

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

TJAŠA KLINKON

MOTIVIRANOST UČENCEV PRI POUKU GOSPODINJSTVA V OSNOVNI ŠOLI

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
DVOPREDMETNI UČITELJ BIOLOGIJE IN GOSPODINJSTVA

TJAŠA KLINKON
Mentorica:izr. prof. dr. MOJCA JURIŠEVIČ

MOTIVIRANOST UČENCEV PRI POUKU GOSPODINJSTVA V OSNOVNI ŠOLI

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

Zahvaljujem se svoji mentorici,izr. prof. dr. Mojci Juriševič za vse strokovne nasvete, potrpežljivost in čas, ki mi ga je namenila med nastajanjem diplomskega dela.

Hvala učiteljicama gospodinjstva Bernardi Gostečnik in Agnes Kozorog, ter vsem učencem 6. razreda, ki so sodelovali v raziskavi in mi s tem omogočili nadaljevanje diplomskega dela.

Hvala Poloni Hadalin Baša, univ. dipl. slov. za lektoriranje diplomskega dela.

Posebna zahvala pa gre moji družini in Andražu za razumevanje, iskreno podporo in dragocene spodbude v času študija. Hvala da ste verjeli vame, tudi takrat, ko je bilo najtežje.

Brez vas mi ne bi uspelo...hvala!

»Vse naše sanje se lahko uresničijo – če le imamo pogum, da gremo z njimi« (W. Disney)

POVZETEK

V diplomskem delu sem se osredotočila na motiviranost učencev pri pouku gospodinjstva. Zanimalo me je, kako so učenci motivirani za učenje pri predmetu gospodinjstva, ali obstajajo razlike v stopnji motivacije glede na spol učencev, ter kakšne so razlike v stopnji motiviranosti učencev in njihovo pričakovano zaključno oceno.

V teoretičnem delu sem se posvetila teoriji samodoločanja, ki predstavlja načine za optimalno avtonomno delovanje učencev. Teorija pojasnjuje, da morajo imeti učenci zadovoljene tri osnovne psihološke potrebe: potrebo po občutku kompetentnosti, povezanosti z drugimi in avtonomiji. Te potrebe pa so zadovoljene šele z ustrežno interakcijo med učiteljem, učencem in učnim okoljem.

V empiričnem delu sem predstavila rezultate raziskave, v kateri je sodelovalo 70 učencev 6. razreda dveh osnovnih šol. Z anketnim vprašalnikom sem ugotavljala strukturo motiviranosti učencev za učenje predmeta gospodinjstvo, razlike med spoloma v stopnji motiviranosti, ter stopnjo motivacije glede na pričakovano učno uspešnost.

Ugotovila sem, da so učenci bolj avtonomno kot kontrolirano motivirani za delo pri pouku. Tovrstna motiviranost prinaša več aktivnosti, interesa, vztrajnosti in boljši učni uspeh, saj je znanje pridobljeno na ta način globlje in trajnejše. Rezultati so tudi pokazali, da so dekleta in fantje oziroma učenke in učenci podobno motivirani za učenje pri predmetu gospodinjstvo, ter da se učenci v stopnji svoje motiviranosti za učenje pri tem predmetu ne razlikujejo glede na to, kakšno zaključno oceno pričakujejo ob zaključku šolskega leta.

KLJUČNE BESEDE: motiviranost učencev, teorija samodoločanja, gospodinjstvo, razlike med spoloma, učna uspešnost, osnovna šola.

ABSTRACT

In my diploma work I focus on students' motivation in Home Economics lessons. I am interested in how motivated students are in this school subject, and whether there are gender differences, as well as what are the differences in the level of students' motivation and the final grade they expect.

In my theoretical part I concentrate on self-determined theory which represents the ways of optimal autonomous students functioning. The theory explains that students have to fulfil three basic psychological needs: competence, interaction with others and autonomy. These needs are fulfilled only with the interaction of a teacher, student and learning environment.

In my empirical part I show the results of my survey which was carried out in two primary schools. 70 students grade 6 participated in the questionnaire, where I tried to find out students' motivation structure for learning this subject, the differences in gender according to the level of motivation, together with the level of motivation considering expected learning effectiveness. I estimated that students are more autonomously motivated for work at lessons. They don't need any control to be motivated. This kind of motivation brings more action, interest, perseverance and effort and, of course, better learning success. Knowledge which has been gained that way is deeper and more permanent. The results have also shown that gender- that means boys and girls are not differently motivated for work in Home Economics. Another thing that I have found out is the fact that successful students don't show higher motivation for their work and that the level of motivation doesn't depend on the expected learning success at the end of the school year.

KEY WORDS: Students' motivation, self-determination theory, Home Economics, gender difference, learning success, primary school.

VSEBINA

1. UVOD	1
2. TEORETIČNI DEL.....	2
2.1 Teorija samodoločanja	2
2.1.1 Podteorije	2
2.1.2 Kontinuum samodoločanja.....	3
2.1.2.1 Notranja motivacija	3
2.1.2.2 Zunanja motivacija	5
2.2 Učna motivacija	7
2.2.1 Avtonomija	7
2.2.2 Učitelji, ki podpirajo avtonomijo	8
2.2.3 Motivacijski stil, ki podpira avtonomijo.....	9
2.2.3.1 Negovanje notranje motivacije	9
2.2.3.2 Komunikacija	9
2.2.3.3 Utemeljevanje	10
2.2.3.4 Možnost izražanja negativnih čustev	10
2.2.4 Odnos med učiteljem in učencem.....	10
2.3 Sklep teoretičnega dela	11
3. EMPIRIČNI DEL.....	13
3.1 Problem in cilji	13
3.2 Raziskovalna vprašanja.....	13
3.3 Vzorec	13
3.4 Merski instrument	14
3.5 Zbiranje podatkov.....	15
3.6 Statistična obdelava podatkov	15
3.7 Rezultati.....	15
3.7.1 Struktura motiviranosti učencev za učenje predmeta gospodinjstvo.....	15
3.7.2 Razlike med spoloma v stopnji motiviranosti učencev za učenje predmeta gospodinjstvo	16
3.7.3 Pričakovana učna uspešnosti pri predmetu gospodinjstvo.....	16
3.7.4 Stopnja motivacije glede na pričakovano učno uspešnost	17
3.7.5 Razprava	18
3.8 Sklep	19
4. LITERATURA.....	21
5. PRILOGE	23
5.1 Anketni vprašalnik za učence	23

1. UVOD

Osnovnošolski predmet gospodinjstvo ljudje pogosto enačijo s pojmom »gospodinjstvo«, ki ga Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje kot »opravljanje ali vodenje domačih, hišnih del« (SSKJ, 2002, str. 250). Predmet gospodinjstvo po učnem načrtu pokriva več disciplin, tako iz družboslovnega, kot naravoslovnega področja. Iz vsebin predmeta učenci pridobivajo temeljna znanja, spretnosti in veščine o hrani, prehrani ter zdravju, pripravi hrane, osebnih financah, družinski ekonomiki, potrošniški vzgoji, tekstilu in oblačenju ter bivanju in okolju (Učni načrt za gospodinjstvo, 2011). Predmet torej zajema veliko uporabnih in poučnih vsebin, za povečano kakovost življenja, ki bi morale zanimati vsakega posameznika.

»Motivacija je psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje« (Kobal Grum in Musek, 2009). V kontekstu šolskega učenja govorimo o učni motivaciji. Izvor učne motivacije je v učencu samem, z različnimi motivacijskimi spodbudami, ki jih namenimo učencu, pa lahko to motivacijo negujemo, ozaveščamo, dodatno krepimo, spodbudimo ali pa tudi znižamo. Motivacija učenje aktivira in ga usmerja do učnega cilja, pri tem pa nanjo vplivajo sestavine učne motivacije, kot so interesi, atribucije, samopodoba, cilji, zunanje spodbude in vrednote (Juriševič, 2012).

Angleška psihologa Ryan in Deci sta bila mnenja, da večina dejavnosti, ki jih ljudje po obdobju otroštva počnemo, ni notranje motivirajočih. Glede na to sta postavila teorijo samodoločanja (*Self Determination Theory* oziroma krajše SDT). Motivacijo predstavljata s pomočjo kontinuuma in pri tem poudarjata dva ključna pojma, to sta prevzemanje stališča, da je učenje pomembno ter ponotranjenje tega stališča. Pri postavljanju teorije sta si zastavila vprašanje, kako za šolsko učenje motivirati nemotivirane učence (Juriševič, 2006). V diplomskem delu nameravam teorijo samodoločanja uporabiti za razumevanje motiviranosti učencev pri pouku gospodinjstva. Avtorja teorije sta tudi mnenja, da s prepoznavanjem vrste motivacije lahko na katerikoli točki učence spodbudimo k učenju (Juriševič, 2006) zato je moj namen tudi ugotoviti, kako za učenje motivirati nemotivirane učence. Učna motivacija je po mnenju Wosnitze in Nennigerja vpeta med tri elemente učnega okolja: med učenca, učitelja in oddelek. Z ustreznim delovanjem le-ti spodbujajo in sooblikujejo učenčevo motivacijo za učenje (Juriševič, 2006).

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Teorija samodoločanja

Biti motiviran pomeni »premakniti, narediti nekaj«. Oseba, ki čuti zagon oziroma navdih za delovanje je tako motivirana. Ljudje se med seboj razlikujejo po ravni in usmerjenosti motivacije, ki jo za neko dejanje čutijo. Starši, učitelji in trenerji se vsakodnevno srečujejo z vprašanjem, kako motivirati posameznika, da bi našel energijo in si prizadeval vztrajati pri različnih nalogah. Ljudje so pogosto aktivni zaradi zunanjih dejavnikov, kot so nagrajevanje, ocene ali mnenja drugih o njih, lahko pa so tudi motivirani od znotraj, zaradi interesov, radovednosti, spoštovanja vrednot. Ta notranja (intrinzična) motivacija po navadi ni nagrajena ali kako drugače podprta, vendar jo vseeno spremljajo strast, ustvarjalnost in trajanje. Učenec je lahko motiviran za učenje, ker razume, da ima neko znanje zanj velik pomen ali pa mu to predstavlja pot do nagrade. V tem primeru se količini motivacije med seboj ne razlikujeta, razlika pa je prav gotovo med vrsto in usmeritvijo motivacije za učenje (Ryan in Deci, 2000).

Teorija samodoločanja je ena izmed najvplivnejših teorij motivacije in človeških potreb v zadnjih desetletjih. Zajema preplet zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na posameznika, in osnovnih potreb ter motivov, ki so neločljivo povezani v človeški naravi. Teorija opredeljuje motivacijo kot večdimenzionalni pojem, v sklopu katerega različne stopnje motivacije razvrsti v avtonomno in kontrolirano motivacijo. Avtorja, angleška psihologa Edward Deci in Richard Ryan sta izhajala iz predpostavke, da je motivacija v veliki meri odvisna od posameznikove zaznave kontrole nad lastnim okoljem oziroma da imamo ljudje potrebo po avtonomnosti in vključevanju v določene dejavnosti, ker sami tako želimo. Teorija pojasnjuje tudi razvoj in delovanje osebnosti v socialnih kontekstih ter je tako uporabna pri razlagi motivacijskih pojavov na različnih področjih psihologije (Košir, 2013).

Teorija samodoločanja podpira tri osnovne psihološke potrebe, ki morajo biti zadovoljene za optimalno delovanje (Vansteenkiste in Ryan, 2013):

- kompetence – občutek posameznikove uspešnosti v interakciji z njegovim okoljem;
- povezanost – prejetje ljubezni in skrbi s strani pomembnih drugih;
- avtonomija – volja za lastno delovanje, ki prinaša samopotrditev.

2.1.1 Podteorije

Teorija samodoločanja obsega pet podteorij, ki pojasnjujejo različne motivacijske pojave.

1. Teorija kognitivne evalvacije (CET) obravnava dejavnike, ki v družbenih kontekstih povzročajo nihanja v notranji motivaciji. Ta teorija trdi, da zunanji dejavniki (nagrada, povratna informacija), ki

vodijo k povečanju občutka posameznikove kompetentnosti, povečajo notranjo motivacijo prav zaradi zadovoljitve te osnovne psihološke potrebe po sposobnosti oziroma kompetentnosti. CET nadalje določa, da občutka sposobnosti oziroma kompetentnosti ne bo okrepila le lastna motivacija, če je ne spremlja občutek avtonomije. Raziskava je pokazala, da zunanje spodbude, kot je na primer nagrada lahko ogrozijo notranjo motivacijo, prav tako pa nanjo vplivajo tudi grožnje, roki, navodila, tekmovalni pritiski, ki zmanjšujejo notranjo motivacijo, saj po CET ljudje te dejavnike doživljajo kot nadzornike njihovega vedenja. Po drugi strani pa možnost samostojne izbire oziroma avtonomije okrepi notranjo motivacijo (Self- determination theory, 2014).

2. Organizmična integracijska teorija (OIT) obravnava zunanjo motivacijo v različnih oblikah glede na njene lastnosti, determinante in posledice. Splošno gledano, je zunanja motivacija oblika instrumentalnega vedenja. Obstajajo različne oblike instrumentalnosti, ki vključujejo zunanjo regulacijo, introjekcijo, identifikacijo in integracijo. Te podtipe uvrščamo na kontinuum ponotranjenja. Bolj kot oseba ponotranji zunanjo motivacijo, bolj avtonomno bo delovala, ko bo sprejela to vedenje. OIT obravnava tudi družbene kontekste, ki povečujejo ali preprečujejo ponotranjenje (Deci in Ryan, 2000).

3. Teorija vzročne usmeritve (COT) obravnava individualne razlike posameznikov glede regulacije svojega vedenja. COT določa tri tipe vzročne usmeritve: avtonomna orientiranost, pri kateri oseba deluje zaradi svojih interesov, kontrolirano usmerjena oseba, ki deluje zaradi nagrad in odobritev, ter brezosebna oziroma nemotivirana oseba, za katero je značilna anksioznost pred nekim delovanjem (Deci in Ryan, 2000).

4. Teorija osnovnih psiholoških potreb (BPNT) trdi, da je dobro psihično počutje in optimalno delovanje predpogoj za samostojnost, usposobljenost ter povezanost. Zagovarja, da so vse tri potrebe pomembne in da se že v primeru oviranosti le ene izmed njih pojavijo težave (Deci in Ryan, 2000).

5. Teorija o življenjskih ciljih zajema notranje in zunanje cilje ter njihov vpliv na motivacijo in dobro počutje. Med zunanje cilje uvršča finančni uspeh, videz in slavo, med notranje pa skupnost, medosebne odnose ter osebno rast (Deci in Ryan, 2000).

2.1.2 Kontinuum samodoločanja

2.1.2.1 Notranja motivacija

Fenomen notranje motivacije je bil najprej raziskovan znotraj poskusnih študij preučevanja vedenja živali, kjer je bilo odkrito, da so živali raziskovalne, igrive in radovedne, kljub temu da niso bile pod prisilo ali za svoje vedenje nagrajene. Takšno ravnanje daje živalim prednost, saj dejanja niso storjena zaradi zunanjih razlogov, temveč le zaradi preživetja in razmnoževanja (Ryan in Deci, 2000).

Notranja motivacija spremlja aktivnost, s katero se ukvarjamo zaradi lastnega zadovoljstva. Človek, ki je notranje motiviran, se za aktivnost odloči sam, zaradi zabave ali izziva, ne pa zaradi zunanjih spodbud, pritiskov ali nagrad. Od rojstva naprej so ljudje aktivni, radovedni, igrivi, kažejo pripravljenost za učenje in raziskovanje ter to brez vsakršne tuje spodbude. Ta naravna motivacijska težnja je kritični element v kognitivnem, socialnem in telesnem razvoju, saj deluje na posameznikove lastne interese tako, da se le-ti razvijajo ter spreminjajo v spretnosti in znanja. Zanimanje za novosti, aktivno usvajanje in ustvarjalna uporaba svojega znanja je pomembna značilnost človeške narave, ki vpliva na posameznikovo učinkovitost, vztrajnost ter dobro počutje v vseh življenjskih obdobjih. Kljub temu nekateri avtorji ločijo med notranjo motivacijo, ki izvira v posamezniku in notranjo motivacijo, ki se pojavi v odnosu med posameznikom ter dejavnostjo, ki jo izvaja. V okviru te definicije je bil koncept notranje motivacije predlagan kot kritični odziv na vedenjske teorije, ki so bile prevladujoče v empirični psihologiji v letih od 1940 do 1960. Ena izmed teh je bila Skinnerjeva teorija, ki pravi, da je vsako vedenje motivirano z nagrado. Tako so se raziskovalci začeli ukvarjati z vprašanjem, kaj neko nalogo sploh naredi zanimivo. V nasprotju s tem pa teorije učenja trdijo, da je vsako vedenje motivirano s fiziološkimi pogoni, torej notranja motivacija izhaja iz zadovoljstva prirojenih psiholoških potreb (Ryan in Deci, 2000).

Notranja motivacija je bila v praksi raziskovana na različne načine, kljub temu pa je prevladala metoda, ki je temeljila na opazovanju vedenja notranje motivacije imenovana »svobodna izbira«. Pri tem poskusu so udeleženci izvajali določeno ciljno nalogo, za katero so nekateri bili nagrajeni, drugi pa ne. Nato so udeležencem povedali, da jim ciljne naloge ni več treba opravljati, vseeno pa so jih še vedno pustili same v poskusni sobi, kjer so jim bile na voljo še druge »moteče« naloge. Imeli so čas za svobodno izbiro, o tem ali se vrnejo k ciljni nalogi ali ne. Rezultati so pokazali, da več časa kot so se udeleženci ukvarjali s ciljno nalogo, za katero niso bili zunanje spodbujeni (nagrada), bolj so bili notranje motivirani. Ta metoda je bila temeljna za razvoj raziskav o notranji motivaciji (Ryan in Deci, 2000).

Kljub dokazom, da so ljudje sami po sebi lahko notranje motivirani, se zdi, da se ta nagnjenost lahko izrazi samo pod nekim določenim pogojem. Raziskave na področju notranje motivacije tako dajejo velik poudarek tistim lastnostim, ki sprožijo, ohranjajo in krepijo notranjo motivacijo. Številne raziskave so tudi pokazale, da učitelji, ki pri svojih učencih spodbujajo avtonomijo, povzročijo, da so ti

bolj radovedni in imajo večjo željo po izzivih. Učenci, ki pa so preveč kontrolirani, ne izgubijo le svoje pobude, ampak se tudi slabše učijo, še posebej, ko je učenje kompleksno in zahteva več ustvarjalnosti. Podobno kažejo tudi raziskave otrok, ki jim starši dopuščajo več avtonomije, saj so v primerjavi s tistimi, ki so deležni večjega nadzora, bolj spretni in radi raziskujejo nove stvari (Ryan in Deci, 2000).

Teorija samodoločanja se osredotoča predvsem na psihološke potrebe po občutku kompetentnosti, samostojnosti in povezanosti, vendar vseeno priznava, da osnovna potreba po zadovoljstvu pripada tudi dejstvu, da je oseba aktivna v zanimivih dejavnostih, ki povečajo motivacijo (Ryan in Deci, 2000).

2.1.2.2 Zunanja motivacija

Notranjo motivacijo uvrščamo med zelo pomembne vrste motivacije, čeprav strogo gledano večino dejavnosti, ki jih ljudje počnejo, ni notranje motivirajočih. To postane še posebej očitno po obdobju otroštva, ko mora posameznik prevzeti številne socialne norme in odgovornost za svoja ravnanja (Ryan in Deci, 2000).

Teorija samodoločanja opredeljuje zunanjo motivacijo glede na stopnjo, do katere je avtonomna. Primer: učenec, ki opravi svojo nalogo zato da ga starši ne bodo kaznovali je zunanje motiviran, saj njegov cilj predstavlja izognitev kazni. Podobno je z učencem, ki opravlja nalogo, ker meni, da je to znanje koristno za njegovo kariero. Tudi ta je zunanje motiviran, saj se tudi on uči zaradi instrumentalne vrednosti in ne zaradi lastnega zanimanja. Oba primera vključujeta izvrševanje, le da je pri drugem vključen še občutek izbire, pri prvem pa le upoštevanje zunanjega nadzora. Razlikujemo ju lahko po njuni relativni stopnji avtonomije (Ryan in Deci, 2000).

Večina izobraževalnih dejavnosti je zasnovanih tako, da same po sebi niso zanimive zato je osrednje vprašanje teorije samodoločanja, kako motivirati učence, da bodo tovrstne dejavnosti opravili sami brez zunanjih pritiskov. To težavo teorija opisuje z vidika spodbujanja dveh ključnih korakov, internalizacije in integracije. Internalizacija je prevzemanje stališč, da je učenje pomembno, identifikacija pa pomeni ponotranjanje tega stališča. S kontinuumom koncept internalizacije opisuje, kako neko motivacijsko vedenje lahko sega od nemotivacije, pasivne privolitve do aktivne osebne predanosti. S povečanjem internalizacije in z njo povezanega občutka osebne predanosti, prihaja do večje vztrajnosti, bolj pozitivnega dojemanja samega sebe in bolj kakovostne zaposlitve (Juriševič, 2012).

Spodnja slika prikazuje različne stopnje avtonomnosti pri regulaciji nekega vedenja.

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

Slika 1: Kontinuum samodoločanja oziroma stopnje avtonomnosti pri regulaciji vedenja (vir: Juriševič, 2012, str. 30).

Skrajno levo je stanje nemotivacije oziroma pomanjkanja namere za neko dejanje ali učenje. Posameznik se ne počuti kompetentnega za neko dejanje in ne verjame v rezultat, ki bi ga lahko dosegel (Ryan in Deci, 2000). To stanje predstavlja pravi problem v šolah in vodi v začaran krog učne neuspešnosti ter pojav šolskega osipa (Košir, 2013).

Sledi kategorija, ki predstavlja najnižjo stopnjo zunanje motivacije imenovana zunanja regulacija. Zanj je značilno, da je učenec v učno vedenje spodbujen z najnižjo stopnjo zunanje motivacije in določeno učno dejavnost izvaja zgolj zato da zadovolji neko zunanjo zahtevo, na katero nima vpliva. S tem se lahko izogne kazni ali pa dobi nagrado (primer: »Učim se, ker je to naloga učencev.«) (Juriševič, 2012).

Druga vrsta zunanje motivacije je introjicirana regulacija. Introjicirana opisuje vrsto notranje motivacije, ki pa je še vedno precej kontrolirana, saj ljudje opravljajo naloge predvsem zaradi čustvenega pritiska. Vključuje tudi izboljšanje samozavesti in ponosa, saj posameznik opravlja neko dejanje tudi zato da se mu izboljšata in ohranita občutek vrednosti in samospoštovanja (Ryan in Deci, 2000). V učnem kontekstu to pomeni, da se učenec uči zaradi čustvenega pritiska, ki mu je izpostavljen zaradi učenja. Z učenjem se poskuša izogniti občutku krivde, zmanjšati strah ali pridobiti določeno obliko socialne pohvale oziroma odobravanja v povezavi z ohranjanjem samopodobe (primer: »Učim se, da doma ne bom kregan.«) (Juriševič, 2012).

Nekoliko bolj avtonomna oblika zunanje motivacije je identificirana zunanja motivacija. Pri tem gre za identifikacijo posameznika z vedenjem (Ryan in Deci, 2000). Enako je pri učencih. Zunanjo motivacijo

učenec uravnava z identifikacijo, saj učenje zanj postane dejansko pomembno (primer: »Učim se, ker si želim dobro razumeti vsebine predmeta.«) (Juriševič, 2012).

Najbolj avtonomna oblika zunanje motivacije pa je integrirana zunanja motivacija. Pojavi se takrat, ko se indentificirana regulacija popolnoma izenači z jazom (Ryan in Deci, 2000). Učenec ob učenju doživlja visoko mero samostojnosti oziroma samodoločanja, saj mu je uspelo asimilirati identificirano pomembnost učenja. Ta vrsta zunanje motivacije je zelo podobna notranji, vendar je še vedno instrumentalna (primer: »Učim se, ker je znanje iz vsebin predmeta gospodinjstvo pomembno za moje življenje«) (Juriševič, 2012).

Na skrajni desni strani razpredelnice je opisana notranja motivacija. Ta umestitev poudarja, da je notranja motivacija nekakšen prototip samodoločanja (Ryan in Deci, 2000).

2.2 Učna motivacija

Učna motivacija je ključnega pomena za učni uspeh in vztrajnost. Obstajata dva različna pristopa preučevanja učne oziroma šolske motivacije. Prvi preučuje diferenciacijo med različnimi šolskimi predmeti. Preučevan je bil iz različnih teoretičnih stališč, kot so učni cilj, samoučinkovitost, samopodoba, model pričakovanja in se osredotoča predvsem na discipline, kot so branje, pisanje, matematika. Drugi pristop, ki preučuje šolsko motivacijo pa je večdimenzionalni koncept, ki se spreminja glede na intenzivnost in kakovost. Ta preučuje diferenciacijo samo v okviru enega šolskega predmeta. Primer tega pristopa je teorija samodoločanja. Raziskava je zajela oba pristopa in rezultati so pokazali, da so učenci, pri katerih se je potrdila avtonomna oblika motivacije bolj vztrajni, imajo višje kognitivne sposobnosti, pozitivna čustva ter boljše ocene. Učenci, pri katerih se je potrdila kontrolirana motivacija pa so bolj raztreseni, anksiozni in imajo slabše ocene (Guay, Ratelle in Chanal, 2008).

2.2.1 Avtonomija

Teorija samodoločanja meni, da je vprašanje avtonomije ključno za razumevanje kakovostne regulacije vedenja. Teorija se ukvarja z razumevanjem narave in posledic avtonomije ter tudi s tem, kako se le ta razvija in zmanjšuje v razmerju z biološkimi ter socialnimi razmerami. Raziskave kažejo, da so ljudje pogosto nagnjeni k odvisnosti od drugih, ki podpirajo njihovo avtonomijo (Ryan in Deci, 2006).

Pomemben element teorije predstavlja kontinuum motivacije, ki sega od popolnoma nadzorovane regulacije oziroma heteronomije do popolne samoregulacije oziroma avtonomije.

Model vzročne usmeritve ocenjuje uravnavanje vedenja ljudi prek različnih strategij. Tisti, ki so avtonomno usmerjeni, organizirajo svoje vedenjsko regulacijo s sprejetjem zanimanja za možnost in izbiro. Tisti, ki so nadzorovano usmerjeni po navadi, regulirajo svoje vedenje z osredotočanjem na okoljske in socialne zahteve, podprte z nagrado ali kaznijo. Neosebno usmerjena vzročnost se nanaša na ljudi, katerih vedenjska regulacija je pogosto oslABLJENA ali nenadzorovana ali drugače rečemo tem ljudem manka občutek osebne vzročnosti (Ryan in Deci, 2006).

Teorija samodoločanja ponuja celovito sliko o pomenu avtonomije in nevarnostih heteronomije za dobro počutje, zdrav razvoj, uspešnost, ustvarjalnost in socialno vključevanje. Poudarimo le nekaj pomembnih tem: učinkovitost in ustvarjalnost, kakovost medosebnih odnosov, dobro počutje ter psihopatologija človeka (Ryan in Deci, 2006). V nadaljevanju pa bodo predstavljena področja, ki pomembno vplivajo na razvoj avtonomije pri učencih.

2.2.2 Učitelji, ki podpirajo avtonomijo

Med poukom so lahko učenci aktivni in zaposleni ali pa neaktivni. Njihova aktivnost in sodelovanje sta v veliki meri odvisna od razredne klime ter učiteljevega motivacijskega stila. Dobra interakcija med učiteljem in učencem deluje tako, da učitelj predstavlja nekakšnega vodnika do strukturiranega učenja, hkrati pa deluje kot podporni sistem učenčevih interesov, omogoča ponotranjenje novih vrednot, razvijanje pomembnih spretnosti in družbene odgovornosti. V razredu tako učenec deluje v skladu s svojimi potrebami, interesi in željami ter izkazuje močno motivacijo, aktivno sodelovanje in smiselno učenje (Reeve, 2006).

Teorija samodoločanja predpostavlja, da imajo vsi učenci značilne trende rasti in psihološke potrebe, ki zagotavljajo motivacijsko podlago za njihovo optimalno delovanje, šolsko udejstvovanje, konstruktiven socialni razvoj ter dobro osebno počutje. Nadalje predvideva, da so učenci ves čas v procesu aktivne izmenjave s svojim šolskim okoljem, zato jim more to nuditi ustrezno podporo, s katero nato lahko negujejo in vzdržujejo svoje notranje motivacijske vzgibe. Če so ti notranji motivacijski vzgibi oziroma viri zapostavljeni ali ovirani, začneta tako učenčeva motivacija kot zaposlenost pešati (Reeve, 2006).

Raziskovalci so posebej opredelili, kaj učitelji, ki podpirajo avtonomijo dejansko počnejo v razredu (Reeve, 2006):

- pozorno poslušajo;
- v razredu ustvarjajo možnosti, da učenci delajo po svoje;
- zagotovijo priložnost, da učenci lahko izrazijo svoje mnenje;
- uredijo učni prostor in učno gradivo tako, da vsi učenci lahko sodelujejo;

- spodbujajo trud in vztrajnost;
- pohvalijo učenca, ko opazijo izboljšanje;
- ponudijo namige, ki omogočajo napredek, ko opazijo, da se je učencu zataknilo;
- se odzivajo na učenčeva vprašanja in komentarje;
- komunicirajo jasno, tako da jih učenci razumejo.

Z omenjenimi dejavnostmi učitelj krepi učenčevo svobodo za usklajevanje svojih notranjih motivacijskih virov s tem, kako bodo preživeli svoj čas v razredu. Avtonomna podpora in strukturirano delo dobro delujeta skupaj, saj strukturiran način dela pospešuje učenčevo namero, da nekaj naredi (»Nameravam prebrati knjigo.«), medtem ko avtonomna podpora omogoča, da postanejo te oblikovane namere samodoločene in usklajene z učenčevimi notranjimi motivacijskimi viri (»Branje je nekaj, kar želim početi.«) (Reeve, 2006).

2.2.3 Motivacijski stil, ki podpira avtonomijo

2.2.3.1 Negovanje notranje motivacije

Učitelji, ki znajo negovati učenčevo notranjo motivacijo, najdejo način, s katerim uskladijo njihove cilje poučevanja z učenčevimi željami, preferencami, sposobnostmi in želje po izzivu. S prizadevanjem za spodbujanje učenčeve notranje motivacije se ti učitelji popolnoma izogibajo zunanjim spodbudam, kot so nagrade, naloge, roki in druge zahteve (Reeve, 2006). Leta 1971 je Deci pri svoji raziskavi ugotovil, da lahko nagrade pod določenimi pogoji zmanjšajo notranjo motivacijo, saj so učenci, ki so za sestavljanje sestavljanek dobili plačilo, te sestavljanke bolj poredko samoiniciativno sestavljali v času, ko so lahko izbirali, kaj bodo počeli (Košir, 2013).

Učitelji, ki spodbujajo avtonomijo, podpirajo predvsem izvajanje nalog s katerimi se učenci lahko identificirajo in nato svojo učno dejavnost v razredu gradijo okoli učenčevih notranjih motivacijskih virov. S tem povečajo zaznavo sposobnosti, konceptualno razumevanje, aktivno obdelavo informacij, izboljšajo ustvarjalnost, počutje, učno vztrajnost in uspešnost (Reeve, 2006).

2.2.3.2 Komunikacija

Veliko prednost imajo tudi učitelji, ki v razredu komunicirajo na informativen in nekontrolirani način. To pomeni, da svoje zahteve povejo na informativen in prilagodljiv način. V primeru učenčeve brezvoljnosti in neaktivnosti se učitelji velikokrat odzovejo s kritiko, kot je »to bi že moral končati«, »delaj hitreje« ter s tem aktivnost še poslabšajo. Avtonomno podprti učitelji pa vidijo učenčevo slabšo aktivnost kot rešljiv problem, katerega glavni cilj je, da pomagajo učencu najprej ugotoviti osnovni vzrok njegove brezvoljnosti, nato pa mu svetovati, kako težavo rešiti. Dovolj je lahko že

enostavno vprašanje, ki kaže na prijazen odnos med učiteljem in učencem, »opazil sem, da si se odločil, da se ne boš pridružil skupinskemu delu, imaš kakšno težavo?« (Reeve, 2006).

2.2.3.3 Utemeljevanje

Učenci morajo pogosto sodelovati pri dejavnosti, ki jim je nezanimiva in brez pomena. Avtonomno podprti učitelji se pri tem potrudijo pojasniti vrednost, pomen ali korist, ki jo ima ta dejavnost zanje. Ko učitelj iz vidika učenca poda ustrezen in prepričljiv razlog, potem učenec razume, zakaj ga prosi naj svojo pozornost in trud usmeri v zaproseno aktivnost. To razumevanje omogoča proces ponotranjenja, ki se pojavi, ko si učenec reče »v redu, to je smiselno, bom naredil«. Na primer, če učitelj zahteva, da učenci pri laboratorijskih vajah nosijo neudobna in nemoderna očala ter jim pred tem razloži, da te zaščitijo njihov vid, potem jim to predstavlja neko vrednost in se nad zahtevanim ne pritožujejo (Reeve, 2006).

2.2.3.4 Možnost izražanja negativnih čustev

Razred ima pravila in zahteve, ki so včasih v nasprotju z učenčevimi željami in se ti zato pritožujejo ter upirajo. Učitelji, ki sprejmejo ta negativna čustva, se zavedajo, da je to odziv na zahteve, omejitve in naloge ter da je tak odziv dejansko lahko zelo uporaben. Razmislijo o tem, kako bi lahko boljše izpeljali učno uro in kako bi učenčev vir odpora lahko preoblikovali, da bi na dejavnost učne ure učenci gledali kot na nekaj, kar se jim bo zdelo vredno narediti (Reeve, 2006).

2.2.4 Odnos med učiteljem in učencem

Odnos med vedenjem učiteljev v razredu in samoregulacijo pri učencih predstavlja enega izmed ključnih raziskovalnih področij v okviru teorije samodoločanja. Avtorji teorije predpostavljajo, da je samoregulacija učencev optimalna, kadar socialni kontekst zadovoljuje njihove osnovne potrebe: potreba po občutku kompetentnosti, samodoločanju oziroma avtonomiji in povezanosti z drugimi (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991).

Štiri učiteljeve lastnosti pomembno prispevajo k učenčevemu pozitivnemu učnemu delovanju (Reeve, 2006):

- Občutljivost se pojavi, ko je učitelj povezan s svojimi učenci tako, da ve, kaj mislijo in čutijo, kako zaposleni so med učno uro ter kdaj učne snovi ne razumejo dovolj dobro. Ta občutljivost omogoča, da se učitelj primerno odzove na učenčeve besede, vedenje, potrebe in čustva.

- Povezanost je občutek biti blizu drugi osebi. V razredu se pojavi, ko učitelj ustvari pogoje, v katerih učenci čutijo, da so zanj pomembni. Z občutkom topline in naklonjenosti, učenci začutijo, da so povezani s svojim učiteljem, pokažejo manj negativnega razpoloženja ter večjo zavzetost za delo v razredu, sebe pa doživljajo kot vredne, ljubljene in spoštovane.
- Spodbuda pomeni učiteljevo sprejetje učencev takšnih, kot so in nudenje pomoči pri učenčevih prizadevanjih za doseg svojih ciljev. Spodbuda je pomembna za učenčev učni uspeh, saj s spodbudo narašča tudi učenčev občutek kompetentnosti, ustvarjalnosti, čutijo večji nadzor nad svojim učenjem, ter bolj sodelujejo pri učnih aktivnostih.
- Nežna disciplina je podporna socializacijska strategija, ki vključuje vodenje in razlago dejstev, zakaj je en način razmišljanja pravi, drugi pa napačen. Nasprotje tej strategiji je nadzorovana socializacijska strategija, ki vključuje ukaze in vztrajanje, da učenci delujejo v skladu z učiteljevimi zahtevami.

2.3 Sklep teoretičnega dela

Iz celotnega teoretičnega dela lahko povzamemo, da teorija samodoločanja opredeljuje motivacijo kot večdimenzionalni pojem, v sklopu katerega različne stopnje motivacije razvrsti v avtonomno in kontrolirano motivacijo. Najverjetneje je večina izobraževalnih dejavnosti zasnovanih tako, da same po sebi za učence niso zanimive, saj jih ne poznajo oziroma še nimajo razvitih interesov, zato je osrednje vprašanje teorije samodoločanja, kako motivirati učence, da bodo tovrstne dejavnosti opravili sami brez zunanjih pritiskov. Teorija tako spodbuja dva ključna koraka, internalizacijo, ki pomeni prevzemanje stališč, da je učenje pomembno in identifikacijo, ki pomeni ponotranjenje teh stališč.

Za optimalno avtonomno delovanje, ki je ključno za učni uspeh, morajo biti zadovoljene tri osnovne psihološke potrebe: potreba po občutku kompetentnosti, povezanosti in samostojnosti. Zanje je pomembna interakcija med učencem, učiteljem in učnim okoljem. Na razvijanje avtonomije pri učencih vpliva več dejavnikov, kot je dobra interakcija med učiteljem in učencem, kar pomeni, da učitelj učence pozorno posluša, jim zagotovi priložnost, da lahko izrazijo svoje mnenje, spodbuja trud ter vztrajnost, se odziva na učenčeva vprašanja in komentarje ter učence tudi pohvali, ko opazi izboljšanje. Učitelj spodbuja učenčevo notranjo motivacijo, tako da najde načine za usklajevanje ciljev poučevanja z učenčevimi željami. Prav tako je pomemben učiteljev način komuniciranja, ki mora biti informativen in utemeljen, kar pomeni, da učitelj svoje zahteve učencem predstavi na razumljiv način ter utemelji, zakaj je neka dejavnost zanje pomembna in s tem doseže, da učenec bistvo dejavnosti razume ter ponotranji njen pomen. Pomemben je tudi odnos med učiteljem in učencem kar pomeni,

da je učitelj povezan s svojimi učenci, tako da ve, kaj mislijo in čutijo, da učenci začitijo, da so zanj pomembni ter da jih učitelj spodbuja pri doseganju svojih ciljev.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Problem in cilji

V diplomskem delu sem se na motiviranost učencev pri predmetu gospodinjstvo osredotočila predvsem zaradi dveh razlogov. Učna motivacija je ključna za učno uspešnost, zato menim, da bi morali kot prihodnji učitelji gospodinjstva bolj poznati strukturo motiviranosti učencev pri predmetu gospodinjstva. Poleg tega nisem našla raziskav s tega področja v Sloveniji, zato se mi zdi raziskava tudi iz tega vidika zelo pomembna. Menim, da se učitelji premalokrat zavedajo, da za učenčev učno uspešnost ni pomembna le dobro načrtovana učna ura, ampak je ključnega pomena tudi ustrezna interakcija med učiteljem, učencem in učnim okoljem. Ta vidik nameravam razjasniti s teorijo samodoločanja.

Izvedla sem empirično raziskavo, s katero sem preverjala, katero stopnjo motivacije doživljajo učenci pri pouku gospodinjstva. Zanimala me je stopnja njihovega samodoločanja za učenje oziroma stopnja kontrolirane in avtonomne motivacije.

Cilji, ki sem si jih zastavila, so:

- ugotoviti, katero stopnjo motivacije doživljajo učenci pri pouku gospodinjstva;
- ugotoviti, kako se stopnja motivacije učencev pri pouku gospodinjstva razlikuje glede na spol učencev;
- ugotoviti, kako se stopnja motivacije učencev pri pouku gospodinjstva razlikuje glede na njihovo pričakovano učno uspešnost.

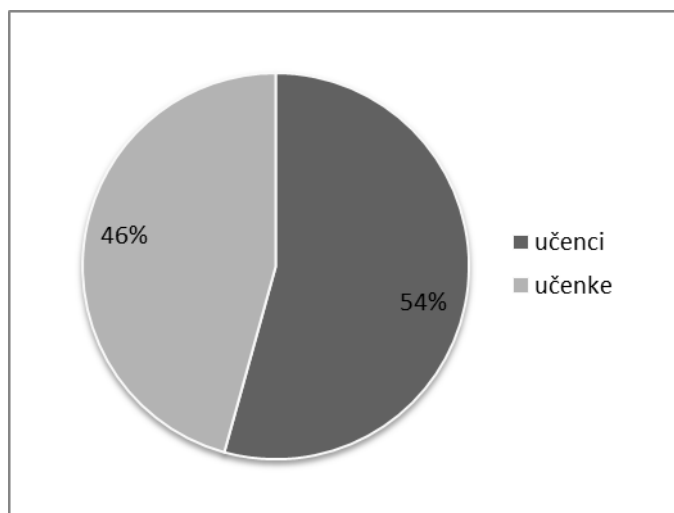
3.2 Raziskovalna vprašanja

Zastavila sem si dve raziskovalni vprašanji:

- Kakšna je stopnja samodoločanja učencev pri učenju gospodinjstva?
- Kakšne so razlike v stopnji motivacije (samodoločanja) učencev pri pouku gospodinjstva glede na spol učencev?
- Kakšne so razlike v stopnji motivacije (samodoločanja) učencev pri pouku gospodinjstva glede na njihovo pričakovano zaključno oceno?

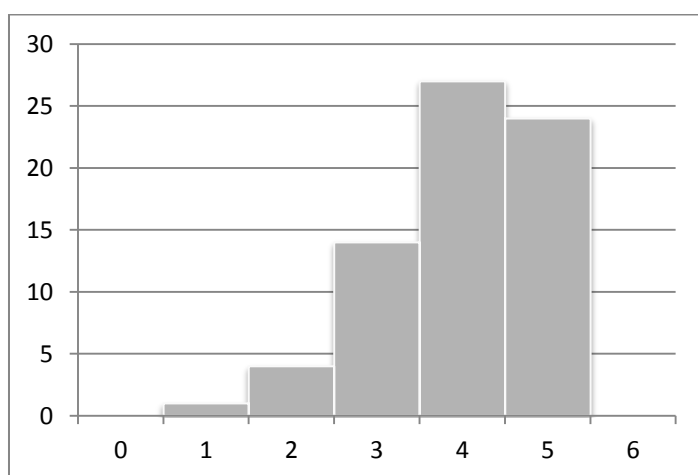
3.3 Vzorec

V empirični raziskavi je sodelovalo 70 učencev 6. razreda iz dveh osnovnih šol iz ljubljanske in severno primorske regije. Od tega 38 učencev in 32 učenk. Graf 1 prikazuje vzorec glede na spol.



Graf 1: Struktura vzorca glede na spol.

V grafu 2 je prikazana razporeditev učencev glede na njihovo pričakovano zaključno oceno pri predmetu gospodinjstvo.



Graf 2: Pričakovana zaključna ocena pri predmetu gospodinjstvo.

3.4 Merski instrument

Podatke sem zbrala z anketiranjem, pri čemer sem uporabila anonimni anketni vprašalnik (priloga). Vprašalnik sem sestavila po predlogi vprašalnikov, objavljenih na spletni strani teorije samodoločanja (Self determination theory: Self regulation questionnaires, 2014). Štirje sklopi vprašanj, ki so se nanašali na pouk gospodinjstva, so vsebovali štiri odgovore, po katerih je mogoče določiti stopnjo zunanje motivacije učencev. Stopnje so razdeljene na zunanjo, introjicirano, identificirano in integrirano regulacijo, pri čemer zunanja in introjicirana regulacija določata stopnjo kontrolirane motivacije, indentificirana in integrirana regulacija pa določata stopnjo avtonomne motivacije.

Učenci so na vprašalnik odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam).

3.5 Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v prvi polovici meseca junija 2014. Raziskavo sem izvedla na dveh osnovnih šolah, v štirih oddelkih 6. razreda. Učiteljicama gospodinjstva sem najprej predstavila namen in cilje raziskave, nato pa smo se dogovorile za datum izpolnjevanja anketnih vprašalnikov. Navodila za izpolnjevanje so bila napisana na vprašalniku, ki so ga učenci izpolnjevali 5-10 minut in mi ga nato vrnili.

3.6 Statistična obdelava podatkov

Podatke iz vprašalnikov sem zbrala v razpredelnični obliki, nato pa so bili vneseni v statistični program SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Izračunala sem frekvenco (f), odstotke (%), aritmetično sredino (M) in standardni odklon (SD). Za izračun statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami sem uporabila t -preizkus.

Rezultati so prikazani opisno in slikovno v obliki razpredelnic ter grafov.

3.7 Rezultati

3.7.1 Struktura motiviranosti učencev za učenje predmeta gospodinjstvo

Glavni namen študije je bil ugotoviti, katera je prevladujoča stopnja motivacije pri učencih 6. razreda. Celoten vprašalnik je vseboval različne tipe vprašanj, ki so merila stopnjo kontrolirane in stopnjo avtonomne motivacije. Za avtonomno motivirane učence velja, da so med poukom aktivnejši, ustvarjalnejši, vztrajnejši in dosegajo boljši učni uspeh. Učenci, pri katerih prevladuje kontrolirana motivacija pa so bolj raztreseni, anksiozni in imajo slabše ocene.

Dobljeni podatki so bili statistično obdelani, rezultati pa so prikazani v nadaljevanju.

Razpredelnica 1: *Struktura motiviranosti učencev za učenje predmeta gospodinjstvo*

	N	M	SD	t	df	p
Kontrolirana motivacija	70	2,86	0,85	-3,42	69	0,001
Avtonomna motivacija	70	3,29	0,79			

Razpredelnica 1 prikazuje rezultate t -preizkusa ($t = -3,42$; $df = 69$; $p = 0,001$), ki je pokazal statistično pomembne razlike v povprečju odgovorov učencev med kontrolirano in avtonomno motivacijo.

Učenci so statistično pomembno bolj avtonomno kot kontrolirano motivirani pri pouku gospodinjstva. Iz tega lahko sklepamo, da je stopnja motivacije pri učencih 6. razreda pri predmetu gospodinjstva spodbudna, saj učenci čutijo več avtonomnosti za delo pri pouku. Ta motivacija prinaša več aktivnosti, interesa, vztrajnosti in boljši učni uspeh, poleg tega pa je znanje, pridobljeno na ta način globlje in trajnejše.

3.7.2 Razlike med spoloma v stopnji motiviranosti učencev za učenje predmeta gospodinjstvo

Cilj študije je bil tudi ugotoviti, ali se pojavljajo razlike med spoloma v izraženosti posamezne stopnje motivacije.

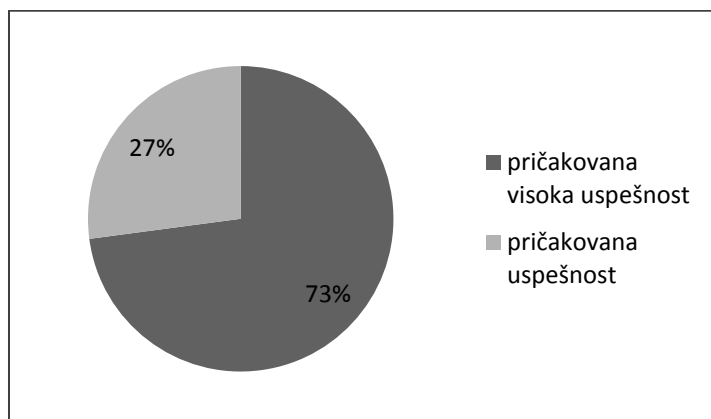
Razpredelnica 2: *Razlike med spoloma v izraženosti posamezne spremenljivke*

	Spol	N	M	SD	F	p	t	df	p
Kontrolirana motivacija	učenci	38	2,91	0,83	0,05	0,81	0,58	68	0,559
	učenke	32	2,79	0,88					
Avtonomna motivacija	učenci	38	3,39	0,67	4,97	0,02	1,18	56,51	0,241
	učenke	32	3,16	0,90					

Razpredelnica 2 prikazuje rezultate *t*-preizkusa ($t = 0,58$; $df = 68$, $p = 0,559$), ki je pokazal, da se med spoloma ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede kontrolirane motivacije. *T*-preizkus ($t = 1,18$; $df = 56,51$, $p = 0,241$) je tudi pokazal, da se med spoloma prav tako ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede avtonomne motivacije. Iz podatka o povprečni vrednosti (*M*) lahko sklepamo, da so se učenci nekoliko bolj opredelili za avtonomno motivacijo kot učenke, kar morda kaže na trend rasti, ki pa bi ga lahko potrdili šele z raziskavo na večjem vzorcu.

3.7.3 Pričakovana učna uspešnosti pri predmetu gospodinjstvo

Nameravala sem ugotoviti, kakšne zaključne ocene pričakujejo učenci pri predmetu gospodinjstvo, saj sem to kasneje povezala s stopnjo njihove prevladujoče motivacije.



Graf 3: Pričakovana uspešnosti oziroma pričakovana visoka uspešnosti pri predmetu gospodinjstvo.

Graf 3 prikazuje, kako so se učenci opredelili glede pričakovane zaključne ocene. 19 učencev je ocenilo, da bo njihova ocena < 4 , kar sem označila s pričakovano uspešnostjo, kar 51 učencev pa je ocenilo, da bo njihova zaključna ocena ≥ 4 , v grafu predstavljeno kot pričakovana visoka uspešnost. Skoraj tri četrtine vseh učencev pričakuje, da bo pri predmetu gospodinjstvo ob koncu šolskega leta visoko uspešnih.

3.7.4 Stopnja motivacije glede na pričakovano učno uspešnost

Zaključne ocene učencev sem nameravala primerjati s stopnjo njihove motivacije in ugotoviti, ali se med stopnjo motivacije in pričakovano učno uspešnostjo pojavljajo razlike.

Razpredelnica 3: Stopnja motivacije glede na pričakovano učno uspešnost pri predmetu gospodinjstvo

	Uspešnost	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Kontrolirana motivacija	visoka uspešnost	51	2,85	0,84	0,03	0,84	-0,07	68	0,941
	uspešnost	19	2,87	0,90					
Avtonomna motivacija	visoka uspešnost	51	3,39	0,78	0,24	0,62	1,87	68	0,068
	uspešnost	19	3,00	0,77					

Razpredelnica 3 nam pokaže rezultate *t*-preizkusa ($t = -0,07$, $df = 68$, $p = 0,941$), ki je pokazal, da med pričakovano učno uspešnostjo in kontrolirano motivacijo ne obstajajo statistično pomembne razlike. *T*-preizkus ($t = 1,87$, $df = 68$, $p = 0,068$) je tudi pokazal, da med pričakovano učno uspešnostjo in avtonomno motivacijo prav tako ne obstajajo statistično pomembne razlike. Iz podatka o povprečni

vrednosti (*M*) lahko sklepamo, da obstaja trend rasti, ki nakazuje na to, da so učenci, ki pričakujejo boljšo učno uspešnost, oziroma boljšo zaključno oceno pri predmetu, tudi bolj avtonomno motivirani. Rezultati bi bili smiselni, saj za avtonomno motivirane učence velja, da so med poukom aktivnejši, ustvarjalnejši, vztrajnejši in dosegajo boljši učni uspeh.

3.7.5 Razprava

Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci 6. razreda pri predmetu gospodinjstvo bolj avtonomno kot kontrolirano motivirani. S to ugotovitvijo sem dosegla prvi cilj diplomskega dela, ki je bil ugotoviti, katero stopnjo motivacije doživljajo učenci pri pouku gospodinjstva. Rezultati so iz vidika predmeta gospodinjstvo spodbudni, saj to pomeni, da učenci v veliki meri razumejo pomen in uporabnost predmeta, poleg tega pa dosegajo tudi boljši učni uspeh, saj je za avtonomno usmerjene učence značilna večja vztrajnost ter aktivnost pri pouku. Drugih raziskav na temo motiviranosti učencev pri pouku gospodinjstva v dostopni literaturi nisem našla, zato je ta raziskava prispevala nova spoznanja na področju poučevanja tega predmeta.

Pri ugotavljanju, kako se stopnja motivacije pri pouku gospodinjstva razlikuje glede na spol učencev, raziskava ni pokazala pomembnih statističnih razlik, zato bi bilo tudi iz tega vidika raziskavo smiselno ponoviti na večjem vzorcu. Sklepamo lahko, da se zagotovo pojavljajo razlike med spoloma, saj se pojavlja trend rasti, ki kaže na večjo avtonomno motiviranost učencev kot učenk. Tudi iz drugih raziskav lahko ugotovimo, da se pojavljajo razlike v stopnji motivacije med učenci in učenkami. Guay (2010) je v svoji raziskavi ugotovil, da se pri učenju jezika in matematike pojavljajo razlike med spoloma, saj so rezultati pokazali, da so učenke bolj notranje motivirane za branje in pisanje, učenci pa za matematiko. Zanesljivi rezultati, ki bi pokazali razlike v motiviranosti, bi bili pomembni tudi za učitelje gospodinjstva, saj bi tako lažje uskladili učne cilje z učenčevimi željami in preferencami.

Rezultati raziskave prav tako niso pokazali statistično pomembnih razlik med stopnjo motivacije in pričakovano učno uspešnostjo. Ponovno se pojavlja trend rasti, ki kaže na to, da bolj avtonomno usmerjeni učenci pričakujejo boljšo zaključno oceno, zato bi bilo tudi to smiselno raziskati na večjem vzorcu. Menim, da bi se trend rasti potrdil, saj so po besedah avtorjev teorije samodoločanja, avtonomno usmerjeni učenci pri pouku bolj aktivni, ustvarjalnejši, vztrajnejši, imajo večjo željo po izzivu, samostojnosti in odkrivanju novih stvari ter s tem dosegajo tudi boljši učni uspeh. Teorijo podpira tudi veliko raziskav (Kusurkar idr., 2012), ki potrjujejo vpliv kakovosti motivacije na boljšo učno uspešnost.

3.8 Sklep

Z diplomskim delom sem raziskala, kakšno stopnjo avtonomije doživljajo učenci pri pouku gospodinjstva. Postavila sem tri raziskovalna vprašanja.

Najprej sem ugotavljala, kakšna je stopnja samodoločanja učencev pri učenju gospodinjstva. Rezultati so pokazali, da so se učenci 6. razredov bolj opredelili za stopnjo avtonomne motivacije. Pogosteje so izbrali odgovore, ki določajo identificirano in integrirano regulacijo. Pri identificirani zunanji motivaciji se učenec z učno snovjo identificira in ta zanj dejansko postane pomembna, pri integrirani zunanji motivaciji pa učenec doživlja še višjo mero samostojnosti, saj mu uspe asimilirati identificirano pomembnost učenja.

Iz vsebin predmeta gospodinjstvo, učenci pridobijo veliko uporabnega znanja, ki ga lahko uporabijo v vsakdanjem življenju, vendar so me rezultati vseeno presenetili. Zanimivo se mi je zdelo dejstvo, da obstaja tudi trend rasti, ki nakazuje, da bi se učenci lahko izkazali za bolj avtonomno motivirane kot učenke. Kljub temu, da ljudje še vedno pre pogosto menijo, da predmet gospodinjstvo uči le o domačem gospodinjstvu, rezultati kažejo, da se učencem zdijo vsebine predmeta pomembne za njihovo prihodnost, morda za lažje delovanje in razumevanje nekaterih stvari v njihovi odraslosti. V literaturi nisem našla drugih raziskav iz področja samodoločanja pri omenjenem predmetu, zato so ugotovitve iz te naloge še posebej pomembne in spodbujajo k nadaljnjemu podrobnejšemu raziskovanju omenjenega področja.

S tretjim raziskovalnim vprašanjem sem želela ugotoviti, kakšne so razlike v stopnji motivacije učencev glede na pričakovano zaključno oceno. Ugotovila sem, da 73% učencev pričakuje, da bodo ob koncu šolskega leta pri predmetu gospodinjstvo visoko uspešni, kar pomeni da bo njihova zaključna ocena večja ali enaka 4. Pri primerjavi med pričakovano učno uspešnostjo in stopnjo motivacije so rezultati pokazali, da obstaja trend rasti, ki nakazuje na to, da so učenci, ki pričakujejo boljše zaključno oceno tudi bolj avtonomno motivirani. Tudi avtorji teorije (Reeve, 2006) pojasnjujejo, da so avtonomno motivirani učenci vztrajnejši, ustvarjalnejši, imajo boljše zaznavne sposobnosti, konceptualno razumevanje in posledično boljši tudi boljše učno uspešnost. Seveda pa bi bili rezultati zanesljivejši, če bi bila za primerjavo na voljo tudi literatura drugih raziskav.

Med pripravo diplomskega dela, se mi je odprlo novo vprašanje o konkretnih vzrokih motiviranosti učencev pri predmetu gospodinjstvo. Menim, da bi bilo zanimivo učence povprašati o konkretnih stvareh, ki se jim zdijo pri predmetu zanimive, ter uporabne in njihove utemeljitve povezati z dejstvi, ki jih navaja teorija samodoločanja. Prav tako bi bilo zanimivo ugotoviti, kakšen stil poučevanja in

motiviranja imajo učitelji gospodinjstva v splošnem in to prav tako povezati s teorijo samodoločanja. Za večjo zanesljivost rezultatov pa bi bilo morda smiselno raziskavo izvesti na večjem vzorcu učencev iz različnih delov Slovenije.

4. LITERATURA

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. in Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. in Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735.

Guay, F., Ratelle, C. F. in Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233–240.

Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Juriševič, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). Perspektive motivacije. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P. in Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57–69.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy- supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236.

Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, 74, 1557–1586.

Self determination theory (2014). Pridobljeno 25. 7. 2014, s <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>.

Self determination theory (2014). Self regulation questionnaires. Pridobljeno 25. 7. 2014, s <http://www.selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires>.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2002). Ljubljana: DZS.

Učni načrt za gospodinjstvo (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 20. 7. 2014, s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf.

Vansteenkiste, M. in Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280.

5. PRILOGE

5.1 Anketni vprašalnik za učence

VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Pozdravljeni,

sem Tjaša Klinkon, študentka Pedagoške fakultete. Pri pisanju diplomskega dela bi potrebovala tvojo pomoč. Anketa je anonimna, rezultati bodo uporabljeni zgolj za potrebe diplomskega dela.

V razpredelnici so podane trditve, ki se nanašajo na pouk gospodinjstva. Obkroži številko, ki najbolje opiše tvoje strinjanje s posamezno trditvijo. Pri tem si pomagaj z lestvico, ki je napisana spodaj.

1. sploh se ne strinjam	2. se ne strinjam	3. ne vem	4. se strinjam	5. se zelo strinjam
-------------------------	-------------------	-----------	----------------	---------------------

Obkroži: moški ženska

a) Pri pouku gospodinjstva se trudim biti čim bolj aktiven/-na, zato ker:

1. Učitelj gospodinjstva tako zahteva.	1	2	3	4	5
2. Si želim, da učitelj gospodinjstva misli, da sem pameten.	1	2	3	4	5
3. Si želim dobro razumeti vsebine predmeta.	1	2	3	4	5
4. Je pouk zanimiv.	1	2	3	4	5

b) Pri pouku gospodinjstva želim odgovoriti na težka vprašanja, zato ker:

1. Si želim, da me učitelj gospodinjstva pohvali.	1	2	3	4	5
2. Si želim, da drugi učenci mislijo da sem pameten.	1	2	3	4	5
3. Si želim ugotoviti, ali mislim prav ali ne.	1	2	3	4	5
4. Uživam v odgovarjanju na zahtevnejša vprašanja.	1	2	3	4	5

c) Pri pouku gospodinjstva naredim domačo nalogo, zato:

1. Da bi me učitelj in starši pustili pri miru.	1	2	3	4	5
2. Ker bi se počutil zelo slabo, če je ne bi.	1	2	3	4	5
3. Ker želim snov dobro razumeti.	1	2	3	4	5
4. Ker rad pišem domače naloge.	1	2	3	4	5

d) Svoje znanje iz predmeta gospodinjstvo, si želim razširiti, zato ker:

1. Si želim imeti čim boljšo zaključno oceno.	1	2	3	4	5
2. Hočem, da drugi vidijo, kako sem pameten.	1	2	3	4	5
3. Mi je snov zanimiva in želim izvedeti več.	1	2	3	4	5
4. Je znanje iz vsebin gospodinjstva pomembno za moje življenje.	1	2	3	4	5

Kakšna bo tvoja zaključna ocena iz predmeta gospodinjstvo: _____