

Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK*

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: V raziskavi smo primerjali odnos do učenja, ki se izraža v motivaciji za učenje, zaznavanju lastne učne učinkovitosti in uporabi kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju, med različnimi starostnimi skupinami mladostnikov. Prav tako nas je zanimalo, ali različno stari mladostniki različno doživljajo vedenje učiteljev v razredu. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da predstavlja šola pomemben mladostnikov mikrosistem, ki s svojimi značilnostmi in zahtevami pomembno vpliva na mladostnikovo vzpostavljanje samoregulacije učenja. V vzorcu je sodelovalo šest skupin mladostnikov med 13. in 18. letom starosti (N=593). Mladostniki so izpolnjevali vprašalnik motivacijskih prepričanj in samoregulativnega učenja ter lestvice vedenja učiteljev. Rezultati so pokazali, da mlajši mladostniki v večji meri doživljajo lastno učno učinkovitost kot njihovi starejši vrstniki. Prav tako ugotavljamo manj uporabe študijskih strategij pri fantih v starejši adolescenci, manj doživljanja učiteljske podpore pri dekletih v starejši adolescenci ter manj učiteljskega dopuščanja samostojnega odločanja pri pouku v starejših skupinah mladostnikov. Mladostniki v vseh treh starostnih obdobjih adolescence, ki v večji meri doživljajo možnost sprejemanja samostojnih odločitev pri pouku, poročajo o večji notranji motiviranosti za učenje.

Ključne besede: motivacijska prepričanja, samoregulativno učenje, vedenje učiteljev, adolescenca

Perception of teachers' behaviour, motivational beliefs and self-regulated learning in different adolescent age groups

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: In the study we compared learning motivation, perception of learning self-efficacy and use of cognitive and metacognitive learning strategies in different age groups of adolescents. The aim of the study was also to find out if there are any differences in the perception of teachers' behaviour in classroom related to adolescents' age. We assumed that school represents an important microsystem, which influences the establishment of adolescent's learning self-regulation. Six groups of adolescents between age 13 and 18 (N=593) took part in the study. Adolescents filled in the questionnaire of motivational beliefs and self-regulated learning and the scales of teachers' behaviour. The results showed higher learning self-efficacy in younger than older adolescents, less use of learning strategies in older than

*Naslov / address: asist. dr. Melita Puklek Levpušček, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: melita.puklek@ff.uni-lj.si.

younger male adolescents, lower perception of teachers' support in older than younger female adolescents and less teachers' tolerance for autonomous decision making in classroom in older than younger adolescent groups. The adolescents of different age who perceived more opportunities for autonomy in class work showed more intrinsic interest for learning.

Key words: motivational beliefs, self-regulated learning, teachers' behaviour, adolescence

CC=2800 3500

Šola kot mladostnikov mikrosistem

Šola predstavlja pomemben mladostnikov mikrosistem, ki bi ga po pomembnosti lahko uvrstili takoj za družinskim in prijateljskim mikrosistemom (Bronfenbrenner, 1979). Na ravni mikrosistema (t.j. strukturalni sistem, ki mu posameznik neposredno pripada) pomembni drugi s svojimi pričakovanji, normami, vedenji neposredno vplivajo na to, za kar si bo mladostnik prizadeval v svojih aktivnostih in kako bo vrednotil svoje rezultate. Sestavni del šolskega mikrosistema predstavlja mladostnikova interakcija z učitelji. Kljub temu, da učitelji ponavadi ne predstavljajo oseb, s katerimi mladostnik vzpostavlja diadni zaupni odnos (kot je to značilno za odnos s starši in vrstniki), in ta odnos ni nujno vzajemno pozitiven, imajo učitelji pomembno socializacijsko funkcijo. Tako nizozemski raziskovalci (Tartwijk, Brekelmans in Wubbels, 1998; Wubbels, Brekelmans in Hooymayers, 1991) ugotavljajo, da lahko učitelj s svojim vedenjem vpliva tako na učne dosežke učencev kot na njihove socialne in afektivne dosežke (motivacija za predmet, razredna klima). Učiteljevo vedenje so omenjeni raziskovalci opredelili tako s stopnjo učiteljevega prevzemanja voditeljske pozicije v razredu nasproti njegovi submisivnosti v odnosu do učencev kot z vzpostavljanjem bližine (sodelovanja) z učenci nasproti konfliktnosti v odnosu. Komponente sodelovanja, kot so spodbujanje iniciativnosti in odgovornosti učencev, empatičnost do učencev, pomoč učencem in strukturirano vodenje razreda, so bile pozitivno povezane z motivacijo učencev za predmet. Dimenzije učiteljevega vedenja, ki so označevale konfliktnost v odnosu učitelj – učenec, so bile negativno povezane z motivacijo učencev za predmet. Višje dosežke na standardiziranih testih znanja so dosegali tisti učenci, ki so v večji meri percipirali strogost, strukturirano vodenje in učiteljevo pomoč. Zanimivo je, da so nizozemski raziskovalci odkrili negativno povezanost med učiteljevim spodbujanjem odgovornosti in iniciativnosti učencev ter učnimi dosežki učencev. Očitno lahko učiteljevo ustvarjanje konteksta učenčeve lastne konstrukcije znanja in samostojnosti odločanja vodi v večjo motivacijo za učne aktivnosti, direktivno usmerjanje učenca pa k boljšim kognitivnim dosežkom, vendar nujno ne razvija osebnostnega potenciala učencev.

Barber in Olsen (1997) opredeljujeta tri osnovne dimenzije vedenja pomembnih drugih, preko katerih posameznik doživlja svoj odnos s pomembnimi drugimi. Mladostnikovo doživljanje kvalitete odnosa z učiteljem bi tako lahko opredelili z

naslednjimi značilnostmi odnosa: s stopnjo doživljanja emocionalne povezanosti, podpore in pomoči učitelja, z učiteljevim vzpostavljanjem standardov za delo in nadzorom nad vedenjem učencev ter z učiteljevim dopuščanjem ali zaviranjem psihološke avtonomije mladostnika. Glede na to, da predstavlja psihološko osamosvajanje pomembno razvojno nalogo v obdobju adolescence, je zlasti zanimivo vprašanje, kakšne učinke ima učiteljevo dopuščanje oz. zaviranje mladostnikove iniciativnosti na mladostnikovo motivacijo za učenje, na njegova prepričanja o lastni učni učinkovitosti in vzpostavljanje samoregulativnega učenja. Deci in Ryan (Deci in Ryan, 1987; Ryan in Deci, 2000) sta proučevala vpliv avtonomnega nasproti kontrolirajočemu kontekstu na posameznikovo notranjo ali zunanjo motivacijo za dejavnost. Med drugim sta analizirala tudi značilnosti razrednega konteksta, ki lahko vplivajo na učenčevo motivacijo za učenje. Učitelji, ki so bili pripravljene učencem pomagati in jih spodbujati k samostojni aktivnosti, so imeli tudi bolj notranje motivirane in samoiniciativne učence. Prav tako so imeli učitelji, ki so podpirali avtonomijo učenja, učence z višjo zaznano kognitivno kompetenco in višjim samospoštovanjem. Predvsem učitelji, ki so bili pod manjšim pritiskom odgovornosti za uspeh učencev, so dopuščali učencem eksperimentiranje z njihovimi lastnimi rešitvami ter so bili manj direktivni pri vodenju.

Ali je šolski kontekst prilagojen razvojnim potrebam mladostnika?

Mladostnikov spoznavni in socialnoemocionalni razvoj vsebuje mnoge elemente, zaradi katerih bi v tem razvojnem obdobju pričakovali, da mladostnik prevzema odgovornost za svoje učenje. Razvoj abstraktnega in hipotetičnega mišljenja, sposobnost načrtovanja korakov pri reševanju neke naloge in predvidevanje posledic odločitev, sposobnost refleksije o lastnem procesu mišljenja in učenja, povečana introspekcija in zanimanje za politične, religiozne in moralne vsebine, želja po sprejemanju lastnih odločitev, zmanjševanje emocionalne odvisnosti od pomembnih drugih itd. so indikatorji vzpostavljanja notranje regulacije mišljenja in učenja ter vedenjske in emocionalne neodvisnosti. Obdobje adolescence je tudi kritično obdobje za razvoj kritičnega mišljenja (Keating in Sasse, 1996). Po drugi strani v zgodnji adolescenci sledimo upadu motivacije za učenje in zaznave lastne učne učinkovitosti (Eccles in dr., 1993). J. Eccles pripisuje omenjen upad neujemanju danih možnosti v šolskem kontekstu z razvojnimi potrebami mladostnika. V ameriškem kontekstu ugotavlja, da se v primerjavi z razredno stopnjo (angl. *elementary school*) na predmetni stopnji (angl. *junior high school*), torej v obdobju zgodnje adolescence, zmanjša število nalog, ki bi zahtevale uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti. Učitelji zaupajo mladostniku v manjši meri kot mlajšemu šolarju, zato se v višjih razredih osnovne šole poveča učiteljeva kontrola in discipliniranje. Odnosi med učitelji in učenci postanejo manj osebni (kar je tudi posledica organizacije pouka), učenci pa tudi v manjši meri sodelujejo pri sprejemanju odločitev v razredu. V zgodnji adolescenci (s prehodom na predmetno stopnjo) se tudi poveča

socialna primerjava, tekmovalnost in ukvarjanje učencev z lastno kompetenco. J. Eccles (Eccles in dr., 1993) opozarja, da razkorak med mladostnikovo željo po samostojnejšem učenju in sprejemanju odločitev ter njegovo percepcijo možnosti udejaniti to željo vodi v zniževanje notranje motivacije za učenje. To se mnogokrat dogaja v razrednem kontekstu, kjer je poudarek na kontroli učenčevega vedenja in ne na možnosti izbire, kjer je zanemarjen odnosni vidik komunikacije, kjer so učitelj in učenci usmerjeni v dosežke in samopreverjanje (angl. *achievement orientation, ego involvement, self-evaluation orientation*) in ne v obvladovanje (angl. *mastery orientation*).

Zastavlja se vprašanje, ali je slovenski šolski kontekst prilagojen razvojnim potrebam po večji samostojnosti v obdobju adolescence. Podatki, ki bi deloma lahko odgovorili na to vprašanje, izhajajo iz raziskav, v katerih so avtorji proučevali psihosocialne in didaktične vidike vpliva mature na pouk v srednjih šolah. Bečaj (2000) tako ugotavlja, da v slovenskem prostoru prevladuje tradicionalna šolska kultura. Zanj so značilna visoka pričakovanja glede učne uspešnosti, poudarjanje delavnosti, discipline ter sledenje avtoriteti, ne pa tveganje in razvijanje občutka odgovornosti za učenje pri učencih. Dijaki, ki so sodelovali v Bečajevi raziskavi, so izkazali neke vrste ambivalentnosti glede mature: na eni strani so v skladu s prevladujočo šolsko kulturo tudi sami visoko storilnostno naravnani (poudarjajo pomembnost učinkovitosti in uspešnosti, nase prevzemajo odgovornost, da niso dovolj uspešni), po drugi strani pa dijaki poročajo, da šola ne zadovoljuje njihovih potreb, predvsem ne socialnoemocionalnih. Tako si želijo bolj sproščeno učno klimo ter več lastne samozavesti in iniciativnosti. Tudi analiza taksonomske strukture pouka v četrtilnih letnikih je pokazala, da je učiteljevo usmerjanje dijakov k samostojnemu učenju prisotno v majhni meri (Rutar Ilc, 2000). Po oceni dijakov je približno 70 % aktivnosti pri pouku namenjenih utrjevanju definicij, formul, razlage in interpretacij ter rutinski uporabi. Višje taksonomske ravni, kot so iskanje uporabne vrednosti (uporaba znanja v novih situacijah), samostojno reševanje problemov ter razvijanje idej, naj bi v povprečju predstavljale približno četrtino časa pri pouku. Tudi opazovanje pouka je dalo podobne rezultate. Kar je morda še bolj pomembno od same količine časa, namenjenega problemskemu pristopu k učenju, je prisotnost močne tradicije komplementarne interakcije med učiteljem in učenci. Ta se izraža v odnosu učitelj - učenci, ko je učitelj tisti, ki je strokovnjak, starejši in odgovoren, učenci pa so tisti, ki se jih mora naučiti ter se jim pripisuje majhna odgovornost (Wubbels, Creton in Holvast, 1988). Prisotnost implicitnega pojmovanja vloge učitelja kot prenašalca znanja, torej transmisijskega pojmovanja učenja, in jasna diferenciranost vlog obeh podsistemov (učitelja in učencev) je razvidna tudi iz zgoraj omenjene raziskave Z. Rutar Ilc. Problemski pristop k učenju (npr. izpostavljanje problemov, dajanje primerov, kritično presojanje) učitelj ponavadi demonstrira kar sam, dijaki pa so opazovalci, "kako se stvari streže". Z vidika usklajevanja možnosti, ki jih nudi socialno okolje, z razvojnimi potrebami mladostnika (angl. *stage-environment fit*, Eccles in dr., 1993) je zaskrbljujoč tudi podatek, da je iz srednje v pozno adolescenco značilen upad problemskega pristopa k učenju. Tako Rutar Ilc (2000) ugotavlja, da se pri pouku pojavlja manj iskanja uporabne vrednosti in

samostojnega reševanja problemov ter razvijanja idej v četrtem kot v prvem letniku srednje šole.

V pričujoči raziskavi smo skušali dopolniti izsledke omenjenih študij s primerjavo odnosa do učenja, ki se izraža v motivaciji za učenje, zaznavanju lastne učne učinkovitosti in uporabi kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju, med različnimi starostnimi skupinami mladostnikov. Prav tako nas je zanimalo, ali različno stari mladostniki različno doživljajo vedenje učiteljev v razredu. Predpostavljamo, da so pozitivna motivacijska prepričanja, kot se izražajo v subjektivnem doživljanju vrednosti učenja in pričakovanjih glede lastne učne kompetence (Pintrich, Roeser in De Groot, 1994), samoregulativno učenje ter doživljanje učiteljeve emocionalne podpore in nadzora vedenja v večji meri izražena pri mlajših kot starejših mladostnikih. Smeri razlik v doživljanju dopuščanja avtonomije ne predpostavljamo. Iz predpostavke o učitelju kot o pomembnem drugem tudi v obdobju adolescence izhaja hipoteza o pomembni povezanosti različnih dimenzij učiteljevega vedenja z motivacijskimi prepričanja in samoregulativnim učenjem pri učencih oz. dijakih.

Metoda

Udeleženci

V vzorcu je sodelovalo 593 mladostnikov iz različnih ljubljanskih osnovnih in srednjih šol. Struktura vzorca glede na pripadnost starostni skupini in spolu je prikazana v tabeli 1. Vzorec osnovnošolskih mladostnikov predstavljajo šolarji treh osnovnih šol. Vzorec srednješolskih mladostnikov predstavljajo dijaki štirih tehničnih šol in dveh gimnazij, ki se šolajo po maturitetnem programu. Med skupinami obstajajo pomembne razlike v učni uspešnosti ($\chi^2_{(20)} = 173,52; p = 0,000$). Udeleženci iz osnovnošolskih skupin so učno uspešnejši kot tisti v srednješolskih starostnih skupinah. 80 % udeležencev živi v popolnih družinah.

Tabela 1: Struktura vzorca

spol	starostna skupina						skupaj
	1	2	3	4	5	6	
dekleta	46	45	57	50	51	41	290
fantje	44	51	51	50	52	55	303
<i>skupaj</i>	90	96	108	100	103	96	593

Opomba. 1 = 7. razred, 2 = 8. razred, 3 = 1. letnik, 4 = 2. letnik, 5 = 3. letnik, 6 = 4. letnik.

Pripomočki

Motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje

Vprašalnik motivacijskih strategij za učenje (the Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ; Pintrich in De Groot, 1990) je lestvica s 44 postavkami, ki merijo motivacijo učencev za učenje, uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju in zaznavo lastne učne učinkovitosti učenca. Postavke ocenjujemo na 7-stopenjski lestvici (1-zame nikakor ne velja do 7-zame povsem velja). V izvorni lestvici sta avtorja razdelila področje motivacije na tri podlestvice: Zaznava lastne učne učinkovitosti, Notranja vrednost učenja in Testna anksioznost. Podlestvica samoučinkovitosti meri stopnjo učenčevega zaznavanja lastne kompetence za učenje, samozaupanja v uspešno reševanje nalog in dober učni uspeh ter prepričanje o uspešni primerljivosti z drugimi učenci. Podlestvica Notranja vrednost učenja meri učenčev notranji interes za učenje, zaznavanje pomembnosti naučenega in orientiranost k učnim izzivom. Podlestvica testne anksioznosti opisuje skrbi in vsiljive misli med pisanjem testa. Kognitivno in metakognitivno področje učenja predstavljata dve podlestvici: Uporaba kognitivnih strategij in Samoregulacija. Podlestvica Uporaba kognitivnih strategij vsebuje strategije ponavljanja naučenega, strategije elaboracije naučenega (npr. delanje povzetkov, predelava teksta v svoje besede) in organizacijske strategije (učne tehnike kot npr. podčrtovanje, prepisovanje zapiskov). Podlestvica Samoregulacija vsebuje postavke, ki opisujejo metakognitivne strategije učenja, kot so načrtovanje, nadzor nad razumevanjem, vztrajanje pri učenju, nadzor nad usmerjeno pozornostjo in marljivost. V pričujoči raziskavi je analiza glavnih komponent z Varimax rotacijo in definiranimi petimi faktorji pokazala, da lahko na slovenskem vzorcu mladostnikov s petimi faktorji pojasnimo tri področja MSLQ: zaznavo lastne učne učinkovitosti, notranjo vrednost učenja in testno anksioznost. Naslednja dva faktorja kombinirata postavke kognitivnega in metakognitivnega področja učenja. To sta očitno področji učenja, ki ju ne moremo povsem neodvisno pojasniti. V nadaljevanju smo zato omejili število ekstrahiranih faktorjev na 4. Štirifaktorska struktura pojasnjuje 42,3 % variance vprašalnika. Izločene so bile tudi nekatere postavke, ki niso dosegle kriterija faktorjske nasičenosti $> 0,40$ na pripadajočem faktorju in $< 0,30$ na drugih faktorjih. Vse štiri prilagojene podlestvice so izkazale zadovoljivo notranjo konsistentnost: Zaznava lastne učne učinkovitosti - ZLUU (9 postavk) $a = 0,85$, Uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju – UKMS (9 postavk) $a = 0,80$, Notranja vrednost učenja – NVU (9 postavk) $a = 0,82$ in Testna anksioznost – TA (4 postavke) $a = 0,75$. V nadaljnjih analizah smo uporabili samo dve podlestvici motivacijskih prepričanj (NVU, ZLUU) in podlestvico samoregulativnega učenja (UKMS).

Vedenje učiteljev v odnosu do mladostnika

Na osnovi raziskav Barberja in sodelavcev (Barber, 1997; Barber in Olsen, 1997) o pomembnih socializacijskih področjih, na katerih se razvija posameznik, smo oblikovali tri kratke lestvice, ki merijo povezanost, regulacijo vedenja in dopuščanje avtonomije, kot se odražajo v vedenju učiteljev v odnosu do mladostnika (Puklek, 2001). Udeleženec označi na opisni lestvici, koliko je takšnih učiteljev, za katere je značilno neko vedenje v odnosu do učencev (nihče, redki, večina, vsi). Lestvico sprejemanja, povezanosti in pomoči učiteljev sestavlja pet postavk (primer: Za koliko učiteljev bi lahko rekel, da: - te res poslušajo, kar jim imaš povedati, - jih lahko zaprosiš za pomoč, ko imaš težave s šolskim delom, itd.), notranja konsistentnost lestvice je zadovoljiva $\alpha = 0,74$. Učiteljeva regulacija vedenja vsebuje pet postavk (primer: Koliko tvojih učiteljev: - zahteva tišino, ko razlagajo učno snov, - ima visoke kriterije za znanje, - ne dovoli zamujanja k uram, itd.), notranja konsistentnost lestvice je nekoliko nižja $\alpha = 0,65$. Dopuščanje avtonomije s strani učiteljev se nanaša na spodbujanje iniciativnosti in samostojnih aktivnosti učencev med učno uro. Lestvico sestavlja pet postavk (primer: Koliko tvojih učiteljev omogoča, da: - izraziš svoje mnenje o tem, kar se učite, - sodeluješ pri oblikovanju razrednih pravil, - sodeluješ pri odločitvah, katero snov boste bolj poglobljeno obdelali, itd.), notranja konsistentnost lestvice je zadovoljiva $\alpha = 0,75$.

Postopek

Za izvedbo raziskave smo pridobili pisna soglasja staršev. Sodelovanje v raziskavi je bilo anonimno. Učenci in dijaki so lestvice izpolnjevali skupinsko v času šolskih ur. Testator je najprej na glas prebral navodilo za reševanje in pojasnil postopek odgovarjanja, kasneje pa je bil na razpolago v primeru, če katera izmed postavk učencem ali dijakom vsebinsko ni bila dovolj jasna.

Rezultati

Eden izmed ciljev raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo starostne razlike med mladostniki v motivaciji za učenje, zaznavi lastne učne učinkovitosti, uporabi učnih in metakognitivnih strategij pri učenju in v doživljanju učiteljevega vedenja. V preliminarnih analizah se je učni uspeh izkazal kot pomembno povezan z zaznavo lastne učne kompetence ($r = 0,55, p < 0,001$), z uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju ($r = 0,20, p < 0,001$), z notranjo vrednostjo učenja ($r = 0,26, p < 0,001$), podporo učiteljev ($r = 0,24, p < 0,001$) in z učiteljevim dopuščanjem avtonomije učencev ($r = 0,13, p < 0,01$). Učno uspešni učenci v večji meri uporabljajo učne in metakognitivne strategije pri učenju, so v večji meri notranje motivirani za učenje, doživljajo se kot učno bolj učinkoviti, v večji meri doživljajo emocionalno podporo in pomoč učiteljev ter poročajo, da imajo več možnosti za samostojne odločitve pri učenju

kot učno manj uspešni učenci. Zato v analizah vpliva spola, starosti in njenega interakcijskega učinka na mladostnikovo zaznavo vedenja učiteljev in lastnega odnosa do učenja nastopa učni uspeh kot kontrolna spremenljivka.

S postopkom dvosmerne analize kovariance ugotavljamo pomemben učinek spola ($F(1, 556) = 64,61, p < 0,001$) in interakcije spola in starosti ($F(5, 556) = 2,45, p < 0,05$) na uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju. Dekleta v večji meri kot fantje uporabljajo uspešne učne strategije. Medtem ko pri različno starih mladostnicah ni razlik v uporabi učnih strategij, so uspešne učne tehnike in metakognitivni nadzor nad učenjem v večji meri prisotni pri mlajših kot starejših mladostnikih. Pomemben učinek spola in starosti se je pokazal pri doživljanju lastne učne kompetence, $F(1, 555) = 20,70; p < 0,001$ (spol), $F(5, 555) = 6,00; p < 0,001$ (starost). Fantje se v večji meri kot dekleta doživljajo kot učno kompetentni (čeprav je njihov učni uspeh pomembno nižji: $t(570) = 5,20; p < 0,001$). Doživljanje učne učinkovitosti je v največji meri prisotno v dveh osnovnošolskih skupinah ter najmanj v dveh mlajših srednješolskih skupinah. Različno stari mladostniki se pomembno ne razlikujejo v doživljanju notranje motiviranosti za učenje, na tem področju prav tako ni pomembnih razlik po spolu in pomembnega interakcijskega učinka spola in starosti. Če ne kontroliramo učnega uspeha, je učinek starosti pomemben ($F(5, 578) = 3,49, p < 0,01$). Notranja motiviranost za učenje linearno upada s starostjo mladostnikov in se zopet nekoliko zviša pri najstarejših mladostnikih – četrtošolcih.

Pri doživljanju učiteljeve emocionalne podpore in pomoči pri učenju se je kot edini pomemben učinek pokazal interakcijski učinek spola in starosti ($F(5, 557) = 4,22; p < 0,001$). Pri dekletih upada doživljanje učiteljeve podpore iz najmlajše v najstarejšo skupino. Pri fantih je manj doživljanja učiteljeve podpore značilno zlasti za mlajšo skupino - osmošolce in srednješolce v 2. letniku, pri srednješolcih v 4. letniku pa doživljanje učiteljeve podpore strmo naraste in je višje kot pri dekletih.

Doživljanje učiteljevega nadzora nad vedenjem učencev linearno upada s starostjo mladostnikov ($F(5, 557) = 6,32; p < 0,001$). Razlike ne nastopajo po spolu, prav tako ni prišlo do pomembnega interakcijskega učinka spola in starosti. Različno stari mladostniki različno doživljajo dopuščanje samostojnosti s strani učiteljev ($F(5, 555) = 7,60; p < 0,001$). Dopuščanje avtonomije s strani učiteljev v največji meri doživljajo mladostniki v najmlajši skupini (sedmošolci), v najmanjši meri pa tri najstarejše srednješolske skupine. Razlike ne nastopajo po spolu, prav tako ni prišlo do pomembnega interakcijskega učinka spola in starosti.

V nadaljevanju smo ugotavljali povezanost med mladostnikovo percepcijo dimenzij učiteljevega vedenja ter njegovimi motivacijskimi prepričanji glede učenja in usmerjenostjo k samoregulativnemu učenju. Hkrati smo kontrolirali vpliv učnega uspeha na povezanost med omenjenimi spremenljivkami. Povezanosti smo proučevali posebej v skupini zgodnjih (7. in 8. razred), srednjih (1. in 2. letnik) in poznih (3. in 4. letnik) adolescentov ter ločeno po spolu.

Primerjava parcialnih korelacij med motivacijskimi prepričanji, samoregulativnim učenjem ter tremi dimenzijami učiteljevega vedenja (tabele 2, 3 in 4) kaže nekaj

Tabela 2: Parcialne korelacije med motivacijskimi prepričanji, samoregulativnim učenjem ter dimenzijami učiteljevega vedenja ob kontroli učnega uspeha v skupini zgodnjih adolescentov (7. in 8. razred)

Vedenje učiteljev	UKMS		ZLUU		NVU	
	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta
Podpora	0,28**	0,35**	0,30**	0,28**	0,55***	0,28**
Regulacija	-0,11	0,29**	-0,05	0,01	-0,09	-0,02
Avtonomija	0,42***	0,24*	0,18	0,10	0,50***	0,28**

Opombe. UKMS = Uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju; ZLUU = Zaznava lastne učne učinkovitosti; NVU = Notranja vrednost učenja. $N(\text{fantje}) = 88$, $N(\text{dekleta}) = 86$. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tabela 3: Parcialne korelacije med motivacijskimi prepričanji, samoregulativnim učenjem ter dimenzijami učiteljevega vedenja ob kontroli učnega uspeha v skupini srednjih adolescentov (1. in 2. letnik)

Vedenje učiteljev	UKMS		ZLUU		NVU	
	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta
Podpora	0,19	0,09	0,04	0,44***	0,22	0,42***
Regulacija	0,20	0,33**	-0,09	0,16	-0,15	0,16
Avtonomija	0,26*	0,04	0,08	0,15	0,35**	0,25*

Opomba. $N(\text{fantje}) = 87$, $N(\text{dekleta}) = 99$.

Tabela 4: Parcialne korelacije med motivacijskimi prepričanji, samoregulativnim učenjem ter dimenzijami učiteljevega vedenja ob kontroli učnega uspeha v skupini poznih adolescentov (3. in 4. letnik)

Vedenje učiteljev	UKMS		ZLUU		NVU	
	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta
Podpora	0,23	0,17	0,18	0,08	0,31**	0,27**
Regulacija	0,11	0,23*	0,01	0,03	-0,09	-0,02
Avtonomija	0,18	0,12	0,04	0,29**	0,24*	0,35**

Opomba. $N(\text{fantje}) = 98$, $N(\text{dekleta}) = 88$.

podobnosti in nekaj razlik v povezanosti med omenjenimi spremenljivkami v treh starostnih skupinah mladostnikov. Doživljanje učiteljeve podpore in pomoči je pomembno pozitivno povezano tako z motivacijskimi prepričanji kot s samoregulativnim učenjem le v skupini zgodnjih adolescentov. V starejših skupinah je doživljanje učiteljeve podpore in pomoči pomembno pozitivno povezano predvsem z notranjo motivacijo za učenje ter z doživljanjem lastne učne kompetence pri dekletih v obdobju srednje adolescence. Doživljanje učiteljevega nadzora nad vedenjem učencev je v vseh treh starostnih skupinah pomembno pozitivno povezano le z uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij učenja pri dekletih. Mladostniki v vseh treh starostnih skupinah, ki v večji meri doživljajo možnost sprejemanja samostojnih odločitev pri pouku, so tudi bolj notranje motivirani za učenje.

Razprava

Adolescenca predstavlja razvojno obdobje, ko zaradi povečanih kognitivnih in metakognitivnih zmožnosti ter procesa osamosvajanja, ki se dogaja na vedenjskem, vrednotnem in emocionalnem področju, pričakujemo tudi mladostnikovo večje sprejemanje odgovornosti za svoje učenje in znanje, iskanje pomena v naučenem ter sposobnost vzpostavljanja kontrole nad lastnimi izidi, t.j. lastno vrednotenje dosežkov in iskanje notranjih izvorov ojačanja. Hkrati pa je adolescenca tudi obdobje, ko se motivacija za učenje zniža zaradi usmerjanja interesov v izvenšolske aktivnosti, kot so druženje z vrstniki, romantične zveze, hobiji, glasba itd. Motivacija lahko upada zlasti pri šolskih predmetih, kjer je v ospredju memoriranje dejstev, nepovezanost učne vsebine z izkušnjami ali interesi mladostnikov, rutinsko delo ter frontalni pouk brez diskusijskih elementov (Steinberg, 1993). Prav tako šolska kultura, če je pretirano storilnostna, ne zadovoljuje razvojnih potreb mladostnika, ki teži k vzpostavljanju samoregulacije vedenja in mišljenja, saj je usmerjena predvsem na produkt učenja, manj pa na sam proces osvajanja znanja in zadovoljevanje mladostnikovih potreb na čustvenem in socialnem področju.

Naši rezultati niso povsem potrdili hipoteze, da bodo pozitivna motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje ter doživljanje učiteljeve emocionalne podpore in nadzora vedenja v večji meri izražena pri mlajših kot starejših mladostnikih. Rezultati so pokazali, da ima pri pojasnjevanju starostnih razlik v doživljanju odnosa do učenja in vedenja učiteljev pomembno vlogo tudi spol mladostnikov. Tako lahko pričakujemo manj uporabe učinkovitih kognitivnih in metakognitivnih strategij pri učenju predvsem pri starejših v primerjavi z mlajšimi mladostniki, takšnega trenda pa ni zaslediti pri mladostnicah. Glede na dejstvo, da so se samoregulativni vidiki učenja v mnogih preteklih študijah izkazali kot pozitivno povezani z učnim uspehom in uspešnostjo pri reševanju nalog (Boekaerts, 1997; Grolnick, Ryan in Deci, 1991; Pintrich in De Groot, 1990), lahko sklepamo, da je nižja učna uspešnost fantov v primerjavi z dekleti v

srednji šoli povezana tudi z vse manj učinkovitimi študijskimi strategijami fantov. K nižji učni uspešnosti lahko prispeva tudi nerealna predstava o lastni učni učinkovitosti (ta je višja pri fantih kot pri dekletih), ki ni v skladu z dejanskimi učnimi rezultati. Po drugi strani ugotavljamo linearen upad doživljanja emocionalne podpore učiteljev iz najmlajše v najstarejšo skupino pri mladostnicah, ne pa tudi pri mladostnikih. V skladu z Bečajevo ugotovitvijo (Bečaj, 2000), da predvsem dijakinje izražajo velik pritisk, obremenjenost in strah pred neuspehom na maturi, je dodatno zaskrbljujoč podatek, da starejše mladostnice v primerjavi z mlajšimi doživljajo tudi manj podpore, pomoči in potrditve za dobro delo pri učiteljih. Notranjemu pritisku po večji uspešnosti se torej pridruži tudi zmanjševanje doživljanja podpore v socialnem okolju, kar je morda tudi razlog večje ravni depresivnosti pri slovenskih dijakinjah kot dijakih (Tomori, Stergar, Pinter, Rus Makovec in Stikovič, 1998).

Pri starejših mladostnikih in mladostnicah ugotavljamo manj pozitivnega doživljanja lastne učne kompetence kot v mlajših skupinah, zlasti je ta nižja v skupinah srednjih adolescentov v primerjavi z zgodnjimi in poznimi adolescenti. Prav tako starejši mladostniki in mladostnice v manjši meri doživljajo učiteljevo dopuščanje samostojnosti pri šolskem delu kot njihovi mlajši vrstniki. Iz rezultatov lahko sklepamo, da srednješolski kontekst ne predstavlja socialnega okolja, ki bi podpiral mladostnikovo razvojno potrebo po večji regulaciji lastnega vedenja, učenja in znanja. Prav tako pa je obdobje starejše adolescence še vedno čas samospraševanja in dvomov o zmožnosti biti učno uspešen in o zmožnosti uspešno se primerjati z drugimi učenci. Nasploh se pri slovenskih mladostnikih v njihovem odnosu do učenja in učnih rezultatov odraža tradicionalna šolska kultura, saj je zelo izražena težnja po večji uspešnosti, nezadovoljstvo z lastnim učnim uspehom (izražajo ga že prav dobri učenci!), prevzemanje lastne odgovornosti za manjšo uspešnost, kot je želena, ter strah pred neuspehom (Bečaj, 2000; Ule, Renner, Mencin Čeplak in Tivadar, 2000).

V vseh treh starostnih obdobjih adolescence rezultati kažejo konsistentno sliko o pomembni pozitivni povezanosti med mladostnikovim doživljanjem učiteljevega dopuščanja samostojnega razmišljanja in možnosti soodločanja pri izbiri učni vsebin, metod dela in pri postavljanju razrednih pravil ter mladostnikovim interesom za učenje in usmerjenostjo k učenju kot izzivu. Pomembna soodvisnost obstaja tudi med učiteljevim izražanjem emocionalne podpore in pomoči mladostniku ter mladostnikovim odnosom do učenja (zlasti v zgodnjih obdobjih adolescence). Zaradi korelativne in transverzalne narave študije ne moremo sklepati o vzročno-posledičnih odnosih med značilnostmi socialnega konteksta (vedenjem učiteljev) in mladostnikovim odnosom do učenja. Rezultati pa potrjujejo ugotovitve mnogih tujih študij, ki dokazujejo pomembno vlogo učiteljevega vedenja ter konteksta poučevanja (npr. možnost sodelovalnega učenja, jasnost in zanimivost razlage, možnost učenčeve izbire) pri razvoju učenčeve notranje ciljne usmerjenosti (t.j. usmerjenosti k obvladovanju naučenega) in iskanju interesa v šolskem delu ter njegove koristnosti in pomembnosti (Deci in Ryan, 1987; Pintrich in dr., 1994; Ryan in Deci, 2000). Na osnovi rezultatov pričujoče raziskave lahko sklenemo,

da učitelj ohranja svojo vlogo pri oblikovanju učenčevega odnosa do učenja skozi celotno obdobje adolescence. Verjetno pa velja tudi obratna zveza: zlasti mladostniki, ki vstopajo v učno situacijo z izkazanim interesom za učno snov, lahko pri učiteljih pričakujejo več podpore pri učenju in dopuščanja avtonomnega odločanja. Vpetost mladostnika v eksosistem šolske kulture in njenih značilnosti pa je gotovo še en pomemben dejavnik, ki vpliva na mladostnikovo reprezentacijo vrednosti učenja, na možnost izkazovanja lastne kompetence na učnem področju in na izbiro učnih strategij. Reprezentacijo učenja kot izziva za lastne sposobnosti ter možnost potrjevanja učne kompetence ne glede na individualne posebnosti lahko v večji meri pričakujemo v šolskem sistemu, ki omogoča zadovoljevanje tako mladostnikovih kognitivnih kot socialnoemocionalnih potreb. Tak šolski sistem naj bi po eni strani spodbujal učno učinkovitost z elementi „tveganega“ učenja (samostojno iskanje poti do znanja, reševanje nerutinskih problemov, kritično mišljenje ipd.), po drugi strani pa mladostniku zagotavljal občutek varnosti, sproščenosti in sprejetosti.

Literatura

- Barber, B.K. (1997). Adolescent socialization in context – Connection, regulation, and autonomy in multiple context. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 173-177.
- Barber, B.K. in Olsen, J.A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 287-315.
- Bečaj, J. (2000). *Projekt: Vpliv mature na faktografsko in storilnostno naravnost pouka. Podprojekt: Vpliv mature na storilnostno naravnost pouka.* [Project: Influence of secondary school final examination on fact-and productivity-oriented classes. Subproject: Influence of secondary school final examination on productivity-oriented classes]. Neobjavljen tekst. [Unpublished text].
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Deci, E.L. in Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. in Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. in Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
- Keating, D.P. in Sasse, D.K. (1996). Cognitive socialization in adolescence: Critical period for a critical habit of mind. V G.R. Adams, R. Montemayor in T.P. Gullota (ur.),

- Psychosocial development during adolescence* (str. 193-204). London: Sage.
- Pintrich, P. in De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. in De Groot, E.A.M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 139-161.
- Puklek, M. (2001). *Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih [The development of adolescent psychological individuation in different social contexts]*. Neobjavljeno doktorsko delo [Unpublished doctoral dissertation]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rutar Ilc, Z. (2000). *Poročilo o spremljavi vplivov mature na pouk [Report on monitoring secondary school final examination influences on classes]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ryan, R.M. in Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Steinberg, L. (1993). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Tartwijk, J.V., Brekelmans, M. in Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 607-617.
- Tomori, M., Stergar E., Pinter, B., Rus Makovec, M. in Stikovič, S. (1998). *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih [Risk factors in Slovene high school students]*. Ljubljana: Littera picta.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M. in Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih [Social vulnerability of the youth]*. Ljubljana: MŠŠ, Urad RS za mladino.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. in Hooyman, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. V B.J. Fraser, H.J. Walberg (ur.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (str. 141-160). Oxford: Pergamon Press.
- Wubbels, T., Creton, H.A. in Halvast, A.J.C.D. (1988). Undesirable classroom situations. *Interchange*, 19 (2), 25-40.

Prispelo/Received: 06.04.2001

Sprejeto/Accepted: 02.10.2001