

UČNE INTERAKCIJE IN SOCIOKOGNITIVNI DEJAVNIKI UČNEGA USPEHA V ZADNJI TRIADI OSNOVNE ŠOLE

Alenka Gril

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Pridobivanje znanja je osnovna naloga učencev v šoli. Zato si je pomembno zastaviti vprašanje, ali in v kolikšni meri je izobraževalni proces prilagojen otrokovim razvojno pogojenim učnim zmožnostim. Pridobivanje znanja je povezano z razvitostjo intelektualnih sposobnosti, ki narekuje tudi otrokov način razumevanja sveta in usvajanja novih spoznanj. Pri spodbujanju učenja in spoznavnega razvoja ima pomembno vlogo socialni kontekst, predvsem z značilnim načinom strukturiranja socialnih interakcij (npr. Cole, 1996; Wertsch 1995; Valsiner, 1994; Hutchins, 1991; Lave, 1991; Resnick, Levine in Teasley, 1991; Vygotsky, 1978). Struktura socialne interakcije pri posamezni dejavnosti namreč implicira način razumevanja odnosov med posameznimi elementi v procesu izvajanja te dejavnosti, ki poteka na kognitivni ravni. S tem pa je socialnemu okolju dana možnost, da spodbuja in usmerja razvoj posameznikovega mišljenja v zeleno smer in jim posreduje kulturno določene pomene in prakse. Socialni kontekst torej nima le vloge posrednika kulturno določenih vsebin oz. znanja, temveč vpliva tudi na način usvajanja znanj oz. učenje. S tega zornega kota je pomembno preučevati sam izobraževalni proces, ki poteka pri pouku v šoli. Treba je spoznati ne samo, kaj se učenci učijo in v kolikšni meri te vsebine obvladujejo oz. kakšno znanje imajo, temveč tudi kako se to znanje posreduje in kako se učenci učijo. Zato smo si zastavili vprašanje, katere značilnosti učnih interakcij so učinkovite in lahko prispevajo k boljšemu znanju učencev. V pričujoči študiji smo se osredotočili na preučevanje značilnosti učnih interakcij, tako z vidika učiteljevih didaktičnih usmeritev in učnih pristopov učencev kot tudi razredne klime v zadnji triadi osnovne šole in njihovih učinkov na učni uspeh učencev.

Didaktične usmeritve

Didaktične usmeritve učiteljev sestavljajo učiteljeva pojmovanja procesov poučevanja in učenja ter njune medsebojne povezanosti, njegove subjektivne opredelitve izobraževalnih in vzgojnih ciljev šole, vloge učitelja in vloge učencev. Raziskava med študenti, bodočimi učitelji v Sloveniji (Valenčič Zuljan, 2007), je razkrila različna učiteljska pojmovanja znanja, učiteljeve vloge in vloge učencev. Učitelji so opredelili znanje kot: a) pridobivanje novih informacij in spretnosti (učenec veliko zna in dobro pomni na daljši rok) ; b) razumevanje, kot sposobnost povzemanja in povezovanja novih informacij v obstoječe znanje (učenec daje primere, lahko razloži novo snov sošolcem); c) procesiranje znanja (uporaba znanja v novih situacijah, reševanje problemov, povezovanje novega znanja z izkušnjami in prakso); d) osebna rast (znanje spremeni učenčevo osebnost, drugače razume stvari in se vede drugače). Učiteljevo vlogo so razumeli kot: a) posredovanje (učitelj jasno podaja in razlaga učno vsebino, postavlja zahteve, preverja in ocenjuje); b) spodbujanje razumevanja (učitelj prilagaja pouk razumevanju učencev, upošteva njihovo predznanje in spodbuja sodelovanje pri pouku); c) usmerjanje učenčevega razvoja (učitelj povezuje vsebino s kontekstom, spodbuja učence, da si sami zastavljajo učne cilje in aktivno sodelujejo pri učenju); d) spodbujanje osebne rasti (učitelj spodbuja učence, da razvijajo svoj odnos do znanja). Vlogo učencev so učitelji opredelili kot: a) sprejemanje (učenci sledijo razlagi in postavljajo pojasnjevalna vprašanja o tem, česar ne razumejo); b) vključevanje (učenci sprašujejo, komentirajo, dajejo predloge in ideje); c) konstruktivno sodelovanje (učenci dajejo pobude, odpirajo nove perspektive na učno vsebino in vplivajo tudi na učitelja); d) osebna rast (učenec daje predloge in ideje, jih povezuje in si oblikuje uporabno znanje, reflektira, presoja, rešuje probleme in se osebno opredeljuje do učnih vsebin). Učiteljeva pojmovanja, opredeljena v prvih dveh kategorijah (a in b) z vseh treh področij (znanje, vloga učitelja in učencev), sestavljajo razumevanje poučevanja, osredotočeno na učitelja in vsebino, medtem ko pojmovanja, opredeljena v drugih dveh kategorijah (c in d), sestavljajo razumevanje poučevanja, osredotočeno na učenca in učenje. Večina sodelujočih študentov, bodočih učiteljev, je izrazilo prvi način razumevanja poučevanja, osredotočenega na učitelja in učno vsebino.

Učiteljeva prepričanja so vzajemno povezana s poučevanjem in vplivajo na konkretne značilnosti organizacije pouka (npr. Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett in Campbell, 2001; Shechtman in Or, 1996; Olson in Singer, 1994). Glede na lastna prepričanja o izobraževalnem procesu učitelj

strukturira pouk: izbira oblike pouka (predavanja, individualno delo, skupinsko delo, projektno učenje ...), učna sredstva in vsebine, strategije in postopke poučevanja, usmerja delo učencev pri nalogah in spodbuja njihovo aktivno vključevanje, jim daje povratne informacije, nagraduje učne dosežke in delo učencev. Raziskave kažejo, da se učiteljeva pojmovanja in prevladujoči načini poučevanja medsebojno prepletajo in tvorijo značilne kognitivno-vedenjske vzorce, ki jih različni avtorji različno poimenujejo. Fuchs in Fuchs (1998) npr. govorita o predstavah o poučevanju, v katerih so povezana stališča učiteljev do poučevanja, preference do posameznih oblik, metod in strategij poučevanja in stališča do reševanja problemov: a) predstavitveno poučevanje (»expository teaching«), ki se nanaša na pouk kot proces posredovanja informacij in znanja; b) modeliranje, pri katerem je pouk proces oblikovanja učenčevega znanja in vrednot ter c) razvoj, ki se nanaša na pouk kot proces podpore kognitivne in afektivne rasti učencev. Grasha (2001) pa npr. govori o stilih poučevanja, ki se nanašajo na določen vzorec potreb, prepričan in vedenja, ki jih učitelj izraža v razredu. Razlikujejo se naslednji posamezni vzorci poučevanja: a) ekspert (učitelj je prenašalec informacij), b) formalna avtoriteta (učitelj postavlja standarde in opredeli sprejemljive načine opravljanja stvari oz. reševanja problemov), c) osebni model (učitelj poučuje s ponazoritvami in neposrednim primerom), d) spodbujevalec (učitelj usmerja in vodi tako, da postavlja vprašanja, preiskuje možnosti, predlaga alternative) in e) razvijalec (učitelj razvija učenčevo sposobnost samostojnega delovanja). Vsak učitelj poseduje vse od navedenih vzorcev poučevanja, vendar v različni meri, s čimer oblikuje svoj osebni stil poučevanja. Učitelji so izrazili naslednje prevladujoče stile poučevanja: a) ekspert in formalna avtoriteta (38 % učiteljev), b) osebni model, ekspert in formalna avtoriteta (22 % učiteljev), c) spodbujevalec, osebni model in ekspert (17 % učiteljev), d) razvijalec, spodbujevalec in ekspert (15 % učiteljev).

Pouk, razredna klima in učni uspeh

Učitelji s svojim načinom poučevanja ustvarjajo v razredu določeno vzdušje oz. razredno klimo, ki določa počutje in odnose med učenci in učiteljem ter vedenje pri pouku. Stili poučevanja, učenja in razredni procesi so medsebojno povezani, soodvisni. Podobno kot učitelji se tudi učenci razlikujejo v prevladujočem stilu učenja (Hruska-Reichman & Grasha, 1982), sestavljenem iz različnih kombinacij posameznih vzorcev učenja: a) tekmovalni (tekmuje z drugimi učenci), b) sodelovalni (verjame, da

se lahko uči z izmenjavo idej in talenta), c) izogibajoči (nezainteresiran in/ali preokupiran z dogajanjem v razredu), d) vključeni (želi se vključevati v razredne dejavnosti), e) odvisni (potrebuje strukturo in oporo) in f) neodvisni (rad razmišlja in dela samostojno). Pokazali so se značilni klastri povezav med stili poučevanja, učnimi stili in načinom poučevanja (Grasha, 2001): a) stil poučevanja eksperta in formalne avtoritete spodbuja odvisni, vključeni in tekmovalni stil učenja in se povezuje s poukom, pri katerem prevladujejo predavanja, učitelj postavlja vprašanja, preverja znanje s testi; b) stil poučevanja osebni model, ekspert in formalna avtoriteta sovпада z učnim stilom vključeni, odvisni in tekmovalni in s poukom, kjer prevladuje modeliranje vlog s ponazoritvami (diskusije, izmenjavo mnenj in izkušenj) ali neposredno dejavnostjo (demonstriranje načina razmišljanja, izvajanja dejavnosti, posnemanja učitelja) ter mentorsko vodenje učencev; c) stil poučevanja spodbujevalec, osebni model in ekspert sovпада z učnim stilom sodelovalni, vključeni in neodvisni ter s poukom, kjer se uporablja študije primerov, diskusije o razumevanju, kritično mišljenje, vodeno branje, laboratorijske projekti, problemsko učenje, igre vlog, simulacije, okrogle mize; d) stil poučevanja razvijalec, spodbujevalec in ekspert sovпада z učnim stilom neodvisni, sodelovalni in vključeni ter s poukom, ki vključuje pogodbene učitelje, razredne simpozije, debate, pomoč v malih skupinah, samostojno delo, modularne diskusije, panelne diskusije, delo v parih, seminarje, intervjuje, skupinsko delo.

Spreminjanje učiteljevih prepričanj o poučevanju vpliva na spreminjanje strategij poučevanja in dejanskega vedenja učencev (Shechtman in Or, 1996). Razlike v prevladujočih načinih poučevanja so povezane z učiteljevim zaznavanjem šolskih ciljev glede na osredotočenost na učne dosežke ali na naloge (Midgley, Anderman, Hicks, 1995). Osredotočenost šolskih ciljev na nalogo napoveduje tudi uspešnost učencev. Uspešne in povprečne srednje šole se npr. razlikujejo v zaznavanju šolske kulture med učitelji, ki se nanaša na participacijo učencev v šolskih dejavnostih, timsko delo, prilagajanje učencev na običajne šolske zahteve in šolski red, kontinuirano izboljševanje šole in poudarjanje akademskih dosežkov (Gaziel, 1996). Te razlike v percepcijah učiteljev korelirajo tudi z dejanskimi učnimi dosežki učencev.

Učiteljeva pričakovanja do učencev se povezujejo z njihovo motivacijo za učenje in dosežki oz. učnim uspehom (Rogers, 1998). Trenutni učni kontekst, ki ga sestavljajo učiteljeve izbrane metode poučevanja, izražena učiteljeva pričakovanja, zunanje spodbude, kognicije, naravnane na dosežke, narava naloge, efekti tekmovanja, ocenjevanja, osebnih odločitev, medosebni odnosi, bolj vplivajo na motivacijo učencev kot njihova osebna prepričanja,

pričakovanja in navade (Stipek, 1996). Učiteljeve strategije in metode dela pri pouku, tako na ravni učenja kot obvladovanja medosebnih konfliktov, imajo osrednjo vlogo pri vzpostavljanju razredne klime, ki naj bi promovirala akademske dosežke učencev in njihovo uspešnost med vrstniki (Alexander, 1999). Kajti razredna klima, ki vzpostavlja medsebojno zaupanje in skrb med učence, vzajemno spoštovanje in odgovornost učencev za učenje, osebne in skupinske učne dosežke, vpliva na učno uspešnost učencev (Kratzer, 1997).

Takšna klima vzajemne povezanosti in soodgovornosti za učne cilje se lahko vzpostavlja z izbiro ustreznih oblik pouka, npr. pri sodelovalnem učenju. Raziskovanje skupinskih in individualnih oblik pouka na akademske dosežke učencev kaže na večjo učinkovitost skupinskega učenja (Slavin, 2000; Walker in Crogan, 1998; Peklaj, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Sodelovalno učenje z jasno opredeljenim sodelovanjem in soodvisnostjo med člani skupine (strukturirane vloge, cilji, viri in soodvisne nagrade) ima tudi ugodne afektivne izide: višje samospoštovanje, pozitivnejša stališča do predmeta (Slavin, 2000; Peklaj, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Pozitivni učinki se kažejo tudi na socialnem področju: višja stopnja kohezivnosti v razredu, sodelovanja, vključevanja v razred, priljubljenosti med vrstniki in več prijateljev, manj rasnih predsodkov ter medskupinskih napetosti (Slavin, 2000; Walker in Crogan, 1998; Peklaj, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Vendar vse študije ne potrjujejo ugodnejših učinkov sodelovalnega učenja v primerjavi z individualnim niti v učnih dosežkih (Chang, Lederman, 1994) niti afektivnih in socialnih izidih (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon, Hamlett, Hewlett, 2000; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Poudariti pa je treba, da je poučevanje vzajemne pomoči med učenci učinkovito na kognitivni (dosežki, stališča) in socialni ravni (medosebno vedenje) le tedaj, ko je tak program usklajen z učiteljevimi prioriteta, ustreznimi strategijami implementacije in primerno kompleksnostjo obravnave (Ross, Haimes, Hogaboam, 1996).

Pomembno je, kako učenci zaznavajo razredno klimo, kajti glede na norme, povezane z učenim vedenjem, ki veljajo med vrstniki, si tudi sami zastavljajo ustrezne učne cilje. Razred predstavlja referenčno skupino za učence, ki ima tako normativno funkcijo (vzpostavljanje norm med člani skupine in vedenje v skladu z njimi) kot komparativno funkcijo (vrstniška skupina kot standard primerjave za posameznika). Obe funkciji razreda pomembno vplivata na posameznikove učne dosežke (Guldmond in Meijnen, 2000). Vloga razredne klime na učni uspeh je posredna prek učnih ciljev. Razredna klima (stopnja vključenosti učencev pri pouku, občutek pripadnosti razredu in odpor učencev do šolskih norm) in vredno-

tenje dosežkov med najboljšimi prijatelji vplivajo na učenčeve socialne in akademske učne cilje (Nelson in DeBacker, 2008).

Motivacija za učenje in učni uspeh

Učni cilji

Teorija ciljev opredeljuje cilje dosežkov kot namene učencev pri izpolnjevanju učne naloge (Ames in Archer, 1988; Pintrich, 2000). Razlikujemo dvoje ciljev dosežkov: cilje obvladovanja in samopredstavitvene cilje. Cilji obvladovanja usmerjajo učence k obvladovanju naloge; ti učenci presojuje svoje kompetence glede na zaznan napredek ali izboljšanje znanja (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Samopredstavitveni cilji pa usmerjajo učence k izkazovanju kompetenc drugim ali izogibanju izražanja nekompetenc; ti učenci presojuje svoje kompetence glede na to, kako dobro delajo v primerjavi z drugimi (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Učenci s samopredstavitvenimi cilji izogibanja si prizadevajo izogniti se neželenim sodbam drugih o svojih sposobnostih, medtem ko si učenci s samopredstavitvenimi cilji približevanja prizadevajo izkazati svojo superiorno sposobnost v primerjavi z drugimi in pridobiti zelene sodbe o svojem delu.

Cilji dosežkov so povezani z določenim storilnostnim vedenjem, ki se kaže kot vztrajnost, samoregulacija, vlaganje navora, uporaba učnih strategij, intrinzična motivacija, iskanje pomoči, testna anksioznost in storilnost (Meece, Anderman in Anderman, 2006; Kaplan, Middleton, Urđan in Midgley, 2002; Elliot, 1999). Povezanost učnih ciljev obvladovanja z učno uspešnostjo ni enoznačna: nekatere raziskave je ne potrjujejo (Pintrich, 2000; Wolters, 2004), druge pač, npr. v Sloveniji so učno uspešnejši učenci izražali ciljno usmerjenost tako v obvladovanje snovi kot v izkazovanje lastnih zmožnosti (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005).

Za učno motivacijo so pomembna tudi posameznikova pričakovanja o lastni učinkovitosti (Bandura, 1982) oz. prepričanja o lastnih zmožnostih za izvedbo naloge. Zaznana lastna učinkovitost določa posameznikovo izbiro dejavnosti, količino prizadevnosti in vztrajanje v določeni aktivnosti in skupaj z motivacijsko usmerjenostjo oz. učnimi cilji pomembno prispeva k učenčevi uspešnosti pri učenju (Puklek Levpušček, 2004; Wolters, 2004; Zimmerman, 2000; Pajares, 1996; Roeser, Midgley in Urđan, 1996; Dweck in Legget, 1988; Bandura, 1977). Usmerjenost v obvladovanje snovi in višje zaznana učna samoučinkovitost sta pozitivno povezani s prilago-

jenimi vzorci učenja (prizadevnost, vztrajnost, učne strategije, stališča do učenja, testna anksioznost, učne samozaščitne strategije, kot so pripisovanje vzrokov za neuspeh zunanjim dejavnikom ali lastni neprizadevnosti), medtem ko je usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih zmožnosti povezana z neprilagojenimi vzorci učenja (Wolters, 2004; Pintrich, 2000; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran in Nichols, 1996). Tudi učni cilji izkazovanja lastnih zmožnosti se, tako kot cilji obvladovanja, povezujejo s prilagojenimi vzorci učenja (Pintrich, 2000; Elliot in McGregor, 1999). Vendar tega ne potrjujejo vse raziskave (npr. Wolters, 2004). Se pa učenčeva usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti in zaznana samoučinkovitost pozitivno povezujeta s šolskimi ocenami (Puklek Levpušček, 2004; Zweig in Webster, 2004; Skaalvik, 1997). Poleg tega zaznana lastna učinkovitost vpliva na učenčevo izbiro poklica neposredno in bolj kot dejanski učni uspeh, posredno pa tudi prek izobrazbenih aspiracij (Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 2001).

Socialni cilji

Socialni cilji se nanašajo na socialne razloge za delo ali nedelo pri pouku v razredu (Dowson in McInerney, 2004; Urdan in Maehr, 1995). Ločimo tri vrste socialnih ciljev učenja: a) cilji socialne odgovornosti se nanašajo na izpolnjevanje pričakovanj do socialno odgovornega vedenja v šoli ali razredu, vključno s pripravljenostjo slediti razrednim pravilom in izpolnjevati učiteljeva pričakovanja (Anderman in Anderman, 1999; Patrick, Hicks in Ryan, 1997; Ryan, Hicks in Midgley, 1997; Wentzel, 1989); b) cilji socialne intimnosti se nanašajo na željo vzpostavljati ali vzdrževati pozitivne odnose z vrstniki, ki jih označujeta zaupanje in skrb (Anderman in Anderman, 1999; Patrick in dr., 1997; Ryan idr., 1997), gre za izbiro skupnega dela z drugimi, ker jim omogoča vzpostaviti prijateljstvo ali delati s prijatelji pri pouku; c) cilji socialnega priznanja se nanašajo na pridobivanje priznanja od določenih vrstnikov, izražajo se lahko kot izogibanje šolskemu delu ali v delu pod ravnjo sposobnosti zato, da bi pridobili priznanje ali se izognili posmehu in negativnim sodbam vrstnikov (Urdan in Maehr, 1995; Juvenen in Murdock, 1993; Fordham in Ogbu, 1986).

Cilji socialne odgovornosti se pozitivno povezujejo z učnimi dosežki (Wentzel, 1989, 1991, 1993 in 1998) in s storilnostnim vedenjem, kot je npr. zaznana samoučinkovitost (Patrick idr., 1997), ter s čustvovanjem do šole, npr. sreča in zadovoljstvo (Anderman, 1999). Cilji socialne intimnosti se pozitivno povezujejo z lahkotnostjo iskanja pomoči pri šolskem delu, ko

je potrebna (Ryan idr., 1997), ali z iskanjem podpore drugih v šoli (Anderman, 1999). Cilji socialnega priznanja, ki vključujejo šolsko storilnost zaradi pridobivanja priznanja vrstnikov, staršev ali učiteljev, se povezujejo z uporabo učnih strategij (Dowson in McInerney, 2004).

Učiteljeve didaktične usmeritve posredno vplivajo tudi na postavljanje prioritete učnih ciljev pri učencih, na njihovo motivacijo za učenje, na prevladujoče strategije in postopke učenja, skratka, pripomorejo k oblikovanju učenčevih pristopov k učenju (Stipek, 2002). Pomembno je, da učitelj ob visokem vrednotenju akademskih dosežkov zagotavlja tudi doseganje socialnih ciljev pouka, kot so pomoč, sodelovanje in vrstniško sprejemanje, s čimer prispeva tako k priljubljenosti učencev med vrstniki kakor tudi k spodbujanju akademskega uspeha učencev (Wentzel, 1994, 2002). Spodbujanje učnega uspeha prek uresničevanja socialnih ciljev je odvisno od vrste pridruženih akademskih ciljev: če so ti cilji usmerjeni k procesu učenja (raziskovanje, eksperimentiranje, odkrivanje), bodo učenci raje delili, si pomagali in sodelovali kot tedaj, ko so akademski cilji usmerjeni k dosežku (Schunk, 1996; Wentzel, 1996). Cilji učenja so namreč v veliki meri odvisni od asistencije drugih, medtem ko so cilji dosežkov v nasprotju s pozitivnimi socialnimi vrednotami in vključujejo sabotazo, goljufanje in odpor do sodelovanja (Covington 1992).

Atribucije uspeha

Weiner je s sodelavci (1971, v Durkin, 1996) razvil model socialno-kognitivnih procesov, ki so vključeni v atribucije, povezane z dosežki. Model temelji na predpostavki, da prepričanja o vzrokih uspeha in neuspeha moderirajo zvezo med povratnimi informacijami in nadaljnjim vedenjem. Razlage vzrokov uspeha ali neuspeha ponavadi pripisujemo enemu od štirih vzrokov: sposobnostim, naporu, težavnosti naloge ali sreči. Ti razlogi se razvrščajo vzdolž treh dimenzij: internalno – eksternalno (ali je dosežek povezan z vedenjem ali nenavadno težavnimi okoliščinami), stabilnost (ali je dosežek tak, kot ga običajno dosegam, ali je nenavaden), nadzorovanost (ali bi lahko delal bolje ali sem bil takrat bolan). Vsak dosežek lahko razložimo različno v okviru tega atribucijskega okvira, izbira načina razlage pa ima tako kognitivne kot afektivne posledice. Če na primer pripišemo neuspeh premalo učenju, (napor) pomeni, da bo treba v prihodnje v učenje vložiti več napora (kognitivni učinek), ob tem pa se počutimo razočarani ali osramočeni (čustveni učinek). V tem primeru je izpostavljen razlog, ki je nestabilen in

nadzorovan, zato učenčevo samospoštovanje ni moteno (sem pameten, le učiti se moram več). Če pripišemo neuspeh pomanjkanju sposobnosti, gre za stabilen dejavnik, ki ga je težko nadzorovati. Zato so kognitivna pričakovanja nižja kot v prvem primeru (nimam sposobnosti za uspeh). Čustvena reakcija je znižanje samospoštovanja, kar predstavlja problem, kajti težko si je pridobiti samozaupanje ob predvidenih ali realnih nadaljnjih neuspehih, saj smo prepričani, da nismo sposobni tako kot drugi. Različne atribucije istega dosežka torej vodijo k različnim pričakovanjem o prihodnjem vedenju.

Raziskave so potrdile ključne razloge, ki jih ljudje pripisujejo za svoje dosežke, kot jih predpostavlja Weinerjev model (Bar-Tal idr., 1984; Frieze, 1981, Little, 1985, v Durkin, 1996). Tudi čustvene reakcije ljudi na uspeh so skladne s predpostavljenim modelom: ponosnejši so, če uspeh pripišejo sposobnostim ali naporu (internalni faktorji) kot pa eksternalnim dejavnikom, medtem ko večji sram doživljajo kot reakcijo na neuspeh, ki ga pripišejo internalnim dejavnikom (Frieze, 1984, Weiner idr., 1978, Nicholls, 1976, v Durkin, 1996). Atribucije, ki jih ljudje pripisujejo uspehu, vplivajo na pričakovanja prihodnjega vedenja: otroci, ki uspeh pripisujejo internalnim faktorjem, dlje vztrajajo pri nalogi kot otroci, ki dajejo eksternalne atribucije (Dweck in Repucci, 1997, v Durkin, 1996). Med spoloma ni razlik v pojasnjevanju uspeha, npr. nadarjenosti, naporu, poučevanju, sreči (Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof in Oettingen, 2000). Na teh atribucijah si učenci oblikujejo prepričanja o lastni uspešnosti, ki se tesno povezujejo z učnim uspehom, ne glede na spol (čeprav deklice v otroštvu in zgodnjem mladostništvu podcenjujejo svoje sposobnosti v primerjavi z dečki).

Kavzalno atribucijske sheme se razvijejo okrog 12. leta starosti. Mlajši otroci ne razlikujejo med naporom in sposobnostmi, sklepajo npr., da kdor se bolj trudi, je tudi pametnejši (Nicholls in Miller, 1985, Nicholls, 1979, v Durkin, 1996). 6- do 7-letni otroci menijo, da mora biti oseba sram neuspeha, ne glede na to, ali je razlog malo truda ali nizke sposobnosti; po drugi strani pa naj bi se človek radostil in bil ponosen na uspeh, ne glede na to, ali ga lahko pripišemo sposobnostim in trudu ali sreči (Stipek in DeCotis, 1988, Durkin, 1996). V srednjem otroštvu otroci prepoznajo povezavo med naporom in uspehom, ne prepoznajo pa še interakcije med naporom in sposobnostmi (slednjo pojmujejo kot enega izmed faktorjev, ne prepoznajo pa njenega vpliva na druge dejavnike). Skladno s povečano atribucijo internalnim faktorjem se v srednjem otroštvu zmanjšuje pripisovanje izidov sreči. Sistematična raba sposobnosti in pravilno sklepanje o sposobnostih na podlagi napora in izida se pojavita med 12-letnimi osebami.

Problem

Osrednje vprašanje, ki smo si ga zastavili v pričujoči študiji, je bilo, kako različne učne interakcije prispevajo k učnemu uspehu učencev. Dosedanje študije (glej uvod) kažejo, da na strukturiranje učnih interakcij tako z vidika načina poučevanja kot medosebnih odnosov v razredu pomembno vplivajo učiteljeve kognicije o poučevanju. Na podlagi tega smo predpostavili, da se bo vpliv učnih interakcij pokazal tako v oblikovanju učnih pristopov učencev kot tudi v njihovem učnem uspehu. V študiji smo se osredotočili na preučevanje vpliva učnega okolja (struktura pouka in razredna klima) ter socialno-kognitivnih dejavnikov učiteljev in učencev, ki značilno usmerjajo potek učnega procesa pri pouku, na učni uspeh. Med učenci zadnjih treh razredov osnovne šole smo preučevali povezanost učiteljevih prepričanj, načina poučevanja, razredne klime in učnih pristopov učencev ter njihov vpliv na učni uspeh. Najprej smo analizirali vpliv različnih komponent učnega pristopa učencev (prepričanja o ciljeh šolanja, učne in socialne cilje, atribucije uspeha, izobrazbene aspiracije, zaznavanje lastnega učnega vedenja) na njihov učni uspeh. Nato pa smo analizirali vpliv učnega okolja z vidika didaktičnih usmeritev (prepričanja o ciljeh šolanja in vlogi učitelja) in načina poučevanja (izbrane oblike pouka in metode dela ter uporabljena učna sredstva, spodbujanje sodelovanja in ocenjevanje dela in dosežkov učencev) ter razredne klime (zaznavanje medosebnih odnosov v razredu, vključevanje učencev v delo pri pouku, kohezivnost razreda in priljubljenost učencev med sošolci) na posamezne značilnosti učnega pristopa učencev, ki lahko pojasnijo razlike v učnem uspehu učencev.

Metoda

Študija je bila izvedena po modelu prečnega spremljanja (pristop follow-up), ki je namenjen ugotavljanju tako razlik med populacijami različno starih oseb kot časovnih sprememb v merjenih značilnostih znotraj populacije. Dve šolski leti smo v zadnjih treh razredih devetletke spremljali prenovljeni program pouka in njegove učinke tako, da smo zapisovali izvajanje pouka pri štirih predmetih ter prepričanja učiteljev o njihovi vlogi in ciljeh pouka, razredno klimo, pristope učencev k učenju in učni uspeh. V tem času smo opravili tri meritve, na začetku in ob koncu prvega leta spremljanja ter ponovno čez leto dni, ob koncu drugega leta spremljanja. Ves čas študije so sodelovali učenci istih razredov na izbranih šolah ter njihovi predmetni učitelji.

Vzorec

Vzorec smo izbirali med osnovnimi šolami, ki so začele uvajati prenovljen program pouka za zadnjo triado devetletke v prvem krogu (v šolskem letu 1999/2000). Te šole so na začetku študije (šolsko leto 2001/2002) izvajale pouk po programu devetletke v vseh treh zadnjih razredih. V študijo se je vključilo enajst osnovnih šol (od 17), vsaka od njih s po enim oddelkom 7., 8. in 9. razreda ter štirimi predmetnimi učitelji teh razredov. S tem je bila na eni strani zagotovljena uravnoveženost vzorca glede na razredno stopnjo šolanja in posledično tudi po pripadajoči starosti (12-, 13- in 14-letni učenci) ter zaradi sestave razredov tudi po spolu. Na drugi strani pa smo z vključitvijo učiteljev istih štirih predmetnih področij zagotovili enakomerno zastopanost učnih praks različnih predmetov na vseh treh razrednih stopnjah.

Vzorec učencev

V prvem letu spremljanja je sodelovalo skupno 671 učencev zadnjih treh razredov devetletke različnih šol: 219 učencev 7. razreda, 226 učencev 8. razreda in 226 učencev 9. razreda. Zaradi odsotnosti na dan merjenja je prvič odgovarjalo na vprašalnike 597 učencev, drugič pa 612 učencev. Naslednje šolsko leto so bili v študijo vključeni le učenci prvih dveh razrednih stopenj iz prejšnjega leta, ki so tedaj obiskovali 8. in 9. razred. Tako je v drugem letu spremljanja sodelovalo skupno 445 učencev zadnjih dveh razredov devetletke različnih šol oz. zaradi odsotnosti od pouka na dan merjenja 384 učencev.

Vzorec učiteljev

Vzorec učiteljev so sestavljali po štirje učitelji vsakega od sodelujočih razredov: učitelji matematike, slovenščine, enega družboslovnega predmeta (zemljepis, zgodovina, tuji jezik – angleščina ali nemščina) in enega naravoslovnega predmeta (fizika, kemija, biologija, naravoslovje). V prvem merjenju je sodelovalo skupno 73 učiteljev, v drugem 70 in v tretjem 63. Nekateri med njimi so poučevali več kot en razred, ki je sodeloval v raziskavi. Večinoma so v vseh treh meritvah sodelovali isti učitelji, nekateri pa so bili v študijo vključeni šele v drugem ali v tretjem preizkusu (npr. zaradi upokojevanja starejših učiteljev, ki so jih nadomestili novi, ali zaradi različnega sistema organizacije pouka za posamezne razrede na šoli – ponekod učitelji učijo predmet le v enem razredu (v 7. ali 8. razredu), drugje pa učitelji učijo predmet le v enem razredu (v 7. ali 8. razredu), drugje pa učitelji učijo predmet le v enem razredu (v 7. ali 8. razredu), drugje pa učitelji učijo predmet le v enem razredu (v 7. ali 8. razredu), drugje pa učitelji učijo predmet le v enem razredu (v 7. ali 8. razredu).

telji učijo učence isti predmet v več razredih (npr. v 7., 8. in v 9. razredu). Sodelovali so učitelji v starosti med 25. in 60. letom, povprečno stari 40 let. Vzorec učiteljev po spolu ni bil uravnotežen, moških je bilo le približno pet odstotkov. Učitelji v vzorcu so bili tako tisti, ki niso imeli skoraj nobenih izkušenj s poučevanjem (ki so poučevali prvo leto), kot tisti, ki so si poklicne izkušnje pridobivali že več kot 30 let.

Merski instrumenti

Vprašalnik za učence

Vprašalnik je zajemal demografske podatke učencev, kot so *spol*, *starost*, *stopnja izobrazbe matere in očeta*, podatke o *učnem uspehu* (ocena v zadnjem redovalnem obdobju pri štirih predmetih), podatke o *sociometričnem položaju* učencev v razredu (pozitivne in negativne izbire sošolcev za druženje in skupno učenje) in samoocene učencev o lastnem *pristopu k učenju in razredni klimi*. Učenci so podali samoocene lastnih mnenj in vedenja na lestvicah lickertovega tipa, ki so bile za posamezna področja merjenja učnega pristopa in medosebnih odnosov v razredu razvite za potrebe študije (Gril idr., 2003).

Učni pristop učencev smo merili tako s subjektivnega, mnenjskega vidika kot v vedenju. Učni pristop se namreč kaže tako v učenčevih pojmovanjih, prepričanjih, stališčih do znanja in učenja kot tudi v samem načinu učenja, učnih navadah in v odnosih do drugih ljudi, ki so udeleženi v procesu učenja. Tako so bili med mere učnega pristopa učencev vključeni prepričanja o šolanju, učni in socialni cilji, stališča do skupinskega dela, stališča do šole, atribucije uspeha, zaznavanje lastnega učnega vedenja ter izobrazbene aspiracije učencev.

Prepričanje o šolanju sta merili dve *lestvici ciljev šolanja*: vedoželjnost in socialne kompetence. Lestvica *vedoželjnosti* je vključevala cilje šolanja, ki se nanašajo na pridobivanje in izmenjavo znanja in izkušenj v neposrednih interakcijah z vrstniki ali mediji (npr. »znam se sporazumeti z različnimi ljudmi, drugačnimi od mene«, »zvem veliko zanimivih stvari, berem knjige in delam na računalniku«); koeficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili zadovoljivo visoki ($\alpha_1 = 0,58$; $\alpha_2 = 0,58$; $\alpha_3 = 0,64$). Lestvica *socialnih kompetenc* je vključevala cilje šolanja, ki se nanašajo na razvijanje samostojnosti, odgovornosti, uspešnost in izpolnjevanje ciljev ter doseganje socialnega priznanja (npr. »vrstnikom dokažem, kaj vse zmorem in kaj znam«, »naučim se samostojno opraviti razne naloge oz. dela«); ko-

eficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili visoki ($\alpha_1 = 0,75$; $\alpha_2 = 0,77$; $\alpha_3 = 0,81$).

Usmeritve učnih ciljev so se izražale na treh lestvicah: dosežkov, znanja in socialnih ciljev. Učni cilji, usmerjeni k dosežkom, so bili naravnani na doseganje uspeha (npr. »dobim dobro oceno«); koeficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili visoki ($\alpha_1 = 0,77$; $\alpha_2 = 0,80$; $\alpha_3 = 0,81$). *Znanje* kot učni cilj se je odražalo v usmerjenosti učenja k oblikovanju in izpopolnjevanju znanja (npr. »zvem kaj novega«, »spoznam, kako stvari delujejo«); koeficienti zanesljivosti te lestvice so bili zmerno visoki ($\alpha_1 = 0,66$; $\alpha_2 = 0,70$; $\alpha_3 = 0,72$). *Socialni cilji* učenja pa so označevali učenje, naravnano na doseganje priljubljenosti med vrstniki ali izpolnjevanje pričakovanj drugih oseb (npr. »ker veliko vem, me imajo sošolci radi«, »ugodim vsem zahtevam učiteljev«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili tudi na tej lestvici visoki ($\alpha_1 = 0,74$, $\alpha_2 = 0,74$, $\alpha_3 = 0,77$).

Atribucije uspeha povedo, kako si učenci razlagajo učni uspeh, s čim ga povezujejo oz. katerim dejavnikom ga pripisujejo, osebnim kvaliteta ali okoliščinam. V ta namen sta bili oblikovani dve lestvici internalnih in eksternalnih dejavnikov. *Internalne atribucije* so se nanašale na pripisovanje razlogov za neenak učni uspeh razlikam med posamezniki v sposobnostih, spretnostih, interesih, motivaciji (npr. »ker se ne znajo vsi učiti«, »ker se ne trudimo vsi enako«, »ker nas zanimajo različne stvari«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili v vseh merjenjih visoki ($\alpha_1 = 0,73$; $\alpha_2 = 0,75$; $\alpha_3 = 0,73$). *Eksternalne atribucije* so zajemale pripisovanje razlogov za neenak učni uspeh okoliščinam ali socialnim pogojem, ki so (bolj ali manj) zunaj dosega posameznikovega vpliva (npr. »ker imajo eni srečo, drugi pa ne«, »ker niso vsi predmeti enako pomembni«, »ker učitelji enako znanje različno ocenjujejo«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili zmerno visoki v treh meritvah ($\alpha_1 = 0,69$; $\alpha_2 = 0,71$; $\alpha_3 = 0,68$).

Stališča do šole so sestavljala dve lestvici pozitivnih in negativnih stališč. *Pozitivna stališča* so izražala naklonjenost do šole in vključevanje v šolsko delo (npr. »rad/-a hodim v šolo«, »ko delamo skupne stvari za razred, rad/-a sodelujem«); koeficient zanesljivosti v zadnjem merjenju je bil visok ($\alpha_3 = 0,75$). *Negativna stališča* so izražala odklonilen odnos do šole, nezadovoljstvo in nezainteresiranost za šolsko delo (npr. »večina stvari, ki se jih učimo v šoli, je nezanimivih«, »želim si imeti več prijateljev v razredu«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil nizek ($\alpha_3 = 0,28$).

Stališča do skupinskega dela so tudi sestavljala dve lestvici pozitivnih in negativnih stališč. Lestvica *pozitivnih stališč* je zajemala stališča,

ki izražajo naklonjenost skupinskemu delu in mu pripisujejo predvsem prednosti in spodbude za učenje in uspeh vseh učencev ter medosebno naklonjenost med sošolci (npr. »vsi lahko povemo svoje mnenje in pokažemo, kar znamo«, »tisti učenci in učenke, ki hočejo, se veliko naučijo«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh meritvah ($\alpha_1 = 0,71$; $\alpha_2 = 0,77$; $\alpha_3 = 0,75$). Lestvica *negativnih stališč* je zajemala stališča, ki izražajo nenaklonjenost skupinskemu delu in mu pripisujejo predvsem oviranje učenja in nepravično izenačevanje razlik med učenci v nagrajevanju uspeha ter spodbujanje medosebnih napetosti in zavračanja med sošolci (npr. »ne ve se, kdo je imel dobre ideje in je zares kaj naredil«, »nihče se ne more ničesar naučiti, le zgubljam čas«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili v vseh merjenjih zmerno visoki ($\alpha_1 = 0,66$; $\alpha_2 = 0,71$; $\alpha_3 = 0,69$).

Zaznavanje lastnega učnega vedenja so merile tri lestvice, opredeljene glede na usmerjenost v tekmovanje ali sodelovanje s sošolci pri pouku ali individualno delo. *Tekmovalno učno vedenje* se je nanašalo na primerjanje znanja in dosežkov med sošolci (npr. »rad/-a sem najboljši/-a v razredu«, »zadovoljen/-na sem, če vem o snovi več kot drugi v razredu«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil visok ($\alpha_3 = 0,79$). *Sodelovalno učno vedenje* je zajemalo učenje skupaj z drugimi in medsebojno pomoč (npr. »sošolcem, ki imajo težave pri učenju, z veseljem pomagam«, »od sošolcev se lahko veliko naučim«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil zmerno visok ($\alpha_3 = 0,67$). *Individualno učno vedenje* je bilo usmerjeno v samostojno delo (npr. »najbolje se naučim, če se sam naučim«, »rad/-a sam/-a rešujem naloge«); koeficient zanesljivosti v zadnjem merjenju je bil zmerno visok ($\alpha_3 = 0,58$).

Med različnimi atributi *razredne klime* so bili vključeni le medosebni odnosi, ki sta jih merili dve lestvici: tekmovalnosti in sodelovalnosti. *Tekmovalnost* se je nanašala na tiste vidike medosebnih odnosov, ki izražajo nepripravljenost sodelovati in pomagati sošolcem pri pouku, indiferentnost za delo in uspehe sošolcev ali motenje in oviranje dela drugih ter naklonjenost neposrednemu tekmovanju pri pouku (npr. »večine učencev ne zanima, kaj delajo njihovi sošolci«, »nekateri učenci nočejo sodelovati z drugimi pri pouku«); koeficienta zanesljivosti lestvice v 2. in 3. merjenju sta bila visoka ($\alpha_2 = 0,83$; $\alpha_3 = 0,81$). *Sodelovalnost* je zajemala tiste vidike medosebnih odnosov, ki se izražajo kot sodelovanje in pomoč sošolcem pri pouku, zanimanje za delo in uspehe sošolcev, marljivost in socialna odgovornost (npr. »učenci si pri pouku med seboj pomagamo, če kdo česa ne zna ali ne razume«, »večina učencev si prizadeva za čim boljši

uspeh«); koeficienta zanesljivosti lestvice v 2. in 3. merjenju sta bila visoka ($\alpha_2 = 0,79$; $\alpha_3 = 0,79$).

Izobrazbene aspiracije so učenci posredovali z opredelitvijo stopnje izobrazbe, ki jo želijo doseči: osnovna šola, nižja poklicna šola, srednja poklicna šola, gimnazija ali tehniška srednja šola, poklicno usposabljanje po srednji šoli, univerzitetni študij (imeli so tudi možnost, da se ne opredelijo).

Vprašalnik za učitelje

Poleg demografskih podatkov (*spol* in *starost*) in podatkov o poklicni karieri učiteljev (*stopnja in smer izobrazbe, strokovni izpit, dolžina poučevanja, predmeti, ki jih poučujejo* na šoli) smo zbirali podatke o njihovih *didaktičnih usmeritvah* in *izvedbi pouka*. Učitelji so podali samoocene lastnih prepričanj o šoli in vlogi učitelja in o svojem načinu poučevanja. Svoja prepričanja so učitelji izrazili skozi ocene pomembnosti posameznih postavk na lestvicah lickertovega tipa. Značilnosti poučevanja pa so predstavili v ocenah pogostosti rabe učnih pripomočkov, posameznih metod in oblik pouka pri obravnavi in utrjevanju snovi ter pogostosti izvajanja različnih načinov spodbujanja sodelovanja med učenci in ocenjevanja znanja. Vse lestvice so bile oblikovane za potrebe študije (Gril, 2005).

Prepričanja o šolanju so sestavljale tri lestvice ciljev, ki naj bi jih zasledovala osnovna šola: *iznajdljivost*, *inventivnost* in *izobraževanje*. Lestvica *iznajdljivosti* je označevala prepričanje, da je cilj osnovne šole oblikovati pragmatičen odnos učencev do znanja in učenja (npr. »postaviti se zase«, »znajti se v težavah«, »odločno se boriti za zelene cilje«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ($\alpha_1 = 0,82$; $\alpha_2 = 0,81$; $\alpha_3 = 0,81$). Lestvica *inventivnosti* je označevala prepričanje, da je cilj osnovne šole naučiti učence inventivnosti v vsakdanjem življenju (npr. »uporabljati znanje v različnih življenjskih situacijah«, »različnih strategij reševanja problemov in različnih načinov učenja«, »biti radoveden, zanimati se za nove, neznane reči in sprejemati izzive«); koeficienti zanesljivosti so bili tudi na tej lestvici ciljev šolanja visoki v vseh meritvah ($\alpha_1 = 0,75$; $\alpha_2 = 0,80$; $\alpha_3 = 0,85$). Lestvica *izobraževanja* je označevala prepričanje, da naj bi šola naučila učence predvsem delavnosti in bontona ter jim posredovala osnovna znanja, pripravila naj bi jih torej za življenje v skladu z normami družbe oz. jih izobrazila (npr. »ubogljivost in marljivost«, »osnovna znanja z različnih predmetnih področij«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili

v vseh merjenjih nizki, predvsem zaradi majhnega števila postavk, le dveh ($\alpha_1 = 0,29$; $\alpha_2 = 0,36$; $\alpha_3 = 0,45$).

Prepričanja o vlogi učitelja so sestavljale tri lestvice. Prepričanje, da je učiteljeva vloga biti *mentor*, se je izražalo v prepoznavanju potreb po individualizaciji pouka in vodenju ali usmerjanju učencev pri usvajanju predmetnega znanja glede na njihove potrebe, sposobnosti, izkušnje ali zahteve (npr. učitelj naj bi: »prilagajal razlago in težavnost nalog učencem z različnimi sposobnostmi in interesi«, »zastavljal učencem izzivalne naloge ali vprašanja, povezana z njihovim vsakdanjim življenjem«, »svoje učence dobro poznal, da bi jih lažje usmerjal in jim svetoval pri učenju«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili ustrezno visoki v vseh treh merjenjih ($\alpha_1 = 0,72$; $\alpha_2 = 0,73$; $\alpha_3 = 0,77$). Prepričanje, da je učiteljeva vloga *konstruktor znanja*, se je izražalo v pomoči učencem pri usvajanju in razvijanju predmetnega znanja (npr. učitelj naj bi: »spodbujal učence, da nove učne vsebine povežejo z znanjem z različnih področij«, »usmerjal učence pri izbiri nalog, reševanju problemov in iskanju ustreznih informacij«, »spodbujal učence, da sami odkrijejo pot do rešitve nalog, podajo različne odgovore in zastavljajo vprašanja«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ($\alpha_1 = 0,70$; $\alpha_2 = 0,72$; $\alpha_3 = 0,81$). Prepričanje, da je učiteljeva vloga *posrednik znanja*, se je kazalo kot zadostnost učitelja s posredovanjem predmetnega znanja učencem (npr. učitelj naj bi: »vzdrževal disciplino v razredu, da bi učenci lahko zbrano sledili razlagi«, »jasno predstavil snov in pokazal tipične probleme in njihove rešitve«, »poznal odgovore na najrazličnejša vprašanja učencev o svojem predmetnem področju«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili nekoliko nižji kot pri prvih dveh lestvicah, a vseeno zadovoljivo visoki, vsaj pri drugih dveh merjenjih ($\alpha_1 = 0,53$; $\alpha_2 = 0,72$; $\alpha_3 = 0,66$).

Posamezne metode dela in oblike pouka, ki pričajo o učiteljevem načinu obravnavanja učne snovi, so bile združene v štirih lestvicah. Obravnava snovi *po skupinah* je označevala pouk, pri katerem učenci sami aktivno spoznavajo novo snov s skupinskim delom (npr. »učenci po skupinah predelajo isto vsebino v različnih učbenikih, knjigah ali na medmrežju in nato različne predstavitve med seboj primerjajo«, »učenci po skupinah obravnavajo posamezne dele snovi in jo nato predstavijo celemu razredu«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ($\alpha_1 = 0,75$; $\alpha_2 = 0,76$; $\alpha_3 = 0,80$). Obravnava snovi s kombinacijo razlage in razredne diskusije je predstavljala *interaktivno razlago*, pri kateri učenci aktivno sodelujejo in spreminjajo vnaprej pripravljen tok obravnave (npr. »pri razlagi nove snovi se navezujem na predznanje in

izkušnje učencev na tem področju«, »po razlagi posameznih delov snovi vodim razpravo z učenci, da preverim njihovo razumevanje«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili zmerno visoki v teh merjenjih ($\alpha_1 = 0,54$; $\alpha_2 = 0,62$; $\alpha_3 = 0,51$). Obravnava snovi s *klasično razlago* je predstavljala učiteljevo posredovanje nove vsebine s predavanjem v razredu (npr. »najprej na kratko predstavim vse dele snovi, ki se jih bomo učili, nato jih podrobneje razložim«, »celotno snov razložim in pojasnim nove pojme in zakonitosti«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili nizki v vseh meritvah, predvsem zaradi nizkega števila postavk na lestvici, le dveh ($\alpha_1 = 0,39$; $\alpha_2 = 0,48$; $\alpha_3 = 0,52$). Obravnava snovi skozi *problemsko učenje* označuje pouk, pri katerem je nova snov predstavljena v obliki problemov (npr. »učencem predstavim problem, za katerega sami iščejo rešitev, nato skupaj abstrahiramo pravila in splošne zakonitosti ter poiščemo še druge, sorodne probleme in področja aplikacije«, »ob razlagi snovi prikažem tudi njeno praktično uporabnost v vsakdanjih situacijah«, »snov predstavim z različnih vidikov, skušam nakazati tudi različne poti, ki so pripeljale do spoznanj na tem področju, in opozorim na odprta vprašanja in probleme«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil zmerno visok ($\alpha_3 = 0,66$).

Ponavljanje snovi so merile tri lestvice, ki so označevale tri različne načine utrjevanja znanja. *Razširjanje spoznanj* je vključevalo ponavljanje s povezovanjem in umestitvijo novih spoznanj v obstoječe znanje (npr. »po skupinah iščejo rešitve različnih problemskih nalog«, »pri reševanju nalog uporabljajo različne učbenike, knjige in druge podatkovne baze«, »razpravljajo o snovi z različnih vidikov in svoje stališče utemeljujejo z znanjem iz nove snovi«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ($\alpha_1 = 0,73$; $\alpha_2 = 0,81$; $\alpha_3 = 0,72$). Ponavljanje s *povzemanjem in sklepanjem* je označevalo pouk, ki temelji na povzemanju glavnih značilnosti obravnavane snovi (npr. »obravnavano snov učenci obnovijo s svojimi besedami ali napišejo povzetke«, »učenci opredelijo značilnosti novih pojmov in pojavov in jih razmejijo od sorodnih pojmov«, »učenci povezujejo nove pojme v širše, nadrejene pojme ali sklepajo o zakonitostih pojavov«); koeficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili zmerno visoki ($\alpha_1 = 0,57$; $\alpha_2 = 0,56$; $\alpha_3 = 0,65$). Ponavljanje snovi z *reševanjem nalog* je označevalo pouk, pri katerem učenci samostojno rešujejo naloge, tako da uporabljajo novo znanje (npr. »učenci samostojno rešujejo naloge, odgovarjajo na vprašanja«, »na praktičnih primerih preizkušajo svoje znanje in razumevanje ter iščejo različne kontekste pojavljanja ali področja uporabe novih vsebin«), koeficienti zanesljivosti lestvice so bili

nizki do zmerno visoki predvsem zaradi nizkega števila postavk na lestvici ($\alpha_1 = 0,44$; $\alpha_2 = 0,63$; $\alpha_3 = 0,46$).

Učitelji so podali ocene o pogostosti uporabe različnih *učnih pripomočkov*: učbenika, delovnega zvezka, besedil iz časopisov in knjig, avdiovizualnih sredstev, slikovnih gradiv, laboratorija, računalnika, samostojno pripravljenih učil in učnih listov pri pouku. Ocenili so tudi razmerje med deleži različnih *oblik pouka*: *frontalnega*, *individualnega* in *skupinskega pouka*. Poročali so tudi o tem, kako pogosto *spodbujajo sodelovanje* med učenci pri pouku: skupno reševanje nalog, delitev dela pri nalogah, učna pomoč, skupno načrtovanje poskusov ali problemskih nalog, skupno delo pri projektih in raziskovalnih nalogah, izmenjava izkušenj, medsebojne diskusije, medsebojno komentiranje in ocenjevanje izdelkov ter izposoja učnih virov.

Način *ocenjevanja znanja* sta merili dve lestvici: aktivnosti in dosežkov. Lestvica ocenjevanja *aktivnosti* učencev je označevala učiteljevo ocenjevanje različnih aktivnosti in vedenja učencev, ki je povezano z učenjem (npr. »primernost vedenja«, »obiskovanje dopolnilnega/dodatnega pouka«, »prizadevnost in delavnost«, »nudenje pomoči sošolcem«); koeficienti zanesljivosti so bili visoki pri vseh treh merjenjih ($\alpha_1 = 0,79$; $\alpha_2 = 0,80$; $\alpha_3 = 0,85$). Lestvica *ocenjevanja dosežkov* je označevala učiteljevo ocenjevanje znanja in sposobnosti ter spretnosti, ki so nujne za učenje (npr. »raven usvojenih učnih vsebin, ki smo jih obravnavali pri pouku«, »napredek učenca v primerjavi z njegovim predhodnim znanjem«, »radovednost in zanimanje za učne vsebine, ki ju učenci pokažejo pri pouku«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili zmerni do visoki ($\alpha_1 = 0,62$; $\alpha_2 = 0,80$; $\alpha_3 = 0,55$).

Postopek

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov od učencev je potekalo v obliki skupinskih preizkušenj po posameznih razredih trikrat: na začetku in ob koncu šolskega leta 2001/2002 ter ob koncu šolskega leta 2002/2003. Učenci, ki so se vključili v raziskavo v 7. in 8. razredu devetletke, so vprašalnike izpolnjevali trikrat, medtem ko so se učenci, ki so v šolskem letu 2001/2002 obiskovali zadnji razred OŠ, udeležili le prvih dveh preizkusov, na začetku in ob koncu šolskega leta. Preizkušnja je vsakič trajala eno šolsko uro. Navodila za reševanje so bila natisnjena na platnicah vprašalnikov, testator pa jih je v razredu glasno prebral učencem. Pri reševanju jim ni pomagal, lahko je le tolmačil

pojasnil navodila k posameznim vprašanjem. Učitelji so vprašalnike vsakič reševali individualno, za vsak razred, ki so ga poučevali, posebej. Učitelji so dobili navodila natisnjena na vprašalniku.

Statistična obdelava podatkov

Podatki so bili obdelani za vsako od treh preizkušenj posebej. Večina lestvic je bila oblikovana za namene te študije, zato so bile opravljene tudi analize njihovih merskih značilnosti (konstruktna veljavnost, zanesljivost) za vsako od treh meritev posebej. Vanje so bili vključeni odgovori vseh učencev skupaj, ne glede na razred, ki so ga obiskovali, oz. odgovori vseh učiteljev skupaj. Za posamezna področja merjenja so bile najprej izvedene eksploratorne faktorjske analize (metoda analize glavnih komponent z varimax rotacijo faktorjev), nato pa še preizkus zanesljivosti posameznih lestvic, ki so jih označevali izluščeni faktorji (Crombachov koeficient zanesljivosti alfa - α). Nekatero lestvico, ki niso pomembno prispevale h komunaliteti določenega faktorja, smo za naslednjo meritev odstranili in jih nadomestili z novimi, vsebinsko ustrežnejšimi. Faktorjske analize po posameznih področjih merjenja so v vseh treh merjenjih značilnosti poučevanja in učenčevega pristopa k učenju večinoma pokazale istovrstne faktorje. Nekatero lestvico so bile vključene v vprašalnik šele v drugem oz. v tretjem merjenju. V nadaljnje analize so bile za posamezna področja merjenja vključene nove, združene spremenljivke le za faktorje, ki so bili stabilni in zanesljivi v vseh treh merjenjih. Na nekaterih področjih (npr. spodbujanje sodelovanja, učni pripomočki) pa so bile nadaljnje analize izvedene s posameznimi spremenljivkami.

Učni uspeh učencev zadnjih treh razredov osnovne šole smo opazovali v dveh šolskih letih trikrat: na začetku in ob koncu šolskega leta (december in maj) ter ponovno čez eno leto, ob koncu naslednjega šolskega leta (maj). Vsakokrat so učenci podali oceno iz zadnjega redovalnega obdobja pri štirih predmetih, torej ocene iz prvega in drugega trimestra. Na podlagi teh štirih ocen smo v vsaki meritvi izračunali splošni učni uspeh za vsakega učenca kot aritmetično sredino ocen štirih predmetov.

Za preučevanje vpliva učenčevega pristopa k učenju na učni uspeh je bila opravljena *regresijska analiza* (linearna regresija, metoda korakov - »stepwise«) za vsako meritev posebej. Vanjo so bile kot prediktorske spremenljivke vključene lestvice učnih ciljev, atribucij uspeha, prepričanosti o ciljih šolanja, stališč do šole in skupinskega dela, usmerjenosti učnega

vedenja ter izobrazbenih aspiracij. Učni uspeh je bil vključen v regresijsko analizo kot kriterijska spremenljivka. Glede na to, katere spremenljivke učnega pristopa učencev so pomembno napovedovale učni uspeh v vsaki meritvi, so bile opravljene nadaljnje regresijske analize vpliva učnega okolja nanje in na učni uspeh učencev. V vsaki meritvi so bile izbrane spremenljivke učnega pristopa v regresijski analizi v vlogi kriterijskih spremenljivk, prav tako učni uspeh. Spremenljivke didaktičnih usmeritev (prepričanja o ciljih šolanja in učiteljevi vlogi, način poučevanja), medosebni odnosov v razredu, sociometričnega položaja učencev za družene in skupno učenje, razredna stopnja, spol učenca ter stopnja izobrazbe staršev (matere in očeta posebej) pa so bile v regresijsko analizo vključene kot prediktorske spremenljivke. V regresijskih analizah učnega okolja so bile učiteljske spremenljivke vključene tako, da so bile posameznemu učencu pripisane povprečne vrednosti štirih učiteljev njegovega razreda na določenih spremenljivkah oz. faktorjih. S tem se je varianca učiteljskih spremenljivk nekoliko zmanjšala, vendar manj, kot bi se v primeru združevanja odgovorov učencev po posameznih razredih, ki bi jih pripisali posameznemu učitelju.

Rezultati

Sociokognitivni dejavniki učnega uspeha

Regresijska analiza posameznih sociokognitivnih značilnosti učnega pristopa učencev na njihov učni uspeh v zadnji triadi osnovne šole je pokazala, da imajo ti dejavniki relativno močan vpliv. Skupaj pojasnjujejo med tretjino in polovico variance učnega uspeha (glej *Tabelo 1*): na začetku šolskega leta so pojasnili tretjino (33,9 %) variance učnega uspeha učencev, ob koncu istega šolskega leta še več, skoraj dve petini (38 %), čez leto dni pa še več, skoraj polovico (49,4 %). Nekatere značilnosti učnega pristopa so napovedovale učni uspeh v vseh treh merjenjih, druge pa le enkrat ali dvakrat, kar kaže, da niso vse enako zanesljive. Najmočnejše so učni uspeh v vseh treh merjenjih napovedovali atribucije uspeha, učni cilji, usmerjeni k dosežkom, vedoželjnost kot cilj šolanja ter izobrazbene aspiracije.

Tabela 1: Regresijski modeli značilnosti učnega pristopa na učni uspeh v zadnji triadi osnovne šole

Prediktorji učnega uspeha	Standardizirani β (1. test - začetek leta)	Standardizirani β (2. retest - konec leta)	Standardizirani β (3. test - konec 2. leta)
Stopnja zelene izobrazbe	0,175***	0,292***	0,431***
Učni cilji:			
dosežki	0,289***	0,209***	0,196***
socialni cilji	- 0,165***	- 0,170***	
Atribucija uspeha:			
eksternalni dejavniki	- 0,290***	- 0,275***	- 0,304***
internalni dejavniki	0,216***	0,171***	0,244***
Cilji šolanja:			
vedoželjnost	0,165***	0,204***	0,148**
socialne kompetence		- 0,189***	- 0,225***
Stališča do skupinskega dela:			
pozitivna		- 0,089*	
negativna		0,107*	
Učno vedenje:			
individualno			0,093*
tekmovalno			0,133**
sodelovalno			- 0,203***
R	0,582	0,616	0,703
R²	0,339	0,380	0,494

Opomba: $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Regresijska analiza učnega pristopa na učni uspeh je v treh meritvah pokazala podobne modele (Tabela 2). Na začetku šolskega leta so višji učni uspeh dosegli učenci, ki so uspeh manj pripisovali eksternalnim dejavnikom, bolj pa internalnim, bili pri učenju bolj usmerjeni k dosežkom in manj k socialnim ciljem, razumeli vedoželjnost kot cilj šolanja ter si želeli višjo stopnjo izobrazbe. Tudi ob koncu istega šolskega leta so podobno kot na začetku leta višji učni uspeh dosegli učenci, ki so uspeh manj pripisovali eksternalnim dejavnikom in bolj internalnim, si želeli višjo stopnjo izobrazbe, razumeli vedoželjnost kot cilj šolanja, bili pri učenju bolj usmerjeni k dosežkom in manj k socialnim ciljem; poleg tega so imeli tudi močnejše izražena negativna stališča do skupinskega dela, manj pa pozitivna stališča do te oblike

pouka in so razvoj socialnih kompetenc v manjši meri razumeli kot cilj šolanja. V ponovnem merjenju ob koncu naslednjega šolskega leta so višji učni uspeh dosegli učenci, ki so imeli višje izobrazbene aspiracije, manj pripisovali uspeh eksternalnim dejavnikom, bolj pa internalnim, bili pri učenju bolj usmerjeni k dosežkom, kot cilj šolanja bolj razumeli vedoželjnost, manj pa socialne kompetence, njihovo vedenje pri pouku je bilo bolj tekmovalno ali individualno in manj sodelovalno do drugih učencev v razredu.

V pozitivni zvezi z učnim uspehom so bili v vseh treh meritvah v dveh šolskih letih cilji učenja, usmerjeni k dosežkom, internalne atribucije uspeha, razumevanje vedoželjnosti kot cilja šolanja in višje izobrazbene aspiracije; konec prvega leta spremljanja tudi negativna stališča do skupinskega dela, konec drugega leta spremljanja pa še individualno in tekmovalno usmerjeno učno vedenje. V negativni zvezi z učnim uspehom so bili eksternalne atribucije uspeha v dveh letih, socialni cilji učenja v prvem letu in razumevanje socialnih kompetenc kot cilja šolanja v obeh meritvah ob koncu šolskega leta; konec prvega leta spremljanja tudi pozitivna stališča do skupinskega dela in konec drugega leta spremljanja sodelovalno usmerjeno učno vedenje.

Vpliv učnega okolja na učni pristop učencev in učni uspeh

V analizo vplivov dejavnikov učnega okolja na učni uspeh učencev in njihov pristop k učenju so bile vključene tako značilnosti učnih interakcij, katerih indikatorji so bili načini poučevanja in učiteljeva prepričanja ter medosebni odnosi v razredu, kot tudi spol in razredna stopnja učencev ter stopnja izobrazbe njihovih staršev. Rezultati regresijskih analiz dejavnikov učnega okolja na posamezne značilnosti učnega pristopa in učni uspeh učencev so prikazani v *Tabeli 2*.

Učno okolje pojasnjuje manjši delež variance *učnega uspeha* učencev kot njihov pristop k učenju, četrtno variance v prvi meritvi na začetku šolskega leta in približno tretjino v obeh meritvah ob koncu šolskega leta. Na začetku šolskega leta se je izmed različnih značilnosti učnega okolja kot edini pomemben prediktor uspeha pokazal sociometrični indeks za skupno učenje. Učenci, ki so bili med sošolci bolj priljubljeni za skupno učenje, so dosegali višji učni uspeh. Ta prediktor se je pokazal kot pomemben tudi v obeh meritvah ob koncu šolskega leta. V drugem merjenju, ob koncu istega šolskega leta, so učni uspeh napovedovali tudi sodelovalni medosebni odnosi v razredu in manj tekmovalni, nižji sociometrični indeks za druženje, obravnava snovi po skupinah in manj s predavanji ter višja stopnja izobrazbe mame. Čez eno leto so ob koncu šolskega leta učni uspeh

napovedovali poleg priljubljenosti za učenje še višja stopnja izobrazbe očeta, manj izraženo učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot mentorja ter ponavljanje snovi na način razširjanja spoznanj.

Tabela 2: Regresijske analize dejavnikov učnega okolja na učni uspeh in pristop učencev k učenju

Kriteriji učnega pristopa:	učni cilji					atribucija uspeha					
	dosežki			socialni cilji		eksternalni dejavniki			internalni dejavniki		
Prediktorji učnega okolja:	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	3.t
spol		-0,194	-0,261		0,176			0,130*		-0,123	-0,153
razred							0,100*				
izobrazba staršev mama oče										-0,136	
sociometrični indeks skupno učenje druženje	0,200	0,186			-0,131	-0,197	-0,269			0,147	0,120*
medosebni odnosi v razredu sodelovalnost tekmovalnost		0,310	0,347		0,213			0,458 0,449		0,229	
učiteljevi cilji šolanja iznajdljivost inventivnost izobraževanje					-0,145						0,170
učiteljeva vloga mentor konstruktor posrednik									0,089*	-0,151	
obravnavo snovi skupinsko delo interaktivna razlaga predavanje problemsko učenje					0,185						
ponavljanje snovi razširitev spoznanj povzemanje, sklepanje reševanje nalog											0,086*
ocenjevanje aktivnost dosežki						-0,252					-0,087*
R	0,200	0,447	0,441	0,201	0,478	0,240	0,517	0,508		0,462	0,362
R2	0,040	0,200	0,195	0,040	0,228	0,058	0,268	0,258		0,213	0,131

Kriteriji učnega pristopa:	cilji šolanja				
	vedoželjnost			socialne kompetence	
Prediktorji učnega okolja:	1.t	2.t	3.t	2.t	3.t
spol		-0,194	-0,258	-0,149	
razred					
izobrazba staršev					
mama			-0,157		-0,117*
oče					
sociometrični indeks					
skupno učenje	0,130	0,119	0,123*		
druženje					-0,13*
medosebni odnosi v razredu					
sodelovalnost		0,375	0,322	0,328	0,420
tekmovalnost				0,095*	
učiteljevi cilji šolanja					
iznajdljivost					
inventivnost					
izobraževanje					
učiteljeva vloga					
mentor					
konstruktor					
posrednik	0,137				0,124*
obravnava snovi					
skupinsko delo					
interaktivna razlaga					
predavanje					
problemsko učenje			0,101*		
ponavljanje snovi					
razširitev spoznanj					
povzemanje, sklepanje					
reševanje nalog					
ocenjevanje					
aktivnost				-0,103*	
dosežki			0,136		
R	0,195	0,456	0,500	0,404	0,454
R2	0,038	0,208	0,250	0,163	0,206

Kriteriji učnega pristopa in učnega uspeha:	stališča do skupinskega dela		učno vedenje			stopnja zelene izobrazbe			splošni učni uspeh		
	pozitivna	negativna	individualno	tekmovalno	sodelovalno	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	3.t
Prediktorji učnega okolja:	2.t	2.t	3.t	3.t	3.t	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	3.t
spol	-0,165			0,120*	-0,220		0,121				
razred											
izobrazba staršev											
mama						0,221	0,208			0,101*	
oče								0,287			0,139
sociometrični indeks											
skupno učenje		-0,107*	0,103*	0,207		0,202	0,223	0,302	0,503	0,666	0,546
druženje				-0,113*							-0,224
medosebni odnosi v razredu											
sodelovalnost	0,481		0,159	0,130*	0,452					0,085*	
tekmovalnost		0,376		0,295							-0,127
učiteljevi cilji šolanja											
iznajdljivost					0,170	-0,092*					
inventivnost											
izobraževanje								-0,083*			
učiteljeva vloga											
mentor									-0,118*		-0,144
konstruktor				0,148							
posrednik											
obravnavna snovi											
skupinsko delo			0,126*	0,224	0,101*		0,186			0,128	
interaktivna razlaga			-0,164	-0,200							
predavanje								-0,108*			-0,100*
problemsko učenje											
ponavljanje snovi											
razširitev spoznanj								0,122*			0,147
povzemanje, sklepanje	0,135										
reševanje nalog											
ocenjevanje											
aktivnost											
dosežki		-0,099*									
R	0,532	0,423	0,270	0,564	0,569	0,309	0,416	0,445	0,503	0,594	0,592
R2	0,283	0,179	0,073	0,319	0,324	0,095	0,173	0,207	0,253	0,353	0,351

OPOMBA: * 0,05 < p > 0,01, stopnje pomembnosti manjše od 0,01 so brez zvezdice

Cilje učenja, usmerjene k dosežkom, so dejavniki učnega okolja v treh meritvah pojasnjevali v obsegu od 4 % do 20 % variance. V prvem merjenju jih je napovedoval le sociometrični indeks za skupno učenje, v drugem merjenju pa poleg tega tudi sodelovalni medosebni odnosi v razredu, spol (ženski), obravnavanje snovi z interaktivno razlago in redkejša ponavljanje snovi z reševanjem nalog. Podobno so tudi v tretjem merjenju cilje učenja, usmerjene k dosežkom, napovedovali spol (ženski), sodelovalnost med učenci v razredu in redkejša ponavljanje snovi z reševanjem nalog. Nekoliko več variance je učno okolje pojasnilo v *socialnih ciljih učenja* kot v učnih ciljih dosežkov, od 4 % do 23 % v treh meritvah. V prvem merjenju so jih napovedovali manj izražena učiteljeva pojmovanja o iznajdljivosti kot cilju šolanja ter pogostejša obravnavana snovi z interaktivno razlago. V drugem merjenju, ob koncu istega šolskega leta, pa spol (moški), manjša priljubljenost za skupno učenje, sodelovalnost in tekmovalnost med učenci v razredu, učiteljevo razumevanje inventivnosti kot cilja šolanja in redkejša ocenjevanje aktivnosti učencev.

Eksternalne atribucije uspeha so dejavniki učnega okolja pojasnjevali v treh meritvah v obsegu med 6 % in 27 % variance. V prvem merjenju, na začetku šolskega leta so jih napovedovali nižji sociometrični indeks za skupno učenje, manj izraženo učiteljevo razumevanje izobraževanja kot cilja šolanja ter bolj poudarjeno razumevanje posredniške vloge učitelja. Ob koncu istega šolskega leta so eksternalne atribucije uspeha napovedovali razredna stopnja (višja), sociometrični indeks za druženje in nižji za skupno učenje ter tekmovalnost v razredu. V ponovnem merjenju čez eno leto pa spol (moški), tekmovalnost v razredu ter manj izražena pojmovanja o posredniški vlogi učitelja. *Internalne atribucije uspeha* so okoljski dejavniki pojasnili v nekoliko manjši meri kot socialne atribucije, od 13 % do 21 %. V prvem merjenju, na začetku šolskega leta učno okolje ni pomembno pojasnjevalo internalnih atribucij uspeha. Ob koncu istega šolskega leta pa so jih napovedovali spol (ženski), nižja izobrazba mame, sociometrični indeks za skupno učenje, sodelovalnost in tekmovalnost v razredu, pogostejše ponavljanje snovi z reševanjem nalog in redkejša ocenjevanje dosežkov. V merjenju čez eno leto so internalne atribucije uspeha napovedovali nekateri isti dejavniki učnega okolja: spol (ženski), sociometrični indeks za skupno učenje in tekmovalnost v razredu, poleg tega pa še učiteljevo razumevanje inventivnosti kot cilja šolanja.

Učenčevo razumevanje *vedoželnosti kot cilja šolanja* je učno okolje pojasnilo v treh meritvah v obsegu od 4 % do 25 % variance. V vseh merjenjih ga je napovedoval sociometrični indeks za skupno učenje, poleg tega

pa v prvem merjenju tudi učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot posrednika znanja, v drugem še sodelovalnost v razredu ter spol (ženski), prav tako v tretjem merjenju, poleg tega pa tudi obravnavanje snovi skozi problemsko učenje, ocenjevanje dosežkov in nižja stopnja izobrazbe mame. Razumevanje *socialnih kompetenc kot ciljev šolanja* so dejavniki učnega okolja pojasnili v obsegu med 16 in 21 %. V obeh merjenjih ob koncu šolskega leta so ga napovedovali sodelovalni medosebni odnosi v razredu. V drugem merjenju poleg sodelovalnih tudi tekmovalni medosebni odnosi, redkejša ocenjevanja aktivnosti učencev ter spol (ženski). V tretjem merjenju pa še nižji sociometrični indeks za druženje, nižja stopnja izobrazbe mame in učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot posrednika znanja.

Učno okolje je pojasnilo 28 % variance *pozitivnih stališč do skupinskega dela* v drugi meritvi ob koncu šolskega leta. Napovedovali so jih sodelovalni medosebni odnosi v razredu, spol (ženski) ter ponavljanje snovi skozi povzemanje in sklepanje. *Negativna stališča do skupinskega dela* so pojasnjevali nekateri drugi dejavniki učnega okolja kot pozitivna stališča, in sicer v manjšem obsegu 18 % variance. Napovedovali so jih tekmovalni medosebni odnosi v razredu, nižji sociometrični indeks za skupno učenje in redkejša ocenjevanja dosežkov učencev.

Dejavniki učnega okolja so pojasnili 7 % variance v *učnem vedenju*, usmerjenem v individualno delo, nekoliko več, 32 % variance, pa v učnem vedenju, usmerjenem v sodelovalnost ali tekmovalnost s sošolci. Vse tri usmeritve učnega vedenja so v tretjem merjenju napovedovali sodelovalni medosebni odnosi in obravnava snovi po skupinah. *Individualno usmerjeno učno vedenje* so poleg teh dveh značilnosti učnih interakcij napovedovali še sociometrični indeks za skupno učenje in redkejša obravnava snovi v obliki interaktivne razlage. Isti dejavniki so napovedovali tudi *tekmovalno usmerjeno učno vedenje*, poleg njih pa še spol (moški), nižji sociometrični status za druženje, tekmovalni medosebni odnosi, učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot konstruktorja znanja. *Sodelovalno usmerjeno učno vedenje* pa sta poleg prvih dveh dejavnikov, ki sta v splošnem vplivala na učno vedenje, napovedovala še učiteljevo razumevanje iznajdljivosti kot cilja šolanja in spol učenca (ženski).

Dejavniki učnega okolja so pojasnili tudi med 10 in 21 % variance v *izobrazbenih aspiracijah* učencev. V vseh treh merjenjih sta jih napovedovala stopnja izobrazbe staršev (mame v prvih dveh merjenjih in očeta v tretjem merjenju) in sociometrični indeks za skupno učenje. V prvem merjenju jih je napovedovala še nižja stopnja pomembnosti iznajdljivosti v učiteljevem razumevanju ciljev šolanja. V drugem merjenju so se kot

pomembni prediktorji izobrazbenih aspiracij učencev pokazali še spol (moški), manj izraženo učiteljevo razumevanje izobraževanja kot cilja šolanja, obravnavanje snovi po skupinah in redkeje s predavanji. V tretjem merjenju pa sta se kot prediktorja zelene stopnje izobrazbe poleg prvih dveh dejavnikov učnega okolja pokazala še manjša pomembnost razumevanja mentorske vloge učitelja in ponavljanje snovi na način razširjanja spoznanj.

Razprava

Sociokognitivni dejavniki učnega uspeha

Rezultati pričujoče študije kažejo, da višji učni uspeh v zadnji triadi osnovne šole dosegajo učenci, ki so pri učenju usmerjeni k dosežkom, svoj uspeh pripisujejo internalnim dejavnikom, sposobnostim in vloženemu naporu, za cilj šolanja razumejo vedoželjnost, imajo visoke izobrazbene aspiracije in so pri pouku usmerjeni v individualno delo ali tekmovanje s sošolci ter imajo negativna stališča do skupinskega dela. Ti rezultati so skladni z izsledki drugih študij, ki kažejo pozitivno povezanost med učnim uspehom in učno usmerjenostjo k dosežkom, bodisi s cilji obvladovanja (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005) bodisi s cilji izkazovanja lastnih zmožnosti (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005; Puklek Levpušček, 2004; Zweig in Webster, 2004; Skaalvik, 1997). V pričujoči študiji je bila uporabljena druga lestvica učnih ciljev kot v omenjenih raziskavah, postavke, vključene v lestvico ciljev dosežkov, pa so vključevale obe vrsti učnih ciljev, tako cilje obvladovanja kot samopredstavitvene cilje izkazovanja lastnih zmožnosti (kot jih definira teorija ciljev, npr. Ames, 1992; Dveck, 1986). Skladna s ciljno usmerjenostjo učenja k dosežkom so tudi prepričanja učencev o ciljih šolanja, prepoznanih v razvijanju vedoželjnosti. V obeh ciljnih usmeritvah je izražena kognitivna komponenta znanje, za katerim stremijo učenci (motivacijska komponenta) in ga tudi pozitivno vrednotijo (čustvena komponenta). Njihovo vedenje je torej usmerjeno v pridobivanje znanja, kar prispeva oz. se kaže tudi v višjem učnem uspehu. Podobno funkcijo usmerjanja učnega vedenja imajo tudi atribucije uspeha. V povezanosti učnega uspeha z internalnimi atribucijami se kaže vpliv tolmačenja lastnega uspeha na načrtovanje prihodnjega storilnostnega vedenja, npr. učenci, ki učni uspeh pripišejo lastnim sposobnostim in vloženemu naporu, bodo tudi v prihodnje več časa namenili učenju, izpopolnjevanju, poglobljanju in razširjanju svojega znanja, kar privede do boljšega uspeha. Na to opozarjajo tudi študije, ki kažejo večjo vztrajnost pri nalogah med učenci z internalnimi atribucijami uspeha kot med učenci z

eksternalnimi atribucijami (Dweck in Repucci, 1997, v Durkin, 1996). Glede na atribucije uspeha si učenci oblikujejo prepričanje o lastni učni učinkovitosti, ta pa se neposredno povezuje z učnim uspehom (npr. Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof in Oettingen, 2000). Zaznana lastna učinkovitost pa ima tudi posreden vpliv na učno dejavnost prek izobrazbenih aspiracij (npr. Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 2001), ki so se tudi v pričujoči študiji pokazale kot pomemben napovedovalec učnega uspeha. Njihov učinek na učni uspeh se je okreпил ob koncu šolskega leta in se povečeval tudi z napredovanjem na višjo razredno stopnjo oz. proti koncu osnovnega šolanja (parcialne korelacije izobrazbenih aspiracij z učnim uspehom so v dveh šolskih letih naraščale od zmernih do visokih: $r_{p1} = 0,21$, $r_{p2} = 0,33$, $r_{p3} = 0,50$). Sklepali bi lahko, da zastavljanje visokih izobrazbenih aspiracij motivira učence za učenje in doseganje višjega učnega uspeha, še zlasti proti koncu šolanja, ko so prvič v življenju postavljeni pred poklicno izbiro in odločitvijo o nadaljnjem šolanju, ki jo pogojuje predvsem uspeh v osnovni šoli. Uspešnejši pa so tisti učenci, kot kaže pričujoča študija, ki preferirajo samostojno delo ali primerjajo znanje in tekmujejo s sošolci. V obeh oblikah učnega vedenja se kaže težnja po pridobivanju in dokazovanju svojega znanja, v čemer se vedenjska intenca sklada z zastavljenimi cilji učenja, usmerjenimi k dosežkom, in cilji šolanja, usmerjenimi v razvoj vedoželjnosti.

Regresijska analiza učnega pristopa na učni uspeh je obenem pokazala negativno povezanost učnega uspeha s socialnimi cilji učenja, sodelovalnim učnim vedenjem, razumevanjem ciljev šolanja v razvoju socialnih kompetenc in pozitivnimi stališči do skupinskega dela. V povezavi z negativnimi stališči do skupinskega dela, ki prispevajo k višjemu učnemu uspehu, lahko sklepamo, da se v teh potezah učnega pristopa izražata negativna konotacija sodelovalnosti pri učenju in nezdržljivost znanja s socialnim vedenjem v pojmovanju izobraževanja med učenci. Obravnavani socialni cilji učenja so se nanašali na cilje socialne odgovornosti in socialne intimnosti (Anderman in Anderman, 1999; Patrick, Hicks in Ryan, 1997; Ryan, Hicks in Midgley, 1997; Wentzel, 1989). V nasprotju z izsledki drugih študij se v pričujoči študiji niso pozitivno povezovali z učnim uspehom (Wentzel, 1989, 1991, 1993 in 1998). Morda zaradi pridruženih ciljev dosežkov, ne pa ciljev učenja, ki v večji meri zahtevajo sodelovanje med učenci (Schunk, 1996; Wentzel, 1996), kajti kot kažejo nekatere študije, spodbujanje uresničevanja socialnih ciljev prispeva k izboljšanju učnega uspeha le ob poudarjanju akademskih ciljev, usmerjenih k procesu učenja (Wentzel, 1994, 2002). V negativnih zvezah med učnim uspehom in sodelovalno usmerjenim učnim vedenjem ter pozitivnimi stališči do skupinskega

dela lahko prepoznamo manjše učinkovitosti skupinskih oblik pouka v primerjavi z individualnim delom. Podoben rezultat se je pokazal tudi v nekaterih študijah sodelovalnega učenja, ki nima vedno ugodnih učinkov na učne dosežke (Chang, Lederman, 1994), niti na čustvene in socialne izide (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon, Hamlett, Hewlett, 2000; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994).

Vloga učnega okolja

Dejavniki učnega okolja, ki so najpomembneje vplivali na oblikovanje učenčevega pristopa k učenju in na učni uspeh, so se nanašali na vrstniške interakcije v razredu, na sodelovalnost oz. tekmovalnost med učenci in na priljubljenost med sošolci v razredu. Tudi spol učenca se je pokazal kot pomemben napovedovalec učnega pristopa učencev, ne pa tudi njihovega učnega uspeha. Učiteljeva prepričanja in način poučevanja so imeli šibkejši vpliv, pa še to na manj značilnosti učnega pristopa in nestabilno na učni uspeh. Izobrazba staršev se je v pričujoči študiji pokazala kot dejavnik okolja z zelo omejenim vplivom, kajti povezovala se je le z izobrazbenimi aspiracijami učencev in učnim uspehom ob koncu šolskega leta, vpliv na nekatera prepričanja učencev pa je bil nestabilen.

Sociometrični indeks za skupno učenje se je pokazal kot pomembnejši in stabilnejši napovedovalec učnega pristopa učenca od sociometričnega indeksa za druženje. Priljubljenost učenca za skupno učenje s sošolci je napovedovala učni uspeh in izobrazbene aspiracije, usmeritve učnih ciljev in atribucije uspeha, pojmovanja ciljev šolanja in stališča do skupinskega dela, pa tudi usmerjenost učnega vedenja. Učenci, ki so bili med sošolci bolj priljubljeni za skupno učenje, so dosegli višji učni uspeh in imeli višje izobrazbene aspiracije, njihovi cilji učenja so bili usmerjeni k dosežkom, uspeh so pripisovali internalnim dejavnikom, kot cilj šolanja so razumeli vedoželjnost, njihovo učno vedenje pa je bilo individualno ali tekmovalno naravnano. Učenci, ki so bili manj ali nepriljubljeni za skupno učenje, so izražali socialne cilje učenja, uspeh pripisovali eksternalnim dejavnikom, do skupinskega dela pa imeli negativna stališča. Učenci, ki so bili med sošolci bolj priljubljeni za druženje, so pripisovali uspeh eksternalnim dejavnikom, tisti, ki so bili manj priljubljeni za druženje, pa so kot cilj šolanja razumeli razvoj socialnih kompetenc, njihovo učno vedenje je bilo tekmovalno usmerjeno in imeli so nižji učni uspeh. Vendar pa se je indeks priljubljenost za druženje pokazal kot dokaj nestabilen

napovedovalec tako učnega pristopa kot učnega uspeha. Ti izsledki kažejo, da se kriteriji priljubljenosti učencev v razredu navezujejo na kriterije učne uspešnosti, ki jih postavlja šola: bolj priljubljeni so tisti, ki so učno uspešnejši, si prizadevajo pridobiti znanje z lastnim delom in se tudi radi dokazujejo pred sošolci.

Sodelovalnost med učenci v razredu se je pokazala kot stabilnejši dejavnik vpliva na učno uspešnost in pristop učencev k učenju kot tekmovalnost. Sodelovalnost v medosebnih odnosih je pomembno napovedovala učne cilje, usmerjene k dosežkom, in socialne cilje, vendar slednje nekoliko manj stabilno. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami študije vplivov razredne klime na učni uspeh, ki kaže na njeno posredno vlogo prek izbire učnih ciljev, akademskih in socialnih (Nelson in DeBacker, 2008). Sodelovalnost v razredu je vplivala tudi na razumevanje ciljev šolanja, tako vedoželjnosti kot socialnih kompetenc, pozitivna stališča do skupinskega dela ter sodelovalno naravnano učno vedenje. Bila je tudi med pomembnejšimi napovedovalci internalnih atribucij uspeha ter individualno in tekmovalno usmerjenega učnega vedenja ter učnega uspeha, čeprav je bil nanje vpliv manj stabilen. Ti rezultati se ujemajo z izsledki študije, v kateri je razredna klima medsebojnega zaupanja in skrbi med učenci, vzajemnega spoštovanja in odgovornosti učencev za učenje, osebne in skupinske učne dosežke vplivala na učno uspešnost učencev (Kratzer, 1997). Tekmovalnost med učenci v razredu se je pozitivno povezovala z atribucijami uspeha (močnejše z eksternalnimi kot internalnimi), negativnimi stališči do skupinskega dela in tekmovalno usmerjenim učnim vedenjem. Tekmovalnost v razredu je napovedovala tudi na socialne učne cilje, razumevanje socialnih kompetenc kot ciljev šolanja in učni uspeh, vendar v negativni smeri in manj stabilno. Na podlagi rezultatov vpliva razredne klime na učni pristop in učno uspešnost učencev lahko sklepamo o normah, ki veljajo med osnovnošolci ob koncu devetletke, kajti razred ima za učence vlogo referenčne skupine in prek svojih funkcij (normativne in komparativne) vpliva na posameznikove učen dosežke (Guldemon in Meijnen, 2000). Sklepamo torej lahko, da učenci v razredih z bolj sodelovalnimi medosebnimi odnosi visoko vrednotijo znanje, prizadevnost, uspeh in socialne kompetence ter medvrstniško pomoč.

Učiteljeva pojmovanja ciljev šolanja so se pokazala kot manj stabilen dejavnik vpliva na oblikovanje učnega pristopa, medtem ko na sam učni uspeh niso imela neposrednega vpliva. Učenci učiteljev, ki so razumeli iznajdljivost kot cilj šolanja, so imeli nižje izobrazbene aspiracije in manj izražene socialne cilje učenja, njihovo učno vedenje pa je bilo sodeloval-

no naravnano. Učenci učiteljev, ki so razumeli inventivnost kot cilj šolanja, so imeli bolj izražene socialne cilje učenja in so učni uspeh pripisovali internalnim dejavnikom. Učenci učiteljev, ki so razumeli izobraževanje kot cilj šolanja, so imeli nižje izobrazbene aspiracije in so uspeh v manjši meri pripisovali eksternalnim dejavnikom. Učiteljeva pojmovanja lastne vloge so prav tako izražala nizko stabilnost v napovedovanju učnega uspeha in sociokognitivnih dejavnikov, ki vplivajo nanj. Učitelji, ki so svojo vlogo razumeli kot mentorsko, so imeli učence z nižjimi izobrazbenimi aspiracijami in nižjim učnim uspehom. Učitelji, ki so svojo vlogo razumeli kot konstruktorsko, so imeli učence, ki so bili tekmovalno usmerjeni v svojem vedenju. Učitelji, ki so svojo vlogo razumeli kot posredniško, so imeli učence, ki so uspeh pripisovali eksternalnim dejavnikom, za cilj šolanja pa so razumeli tako vedoželjnost kot razvoj socialnih kompetenc.

Izmed spremenljivk pouka so se kot najpomembnejši napovedovalci pokazali načini obravnave snovi. Pogostejša raba skupinskega dela pri obravnavanju snovi je napovedovala boljši učni uspeh, višje izobrazbene aspiracije ter vse tri usmeritve učnega vedenja učencev (najmočnejše tekmovalno naravnano učno vedenje). Interaktivna razlaga je napovedovala tako socialne učne cilje kot cilje dosežkov ter manj izraženo individualno ali tekmovalno usmerjeno učno vedenje. Pogostejše ponavljanje snovi na način razširjanja spoznanj je napovedovalo višji učni uspeh in višje izobrazbene aspiracije, a oboje nestabilno. Ponavljanje snovi s povzemanjem in sklepanjem je vplivalo na pozitivna stališča do skupinskega dela. Ponavljanje snovi z reševanjem nalog je vplivalo na nižje izražanje učnih ciljev, usmerjenih k dosežkom, in pripisovanje uspeha internalnim dejavnikom. Ocenjevanje aktivnosti je napovedovalo šibkejšo izražanje socialnih učnih ciljev in pripisovanje manjše pomembnosti socialnim kompetencam kot ciljem šolanja. Ocenjevanje dosežkov pa je vplivalo na šibkejšo pripisovanje uspeha internalnim dejavnikom, manj izražena negativna stališča do skupinskega dela ter razumevanja vedoželjnosti kot cilja šolanja. Rezultati kažejo, da učiteljeva prepričanja in način poučevanja diferencialno vplivajo na oblikovanje učnega pristopa učencev in predvsem posredno vplivajo na učni uspeh učencev, kar se ujema tudi z izsledki nekaterih drugih študij (npr. Rogers, 1998; Stipek, 1996; Gaziol, 1996).

Spol učenca se je pokazal kot pomemben napovedovalec učnega pristopa, ne pa tudi učnega uspeha. Fantje so imeli nižje izobrazbene aspiracije, socialne cilje učenja, uspeh so pripisovali eksternalnim dejavnikom, njihovo učno vedenje pa je bilo tekmovalno naravnano. Deklice so imele učne cilje usmerjene k dosežkom, uspeh so pripisovale internalnim de-

javnikom, za cilj šolanja so razumele vedoželjnost, pa tudi razvoj socialnih kompetenc (a manj stabilno). Imele so pozitivna stališča do skupinskega dela, njihovo učno vedenje pa je bilo sodelovalno naravnano. Ti rezultati odražajo razlike v motivacijski usmerjenosti med spoloma, ki prek prepričanj, zastavljenih učnih ciljev, zaznane lastne uspešnosti in usmerjanja učnega vedenja lahko prispevajo k razlikam v učni uspešnosti med fanti in dekleti. Na razlike med spoloma v prepričanjih in zaznavanju učne uspešnosti kažejo tudi nekatere tuje študije (pregled v Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof in Oettingen, 2000). Vendar se rezultati pričujoče študije o razlikah med spoloma v atribucijah uspeha ne ujemajo z izsledki večine tovrstnih študij, ki poročajo o tem, da deklice redkeje pripisujejo uspeh lastnim sposobnostim in ne verjamejo, da ga je mogoče doseči z lastnim trudom, neuspeh pa pogosteje kot fantje pripisujejo pomanjkanju sposobnosti (Stipek in Galinski, 1991, Wittig, 1985, Dweck in Elliot, 1983, Nicholls, 1979, v Statsenko idr., 2000).

Razredna stopnja je napovedovala le eksternalne atribucije uspeha, ki so jih pogosteje izražali učenci višjih razredov. Ti rezultati so v nasprotju z razvojnimi študijami atribucijskega modela, ki kažejo na zmanjševanje eksternalnih atribucij uspeha v srednjem otroštvu (po Durkin, 1996).

Izobrazba staršev je pozitivno vplivala predvsem na izobrazbene aspiracije učencev. Prvo leto spremljanja se je kot pomemben napovedovalec pokazala izobrazba mame, drugo leto pa izobrazba očeta. Podobno je izobrazba staršev napovedovala tudi učni uspeh učencev. Izobrazba mame je vplivala tudi na izražanje internalnih atribucij uspeha in razumevanje ciljev šolanja, tako vedoželjnosti kot socialnih kompetenc, vendar nestabilno. Ti izsledki kažejo na pomembno vlogo staršev v izobraževanju otrok, predvsem v odločanju o poklicni poti in oblikovanju ciljev izobraževanja, prek vrednotenja znanja.

Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, vol. 84, str. 261-271.
- Ames, C. in Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, vol. 80, str. 260-267.
- Anderman, L. H. in Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientation. *Contemporary educational psychology*, vol. 24, str. 21-37.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social

- goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of research and development in education*, vol. 32, str. 9-103.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, vol. 37, str. 122-147.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. in Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, vol. 72., No. 1, str. 187-206.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. in Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and instructions*, vol. 11, str. 35-51.
- Alexander, B. K. (1999). Performing culture in the classroom: An instructional (auto) ethnography. *Text and performance quarterly*, vol. 19, str. 307-331.
- Chang, H.-P. in Lederman, N. G. (1994). The effects of levels of cooperation within physical science laboratory groups on physical science achievement. *Journal of research in science teaching*, vol. 31, No. 2, str. 167-181.
- Cole, M. (1996). Interacting minds in a life-span perspective: a cultural-historical approach to culture and cognitive development. V: P. B. Baltes, U. M. Staudinger (ur.), *Interactive minds in a life-span perspective*, p. 59-87. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dowson, M. in McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOALS-S). *Educational and psychological measurement*, vol. 64, str. 290-310.
- Durkin, K. (1996). *Developmental social psychology, from infancy to old age*. Blackwell Publishers.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, vol. 41, str. 1040-1048.
- Dweck, C. S. in Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, vol. 95, str. 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, vol. 34, str. 169-189.
- Elliot, A. in McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, vol. 70, str. 461-475.
- Fordham, S. in Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting white." *Urban review*, vol. 18, str. 176-206.
- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning disabilities research and practice*, Vol. 13, No. 3, str. 126-137.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoon, M. B., Hamlett, C. L. in Hewlett, S. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary school journal*, vol. 100, No. 3, str. 183-212.

- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: Parents', students', teachers', and... *International review of education*, vol. 42, No. 5, str. 475-495.
- Grasha, A. F. (2001). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. Dostopno na spletu, <http://EdRes/FacRes/CTE/library/res/index.html>
- Gril, A., Puklek Levpušček, M., Štraus, M. (2003). *Sodelovalnost in tekmovalnost učencev v zadnji triadi devetletke v povezavi z značilnostmi učne interakcije, didaktičnimi usmeritvami in pristopi k učenju : evalvacijska študija 2001-2003 : končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A. (2005). *Učinki organizacije pouka na socialno spoznavni razvoj mladostnikov : projekt ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001-2006« : zaključno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Guldemond, H. in Meijnen, G. W. (2000). Group effects on individual learning achievement. *Social psychology of education*, vol. 4, str. 117-138.
- Hruska-Riechmann, S., & Grasha, A.F. (1982). The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales: Research Findings and Applications. V J. Keefe (ur.), *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Reston, VA: NASSP.
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. V: L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (ur.), *Perspectives on socially shared cognition*, str. 283-307. Washington, DC: American Psychological Association.
- Juvonen, J. in Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of educational psychology*, vol. 85., str. 365-376.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. in Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. V C. Midgley (ur.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (str. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kratzer, C. (1997). Roscoe elementary school: Cultivating a caring community in an urban elementary school. *Journal of education for students placed at risk*, vol. 2, No. 4, str. 345-375.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. V: L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (ur.), *Perspectives on socially shared cognition*, str. 63-82. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. in Baird, H. J. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of research in science teaching*, vol. 31, No. 10, str. 1121-1131.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. in Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, vol. 57, str. 487-503.
- Midgley, C., Anderman, E. in Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The journal of early adolescence*, vol. 15, No. 1, str. 90-113.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. in Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 18, str. 2-14.

- Nelson, R. M. in DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The journal of experimental education*, vol. 76, No. 2, str. 170–189.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, vol. 91, str. 328–346.
- Olson, J. R. in Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change, and the teaching of reading. *Reading research and instruction*, vol. 34, No. 2, str. 97–110.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, vol. 66, str. 543–578.
- Patrick, H., Hicks, L. in Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of early adolescence*, vol. 17, str. 109–128.
- Peklaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, vol. 18, str. 2–14.
- Puklek Levpušček, M. (2004). The role of parents' and teachers' behaviour in predicting students' motivational beliefs. *Prispevek na 26th ISPA Annual International School Psychology Colloquium*, University of Exeter. Objavljen na: <http://www.ispaweb.org/en/colloquium/Exeter/Exeter%20Levpuscek.htm>
- Resnick, L. B., Levine, J. M. in Teasley, S. D. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American psychological society.
- Roeser, R. W., Midgley, C. in Urdan, T. C. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, vol. 88, str. 408–422.
- Rogers, K. (1998). *A study of 241 profoundly gifted children*. Dostopno na: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/AStudyOf241ExtraordGC.htm>
- Ross, J. A., Haimes, D. in Hogaboam-Gray, A. (1996). Improving student helpfulness in cooperative learning groups. *Journal of classroom interaction*, vol. 31, No. 2, str. 13–24.
- Ryan, A. M., Hicks, L. in Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoid seeking help in the classroom. *Journal of early adolescence*, vol. 17, str. 152–171.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, vol. 33, str. 359–382.
- Shechtman, Z. in Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and teacher education*, vol. 12, No. 2, str. 137–147.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of educational psychology*, vol. 89, str. 71–81.

- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice*, 6/e. London: Allyn and Bacon.
- Stetsenko, A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M. in Oettingen, G. (2000). Gender effect in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study. *Child development*, vol. 71, No.2, str. 517-527.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V: D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 85-113). MacMillan Reference Books.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. London: Allyn and Bacon.
- Urđan, T. C. in Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, vol. 65, str. 213-243.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). Students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational studies*, vol. 33, No. 1, str. 29-40.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. V: W. de Graf, R. Maier (ur.), *Sociogenesis reexamined*, p. 47-70. New York: Springer-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walker, I. in Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: new pieces to the puzzle. *Journal of community and applied social psychology*, vol. 8, No. 6, str. 381-393.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of educational psychology*, 81, str. 131-142.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62, str. 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of early adolescence*, 13, str. 4-20.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of educational psychology*.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and longterm relations to academic effort. *Journal of early adolescence*, 16, str. 390-406.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90, str. 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73, 1, str. 287-301.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. V: J. V. Wertsch, P. del Río, A. Alvarez (ur.), *Sociocultural studies of mind*, p. 37-55. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict student motivation, cognition, and achievement. *Journal of educational psychology*, 88, str. 408-422.

- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25, str. 82-89.
- Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (2005). Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanji v učnih situacijah. *Šolsko polje*, XVI, št. 5/6, str. 3-34.
- Zweig, D. in Webster, J. (2004). Validation of a multidimensional measure of goal orientation. *Canadian journal of behavioural science*, vol. 36, str. 232-243.