

KOGNITIVNI PRISTOP K MOTIVACIJI IN UČENJU PRI VIŠJEŠOLSKIH ŠTUDENTIH

MILENA MAČEK JERALA

Biotehniški center Naklo, Višja strokovna šola, Naklo, Slovenija.

E-pošta: milena.jerala@bc-naklo.si

Povzetek V članku smo se osredotočili na povezave med učno oz. akademsko motivacijo in učnimi strategijami v višješolskem izobraževanju. V teoretičnem delu smo na osnovi prebrane literature, navedene v seznamu literature, z metodo deskripcije razložili osnovne pojme, v empiričnem (raziskovalnem) delu smo izvedli anketiranje študentov Višje strokovne šole. Uporabili smo prosto dostopen Vprašalnik motivacije in učnih strategij, ki temelji na kognitivnem pristopu k motivaciji in učenju, za katerega je značilno poudarjanje prepletenosti kognitivnih in čustvenih komponent pri učenju. Obstaja statistično značilna srednje močna pozitivna povezanost med prepričanji o lastni učinkovitosti ter ponavljanjem in elaboracijo ter šibka pozitivna povezanost z organizacijo. Obstaja statistično značilna šibka pozitivna povezanost med metakognicijo in časom ter prostorom za učenje, vrstniškim učenjem in iskanjem pomoči – s pogostejšo uporabo metakognitivnih strategij se statistično značilno večja tudi obvladovanje strategij organizacije časa ter prostora za učenje, obračanje po pomoč k vrstnikom ali učiteljem.

Ključne besede:

motivacija,
učna
motivacija,
učne
strategije.

COGNITIVE APPROACH TO MOTIVATION AND LEARNING AT HIGHER EDUCATION STUDENTS

MILENA MAČEK JERALA

Biotechnical Centre Naklo, Higher Vocational College, Naklo, Slovenia.

E-mail: milena.jerala@bc-naklo.si

Abstract In the article, we focused on the connections between learning or academic motivation and learning strategies in higher education. In the theoretical part, we explained the basic concepts on the basis of the read literature listed in the bibliography, and in the empirical (research) part, we conducted a survey of students of Higher Vocational College. We used the freely available Questionnaire of Motivation and Learning Strategies, based on a cognitive approach to motivation and learning, which is characterized by emphasizing the intertwining of cognitive and emotional components in learning. There is a statistically significant medium-strong positive association between beliefs about self-efficacy and repetition and elaboration, and a weak positive association with the organization. There is a statistically significant weak positive association between metacognition and time and learning space, peer learning and seeking help - with more frequent use of metacognitive strategies, mastery of time and learning organization strategies, turning to peers or teachers for help increases statistically significantly.

Keywords:

motivation,
learning
motivation,
learning
strategies.

1 Uvod

V članku smo se osredotočili na povezave med učno oz. akademsko motivacijo in učnimi strategijami v višješolskem izobraževanju. Za izobraževalne institucije je poznavanje in razvijanje učne motivacije pomembno zato, ker je od nje močno odvisna uspešnost udeležencev v izobraževalnem programu, zlasti pa kvaliteta znanja.

Sodobna pedagoška psihologija med najpomembnejše dejavnike uspešnega samostojnega učenja uvršča znanje o motivacijskih in učnih strategijah. Uspešnost pri učenju je precej odvisna od tega, kako si posameznik razvrsti čas učenja, kako se loti reševanja nalog, kako vrednoti učno snov, ali se čuti sposobnega opraviti nalogo. S tovrstnimi vprašanji se ukvarjajo teorije samoreguliranega učenja.

2 Akademsko motivacija in učne strategije

2.1 Akademsko motivacija

Akademsko oziroma učno motivacijo razumemo kot posebno vrsto motivacije, ki jo študent s svojim vedenjem izraža v kontekstu šolskega učenja oziroma študija. Motivacija, ki je sicer psihološki proces, v obliki različnih motivacijskih sestavin – to so na primer interesi, atribucije, samopodoba, cilji, zunanje spodbude, vrednote – energetizira učni proces tako, da ga najprej aktivira, nato pa bolj ali manj zavestno usmerja do zaključka učne naloge oziroma učnega cilja. (Juriševič, 2012)

Motivacijo za učenje oziroma študij sestavljajo številni elementi. Ti vključujejo načrtovanje, osredotočenost na cilj, metakognitivno zavedanje tega, kar se nameravamo naučiti in kako, aktivno iskanje novih informacij, jasno zaznavanje povratnih informacij, ponos in zadovoljstvo ob dosežkih in odsotnost anksioznosti ali strahu pred neuspehom. Akademsko motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni ali študijski situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburjenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje. (Marentič Požarnik, 2018)

Pri akademski motivaciji študentov so pomembna motivacijska prepričanja – spoznanja o sebi, o tem, kako deluje njegov motivacijski sistem, česa je zmožen in kaj je po njegovem vzrok njegovega uspeha oziroma neuspeha (vzorec pripisovanja). Ta prepričanja vplivajo na to, ali se bo odločil za neko aktivnost, koliko truda bo pripravljen vanjo vložiti in koliko bo vztrajen, ko naleti na ovire. Kognitivno usmerjeni psihologi so spodbudili veliko raziskav s področja storilnostne motivacije o vplivu ciljev in pričakovanj (zlasti pričakovanja uspeha oziroma neuspeha) ter o tem, kako zaznavamo vzroke doseženih uspehov in ali čutimo, da na potek dogodkov lahko vplivamo ali pa smo le žrtve. Konstruktivistični pogled je še posebej poudaril, da je vsak človek motiviran nekoliko drugače, saj si vsak različno razlaga vplive (npr. vzroke svojih neuspehov). Socialni konstruktivizem pa opozarja na vpliv skupine, kulture, okoliščin in »pomembnih drugih« na motiviranost posameznika. (Marentič Požarnik, 2018)

2.2 Učne strategije

Učne strategije opredeljujemo kot zaporedje ali kombinacijo v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije. Številni študenti ne obvladajo osnovnih strategij samostojnega študija iz različnih tiskanih, v novejšem času pa tudi elektronskih virov. To lahko predstavlja problem, ko bodo te strategije ob naraščajoči količini informacij in spremenljivih poklicnih zahtevah v poklicu in življenju nujno potrebovali. (Marentič Požarnik in Lavrič, 2011)

Pomembnih učnih strategij je veliko, razlikujejo se po namenu, starosti učencev in po predmetu, področju. Poznamo več taksonomij strategij učenja, med bolj uporabne sodi razdelitev na primarne in sekundarne strategije. Primarne neposredno vplivajo na predelavo informacij, boljše zapomnitev in razumevanje med učenjem, npr. obvladanje mnemotehničnih pripomočkov, pisanje povzetkov, miselnih vzorcev; sekundarne ali podporne strategije pa so tiste, ki krmarijo proces predelave informacij in vplivajo na pozornost in motivacijo, npr. načrtovanje časa, ureditev pisalne mize in prostora, glasba v prostoru, udobnost sedežev, primerno razpoloženje, učenje sede ali leže. (Marentič Požarnik, 2018)

Povzemamo eno od klasifikacij uspešnih učnih strategij, ki vsebuje tudi komponente učnih strategij, ki smo jih merili z anketnim vprašalnikom (Maček Jerala, 2019):

1. Pojmovanje učenja ali mentalni model učenja določa, kako študent interpretira (si razloži) učno situacijo, okoliščine in kako izbira učno strategijo.
2. Strategije predelave snovi (v ožjem smislu), ki jih delimo na mentalne (miselne) in materialne. Mentalne strategije ali postopki na miselni ravni obsegajo spoznavne procese, povezane s predelavo snovi (dejstev, pojmov, teorij ...), ki vodijo do zapomnitve, razumevanja in uporabe znanja; npr. vzpostavljanje zvez, odnosov med deli in celoto, strukturiranje oz. povezovanje prej ločenih informacij v organizirano celoto, analiziranje celote, upoštevanje različnih vidikov nekega problema, konkretiziranje, memoriziranje.
3. Metakognitivne strategije ali sposobnost metaučjenja kažejo, do katere mere znamo razmišljati o svojem učenju, ga spremljati, kontrolirati, krmariti.
4. Obvladovanje čustveno motivacijskih stanj pred in med učenjem vodi do optimalnih spoznavnih procesov in usmerja energijo v razmišljanje in učenje. Sem sodijo: samovrednotenje, koncentracija ali osredotočanje na učno nalogo, pripisovanje svoje uspešnosti naporu in uporabljenim strategijam, ne pa slučaju, visoko vrednotenje določenih ciljev in želja, da jih dosežemo, in pripravljenost vložiti napor v učenje; znati obvladovati negativna čustva, povezana z učenjem, kot so strah, tesnoba, jeza, negotovost, nemoč; primerno reagiranje v stresnih in frustracijskih situacijah.
5. Primerna razlaga učnih okoliščin in zahtev vključuje zahteve in pričakovanja ter način ocenjevanja rezultatov itd. (Marentič Požarnik, 2018)

2.3 Samoregulirano učenje

Samoregulirano učenje je proces, v katerem so študenti metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi. Tovrstno učenje torej vključuje študentove misli, občutja, situacije in vedenja, ki so usmerjena k doseganju njihovih učnih ciljev. (Kodelja, 2016)

Rečemo lahko, da samoregulirano učenje predstavlja učinkovito uporabo učnih strategij za doseganje postavljenih učnih ciljev. Za samoregulacijske osebe je značilno metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleževanje v procesu lastnega učenja. Z vidika metakognitivnih procesov gre za načrtovanje, postavljanje ciljev, organiziranje, spremljanje sebe in ocenjevanje sebe med učenjem. Pri motivacijskih procesih samoregulirajoči študenti poročajo o visoki lastni učinkovitosti in visokih aspiracijah ter o notranjem interesu za nalogo. Z vedenjskega vidika pa te osebe izbirajo, strukturirajo in ustvarjajo tako učno okolje, ki optimizira njihovo učenje. (Maček Jerala, 2019)

Vezano na naše raziskovalno vprašanje o strategijah upravljanja so pomembna sestavina samoregulativnega učenja še strategije, ki se nanašajo na uravnavanje učenja in učnega okolja. To so na primer organizacija časa, uravnavanje truda in ureditev prostora za učenje. (Radovan, 2010)

Študenti, ki učinkovito samoregulirajo svoje učenje, kažejo tudi osredotočenost na nalogo, uporabljajo primerne postopke, uspešno razporejajo svoj čas, kadar je potrebno, poiščejo pomoč, spremljajo svojo učinkovitost in prilagajajo uporabljene strategije. (Maček Jerala, 2019)

3 Metodologija

V teoretičnem delu smo na osnovi prebrane literature, navedene v seznamu literature, z metodo deskripcije razložili osnovne pojme, v empiričnem (raziskovalnem) delu smo izvedli anketiranje študentov Višje strokovne šole. Uporabili smo prosto dostopen vprašalnik Andragoškega centra Slovenije, in sicer Vprašalnik motivacije in učnih strategij, ki temelji na kognitivnem pristopu k motivaciji in učenju, za katerega je značilno poudarjanje prepletenosti kognitivnih in čustvenih komponent pri učenju. Realizirani vzorec je bil 70, toliko smo prejeli izpolnjenih vprašalnikov, kar pomeni 46,67-odstotno odzivnost. (Maček Jerala, 2019)

Raziskovalni vprašanji znotraj motivacije in učnih strategij sta bili:

1. Ali so prepričanja o lastni učinkovitosti pozitivno povezana s ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo?
2. Ali je metakognicija pozitivno povezana s strategijami upravljanja in organizacije učenja?

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Povezanost prepričanj o lastni učinkovitosti s ponavljanjem, elaboracijo in organizacijo

Tabela 1: Analiza povezanosti – Pearsonov koeficient korelacije (posamezni odvisni združeni sklopi glede na sklop prepričanj o lastni učinkovitosti)

Vir: Maček Jerala, 2019

		Lastna učinkovitost	Ponavljanje	Elaboracija	Organizacija
Lastna učinkovitost	Pearsonov koeficient korelacije	1	0,426**	0,494**	0,285*
	p (dvostranska)		0,002	0,000	0,040
	N	59	52	52	52
Ponavljanje	Pearsonov koeficient korelacije	0,426**	1	0,696**	0,585**
	p (dvostranska)	0,002		0,000	0,000
	N	52	52	52	52
Elaboracija	Pearsonov koeficient korelacije	0,494**	0,696**	1	0,659**
	p (dvostranska)	0,000	0,000		0,000
	N	52	52	52	52
Organizacija	Pearsonov koeficient korelacije	0,285*	0,585**	0,659**	1
	p (dvostranska)	0,040	0,000	0,000	
	N	52	52	52	52
* Korelacija je statistično značilna ob stopnji značilnosti 0,05.					
** Korelacija je statistično značilna ob stopnji značilnosti 0,01.					

Obstaja statistično značilna srednje močna pozitivna povezanost (ob stopnji značilnosti $p < 0,01$) med prepričanji o lastni učinkovitosti ter ponavljanjem ($r_x = 0,426$) in elaboracijo ($r_x = 0,494$) ter šibka pozitivna povezanost (ob stopnji značilnosti $p < 0,05$) z organizacijo ($r_x = 0,285$). Z bolj izraženimi prepričanji o lastni učinkovitosti se statistično značilno v večji meri ali pogosteje uporabljajo strategije ponavljanja ter elaboracijske in organizacijske strategije.

Tabela 2: Analiza povezanosti – Pearsonov koeficient korelacije (združeni sklopi motivacije ter posamična ocena lastne motiviranosti glede na starost, srednješolski uspeh ter izobrazbo staršev)

Vir: Maček Jerala, 2019

		Motivacija skupaj	Splošna ocena motiviranosti za študij oziroma učenje
Starost	Pearsonov koeficient korelacije	0,315*	-0,452**
	p (dvostranska)	0,015	0,000
	N	59	70
Uspeh srednješolske izobrazbe (matura ali zaključno spričevalo)	Pearsonov koeficient korelacije	0,253	-0,228
	p (dvostranska)	0,053	0,058
	N	59	70
Izobrazba očeta (ali matere) – tistega od staršev, ki je imel večji vpliv	Pearsonov koeficient korelacije	0,073	-0,001
	p (dvostranska)	0,585	0,995
	N	59	70
* Korelacija je statistično značilna ob stopnji značilnosti 0,05.			
** Korelacija je statistično značilna ob stopnji značilnosti 0,01.			

Obstaja statistično značilna šibka pozitivna povezanost (ob stopnji značilnosti $p < 0,05$) med starostjo in celotnim sklopom motivacije ($r_x = 0,315$). Starejši študenti so statistično značilno bolj motivirani. Obstaja statistično značilna srednje močna negativna povezanost (ob stopnji značilnosti $p < 0,01$) med starostjo in oceno motiviranosti za študij in učenje ($r_x = -0,452$). Starejši študenti so statistično značilno ocenili večjo lastno motiviranost za študij in učenje. (Opomba: v anketnem

vprašalniku je bila ocena na 4-stopenjski lestvici oblikovana tako, da je 1 pomenilo najboljšo oceno ter 4 najslabšo, zato je sedaj tukaj negativna povezanost. Torej z večanjem starosti po eni strani so anketirani v večji meri ocenjevali motiviranost z 1, torej da so zelo motivirani).

4.2 Povezanost metakognicije s strategijami upravljanja in organizacije učenja

Tabela 1: Analiza povezanosti – Pearsonov koeficient korelacije (združeni sklopi strategij upravljanj in organizacije glede na metakognicijo)

Vir: Maček Jerala, 2019

		Meta-kognicija	Kritično mišljenje	Čas, prostor učenja	Regulacija truda	Vrstniško učenje	Iskan je pomoči
Metakognicija	Pearsonov koeficient korelacije	1	0,609**	0,346*	0,540**	0,354*	0,295*
	P (dvostranska)		0,000	0,012	0,000	0,010	0,034
	N	52	52	52	52	52	52
Kritično mišljenje	Pearsonov koeficient korelacije	0,609**	1	0,196	0,309*	0,503**	0,299*
	P (dvostranska)	0,000		0,164	0,026	0,000	0,032
	N	52	52	52	52	52	52
Čas in prostor za učenje	Pearsonov koeficient korelacije	0,346*	0,196	1	0,499**	-0,002	0,118
	P (dvostranska)	0,012	0,164		0,000	0,988	0,403
	N	52	52	52	52	52	52
Prizadevanje oz. regulacija truda	Pearsonov koeficient korelacije	0,540**	0,309*	0,499**	1	0,133	0,231
	P (dvostranska)	0,000	0,026	0,000		0,346	0,100
	N	52	52	52	52	52	52
Vrstniško učenje	Pearsonov koeficient korelacije	0,354*	0,503**	-0,002	0,133	1	0,629**
	P (dvostranska)	0,010	0,000	0,988	0,346		0,000
	N	52	52	52	52	52	52

Iskanje pomoči	Pearsonov koeficient korelacije	0,295*	0,299*	0,118	0,231	0,629**	1
	P (dvostranska)	0,034	0,032	0,403	0,100	0,000	
	N	52	52	52	52	52	52
* Korelacija je statistično značilna ob stopnji značilnosti 0,05.							
** Korelacija je statistično značilna ob stopnji značilnosti 0,01.							

Obstaja statistično značilna srednje močna pozitivna povezanost (ob stopnji značilnosti $p < 0,01$) med metakognicijo ter kritičnim mišljenjem ($r_x = 0,609$) in regulacijo truda ($r_x = 0,540$). Z bolj izraženo metakognicijo se statistično značilno v večji meri izraža kritično mišljenje in regulacija truda. Obstaja statistično značilna šibka pozitivna povezanost (ob stopnji značilnosti $p < 0,05$) med metakognicijo in časom ter prostorom za učenje ($r_x = 0,346$), vrstniškim učenjem ($r_x = 0,354$) in iskanjem pomoči ($r_x = 0,295$). Z bolj izraženo metakognicijo se statistično značilno v večji meri uporablja strategije upravljanja časa ter prostora za učenje in pogosteje se obračajo po pomoč k vrstnikom ali učiteljem.

5 Zaključek

Obstaja statistično značilna srednje močna pozitivna povezanost med prepričanji o lastni učinkovitosti ter ponavljanjem in elaboracijo ter šibka pozitivna povezanost z organizacijo. Obstaja statistično značilna šibka pozitivna povezanost med metakognicijo in časom ter prostorom za učenje, vrstniškim učenjem in iskanjem pomoči – s pogostejšo uporabo metakognitivnih strategij se statistično značilno večja tudi obvladovanje strategij organizacije časa ter prostora za učenje, obračanje po pomoč k vrstnikom ali učiteljem.

Študenti so visoko motivirani, prevladuje notranja motivacija. Študijsko bolj notranje usmerjeni statistično značilno v večji meri regulirajo svoj trud kot študijsko bolj zunanje usmerjeni, se v večji meri zatečejo po pomoč k vrstnikom ali učiteljem ter bolj obvladajo elaboracijske strategije in več uporabljajo učne strategije.

Literatura

- Gore, J., Rogers, M. (2010). 'Why Do I Study? The Moderating Effect of Attachment Style on Academic Motivation', *Journal of Social Psychology*, 150(5), 560–578.
- Jelenc-Krašovec, S., Knaflič, L., Perme, E., Radovan, M., Rupert, J., Vilič Klenovšek, T., Žalec, N. (2007). *Elektronski vir*, http://arhiv.acs.si/publikacije/Svetovalni_pripomocki_v_izobrazevanju_odrslih.pdf, Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih, Ljubljana, Andragoški center Slovenije, [dostop 6. 1. 2022].
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Kobal Grum, D., in Musek, J. (2009) *Perspektive motivacije*, Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kodelja, T. (2016). *Samoregulacijsko učenje med učenci osnovne šole*, Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.
- Maček Jerala, M. (2019). *Učna motivacija in učne strategije študentov Višje strokovne šole Biotehniškega centra Naklo: magistrsko delo*. Maribor.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B., in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*, Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Njiru, J. N. (2003). 'Measuring academic motivation to achieve for high school students using a Rasch measurement model', *Elektronski vir*, <https://ro.ecu.edu.au/theses/1320>, [dostop 26. junija 2019].
- Radovan, M. (2010). 'Vpliv dejavnikov samoregulativnega učenja in starosti na uspešnost pri študiju', *Sodobna pedagogika*, 61, 5, 94–115.
- Rassuli, A. (2012). 'Engagement in Classroom Learning: Creating Temporal Participation Incentives for Extrinsically Motivated Students Through Bonus Credits', *Journal of Education for Business*, 87(2), 86–93.
- Zimmerman, B. J., Martines-Pons, M. (1990). 'Students differences in the self-regulated learning: Relation grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use', *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51–59.

