

Motivacija za učenje in samopodoba

Nada Lebarič^{1*}, Darja Kobal² in Janez Kolenc¹

¹Pedagoški inštitut, Ljubljana

²Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: V prispevku analiziramo učno motivacijo dijakov četrtil letnikov gimnazij. Naša prednostna vprašanja so se nanašala na povezanost med motivacijo in dijakovo samopodobo, na razlike med dijaki v motivaciji in relacije med motivacijo in učenim uspehom. Rezultati so pokazali, da je samopodoba v celoti, še zlasti pa akademska samopodoba, pomembno povezana z učno motivacijo. Akademska samopodoba vključuje dijakovo predstavo o lastnih sposobnostih, potrebnih za šolsko delo in je povezana z vrednostnim sistemom posameznika, kar se izkazuje skozi odnos do znanja; je osnova za razvoj in izbiro učne strategije in deluje kot motivator. Po drugi strani pa vključuje vrsto sposobnosti, ki dijakom omogočajo ne le boljše razumevanje znanj, temveč boljšo produkcijo novih znanj iz pridobljenih informacij. Naši rezultati kažejo, da se dijaki iz vzorca razlikujejo v učni motivaciji in da je za višji učni uspeh značilna višja motivacija.

Ključne besede: motivacija, učenje, uspešnost, samopodoba, akademska samopodoba, mladostniki

Motivation for learning and self-concept

Nada Lebarič¹, Darja Kobal² and Janez Kolenc¹

¹Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia

²University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: In this article we analyse motivation for learning. The sample included 287 fourth grade students of Slovenian upper secondary schools. Our main questions were focused on the relationships between students motivation and their self-concept on one side and on differences between students motivational factors on the other side. Further we analyse relations between learning success and motivation. Results of our research show, that the self concept, in particular academic self-concept, is significantly correlated with motivational factors. One particular part (dimension) of academic self-concept is students self-perception about their own abilities for learning and it is in relation with individuals value system. That can be seen when observing students attitudes to acquire knowledge. Academic self-concept is basic factor in development and selection of learning strategies and it has a role of motivational factor. On the other side very different abilities are included in academic self-concept, Which enables students not only better understanding in the processes of acquiring knowledge, but also for more qualitative production of new knowledge from acquired information. Our results show that there are differences between students in motivation for learning and that higher learning success is correlated with higher levels of motivation.

*Naslov / address: Nada Lebarič, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail nada.lebaric@guest.arnes.si

Key words: motivation, learning, success, self-concept, academic self-concept, students

CC=3550

Motivacija

V literaturi običajno zasledimo delitev na notranjo in zunanjo motivacijo. Notranja ali intrinzična motivacija je povezana z željo po učenju (Race, 1998). McMenniman jo imenuje "...želja po učenju zaradi želje same" (McMenniman, 1989, str. 216). Berlyne (1966, cit. po McMenniman, 1989) je menil, da je notranja motivacija povezana s prirojeno radovednostjo v zvezi z neznanim. Avtor poudarja, da notranja motivacija spodbuja pojmovno učenje in vodi k ustvarjalnemu mišljenju.

Intenziteta želje po učenju je odvisna od mnogih dejavnikov. Race (1998) navaja naslednje:

- dijakov interes za posamezne učne teme,
- dijakova želja po uspehu na različnih učnih področjih,
- dijakova želja, da pokaže drugim in sebi, da lahko doseže uspeh,
- stopnja, do katere dijak vrednoti in upošteva učitelja,
- dijakovo zadovoljstvo z učnimi materiali,
- upoštevanje spodbud, ki jih dobiva dijak od učitelja,
- upoštevanje spodbud in podpore, ki jih dijak dobiva od drugih zanj pomembnih oseb.

Zunanja ali ekstrinzična motivacija je definirana s potrebo po učenju (Race, 1998). Zanj je značilno, da se posameznik uči zaradi zunanjega vzroka. To so lahko ocene, pritisk staršev, nagrada ob koncu šolskega leta itd. McMenniman (1989) meni, da je ta vrsta motivacije značilen pojav v mnogih razredih.

Govorimo o situacijah (Race, 1998):

- kadar dijaku snov ali tema ni zanimiva,
- ko gre za učno snov ali tematiko, ki se je težka nauči, a pelje k drugi zanimivejši in pomembnejši temi,
- ko se mora dijak izkazati sposobnega na nekem področju, preden sam ugotovi, ali ga to področje zanima in ali bi se želel o njem kaj naučiti,
- ko doživlja pritisk od drugih, nima pa želje po učenju, oz. je ta na nizki stopnji,
- ko se mora učiti zaradi ocen.

Če sta želja po učenju in potreba po učenju (ki je rezultat zunanjih vplivov) enako močni in se prepletata, se motivacija za učenje zviša. Nasprotno v primerih, ko so zunanje zahteve močnejše od želje po učenju, lahko dijak zunanje spodbude doživlja

kot pritisk, kar dolgoročno privede do upada učne motivacije. Hidi (2000) navaja, da sta v osnovi učne motivacije dva tipa interesov: situacijski in individualni. Situacijski interes se razvije, ko dijakovo pozornost pritegne neko dogajanje iz okolja in sproži njegovo pozitivno ali negativno reakcijo. Začetno fazo situacijskega interesa, v kateri se pozornost zbuja in povečuje, imenuje inicialni ali »sprožilni interes« (angl. triggering interest). Ta je lahko kratkotrajen, če pa je dijakova pozornost dalj časa usmerjena na določeni dogodek ali osebe, se trajanje inicialnega ali sprožilnega interesa podaljša. Tako nastane »vzdrževalni interes« (angl. maintained interest).

V določenem času, v katerem dijak poveča svoja znanja in razvije pozitivne občutke ter vrednote, situacijski interes preraste v individualni interes (Hidi, 2000; Krapp, 1998). Hidi in Harackiewicz (2000) poudarjata, da lahko dijak razvije intrinzično motivirano vedenje le, če zmore ohranjati inicialni situacijski interes.

Raziskovanje individualnih interesov kaže, da so le-ti pomembna determinanta akademske motivacije in učenja (Ainley, 1994; Krapp, 1998; Renninger, 2000; Schiefele in Krapp, 1996). Teorija pričakovanja je podlaga modelu motivacije, za katerega je značilno, da so posamezniki motivirani za to, da bi se izognili neuspehom (kar je mnogokrat povezano s cilji usposabljanja), ali pa zato, da bi uspeli (kar je bolj povezani s cilji po učenju nečesa novega; Kolenc, 2001).

Atkinsonov model motivacije za učenje (Pintrich in Schunk, 1996) temelji na dveh motivih, in sicer na motivu za doseganje uspeha in na motivu preprečevanja neuspeha (oz. izogibanja neuspehu). Po mnenju številnih avtorjev (Covington, 1992; Covington in Omelich, 1991; Covington in Roberts, 1994; cit. po Pintrich in Schunk, 1996) je bil tako oblikovan model preširok za natančnejšo interpretacijo motivacijskih dejavnikov. Zato so vsak motiv razdelili na visoko in nizko stopnjo in tako dobili štiri tipe motivacije za učenje:

- Visoka motivacija za uspeh in nizek strah pred neuspehom: značilnosti tistih, ki so visoko motivirani za uspeh in nimajo strahu pred neuspehom, se kažejo v poglobljanju v dejavnosti, ki vodijo k uspehu. Pri reševanju nalog izbirajo dobre učne strategije in praviloma dosežejo zelo dobre rezultate.
- Visoko izražen strah pred neuspehom in nizka motivacija za uspeh: strah pred neuspehom pogosto privede do izbire neustrezne učne strategije. Dijaki, ki imajo visoko izražen strah pred neuspehom in nizko motivacijo za doseganje uspeha, neradi sodelujejo v zahtevnih nalogah, v katere so vključene akademske vsebine.
- Visoka motivacija za uspeh in visoko izražen strah pred neuspehom: v to skupino sodijo tisti, ki imajo oba motiva visoko izražena. Visoko motivacijo za doseganje uspeha nenehno spremlja visok strah pred neuspehom. V razredu npr. delajo zelo dobro in uspešno; nenehno čutijo strah pred neuspehom in zato pogosto sprašujejo o svojih ocenah.
- Nizka motivacija za uspeh in nizek strah pred neuspehom: za to skupino je značilna indiferentnost in sprejemanje neuspeha. Nezainteresiranost privede

do zmanjšane želje po uspehu, kar se posledično izkaže v slabšem vrednotenju uspeha in negativnem stališču do njega.

Povezanost med motivacijo za učenje in učenjem

Pri raziskovanju povezanosti med učenjem in učno motivacijo se opiramo predvsem na tiste rezultate študij (Watkins in Akande, 1994), ki kažejo, da motivacija pomembno vpliva na izbiro dijakovih učnih strategij. Povezanost med učno motivacijo in učnimi strategijami se izkazuje v treh oblikah pristopov dijakov k učenju: (1) v obliki površinskega pristopa k učenju, ki se nanaša predvsem na pomnjenje in reprodukcijo znanja, (2) v obliki poglobljenega pristopa k učenju, ki se nanaša predvsem na zanimanje za učno snov in razumevanje ter (3) v obliki stališča do uspeha, ki se nanaša na motivacijo za najvišje možne dosežke, tako v zvezi z učenjem kot v zvezi z akademsko samopodobo.

Med površinske pristope k učenju lahko vključimo atomistični in intuitivno holistični način učenja, medtem ko za poglobljen pristop k učenju z razumevanjem štejemo učenje na znanstveno sistematičen način (Bunge, 1983; cit. po Kobal, 1997). Pri atomističnem pristopu (načinu) se dijak uči podrobnosti, ne pa celote. Dijakovo znanje je tako sestavljeno iz manjših enot, ki jim manjka bistveni člen - integrirano poznavanje snovi. Njegovo znanje je lahko obsežno, vendar dijak ne ve, kam to znanje sodi. Predmeta, ki se ga uči, namreč ne razume kot celote, temveč ga dojema le po delih. Struktura pridobljenega znanja je pomanjkljiva, zato se lahko pojavijo težave pri dolgoročnem pomnjenju ali/in prenosu znanj. Nasprotno je za intuitivno-celostni pristop k učenju in reševanju problemov značilno, da se dijak ne uči po delih, temveč se uči celoto. Pri takšnem učenju pa - žal - zanemari podrobnosti. Dijak se uči snovi predvsem na podlagi slutenj, kaj sodi k ustreznemu predmetu. Seveda njegove slutnje niso logično utemeljene in empirično preverjene, zato je njegovo znanje močno pomanjkljivo. Učitelj, ki uči na intuitivno celostni način, tako zavira dijakovo učenje na podlagi logičnega sklepanja, spodbuja pa neznanstven - na slutnjah sloneč način učenja. Znanstveno sistematični pristop k učenju je tisti pristop, ki bi ga moral spodbujati sleherni učitelj. Gre za pristop, ki sicer zajema tako učenje podrobnosti kot učenje celote, vendar pa ni njuna vsota. Znanstveno sistematični pristop k učenju je nadgradnja atomističnega in intuitivno holističnega pristopa. Učitelj mora spodbujati dijaka k združevanju delov učne snovi v celoto, in obratno - k razgradnji celotne učne snovi na njene sestavne dele. Učenje temelji na logičnem sklepanju in empiričnem preverjanju. Pri tem je bistveno, da dijak razume formalne povezave med pojavi, ki se jih uči.

Fink (1999) tako učenje imenuje »aktivno učenje«, za katerega sta značilni dve ravni. Raven dialoga vključuje:

- (a) Dialog s samim seboj: dijak definira, razloži ali napiše, kaj misli o temi ali o problemu.

- (b) Dialog z drugimi: o temi ali problemu se razpravlja v skupini. Ta faza bo uspešnejša, če bo učitelj organiziral delo v malih skupinah in med člani spodbudil pestre interakcije. Vsak dijak prispeva svoj delež k obravnavani temi.

Raven izkušenj vključuje:

- (a) Opazovanje, ki se nanaša na neko dejavnost, povezano z obravnavano temo (npr. opazovanje poteka eksperimenta v laboratoriju, spremljanje učiteljeve kritike knjižnega dela ipd.).
- (b) Aktivnost vključuje katerokoli učno dejavnost, pri kateri dijak samostojno opravi ali naredi neko nalogo (npr. pripravi in izvede eksperiment, naredi študijo primera (case study), opravi analizo knjižnega dela ipd.).

Učitelj spodbuja razvoj aktivnega odnosa do učenja in kreativno reševanje problemov s smiselnim prepletanjem vseh štirih faz v učnem procesu. Na ta način dijak razvija svojo učno strategijo in poglobljen način učenja.

Samopodoba kot motivator

Leonard, Beauvais in Scholl (1995) so v svojih raziskavah ugotovili, da posamezne teorije motivacije ne opisujejo v zadostni meri različnih oblik posameznikovega motiviranega vedenja v določeni socialni situaciji. Na osnovi analiz so razvili model motivacije, ki temelji na konceptu samopodobe. Avtorji navajajo, da je s konceptom samopodobe mogoče bolje pojasniti nekatere oblike motiviranega vedenja in dopolniti spoznanja o motivaciji.

V osnovi intrinzične motivacije je posameznikova samopercepcija o lastnih sposobnostih; povezana je z dijakovimi osebnostnimi značilnostmi in vrednostnim sistemom. Ta ocena je pod nenehnim vplivom povratne informacije iz okolja (socialni feedback), ki je dejavnik zunanje motivacije. Avtorji navajajo, da sta samopercepcija lastnih sposobnosti in povratna informacija iz okolja komponenti koncepta samopodobe in da je prav z njimi mogoče ustrezneje pojasniti motivirano vedenje posameznika. Ali je posameznik motiviran s svojo samopodobo ali notranjimi/zunanji motivacijskimi vplivi, je odvisno od številnih dejavnikov, predvsem od izbranega evalvacijskega kriterija, ki je lahko zunanji ali notranji.

Samopodobo opredeljujemo kot »... organizirano celoto potez, mnenj, stališč, predstav, prepričanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno da:

- jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi,
- tvorijo referenčni okvir, s katerim posameznik usmerja in uravnava svoje vedenje,
- so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika in

- vrednostnim sistemom ožjega in širšega okolja,
- so nenehno pod vplivom obrambnih mehanizmov, ki dopuščajo v zavest le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz« (Kobal, 2001, str. 25).

Samopodoba je v korelaciji z uspešnostjo na različnih področjih. Učni uspeh pozitivno vpliva na samopodobo, višja samopodoba pa je hkrati spodbuda za doseganje uspeha. Za šolsko delo in učni uspeh je zelo pomembno področje akademske samopodobe, ki vključuje pet področij (House, 1993; cit. po Kobal, 2000): (1) samooceno akademskih sposobnosti, (2) samopodobo, ki se nanaša na težnjo po uspehu, (3) samopodobo, ki se nanaša na matematične sposobnosti, (4) samopodobo, ki se nanaša na verbalne sposobnosti in (5) samozaupanje v intelektualne sposobnosti. Akademska samopodoba je po Housu mogoče pojmovati kot prediktorsko spremenljivko učne uspešnosti. Tudi D. Kobal (2000, str. 123) navaja, da so »najzanesljivejši tisti rezultati študij, ki merijo splošno samopodobo in splošni učni uspeh, ali pa specifično akademsko samopodobo; na primer samopodobo, ki se nanaša na predmet matematika in učno uspešnost pri specifičnem področju, na primer pri matematiki.« V raziskavi, ki jo je izvedla D. Kobal (1995), je na vzorcu 169 slovenskih srednješolcev ugotovila, da so se gibale korelacije v pozitivni smeri od 0,19 (korelacija med zadnjo skupno oceno iz maternega jezika in samopodobo, ki se nanaša na področje reševanja problemov in ustvarjalnosti), do 0,59 (korelacija med zadnjo skupno oceno iz matematike in samopodobo, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti). Pintrich in Schunk (1996) tudi poudarjata pomen akademske samopodobe v učenju in navajata, da je akademska samopodoba povezana z uspešnejšim reševanjem nalog in izbiro ustreznih učnih strategij.

Zanimalo nas je, kako je samopodoba povezana z motivacijo in kakšne relacije so med samopodobo dijakov ter učno motivacijo. Naša poglavitna vprašanja so bila naslednja. Ali se dijaki četrtnih letnikov gimnazij razlikujejo med seboj v učni motivaciji in s katerimi motivacijskimi dejavniki lahko opišemo razlike med njimi? Ali se dijaki razlikujejo v učnem uspehu glede na motivacijo? Ali motivacijski dejavniki diskriminirajo učni uspeh? Kaj je značilno za posamezni učni uspeh, če se dijaki v učnem uspehu razlikujejo glede na motivacijo?

Oblikovali smo naslednje hipoteze:

1. Obstaja povezanost med samopodobo in učno motivacijo, ki kaže, da ima samopodoba pomembno vlogo v motivaciji za uspešno učenje. Predvidevamo, da so dijaki z višjo samopodobo bolj motivirani za učenje.
2. Dijaki četrtnih letnikov gimnazij se med seboj razlikujejo v učni motivaciji.
3. Dijaki se glede na učno motivacijo med seboj razlikujejo v učnem uspehu. Predvidevamo, da dijaki z višjo motivacijo dosežejo boljši učni uspeh, tisti z nižjo motivacijo pa slabšega.

Metoda

Udeleženci

Oblikovali smo slučajni vzorec dijakov četrtil letnikov gimnazij. V vzorec je bilo vključenih 287 dijakov, od tega 114 (39,7 %) dijakov in 173 (60,3 %) dijakinj. Večina (65,2 %) jih je bila stara 18 let (187 dijakov/diakinj); 17 letnikov je bilo 83 ali 28,9 %; 19 letnih pa 16 dijakov/diakinj ali le 5,6 %. Med njimi je bil tudi en šestnajstletnik. Povprečna starost dijakov je bila 17,5 let. V preteklem letu je bilo največ dijakov z dobrim učnim uspehom 44,9 % ali 129 dijakov, s prav dobrim učnim uspehom 35,2 % (101), z odličnim 8 % ali 23 dijakov in dijakinj. Z zadostnim učnim uspehom pa jih je bilo 11,2 %.

Pripomočki

Za analizo motivacijskih dejavnikov uspešnega učenja smo uporabili vprašalnik Žagarja (1991) kot enofaktorski inštrument. Zanesljivost inštrumenta je bila visoka. Cronbachov alfa koeficient je znašal 0,82, Guttmanov razpolovitveni koeficient je bil nižji: 0,74.

Za analizo samopodobe smo uporabili skrajšano različico vprašalnika samopodobe (SDQIII; Marsh in O'Neil, 1984), ki meri 13 področij samopodobe: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, akademsko samopodobo, reševanje problemov in ustvarjalnost, telesne sposobnosti in šport, zunanji videz, odnose z vrstniki istega spola, odnose z vrstniki nasprotnega spola, odnose s starši, religijo, iskrenost in zanesljivost, emocionalno stabilnost in splošno samopodobo. Zanesljivost inštrumenta je bila visoka: Cronbachov alfa koeficient je znašal 0,85, Guttmanov razpolovitveni koeficient pa 0,81.

Za kriterij uspešnega učenja smo uporabili učni uspeh v zadnjem letniku. Učne uspehe smo razdelili na: slabšega (zadosten 2), srednjega (dober 3) in boljšega (prav dober 4 in odličen 5).

Postopek zbiranja in obdelava podatkov

Z izbranimi gimnazijami smo se dogovorili za aplikacijo vprašalnikov. Dijaki so na vprašalnike odgovarjali anonimno in skupinsko. Za odgovore na vprašalnike so dijaki porabili eno šolsko uro. Zbrane podatke smo obdelali z ustreznimi statističnimi analizami. Povezanost samopodobe in motivacije smo ugotavljali s korelacijsko analizo, razlike med dijaki v učni motivaciji ter razlike v učnem uspehu glede na motivacijo pa z diskriminanto analizo. Na osnovi tako dobljenih rezultatov smo preverili postavljene hipoteze ter jih interpretirali.

Rezultati in diskusija

Povezanost motivacije in samopodobe

Rezultati so pokazali, da je učna motivacija povezana s samopodobo in sicer najbolj z akademsko samopodobo ($r = .469$), z ustvarjalnostjo ($r = .332$) in z verbalno samopodobo ($r = .226$). Akademsko samopodoba je v korelaciji s čustveno stabilnostjo ($r = .350$) in matematično sposobnostjo (samopodoba, ki se nanaša na matematične sposobnosti), prav tako pa z emocionalno stabilnostjo ($r = .679$).

Iz opisanih povezav sklepamo, da samopodoba, ki se nanaša na akademsko področje, na ustvarjalnost, verbalno samopodobo, matematične sposobnosti, emocionalno stabilnost, predstavlja pomemben dejavnik učne motivacije. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko potrdimo našo prvo hipotezo: samopodoba in učna motivacija sta povezani. Dijakova samopodoba ima pomembno vlogo v učni motivaciji. Dijaki z višjo samopodobo izkazujejo (imajo) tudi višjo učno motivacijo. Kot motivatorji so zlasti pomembna področja: akademsko samopodoba, matematične sposobnosti, verbalna samopodoba, ustvarjalnost ter emocionalna stabilnost.

Razlike med dijaki v učni motivaciji

Za ugotavljanje razlik med dijaki v učni motivaciji in za spoznavanje njihovih značilnosti smo uporabili diskriminantno analizo.

Iz izračuna Wilksove Lambde in Hi-kvadrata (tabela 1) sklepamo, da se dijaki razlikujejo v motivaciji. Z diskriminantno analizo smo dobili natančnejši vpogled v strukturo in kvaliteto razlik v motivaciji.

Izločeni sta bili dve diskriminantni funkciji (tabela 2). Koeficient kanonične korelacije za prvo diskriminantno funkcijo znaša .493, za drugo pa .248. Prva diskriminantna funkcija vsebuje 83 % pojasnjene variance, zato bomo zanesljiveje interpretirali tiste motivacijske dejavnike, ki tvorijo njeno strukturo, kot tiste, ki tvorijo

Tabela 1: Wilksova Lambda in Hi kvadrati

Test Funkcij	Wilksova Lambda	Hi-kvadrat	df	p
1 do 2	,710	95,426	12	,000
2	,938	17,740	5	,003

Tabela 2: Lastne vrednosti

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumulativa %	Kanonična korelacija
1	,322	83,0	83,0	,493
2	,066	17,0	100,0	,248

strukturo druge diskriminantne funkcije s koeficientom .248 in 17 % pojasnjene variance. V tabeli 3 je predstavljena strukturna matrika s koeficienti, ki kažejo, koliko razlikovalne informacije vsebuje posamezni motivacijski dejavnik znotraj prve in druge izločene funkcije.

Tabela 3: Strukturna matrika

UM	Funkcija 1	Funkcija 1
35	,679	-,063
5	,449	,383
28	,358	-,215
4	,312	-,062
39	,305	,046
17	,302	,040
36	,278	-,019
1	,276	,033
3	,235	-,035
22	-,223	-,089
8	,171	,124
18	,162	,107
9	,162	,107
43	-,152	-,052
6	,132	,044
14	-,105	,100
45	,102	,011
26	-,095	-,073
33	,093	,055
46	,085	-,074
23	,084	,020
53	-,082	-,022
40	-,068	,048
21	-,063	,054
49	,059	,000
27	,050	-,045
38	,043	-,033
47	-,031	-,013
37	-,029	-,018
50	,027	-,019
13	-,039	,802
12	,015	,312
10	-,013	,225
2	,110	,219
16	,063	,215
32	-,013	,186
11	,084	,169
19	-,037	,168
44	-,109	-,155
20	-,036	,150
51	-,123	-,131
30	,043	,122
15	-,025	,107

UM = zaporedne številke postavk učne motivacije

Znotraj prve diskriminantne funkcije izstopajo naslednje spremenljivke: 35 (.679); 5 (.449), 28 (.358), 4 (.312), 39 (.305), 17 (.302), 36 (.278), 1 (.276), 3 (.235) in 22 (-.223).

- 35: Ali misliš, da bi bil-a v šoli lahko uspešnejši-a, glede na svoje sposobnosti?
 5: Ali doma sedeš k učenju sam-a, ne da bi te kdo na to opozoril?
 28: Ali si prizadevaš, da bi bil-a v šoli med najboljšimi dijaki?
 4: Ali se ti zgodi, da sploh ne vzameš v roke knjig, ker se ti ne ljubi učiti?
 39: Ali se ti zdi šola pretežka zate?
 17: Ali se ti zgodi, da med poukom razmišljaš o drugih stvareh?
 36: Ali misliš, da imajo za tvoje uspehe v šoli večje zasluge drugi, kot ti sam-a?
 1: Ali je tvoje delo za šolo tako nezanimivo, da se moraš prav prisiliti, da narediš nalogo?
 3: Ali se počutiš zelo utrujen-a in zaspan-a, ko se lotiš učenja?
 22: Ali se ti zdi dobro, če je nekdo zelo prizadeven (se trudi) pri učenju?

Znotraj druge funkcije so naslednje spremenljivke z višjimi koeficienti: 5 (.383), 13 (.802), 12 (.312), 2 (.219) in 16 (.215).

- 5: Ali doma sedeš k učenju sam-a, ne da bi te kdo na to opozoril?
 13: Ali razmišljaš o tem da bi moralo biti v šoli več ur matematike?
 12: Ali razmišljaš o tem, da bi moralo biti v šoli več ur slovenščine?
 2: Ali imaš rad-a večino šolskih predmetov?
 16: Ali rad-a hodiš v šolo?

Iz rezultatov sklepamo, da se dijaki med seboj razlikujejo po motivacijskih postavkah, zajetih s prvo in drugo funkcijo. V naslednji fazi smo izločili tiste postavke, po katerih se dijaki med seboj najbolj razlikujejo. To so tiste motivacijske postavke, ki imajo višjo korelacijo z diskriminantnima funkcijama.

Naša hipoteza o razlikah med dijaki v motivaciji se zdi potrjena. Poglavitne razlike so zajete s šestimi motivacijskimi področji:

Tabela 4: Standardizirani koeficienti kanonične diskriminantne funkcije: korelacija posameznih motivacijskih dejavnikov s funkcijama.

UM	Funkcija 1	Funkcija 2
35	,708	-,120
39	,411	,001
5	,395	,521
13	-,107	,858
22	-,393	-,148
28	,349	-,425

- 35: Ali misliš, da bi bil-a v šoli lahko uspešnejši-a, glede na svoje sposobnosti?
 39: Ali se ti zdi šola pretežka zate?
 5: Ali doma sedeš k učenju sam-a, ne da bi te kdo na to opozoril?
 13: Ali razmišljaš o tem da bi moralo biti v šoli več ur matematike?
 22: Ali se ti zdi dobro, če je nekdo zelo prizadeven (se trudi) pri učenju?
 28: Ali si prizadevaš, da bi bil-a v šoli med najboljšimi dijaki?

Ugotavljamo, da je postavka 5 nasičena z obema funkcijama; izločeni funkciji ne diskriminirata dijakov v zvezi s to postavko. Torej ne moremo zanesljivo sklepati, da se dijaki med seboj razlikujejo glede na 5. postavko.

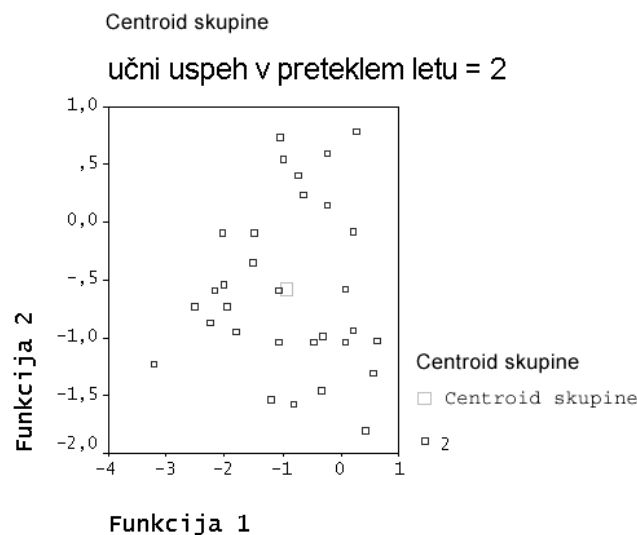
Razlike v motivaciji in učnem uspehu

Razlike v učnem uspehu in motivaciji smo ugotavljali s pomočjo položaja centroidov. Iz vrednosti centroidov in iz njihovega položaja sklepamo, da motivacijske postavke dobro diskriminirajo učni uspeh (tabela 5). Večina razlik je vključena v strukturo prve diskriminantne funkcije (ta funkcija vsebuje 83 % pojasnjene variance).

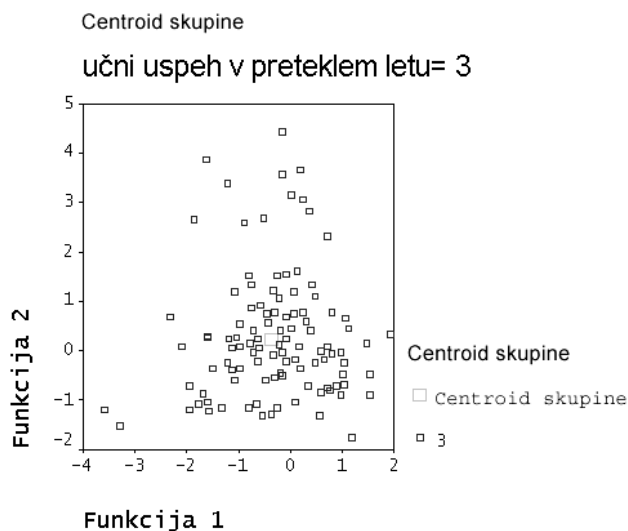
Iz položaja centroida skupine (slika 1) ugotavljamo, da so motivacijski dejavniki

Tabela 5: Funkcije centroidov skupin

Učni uspeh v zadnjem letu	Funkcija 1	Funkcija 2
2,00	-,925	-,581
3,00	-,361	,230
4,00	,611	-,087



Slika 1: Položaj centroida skupine s slabšim učnim uspehom (2) v prostoru dveh diskriminantnih funkcij.



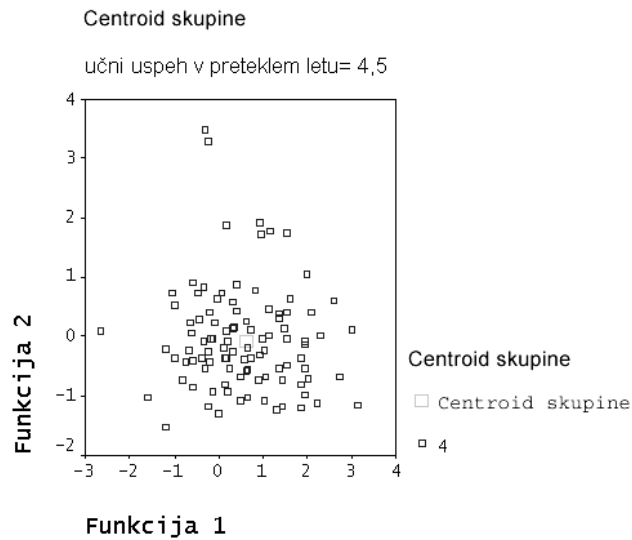
Slika 2: Položaj centroida skupine s srednjim učnim uspehom (3) v prostoru dveh diskriminantnih funkcij.

zelo razpršeni okoli slabšega učnega uspeha in da se nahajajo v prostoru obeh diskriminantnih funkcij. Razpršenost motivacijskih dejavnikov kaže, da je za dijake s slabšim učnim uspehom značilna nižja motivacija.

Iz slike 2 vidimo, da so motivacijske postavke bolj zgoščene okoli centroida srednjega učnega uspeha. Zanj je značilno, da se motivacijske postavke nahajajo pretežno v prostoru prve diskriminantne funkcije, ki je za nas relevantnejša. Iz rezultatov lahko sklepamo, da je motivacija pri dijakih s srednjim uspehom višja kot pri vrstnikih s slabšim učnim uspehom.

Motivacijske postavke so najbolj zgoščene okoli boljšega učnega uspeha (4 in 5) in se nahajajo v prostoru prve diskriminantne funkcije. Na osnovi tega lahko sklepamo, da je učna motivacija bolj povezana z boljšim uspehom. Na osnovi rezultatov potrjujemo našo hipotezo, o razlikah v učnem uspehu dijakov glede na motivacijo. Dijaki se glede na učno motivacijo med seboj razlikujejo v učnem uspehu. Boljši učni uspeh je povezan z višjo motivacijo. Poglavitne razlike med dijaki v motivaciji lahko interpretiramo s tistimi motivacijskimi postavkami, ki so izločene s prvo diskriminantno funkcijo. Ti so:

- 35: Ali misliš, da bi bil-a v šoli lahko uspešnejši-a, glede na svoje sposobnosti?
- 39: Ali se ti zdi šola pretežka zate?
- 13: Ali razmišljaš o tem da bi moralo biti v šoli več ur matematike?
- 22: Ali se ti zdi dobro, če je nekdo zelo prizadeven (se trudi) pri učenju?
- 28: Ali si prizadevaš, da bi bil-a v šoli med najboljšimi dijaki?



Slika 3: Položaj centroida skupine z boljšim učnim uspehom (4 in 5) v prostoru dveh diskriminantnih funkcij.

Sklepi

Številne raziskave (za pregled glej Anderman in Maehr, 1994) opozarjajo na pomen motivacije v mladostništvu. Skrb za šolo in učno uspešnost v zgodnjem mladostništvu postajata pomembna dejavnika pri načrtovanju mladostnikovega nadaljnega izobraževanja, ki začrtata tudi njegovo kasnejšo poklicno kariero. Pri raziskovanju motivacije smo izhajali iz delitve motivacije na notranjo in zunanjo. Gibalo notranje motivacije je želja po znanju in volja po učenju (Mc Menniman, 1989; Race 1998) ter interes (Hidi, 2000), medtem ko je nosilec zunanje motivacije potreba po znanju: zaključek šolanja, možnost izbire zelenega študija, možnosti za zaposlitev, vpliv ali zahteve staršev, učiteljev in drugih iz okolja.

Ugotavljamo, da se dijaki iz našega vzorca bistveno razlikujejo po naslednjih motivacijskih postavkah:

Ali misliš, da bi bil-a v šoli lahko uspešnejši-a, glede na svoje sposobnosti? (35)

Ali se ti zdi šola pretežka zate? (39)

Ali razmišljaš o tem, da bi moralo biti v šoli več ur matematike? (13)

Ali se ti zdi dobro, če je nekdo zelo prizadeven (se trudi) pri učenju? (22)

Ali si prizadevaš, da bi bil-a v šoli med najboljšimi dijaki? (28)

Razlike temeljijo na naslednjih dejavnikih: lastni oceni učnih sposobnosti (35), želji po znanju in uspehu ter pozitivnem odnosu do učenja (13) in na prizadevanju za najboljšimi rezultatih (28). Dijaki so se med seboj manj razlikovali v odnosu do vloženega

truda v učenje (22). Na tem področju je bila korelacija z diskriminantnima funkcijama negativna in nizka.

Notranja motivacija se v času izobraževanja spreminja. Na to vpliva vrsta razvojnih dejavnikov in dogajanj v učnem procesu. Pri dijakih z višjim učnim uspehom je motivacija višja. Tudi če pride do upada notranje motivacije (npr. pri nekem predmetu ali v nekem obdobju), pri teh dijakih kot motivator deluje samopodoba. S prepričanjem o potrebnosti znanja, z odnosom do učenja in uspeha ter z ustreznimi obrambnimi mehanizmi za premagovanje neuspeha so dijaki s stabilnejšo samopodobo sposobni doseči dobre rezultate in dober učni uspeh tudi v pogojih znižane notranje motivacije. Z motivacijo je povezana zlasti akademska samopodoba, ki dijaku ne omogoča samo lažjega razumevanja obdelanih znanj, temveč tudi boljšo interpretacijo in produkcijo novih znanj ter uporabo kognitivnih strategij pri reševanju nalog. Dijaki z višjo akademsko samopodobo so motivirani za delo na zahtevnih učnih problemih; lahke naloge jih ne motivirajo (Pintrich in Schunk, 1996). Tako dijaki z višjo akademsko samopodobo dosežejo kakovostnejšo strukturo znanja, so v učenju ustvarjalnejši, kar se kaže tudi v boljšem učnem uspehu. Doživljanje uspeha pa krepi dijakovo samopodobo in pozitivno deluje na notranjo motivacijo. Naši rezultati so pokazali, da je za dijake z nižjim učnim uspehom značilna nižja motivacija. Harter (1981) navaja, da motivacija v mladostništvu upada. Anderman in Maehr (1994) predpostavljata tri možne individualne vzroke upada motivacije v mladostništvu. To so: (1) razvojne spremembe, (2) spremembe v samopodobi, ki deluje kot motivator in (3) prehodi med notranjo in zunanjo motivacijo. Avtorja namreč menita, da je mogoče s proučevanjem motivacije v kontekstu razvoja spoznavnih procesov natančneje ugotoviti vzroke upada motivacije v mladostništvu.

Med petimi motivacijskimi postavkami, po katerih se dijaki bistveno razlikujejo je tudi vprašanje »Ali se ti zdi šola pretežka zate?« Glede na Atkinsonov model (Pintrich in Schunk, 1996) predpostavljamo, da so dijaki z višjo motivacijo in stabilnejšo samopodobo sposobni oceniti težavnost šole in se za njo bolje pripraviti, saj izražajo višjo motivacijo za doseganje uspeha in nižji strah pred neuspehom. Dijake z nižjo samopodobo in motivacijo za doseganje uspeha pa zavira strah pred neuspehom. Posledično se to odraža tudi na njihovi samopodobi, zlasti na področju ocene lastnih sposobnosti za šolsko delo in pri odnosu do učenja.

Rezultati kažejo, da so medsebojni vplivi dijakove samopodobe, učne motivacije in učne uspešnosti zelo prepleteni, zato ugotovitve odpirajo mnoga nova vprašanja, ki jim je potrebno posvetiti znanstvenoraziskovalno in strokovno pozornost. To so npr. vloga samopodobe in njenih področij kot motivatorjev v izobraževanju in v povezavi s tem prehodnost notranjih in zunanjih oblik motivacije, še zlasti za dijake z nižjim učnim uspehom, ter vpliv povratne informacije v razredu na samopodobo in učno motivacijo.

Literatura

- Ainley, M.D. (1994). *Motivation and learning: Psychology and you*. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Anderman, E.M. in Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 4, 287-309.
- Fink, D. (1999). Active learning. <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/>
- Harter, S. (1981). The new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hidi, S. (2000). *An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation*. New York. Academic Press.
- Hidi, S. in Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Kobal, D. (1995). *Samopodoba in učna uspešnost: Primerjalna študija med vzorcema slovenskih in francoskih mladostnikov [Self-concept and school success: Comparative study of Slovene and French adolescent samples]*. (Neobjavljena magistrska naloga [Unpublished MA thesis]). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kobal, D. (1997). Pojemovni zemljevidi, pouk o etiki in družbi [Conceptual maps and teaching about ethics and state]. V J. Justin (ur.), *Etika, družba, država [Ethics, society and state]* (str. 203 – 218). Ljubljana: i2.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe [Basic issues in self-concept]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal, D. (2001). *Temeljni dejavniki učenja in motivacije za učenje v šoli [Basic factors of learning and motivation for learning in school]*. Raziskovalno poročilo [Research report]. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kolenc, J., Kobal, D. in Lebarič, N. (2001). Motivacija za učenje in učenje za motivacijo [Motivation for learning and learning for motivation]. *Anthropos*, 4/6, 111-120.
- Krapp, A. (1998). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- Leonard, H.N., Beavevais, L.L. in Scholl, W.R. (1995). A self concept-based model of work motivation. http://www.cba.uri.edu/Scholl/Papers/Self_Concept_Motivation.
- Marsh, H.W. in O'Neill, R. (1984). Self description questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.
- McMenniman, M. (1989). Motivation to learn. V.P. Langford (ur.), *Educational psychology: An Australian perspective* (str. 215-237). Sydney: Longman Chesire.
- Race, P. (1998). Teaching: Creating a thirst for learning? V S. Brown (ur.), *Motivating students* (str. 47-58). London. Kogan Page.
- Renninger, K.A. (2000): Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. V: C. Sansone in J.M. Harackiewicz (ur.), *Intrinsic motivation: Controversies and new directions*. (str. 211-245). New York. Academic Press.
- Schifelle, U. in Krap, A. (1996): Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141-160.

- Pintrich, R.P. in Schunk, H.D. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Ohio: Prentice Hall.
- Watkins, D. in Akande, A. (1994). Approaches to learning of Nigerian secondary school children: Emic and etic perspectives. *International Journal of Psychology*, 29(2), 165-182.
- Žagar, D. (1991): Vprašalnik o učni motivaciji [Questionnaire about learning motivation]. V H. Novak, M. Pisanski, U. Arko, M. Jurčič, D. Žagar, J. Strel, J. Tihec, M. Videm, M. Cerar, in M. Skerbinek (ur.), *Psihosocialno in telesno stanje šolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom [Psychosocial and phisical status of school pupils and school-work load]* (str. 98-132). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Prispelo/Received: 22.03.2002
Sprejeto/Accepted: 28.08.2002