

MOTIVACIJA ZA UČENJE

Marja Strojin, dipl. psih.

Mnogo stvari se naučimo spontano - najtežje, na primer govora do 3. leta starosti. Za določene stvari, ki jih znamo "dozorimo", potrebno je le malo učenja: na primer hoje, ko jo znamo, jo znamo dokončno - če ostanemo zdravi. Druge, bolj sestavljene procese, se učimo celo življenje, jih dograjujemo in razvijamo, ponavljamo, lahko pa tudi zanemarimo, da ostanejo na isti stopnji, ali celo nazadujejo. To se zgodi z znanjem jezika - materinščine ali tujega; če ne beremo, se ne pogovarjamо tudi o zahtevnejših stvareh, ne poslušamo kvalitetnejših vsebin, bo to področje obubožalo.

Zakon "dobljenih talentov". Svetopisemska prilika (prispodoba) govori o različnih osebah, ki so dobile različno množino talentov. Talent je pomenil originalno dejanje, danes ga uporabljamо v prenesenem pomenu, kot nadarjenost. Različne osebe so talente različno "obračale", izrabile. Najbolj jih je pomnožil tisti s petimi (največ), tisti z najmanj pa je svojega zakopal. Končuje se z naukom: tistim, ki imajo mnogo, se bo dodalo, tistim, ki imajo malo se bo vzelo.

Težko razumljivo sporočilo lahko razlagamo tudi tako: pomembno je odkriti svoje talente, sposobnosti, nagnjenja in zelo pomembno jih je obračati, z njimi delati, jih množiti. Sama nadarjenost je zakopan talent, "mrtev kapital", seme ki ne bo nikoli posejano. Najlažje razvijamo svoja močna področja; energija, ki jo namenjamо na to področje, nam bo obrodila najboljše sadove. Usposabljamо se lahko v raznih oblikah šolskega sistema, ogromno znanja pa pridobi človek s samoizobraževanjem. Pogosto imajo ljudje, ki jim je določeno področje "konjiček", obsežnejše in temeljitejše znanje kot profesionalci. Odgovor leži gotovo v motivaciji.

Iz biografij velikih znanstvenikov, izumiteljev, umetnikov in humanistov spoznamo, da so bili "gnani", "obsedeni" od svojega interesa, celo tako, da so včasih pozabili nase, na svoje zdravje, plačilo in vse ostalo v življenju. Drugi so bili, žal, obsedeni z negativnim, destruktivnim. Ostali navadni zemljani pa nihamo med motivi, interesи, nekateri ugašajo, rojevajo se novi. Nekateri so najzvestejši spremļevalci celo življenje, na primer konjički ali

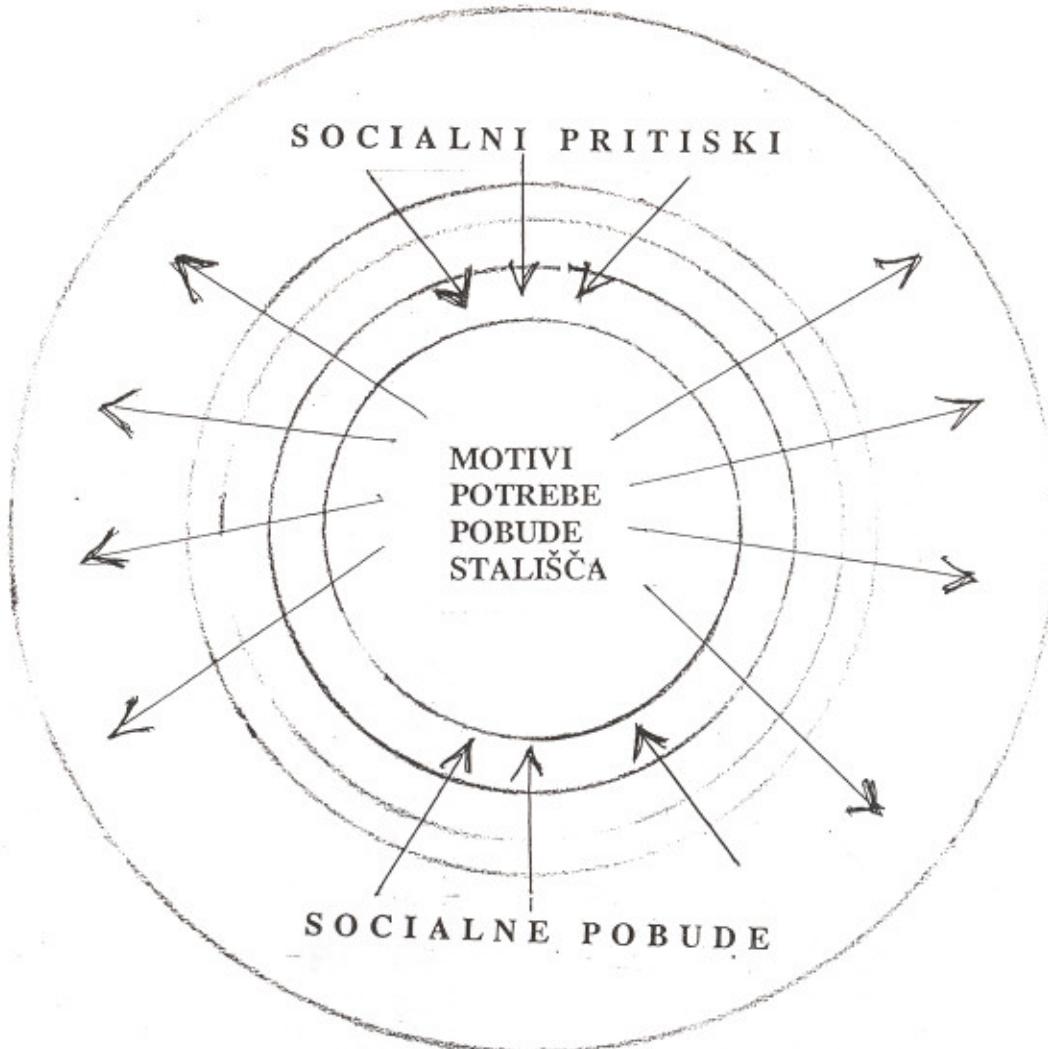
določeni strokovni pa tudi humani interesi. Življenje nam olepšajo in naredijo vredno. Osrečujejo nas, ščitijo nas pred tegobami, razočaranji in neuspehi na drugih področjih. Pogosto nam odpirajo pot do ljudi s podobnimi interesi. Pogosto nam nudijo tudi zaslužek, materialne dobrine. Predvsem pa nas delajo vredne, višajo nam samozavest. vsak izmed nas je lahko "ekspert" na določenem področju. Če smo motivirani, si svoje znanje širimo in poglabljamo, iščemo in najdemo nove povezave ter ga uporabljamo na najrazličnejše načine.

MOTIVACIJA V ŠOLI

"Šolsko" učenje je posebne vrste učenje. Interesi za učenje so odvisni od dejavnikov, ki jih oblikuje šolski sistem z načini in ponudbo šolanja na eni strani in od dejavnikov v učencu in zanj pomembnem okolju, zlasti v družini na drugi strani. Zlasti pomembno je, ali so ti dvoji dejavniki skladni eden z drugim, na kar vpliva zlasti sposobnost in pripravljenost šolskega sistema, da se prilagaja potrebam in interesom posameznika, ki so različni. To pa je ena najtežjih nalog šolskega sistema.

Najnovejše pedagoške smernice (konferenca EARLI - Evropsko združenje za raziskovanje učenja in poučevanja in ATEE - Evropsko združenje za raziskovanje 1995 za izobrazbo učiteljev, po poročilu B. M. Požarnik v Šolskih razgledih september 1995) se kažejo v "nepreklicnem prevešanju učiteljeve vloge s poučevanja na spodbujanje kakovostnega učenja učencev. Da ni več dober učitelj le tisti, ki zna mojstrsko podati snov, temveč oni, ki zna ustvariti ustrezne razmere za to, da se učenci usposobijo za samostojno učenje in postopno prevzemajo odgovornost zanj."

To pa pomeni, da mora učitelj tudi nenehno iskati vzvode, kako učenca motivirati, zlasti za povečevanje notranje motivacije, ki vodi v kvalitetno samostojno učenje. Tudi to ni lahka naloga, povezana in prepletena je z mnogimi dejavniki, od katerih je nekaj prikazano na shemi.



MOTIVACIJA: POSAMEZNIK IN OKOLJE

Poenostavljeno je gledanje, da je le šola in samo šola skupaj z dejavniki okolja odgovorna za motivacijo učenca za učenje. Nekaj - in tega ni tako malo - lahko naredi učenec sam in tega ne more storiti nihče namesto njega. V času, ko si je behaviorizem v psihologiji popolnoma prilastil razlago duševnih pojavov, je bil izraz "volja" črtan iz vseh strokovno priznanih teorij učenja. Od prvega desetletja našega stoletja, so "voljne" procese obravnavali Wundtovi učenci Wurzburške šole (A. Lang in N. Ach), kasneje pa je do Kuhnovih raziskav (1983) več kot pol stoletja veljala volja za znanstveno oporečno temo. Šele kognitivna psihologija, ki ponovno poudarja psihološke procese v samem človeku in ne le njegove odgovore na dražljaje in potrebe, je ponovno osvetlila procese kot iniciativnost, samoiniciativnost ter tako ali drugače poimenovane "notranje moči" zlasti v smislu individualnih razlik med učenci.

Danes se dogaja na področju šolske motivacije mnogo novega, istočasno pa prihaja do integracije dejavnikov v šoli, kulturi, doma in v učencu. Mnoge države so zapisale med cilje šolske izobrazbe "Motivacija za permanentno, nenehno učenje skozi celo življenje". Iz šol naj bi prihajali mladi vedoželjni ljudje z znanjem **kako se učiti** ... Kje pa smo mi?

RADOVEDNOST JE POMEMBEN MOTIVACIJSKI DEJAVNIK

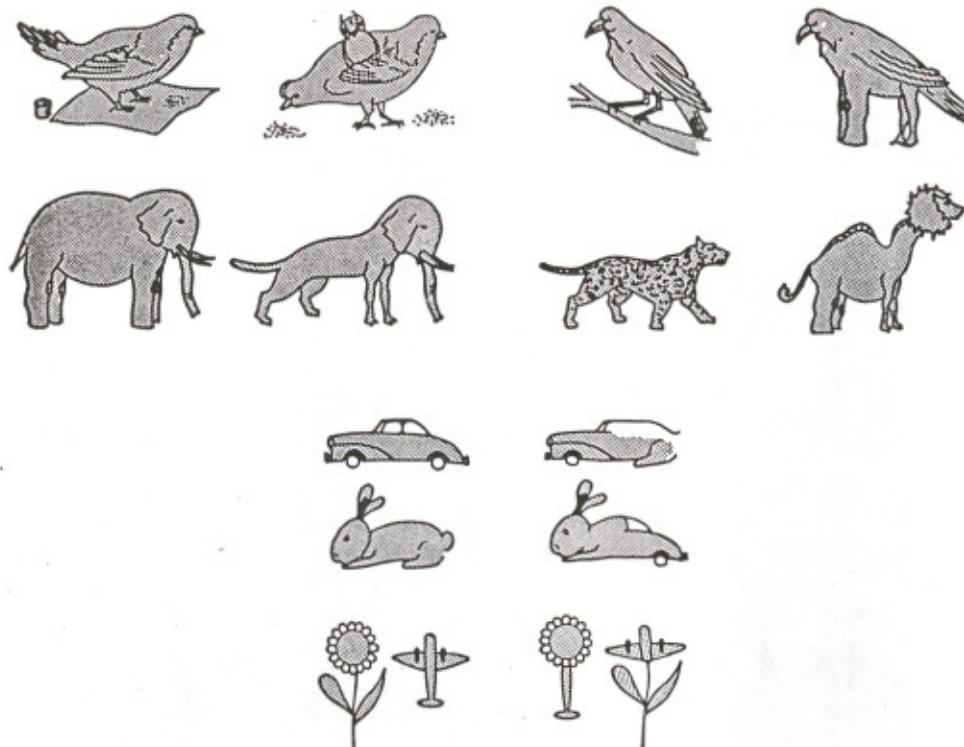
Čeprav je radovednost osnovno prvotno gonilo notranje motivacije učenja, o njej zelo malo vemo, še več, niti ne prizadevamo si preveč, da bi o njej kaj več izvedeli.

Osrednje vprašanje v zvezi z radovednostjo se glasi: otrok prinese s seboj na svet močan motiv radovednosti, zakaj ta motiv otopi, zakaj pojenja ravno v šoli, ki je prostor učenja, (Aronson in drugi, 1983)? Ali je šolska situacija tista, ki gasi motiv radovednosti? Ali učitelj svojo vlogo (po Day-u, 1982) vrši tako, da ne dovoli, da bi radovednost prerastla meje obvladljivosti v šolski situaciji?

Seveda na otrokovo radovednost vplivajo tudi dejavniki izven šole, na primer doma. Dokazali so tudi, da radovednosti pri različnih ljudeh ni mogoče vzbuditi z enakimi pogoji. Dokazano je tudi, da so druge potrebe učencev kot na primer potreba po ustvarjanju dobre samopodobe v šolski situaciji močnejše kot motiv radovednosti.

Zanimiv pa je podatek, ki ga je dobil Jones (1980), ko je pregledal 25 pedagoških psihologij in ugotovil, da je bila radovednost predstavljena samo v štirih, omenjena pa v dveh. Torej terra incognita - neraziskana zembla! Morda bi ji iskali korenin v predpostavki, da šola ve, kaj je za otroke dobro in nikakor ne obratno. Priznati pa moramo, da mnoge šolske inovacije, ki so prinesle življenje v šole z drugačnimi dostopi in metodami, gradijo ravno na notranji motivaciji z večanjem lastne udeležbe učencev, iskanjem poti in načinov, povezovanjem s priljubljenimi aktivnostmi - po vsej verjetnosti pa tudi posredno z večanjem radovednosti. Ugotovitev Berlyna (1958), da vzbujajo radovednost dražljaji (podobe, dogodki), ki vsebujejo elemente znanega z dodatkom novega, neobičajnega, pa so že usmeritev k porabi za motivacijo pri učenju: Snov, ki je preveč nova, tuja in tista, ki je preveč običajna, znana, ne vzbujata radovednosti. Pri prvi se pojavi strah, pri drugi pa

dolgočasje. Kombinacija znanega z elementi neobičajnega pa je najbolj vzbujala radovednost (Heckhausen 1969). Največja ovira pa so individualne izkušnje posameznikov, ki so za isto snov zelo različne.



Slikovne podlage za raziskovanje radovednosti (po Berlynu, 1958)

NOTRANJA (INTRINZIČNA) IN ZUNANJA (EKSTRINZIČNA) MOTIVACIJA

Problem, ki ni povsem razčlenjen, je ločevanje med notranjo in zunanjo motivacijo. O obih obstaja več različnih pojmovanj - vsem pa je skupno, da intrinzično motivirano vedenje sledi določenemu cilju, ali z njimi tesno povezanim ciljem in ni le - kot pri ekstrinzični motiviranosti le sredstvo za dosegov povsem drugega cilja. Na primer: učenec, ki se uči, ker ga snov zanima, je intrinzično motiviran, tisti, ki se uči le za oceno, je ekstrinzično motiviran - seveda pa so možne kombinacije obojega. Literatura pa vendarle opozarja na

pojav, ki je zelo zanimiv tudi za šolsko učenje, namreč na "korumpirano motivacijo". Za uporabo v izobraževanju je namreč zelo pomembna ugotovitev, da nagrajevanje (ekstrizično motiviranje) zmanjšuje interes, zavzemanje (notranjo motivacijo) pri ponovljeni aktivnosti. Ta pojav imenujemo "korumpiranje" notranje motivacije. Preprosto povedano: s tem, ko dobim plačilo, me zadeva ne zanima več. Eden od eksperimentov, ki prikazuje korumpiranost notranje motivacije, so prikazali Lepper, Greene in Nisbett (1983). Pri otrocih v vrtcu se je pojavilo veliko zanimanje za flomestre. Dali so jim flomestre in jim omogočili neomejeno risanje. Eni skupini je bila vnaprej obljudljena nagrada za risanje, drugi skupini so dali nagrado brez napovedi, tretja ni bila nagrajevana. Po štirinajstih dneh so otrokom spet omogočili dostop do flomastrov. Čas risanja je bil bistveno krajsi pri skupini, ki je vnaprej pričakovala nagrado, ostali dve (nenapovedana nagrada, brez nagrade) pa sta ponovili prvotni interes in risali dalj časa.

Problem ima v šolstvu daljnosežne posledice in zastavlja sklop pomembnih dilem. Če ocena po eni strani motivira učenca, da z učenjem doseže nagrado (dobro oceno), ali ni to istočasno močan demotivirajoči dejavnik za iskanje trajnejšega interesa v sami snovi. Pozornosti vredni so zlasti rezultati raziskav, ki kažejo na to, da ponavljajoča se motivacija (potreba po permanentnem učenju) opeša z doseganjem zunanjega cilja.

Žal je vse preveč strokovnjakov, ki z diplomo take in drugačne vrste zaključijo svoj življenjski opus izobraževanja. Včasih jih prisili k ponovnemu učenju nova prisila (nadaljni izpit, napredovanje), vprašanje, katero znanje je boljše kvalitete in kako motivacijsko vplivati na optimalne dosežke, pa ostaja slej ko prej odprto.

SAMOPODOBA KOT MOTIVACIJSKI DEJAVNIK

Šole pričakujejo od učencev uspešnost. Isto pričakujejo starši. Ko učitelj zastavi učencu nalogu, ga usmeri v storilnost. Matjaž se loti naloge z zavestjo, da lahko napiše dober test. Ker se mu naloga ne zdi pretežka, pričakuje uspeh. Ponosen je in zadovoljen. Iz preteklih izkušenj sluti okus uspeha, pohvale, priznanje učitelja, staršev. Tudi ta pričakovanja predstavljajo zanj čar in privlačnost zastavljene naloge. Pri Matjažu govorimo o samopodobi visokih sposobnosti.

Miha reagira na zastavljeno nalogo čisto drugače. Njegovi testi so bili že pogosto slabo ocenjeni. Ni mu uspelo interpretirati neuspehov tako, da ne bi ogrožali njegove vrednosti. Po Covingtonu (1984) mu ne preostane drugega kot da poskuša svojo samopodobo nekako izboljšati, s tem pa prihaja neprestano v konflikt z dejstvi, negotovost v njem narašča. Pri Mihi govorimo o samopodobi slabših sposobnosti. Tudi pri njem so predstave neuspeha in posledic: sramu, ponižanja, nezadovoljstva pri učitelju in starših. Za Miha predstavlja vsaka storilnostna situacija, v kateri se bo izkazala njegova uspešnost, negativen dražljaj. Dobro si je tudi priklicati v zavest dejstvo, da v naši kulturi (takozvani civilizaciji) predstavlja storilnost in uspešnost zelo cenjeno vrednoto.

Kot že omenjeno, je za storilnostno vedenje (vedenje, kjer se izkazuje uspešnost) bistvenega pomena primerjanje, tekmovanje z drugimi na osnovi enotnega merila. Ker v družbenih aktivnostih ne moremo govoriti o merilu v matematičnem ali naravoslovnem smislu, običajno predstavlja merilo, standard, pogostost, povprečnost nekega vedenja. Pri šolskih ocenah so to neke teoretične predpostavke o tem, kaj naj bi učenci znali, istočasno pa uspešnost referenčne skupine - v tem primeru razreda. Po Heckhausnu (1974) daje primerjanje posameznika s skupino takoimenovano socialno normiranje. Kadar pa ugotavlja uspešnost na osnovi lastnega napredovanja (torej primerjanje s samim seboj) je to individualno normiranje.

S samopodobo visokih ali nizkih sposobnosti se povezujejo tudi različne oblike vedenja v razredu. Učenci s samopodobo nizkih sposobnosti uporabljajo več obrambnih mehanizmov, da ne bi napravili vtisa, da so bedaki. Ugotavljalci so tudi povezavo med samopodobo in izbiranjem nalog v testnem preizkusu. Učenci s samopodobo nizkih sposobnosti pogosto izbirajo zelo lahke in zelo težke naloge, druge zato, ker jim neuspeh ne pripiše neumnosti, saj težkih nalog tudi sposobni ne rešijo. Nasprotno pa učenci s samopodobo visokih sposobnosti izbirajo naloge zmerne zahtevnosti (Heckhausen 1968). Zanimive pa so tudi ugotovitve, da učitelji, ki sestavljajo preizkusne naloge, ki predvidevajo 90 do 100 % uspešnost pri učencih najbolj pospešujejo učni napredek pri učencih (Brophy 1983), pri učiteljih, ki so sestavljali preizkuse z večjim procentom neuspešnih, so učenci slabše napredovali. To je, seveda, v razmislek učiteljem (in vodstvu šole!), ki sestavljajo redno pretežke preizkuse, ki jih je treba ponavljati, kar povzroča ponovne stresne situacije

dodatno k omenjenim ugotovitvam.

Iz skoraj nepregledne množice opazovanj in eksperimentov o vplivu samopodobe na načine učenja in uspevanja v šoli, naj navedem še zanimivost v zvezi z učenci samopodobe visokih sposobnosti. Po Nicholls postane pogosto cilj tem uspešnežem, da premagajo druge. S tem doživijo zadovoljstvo, cilj je dosežen, kar pa deluje v nasprotni smeri s takoimenovano "ponavljanjočo se motivacijo", tj. željo po vračanju k tej tematiki, da bi izvedel kaj več o njej - skratka vedoželjnost.

STRAH KOT MOTIVACIJSKI DEJAVNIK

O strahu v šolah je bilo že veliko povedanega, z različnih zornih kotov, strokovnih, manj strokovnih, zlasti pa iz izkušenj tistih, ki ga doživljajo oziroma njihovih staršev, ki ga razbirajo iz besed in vedenja svojih otrok. Po drugi plati razpravljajo o tem učitelji, nemalo prizadeti, ker se čutijo v vlogi povzročitelja tega najneprijetnejšega čustva napadani, negativno okarakterizirani. Tretji zagovarjajo trezno varianto strahu, češ, kdo bi se pa sploh učil, če ga ne bi bilo strah slabe ocene, graje učiteljev in staršev, spet drugi menijo, da so rezultati z nekaj treme najboljši in končno, nekateri menijo, da so debate o strahu pretirane, če že ne iz trte zvite. Kaj je torej na stvari?

Do začetka petdesetih let se pri proučevanju motivacije niso ukvarjali z individualnimi razlikami (pod vplivom behavioristične usmeritve kot je bilo že omenjeno), šele s povezovanjem eksperimentalne psihologije in diferencialno diagnostične smeri (torej individualne psihologije), da bi pojasnili razlike pri posamezniku (interindividualne razlike) in razlike med posamezniki (intraindividualne razlike) se začenja proučevanje strahu kot motivacijski dejavnik. Prve raziskave (Taylor in Spence, začetek petdesetih let) so postavile kronično "habitualno" hipotezo strahu tj. trditev, da se posamezniki razlikujejo po trajnih značilnostih večjega ali manjšega strahu. Njim se postavlja nasprotna, oziroma dopolnilna hipoteza "reaktivnega strahu", po kateri imajo ljudje z več strahu le dispozicijo za hitrejše doživljanje strahu, torej postanejo bolj prestrašeni kot tisti z nižjo dispozicijo le v situacijah, ki so obremenjujoče ali ogrožajoče (na primer v stresni situaciji), kjer se pokažejo razlike. Po teh ugotovitvah se je sprožil plaz problemov v zvezi s tem, kako učne situacije, ne le

zaradi same težavnosti na sebi, ampak zaradi doživetja težavnosti, sprožijo pričakovanja neuspeha in povečan strah. Raziskave so pokazale, da ni kompleksnosti naloge same po sebi, ampak strah pred neuspehom, ki mu podležejo prej osebe z visoko habitualnim strahom, prava ovira pri reševanju nalog (Sarason in Palola, 1969; Weiner in Schneider, 1971). Zadnja dva sta hipotezo potrdila tako, da sta ločila objektivno težavnost nalog in doživetje uspeha in neuspeha. Po rešitvah so sproti obveščali posameznika o uspešnosti ali neuspešnosti: tisti z več strahu so se bolje učili po obveščanju o uspehu, slabše pa obveščanju o neuspehu. S tistimi z nizkim habitualnim strahom je bilo ravno obratno. S tem sta dokazala, da ni bila teža naloge odločilna, ampak stanje strahu pri posamezniku.

X ✓

Nadaljnje raziskave so pokazale še drugačne razlike. Hodges in Spielberg (1966) sta ugotovila, da se ljudje z visoko habitualnim strahom ne razlikujejo v povišanju strahu v situacijah, ki povzročajo bolečino ali telesno ogroženost od ljudi z nizkim habitualnim strahom, razlika pa postane očitna v socialnih situacijah, kjer pride do izraza samospoštovanje oziroma mnenje drugih. To pa je tipična šolska situacija.

Spomnimo se, da ima vsak učenec potrebo, da si ustvari dobro samopodobo svojih sposobnosti. Problematično je to, da ima le del učencev stvarne možnosti, da to doseže, zlasti v klasičnem načinu ocenjevanja. Pri socialnem normiranju, ki smo ga že spoznali (kriterij je skupina), razred potrebuje izgubarje, ocene se avtomatično porazdelijo v približno Gausovo krivuljo. To se dogaja na primer tudi na elitnih srednjih šolah, ki poberejo smetano sposobnih - v razredih so spet neuspešni in manj uspešni. Neuspešneži so skriti motivacijski dejavnik. Posamezni učenec se dobro zaveda, kako bedno je pristati na spodnjem koncu uspešnostne lestvice, kar nesporno dokazuje, da si bedak. Zato niso nelogični obrambni mehanizmi nastopaštva, "podcenjevanje piflerjev", norčevanja iz učiteljev in vsega sveta - še vedno je lažje prenašati samopodobo "frajerja" kot bedaka. Po Amesu (1984) si neuspešni učenci ne upajo spraševati učitelja, tudi, če on ponudi, ker se bojijo, da bodo tudi njihova vprašanja potrditev nesposobnosti.

Pomemben regulator strahu je količina časa, ki ga imajo učenci na voljo za reševanje nalog. Več raziskav (na primer Hill in Eaton, 1977) je ugotovilo, da je reševanje slabše, za posamezno nalogu so učenci potrebovali več časa, če jih je učitelj postavil pod časovni pritisk

(imate samo toliko in toliko časa!). Plass in Hill (1979) sta ugotovljala, da se je učencem z močnim strahom poslabšalo reševanje matematičnih nalog, ko pa sta jima dala enako težke naloge v sproščenih pogojih, so se dosežki znatno izboljšali.

Prav je, da si ogledamo tudi stališče, ki takšnemu pojmovanju strahu in uspešnosti nasprotujejo. Heckhausen (1989) omenja stališča, ki prekvalificirajo vzroke in posledice. Po tem naziranju naj bi bile slabe učne strategije tiste, ki povzročajo strah in ne obratno. Avtor meni, da v bistvu ena druge ne izključujeta. Študije so dokazale eno in drugo. Z zmanjševanjem strahu pri anksioznih učencih je prišlo do boljšega uspeha, kar smo videli na Sarasonovi tabeli (podobnih eksperimentov je mnogo). Po drugi strani pa so tudi programi usposabljanja učencev za boljše učne strategije zmanjšali strah. Že Bandura (1977) je poudarjal realno zastavljanje ciljev, ki jih je moč z zmernim naporom doseči, koristne so metode in tehnikе uspešnega učenja, vaje, ki simulirajo prave preizkuse itd. X

Za zaključek lahko potrdimo priznanemu nemškemu raziskovalcu motivacije H. Hechkausnu, avtorju knjige Motivation und Handeln (Haidelberg 1989), da je motivacija kot samostojno psihološko področje še mlado in neraziskano. Vsi, ki se kakorkoli ukvarjamо s problemi učenja, pa na vsakem koraku doživljamo velik pomen motivacijskih dejavnikov, naj si bo v šoli, pri starših, v učiteljih, učencih ..., v življenju, ki nas obdaja. Z novimi cilji celoživljenskega učenja postaja vprašanja motivacije za učenje vsaj tako pomembno kot vsebine učenja, zato verjetno ni neupravičeno pričakovati v bodočnosti razgibanega delovanja in proučevanja ravno na tem področju.