

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
Oddelek za Razredni pouk

**UČNA MOTIVACIJA IN UČENČEVE ZAZNAVE DRUŽINSKIH  
ODNOSOV**  
DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. dr. Mojca Juriševič

Kandidatka: Nina Granfola

Ljubljana, november, 2011

## ZAHVALA

*Ko hodiš, pojdi zmeraj do konca.*

*Spomladi do rožne cvetice,  
poleti do zrele pšenice,  
jeseni do polne police,  
pozimi do snežne kraljice,  
v knjigi do zadnje vrstice,  
v življenju do prave resnice,  
v sebi do rdečice čez eno in drugo lice.*

*A če ne prideš ne prvič ne drugič  
do krova in pravega kova  
poskusi:  
vnovič  
in zopet  
in znova.  
(Tone Pavček)*

Iskrena hvala vsem mojim, ki vas imam neizmerno rada, da ste mi pomagali priti do zadnje vrstice v moji »knjigi«.

Hvala vama, mami Slavica in oči Branko, za vso toplino, skrb, neizmerno zaupanje in podporo v času študija. Z vama se mi noben cilj nikoli ni zdel nedosegljiv.

Hvala tebi, brat Miha, od katerega sem se v življenju veliko naučila ter vedno dobila podporo in pomoč, ki sem jo potrebovala.

Hvala tudi tebi, Domen, za vse prijazne in spodbujajoče besede in ker si verjel vame in v moj uspeh.

Brez vas mi ne bi uspelo.

In nenazadnje, hvala mentorici, dr. Mojci Juriševič za vso pomoč, strokovnost in usmerjanje, ter vsem, ki ste kakorkoli pripomogli k nastanku mojega diplomskega dela.

## POVZETEK

Diplomsko delo obravnava področji motivacije učencev in zaznave učencev o družinskih odnosih. V teoretičnem delu diplomskega dela sem najprej opredelila motivacijo, nato pa sem natančneje obravnavala družino in vzgojo kot izbrana in po mnenju stroke pomembna dejavnika v razvoju učne motivacije. Teoretični opredelitvi sledi empirični del, v katerem sem s tehniko ankete med učenci 6. razreda osnovne šole raziskala, kaj učence motivira za učenje v šoli in kako zaznavajo odnose v svoji družini; zanimalo me je tudi, kakšen je odnos med obema spremenljivkama.

Raziskava je pokazala, da učence za učenje motivirajo različne sestavine učne motivacije, najbolj vrednota učenja, najmanj pa atribucija kot posledica smole ali nižjih učnih sposobnosti v primeru učne neuspešnosti. Rezultati so pokazali tudi, da učenci družinske odnose zaznavajo različno; nekateri učenci zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, drugi spodbujajoče, nekateri učenci pa zaznavajo ambiciozne družinske odnose. Ugotovila sem, da so nekatere sestavine učne motivacije povezane, druge pa nepovezane z družinskimi odnosi, kot jih zaznavajo učenci. Interes za učenje je povezan s tipoma družinskih odnosov, ki ju učenci zaznavajo kot demotivirajoče in spodbujajoče; zunanja spodbuda je povezana z zaznavo ambicioznega tipa družinskih odnosov; atribuciji za učno uspešnost »vzrok neznan« in »sreča« sta povezani z zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov, »trud« pa z zaznavo spodbujajočih družinskih odnosov; atribucija za učno neuspešnost »nesposobnosti« je povezana z zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov, »trud« pa z zaznavo spodbujajočih; učna samopodoba je povezana le z zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov; cilj učenja »neučenje« je povezan z zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov, »uspeh« z zaznavo ambicioznega tipa družinskih odnosov, »znanje« pa z zaznavo spodbujajočih družinskih odnosov; pomembnost učenja je povezana z zaznavo dveh tipov družinskih odnosov, in sicer demotivirajočih in ambicioznih; težavnost učenja je povezana le z zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov.

V diplomskem delu sem prišla do nekaterih uporabnih in pomembnih ugotovitev s področij motivacije učencev in njihovih zaznav o družinskih odnosih. Spoznala sem, da je raznolikost učencev na teh dveh področjih velika, zato morajo učitelji vsakega posameznika obravnavati individualno in najti ustrezne načine motiviranja za učenje, saj so le tako lahko učenci učno uspešni. O tem se morajo učitelji pogovarjati tudi s starši in jim svetovati, kateri so ustrezni načini motiviranja za njihovega otroka.

**Ključne besede:** učenci, osnovna šola, učna motivacija, družina, družinski odnosi.

## **ABSTRACT**

My diploma work discuss the fields of student motivation and student`s perceptions of family relationships. In the theoretical part of my diploma work I have first defined motivation, then I have discussed in detail family and education as two very important factors in the development of learning motivation. The empirical part is following the theoretical definition, where I have used survey technique among 6th grade students of primary schools, to explore what is motivating them to learn in school and how they perceive their family relationships; I have also explored the connection between both variables.

The survey indicates that various ingredients are motivating students to learn, the most motivating is the value of learning, the least motivating is the attribution as a result of bad luck or lower learning ability in case of learning failure. What is more, survey also shows that family relationships are perceived differently among students; some students perceive demotivating family relationships, others encouraging and some perceive ambitious family relationships. I have discovered that some components of learning motivation are connected and some others components are not connected with family relationships. Interest for learning is connected with the type of family relationships that students perceive them as demotivating and encouraging family relationships; external stimulation is connected with perception of ambitious family relationships; attributes for success »couse unknown« and »happiness« are connected with perception of demotivating family realationships, while »effort« is connected with perception of encouraging family relationships; attribute for learning failure »incompetence« is connected with perception of demotivating family relationship, while »effort« is connected with encouraging family relationships; self-learning is connected only with the perception of demotivating family relationships; learning objective »no learning« is connected with perception of demotivating family relationships, »success« with ambitious family relationships, while »knowledge« is connected with perception of encouraging family relationships; the importance of learning is connected with perception of two types of family relationships, demotivating and ambitious family relationships; difficulty of learning is connected only with the demotivating family realationships.

In my diploma work I have reached some useful and important findings in the field of students motivation and their perceptions of family relationships. I have realized, the diversity among students in these two fields are enormous. Therefor teachers need to treat every student indivually and they need to find appropriate ways to motivate them for learning and beeing

successful. This is also what teachers should talk about with parents and advise them, which are appropriate ways to motivate their child.

**Keywords:** students, primary school, learning motivation, family, family relationships

# Kazalo

1 UVOD .....	1
2 MOTIVACIJA .....	2
2.1 Opredelitev pojma .....	2
2.2 Teorije motivacije .....	3
2.3 Vrste učne motivacije .....	6
2.4 Sestavine učne motivacije .....	9
2.5 Motivacijski vzorci .....	13
2.6 Socialni dejavniki učne motivacije z vidika Bronfenbrennerjeve teorije razvoja .....	16
2.7 Model TARGETT pri učenju .....	18
3 DRUŽINA .....	22
3.1 Opredelitev pojma .....	22
3.2 Tipi družin .....	24
3.3 Funkcije in naloge družine .....	25
3.4 Starševske vrednote o izobraževanju in učni uspešnosti .....	27
3.5 Starševsko vključevanje v izobraževanje otrok .....	28
4 VZGOJA .....	30
4.1 Opredelitev pojma .....	30
4.2 Namernost vzgojnega učinkovanja .....	31
4.3 Vzgojni stili .....	32
5 SKLEP .....	36
6 EMPRIČNI DEL .....	37
6.1 Raziskovalni problem .....	37
6.1.1 Raziskovalna vprašanja .....	37
6.2 Metoda .....	38
6.2.1 Vzorec .....	38
6.2.2 Instrument .....	38
6.2.3 Zbiranje podatkov .....	39
6.2.4 Obdelava podatkov .....	39
6.3 Rezultati z razlago .....	39
6.4 Sklep .....	57
7 LITERATURA .....	62

# 1 UVOD

Zakaj se učimo? Čemu je pomembno znanje? Ali se vsi učenci učijo zato, ker jim je to v veselje? Koliko učencev se uči zato, ker se morajo? Vsa ta vprašanja zadevajo učno motivacijo, ki je eden ključnih fenomenov na področju izobraževanja. Le dobro motivirani učenci vztrajajo pri učenju, dokler ne dosežejo zastavljenih ciljev, in le-ti ves čas iščejo novo znanje.

Učna motivacija je odvisna od mnogih dejavnikov, med drugim imajo zelo velik vpliv starši oziroma družinsko okolje. V diplomskem delu sem se osredotočila na raziskovanje učne motivacije in zaznave učencev o družinskih odnosih – kaj učence motivira za učenje v šoli, kako zaznavajo družinske odnose v svoji družini ter kako sta ti dve področji povezani med seboj. Družina naj bi bila otrokovo zavetje, kamor bi se lahko vedno zatekel in kjer bi ga starši podpirali in spodbujali. Žal ni vedno tako. Starševske vrednote so za otroke zelo pomembne, zato jih otroci ponotranjijo in jih vzamejo za svoje. Če staršem izobraževanje in učna uspešnost pomenita veliko, bo to vrednoto verjetno sprejel tudi otrok in bil za šolsko delo veliko bolj motiviran kot otrok staršev, ki jim izobraževanje in učna uspešnost ne pomenita veliko.

Pomembno je, da se zavedamo, da otroci večinoma vstopijo v šolo motivirani. Naloga učiteljev in tudi staršev je, da poskušajo to motiviranost ohranjati oziroma negovati ter spodbujati, in da se zavedajo, kako pomembna je njihova vloga pri prepoznavanju in upoštevanju motivacijskih značilnosti učencev.



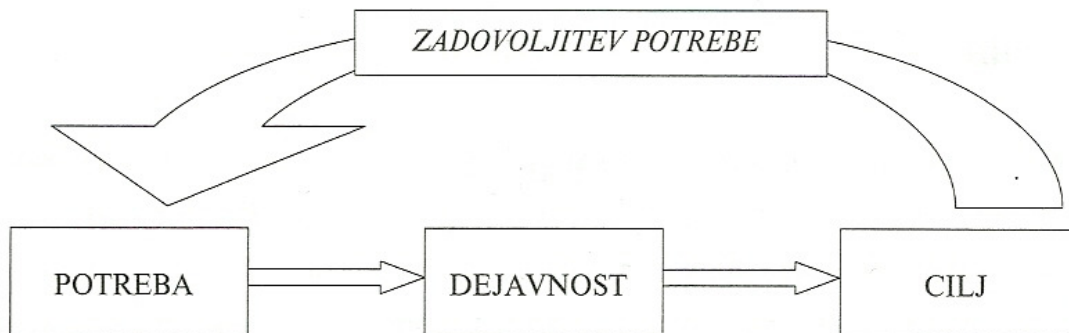
## 2 MOTIVACIJA

### 2.1 Opredelitev pojma

Obstajajo različni pogledi na to, kaj je motivacija. Woolfolk (2002) motivacijo opredeli kot notranje stanje, ki vzbuja, usmerja in vzdržuje vedenje.

Podobno motivacijo opredelita tudi Kobal Grum in Musek (2009), in sicer kot psihološki proces, ki se nanaša na usmerjeno vedenje in z njim povezana čustva, misli, stališča, pojmovanja, prepričanja in druge psihične vsebine. Vzroki motivacije so lahko notranji ali zunanji. Notranji vzroki so lahko fiziološki procesi, potrebe, goni, cilji, vrednote, zamisli itd., zunanji pa dražljaji, pobude, pritiski, situacije, kulturno in socialno okolje itd. Glavne sestavine motiviranega vedenja so: povečano delovanje energije, vztrajnost, moč in učinkovitost vedenja, usmerjenost k cilju, spreminjanje vedenja. Motivacija je zelo dinamičen pojav, je torej proces, ne pa neko obstoječe stanje. Motivacijski proces je sestavljen iz treh faz: javljanje potrebe, aktivno delovanje oziroma usmerjenost k cilju, zadovoljitev potrebe.

Slika 1: Motivacijski proces (Kobal Grum in Musek, 2009, str. 19)



V svojem diplomskem delu sem se osredotočila na učno motivacijo. Učna motivacija je psihološki proces, ki učenca spodbudi k učenju, ga pri učenju usmerja, določa intenzivnost učenja in učenca omogoči, da pri njem vztraja. Pomembno sodoloča, v kolikšni meri in kako kakovostno se bodo učenci nečesa naučili. Bolj motivirani učenci namreč v učnih situacijah uporabljajo višje in kompleksnejše spoznavne procese in se zato tudi več in bolj kakovostno nečesa naučijo kot manj motivirani učenci (Jetton in Alexander, 2001; Pintrich, 2003, po: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

»Učna motivacija v obliki različnih motivacijskih sestavin – to so na primer interesi, atribucije, samopodoba, cilji, zunanje spodbude, vrednote – energetizira učni proces tako, da ga najprej aktivira, nato pa usmerja do zaključka učne naloge oziroma cilja. Vedenjski izraz motivacije, ki je ob tem razviden iz učenčevega razmišljanja, čustvovanja in ravnanja, pa imenujemo učna motiviranost. Motivacija se vedno dogaja v učencu, učenec je osrednji vir lastnega motivacijskega delovanja; učencu torej nikakor ne moremo »dati« motivacije, saj je ta v bistvu »že v njem«. Drži pa, da z različnimi motivacijskimi spodbudami to »motivacijo« lahko negujemo, dodatno utrdimo, spodbujamo, ali pa, nasprotno, celo prispevamo k njenemu upadu. Pravimo, da učence s poučevanjem motiviramo (prispevamo k motiviranosti) ali demotiviramo (prispevamo k demotiviranosti) za učenje.« (Juriševič, 2009, str. 44).

Juriševič (2009, po: Ryan in Deci, 2000) navaja značilnosti za učenje dobro motiviranega učenca:

- znanje in učenje učencu predstavljata pomembni vrednoti znotraj njegovega vrednotnega sistema;
- učenca zanima vse, kar je povezano z učenjem oziroma obvladanjem učnih spretnosti – učenec sprašuje, išče razlage, bere in se pogovarja;
- učenec želi napredovati v svojem znanju oziroma učni kompetentnosti;
- učenec meni, da lahko kompetentno sodeluje v procesu učenja, v nasprotnem primeru si zna poiskati ustrezno pomoč;
- tako trenutni uspehi kot neuspehi v povezavi z učenjem učenca spodbudijo k vztrajanju pri aktivni udeležbi v procesu učenja in pri doseganju učnih rezultatov.

## **2.2 Teorije motivacije**

Na področju proučevanja učne motivacije so se uveljavili zlasti trije teoretski pristopi, ki v ospredje postavljajo različne vidike posameznikove motiviranosti za neko dejavnost (Peklarj idr., 2009). To so: behavioristični (vedenjski) pristop, spoznavni pristop in humanistični pristop.

## **Vedenjska (behavioristična) teorija**

Do začetka 60. let sta raziskovanje in razvijanje učne motivacije potekala v skladu s principi behavioristične ali vedenjske teorije. Za izvajanje in ponavljanje nekega ravnanja so bile pomembne predvsem posledice – podkrepitve, ki so bodisi pozitivne ali negativne. Pozitivna podkrepitev običajno pomeni zadovoljitev kake potrebe (nagrada, pohvala), negativna pa je stanje, ki ga želi učenec doseči, npr. prekinitev neprijetne situacije. Vedenjski teoretiki so tako izpostavili predvsem zunanje pobude kot tiste, ki usmerjajo in oblikujejo vedenje učencev, medtem ko so bile notranje pobude prezrte (Marentič Požarnik, 2000).

Če smo za določeno vedenje konstantno ojačevani, potem lahko razvijemo navade ali težnje k ukrepanju na določen način. Na primer, če je učenec pri določeni dejavnosti vedno nagrajen s pozornostjo, nagrado ali privilegijem, pri drugi pa prejme malo priznanja, potem je bolj verjetno, da bo več časa namenil prvi dejavnosti (Woolfolk, 2002).

Učinkovitost podkrepljevanja je odvisna od mnogih osebnih in situacijskih dejavnikov: posameznikovih pričakovanj, zaznane vrednosti in primernosti posledice, npr. nagrade, prioritet zadovoljevanja posameznih potreb itn. (Peklaj idr., 2009).

## **Spoznavna (kognitivna) teorija**

Spoznavno usmerjeni avtorji so začeli proučevati posameznikove spoznavne procese (pričakovanja, razlage, pripisovanje pomena dejavnosti oz. naloge, ocene verjetnosti uspeha, zaznave lastnih zmožnosti, cilje in aspiracije, pripisovanje uspeha oz. neuspeha, zaznano mesto nadzora), ki pomembno oblikujejo posameznikov izbor odločitev za neko vedenje. Tako ima lahko pohvala različne učinke na vedenje učenca v odvisnosti od njegovih razlag in prioritete njegovih potreb (Peklaj idr., 2009). Pohvala lahko na posameznika vpliva pozitivno, negativno ali pa sploh nič glede na to, ali si jo razlaga kot spodbudo ali kot sredstvo kontrole (Marentič Požarnik, 2000).

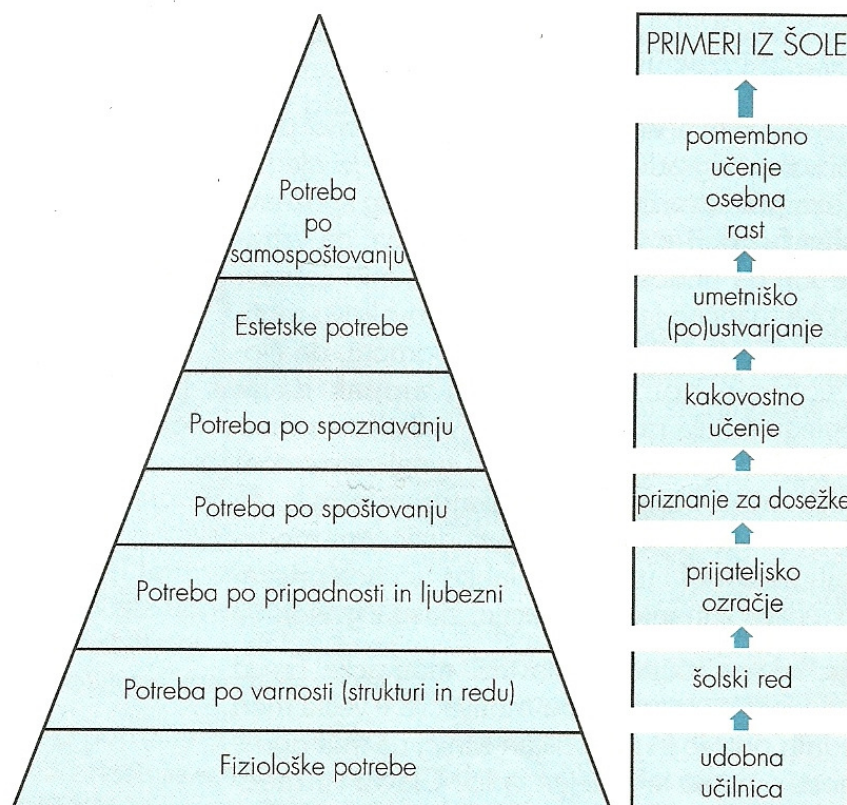
Kognitivni teoretiki poudarjajo notranjo motivacijo. Ljudje so radovedni in iščejo informacije zato, da bi rešili osebne probleme, ki so zanje pomembni. Dober primer predstavlja atribucijska teorija ali teorija pripisovanja Bernarda Weinerja (Woolfolk, 2002), ki jo bom opisala v nadaljevanju diplomskega dela.

Kognitivno usmerjeni psihologi so spodbudili veliko raziskav s področja storilnostne motivacije o vplivu ciljev in pričakovanj (zlasti pričakovanje uspeha oz. neuspeha) ter o tem, kako zaznavamo vzroke doseženih uspehov in ali čutimo, da na potek dogodkov lahko vplivamo ali pa smo le žrtve. (Marentič Požarnik, 2000).

## Humanistična teorija

Humanistično usmerjeni psihologi poudarjajo posameznikovo naravno željo po samouresničevanju in osebni rasti ter samodoločenosti. Ljudje smo motivirani, da zadovoljimo svoje osnovne potrebe, kot so fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, pripadnosti in ljubezni ter spoštovanju. Ko so osnovne potrebe zadovoljene, se pojavijo potrebe na višji ravni: potrebe po spoznavanju, estetske potrebe in potrebe po samouresničevanju (Maslow, 1968, po: Peklaj idr., 2009).

Slika 2: Hierarhija potreb po Maslowu (Marentič Požarnik, 2000, str. 186)



Hierarhija potreb po Maslowu

»Potrebe v prvih štirih skupinah imenuje Maslow potrebe pomanjkanja; so homeostatične (težijo k ravnotežju – homeostazi). Z vzpostavljenim ravnotežjem se potreba zmanjša ali začasno izgine. V zadnjo skupino pa sodijo potrebe rasti, ki so progresivne, ne težijo k vzpostavljanju ravnotežja, ampak k njegovemu rušenju. Na primer radovednost, želja po spoznavanju, ki človeka spodbuja k akciji, čeprav ne občuti nobenega pomanjkanja. Čim več spoznava, tem bolj se krepi težnja, da bi spoznal še več.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 187).

Humanistični pogled opozarja na pomembnost povezovanja vsakršnega učenja z osebnimi izkušnjami, z naravno radovednostjo in igrivostjo, s pozitivnimi čustvi, s težnjo k smislu in z odnosom brezpogojnega spoštovanja in zaupanja med učiteljem in učencem (Pekljaj idr., 2009).

Tabela 1: Trije pogledi na motivacijo (Woolfolk, 2002, str. 328)

	<b>Vedenjski</b>	<b>Spoznavni</b>	<b>Humanistični</b>
<b>Vir motivacije</b>	Zunanji	Notranji	Notranji
<b>Pomembni vplivi</b>	Ojačevalci, nagrade, spodbude in kazni	Prepričanja, atribucije glede uspeha in neuspeha, pričakovanja	Potreba po samospoštovanju, samoizpolnjevanju in samoodločanju
<b>Ključni teoretiki</b>	Skinner	Weiner, Graham	Maslow, Deci

## 2.3 Vrste učne motivacije

Glede na to, ali motivacijske spodbude izhajajo znotraj posameznika ali izven njega, v osnovi ločimo notranjo ali intrinzično in zunanjo ali ekstrinzično motivacijo (Razdevšek - Pučko, 2008).

### **Notranja motivacija**

Woolfolk (2002, str. 321) notranjo motivacijo opredeli kot »motivacijo, ki se povezuje z aktivnostmi, ki same sebi predstavljajo nagrado za posameznika.«

Notranja motivacija je človekova naravna želja. Notranje motivirana vedenja odražajo posameznikovo vrojeno potrebo po izkazovanju lastne usposobljenosti in samostojnosti. Ljudje imamo namreč vrojeno potrebo po tem, da sebe zaznavamo kot pobudnike za svoje vedenje in da imamo možnost svoje vedenje tudi nadzirati (Peklaj idr., 2009).

Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v nas; želimo razviti svoje sposobnosti, doseči nekaj, kar nas zanima, obvladati določeno spretnost, nekaj novega spoznati in razumeti. Proces (npr. muziciranje, eksperimentalno raziskovanje in odkrivanje v učilnici ali naravi, branje dobrega literarnega dela ...) je pogosto pomembnejši od rezultata in je že sam po sebi vir zadovoljstva. Prednost notranje motivacije je v zadovoljstvu pa tudi v njeni trajnosti (vztraja tudi ob odsotnosti zunanje kontrole ali zunanjih podkrepitev), v kakovostnejši delavnosti ter boljših rezultatih. Povezana je s spontanostjo, z ustvarjalnostjo, užitkom in s širjenjem interesov (Marentič Požarnik, 2000).

V pedagoško-psihološki literaturi (Eccles idr., 1998; Pintrich in Schunk, 1996; Stipek, 1998, po: Juriševič, 2006) je notranja motivacija najpogosteje opredeljena v smislu treh med seboj prepletenih elementov:

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

## **Zunanja motivacija**

Woolfolk (2002) zunanjo motivacijo opredeli kot motivacijo, ki jo ustvarjajo zunanji dejavniki, kot sta nagrada ali kazen. Sama aktivnost nas v resnici ne zanima, zanima nas samo to, kar nam bo ta aktivnost prinesla.

O zunanji motivaciji govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del same dejavnosti, torej učenja; kadar cilj ni v dejavnosti, ampak zunaj nje, v določeni posledici, npr. v oceni, pohvali, v želji, da nekomu ustrezemo ali da se izognemo graji. Učenje je tako le sredstvo za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnim posledicam. Zunanja motivacija običajno ni trajna. Če vir zunanje podkrepitve izgine, dejavnost preneha; če učencu ni treba več prebirati knjig pri obveznem branju, tega ne bo počel. Pogosto je

povezana s pritiski in z napetostjo, neredko tudi z nizkim samospoštovanjem in zaskrbljenostjo, zlasti kadar zahtevanim ciljem nismo kos in menimo, da sami s svojim trdom ne moremo vplivati na izid (Marentič Požarnik, 2000).

Marentič Požarnik (2000) kot najobičajnejša sredstva zunanje motivacije navaja pohvalo, grajo, nagrado, kazen in oceno. Pravi, da je zelo pomembno, kako si učenec razlaga pohvalo in nagrado: kot kontrolo oziroma »podkupnino« ali pa kot spodbudo. Na visoko notranje motiviranega učenca morda pohvala sploh nima vpliva, na anksioznega, nesamostojnega učenca pa močno vpliva. Torej jo moramo individualizirati.

V raziskavah (Ryan in Deci, 2000b, po: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 48) avtorji ugotavljajo »razlike med učenci glede na vrsto zunanje motivacije. Bolj ko je bilo pri učencih prisotno zunanje uravnavanje, manj zanimanja so pokazali za dejavnost, manjša je bila vrednost naloge, manj so se trudili za dosežke, razloge za neuspeh pa so iskali v okolju.«

### **Storilnostna motivacija**

Storilnostna motivacija oziroma motivacija za dosežek (angl. »achievement motivation) je pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen, in ki vsebujejo tudi elemente tveganja (Marentič Požarnik, 2000). Označuje dve osnovni tendenci v situacijah dosežka: željo po uspehu ter željo po izogibanju neuspeha (Pekljaj idr., 2009).

Kobal Grum in Musek (2009) navajata značilnosti, ki sestavljajo storilnostno motivacijo:

- težnja po obvladovanju, manipuliranju ali organiziranju fizičnih predmetov, ljudi ali idej;
- težnja, da bi nekaj obvladali čim hitreje in čim bolj neodvisno;
- doseči čim višji standard;
- biti boljši od drugega;
- tekmovati z drugimi in jih premagati;
- zvišati svoje samospoštovanje z uspešnim treningom svojega talenta.

Ljudje se razlikujemo po stopnji razvitosti storilnostne motivacije – eni so zelo »ambiciozni«, se ženejo za visokimi dosežki, tudi če jih nihče ne nadzoruje in spodbuja; drugi pa so odvisni

le od zunanjih spodbud in se zahtevnejših nalog lotevajo z obotavljanjem, odporom ali s strahom. Razlike so tudi med kulturami, saj v nekaterih kulturah pomenita visoka storilnost in težnja za vse višjimi dosežki izredno pomembno spodbudo, v mnogih drugih kulturah pa ne (Marentič Požarnik, 2000).

Storilnostno motivacijo pri posamezniku lahko analiziramo glede na: čustveno usmerjenost (prevladovanje želje po uspehu, strahu pred neuspehom), odnos do prihodnosti (ali nas pritegnejo predvsem bližnji ali tudi bolj oddaljeni cilji), kriterij uspešnosti (kaj je merilo uspeha) in čemu pripisujemo vzrok svojega (ne)uspeha (Marentič Požarnik, 2000).

## **2.4 Sestavine učne motivacije**

Motivacijske sestavine razdelimo med tiste, ki motivirano vedenje bolj začenjajo oziroma spodbudijo in jih skupno imenujemo motivacijski pobudniki, ter tiste, ki motivirano vedenje vzdržujejo med učenjem, in jih skupno imenujemo motivacijski ojačevalci (Juriševič, 2009).

### **Motivacijski pobudniki**

#### *INTERESI*

Razlikujemo med dvema vrstama interesov: med individualnimi (osebnimi) in situacijskimi interesi. Prvi so opredeljeni kot relativno stabilna in vrednostno obarvana razmerja med posameznikom in določenim vsebinskim področjem, za katero je značilna posameznikova popolna predanost in usmerjenost k nalogi, situacijski interesi pa so bolj površinske narave v tem smislu, da posameznikovo pozornost sproži trenuten zunanji dogodek ali vsebina, torej so najverjetneje minljive narave (Renninger, 2000, po: Juriševič, 2006).

#### *POMEMBNOST UČENJA*

Marentič Požarnik pravi (2000), da izobrazba lahko predstavlja vrednoto samo po sebi ali pa je le sredstvo za dosego nečesa. Učenec lahko različno vrednoti naloge in zahteve: naloga je pomembna zato, da dokaže svoje sposobnosti; ob nalogi resnično uživa; ob nalogi sicer ne uživa, a nanjo gleda kot na nujnost, da doseže nekaj, kar mu veliko pomeni (npr. vpis na željeno fakulteto); predvideva poznejše koristi.



Podobno tudi Eccles (Eccles idr., 1983; Wigfield in Eccles, 2000, po: Juriševič, 2006) vrednote opredeljuje v štirih elementih:

- vrednota dosežka (osebna ustreznost dobro izvedene naloge v povezavi s samopodobo);
- intrinzična vrednota (čustvena angažiranost);
- vrednota koristnosti (povezanost naloge z drugimi učenčevimi cilji);
- vložek (kritična komponenta, ki se nanaša na negativne oziroma neprijetne vidike udejstvovanja v učni dejavnosti/nalogi).

### *ZAHTEVNOST UČENJA*

Juriševič (2006) povzema Gottfried (1985, 1990), ki zahtevnost učenja razume kot nagnjenost za učenje učnih nalog, ki so učencu izziv, ki so zanj zahtevne in vsebujejo element nenavadnosti oziroma novosti, a je ne uporablja kot samostojnega dejavnika, temveč skupaj še z drugimi sestavinami.

Če učenec presodi, da se od njega pričakuje preveč, ali da ni zmožen ravnati tako, kot od njega zahteva učitelj, potem obstaja verjetnost, da se brez dodatnih spodbud ne bo začel učiti (Juriševič, 2009).

### *ZUNANJE UČNE SPODBUDE*

Juriševič (2006; Reeve idr., 2004) navaja različne zunanje spodbude, s katerimi je učenec spodbujen k učenju:

- popolnoma zunanja motivacija: učenec je v učno okolje spodbujen z najnižjo stopnjo zunanje motivacije in določeno učno dejavnost izvaja zgolj zato, da zadovolji neko zunanjo zahtevo, na katero nima nikakršnega vpliva;
- introjicirana zunanja motivacija: učenec se uči zaradi čustvenega pritiska, kateremu je izpostavljen zaradi učenja (skuša se izogniti občutku krivde, znižati strah, ki iz konteksta izhaja, pridobiti določeno obliko pohvale);
- identificirana zunanja motivacija: učenčevo učno vedenje je že bolj avtonomno, saj zunanjo motivacijo učenec uravnava prek identifikacije (učenje je zanj dejansko pomembno);
- integrirana zunanja motivacija: učenec ob učenju doživlja visoko mero samostojnosti oziroma samoodločanja (podobno notranji motivaciji, vendar je še vedno instrumentalna).

Lepper in Hodll (1989, po: Juriševič, 2006) zunanje spodbude za šolsko učenje analizira z vidika funkcij, ki jih te imajo v učnem kontekstu:

- instrumentalna funkcija: njeno osnovno sporočilo je v utrjevanju želenega vedenja učencev v razredu z zunanjo nagrado, hkrati pa zagotavlja nagrajevanje v prihodnosti, ob ponovitvah nagrajenega vedenja v preteklosti;
- evalvacijska funkcija: v tem primeru gre za zagotavljanje povratne informacije učencu o njegovem učnem delu in dosežkih. Ta vrsta spodbude prispeva k učenčevi samopodobi in k oblikovanju njegovih atribucij za učno uspešnost. Lahko spodbudi ali zavre učenčevo notranjo motiviranost;
- funkcija socialnega nadzora: osrednja ideja je učiteljevo čezmerno in neustrezno spodbujanje učencev za učno delo, saj učitelj tako skuša uravnati vedenje učencev, kar pogosto vodi v upad notranje motivacije.

### *CILJI*

»Ena od pogosto uporabljenih opredelitev motivacije je, da ta predstavlja vedenje, ki je usmerjeno k določenim ciljem.« (Graham in Weiner, 1996; Pintrich in Schunk, 1996, po: Juriševič, 2006, str: 43). Pogosto zasledimo dva različna teoretska pristopa k ciljem v šolski situaciji: prvi pojasnjuje cilje z vidika vsebin (angl. »goal content theories«), drugi pa z vidika njihove usmerjenosti (angl. »goal orientation theories«) (Ford, 1992; Pintrich, 2000b; Wentzel, 1999, po: Juriševič, 2006).

Osnovna predpostavka, iz katere izhajajo avtorji, ki cilje proučujejo z vidika njihove vsebine, je spoznanje, da imajo učenci v šolskem kontekstu lahko vsebinsko različne cilje. Na vsebine teh ciljev usmerjajo na primer vprašanja, kot npr.: »Kaj želiš?«, »Kaj skušaš doseči?«, »Zakaj si to naredil?« (Juriševič, 2006). Juriševič (2006) povzema Fordovo teorijo, pri kateri avtor jasno navede, po kakšnem ključu si bodo učenci v določenem učnem kontekstu najverjetneje izbrali učni cilj. Na njihovo odločitev bodo vplivali: ustreznost cilja (smiselnost in primernost glede na dani kontekst), pomembnost cilja (kako je določen cilj v določenem kontekstu osebno pomemben za posameznega učenca), dosegljivost cilja (kolikšna je po učenčevi presoji verjetnost, da bo cilj dosegel), čustvena pomembnost posledic, ko bo cilj dosežen (kaj to pomeni osebno za učenca).

Obstajata dve usmerjenosti ciljev, in sicer usmerjenost v dosežke in usmerjenost v učenje. Za usmerjenost v dosežke so značilne tekmovalna naravnost in socialne primerjave. »Zanjo je

značilna filozofija »biti boljši od drugih« in »z manj truda do večjih uspehov«, v ospredju pa je želja po pozitivni socialni potrditvi in/ali izogibanje kritiki, ki bi lahko omajala zaupanje v učno kompetentnost. Usmerjenost v učenje pomeni usmerjanje pozornosti na učenje oziroma na učne naloge. Tako usmerjeni učenci k učenju pristopajo s ciljem pridobiti znanje in povečati svojo učno kompetentnost. Vrednota jim je učenje samo. Prepričani so, da z vlaganjem truda v učenje oziroma s prizadevanjem lahko napredujejo v razumevanju in znanju ter izboljšujejo svoje spretnosti.« (Juriševič, 2006, str. 45).

Tabela 2: Različna poimenovanja usmerjenosti ciljev (Juriševič, 2006, str. 46)

<b>Avtor/avtorji</b>	<b>Cilji, usmerjeni v dosežke</b>	<b>Cilji, usmerjeni v učenje</b>
Ames, 1992	angl. performance goals	angl. mastery goals
Dweck in Leggett, 1988	angl. performance goals	angl. learning goals
Maehr in Midgley, 1991	angl. performance focused	angl. task focused
Nicholls, 1989	angl. ego-involved goals	angl. task-involved goals

## **Motivacijski ojačevalci**

### *SAMOPODOBA*

Samopodobo lahko opredelimo kot učenčevo subjektivno znanje o lastnih učnih zmožnostih, ki se kaže v doživljanju učenja in učne uspešnosti ter v izbiri in uporabi učnih strategij (Hattie, 1992; Juriševič, 1997, po: Juriševič, 2006).

Samopodoba predstavlja zaznavo lastne kompetentnosti na področju učenja in ni pomembna le pri iniciaciji učenčevega pričakovanega oziroma prilagojenega vedenja, temveč tudi vseskozi med učenjem. Tako so, denimo, učenci, ki zase mislijo, da obvladajo svoje učenje in na ta način gradijo svoje znanje, pri učenju bolj samozavestni in zato tudi dejansko uspešnejši od tistih, ki se na tem področju ocenjujejo kot nekompetentni (Juriševič, 1999, po: Juriševič, 2009).

### *VZROČNE ATRIBUCIJE*

Vzročne atribucije so pomembne pri oblikovanju učne samopodobe in določitvi prihodnjega učnega vedenja. Juriševič (2006) navaja Weinerjevo teorijo atribucij, za katero sta značilna dva motivacijska sistema, znotrajosebni in medosebni, ki sta med seboj prepletena oziroma povezana. Prvi sistem postavlja v ospredje učenca in načine, kako si učenec sam pojasnjuje

vzroke za določeno učno vedenje in doseženo učno uspešnost. Drugi sistem pa izpostavlja učenčevo socialno okolje, ki učencu prav tako sporoča, čemu pripisuje vzroke njegove učne uspešnosti. Iskanje vzrokov vpliva na oblikovanje prihodnjih učnih pričakovanj ter na čustva, ki spremljajo učenje. Weiner pravi, da so možne atribucije vsebinsko različne, in navaja tri dimenzije: mesto oziroma lokus (v učencu ali zunaj), stabilnost oziroma trajanje atribucije (stalne ali spremenljive) in nadzor oziroma možnost vplivanja (lahko sami vplivamo ali ne moremo sami vplivati).

Tabela 3: Primer iskanja vzrokov za (ne)uspeh po Weinerjevi teoriji atribucij (Razdevšek - Pučko, 2008)

Mesto \ stabilnost	STALNI	SPREMENLJIVI
<b>NOTRANJI</b>	»Jaz nisem za šolo.«	»Premalo sem se učil.«
<b>ZUNANJI</b>	»Vedno imam srečo.«	»Učitelj je bil slabe volje.«

»Če uspeh pripišemo sebi, smo ponosni; če neuspeh pripišemo sebi in dejavnikov ne moremo kontrolirati, nas je sram; če pa menimo, da bi jih lahko kontrolirali, oziroma da bi lahko kaj naredili, se čutimo krive.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 196).

Juriševič omenja tudi Connella (1985), ki je konceptu nadzora poleg notranjega in zunanjega mesta nadzora dodal še neznani nadzor, za katerega meni, da je ta še posebej značilen za mlajše otroke.

Skinner (1995, po: Juriševič, 2006) v svoj model uvršča tri vrste prepričanja: prepričanje o nadzoru (splošna pričakovanja o obsegu, v katerem lahko nekaj dosežemo oziroma se izognemo nezaželenemu), prepričanje o strategijah (splošna pričakovana o obsegu, v katerem določeni vzroki privedejo do določenega dosežka), prepričanje o zmožnostih (splošna pričakovanja o obsegu, v katerem jaz poseduje ali ima dostop do določenih vzrokov).

## 2.5 Motivacijski vzorci

Učenci so za učenje motivirani zelo različno. Juriševič (2006) načine motiviranja poimenuje motivacijski vzorci in na podlagi svojih raziskovanj razlikuje najmanj pet skupin: učno

tekmovalni učenci, učno aktivni učenci, učno nesamozavestni učenci, učno pasivni učenci in učno nemotivirani učenci.

### *UČNO TEKMOVALNI UČENCI*

Učno tekmovalni učenci so visoko učno tekmovalni in nadpovprečno usmerjeni k uspehu in dosežkom (dobre ocene, pohvale, nagrade ...), svojo učno uspešnost pa razlagajo s svojimi učnimi sposobnostmi. Socialno okolje jih znatno spodbuja k učnim dosežkom. So izjemno učno aktivni v smislu sodelovanja in prizadevanja za šolsko delo. Ta motivacijski vzorec je prisoten tako med mlajšimi kot med starejšimi učenci in je prisoten tako med učenci kot tudi med učenkami. Ti učenci so visoko učno uspešni, v primerjavi z učenci iz drugih motivacijskih skupin pa dosegajo v povprečju najboljše učne rezultate. Učence te skupine lahko v šoli najbolj motiviramo tako, da jim zagotovimo dovolj tekmovalnih situacij, pri čemer jih postopoma usmerjamo v tekmovanje s samim seboj ter k drugim motivacijskim pobudnikom (npr. znanje kot vrednota), predvsem pa je treba te učence učiti, kako naj se učijo – pridobivanje učnih strategij in navad.

### *UČNO AKTIVNI UČENCI*

Učno aktivni učenci se učijo predvsem zato, ker jih učenje oziroma učna snov zanima in jim znanje predstavlja pomembno vrednoto. To so učenci z dobro učno samopodobo. Ta motivacijski vzorec je bolj prisoten med mlajšimi kot med starejšimi učenci in je bolj značilen za učenke kot za učence. Ti učenci pri učenju uporabljajo različne učne strategije, v ospredju je učenje z razumevanjem. Socialno okolje jih spodbuja predvsem k učenju in obvladanju učnih spretnosti ter manj k prikrivanju svojih napak pri učenju ali le k učnim dosežkom. To so učno srednje do učno aktivni učenci, ki v povprečju ne izstopajo po svojih učnih rezultatih. Učence te skupine lahko v šoli najbolje motiviramo tako, da jim poskušamo zagotoviti čim več učnih nalog, za katere kažejo še poseben interes, in učno podporo pri učenju, poleg tega pa je pri njih pomembno tudi spodbujanje vrednote dosežka, torej zunanje motiviranosti.

### *UČNO NESAMOZAVESTNI UČENCI*

Učno nesamozavestni učenci se učijo predvsem zato, ker jih je strah učnega neuspeha in/ali kaznovanja zaradi tega, poleg tega pa se zavedajo pomembnosti znanja in vrednote učenja. Zato se tudi veliko učijo. Ti učenci nimajo občutka nadzora nad svojim učenjem ter učnimi rezultati, pri učenju jih ovira slaba učna samopodoba. Učno vedenje prilagajajo zahtevam socialnega okolja, saj si želijo varnosti, sprejetosti in potrditve. Med mlajšimi učenci v tej

skupini najdemo več učencev, kasneje pa je pripadnost skupini po spolu bolj izenačena. Socialno okolje te učence spodbuja k prikrivanju napak med učenjem in učnim dosežkom. To so višje učno aktivni in višje učno uspešni učenci. V šoli jih lahko najbolje motiviramo tako, da z organizacijo učnih dejavnosti in s povratnimi informacijami krepimo njihovo samopodobo ter jim pomagamo pri usvajanju učinkovitih učnih strategij.

### *UČNO PASIVNI UČENCI*

Učno pasivni učenci se učijo predvsem zato, ker jih je strah učnega neuspeha in/ali kaznovanja zaradi tega. Za razliko učno nesamozavestnih učencev ne kažejo želje po učnih dosežkih, učna snov in šolsko učenje pa jih nikakor ne zanimata. Delež učencev je v nižjih razredih bistveno nižji kot v višjih, poleg tega pa med mlajšimi učenci prevladujejo učenke, med starejšimi pa učenci. Učenci te skupine se učijo le toliko, kolikor je nujno potrebno, in niso deležni motivacijskih spodbud iz svojega socialnega okolja. Njihova učna aktivnost je nizka in so nižje učno uspešni v primerjavi z drugimi motivacijskimi skupinami. V šoli jih lahko najbolje motiviramo tako, da poskušamo ustvariti učno varno in spodbudno okolje, v katerem z učno snovjo ter aktivnostmi prispevamo k razvoju različnih motivacijskih pobudnikov ter krepimo njihovo učno samopodobo.

### *UČNO NEMOTIVIRANI UČENCI*

Učno nemotivirani učenci so prisotni le v višjih razredih. Učenci te skupine niso ne notranje ne zunanje motivacijsko usmerjeni. So visoko učno sposobni in prevladujejo dekleta. Ti učenci ne izstopajo v uporabi nobenega učnega pristopa, za njih je značilno le to, da se najmanj od vseh skupin učijo na način, ki bi jim omogočil razumevanje učne snovi. V svojem socialnem okolju so deležni izjemno malo spodbud k prikrivanju napak med učenjem. So visoko učno aktivni in učno uspešni. V šoli te učence najbolje motiviramo tako, da pri poučevanju izhajamo iz njihovih interesov, na temelju katerih potem prilagajamo različne učne dejavnosti.

## **2.6 Socialni dejavniki učne motivacije z vidika Bronfenbrennerjeve teorije razvoja**

Bronfenbrennerjeva ekološka teorija človekovega razvoja se osredotoča na proučevanje kompleksnih, medsebojno povezanih in odvisnih socialnih okolij, v katerih živi posameznik, in vpliv le-teh na posameznikov razvoj in učenje. Avtor je uvedel topologijo socialnega okolja, v kateri si sistemi sledijo v določenim vrstnem redu, saj je vsak manjši sistem vsebovan v naslednjem, ki je širši in kompleksnejši. Ti sistemi so: mikrosistem, mezosistem, eksosistem in makrosistem (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

### *MIKROSISTEM*

Mikrosistem predstavlja odnose med posameznikom in okoljem, ki mu posameznik neposredno pripada, npr. družina, razred, vrstniška skupina, delovno okolje. Značilne so neposredne interakcije s pomembnimi osebami, s katerimi ima posameznik vzpostavljen dolgotrajen odnos. Pomembni drugi delujejo nanj in on nanje. Primarni mikrosistem je ponavadi družina, sledijo ji vrstniki in nato šola. Oseba se lahko nahaja v različnih mikrosistemih (npr. mikrosistem športnega kluba), v katere zaradi časa in izkušenj vstopa in iz njih izstopa. Mikrosistemi predstavljajo pozitiven in negativen učinek na posameznika. Uspešni mikrosistemi temeljijo na vzajemnosti, npr. družinski mikrosistem je lahko uspešen, če starši upoštevajo mladostnikovo željo po samostojnosti, mladostnik pa upošteva določene zahteve staršev. Uspešen mikrosistem označuje bogastvo informacij, jasne odnose, spodbujanje raziskovanja in učinkovito vodenje.

### *MEZOSISTEM*

Mezosistem je sistem mikrosistemov. Predstavlja povezanost različnih mikrosistemov, ki jim pripada posameznik. Nekateri mikrosistemi so med seboj bolj povezani (npr. družinski in šolski), nekateri manj (npr. šolski in vrstniški), med nekaterimi skoraj ni interakcij (mikrosistem športnega kluba in odnosi s širšim sorodstvom). Z vidika učne motivacije in uspešnosti je pomembno, v kolikšni meri sta znanje in učenje vrednota v različnih mikrosistemih. Mezosistem družina – vrstniki – šola bo skladen, če bodo vsi trije mikrosistemi spodbujali posameznika k izobraževanju in učni uspešnosti. Mezosistem pa lahko določene stvari tudi oslabi, in sicer različne spremembe v posameznikovem življenju (npr. preselitev, ločitev staršev), konflikt vrednot med različnimi mikrosistemi (npr. vrednote

staršev in vrstnikov) ter oslABLJENE povezave med različnimi mikrosistemi (npr. ko se starši ne zanimajo za mladostnikovo učenje).

### *EKSOSITEM*

Eksosistem je širša skupnost, v kateri živi posameznik. Na posameznika deluje posredno, enosmerno in neosebno. Sem spadajo na primer družbene ustanove, ki na posameznika delujejo, vendar ne predstavljajo neposrednega stika z njim (npr. uvajanje šolskih reform, zdravstvena in socialna politika, odločitve podjetja, v katerem delajo starši).

### *MAKROSISTEM*

Makrosistem se ne nanaša specifično na posameznika, temveč na družbenokulturne vzorce, npr. pravila, zakoni, nazori, stereotipi, ideologije, vrednote, tradicije. Makrosistem določajo zgodovinski dogodki, značilnosti kulture ter socialne, politične in tehnološke spremembe. Značilnosti makrosistema sooblikujejo način socializacije določene kulture.

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) socialne dejavnike učne motivacije in uspešnosti v skladu z Bronfenbrennerjevo teorijo razdelita na:

- raven mikrosistema (npr. starševski vzgojni slog, izobraževanje kot vrednota družinskega sistema, učiteljeve značilnosti poučevanja in vzpostavljanja medosebnega odnosa z učenci, stališča vrstniške skupine do šole in učenja ipd.);
- raven mezosistema (npr. stopnja sodelovalnega oz. tekmovalnega odnosa med starši in učitelji na področju vključevanja v otrokovo vedenje in učenje, izobraževanje kot vrednota tako v družini kot v vrstniški skupini);
- raven makrosistema (npr. usmerjenost šolskega sistema v učnociljno in/ali razvojnoproceno učenje, učinki zunanjega preverjanja znanja na kakovost in trajnost znanja);
- raven eksosistema (npr. kulturni sistem vrednot in prepričanj o izobraževanju kot pomembni oz. nepotrebni družbeni investiciji).



## 2.7 Model TARGETT pri učenju

Ames (1990, 1992, po: Woolfolk, 2002) je določila šest področij, na katerih lahko učitelji vplivajo na motivacijo učencev za učenje, in sicer:

- narava naloge, ki jo morajo učenci opraviti;
- avtonomija, ki je učencem dopuščena pri reševanju;
- kako prejmejo učenci priznanje svojih dosežkov;
- načini grupiranja;
- postopki vrednotenja;
- razporejanje časa v razredu.

Woolfolk (2002) navaja Epsteina (1989), ki je skoval akronim TARGET za organiziranje teh področij možnega učiteljevega vpliva, in modelu dodaja še učiteljeva pričakovanja ter zato model poimenuje TARGETT.

Tabela 4: Model TARGETT za spodbujanje motivacije za učenje (Woolfolk, 2002, str. 356)

Področje	Žarišče	Cilji
NALOGA (angl. TASK)	Kako so učne naloge strukturirane – kaj od učencev zahtevajo.	Spodbuditi notranjo privlačnost učnih nalog. Narediti učenje smiselno.
AVTONOMIJA, ODGOVORNOST (angl. AUTONOMY)	Udeleženos učencev pri učenju/šolskem odločanju.	Omogočanje optimalne svobode učencem, da se lahko odločajo in prevzemajo odgovornost.
PRIZNANJE (angl. RECOGNITING)	Narava in uporaba priznanj ter nagrad v šolskem okolju.	Nudjenje možnosti, da vsi učenci dobijo priznanje za učenje. Priznavanje napredka pri doseganju ciljev. Priznavanje iskanja izzivov in inovacij.
GRUPIRANJE (angl. GROUPING)	Organizacija šolskega učenja in izkušenj.	Izgradnja okolja, v katerem so vsi učenci sprejeti in upoštevani. Širjenje palete socialnih interakcij, posebno pri rizičnih učencih. Spodbujanje razvoja socialnih spretnosti.
VREDNOTENJE (angl. EVALUTATION)	Narava in uporaba postopkov vrednotenja in ocenjevanja.	Procesi ocenjevanja in poročanja. Običaji, povezani z uporabo standardiziranih testov. Definiranje ciljev in standardov.
ČAS	Oblikovanje urnika za šolski	Dopuščanje, da učne naloge in potrebe učencev

(angl. TIME)	dan.	narekujejo urnik. Omogočanje priložnosti za razširjeno in pomembno vključevanje učencev v učne naloge.
UČITELJEVA PRIČAKOVANJA (angl. TEACHER EXPECTATIONS)	Prepričanja in predvidevanja glede sposobnosti učencev.	Primerna, vendar dovolj visoka pričakovanja za vse učence. Sporočanje, da pričakujete izboljšanje.

### *NALOGE ZA UČENJE*

Naloge so lahko za učence zanimive ali pa dolgočasne, imajo določeno vsebino, ki se je učenci učijo, ko se ukvarjajo z nalogo. Naloge se razlikujejo glede na raven tveganja in nejasnosti. Nekatere vključujejo manj tveganja kot druge, ker je neuspeh malo verjeten, to so na primer naloge, ki zahtevajo mnenje, enostavne spominske in proceduralne naloge. Je pa tveganje veliko večje pri daljših in bolj kompleksnih spominskih ali proceduralnih nalogah. Druga značilnost nalog je raven nejasnosti – kako jasen je pričakovani odgovor. Nejasne so mnenjske naloge in naloge razumevanja, saj je odgovor težko predvideti. Jasne pa so težke spominske naloge ali težki postopki, ker je odgovor točno določen. Večina učencev želi znižati tveganje in nejasnost pri šolskem delu, kar pomeni, da mora učitelj naloge izbirati skrbno in premišljeno, take, pri katerih morajo biti dana jasna, a ne omejujoča navodila. S primerno izbiro nalog motivacija učencev vsaj začasno naraste (Woolfolk, 2002).

Z vidika motivacije je pomembna tudi pomembnost naloge, in sicer lahko razmišljamo o treh vrstah pomembnosti, ki jo lahko ima naloga za učence. Pomembnost pridobitve predstavlja pomembnost uspeha pri nalogi, kar je tesno povezano s potrebami posameznika (npr. potreba po priljubljenosti). Druga vrsta pomembnosti je notranja ali interesna pomembnost, ki se kaže v veselju, ki ga nekdo doživlja ob dejavnosti. Naloga pa ima lahko tudi pomembnost koristi, kar pomeni, da nam pomaga doseči kratkoročne in dolgoročne cilje (Eccles in Wigfield, 1985, po: Woolfolk, 2002).

### *PODPORA AVTONOMIJE*

Učitelji morajo spodbujati možnost izbire in avtonomije, vendar morajo pri tem najti pravo ravnotežje, saj je tudi možnost izbiranja, če je le-ta brez vodenja, za učenje neproduktivna. V svoji študiji so Reeve, Bolt in Cai (1999; po: Woolfolk, 2002, str. 361) ugotovili, da »učitelji, ki podpirajo avtonomijo, več poslušajo, uporabljajo manj pripomočkov pri poučevanju,

zadržujejo se pri odkrivanju rešitev problemov, dajejo manj navodil in postavljajo več vprašanj o tem, kaj želijo početi otroci – v primerjavi z učitelji v kontrolni skupini.«

### *PRIZNAVANJE DOSEŽKOV*

Dosežke učencev je treba priznati z izvirno pohvalo, ki je osredotočena na napredek, vedno večjo kompetentnost in neodvisnost. Vendar pa lahko ima pohvala ravno nasproten učinek in si jo učenci razlagajo, kot da niso preveč pametni, zato takrat, ko so uspešni, zaslužijo pohvalo. Na drugi strani se lahko kritika razume kot mnenje učitelja, da je učenec pameten in da se lahko bolje odreže. Učence bi morali pohvaliti za popravljanje svojih najboljših dosežkov, za spoprijemanje s težkimi nalogami, za vztrajnost in ustvarjalnost – ne le za boljše dosežke v primerjavi z drugimi učenci (Woolfolk, 2002).

### *RAZVRŠČANJE IN STRUKTURIRANJE POUKA*

Učenci v razredu delujejo kot del velike skupine. S tem sta se veliko ukvarjala Johnson in Johnson (1999; po: Woolfolk, 2002) in ugotovila, da lahko na motivacijo v veliki meri vplivamo z načinom, na katerega se povezujemo z drugimi ljudmi, ki so prav tako vpleteni v doseganje določenega cilja. To sta označila kot strukturiranje pouka. Obstajajo tri takšne strukture: sodelovalna, tekmovalna in individualna. Pri sodelovalni so učenci prepričani, da je njihov cilj dosegljiv le v primeru, če bodo tudi drugi učenci dosegli cilj. Pri tekmovalni so učenci prepričani, da lahko dosežejo svoj cilj, če, in samo v primeru, da drugi učenci cilja ne dosežejo. Pri individualni pa so učenci prepričani, da njihovo lastno prizadevanje za doseganje cilja ni povezano s poskusi doseganja cilja drugih učencev.

Največ prednosti ima sodelovalna struktura, saj spodbuja motivacijo in vodi k višjim dosežkom, še posebno pri učencih z nižjimi potrebami (Johnson in Johnson, 1985; Slavin 1995, po: Woolfolk, 2002).

### *VREDNOTENJE*

V današnjih šolah se velikokrat zgodi, da so učenci bolj osredotočeni na storilnostne cilje kot pa na cilje, usmerjene v učenje, ker je preveč poudarka na tekmovalnem učenju in ocenjevanju. Učenci so v večji meri tako usmerjeni v svoj ego namesto v nalogo. Učitelji lahko učence pred tem zaščitijo tako, da manj poudarjajo ocene in bolj učenje v razredu. Učenci morajo razumeti, koliko je vredno delo. Eden od načinov za spodbujanje učenja in ne ocen predstavlja samovrednotenje, ki hkrati tudi podpira avtonomijo (Woolfolk, 2002).

## ČAS

Na učenčevo motivacijo vpliva tudi razporejanje časa v šoli. Učence sili k hitrejšemu ali počasnejšemu tempu, kot bi bil zanje najbolj primeren, ali pa prekinja njihovo udeležbo pri nalogi in s tem ovira motivacijo. Težko je vztrajati in razviti občutek samoučinkovitosti navkljub težavam, če učencem ni dovoljeno vztrajati pri zahtevnih aktivnostih (Woolfolk, 2002).

## UČITELJEVA PRIČAKOVANJA

Ločimo dve vrsti učinkov pričakovanj. Prvo predstavljajo samouresničujoče prerokbe. To so neutemeljena pričakovanja, ki se uresničijo preprosto zato, ker je pričakovano. Druga vrsta vpliva pričakovanj se pojavi, kadar učitelji razmeroma pravilno »preberejo« učenčeve sposobnosti in se na učenca ustrezno odzivajo. Pri tem pa se lahko pojavi problem, in sicer, ko učenci pokažejo določen napredek, učitelji pa svojih pričakovanj ne spremenijo. To imenujemo učinek vztrajanja zaradi enakega pričakovanja (Cooper in Good, 1983, po: Woolfolk, 2002).

Obstaja veliko virov, iz katerih izvirajo učiteljeva pričakovanja: rezultati testov inteligentnosti, spol, zapisi predhodnega učitelja, zdravstvena ali psihološka poročila, poznavanje narodnostne pripadnosti, poznavanje starejših bratov in sester, fizične značilnosti, prejšnji dosežki, socialnoekonomski razred, vedenje učenca (Braun, 1976, po: Woolfolk, 2002).

## 3 DRUŽINA

### 3.1 Opredelitev pojma

Poljšak Škraban (2007) v pojmovanju družine izhaja iz definicije družine po Petzoldu, ki družino pojmuje kot posebno socialno skupino, za katero so značilni intimnost in medgeneracijski odnosi.

»Družina je naravna skupnost, ki povezuje in osvobaja pred osamitvijo posameznika in varuje pred anonimnostjo sveta. Že obstoj družine kaže na to, da nismo namenjeni za povsem samotno življenje.« (Žerovnik, 1996, str. 26).

»Družino ustvarjajo otroci. Kjerkoli se rode otroci in žive skupaj najmanj dve generaciji ljudi, ki so krvno ali telesno življenjsko povezani (posvojitve), lahko govorimo o družini.« (Bergant, 1981, str. 9).

Družina ni samo biološka struktura, temveč tudi temelj sociološkega življenja in socialnih odnosov, je osnovna celica družbe. Poleg tega je tudi duhovna kategorija, saj je vir posameznikovega duševnega razvoja, njegove duhovne in osebne rasti (Musek, 1995).

Otrok se rodi v družinski skupini. V njej zadovolji najbolj bazične potrebe po hrani, zaščiti in učenju. Preživi le tako, da pripada socialnemu sistemu. Družinski člani in družinski sistem, v katerem otrok raste, mu predstavljajo prvi stik z okoljem in vir socializacije ter prostor za vsestransko učenje (Poljšak Škraban, 1996).

»Družina je po eni strani primarna skupina, katere člani so sorodstveno, čustveno in solidarnostno povezani. V tem smislu je družina kraj neposredne, intimne solidarnosti, kjer se zadovoljujejo primarne potrebe njenih članov. Po drugi strani pa je družina socialna institucija, predvsem v odnosu do drugih socialnih skupin in institucij, ki ji nalagajo določeno formalno legitimizirane in neformalne norme in pričakovanja glede vedenja in življenja družinskih članov. Nasproti družbi se družina pojavlja kot funkcionalen sistem, ki jo uteleša institucija družine, nasproti svojim članom pa kot sistem intimnosti.« (Ule, 2008, str. 81).

Družina skrbi za hrano, stanovanje, varstvo, vzgojo otroka, otroka usposablja, da se lahko vključi v družbeno in kulturno življenje, skrbi za socialne potrebe svojih članov in jim omogoča socialne stike, varnost, zabavo in ljubezen. Ljubezen je izjemno pomembna tudi kot vzgojno sredstvo in pogoj za nastajanje in razvijanje otrokovih človeških lastnosti in sposobnosti (Pšunder, 1998).

Družina je strukturirana, kar pomeni, da se odnosi v njej izoblikujejo in relativno ustalijo, da bi skupina lahko dosegla svoje cilje oziroma zadovoljevala potrebe posameznikov in skupine v celoti. Gre za to, da si je treba delo razdeliti, vzpostaviti vzajemna pričakovanja. Družina mora določiti prispevek posameznika k zadovoljevanju družinskih potreb, izdelati mora čustvene odnose, delež posameznika v družinskem komunikacijskem sistemu. Gre torej za konstituiranje družine v času in prostoru (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Vsak član družine ima svojo vlogo, ki jo določajo mnogi splošni in osebni dejavniki: spol (npr. deček, ki se je rodil za tremi sestricami, ima drugačno vlogo kot zadnji od štirih fantov), razvojno obdobje, osebne značilnosti, potrebe vsakega posameznika, odnosi, v katerih je z drugimi člani družine, posebno mesto v družini (npr. najstarejša hči z več mlajšimi brati in sestrami). Označbo dobi pravzaprav vsak član družine in jo prevzema kot svojo lastno ter jo postopno vgrajuje v svojo identiteto. Družinska vloga vpliva na posameznikovo doživljanje in počutje v odnosih, v katere vstopa v življenju zunaj družine (Tomori, 1994).

Poljšak Škraban (1996, str. 4) povzema Tomori, ki pravi, da »vse, kar se dogaja z enim članom družine, se na tak ali drugačen način zrcali na vseh preostalih. Vsaka sprememba, ki jo doživi družina kot celota, pusti v življenju vsakega od teh, ki družino sestavljajo, posebno sled.«

Družina postaja vse bolj socializacijska enota za vse člane in ne predvsem za otroke. Otroci v njej doživljajo začetke družbenega oblikovanja, odrasli pa v njej utrjujejo in vzdržujejo temeljno strukturo odnosov do družbe in do samih sebe ter s tem ponotranjijo takšno strukturo identitete, ki čim bolj ustreza socialni realnosti (Ule, 2008).

Satir (1995) razlikuje med moteno in uspešno družino. Pravi, da se »v motenih družinah stiske, ki jih doživljajo, opazijo tako na telesu kot na obrazu. Telesa so ali napeta in toga ali ohlapna. Obrazi so žalostni, čemerni, prazni. Oči se obračajo v tla ali gledajo mimo ljudi,

ušesa ne poslušajo, glas pa je hripav in oster ali komaj slišen. Med družinskimi člani je malo znakov prijateljstva, ni veselja. Zdi se, da družina ostaja skupaj le zaradi dolžnosti. Popolno nasprotje pa je življenje v uspešni družini, kjer je čutiti živahnost, spoštovanje, pristnost in ljubezen. Telesa so ljubka, izrazi obraza pa sproščeni. Ljudje gledajo drug v drugega in govorijo z jasnim glasom. Člani uspešne družine si med seboj brez zadržkov povedo, kako se počutijo. Lahko govorijo o vsem – o razočaranjih, strahovih, jezi, kritiki, veselju, uspehih.« (prav tam, str. 17).

V posameznih kulturah imajo zelo različne poglede o tem, kdo sestavlja družino. Številni si pod to besedo predstavljajo starše nasprotnega spola z dvema otrokoma, ki živijo v blaženi družinski sreči. Pa vendar ni tako, saj poznamo veliko različnih družin, na primer neporočene pare, starše samohranilce, pare brez otrok, homoseksualne pare obeh spolov z otroki ipd. (Asen, 1998).

### **3.2 Tipi družin**

Poznamo več tipologij družin. Renner (2006) najprej navaja osnovno statistično tipologijo družine:

- družine zakonskih parov z otroki ali brez njih,
- neporočeni pari z otroki ali brez njih,
- matere z otrokom/otroki, očetje z otrokom/otroki (pri čemer mora z enim od staršev živeti vsaj en otrok).

Satir (1995) poleg dvostarševske družine, v kateri otrok živi z obema roditeljema, omenja še mešano in enostarševsko družino. Družine, kjer so se starši ločili, kjer je eden od njiju umrl ali pa sta umrla oba, kjer se starša sploh nista poročila, kjer nihče od staršev iz kakršnegakoli razloga ni mogel več skrbeti za otroke, kjer otrok živi pri istospolno usmerjenih partnerjih, imenujemo mešane družine. Enostarševska družina pa je tista, kjer je ostal eden izmed staršev, in sicer eden od staršev po ločitvi odide in drugi se ne poroči ponovno, samska oseba zakonito posvoji otroka ali neporočena žena obdrži otroka. Običajno jo sestavljajo mati in otroci, narašča pa tudi število enostarševskih družin, kjer je oče edini roditelj.

OZN je predlagala naslednjo tipologijo (Cseh-Szombathy, 1992, 5, po: Rener, 2006):

- jedrne družine, med katere uvršča biološke in socialne jedrne družine staršev in otrok, enostarševske družine in adoptivne družine;
- razširjene družine, med katere uvršča tri- in večgeneracijske družine, poligamne razširjene družine in plemenske razširjene družine;
- reorganizirane družine, med katere uvršča dopolnjene ali vzpostavljene družine, življenje v skupnostih (komunski način življenja) in reorganizirane družine istospolnih partnerjev.

Pogosta je Brownova (1992, po: Rener, 2006) tipologija družin, ki jih razvršča na:

- jedrne družine (družine dveh staršev in otrok);
- klasične razširjene družine (vertikalno in horizontalno razširjene družine ter družine, sestavljene iz več jedrnih družin, ki jih povezuje sorodstveno razmerje in strnjena lokacija bivanja);
- modificirane razširjene družine (družine, ki so geografsko ločene, vendar vzdržujejo redne sorodniške stike in si nudijo vzajemno oporo);
- enostarševske družine;
- reorganizirane družine (ponovno vzpostavljene družine oziroma družine, v kateri je vsaj eden od staršev socialni, ne pa tudi biološka mati in oče).

Rener (2006) na podlagi Brownove tipologije razlikuje med:

- jedrnimi družinami, kamor spadajo dvostarševske družine, enostarševske družine in reorganizirane družine;
- razširjenimi družinami, kamor sodijo klasične razširjene družine in razpršene oziroma modificirane razširjene družine.

### **3.3 Funkcije in naloge družine**

Čačinovič Vogrinčič (1998, str. 44) pravi, »da je naloga staršev izredno težavna in odgovorna, saj morajo omogočiti otroku, da v družini dobi izkušnje za orientacijo, trdnost in stabilnost v svetu, v katerem je orientacijo, trdnost in stabilnost vse teže izkusiti in posredovati.«



Pšunder (1998) navaja pet nalog družine:

- Biološko reproduktivna naloga je za preživetje ljudi zelo pomembna. Narava je človekovo težnjo za nadaljevanje rodu »opremila« s spolnim nagonom, materinskim nagonom in nagonom za razmnoževanje. Moderna družba je zaradi večje izobraženosti žensk utrdila navade zavestnega načrtovanja otrok. Vsekakor pa otroci niso le skrb matere, temveč tudi očeta, ki mora biti ženi pri vzgoji, negi in preskrbi otrok v pomoč in oporo. Si pa v sodobnem svetu ženska lahko omisli tudi otroka brez zakonskih odnosov, vse večje je namreč število nezakonskim mater oziroma mater samohranilk.
- Čustvene naloge družine zahtevajo določeno mero razvite osebnosti, kulture in možnost individualnega odločanja. Ljubezen na začetku zakonske zveze ni sama sebi namen, ampak naj bi bila uvod v dolgo družinsko življenje. Družinsko življenje mora omogočati, da njeni člani v družini živijo zadovoljno, smiselno, brez medsebojnega poniževanja in izrabljanja. Srečna družina ni skupaj zaradi zakonov in norm, temveč zaradi čustvenih vezi in medsebojne solidarnosti.
- Ekonomske naloge družine so se skozi čas močno spreminjale. Včasih je veljalo, da so možje edini vzdrževalci družinskih članov, danes pa so večinoma zaposlene tudi žene. To ima tako pozitivne kot tudi negativne posledice. Zaposlenost obeh zakoncev omogoča boljše materialne možnosti, lahko pa postaneta oba zakonca usmerjena le v služenje denarja, kar povzroči, da nimata ne časa ne volje, da bi vlagala v svoje medsebojne odnose in se tako vedno bolj odtujujeta. Ob zaposlenosti obeh zakoncev postaja pomembna delitev med ženo in možem tudi pri domačih in vzgojnih opravilih.
- Pravna naloga družine izhaja iz družine kot posebne socialne skupnosti, v kateri nastajajo trije vidiki družinskega življenja (skupno gospodinjstvo, zakonska zveza, družinska skupnost), ki so lahko med seboj povezani ali pa nastajajo vsak zase.

Podobno tudi Ule (2008) navaja dve najpomembnejši funkciji družine, in sicer biosocialno reprodukcijo, ki zadeva rojstvo in vzgojo otrok, ter psihosocialno reprodukcijo odraslih družinskih članov. Pri tej gre za vsakdanje obnavljanje delovne sposobnosti in sposobnosti za preživetje v konkurenčnem boju na trgu delovne sile in kapitala. Tako ima družina pomembno ekonomsko funkcijo. K družbenim nalogam družine ne sodi le rojevanje otrok, temveč tudi njihova ustrežna vzgoja in pomoč v poklicni kvalifikaciji ter promociji v življenju. Te naloge je večina staršev vzela zelo resno, kar se kaže v velikih prizadevanjih staršev za dobro otrok in v pripravljenosti, da veliko vložijo v vzgojo in izobrazbo otrok. Sodobna družina vlaga

vedno več ekonomskih sredstev in psihološke energije v odraščanje otrok in tudi več pričakuje od njih. S tem je povezano tudi prehajanje vzgojnih vzorcev družine od tradicionalnih avtoritarnih k vzorcem, ki podpirajo otrokovo individualnost in osebni razvoj; gre za partnerski odnos med starši in otroki.

Pri vzgojnih nalogah imajo starši lahko zelo različne poglede. V skladu s svojimi sposobnostmi in izkušnjami se starši odločijo, ali bodo otroke pri odraščanju podpirali, spodbujali ali zavirali (Pšunder, 1998).

Družini, ki ustrezno in učinkovito opravlja svoje naloge, pravimo funkcionalna družina. Gre za vsa področja, ki naj bi jih družina izpolnjevala pri razvoju osebnosti vsakega od svojih članov, pri njegovi socializaciji in pripravljanju za samostojno življenje (Tomori, 1994). Čačinovič Vogrinčič (1998) povzema L'Abateja, ki v opis funkcionalne družine dodaja: določeno stopnjo kompetentnosti za doživljanje in izražanje čustev; zmožnost misliti različne, alternativne poti in izračunati možno ceno pri iskanju rešitev za družino; zmožnost družine, da se odzove na življenjske naloge, ki so ji postavljene.

### **3.4 Starševske vrednote o izobraževanju in učni uspešnosti**

Starševske vrednote so za otroke zelo pomembne, saj se tiste, ki jim starši pripisujejo velik pomen, ponavadi »prenesejo« tudi na otroke, in obratno, vrednote, ki imajo za starše majhno vrednost, tudi otrokom ne pomenijo veliko.

Vrednota znanja je zelo pomembna, saj se bo le otrok, ki bo to vrednoto ponotranjil, odločal za izobraževanje, za nenehno učno izpopolnjevanje in samouresničenje tudi na izobraževalnem področju. Starši morajo znanje spoštovati, ljubiti in občudovati, da postane otrokova vrednota, za katero si bo v življenju prizadeval. Znanje kot vrednota je za otroka oddaljeno, zato ga je treba posredovati postopoma (Žerovnik, 1992).

### 3.5 Starševsko vključevanje v izobraževanje otrok

Pri šolanju so za otroke pomembni naslednji dejavniki: starševska izobraževalna praksa, starševski odnos, starševska prepričanja in vrednote ter sodelovanje staršev pri šolanju njihovih otrok, saj so ti dejavniki na tak ali drugačen način povezani z učenčevo motivacijsko usmerjenostjo, samopodobo in šolskimi dosežki. Učenci, ki menijo, da so sprejeti in podprti s strani staršev, ter katerih starši se vključujejo v njihovo šolanje, imajo višjo stopnjo samospoštovanja, samopodobe in učne uspešnosti (Peixoto in Carvalho, 2009).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) starševsko vključevanje v izobraževanje otrok opredelita kot interakcije med starši in šolarjem, ki se navezujejo na izobraževalne dejavnosti izven šole (posredno vključevanje staršev) in na neposredno sodelovanje staršev s šolo.

Med posredne oblike vključevanja staršev v izobraževanje otrok spadajo pomoč pri domači nalogi, spodbude k branju, preverjanje otrokovega znanja, modeliranje in prenos izobraževalnih vrednot na otroka, spremljanje otrokovega učnega napredka ter organizacija otrokovega časa, ki ga posveti ucnim in prostoročnim dejavnostim. Med neposredne oblike vključevanja staršev v izobraževanje otrok pa spadajo udeležba staršev na govorilnih urah in roditeljskih sestankih, sodelovanje pri izobraževanju, ki ga šola organizira za starše, prisotnost na ucnih urah, prostovoljno delo za potrebe razreda ali šole (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) navajata raziskavo, ki sta jo med učenci izvedla Grolnick in Slowiaczek (1994). Starševsko vključevanje v učno delo sta razvrstila v tri kategorije:

- vedenja staršev, kamor spadajo učna pomoč, obiskovanje govorilnih ur in roditeljskih sestankov, obiski šolskih prireditev, stiki z razrednikom;
- starševska implicitna sporočila, da je izobraževanje pomembno (npr. starši se z otroki radi pogovarjajo o šoli, natančno vedo, kako gre otroku v šoli);
- spoznavne (intelektualne) spodbude (npr. starši omogočajo otroku izvajanje dejavnosti, ki spodbujajo miselni razvoj, dostop do virov, kot so knjige in računalnik, starši so sami intelektualno vpleteni, npr. radi berejo knjige in časopise, obiskujejo knjižnice).

Ugotovila sta, da so te tri kategorije starševskega vključevanja v učno delo razmeroma neodvisne, povezane pa so z učnimi motivacijskimi prepričanji učencev in njihovo učno uspešnostjo. Matere z višjimi rezultati pri kategorijah »vedenje« in »spoznavne spodbude« so imele tudi otroke z višjo zaznano učno samoučinkovitostjo in z večjo mero zaznave, da so učni izidi pod njihovim nadzorom.

Vključevanje staršev v izobraževanje otrok se z leti otrokovega šolanja zmanjša. Vzrok za to je vedno večja samostojnost otroka, zlasti v obdobju mladostništva učenci tudi sami zahtevajo več samostojnosti in želijo sami uravnavati svoje odločitve in dejavnosti. Upad se lahko pojavi tudi zaradi prepričanja staršev o lastni zmožnosti in učinkovitosti pomoči pri učnem delu, saj učna snov z leti šolanja postaja vse zahtevnejša in kompleksnejša, vse več je predmetov, ki zahtevajo predznanje iz drugih bolj temeljnih predmetov, ali obravnavajo snov, ki je morda starši v času svojega šolanja sploh niso. Tako jih skrbi, da bi s svojo pomočjo bolj škodili kot koristili svojemu otroku pri učenju (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Vključevanje staršev v izobraževanje otrok je odvisno od mnogih dejavnikov. Grolnick, Benjet, Kurowski in Apostoleris (1997) so predstavili hierarhični model dejavnikov starševskega vključevanja v učenje in šolanje otrok, ki obravnava dejavnike na individualni, kontekstni in institucionalni ravni. Na individualni ravni so to značilnosti staršev in značilnosti otrok, kot so npr. kakovost odnosa med staršem in otrokom, prepričanja staršev o sebi in svojih zmožnostih, otrokovo težavno vedenje ipd. Kontekstni dejavniki starševskega vključevanja se nanašajo na kontekst, v katerem družina živi, npr. finančne zmožnosti v družini, stresni dogodki v življenju družine ipd. Institucionalni vidik predstavljajo značilnosti šole kot ustanove in njenih predstavnikov, kamor spadajo zlasti učitelji, saj s starši vzpostavljajo najbolj neposreden stik (prav tam).

## 4 VZGOJA

### 4.1 Opredelitev pojma

Peček in Lesar (2009) vzgojo opredeljujeta kot zavestno, načrtno in sistematično dejavnost, ki ima vselej neki namen in cilj. Povzemata Gudjonsa (1994), ki pravi, da je vzgoja ustvarjanje družbenega bitja.

»Vzgajati pomeni vplivati na nekoga, vplivati na drugega, nase. Družina kot vzgojna celica je najmanjša življenjska skupnost. Družina je tako v zgodovini kot tudi danes imela in ima primarno vlogo pri vzgoji.« (Žerovnik, 1992, str. 9).

Bergant (1981) na podlagi antropoloških raziskav pravi, da prva vzgoja otrok poteka v čustveno ugodnem in toplim ozračju, to je v plemenih, rodovih ali družinah, kjer vežejo posameznike polnovredni osebni stiki in medsebojna pomoč.

»Vzgoja je za človeštvo najbolj usoden poklic, za katerega pa staršev ne usposablja nobena šola ali fakulteta. Zato je negotovost toliko večja, saj je največkrat sam odnos med staršema tisti edini pripomoček, ki starše vodi in usmerja.« (Gostečnik, Pahole in Ružič, 1999, str. 5).

Poleg družine pa otroka vzgaja tudi šolsko okolje. Brez šolskega socialnega okolja se otrok ne more ustrezno oblikovati za življenjske naloge današnjega časa. Obstajajo pa tudi drugi vzgojni vplivi, na primer prostor in predmeti, ki nas obdajajo. Eden najmočnejših vzgojnih vplivov so sodobni mediji (Žerovnik, 1992).

Peček in Lesar (2009) navajata elemente vzgoje:

- Vzgoja je intencionalna.

Vzgoja je namerna in zavestna dejavnost, usmerjena v doseganje nekih ciljev, vrednot, norm. Vzgoja brez ciljev in zavesti ne obstaja.

- Vzgoja je odnosna.

Ta vidik vzgoje govori o odnosu, interakciji med vzgojiteljem in vzgajancem, o odnosu, ki nastane z namenom, da (so)oblikuje osebnost. Ni vzgoje brez

medsebojnega vplivanja. V ospredju je zavedanje (ne)moči odnosne ravni na nastajajočo osebnost.

- Vzgoja predpostavlja aktivnost vzgajanega.

Vsakršno delovanje vzgojitelja brez vsaj minimalne aktivnosti otroka naleti na neplodna tla. Otrok mora biti pripravljen vzgojitelja vsaj slišati in razumeti, kaj mu želi povedati. Naloga vzgojitelja je otroku pomagati, da je sam aktiven, kar pomeni, da je v ospredju razvoj otrokove lastne aktivnosti, motivov, želja ...

- Vzgoja je vpletena v zgodovinsko-družbeni kontekst in je zato podvržena spremembam.

Vzgoje nasploh ni, temveč je odvisna od družbe, v kateri se izvaja. Tako kot se spreminjajo družbe, se spreminjajo tudi vzgoja, metode in postopki, ki se pri vzgoji zagovarjajo, pa tudi cilji, ki jih želimo doseči.

- Vzgoja se uresničuje v medosebnem odnosu, pa tudi skozi vsebine, predmete, teme, ki se nanašajo na kognitivni nivo (znanje, uvid), afektivni nivo (stališča) in na delovanje. Ni vzgoje brez vsebine kakor tudi ne brez načinov, kako se vsebina posreduje, in odnosov, ki se ob tem vzpostavljajo. To pomeni, da je vzgoja tesno povezana z izobraževanjem.

## **4.2 Namernost vzgojnega učinkovanja**

Peček in Lesar (2009) vzgojo z vidika namernosti vzgojnega učinkovanja razdelita na intencionalno in funkcionalno.

Intencionalna vzgoja je zavestno, namerno, načrtno in sistematično vplivanje vzgojitelja na vzgajanca, preko katerega skušamo doseči neke vzgojne cilje, ki so natančno določeni. V njej so preišljena in določena vzgojna sredstva in postopki. Ta vzgoja poteka v različnih institucijah (družina, vrtec, šola). Po mnenju nekaterih tem vplivom lahko rečemo vzgoja (Peček in Lesar, 2009).

Pri funkcionalni vzgoji primarni namen ni v tem, da bi vzgajali, pa vendar ima vzgojni učinek. Med funkcionalne vzgojne dejavnike spadajo na primer televizija, časopisi, prijatelji, navade, običaji. Vzgojni učinek je pravzaprav stranski produkt. Z vidika procesa funkcionalno vzgojo lahko enačimo s socializacijo, saj gre pri obeh za vplive, ki potekajo neorganizirano,

nenačrtovano in nezavedno. Z vidika ciljev pa gre pri funkcionalni vzgoji za to, da naključne, občasne, nekonstruktivne vplive spremenimo v učinkovite in namerne, socializacija pa te vplive le opisuje in proučuje (prav tam).

### **4.3 Vzgojni stili**

Vzgojni stil opredelimo kot odnos med vzgojiteljem in vzgajancem, odnos, ki vključuje namen vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi. Gre za sistem metod, sredstev, postopkov, s katerimi skušamo vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi. Medčloveški odnos je bistven element vzgojnega dogajanja, saj se vzgoja vedno odvija na relaciji vzgojitelj – vzgajanec, ne glede na to, kolikšen pomen pripisujemo temu odnosu (Peček in Lesar, 2009).

»Vzgojni stil je način, kako starši namerno ali nenamerno pristopajo k otrokom, kako jih vzgajajo za odgovornost, kako poteka odločanje, kakšen je njihov odnos do mladostnikov in kaj pomeni ta odnos za osamosvajanje mladostnikov.« (Gostečnik idr., 1999, str. 75).

»Starševski vzgojni stil opredelimo na podlagi dveh dimenzij: starševske odzivnosti in zahtevnosti. Odzivnost se nanaša na stopnjo starševske opore, čustvenega sprejemanja in odzivnosti na otrokove potrebe. Na drugi strani se zahtevnost nanaša na stopnjo nadzora nad otrokom, usmerjanje otrokovih dejavnosti ter na postavljanje zahtev in pričakovanj v odnosu do otroka.« (Baumrind, 1991; Maccoby in Martin, 1983, po: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 106).

Kakšen vzgojni stil zagovarjamo ali uporabljamo, je odvisno od mnogih dejavnikov. Odvisno je od tega, kako pojmujeemo otrokovo naravo, od tega, kako pojmujeemo otrokov razvoj, kakšno avtoriteto pri vzgoji zagovarjamo, kakšno discipliniranje in kaznovanje, koliko menimo, da mora imeti otrok pri vzgoji svobode ... Poleg tega je naš vzgojni stil močno odvisen tudi od tega, kaj se v našem družbenem okolju in obdobju pojmuje kot sprejemljivo in zaželeno (Peček in Lesar, 2009).

Poznamo več tipologij vzgojnih stilov. Peček in Lesar (2009) navajata razdelitev vzgojnih stilov po Bergantovi, po kateri ločimo represivni vzgojni stil, permisivni vzgojni stil in laissez faire ali vsedopuščajoča vzgoja. Sama se bom osredotočila na tipologijo, ki izhaja iz dela

Baumrindove, ki jo navajajo tako Ule (2008) kot tudi Puklek Levpušček in Zupančič (2009), in sicer tudi po tej tipologiji prepoznamo tri prvotne vzgojne stile: avtoritativnega, avtoritarnega in permisivnega.

### **Avtoritativni vzgojni stil**

Avtoritativni starši imajo visoka merila na obeh dimenzijah, na odzivnosti in zahtevnosti. So ljubeči in odzivni, otroku nudijo oporo pri razvoju, zadovoljevanju potreb in uresničevanju zanimanj (dimenzija odzivnosti), imajo visoka pričakovanja do otroka (npr. pričakovanje glede učne uspešnosti), vendar pri tem ustrezno upoštevajo njegove trenutne razvojne zmožnosti, podpirajo vzajemno komunikacijo z otrokom in njegovo samostojnost (dimenzija zahtevnosti). Imajo dosledna pravila in določijo posledice, če pravil otrok ne upošteva. Otroku vedno razložijo, zakaj so se odločili za določen vzgojni ukrep. So odprti za komunikacijo z otrokom, mu zaupajo, hkrati pa vedo, kaj otrok počne, s kom se druži in kje se nahaja (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) na podlagi različnih raziskav pravita, da je avtoritativno starševstvo povezano z različnimi pokazatelji otrokove učne uspešnosti: s šolskimi ocenami, s prizadevnostjo in opravljanjem šolskih obveznosti, s pozitivnimi stališči do šole, z rabo problemskega pristopa k reševanju nalog in s kritičnim mišljenjem. Ti učenci tudi v manjši meri menijo, da bodo pri spoprijemanju z nalogami neuspešni, bolj so usmerjeni na naloge in v večji meri pripisujejo vzroke za uspeh sebi.

### **Avtoritarni vzgojni stil**

Avtoritarni starši so čustveno hladni in neodzivni na otrokove potrebe. Do otroka so zahtevni in netolerantni do kakršnih koli oblik svojeglavosti in nezaželenega vedenja. Zanje je značilna strogost in pričakovanje otrokove ubogljivosti. Kadar otrok ne uboga, uveljavijo svojo moč in z otrokom ne razpravljajo, zakaj je vedenje neprimerno ter zakaj so postavili pravilo ali uporabili določen vzgojni ukrep. Zanje je značilna tudi visoka stopnja psihološkega nadzora (polaščanje otroka, razvrednotenje njegovih občutij, manipuliranje z otrokovimi čustvi, vzbujanje občutkov krivde, kriticizem). Avtoritarni starši imajo visoko izraženo dimenzijo zahtevnosti in nadzora ter nizko izraženo dimenzijo odzivnosti in čustvenega sprejemanja otroka (Maccoby in Martin, 1983, po: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).



Avtoritarni starši zavirajo otrokovo dejavno raziskovanje in problemski pristop k učenju, saj s svojim nadzorom uveljavljajo otrokovo odvisnost od odraslega pri učenju. Otroci avtoritarnih staršev so pasivni pri učenju in imajo zelo majhno zanimanje za šolo. Imajo bolj izražena pričakovanja o neuspehih pri nalogi, vzroke za neuspeh pa pripisujejo sebi (prav tam).

Ta vzgojni stil je pri nas prevladoval v krščanskem tipu patriarhalne vzgoje, in to predvsem v preteklosti, vendar ga lahko srečamo tudi v današnjem času. Vzgojitelji, ki danes zagovarjajo takšno vzgojo, izhajajo iz prepričanja, da je s postavljenimi pravili vedenja in nepopustljivostjo pri uresničevanju le-teh ter s kaznovanjem in nagrajevanjem mogoče doseči želeno vedenje, za katerega postavlja merila vzgojitelj (Peček in Lesar, 2009).

### **Permisivni vzgojni stil**

Pri tem vzgojnem stilu je vloga staršev na prvi pogled podrejena, saj otroci postavljajo pogoje, njihove želje pa postanejo za njihove starše zahteve. Otroke pretirano razvajajo, z ničemer jih ne omejujejo. Starši jih dobesedno kupujejo, ker želijo biti ljubljene in v središču pozornosti otrok. Starši se bojijo, da jih mladostniki ne bodo imeli radi, če jim ne bodo v vsem ustregli, čeprav ta ljubezen ni prava ljubezen, ampak iskanje pozornosti otrok (Gostečnik idr., 1999).

Permisivni starši so lahko odzivni na potrebe otroka ali pa tudi ne, zanje pa je značilno, da v odnosu do otroka niso zahtevni, imajo nizka pričakovanja do njega ter so strpni do njegovega nesprejemljivega vedenja. Otroka brezpogojno sprejemajo in zadovoljujejo njegove potrebe ter dopuščajo otrokovo samostojnost. Otroke redko kaznujejo, saj verjamejo, da disciplina in nadzor poškodujeta otrokovo zdravo možnost po razvoju kreativnosti in samoizražanja. Za te otroke je značilna nižja učna uspešnost. Da bi poudarila razliko med dvema vrstama permisivnih staršev, sta Maccoby in Martin (1983) uvedla še četrti slog vzgoje in ga poimenovala brezbrizen. Za brezbrizne starše je prav tako značilna nizka zahtevnost in majhen nadzor nad otrokovim vedenjem, vendar so za razliko od permisivnih staršev brezbrizni starši tudi neodzivni, otroka ne sprejemajo in se ne zanimajo za njegovo vzgojo (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

»Ta vzgojni stil je med vsemi za otroka najmanj vsiljiv, saj temelji na prepričanju, da je najbolje ne omejevati otrokovega razvoja, da je otrok sposoben sam spreminjati svoje vedenje, da je prisila nad otrokom krnitev njegovih ustvarjalnih potencialov in individualnosti, da je kazen napad na otrokovo avtonomijo, da pravila ogrožajo otrokov vsestranski razvoj.« (Peček in Lesar, 2009, str. 141).

## 5 SKLEP

Za obstoj in razvoj družbe je potrebno znanje, ki si ga človek pridobi v procesu učenja. Učenje mu omogoča, da postane družbeno bitje. Posledica učenja je tudi človekovo notranje spreminjanje in prilagajanje svojemu okolju. Ker se svet okoli nas neprestano razvija in spreminja, družba zahteva, da posameznik to spremlja. Tempo sedanjega življenja je zelo hiter, to pa zahteva vse več znanja in s tem povezanega učenja (Potokar in Jereb, 2003).

Za učenje ima poleg posameznikovih sposobnosti in drugih dejavnikov učne uspešnosti velik pomen tudi učenčeva motivacija za učenje (učna motivacija). Le dobro motivirani učenci so se pripravljene učiti in dosežati cilje, ki si jih zastavijo. Otroci imajo željo po spoznavanju novega, a ta želja lahko hitro izpuhti. Da pa bi bili v življenju uspešni, morajo željo po spoznavanju novega ohraniti. Pri tem imajo zelo pomembno vlogo družina, učitelji in vrstniki, in če jo vsi ustrezno opravljajo, je rezultat dobro učno motiviran posameznik.

V diplomskem delu sem se usmerila na raziskovanje učne motivacije, zaznav učencev o družinskih odnosih in povezave med njima. Ta tema me zanima in jo ocenjujem kot aktualno, saj danes v šoli srečujemo učence, ki prihajajo iz različnih družin; na osnovi študija in povedanega v predhodnih razdelkih predvidevam, da to vpliva na učno motivacijo učencev.

## **6 EMPRIČNI DEL**

### **6.1 Raziskovalni problem**

Učna motivacija je na področju vzgoje in izobraževanja izjemno pomemben fenomen: le motivirani učenci z učenjem pričnejo in vztrajajo, dokler ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev (Juriševič, 2006).

V diplomski raziskavi me je zanimalo, kaj učence motivira za učenje v šoli, kakšne odnose zaznavajo v svoji družini ter kako sta ti dve področji povezani med seboj. Z raziskovanjem tega problema sem želela prispevati k novim spoznanjem o učni motivaciji. Kot kažejo raziskave in pedagoška praksa, so si učenci na področju učenja in znanja zelo različni. Nekaterim so dovolj podatki, ki jim jih posreduje učitelj, drugim se zdi to preveč, spet tretji pa še sami dodatno brskajo po literaturi. Eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na motiviranost učencev, pa so posameznikova družina oziroma družinski odnosi, v katerih posameznik živi.

Starši oziroma značilnosti družinskega okolja vplivajo na razvoj učenčeve učne motivacije preko socialno-ekonomskih razmer, v katerih živi družina, intelektualnih pobud, ki jih je otrok deležen s strani družinskih članov, vključenostjo staršev v izobraževanje otroka, pomembnostjo vrednot izobraževanja in učne uspešnosti v družini (Peklaj idr., 2009).

Starši na učno motivacijo otrok vplivajo s svojim načinom spodbujanja, z vrednotenjem znanja in dosežkov, s postavljanjem ciljev, z reagiranjem na dosežke, s pričakovanji. Za zdrav otrokov duševni razvoj in za razvoj njegovega odnosa do učenja je pomembno, da ga starši v osnovi sprejemajo kot človeka, mu izražajo zaupanje in ljubezen ne glede na dosežke. Za razvoj notranje motivacije je velikega pomena, da se zanimajo za vsebino tega, kar se otrok uči, za zmožnosti in znanja, ki jih pridobiva, in ne le za ocene (Marentič Požarnik, 2000).

#### **6.1.1 Raziskovalna vprašanja**

1. Kaj učence motivira za učenje v šoli?
2. Kakšne odnose učenci zaznavajo v svoji družini?

3. Kakšen je odnos med interesom učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
4. Kakšen je odnos med zunanjimi spodbudami učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
5. Kakšen je odnos med atribucijami učencev za učno uspešnost in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
6. Kakšen je odnos med atribucijami učencev za učno neuspešnost in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
7. Kakšen je odnos med učno samopodobo učencev in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
8. Kakšen je odnos med cilji učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
9. Kakšen je odnos med pomembnostjo učenja za učence in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
10. Kakšen je odnos med zaznani težavnostjo učenja za učence in njihovo zaznavo družinskih odnosov?
11. Kakšen je odnos med učenčevo zaznavo družinskih odnosov in šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši?

## **6.2 Metoda**

Raziskavo sem izvedla po deskriptivni (opisni) in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

### **6.2.1 Vzorec**

V raziskavi je sodelovalo 99 učencev 6. razreda iz treh osnovnih šol v notranjski regiji (neslučajnostni vzorec); med njimi je bilo 52 deklic in 47 dečkov. Natančnejši podatki o šolah so shranjeni v arhivu diplomskega dela.

### **6.2.2 Instrument**

Za zbiranje podatkov sem uporabila tehniko anketiranja, kot instrument raziskovanja pa anketni vprašalnik. Vprašalnik je za namen diplomskega dela pripravljen na osnovi predlog

(Juriševič, 2006 – učna motivacija in Ule, 2008 – zaznave družinskih odnosov). Vsebuje vprašanja zaprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa, skupaj 58 vprašanj.

Prvi del vprašalnika je sestavljen iz sklopa vprašanj, ki se nanašajo na učno motivacijo, in sicer interes za učenje, zunanje spodbude, atribucije za uspeh, učno samopodobo, cilje za učenje, pomembnost učenja, atribucije za neuspeh in zaznana težavnost učenja; skupaj vsebuje 40 trditev (Juriševič, 2006). Sledi sklop 17 trditev, ki se nanašajo na tipe družinskih odnosov, in sicer demotivirajoč, ambiciozen in spodbujajoč tip družinskih odnosov. Večina trditev je prevzeta po Uletovi (2008), nekatere trditve pa sem za namen diplomskega dela sestavila sama.

### **6.2.3 Zbiranje podatkov**

Za zbiranje podatkov sem uporabila kvantitativno tehniko (anketni vprašalnik). Podatke sem pridobila tako, da sem anketne vprašalnike osebno odnesla na osnovne šole. Pred tem sem se za sodelovanje dogovorila z ravnateljicami posameznih šol. Pred izpolnjevanjem vprašalnikov sem morala na eni šoli pridobiti tudi soglasja staršev, da so učenci smeli sodelovati v raziskavi. Anketiranje je bilo anonimno in je potekalo v času pouka.

### **6.2.4 Obdelava podatkov**

Zbrani podatki so bili vneseni v skupno datoteko in statistično obdelani v programu SPSS. Uporabljeni so bili naslednji statistični postopki: deskriptivna statistika, Pearsonov korelacijski koeficient in faktorska analiza.

Podatki so prikazani tabelarično, grafično in opisno.

## **6.3 Rezultati z razlago**

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati empirične raziskave, in sicer najprej ugotovitve o učni motivaciji učencev, sledijo rezultati o družinskih odnosih, kot jih zaznavajo učenci v svojih družinah, v tretjem sklopu pa so predstavljeni rezultati korelacijske analize med posameznimi spremenljivkami.

# 1 MOTIVIRANOST UČENCEV

## 1. Kaj učence motivira za učenje v šoli?

Rezultati kažejo, da anketirane učence za učenje najbolj motivira vrednota učenja: učenci poročajo, da je cilj njihovega učenja znanje ( $M = 22,05$ ;  $SO = 3,15$ ) ter da je učenje zanje pomembno ( $M = 22,10$ ;  $SO = 3,58$ ). Učence za učenje najmanj motivirata zunanja nekontroljiva in notranja stabilna atribucija za neuspeh ( $M = 10,19$ ;  $SO = 4,36$  oziroma  $M = 10,8$ ;  $SO = 3,69$ ).

Učence najbolj motivira vrednota učenja, kar kaže na to, da se zavedajo, kako pomembno je danes znanje, ki pa ga lahko pridobijo le z učenjem. Svet je poln inovacij in se kar naprej razvija. Da bi vse te novosti razumeli, bili uspešni v življenju, potrebujemo ljudje čim več znanja. Juriševič (2006) pravi, da so učenci, katerim je vrednota učenja pomembna, prepričani, da z vlaganjem truda v učenje oziroma s prizadevanjem lahko napredujejo v razumevanju in znanju ter izboljšujejo svoje spretnosti.

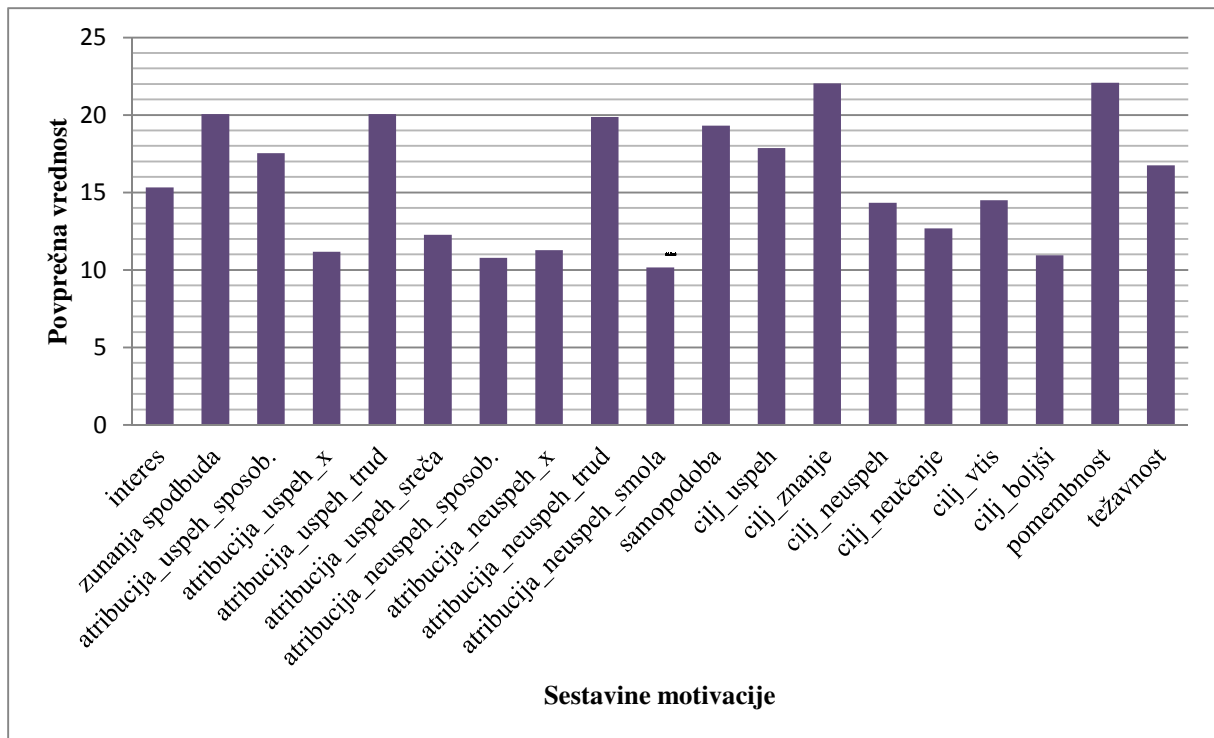
Najmanj učence motivira učni neuspeh, ki ga pripisujejo bodisi smoli bodisi lastni nesposobnosti. Neuspeh ljudi v večini primerov demotivira za delo, prav tako je v šoli, saj so učenci žalostni, zaskrbljeni in tako izgubijo voljo do učenja. Marentič Požarnik (2000) pravi, da če neuspeh pripišemo sebi in dejavnikov ne moremo kontrolirati, nas je sram, oziroma, da bi lahko kaj naredili, se čutimo krive. Gre za Weinerjevo teorijo atribucij, v kateri navaja tri dimenzije: mesto (v učencu ali zunaj), stabilnost atribucije (stalna ali spremenljiva) in nadzor oziroma možnost vplivanja (lahko sami vplivamo ali ne moremo sami vplivati). Ko učenci doživijo neuspeh kot posledico smole, so prepričani, da so imeli dovolj znanja, vendar na uspeh niso mogli vplivati, zato za učenje nimajo več volje. Učence, ki menijo, da so neuspešni zaradi nesposobnosti, gre za neuspeh, ki ga pripišejo sebi in dejavnikov ne morejo kontrolirati, je sram, počutijo se nemočni in ne zmorejo razrešiti neke situacije, imajo nizko samopodobo, kar jih spet težko privede do učenja. Do uspeha pa lahko pridejo le tisti, ki se učijo.

Tabela 5: Motiviranost učencev za učenje

Sestavina motivacije:	M	SO
INTERES Npr.: »Rad se učim.«	15,35	3,98
ZUNANJA SPODBUDA Npr.: »Učim se, ker se moram.«	20,08	3,54
ATRIBUCIJA_USPEH_SPOSOB. Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, bi si mislil, da sem brite glave.«	17,55	4,11
ATRIBUCIJA_USPEH_X Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, ne bi vedel, zakaj sem jo dobil.«	11,19	4,38
ATRIBUCIJA_USPEH_TRUD Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, bi si mislil, da sem se dobro naučil.«	20,08	4,43
ATRIBUCIJA_USPEH_SREČA Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, bi si mislil, da je bila sreča.«	12,29	4,54
ATRIBUCIJA_NEUSPEH_SPOSOB. Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, bi si mislil, da sem trde glave.«	10,80	3,69
ATRIBUCIJA_NEUSPEH_X Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, ne bi vedel, zakaj sem jo dobil.«	11,30	4,20
ATRIBUCIJA_NEUSPEH_TRUD Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, bi si mislil, da sem se doma slabo pripravil.«	19,89	4,23
ATRIBUCIJA_NEUSPEH_SMOLA Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, bi si mislil, da je danes slab dan.«	10,19	4,36
SAMOPODOBA Npr.: »Zadovoljen sem s svojimi šolskimi ocenami.«	19,34	3,46
CILJ_USPEH Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, kako bi za nalogo dobil nagradno oceno.«	17,88	3,93
CILJ_ZNANJE Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, kako bi nalogo rešil.«	22,05	3,15
CILJ_NEUSPEH Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, da naloge ne bi napisal najslabše v razredu.«	14,35	3,58
CILJ_NEUČENJE Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, kako bi jo prepisal.«	12,70	4,26
CILJ_VTIS Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, da si bodo potem vsi lepo mislili o meni.«	14,52	4,57
CILJ_BOLJŠI Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, da bi dosegel več točk kot sošolci.«	10,96	4,33
POMEMBNOST Npr.: »Mislim, da je pomembno, da si v šoli uspešen.«	22,10	3,58
TEŽAVNOST Npr.: »Rad se učim tudi bolj zahtevno snov.«	16,77	2,94

Opomba: M = aritmetična sredina, SO = standardni odklon





Slika 3: Motiviranost učencev za učenje

## 2 UČENČEVE ZAZNAVE DRUŽINSKIH ODNOSOV

### 2. Kakšne odnose učenci zaznavajo v svoji družini?

Tip družinskih odnosov sem določila s pomočjo postopka faktorjske analize.

Po Kaiser Gutmanovem kriteriju so bili v analizi zadržani trije unipolarni faktorji, ki skupaj pojasnjujejo 37 % variance.

Učenci družinske odnose zaznavajo zelo različno. Iz rezultatov, ki sem jih dobila na osnovi statistične analize (Tabela 6), sklepam, da učenci najmočneje zaznavajo tip demotivirajočih družinskih odnosov (17 % skupne variance), sledita tip ambicioznih družinskih odnosov (13 % skupne variance) in zaznava tipa spodbujajočih družinskih odnosov (7 % skupne variance).

Tabela 6: Rotirana rešitev po metodi PAF z Varimax rotacijo

	<b>Tip demotivirajočih družinskih odnosov</b>	<b>Tip ambicioznih družinskih odnosov</b>	<b>Tip spodbujajočih družinskih odnosov</b>
Starši me nikdar ne sprašujejo, kako je v šoli.	0,412	-0,061	-0,031
Imam občutek, da me imajo starši radi.	-0,336	0,011	0,675
Za moje starše je spričevalo zelo pomembno.	0,109	0,628	0,026
Starši mi zaupajo.	-0,178	0,050	0,515
V moji družini preživimo skupaj malo časa.	0,536	0,045	-0,152
Starši imajo velike načrte za mojo prihodnost.	0,276	0,177	0,403
Zelo se bojim svojih staršev.	0,521	0,091	-0,233
Starši mi redno pomagajo pri domačih nalogah.	-0,030	-0,049	0,443
Starši mi kar naprej očitajo, da iz mene nikoli nič ne bo.	0,696	-0,044	-0,069
Če ne storim, kar želijo starši, me kaznujejo.	0,717	-0,007	0,140
Občutek imam, da me starši kar naprej nadzorujejo.	0,348	0,142	-0,078
Starši me zelo spodbujajo k učenju.	0,038	0,319	0,103
Imam stroge starše.	0,405	0,131	-0,152
Ko starši rečejo, da moram spat, moram takoj ubogati.	0,092	0,136	0,296
Staršem je zelo pomembno, da imam dobre ocene.	0,022	0,874	-0,067
Starši redno hodijo na govorilne ure in roditeljske sestanke.	-0,039	0,012	0,108
Starši menijo, da je znanje zelo pomembno.	-0,170	0,547	0,363
$\Lambda_i$	3,439	2,769	1,610
Pojasnjena varianca v %	17,45	13,41	6,67

Kaiser-Meyer-Olkinov test (KMO = 0,653) in Bartlettov test sferičnosti ( $\chi^2 = 456,86$ ;  $p = 0,000$ )

Tabela 6a: Trditve, ki veljajo za posamezne tipe odnosov

TIP DRUŽINSKIH ODNOSOV	TRDITVE
Tip demotivirajočih družinskih odnosov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Starši mi kar naprej očitajo, da iz mene nikoli nič ne bo.</li> <li>- V moji družini preživimo skupaj malo časa.</li> <li>- Zelo se bojim staršev.</li> <li>- Če ne storim, kar želijo starši, me kaznujejo.</li> <li>- Občutek imam, da me starši kar naprej nadzorujejo.</li> <li>- Imam stroge starše.</li> </ul>
Tip ambicioznih družinskih odnosov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Za moje starše je spričevalo zelo pomembno.</li> <li>- Starši me zelo spodbujajo k učenju.</li> <li>- Staršem je zelo pomembno, da imam dobre ocene.</li> <li>- Starši menijo, da je znanje zelo pomembno.</li> </ul>
Tip spodbujajočih družinskih odnosov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imam občutek, da me imajo starši radi.</li> <li>- Starši mi zaupajo.</li> <li>- Starši imajo velike načrte za mojo prihodnost.</li> <li>- Starši mi redno pomagajo pri domačih nalogah.</li> <li>- Ko starši rečejo, da moram spat, moram takoj ubogati.</li> <li>- Starši redno hodijo na govorilne ure in roditeljske sestanke.</li> </ul>

Učenci, ki zaznavajo družinske odnose kot demotivirajoče, se bojijo svojih staršev, prisotno je kaznovanje. Starši otroku pogosto očitajo, da iz njega ne bo nič. Družina skupaj preživi malo časa. Satir (1995) tako družino imenuje motena družina in pravi, da »se stiske, ki jih doživljajo v družini, opazijo tako na telesu kot na obrazu. Telo je napeto in togo ali pa ohlapno, obraz je žalosten, čemer in prazen. Ljudje, ki prihajajo iz motene družine, pogled usmerjajo v tla ali gledajo mimo ljudi, ne poslušajo drugih, ko govorijo sami, pa imajo hripav in oster ali komaj slišen glas.« (prav tam, str. 17). Na podlagi sistematičnega opazovanja lahko učitelj torej vidi, iz kakšnega okolja prihaja učenec, to pa mu pomaga pri nadaljnjem delu z njim, saj ta učenec potrebuje veliko več spodbud in drugačne pristope pri delu kot učenec, ki živi v toplem, ljubečem okolju.

Starši učencev, ki zaznavajo družinske odnose kot ambiciozne, menijo, da je znanje zelo pomembno. Veliko vrednost dajejo tudi otrokovemu spričevalu in šolskim ocenam. Kot pravita Peixoto in Carvalho (2009), so za učence pri šolanju pomembni naslednji dejavniki: izobrazba in poklic staršev, starševski odnos, starševska prepričanja in vrednote ter sodelovanje staršev pri šolanju njihovih otrok, saj so le-ti dejavniki na tak ali drugačen način povezani z učenčevimi motivacijsko usmerjenostjo in šolskimi dosežki. Te učence lahko učitelj spodbuja k pomoči in sodelovanju z učenci, ki od doma niso deležni teh spodbud, in tako vsaj malo pripomore k temu, da bi tudi ti učenci spoznali pomen vrednote učenja.

Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, so prepričani, da jih imajo starši radi in jim zaupajo. Menijo, da so jim starši pripravljene pomagati, kar se kaže tudi pri redni pomoči pri domačih nalogah. V prihodnosti imajo za otroke velike načrte. Satir (1995) tako družino imenuje uspešna družina, ki je popolno nasprotje moteni družini. »V tej družini je čutiti živahnost, spoštovanje, pristnost in ljubezen. Telo in izraz na obrazu sta sproščena. Ljudje gledajo drug v drugega in govorijo z jasnim glasom. Člani uspešne družine si med seboj brez zadržkov povedo, kako se počutijo. Lahko govorijo o vsem – o razočaranjih, strahovih, jezi, kritiki, veselju, uspehih.« (prav tam, str. 17). Tudi te učence lahko učitelj na osnovi omenjenih značilnosti z opazovanjem prepozna in jih usmerja v druženje in pomoč učencem, ki družinske odnose zaznavajo kot hladne. Skupaj lahko sodelujejo pri različnih projektih in dejavnostih v šoli in tako tudi učenci, ki od doma niso deležni toplote, to prejmejo od vrstnikov.

### **3 POVEZANOST MED UČNO MOTIVACIJO IN ZAZNAVAMI DRUŽINSKIH ODNOSOV**

3. Kakšen je odnos med interesom učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Povezanost med interesom in demotivirajočimi družinskimi odnosi je nizka, a statistično pomembna; ima negativen predznak, kar pomeni, da interes za učenje s povečevanjem stopnje demotiviranosti odnosov upada ( $r = -0,34$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Iz tabele 7 vidimo, da je jakost povezanosti med interesom in ambicioznimi družinskimi odnosi zanemarljiva in jo statistično lahko označimo kot nepovezano ( $r = 0,02$ ;  $p \leq 0,83$ ). Ta rezultat me je presenetil, saj sem pričakovala, da imajo najvišji interes za učenje ravno učenci,

katerih starši izobraževanju in učni uspešnosti pripisujejo visoko vrednost. Te učence starši ves čas spodbujajo k učenju in menijo, da je znanje zelo pomembno, in to vrednoto postopoma verjetno usvojijo tudi otroci. Kot v svoji raziskavi navajata Grolnick in Slowiaczek (1994; po: Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), gre za starševska implicitna sporočila, da je izobraževanje pomembno, npr. starši se z otroki radi in redno pogovarjajo o šoli.

Povezanost med interesom in spodbujajočimi družinskimi odnosi je nizka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da interes za učenje s povečevanjem stopnje spodbujanja narašča ( $r = 0,30$ ;  $p \leq 0,003$ ).

Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, imajo manjši interes za učenje kot učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče. Tak rezultat sem pričakovala, saj učenci, ki živijo v družini z demotivirajočimi odnosi, od staršev ne dobijo podpore in spodbude za učenje ter posledično nimajo veliko interesa za učenje. Ravno nasprotno pa je pri učencih, ki živijo v družini s spodbujajočimi odnosi. Tu so prisotni ljubezen, zaupanje, pomoč, spodbujanje. V teh družinah se starši z otroki redno pogovarjajo o šoli, učencem dajejo povratne informacije, kako dobri so in kako so napredovali, kar jih spodbuja in usmerja k določenemu cilju. Starši od učencev pričakujejo uspešnost, pričakovanja staršev pa so učencem pomembna, kar vodi v višji interes za učenje.

Tabela 7: Odnos med interesom učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Interes</b>	<b>r</b>	-0,34	0,02	0,30
Npr.: »Rad se učim.«	<b>p</b>	0,001	0,83	0,003

Opomba:  $r$  = Pearsonov korelacijski koeficient,  $p$  = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

#### 4. Kakšen je odnos med zunanji spodbudami učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Zunanje spodbude in demotivirajoči družinski odnosi niso statistično pomembno povezani ( $r = -0,06$ ;  $p \leq 0,56$ ), prav tako niso statistično pomembno povezani zunanje spodbude in spodbujajoči družinski odnosi ( $r = 0,19$ ;  $p \leq 0,06$ ).

Povezanost med zunanjimi spodbudami in ambicioznimi družinskimi odnosi je nizka, a statistično pomembna ( $r = 0,34$ ;  $p \leq 0,001$ ); ima pozitiven predznak, kar pomeni, da zunanje spodbude s povečevanjem stopnje ambicioznosti naraščajo.

Po mojem mnenju zunanje spodbude za učenje potrebuje večina učencev, sploh v nižjih razredih osnovne šole. Mislim, da to ni narobe, pozorni moramo biti le, da učenci niso popolnoma zunanje motivirani. Ryan in Deci (Levpušček in Zupančič, 2009) sta v svoji raziskavi ugotovila, da bolj ko je pri učencih prisotno zunanje motiviranje, manj zanimanja pokažejo za dejavnost, manjša je vrednost naloge, manj se trudijo za dosežke, razloge za neuspehe pa iščejo v okolju. Zavedati se moramo tudi, kot pravi Marentič Požarnik (2000), kako si učenec razlaga pohvalo in nagrado: kot kontrolo oziroma »podkupnino« ali pa kot spodbudo, torej jo moramo individualizirati. V človeški naravi je, da nekaj raje in laže delamo, če vemo, da bomo za to nagrajeni. Zunanje spodbude niso pomembne le otrokom, temveč tudi odraslim, le-ti so veliko bolj motivirani za delo, če vedo, da bodo imeli od tega koristi, npr. večjo plačo. Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, zunanjih spodbud doma verjetno sploh niso deležni. Presenetil me je rezultat učencev, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, saj sem pričakovala, da so pri teh učencih zunanje spodbude prisotne ter da bo to pokazal tudi rezultat.

Tabela 8: Odnos med zunanjimi spodbudami učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Zunanje spodbude</b>	<b>r</b>	-0,06	0,34	0,19
Npr.: »Učim se, ker se moram.«	<b>p</b>	0,56	0,001	0,06

Opomba:  $r$  = Pearsonov korelacijski koeficient,  $p$  = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

##### 5. Kakšen je odnos med atribucijami učencev za učno uspešnost in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Atribucije za učno uspešnost se med učenci, ki prihajajo iz družin z različnimi odnosi, razlikujejo.

Največ anketiranih učencev, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, za svojo učno uspešnost ne pozna vzroka ali pa ga pripisuje sreči. Povezanost med atribucijo za učno

uspešnost »vzrok neznan« in demotivirajočimi družinskimi odnosi je srednje močna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da atribucija za učno uspešnost »vzrok neznan« s povečevanjem demotiviranosti odnosov narašča ( $r = 0,49$ ;  $p \leq 0,00$ ). Povezanost med atribucijo za učno uspešnost »sreča« in demotivirajočimi družinskimi odnosi je nizka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da atribucija za učno uspešnost »sreča« s povečevanjem demotiviranosti odnosov narašča ( $r = 0,34$ ;  $p \leq 0,00$ ).

Rezultati kažejo, da tip družinskih odnosov, ki jih učenci zaznavajo kot ambiciozne, ni statistično pomembno povezan z nobeno atribucijo za učno uspešnost (Tabela 9).

Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, svojo učno uspešnost pripisujejo trudu. Povezanost med atribucijo za učno uspešnost »trud« in spodbujajočimi družinskimi odnosi je nizka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da atribucija za učno uspešnost »trud« s povečevanjem stopnje spodbujanja narašča ( $r = 0,36$ ;  $p \leq 0,00$ ).

Weiner v svoji teoriji pri konceptu nadzora loči med notranjim in zunanjim mestom nadzora, Connell (1985, po: Juriševič, 2006) pa je dodal še neznan nadzor. Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, ne vedo, zakaj so učno uspešni (»neznan nadzor«), ali pa učno uspešnost pripisujejo sreči (»zunanji nadzor«). Notranji nadzor, ki je nujen faktor za učno uspešnost, pri teh učencih ni prisoten. Na to verjetno vplivajo starši; ti učenci za uspehe od staršev večinoma niso deležni pohval in zato ne vidijo smisla v trudu in učenju, če pa že dosežejo uspeh, ga pripišejo sreči, ali pa ne vedo, zakaj se je to zgodilo.

Ravno nasprotno pa je pri učencih, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose, prisoten »notranji nadzor«; svojo učno uspešnost pripisujejo trudu, ki ga za to vložijo. Ta družinska toplina in ljubezen, predvsem pa vzgoja v smislu dela in pohval za dobro opravljeno delo verjetno povzročijo, da se otroci osebno dobro razvijajo – krepijo samopodobo, so posledično bolj samozavestni, zaupajo v svoje učne zmožnosti in menijo, da imajo nadzor nad svojim učenjem.

Tip ambicioznih družinskih odnosov ni povezan z nobeno vrsto atribucij za učno uspešnost. Sama bi pričakovala, da učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot ambiciozne, svojo učno uspešnost pripisujejo trudu, in da je pri njih prisoten »notranji nadzor«, saj tudi ti učenci, tako kot učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, za dobro opravljeno delo od staršev verjetno prejmejo pohvalo in so vzgojeni v smislu dela in učenja.

Tabela 9: Odnos med atribucijami učencev za učno uspešnost in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Atribucija_uspeh_sposob.</b>	<b>r</b>	0,03	0,07	0,13
Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, bi si mislil, da sem brihtne glave.«	<b>p</b>	0,75	0,50	0,19
<b>Atribucija_uspeh_x</b>	<b>r</b>	0,49	-0,11	-0,12
Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, ne bi vedel, zakaj sem jo dobil.«	<b>p</b>	0,00	0,27	0,25
<b>Atribucija_uspeh_trud</b>	<b>r</b>	-0,06	0,14	0,36
Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, bi si mislil, da sem se dobro naučil.«	<b>p</b>	0,56	0,17	0,00
<b>Atribucija_uspeh_sreča</b>	<b>r</b>	0,34	0,05	-0,05
Npr.: »Če bi v šoli dobil lepo oceno, bi si mislil, da je bila sreča.«	<b>p</b>	0,00	0,64	0,62

Opomba: r = Pearsonov korelacijski koeficient, p = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

#### 6. Kakšen je odnos med atribucijami učencev za učno neuspešnost in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Atribucije za učno neuspešnost se med učenci, ki družinske odnose zaznavajo različno, razlikujejo.

Največ anketiranih učencev, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, svojo učno neuspešnost pripisuje nižjim sposobnostim za učenje. Povezanost med atribucijo za učni neuspeh »sposobnosti« in demotivirajočimi družinskimi odnosi je šibka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da atribucija za učno neuspešnost »sposobnosti« s povečevanjem stopnje demotiviranosti narašča ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Rezultati kažejo, da tip družinskih odnosov, ki jih učenci zaznavajo kot ambiciozne, ni povezan z nobeno atribucijo za učno neuspešnost (Tabela 10).

Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, svojo učno neuspešnost pripisujejo pomanjkanju truda. Povezanost med atribucijo za učno neuspešnost »trud« in spodbujajočimi družinskimi odnosi je nizka, a statistično pomembna; ima pozitivni predznak, kar pomeni, da atribucija za učno neuspešnost »trud« s povečevanjem stopnje spodbujanja narašča ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Rezultati kažejo, da učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, učno neuspešnost pripisujejo svojim nesposobnostim. Za razliko od atribucij za učno uspešnost je



pri neuspehu po Weinerjevi teoriji (Jurišević, 2006) prisotno notranje mesto nadzora. Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, menijo, da so učno neuspešni zaradi premalo truda (»notranji nadzor«). Tu se pokaže razlika med učenci, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, in tistimi, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose. Po Weinerjevi teoriji je sicer pri obeh skupinah učencev prisotno notranje mesto nadzora, le da učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, menijo, da je njihova atribucija za učno neuspešnost spremenljiva, učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, pa, da je ta atribucija stalna. V urejenih družinah, kjer so prisotni ljubezen, toplina, spodbude, učenci točno vedo, zakaj so učno neuspešni, vzrok pripišejo sebi in vedo, da ga lahko popravijo. Starši so jim verjetno posredovali spoznanje, da učna uspešnost ne pride sama po sebi, in da če se dovolj ne potrudijo, doživijo neuspeh. Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, imajo verjetno nižjo učno samopodobo. Za te učence zato velja, kot pravi Jurišević (2009), da zase mislijo, da ne obvladajo svojega učenja in so zato pri učenju manj samozavestni in posledično tudi manj uspešni kot učenci, ki menijo, da svoje učenje obvladajo.

Tabela 10: Odnos med atribucijami učencev za učno neuspešnost in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Atribucija_neuspeh_sposob.</b> Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, bi si mislil, da sem trde glave.«	<b>r</b>	0,33	-0,08	0,04
	<b>p</b>	0,001	0,45	0,70
<b>Atribucija_neuspeh_x</b> Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, ne bi vedel, zakaj sem jo dobil.«	<b>r</b>	0,21	0,00	-0,04
	<b>p</b>	0,04	1	0,73
<b>Atribucija_neuspeh_trud</b> Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, bi si mislil, da sem se doma slabo pripravil.«	<b>r</b>	-0,06	0,12	0,26
	<b>p</b>	0,58	0,25	0,01
<b>Atribucija_neuspeh_smola</b> Npr.: »Če bi v šoli dobil slabo oceno, bi si mislil, da je danes slab dan.«	<b>r</b>	0,30	0,03	0,08
	<b>p</b>	0,002	0,74	0,42

Opomba: r = Pearsonov korelacijski koeficient, p = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

7. Kakšen je odnos med učno samopodobo učencev in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Povezanost med učno samopodobo učencev in zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov je nizka, a statistično pomembna; ima negativni predznak, kar pomeni, da učna samopodoba s povečevanjem stopnje demotiviranosti upada ( $r = -0,32$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Iz tabele vidimo, da je jakost povezanosti med učno samopodobo in zaznavo ambicioznih družinskih odnosov zanemarljiva in jo lahko statistično označimo kot nepovezano ( $r = 0,05$ ;  $p \leq 0,64$ ).

Povezanost med učno samopodobo in zaznavo spodbujajočih družinskih odnosov je zanemarljiva in jo lahko statistično označimo kot nepovezano ( $r = 0,19$ ;  $p \leq 0,07$ ).

Po mojem mnenju imajo pri učni samopodobi največji vpliv ljudje, ki so otroku najbližje, torej družina. Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, živijo v družini, kjer ni znakov prijateljstva, ni veselja, podpore in spodbud, zato so najverjetneje tudi sami taki – neprijateljski, žalostni, brez volje, prepričani, da ne morejo biti učno uspešni. Vse to pa ima, kot kaže rezultat, negativen vpliv na učno samopodobo; večja kot je stopnja demotiviranosti odnosov, nižja je učna samopodoba. Prav tako so ti učenci verjetno manj uspešni, saj so učenci, ki zase mislijo, da obvladajo svoje učenje, pri učenju bolj samozavestni in zato tudi dejansko uspešnejši od tistih, ki se na tem področju ocenjujejo kot nekompetentni (Juriševič, 2009).

Tip ambicioznih družinskih odnosov in tip spodbujajočih družinskih odnosov nista povezana z učno samopodobo, bi pa sama od obeh skupin učencev glede na tip zaznave družinskih odnosov sicer pričakovala visoko učno samopodobo.

Tabela 11: Odnos med učno samopodobo učencev in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Samopodoba</b>	<b>r</b>	-0,32	0,05	0,19
Npr.: »Zadovoljen sem s svojimi šolskimi ocenami.«	<b>p</b>	0,001	0,64	0,07

Opomba:  $r$  = Pearsonov korelacijski koeficient,  $p$  = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

8. Kakšen je odnos med cilji učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Največ anketiranih učencev, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, je za svoj cilj učenja izbralo neučenje; za njih je značilno izogibanje učenju in učenje po liniji najmanjšega napa. Povezanost med ciljem »neučenje« in zaznavo demotivirajočih odnosov je šibka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da cilj »neučenje« s povečevanjem stopnje demotiviranosti narašča ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Rezultati kažejo, da je cilj učenja za učence, ki zaznavajo ambiciozne družinske odnose, uspeh. Povezanost med ciljem »uspeh« in tipom ambicioznih družinskih odnosov je nizka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da cilj »uspeh« s povečevanjem stopnje ambicioznosti narašča ( $r = 0,34$ ;  $p \leq 0,00$ ).

Cilj učenja za učence, ki zaznavajo družinske odnose kot spodbujajoče, je znanje. Povezanost med ciljem »znanje« in spodbujajočimi odnosi je nizka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da cilj »znanje« s povečevanjem stopnje spodbujanja narašča ( $r = 0,29$ ;  $p \leq 0,004$ ).

Cilji so pri različnih učencih različni. Določeni učenci lahko za glavni cilj svojega aktivnega sodelovanja v procesu učenja postavijo na primer obvladanje določene spretnosti, drugi pohvalo, ki jo za svoje učno delo in prizadevanje dobi od učitelja, tretji pa je lahko učno aktiven zato, da s svojo aktivnostjo zniža strah pred morebitnim učnim neuspehom (Jurišević, 2009).

Učencem, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, je cilj učenja neučenje, kar kaže na to, da je zaznava demotivirajočih odnosov v negativnem odnosu z izobraževanjem. Ti učenci doma niso deležni nobenih spodbud, ampak le očitkov, da iz njih nič ne bo, ter kazni (Ule, 2008). Tak vzorec se ponavlja že od začetka njihovega šolanja; od takrat, ko najbolj potrebujejo podporo, spodbudo in tudi nagrado. Zaradi tega ti učenci verjetno ne vidijo smisla v učenju in nalogah, temveč jih raje prepíšejo ali pa sploh ne naredijo.

Cilj učenja za učence, ki svoje družinske odnose zaznavajo kot ambiciozne, je uspeh. Ta cilj so izbrali, ker so verjetno od staršev že ponotranjili vrednoto učenja, posledica katere je znanje, in če imajo znanje, verjetno doživljajo uspehe.

Cilj učenja za učence, ki družinske odnose zaznavajo kot spodbujajoče, je znanje. Vrednota jim je učenje samo. Prepričani so, da z vlaganjem truda v učenje oziroma s prizadevanjem lahko napredujejo v razumevanju ter izboljšujejo svoje spretnosti (Jurišević, 2006). Veliko

mladih, že učencev v osnovni šoli, se zaveda, kako pomembno je danes znanje. Poudarjajo ga povsod, predvsem pa je znanje pomembno ob koncu šolanja, ko iščemo dobro službo, ki je v večini primerov pogoj za lepo življenje. To vednost so jim verjetno posredovali starši, saj ti starši otroke spodbujajo, imajo velike načrte za njihovo prihodnost, jim redno pomagajo pri šolskih stvareh in jim dajo jasno vedeti, da jih imajo radi, kar ima zagotovo pozitiven vpliv na posameznikovo izobraževanje.

Tabela 12: Odnos med cilji učencev za učenje in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Cilj_uspeh</b> Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, kako bi za nalogo dobil nagradno oceno.«	<b>r</b>	-0,03	0,34	0,18
	<b>p</b>	0,79	0,00	0,08
<b>Cilj_znanje</b> Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, kako bi nalogo rešil.«	<b>r</b>	-0,22	0,22	0,29
	<b>p</b>	0,03	0,03	0,004
<b>Cilj_neuspeh</b> Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, da naloge ne bi napisal najslabše v razredu.«	<b>r</b>	0,13	0,07	-0,05
	<b>p</b>	0,22	0,50	0,60
<b>Cilj_neučenje</b> Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, kako bi jo prepisal.«	<b>r</b>	0,33	-0,08	-0,23
	<b>p</b>	0,001	0,43	0,03
<b>Cilj_vtis</b> Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, da si bodo potem vsi lepo mislili o meni.«	<b>r</b>	0,14	0,15	0,07
	<b>p</b>	0,17	0,13	0,51
<b>Cilj_boljši</b> Npr.: »Ko rešujem šolsko nalogo, razmišljam, da bi dosegel več točk kot sošolci.«	<b>r</b>	0,14	0,10	-0,03
	<b>p</b>	0,17	0,32	0,74

Opomba: r = Pearsonov korelacijski koeficient, p = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

#### 9. Kakšen je odnos med pomembnostjo učenja za učence in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Povezanost med pomembnostjo učenja za učence in zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov je nizka, a statistično pomembna; ima negativni predznak, kar pomeni, da pomembnost učenja s povečevanjem stopnje demotiviranosti upada ( $r = -0,20$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Povezanost med pomembnostjo učenja in zaznavo ambicioznega tipa družinskih odnosov je srednje močna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da pomembnost učenja s povečevanjem stopnje ambicioznosti narašča ( $r = 0,45$ ;  $p \leq 0,00$ ).

Povezanost med pomembnostjo učenja in zaznavo spodbujajočih družinskih odnosov je zanemarljiva in jo statistično lahko zato označimo kot nepovezano ( $r = 0,08$ ;  $p \leq 0,41$ ).

Kot kaže rezultat, je učenje večini anketiranih učencev pomembno, izjema so le učenci, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose; ti dve spremenljivki sta nepovezani. Nepomembnost učenja za te učence se izključuje s ciljem učenja, ki so ga izbrali. Izbrali so znanje, zato mislim, da je učenje pomembno tudi tem učencem. Pomembnost učenja danes poudarjajo povsod, je pa učenje učencem pomembno zaradi različnih razlogov. Kot pravi Marentič Požarnik (2000), nekateri ob učenju resnično uživajo, drugi nanj gledajo kot nujnost, da dosežejo nekaj, kar jim veliko pomeni, spet tretji predvidevajo poznejše koristi. Mislim, da je učencem, ki zaznavajo različne tipe družinskih odnosov, tudi učenje pomembno zaradi različnih razlogov. Učencem, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, je učenje verjetno pomembno zaradi poznejših koristi in da se izognejo neprijetnim posledicam; učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot ambiciozne, ob učenju verjetno resnično uživajo, saj otroci večinoma ponotranjijo vrednote staršev; učenci, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose, pa se po razlogih za pomembnost učenja razlikujejo – nekateri ob njem uživajo, drugi želijo z njim kaj doseči, nekateri pa bi radi imeli od njega poznejše koristi.

Tabela 13: Odnos med pomembnostjo učenja za učence in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Pomembnost</b>	<b>r</b>	-0,20	0,45	0,08
Npr.: »Mislim, da je pomembno, da si v šoli uspešen.«	<b>p</b>	0,05	0,00	0,41

Opomba:  $r$  = Pearsonov korelacijski koeficient,  $p$  = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

10. Kakšen je odnos med zaznano težavnostjo učenja za učence in njihovo zaznavo družinskih odnosov?

Povezanost med zaznano težavnostjo učenja za učence in zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov je nizka, a statistično pomembna; ima negativen predznak, kar pomeni, da težavnost učenja s povečevanjem stopnje demotiviranosti upada ( $r = -0,35$ ;  $p \leq 0,00$ ).

Povezanost med zaznano težavnostjo učenja in zaznavo ambicioznega tipa družinskih odnosov je zanemarljiva in jo statistično lahko zato označimo kot nepovezano ( $r = 0,12$ ;  $p \leq 0,23$ ).

Povezanost med zaznano težavnostjo učenja in zaznanimi spodbujajočimi družinskimi odnosi je zanemarljiva in jo statistično lahko zato označimo kot nepovezano ( $r = 0,16$ ;  $p \leq 0,13$ ).

Učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, učenje zaznavajo kot težje in zahtevnejše. Gottfried (1990, po: Juriševič, 2006) pravi, da je zahtevnost oziroma težavnost učenja nagnjenost za učenje učnih nalog, ki so učencu izziv, ki so zanj zahtevne in vsebujejo element nenavadnost in novosti. Po mojem mnenju se učenci, ki družinske odnose zaznavajo kot demotivirajoče, ne odločajo za reševanje zahtevnih in novih nalog, ker od staršev niso deležni nobenih spodbud, pohval ob dobro opravljenem delu, učenja pa jim ne približajo. Redko kateri otroci se učijo in raziskujejo sami po sebi. Vsaj mlajši potrebujejo več spodbude bližnjih, in če le-teh ni, tudi učenja ni veliko. Prav tako se od učencev ne sme zahtevati preveč oziroma morajo učitelji in starši to zahtevnost z različnimi spodbudami učencu približati. Juriševič (2009) pravi, da se učenec, če presodi, da se od njega pričakuje preveč ali da ni zmožen ravnati tako, kot od njega zahtevajo drugi, verjetno brez dodatnih spodbud ne bo začel učiti.

Tabela 14: Odnos med težavnostjo učenja za učenca in njihovo zaznavo družinskih odnosov

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Težavnost</b>	<b>r</b>	-0,35	0,12	0,16
Npr.: »Rad se učim tudi bolj zahtevno snov.«	<b>p</b>	0,00	0,23	0,13

Opomba:  $r$  = Pearsonov korelacijski koeficient,  $p$  = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

11. Kakšen je odnos med učenčevo zaznavo družinskih odnosov in šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši?

Povezanost med šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši, in zaznavo demotivirajočih družinskih odnosov je zanemarljiva in jo statistično lahko zato označimo kot nepovezano ( $r = 0,10$ ;  $p \leq 0,36$ ).

Povezanost med šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši, in zaznavo ambicioznega tipa družinskih odnosov je nizka, a statistično pomembna; ima pozitiven predznak, kar pomeni, da šolska ocena s povečevanjem stopnje ambicioznosti narašča ( $r = 0,24$ ;  $p \leq 0,02$ ).

Povezanost med šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši, in zaznavo spodbujajočih družinskih odnosov je zanemarljiva in jo statistično lahko zato označimo kot nepovezano ( $r = 0,10$ ;  $p \leq 0,35$ ).

Šolska ocena, ki jo od otroka pričakujejo starši, je povezana le z zaznavo ambicioznega tipa družinskih odnosov. Tem staršem je znanje zelo pomembno, zato posledično otroke spodbujajo k učenju in od njih pričakujejo dobre ocene in spričevalo.

Šolska ocena torej ni povezana z zaznavo demotivirajočih in z zaznavo spodbujajočih družinskih odnosov, kar mogoče kaže na to, da številčna ocena učencem ne pomeni veliko. Glavni vzrok za to je verjetno v njeni nizki sporočilni vrednosti, saj ne pove, kaj učenec zna in česa ne, ter kako mu bo pri učenju pomagala. Menim, da bi bila v vseh razredih veliko bolj uporabna opisna ocena ali pa bi moral biti poleg številčne ocene še komentar, ki bi učencu povedal, kaj zna in česa ne, kaj mora še utrditi ter načine, kako naj to utrdi in kako odpravi napake. Tako bi učenec dobil dobro povratno informacijo. Šolska ocena na večino učencev vpliva motivacijsko, vendar pri tem pogosto zunanja motivacija prevlada nad notranjo. Učiteljem, staršem in tudi učencem samim je končni rezultat zelo pomemben in tako doseganje dobrega rezultata oziroma dobrih ocen postane edini motiv za učenje.

Tabela 15: Odnos med učenčevo zaznavo družinskih odnosov in šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Ocena</b>	<b>r</b>	0,10	0,24	0,10
	<b>p</b>	0,36	0,02	0,35

Opomba: r = Pearsonov korelacijski koeficient, p = statistična pomembnost, T1 = tip demotivirajočih družinskih odnosov, T2 = tip ambicioznih družinskih odnosov, T3 = tip spodbujajočih družinskih odnosov)

## 6.4 Sklep

Motivacija je za učinkovito šolsko delo bistvenega pomena. Z vidika poučevanja gre za vprašanje, kako ravnati z učenci in kako doseči, da bi bili le-ti za učenje motivirani in posledično tudi učno uspešni. Problem večine učiteljev je v tem, da zaradi velikega števila obveznosti in osredotočenosti na poučevanje vse premalo svojega časa posvečajo učencem samim. Pozabljajo na to, da so to po eni strani otroci s posebnimi osebnostnimi, čustvenimi in socialnimi razvojnimi značilnostmi, po drugi strani pa učenci z željo po uspehu, dosežkih in razvoju ter morda tudi s težavami in problemi. Treba jih je spodbujati, da bodo delovali pozitivno in da bodo motivirani za učenje.

Iz problema diplomske raziskave sem izpeljala tri vprašanja: »Kaj učence motivira za učenje v šoli?«, »Kakšne odnose učenci zaznavajo v svoji družini?« ter »Kako sta ti dve področji povezani med seboj?«. Ugotovitve, do katerih sem prišla med raziskovanjem, so strokovno poučne. Rezultati empirične raziskave med učenci 6. razreda treh slovenskih osnovnih šol kažejo, da so sestavine učne motivacije povezane z učenčevimi zaznavami družinskih odnosov. Po mojem mnenju bi morali učitelji pri načrtovanju motiviranja bolj upoštevati družinske odnose učencev, saj učenci prihajajo iz različnih družinskih okolij in posledično potrebujejo različno vrsto motivacijskih spodbud.

Učence, ki so sodelovali v tej diplomski raziskavi, za učenje motivirajo različne sestavine motivacije; najbolj jih motivira vrednota znanja (cilj učenja je znanje, pomembnost učenja), najmanj pa atribucija za učno neuspešnost »nesposobnosti« in »smola«. Učiteljem je to spoznanje lahko v pomoč. Kaže namreč, da je učencem znanje pomembno in da se zavedajo, kako dragocena vrednota je to, naloga učiteljev pa je, da to vrednoto spodbujajo in ohranjajo. Najmanj učence motivira neuspeh, in sicer, ko ga pripišejo prenizkim sposobnostim ali smoli. Učitelji in tudi starši bi morali učence pripraviti, da v življenju doživljamo tudi neuspehe, da vsak kdaj doživi padec, vendar zaradi tega ne smemo obupati, temveč se moramo pobrati in se potruditi, da ta neuspeh popravimo. Učenci, ki neuspehe v šoli pripisujejo nižjim učnim sposobnostim, imajo posledično verjetno nižjo samopodobo, zato moramo tem učencem pomagati oziroma jih spodbujati, da jo okrepijo. Tako v šoli kot tudi v življenju nas ne spremlja samo sreča, zato je najbolje, da posameznik čim prej sprejme tudi (zunanje) spremenljive atribucije, nad katerimi nima nadzora, npr. slab dan učenca, slab dan učitelja, utrujenost, glavobol. Menim, da bi se morali učitelji ustaviti na tem področju, ga razumeti in



ga razložiti tudi učencem. Neuspeh zaradi smole se zagotovo lahko popravi. Smole namreč nimaš kar vsak dan in dobro je, da se tega zavedajo tudi učenci.

Učenci družinske odnose zaznavajo zelo različno, kar je nekako pričakovati, saj imajo posamezni starši različne odnose s svojimi otroki – od demotivirajočih odnosov, ambicioznih odnosov ter do spodbujajočih družinskih odnosov. Učitelj lahko z opazovanjem na govorilnih urah, srečanjih s starši, pogovorih z učenci veliko izve o družinskih odnosih, ta spoznanja pa so mu v pomoč pri nadaljnjem pedagoškem delu s posameznimi učenci.

V raziskavi o povezanosti med posameznimi sestavinami učne motivacije in zaznavami družinskih odnosov sem prišla do zanimivih spoznanj. Ugotovila sem, da je interes za učenje povezan z zaznavo demotivirajočih in spodbujajočih družinskih odnosov. Interes z zaznavo demotiviranosti odnosov upada, z zaznavo spodbude družinskih odnosov pa narašča, na podlagi česar lahko sklepamo, da imajo učenci, ki čutijo, da so ljubljene, ki vedo, da jih imajo starši radi ter da jim zaupajo in jih spodbujajo, večji interes za učenje, manj kot je te ljubezni in spodbud, manjši je interes. Učitelji bi morali pri teh učencih poskušati interes za učenje spodbuditi, ti otroci namreč verjetno potrebujejo več zunanjih spodbud, mogoče tudi sodelovanje s tistimi učenci, ki imajo za učenje visok interes.

Rezultati so pokazali, da so zunanje spodbude povezane le z zaznavo tipa ambicioznih družinskih odnosov. Mislim pa, da je tu prišlo do odstopanj, saj zunanje spodbude zagotovo potrebujejo tudi drugi učenci, vendar v različni intenziteti. Zunanje spodbude so namreč pomembne vsem ljudem, tudi odraslim v službah, je pa res, da na vsakega vplivajo drugače in da jih vsak potrebuje v različnih količinah. Nekaterim je dovolj občasna pohvala, drugi potrebujejo materialno nagrado (denar, igrača, sladkarija). Menim, da morajo učitelji, predvsem pa starši najti pravo vrsto in mero spodbud glede na posebnosti posameznega učenca oziroma otroka.

Atribucije za učno uspešnost se med učenci razlikujejo. Učenci, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, svojo učno uspešnost pripisujejo neznanim razlogom – za učno uspešnost ne poznajo vzroka ali pa ga pripišejo sreči. Bolj kot zaznava demotiviranosti odnosov narašča, bolj so ti učenci prepričani, da so uspešni zaradi sreče, ali pa razloga ne poznajo. Učenci, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose, svojo učno uspešnost pripisujejo trudu. Bolj ko stopnja spodbujanja narašča, bolj so učenci prepričani, da so uspešni zaradi svojega truda. Tudi pri tej sestavini se je kot pomemben dejavnik učne motivacije učencev pokazal odnos s starši – kako pomembno je, da so otroci sprejeti, da je prisotna ljubezen, da jih starši spodbujajo. Učitelji lahko pozitivno vplivajo na učno motivacijo tako, da se z učenci večkrat pogovorijo, zakaj so bili uspešni, da učence, ki družinske odnose zaznavajo kot

demotivirajoče, spodbujajo, da povedo svoje razmišljanje ter da jim postopoma pomagajo priti do spoznanja, da so uspešni zaradi sebe, zaradi svojega truda; to jim bo vlilo več moči in energije za nadaljnje učenje. Prav je tudi, da ti učenci slišijo izkušnje učencev, ki prihajajo iz družin s spodbujajočimi odnosi, saj so prepričani, da so uspešni zaradi svojega truda.

Svojo učno neuspešnost učenci, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, pripisujejo nižjim sposobnostim, učenci, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose, pa trudu. Tu se spet pokaže, da učenci, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose, vedo, da so za neuspešnost krivi sami, saj so vložili premalo truda, učenci, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, pa menijo, da so prenizke sposobnosti razlog za njihovo učno neuspešnost. To spoznanje nekaterim verjetno vlivajo starši, imajo pa tudi nizko samopodobo. Tudi v tem primeru je pomembno, da se učitelj z učenci o neuspehu pogovarja, da jim skuša vliti čim več samozavesti pri učenju oziroma jim pomaga pri dosegu višje učne samopodobe.

Cilji učenja se med učenci, ki zaznavajo različne tipe družinskih odnosov, razlikujejo. Največ anketiranih učencev, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose, je za svoj cilj učenja izbralo čim manj učenja, na drugi strani so učenci, ki zaznavajo spodbujajoče družinske odnose, in le-ti so verjetno kot posledica spodbud in pozitivne naravnosti odnosov za cilj učenja izbrali znanje. Učitelji bi morali učencem, katerim je cilj učenja neučenje, učenje približati, kar lahko storijo z zanimivejšimi nalogami, povezanimi s področjem, ki jih zanima (npr. učni list iz matematike, povezan z nogometom – besedilne naloge s tega področja), pogovorom in praktičnimi primeri, zakaj je znanje pomembno. Cilj učenja za učence, ki zaznavajo ambiciozne družinske odnose, je uspeh. Ti učenci so vrednoto učne uspešnosti verjetno že sprejeli kot svojo, navajeni so uspehov, občutkov veselja ob tem ter odobravanja in pohvale staršev.

Učenje je posameznim učencem različno pomembno. Raziskava je pokazala, da pomembnost učenja s povečevanjem stopnje zaznave demotiviranosti odnosov upade. Če mlajši učenci niso deležni spodbud za učenje, če starši ne pokažejo, da jim je učenje pomembno, tudi otrokom ne bo pomembno. Nasprotje pa so učenci, ki zaznavajo ambiciozne družinske odnose. Tem otrokom je učenje bolj pomembno, verjetno gre za ponotranjenje vrednote.

Povezanost med težavnostjo učenja za učence in zaznavo družinskih odnosov se je pokazala le pri učencih, ki zaznavajo demotivirajoče družinske odnose. Tu spet lahko sklepamo na negativen vpliv demotivirajočih odnosov, ti učenci namreč učenje zaznavajo kot težavno.

Raziskovala sem tudi povezanost med šolsko oceno, ki jo od otroka pričakujejo starši, in zaznavo družinskih odnosov, in ugotovila, da je šolska ocena povezana le z zaznavo

ambicioznega tipa družinskih odnosov. Tem staršem je znanje zelo pomembno, otroke spodbujajo k učenju in od njih pričakujejo dobre ocene in prav tako spričevalo.

Tabela 16: Povezanost med sestavinami učne motivacije in zaznavo različnih tipov družinskih odnosov

Sestavina učne motivacije:	Tip demotivirajočih družinskih odnosov	Tip ambicioznih družinskih odnosov	Tip spodbujajočih družinskih odnosov
Interes	–	n.p.	+
Zunanja spodbuda	n.p.	–	n.p.
Atribucija za uspeh	vzrok neznan, sreča –	n.p.	trud +
Atribucija za neuspeh	sposobnosti –	n.p.	trud +
Učna samopodoba	–	n.p.	n.p.
Cilj učenja	neučenje –	uspeh +	znanje +
Pomembnost učenja	–	+	n.p.
Težavnost učenja	+	n.p.	n.p.

Opomba: + = pozitivna statistično pomembna zveza, – = negativna statistično pomembna zveza, n.p. = nepomembna statistična zveza

Starši in tudi učitelji se morajo zavedati, da je treba učence vselej (dodatno) motivirati za učenje. V učencih je pomembno vzbuditi željo, da se učijo zato, ker to hočejo, in ne le zato, ker to morajo. Načinov, kako motivirati učence, je ogromno, in ni recepta, katere oblike motiviranja so prave. Vsakega posameznika je treba obravnavati kot individuum, ki ima svoje potrebe in želje.

Da bi bilo v razredu več za učenje motiviranih učencev, predlagam, da učitelji:

- v pouk vnašajo humor, vedrino, prijaznost, posluš za učenčeve interese;
- uporabljajo naloge, ki učencem predstavljajo izziv;
- omogočajo učencem svobodo, da se lahko odločajo in prevzemajo odgovornost pri šolskem delu;
- se izogibajo enostranskim oblikam motiviranja (boj za ocene);
- nudijo možnost, da vsi učenci dobijo priznanje za učenje;
- učijo učence, kako naj se učijo (učne strategije in samouravnavanje učenja);
- z različnimi aktivnostmi krepijo učno samopodobo učencev;

- posameznika opazujejo in ga na podlagi tega obravnavajo kot individualno bitje ter prilagajajo vzgojno-izobraževalni proces;
- spodbujajo razvoj socialnih spretnosti;
- gradijo okolje, v katerem so vsi učenci sprejeti in upoštevani;
- učencem omogočajo, da čim bolj izkoristijo svoje potenciale in uživajo v učenju;
- se o učenju in motivaciji pogovarjajo s starši na roditeljskih sestankih in govorilnih urah;
- organizirajo delavnice s tematiko učenja in motivacije, na kateri sodelujejo tako učenci kot tudi starši, in s tem spodbujajo k sodelovanju med njimi.

Da bi bilo v razredu več za učenje motiviranih učencev, predlagam, da učitelji staršem svetujejo naslednje:

- čim več naj se vključujejo v izobraževanje otrok, in sicer z ustrezno pomočjo pri domačih nalogah, s preverjanjem otrokovega znanja, s spremljanjem otrokovega napredka, z rednim udeleževanjem govorilnih ur, roditeljskih sestankov in šolskih prireditev;
- otroku naj jasno pokažejo in povedo, da jim je vrednota znanja in učnega uspeha pomembna;
- z otrokom naj se čim več pogovarjajo – o uspehih, neuspehih, vzrokih za dosego letih;
- otroka naj navajajo na red; skupaj z otrokom naj organizirajo čas, ki ga bo otrok posvetil učnim dejavnostim, prostoročnim dejavnostim, počitku in spanju.

## 7 LITERATURA

1. Asen, E. (1998). *Družine*. Ljubljana: DZS.
2. Bergant, M. (1981). *Družina-zakon-ljubezen na razpotjih*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Gostečnik, C., Pahole, M. in Ružič, M. (1999). *Biti mladostnikom starši*. Ljubljana: Frančiškanski družinski center.
5. Gray, J. (2002). *Otroci so iz nebes: veččine pozitivnega starševstva za vzgojo sodelujočih, samozavestnih in razumevajočih otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Grolnick, W. S., Friendly, R. W. in Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (Ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 279–300). New York, NY: Routledge.
7. Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. in Ice, C. L. (2010). *Motivation and commitment to family-school partnerships*. V S. L. Christenson in A. L. Reschly (Ur.), *Handbook of school-family partnerships* (str. 30–60). New York, NY: Routledge.
8. Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Juriševič, M. (2009). *Motivacija za učenje kot pedagoški izziv: kaj, kako, kdaj in zakaj?* Razredni pouk, 11 (1), 44–49.
10. Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
11. Kobalt, A. (1979). Spodbujanje motivacije za učenje. *Ptički brez gnezda*, 4 (14), 60–63.
12. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
13. Musek, J. (1995). *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.

14. Peček, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
15. Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
16. Peixoto, F. in Carvalho, R. (2009). Students' perceptions of parental attitudes toward academic achievement: effects on motivation, self-concept and school achievement. V M. Wosnitza (Ur.), *Contemporary motivation research: from global to local perspectives* (str. 279–297). Gottingen: Hogrefe & Huber.
17. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
18. Poljšak Škraban, O. (1996). *Družina* (študijsko gradivo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
19. Poljšak Škraban, O. (2007). *Pojmovanja »normalnosti« procesov v družini; funkcionalnost in kompetentnost družinskega sistema*. *Socialna pedagogika*, 11 (2), 189 – 212.
20. Potokar, F. in Jereb, E. (2003). *Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih*. Pridobljeno 25. 5. 2011 iz spletnega naslova <http://lopes1.fov.uni-mb.si/is2003/Potokar.pdf>.
21. Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
22. Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
23. Razdevšek-Pučko, C. (2008). *Teze predavanj – Učna motivacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
24. Renner, T. (2006). Težave s pojmom družine. V D. Darovec (Ur.), *Družine in družinsko življenje v Sloveniji* (str. 13–26). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Annales.
25. Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

26. Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.
27. Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
28. Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
29. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
30. Žerovnik, A. (1992). *Pogovor o vzgoji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
31. Žerovnik, A. (1996). *Pedagogika družinskega ognjišča*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
32. Žmuc-Tomori, M. (1988). *Klic po očetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.