

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mirjam Koroman

Socialna interakcija kot dejavnik učnega uspeha in učne angažiranosti

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mirjam Koroman

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Socialna interakcija kot dejavnik učnega uspeha in učne angažiranosti

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

## Zahvala

Pred vami je diplomsko delo na temo vpliva socialne interakcije na način in rezultate učenja. Že sama zahvala razkriva, da rezultat našega učenja ni plod zgolj naše lastne angažiranosti, temveč tudi plod podpore socialnega okolja, podpore, ki se kaže skozi povezanost, pozitivna pričakovanja in svetovanje, podpore, ki jo dobimo od staršev, profesorjev in prijateljev, pa tudi od drugih posameznikov, ki so bežen del našega življenja.

Želim se zahvaliti staršem, Toniju in bližnjim sorodnikom za materialno podporo, ki mi je omogočila, da sem si lahko vzela več časa za študij. Še posebej se zahvaljujem mami za pregled, popravke in povratno informacijo. »Hčerki« Sanji se zahvaljujem za dragocene komentarje, Oranžni za skupno delo, obarvano s prijetnim druženjem, ter Primožu za prijeten čas, preživet v iskanju pravih izrazov. Hvala za prijateljstvo.

Najlepše se zahvaljujem svoji mentorici doc. dr. Alojziji Židan ter izr. prof. dr. Samu Uhanu za podporo pri nastajanju in zaključevanju diplomskega dela. Njuni komentarji in smernice so prispevali k temu, da sem danes zadovoljna z novim znanjem, ki sem ga pridobila med raziskovanjem in pisanjem tega dela.

## **Socialna interakcija kot dejavnik učnega uspeha in učne angažiranosti**

O učnem uspehu in učni angažiranosti najpogosteje razmišljamo v kontekstu šolanja. Pogosto ju povezujemo z ustanovami, ki nas usposabljaajo za nadaljnje izobraževanje ali delo. Vendar ima učenje svoj širši pomen. Učiti se moramo, da lahko skrbimo zase in za druge ter da se uspešno soočamo z vsakdanjimi izzivi. Učenje nam omogoča, da intelektualno napredujemo in uporabljamo orodja, ki nas obdajajo in nam lajšajo pot do uresničevanja zastavljenih ciljev. Pri tem nam šola daje pomembno in raznoliko podlago. Ponuja nam priložnost za pridobivanje znanja ter razvoj komunikacijskih in socialnih veščin. Posledično nam socialna interakcija prinese pomembno novo znanje. Pri tem nas lahko ovira ali spodbuja naše socialno ozadje.

V tem diplomskem delu smo raziskali, kako na učljivost posameznika vplivata njegovo socialno okolje in interakcija znotraj njega. Zanimalo nas je, kako različne skupine (starši, učitelji in vrstniki) nanj vplivajo z odnosom, modeliranjem in izražanjem pričakovanj. Na podlagi kvantitativne raziskave smo zaključili, da na posameznikov učni uspeh najbolj vplivajo aspiracije ter zaznana pričakovanja staršev in učiteljev.

**Ključne besede:** učni uspeh, učna angažiranost, socialna interakcija, pričakovanja, navezanost.

## **Social interaction as a factor of academic achievement and engagement in learning**

The perception and treatment of academic achievement and engagement in learning is often limited to the context of schooling. Those two concepts are often connected solely with institutions that provide professional or academic training. Yet, learning has its wider purpose. We have to learn to be able to take care of ourselves and others and to successfully confront our everyday challenges. Learning enables our intellectual growth and usage of tools that make achieving goals faster and easier. Formal education gives us important and diverse grounding. It offers us the opportunity for acquiring knowledge and developing communication and social skills. Consequentially, social interaction provides us with new meaningful knowledge. For this purpose, our social background can have restrictive or supportive influence.

This thesis is grounded on the research about the effect of social background and social interaction on the individual's teachability. The purpose was to examine the influence that different groups (parents, teachers, peers) with their attitudes, modeling and expressed expectations have on the individual's academic achievement and engagement in learning. Based on quantitative research, the conclusion was that parents' and teachers' aspirations and expectations have their highest influence on the individual's academic achievement.

**Key words:** academic achievement, engagement in learning, social interaction, expectations, attachment.

## Kazalo vsebine

<b>1 UVOD</b> .....	<b>7</b>
1.1 STARŠI .....	7
1.2 UČITELJI .....	8
1.3 VRSTNIKI .....	8
<b>2 UČNA ANGAŽIRANOST</b> .....	<b>10</b>
2.1 AKADEMSKA ANGAŽIRANOST .....	10
2.2 VEDENJSKA ANGAŽIRANOST .....	10
2.3 KOGNITIVNA ANGAŽIRANOST .....	10
2.4 EMOCIONALNA (PSIHOLOŠKA) ANGAŽIRANOST .....	10
<b>3 SOCIALNA INTERAKCIJA</b> .....	<b>12</b>
3.1 MEHANIZMI SOCIALNE INTERAKCIJE .....	13
3.1.1 <i>Imitacija</i> .....	13
3.1.2 <i>Sugestija</i> .....	13
3.1.3 <i>Simpatija in antipatija</i> .....	13
3.1.4 <i>Identifikacija</i> .....	14
3.1.5 <i>Socialni pritisk</i> .....	14
3.1.6 <i>Facilitacija (olajšanje) in inhibicija (zaviranje)</i> .....	14
3.2 VPLIV SKUPNOSTI NA POSAMEZNIKA .....	15
<b>4 SKUPINE, SOCIALNA INTERAKCIJA IN UČNI USPEH</b> .....	<b>17</b>
4.1 VLOGA NAVEZANOSTI .....	17
4.2 DRUŽINSKI ODNOSI: PRIČAKOVANJA, NAVEZANOST IN POSAMEZNIKOV UČNI USPEH .....	19
4.3 ODNOSI Z UČITELJI: PRIČAKOVANJA, NAVEZANOST IN POSAMEZNIKOV UČNI USPEH .....	20
4.3.1 <i>Dejavniki vpliva na učiteljevo interakcijo z učenci</i> .....	21
4.4 VRSTNIŠKI ODNOSI: PRIPADNOST, ORIENTIRANOST IN POSAMEZNIKOV UČNI USPEH .....	26
4.4.1 <i>Problematika orientiranosti k vrstnikom</i> .....	27
4.4.2 <i>Podpora vrstnikov, ki so usmerjeni v učenje</i> .....	27
<b>5 SOCIALNI VIDIK UČNE MOTIVACIJE</b> .....	<b>28</b>
5.1 HIERARHIJA POTREB: MASLOW, BABAD IN ZVONAREVIĆ .....	28
5.2 VRSTE MOTIVACIJE .....	30
5.2.1 <i>Zunanja motivacija</i> .....	31
5.2.2 <i>Notranja motivacija</i> .....	32
<b>6 EMPIRIČNI DEL</b> .....	<b>34</b>
6.1 NAMEN IN CILJI RAZISKAVE .....	34
6.2 DELOVNE HIPOTEZE .....	38
6.3 METODE DELA .....	40
6.4 OBDELAVA PODATKOV .....	41
6.5 OPIS VZORCA .....	43

6.6 PREVERJANJE HIPOTEZ.....	44
6.7 GLAVNE UGOTOVITVE .....	54
<b>7 SKLEPNE MISLI.....</b>	<b>55</b>
<b>8 LITERATURA .....</b>	<b>58</b>
<b>PRILOGA A – Vprašalnik za učence .....</b>	<b>63</b>
<b>PRILOGA B – Output .....</b>	<b>67</b>

## **Kazalo tabel**

Tabela 6.1: Prikaz spremenljivk.....	37
Tabela 6.2: Prikaz deleža učencev z višjim in nižjim uspehom glede na obliko motivacije ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.....	45
Tabela 6.3: Prikaz deleža učencev z višjo ali nižjo stopnjo angažiranosti glede na obliko motivacije ter ocena značilnosti in moči te povezanosti. ....	46
Tabela 6.4: Prikaz deleža učencev z višjim in nižjim uspehom glede na dejavnike odnosa s starši ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.....	47
Tabela 6.5: Prikaz deleža učencev z višjo ali nižjo stopnjo angažiranosti glede na dejavnike odnosa s starši ter ocena značilnosti in moči te povezanosti. ....	47
Tabela 6.6: Prikaz deleža učencev z višjim in nižjim uspehom glede na dejavnike odnosa z učitelji ter ocena značilnosti in moči te povezanosti. ....	48
Tabela 6.7: Prikaz deleža učencev z višjo ali nižjo stopnjo angažiranosti glede na dejavnike odnosa z učitelji ter ocena značilnosti in moči te povezanosti. ....	49

## **Kazalo grafov**

Graf 6.1: Prikaz deleža učencev glede na vrsto učne motivacije .....	44
Graf 6.2: Prikaz rezultata možnosti izbire treh trditev, ki v največji meri prispevajo k učni angažiranosti pri najljubšem predmetu .....	52

## **Kazalo slik**

Slika 6.1: Prikaz vpliva socialnih odnosov na učni uspeh in učno angažiranost.....	35
Slika 6.2: Prikaz vpliva posamičnih vidikov socialnih odnosov na učni uspeh in učno angažiranost .....	36

# 1 UVOD

Pridobivanje novega znanja ter njegova uspešna reprodukcija, aplikacija in nadgradnja niso ključni samo na področju šolanja, saj se moramo kar naprej učiti, da bi postali bolj samostojni in učinkoviti pri skrbi zase, za druge, na delovnem mestu in pri izbranih aktivnostih ter da bi lahko uspešno in konstruktivno komunicirali z drugimi ljudmi v našem socialnem okolju in z njimi sodelovali. Spremembe in izboljšave so čedalje intenzivnejši del moderne družbe, katere kompleksnost zahteva vsestranskost in prilagodljivost posameznika.

Zaradi tega je učenje psihološko nagrajen in življenjsko pomemben proces, ki vpliva na oblikovanje samopodobe, samozaupanja in občutka nadzora nad kvaliteto lastnega življenja ter utira pot do samostojnosti. Uspešno delovanje procesa učenja zahteva radovednost (Neufeld 2005; 2007), pozornost in aktivno sodelovanje. Sestavljajo ga interpretacija pridobljene informacije, povezovanje z že obstoječim znanjem in izkušnjami ter preverjanje pravilnega razumevanja na podlagi diskusije, testiranja in prenašanja v vsakdanje situacije. Učenje ter ustvarjanje produktivnega in ustvarjalnega mišljenja sta odvisna od osnove, ki si jo posameznik ustvari v preteklosti in na katero lahko naveže novo znanje in informacije (Židan 1988; Beers 2007). V pričujočem diplomskem delu bomo prikazali, kako lahko pri tem posameznika ovirata ali podpirata njegovo socialno okolje in socialna interakcija.

## 1.1 Starši

Pogosto beremo o tem, kako je pomembno, da starši pri učenju spodbujajo svoje otroke, »se z njimi ukvarjajo«, izvajajo nadzor nad pisanjem domačih nalog ter se zanimajo za njihovo delo in obnašanje v šoli. Nekateri starši otrokom privoščijo dopolnilne tečaje, inštrukcije, potovanja ter obiske muzejev, knjižnic in drugih izobraževalnih ustanov, ki služijo kot podpora otrokovi nadgradnji znanja. Obstaja veliko načinov, s katerimi lahko poudarijo pomen učenja in izobraževanja. Pomislimo tudi na sam način interakcije in kvaliteto odnosa, ki otroku da čustveno in intelektualno podporo. Na otroka močno vplivajo zaznane osebne aspiracije staršev (Bocock 1972), njihov način življenja in dosežki. Ali so njihovi načini komuniciranja, izražanja in vedenja usklajeni z zahtevami šolskega okolja in otrokovimi aspiracijami? Kaj pa njihova pričakovanja?

## 1.2 Učitelji

Ko razmišljamo o uspešnem učitelju, pogosto razmišljamo o kvaliteti njegove razlage. Ali je samo dober strokovnjak ali je tudi dober didaktik? Obstaja tudi tretja plat njegove interakcije v razredu – njegov odnos do učencev. Učitelj tudi sam, na svoj način, doživlja posameznike in se na ta doživetja odziva. Temu prilagodi razlago in odnos, bodisi do celotnega razreda bodisi do posameznega učenca. Na motivacijo in angažiranost učencev lahko vpliva z izražanjem svojih pričakovanj (Babad 2001), ki se manifestirajo skozi verbalno ali neverbalno komunikacijo, skozi samo vedenje do posameznikov ter z načinom in pogostostjo interakcije. To zahteva resen premislek, ker je učenčev neuspeh na področju šolanja lahko simptom pomanjkanja zgledov ter intelektualne in čustvene podpore odraslih oseb v njegovem primarnem okolju. V tem primeru je učitelj lahko edina oseba, ki otroku služi kot zgled in predmet orientiranosti. V njem zbudi interes tako, da poudari uporabnost in povezanost ponujenega znanja z vsakdanjikom in aspiracijami posameznika. Informacija, ki jo posameznik pozitivno ovrednoti in je zanj zanimiva, bo imela nanj večji vpliv (Židan 1988; Brophy 1986). Posamezniki se pogosto ne zavedajo pomena angažiranosti pri ustvarjanju lastne prihodnosti, kar zahteva intervencijo izobraževalnega osebja – spodbujanje angažiranosti ter podporo učencem pri razvijanju potrebnih veščin (Thomas 2012).

## 1.3 Vrstniki

Bistvena mehanizma, pri katerih lahko iščemo vpliv vrstnikov na učni uspeh posameznika, sta orientiranost in občutek skupinske pripadnosti. Zakaj posameznik potrebuje odnose z vrstniki in se boji, da bi bil zavrnjen? Zakaj svoje obnašanje prilagaja negovanju odnosov z njimi ter se v mislih in dejanjih toliko ukvarja s tem? Če na to pogledamo s funkcionalnega vidika, lahko logično sklepamo, da odnosi prinesejo občutek pripadnosti, redno komunikacijo, vire znanja in potrjevanja, pa tudi dostop do zabave in druženja, pomembnih za dobro psihično počutje. Ne samo, da občutek sprejetosti posameznika osvobaja za ukvarjanje z drugimi dejavnostmi in ne le s samimi odnosi, temveč nanj vpliva tudi naravnost do učenja njegovih prijateljev (Witkov in Fuligani 2010). Prijatelji so vir podpore in pomoči, pa tudi ogledalo in merilo uspešnosti. Z njihovo pomočjo posameznik gradi svojo samopodobo.



Zanima nas, kako socialna interakcija vpliva na učni uspeh in učno angažiranost posameznika ter kako raznolikost družbenega okolja ustvarja razlike med posamezniki. V prvem delu naloge bodo predstavljene dosedanje raziskave in teoretske razlage na področju učne angažiranosti, motivacije in socialne interakcije. Obravnavani bodo mehanizmi, ki se skrivajo za vplivom socialnega okolja na posameznika. Glavni pristopi, ki bodo primerjani, so teorija hierarhije potreb, teorija pričakovanja in teorija navezanosti. Sledita empirični del in razlaga rezultatov, pridobljenih s pomočjo izpeljane kvantitativne raziskave pri srednješolcih v Sloveniji.

V diplomskem delu si bomo prizadevali predstaviti te vidike ter izločiti tistega z največjo močjo vpliva.

## **2 UČNA ANGAŽIRANOST**

Učna angažiranost je koncept, ki zajema več vidikov posameznikove aktivnosti, povezane s šolanjem. Razdelimo jo lahko na: akademsko, vedenjsko, kognitivno in emocionalno. Če želimo razumeti različno stopnjo angažiranosti pri posameznikih, je pomembno poznati različne vidike angažiranosti ter njene spodbujevalce in zaviralce. Angažiranost je namreč v veliki meri pogojena s posameznikovo interakcijo in psihološko povezanostjo z odraslimi osebami in vrstniki v šolskem, družinskem in vrstniškem okolju. Za študijski uspeh je pomemben tako akademski kot socialni vidik študijskega življenja, ki ga sestavlja podpora učiteljev, staršev in vrstnikov.

### **2.1 Akademsko angažiranost**

Akademsko angažiranost se nanaša na količino časa, ki ga učenec preživi pri aktivnem ukvarjanju s šolskimi nalogami ter povezanimi projekti v šoli in doma.

### **2.2 Vedenjska angažiranost**

Vedenjska angažiranost se nanaša na pozornost, ki jo učenec posveti pouku, aktivno sodelovanje med poukom ter sodelovanje pri zunajkurikularnih aktivnostih.

### **2.3 Kognitivna angažiranost**

Kognitivna angažiranost izhaja iz pomena, ki ga učenci pripisujejo šoli pri uresničevanju bodočih aspiracij, in je razvidna iz stopnje učnega interesa, samoregulacije in zastavljanja ciljev.

### **2.4 Emocionalna (psihološka) angažiranost**

Emocionalna (psihološka) angažiranost se nanaša na občutek pripadnosti, povezanosti in podprtosti s strani staršev, učiteljev in vrstnikov.

Od vseh omenjenih oblik učne angažiranosti sta kognitivna in emocionalna angažiranost v največji meri povezani z rezultati učenja (Fredericks in drugi 2004). To pomeni, da uspešni učenci na šolo gledajo več kot le na ustanovo, v katero hodijo zaradi obveznosti ali učenja per se. Šolo zaznavajo kot orodje pri uresničevanju lastnih aspiracij in se zavedajo uporabnosti pridobljenega znanja tudi zunaj šolskega konteksta. Pri šolanju se povezujejo z drugimi posamezniki, pri čemer gradijo mrežo soodvisnosti. Prav ta socialni vidik se je pokazal kot pomemben napovedovalec učne angažiranosti. Učenci, ki čutijo več podpore svoje okolice, se bolj angažirajo in so bolj prilagojeni v šolskem okolju (Van Ryzin in drugi 2009).

Učno angažiranost spremlja občutek pripadnosti in uspešnosti znotraj šolskega konteksta, ki se odraža v verbalni in neverbalni komunikaciji »pred« in »z« drugimi akterji v šolskem okolju. Angažiran učenec vzpostavlja stik, zastavlja vprašanja ter sodeluje v diskusiji o gradivu, s čimer odkriva in utrjuje dejansko razumevanje in interes (Jones 2009, 2). Prav ta interakcijski vidik učenja ima nezanemarljiv vpliv na učljivost posameznika, ki okolici in učitelju sporoča, v kateri fazi učenja je ter kakšno vrsto podpore potrebuje ali lahko ponudi drugim. Zaradi tega je pomembno razumeti, kaj vse vpliva na kvaliteto posameznikove interakcije v šolskem kontekstu.

### 3 SOCIALNA INTERAKCIJA

Socialna interakcija se nanaša na vse procese, ki se odvijajo med osebama: verbalna in neverbalna komunikacija, ustvarjanje odnosa in povezovanje v mrežo soodvisnosti. Ljudje med seboj izmenjujejo informacije, vedenjske oblike in dejanja (Ule 2005; 1997). Interakcija poteka na več ravneh kompleksnosti, kakor pravi Uletova (2005, 207–208), »od preprostega izmenjevanja pogledov med dvema človekoma, ki se bežno srečata na cesti, do zapletenih verbalnih in neverbalnih oblik komuniciranja, sodelovanja ali tekmovanja ...«.

Na sam način interakcije vpliva posameznikovo družinsko, kulturno ter socialno-ekonomsko ozadje, in sicer skupine, za katere so značilni določeni načini razmišljanja, vedenja in verbalnega izražanja. Tudi najkrajša interakcija razkrije, okrepi ali oslabi pripadnost določeni skupini – posameznikovo družbeno identiteto.

Bourdieu posameznikovemu ozadju pravi habitus. To je širok koncept, ki zajema dispozicije delovanja in reagiranja. Nanaša se na ustaljen način jezikovnih in vedenjskih praks, zaznavanja in oblikovanja stališč. Te dispozicije so privzgojene in odražajo socialne razmere, v katerih so pridobljene. Posameznik se jih pogosto ne zaveda, ker so ukoreninjene v njegovi podzavesti. Uteležene so v načinu drže, govora, hoje, prehranjevanja, čutenja ali razmišljanja. Posameznikov habitus vpliva na občutek pripadnosti znotraj drugih skupin, s katerimi je v stiku, npr. šolske skupnosti. Ta občutek pripadnosti posamezniku olajša ali oteži pot do podpore drugih ljudi znotraj te skupnosti. Posameznik ima lahko na področju, različnem od svojega habitusa, težave s primernim vedenjem in uporabo primernih besed, kar posledično vpliva na njegovo angažiranost pri sodelovanju v tej skupnosti. Lingvistične dispozicije (besedišče, gramatika) oziroma pravilna uporaba jezika lahko pripeljejo do pozitivne ali negativne diskriminacije, najprej v šoli in pozneje na delovnem trgu (Bourdieu 1992a; 1992b).

### **3.1 Mehanizmi socialne interakcije**

Razlaga mehanizmov socialne interakcije je, v našem primeru, prikaz procesov vpliva drugih ljudi (skupine) na naše zavedne in nezavedne vzorce razmišljanja, reagiranja, obnašanja ter sprejemanja odločitev. Razvijamo se, oblikujemo aspiracije in prilagajamo svoje vedenje s pomočjo psihosocialnih mehanizmov imitacije (posnemanja), sugestibilnosti, simpatije, antipatije, identifikacije, socialnega pritiska, facilitacije in inhibicije.

#### **3.1.1 Imitacija**

Imitacija je mehanizem posnemanja pri katerem posameznik reagira na enak način kot druga oseba, njegov model. Lahko je reflektivna, nenamerna, kot je recimo »nalezljivo« zehanje, vendar je za nas bolj pomembna namerna, zavestna imitacija, ki služi kot najlažja oblika učenja, prilagajanja okolju ter identifikacije z subjektom, katere namen je višanje občutka lastne vrednosti in psihološke sigurnosti.

#### **3.1.2 Sugestija**

Sugestija je poskus posameznikovega vpliva na drugo osebo ali skupino z namenom namigovanja ali vsiljevanja svojih lastnih idej, brez, da bi jih podkrepil z racionalnim argumentiranjem ali logičnim utemeljevanjem. Sprejemanje teh idej s strani objekta je odvisno od poznavanja področja in zmožnosti lastne interpretacije dane situacije.

#### **3.1.3 Simpatija in antipatija**

Simpatija je stanje emocionalne zavezanosti drugi osebi ali skupini. Antipatija je njeno nasprotje in pomeni odbojnost. Vlogo imata pri izboru prijateljev, presojanju tujih dejanj in sprejemanju tujih stališč a temelji na podobnosti, ki se kaže pri interesih, stališčih in pogledih. Pogosto se v določeni meri oba pola izmenjujeta v istem odnosu. Značilna je tudi njihova vzajemnost pri obeh subjektih.

#### 3.1.4 Identifikacija

Identifikacija je vrsta obrambnega mehanizma ali vir imitacije, ki služi višanju občutka lastne vrednosti in pomembnosti, na podlagi pripisovanja pripadnosti superiornemu tipu osebnosti ali instituciji. Lahko je zavestna in temelji na prepričanju o skupnih ciljih in stališčih; lahko je posledica prisilne pripadnosti določeni grupi in služi prilagajanju; lahko je tudi emocionalna – v tem primeru se imenuje empatija. Usmerjena je v določenega posameznika ali ideale, prisotne v izbrani skupini.

#### 3.1.5 Socialni pritisk

Socialni pritisk je vrsta socialne klime v kateri je prisoten občutek nevarnosti v primeru neubogljivosti pravilom in normam, ki jih je zastavila določena skupina. Udejanji se skozi vire prepričevanja (prošnje, nasveti, priporočila) ali vire prisile (nagrade, obljube, grožnje, kazni). Lahko se kaže v materialni obliki, kot je to denar; v fizični obliki, kot je to izolacija ali zloraba; ali moralni obliki, ko je to degradiranje in izločanje iz skupine.

#### 3.1.6 Facilitacija (olajšanje) in inhibicija (zaviranje)

Facilitacija in inhibicija sta mehanizma pozitivnega ali negativnega delovanja fizične ali psihološke prisotnosti drugih ljudi, ki se kažeta v rezultatih opravljanja določene aktivnosti. O socialni facilitaciji govorimo, kadar prisotnost drugih deluje pozitivno na rezultate, dokler o socialni inhibiciji govorimo, ko prisotnost drugih sproži nasproten učinek. Prva je značilna pri aktivnostih, ki zahtevajo fizični napor, druga je značilna za aktivnosti, ki zahtevajo mentalno angažiranost, pri čemer rast števila publike pomeni rast treme in s tem slabšo uspešnost (Zvonarevič 1985, 334-346)

### 3.2 Vpliv skupnosti na posameznika

Že od rojstva je posameznik izpostavljen vplivu socialnega okolja, ki skrbi za zadovoljevanje njegovih bioloških in psihosocialnih potreb. Moč tega vpliva določa stopnja njegove odvisnosti od ljudi v tem okolju. Življenju v skupnosti se prilagaja tako, da sprejema njene norme in vrednote. V svojem življenju gradi pripadnost do večjega števila skupnosti, ki imajo nanj različno stopnjo vpliva.

Največji vpliv imajo primarne skupine, za katere so značilni trajni medosebni odnosi z močno čustveno dimenzijo, torej skupine, s katerimi posameznik preživi veliko časa. V prvi vrsti so to otrokova družina, prijatelji in vrstniki. Te skupine najbolj vplivajo na oblikovanje njegovih osnovnih kognitivnih, čustvenih in motivacijskih struktur. Primarne skupine so obenem posameznikove referenčne skupine, na katere se sklicuje in se z njimi identificira (Ule 2005, 330).

Zvonarević skupine loči glede na fizično bližino, psihično bližino, podobnost in moč medsebojnega vpliva.

**Agregat** je skupnost, ki temelji izključno na prostorski in fizični bližini (ni vpliva na posameznika).

**Razred** je skupnost, ki temelji na skupnih lastnostih, kot so spol, starost, zunanji videz, poklic, izobrazba, socialno-ekonomski status (v nadaljevanju SES), nacionalnost ali religija.

**Skupina** je skupnost, ki temelji na psihološki bližini in medsebojnem vplivu med posamezniki. Do skupine posameznik čuti pripadnost in je z njo v interakciji. Njenega vpliva se pogosto ne zaveda. Psihična ali fizična prisotnost skupine vpliva na njegovo obnašanje in aktivnosti. Večji kot je občutek pripadnosti, večje je prizadevanje za doseganje skupnih ciljev in interesov (Zvonarević 1985, 199–201).

**Referenčna skupina** je skupina, s katero se posameznik primerja in odmerja ter na podlagi katere gradi občutek lastne vrednosti (Zvonarević 1985, 475–476).

Občutek pripadnosti skupini je odvisen od tega, koliko posameznik sprejema njen specifični življenjski slog, navade in jezikovno izražanje. Na ta način se oblikuje njegova skupnostna identiteta, ki je lahko družinska, nacionalna, kulturna, poklicna idr. V vsaki od njih ima lahko posameznik drugačen status; zadovoljujejo njegove različne potrebe. Pripadnost se bo med drugim manifestirala v lojalnosti in zavračanju pripadnosti kontrastnim skupinam (Kovačev 1998, 26–35).



## **4 SKUPINE, SOCIALNA INTERAKCIJA IN UČNI USPEH**

Kakovost odnosa s pomembnimi drugimi je pomemben napovedovalec ciljne usmerjenosti otroka. Pri tem mislimo na neposredno interakcijo s starši, učitelji, vrstniki, sošolci, sorodniki in pripadniki skupin ali klubov, katerih član je. Za njegov razvoj je pomembno predvsem vzpostavljanje pozitivnega in opornega odnosa, ki vključuje navezanost, naklonjenost, doslednost in stalnost – odnosa, v katerem se počuti varnega in sprejetega (Puklek in Zupančič 2009, 96).

### **4.1 Vloga navezanosti**

Neufeld meni, da je radovednost luksuz, ki se pojavi šele, ko otrok ni obremenjen z vzpostavljanjem varnih odnosov z drugimi. Otroka zanimajo mnenja in pričakovanja ljudi, na katere je v zadostni meri navezan in ki so njegovo sredstvo orientacije. V odsotnosti navezanosti na odrasle osebe lahko interes za neznano ovira orientiranost k vrstnikom. Pri tem otroka zdolgočasi vse, kar ne služi namenu ustvarjanja povezanosti in vzdrževanja odnosov z vrstniki (Neufeld 2005, 165–174).

Ni vsak posameznik po naravi radoveden, odgovoren in ustvarjalen. To so lastnosti, ki se razvijajo v procesu individualizacije, razvoja avtonomije in neodvisnosti. Nekateri posamezniki te stopnje zrelosti ne dosežejo v predvidenem času in pri njih ni spontanega zanimanja za neznano. Ni tendenc, da sami iščejo rešitve, razvijajo svoj učni potencial ter ustvarjajo lastno mnenje in poglede. To so otroci, ki potrebujejo navezanost na odrasle oziroma na vsaj eno odraslo osebo, da lahko funkcionirajo. V odsotnosti te navezanosti postanejo preobremenjeni z iskanjem bližine – fizične, čustvene, psihološke in vedenjske (Neufeld 2005, 4–13).

Ta pojav dobro pojasnjuje Blatzeva teorija varnosti. Govori o nezreli odvisniški varnosti kot o predpogoju normalnega razvoja otroka. Predpostavlja, da otrok za pridobitev občutka varnosti potrebuje zmožnost zanesti se na starševsko figuro, da bo zanj skrbela in prevzela odgovornost za njegovo obnašanje. Meni, da otroka žene želja po raziskovanju, eksperimentiranju in spoznavanju

sveta, kar s seboj prinaša dozo nevarnosti. V tem primeru potrebuje odraslo osebo, od katere bo prejel tolažbo in ki mu bo povrnila gotovost. Ta dostopnost je varen temelj za nadaljnje raziskovanje in učenje. Ko pridobi zadosti znanja o svetu in veščine za njegovo obvladovanje, postane zmožen zanesti se nase in iz nezrele odvisniške varnosti razviti zrelo odvisno varnost (Salter Ainsworth in Bowlby 1991, 2–3).

Navezanost je tendenca k iskanju in ohranjanju bližine drugega posameznika (Bowlby 1969, 194). Je pojav, za katerega je značilno prizadevanje za ujemanje in povezanost na fizični, emotivni in psihološki ravni. Osebe, na katere je posameznik navezan, so njegovo sredstvo orientacije in vpliva. Navezani učenci se učijo za pridobitev priznanja, lojalnosti, podobnosti in statusa. Prizadevajo si »*biti kos*« osebam, na katere so navezani. Pri tem uporabljajo mehanizme modeliranja, imitiranja, sprejemanja napotkov in orientiranja. Nezreli učenci, ki lahko sprejemajo napotke samo od ljudi, na katere so navezani, imajo težave pri obnašanju in učenju, če niso navezani na učitelja (Neufeld 2007, 17–21).

Otroci nenehno iščejo osebne in vedenjske smernice nekoga, da jim pokaže pot, dokler ne postanejo sposobni samousmerjanja in sledenja notranjim vzgibom. Če so orientirani k vrstnikom, sledijo njihovim smernicam, če pa so navezani na starše ali učitelje, poslušajo njihove napotke. Otroci osebe, na katere so navezani, posnemajo v izražanju, gestah, dejanjih, stališčih in izbirah. Samo psihološka zrelost otroka usposobi, da preživi brez smernic, prejetih od odraslih. Šele ko otrok razvije sebstvo, ki je dovolj močno, da formira neodvisne vrednote in presojo, se razvije bolj zrela in avtonomna zavest, ki je konsistentna v vseh situacijah in odnosih. Če se otrok orientira k vrstnikom, ki imajo drugačne vrednote kot starši, in v skladu s tem spremeni svoje obnašanje, je to znak, da še ni ponotranjil vrednote odraslih oseb – kar se ne zgodi pred adolescenco. Starševske vrednote, ki promovirajo odlaganje zadovoljstva zaradi dolgotrajnega uspeha in zadovoljstva (učenje, razvoj talentov in potenciala, nagnjenost k obvladovanju), so zamenjane z vrstniškimi, ki prinašajo trenutno in kratkoročno zadovoljstvo: lep videz, zabava, druženje (Neufeld 2007, 67–73).

## **4.2 Družinski odnosi: pričakovanja, navezanost in posameznikov učni uspeh**

Družino lahko opredelimo kot primarno skupino, ki ima največji vpliv na oblikovanje posameznikovih kognitivnih, čustvenih in motivacijskih struktur. Primarne skupine so pogosto identifikacijske oziroma referenčne skupine, na podlagi katerih se oblikujejo vrednotni sistemi, norme, stališča in vedenjski vzorci. Skrbijo za zadovoljevanje posameznikovih socialnih potreb, potreb po varnosti, skrbi, zabavi in čustveni opori. Njihovi pripadniki služijo kot modeli, po katerih se zgleduje in na katere se sklicuje (Ule 2005, 330–331).

Prve izkušnje z učenjem dajo starši. Če otroku privoščijo okolje, bogato z aktivnostmi in materiali, ki zbuja interes in so obvladljivi, povečujejo njegovo motivacijo za pridobivanje znanja in veščin. Toplo, odzivno in podpirajoče okolje pri otroku spodbuja radovednost in željo po raziskovanju in učenju skozi igro. Če otroku priskrbijo več možnosti za izkušnjo obvladovanja veščin, pokažejo več načinov reševanja problema ter modelirajo vztrajnost in trud, krepijo njegov občutek lastne učinkovitosti (Schunk 2010, 205–209).

Starši lahko otroka pri učenju podpirajo ali ovirajo. Na kvaliteto podpore in splošne interakcije z otrokom vplivajo njihovo fizično in psihično zdravje, njihovo prizadevanje, zaupanje v lastne zmožnosti, da otroku lahko pomagajo, ter zaupanje v otrokove sposobnosti (Puklek 2009, 102). Če se starši z otrokom o šoli pogovarjajo, ga spodbujajo k intelektualnim aktivnostim in se za njegove rezultate zanimajo, poudarjajo pomembnost šolanja in modelirajo pozitivna motivacijska prepričanja, ki jih otrok lahko ponotranji (Puklek in Zupančič 2009, 13–14).

Večina otrok z visokimi dosežki ima starše, ki vrednotijo dosežke. To niso nujno starši z visokimi dosežki ali socio-ekonomskim statusom. Raziskave so pokazale, da ima večina posameznikov, ki so se odločili nadaljevati izobraževanje, starše, ki niso zadovoljni s svojim statusom in izvajajo pritisk na otroke, da bi dosegli več. Uspešni otroci prihajajo bodisi iz družin s toplimi in pristnimi odnosi ter z veliko skupnih aktivnosti bodisi iz družin z rezerviranimi in nezadovoljujočimi odnosi, v katerih starši do otroka uspešno izražajo visoka pričakovanja.

Zelo so pomembne visoke aspiracije staršev, postavljanje standardov in zahtev že od otrokove zgodnje starosti. Tudi starši z nizkim zaslužkom, a visokimi aspiracijami, ki otroke varujejo pred stimulansi, nerelevantnimi za šolo, vzgajajo uspešne otroke. Pokazalo se je, da so otroci z visokimi dosežki bolj občutljivi na pričakovanja odraslih kot na emocionalno in intelektualno podporo. Ponotranjijo vrednote in pričakovanja odraslih, pri katerih iščejo vrednote in smernice, ter ne potrebujejo nenehnega nadzora (Bocock 1972, 40–109).

#### **4.3 Odnosi z učitelji: pričakovanja, navezanost in posameznikov učni uspeh**

Nobena aktivnost ni resnično produktivna brez volje, ki jo prebudi interes. Enako velja za učenje. Pri pouku interes izhaja iz čustev, ki so posledica doživljanja učiteljevih besed. Do tega interesa bo prišlo, če se učenec počuti sprejetega in lahko učitelju zaupa oziroma če je učitelj povezan z učenci in želi v njih zbuditi emocije, ne pa zgolj podati informacijo. Druga pomembna vidika učenja, ki temeljita na interakciji, sta prepoznavnost in imitacija. Učitelji otrokom služijo kot modeli in osebe za primerjanje (Žalec 2012, 57–66).

Podobno tudi Rousseau meni, da mora biti vzgojitelj predvsem otrokov zgled in mora najprej sebe izoblikovati v človeka, da bi lahko sam vzgojil človeka. Zaslužiti si mora spoštovanje drugih ljudi in pred gotovimi rešitvami, kot je znanje, odpreti srce človeku ter mu ponuditi naklonjenost (Rousseau 1997, 85). Z gotovimi rešitvami posamezniku, ki mu je pomoč namenjena, ni omogočeno, da začuti povezanost, ki bi lahko bila rešitev za njegovo stanje. Človek namreč svoje usode ne spreminja po lastni volji, temveč so emocije tiste, ki človeka spremenijo od znotraj, najprej njegovo čustvovanje in nato vedenje.

Dober odnos z učiteljem pomeni zaščito pred lastno nevednostjo (notranjim obtožujočim glasom) in zatiranjem samega sebe. V varnem odnosu je otrok svoboden čutiti in razmišljati o večjem obsegu izkušenj (Blackham in Greenhalg 1994, 31).

#### 4.3.1 Dejavniki vpliva na učiteljevo interakcijo z učenci

Na učiteljev odnos do učenca vplivata njegova zaznava in interpretacija učenčevega vedenja. Hargreaves, Hester in Mellor na podlagi svojih raziskav zaključujejo, da učitelji učence diferencirajo na podlagi zunanjega videza, discipliniranosti, učne sposobnosti, angažiranosti, priljubljenosti, odnosa z drugimi vrstniki, osebnostnih lastnosti ali stopnje deviantnosti. Takšna tipizacija oblikuje njihovo mnenje o učni sposobnosti in perspektivnosti določenega učenca.

Diferenciacija (tipizacija) je podlaga za razvrščanje učencev kot bolj ali manj sposobnih ali perspektivnih. Bolj perspektivni učenci so deležni večje spodbude s strani učiteljev. To se odraža v njihovi verbalni in neverbalni komunikaciji, ocenjevanju učencev (pri čemer variira stopnja objektivnosti) in relevantnosti njegovih vprašanj, a prav tako v formalnem usmerjanju učencev v določene skupine, razrede in izobraževalne institucije (Haralambos in Holeborn 1997, 762–766).

Socialni odnos vsebuje predstavo o naravnosti drugega do sebe in odziv na podlagi te predstave. Ta predstava (točna ali napačna) bo vplivala na vedenje do drugega posameznika in bo tako vplivala na oblikovanje odnosa (Mead 1997, 114).

Mehanizmi pripisovanja lastnosti in karakteriziranja:

##### 4.3.1.1 Tipizacija

Ule (2005) tipizacijo opredeli kot »posplošeno pripisovanje lastnosti na druge osebe iste skupine« in sklepanje o njenih lastnostih na podlagi opazovanja ali pogosto nepomembnih informacij. Na podlagi tipiziranih sodb se ustvarjajo stereotipi – posploševanje delno točnih, vendar večinoma nepreverjenih, površnih sodb o človeku, skupini ali skupnosti. Te sodbe so poskus prilagajanja na okolje, »produkt socialne kategorizacije in poudarjanja znotraj skupinskih podobnosti in medskupinskih razlik«, ter so »del kognitivne ekonomije« (Ule 2005, 159). Individualne značilnosti so zanemarjene na račun poudarjanja lastnosti, tipičnih za pripadnike določene skupine. »Če človek ima stereotipe, potem jih tudi uporablja« (Ule 2005, 163), kar se odrazi predvsem v vedenju.

#### 4.3.1.2 Etiketiranje

Ko govorimo o etiketiranju, mislimo predvsem na negativen pomen etiketiranja, ko je posameznik zaznamovan kot devianten. Deviantno je vsako vedenje, ki odstopa od norm specifične družbe ter krši njene vrednote in pravila. Kazen za odstopanje se lahko manifestira v obliki obrekovanja, etiketiranja ali javnega obsojanja. Skladno s tem ima različne učinke na posameznika, na katerega pogosto gledamo kot na izobčenca. Včasih se zgodi, da je posameznik neupravičeno označen kot tak, čeprav dejansko ni bil tisti, ki se je neprimerno vedel. Nekoga za delinkventa opredelimo na podlagi barve kože, okoliščin, v katerih živi, in tega, ali živi v popolni ali nepopolni družini, torej samo na podlagi simbolov deviantnosti. Nekoga lahko za deviantnega obtožimo na podlagi tega, da ga vidimo v družbi »deviantnega« posameznika.

Po drugi strani ostane veliko deviantnih dejanj uglednih posameznikov prikritih samo zato, ker od pripadnika privilegirane skupine deviantnega obnašanja ne pričakujemo, ga spregledamo ali navzven skrbno prikritjemo.

V institucijah, ki jih posameznik v svojem življenju obiskuje krajši ali daljši čas, so prisotne vrednote in norme določene (vladajoče) skupine. V teh institucijah deviantnost pomeni kršenje norm te skupine. Na posamezniku se to odrazi v obliki obnašanja ali reagiranja večine oseb iz te skupine (Becker 1982, 1–23).

#### 4.3.1.3 Pygmalion učinek (efekt)

Pygmalion učinek je plod raziskave samoizpolnjujoče se prerokbe, ki sta jo leta 1968 izvedla raziskovalca Rosenthal in Jacobson. Raziskovala sta vpliv izkazovanja učiteljevih pozitivnih pričakovanj do študentov na podlagi lažne raziskave študentovega intelektualnega potenciala. Učencem sta razdelila test, predstavljen kot inovativen test za razkrivanje skritih intelektualnih potencialov. Naključno je bilo izbranih dvajset odstotkov študentov (vsak peti), ki so bili učiteljem predstavljeni kot najbolj uspešni. Domneva je bila, da se bodo učitelji do njih vedli skladno s to informacijo. Po ponovitvi testa na koncu leta so pri teh učencih ugotovili izjemno

višje rezultate kot pri ostalih ter na ta način potrdili vpliv (pozitivnih) pričakovanj (Babad 2001, 73–76).

#### 4.3.1.4 Golemov učinek

Za razliko od Pygmalion učinka se Golemov učinek nanaša na vpliv učiteljevih negativnih pričakovanj v zvezi s študijskim uspehom učencev. Ta pričakovanja se odražajo v učiteljevi verbalni in neverbalni interakciji ter posledično na testnih rezultatih kandidatov (Babad 2001). Odražajo se v obliki slabšega rezultata v primerjavi z drugimi.

Iz etičnih razlogov so nekateri raziskovalci (npr. Babad in drugi 1982) ta pojav raziskovali tako, da so dvignili učiteljeva pričakovanja do posameznih učencev in nato njihov rezultat primerjali z ostalimi učenci, do katerih so že imeli, neodvisno od tega, višja ali nižja pričakovanja. Drugi (npr. Beez 1971) so se eksperimenta lotili tako, da so dali učiteljem lažne informacije o inteligenčnih testih. Tretji (npr. Feldman in Theiss 1982) so preučevali vpliv učenčevih pričakovanj do učiteljev. Vsi eksperimenti so pokazali relevanten obstoj efekta pričakovanj. Reynolds je preučeval učinek učiteljevega izražanja obeh, pozitivnih in negativnih pričakovanj pri različnih vrstah nalog (kognitivnih in praktičnih). Ugotovil je, da obstaja pozitivna in značilna povezanost oziroma možnost napovedovanja med izražanjem učiteljevih pričakovanj in rezultati učencev pri kognitivnih nalogah. Prav tako je ugotovil negativno in značilno povezanost med izražanjem učiteljevih pričakovanj in učenčevimi rezultati pri praktičnih nalogah (Reynolds 2007).

#### 4.3.1.5 Pristranskost, predsodki in stereotipi

Pri raziskovanju učiteljevega odnosa do učencev je vredno omeniti tudi pristranskost, predsodke in stereotipe.

Stereotip je ustaljena oblika povprečnega člana določene skupine, netočna generalizacija, ki nam prihrani mentalni trud. Oseba, ki gleda na posameznike s te perspektive, vedenje posameznika pripisuje pripadnosti skupini, ki ima specifične značilnosti.

»Predsodki so priučena prepričanja in vrednote, ki posameznika ali skupino vodijo k pristranskosti do članov določene skupine« (Haralambos in Holborn 1999, 696). Izražamo jih skozi negativno držo in vedenje do posameznika in skupine, ki sta drugačna (rasa, status, spol, kultura, religija). Predsodki vplivajo na posameznikov spontani odziv na situacije, ki se odraža na verbalni in neverbalni ravni, pa tudi na oblikovanju osebne in socialne identitete. Pogosto se z namenom diskriminacije uporabljajo v širšem družbenem in političnem kontekstu. Vodijo naše zaznavanje sveta in povzročajo selektivno pozornost na tipične značilnosti pripadnosti določeni skupini ali kategoriji. Tipične značilnosti so: generalizacija (posploševanje na podlagi zaznanih lastnosti), diferenciacija (povečevanje razlik na podlagi pripisovanja dodatnih lastnosti), identifikacija (uvrščanje v skupino) in vrednotenje na podlagi razlik (Ule 2005, 165–169). Podlaga predsodkov sta neznanje in nerazumevanje.

Učiteljevo pristranskost pri ocenjevanju in vpliv pričakovanja na učenčev uspeh so raziskovali na podlagi verbalne, neverbalne in vedenjske interakcije med učiteljem in učenci.

Ugotovili so, da učitelji, ki radi uporabljajo stereotipe, želijo na ta način »spoznati« učence in si na podlagi tega ustvariti pričakovanja. Mišljenje o učencu si lahko ustvarijo na podlagi spola, starosti, narodnosti, socialno-ekonomskega statusa, inteligenčnega količnika, preteklih dosežkov, fizičnega videza, sorodnikov in podobnih dejavnikov. Upoštevanje stereotipnih sodb vpliva na učiteljevo objektivnost pri ocenjevanju. Številne raziskave so vpliv pristranskosti na ocenjevanje uspešno dokazovale tako, da so raziskovalci učiteljem dali napačne podatke o učencu, ki so ga ocenjevali. Ugotovljen je obstoj dveh vrst pristranskosti:

1. Učitelj daje boljše ocene učencu iz priljubljene skupine za enak rezultat, kot ga ima slabše ocenjen učenec iz nepriljubljene skupine.
2. Obrnjena pristranskost se pojavi, ko učitelj daje boljše ocene učencu iz nepriljubljene skupine za enak rezultat, kot ga ima slabše ocenjen učenec iz priljubljene skupine, da bi kompenziral pomanjkljivost slabše skupine.



V številnih izobraževalnih institucijah so z izpitov umaknjena imena, da bi ocenjevanje potekalo anonimno. V testih, ki so identificirali pristranske učitelje, se je pokazalo, da je 1/6 nepristranskih učiteljev, 1/2 je zmerno pristranskih, 1/4 visoko pristranskih in 5 % obrnjeno pristranskih.

Raziskave, ki so merile povezavo med pristranskostjo in učinkom pričakovanj, so pokazale visoko korelacijo. V razredih, v katerih so poučevali nepristranski učitelji, ni bilo učinkov pričakovanj, bili pa so v razredih, v katerih so poučevali pristranski učitelji. Učinke so merili z dizajnom tipa Pygmalion in Golem (Babad 2001, 77–85).

Raziskave Brophy 1985, Good in Weinstein 1986 ter Rosenthal so pokazale, da učitelji učencem, do katerih imajo nizka pričakovanja, ne pomagajo v zadostni meri, da bi prišli do pravih odgovorov, ali hvalijo nepravilne odgovore. Od njih zahtevajo manj ter jim dajejo krajše in manj podrobne povratne informacije. Prav tako ne ustvarijo tople, podpirajoče in naklonjene klime, kot jo ustvarijo pri učencih, od katerih veliko pričakujejo. Tej skupini učencev dajo več navodil, težji material in večjo možnost odgovora (Babad 2001, 103).

Rešitev za pristranskost je ciljna usmerjenost učitelja, namesto prepuščanja vplivu sodb in pričakovanj. Ta način vodenja Bolkan (2011) imenuje transformacijsko vodenje, ki vključuje spodbujanje učencev, da dosežejo več, kot se od njih pričakuje, intelektualno stimuliranje ter ustvarjanje kritičnega mnenja in lastnih ugotovitev. Takšen način vodenja pozitivno vpliva na razvoj notranje motivacije. Veliko raziskav nakazuje na to, da učenci, ki so notranje motivirani, vlagajo več truda, dlje časa vztrajajo pri nalogah in se bolj poglobijo. Neposreden vpliv na notranjo motivacijo in ponotranjenje motivov ima zastavljanje izzivov, ki se povezuje z občutkom relevantnosti oz. uporabnosti v prihodnosti.

Veliko študij, ki se ukvarja z izboljšanjem učnih dosežkov, si prizadeva izboljšati odnose med učitelji in učenci – še zlasti na srednji šoli, kjer so odnosi bolj ocenjevalni, formalni in tekmovalni. Negativen odnos z enim učencem lahko vpliva na ves razred; zato je treba pozornost posvetiti vzpostavljanju dobrega odnosa z vsemi učenci. Konflikt z učiteljem je lahko dejavnik, ki prevlada pri odločitvi učenca, da opusti šolanje, ali pri drugih oblikah destruktivno-problematičnega obnašanja. Učenci, ki imajo dobre odnose z učitelji, so v šoli in v odnosu z ostalimi učenci bolj zadovoljni, še posebej tisti, ki jim manjka podpora staršev. Socialna podpora

staršev in učiteljev je pozitivno povezana s šolsko prilagojenostjo in angažiranostjo (Eccles 1993). Učiteljeva podpora kaže večji vpliv kot podpora vrstnikov (Wang in Eccles 2012).

#### **4.4 Vrstniški odnosi: pripadnost, orientiranost in posameznikov učni uspeh**

V socialnem kontekstu, kot je učilnica, posameznik ne obstaja samo kot individuum, ampak tudi v obliki socialnega jaza oziroma socialne podobe, kako ga vidijo drugi. Socialna podoba izhaja iz občutka sprejetosti in pripadnosti skupini, kar uvrščamo med človekove primarne potrebe (Weber 1962). Občutek pripadnosti je polariziran pojav. Potreba po pripadnosti skupini vrstnikov je toliko večja, kolikor je manjši občutek pripadnosti skupini odraslih oseb (Mead 1997, 7–27) oziroma, kakor razlaga Neufeld (2005), skupina, od katere je posameznik odvisen, na katero je navezan, ima nanj največji vpliv. Skladno s tem posameznik prilagaja svoja prizadevanja, pozornost in obnašanje. Tuji vpliv se neha oziroma zmanjša šele v obdobju adolescence.

V razredu posameznik igra dvojno vlogo: študijsko in družbeno. Oblikuje se v očeh učiteljev na eni in v očeh razreda na drugi strani. Za določene učence je vsakdanja izkušnja v razredu užitek, medtem ko je za druge boj. Lahko rečemo, da je tako kot družba tudi šolski razred razdeljen v socialne razrede. Imamo višji, srednji in nižji razred. Slednjega predstavljajo odvrženi, zanemarjeni in pogosto slabši učenci. Ta skupina je lahko pri šolskem uspehu posebej problematična.

Nesprejemanje s strani vrstnikov je povezano z ustvarjanjem negativnih stališč do šole, pogostim izostajanjem od pouka in nižjim učnim uspehom. To vpliva na posameznikovo stopnjo participacije v razredu, stopnjo učinkovitosti in čustveno stanje, kar je še posebej razvidno pri učencih, ki jih vrstniki ustrahujejo. Sprejemanje s strani vrstnikov ima na zgoraj omenjeno pozitiven vpliv, toda samo pozitiven »input« s strani prosocialnih vrstnikov (Ladd 2010; Eccles 1993).

#### 4.4.1 Problematika orientiranosti k vrstnikom

Orientiranost k vrstnikom se pogosto odraža kot obremenjenost z njihovim mnenjem. Zaradi vzdrževanja pozitivne socialne podobe posameznik velikokrat potlači čustva, kot so žalost, strah ali občutek nesprejetosti. To lahko izrazi samo pred osebami, pred katerimi lahko pokaže svoj pravi obraz. Problem obremenjenosti s socialno podobo je v tem, da lahko zatre razvoj in sposobnost učenja. Pred vrstniki namreč ni zaželeno zastavljati vprašanj (pokazati neznanja), torej pokazati radovednost in entuziazem za učenje. V negotovih okoliščinah, v katerih možgani ustvarjajo obrambo pred občutkom prizadetosti, pride do prekinitve stika z mislimi in ranljivimi emocijami. To pripelje do tega, da sta zaznavanje lastnih napak in učenje otežena (Neufeld 2005, 98–103).

#### 4.4.2 Podpora vrstnikov, ki so usmerjeni v učenje

Sprejetost med vrstniki in druženje z vrstniki nista pomembna samo z vidika otrokovega počutja, občutka pomembnosti in izgradnje samozavesti, temveč tudi za pridobivanje podpore pri učenju. Sam kognitivni razvoj posameznika je odvisen od sodelovanja v socialni interakciji, ki vključuje utemeljevanje in pojasnitev s strani bolj kompetentnega sogovornika. Obstaja veliko razlogov, zakaj učenje z vrstniki daje boljše rezultate kot samostojno učenje. Pri vrstnikih z različnimi ravnmi znanja obstaja neravnovesje, ki ga je treba ponovno vzpostaviti. Komunikacija z vrstniki, razprave o gradivu in skupno učenje imajo vpliv na otrokov uspeh, še zlasti med komunikacijo z učenci, ki vedo več ali izhajajo iz boljših socio-ekonomskih okoliščin. Učenci imajo podobne življenjske izkušnje, tipične za njihovo starost, in si svet razlagajo na lažji način. Pri druženju z boljšimi razvijajo besedišče in pisavo. Učijo se razlagati in braniti svoje mnenje. Vsak je močnejši na določenem področju in tako si lahko vzajemno pomagajo (Blum-Kulka in Dvir-Gvirman 2010, 156–158). V raziskavi Witkov in Fuligani (2010), ki je preverjala povezanost med prijateljstvi znotraj šole in učnim uspehom, je bila dokazana značilna povezanost med šolskimi prijateljstvi in učnim uspehom, še zlasti s tistimi, pri katerih so učenci zaznali visoko uspešnost oziroma študijske ambicije.

## 5 SOCIALNI VIDIK UČNE MOTIVACIJE

Motivacija ni samo psihološki proces, je oboje: psihološki (individualni) in sociološki (družbeni) proces. Motivacija lahko izhaja:

- iz posameznika samega (zadovoljstva pri ali po izvajanju aktivnosti, aspiracij),
- iz ponotranjenja vrednot drugih ljudi (posameznik jih sprejme kot svoje),
- iz interakcije z ljudmi, ki na posameznika vplivajo ali ga pogojujejo (identifikacija, nagrajevanje in kaznovanje),
- v odnosu do drugih ljudi (skrbi za socialno podobo, kako ga drugi vidijo).

Da bi lahko govorili o motivaciji, je treba spregovoriti nekaj besed o zadovoljevanju človekovih potreb, za katere lahko rečemo, da so ena izmed oblik motivacije oziroma podlaga motivacije.

### 5.1 Hierarhija potreb: Maslow, Babad in Zvonarević

Maslow (1976) meni, da so zavedni cilji velikokrat posledica nezavednih želja. Motivacija izhaja iz potreb, ki so hierarhično razdeljene.

Nikoli ne bi začutili želje po komponiranju glasbe ali ustvarjanju matematičnih sistemov, dekoraciji lastnega doma ali po tem, da smo lepo oblečeni, če bi bili naši želodci skoraj vedno prazni ali če bi vedno umirali od žeje, če bi nam nenehno grozila bližnja katastrofa ali če bi nas sovražili (Maslow 1976, 84).

**Primarne** človekove potrebe so fiziološke – težnja organizma k vzpostavljanju homeostaze, normalnega funkcioniranja. Te potrebe se lahko manifestirajo kot lakota ali žeja. Če fizične potrebe niso zadovoljene, bo zavest preplavljena z lakoto in bo zadovoljevanje te potrebe njen primarni cilj. V tem primeru bodo vse posameznikove sposobnosti usmerjene v njeno zadovoljevanje.

**Druge** po vrsti so potrebe po varnosti. Ta varnost vsebuje občutek odvisnosti, zaščitenosti ter s tem odsotnost strahu in kaosa. Vsebuje tudi potrebo po strukturi, redu, omejitvah in doslednosti.

Otroci se dolgoročno bolje odzovejo na strukture in omejitve kot na njihovo odsotnost. Zadovoljitev teh potreb spodbuja posameznikovo raziskovalnost.

**Tretje** po vrsti so potrebe po pripadanju, naklonjenosti in ljubezni.

**Četrta** potreba je potreba po pozitivnem vrednotenju, samospoštovanju ter cenjenju s strani drugih ljudi. Sem spada tudi želja po priznanju, pozornosti in uveljavljanju. Njihovo zadovoljevanje vpliva na posameznikovo samopodobo.

**Na vrhu** hierarhične lestvice je potreba po samouveljavljanju. Človek ima potrebo, da se uveljavi v vlogi, za katero je talentiran (kot npr. glasbenik, slikar, športnik, znanstvenik ...), pri čemer spoštuje svojo naravo in uresničuje lastne potenciale.

Za ljudi so značilne tudi želje in kognitivne potrebe, ki so istočasno konativne. Posamezniku je prirojena radovednost, impulz, da nekaj zve, pojasni in razume ter išče pomen.

Maslow meni, da vrstni red ni bistven. Spremeni se, če zadovoljevanje višje potrebe prispeva k zadovoljevanju nižje potrebe. Če posameznik npr. misli, da mu bo ugled prinesel ljubezen in sprejetost, bo najprej težil k pridobivanju teh dveh.

Maslow že sredi prejšnjega stoletja opozarja na v moderni družbi pereče dejstvo. V številnih družinah je pogosto prisotno pretirano izpolnjevanje otrokovih »potreb« s strani staršev. Otroci so pogosto predmet njihovega samoodpovedovanja, »zveste« ljubezni, skrbi, odobravanja, občudovanja in popustljivosti. Pogosto so želje otroka takoj in brezpogojno izpolnjene. Težava nastane, če otrok ne izkusi tudi čvrstosti, vztrajnosti, frustracije, discipline in mej. Ljubezen in spoštovanje do otroka morata spremljati tudi ljubezen in spoštovanje do lastne osebnosti. Če tega ni, otrok ne bo zadovoljen in ne bo znal ceniti tega, kar ima. Razvajanje samo po sebi pomeni izgubo varnosti, ker ni vzdržljivo ter ne pripomore k razvoju trajnega zadovoljstva in razvoja osebnosti. Prinaša nezdravo odvisnost, ki lahko na več načinov škoduje razvoju avtonomije (Maslow 1976, 95–106).

Podobno tudi pri Elishi Babad velja, da je predpogoj motivacije zadovoljitev določenih socialnih potreb:

- potrebe po naklonjenosti oziroma toplini, biti všeč in ljubljen s strani drugih oseb,
- potrebe po sprejetosti, inkluziji – pripadati določeni skupini in se izogniti nesprejetosti,
- potrebe po moči – imeti nadzor, moč in vpliv v svoji socialni okolici.

Do potreb po samoaktualizaciji in samospoštovanju pride šele potem, ko so zadovoljene »nižje«, fiziološke potrebe in potrebe po varnosti.

Te potrebe ima v večji ali manjši meri vsaka oseba. Od njihove zadovoljitve sta odvisna posameznikova samopodoba in občutek kompetentnosti. Vsak posameznik ima različno predstavo lastnega idealnega stanja, dobra prilagojenost pa je odvisna od približevanja temu stanju (Babad 2009, 12–22).

Skladno z Maslowom in Elisho Babad Zvonarevič razlikuje med primarnimi biološkimi, primarnimi sociološkimi in sekundarnimi potrebami. Primarne sociološke potrebe opredeli kot »vitalne za normalno funkcioniranje človeka v človeški skupnosti« (Zvonarevič 1985, 111). Navaja, da motivacija izhaja iz človekovih bioloških in socialnih potreb. Posameznik je nagnjen k vzdrževanju biofizičnega ravnovesja (homeostaze) v organizmu (temperatura, glikogen, kisik) ter socialnega ravnovesja, ki je v enaki meri pomembno za človekovo življenje in dobro počutje. Poudarja potrebo po afirmaciji (biti nekdo, pomeniti nekaj), druženju, stikih (vzajemne simpatije) ter nato po novih doživetjih in izkušnjah (razvoj in učenje) ter raziskovanju. To poimenuje biosocialna stabilnost človeka. Razlikuje potrebe od želja, ki so težnja po (že doživetem) občutku ugodja med izvajanjem določene aktivnosti (Zvonarevič 1985, 111–117).

## **5.2 Vrste motivacije**

Motivacijo razlikujemo glede na stopnjo samoodločanja, občutka avtonomije ter vpliva drugih ljudi.

### 5.2.1 Zunanja motivacija

Podprta je z zunanjimi cilji, kot so nagrade, priznanja, status ali ocene, lahko tudi z izogibanjem kazni in neuspeha. Ključna značilnost je ta, da ne izhaja iz naravnega interesa (Babad 2001, 18–19). Zunanjo motivacijo lahko hierarhično razdelimo glede na stopnje samoodločanja (občutka izbire in osebnega prizadevanja). Nižja kot je stopnja samoodločanja, višji je občutek odtujenosti od dane aktivnosti (Deci in Ryan 2000).

Poznamo več vrst zunanje motivacije:

#### 5.2.1.1 Zunanja regulacija

Tu gre za pridobivanje nagrade ali izogibanje kazni. Pri tej obliki je prisotna najnižja stopnja samoodločanja. Posameznika motivirajo pritisk, obveze in prepovedi, vsiljeni od drugih oseb.

#### 5.2.1.2 Ponotranjena regulacija

To je pogojno kontrolirana oblika motivacije, za katero je značilno izogibanje občutku krivde in tesnobe ali zviševanje ega – izkazovanje sposobnosti, da bi povzdignili občutek lastne vrednosti.

#### 5.2.1.3 Opređljena regulacija

To je oblika motivacije, za katero je značilna identifikacija z drugimi osebami. Aktivnost postane pozitivno vrednotena in pomembna, čeprav za posameznika morda ni preveč zanimiva (Deci in Ryan 2000; 2008). Sem lahko uvrstimo Brophyjevo socialno motivacijo, za katero je značilna težnja po ugajanju ljudem, katerih mnenje cenimo. Pohvala od osebe, ki jo cenimo, nam pomaga, da ponotranjimo smiselnost določene aktivnosti. Modeliranje je zelo pomembna oblika motivacije, ker radi imitiramo dejanja ljudi, s katerimi se lahko identificiramo (Brophy 2010) in se po njih zgledujemo.

#### 5.2.1.4 Integrirana regulacija

Gre za motivacijo, ki je integrirana v sebstvo in je v harmoniji z ostalimi deli sebstva. Čeprav ne izhaja iz notranjega zadovoljstva pri izvajanju aktivnosti, temelji na uresničevanju osebnih aspiracij (ciljev). Ta oblika zunanje motivacije vsebuje najvišjo stopnjo samoodločanja. Sama aktivnost podpira posameznikove prihodnje profesionalne in razvojne aspiracije.

#### 5.2.2 Notranja motivacija

To je najbolj avtonomna oblika motivacije. Implicira izvajanje aktivnosti zaradi notranjega zadovoljstva, interesa in užitka, ki ga zbuja sama aktivnost (ali rezultat izvajanja te aktivnosti). Ta vrsta motivacije je podprta z omogočanjem izbire, privoljenja in avtonomije. Avtonomija in občutek kompetentnosti (obvladovanja) sta ključna za vzdrževanje in krepitev notranje motivacije, ker povečujeta stopnjo interesa in angažiranosti. Na biološki ravni je obnašanje, ki poveča kompetence, notranje nagrajeno (Deci in Ryan 2008; Brophy 2010; Babad 2001).

Csikszentmihalyi poudarja, da je zadovoljstvo pri izvajanju aktivnosti (notranja motivacija) zasluga pozornega sodelovanja – visoke koncentracije in angažiranosti. Izziv, ki presega večšine, ima za posledico skrb in tesnobo, večšine, ki presegajo izziv, pa dolgčas. Ko izgine pozorno sodelovanje, izgine tudi zadovoljstvo pri izvajanju aktivnosti. Pozorno sodelovanje je ključna komponenta notranje motiviranega in ciljno usmerjenega obnašanja. Stanje popolne angažiranosti, ki mu avtor pravi »flow« (tok), prinese trajno zadovoljstvo, če ta aktivnost pripomore k osebnemu razvoju (Csikszentmihalyi 1997).

Za razvoj notranje motivacije je treba zadovoljiti osnovne človekove potrebe po avtonomiji, kompetentnosti in povezanosti. Zanemarjanje teh potreb pripelje do poseganja po nadomestnih, zunanjih formah.

Zunanja oblika motivacije z visoko stopnjo samoodločanja, skupaj z notranjo obliko motivacije, ima pozitiven vpliv na učni uspeh, razvoj kompetenc in splošno počutje (Deci in Ryan 2008,



182–184). Manj kot so učenci notranje regulirani, manj truda vlagajo, kažejo manj interesa in svoj neuspeh pripisujejo zunanjim dejavnikom (npr. slabemu učitelju). Ponotranjenje ciljev omogoča modeliranje in pozitivno vrednotenje posameznika s strani ljudi, s katerimi se želi povezati in ohraniti navezanost ali čutiti pripadnost (Deci in Ryan 2000, 73).

Bolj ko je osebnost zrela, bolj je notranje motivirana oziroma na njeno obnašanje vplivajo interes in aspiracije v večji meri kot zunanji dejavniki, naloženi s strani drugih oseb (kazni, nagrade, naklonjenost). Zunanja motiviranost lahko ima pozitivno funkcijo, če rezultat pripelje do razumevanja in uspeha ter se posledično pojavi notranja motiviranost (Maslow 2007). Pri tem je razvidna vloga drugih pri iskanju notranje motiviranosti. Njihova vloga je, da posameznika podpirajo na poti do uspeha s ponujanjem primera in informacij ter s preverjanjem znanja. Iskanje potrditve v očeh drugih ne pomeni samo iskanja pozornosti, temveč iskanje potrditve s strani na področju znanja inferiornih ljudi.

## 6 EMPIRIČNI DEL

### 6.1 Namen in cilji raziskave

Učna angažiranost in učni uspeh nimata velikega pomena samo znotraj izobraževalnega konteksta, temveč tudi v našem vsakdanjem življenju, saj sta ključni element osebne rasti in izgradnje samozavesti. Pridobivanje novega znanja, veščin in spretnosti omogoča prevzem odgovornosti za kvaliteto lastnega življenja ter pridobivanje zaupanja v lastne sposobnosti. Učna angažiranost in uspeh nista in ne moreta biti odvisna samo od otrokove lastne volje, saj mu manjka izkustveni vpogled v potrebe odraščanja, dozorevanja in v lastne mentalne potrebe. Zato imata podpora ter vpliv odraslih in vrstnikov pomembno vlogo. Ta vpliv, ki je lahko pozitiven ali negativen, je tako pomemben kot tudi neizogiben.

Teoretiki to tematiko obravnavajo z različnih vidikov. Medtem ko nekateri opozarjajo na vpliv pozitivnih in negativnih pričakovanj odraslih na posameznika, drugi poudarjajo pomen vzpostavljanja varnih odnosov in orientiranosti. Predvsem nas zanima, kateri teoretski okvir v največji meri pojasnjuje učni uspeh in angažiranost posameznika. Imajo tuja pričakovanja in angažiranost večji vpliv kot sama kvaliteta odnosov?

Skladno s tem me je zanimalo, kako se na učnem uspehu in angažiranosti odraža vrsta učne motivacije, ki odseva večji ali manjši socialni vpliv. Ali motivacija na podlagi zadovoljstva, ki ga prinesejo prihodnje profesionalne in osebne aspiracije ter učenje, bolj prispeva k boljšemu učnemu uspehu kot motivacija na podlagi nagrajevanja, kaznovanja, ohranjanja pozitivne socialne podobe in iskanja potrditve odraslih oseb?

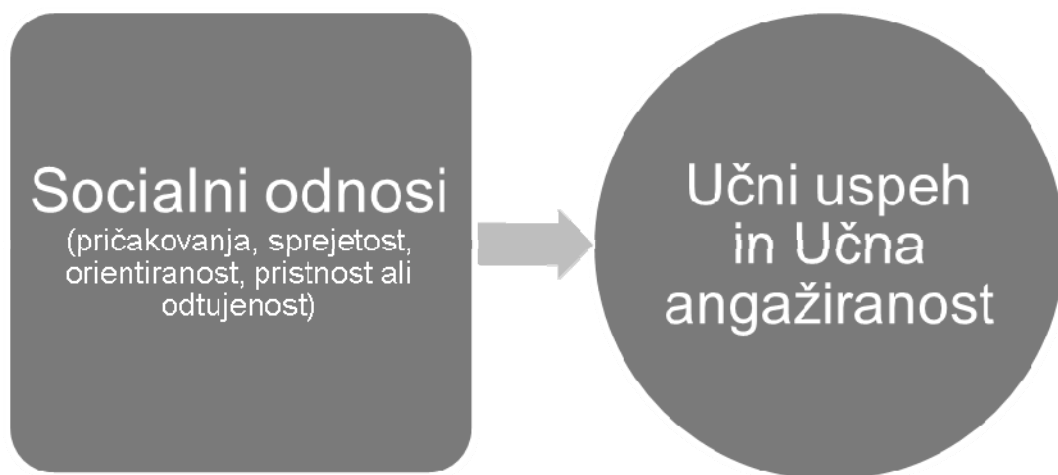
Glavno vprašanje, ki sem si ga zastavila, je: Kateri vidiki socialnih odnosov v največji meri vplivajo na učni uspeh in angažiranost posameznika? V kolikšni meri in na kakšen način se na učnem uspehu in angažiranosti odražajo:

- vrsta motivacije
- odnosi s starši
- odnosi z vrstniki
- odnosi z učitelji
- učiteljeve odnosne in strokovne značilnosti, ki so opazne v načinu podajanja snovi?

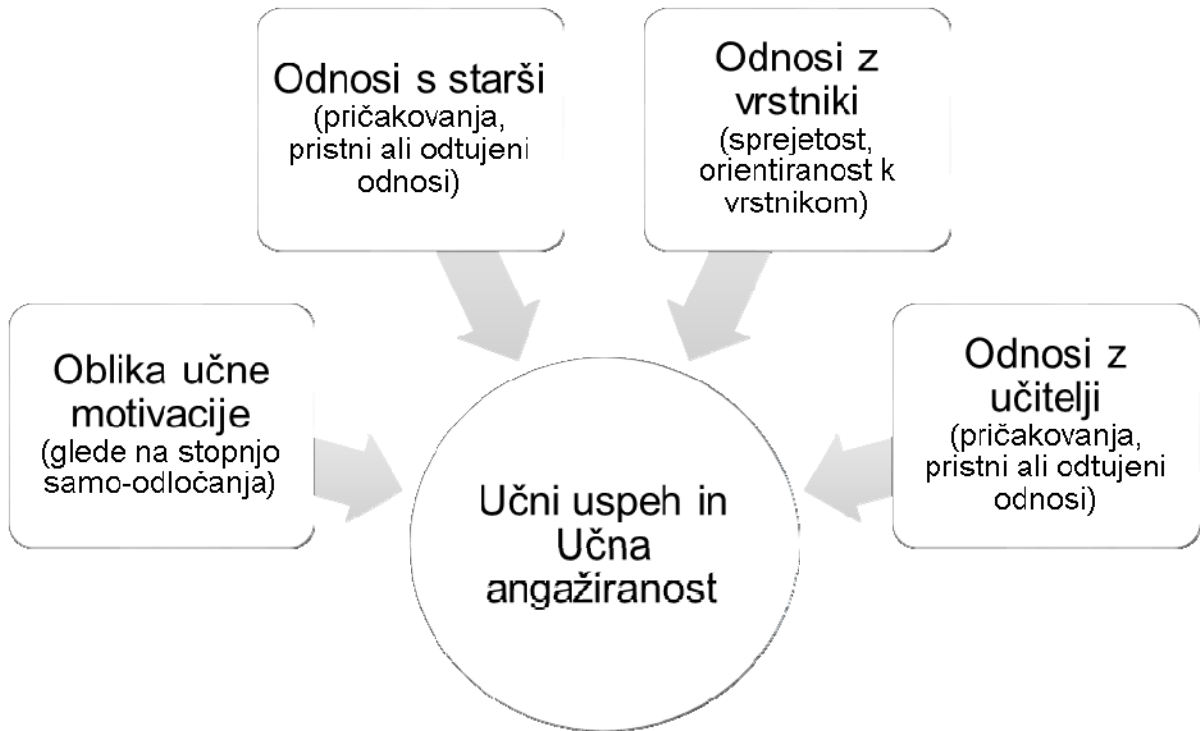
Glavna hipoteza je bila, da kvaliteta odnosov bolj kot drugi dejavniki prispeva k višjemu učnemu uspehu in angažiranosti. Kvaliteta odnosov se nanaša na stopnjo navezanosti, pristnosti, orientiranosti in občutka sprejetosti (glej Sliko 6.1).

Glavnino socialnega okolja sestavljajo odnosi s starši, vrstniki in učitelji (glej Sliko 6.2). V tem smislu so razdeljene tudi delovne hipoteze.

**Slika 6.1:** Prikaz vpliva socialnih odnosov na učni uspeh in učno angažiranost



**Slika 6.2:** Prikaz vpliva posamičnih vidikov socialnih odnosov na učni uspeh in učno angažiranost



**Tabela 6.1:** Prikaz spremenljivk

<b>Učna angažiranost</b>	Afiniteta do učenja
	Pozornost pri pouku
	Sodelovanje v pogovoru o učni snovi
	Težnja k razumevanju
	Koncentracija
<b>Učna motivacija</b> (razdeljena glede na stopnjo samoodločanja) *podroben opis v nadaljevanju	Notranja motivacija
	Integrirana regulacija
	Opredeljena regulacija
	Ponotranjena regulacija
	Zunanja regulacija
<b>Odnosi s starši</b>	Pričakovanja in podpora
	Pristni odnosi
	Odtujeni odnosi
<b>Odnosi z vrstniki</b>	Sprejetost med vrstniki
	Orientiranost k vrstnikom
<b>Odnosi z učitelji</b>	Pričakovanja in podpora
	Pristni odnosi
	Odtujeni odnosi

## **6.2 Delovne hipoteze**

### **H 1 Učna motivacija**

H 1.1 Med učenci, pri katerih je prisotna notranja motivacija ali zunanja motivacija z višjo stopnjo samoodločanja, je več takšnih z višjim učnim uspehom kot med učenci s prisotno zunanjo motivacijo z nižjo stopnjo samoodločanja.

H 1.2 Med učenci, pri katerih sta prisotni notranja motivacija ali zunanja motivacija z višjo stopnjo samoodločanja, je več visoko angažiranih kot med učenci s prisotno zunanjo motivacijo z nižjo stopnjo samoodločanja.

### **H 2 Odnosi s starši**

H 2.1 Med učenci, ki zaznavajo visoka pričakovanja in podporo staršev, je več takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci, ki ne zaznavajo visokih pričakovanj in podpore staršev.

H 2.2 Med učenci, ki zaznavajo visoka pričakovanja in podporo staršev, je več visoko angažiranih kot med učenci, ki ne zaznavajo visokih pričakovanj in podpore staršev.

H 2.3 Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja varne navezanosti na starše, je več takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci z nižjo stopnjo varne navezanosti.

H 2.4 Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja varne navezanosti na starše, je več visoko angažiranih kot med učenci z nižjo stopnjo varne navezanosti.

H 2.5 Med učenci, pri katerih je prisoten odtujen odnos s starši, je manj takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci, pri katerih tak odnos ni prisoten.

H 2.6 Med učenci, pri katerih je prisoten odtujen odnos s starši, je manj visoko angažiranih kot med učenci, pri katerih tak odnos ni prisoten.

### **H 3 Odnosi z vrstniki**

H 3.1 Med učenci, ki se počutijo sprejete med vrstniki, je več takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci, ki se med vrstniki ne počutijo sprejete.

H 3.2 Med učenci, ki se počutijo sprejete med vrstniki, je več visoko angažiranih kot med učenci, ki se med vrstniki ne počutijo sprejete.

H 3.3 Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja orientiranosti k vrstnikom, je manj takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci z nižjo stopnjo orientiranosti k vrstnikom.

H 3.4 Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja orientiranosti k vrstnikom, je manj visoko angažiranih kot med učenci z nižjo stopnjo orientiranosti k vrstnikom.

### **H 4 Odnosi z učitelji**

H 4.1 Med učenci, ki zaznavajo, da od njih učitelji veliko pričakujejo, je več takšnih z višjim učnim uspehom kot med učenci, ki tega ne zaznavajo.

H 4.2 Med učenci, ki zaznavajo, da od njih učitelji veliko pričakujejo, je več visoko angažiranih kot med učenci, ki tega ne zaznavajo.

H 4.3 Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja pristinega odnosa z učitelji, je več takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci z nižjo stopnjo navezanosti na učitelje.

H 4.4 Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja pristnega odnosa z učitelji, je več visoko angažiranih kot med učenci z nižjo stopnjo navezanosti na učitelje.

H 4.5 Med učenci, pri katerih so prisotni odtujeni odnosi z učitelji, je manj takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci, pri katerih taki odnosi niso prisotni.

H 4.6 Med učenci, pri katerih so prisotni odtujeni odnosi z učitelji, je manj visoko angažiranih kot med učenci, pri katerih taki odnosi niso prisotni.

## **H 5 Najljubši predmet**

Za spodbujanje angažiranosti je učencem učiteljev odnos do njih pomembnejši kot način podajanja snovi.

## **6.3 Metode dela**

Diplomsko delo je po svoji naravi empirično-deskriptivno. Empirični del sem izpeljala na podlagi kvantitativne metode raziskovanja. Na podlagi obravnavane literature ter prevedenih in predelanih lestvic *Vedenjska in kognitivna angažiranost pri šolskem delu* (glej Assor in drugi 2002) sem sestavila kratek spletni vprašalnik (priloga 1), ki sem ga posredovala ravnateljem srednjih šol po vsej Sloveniji. Raziskava je potekala na koncu šolskega leta, ko so učenci časovno omejeni zaradi obveznosti, povezanih z izpiti in zaključevanjem leta. Zato je bil vprašalnik ustrezno krajši, da njegova dolžina ne bi bila razlog za odpoved sodelovanja. Namen je bil pridobiti čim večje število respondentov. Vprašalnik je sestavljen iz:

- splošnih vprašanj, kot sta spol in vrsta srednje šole, ki jo anketiranci obiskujejo,
- vprašanj, ki se nanašajo na učni uspeh, angažiranost in motivacijo,
- vprašanj, ki se nanašajo na zaznavanje odnosov s starši, vrstniki in učitelji,



- vprašanja, ki meri najopaznejše odnosne in strokovne značilnosti učitelja najljubšega predmeta.

Podatke, ki se nanašajo na angažiranost in odnose, sem zbirala s pomočjo petstopenjskih lestvic (1 – Sploh ne velja, 2 – Ne velja, 3 – Niti niti, 4 – Velja, 5 – Povsem velja). Pri vprašanju, ki se nanaša na motivacijo, so anketiranci morali obkrožiti odgovor, ki zanje velja v največji meri. Pri odgovoru na vprašanje, ki meri najopaznejše odnosne in strokovne značilnosti učitelja najljubšega predmeta, so anketiranci morali označiti tri trditve, ki v največji meri prispevajo k njihovi angažiranosti.

#### **6.4 Obdelava podatkov**

Hipoteze sem preverjala v programu SPSS na podlagi primerjave strukturnih odstotkov, statistične značilnosti rezultatov ter moči povezanosti med spremenljivkami. Statistično značilnost podatkov sem preverjala s testom Hi-kvadrat, ki je pokazal, katere rezultate lahko posplošimo na populacijo. S pregledom signifikance sem ugotavljala, v kolikšni meri tvegam, če zavrnem ničelno domnevo, ki predpostavlja, da povezanost med spremenljivkami ni statistično značilna. Moč povezanosti sem merila s pomočjo testa Cramers V (Kropivnik in drugi 2006).

Za potrebe preverjanja hipotez, analizo in lažjo interpretacijo je bilo treba spremenljivke ustrezno prilagoditi. Ordinalno spremenljivko Učni uspeh sem rekodirala v nominalno spremenljivko: višji (odličen in zelo dober) in nižji (dober, zadosten in nezadosten). Podobno sem prilagodila spremenljivko *Učna angažiranost* (višja, niti niti, nižja). Učno angažiranost sem merila s pomočjo Likertove lestvice, ki je vsebovala šest vprašanj (podlestevic) tipa: Pri pouku sem pozoren/-na in si prizadevam razumeti snov; Sodelujem v pogovoru v zvezi s snovjo, ki se odvija v razredu. Za potrebe obdelave podatkov sem šest spremenljivk združila v eno, ki sem jo poimenovala Učna angažiranost. Preden sem nadaljevala z njeno uporabo pri analizi, sem preverila tudi notranjo skladnost. Ker je Crombachov alfa test notranje skladnosti pokazal, da bi se z izločitvijo ene spremenljivke skladnost povečala, sem to tudi storila in tako dobila vrednost 0,84.

Vprašanje, s katerim sem merila vrsto učne motivacije, je sestavljeno iz trditev, hierarhično razdeljenih po stopnjah samoodločanja:

**1 Zunanja regulacija:** Učim se zato, ker me skrbi, kako se bodo drugi odzvali na moj uspeh; ne želim, da drugi mislijo, da sem nesposoben/-na.

**2 Ponotranjena regulacija:** Učim se zato, da izdelam razred; želim se izogniti kazni; ne maram, da mi težijo; težim k temu, da dobim nagrado.

**3 Opredeljena regulacija:** Učim se zato, da bodo starši z menoj zadovoljni; pomembno mi je, da opazijo moj uspeh; dobro se počutim, ko me učitelj pohvali.

**4 Integrirana regulacija:** Učim se zato, da bi se lahko vpisal/-a na želeni študij; da bom lahko dobil/-a želeno službo; vem, da mi bo pridobljeno znanje koristilo v prihodnosti.

**5 Notranja motivacija:** Učim se zato, ker rad/-a pridobivam novo znanje in spretnosti; radoveden/-na sem in rad/-a raziskujem; rad/-a preizkušam svoje sposobnosti.

Anketiranci so dobili navodila, da označijo trditev, ki jih v največji meri opisuje.

Odnose s starši, vrstniki in učitelji sem merila s pomočjo lestvice tipa Likert, in sicer tako, da sem spremenljivke priredila sama. Različne vidike odnosa sem merila z 1–3 spremenljivkami, ki sem jih predhodno združila na enak način kot spremenljivko Učna angažiranost.

Na ta način sem, vezano na odnose s starši, dobila spremenljivko *Pristni odnosi*, pri kateri Alfa koeficient notranje skladnosti 0,9 kaže, da merimo enak vidik odnosa. Podobno pri spremenljivki *Odtujeni odnosi* Alfa koeficient notranje skladnosti znaša 0,89. Spremenljivka *Pristni odnosi* je sestavljena iz naslednjih podlestvic: *Pristen in zaupljiv odnos s starši* ter *Orientiranost k staršem*. Spremenljivka *Odtujeni odnosi* je sestavljena iz dveh spremenljivk: *Odtujenost* in *Upor*.

Vežano na odnose z vrstniki sem dobila dve spremenljivki: *Sprejetost med vrstniki*, pri kateri Alfa koeficient notranje skladnosti znaša 0,85, in *Orientiranost k vrstnikom*, pri kateri ta koeficient znaša 0,84. Spremenljivka *Sprejetost in avtonomija* je sestavljena iz treh spremenljivk: *Sprejetost*, »Dyad« *prijateljstvo* in *Avtonomija*. Spremenljivka *orientiranost k vrstnikom* je sestavljena iz dveh spremenljivk: *Obremenjenost z odnosi* in *Orientiranost k vrstnikom*.

Vežano na odnose z učitelji sem dobila dve spremenljivki: *Pristni odnosi*, pri kateri Alfa koeficient notranje skladnosti znaša 0,83, ter *Odtujeni odnosi*, pri kateri ta koeficient znaša 0,84. Spremenljivka *Pristni odnosi* je sestavljena iz treh spremenljivk: *Značaj*, *Pristen in zaupljiv odnos* ter *Iskanje pomoči*. Spremenljivka *Odtujeni odnosi* je sestavljena iz dveh spremenljivk: *Indiferentnost učiteljev* in *Izogibajoč se odnos*.

Pri interpretaciji sem upoštevala samo rezultate, ki so pokazali statistično značilnost.

## 6.5 Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 210 učencev prvega do četrtega letnika srednjih šol iz vse Slovenije. Zajete so bile vse vrste srednjih šol. Največ sodelujočih učencev (75 %) je bilo iz gimnazij, 13 % iz srednjih strokovnih šol ter 12 % iz srednjih poklicnih šol. Med anketiranimi je bilo 29,6 % fantov in 70,4 % deklet.

Od vseh anketirancev jih 79 % dosega višji učni uspeh, 21 % pa nižji učni uspeh.

Učencev z višjo stopnjo angažiranosti je 33 %, z nizko stopnjo pa 24 %.

**Graf 6.1:** Prikaz deleža učencev glede na vrsto učne motivacije



Kot motiv za učenje je večina (61 %) izbrala uresničevanje izobraževalnih in profesionalnih aspiracij, najmanj anketirancev (5,5 %) pa je kot motiv izbralo svojo socialno podobo (kako se bodo drugi odzvali na njihov uspeh). Druga najljubša izbira je bila afiniteta do učenja in pridobivanja novih spretnosti (13,5 %), sledile so kazni in nagrade (10,5 %) ter pohvala staršev in učiteljev (9,5 %).

## 6.6 Preverjanje hipotez

\*Prikazani so samo statistično značilni rezultati.

### H 1 Učna motivacija

**H 1.1** Med učenci, pri katerih je prisotna notranja motivacija ali zunanja motivacija z višjo stopnjo samoodločanja, je več takšnih z višjim učnim uspehom kot med učenci s prisotno zunanjo motivacijo z nižjo stopnjo samoodločanja.

**Tabela 6.2:** Prikaz deleža učencev z višjim in nižjim uspehom glede na obliko motivacije ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.

Učna motivacija		Učni uspeh			Hi-kvadrat	Cramers V
		Višji uspeh	Nižji uspeh	Sig.		
Učna motivacija	Notranja	96,3	3,7	.001	18,969	.308
	Integrirana regulacija	80,3	19,7			
	Opredeljena regulacija	47,4	52,6			
	Ponotranjena regulacija	61,9	38,1			
	Zunanja regulacija	81,8	18,2			

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 1 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .31, nakazuje na močno povezanost.

Med učenci, ki se učijo iz zadovoljstva, ki ga prinaša samo učenje, je 96,3 % takšnih z višjim učnim uspehom ter samo 3,7 % z nižjim učnim uspehom. Med učenci, ki se učijo zaradi kariernih aspiracij, je 80,35 % takšnih z višjim učnim uspehom ter 19,7 % z nižjim učnim uspehom. Preseneča, da je med učenci, ki se učijo zaradi tujega odziva (ocene sposobnosti), 81,8 % takšnih z višjim učnim uspehom ter 18,2 % z nižjim učnim uspehom (glej Tabelo 6.2). Strah pred tujim odzivom je nekoliko močnejši spodbujevalec od kariernih aspiracij. To lahko pripišemo visoki obremenjenosti posameznikov z njihovo socialno podobo. Obstaja verjetno zaradi možnosti, da med vrstniki ne bodo sprejeti, če jih označijo kot nesposobne.

Med učenci, ki se učijo zaradi pohvale odraslih, je samo 47,4 % takšnih z višjim učnim uspehom ter celo 52,6 % z nižjim učnim uspehom. Med tistimi, ki se učijo zaradi pridobivanja nagrade ali izogibanja kazni, je 61,9 % takšnih z višjim učnim uspehom ter 38,1 % z nižjim učnim uspehom (glej Tabelo 6.2).

**H 1.2** Med učenci, pri katerih sta prisotni notranja motivacija ter zunanja motivacija z višjo stopnjo samoodločanja, je več visoko angažiranih kot med učenci s prisotno zunanjo motivacijo z nižjo stopnjo samoodločanja.

**Tabela 6.3:** Prikaz deleža učencev z višjo ali nižjo stopnjo angažiranosti glede na obliko motivacije ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.

Učna motivacija		Učna angažiranost				
		Višja stopnja	Nižja stopnja	Sig.	Hi-kvadrat	Cramers V
Učna motivacija	Notranja	38,5	15,4	.001	27,352	.266
	Integrirana regulacija	41,9	18,8			
	Opređeljena regulacija	15,8	21,1			
	Ponotranjena regulacija	14,3	61,9			
	Zunanja regulacija	27,3	45,5			

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 1 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .27, nakazuje na srednje močno povezanost.

Največ visoko angažiranih (41,9 %) je med učenci, ki se učijo zaradi prihodnjih aspiracij. Med njimi je prisoten nižji odstotek (18,8 %) nizko angažiranih. Sledijo jim učenci, ki se učijo zaradi zadovoljstva, ki ga prinaša samo učenje (38,5 %), tudi med njimi je prisoten nižji odstotek (15,4 %) nizko angažiranih. Po drugi strani je med učenci, ki se učijo zaradi tujega odziva, manj (27,3 %) visoko angažiranih ter več (45,5 %) nizko angažiranih. Podobno je med učenci, ki se učijo zaradi pohvale odraslih, samo 15,8 % visoko angažiranih, več (21,1 %) pa je nizko angažiranih. Med tistimi, ki se učijo zaradi pridobivanja nagrade ali izogibanja kazni, je samo 14,3 % visoko angažiranih ter celo 61,9 % nizko angažiranih (glej Tabela 6.3).

## H 2 Odnosi s starši

**Tabela 6.4:** Prikaz deleža učencev z višjim in nižjim uspehom glede na dejavnike odnosa s starši ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.

Odnosi s starši		Učni uspeh				Cramers V
		Višji uspeh	učni	Nižji uspeh	učni	
Pričakovanja in podpora	Velja	85,6	14,4	8,256	.005	.167
	Ne velja	68,2	31,8			
	Ne velja	76	24			

**Tabela 6.5:** Prikaz deleža učencev z višjo ali nižjo stopnjo angažiranosti glede na dejavnike odnosa s starši ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.

Odnosi s starši		Učna angažiranost			Cramers V	
		Višja stopnja	Nižja stopnja	Hi-kvadrat		Sig.
Pristen odnos	Velja	39,4	19,7	42,166	.033	.224
	Ne velja	19,2	46,2			

**H 2.1** Med učenci, ki zaznavajo visoka pričakovanja in podporo staršev, je več takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci, ki ne zaznavajo visokih pričakovanj in podpore staršev.

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 5 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .22, nakazuje na sprejemljivo povezanost.

Med učenci, ki zaznavajo visoka pričakovanja in podporo staršev, je 85,6 % takšnih z višjim učnim uspehom, 14,4 % pa z nižjim učnim uspehom. V skupini, ki pričakovanj in podpore ne

zaznava, je 68,2 % takšnih z višjim učnim uspehom, 31,8 % pa z nižjim učnim uspehom (glej Tabelo 6.4).

**H 2.4** Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja pristnega odnosa s starši, je več visoko angažiranih kot med učenci z nižjo stopnjo varne navezanosti.

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 5 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .17, nakazuje na slabo, vendar obstoječo povezanost.

Med učenci, pri katerih je razviden pristen odnos s starši, je 39,4 % takšnih z višjo stopnjo angažiranosti, 19,7 % pa z nižjo stopnjo angažiranosti, medtem ko je med učenci, ki tega ne zaznavajo, 19,2 % takšnih z višjo stopnjo angažiranosti in celo 46,2 % z nižjo stopnjo angažiranosti. Lahko sklepamo, da pristni odnosi spodbujajo prizadevanje in voljo do usvajanja gradiva (glej Tabelo 6.5).

### H 3 Odnosi z vrstniki

Ni statistično značilnih rezultatov.

### H 4 Odnosi z učitelji

**Tabela 6.6:** Prikaz deleža učencev z višjim in nižjim uspehom glede na dejavnike odnosa z učitelji ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.

Odnosi z učitelji		Učni uspeh		Hi-kvadrat	Sig.	Cramers V
		Višji uspeh učni	Nižji uspeh učni			
Pričakovanja in zahteve	Velja	85,2	14,8	8,295	.016	.199
	Ne velja	82,1	17,9			
Pristen odnos	Velja	68,8	31,2	6,826	.033	.196
	Ne velja	83,3	16,7			



**Tabela 6.7:** Prikaz deleža učencev z višjo ali nižjo stopnjo angažiranosti glede na dejavnike odnosa z učitelji ter ocena značilnosti in moči te povezanosti.

Odnosi z učitelji		Učna angažiranost				Cramers V
		Višja stopnja	Nižja stopnja	Hi-kvadrat	Sig.	
Pričakovanja in zahteve	Velja	53,5	14,3	32,323	.000	.284
	Ne velja	20,8	43,4			
Pristen odnos	Velja	48,9	8,5	42,166	.000	.349
	Ne velja	5,6	72,2			
Odtujen odnos	Velja	11,5	44,2	27,446	.000	.281
	Ne velja	48,1	11,4			

**H 4.1** Med učenci, ki zaznavajo, da učitelji od njih veliko pričakujejo, je več takšnih z višjim učnim uspehom kot med učenci, ki tega ne zaznavajo.

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 5 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .20, nakazuje na zmerno povezanost.

Med učenci, ki zaznavajo učiteljeva visoka pričakovanja, je 85,2 % takšnih z višjim učnim uspehom, 14,8 % pa z nižjim učnim uspehom, medtem ko je med učenci, ki tega ne zaznavajo, 82,1 % takšnih z višjim učnim uspehom in 35,8 % z nižjim učnim uspehom (glej Tabelo 6.6). Učiteljevo izražanje visokih pričakovanj v določeni meri pojasnjuje višje dosežke učencev.

**H 4.2** Med učenci, ki zaznavajo, da učitelji od njih veliko pričakujejo, je več visoko angažiranih kot med učenci, ki tega ne zaznavajo.

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 0,01 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .28, nakazuje na srednje močno povezanost.

Med učenci, ki zaznavajo učiteljeva visoka pričakovanja, je 53,5 % takšnih z višjo stopnjo angažiranosti, 32,1 % pa z nižjo stopnjo angažiranosti, medtem ko je visoko angažiranih učencev, ki tega ne zaznavajo, 20,8 %, 35,8 % pa je učencev z nižjo stopnjo angažiranosti (glej Tabela 6.7). V tem primeru lahko zanesljivo trdimo, da zaznavanje pozitivnega odnosa z učitelji vpliva na motivacijo pri obvladovanju gradiva in aktivnem sodelovanju med poukom.

**H 4.3** Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja pristnega odnosa z učitelji, je več takšnih z visokim učnim uspehom kot med učenci z nižjo stopnjo navezanosti na učitelje.

Hipotezo smo zavrnili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 5 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .20, nakazuje na srednje močno povezanost.

Med učenci, ki zaznavajo pristen odnos z učitelji, je samo 68,8 % takšnih z višjim učnim uspehom, 31,2 % pa jih je z nižjim učnim uspehom, medtem ko je med učenci, ki pristnega odnosa ne zaznavajo, takšnih z višjim uspehom 83,3 % in 16,7 % z nižjim uspehom (glej Tabela 6.6). Razen pristnega odnosa z učitelji imamo še veliko drugih dejavnikov, ki vplivajo na posameznikov učni uspeh. Obstaja možnost, da je nekaterim učencem, ki so orientirani k učiteljem, pomembnejša njihova naklonjenost in se bolj angažirajo zaradi pridobivanja te naklonjenosti kot zaradi dejanskega interesa in prizadevanja po obvladovanju gradiva. To posledično vpliva na zadovoljstvo in rezultate učenja. Lahko domnevamo, da podpora in naklonjenost iščejo učenci, ki se iz drugih razlogov (npr. pomanjkanje podpore staršev in druge socio-ekonomske okoliščine) borijo s slabimi ocenami.

**H 4.4** Med učenci, pri katerih je prisotna višja stopnja pristnega odnosa z učitelji, je več visoko angažiranih kot med učenci z nižjo stopnjo navezanosti na učitelje.

Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 1 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .35, nakazuje na zelo močno povezanost.

Med učenci, ki zaznavajo pristen odnos z učitelji, je 48,9 % takšnih z višjo stopnjo učne angažiranosti in 42,6 % z nižjo stopnjo učne angažiranosti, medtem ko je visoko angažiranih, ki tega odnosa ne zaznavajo, samo 5,6 %, 22,2 % pa je takšnih z nižjo stopnjo angažiranosti (glej Tabela 6.7). To, da dober odnos spodbuja angažiranost, še ne pomeni, da bo posledica te angažiranosti visok dosežek. Iz zadnje hipoteze lahko sklepamo, da sta dober odnos in posledična angažiranost, ki ta odnos spodbuja (se vzajemno spodbujata), lahko tudi sama sebi namenjena.

**H 4.6** Med učenci, pri katerih so prisotni odtujeni odnosi z učitelji, je manj visoko angažiranih kot med učenci, pri katerih taki odnosi niso prisotni.

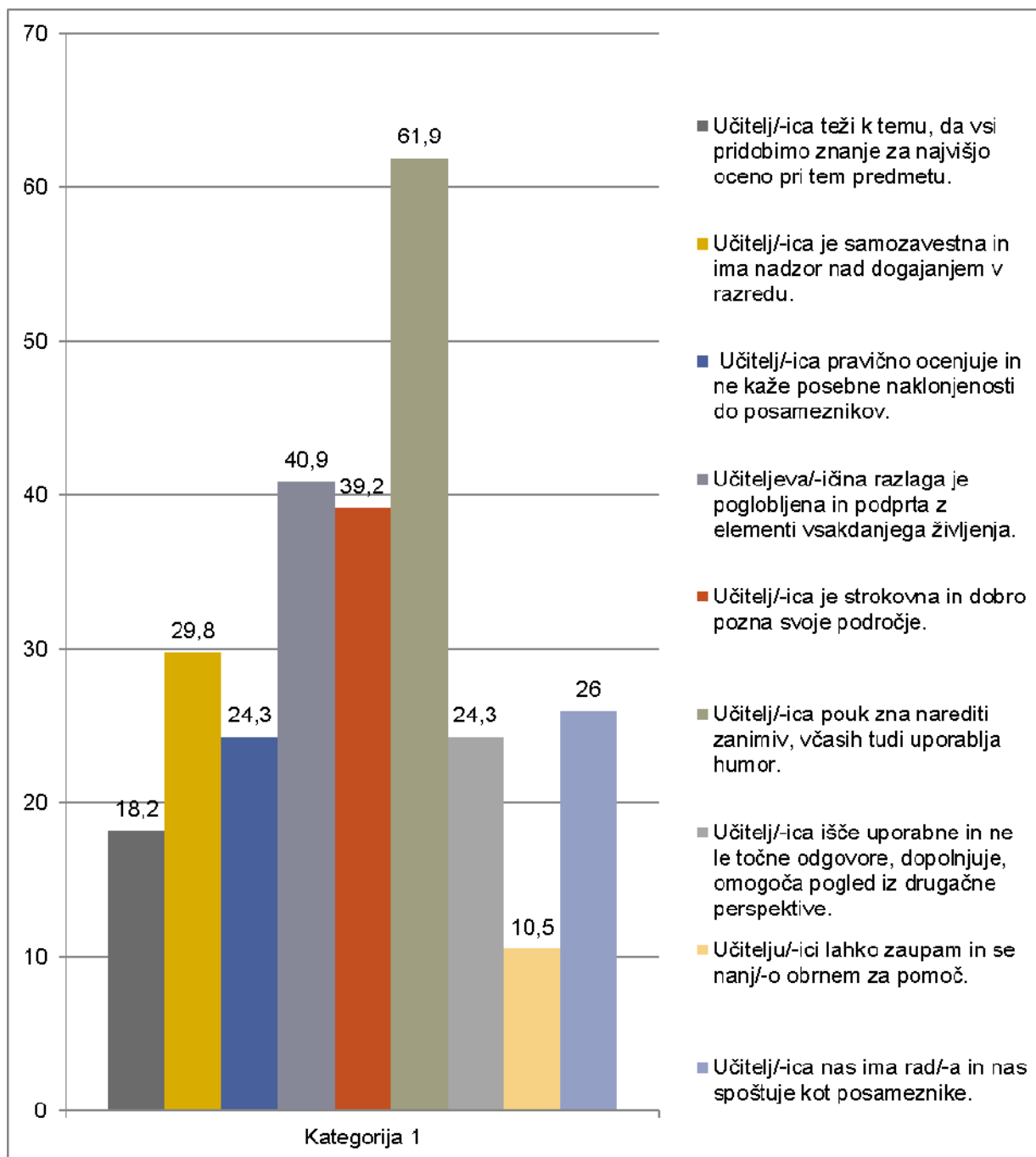
Hipotezo smo potrdili in rezultat je statistično značilen. Z manj kot 1 % tveganja lahko rečemo, da je povezanost med spremenljivkami statistično značilna in rezultat lahko posplošimo na populacijo. Cramers V, ki znaša .28, nakazuje na srednje močno povezanost.

Med učenci, ki zaznavajo odtujen odnos z učitelji, je samo 48,1 % takšnih z višjo stopnjo učne angažiranosti in 11,4 % z nizko stopnjo učne angažiranosti. Med učenci, ki odtujenega odnosa ne zaznavajo, je visoko angažiranih 11,5 %, 44,2 % pa jih je z nizko stopnjo angažiranosti (glej Tabela 6.7).

## **H 5 Najljubši predmet**

Za spodbujanje angažiranosti je učencem učiteljev odnos pomembnejši kot način podajanja snovi.

**Graf 6.2:** Prikaz rezultata možnosti izbire treh trditev, ki v največji meri prispevajo k učni angažiranosti pri najljubšem predmetu



Hipoteze ne morem sprejeti. Pokazalo se je, da učenci ocenjujejo, da na njihovo angažiranost in učni uspeh v največji meri vplivajo učiteljeve strokovne značilnosti (glej Graf 6.2). Tri najpogostejše trditve, ki so jih učenci izbrali, so:

1. Učitelj/-ica zna pouk narediti zanimiv, včasih tudi uporablja humor (67 %).
2. Učiteljeva/-ičina razlaga je poglobljena in podprta z elementi vsakdanjega življenja (50 %).
3. Učitelj/-ica je strokoven/-na in dobro pozna svoje področje (39 %).

Izbira dejavnikov, ki najmočneje vplivajo na angažiranost, se nanaša na učiteljevo strokovnost in ustvarjalnost: zanimivo predstavitev učne snovi, kvalitetno razlago ter strokovno poznavanje področja. Zadnji dejavnik se nanaša predvsem na učiteljevo angažiranost in zanimanje za področje poučevanja, prva dva pa na ponazarjanje aplikativnosti snovi in njene povezanosti z vsakdanjim življenjem.

Ne smemo spregledati zelo pomembnega dejstva – prek vseh treh dejavnikov učitelj učencem služi kot zgled pri pristopu do gradiva, učenja ter iskanja razumevanja. Učitelj v najboljšem primeru nastopa kot osebnost z integriteto, ki od posameznika ne pričakuje več, kot je pripravljen dati. Če želi pridobiti učenčevo pozornost, mora nenehno posodabljati, širiti in poglobljati svoje znanje. To je primer, kako lahko učencem z različno podlago (znanja) in stopnjo zrelosti gradivo približati do stopnje razumljivosti.

## 6.7 Glavne ugotovitve

- Daleč najvišji učni uspeh imajo učenci, ki se učijo iz zadovoljstva, ki ga prinaša samo učenje in obvladovanje novih spretnosti, torej usvajanje in obvladovanje novega znanja in izzivov. Na ta način posamezniki gradijo svojo samozavest. Zelo pomembna motivatorja sta tudi socialna podoba, ki podpira ohranjanje (pomembnih) socialnih stikov, ter prihodnje aspiracije. Najbolj angažirani so učenci, ki imajo v mislih svoje izobraževalne in profesionalne cilje, ter učenci, ki se učijo zaradi zadovoljstva, ki ga prinaša učenje in pridobivanje novih spretnosti.
- Z raziskavo na področju odnosa s starši smo ugotovili, da na učni uspeh posameznika v največji meri vplivajo visoka pričakovanja staršev in njihova podpora, na angažiranost pa pristni odnosi.
- Odnosi z vrstniki se niso pokazali kot statistično značilni, čeprav so rezultati govorili v prid hipotezam.
- Z raziskavo na področju odnosa z učitelji smo ugotovili, da na učni uspeh posameznika v največji meri vpliva občutek, da učitelji od njega veliko pričakujejo in zahtevajo. Pristni odnosi z učitelji so se pokazali kot negativen dejavnik v povezavi z učenim uspehom. Pristen odnos z učitelji očitno bolj zaznavajo učenci s težavami pri učenju. Tudi na učno angažiranost posameznika najbolj vplivajo zaznana (učiteljeva) visoka pričakovanja in zahteve. V nekoliko manjši meri so z angažiranostjo povezani pristni odnosi, medtem ko ima zaznavanje odtujenih odnosov slab vpliv.
- Učitelj je pri spodbujanju angažiranosti predvsem zgled, ki predstavlja primer zanimanja za snov, razumevanja, obvladovanja in razlage snovi ter njene uporabnosti v vsakdanjem življenju.

## 7 SKLEPNE MISLI

V pričujočem diplomskem delu smo se ukvarjali z raziskovanjem vpliva socialne interakcije na posameznikovo učno angažiranost in rezultate učenja. Pri tem nas je zanimal vpliv pomembnih ljudi iz posameznikovega ožjega socialnega okolja, ki v večji ali manjši meri zadovoljujejo njegove potrebe po varnosti, pripadnosti in modeliranju. Ugotovili smo, da imajo največji vpliv na učno vedenje in aspiracije posameznika prav starši in učitelji kot vzori, ki do njega izražajo visoka pričakovanja in od katerih išče potrditev. Ta vpliv temelji na superiornosti v količini, kvaliteti in vrednotenju znanja. Za motivacijo in uspeh pri učenju ne zadošča samo obstoj informacij in izobraževalnega sistema. Posamezniku manjka perspektiva bolj izkušene osebe, ki bi osmislila njegovo angažiranost in interes.

Če želi učitelj kakovostno izpolnjevati svojo vlogo mentorja in motivatorja, mora v očeh učencev imeti znanje, ki ga želi posredovati. Za razvoj učljivosti ne zadošča samo njegovo mehanicistično delovanje ali prenos »hipnega« oziroma trenutno uporabnega znanja. Koristno je vsako znanje, ki služi širjenju posameznikove razgledanosti ter razvoju kognitivnih funkcij za potrebe funkcioniranja v odraslosti (Štefanc 2014). Široka razgledanost bogati njegov konceptualni zaklad ter okvire, potrebne za razlago in razumevanje sveta.

Vsak starš ali učitelj ustvarja svojega in tujega potencialnega pomočnika in učitelja. V današnjem hitro spreminjajočem se svetu pri vseh generacijah obstajata vse večja ponudba in potreba ne le po formalnem izobraževanju, temveč tudi po dodatnem usposabljanju za uporabo sodobnih tehnoloških orodij. Poučevanje v vse večji meri postaja reverzibilen proces med mlajšimi in starejšimi generacijami. Učitelji in starši poučujejo in vzgajajo svoje bodoče pomočnike, učitelje, bodoče starše, sodelavce, zdravnike, politike in druge osebe na odgovornih funkcijah. Učljivost vsakega posameznika bo zaznamovala vse ljudi, ki so vpeti v njegovo življenje.

Največji uspeh pri učenju prinaša zadovoljstvo, ki ga povzročita obvladovanje gradiva in uspešno opravljena naloga. Občutek zadovoljstva se sproži, ko izziv postane obvladljiv ter se pridobljeno znanje logično in funkcionalno ujame z že obstoječim. Novo znanje je uporabno v neštetih

situacijah. Aktivna podpora s strani staršev in učiteljev (pa tudi bolj kompetentnih vrstnikov) posamezniku olajša pot do tega zadovoljstva, ki postane njegov motivator.

Podoba v očeh pomembnih drugih je takoj na drugem mestu. Na to nakazuje visoko vrednotenje zaznanih pričakovanj s strani odraslih oseb. Njihovo odobravanje zagotavlja ohranjanje občutka pripadnosti in varnosti. Kot bolj izkušene osebe so vir novega znanja, podpore in kriterijev za oceno lastne uspešnosti.

Sama reprodukcija znanja, za katero naj bi bila potrebna zgolj zadostna količina časa za pregledovanje zapiskov, literature in učenja na pamet, ne prinaša zadovoljstva. Učenje na pamet številne posameznike demotivira in takšno znanje se po testu velikokrat hitro izgubi. Njegova trajnost se podaljšuje na podlagi razumevanja in povezovanja z obstoječo bazo in izkušnjami. Ta podlaga je v veliki meri odvisna od okolja, v katerem posameznik živi, opravi, pogovorov in vsebine, ki ji je izpostavljen. Vsebina te podlage je v veliki meri odvisna od življenjskih navad in aspiracij njegovih staršev ter njihove angažiranosti pri prenosu dobrih navad. Zato vsak posameznik k učenju pristopa z različno podlago, na katero navezuje novo znanje in je pri tem bolj ali manj uspešen.

Prav na tem mestu je razviden pomen širšega socialnega okolja. Bolj poglobljene socialno interaktivne vezi med vsemi akterji v pedagoškem procesu pripeljejo do boljših kurikularnih rezultatov. Učenje je interaktiven proces, ki zahteva angažiranost in podporo tako staršev kot učiteljev, vrstnikov in drugega učnega osebja. Pri poučevanju je torej pomembno brezpogojno sprejemanje posameznikov ter ustvarjanje sproščene atmosfere, v kateri je razvidno zavedanje o različni podlagi znanja pri vsakem posamezniku, atmosfere, v kateri je pomemben samo cilj – razvoj učljivosti in dobre logike razmišljanja, atmosfere, v kateri učitelj veliko daje in veliko pričakuje od vsakega posameznika, navsezadnje tudi za lastno korist. Izboljšanje socialno-interaktivnih vezi pomeni lažji prenos znanja. Edino učljiv posameznik je koristen za njegovo socialno in profesionalno okolje.

Za lažje spoznavanje učencev bi bilo smiselno spremljati njihovo socialno-ekonomsko stanje, okolje (spodbudno ali nesposobno), navade, interesne dejavnosti in značilnosti njihovega »časa« (popularna glasba, tehnologija, dejavnosti). Ti so lahko učiteljem vodilo do približevanja učencem ter povezovanja gradiva z njihovimi izkušnjami in vsebinami, ki bodo v njih zbudile



zanimanje in angažiranost. V tovrstno raziskovanje bi bilo zaželeno vključiti tudi starše in jih na ta način seznaniti z vsemi (omenjenimi) dejavniki, ki so pomembni pri učenju, in poudariti njihov pomen.

Pri nadaljnjem raziskovanju bi bilo zanimivo preveriti korelacije med učnim uspehom v povezavi z viri in strategijami iskanja podpore pri učenju ter aktivne vpetosti v življenje in odgovornosti odraslih.

## 8 LITERATURA

1. Abuhamdeh, Sali in Mihaly Csikszentmihalyi. 2011. Attentional involvement and intrinsic motivation. *Motivation and Emotion* 36 (3): 257–267.
2. Assor, Avi, Kaplan, Haya in Guy Roth. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: Authonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology* 72 (2): 261–278.
3. Babad, Elisha. 2009. *The social psychology of the classroom*. NY: Routledge.
4. Becker, Howard S. 1963. *Outsiders*. London: Free.
5. Beers, Barry. 2007. *Šole učenja: Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
6. Bernstein, Basil. 1979. *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
7. Blum-Kulka, S. in S. Dvir-Gvirsman. 2010. *Peer interaction and learning*. Israel: Elsavier Ltd.
8. Bocoock, Sarane S. 1972. *An Introduction to the Sociology of Learning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
9. Bolkan, San, Goodboy, K. Alan in Darrin J. Griffin. 2011. Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports* 28 (4): 337–346.
10. Bourdieu, Pierre. 1992a. *Što znači govoriti*. Zagreb: Naprijed.

11. --- 1992b. *Language and symbolic power*. Oxford: Blackwell Publishers.
12. Bowlby, John. 1969. *Attachment and Loss: Volume 1: Attachment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
13. Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.
14. --- 1995. *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
15. Brophy, J. 2010. Motivating students in classrooms. V *Social and emotional aspects of learning*, ur. Sanna Järvelä 50–56. Oxford: Elsevier.
16. Deci, Edward L. in Richard M. Ryan. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology* 49 (103): 182–185.
17. --- 2000. Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic motivation, Social Development and Wellbeing. *American Psychologist*. American Psychological Association 55 (1): 68–78.
18. Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. Happiness and creativity. Going with the flow. *The Futurist* 31 (5): 8–12.
19. Fredericks, J. A., P. C. Blumenfeld in A. H. Paris. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1): 59–109.
20. Greenhalg, Paul. 1994. *Emotional growth and learning*. London: Routledge.
21. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1997. *Sociologija: Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

22. Jones, Richard D. 2009. *Student Engagement: Teacher Handbook*. USA: International Center for Leadership in Education.
23. Kovačev, Asja Nina. 1998. *Socialna interakcija*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
24. Ladd, G. V. 2010. Social development and schooling. V *Social and emotional aspects of learning*, ur. Sanna Järvelä, 237–243. Oxford: Elsevier.
25. Maslow, Abraham H. 1982. *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
26. Mead, George Herbert. 1997. *Um, sebstvo, družba*. Ljubljana: Krtina.
27. Neufeld, Gordon in Gabor Mate. 2004. *Hold on to your kids: Why parents need to matter more than peers*. Toronto: Random house of Canada limited.
28. --- 2007. *Teachability factor*. [učno gradivo]. Vancouver: The Neufeld Institute.
29. Puklek Levpušček, Melita in Maja Zupančič. 2009. *Osebni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
30. Reynolds, Dennis. 2007. Restraining Golem and harnessing Pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning & Education* 6 (4): 475–483.
31. Rousseau, Jean Jacques. 1997. *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
32. Salter Ainsworth, Mary D. in John Bowlby. 1991. An ethological approach to personality development. *American Psychologist* 46 (4): 333–341.

33. Schunk, D. H. 2010. Self-efficacy beliefs. V *Social and emotional aspects of learning*, ur. Sanna Järvelä, 205–209. Oxford: Elsevier.
34. Klemen Košak. 2014. Protislovja uporabnosti znanja: izobraževanje. *Mladina*, 20. Dostopno prek: <http://www.mladina.si/156628/dr-damijan-stefanc/> (14. junij 2014).
35. Thomas, Liz. 2012. *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report What works? Student Retention & Success programme*. UK: Paul Hamlyn Foundation.
36. Ule, Mirjana. 1997. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
37. --- 2005. *Socialna psihologija*. Ljubljana: FDV.
38. Van Ryzin, Mark J., Amy A. Gravely in Cary J. Roseth. 2009. Authonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *J Youth Adolescence* 38 (1): 1–12.
39. Wang, Ming-Te in Jacqueline S. Eccles. 2012. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development* 83 (3): 877–895.
40. Weber, Max. 1962. *Basic concepts in sociology*. New York: Philosophical library.
41. Witkov, Melissa R. in Andrew, J. Fuligani. 2010. In-school Versus Out-of-School Friendships and Accademic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 20 (3): 631–650.
42. Zvonarević, Mladen. 1985. *Socialna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

43. Žalec, Bojan. 2012. Affects and Emotions in Upbringing and Education. *Šolsko polje* 23 (1/2): 59–74.
44. Židan, Alojzija. 1990. O vzgojno-izobraževalnem procesu kot o specifično potekajočem komunikacijskem procesu med učiteljem (oddajnikom informacij) ter učencem (sprejemnikom informacij). *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved* 22 (1/2): 364–373.
45. --- 1988. O možnostih učenčeve osebnosti za sprejemanje in zadrževanje informacij. *Sodobna pedagogika* 39 (7/8): 382–388.

## **PRILOGA A – Vprašalnik za učence**

### **1. Spol:**

- a) moški
- b) ženski

### **2. Vrsta srednje šole, ki jo obiskuješ:**

- a) gimnazija
- b) srednja strokovna šola
- c) srednja poklicna šola

### **3. Tvoj učni uspeh v preteklem šolskem letu:**

- a) odličen
- b) prav dober
- c) dober
- d) zadosten
- e) nezadosten

### **4. Splošni uspeh na nacionalnem preverjanju znanja (Če odgovora ne veste ali se testiranja niste udeležili, označite Ne vem.)**

- a)
- b) ne vem
- c) se ne nanaša

### **5. Učna angažiranost.** Zanima me, koliko te pritegne učenje. Prosim te, da označiš, kako pogosto naslednje trditve veljajo zate: (Sploh ne velja, Ne velja, Niti niti, Velja, Povsem velja):

- a) Rad/-a se učim in rešujem naloge.
- b) Pri pouku sem pozoren/-na in si prizadevam razumeti snov.
- c) Sodelujem v pogovoru v zvezi s snovjo, ki se odvija v razredu.

- d) Ko česa ne razumem, razlago poiščem iz različnih virov (npr. splet, starši, učitelji, sošolci). Pomembno mi je, da usvojim snov.
- e) Pri učenju in pouku sem lahko pozoren/-na samo kratek čas. Pritegnejo me druge aktivnosti, kot so druženje z vrstniki, risanje, sanjarjenje ipd.
- f) Potrebujem prepričevanje ali prisotnost staršev, da se lotim učenja.

6. **Učna motivacija.** Zanima me, zakaj se učiš. Prosim te, da označiš, katera od naslednjih trditev v največji meri opisuje tvoje razloge za učenje:

- a) Učim se zato, ker me skrbi, kako se bodo drugi odzvali na moj uspeh; ne želim, da drugi mislijo, da sem nesposoben/-na; pomembno mi je, da se dokažem pred drugimi.
- b) Učim se zato, da izdelam razred; želim se izogniti kazni; ne maram, da mi težijo; težim k temu, da dobim nagrado.
- c) Učim se zato, da bodo starši z menoj zadovoljni; pomembno mi je, da opazijo moj uspeh; dobro se počutim, ko me učitelji pohvalijo.
- d) Učim se zato, da bi se lahko vpisal/-a na želeni študij; da bom lahko dobil/-a želeno službo; vem, da mi bo pridobljeno znanje koristilo v prihodnosti.
- e) Učim se zato, ker rad/-a pridobivam novo znanje in spretnosti; radoveden/-na sem in rad/-a raziskujem; rad/-a preizkušam svoje sposobnosti.

7. **Družinsko okolje.** Prosim te, da označiš pravi odgovor:

- a) Živim v dvostarševski družini
- b) Živim v enostarševski družini
- c) Živim z enim od staršev in njegovim partnerjem/soprogom
- d) Živim z drugim sorodnikom
- e) Drugo:



8. **Odnosi s starši.** Prosim te, da označiš, v kolikšni meri zate veljajo naslednje trditve – trditve se nanašajo na vsaj enega od staršev ali drugo osebo v tej vlogi (Sploh ne velja, Ne velja, Niti niti, Velja, Povsem velja):

- a) Starši težijo k temu, da imam v šoli visoke ocene. Verjamejo v moje sposobnosti in me ustrezno podpirajo.
- b) Imam pristen in zaupljiv odnos z vsaj enim od staršev. V našem odnosu sem lahko to, kar sem; lahko delim svoje mnenje, čustva in izkušnje - tako dobre kot slabe – brez slabega občutka.
- c) Pri svojih starših iščem pomoč, smernice in zgled.
- d) Po pogovoru s starši se počutim prazno. Nimam občutka, da me razumejo in sprejemajo kot osebo.
- e) S starši se grdo obnašam. Včasih jim ukazujem, jih ignoriram ter ne sprejemam njihovega mnenja in zahtev.
- f) Starši mi popuščajo. Pogosto se ne držijo svojih odločitev.

9. **Odnos z vrstniki.** Prosim te, da označiš, v kolikšni meri zate veljajo naslednje trditve (Sploh ne velja, Ne velja, Niti niti, Velja, Povsem velja):

- a) V družbi svojih vrstnikov sem lahko to, kar sem. V njihovi družbi se počutim sprejetega in zaželenega.
- b) Imam vsaj enega/-no prijatelja/-ico, kateremu/-i lahko zaupam svoja čustva in izkušnje.
- c) Pomembno mi je, kako me vrstniki vidijo. Prizadevam si, da bi bil/-a sprejet/-a v njihovi družbi in da preživim veliko časa z njimi.
- d) Nimam težav s tem, da govorim pred skupino vrstnikov. Z lahkoto izražam svoje mnenje in se zaradi tega ne počutim negotovo.
- e) Na vrstnike se obrnem po pomoč, smernice in zgled bolj kot na starše ali druge odrasle osebe.
- f) Vrstniki se včasih norčujejo iz mene ali me ustrahujejo in mi dajo vedeti, da o meni nimajo prav visokega mnenja.

10. **Odnosi z učitelji.** Prosim te, da označiš, v kolikšni meri zate veljajo naslednje trditve – trditve se nanašajo na večino učiteljev (Sploh ne velja, Ne velja, Niti niti, Velja, Povsem velja):

- a) Prizadevam si, da imam dober odnos z učitelji. Pomembno mi je, da verjamejo v moje sposobnosti in si želijo moj uspeh.
- b) Učitelji imajo do mene visoka pričakovanja in zahteve.
- c) Imam pristen in zaupljiv odnos z vsaj enim od svojih učiteljev/-ic.
- d) Ko mi snov ni jasna, učitelje z lahkoto vprašam za razlago.
- e) Učitelji me ne razumejo in jim ni mar, kako se počutim.
- f) Izogibam se odprtemu pogovoru in stiku z učitelji.

11. **Učna motivacija.** Prosim te, da pomisliš na najljubši predmet (na osnovni ali srednji šoli), pri katerem si bil/-a zelo angažiran/-a in si bil/-a pri učenju uspešen/-na. Označi 3 trditve, ki po tvojem mnenju v največji meri prispevajo k tvoji angažiranosti:

- a) Učitelj/-ica teži k temu, da vsi pridobimo znanje za najvišjo oceno pri tem predmetu.
- b) Učitelj/-ica pravično ocenjuje in ne kaže posebne naklonjenosti do posameznikov.
- c) Učitelj/-ica je samozavesten/-na in ima nadzor nad dogajanjem v razredu.
- d) Učiteljeva/-ičina razlaga je poglobljena in podprta z elementi vsakdanjega življenja.
- e) Učitelj/-ica je strokoven/-na in dobro pozna svoje področje.
- f) Učitelj/-ica zna pouk narediti zanimiv, včasih tudi uporablja humor.
- g) Učitelj/-ica išče uporabne in ne le točne odgovore, dopolnjuje, omogoča pogled iz drugačne perspektive.
- h) Učitelju/-ici lahko zaupam in se nanj/-o obrnem po pomoč.
- i) Učitelj/-ica nas ima rad/-a in nas spoštuje kot posameznike.
- j) Drugo:

## **PRILOGA B – Output**

### **Opisne statistike**

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q3 XSPOL Q9 Q10_UU_VN UA_comp_VN /BARCHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
```

### **Učna angažiranost**

```
RECODE Q2e Q2f (1=5) (2=4) (4=2) (5=1) (3=3) (ELSE=SYSMIS) INTO UAe_rev Af_rev. EXECUTE.  
COMPUTE UA_comp=Q2a+Q2b+Q2c+Q2d+UAe_rev+UAF_rev. EXECUTE.  
RELIABILITY /VARIABLES=Q2a Q2c Q2b Q2d UAe_rev UAF_rev UA_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL
```

```
COMPUTE UA_comp=Q2a+Q2b+Q2c+Q2d+UAe_rev. EXECUTE.  
FREQUENCIES VARIABLES=UA_comp /ORDER=ANALYSIS.
```

```
RECODE UA_comp (Lowest thru 13=1) (14 thru 17=2) (18 thru Highest=3) ELSE=SYSMIS) INTO UA_comp_VN. EXECUTE.  
FREQUENCIES VARIABLES=UA_comp_VN /NTILES=3 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
```

### **Učni uspeh**

```
RECODE Q10 (Lowest thru 2=1) (3 thru Highest=5) (ELSE=SYSMIS) INTO Q10_UU_VN. EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q10_UU_VN /STATISTICS=STDDEV MODE /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
```

### **Učna motivacija**

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q3 /STATISTICS=MODE /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
```

### **Vpliv učne motivacije in angažiranosti na učni uspeh**

```
CROSSTABS /TABLES=UA_comp_VN Q3 BY Q10_UU_VN /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ CC PHI CORR /CELLS=COUNT ROW COLUMN /COUNT ROUND CELL.
```

```
CROSSTABS /TABLES=Q3 BY UA_comp_VN /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ CC  
PHI CORR /CELLS=COUNT ROW COLUMN /COUNT ROUND CELL.
```

### **Vpliv odnosa s starši na učni uspeh in učno angažiranost**

```
COMPUTE OS_poz_comp=Q5b+Q5c. EXECUTE.  
COMPUTE OS_neg_comp=Q5d+Q5e+Q5f. EXECUTE.
```

```
RELIABILITY /VARIABLES=Q5c Q5b OS_poz_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY /VARIABLES=Q5d Q5e Q5f OS_neg_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /  
UTE OSMODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
COMP_neg_comp=Q5d+Q5e. EXECUTE.  
RELIABILITY /VARIABLES=Q5d Q5e OS_neg_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=OS_poz_comp OS_neg_comp /STATISTICS=MODE /ORDER=ANALYSIS.
```

```
RECODE OS_poz_comp OS_neg_comp (Lowest thru 5.1=1) (5.2 thru 6.7=2) (6.8 thru Highest=3)  
(ELSE=SYSMIS) INTO OS_poz_VN OS_neg_VN. EXECUTE.  
CROSSTABS /TABLES=Q5a_VN OS_poz_VN OS_neg_VN Q5f_VN BY Q10_UU_VN UA_comp_VN  
/FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ CORR /CELLS=COUNT ROW COLUMN /COUNT  
ROUND CELL /BARCHART.
```

```
CROSSTABS /TABLES=Q10_UU_VN UA_comp_VN BY Q5a_VN OS_poz_VN OS_neg_VN Q5f_VN  
/FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=PHI /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
```

### **Vpliv odnosa z vrstniki na učni uspeh in učno angažiranost**

```
COMPUTE OV_poz_comp=Q6a+Q6b+Q6d. EXECUTE.  
COMPUTE OV_neg_comp=Q6c+Q6e. EXECUTE.  
RELIABILITY /VARIABLES=Q6a Q6b Q6d OV_poz_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY /VARIABLES=Q6c Q6e OV_neg_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=OV_poz_comp OV_neg_comp /STATISTICS=MODE /ORDER=ANALYSIS.
```

```
RECODE OV_poz_comp (Lowest thru 7.7=1) (7.8 thru 10.1=2) (10.2 thru Highest=3) (ELSE=SYSMIS) INTO  
OV_poz_VN. EXECUTE.  
RECODE OV_neg_comp (Lowest thru 5.1=1) (5.2 thru 6.7=2) (6.8 thru Highest=3) (ELSE=SYSMIS) INTO  
OV_neg_VN. EXECUTE.
```

```
CROSSTABS /TABLES=OV_poz_VN OV_neg_VN Q6f_VN BY Q10_UU_VN UA_comp_VN  
/FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ CORR /CELLS=COUNT ROW COLUMN /COUNT  
ROUND CELL /BARCHART.
```

## **Vpliv odnosa z učitelji na učni uspeh in učno angažiranost**

```
COMPUTE OU_poz_comp=Q7a+Q7c+Q7d.EXECUTE.
```

```
COMPUTE OU_neg_comp=Q7e+Q7f.EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=OU_poz_comp OU_neg_comp /STATISTICS=MODE /ORDER=ANALYSIS.
```

```
RECODE OU_poz_comp (Lowest thru 7.7=1) (7.8 thru 10.1=2) (10.2 thru Highest=3) (ELSE=SYSMIS) INTO  
OU_poz_VN.EXECUTE.
```

```
RECODE OU_neg_comp (Lowest thru 5.1=1) (5.2 thru 6.7=2) (6.8 thru Highest=3) (ELSE=SYSMIS) INTO  
OU_neg_VN.EXECUTE.
```

```
RELIABILITY /VARIABLES=Q7a Q7c Q7d OU_poz_VN /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
CROSSTABS /TABLES=Q7b_VN OU_poz_VN OU_neg_VN BY Q10_UU_VN UA_comp_VN  
/FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ CORR /CELLS=COUNT ROW COLUMN /COUNT  
ROUND CELL /BARChart.
```

```
RELIABILITY /VARIABLES=Q7e Q7f OU_neg_comp /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.
```

```
CROSSTABS /TABLES=Q10_UU_VN UA_comp_VN BY Q7b_VN OU_poz_VN OU_neg_VN  
/FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=PHI /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
```

## **Vpliv učitelja pri najljubšem predmetu na učni uspeh in učno angažiranost**

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q8a Q8b Q8c Q8d Q8e Q8f Q8g Q8h Q8i Q8j Q8j_text /STATISTICS=MEAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```