

Srednja ekonomska šola Maribor

»Mladi za napredek Maribora 2009«
26. srečanje

Vloga učiteljevega vzgojno- izobraževalnega pristopa pri dijakovi motivaciji za izobraževanje

Raziskovalno področje: psihologija

Raziskovalna naloga

Avtor: Simon ORGULAN

Mentor: Damjan ŠIMEK

Maribor, 27.1.2009

Kazalo

KAZALO VSEBINE:

1. Povzetek.....	str. 3
2. Uvod.....	str. 4
3. Teoretični del.....	str. 5
3.1 Uvod in opredelitev.....	str. 5
3.2 Teorija samodeterminacije.....	str. 7
3.3 Intrinzična motivacija.....	str. 9
3.4 Ekstrinzična motivacija.....	str. 11
3.5 Taksonomija človekove motivacije.....	str. 12
3.6 Kaj lahko profesorji storijo za boljšo učno uspešnost svojih dijakov.....	str. 15
4. Metoda raziskovanja.....	str. 18
4.1 Instrument.....	str. 18
4.2 Udeleženci.....	str. 18
5. Rezultati.....	str. 19
5.1 Ugotovitve.....	str. 22
6. Sklep.....	str. 23
7. Viri.....	str. 24
8. Priloga – anketni vprašalnik.....	str. 26

KAZALO TABEL:

Tabela 1: <i>Taksonomija človekove motivacije.....</i>	str. 12
Tabela 2: <i>Prikaz posameznih področij in ključ za vrednotenje vprašalnika MZI.....</i>	str. 18

KAZALO GRAFOV:

Graf 1: <i>Intrinzična in ekstrinzična motivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot avtonomen.....</i>	str. 19
Graf 2: <i>Intrinzična in ekstrinzična motivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot kontrolen.....</i>	str. 19
Graf 3: <i>Amotivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot avtonomen.....</i>	str. 20
Graf 4: <i>Amotivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot kontrolen.....</i>	str. 20
Graf 5: <i>Povprečna stopnja zaznane avtonomnosti pri dijakih, ki učiteljev pristop ocenjujejo kot avtonomen.....</i>	str. 21
Graf 6: <i>Povprečna stopnja zaznane avtonomnosti pri dijakih, ki učiteljev pristop ocenjujejo kot kontrolen.....</i>	str. 21
Graf 7: <i>Povprečna stopnja zaznane avtonomnosti pri vseh anketiranih dijakih.....</i>	str. 21

1. Povzetek

V okviru psihologije sem raziskoval motivacijo za izobraževanje v navezi s profesorjevim učnim pristopom. Moja teza je, da učitelji, ki imajo bolj kontrolni pristop (zastrašujejo z neuspehom, v posamezniku iščejo neznanje, ne dopuščajo možnosti izbire...) v posamezniku zadušijo motivacijo za sodelovanje pri pouku in učenje nasplošno. Tezo sem preveril s prilagojenim Vprašalnikom motivacije za izobraževanje in z Lestvico avtonomnosti učiteljevega pristopa do dijaka. Anketo sem izvajal v štirih razredih drugih letnikov gimnazijskega programa. Nalogo sem podkrepil z ustrezno psihološko teorijo in citiral ugotovitve številnih strokovnjakov na tem področju. Izkazalo se je, da imajo dijaki pri profesorjih, ki jih zaznajo kot kontrolne, tudi dejansko nižjo motivacijo za izobraževanje. Tisti dijaki, ki pa profesorje zaznavajo kot avtonomne, imajo višjo motivacijo za izobraževanje. Tako sklepam, da je avtonomen učni pristop pri profesorjih ključnega pomena za kvaliteto pouka in posameznikovo pripravljenost do učenja.

2. Uvod

Mnogo učiteljev ima svojo ustaljeno učno metodo, ki se je tekom let izkazala za njim najbolj uspešno. A kljub temu se mnogo učiteljev ne zaveda, da ima vsak dijak svoj učni stil, ki pa ni nujno kompatibilen z učiteljevim. Kar se zgodi, je to, da se je na koncu dijak prisiljen prilagoditi učiteljevim zahtevam in načinu dela, kar pa rezultira v slabšem učnem uspehu in obojestranski slabi volji. A ne le to. Na učni uspeh pa med drugim vpliva tudi dijakova motivacija za izobraževanje, ki pa ni v celoti odvisna le od njega samega, temveč tudi od učiteljevega načina dela. Paziti mora, da so zadovoljene dijakove potrebe po avtonomiji, kompetentnosti in povezanosti. Z drugimi besedami, če učitelj deluje kontrolno, bo s tem najverjetneje negativno vplival na posameznikovo željo po sodelovanju, saj s tem deluje prav nasprotno od dijakovih potreb, ki pa morajo za uspešen pouk nujno biti zadovoljene. Ker je problematika motivacije za učenje vsekakor zelo pomembna, se mi zdi bistveno, da se učitelje seznanijo s tem psihološkim konceptom. Ni treba dosti, da se kvaliteta šolanja bistveno izboljša, vse kar je potrebno, je to, da vzamemo v roke najnoveše psihološke ugotovitve in jih implementiramo v način poučevanja. Moja teza je, da učitelji s kontrolnim pristopom v dijaku zadušijo motivacijo za izobraževanje (kar pa posledično vpliva na učno uspešnost), učitelji z avtonomnim pristopom pa jo vzpodbujajo. Tezo nameravam preveriti s vprašalniki MZI (motivacije za izobraževanje), ki sem jih prilagodil svojim potrebam glede na predmet raziskovanja. Udeleženci raziskave bodo 4 razredi drugega letnika programa ekonomska gimnazija; ugotavljal bom povezanost med učiteljevim vzgojno-izobraževalnim pristopom (avtonomni/kontrolni) in avtonomnostjo motivacije do predmeta, ki ga uči. Rezultati bodo seveda podkrepili z ustrezno znanstveno teorijo. Tako da če se izkaže, da imam prav, pričakujem od ljudi, ki imajo vpliv, da ga uporabijo v pravi smeri in investirajo v dodatno usposabljanje za profesorje. Od profesorjev pa pričakujem, da se zavedajo pomembnosti vloge, ki jih imajo v naših življenjih in da je zelo pomembno, kakšen učni pristop imajo. Kontrolni učni pristop je namreč popolnoma nepotreben in celo destruktiven, vsekakor pa zelo slab za učence, od katerih je navsezadnje odvisna naša prihodnost. Če se ustaljene vzorce zastraševanja z neuspehom in kontrole pri nekaterih učiteljih nadomesti z novimi, ki bodo učencu dale več svobode, da si način dela prilagodi glede na njegove potrebe, če bomo zares učitelji, ki se zavzemamo za splošno dobro svojih učencev, če bomo v njih iskali to, kar zmorejo in ne tega, česar ne zmorejo... potem smo na dobri poti do ne samo lepšega jutri, temveč tudi bolj učinkovitega pouka. Očitno nisem edini, ki tako misli! Samo pogledajte si misli tega velikega znanstvenika, ki je na več kot en način vplival na naša življenja:

*»Vse to si je človek moral pustiti ubiti v glavo, pa če mu je ugajalo ali ne. Ta pritisk je deloval name tako zastrašujoče, da mi je bilo eno leto po tem, ko sem napravil zaključni izpit, nadvse zoprno, da bi se ukvarjal z znanstveno problematiko ... Dejstvo je, da meji na čudež, da niso moderne učne metode popolnoma zadušile svetega raziskovalnega duha, kajti ta nežna rastlina potrebuje, če odmislimo stimulacijo, predvsem svobodo, sicer neogibno propade. **Huda napaka je misliti, da je moč raziskovalni užitek spodbujati s prisilo in občutkom dolžnosti.**« (Albert Einstein)*

3. Teoretični del

3.1 Uvod in opredelitev

Za začetek bom opredelil pojem „motivacija“, nato pa podrobneje opredelil, kaj specifično je „motivacija za izobraževanje“. Motivacija je svojevrstna gonilna sila, ki človeku da energijo za opravljanje določenega dela ali dejavnosti. Motivacija je potrebna, da smo sploh pripravljeni vsak dan vstati iz udobja svoje postelje in iti v šolo, službo ali kamorkoli pač zahajamo. Lahko jo označimo kot „volja“, če hočemo. Kar je zanimivo, je dejstvo, da pa le-ta volja ni vedno odvisna od nas, temveč tudi od drugih faktorjev. V grobem jo delimo na zunanjo **negativno motivacijo** (izogibanje negativnostim), **zunanjo pozitivno** motivacijo (kadar nekaj počnemo zaradi nagrade) in **notranjo motivacijo**, ki pa jo ponavadi povežemo s samodejavnostjo.

Motivacija je »povoj, ki nima enotne opredelitve, čeprav se različni avtorji strinjajo, da je z njeno pomočjo mogoče razložiti vzroke vedenja« (Pintrich in dr., 1996). Opredelimo jo kot proces, ki usmerja in spodbuja (energizira) vedenje posameznika k določenemu cilju in predstavlja enega izmed najpomembnejših psiholoških konceptov tudi na področju izobraževanja.

Motivacija za izobraževanje (v nadaljevanju kar MZI) obsega vse vrste motivacij v učni situaciji, tako zunanje kot notranje, ki se navezujejo na posameznikovo pobudo za učenje. Določa ji intenzivnost, trajanje in kakovost. MZI je tesno povezana z učnimi strategijami in pristopi k učenju. Tukaj naj omenim dva prevladujoča; **globinskega** in **površinskega**. Globinski učni stil povežemo z intrinzično (notranjo) motivacijo, pomeni pa, da je v posameznikovem interesu razumeti predavano snov in jo integrirati z že obstoječim znanjem. Površinski učni stil pa povežemo z ekstrinzično (zunanjo) motivacijo, gre za površinsko pomnjenje in reprodukcijo znanja z namenom izogniti se neuspehu.

Številni strokovnjaki omenjajo predvsem globinski in površinski pristop k učenju, storilnostni pristop k učenju (Watkins in dr. 1994, v Kobal in dr., 2004), ki se nanaša na najvišje možne dosežke v zvezi z učenjem, pa opuščajo.

Pomembno je, da razlikujemo motivacijo za učenje od motivacije za izobraževanje.

Motivacija za izobraževanje se nanaša na razloge za udeleževanje, angažiranje in vztrajanje pri učenju in šolskih dosežkih. Pri učni motivaciji se zdi v ospredju kognitivni vidik, saj vodi do zavestne odločitve za učenje in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje. Motivacijo za izobraževanje pa v večji meri označuje čustveni vidik, torej vrednostni odnos do tega življenjskega področja (Patrick, Skinner, & Connell, 1993).

MZI sta Pintrich in Garcia opredelila s tremi dimenzijami:

1. Posameznikovo prepričanje v svoje sposobnosti, da je sposoben zastavljeno nalogo opraviti dobro
2. Razlogi in nameni za angažiranje (tip motivacije)

3. Čustvene reakcije v odnosu do dejavnosti

MZI opisujemo tudi z **notranjimi** in **zunanji** dejavniki (Deci in Ryan, 1985, v Kopal in dr., 2004). O prvih govorimo, ko je v posamezniku prisotna želja po izobraževanju, ki pa je pogojena s posameznikovim interesom za določeno študijsko temo, njegovo željo po uspehu, dokazovanju samemu sebi in drugim, iskanjem spoštovanja od sošolcev in/ali učiteljev, zadovoljstva z učnimi materiali in spodbud, ki jih posameznik prejema od učitelja ali drugih ljudi, povezanih s procesom izobraževanja. O drugi vrsti motivacije pa govorimo, ko je prevladujoč faktor v posamezniku potreba po izobraževanju, ki se nanaša na učenje zaradi zunanjega vzroka. Po domače povedano, za zunanjo motivacijo gre takrat, ko se dijak določeno snov uči, da bi se izognil slabim ocenam, izogibal neuspehu, tudi takrat, ko gre za snov, ki je za dijaka nezanimiva ali težko razumljiva, ampak pelje k bolj zanimivi in pomembni temi, takrat, ko se mora izkazati za sposobnega na določenem področju, preden sploh ugotovi, če ga to področje zanima in če bi se v prihodnosti o tem želel še kaj naučiti. Še posebej pa učenje zaznamuje zunanja motivacija takrat, ko s strani okolja doživlja pritisk, notranje želje po učenju pa nima oziroma je le-ta na nizki stopnji.

Obstaja tudi situacija, v kateri se želja in potreba po učenju prepletata, kar privede do zvišanja MZI. Ampak če hočemo, da pri tem ostane, morata biti enako močni; če so zunanje zahteve močnejše kot želja po učenju, bo to posameznik doživljal kot pritisk, kar dolgoročno seveda privede do znižanja MZI.

MZI sloni na dveh tipih interesov. Ko posameznikovo pozornost sproži nek dražljaj ali dogajanje iz okolja, najsibo sprožilec pozitivne ali negativne reakcije, govorimo o **situacijskem interesu**. Tak interes ima več faz. Začetna se imenuje **inicialni ali sprožilni interes**, za katero je značilno, da se pozornost šele vzbuja in povečuje. Če pozornost dalj časa ostane fokusirana na določeno vsebino, se interes podaljša, v tem stanju ga imenujemo **vzdrževalni interes**. Ko pa posameznik razvije pozitivne občutke in vrednote ter razvije svoje znanje, pa interes doseže novo stopnjo, ki jo imenujemo **individualni interes**, ki predstavlja pomembno dominantno MZI (Kopal in dr., 2004). Za fazo inicialnega ali sprožilnega interesa je pomembno, da posameznik ne izkusi psihološkega strahu pred potencialnim neuspehom, saj na tak način lahko pristopi bolj sproščeno, saj bo nalogo občutil kot bolj prijetno. To pa mu posledično omogoči boljše izvajanje le-te, saj ga njegova morebitna negotovost o lastnih sposobnostih ne bo ovirala. Ščasoma se bo celo večal njegov občutek kompetentnosti, začel bo razvijati zaupanje v svoje zmožnosti. Individualni interes se bo povečal, saj se bo povečala intrinzična motivacija, ker se bo posameznik boljše počutil o sebi.

Pintrich in Schunk (1996, v Kopal in dr., 2004) pri razumevanju motivacije poudarjata središčni pomen cilja in dejavnosti. Cilj je v motivacijskem procesu lahko prisoten **eksplicitno**, torej se ga posameznik jasno zaveda in ga v skladu z izkušnjami tudi spreminja, ali **implicitno**, ko posameznik ne ve prav dobro, kaj s svojim vedenjem želi doseči (Kopal in dr., 2004).

Z izkušnjami se lahko implicitno zastavljen cilj spremeni v eksplicitnega. Dejavnosti, kjer lahko posameznik nekaj doseže oziroma si to prizadeva, delimo na **fizične** in **mentalne**. Med slednje spadajo vse kognitivne aktivnosti kot npr. obdelovanje informacij, razmišljanje, organiziranje, načrtovanje, reševanje problemov itd. Med fizične pa vztrajnost, napor...

3.2 Teorija samodeterminacije

V okviru enodimenzionalnega pojmovanja motivacije zasledimo antagonistično razlikovanje med **intrinzično** in **ekstrinzično** motivacijo, med katerima se predpostavlja negativna povezanost (Deci, 1971; v Deci in Ryan, 1992). Intrinzična motivacija, kakor namiguje že ime, izvira iz posameznikove notranjosti. Predstavlja željo po izvajanju naloge zaradi njene zanimivosti in ugodja, ki jo posamezniku prinaša, brez zunanjih intrapsihičnih vzvodov in pritiskov – svojevrsten naravni izvor učenja in dosežkov. Ekstrinzična motivacija pa se nanaša na instrumentalno izvajanje naloge ne zaradi nje same, temveč nekega zunanjega razloga; posameznik želi doseči nek od nje ločen cilj. Kljub dejstvu, da lahko energizira aktivnost, jo opredeljujemo kot neavtonomno, celo osiromašeno nasprotje intrinzične motivacije. Menim, da bo posameznik nalogo opravil bolj uspešno, če bo le-ta pogojena z intrinzično motivacijo, saj bo tako v njegovem interesu, da bo dosegala neko raven kvalitete, saj dela s srcem, ne pa zato, da se izogiba morebitnim negativnim posledicam neuspeha ali pa za kakršnokoli nagrado. V interesu mu je naloga sama, saj na njo ne gleda zgolj kot na orodje, ki mu prinaša druge ugodnosti. **Zato tudi ne preseneča, da mnogo znanstvenikov povezuje ekstrinzično motivacijo s slabšo šolsko uspešnostjo.** Ravno tukaj pa se poraja vprašanje, kako naj sploh učitelj dela v tej smeri, da bodo dijaki ohranili intrinzično motivacijo za delo v šoli? Jaz mislim, da vse kar je potrebno, je poznavanje psiholoških konceptov, ki jih bom navedel in posledično integriranje novih spoznanj v njihov način dela.

Deci in Ryan (1985; 1991; v Deci in Ryan, 2000) sta v okviru teorije samodeterminacije v pojmovanje motivacije vnesla tridimenzionalni pristop:

1. Intrinzična motivacija
2. Ekstrinzična motivacija
3. Amotivacija

Z dodatkom tretje postavke sta dosegla bolj natančno opredelitev, analizo in merjenje MZI kot jo omogoča tradicionalna dihotomija intrinzičnosti/ekstrinzičnosti.

Motivirano vedenje je samodeterminirano ali avtonomno do te mere, v kateri ga posameznik doživlja kot prostovoljno izbranega in ga vzpodbuja njegovo sebstvo; regulatorni proces je izbira, zaznano mesto vzročnosti pa je notranje (Deci in Ryan, 1991).

Če posameznik pri delu doživlja kakršnokoli prisilo ali pritisk, najsibo zunanji ali notranji, je to vedenje **kontrolirano**. Regulatorni proces je v tem primeru podrejanje inter- ali intrapsihičnim pritiskom, zaznano mesto vzročnosti pa zunaj sebstva. Pri motiviranem ali **intencionalnem** vedenju pa je značilno, da posameznik išče v nalogi zabavnost, zasleduje določen namen ali dolgoročni rezultat – karkoli naj že bo, izvajanje naloge same je v njegovem interesu. **Amotivacijo** kot relativno odsotnost motivacije pa označuje odsotnost namena in najnižja stopnja avtonomije na kontinuumu (Deci, 1992, Vallerand in dr.). Deci navaja več konceptov razlikovanja med motiviranimi dejanji in njihovim nasprotjem oziroma namernimi in nenamernimi, citiram:

osebna - neosebna vzročnost (ang. personal - impersonal causality; Heider, 1958), volja - nemoč (ang. voluntary responding - helplessness; Seligman, 1975) in notranje - zunanje mesto nadzora (ang. internal - external locus of control; Rotter, 1966).

Kaj torej predstavlja intrinzična motivacija? Označimo jo lahko kot sinonim samodejavnosti in avtonomnosti, vendar je tudi ekstrinzično motivirano dejanje lahko avtonomno. Kar nas zanima, je to, v kolikšni meri lahko govorimo o njegovi avtonomnosti. Poznamo 4 različne tipe ekstrinzične motivacije, ki se med sabo razlikujejo, a je vedno v ospredju instrumentalna vrednost naloge in ne opravljanje le-te na podlagi stopnje interesa ali zabavnosti. Najlažje je razliko zaznati po tem, kako močno opravljanje naloge izhaja iz sebstva in ne iz zunanjih pritiskov. Kakor vsem ostalim stvarim, tudi motivaciji za izobraževanje vladajo potrebe. Teorija samodeterminacije predpostavlja naslednje tri psihološke potrebe, ki so posamezniku prirojene, pomembne pa tako za intrinzično kot ekstrinzično motivacijo. (Deci in Ryan, 1985; v Deci in Ryan, 1993):

1. Potreba po **kompetentnosti** ali učinkovitosti
2. Potreba po **avtonomiji** ali samodeterminiranosti
3. Potreba po socialni **povezanosti** ali navezanosti

Da učitelj pri svojem delu upošteva te dijakove potrebe, je kritičnega pomena za uspešnost pouka. Potreba po **kompetentnosti** pomeni, da se mora posameznik počutiti sposobnega delo opraviti dobro in poznavati poti, kako doseči uspeh. Učitelj lahko vpliva na to tako, da vedno izpostavlja le to, kar je dijak zmožen in ne tistega, česar ni zmožen. Pomembno je, da dijaka nikoli ne zastrašuje z neuspehom, pa tudi, da v njem vidi predvsem tisto, kar zna in ne tistega, česar ne zna. Potreba po **avtonomiji** pomeni, da mora posameznik občutiti željo po sodelovanju, pa tudi da je zmožen samuregulirati lastno delovanje; samoiniciativa. Učitelj razume to potrebo, če dijaku da na izbiro kdaj bo pridobil oceno iz predmeta in da na voljo več opcij, kako lahko to stori. Torej mentaliteta, ki jo lahko orišemo takole: „Ne bom te silil, če te določena snov ne zanima, če me pa potrebuješ, pa sem ti na voljo.“ Potreba po **povezanosti** pa pomeni, da se dijak počuti sprejetega s strani učitelja in učne skupine. Učitelj izpolnjuje to potrebo, če daje dijaku vtis, da mu je mar za njega, njegove dosežke in uspeh v prihodnosti. Če učitelj formira z dijaki zadovoljujoč odnos, če jih sprejema kot soljudi, potem se bodo počutili, kot da pripadajo k skupini. Učitelj, ki izpolnjuje vse tri potrebe, bo na dijake deloval blagodejno, le-ti pa bodo imeli večjo MZI.

Spremembe v intrinzični motivaciji sledijo povišanju ali zmanjšanju občutkov avtonomnosti in kompetentnosti, ekstrinzična vedenja pa so v svojem nastanku povezana z vsemi tremi potrebami (Deci in Ryan, 1985, v Deci in Ryan, 1991). Teorija samodeterminacije predpostavlja, da dejavniki socialnega okolja, ki omogočijo zadovoljevanje treh osnovnih prirojenih potreb, pospešujejo intrinzično motivacijo in večajo avtonomnost ekstrinzične motivacije. Pomanjkanje samodeterminirane motivacije na enem področju (na primer izobraževanja) lahko posameznik kompenzira z večjo intrinzično motivacijo na drugem področju (na primer prosti čas), kar mu omogoči ohranjanje visoke ravni globalne samodeterminirane motivacije (Vallerand, 1997). Pri tem se avtor razlikuje od Decija in Ryana (1992), ki menita, da se znižanje avtonomne motivacije nadomesti z manj samodeterminiranimi aktivnostmi, kar ima za posledico nižjo učinkovitost in nižje blagostanje posameznika.

3.3 Intrinzična motivacija

Pojem izhaja iz eksperimentalnih študij na živalih, kjer so na mnogih organizmih odkrili, da mnogo njihovih vedenj bazira na igrivosti in radovednosti, **tudi ob odsotnosti kakršnihkoli nagrad** (Ryan in Deci, 2000). Intrinzična motivacija pomeni, da aktivnost posameznik izvaja zaradi nje same, ker mu to predstavlja izziv ali zadovoljstvo, ker je pripravljen na učenje in raziskovanje, ker stremi po popolnem obvladovanju neke naloge. Pomeni spontanost in interes do neposrednih danosti okolja. Intrinzična motivacija ni povezana z nobenim instrumentalnim razlogom (Deci in Ryan, 1993, v Ryan in Deci, 2000).

Že res, da se intrinzična motivacija nanaša na posameznika samega, a predstavlja tudi njegov odnos do aktivnosti. Nekateri so motivirani za ene, nekateri za druge, drži pa tudi, da ima motiviranost različne stopnje. Pogledi avtorjev se tukaj rahlo delijo. Nekateri so intrinzično motivacijo opredelili skozi **zanimivost naloge**. V okviru teorij instrumentalnega pogojevanja (Ryan, Deci in dr., 2000) so kot intrinzično motivirane dejavnosti pojmovali tiste, pri katerih je nagrada v dejavnosti sami. To pa je privedlo do tega, da so se raziskovalci z raziskavami osredotočili na tisto, kar nalogo naredi zanimivo. Drugi raziskovalci so intrinzično motivacijo opredelili skozi **zadovoljstvo**, ki ga posameznik občuti ob izvajanju naloge. Hullova (1943, v Ryan in Deci, 2000) teorija učenja predpostavlja, da je motivacija gonilo človekovega vedenja, posameznik pa je intrinzično motiviran za tiste dejavnosti, ki zadovoljujejo njegove psihološke potrebe. S tem so se raziskave usmerile v iskanje odgovora na vprašanje katere temeljne potrebe zadovoljujejo intrinzično motiviranja vedenja. Prej omenjena teorija samodeterminacije npr. upošteva prirojene psihološke potrebe po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti, hkrati pa tudi to, da zadovoljevanje temeljnih potreb izhaja delno iz zanimivih aktivnosti.

Motivacije ni mogoče objektivno izmeriti, lahko jo le **ekstraspektivno** opazujemo preko posameznikovega vedenja in navora, ki ga vloži v neko dejavnost ali pa **introspektivno** preko njegovega doživetja in poročanja o lastni motivaciji (Kobal in dr., 2004). Pri operacionlanih opredelitvah in merjenju intrinzične motivacije zasledimo predvsem dva pristopa (Ryan in Deci, 2000). Za raziskovalno-meritvene potrebe je zelo dober indikator intrinzične motivacije situacija, v kateri posameznik prosto izbere opravljanje neke dejavnosti. Govorimo o v obdobju proste izbire preživet čas ob nalogi, ko so jo udeleženci opravljali pod različnimi pogoji. Za merjenje intrinzične motivacije v realnih življenjskih situacijah pa nas zanima posameznikova vedenjska vztrajnost (npr. prehod v naslednji letnik) (Vallerand in dr.).

Deci in Ryan (1985, v Ryan in Deci, 2000) in Vallerand in dr. (1989; 1992; 1993) opredeljujejo tri tipe intrinzične motivacije:

1. Védenje (želja po znanju)
2. Dosežki (želja po uspehu)
3. Doživljanje stimulacije (želja izkusiti stimulatívne občutke)

Védenje je oznaka za motivacijo, ki izhaja iz posameznikove želje za izvajanje aktivnosti, ker mu prinaša užitek, ko spoznava nove vsebine. **Dosežki** je oznaka za

motivacijo, ki izhaja iz posameznikove želje po dosežkih, ki mu prinašajo zadovoljstvo. **Doživljanje stimulacije** pa se nanaša na izvajanje dejavnosti zaradi stimulativnih občutkov, ki so lahko senzorni, estetski itd., ki jih posameznik doživlja med izvajanjem naloge ali dejavnosti.

Zadovoljenost potreb po kompetentnosti in avtonomiji izhaja iz intrinzično motiviranih posameznikov, ki so povezani z vzpodbudnimi družinskimi in razrednimi okolji, pa tudi iz ponotranjanja in vzdrževanja notranjih virov, ki podpirajo pozitivne občutke kompetentnosti in avtonomije. Bandura (1997) meni, da posameznikov intrinzični interes vzpodbuja **zaznana samoučinkovitost**. Posamezniki, ki verjamejo, da je obstoječe sposobnosti možno izboljšati, so bolj intrinzično motivirani kot tisti, ki verjamejo, da so sposobnosti trajna lastnost. Isto velja tudi za aktivnosti, ki vzpodbujajo prepričanje, da je z navezo truda sposobnosti možno izboljšati.

Če hočemo višati intrinzično motivacijo, moramo ustvariti socialno okolje in situacije, ki bodo zadovoljevali posameznikovo potrebo po kompetentnosti in avtonomiji. Poskrbeti moramo za optimalno težavnost naloge, povratne informacije, ki vzbujajo občutek samoučinkovitosti... na vsak način pa se moramo izogibati prisotnosti ponižujočih evalvacij, saj privedejo do znižanja MZI (Deci in Ryan, 1985). Če posameznik dobiva negativne povratne informacije, lahko to pri nekaterih povzroči amotivacijo in občutek nemoči (Vallerand, Ryan in Deci, 2000). In seveda obratno; pozitivne povratne informacije, ki posamezniku dajejo občutek napredovanja pri nalogi, pa zvišajo zaznano kompetentnost, intrinzično motivacijo pa povišajo le, če je zapolnjena potreba po avtonomiji (notranje zaznano mesto vzročnosti) (Ryan in Deci, 2000). V kontrolnem okolju bodo posamezniki najverjetneje razvili kontrolno obliko ekstrinzične motivacije (Deci in dr., 1991).

Kako vemo, kako v dijakih dosežemo intrinzično motivacijo? Dejavniki, ki jo vzbujajo, so **možnost izbire med različnimi možnostmi** (npr. pridobivanja ocen), možnost **samousmerjanja, priznavanje negativnih čustev do naloge ali njenega izvajanja**. Slabo pa bomo delovali, če bomo vzbujali ekstrinzično motivacijo, ki se sproži ob **nadzorovanosti iz zunanjega okolja, materialnimi nagradami, grožnjami in časovnim pritiskom, togimi ali rigidnimi navodili, vsiljenimi cilji, tekmovalnim pritiskom** (Deci in dr.), saj vse navedeno sili posameznika k razmišljanju na točno določen način. Tu naj omenim še eksperiment, ki ga je izvajal Deci (1971, v Deci in dr., 1999). V njem je udeležencem dal za reševati sestavljanke, polovico je po koncu nagradil, polovico pa ne. Pri nagrajeni polovici se je zmanjšala želja po ukvarjanju s sestavljančkami po opravljeni nalogi, pri nenagrajeni pa se je ohranila intrinzična motivacija, saj so interes obdržali tudi po končanem eksperimentu. Ta pojav pojasnjuje s tem, da so nagrajeni udeleženci to doživeli kot da jih nekdo od zunaj nadzira, kar deluje nasprotno od blagodejnega; zato so dejavnost opustili. A to ne pomeni, da vse nagrade manjšajo intrinzično motivacijo. Nekateri raziskave so namreč pokazale, da nekatere nagrade pod določenimi pogoji lahko ugodno vplivajo na intrinzično motivacijo (Deci in Ryan, dr. 1991). Pomembno je na kak način je nagrada podana, saj predstavlja povratno informacijo; če jo prejemnik izkusi kot kontrolno, bo zmanjšala intrinzično motiviranost, če pa jo izkusi kot pomoč k boljšemu izvajanje naloge v prihodnje, pa se bo intrinzična motivacija zvišala, saj podpira potrebo po avtonomiji.

Študije v raztrednem okolju dokazujejo, da učitelji z **avtonomnim učnim pristopom** (upoštevanje stališča učencev, ponujanja več možnosti) povečujejo intrinzično

motivacijo, radovednosti in željo po izzivih, v nasprotju z učitelji s **kontrolnim učnim pristopom** (motiviranje z zunanjimi vzpodbudami, kot so nagrade, grožnje in psihični pritisk). Zaključimo lahko, da učenci, ki so pretirano nadzorovani, izgubljajo iniciativo, **njihovo učenje pa je slabše**. To še posebej velja pri kompleksnem, konceptualnem in kreativnem procesiranju (Ryan in Deci in dr., 2000).

3.4 Ekstrinzična motivacija

V prejšnjih delih naloge sem govoril o tem, kako naj bi intrinzično motivirana dela bila opravljena bolj kvalitetno od ekstrinzično motiviranih, vendar je za funkcioniranje družbe nujno, da nekdo opravi delo, ki je manj prijetno in ga hoče opravljati malokdo. Ryan in Deci (2000) menita, da ljudje za večino dejavnosti, ki jih opravljajo, niso intrinzično motivirani; z odraščanjem pa intrinzična motivacija vse bolj upada zaradi vse večjih socialnih zahtev in nalog, za katere morajo začeti prevzemati odgovornost in izvedbo, čeprav niso v njihovem interesu. **Z vsakim prihajajočim šolskim letom naj bi se intrinzična motivacija nižala, saj namen številnih izobraževalnih nalog, ki jih šola zastavlja učencem, ni inherentna zanimivost in zabavnost**. Podobno Harter (1981, v Kobal in dr., 2004) ugotavlja, da prirojena radovednost z odraščanjem upada, posledično s tem pa tudi notranja motivacija. Ekstrinzična motivacija je pojem, ki označuje opravljanje neke dejavnosti zaradi neke instrumentalne vrednosti (torej ne zaradi inherentnega interesa), torej da posameznik preko nje doseže nek ločen cilj (Deci, 1975; Ryan in Deci, 2000). Tradicionalno poimenovanje jo označuje kot motivacijo, ki jo lahko sprožijo je zunanji dejavniki in vpodbude (Deci in Ryan, dr. 1992).

Kljub temu je možno, da z ekstrinzično motiviranih dejanj posameznik ponotranji vrednote, dejavnosti pa postanejo samodeterminirane (Deci in Ryan, 1985, v Deci in Ryan, 1992; Deci in Ryan, 1991). Procesu ponotranjanja vrednot pravimo **internalizacija**, saj se regulacije vedenja preoblikujejo v notranje procese reguliranja ali na kratko; premik od zunanjega na notranji nadzor vedenja. Naslednja stopnja postopka se imenuje **integracija**, v kateri se internalizirane vrednote in regulacijo celostno integrirajo (vključijo) v sebstvo, posameznik pa jih zaznava kot lastne, kar posledično vodi v večji občutek avtonomije. Z večanjem internalizacije se ekstrinzično motivirane dejavnosti postopoma spreminjajo v samodeterminirane. Zaključimo lahko, da so nekatere oblike ekstrinzične motivacije lahko tudi avtonomnejše in bolj samodeterminirane, ker temeljijo na prosti volji in odločitvi posameznika zaradi spremenjenih notranjih vrednot, saj začne dejavnost sprejemati.

Kot kaže, je proces internalizacije nenehen. Ryan in Deci menita, da se internalizacija regulacij in vrednot kaže na 2 načina:

1. Z razvojem kognitivnih sposobnosti in tega postaja število in vrste vedenj in vrednot, ki so lahko ponotranjene, vedno večje.
2. Pri večini ljudi postaja splošni stil regulacije skozi čas vedno bolj internalen.

Oba avtorja pa je ne pojmujeta kot proces, ki poteka sam od sebe, čeprav lahko posameznik novo stopnjo regulacije osvoji relativni hitro, pri tem ne prehaja vseh stopenj internalizacije zaporedno. Faktorji, ki determinirajo stopnjo in učinkovitost procesa, so **pripravljenost, situacijski dejavniki in izkušnje**. Se spomnite

omenjenega eksperimenta z nagradami? Ryan meni, da če posameznik opravlja neko eksternalno regulirano nalogo in je kasneje nagradjen, lahko vseeno zazna intrinzično motivirane značilnosti naloge, a le, če nagrade ne bo zaznal kot preveč kontrolne. To imenujemo **orientacijska sprememba**, ki ne vsebuje zaporednih prehajanj različnih stopenj internalizacije, ker ga nihče ne napeljuje k spreminjanju vrednot.

3.5 Taksonomija človekove motivacije

To je nekakšna lestvica intenzivnosti ponotranjenja določenih vsebin, ki jo pa definirata dve absolutni nasprotji: amotivacija in intrinzična motivacija, ter vmesne stopnje ekstrinzične motivacije. Tabela 1 prikazuje taksonomijo človekove motivacije (Deci in Ryan, 1985).

REGULATORNI STILI	AMOTIVACIJA	EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA				INTRINZIČNA MOTIVACIJA
		eksternalna regulacija	introjeksija	identifikacija	integracija	
SPREMLJAJ OČI PROCESI	Ni zaznane zveze med vedenjem in ciljem (ang. perceived non-contingency) Nizka zaznana kompetentnost Nerelevantnost aktivnosti Pomanjkanje namena	Prevlada ekstrinzičnih nagrad ali kazni Podrejanje/odzivanje	Poudarjanje ali ohranjanje samopodobe (ang. ego-involvement; Nicholls, 1984) Osredotočenost na samoodobranje ali odobranje drugih	Zavestno vrednotenje aktivnosti Osebnostno podpiranje ciljev	Hierarhična sinteza ciljev Skladnost ciljev	Interes/užitek Inherentno zadovoljstvo
ZAZNANO MESTO VZROČNOSTI	Neosebno (ang. Impersonal)	Zunanje	Delno zunanje	Delno notranje	Notranje	Notranje

Tabela 1: Taksonomija človekove motivacije

Najlažje bo, če začnem kar pri najnižji stopnji samodeterminiranosti, ki ji pravimo **amotivacija**. Med vedenja, ki so z njo obarvana, med drugim prištevamo tudi impulze, ki niso nadzorovani, kot npr. izbruh jeza. Teorija samodeterminacije jih ne uvršča med motivirana vedenja, ker jim primanjkuje namena (Deci in Ryan, 1993, dr.). Za posameznika v stanju amotivacije je značilno, da ne doživlja kakršnekoli povezave z zaszavljeno nalogo, manjka mu osebne vzročnosti, saj ne vidi nikakršnega smisla v nje-izpolnitvi. Pritisk zaznava kot posledico dejavnikov, ki so izven njegovega nadzora in ima občutek nemoči kakršnegakoli vplivanja na dogodke. Dejanja, ki slonijo na amotivaciji, imajo skupno tudi to, da njihov izvajalec ne pričakuje nagrade, torej niso ekstrinzično obarvana in ker jih izvajalec ne počne iz inherentnih razlogov, jih ne moremo označiti niti kot intrinzično obarvana. Kot posledica je seveda dokaj jasno razvidno, da sčasoma ugasnejo. Fortier je mnenja, da stanje amotivacije pojasni eden izmed naslednjih dejavnikov:

1. Ko posameznik naloge ne vidi kot pomembne
2. Ko se posameznik ne počuti dovolj sposobnega, da jo opravi
3. Ko posameznik ne verjame, da bo izpolnitev naloge privedla do želenega izida

Ko se pojavi regulacija posameznika z zunanjimi sredstvi, tako pozitivnimi (obljubljena nagrada) ali negativnimi (grožnja z neuspehom ali kaznijo), govorimo o **eksternalni regulaciji**. Čeprav je prisoten namen, posameznik nalogo vedno opravlja z odporom in nezanimanjem, zunanje vzpodbude in usmeritve pa doživlja kot nadzorujoče, tako da je za njegova dejanja značilen zunanji vzrok. Ni treba dvakrat reči, da zato eksternalna regulacija pomeni najmanj avtonomno vrsto motivacije.

Ko pride do začetne stopnje ponotranjanja zunanjih pritiskov, to označimo kot **introjicirano regulacijo**. Za obstoj ne potrebuje nobenih dodatnih zunanjih vzpodbud, saj se posameznik sam od sebe prisili v določeno dejanje in ustvari ponotranjen pritisk. Notranje moči so tiste, ki regulirajo posameznikovo vedenje, pravila in zahteve so introjektirane, vendar niso del integriranega sebstva, saj jih posameznik ne enači s svojimi željami – imajo zunanje mesto vzročnosti (Ryan in Deci, dr. 1993). Vedno posameznik zgolj želi nekaj doseči (samopoudarjanje, ang.: ego-enhancement) ali pa se izogniti negativnostim (občutki krivde, anksioznosti). Še posebej pozitivno obarvani zunanji razlogi so zanimivi za omembo, saj posameznik marsikdaj počne nekaj zaradi potrebe po večanju ponosa nad svojimi sposobnostmi (ang. ego-involvement; Nicholls, 1984, v Ryan in Deci, 2000), s tem pa si veča tudi samospoštovanje in občutek lastne vrednosti. Velja tudi obratno: če dijaku ni mar, da poudari svoj občutek lastne vrednosti, pa se bo učil zato, da se izogne morebitnemu občutku manjvrednosti ali občutkom krivde. Gre se samo za posameznikov položaj v primerjavi z drugimi. Introjicirana regulacija posamezniku sicer omogoči zadovoljitev potreb po povezanosti in kompetentnosti, vendar glede na občutenje nadzora, ki ga doživlja, ne moremo govoriti o avtonomiji in samodeterminiranosti.

Identificirana regulacija, kakor že ime namiguje, pomeni posameznikovo identifikacijo s ponotranjnimi motivi, ki so v osnovi ekstrinzični. To mu pomaga, da je bolj pripravljen izvajati nalogo. Če posameznik absorbira vrednote tako globoko, da se z njimi identificira, potem se za razliko od introjicirane regulacije lahko počuti avtonomno, saj je on tisti, ki razpolaga s svojimi željami. Tukaj ne govorimo o odzivu na zunanje pritiske, saj ti niso v tem primeru niti potrebni, da posameznik nalogo izvaja, posameznik se samostojno odloča. Pomembna razlika je, da posameznik z razliko od obveze in pritiska tukaj doživlja smiselnost in namen, s katerim se strinja.

Oblika ekstrinzične motivacije, ki se še najbolj približa intrinzični, pa je **integrirana regulacija**. Je najbolj avtonomna, saj jo posameznik popolnoma integrira v sebstvo, kar je bolj intenziven pojav, kot zgolj identifikacija. Nastopi, ko posameznik popolnoma uskladi regulacije s svojimi življenjskimi cilji, vrednotami in normami. Je višja stopnja ponotranjenja kot identificirana regulacija, od nje pa se razlikuje po tem, da je tukaj možno opaziti večjo predanost, avtentičnost vedenj in njuno medsebojno povezanost. Kar nas zanima, je to, v kolikšni meri se ekstrinzično motivirano vedenje ujema z ostalimi življenjskimi cilji in aktivnostmi, ki jih posameznik ceni. Pomembno je, da mora v primeru integrirane regulacije iti za harmonijo med vrednotami, ne pa za konflikt. V primeru konflikta gre lahko samo za identificirano regulacijo. To je najboljšo ilustrirano z naslednjim primerom: določen dijak se recimo lahko hkrati identificira s podobo dobrega športnika in uspešnega učenca. Če se ti dve dejavnosti ne bosta začeli med sabo

izključevati v smislu, da bo dijak postavjal prioritete eni ali drugi, bo sčasoma identificirana regulacija prerasla v integrirano regulacijo. Vedenja, ki jih regulira proces integracije in so v celoti samodeterminirana, so značilna za obdobje odraslosti (Deci in dr., 1991). Tu se pa pojavi vprašanje razlike med intrinzično motivacijo in integrirano regulacijo. Slednja pač kljub izpolnjevanju potreb po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji, ter vsemi ostalimi stvarmi, ki so značilne tudi za intrinzično motivacijo, vseeno vsebuje element, ki ga intrinzično motivirana dejanja ne. Govorim pa o instrumentalni vrednosti izvajanja določenega dejanja, ki ne izvira iz posameznika samega. Že res, da lahko ta posameznik neko dejanje ocenjuje kot pomembno in ga izvaja s strinjanjem in lastno voljo, a ker je vseeno prisoten zunanji cilj, take motivacije ne moremo prištevati pod intrinzične oblike.

Mnogo raziskovalcev je svoje teze empirično potrdilo z vprašalniki. Skupno ugotavljajo, da so med koncepti, ki ležijo drug ob drugem, povezave. Ugotavljajo tudi povezavo med amotivacijo in ekternalno regulacijo, saj ima slednja veliko možnosti, da se sčasoma v posamezniku sprevrže v amotivacijo.

Nas pa zanima predvsem povezanost različnih tipov motivacije s storilnostjo v šoli, kar je ugotavljal predvsem Ryan (1989, v Ryan in Deci, 2000). Zanima nas, kaj je tisto, kar vpliva na vrednote pri spoprijemanju s šolskim delom. Kar se tiče ekternalno reguliranih učencev, so kazali predvsem apatijo in nezanimanje, dela za šolo niso cenili, vanj vlagali razmeroma malo truda, večina se je nagibala k pripisovanju odgovornosti za neuspeh drugim. Naslednja stopnja motivacije, regulacija z introjeksijo, je bila povezana z večjo pripravljenostjo vlagati trud v dejavnost, a v navezi s strahom pred neuspehom in šolo. Identificirani regulaciji pripisujemo že višjo stopnjo interesa in veselja za opravljanje šolskih zadolžitev in večjo pripravljenostjo spoprijemanja z neuspehom. Intrinzična motivacija pa je bila povezana z iskrenim užitek in veseljem pri opravljanju šolskih zadolžitev, zaznana kompetentnostjo in pozitivnimi načini spoprijemanja z izzivom. Vallerand ugotavlja, da se s splošnimi pozitivnimi čustvi, vztrajnostjo in koncentracijo intrinzična motivacija in identificirana regulacija med sabo pozitivno povežeta, ekternalna regulacija in introjeksija sta z vsemi pripadajočimi spremenljivkami bili nepovezani, amotivacija pa je bila zelo močno povezana s spremenljivkami, ki so jih merili in to negativno.

Recept za avtonomno motivacijo za izobraževanje je torej v identificirani regulaciji, integrirani regulaciji in intrinzični motivaciji. Tukaj je še nekaj dejavnikov, s katerimi številni strokovnjaki povezujejo avtonomno MZI:

- Večja iniciativnost in vztrajnost
 - Več pozitivnih emocij, interesa in užitka pri delu v razredu
 - Bolj integrirano in konsistentno vedenje
 - Manjši osip tj. redkejša predčasna prekinitev šolanja
 - Boljša prilagojenost šolskemu okolju
 - Večje psihološko blagostanje
 - Večja kognitivna angažiranost
 - Bolj konceptualno učenje
 - Višja učna uspešnost
- (Graham, Golan, Vallerand in dr.)

Da povzamem: učenec, ki se bo pri delu počutil povezanega (sprejetega), kompetentnega (sposobnega) in avtonomnega (svobodnega), bo razvil avtonomni profil MZI, to pa ga bo privedlo do pozitivnih izidov. In obratno: ekstrinzično motiviran ali celo amotiviran učenec pa bo v šoli manj uspešen. Vse tako pride do končnega vprašanja, kako naj učitelji delujejo, da bodo vzpodbujali pozitivnejše oblike ekstrinzične motivacije, saj je jasno, da se samo na intrinzično motivacijo posameznikov ne morejo zanašati; človeški interesi imajo namreč široko paleto raznolikosti. Ključ je torej v vzpodbujanju avtonomnejših oblik ekstrinzične motivacije, kar ne pomeni, da se bodo posameznikovi obstoječi interesi spremenili, je le način, da začnejo sprejemati nove vrednote. Če že prej ni pokazal intrinzične motivacije, je tudi s poskusi motiviranja ne bo, vendar bo s pravilnim načinom motivacije pripravljen zastavljene naloge opraviti zaradi njihove instrumentalne vrednosti, torej zunanjih ciljev, ki mu jih bo prinesla (samopoudarjanje, dokazovanje...). V naslednjem poglavju, ki je tudi zadnje, pa se bom osredotočil na to, kaj lahko profesorji naredijo za zvišanje učne uspešnosti dijakov preko pravilnega vplivanja na njihovo MZI, saj je to vendarle v njihovem najboljšem interesu.

3.6 Kaj lahko profesorji storijo za boljšo učno uspešnost njihovih dijakov

Strokovnjaki menijo, da naj bi vsak posameznik bil inherentno motiviran za internaliziranje in integriranje regulacij dejavnosti, ki mu niso v interesu, vendar so koristne za funkcioniranje v socialnem okolju. Vse je seveda povezano z že prej omenjenimi potrebami po **povezanosti**, **kompetentnosti** in **avtonomiji**. (Deci in Ryan, 1993; Ryan in Deci, 2000).

Za optimalno delovanje na posameznika se morajo učitelji torej nujno zavedati, kakšne so njegove potrebe in nagnjenja in kako bo s svojim učnim pristopom vplival na njegovo razpoloženje in pripravljenost absorbirati vedenjske vzorce. Ker na intrinzično motivacijo ne more vplivati, bo dijak v vsakem primeru ekstrinzično motiviran, razen če je že od prej intrinzično motiviran sam od sebe. Zato mora dober profesor graditi na tem, da bo dijak razvil integrirano regulacijo ali pa identificirano regulacijo in nasplošno gledano delati na tem, da na dijaka ne pritiska s pričakovanji, grožnjami ali zahtevami. Posameznik se mora počutiti sprejetega s strani profesorja, občutiti medsebojno vpletenost, spoštovanje in naklonjenost. Študije, ki so temeljile na intervjujih in vprašalnikih (Deci in Ryan, dr. 2000) so pokazale, da na tak način učenci dosežejo višji nivo integracije in internalizacije vrednot in vedenj, ki so povezana s šolskim delom. Vsemu temu na kratko rečemo kar potreba po **povezanosti**.

A samo to še zdaleč ni dovolj. Izpolnjevati se mora tudi posameznika potreba po **kompetentnosti**, kar pomeni, da mu kot učitelj moramo dajati občutek, da je sposoben opraviti zastavljeno nalogo. To lahko storimo tako, da vedno zastavljamo optimalno težavnost naloge in poskrbimo za prisotnost povratne informacije, ki ima vzpodbuden učinek (Vallerand in dr.). Številni avtorji so mnenja, da ima izpolnjena potreba po kompetentnosti pozitivno povezavo z učno uspešnostjo (Gottfried, Vallerand in dr.). Če se bo posameznik počutil nekompetentno, se bo posledično to odražalo tudi na njegovih šolskih uspehih in ocenah, motivacija bo upadla.

Tisto, kar je kritičnega pomena pri determinacije posameznikove motivacije, se pravi ali bo zgolj introjektirana ali integrirana, pa je potreba po **avtonomiji** (Ryan in Deci, 2000). Spoznali smo, da spodbujanje povezanosti in kompetentnosti (paziti moramo, da izraza ne zamenjamo za 'kompetitivnost', ki v tem primeru sproži nasprotni učinek), oboje pa vzpodbuja internalizacijo. S spodbujanjem avtonomnosti pa dosežemo to, da posameznik še dodatno integrira vedenjske regulacije, kar pa želimo, če hočemo, da bo pri učenju bolj uspešen. Čisto možno je, da je okolje, ki sicer podpira povezanost in kompetentnost, dejansko nadzorujoče, kar pomeni, da ne podpira avtonomije. Kar s tem doseže, je introjektirana regulacija, a nikoli ne bo moglo dosežati integrirane samoregulacije v posamezniku, če ne bo podpiralo še avtonomije. Da misli strnem, če se bo dijak počutil avtonomnega zaradi možnosti izbire, če ne bo občutil preveč nadzora, omejevanja in prisile, to viša njihovo avtonomno MZI (Ryan, Vallerand in dr.). Mnogi znanstveniki so opozorili na pomemben vidik: na učitelje pogosto pritiskajo njihovi nadrejeni in jim velijo, naj dosežajo čim večji učni uspeh pri učencih. Pogosto se učitelji narobe odzovejo in se odločijo za kontrolni oz. Pritiskajom pristop, kar pa dejansko situacijo naredi slabšo, kot če ne bi naredili popolnoma nič. Izvajali so eksperiment, kjer je polovica učiteljev bila pod pritiskom, naj pri dijakih dosežejo čim večji učni uspeh, druga polovica pa ne. Izkazalo se je, da tista polovica učiteljev, ki je s strani sistema doživljala pritiske, delovala na svoje učence bolj kontrolno, kot polovica, ki ni doživljala nobenih pritiskov. Zanimivo je, da se tvori nek cikel predajanja pritiska; tisti, ki ima višjo pozicijo, pritisk predaja na tistega z nižjo pozicijo, kar se zaključí šele, ko pridemo do nekoga, ki ima najnižjo pozicijo in nima pritiska komu predati dalje. Tak posameznik pogosto deluje samodestruktivno, zato v nobenem primeru ni dobra ideja, da se izvaja pritisk na kogarkoli. Maehr meni podobno; šolski sistemi, kjer je podpirana avtonomija in niso kontrolni, s tem avtomatsko povečujejo avtonomni učni pristop učiteljev. Šolski sistemi, ki so disciplinatorni, strogi in poudarjajo odgovornost učiteljev za dijakove dosežke, pa delujejo prav nasprotno in negativno.

Za konec pa bom dodal še en preprosti DA/NE vodnik, ki bo učiteljem dal idejo, na kaj morajo ciljati, če hočejo svoje delo opravljati dobro.

DA:

- Dijakom dajte na izbiro, kdaj in kako hočejo pridobiti ocene
- Do njih bodite naklonjeni in jim bodite na voljo, ko vas potrebujejo
- Vedno zastavite optimalno težavnost nalog in preizkusov znanja
- Dijakom dajte občutek, da so sposobni opraviti nalogo
- Osredotočajte se na to, kar so sposobni in ne na to, česar niso
- Bodite delitelj modrosti in pojasnite, kje ima ponujeno znanje uporabno vrednost
- Učno skupino ali razred obravnavajte spoštljivo
- Snov predstavljajte poučno in zanimivo
- Vsakemu posamezniku dajajte občutek, da je sprejet

NE:

- Ne pritiskajte na dijake ali jim grozite z neuspehom in kaznijo
- Ne omejujte dijakov pri delu in ne vsiljujte jim, da delajo po vašem sistemu
- Ne nadzorujte dijakov in ne kontrolirajte njihovega sodelovanja
- Ne zastrašujte dijakov z negativnimi posledicami ali slabimi ocenami
- Ne kaznujte dijakov, če nimajo potrebščin ali naloge; navsezadnje so sami odgovorni za posledice tega dejanja in bodo za njih verjetno sami po sebi izkusili posledice na testu, ni jih potrebno še dodatno kaznovati
- Ni potrebno umetno vzpodbujati občutka odgovornosti za svoj uspeh
- Ne silite dijakov k nepotrebnim zadolžitvam, če se z njimi ne strinjajo ali če jih ne marajo

4. Metoda raziskovanja

4.1 Instrument

Kot raziskovalno metodo sem uporabil vprašalnik zaprtega tipa (Lestvica motivacije za izobraževanje – Vallerand in dr. 1992), ki sem ga prilagodil glede na predmet raziskovanja; vprašanja, ki so se nanašala na motivacijo za izobraževanje ne glede na posamezno predmetno področje, sem spremenil na specifičen predmet. Zanima me namreč učni pristop različnih učiteljev in kako le-ta vpliva na posameznikovo MZI. Na koncu sem oblikoval vprašalnik avtonomnosti učiteljevega pristopa do učencev, ki bazira na teoretičnih ugotovitvah o pomenu zadovoljenosti potreb po povezanosti, kompetentnosti in avtonomiji. Prvi sklop vprašanj v navezi z drugim sklopom nam pove, če je učiteljev učni pristop povezan z dijakovo MZI. Pri lestvici MZI (Vallerand in dr., 1992), ki obsega 28 postavk in meri 6 vidikov motivacije za izobraževanje in amotivacijo za izobraževanje, sem upošteval samo osnovne tri tipe, torej intrinzično in ekstrinzično motivacijo ter amotivacijo, tako da nisem upošteval vsake postavke posebej, temveč sem jih združil. Postavke 'védeti', 'dosežki' in 'občutenje stimulacije' sem združil pod intrinzično motivacijo, postavke 'identificirana regulacija', 'introjektirana regulacija' in 'eksternalna regulacija' pa pod ekstrinzično motivacijo. Slednje prikazuje Tabela 2. Postavke obeh lestvic so navedene v Prilogi.

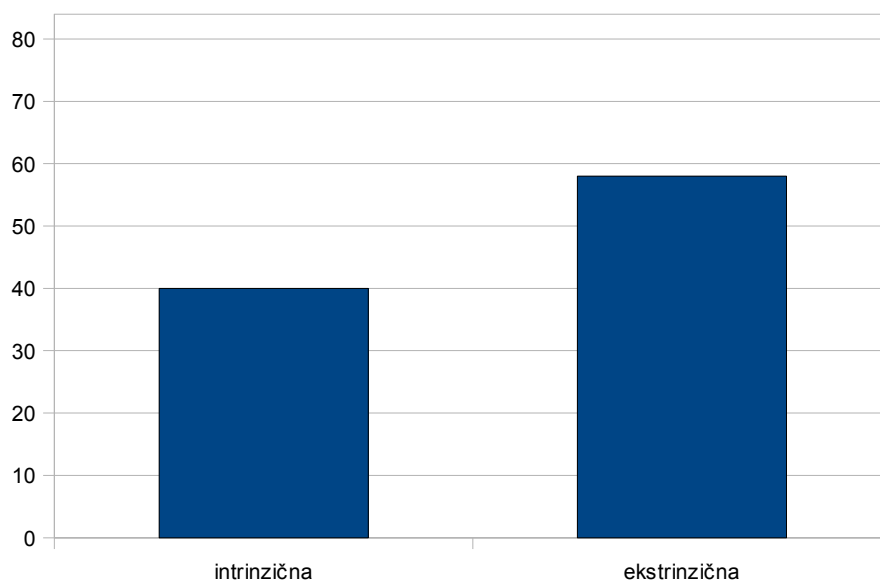
INTRINZIČNA MOTIVACIJA (AMS-I)	védeti	2, 9, 16, 23
	dosežki	6, 13, 20, 27
	občutenje stimulacije	4, 11, 18, 25
EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA (AMS-E)	identificirana regulacija	3, 10, 17, 24
	introjektirana regulacija	7, 14, 21, 28
	eksternalna regulacija	1, 8, 15, 22
AMOTIVACIJA (AMS-A)		5, 12, 19, 26

Tabela 2: Prikaz posameznih področij in ključ za vrednotenje vprašalnika MZI

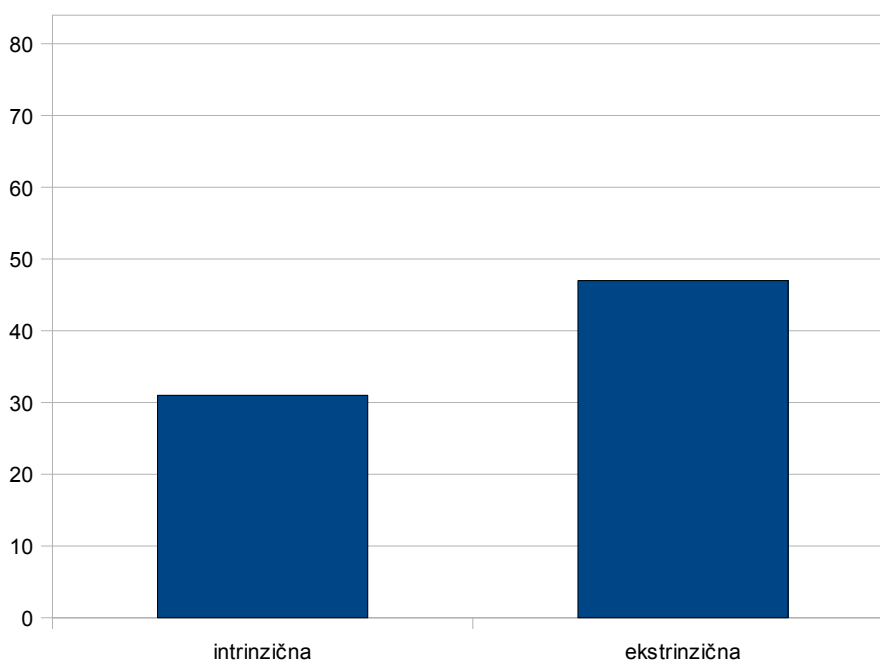
4.2 Udeleženci

Udeleženci raziskave so bili štirje gimnazijski razredi drugih letnikov na ekonomski gimnaziji. Število anketiranih dijakov: **82**. Glede na število pritrilnih odgovorov na lestvici Avtonomnosti učiteljevega pristopa do učencev sem jih razvrstil v dve skupini. Če je število DA-jev pri anketiranemu posamezniku od **0 do 6 (manjše od polovice možnih točk)**, sem dijaka uvrstil v skupino učencev, ki kontrolno zaznavajo profesorjev učni pristop. Če pa vrednost sega od **7 do 12 (nad polovico možnih točk)**, pa sem dijaka uvrstil v skupino z avtonomno zaznavo profesorjevega učnega pristopa.

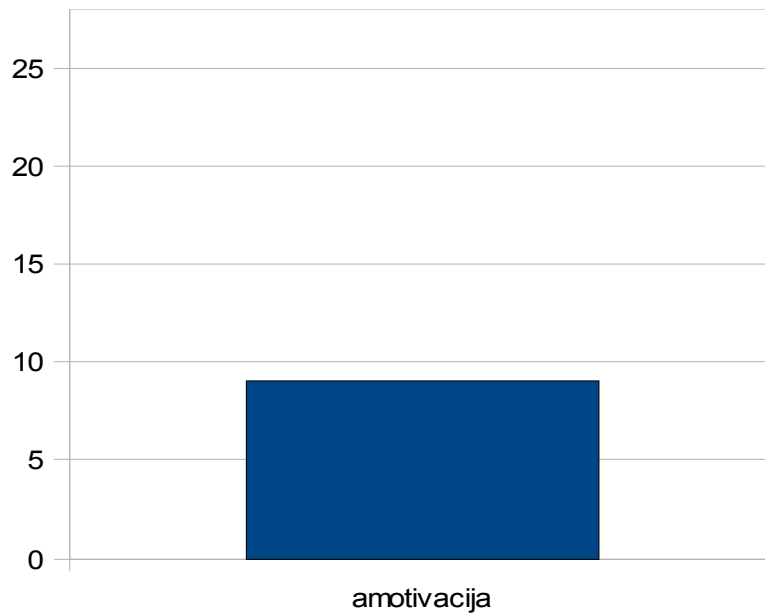
5. Rezultati



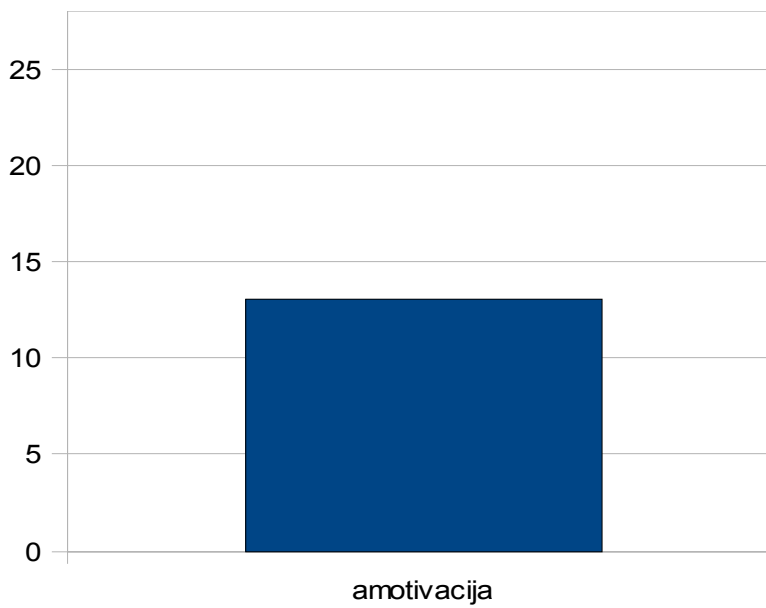
Graf 1: *Intrinzična in ekstrinzična motivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot avtonomen.*



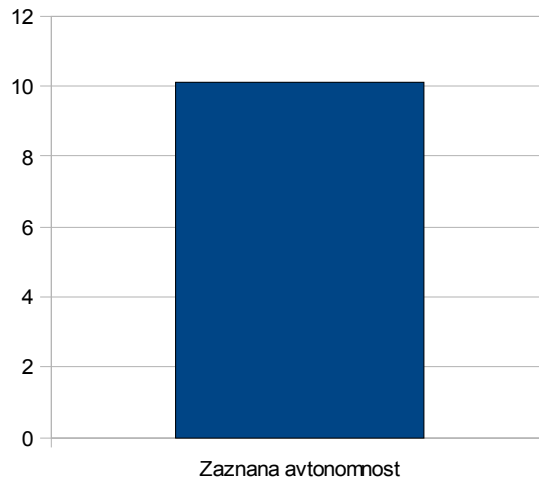
Graf 2: *Intrinzična in ekstrinzična motivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot kontrolen.*



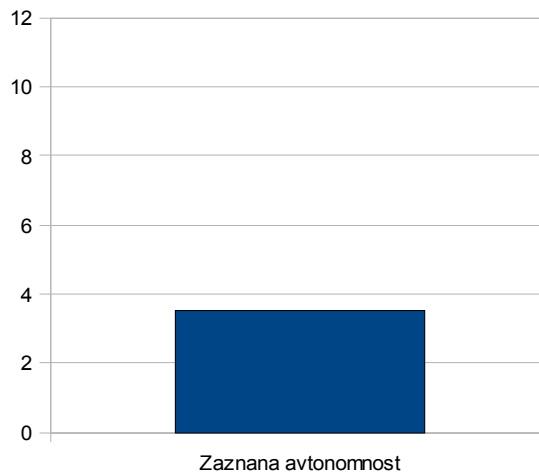
Graf 3: Amotivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot avtonomen.



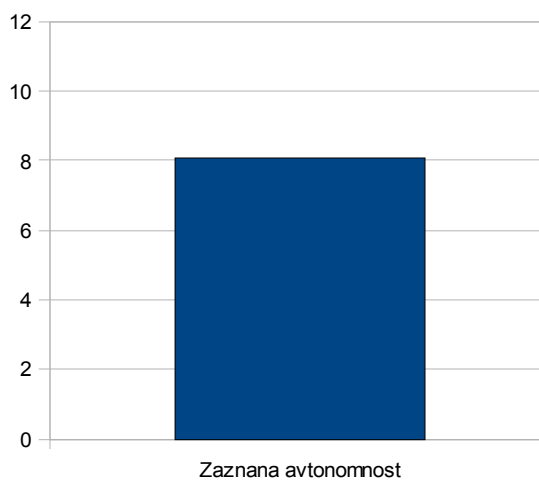
Graf 4: Amotivacija pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot kontrolen.



Graf 5: *Povprečna stopnja zaznane avtonomnosti pri dijakih, ki učiteljev pristop ocenjujejo kot avtonomen.*



Graf 6: *Povprečna stopnja zaznane avtonomnosti pri dijakih, ki učiteljev pristop ocenjujejo kot kontrolen.*



Graf 7: *Povprečna stopnja zaznane avtonomnosti pri vseh anketiranih dijakih.*

5.1 Ugotovitve

Ugotovil sem, da je tako intrinzična kot ekstrinzična motivacija višja pri tistih dijakih, ki profesorjev učni pristop zaznavajo kot avtonomen. Amotivacija je večja pri tistih dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot kontrolen. Če primerjamo ugotovitve iz obeh skupin, ugotovimo, da avtonomni učni pristop vzpodbudno vpliva na dijakovo MZI, za dijake, ki zaznavajo učni pristop profesorja kot kontrolni, pa je značilna manjša intrinzična in tudi ekstrinzična MZI.

Pozitiven vpliv avtonomnega učnega pristopa profesorja na dijakovo MZI je tako skoraj samoumeven, prav tako tudi povezanost kontrolnega učnega pristopa profesorja z nizko MZI. Še posebej nazorno nam negativni vpliv kontrolnega učnega pristopa na MZI prikazujeta grafa amotivacije 3 in 4 (str. 20), kjer lahko opazimo razmeroma veliko odstopanje, specifično 5 točk, med rezultatoma dveh različnih skupin dijakov. Pri dijakih, ki profesorjev učni pristop ocenjujejo kot kontrolen, je amotivacija višji stopnji kot pri tistih, ki ne. Že samo iz tega je razvidno, da je posameznikova MZI zelo odvisna od tega, kako učenec zaznava pedagoški pristop svojega učitelja. Učitelji lahko na motivacijo učencev za izobraževanje pomembno vplivajo z izbiro pravega učnega pristopa, kar opisujem v teoretičnem delu.

6. Sklep

Z raziskavo sem tako ugotovil, da se avtonomni pristop učitelja povezuje z višjo motivacijo za izobraževanje, in obratno, kontrolni pristop se povezuje z nižjo MZI. To pomeni, če profesor želi večjo učno uspešnost pri svojih dijakih, mora zadovoljevati njihove potrebe po avtonomiji, povezanosti in kompetentnosti. Dijak, ki bo imel vse našteje potrebe izpolnjene, bo z veliko verjetnostjo dosegal boljše rezultate. Kontrolni pristop učitelja pa je neproduktiven, saj posameznika demotivira in povečuje amotivacijo. Amotiviran dijak pa se počuti nekompetentnega in nemočnega glede vplivanja na svoje rezultate, torej ima manj iniciative, da bi sploh poskušal dobiti pozitivno oceno.

Zaključim lahko, da kontrolni učni pristop profesorja manjša MZI, medtem ko jo avtonomni učni pristop povečuje, kar pomeni, da bi se za optimalen potek pouka profesorji morali nagibati k avtonomnemu učnemu pristopu. Pri tem lahko učitelji upoštevajo naslednja priporočila:

- 1.** Paziti morajo, da dijaka nikoli ne zastrašujejo z neuspehom in vedno v njem iščejo znanje, za razliko od neznanja.
- 2.** Dijak se mora počutiti sprejetega v razredu in s strani profesorja, ki za to lahko poksrbi na tak način, da daje vtis, da se zavzema za njegovo prihodnost in uspeh v življenju.
- 3.** Dijaku mora dati možnost svobodne izbire, kako in kdaj bo pridobil oceno iz predmeta, ter upoštevati dejstvo, da ima vsak dijak čisto samosvoj učni stil, ki pa se morda ne bo skladal s profesorjevim. Zato je pomembno, da se dijaka ne sili k sodelovanju, če mu način profesorjevega poučevanja ne ustreza... a hkrati mu mora biti kljub temu na voljo, če ga potrebuje.
- 4.** Pomembno je tudi, da dijakom prisluhne in poskuša upoštevati njihovo mnenje, saj se bodo tako počutili kot del skupnosti zaradi možnosti soodločanja.
- 5.** Če bo pa pouk vodil brez uporabe kaznovanja ali groženj, pa še toliko bolje.

7. Viri

1. Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
2. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.
3. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
4. DECI, E., L., 1971, Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115
DEUTSCH, M., 1949, An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process, *Human Relations*, 2, 199-231
5. Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
6. Graham S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
7. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
8. Harter, S. (1981). A new self-report scale intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
9. Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivation orientation. In J. Nicholls (Ed.). *The development of achievement motivation*. London: JAI Press.
10. Kobal Grum, D. et al. (2005): *Sodobni pristopi k motivaciji in tekmovalnosti v modelih samopodobe: medkulturna študija*. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
11. Kobal, D.(2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut: Ljubljana.
12. La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2002). What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school, and society. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education: Vol. 2* (pp. 193-219). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
13. La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Personal goals, fundamental psychological needs, and well-being: Self-determination theory and its applications. *Revue Québécoise*

de Psychologie, 21, 283-306.

14. Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CN: JAI Press.

15. Patrick, B.C., Skinner, E.A., & Connell, J.P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.

16. ROTTER, J.B., Chance, J.E., Phares, E.J., 1972, *Applications of a Social Learning Theory of Personality*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972

17. Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (in press). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. To appear in D. Cicchetti In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods*, 2nd Edition.

18. Salili, F., 1996. Accepting personal responsibility for learning. In D. Watkins and J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*, pp: 88-105. Hong Kong/Melbourne: Comparative Education Research Centre / Australian Council for Educational Research.

19. Šimek, Damjan (2009). *Vloga motivacije za izobraževanje in tekmovalnosti pri samooviralnih strategijah*. Doktorska disertacija (še neobjavljeno gradivo). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

20. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. in Vallieres, E. F. (1992) The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, No. 4, 1003-1017 (1992).

21. Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 27, pp. 271-360). New York: Academic Press.

Inernetni viri:

<http://en.wikipedia.org/wiki/Motivation> (28.1.2009)

http://education.calumet.purdue.edu/vockell/edpsybook/Edpsy5/Edpsy5_intrinsic.htm (30.1.2009)

<http://www.psych.rochester.edu/SDT/> (1.2.2009)

8. Priloga

Anketni vprašalnik

Anketni vprašalnik zajema v prvem delu Vprašalnik motivacije za izobraževanje (Vallerand in dr., 1992), v drugem delu pa Lestvico avtonomnosti učiteljevega pristopa do dijaka, ki sem jo na osnovi teoretičnih ugotovitev sestavil sam.

Spoštovana dijakinja, spoštovani dijak!

V okviru projekta Mladi za napredek Maribora 2009 izvajam raziskovalno nalogo z naslovom motivacija za izobraževanje. Ugotoviti želim kaj je tisto, kar dijake motivira, da obiskujejo pouk pri tem predmetu in s kakšnim namenom to sploh počnejo. Gre zgolj za anketo, katere rezultati bodo uporabljeni izključno v raziskovalne namene, tako da ni pravih ali napačnih odgovorov. Kadar gre za motivacijo, ima vsak izmed nas svoje vrednote in mnenje, zato je pomembno, da vsak odgovarja za sebe.

Menim, da se dotikam zanimive problematike o kateri je vredno razmisliti, zato vas prosim, da odgovarjate iskreno! Ni potrebno dajati tako-imenovanih družbeno sprejetih oziroma pričakovanih odgovorov, saj je vse popolnoma anonimno. Kdo ve... mogoče je prav to vaša priložnost, da se vaše mnenje usliši in sistem s skupnimi močmi spremenimo na boljše!

Hvala za vaš trud!

Zakaj obiskujem ta predmet?

S pomočjo spodnje lestvice s števili od 1 do 7 označite, koliko za vas velja posamezen razlog, zakaj obiskujete ta predmet:

Sploh ne drži	Drži v manjši meri	Srednje drži	Drži v večji meri	Popolnoma drži		
1	2	3	4	5	6	7

1. Ker potrebujem vsaj gimnazijsko diplomu, da bom kasneje lahko našel/-a dobro plačano službo.	
2. Ker občutim užitek in zadovoljstvo, medtem ko se učim nove stvari.	
3. Ker mislim, da mi bo pridobljeno znanje pomagalo, da se bolje pripravim za izbrano življenjsko pot.	
4. Ker zares rad/-a hodim v šolo.	
5. Odkrito povedano, ne vem: zares čutim, da pri tem predmetu zapravljam čas.	
6. Zaradi zadovoljstva, ki ga občutim, ko pri učenju prekosim samega/-o sebe.	
7. Da si dokažem, da sem sposoben/-a dobiti dobro oceno pri predmetu.	
8. Da si bom kasneje pridobil/-a bolj ugledno delo.	
9. Zaradi zadovoljstva, ki ga doživim ob odkrivanju novih, doslej neznanih stvari.	
10. Ker me bo obiskovanje tega predmeta navsezadnje usposobilo za vstop na trg dela na področju, ki mi je všeč.	

11. Ker mi obiskovanje predmeta prinaša užitek.	
12. Nekoč sem imel/-a dobre razloge, zakaj hoditi k predmetu in v šolo nasploh; vendar se sedaj sprašujem, ali naj nadaljujem.	
13. Zaradi zadovoljstva, ki ga občutim, ko prekosim samega/-o sebe pri enem izmed svojih osebnih dosežkov.	
14. Zaradi dejstva, da se počutim pomembno, ko uspem pri predmetu.	
15. Ker želim kasneje imeti »dobro življenje«.	
16. Zaradi zadovoljstva, ki ga občutim ob širjenju znanja o vsebinah, ki me zanimajo.	
17. Ker mi bo obiskovanje predmeta pomagalo pri boljši usmeritvi glede moje kariere.	
18. Zaradi zadovoljstva, ki ga občutim, ko me prevzame diskusija z zanimivimi učitelji.	
19. Ne razumem, zakaj hodim k predmetu, in, odkrito povedano, zanj mi ne bi moglo biti bolj vseeno.	
20. Zaradi zadovoljstva, ki ga občutim, ko se soočam s težkimi miselnimi nalogami.	
21. Da si dokažem, da sem inteligentna oseba.	
22. Z namenom, da bom kasneje imel/-a boljšo plačo.	
23. Ker mi obiskovanje predmeta omogoča, da še naprej nadaljujem z učenjem o številnih stvareh, ki me zanimajo.	
24. Ker verjamem, da bom kot delavec zaradi gimnazijske izobrazbe sposobnejši.	
25. Zaradi tistega »omamnega« občutka, ko berem o različnih zanimivih temah.	
26. Ne vem; ne razumem, kaj počnem v šoli.	
27. Ker mi gimnazija omogoča izkusiti osebno zadovoljstvo, ko si prizadevam za odličnost pri učenju.	
28. Ker si želim dokazati, da sem lahko pri učenju uspešen/-a.	

Pred vami je še nekaj vprašanj, na katera odgovorite z DA, če trditev za vas drži, oziroma NE, če trditev za vas ne drži.

Pred preizkusi znanja me ni pretirano strah.	DA	NE
Učitelj je pri ocenjevanju osredotočen na to, kaj zmorem, in ne na to, kar mi ne gre dobro.	DA	NE
Občutek imam, da se učitelj zame zavzema in mi hoče pomagati.	DA	NE
Učitelja cenim kot človeka in zato cenim njegovo mnenje.	DA	NE
Učitelj me je prepričal glede tega, da je zame ta predmet zares pomemben.	DA	NE
Počutim se, da me učitelj sprejema kot človeka in imam občutek, da pripadam skupini.	DA	NE
Učitelj mi da možnost izbire, da si po svojih lastnih potrebah prilagodim datum za pridobivanje ustnih ocen.	DA	NE
Učitelj me nikoli ne zastrašuje z neuspehom, zato se počutim sposobnega.	DA	NE
Učitelj mi da na voljo več različnih načinov preko katerih lahko dobim oceno.	DA	NE
Imam vtis, da je učitelju mar za mene in za moj uspeh v prihodnosti.	DA	NE
Učitelj v meni išče znanje in ne tega, kar ne znam.	DA	NE
Učitelj me pri pouku ne sili k sodelovanju, vendar mi je na voljo, če ga potrebujem.	DA	NE

Hvala za vaše odgovore!