni procesi: miselne dejavnosti, vključene v sprejemanje in procesiranje informacij, kot na primer razmišljanje, presojanje, predstavlanje, pomnjenje, zaznavanje, odločanje, pozornost, ustvarjanje.

Metakognitivni procesi: miselne dejavnosti (s)poznavanja lastnih kognitivnih procesov (znanje, spretnosti, strategije), ki vključujejo njihov nadzor, regulacijo, izbiro in spreminjanje, kot na primer metaučenje, metamišljenje, metapozornost, metapomnjenje.

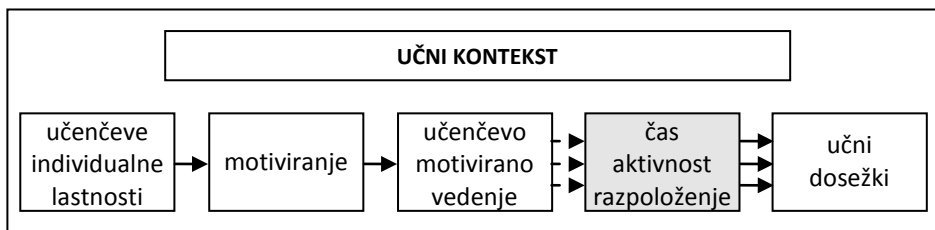
Učne strategije: specifične učne dejavnosti, ki jih učenec uporablja s ciljem učinkovitosti lastnega učenja, kot na primer ponavljanje, elaboriranje, organiziranje učnega gradiva, načrtovanje učenja, spremljanje razumevanja, iskanje pomoči, ohranjanje pozornosti za učenje.

Učni kontekst: interaktivni splet zunanjih in notranjih dejavnikov – individualnih, socialnih, sistemskih, družbeno-političnih, zgodovinskih –, ki vplivajo na učenje in učno uspešnost.

Funkcionalno razpoloženje: čustveno stanje, ki se razvije postopno, traja dlje časa, je manj intenzivno, a pomembno pogojuje naše doživljanje in vedenje (npr. zadovoljstvo, slaba volja, tesnoba).

Nemški psiholog Rheinberg (Rheinberg et al., 2000) razlaga, da se vpliv motivacije na učenje kaže na treh ravneh, in sicer:

- 1) Na ravni **časa**, ki ga učenec nameni učenju oziroma učnih nalogam, tako v smislu obsega (trajanja) kot pogostosti izvajanja učnih aktivnosti.
- 2) Na ravni **oblik** oziroma **narave učnih aktivnosti**, pri čemer gre po eni strani za *uravnavanje navora*, ki ga učenec vlaga v učenje (sorazmerno s težavnostno stopnjo učne naloge), po drugi strani pa za *uporabo učnih strategij*, ki bodo učenca spodbujale za učenje ter s katerimi bo učenec svoje učne cilje tudi učinkovito dosegel (površinsko učenje ali učenje z razumevanjem).
- 3) Na ravni učenčevega **funkcionalnega razpoloženja**, ki se nanaša na *optimalno psihološko stanje* učenca med učenjem (predanost, zbranost, pozitivna čustva).



Slika 2: Dinamika motivacije v procesu učenja (po Rheinberg et al., 2000)

Vprašanja za premislek:

Kako pri sebi opazate motiviranost na posamezni ravni – čas, aktivnost, razpoloženje? S katerimi pridevniki jo lahko najboljše opišete?

Poiščite konkretne primere vplivanja motivacije v učnem procesu.

1.2 Kakšna je vloga motivacije v samoregulaciji učenja?

V procesu **samoregulacije učenja** je učenec ne glede na prisotnost zunanje kontrole oziroma drugih ljudi aktiven, in sicer tako, da sam – **kognitivno, metakognitivno in vedenjsko** – **regulira** oziroma sistematično uravnava svoj učni proces s ciljem doseganja učne uspešnosti (Schunk in Zimmerman, 2008). Raziskave kažejo, da so **samoregulirani učenci** za razliko od svojih vrstnikov, ki niso učno samoregulirani, visoko notranje motivacijsko naravnani, bolj samozavestni, aktivneje sodelujejo med poukom, poznajo in pri svojem učenju uporabljajo številne različne učne strategije, si znajo zelo dobro organizirati učno okolje in dosegajo višje učne rezultate (Clarebout, Hartz in Schnitz, 2010; Elstad in Turmo, 2010; Graham in Harris, 2000; Kistner, Rakoczy in Otto, 2010; Kolovelonis, Goudas in Dermizaki, 2011; Labuhn, Zimmerman in Hasselhorn, 2010; Schunk, Pintrich in Meece, 2008).

Vlogo motivacije v procesu učne samoregulacije pojasnjujejo različni, običajno stopenjski modeli; med njimi je odmeven **Zimmermanov ciklični model**, ki vlogo motivacije opisuje na vseh treh stopnjah samoregulacijskega učenja (Pajers, 2008; Simons, Dewitte in Lens, 2000; Wolters in Pintrich, 1998; Wolters, Yu in Pintrich, 1996; Zimmerman, 2000a):

- 1) na stopnji priprave na učenje, ko se učenec izključno na podlagi svoje motivacijske naravnosti (cilji, zunanje spodbude, interesi, vrednote, samopodoba ...) *odloča za določeno učno vedenje* – v skladu s svojimi interesi ter samopodobo si zastavlja cilje učenja, se odloča, koliko truda bo vložil v učno aktivnost, ter izbira temu primerne učne strategije;
- 2) na stopnji učenja, ko se učenec dejansko uči oziroma uporablja različne učne strategije, pri čemer ima motivacija (samopodoba, atribucije, zunanje spodbude ...) pomembno vlogo pri *vzdrževanju pozornosti za učenje* – na podlagi spremljanja svojega učenja učenec sproti ocenjuje smiselnost učne

Samoregulacija učenja:

samousmerjevalni proces, v katerem učenec metakognitivno, strateško in motivacijsko uravnava svoje učenje v različnih fazah učnega procesa.

Samoreguliran učenec:

učenec, ki proaktivno kritično načrtuje, izvaja in vrednoti svoje učenje s ciljem učnega dosežka; za učenje je dobro motiviran, v procesu učenja je aktiven in učinkovito uporablja učne strategije; učenje pojmuje kot sistematičen proces, ki ga ima pod nadzorom.

Zimmermanov ciklični model

samoregulacije učenja:
samoregulativni učni cikel
(načrtovanje učenja, učenje in premislek o učenju) omogoča regulacijo učenja na področju lastnih motivov, učnih strategij, učnega vedenja in uporabe virov iz okolja ter tako pripomore k izboljšavam na področju učenja in krepitvi učenčeve samopodobe.

naloge in določenega učnega vedenja ter uravnava vztrajanje pri učni nalogi do njenega zaključka;

- 3) na stopnji refleksije po učenju, ko učenec ovrednoti svoje učenje ter doživlja zadovoljstvo na podlagi učenja oziroma učnih dosežkov ter tako oblikuje prihodnjo učno naravnost, ki je lahko prilagojena ali obrambna. Na tej stopnji motivacija sodeluje *pri oblikovanju prihodnje učne usmerjenosti*, in sicer glede na ohranjanje ali spreminjanje njenih posameznih sestavin, denimo ciljev, atribucij ali samopodobe.

Podobno je tudi Pintrich s sodelavci (Pintrich, 2003, 2004; Pintrich in DeGroott, 1990; Pintrich in Zusho, 2002; Wolters, Pintrich in Karabenick, 2005) razvil model, v katerem je poleg kognicije, vedenja in konteksta poudaril motivacijo kot pomembno področje učnega udejstvovanja, ki ga je mogoče regulirati. Po tem modelu so različne motivacijske sestavine ključne že v fazi načrtovanja učenja, proces motivacije pa je med učenjem mogoče spremljati, reflektirati, nadzirati in/ali usmerjati; če učenec s svojo motiviranostjo denimo ni zadovoljen, se lahko zavestno odloči za spremembe in svojo motiviranost uravna tako, da izboljša učenje.

Metamotivacija: psihološki proces, v katerem se učenec na podlagi vedenja o lastni motivaciji samousmerja za uporabo motivacijskih strategij pri učenju.

M. Boekaerts (1995, 1996) motivacijo prav tako opredeljuje v kontekstu učne samoregulacije, in sicer kot proces, ki vključuje učenčevo zmožnost spremljanja motivacije oziroma njenih posameznih sestavin; avtorica predpostavlja, da učenci na podlagi svojega znanja razvijejo posebne strategije za regulacijo motivacije, pri čemer poudari termin **metamotiviranost**, s katerim opiše posameznikovo znanje, zavedanje ali razumevanje lastne motivacije in motivacijskega procesa na splošno.

Vsi trije posebej omenjeni modeli kažejo, da je motivacija oziroma njeno uravnavanje ključni proces znotraj širšega sistema samoregulacijskega učenja, njegova učinkovitost pa je odvisna tako od učenčevega metamotivacijskega znanja, vključno z razumevanjem lastne motiviranosti in spremljanjem procesa učenja kot tudi učenčevih aktivnih poskusov nadziranja in spreminjanja (izboljševanja) lastne motivacije oziroma učinkovite uporabe različnih motivacijskih strategij.

V procesu učne samoregulacije je zato smiselno razlikovati **sestavine motivacije**, ki tvorijo sam motivacijski proces, ter posebno vrsto učnih strategij – **motivacijske strategije** –, s katerimi učenec med učenjem metakognitivno ohranja (vzdržuje), usmerja in/ali spodbuja motivacijski proces oziroma želeno raven motiviranosti. Posvetili se jima bomo v naslednjem poglavju.

Motivacijske strategije:
specifične miselne dejavnosti, s katerimi učenec uravnava motiviranost za učenje.

2 Značilnosti učne motivacije

V tem poglavju bomo obravnavali naslednja vprašanja: Kako se razvija motivacijski proces pri učenju? Kaj so motivacijske naravnosti? Katere motivacijske sestavine so pobudniki, katere ojačevalci učnega procesa? Po katerih značilnostih motivacijske strukture se med seboj razlikujejo učenci z različnimi motivacijskimi vzorci? Kako se učenci lahko učinkovito samomotivirajo za učenje?

Vprašanje o naravi učne motivacije je ključno vprašanje, na katerega je treba odgovoriti v razmišljanju o motiviranju učencev. Učinkovito lahko namreč spodbujamo ali strateško vplivamo na spremembe oziroma izboljšave le, ko vemo, na kaj natančno delujemo ali nameravamo vplivati, in ko razumemo dinamiko, ki jo naše delovanje povzroča. V ospredju je torej učenec, njegovo učno motivacijo pa lahko spoznavamo na dva načina; po eni strani z učnim vedenjem, denimo glede na izbiro učnih aktivnosti, raven in kakovost učenja, vztrajnost ali učne dosežke, po drugi strani pa glede na to, kar učenec sam pove o svojih motivacijskih prepričanjih in strategijah; te vsebine tvorijo motivacijsko strukturo, ki jo učenec razvija med šolanjem v okviru svojega učnega konteksta (McInerney in Van Etten, 2004; Wigfield in Eccles, 2002).

M. Juriševič (2006) v **integrativnem modelu učne motivacije** razlaga, da si učenec med šolanjem pridobiva različne učne izkušnje, na podlagi katerih postopno oblikuje svojo motivacijsko strukturo; to strukturo najprej tvorijo posamezne **sestavine**, kot so na primer cilji, interesi, vrednote, samopodoba, atribucije, zunanje spodbude ali zaznave težavnosti učenja. Te manifestne sestavine učne motivacije se nato začno integrirati med seboj v latentnem prostoru ter oblikujejo specifične **motivacijske naravnosti** – notranjo in zunanjo motivacijsko naravnost ter naravnost k izogibanju učenju in učnim neuspehom (preglednica 1); za prvi dve naravnosti je značilno samoregulacijsko učenje, pri tretji pa gre za njegovo popolno odsotnost. Učenci s tako oblikovano motivacijsko naravnostjo nimajo nadzora nad lastnim učenjem, v učnih situacijah se počutijo nemočno, njihovi prevladujoči motivacijski cilji so

Integrativni model učne motivacije (M. Juriševič):

motivacija za učenje je psihološki proces, v katerem se sestavine motivacije združujejo v motivacijske naravnosti, različne kombinacije teh naravnosti pa v različne motivacijske vzorce, ki pogojujejo učno vedenje.

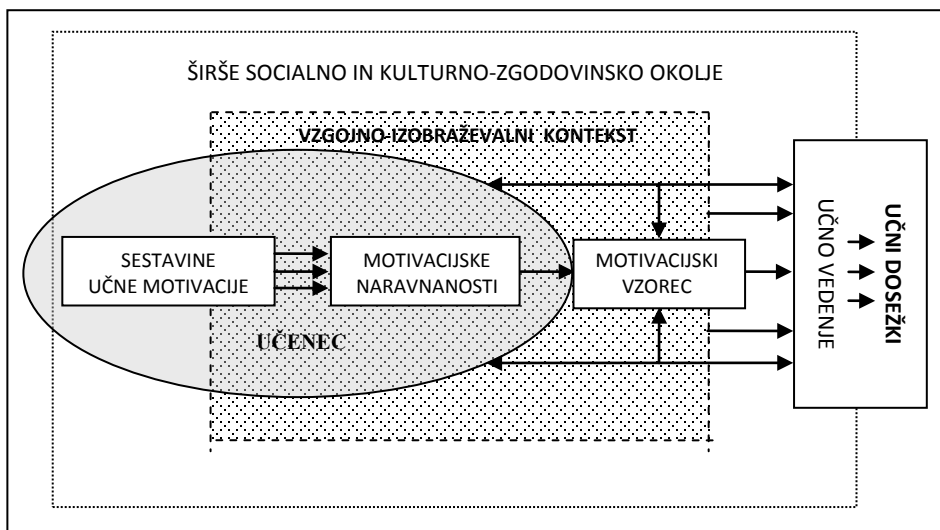
Motivacijska naravnost:

specifične kombinacije motivacijskih sestavin; različne naravnosti so pri posameznem učencu prisotne v različni intenziteti.

Motivacijski vzorec: za posameznega učenca značilen splet oziroma »kombinacija« motivacijskih naravnosti.

Učni dosežek: rezultat procesa učenja oziroma učna uspešnost, izražena kot šolska ocena, rezultat na testu znanja, izdelek, spretnost...

usmerjeni k izogibanju učne neuspešnosti. Medtem ko so notranje motivacijsko naravnani učenci učno samozavestni, kažejo interes za učenje, jim učenje in znanje pomenita pomembno vrednoto ter jim zahtevnejše naloge pomenijo zanimive izzive, se zunanje motivacijsko naravnani učenci od njih ločijo predvsem po tem, da so veliko bolj ciljno usmerjeni k doseganju učne uspešnosti z ocenami ali drugimi oblikami nagrajevanja in so visoko učno tekmovalni. Ne nazadnje se motivacijske usmerjenosti, ki jih razvije vsak učenec, vendar v različnih intenzitetah, združijo v specifične kombinacije, ki jih imenujemo **motivacijski vzorci**. Ti se nato izražajo v učenčevem vedenju ter so dostopni tudi zunanjemu opazovanju. To z drugimi besedami 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. Učenčev motivacijski vzorec vpliva na učenčevo učno vedenje ter posredno pripomore k njegovi učni uspešnosti.



Slika 3: Integrativni model učne motivacije (Juriševič, 2006)

Preglednica 1: Prevladujoče vsebine motivacijskih naravnosti in tipične izjave učencev (Juriševič, 2006)

Motivacijska naravnost	Prevladujoče sestavine	Tipične izjave učencev
IZOGIBANJE UČENJU IN UČNA NEMOČ	– zunanje atribucije za učno uspešnost, in sicer je vzrok naključen – sreča – ali pa neznan; v primeru neuspešnosti pa notranja stalna atribucija – nesposobnosti in neznani vzroki – cilji izogibanja učenju in socialni neuspešnosti – zunanje spodbude	»Uspelo mi je, ker sem imel srečo pri vprašanjih.«; »Dobro sem pisal, pa ne vem zakaj.«; »Dobil sem negativno oceno, ker nisem imel sreče.«; »Res ne vem, zakaj mi ni uspelo.«, »V šoli je vse odvisno od sreče.« »Učim se, da se mi ne bi drugi smejali.«; »Učim se, da ne dobim slabe ocene.«; »Učim se, da grem potem lahko na igrišče.« »Domače naloge delam, ker moram.«
ZUNANJA MOTIVACIJSKA NARAVNANOST	– cilji za dosežke in druge oblike nagrad, tekmovanje in socialno odobravanje – notranje stalne atribucije za učno uspešnost – vrednota je čim višja učna ocena	»Učim se, da dobim dobro oceno.«; »Učim se, da bom boljši od sošolcev.«; »Učim se, da me bo učitelj pohvalil.« »Uspelo mi je, ker sem pameten.« »Šolske ocene so pri učenju zame najbolj pomembne.«
NOTRANJA MOTIVACIJSKA NARAVNANOST	– interes za šolsko delo – vrednota je znanje – zahtevnost učenja je izziv – notranje spremenljive atribucije za uspešnost – dobra učna samopodoba – cilj učenja je obvladanje spretnosti oziroma znanje	»Rad se učim novo snov.« »Pomembno mi je, da tisto, kar se učim, razumem.« »Uživam, ko rešujem težko nalogo.« »Uspelo mi je, ker sem se dobro pripravil.« »Sem uspešen učenec.« »Učim se, da znam.«

2.1 Kaj je vsebina učne motivacije?

V motivacijskem procesu sodelujejo različne **motivacijske sestavine** (Juriševič, 2006), ki jih lahko delimo med tiste, ki motivirano vedenje bolj začenjajo oziroma spodbudijo in jih skupno imenujemo **motivacijski pobudniki**, ter tiste, ki motivirano vedenje vzdržujejo med učenjem, v daljšem časovnem obdobju in jih skupno imenujemo **motivacijski ojačevalci**. Obe vrsti sestavin izhajata bodisi iz notranjih bodisi zunanjih virov, kot denimo učenje iz radovednosti in/ali pričakovanja dobre ocene. Predlagana delitev je prikladna z vidika Zimmermanove stopenjske delitve učne regulacije, saj pripomore k natančnejšemu razumevanju motivacijske dinamike na posameznih stopnjah učnega procesa.

Med motivacijske pobudnike tako lahko uvrstimo najprej učenčev **interes** za učenje –učne vsebine in/ali metode pritegnejo pozornost oziroma vzbudijo radovednost in zanimanje – in **cilje**, ki jih učenec oblikuje o učenju oziroma znanju. Ti so pri različnih učencih različni in prisotni v različni intenziteti, saj določeni učenec za glavni cilj svojega aktivnega sodelovanja v procesu učenja postavi denimo obvladanje (kompetentnost) določene spretnosti, simbolov, pojmov, postopka ali strategije, drugi pohvalo, ki jo za svoje učno delo in prizadevanje dobi od učitelja, tretji šolsko oceno ali nagrado staršev, četrti pa je lahko učno aktiven predvsem zato, da s svojo aktivnostjo zmanjša strah pred morebitnim učnim neuspehom ali kaznijo, ki mu sledi. Ključno je tudi, kako pomembno je učencu učenje oziroma znanje in učni razvoj v smislu **vrednote** znotraj njegovega vrednotnega sistema ter znotraj njegovega socialnega okolja (učee se skupnosti) oziroma kako visoko ceni rezultate svojega učenja v smislu šolskih ocen in/ali drugih oblik nagrajevanja ter statusa, ki ga te prinašajo. Ne nazadnje je treba omeniti še učenčevo **zaznavo zahtevnosti** učenja in učnih nalog ali

Motivacijski pobudniki:

sestavine motivacije, ki spodbujajo začetek učenja.

Motivacijski ojačevalci:

sestavine motivacije, ki vzdržujejo učenje od začetka do konca.

Interes: učenčevo osebno zanimanje za določene vsebine ali področja, ki izhaja iz značilnosti njihove narave ter učenca miselno in čustveno zadovoljuje.

Cilj: dosežek, h kateremu je učenec naravnán zaradi določenih osebnih »pridobitev«, ki ga miselno in čustveno zadovoljujejo.

Vrednote: tisto, kar učenec v povezavi z učenjem in učno uspešnostjo ceni oziroma spoštuje in je zanj osebno pomembno.

Zahtevnost: raven težavnosti učenja, kot jo zazna učenec.

Zunanje spodbude: vse, kar učenca motivira za učenje iz okolja in od česar ima učenec določene »koristi«

Samopodoba: učenčeva zaznava lastne kompetentnosti na področju učenja in učne uspešnosti

Atribucije: razlogi, s katerimi učenec pojasnjuje svojo učno uspešnost ali neuspešnost

Konstruktiven pristop k učenju: učenec se uči, med učenjem se spoprijema z različnimi problemi, jih rešuje oziroma vztraja v učnem procesu

Obrambno vedenje: vedenje, ko se učenec ukvarja s tistimi miselnimi aktivnostmi, s katerimi lahko upraviči svoje ne-učenje ali učno neuspešnost ter tako ohranja samopodobo na določeni ravni.

aktivnosti. Če namreč učenec presodi, da se od njega pričakuje preveč ali da ni zmožen ravnati tako, kot od njega zahteva učitelj, potem obstaja verjetnost, da se brez dodatnih, **zunanjih spodbud** ne bo začel učiti oziroma da se ne bo učil, in obratno; če bodo učencu učne naloge v izziv, potem bo to dobra spodbuda za učenje.

V drugo skupino motivacijskih sestavin, med motivacijske ojačevalce, je mogoče uvrstiti dve sestavini. Prva je učenčeva **samopodoba**, ki pomeni zaznavo lastne kompetentnosti na področju učenja in ni pomembna le pri iniciaciji učenčevega pričakovanega oziroma prilagojenega vedenja, temveč tudi vseskozi med učenjem. Tako so denimo učenci, ki zase mislijo, da obvladajo svoje učenje in na ta način gradijo svoje znanje, pri učenju bolj samozavestni in zato tudi dejansko uspešnejši od tistih, ki se na tem področju ocenjujejo kot nekompetentni (Juriševič, 1999a).

Druga sestavina oziroma motivacijski ojačevalci pa so **atribucije** (razlogi), ki jih učenci pripisujejo svojim uspehom ali neuspehom pri učenju. Če namreč želijo ohranjati občutek kompetentnosti pri učenju, je zanje pomembno, da jim je učna situacija kar se da jasna in enoznačna z vidika njihove udeležnosti. Če se take razlage nanašajo na **konstruktiven pristop** k učenju, kot na primer »rešil sem vse naloge, saj nisem odnehal, dokler nisem prišel do rešitve« ali »dobro mi gre, ker se trudim«, potem obstaja verjetnost, da bo učenec ohranjal motiviranost in vztrajal pri učenju. V nasprotnem primeru, ko učenec razmišlja v stilu »ta učna snov je zame prezahtevna« ali »tega nikoli ne bom razumela«, je prognoza učne uspešnosti seveda bistveno drugačna – učenec bo zaradi zaznave lastne nekompetentnosti in nemoči pri učenju stopnjeval svojo pasivnost oziroma razvil različne oblike **obrambnega vedenja**, kot so to na primer pozabljanje nalog, povezanih z učenjem, zanikanje pomembnosti učenja, obtoževanje drugih (običajno

učiteljev, pa tudi staršev ali drugih) v smislu nezanimanja in nepozornosti za njegove učne težave, regres v obliki pretirane odvisnosti ali nemoči od drugih v procesu učenja, in druge.

Vprašanja za premislek:

Kakšna je (bila) vaša prevladujoča motivacijska naravnost za šolsko učenje? Poskušajte jo opisati čim bolj konkretno – za različne predmete, v različnih razredih, pri različnih učiteljih ...

Posamezno sestavino motivacije ilustrirajte s čim več konkretnimi opisi vedenja učencev v šoli.

2.1.1 Sestavine učne motivacije: teoretsko-empirična poglobitev

Izbrane motivacijske konstrukte oziroma sestavine motivacije bomo iz razlogov večje konceptualne preglednosti obravnavali v dveh vsebinskih sklopih. Po zgledu drugih avtorjev (npr. Eccles in Wigfield, 1995; Pintrich in Schunk, 2002; Stipek, 2002) bomo posebej poudarili skupino sestavin, ki se povezujejo z razlogi za določeno učno vedenje (motivacijski pobudniki), in posebej skupino, ki se nanaša na energetiziranje med ucnim procesom, do zaključka učne naloge (motivacijski ojačevalci). J. Eccles s sodelavci (1998) pojasnjuje, da lahko z motivacijskimi ojačevalci kar dobro 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 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 ucnemu kontekstu, ki to vrsto učenčevih kognicij sooblikuje.

2.1.1.1 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 preučevanje sega v behavioristično obdobje, ko so ga eksperimentalno dokazovali najprej na podlagi poskusov z živalmi (Tolmanovi in Whitovi poskusi). S. Harter (1978) razlaga, da je notranja motivacija pravo gibalno človekove narave, saj žene v

iskanje novega, v spoprijemanje 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 pojmujeata v konstruktivističnem okviru kot »neprestan 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 raziskovanju ter je zato po eni strani ključen za posameznikov socialni in kognitivni razvoj, po drugi strani pa je osnovni vir posameznikovega zadovoljstva in življenjske energije« (Ryan in Deci, 2000b, str. 70). Notranjo spobudo za učenje gre torej misliti v dveh razsežnostih: kot intrapsihični proces, lasten posamezniku, in na odnosni ravni, med posameznikom in določeno učno aktivnostjo. To 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 nas notranje motivirajo (poudarjena je subjektivna izkušnja). Na tej točki se pridružujemo stališču J. Eccles s sodelavci (1998), po katerem je taka razdelitev najbrž umetna, saj gre pravzaprav 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 pedagoškopsihološki literaturi (npr. Eccles et al., 1998; Pintrich in Schunk, 2002; Stipek, 2002) je notranja motivacija najpogostejše opredeljena v smislu treh med seboj prepletenih elementov:

- 1) kot posebna naravnost k zahtevnejšim nalogam, ki so za učenca **izziv**;
- 2) kot učenje, ki ga spodbuja radovednost oziroma **interes**;
- 3) kot doseganje učne kompetentnosti in obvladovanje učnih nalog, ki vsebuje tudi **vrednoto** pomembnosti učenja.

Kljub razmeroma natančni opredelitvi pa je notranjo motivacijo težko ločiti od navidezno nasprotnega konstrukta, **zunanje motivacije** (angl. *extrinsic motivation*). To gre razumeti v smislu spodbud za učenje, ki izhajajo iz okolja oziroma »so v okolju oblikovani razlogi, zaradi katerih začenjamo ali vztrajamo v določeni dejavnosti« (Reeve, 2001, str. 119) iz koristoljubja, bodisi da pridobimo želeno ali se izognemo neželenemu. Pomembno je, da danes oba

konstrukta nista več razumljena bipolarno in enosestavinsko kot zunanja ali notranja motivacija (ne oboje hkrati), temveč kot samostojni razsežnosti v smislu zunanje in notranje motivacijske usmerjenosti. Sestavljeni sta iz različnih sestavin in sta pri različnih posameznikih prisotni v različni intenziteti in kombinaciji, tudi še z drugimi usmerjenostmi, ter sta kontekstno pogojeni (Harackiewicz et al., 1998; Lepper in Henderlong, 2000; Ryan in Deci, 2000b). V nadaljevanju bodo v okviru sestavine zunanjih spodbud za učenje predstavljeni določeni elementi teorije samodoločanja (Reeve et al., 2004), ki natančneje pojasnjujejo strukturo virov zunanje motivacije.

Zanimiva spoznanja o virih motivacije dajejo tudi razvojne študije (prim. 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 nujnosti. Raziskave dokazujejo (Hidi, 2000), da se začnejo te spremembe dogajati že po prvih letih šolanja – med tretjim in šestim letom – in se nadaljujejo tudi kasneje. Na tem mestu je dobro omeniti še ugotovitev Andermana in Maehra (1994), ki ji pritrjujejo številni drugi raziskovalci, da namreč v predadolescenci upade motiviranost za (klasično, op. a.) šolsko delo, hkrati pa se poveča motiviranost učencev za zunajšolska področja dejavnosti, na primer v športu. Pekrun (1993) dodaja, da se notranja motiviranost ustali v osmem letu šolanja. Schernoff s sodelavci (1999, po Hidi, 2000) opisano dinamiko pojasnjuje predvsem z dejstvom, da se učenci razvijajo, šola oziroma poučevanje pa se rutinirano ponavlja in ne sledi temu razvoju. Po drugi strani S. Hidi (2000) opozarja tudi, da se z napredovanjem po šolski vertikali povečujejo zahteve do učencev, učne naloge pa postajajo čedalje kompleksnejše in težje, od učencev zahtevajo tudi 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 od njih avtorica pojasnjuje z diferenciacijo na področju socialnega razvoja: medtem ko je za mlajše otroke učenje skozi igro hkrati tudi socialna interakcija, pa kasneje med šolanjem učno delo postaja čedalje bolj individualno, kar je z vidika socialnega pa tudi osebnostnega razvoja za nekatere učence notranje verjetno manj motivirajoče. V zvezi s tem C. Sansone in J. Smith (2000) pojasnjujeta, zakaj mladostniki svoje interese raje kot v šolsko učenje tako pogosto usmerijo v dejavnosti, ki so socialne narave (npr. šport ali druge oblike interesnih dejavnosti). Ne nazadnje vidi S. Hidi (prav tam) potencialni vzrok tudi v razvoju samopodobe, ki učenčevo vedenje usmerja na zanj pomembna področja – v skladu s tem, kako se učenec vidi v sedanjosti in prihodnosti (prim. Harter, 1998). Na podlagi povedanega je mogoče sklepati, da v različnih socialnih sistemih (šolskem, družinskem) lahko iščemo in tudi najdemo določene razloge za spremembe v viru motivacije med šolanjem, vendar se zdi na tej točki ključnega pomena razumevanje

večsestavinske narave 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 izhajajo pretežno iz kritike konceptualizacije potreb iz teorij motivacije, ki so sredi petdesetih let 20. stoletja zaznamovale zgodovinski prelom psihološke misli. Pintrich in Schunk (2002) ugotavljata, da so cilji (angl. *goals*) zamenjali potrebe (angl. *needs*) predvsem iz dveh razlogov, ki sta pripomogla k večji vsebinski jasnosti in s tem tudi aplikativnosti na področju učenja in poučevanja iz širšega razumevanja delovanja motivacije pri človeku. Prvi razlog se nanaša na število potreb, s katerim ni bilo mogoče zadovoljivo pojasniti fenomena, drugi pa na tavitološki pristop v razlagi odnosa med potrebo in vedenjem. Z uvajanjem koncepta cilja, ki ga danes razumemo kot kognitivno reprezentacijo tistega, kar poskuša učenec doseči v določeni učni situaciji (prim. Wentzel, 2000), se omenjenim težavam izognemo ter povečamo pojasnjevalno moč obravnavanega konstrukta v učnem procesu.

O razvoju (učnih) ciljev so bile opravljene nekatere zanimive raziskave. Tako denimo J. Eccles s sodelavci (1998) povzema, da se cilji najverjetneje oblikujejo med prvimi leti šolanja in da so povezani z drugimi vidiki učenčevega razvoja oziroma odraščanja. Avtorica poudarja raziskavo J. Meece in Millerja, po kateri učni cilji med tretjim in četrtem letom šolanja začnejo upadati, hkrati pa se povečajo 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 vzgojno-izobraževalnega konteksta.

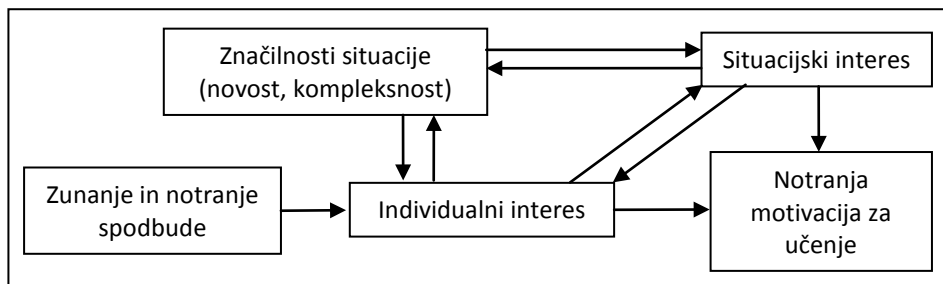
Interesi

Interesi so ena od operacionalizacij notranje motivacije (Schiefele, 2009) ter so pomembna sestavina motivacije na področju vzgoje in izobraževanja (Schunk, Pintrich in Meece, 2008). S. Hidi (2000, str. 311) interes 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. A. Renninger (2000), ena od 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 njenem mnenju bolj površinske narave v tem smislu, da posameznikovo pozornost sproži trenutni zunanji dogodek ali vsebina (kontekst), torej so najverjetneje minljive narave.² Raziskave so pokazale, povzema J. Eccles s sodelavci (1998), da situacijske interese spodbujajo predvsem naslednje lastnosti določene naloge/dejavnosti: osebna ustreznost, element novosti, raven učenčeve aktivnosti in razumljivost vsebin/konteksta.

Novejši pogled na odnose med določenim učnim kontekstom, individualnim ter situacijskim interesom in notranjo motivacijo podaja Schiefele (2009) v razlagi, da interesi na notranjo motivacijo vplivajo na dva načina. Vpliven je lahko situacijski interes, ki ga spodbudi določena, za posameznika motivirajoča situacija (npr. učenec se začne zanimati za določeno vsebino, ki ga je zaradi zanimivosti predstavitve pritegnila med poukom), ali pa interes na individualni ravni, povezan z različnimi motivacijskimi spodbudami, že obstaja, se pa še okrepi v povezavi s povečevanjem situacijskega interesa ter tako pripomore k notranji motiviranosti (npr. ko ugotoviš, da je tvoj priljubljeni pisatelj izdal novo knjigo, jo vsekakor želiš čim prej prebrati) (slika 4).



Slika 4: Odnos med individualnim in situacijskim interesom ter notranjo motivacijo (Schiefele, 2009, str. 204)

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

² 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«, čeprav so »jim dali uvodno motivacijo«, lahko na podlagi povedanega pripišemo strokovnemu neznanju.

J. Eccles s sodelavci (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. Renninger, 2000).

Pomembnost učenja

Najbolj eksplicitno se je v svojem raziskovanju motivacije zaznani pomembnosti učenja posvetila J. Eccles (Wigfield et al., 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 kako učno nalogo ali dejavnost; oba pojasnjuje v sklopu teorije pričakovanje–vrednota.³ J. Eccles te vrednote razume v smislu želenosti doseganja določenih ciljev pri učenju, to želenost pa v terminu zaznane pomembnosti naloge 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 drugimi učenčevimi cilji);
- vložek (kritična komponenta, ki se nanaša na negativne oziroma neprijetne vidike udeleževanja v učni dejavnosti/nalogi).

Avtorica poudarja, da z odraščanjem te vrednote postajajo vse manj pomembne in razlikujoče na različnih področjih šolskega dela, poleg tega pa navaja tudi razlike med spoloma, ki po njenem prepričanju izvirajo iz spolno stereotipne vzgoje. V študiji iz zgodnjih osemdesetih prejšnjega stoletja tako avtorica ugotavlja, da je starejšim osnovnošolcem učenje matematike, branja in instrumentalne glasbe manj pomembno kakor mlajšim učencem, zato pa jim je bolj kakor mlajšim pomembno športno udeleževanje. Seveda je, opozarja, oblikovanje vrednote učenja kontekstno pogojeno.

Na podlagi tudi drugih empiričnih študij sklepa, da je upad v zaznani pomembnosti učenja med učenci z leti šolanja povezan predvsem z razvojem njihove samopodobe in potemtakem s pričakovanji, ki jih imajo učenci na

³ Na podlagi longitudinalnih izsledkov J. Eccles (Eccles et al., 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, so pričakovanja obravnavana v sklopu »ojačevalcev« kot posebna razsežnost samopodobe.

podlagi izkušenj z učenjem 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 (2003) 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 pripomogli k oblikovanju vrednote učenja. To pomeni v smislu izvajanja takih šolskih nalog, ki bodo učencem koristne, smiselne in osebno ustrezne, in ki jim bodo omogočale, da se poistovetijo z njihovo vsebino.

Zahtevnost učenja

Zaznana zahtevnost učenja je obravnavana kot samostojna sestavina notranje motivacije. A. Gottfried (2001) jo razume kot naravnost za učenje učnih nalog, ki so učencu izziv, ki so zanj zahtevne in vsebujejo element nenavadnosti oziroma novosti, a je ne uporablja kot samostojen faktor, temveč aditivno še z drugimi sestavinami. Ob tem se opira na svoja empirična spoznanja in ugotovitve drugih avtorjev z začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja (citira npr. Lepperja in Pittmana s sodelavci). Podobno tudi S. Harter (1981) poudarja pomen te sestavine notranje motivacije, a jo poimenuje v smislu učenčeve dihotomne izbire težavnosti učnih nalog (naloge, ki so izziv, v nasprotju z lahkimi nalogami) in tudi obravnava samostojno kot eno od petih motivacijskih razsežnosti šolskega učenja (poleg radovednosti, učne proaktivnosti, samostojnosti in točke nadzora). S. Harter meni (1978), da s stopnjevanjem izbire zahtevnosti učnih nalog učenci pridobivajo učno samozavest (lastno učno kompetenco više presojujejo), poleg tega pa ob rešitvi težjih učnih nalog doživijo tudi večje zadovoljstvo kakor pri obvladovanju lažjih. Opozarja tudi, da ta dinamika velja le ob učni uspešnosti, zato poudarja pomembnost učno spodbudnega konteksta in učenja, s katerim bi še zlasti 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 pojasnjujeta, da je učenčevo zadovoljstvo praviloma premosorazmerno s stopnjo neskladja med dražljaji, ki jih učenec na določen način zaznava in predeluje – če je ta stopnja prenizka, 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 gre niti mimo Vigotskega (Rogoff, 1998), ki v svojem delu poudarja *območje bližnjega razvoja*. Analogno Brophy (1999) poudarja pomembnost *območja bližnjega motivacijskega razvoja*, predvsem na podlagi spoznanj o pomenu izbire »ravno

prav« zahtevnih učnih nalog, ki spodbujajo k učenju in proces tudi energetizirajo (glej poglavje 4).

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

Zunanja učna spodbuda

Večina dejavnosti, ki jih ljudje počnemo v življenju, vsaj po obdobju otroštva ni več notranje motivirajočih. Enako je že bilo omenjeno v zvezi s šolskim učenjem. S prehajanjem po vzgojno-izobraževalni vertikali se namreč povečujejo socialne zahteve; množijo se vloge, ki jih je treba 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 samodoločanja (angl. *Self Determination Theory*), ki predstavlja dialektični okvir za razumevanje socialno kulturnih vplivov na učno motivacijo (Reeve et al., 2004) sta njena avtorja, angleška psihologa Ryan in Deci, motivacijo predstavila na kontinuumu, kjer različne točke določajo različne vrste virov motivacije. Vrednost tega teoretskega pristopa je v tem, da v nasprotju z drugimi teorijami zunanje motivacije predpostavlja različno stopnjo samodoločanja v različnih stopnjah zunanje motiviranosti učenca (slika 5) 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, po zadovoljevanju treh osnovnih potreb – samostojnosti, kompetentnosti ter socialne povezanosti (Ryan in Deci, 2000a).

Ključna pojma v teoriji samodoločanja sta ponotranjenje in integracija. Avtorja se na podlagi obstoječih raziskovalnih in praktičnih pedagoških spoznanj sprašujeta, kako za šolsko učenje motivirati nemotivirane učence. Predpostavljata, da sta v procesu motiviranja ključna dva koraka. Pri prvem koraku gre za prevzemanje stališča, da je učenje pomembno, drugi korak pa pomeni identificiranje oziroma ponotranjenje tega stališča. S kontinuumom torej lahko bolje razumemo pot od nemotiviranega do notranje motiviranega učenca.

Na vmesnih stopnjah kontinuuma, ki obsega področje zunanje motivacije, je učenec k učenju spodbujen z različnimi zunanjimi impulzi oziroma spodbudami (slika 5):

- 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 vpliva oziroma dobi nagrado ali da se izogne kazni (primer: »učim se, ker je to naloga učencev«);
- 2) introjicirana zunanja motivacija: učenec se uči zaradi čustvenega pritiska, kateremu je izpostavljen zaradi učenja; z učenjem se poskuša izogniti občutku krivde, zmanjšati strah, ki iz konteksta izhaja, ali pridobiti določeno obliko socialne pohvale (odobravanja), v povezavi z ohranjanjem samopodobe (primer: »učim se, da doma ne bom kregan«);
- 3) identificirana zunanja motivacija: učenčevo učno vedenje je že bolj avtonomno, saj zunanjo motivacijo učenec uravnava z identifikacijo – učenje je zanj dejansko postalo pomembno (primer: »učila sem bom tujega jezika, da se bom na počitnicah v tujini bolje znašla«);
- 4) integrirana zunanja motivacija: učenec ob učenju doživlja visoko mero samostojnosti oziroma samodoločanja, saj mu je uspelo asimilirati identificirano pomembnost učenja; ta vrsta zunanje motivacije je v bistvu zelo podobna notranji, vendar je še vedno instrumentalna (primer: »naučila se bom vse, kar mi bo pomembno, da postanem dobra učiteljica«).

Nemotivacija	Zunanja motivacija				Notranja motivacija
Brez regulacije	Zunanja regulacija	Introjicirana regulacija	Identificirana regulacija	Integrirana regulacija	Notranja regulacija
Pomanjkanje motivacije	Kontrolirana motivacija		Avtonomna motivacija		
Najnižja stopnja avtonomije ←————→ Najvišja stopnja avtonomije					

Slika 5: Kontinuum samodoločanja oziroma stopnje avtonomnosti pri regulaciji vedenja (Ryan in Deci, 2009)

Teorija samodoločanja ima pomembno pedagoškopsihološko vrednost, saj je toliko izdelana, da omogoča neposredno aplikacijo v pedagoško prakso. Avtorja razlagata, da učence lahko k učenju spodbudimo na katerikoli točki

kontinuumu zunanje motivacije, k čim bolj integriranemu stilu uravnavanja učenja, če jih seveda znamo prepoznati in če poznamo ustrezne pedagoške pristope. Konkretnije to pomeni, da je na podlagi razumevanja teorije samodoločanja možno predvideti tudi, da se bo učenec, ki je v začetku kake 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 zaradi instrumentalnih razlogov vztrajal tudi kasneje, ne glede na obstoj zunanjih spodbud.

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

- 1) Instrumentalna funkcija. Njeno osnovno sporočilo je v utrjevanju želenega vedenja učencev v razredu z zunanjo nagrado, na primer z učiteljevo pohvalo, hkrati pa zagotavlja nagrajevanje v prihodnosti, ob ponovitvah nagrajenega vedenja v preteklosti. Na podlagi teh spodbud se učenec lahko vključi tudi v kako učno aktivnost, za katero sicer ni notranje motiviran.
- 2) Evalvacijska funkcija. Tukaj gre za zagotavljanje povratne informacije učencu o njegovem učnem delu in dosežkih. Ta vrsta spodbude pripomore 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 toliko, da učenec vztraja v kaki učni aktivnosti tudi v odsotnosti nagrad, ki jih je bil za enako vedenje že deležen.
- 3) Funkcija socialnega nadzora. Osrednja ideja je učiteljevo čezmerno in neustrezno zunanje spodbujanje učencev za učno delo, saj učitelj tako poskuša uravnavati vedenje učencev, kar pa pogosto vodi v upad (notranje) motivacije, ne glede na to, ali bo zunanja spodbuda v prihodnosti obstajala 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

Ena od pogosto uporabljenih opredelitev motivacije je, da predstavlja vedenje, ki je usmerjeno k določenim ciljem (Pintrich in Schunk, 2002). 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 je postopno z razvojem tudi pridobival pomen. Austin in Vancouver (1996, str. 338) v svojem odmevnem teoretsko-preglednem prispevku cilje opredeljujeta kot »notranje reprezentacije želenega – dosežkov, dogodkov ali procesov«. Pintrich (2000) 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 konsistentno urejen vzorec prepričanj, pa tudi standardi oziroma kriteriji, ki so uporabni za presojo uspešnosti dosežka (prim. Pintrich, 2000). Poleg tega čedalje več raziskovalcev cilje ločuje od termina ciljna usmerjenost, ki ga avtorji (Anderman in Maehr, 1994; Marsh et al., 2003; Midgley et al., 2000) razumejo kot bolj splošno usmerjenost k učnim nalogam, ki vključuje različne medsebojno povezane sestavine motivacije. Pomemben poudarek v povezavi s slednjim poudarja Pintrich (2000), in sicer v tem smislu, da so posamezniku latentno dostopne različne ciljne usmerjenosti, za izbiro določene v danem psihološkem momentu pa je odločilna konkretna (učna) situacija.⁴ Tako na primer isti učenec pri nacionalnih preizkusih ali maturi aktivira ciljno usmerjenost drugačne vrste kot takrat, ko se uči nečesa v domeni svojih interesov (prim. Pintrich, 2003).

Cilji torej nedvomno so večplasten socialno-kognitivni konstrukt, ki pa nas znotraj pedagoške psihologije zanima v tistem obsegu, ki poskuša pojasniti, kakšne so povezave med učenjem in učnimi dosežki ter učenčevimi odločitvami glede namere učenja – zakaj oziroma s kakšnim namenom se učenci učijo in kaj poskušajo doseči ter kako k oblikovanju njihovih ciljev pripomore učni kontekst (prim. Eccles et al., 1998). Na tej točki so konceptualno zelo podobni vrednoti učenja, kot jo opredeljuje J. Eccles (Wigfield et al., 2004), vendar se od te sestavine učne motivacije ločijo po konkretnem učnem vedenju. Medtem ko gre pri vrednotah samo za zaznavanje določenega učnega cilja kot pomembnega in/ali vrednega, gre pri ciljih za njihovo dejansko doseganje (prim. Wentzel, 1999). V literaturi (npr. Ford, 1992; Pintrich, 2000; 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*).

⁴ To pomeni, da mora biti sam nabor učnih ciljev smiseln tako za učenca kot učitelja, čeprav iz dosedanje šolske prakse neredko izhaja neživljenskost in vprašljiva smiselnost predpisanih učnih vsebin.

Vsebinski cilji

Osnovna predpostavka, iz katere izhajajo avtorji, ki cilje preučujejo z vidika njihove vsebine, je spoznanje, da imajo učenci v šolskem kontekstu lahko vsebinsko različne cilje. Na vsebine teh ciljev usmerjajo na primer vprašanja, kot npr.: kaj želiš, kaj poskušaš doseči, zakaj si to naredil. Ford (1992) v svoji teoriji sistemov motivacije predstavlja taksonomijo 24 različnih ciljev, pri čemer 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, npr. sreča, razumevanje ali osebna integriteta, in cilji, ki določajo razmerje med posameznikom in njegovim okoljem, npr. individualnost, pripadnost ali materialna blaginja. V tej točki razmišljanja je blizu avtorjem, ki se ukvarjajo z različnimi sestavinami notranje motivacije (prim. Eccles et al., 1998). Fordova teorija je pomembna zato, ker ima aplikativno vrednost, saj avtor v njej jasno navede, po kakšnem ključu si bodo učenci v določenem učnem kontekstu najverjetneje izbrali učni cilj. Na njihovo odločitev bo vplivalo naslednje:

- 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 K. Wentzel (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, ki so po njenih raziskavah medsebojno povezani in vplivajo tako na učno delo učencev kakor tudi na njihovo socialno vedenje v šoli, v medsebojnih odnosih med učenci in v odnosu z učitelji (Wentzel, 1999). 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 (npr. Wentzel, 2002) poudarja kot ključno kontekstno perspektivo – vpetost v socialni sistem – in na podlagi tega razlaga, da je za učenčevo učno uspešnost v šoli poleg njegovih individualnih (predvsem intelektualnih) značilnosti pomembno, kako dosega motivacijske in vedenjske zahteve šolskega okolja; če jih je zmožen prepoznati, nato pa si jih še želeti in jih tudi dejansko dosegati, potem bo v šoli uspešen.

Ne nazadnje je treba omeniti še eno pomembno, a do danes ne dovolj raziskano področje o naravi ciljev (Wigfield et al., 1998). Gre za vprašanje, ali so cilji specifični (veljajo le za določeno vsebinsko oz. učnopredmetno področje) ali pa so bolj splošne narave (posplošljivi za različna področja šolskih predmetov, na kar nakazujejo empirične študije različnih avtorjev). Te je lažje povezati tudi s teorijami pred teorijami ciljev, npr. Maslowovo ali Murrayjevo teorijo, v katerih so potrebe prav tako opredeljene na splošno, ne vezano na natančneje določena področja posameznikovega udejstvovanja.

Usmerjenost ciljev

Cilji so kot področje raziskovanja v pedagoški psihologiji zanimivi tudi z vidika njihove narave. V zadnjih letih so študije na podlagi raznih teoretskih usmeritev pokazale na vsebinsko podobne ugotovitve glede njihove usmerjenosti; večinoma so potrdile dve usmerjenosti, in sicer usmerjenost v dosežke in usmerjenost v učenje, po različnih avtorjih pa so bile različno poimenovane.

Pintrich (2000; Pintrich in Schunk, 2002) 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 z 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 podlagi socialnih primerjav. Zanja je značilna filozofija »biti boljši od drugih« 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 tovrstno usmerjenostjo še posebej kočljivo področje, saj sami sposobnost za učenje razumejo kot relativno stabilno in zato nedovzetno za spreminjanje glede na vloženo delo (npr. »če ne razumeš, se nič

ne da spremeniti«). Učenje razumejo instrumentalno, v smislu doseganja izbranega cilja. Zelo veliko motivacijsko vlogo imajo zunanje učne spodbude.

Usmerjenost v učenje pomeni usmerjanje pozornosti na učenje oziroma na učne naloge. Tako usmerjeni učenci k učenju pristopajo s ciljem pridobiti znanje in povečati svojo učno kompetentnost. Zato pozornost namenjajo procesom, ki pripomorejo 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 ter izboljšujejo svoje spretnosti (npr. »če se poglobim, mi bo uspelo«).

Nekateri avtorji obe usmerjenosti primerjajo s konceptom notranje in zunanje motivacije, pri čemer se prva nanaša na usmerjenost v učenje, druga pa v dosežke. Nekateri drugi raziskovalci pa poudarjajo, da je pri notranji in zunanji motivaciji vsebinski poudarek na zadovoljevanju posameznikovih potreb, medtem ko se teorije ciljev usmerjajo bolj v tisto, kar posameznik dejansko namerava narediti.

Pintrich in Schunk (2002) 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.

K. Murphy in P. Alexander (2000) poudarjata odnos med obema usmerjenostma. Razlagata, da je bil v začetnih raziskavah ta odnos opredeljen bipolarno, kasneje kot vsebinsko negativno povezan odnos, novejše raziskave pa kažejo na neodvisnost med obema usmerjenostma oziroma na njuno medsebojno šibko pozitivno zvezo. Zadnja je celo zamajala že dobro uveljavljeno »dihotomno logiko«, češ da lahko usmerjenost v učenje povezujemo s pozitivnimi, usmerjenost v dosežke pa le z negativnimi učnimi posledicami.

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 pripomorejo k bolj kritičnemu odnosu do pedagoških problemov v šolskem kontekstu ter da se pri pedagoškem svetovanju oziroma iskanju rešitev opirajo na empirične dokaze.

2.1.1.2 Ojačevalci učnega vedenja

Dejavniki, ki pripomorejo k **uravnavanju učnega vedenja med učenjem**, so v bistvu kognicije, neposredno ali posredno povezane z učenčevo **samozaznavo**

lastnih učnih zmožnosti.⁵ J. Eccles in Wigfield (Eccles et al., 1998; Wigfield in Eccles, 2002) jih opredeljujeta kot množico prepričanj, ki kažejo na to, kako si učenec odgovarja na vprašanje »ali zmorem to nalogo«. Čim bolj pritrujoč je odgovor, tem bolj okrepljeno (samozavestno) je učno vedenje oziroma tem uspešneje zato poteka učenje. Te kognicije namreč sprožajo določene vrste motivacijskih strategij (glej poglavje 2.3), s katerimi učenec poleg kognitivnih in metakognitivnih strategij uravnava svoje učenje (prim. Pajers, 1996). Pintrich s sodelavci (po Pajers, 1996) v povezavi s povedanim na podlagi empiričnih študij povzema, da učenci, ki zaupajo v svoje učne zmožnosti, uporabljajo več strategij in so pri učenju tudi vztrajnejši, zato tudi učno uspešnejši; s tem avtor utemeljuje tezo, da učenci za učno uspešnost potrebujejo tako željo (angl. *will*) kakor tudi spretnosti (angl. *skill*).

Z vidika **prepričanj o nadzoru**, ki izhajajo iz osnovne potrebe po kompetentnosti (White 1959, po Deci in Ryan, 2000a), ojačevalce opredeljuje E. Skinner (1995), in sicer kot mesto nadzora, vzročne atribucije, naučeno nemoč in samoučinkovitost. Po njenem mnenju imajo ta prepričanja dvojno nalogo: (1) vedenje uravnavajo (pred in med učno aktivnostjo učenec na njihovi podlagi uravnava kakovost lastnega učnega vedenja), (2) po aktivnosti pa učenec z njimi razloži svoje dosežke, kar vpliva na njegovo nadaljnje učno vedenje.

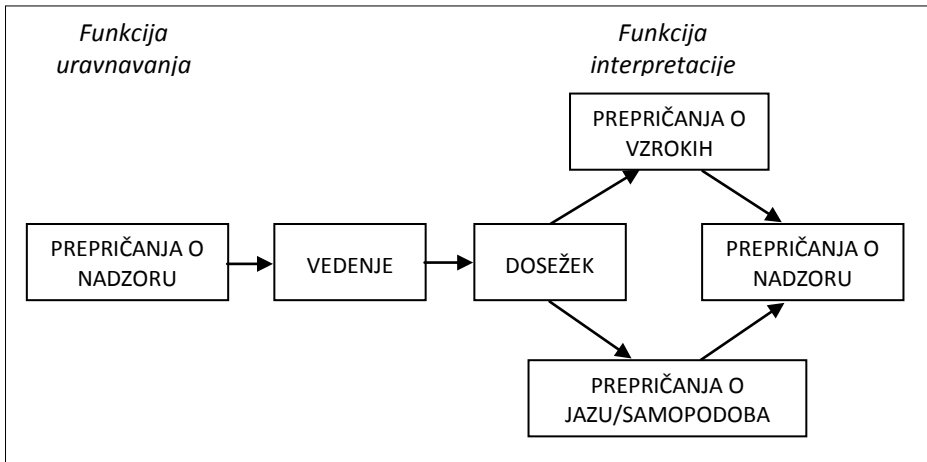
Raziskave kažejo, da postajajo samozaznave učnih zmožnosti z napredovanjem po šolski vertikali vse manj pozitivne. J. Eccles s sodelavci (1998) meni, da je te spremembe mogoče pojasniti na dva načina. Učenci postajajo z leti pod vplivom socialno-kognitivnega razvoja čedalje natančnejši in realnejši v samoocenjevanju, po drugi strani pa šolski sistem čedalje bolj eksplicitno poudarja pomembnost dosežkov in tekmovalnost med učenci.

Po L. Corno (2001) je z zaznavami učne kompetentnosti ter s strategijami uravnavanja pozornosti in prizadevanja med učenjem tesno povezan tudi relativno nov in dokaj neraziskan **koncept volje** (angl. *volition*). Kaže, da mu motivacijski konstrukti določajo intenziteto (v stopnji prizadevanja, potrpežljivosti, vztrajnosti in drugih spretnostih) in v tem smislu jih razumemo kot ojačevalce učnega vedenja. Pomemben in do drugih avtorjev razlikujoč poudarek pri razlagi L. Corno je v tem, da avtorica voljo, ki jo uvrščamo 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.

⁵ Koncept zmožnosti (prim: angl. *abilities*, *capabilities*, *competences*) razumemo tako v smislu učenčevih sposobnosti in spretnosti kakor tudi njegovega znanja.

Z vprašanjem »ali zmorem to nalogo« je na tem mestu treba posebej opozoriti na konstrukt **naučena nemoč** (angl. *learned helplessness*) (Abramson, Seligman in Teasdale, 1978), ki pa nanj daje negativen odgovor in tako 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 nikakor ne more izogniti in da nima nadzora nad učno situacijo. To prepričanje nato učenec posploši tudi na tista področja učenja, kjer bi ta nadzor lahko imel (prim. Graham in Weiner, 1996), in se zato na pri učenju počuti vse manj kompetentnega (Eccles et al., 1998; Wigfield et al., 1998).

V nadaljevanju predstavljamo dva sklopa motivacijskih ojačevalcev. V prvem sklopu so v terminu **samopodoba** združena spoznanja avtorjev, ki obravnavajo konceptualno podobne konstrukte z različnih teoretskih izhodišč, neposredno povezane z zaznavo učne zmožnosti. V drugem sklopu pa gre na podlagi Weinerjeve teorije atribucij za poskus, da se v okvir dejavnikov umestijo tudi kognicije, ki vedenje posredno oziroma ciklično krepijo, prek učenčevih subjektivnih vzorcev **razlag trenutne učne uspešnosti** za oblikovanje samopodobe in za nadaljnje učenje.



Slika 6: Sistem kompetentnosti po E. Skinner (Skinner, 1995, str. 20)

Samopodoba

V zadnjih dveh desetletjih so na področju raziskovanja učne motivacije čedalje pogostejši konstrukti, ki poudarjajo učenčev jaz ter samozaznave učnih

zmožnosti oziroma prepričanja o njih (Eccles et al., 1998; Pajers, 1996; Wigfield et al., 1998). Pajers (1996) ocenjuje, da gre pri različnih avtorjih za različne konceptualizacije teh samoznav, kar pa za razvoj znanosti seveda ni nujno slabo. Na podlagi empiričnega raziskovanja se namreč ohranjajo samo najuporabnejše, vse pa lahko prispevajo edinstven delež k pojasnjevanju raziskovanega fenomena. Problem, ki ga avtor poudarja, se nanaša na dejstvo, da so razlike med temi konstrukti večkrat zamegljene, zato raziskovalci različne termine brez jasne utemeljitve uporabljajo kot sinonime (prim. Zimmerman, 2000b).

Pri preučevanju učne motivacije se največkrat pojavlja pojem samoučinkovitost (Bandura, 1986; Schunk in Pajers, 2004). V primerjavi s samopodobo pa tudi s sorodnimi, že omenjenimi konstrukti je zelo specifično usmerjen v učenje in dosežke (prim. Zimmerman, 2000b). Poleg tega v nasprotju z nekaterimi drugimi konstrukti izhaja neposredno iz teorij učenja, zato je dobro vpet v nomološko mrežo dejavnikov učenja in učne uspešnosti.

Za namene učbenika je smiselno te konstrukte združiti v krovni izraz samopodoba in ga opredeliti kot 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). Na teoretski ravni je te konstrukte namreč mogoče razlikovati, vendar so empirični dokazi za njihovo razločevanje še vedno skromni, seveda ob upoštevanju dejstva, da je njihovo merjenje oziroma ugotavljanje metodološko zastavljeno na različnih ravneh splošnosti;⁶ to pa se ne nazadnje odrazi tudi v raziskovalnih rezultatih (prim. Skaalvik in Rankin, 1996; Wigfield et al., 1998). K utemeljitvi predstavljene odločitve pripomoreta tudi Pintrich in Schunk (2002) z ugotovitvijo, da je sicer različnim konstruktom v osnovi skupen princip, da so tisti učenci, ki so prepričani, da zmorejo in si želijo učno uspeti, prizadevnejši in vztrajnejši pri učenju kakor učenci, ki zase mislijo, da so manj zmožni in učnega uspeha niti ne pričakujejo. Pintrich (prav tam) poudarja, da so v tem smislu samozavestni učenci v procesu učenja tudi kognitivno aktivnejši od onih, ki ne zaupajo svojim učnim zmožnostim. Podobno je v prid odločitvi tudi teza J. Eccles, da so sicer »ti konstrukti v dejanskih učnih situacijah visoko medsebojno povezani in empirično praktično nerazdružljivi« (Eccles et al., 1998, str. 1025).

⁶ Na primer: »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«, »ali misliš, da boš rešil ta matematični problem«, »koliko si prepričan, da boš rešil ta matematični problem«.

Preglednica 2: Konstrukti, povezani s samozaznavo učnih zmožnosti (Jurišević, 2006)

Konstrukt	Opredelitev
Samoučinkovitost (angl. <i>self-efficacy</i>)	Samozaznava zmožnosti za izvajanje določenega učnega vedenja in za doseganje specifičnih učnih rezultatov (po Banduri).
Občutek lastne vrednosti (angl. <i>self-worth</i>)	Samooocena lastne vrednosti, ki je kontekstno pogojena (po Covingtonu).
Pričakovanje uspeha (angl. <i>expectancies for success</i>)	Prepričanja o prihodnji uspešnosti pri učenju, kratkoročno in dolgoročno (po J. Eccles s sodelavci).
Samopodoba oz. pojmovanje sebe (angl. <i>self-concept</i>)	Samozaznava učnih zmožnosti (po Shavelsonu).
Občutek subjektivne kompetentnosti (angl. <i>subjective competence</i>)	Učenčevo znanje, prepričanja in občutja glede lastnih učnih sposobnosti in spretnosti (po M. Boekaerts)

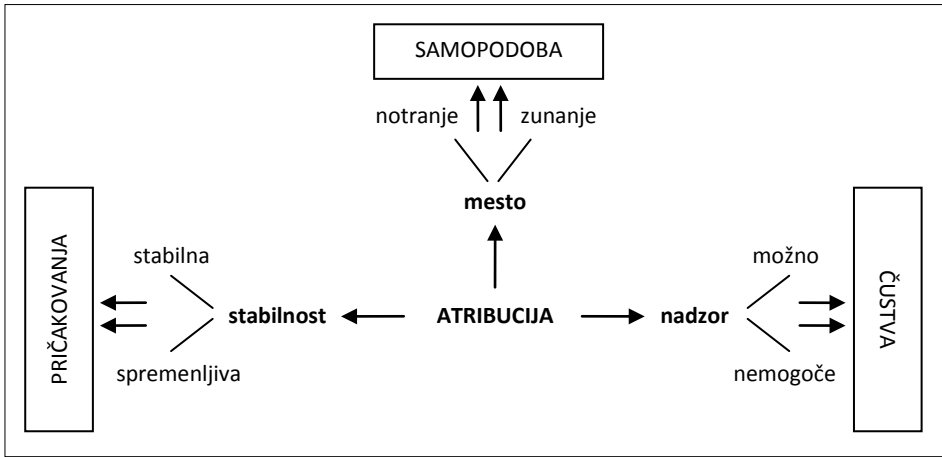
Pintrich (2003) opozarja, da je treba pri obravnavi konstruktov, povezanih z samozaznavo učnih zmožnosti, pozornost usmeriti v njihovo prilagojenost, in sicer v smislu njihove natančnosti, ki bi jo bilo mogoče razumeti kot skladnost med učenčevo resničnostjo in učno realnostjo. Preveč optimistično ali pesimistično prepričanje o lastnih zmožnostih lahko namreč učno motivacijo kratkoročno ali dolgoročno oslabi. Na primer, pretirano pozitiven pogled na lastne učne zmožnosti ovira menjavo učnih strategij pri neuspehu, 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 odvisna od razvoja in se na podlagi učnih izkušenj oblikuje postopno med šolanjem (prim. Jurišević, 1999b), ima učni kontekst pri njenem oblikovanju ključno vlogo. Pri tem so v ospredju predvsem povratne informacije učencu o njegovem učnem delu in dosežkih. Bolj ko so te pozitivno naravnane ter konkretne in usmerjene v specifično področje učenčevega dela, večja verjetnost obstaja, da bodo pripomogle k oblikovanju natančnejše učenčeve samozaznave (prim. Good in Brophy, 2000; Pintrich, 2003).

Vzročne atribucije

Med interpretacijskimi procesi, ki sodelujejo pri oblikovanju učne samopodobe in določajo prihodnje učno vedenje, so pomembne vzročne atribucije. Konstrukt izhaja iz Weinerjeve teorije atribucij (Weiner, 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 in načine, kako si učenec sam pojasnjuje vzroke za določeno učno vedenje in doseženo učno uspešnost. Drugi sistem pa poudarja 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 posebej intenziven ob učnem neuspehu oziroma takrat, ko je neuspeh nepričakovan ali dosežek zelo pomemben. Iskanje vzroka poteka vedno na podlagi več virov informacij, na primer na podlagi 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 razlaga, da so možne atribucije vsebinsko različne, in navaja tri lastnosti, po katerih se med seboj razločijo: (1) mesto oziroma lokus (v učencu, na primer njegove sposobnosti, ali zunaj – naklonjenost učitelja); (2) stabilnost oziroma trajanje atribucije (na primer sposobnosti so stabilna, prizadevanje pa spremenljiva atribucija); (3) 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 in tako pripomore 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 s čustvi (npr. jeza, simpatija) in vedenjskimi reakcijami socialnega okolja do učenca (antisocialnimi, prosocialnimi).



Slika 6: Razsežnosti vzročnih atribucij (po Weiner, 1992)

V nasprotju z Weinerjem je Connell (1985) koncept nadzora začrtal 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, in poudaril, da je ta še posebej značilna za mlajše otroke.

Novejši pogled v teorijah nadzora podaja E. Skinner (1995), ki v svoj model uvršča tri vrste prepričanja⁷ na različnih ravneh splošnosti, ki so povezane z zaznavo nadzora:

- 1) prepričanje o nadzoru se nanaša na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem lahko nekaj dosežemo oziroma se izognemo nezaželenemu; to prepričanje primarno pripomore k uravnavanju učnega vedenja (prim. Zimmerman, 2000b);
- 2) prepričanje o strategijah se nanaša na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem določeni vzroki privedejo do določenega dosežka; ta vrsta prepričanja je podobna Weinerjevim atribucijam pa tudi Connellovemu neznanemu nadzoru;
- 3) prepričanje o zmožnostih se nanaša na splošna pričakovanja o obsegu, v katerem jaz poseduje ali ima dostop do določenih vzrokov.

⁷ Prepričanja (angl. *beliefs*) E. Skinner (1995) 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 premišljene in bolj povezane s sedanjostjo.

K uravnavanju učnega vedenja pripomorejo še 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. Zimmerman, 2000b).

E. Skinner (1995) je uspelo konceptualno in semantično dobro izdelati svoj model in ga v posameznih točkah ločiti od drugih teorij nadzora, čeprav tudi sama ugotavlja, da za zdaj ostaja odprto empirično vprašanje.

2.2 Kako prepoznati učenčev motivacijski vzorec

Individualne razlike: medosebne razlike, ki izhajajo iz celovitosti, enkratnosti in trajnosti telesnih, vedenjskih in duševnih značilnosti učencev.

Socialne spodbude: motivacijska sporočila staršev, vrstnikov, učiteljev in drugih za učenca pomembnih posameznikov ali skupin, ki učenca spodbujajo za učenje in znanje, dosežke in uspešnost ali pa za prikrivanje napak in neuspešnosti pri učenju.

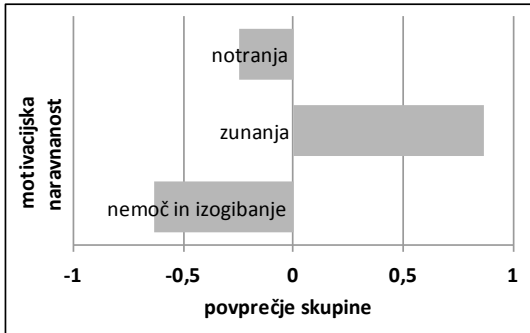
Učenci so za učenje lahko motivirani zelo različno, odvisno od tega, kako so posamezne zgoraj navedene sestavine motivacijskega procesa povezane oziroma kombinirane med seboj – zaradi učne zgodovine posameznega učenca pri vsakem na njemu lasten način, po t. i. značilnem **motivacijskem vzorcu**, ki določa učenčevo vedenje v učnem procesu.

M. Juriševič (2006) je empirično potrdila pet različnih motivacijskih vzorcev pri starejših učencih osnovne šole (slike 7-11) ter jih opisala z atributi motivacijskih značilnosti v smislu individualnih razlik med učenci v njihovih sposobnostih, učni uspešnosti, učnih pristopih in socialnih spodbudah ter glede na starost in spol učencev.

Učno tekmovalni učenci

Učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker **želijo biti učno uspešni** (dobiti dobre ocene, nagrade, pohvale ...), svojo **učno uspešnost pa razlagajo s svojimi učnimi sposobnostmi** (slika 7). Ta motivacijski vzorec je prisoten tako med mlajšimi kot med starejšimi učenci, ter je značilnejši za učence kakor za učenke in za tiste z visokimi sposobnostmi za učenje. Učenci te skupine znajo svoje učenje strateško prilagajati glede na učno snov in učne zahteve in/ali s svojimi sposobnostmi kompenzirajo neuporabo učnih strategij in/ali nerazvitost učnih navad. 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

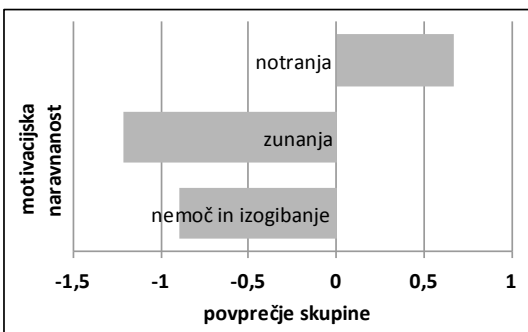
učenci so **učno zelo uspešni**, v primerjavi z učenci iz drugih motivacijskih skupin v povprečju dosegajo najboljše učne rezultate.



Slika 7: Struktura učno tekmovalnega motivacijskega vzorca (visoka prisotnost zunanje motivacijske naravnosti, odsotnost nemoči in izogibanja učenju ter notranje motivacijske naravnosti) (Juriševič, 2006)

Učno aktivni učenci

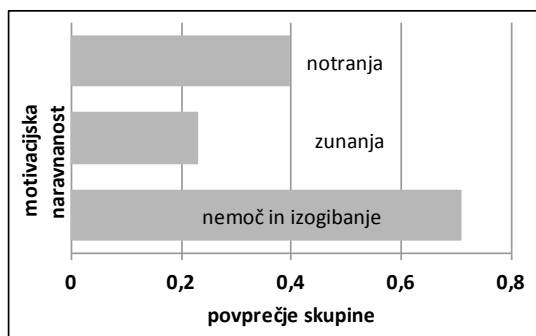
Učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker jih **učenje oziroma učna snov zanima**, ker **želijo obvladati** ter jim **znanje predstavlja pomembno vrednoto**. To so učenci z **dobro učno samopodobo**, ki sebe ocenjujejo kot učno kompetentne učence; spoprijemajo se z različnimi učnimi nalogami na različnih zahtevnostnih ravneh, tudi ko uspešnosti ni mogoče napovedati (slika 8). Ta motivacijski vzorec je bolj prisoten med mlajšimi kot med starejšimi učenci in je značilnejši za učenke kakor za učence. V nižjih razredih se v to skupino uvrščajo učno sposobnejši učenci, kasneje pa to ni več pravilo. Ti učenci pri učenju uporabljajo različne učne strategije, v ospredju je učenje z razumevanjem. Socialno okolje učence te skupine spodbuja predvsem k učenju in obvladovanju učnih spretnosti ter manj k prikrivanju svojih napak pri učenju ali zgolj k učnim dosežkom. Po mnenju učiteljev so to učno srednje do učno bolj aktivni učenci, ki **v povprečju ne izstopajo po svojih (dobrih do prav dobrih) učnih rezultatih**.



Slika 8: Struktura učno aktivnega motivacijskega vzorca (visoka odsotnost zunanje motivacijske naravnosti, odsotnost nemoči in izogibanja učenju ter razmeroma visoka prisotnost notranje motivacijske naravnosti) (Juriševič, 2006)

Učno nesamozavestni učenci

Učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker **jih je strah učnega neuspeha in/ali kaznovanja** zaradi tega in ker se mu na tak način **želijo izogniti**, poleg tega pa se **zavedajo pomembnosti znanja in vrednote učenja**. Zato se tudi veliko učijo. Sicer pa ti učenci nimajo občutka nadzora nad svojim učenjem ter učnimi rezultati, pri učenju jih ovira **slaba učna samopodoba** (slika 9). Učno vedenje (odvisniško) prilagajajo željam in zahtevam socialnega okolja, saj si želijo varnosti, sprejetosti in potrditve. Med mlajšimi učenci v tej skupini najdemo več učencev, kasneje pa je pripadnost skupini po spolu bolj izenačena. Prav tako je med starejšimi učenci s tem motivacijskim vzorcem opaziti porast tistih z višjimi učnimi sposobnostmi (perfekcionizem). Mlajše učence v tej skupini socialno okolje spodbuja predvsem k prikrivanju napak med učenjem, starejše pa poleg tega še k učnim dosežkom, kar je verjetno tudi povezano z višjo učno aktivnostjo ter z **višjo učno uspešnostjo**, ki ju kažejo oziroma dosegajo učenci te skupine predvsem v višjih razredih.

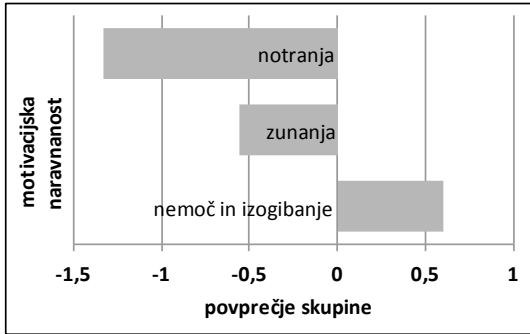


Slika 9: Struktura učno nesamozavestnega motivacijskega vzorca (visoka prisotnost vseh treh motivacijskih naravnosti, predvsem nemoči in izogibanja učenju) (Juriševič, 2006)

Učno pasivni učenci

Tudi učenci te skupine se učijo predvsem zato, ker jih je **strah učnega neuspeha in/ali kaznovanja** zaradi tega in ker se mu na tak način želijo izogniti, vendar za razliko od skupine nesamozavestnih učencev **ne kažejo želje po učnih dosežkih**, učna **snov in šolsko učenje pa jih nikakor ne zanimata** (slika 10). Delež učencev te skupine je v nižjih razredih bistveno nižji kakor med starejšimi učenci, poleg tega pa med mlajšimi učenci v tej skupini prevladujejo učenke, med starejšimi pa učenci. Primerjalno z učenci drugih motivacijskih skupin imajo učenci te skupine v povprečju nižje učne sposobnosti. Za njihov učni pristop je značilno predvsem to, da se učijo le toliko, kolikor je nujno potrebno (za doseganje minimuma). Ti učenci niso deležni posebnih motivacijskih spodbud iz svojega socialnega okolja, čeprav se

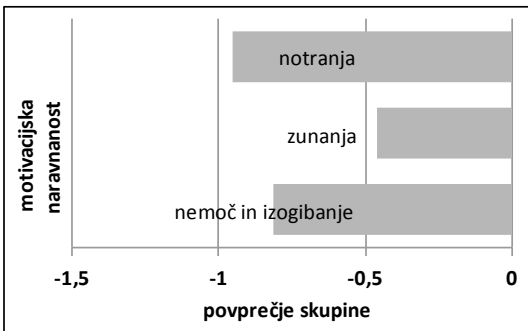
pri starejših učencih te skupine kot pomembna kaže socialno-motivacijska spodbuda k prikrivanju napak med učenjem. Njihovo učno aktivnost učitelji ocenjujejo nizko, poleg tega pa učenci te skupine **v povprečju dosegaajo nižjo učno uspešnost** v primerjavi z učenci drugih motivacijskih skupin.



Slika 10: Struktura učno pasivnega motivacijskega vzorca (visoka odsotnost notranje motivacijske naravnosti, odsotnost zunanje motivacijske naravnosti ter prisotnost nemoči in izogibanja učenju) (Juriševič, 2006)

Učno nemotivirani učenci

Motivacijski vzorec te skupine učencev je prisoten v višjih razredih; učenci te skupine **niso ne notranje ne zunanje motivacijsko naravnani**, prav tako pa **ne navajajo pomanjkanja in/ali odsotnosti nadzora nad lastnim učenjem ter strahu, povezanega z učenjem in/ali izogibanja učenju** (slika 11). V tej skupini, v katero se združujejo učno zelo sposobni učenci, prevladujejo dekleta. Ti učenci ne izstopajo v uporabi nobenega učnega pristopa, pravzaprav 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 učenci v svojem socialnem okolju deležni izjemno 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 uspešnejši**.



Slika 11: Struktura učno nemotiviranega motivacijskega vzorca (visoka odsotnost vseh treh motivacijskih naravnosti, predvsem notranje motivacijske naravnosti ter nemoči in izogibanja učenju) (Juriševič, 2006)

Vprašanja za premislek:

Katere so značilnosti vašega motivacijskega vzorca?

Poiščite metafore za posamezne motivacijske vzorce.

Kateri motivacijski vzorec je po vaši presoji najlažje/najtežje prepoznati v pedagoški praksi?

2.3 Motivacijske strategije

Nadzor nad učenjem:

metakognitivni proces, ki vključuje zavedanje lastne kompetentnosti pri samoregulaciji učenja, kot na primer nadzor nad različnimi viri (čas, prostor, pripomočki...), mišljenjem, čustvi in motivacijo. kontekstu.

Optimizacija: iskanje najboljšega mogočega v danem kontekstu.

Kompetenca učenje učenja:

zmožnost organiziranja in vodenja lastnega učenja, ki vključuje učinkovito upravljanje s časom, pridobivanje in uporabo znanja ter reševanje problemov, zavedanje lastnega učnega procesa in konstruktivno spoprijemanje s problemi med učenjem na podlagi samoregulacije mišljenja, čustev in motivacije.

Učne strategije, s katerimi učenec **samostojno uravnava raven motiviranosti** za učenje, bodisi ko namensko začenja učenje bodisi ko vzdržuje ali spreminja svojo učno usmerjenost oziroma pozornost za določeno učno nalogo, imenujemo motivacijske učne strategije. V ospredju teh strategij ni regulacija procesiranja informacij oziroma konstruiranje znanja, temveč strateško vplivanje v smislu učinkovite uporabe svojega metaznanja o motivaciji s ciljem nadzora nad lastnim učenjem (Corno, 2001). Zimmerman (2004) razlaga, da so motivacijske strategije pomemben kazalnik učenčeve avtonomnosti pri učenju, saj jih uporablja neodvisno od kakršnihkoli zunanjih spodbud. Učenec tako bolj ali manj zavestno nadzoruje lastno motiviranost – v učenje vlaga trud (si prizadeva) in vztraja pri učenju do zaključka učne naloge; ker si učne cilje sam postavlja in se za njihovo uresničevanje tudi sam motivira, obstaja večja verjetnost, da bo vztrajal tudi pri reševanju zahtevnejših učnih nalog ter ob njihovem zaključku doživel intenzivnejše zadovoljstvo (Wolters, 2003).

Poudariti je treba, da motivacijske strategije pripomo-rejo k **optimizaciji motivacije**, ne pa neposredno k optimizaciji učnih dosežkov oziroma učne uspešnosti,

kar je sicer značilnost kognitivnih in metakognitivnih strategij (Schwinger, Steinmayr in Spinath, 2009). Zimmerman (2000a) ugotavlja, da so motivacijske strategije zaradi svoje funkcije **ključnega pomena za učenje**, saj »so spretnosti le malo vredne, če se posameznik ne motivira, da bi jih uporabil«

(str. 17). Z drugimi besedami, motivacijske strategije predstavljajo pomembno sestavino **kompetence učenja učenja** (prim. Bakračević Vukman, 2010).

Wolters (2003) navaja različne motivacijske strategije, med njimi naslednje:

- **strategije posledičnosti**, 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**, pri čemer si učenec na glas ali potihoma ponavlja cilje, ki jih z učenjem poskuša doseči. Primer: »Tole nalogo bom rešila pa pika. Dokazala bom, da zmorem.«;
- **strategije samospodbujanja interesa za učenje**, ki so pomembne še posebno v situacijah, ko je učencu učna naloga dolgočasna in jo z določeno modifikacijo poskuša 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**, 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**, 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 se ne začne učiti oziroma da se ne uči;
- **strategije uravnavanja lastne učne učinkovitosti** 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**, 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 (Pintrich et al., 1993) je učne strategije na področju regulacije motivacije razvrstil v štiri ožje skupine:

- **strategije upravljanja časa in učnega okolja**, 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 Woltersovima 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 mi koristi, če 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 C. Weinstein in Mayer (1986) v svoji odmevni taksonomiji učnih strategij obravnavata posebno vrsto strategij, ki jo imenujeta **strategije čustvenega doživljanja**; razlagata, da se te strategije vsebinsko nanašajo na »usmerjanje pozornosti, ohranjanje koncentracije, upravljanje anksioznosti, utrjevanje in ohranjanje motivacije in učinkovito upravljanje časa.« (prav tam, str. 324).

Vprašanja za premislek:

*Katere motivacijske strategije najpogosteje uporabljate pri svojem učenju?
Katere motivacijske strategije opazate pri svojih sošolcih?*

Kako spodbujati uporabo motivacijskih strategij?

3 Motiviranost nadarjenih učencev za učenje v šoli

V tem poglavju se bomo posvetili motivaciji nadarjenih učencev: Je motivacija sestavina nadarjenosti ali ključni dejavnik njihove učne uspešnosti? Kako motivirati nadarjene za šolsko učenje?

Nadarjeni učenci so skupina učencev z visoko nadpovprečnimi sposobnostmi mišljenja in/ali izjemnimi dosežki na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu, ki za svoj razvoj v šoli potrebuje predvsem ustrezne motivacijske spodbude (Juriševič, 2011). Ker pedagoška praksa pri motiviranju teh učencev kaže še relativno veliko vrzel (Bezić in Deutch, 2011), po drugi strani pa znanje o značilnostih motiviranja nadarjenih učencev lahko predstavlja optimalni kriterij za motiviranje vseh učencev, ne le nadarjenih, bomo temo natančneje osvetlili v tem poglavju.

Nadarjeni učenci: učenci z visoko nadpovprečnimi sposobnostmi mišljenja in/ali izjemnimi dosežki na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu.

3.1 Notranja motivacijska usmerjenost kot značilnost nadarjenosti

Nadarjenost je v sodobnejših modelih nadarjenosti (Kaufman in Sternberg, 2008) opredeljena kot splet notranjih (psiholoških) in zunanjih (kontekstnih) spremenljivk, ki interaktivno vodijo k razvoju nadarjenega vedenja; nadarjenost ni več pojmovana v strogo psihometričnem smislu (izmerjena kot inteligentnost), temveč so pri njeni manifestaciji poleg genetskih vse bolj poudarjeni tudi raznoliki dejavniki okolja (Freeman, Raffan in Warwick, 2010). Med njimi posebno mesto pripada motivaciji za učenje, ki v danem sociokulturnem kontekstu učence **spodbuja k doseganju izjemnosti oziroma k uspešnosti**. Pionirski empirični dokaz za to predpostavko daje Termanova longitudinalna študija talentov iz prve polovice prejšnjega stoletja (Gagné in StPère, 2002): po štiridesetletnem spremljanju nadarjenih posameznikov od srednjega otroštva dalje rezultati kažejo, da je za življenjsko uspešnost poleg intelektualnih sposobnosti izredno pomembna ravno motivacija oziroma tiste njene sestavine – vztrajnost, oblikovani življenjski cilji, samozaupanje v svoje zmožnosti, neodvisnost od občutkov manjvrednosti – ki izhajajo iz

posameznika, ga usmerjajo k izbrani dejavnosti, nato pa tudi spodbujajo in vodijo vse do uresničitve zastavljenega cilja oziroma zadovoljitve določene potrebe. Tovrstno notranjo motivacijsko usmerjenost lahko prepoznamo iz življenja ustvarjalcev, kot na primer znanstvenikov ali umetnikov, prav gotovo pa ga lahko dokaj hitro zaznamo že v spontani otroški igri, čeprav je raziskav, ki bi ta fenomen empirično raziskovale pri otrocih in mladostnikih, razmeroma malo. Zakonca Gottfried (1996) sta tako denimo v longitudinalni raziskavi pri mlajših učencih ugotovila nizko, a statistično pomembno linearno zvezo med notranjo motivacijo in intelektualnimi sposobnostmi ($r = 0,22$); sposobnosti sedemletnih in nato osemletnih učencev so bile tudi pozitivno povezane z notranjo motivacijo teh učencev, ko so bili stari devet let (od $r = 0,27$ do $r = 0,39$), pa tudi kasneje. Vallerand, Gagné, Senécal in Pelletier (1994) in Miserandino (1996) so prav tako prispevali podobne raziskovalne ugotovitve: nadarjeni učenci so bolj **notranje motivirani** za šolsko delo od svojih nenadarjenih sošolcev.

3.2 So vsi nadarjeni učenci notranje motivirani za šolsko učenje?

Perfekcionizem: težnja k popolnosti kot edinemu sprejemljivemu kriteriju osebnega zadovoljstva in uspešnosti, ki spodbuja učenje in pripomore k visoki učni uspešnosti, vendar v določenih izjemnih primerih lahko prerase v nedosegljivo ter povzroča hude duševne stiske (za perfekcionista nič in nikdar ni dovolj dobro).

Rea (2000, 2009) pojasnjuje, da vsi nadarjeni učenci **niso enako motivirani** za šolsko učenje in da pomanjkanje notranje motiviranosti lahko resno ogrozi razvoj njihovih potencialov in vodi celo k učni neuspešnosti; nekateri nadarjeni učenci namreč ostajajo relativno nezainteresirani za šolo in šolska dogajanja ali pa aktivni ostajajo le na tistih področjih, ki jih zaznavajo kot zanje pomembna; druge pestijo različne učne in/ali druge težave, tretji se iz strahu pred neuspehom izogibajo učenju, razvije perfekcionistična pričakovanja do svojega učnega dela ali oblikujejo nizko samopodobo, ki jih odvrča od učenja (Kroflič, 2003; Reis in Renzulli, 2009). To

predpostavko je prva empirično potrdila E. Drews (1964), ko je med nadarjenimi srednješolci prepoznala tri različne skupine glede na njihove motivacijske značilnosti: skupino ustvarjalno intelektualnih (20 %) in študiosnih nadarjenih (60 %) ter skupino nadarjenih dijakov, ki jo je avtorica imenovala skupina socialnih vodij (20 %); rezultati so pokazali, da so le dijaki prve skupine notranje motivirani za učenje, medtem ko pri preostalih dveh skupinah prevladuje zunanja oziroma socialna motiviranost. »Ustvarjalno intelektualno nadarjeni dijaki so v primerjavi z svojimi nadarjenimi vrstniki iz drugih dveh skupin pokazali najmočnejšo motivacijo za učenje. Bolj so bili

zainteresirani tudi za estetska področja, bili so bolj neodvisni v svojem razmišljanju, imeli so večjo potrebo po izvirnosti pri reševanju problemov. Bili so tudi bolj samostojni in uporniški, svobodomiselni ter optimistični, lažje so sprejemali nejasnosti in dvomnosti ter bolj so cenili samoto.« (prav tam, str. xxxviii). Na tem mestu je dobro omeniti tudi bolj znano študijo Bettsa in M. Neihart (1988), v kateri sta avtorja izdelala matriko šestih profilov nadarjenih učencev in ocenila, da so le nadarjeni učenci enega profila – avtonomni nadarjeni – notranje motivirani za učenje, ostali profili nadarjenih učencev pa kažejo različne primanjkljaje na motivacijskem področju, predvsem v povezavi z nizko samopodobo na področju učenja. Tudi M. Jurišević (2006) je le pri mlajših nadpovprečno sposobnih učencih potrdila homogen motivacijski vzorec, v katerem prevladuje notranja motivacijska usmerjenost, medtem ko so nadpovprečno sposobni štirinajstletni učenci pokazali tako različne motivacijske strukture, da med njimi ni bilo mogoče ugotoviti značilne notranje motivacijske usmerjenosti. Rezultat je avtorica povezala z izsledki iz nekaterih drugih raziskav (Gagné in StPère, 2002), ki upad notranje motiviranosti za učenje v šoli iz otroštva v mladostništvo poleg upoštevanja razvojne diferenciacije pojasnjujejo tudi s predpostavko, da s šolanjem pri nekaterih nadarjenih učencih njihova nadarjenost postaja čedalje manj skladna s ponudbo in zahtevami učnega načrta in se zato začnejo v šoli dolgočasiti. Interesi učencev, še posebej nadarjenih, se med odraščanjem namreč razčlenjujejo ter lahko postajajo vse bolj različni od tistega, kar ponuja in zahteva šola. Ta pa v odnosu do nadarjenih s svojo ponudbo pogosto ne zmore zadovoljiti njihovih potreb. Iz prakse lahko razberemo tudi, da šola pogosto ne sprejema, spoštuje in upošteva idej nadarjenih toliko, da bi ti ohranili ali na dodatne spodbude celo še razvili svoja interesna področja, ter tako ohranjali konstruktiven odnos s šolsko skupnostjo (Jurišević in Kralj, 2003). Strokovnjaki v zvezi s povedanim opozarjajo tudi na povezavo med učno motivacijo in psihosocialnimi težavami otrok in mladostnikov (Strniša, 2003; Tomori, 1998), ki so koristni za premislek o razumevanju motivacijskih značilnosti nadarjenih učencev; **sodobna družba** danes (nadarjenim) učencem namreč ponuja veliko v smislu možnosti in priložnosti za udejstvovanje in individualizacijo, obenem pa od njih tudi veliko in predvsem prehitro zahteva – v smislu čustvenega obvladovanja, socialno odgovornega vedenja in oblikovanega vrednotnega sistema, za doseg te ciljev pa jih predvsem zunanje spodbuja in zunanje nagraduje. Nekateri nadarjeni učenci tako v primerjavi s svojimi nenadarjenimi vrstniki hitro osvojijo delovanje šolskega sistema oziroma prepoznajo zahteve sociokulturnega okolja in se jim skozi **šolanje strateško prilagodi** – glavne spodbude za učenje tako zlagoma postanejo zgolj zunanje motivacijske spodbude (npr. nagrada, dobra ocena, socialno priznanje, prestiž, izogibanje neuspehu), ki pa ne morejo zadostiti razvojnim potrebam in zato ne

pripomorejo k osebnostnemu razvoju nadarjenih učencev (razvoju interesov, vrednot, samopodobe), pa tudi h kakovostnemu znanju ne – tako motivirani učenci se učijo zgolj iz instrumentalnih ali pragmatičnih razlogov, da bi čim prej končali učenje (Juriševič, 2006). To se jasneje kot v otroštvu pokaže v obdobju mladostništva, ko se učenci začenjajo osebno osamosvajati in ugotavljajo, ali dejavnosti, ki jih počnejo, dejansko počnejo zaradi sebe ali zaradi drugih, na primer želja staršev ali različnih pritiskov iz socialnega okolja (Csikszentmihalyi, 1998; Tomori in Zalar, 1998; Ule, 2000). Zatorej je izrednega pomena negovati in spodbujati iskanje **notranjih motivov nadarjenih učencev** ravno v obdobju poznega otroštva in mladostništva, saj je to obdobje, v katerem nastane motivacijski prelom v smislu povečevanja socialnih zahtev in množenja različnih vlog ne glede na vir njihove motivacije (Ryan in Deci, 2000b, 2009).

3.3 Kaj nadarjene učence najbolj motivira za učenje v šoli?

Vprašanje, kaj nadarjene učence notranje motivira za učenje v šoli, je bilo do danes še premalokrat postavljeno, predvsem nadarjenim učencem samim. Koliko danes denimo učitelji vedo o samopodobi (svojih) nadarjenih učencev? O njihovih interesih, pričakovanjih in ciljih? Kako dobro učitelji vedo, kaj je učencem pomembno, za kaj so se pripravljene potruditi, kakšne so njihove vrednote?

T. Pangerčič (2006) je to vprašanje natančneje raziskala in ugotovila, da zaznave učiteljev o tem, kaj nadarjene učence najbolj motivira pri pouku, in dejanske preference nadarjenih učencev niso skladne toliko, kot bi pričakovali v smislu učiteljevega poznavanja motivacijskih značilnosti nadarjenega učenca. Najmočnejšo povezanost med ocenami učiteljev in nadarjenih učencev je avtorica zasledila za prisotnost **humorja** med poukom, pri čemer je to za nadarjene učence tudi najpomembnejša motivacijska spodbuda, poleg **različnih vrst pohval**, ki jim jih namenijo učitelji. Učitelji pa kot pomembno motivacijsko spodbudo bistveno višje od nadarjenih učencev ocenjujejo spodbujanje nadarjenih učencev k izražanju idej in predlogov ter samostojno delo; ti dve motivacijski spodbudi so učitelji ocenili kot najpomembnejša motivatorja za učenje nadarjenih učencev v šoli, ne pa tudi nadarjeni učenci, ki se v tem smislu najverjetneje ne marajo izpostavljati pred sošolci in se raje družijo z njimi, kot delajo individualno. Ocene med učitelji in nadarjenimi učenci so skladnejše, ko gre za ocenjevanje motivirajočih učnih metod, pri čemer oboji ocenjujejo **raziskovalno delo** kot najbolj motivirajoče (sledita terensko in eksperimentalno delo). Glede motivirajočih učnih nalog pa se ocene

učiteljev in nadarjenih učencev ponekod razhajajo, in sicer učitelji kot najbolj motivirajoče ocenjujejo težje naloge iz učbenika, medtem ko so nadarjenim učencem najbolj motivirajoče **različne vrste avtentičnih učnih nalog**.

Avtentične učne naloge: naloge, v katerih učenci vidijo smisel in uporabnost v (vsakdanjem) življenju.

Preglednica 3: Povezanost med ocenami učiteljev (N = 49) in nadarjenih učencev (N = 72) glede motivacijskih spodbud za šolsko delo na petstopenjski ocenjevalni lestvici (Pangerčič, 2006)

Kako učitelj med poukom motivira nadarjenega učenca?	M_učit / s	M_nad / s	r
Upošteva učenčeve predloge, ideje, zamisli.	3,97 / 0,77	3,37 / 1,20	-0,27**
Spodbuja učenca k izražanju idej, predlogov.	4,34 / 0,59	3,29 / 1,23	-0,45***
Spodbuja znanje na višjih taksonomskih področjih.	4,02 / 0,94	3,41 / 1,32	-0,24**
Uporablja in dovoli humor pri pouku.	3,32 / 1,12	4,62 / 0,82	0,56***
Spodbuja sodelovanje med vsemi učenci v razredu.	4,18 / 0,80	3,83 / 1,28	-0,15
Učenca postavi za vodjo skupine / učiteljevega pomočnika.	2,61 / 1,11	3,29 / 1,30	0,26**
Spodbuja samostojno delo učenca.	4,28 / 0,79	3,75 / 1,38	-0,22*
Ustno pohvali učenca.	4,16 / 0,94	4,26 / 0,94	0,05
Pohvali učenca v obliki pisne povratne informacije.	3,12 / 1,25	3,87 / 1,39	0,27**
Diferencira učno delo.	3,75 / 1,03	3,62 / 1,31	-0,05
Katere učne metode motivirajo nadarjenega učenca?			
Problemsko učenje.	3,20 / 1,07	3,09 / 1,25	-0,04
Terensko delo.	2,40 / 0,78	3,66 / 1,28	0,49***
Raziskovalno delo.	3,24 / 1,09	3,97 / 1,19	0,30**
Eksperimentalno delo.	2,42 / 1,00	3,62 / 1,45	0,42***
Delo s pomočjo učbenika, enciklopedije.	2,77 / 1,21	3,26 / 1,26	0,19*
Učenje ob računalniku.	2,48 / 1,00	2,70 / 1,48	0,08
Katere učne naloge motivirajo nadarjenega učenca?			
Naloge, ki jih sestavi učitelj (na tabli ali na listu).	3,16 / 1,02	3,37 / 1,21	0,09
Naloge iz učbenika.	3,71 / 1,06	3,16 / 1,41	-0,21*
Težje naloge iz učbenika (ki so označene z zvezdico).	3,91 / 0,88	3,20 / 1,39	-0,28**
Neznane naloge, ob katerih je potrebo veliko razmišljati.	3,36 / 1,25	3,43 / 1,34	0,02
Naloge, ki jih učenec sestavi sam.	2,81 / 1,14	3,02 / 1,39	0,08
Avtentične naloge, uporabne v vsakdanjem življenju.	2,75 / 1,01	4,05 / 1,16	0,50***

Opomba: M = aritmetična sredina, s = standardni odklon, r = Pearsonov korelacijski koeficient (*p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001)

Iz dela T. Pangerčič (2006) je mogoče povzeti, da nadarjene učence za učenje v šoli motivirajo **sproščeni odnosi med učitelji in učenci** ter **pohvale za uspešno učno delo**, saj si tako oblikujejo dobro učno in socialno samopodobo ter zadovoljujejo svoje razvojne potrebe; enako pomembna je tudi **zanimiva učna snov**, ki je zanje smiselna oziroma uporabna ter jim predstavlja miselni izziv. Podobni izsledki izhajajo tudi iz drugih študij (Juriševič in Kralj, 2007; Juriševič in Nagy, 2010), v katerih so sodelovali slovenski nadarjeni učenci (preglednica 4), ter potrjujejo pomen **notranje motiviranosti nadarjenih učencev** za učenje v šoli (Juriševič, 2007; Rea, 2009; Whitney in Hirsch, 2007).

Preglednica 4: Ključni motivatorji za učenje – primerjava med nadarjenimi učenci, dijaki ter študenti

Kaj motivira nadarjene učence (N = 72) za učenje? (Pangerčič, 2006)	Kaj motivira nadarjene dijake (N = 51) za učenje? (Juriševič in Kralj, 2007)	Kaj je nadarjene študente (N = 19) motiviralo za učenje v šoli? (Juriševič in Nagy, 2010)
– humor pri pouku – skupinsko delo – avtentične naloge – raziskovalno delo (teren) – reševanje problemov – pohvala, povratne informacije	– vzdušje: sproščenost, zabava, humor – druženje – zanimiva snov – konkretni izzivi – reševanje problemov – mentorji (osebnost, povratne informacije)	– korekten odnos učitelja do učenca – za predmet motiviran učitelj – snov, predstavljena na zanimiv način – smiselne naloge in uporabno znanje

Vprašanja za premislek:

Kakšne naj bodo razlike v učiteljevem pristopu – motiviranju nadarjenih učencev in njihovih sošolcev?

Kako bi lahko na podlagi svojih izkušenj opisali motiviranost nadarjenih učencev za šolsko učenje?

Kaj lahko izvemo o motiviranosti nadarjenih iz književnih in filmskih likov, kot denimo Matilda (R. Dahl), Čudoviti um (Goldsman in Nasar), Dobri Will Hunting (Damon in Afflek), Billy Elliot (Hall), Sijaj (Hicks)...

4 Spodbujanje učne motivacije v šoli

V tem poglavju bomo spoznali, kako učinkovito motivirati učence za šolsko učenje: So za učenje učinkovitejše notranje ali zunanje motivacijske spodbude?

Je koristneje učence pohvaliti ali grajati, nagrajevati ali kaznovati? So za učence bolj motivirajoče tekmovalne ali sodelovalne učne situacije? Kakšna je vloga učiteljeve povratne informacije pri motiviranju učencev? Zakaj je pri motiviranju učencev smiselno upoštevati območje bližnjega motivacijskega razvoja?

Eno ključnih vprašanj, ki si ga postavi vsak učitelj, je vprašanje o tem, kako **čim bolj učinkovito motivirati** učence za šolsko učenje. Vprašanje je namreč kljub številnim raziskovalnim izsledkom še vedno dokaj odprto; zdi se, da je področje transfera oziroma smiselne aplikacije raziskovalnih spoznanj v konkretne učne situacije za spodbujanje učne motivacije skromnejše od pričakovanj in pogosto ne zadostuje potrebam šolske prakse. Poleg tega so v šolskem prostoru še vedno prisotne določene premise, ki nimajo znanstvene podlage; ena od njih denimo poudarja, da »mora biti učenje zabavno, problemi z motivacijo učencev pa izhajajo zgolj iz dejstva, da učitelj zabavnost in užitek pri učenju nekako spreminja v garaštvo« (Good in Brophy, 2000, str. 221). Na podlagi **behaviorističnega modela** so v praksi 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 ocen in učne uspešnosti, saj je učenje v osnovi pojmovano kot dolgočasno ali celo odbijajoče.⁸ Veliko manjša pozornost je bila doslej namenjena

Behaviorizem: psihološka smer, ki preučuje na zunaj opazno vedenje; poudarja vplive okolja ter zanemarija kognitivne procese in posameznikovo doživljanje, saj to ni dostopno objektivnemu opazovanju in merjenju; učenje pojmuje kot vzpostavljanje zvez med dražljaji in reakcijami, pri motivaciji pa poudarja pomen zunanega ojačanja ali podkrepitve za učenje – učence za učenje motivirajo zunanje motivacijske spodbude.

⁸ V zadnjem desetletju tako opazamo porast števila priročnikov za učenje, v katerih prevladujejo nasveti o tem, kako prelisičiti sistem in z malo ali nič učenja doseči dober rezultat v šolski situaciji, ter učenikov, ki so »popolni« v tem smislu, da od učenca ne zahtevajo aktivnosti oz. uporabe različnih učnih strategij, saj so vsebine v njih že izdelane (bistvo snovi uokvirjeno, ključne besede okrepjene, slikovni prikazi priloženi) ...

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). Drugače povedano to pomeni, da v vzgojno-izobraževalnih institucijah občutno premalo pozornosti namenjamo motivaciji učencev, ko gre za reševanje kompleksnejših in slabo strukturiranih problemov, ki za svoje reševanje zahtevajo višje oblike mišljenja oziroma učenja (problemsko, kritično in ustvarjalno) in kot taki predstavljajo avtentične poti za izboljševanje kakovosti življenja in razvoj družbe v celoti.

D. Stipek (2002) meni, da bi bilo od učiteljev seveda nerealno, pa tudi strokovno nesmiselno pričakovati, da bi enako motivirali za učenje vse učence, ki jih poučujejo. Pomembno pa je, da poskušajo učitelji k učenju proaktivno spodbuditi čim večje število učencev. Pedagoški pristopi, ki jih imajo pri tem na voljo, so danes raznovrstni (Anderman in Anderman, 2010).

Če se na tem mestu vrnemo k skupinam učencev z različnimi motivacijskimi vzorci, ki smo jih obravnavali na prejšnjih straneh, bi bilo mogoče na podlagi prepoznanih značilnosti posameznih skupin podati smernice za nadaljnje motiviranje učencev, in sicer tako v smislu **upoštevanja in negovanja dobro izraženih motivacijskih sestavin** kot tudi **spodbujanja učne motivacije v tistih sestavinah, ki so pri posameznih učencih šibko zastopane**.

Preglednica 5: Smernice za motiviranje učencev z različnimi motivacijskimi vzorci

UČNO TEKMOVALNI UČENCI	Učence te skupine lahko v šoli najboljše motiviramo tako, da jim zagotovimo dovolj tekmovalnih situacij, pri čemer je pomembno, da njihovo pozornost postopno usmerjamo bolj na tekmovanje s samim seboj (opazovanje lastnega učnega razvoja) ter še k drugim motivacijskim pobudnikom (npr. učenje in znanje kot vrednoti, interesi za učenje), predvsem pa je treba te učence učiti, kako naj se učijo (pridobivanje učnih strategij in učnih navad), ter spodbujati oblikovanje notranjih spremenljivih atribucij.
UČNO AKTIVNI UČENCI	Učence te skupine lahko v šoli najboljše motiviramo tako, da jim poskušamo zagotoviti čim več učnih nalog, za katere kažejo še poseben interes in učno podporo pri učenju, poleg tega pa je pri njih pomembno tudi spodbujanje vrednote dosežka, torej zunanje motiviranosti (storilnost), saj bodo le tako aktivnejši tudi na področjih, za katera sicer niso notranje motivirani, se pa od njih pričakuje oziroma zahteva aktivnost.

UČNO NESAMOZAVESTNI UČENCI	Učence te skupine lahko v šoli najboljše motiviramo tako, da z organizacijo učnih dejavnosti in s povratnimi informacijami o njihovem učenju in dosežkih krepiamo njihovo samopodobo (spodbujamo razvoj notranjih spremenljivih atribucij) ter jim pomagamo pri usvajanju učinkovitih učnih strategij ter pri oblikovanju ciljev za učenje na podlagi zaznanih interesov.
UČNO PASIVNI UČENCI	Učence te skupine lahko v šoli najboljše motiviramo tako, da poskušamo ustvariti učno varno in spodbudno okolje, v katerem z učno snovjo ter aktivnostmi pripomoremo k razvoju različnih motivacijskih pobudnikov ter krepiamo njihovo učno samopodobo.
UČNO NEMOTIVIRANI UČENCI	Učence te skupine lahko v šoli najboljše motiviramo tako, da pri poučevanju izhajamo iz njihovih interesov, na podlagi katerih potem prilagajamo različne učne dejavnosti; koristno je tudi, da pri teh učencih spodbujamo razvoj učnih ciljev, ki so povezani tako z doživljanjem kompetentnosti zaradi znanja kot tudi dosežkov (spodbujamo tako notranjo kot zunanjo motiviranost).

4.1 Za kakšno motivacijsko klimo si prizadevati v razredu?

Ob zgodovinskem pregledu pedagoških pobud za spodbujanje učne motivacije v šoli je mogoče povzeti, da so do sedemdesetih let 20. stoletja prevladovali splošnejši pedagoško **humanistični pristopi**, ki so poudarjali šolsko klimo in osebnostne lastnosti učiteljev, povezane s čustveno podporo učencem. Šele kasneje so raziskovalci, ki so preučevali vpliv razredne klime na učno motivacijo, začeli razločevati dejavnike. 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 pokazalo, da različne oblike šolskih kultur s svojimi

Motivacijska klima: razredno vzdušje, ki spodbuja učenje, bodisi na podlagi tekmovalnosti in/ali sodelovanja med učenci bodisi na podlagi naravnosti na učne procese in/ali učne dosežke.

Humanistični pogled na motivacijo: humanistični psihologi posameznikovo dejavnost pojasnjujejo na podlagi zadovoljevanja potreb oziroma učenčeve zavestne notranje motivacije – učence za učenje motivirajo potrebe, ki (še) niso zadovoljene.

Kontekstna paradigma učenja in poučevanja:

psihološke teorije, ki pri učenju poudarjajo oblikovanje učenčeve identitete s socialno participacijo, pri čemer motivacijo pojasnjujejo kot odraz interakcijskih vplivov med učencem in njegovim socialnim okoljem oziroma učnim kontekstom – učence za učenje motivirajo socialni odnosi.

specifičnimi naravnostmi različno spodbujajo motiviranost učiteljev za poučevanje in učencev za šolsko delo (Pintrich in Schunk, 2002). **Kontekstna paradigma učenja in poučevanja**, ki prevladuje v sodobnem času, socialni prostor razširja končno na učni kontekst, ki poleg različnih, za učenca pomembnih posameznikov in/ali skupin vsebuje še organizacijsko-sistemske, didaktične in vsebinske značilnosti pouka ter širše kulturno, politično ter ekonomsko okolje (Boekaerts, 2002; Gurtner et al., 2001; Urdan in Schoenfelder, 2006).

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: pedagoške pristope, ki temeljijo na notranjih motivacijskih spodbudah, in pedagoške pristope, ki temeljijo na zunanjih motivacijskih spodbudah.

Brophy (1992, po Eggen in Kauchak, 1999) na podlagi te razdelitve s šestimi indikatorji (opredelitev uspeha, razlogi za prizadevanje, osnova za zadovoljstvo, kriteriji za evalvacijo, razlaga napake in pojmovanje sposobnosti) opisuje dve vrsti motivacijske usmerjenosti šolskih oddelkov oziroma razredne klime:

- 1) Oddelki, v katerih so **učenci usmerjeni k učenju** (prevladuje notranja motiviranost):
 - uspeh jim pomeni učno napredovanje in obvladovanje učnih nalog;
 - prizadevajo si za to, da se naučijo novo snov;
 - zadovoljni so, ko pri sebi opazijo napredovanje oziroma obvladovanje ter ko jim učenje predstavlja izziv;
 - ocenjujejo se na podlagi lastnega učnega napredka;
 - napake razlagajo kot del učnega procesa;
 - sposobnosti razumejo kot spremenljive, verjamejo, da jih s prizadevanjem lahko izboljšajo.
- 2) Oddelki, v katerih so **učenci usmerjeni k dosežkom** (prevladuje zunanja motiviranost):
 - uspeh jim pomenijo 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 od sošolcev in ko uspeh dosežejo ob čim manjšem prizadevanju;

- ocenjujejo se na podlagi socialnih primerjav;
- napake razlagajo kot neuspeh in kot posledico manjših sposobnosti za učenje;
- sposobnosti razumejo kot nespremenljive.

D. Stipek (2002) ugotavlja, da recepta o optimalnem razmerju med obema vrstama pristopov za spodbujanje učne motivacije za zdaj še ne poznamo, poleg tega pa ti pristopi samostojno s svojo specifično in selektivno usmerjenostjo ne morejo pripomoči k spodbujanju razvoja tako kompleksnega fenomena, kot je učna motivacija.

V zvezi s tem C. Razdevšek Pučko (2002) poudarja, da je zato pri uporabi različnih motivacijskih spodbud ključna **učiteljeva fleksibilnost** oziroma premišljeno ravnanje na podlagi poznavanja učencev in strukture njihove motiviranosti oziroma poznavanje motivacijskih vzorcev.

Good in Brophy (2000) navajata vrsto omejitev pri uporabi zgolj notranjih motivacijskih spodbud (strategij). Med njimi poudarjata 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 pogosto 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 podlagi tega sklepata, da je različne pristope za motiviranje učencev treba 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).

Poudariti velja, da so se v poznih osemdesetih letih 20. stoletja po svetu začeli oblikovati bolj celostni, **integrirani modeli spodbujanja učne motivacije**. Med bolj znanimi je model **TARGET** (Ames, 1992; Epstein, 1989) in njegove priredbe, v katerem so

Fleksibilen učitelj: učitelj, ki poučevanje prilagaja individualnim in skupinskim razlikam med učenci (individualiziran ali personaliziran pedagoški pristop).

TARGET (Tasks, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) model: pri motiviranju naj bo učitelj pozoren, da bodo:

- učne naloge za učence smiselne ter zanimive;
- učenci med poukom doživljali občutek samostojnosti in odgovornosti;
- učenci med poukom prejeli ustrezne individualne (formativne) informacije o svojem učenju in dosežkih;
- učenci med poukom več sodelovali in manj tekmovali (sodelovalno učenje);
- učenci za svoje učenje in dosežke ustrezno ocenjeni – poudarek naj bo na individualnem napredovanju, dosežkih in vloženem trudu ter spoprijemanju z morebitnimi težavami ali napakami;
- učenci imeli dovolj časa za učenje, še posebno v primerih, ko gre za reševanje zahtevnejših učnih nalog (problemsko, ustvarjalno učenje).

izpostavljena različna področja, kjer lahko učitelji spodbujajo učno motivacijo učencev, kot na primer lastnosti učnih nalog, organizacija učnih dejavnosti, odnosi med učitelji in učenci, učiteljeva pričakovanja, socialne interakcije in podobno (prim. Maehr in Anderman, 1993). 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).

Eggen in Chaucak (1999) sta kritična do uporabe zgolj zunanjih motivacijskih spodbud; poudarjata, da pristop »krepitve 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 z načelom spodbujanja notranje učne motivacije;
- nagrade zmanjšujejo notranjo učno motivacijo;
- nagrade zožujejo učenčevo osredinjenost na tiste učne aktivnosti, za katere je (lahko) nagrajen, na primer ocenjen;
- nagrade porajajo logistične probleme, saj za »podeljevanje« 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 zanemarjajo miselne procese (kognicije) učencev.

S problemom pohval in graj so se v poznih šestdesetih letih ukvarjali tudi slovenski psihologi v raziskavi »Vpliv pohvale in graje na reševanje problemov« (Zorman, 1970); ena od ključnih ugotovitev raziskave je bila, da pohvale in druge pozitivne spodbude nimajo pomembnega vpliva na učenje učencev in njihovo učinkovitost reševanja problemov v primeru, ko je pouk za učence zanimiv in so odnosi med učenci in učitelji konstruktivni, saj so takrat učenci »tudi brez kakršnekoli spodbude dovolj notranje motivirani, da rešijo čimveč nalog in naredijo čim manj napak.« (str. 75). Pokazalo se je tudi, da pohvala lahko vpliva le na učenčevo vztrajnost pri učenju, ne pa tudi na rešitev problema (če učenec ne dojame, kako je treba rešiti problem, pohvala nima nobenega učinka).

»Mnogi učitelji raje učence grajajo kot hvalijo. Prepričani so, da graja pozitivno deluje na učinkovitost učenčevega mišljenja in na njegovo učenje. Naše ugotovitve pa kažejo, da to ne drži. Intenzivna graja lahko povzroči hujše čustveno vznemirjenje, ki vpliva negativno na uspešnost učenčevega mišljenja. Videli smo, da so zaradi graje mnogi učenci ponavljali iste napake in po neustrezni metodi reševali naloge. Zato je

treba tako grajo preganjati iz šole in vzgoje. Pri miselnem delu ne bi smeli učencev grajati in resneje vznemirjati. Bolje je, da jih občasno pohvalimo ali pa pustimo pri miru, da samostojno delajo. Pa tudi v vzgoji bi morali učitelji in starši zelo oprezno in premišljeno rabiti grajo, pri čemer je treba upoštevati ne samo osebnost učenca, temveč tudi osebnost učitelja, ki mora vzbuditi v učencih občutek odgovornosti, da bi graja res zaleгла.» (Zorman, 1970. str. 75).

Vprašanja za premislek:

S katerimi pedagoškimi dejavnostmi boste kot učiteljica/učitelj dosegli klimo notranje oziroma zunanje motivacijske naravnosti?

Kako bi v šoli lahko preprečevali motivacijsko naravnost "nemoč in izogibanje"?

Kateri pedagoškopsihološki pristopi vas osebno najbolj motivirajo za učenje oziroma študij?

Kako bi utemeljili motiviranje z nagrajevanjem in motiviranje s kaznovanjem – kateri so vaši argumenti ZA in PROTI?

Deci in Ryan (2002) poudarjata pozitivne učinke spodbujanja notranje motivacijske usmerjenosti učencev, saj menita, da ima zgolj zunanje nagrajevanje, strogost in togost šolskega sistema ter njegova poudarjena storilnostna naravnost demotivirajočo vlogo in pri večini učencev, ki ne pripomore k večji učni uspešnosti. V teh situacijah učenci namreč ne morejo doživeti občutka samostojnosti (avtonomije), ki je pogoj za kakovostno učenje in ki nastopi, ko učenec začuti, da pobuda prihaja iz njega in jo tudi sam regulira. Avtorja menita, da **zadovoljevanje učenčevih potreb po kompetentnosti, samostojnosti in povezanosti z drugimi v šoli** ne pripomore le k višji notranji naravnosti učencev temveč vpliva tudi na učinkovitost ponotranjenja in integracije zunanje motivacije ter na stopnjo sodelovanja med učenci in miselno angažiranost učencev med učenjem. Predlagata osem različnih ravnanj za spodbujanje pristopa, ki temelji na podpiranju učenčeve samostojnosti, in sicer:

- omogočanje izbire;
- spodbujanje eksperimentiranja in dajanja pobud;
- spodbujanje za spoprijemanje z izzivi, raziskovanje novih idej, vztrajanje pri zahtevnih nalogah;
- omogočanje optimalnih izzivov (ne pretežkih, ne prelahkih);
- posredovanje povratnih informacij, brez vrednostnih ocen o učenčevi osebnosti;

- smiselno utemeljevanje želenih ravnanj oziroma pričakovanega vedenja;
- sprejemanje čustev;
- organiziranje sodelovalnega učenja.

Kognitivna paradigma učenja

in poučevanja: psihološke teorije, ki pri razlagi učenja poudarjajo odnose med učencem in organizacijo informacij za konstrukcijo znanja, pri čemer učenca za učenje motivira zaznano neskladje med obema – učenca za učenje motivirajo notranje motivacijske spodbude.

Povratna informacija:

učiteljevo sporočilo učencu o njegovem učenju in dosežkih, ki ima formativno, sumativno in/ali motivacijsko funkcijo.

Nagrajevanje kot behavioristično strategijo je smiselno ločiti od posredovanja povratnih informacij o učenčevem učnem delu, ki ima v ozadju **kognitivno paradigmo učenja in poučevanja**. Bandura (1986) zato kritično vrednoti uporabo nagrajevanja v šoli,⁹ saj meni, da poenostavljanje dinamike učne motivacije na ravni »dražljaj–odgovor« ne vodi k natančnejšemu razumevanju učenčevega vedenja v šolski situaciji. Pintrich in Schunk (2002) poudarjata, da imajo tudi nagrade lahko motivacijsko vrednost pri učenju, seveda na podlagi učenčeve subjektivne razlage njenih posledic.¹⁰ 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 podlagi njihove posredno sporočilne vrednosti o učnem napredovanju oziroma učnih dosežkih.

V nasprotju z nagradami dajejo **učiteljeve povratne informacije** učencu jasnejšo predstavo o njegovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje. Rosenshine in Stevens (1986, po Pintrich in Schunk, 2002) jih razvrščata v štiri večje skupine:

- 1) Povratne informacije o učnih dosežkih, ki so informativne narave in učencu sporočajo, kako natančen je pri učenju, in po potrebi vsebujejo tudi korektivni del. Ta vrsta povratnih informacij učenca 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.«
- 2) Povratne informacije s primarno motivacijsko funkcijo, ki je bodisi socialno primerjalna (npr. »Njej gre dobro. Poskusi še ti tako.«) bodisi persuazivna

⁹ Nagrade so mnogovrstne, na primer ocene, znaki, sličice, privilegiji, prosti čas.

¹⁰ Opozoriti je treba, da je (nepremišljeno) nagrajevanje učencev v prvih šolskih letih iz razvojnih razlogov celo etično sporno, saj lahko pomeni obliko čustvene manipulacije odraslega z otrokom v tem smislu, da spodbuja brezpogojno poslušnost in ne učne kompetentnosti (prim. Juriševič, 1999a).

(npr. »Vem, da to zmoreš.«). Učence spodbuja k učenju in pripomore k ohranjanju njihove učne aktivnosti, posredno pa sporoča tudi informacijo o učenem napredovanju in učni kompetentnosti. Pomemben učinek za učence ta vrsta povratnih informacij doseže takrat, ko je potrjena (okrepljena) še z povratno informacijo o učnih dosežkih.

- 3) Povratne informacije s funkcijo pripisovanja, 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, zlasti v začetnem obdobju šolanja in za manj uspešne učence (»Nisi rešil, ker si nisi natančno prebral navodila.«). Učinkovitejše kakor 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 še potruditi.«). Po Schunku (1984) z razvojem pridobivajo pomen oziroma pomembneje vplivajo na učenje povratne informacije, ki poudarjajo sposobnosti ob doseganju 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.«). Zadnje si po Schunkovem mnenju učenci razlagajo v smislu nižjih sposobnosti, češ da se jim ne bi bilo treba toliko truditi, če bi bili bolj sposobni.
- 4) Povratne informacije o učnih strategijah, ki učencem sporočajo, kako uspešno uporabljajo učne strategije in kako s tem pripomorejo k svoji učni uspešnosti. Pravzaprav gre za posebno vrsto povratnih informacij s funkcijo pripisovanja, saj povratna informacija vsebuje povezavo med uporabo določene učne strategije in učenim dosežkom (npr. »Rešil si pravilno, ker si delal po tem postopku.«). Pri tem je poudarek na koristnosti uporabe učne strategije za doseganje učne uspešnosti, kar ima seveda tudi motivacijsko funkcijo.

Vprašanja za premislek:

Katera vrsta povratnih informacij vas najbolj motivira za nadaljnje učenje? Razmislite, s katero konkretno izkušnjo bi svoj odgovor lahko najbolje utemeljili?

Na podlagi zamišljenih primerov iz pedagoške prakse oblikujete različne vrste povratnih informacij.

4.2 Zakaj je pri poučevanju pomembno upoštevati območje bližjega motivacijskega razvoja?

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

Območje bližjega

motivacijskega razvoja: raven, do katere učenec ob podpori kompetentnejšega vrstnika ali odrasle osebe razvije vrednoto za določeno učno dejavnost, vsebino ali področje.

Sociokulturna teorija L. S.

Vigotskega: socialni procesi, iz katerih izvira posameznikovo mišljenje, so v ospredju spoznavnega razvoja – za razvoj so potrebni dialogi med otroki in izkušeni člani skupnosti, ki otroke vodijo in podpirajo pri učenju; otroci skozi socialne interakcije spoznavajo svojo kulturo (načine mišljenja in obnašanja) ter za konstruiranje lastnega razumevanja sveta uporabljajo sredstva kulture, ki so jim dana (npr. konkretne pripomočke – računalnik, ali simbolne sisteme – jezik, števila) in ki omogočajo sporazumevanje, razmišljanje, reševanje problemov in ustvarjanje znanja.

Brophyjev koncept optimalnega ujemanja se pravzaprav zgleduje po kognitivnih modelih razvoja in učenja ter v ospredje postavlja območje bližjega motivacijskega razvoja po zgledu Vigotskega oziroma sociokulturne teorije. 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 bližjega razvoja, ter jih bodo nato ob učiteljevi pomoči začeli pozitivno vrednotiti (preglednica 5). Avtor razlaga, da motivacijsko učinkoviti učitelji učencev ne poučujejo samo na kognitivni ravni (spodbujanje učenja z razumevanjem), temveč tudi motivacijsko (spodbujanje oblikovanja vrednote učenja, posebej zaradi njene uporabne vrednosti tudi za življenje zunaj šole). Pri opredeljevanju učnih vsebin in metod, ki v učencih spodbujajo učno motiviranost, pa se Brophy opira na shemo J. Eccles in Wigfielda (Eccles et al., 1998) o treh elementih, ki tvorijo učenčevo subjektivno vrednoto učne naloge.

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.

Brophy 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 poudarja 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 različnimi povratnimi informacijami, da bi učenci doživeli zadovoljstvo zaradi učenja, se navdušili za določene učne vsebine, znali ceniti svoj učni napredek ipd.;
- 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).

Območje bližnjega razvoja: raven, do katere učenec ob podpori kompetentnejšega vrstnika ali odrasle osebe zmore rešiti določeno nalogo.

Modeliranje: učitelj predstavlja učencem model (vzor) za posnemanje.

Vodenje: učitelj učence formativno usmerja med učenjem.

Podpiranje: učitelj učence podpira oziroma jim ponudi pomoč ob nalogah, ki jim sami (še) niso kos, da (lahko) napredujejo.

Na podlagi povedanega lahko sklenemo, da je pedagoški uspeh pri spodbujanju učne motivacije pogojen s **premišljeno integracijo** raziskovalnih spoznanj sodobnih avtorjev, pri čemer je pomembno, da učencem **učenje in znanje (delo in dosežek oziroma proces in produkt) dejansko postaneta vrednoti** ter da učenja ne povezujejo zgolj z zabavo in priložnostjo za socialne stike.

Preglednica 5: 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 podpori	ob podpori učenec lahko oblikuje vrednoto za učni cilj, vendar ga kognitivno še ne more doseči	učenec že ceni učni cilj, vendar ga tudi ob podpori kognitivno še ni zmožen doseči
znotraj kognitivnega OBR (učenje možno ob podpori/pomoči)	ob podpori učenec lahko doseže učni cilj, vendar ga še ni zmožen doživeti kot vrednoto	ob podpori lahko učenec doseže učni cilj in ga začne tudi ceniti	učencu učni cilj že pomeni vrednoto in ob podpori ga tudi lahko kognitivno doseže
pod kognitivnim OBR (že naučeno)	učenec je že dosegel učni cilj, vendar mu ta ne pomeni vrednote	učenec je že dosegel učni cilj, ob podpori ga lahko začne tudi ceniti	učenec je že dosegel učni cilj, ki mu že pomeni vrednoto

Opomba: OBR = območje bližnjega razvoja

Vprašanja za premislek:

Kateri učni predmeti ali posamezne učne vsebine v vašem dosedanjem šolanju so vam bile najbolj tuje in nemotivirajoče? Poiščite tri glavne razloge.

Kako bi na podlagi svojih (pedagoških) izkušenj te učne vsebine danes sami poučevali tako, da bi bile motivirajoče za učence?

Katere so po vaši presoji ključne odlike oziroma značilnosti učitelja, ki zna učinkovito motivirati učence za šolsko učenje?

5 Vloga staršev pri motiviranju učencev za šolsko učenje

V tem poglavju bomo odgovorili, kako (lahko) starši pripomorejo k motiviranosti učencev za šolsko učenje: Kakšne so možnosti in razsežnosti vpliva staršev na učno motivacijo njihovih otrok? Kako (lahko) učitelji spodbudijo komunikacijo s starši s ciljem vplivanja na učno motiviranost učencev?

V skladu s kontekstno paradigmo učenja in poučevanja imajo poleg učiteljev in učencev – sošolcev tudi starši kot odrasle osebe pomembno vlogo pri oblikovanju ter razvoju motivacije učencev za učenje v šoli; starševski vpliv se zrcali po njihovem **vrednotnem sistemu, prepričanjih** (predvsem o otrokovih zmožnostih za učenje) in seveda **konkretnega vedenja**, s katerim otrokom sporočajo svoj odnos do učenja v šoli. Ne nazadnje v prid postavki govorijo tudi pogosti primeri iz življenja, ko si otroci izbirajo podobne poklice kot njihovi starši. Rumberger in Palardy (2002) celo poročata o raziskovalnih izsledkih, kjer se je pokazalo, da je vključevanje staršev v delo in življenje šole obratno-sorazmerno z **absentizmom** in prezgodnjim opuščanjem izobraževanja. Vpliv staršev je še posebno pomemben v prvih letih šolanja, ko učenci oblikujejo osnovne motivacijske sestavine (Beiswenger in Grolnick, 2010; Murray, 2009).

Vrednotni sistem: struktura vrednot, ki jih posameznik osebno visoko ceni in po njih uravnava svoje življenje.

Absentizem: izostajanje od pouka (v tem primeru "špricanje").

Steinberg (1996) natančneje opredeljuje načine starševskega vplivanja na učno delo in učno uspešnost učencev, in sicer jih vidi na treh ravneh:

- 1) *na ravni sporočil*, ki jih starši posredujejo otroku o šoli in učnem delu, ki so lahko bolj ali manj kongruentna, denimo ko starš po eni strani od otroka zahteva, da se dobro nauči snov, po drugi strani pa tega nikdar ne preveri in se zanima samo za oceno, ki jo je otrok dobil;
- 2) *na ravni zgleda*, saj tudi tako starši sporočajo otrokom, koliko jim pomenita šola in znanje; za primer si lahko predstavljamo starše, ki tudi v svojem prostem času namenjajo dovolj prostora dejavnostim, ki so povezane z otrokovo šolo in učenjem (obiskujejo šolske prireditve, se družijo s starši sošolcev, se pogovarjajo o šoli ...);

- 3) *na ravni družinske klime*, ki s specifičnimi vzgojnimi stili (avtoritarnim, avtoritativnim, permisivnim ...), socioekonomskimi in kulturnimi značilnostmi prav tako vpliva na otrokovo motivacijo za šolsko učenje, na primer avtoritativni starši, ki zahtevajo in spoštujejo določena pravila, otroka spodbujajo k izpeljavi učnih nalog in oblikovanju konstruktivnih atribucij, ali pa denimo priseljenska družina z nižjim socioekonomskim statusom, ki nima visokih učnih pričakovanj do otrok ...

W. Grolnik in M. Slowiaczek (1994) razlikujeta med tremi različnimi načini vključevanja staršev v delo in življenje šole, ki pomembno pripomorejo k motivaciji učencev za šolsko učenje. Ti načini so:

- 1) *vedenjska vključenost*, ki pomeni fizično prisotnost staršev v šoli oziroma šolskih dejavnostih, kot na primer obiskovanje prireditev;
- 2) *osebnostna vključenost*, ko starši v pogovorih z otroki izražajo pozitivna stališča in interes do šole in šolskega dela, ki je povezan z otrokom;
- 3) *intelektualna vključenost*, ko se starši skupaj z otroki ukvarjajo z intelektualno spodbudnimi dejavnostmi, na primer berejo, si ogledajo kulturno prireditev, rešujejo izbrane probleme.

Seveda pa je pomembno, da učitelji v odnosu do staršev niso zgolj reaktivni – čakajoč na prvi korak staršev v njihovem odnosu ali pa na prve negativne ocene, temveč da **proaktivno in ustvarjalno** načrtujejo ter izvajajo določene dejavnosti (Graham-Clay, 2005; Ryan et al., 1994), s katerimi spodbujajo starševsko aktivnost s ciljem vplivanja na učno motiviranost učencev. Tako je med šolo in domom mogoče razvijati **partnerski odnos**, ki temelji na obojestranskem zaupanju in ki pozitivno vpliva na učni razvoj otrok.

Anderman in L. Anderman (2010) predlagata vrsto koristnih dejavnosti, ki jih učitelji lahko predlagajo staršem za spodbujanje učne motivacije njihovih otrok. Med njimi poudarjata naslednje.

Opogumljanje otrok in omogočanje podpore za šolsko učenje, in sicer na različne načine, kot na primer skupno reševanje zahtevnejših nalog, pregledovanje rešitev, zbiranje materialov ... Ta vidik je še posebno pomemben za priseljenske družine oziroma družine iz drugih socialno-kulturnih okolij, saj tako krepijo tudi vez z novim socialnim okoljem (navade, dejavnosti, vrednote).

Zagotavljanje pogojev za intelektualno spodbujanje doma, bodisi z nakupom določenih materialov (knjige, priročniki, računalnik), bodisi s skupnim obiskovanjem knjižnice ali drugih ustanov, denimo Hiša eksperimentov.

Sodelovalno vključevanje staršev v vsebinsko različne dejavnosti z otroki, ki otrokom sporoča, da starši spoštujejo določene dejavnosti, na primer didaktične igre, po drugi strani pa so v svoji vlogi kot spodbujevalci otrokovih potencialov v območju bližnjega (motivacijskega) razvoja (prim. preglednica 5).

Spodbujanje oblikovanja konstruktivnih atribucij (notranjih spremenljivih atribucij), ki tako uspehe kot neuspehe pripisujejo učenčevemu prizadevanju za učenje.

Negovanje visokih učnih pričakovanj do otrok, seveda ob predpostavki dobrega poznavanja otrokovih dejanskih učnih zmožnosti, na primer v obliki sodelovalnega postavljanja učnih ciljev med starši in otrokom.

Spodbujanje otrok za vzdrževanje ciljev obvladovanja učnih nalog oziroma učenja, ki temeljijo na učenju oziroma učenem delu in ne zgolj ciljev dosežka v smislu naravnosti k nagrajevanju ne glede na stopnjo razumevanja oziroma kakovost znanja.

Premišljeno nagrajevanje otrok za učno delo in učne uspehe, ki vključuje tako vrsto otrokovega nagrajevanega učnega vedenja kot tudi vrsto nagrade za to vedenje oziroma učni dosežek, kot na primer denarna nagrada ali nagrada v obliki učnega pripomočka ali skupne prostčasne aktivnosti.

Sklenemo lahko, da so priložnosti in vsebine, s katerimi **učitelji pridejo nasproti staršem** pri motiviranju učencev za šolsko učenje, mnogovrstne. Med njimi zagotovo kaže izkoristiti vse oblike formalnega sodelovanja s starši (tematski roditeljski sestanki, govorilne ure, šola za starše...), pa tudi manj formalna druženja, kot denimo vključevanje staršev v različne dejavnosti za učence (športni, naravoslovni, kulturni dnevi, projekti, izmenjave, zbiralne akcije...), ki za učence pogosto predstavljajo najbolj avtentične oblike učnih situacij, njih same pa postavljajo v vlogo enakopravnih aktivnih udeležencev **sodelujoče učne skupnosti**.

Vprašanja za premislek:

Poiščite konkretne primere za motivacijske vplive (po Sternbergu) iz vašega družinskega okolja?

Kakšni so vaši predlogi staršem na področju motiviranja otrok za šolsko učenje? Kaj bi izpostavili kot ključno?

Kako razumete sporočilo reka »Jabolko ne pade daleč od drevesa.« v smislu motiviranosti učencev za šolsko učenje?

Dodatni viri za študij

Priloženi izbor dodatne literature v slovenskem jeziku študentom omogoča nadaljnji študij, in sicer kot teoretsko poglobljanje vsebin, ki so obravnavane v učbeniku (Juriševič, Kobal Grum in Musek, Lamovec, Puklek Lepuvšček in Zupančič) ali kot primeri praktičnih motivacijskih spodbud za lastno učenje in pedagoško delo učiteljev (Keller s sodelavci, Raffini, Woolfolk).

Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Keller, G., Binder, A. in Thiel, R.-D. (1999). *Boljša motivacija – uspešnejše učenje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Raffini, J. P. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih*. Ljubljana: Educy.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Literatura

- Abramson, L., Seligman, M. in Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–74.
- Alexander, P. A. in Murphy, P. K. (1998). The research base for APA's learner-centered principles. V N. M. Lambert in B. L. McCombs (ur), *Issues in school reform: A sampler of psychological perspectives on learner-centered schools* (str. 25–60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderman, E. M. in Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Anderman, E. M. in Anderman, L. H. (2010). *Classroom motivation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Austin, J. T. in Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338–375.
- Bakračević Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja*. Maribor: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beiswenger, K. L. in Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and Intrapersonal Factors Associated With Autonomous Motivation in Adolescents' After-School Activities. *Journal of Early Adolescence*, 30, 369–394.
- Bezić, T. in Deutch, T. (2011). *Analiza spremljanja dela z nadarjenimi učenci v OŠ za šolsko leto 2009/2010*. Poročilo. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
- Betts, G. T. in Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248–253.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist*, 30, 195–200.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100–112.
- 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, 589–604.

- 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, 75–85.
- Clarebout, G., Horz, H. in Schnotz, W. (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 58, 573–587.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, 1018–1041.
- 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, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York, NY: Basic Books.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse you gets. V J. Aronson (ur.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (str. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- Drews, E. M. (1964). *A study of non-intellectual factors in superior (average and slow) high school students: Final report*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- 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, CA: Freeman.
- 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, 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, NY: John Wiley & Sons.
- Eggen, P. in Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Elstad, E. in Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teacher's influence in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education*, 28, 249–260.
- 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, CA: Academic Press.
- Ford, M. E. (1992). *Human motivation: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

- Freeman, J., Raffan, J. in Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey*. Research report. Dostopno na <http://www.digimaxhost.co.uk/~joan/pdf/towereport.pdf>.
- Gagné, F. in StPère, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71–100.
- Good, T. L. in Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms (eight edition)*. New York: Longman.
- Gottfried, A. E. in Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood though early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179–182.
- 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, 3–13.
- Graham, S. in Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12.
- Graham, S. in Weiner, 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, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicationg with parents. Srtategies for teachers. *School Community Journal*, 74, 435–129.
- Grolnick, W. S. in Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- 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., Barron, K. E. in Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for colledge students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34–64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. V W. Damon (ur.), *Handbook of child psychology, Vol. 3* (str. 553 – 617). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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, CA: Academic Press.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (str. 57–85). New York, NY: The Guilford Press.
- Jarvela, S. (2001). 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 Niemivirta, M. (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.
- Juriševič, M. (1999a). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja. Priročnik za učitelje prvega triletja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Tempus Respect.
- Juriševič, M. (1999b). Samopodoba in / ali učna uspešnost. *Psihološka obzorja*, 8, 23–41.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2007). Nadarjeni mladostniki in motivacija za učenje. V M. Mahne Male in sod. (ur.), *Na valovih ustvarjalnosti* (str. 12–16). Koper: UMMI, zavod za izobraževanje, kulturo in mladinski turizem.
- Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 329–367). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Juriševič, M. in Kralj, D. (2003). *Evalvacijsko poročilo o delu projekta Ustvarjalnost mladih – morje interesov - Dnevi ustvarjalne mladine*, Debeli rtič, 22. – 27.09.2003. Koper: Obalno društvo pedagoških delavcev /www.ummi.net/.
- Juriševič, M. in Kralj, D. (2007). Kako so tabor ter delavnice ocenili udeleženci? V M. Mahne Male in sod. (ur.), *Na valovih ustvarjalnosti* (str. 102–103). Koper: UMMI, zavod za izobraževanje, kulturo in mladinski turizem.
- Juriševič, M. in Nagy, M. (2011). Motivating gifted at school: retrospective analysis of gifted student's past experiences. V G. Gojkov (ur.), *Daroviti u procesu globalizacije: zbornik* (str. 287–303). Vršac: Visoka škola strukovnih studia za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov"; Arad: Universitatea de Vest "Aurel Vlaicu".

- Kaufman, S. B. in Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. V S. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 71–92). New York, NY: Springer.
- Kistner, S., Rakoczy, K. in Otto, B. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 157–171.
- Kolovelonis, A., Goudas, M. in Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21, 355–364.
- Kroflič, B. (2003). Vedenjsko težavni otroci - neodkriti in zatrti nadarjenci?. V M. Blažič (ur.), *Mednarodni znanstveni simpozij Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik prispevkov*, Otočec, 5. in 6. junij 2001, str. 207–218. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J. in Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5, 173–194.
- 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, CA: 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* (str. 73–106). San Diego, CA: Academic Press.
- Maehr, M. L. in Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal*, 93, 604–605.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- 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, 189–224.
- 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, CT: IAP.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, 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*. An Arbor, MI: University of Michigan.
- Murphy, P. K. in Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.

- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376–404.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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, 1–25.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (str. 111–139). New York, NY: Erlbaum.
- Pajers, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pangerčič, T. (2006). *Motiviranje nadarjenih učencev za šolsko učenje v drugem triletnju osnovne šole*, diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 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, CT: JAI.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issue in motivational terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R. in DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. in Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. V A. Wigfield in J. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation* (str. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. in MacKeanche, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.
- Razdevšek – Pučko, C. (2002). *Motivacija in učenje/poučevanje (študijsko gradivo)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Rea, D. W. (2000). Optimal motivation for talent development. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 187–216.
- Rea, D. W. (2009). Motivating gifted students. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, Vol. 2 (str. 591–594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion (third edition)*. Orlando, FL: Harcourt College 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, CT: Information Age.
- Reis, S. M. in Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233–235.
- 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, CA: Academic Press.
- 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, CA: Academic Press.
- 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, NY: John Wiley & Sons.
- Rumberger, R. W. in Palardy, G. J. (2002). Raising test scores and lowering dropout rates: Can schools do both? Paper presented at the AERA, New Orleans.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 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, 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, CA: Academic Press.

- Ryan, R. M., Stiller, J. D. in Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.
- 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, CA: Academic Press.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 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, CT: JAI Press.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159–1169.
- 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, CT: IAP.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. in Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schwinger, M., Steinmayr, R. in Spinath, B. (2009). How do motivational strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences* (2009), doi: 10.1016/j.lindif.2009.08.006
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford: Univerity Press.
- Simons, J., Dewitte, S. in Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what to learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343–360.
- Skinner, E. A. (1995). *Percived control, motivation, & coping*. Thousant Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Strniša, Š. (2003). Samospoštovanje odraščajočih otrok danes in njihova vloga v prihodnosti. V J. Bajzek in D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja: mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih* (str. 54–81). Radovljica: Didakta.
- Tomori, M. (1998). Uvod. V M. Tomori in S. Stikovič (ur.), *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih* (str. 5–8). Ljubljana: Psihiatrična klinika.
- Tomori, M. in Zalar, B. (1998). Samomorilno vedenje. V M. Tomori in S. Stikovič (ur.), *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih* (str. 125–134). Ljubljana: Psihiatrična klinika.
- Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V M. Ule, T. Renner, M. Mencin Čepelak in B. Tivadar (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 15–82). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Aristej.
- Urdan, T. in Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C. in Pelletier, L. G. (1994). A comparison of school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly, 38*, 172–175.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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, CT: IAP.
- 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, NY: Macmillan.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 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, CA: Academic Press.
- Whitney, C. S. in Hirsch, G. (2007). *A love for learning: Motivation and the gifted child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- 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, CA: Academic Press.
- 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, CT: IAP.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Wolters, C. A. in Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27–47.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R. in Karabenick, S. (2005). Assessing academic self-regulated learning. V K. Moore in L. Lippman (ur.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (str. 251–270). New York, NY: Springer.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.
- 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, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. V D. M. McInerney in S. Van Etten (ur.), *Big theories revisited* (str. 139–164). Greenwich, CT: Information Age.
- Zorman, L. (1970). Vpliv pohvale in graje na reševanje problemov. V I. Toličič (ur.), *Uspešnost učencev v šoli* (str. 66–78). Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Učenje ne more biti vedno zabava,
ne sme biti vedno tekma,
je vrednota,
je pot in cilj,
je izziv,
je napor,
ki vodi k zadovoljstvu.

— CVETA RAZDEVŠEK PUČKO