

Študija motivacije srednješolcev in prepričanj učiteljev o motivaciji

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.152>

Prejeto 31. 5. 2024 / Sprejeto 21. 10. 2024

Znanstveni članek

UDK 159.947.5:373.5-051/052

KLJUČNE BESEDE: učna motivacija, notranja motivacija, zunanja motivacija, motivacijski dejavniki, samopodoba

POVZETEK – Izvedena študija se osredotoča na problem učne motivacije med učenci srednjih šol in jo primerja s prepričanji učiteljev o tem, kaj motivira učence. Hkrati preučuje povezave med dejavniki učne motivacije in samopodobo glede izgovorjave ter učne motivacije. Kot del obsežnejše raziskave ta drobec izbrane teme ponuja vpogled v povezavo med motivacijo, učno motivacijo, samopodobo motivacije in prepričanji učiteljev o motivaciji učencev. Omenjeni motivacijski dejavniki so razdeljeni na zunanje in notranje dejavnike. Izkaže se, da so učitelji našli enake ali podobne motivacijske dejavnike kot učenci, kar kaže na odsotnost vrzeli v dojemanju tega, kaj motivira. Učitelji natančno vedo, zakaj se učenci učijo. Edina odstopanja so v tem, da učitelji verjamejo, da je motivacija, ki je pridobljena z ocenami, bolj prisotna, kot v resnici je.

Received 31. 5. 2024 / Accepted 21. 10. 2024

Scientific paper

UDC 159.947.5:373.5-051/052

KEYWORDS: learning motivation, internal motivation, external motivation, motivational factors, self-perception

ABSTRACT – The conducted study focuses on the problem of learning motivation among middle school students and compares it with teachers' beliefs about what motivates students. Simultaneously, it examines the correlations between these learning motivation factors and the self-perception of pronunciation and learning motivation. As part of a larger investigation, this fragment of the selected topic provides insights into the correlation between motivation, learning motivation, self-perception of motivation, and teachers' beliefs about student motivation. The mentioned motivational factors are divided into external and internal factors. It turns out that teachers listed the same or similar motivational reasons as the learners, indicating no gap in the perception of what motivates them. Teachers are aware of exactly why students learn. The only deviation was that teachers believe motivation through grades is more prevalent than it actually is.

1 Uvod

Predstavljena analiza in opis izvedene raziskave skušata najti korelacijo med učno motivacijo srednješolcev in dojemanjem učiteljev o učni motivaciji, in sicer z osrednjim vprašanjem: "Ali imajo učitelji in učenci enako predstavo o tem, kaj učence motivira?" Izvedena je bila kvantitativna in kvalitativna analiza v obliki ankete in intervjujev na srednjih šolah v severovzhodni Sloveniji, rezultate ankete pa smo primerjali z odgovori učiteljev v intervjujih, da bi ugotovili, ali obstaja povezava v dojemanju učne motivacije.

Modernejši življenjski elementi, kot so mediji, multikulturalnost, jezikovna raznolikost in zgoščevanje prebivalstva, vplivajo ne le na življenjski slog ljudi, temveč tudi na razvoj učencev. Večplastna zgoščenost obšolskih obveznosti in s tem povezane življenjske odločitve dijake bremenijo. V tem okviru je pomembno natančno razumeti motivacijo, da se dijakom olajša in optimizira usmeritve v življenju.

2 Metodologija

Kompleksen pojem motivacija opredeljujemo na več ravneh in v kontekstu specifičnih področij, kar otežuje kratko povzemanje ekonomične definicije. Osnovna funkcija, na katero se sklicujemo, je:

“Motivacija je zagon, ki daje vedenju namen ali smer in deluje pri ljudeh na zavestni in nezavedni ravni.” (American Psychology Association).

Ta definicija je bila izbrana, ker je cilj raziskave neposredno povezan z zavestno in nezavestno motivacijo ter skuša analizirati njeno vlogo pri razvoju učne motivacije študentov. Poleg tega se z njo poskuša razložiti tudi pojma intrinzična in ekstrinzična motivacija ter komentirati motivacijo samo s perspektive učitelja in učenca.

Pri tem je treba opozoriti, da motivacija vključuje več vidikov in učinkov. Motivacija lahko pomeni voljo osebe, da vloži telesne ali duševne napore v sledenje cilju ali doseganje rezultata (American Psychological Association). Ta vidik se lahko interpretira kot motivacija oziroma volja, ki jo mora dijak izraziti, da se udeleži pouka in se nauči predstavljenega gradiva. Pri tem igrajo vlogo številni dejavniki. Po eni strani lahko to vključuje oceno, ki dijaka motivira bodisi sama po sebi bodisi kot dejavnik priznavanja in statusa, ki ga ocena dijaku daje. Druga možnost je, da ta ocena prinese občutek uspeha, kar še naprej spodbuja motivacijo. Pomembno vlogo igrajo tudi odnosi s starši, učitelji in sošolci, prav tako pa tudi občutek, da je pridobljeno znanje obogatitveno, pomembno in uporabno (American Psychological Association).

Treba je narediti pomembno razliko med notranjimi silami, ki spodbujajo motivacijo, in zunanji dejavniki, kot so nagrade ali kazni, ki lahko podpirajo ali odvrčajo določeno vedenje. Zunanja motivacija je zunanji dražljaj, da se vključimo v določeno dejavnost (American Psychological Association).

Drugače povedano, zunanja motivacija je tista, ki izhaja iz pričakovanja kazni ali nagrade. Ta kazen ali nagrada prihaja iz smeri osebe z avtoriteto. V primeru dijaka so to na primer starši, ki določajo hišni red ali dajejo žepnino, ali učitelji, ki dodeljujejo dobre ali slabe ocene.

Na drugi strani je intrinzična motivacija spodbuda za sodelovanje v določeni dejavnosti, ki izhaja iz užitka same dejavnosti (American Psychological Association). Drugače povedano: iskreno zanimanje za (v tem primeru) učenje tujih jezikov, ki ni pogojeno z zunanjimi dejavniki, kot so ocene ali denar. Čeprav imata obe obliki motivacije pozitivne in negativne vidike, se intrinzično motivacijo lahko opiše kot učinkovitejšo. Prav tako lahko rečemo, da ljudje, ki delajo in so intrinzično motivirani, poročajo o večjem občutku sreče. Intrinzična motivacija se šteje za optimalno motivacijo:

“Zato morda ni presenetljivo, da je usmerjenost k obvladovanju (bolj notranje usmerjena motivacija za učenje) postavljena v ospredje kot optimalna motivacija, ki jo je podprlo več teoretikov.” (Sansone in Harackiewicz, 2000, str. 251).

Enako lahko predstavlja dejanje ali proces motivacije spodbujanje drugih, da se trudijo v smeri skupinskega ali organizacijskega cilja. Lahko je sposobnost motiviranja privržencev, kar je pomembna funkcija vodenja (American Psychological Association). Ta tipologija se lahko nanaša tudi na učitelja, saj je v razredu vodja, ki usmerja in or-

ganizira učni proces skupine ter deluje kot motivator in vodja, ki usmerja motivacijo. Hkrati je tudi vodja, ko motivacije ni, a morajo dijaki vseeno doseči rezultat.

Kar je zanimivo, je, da se lahko intrinzično motivacijo opisuje kot usmerjeno k cilju učenja ali cilju obvladovanja, medtem ko se ekstrinzično motivacijo opisuje kot usmerjeno k cilju izvedbe ali cilju rezultata. Vse bolj se kaže, da obstajajo močni argumenti za to, da se obe smeri motivacije lahko opisuje kot optimalni, saj je namen njune uporabe različen. Z vidika večciljnega pristopa:

“Namesto da bi podpirali perspektivo usmerjenosti k obvladovanju, v kateri optimalna motivacija izhaja iz izključno zasledovanja ciljev obvladovanja, naša ugotovitev močno podpira perspektivo več ciljev, v kateri lahko cilji obvladovanja in cilji dosežkov skupaj spodbujajo optimalno motivacijo.” (Sansone in Harackiewicz, 2000, str. 251).

Še ena vrsta motivacije je učna motivacija, ki je neposredno povezana z intrinzičnimi in zunanji dejavniki ter opredeljuje razvoj (v tem primeru) učenca v kognitivni, senzorični in motorični smeri. Ti dejavniki se pojavljajo v učnih situacijah, pa tudi v učnih situacijah izven šolskega okolja, na primer pri domačih nalogah ali samoiniciativni učenca (Knörzer, 1976; Krapp in Hascher, 2014).

“Pod učno motivacijo je treba razumeti pripravljenost posameznika, da senzorične, kognitivne in motorične funkcije usmeri in uskladi v učni situaciji, ki je prestrukturirana z zahtevami šole tako, da se doseže določen učni cilj.” (Knörzer 1976, str. 139).

Izpolnjevanje domačih nalog in posledično učni uspeh sta kljub temu malo verjetna brez lastne pobude, ki jo lahko opisujemo kot intrinzični motivacijski dejavnik, ali brez ekstrinzične motivacije, ki jo predstavljajo na primer starši, ocene ali izbira študija. Še en dejavnik je pozornost, ki jo učenec namenja učni snovi tako med kot tudi izven pouka (Knörzer, 1976; Liu idr., 2024). Obstajata eksperimentalno potrjeni povezavi med stopnjo pozornosti in učnim uspehom (Entwistle, 1961; Loh idr., 2023). Učenci, ki imajo višjo stopnjo pozornosti, dosegajo tudi boljše učne uspehe. Baker in Madell (1965) sta to prav tako potrdila: študenti z visokimi ocenami na fakulteti so manj zmotljivi kot tisti z nizkimi ocenami. Podobna ponovna potrditev je sledila na University of Chicago (2017).

Tudi prečna in medpredmetna perspektiva razlikuje med primarno in sekundarno motivacijo (Correll, 1961; Yeung idr., 2011). Primarna motivacija naj bi bila stanje, ko posameznik izvaja dejavnost zaradi same dejavnosti. Gre za motivacijo, ki nastane z namenom zadovoljevanja primarnih potreb:

“Prirojena potreba, ki izhaja iz bioloških procesov in vodi do fizičnega zadovoljstva, kot sta potreba po vodi in spanju.” (American Psychological Association).

Sekundarna motivacija se pojavi, ko posameznik aktivno deluje, da doseže nekaj, kar je le navzven povezano s to dejavnostjo. Gre za motivacijo, ki ne zadovoljuje primarnih potreb, ampak razvija osebne pobude:

“Sekundarna motivacija je motivacija, ki jo ustvarjajo osebni ali socialni spodbudniki namesto primarnih ali psiholoških potreb.” (American Psychological Association).

Čeprav se zdi, da se Correllova definicija in definicija Ameriške psihiatrične zveze (APA) na prvi pogled razlikujeta in analizirata različne ravni življenja, sta si vseeno

semantično podobni. Potreba po vodi ali spanju je motivacija, brez katere ne bi preživel, in jo je treba sistematično zasledovati. Podobno je treba obravnavati različne učne vsebine, ki so gradniki, brez katerih prihodnje delo ni mogoče. Prav tako predstavlja motivacijo to, da je potrebno nekaj narediti, ker mora biti narejeno, in ne zato, ker si to želimo. Sekundarna motivacija izkazuje približevanje ekstrinzični in intrinzični motivaciji, saj obe opredeljujeta osebne ali družbene pobude.

3 Postavitev hipoteze

Posledično to pomeni, da učenci ne potrebujejo le optimalne intrinzične in ekstrinzične motivacije, ampak morajo tudi usmeriti pozornost med poukom in šolskimi aktivnostmi izven pouka tako, da je čim manj motenj zaradi učnega uspeha. To je zahtevno delo, ki ga je brez strokovne pedagoške pomoči težko doseči. Zato je poudarek na motivaciji pri učiteljih, ki se morajo zavedati te kompleksnosti in voditi učni proces tako, da optimalno vključujejo in upoštevajo vse dejavnike. Pri opravljanju pedagoškega vodenja obstajajo metode, kot so npr. opravljanje domačih nalog, ki so vzročno-posledično povezane z uspešnostjo na preverjanjih znanja (Harl, 2021, str. 88), katerih se lahko učitelji poslužujejo za razvoj in promocijo učne motivacije na podlagi dobrega uspeha.

Iz tega konflikta interesov in zaznavanja, kaj in kako motivirati, sledi vprašanje: *“Ali imajo učitelji in učenci različne predstave o tem, kaj motivira učence?”*

Vzorec anketirancev

V okviru raziskave smo pripravili anketo, ki se nanašata na področje nemščine kot tujega jezika (DaF) in angleščine kot tujega jezika (EFL), ter ju izvedli na štirih srednjih šolah v Mariboru in okolici. Te šole so: I. gimnazija Maribor, II. gimnazija Maribor, Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor ter Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer. Skupno smo anketirali 362 dijakov in dijakinj, ki obiskujejo pouk nemščine in angleščine kot tujih jezikov. Vsi anketirani so morali obiskovati oba predmeta, da so smeli izpolniti anketo.

Anketiranje je potekalo v dveh delih. Vsak del predstavlja samostojno anketo, eno anketo za DaF in eno za EFL. Obe anketi sta smiselno in vsebinsko enaki. Vprašanja oz. trditve (Q1, Q2, Q3 in Q4) so tematizirale učno motivacijo.

Rezultati anket

Tema vprašanj oz. trditvev je učna motivacija. Vsebinsko se podrobneje navezuje na vprašanje, kaj opredeljuje učno motivacijo anketiranih dijakov. Vprašanja oz. trditve poskušajo opredeliti razloge za učenje, kaj spodbuja učno motivacijo dijakov, ali so sploh motivirani in ali nameravajo v prihodnosti nadaljevati z učenjem tujih jezikov.

To vprašanje poskuša raziskati, kaj je primarni razlog, da se dijaki učijo tujih jezikov. Ta motivacija lahko izvira iz notranjih (intrinzičnih) ali zunanjih (ekstrinzičnih) dejavnikov. Anketirani so lahko navedli več razlogov.

Tabela 1

Tujega jezika angleščine se učim s primarnim oz. glavnim namenom ...

Q1	Tujega jezika angleščine se učim s primarnim oz. glavnim namenom ...		
	Trditve	Frekvenca	% – veljavni
Q1a	Ker je to moja lastna želja.	247	69 %
Q1b	Ker tako želijo moji starši.	12	3 %
Q1c	Ker bom znanje nekoč potreboval/-a.	272	76 %
Q1d	Za nekaj sem se moral/-a odločiti.	46	13 %
Q1e	Ker jezik že znam in bom imel/-a manj dela.	161	45 %

Večina dijakov trdi, da se učijo angleški jezik zaradi prihodnjih potreb (76 %) in lastne želje (69 %). 45 % se jih jezika uči, ker ga že poznajo. Najmanj navajajo vpliv staršev kot razlog, in sicer samo v 3 %.

V povezavi z znanjem za prihodnost ugotavljata Tiabut in Lipavic Oštir (2023), da se nemščina na poklicnih šolah uveljavlja predvsem na področju gastronomije, turizma in gospodarstva, med tem ko se splošna jezikovna ponudba omejuje samo na angleščino.

Razvidno je, da pripadajo motivaciji obe kategoriji: tako intrinzična kot tudi ekstrinzična motivacija. Odgovori, ki predstavljajo intrinzično motivacijo, so Q1a in Q8c, medtem ko se odgovori, ki obravnavajo ekstrinzično motivacijo, nanašajo na Q1b, Q1d in Q1e.

Primerjalno sledi anketa za nemščino kot tuji jezik, ki kaže razlike v primerjavi z anketo za angleščino kot tuji jezik.

Tabela 2

Tujega jezika nemščine se učim s primarnim oz. glavnim namenom ...

Q1	Tujega jezika nemščine se učim s primarnim oz. glavnim namenom ...		
	Trditve	Frekvence	% – veljavni
Q1a	Ker je to moja lastna želja.	121	34 %
Q1b	Ker tako želijo moji starši.	71	20 %
Q1c	Ker bom znanje nekoč potreboval/-a.	224	62 %
Q1d	Za nekaj sem se moral/-a odločiti.	160	44 %
Q1e	Ker jezik že znam in bom imel/-a manj dela.	43	12 %

Najpogostejši odgovor je bil tisti, ki se nanaša na potrebo po znanju v prihodnosti (62 %). Sledi mu odgovor "moral sem se odločiti za nekaj" (44 %). 10 % manjši delež anketirancev je navedel lastno željo (34 %), le 12 % pa jih trdi, da se učijo nemščine zaradi predhodnega znanja.

Zanimivo je dejstvo, da se več kot 80 % učencev na osnovnih šolah odloča za izbirni predmet drugega jezika nemščine. 65 % se jih odloča za nemščino kot obvezni predmet (Tibaut in Lipavic Oštir, 2023). To izpostavlja predvsem razliko med obema anketama s perspektive predhodnega znanja jezika. Dijaki, ki so se v 45 % odločili za učenje angleščine na podlagi predznanja in v 12 % za nemščino na podlagi predznanja, so morda to predznanje pridobili na osnovni šoli, a ga zaradi kulturne in zgodovinske stigme niso razvili do začetka srednje šole.

Na tej točki Lipavic Oštir (2018) vpeljuje termin “ständiger Anfänger”, ki prevedeno pomeni “stalni začetnik”. Tukaj misli predvsem na učence, ki so stalno poskušali pridobivati znanje nemščine začetnega nivoja skozi osnovno šolo in niso nikoli dosegli predvidenega nivoja znanja. Predpostavlja nekonsistentno povezavo med jezikovno in šolsko politiko.

Pri obeh anketah je potreba po znanju za prihodnost najpogostejši razlog. To kaže na prihodnost usmerjeno učno motivacijo anketiranih, saj večinoma govorijo o možnem potrebnem znanju tujega jezika v prihodnjih življenjskih okoliščinah. Obe anketi kažeta tudi visoko stopnjo intrinzične motivacije, saj 69 % (anketa za angleščino) in 34 % (anketa za nemščino) anketirancev trdi, da se želijo učiti jezika iz lastne želje.

Razlike se pojavijo pri vplivu staršev, saj pri anketi za angleščino le 3 % anketirancev to navedejo kot glavni razlog, pri anketi za nemščino pa jih navede kar 20 %. Eden izmed razlogov za to bi lahko bil, da so učenci sami bolj motivirani za učenje angleščine kot nemščine, zato morajo ali želijo starši posredovati, da bi dijakom omogočili boljše možnosti za prihodnje delo. Kot ugotavlja Zajec (2022), 62,9 % staršev meni, da je tuji jezik nemščina v primerjavi s tujim jezikom angleščina podcenjen. Dodaten faktor, ki ga je potrebno vključiti v razumevanje prisotnosti starševskega vpliva na motivacijo, je sodelovanje staršev in učiteljev, ki je predstavljeno kot blago do zmerno pozitivno z vidika učiteljev in učiteljic (Čilić, 2021, str. 75), kar lahko posredno vpliva na zastopanost učenčeve motivacije pri učenju nemščine in angleščine.

Še ena velika razlika je, da 45 % anketiranih trdi, da se učijo angleščine, ker že imajo predznanje, medtem ko jih le 12 % trdi, da se učijo nemščine zaradi predhodnega znanja. Pri tem pa se pojavijo razlike v nivoju predznanja. Enak program izbirnega predmeta nemščina lahko obiskujejo posamezniki s predznanjem na nivoju L1 ali pa tisti, ki so čisti začetniki (Tibaut in Lipavic Oštir, 2023).

Sledeče vprašanje poskuša pridobiti neposredne odgovore, ali so dijaki motivirani ali ne oziroma ali so prepričani, da so motivirani za učenje tujega jezika.

Tabela 3

Motiviran sem za učenje tujega jezika angleščine.

Q2	Motiviran sem za učenje tujega jezika angleščine.		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotki
	1 (Ne.)	89	25 %
	2 (Da.)	269	75 %
Veljavni	Skupaj	358	99 %

Razvidno je, da tri četrtine (75 %) vseh anketiranih trdijo, da so motivirani za učenje angleščine, medtem ko jih 25 % trdi, da niso motivirani.

Razvidno je, da je motivacija dijakov za angleščino kot tuji jezik visoka. Razlog za to bi lahko bile predhodne izkušnje. Znano je, da so dijaki v tem primeru bolj motivirani, če imajo več predhodnih izkušenj z učenjem tujih jezikov.

Drugi razlog bi lahko bil, da se večina dijakov uči angleški jezik iz lastne želje. To je ponovno primer intrinzične motivacije, ki jo pogosto opisujejo kot najboljšo učno motivacijo (Sansone in Harackiewicz, 2000).

Primerjalno sledijo rezultati iz ankete za nemščino kot tuji jezik, ki dajejo podobne odgovore.

Tabela 4

Motiviran sem za učenje tujega jezika nemščine.

Q2	<i>Motiviran sem za učenje tujega jezika nemščine.</i>		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotki
	1 (Ne.)	209	58 %
	2 (Da.)	152	42 %
Veljavni	Skupaj	361	100 %

Razvidno je, da skoraj 60 % vseh anketiranih trdi, da niso motivirani za učenje nemščine kot tujega jezika. Le 42 % jih trdi, da so motivirani.

Ob primerjavi je opazna velika razlika v učni motivaciji za nemščino kot tuji jezik (DaF) in angleščino kot tuji jezik (EFL). Medtem ko v anketi za EFL 75 % dijakov trdi, da so motivirani za učenje tujega jezika, jih le 58 % trdi isto v anketi za DaF. 17 % več dijakov trdi, da so manj motivirani za nemščino kot za angleščino.

Eden od možnih razlogov je spet predznanje. Trditi je mogoče, da so dijaki, ki imajo več predznanja, bolj motivirani za učenje določenega tujega jezika, kar jasno izhaja iz rezultatov ankete. Prav tako je pomemben faktor identifikacija s tujim jezikom. Kot ugotavlja Juriševič (2017, str. 106), zunanjo motivacijo na ravni neodvisne samoregulacije, ki predpostavlja višje stopnje zunanjih spodbud, anketirancem predstavljata predvsem identifikacija in integracija s študijem oz. študijskimi vsebinami, ki sta pomemben faktor in vir motivacije.

Na pomanjkanje učne motivacije za DaF lahko vplivajo tudi zunanji motivacijski dejavniki. Starši in učitelji, ki morda neenako motivirajo učence za oba jezika, sta dva od omenjenih dejavnikov. Študija iz leta 2022 ugotavlja, da na severozahodu Slovenije 68,8 % staršev trdi, da se njihovi predšolski otroci učijo angleščine, in (samo) 28,8 % jih trdi, da se učijo nemščine (Zajec, 2022). Drugi dejavniki lahko vključujejo zgodovinsko jezikovno ozadje, saj bi nemščina lahko bila povezana z nacistično Nemčijo in zato bi lahko bili dijaki manj motivirani. Drugi razlogi pa lahko vključujejo primarni in sekundarni jezikovni stik, saj se nemščino redko uporablja izven šolskega okolja.

O spremembi odnosa med nemščino in slovenščino z zgodovinskega vidika pišeta Tibaut in Lipavic Oštir (2023). Omenjata razpad dolgoletnega odnosa med nemščino

in slovenščino zaradi nastalega slovanskega konteksta (SHS), ki se je po letu 1960 (po II. svetovni vojni) zaradi potrebe po delovni sili vzpostavil nazaj. Kljub temu pa je bilo obdobje po 19. stoletju, v katerem je bila orientacija slovenske jezikovne politike nasprotna slehernemu nemškemu vplivu.

Z vprašanjem želimo analizirati, koliko dijakov želi razvijati znanje posameznega tujega jezika po končanem šolanju.

Tabela 5

Po zaključku srednje šole si želim še naprej izboljševati znanje angleščine.

Q3	<i>Po zaključku srednje šole si želim še naprej izboljševati znanje angleščine.</i>		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotki
	1 (Ne.)	88	24 %
	2 (Da.)	269	75 %
Veljavni	Skupaj	357	99 %

Razvidno je, da si 75 % anketiranih dijakov želi izboljšati svoje znanje angleškega jezika po končanem maturitetnem izpitu. 25 % pa jih ne namerava izboljševati svojega znanja angleškega jezika po zaključku šolanja.

Tabela 6

Po zaključku srednje šole si želim še naprej izboljševati znanje nemščine.

Q3	<i>Po zaključku srednje šole si želim še naprej izboljševati znanje nemščine.</i>		
	Odgovori	Frekvenca	Odstotki
	1 (Ne.)	189	52 %
	2 (Da.)	172	48 %
Veljavni	Skupaj	361	100 %

Razvidno je, da skoraj polovica anketiranih namerava po zaključku šolanja še naprej izboljševati svoje znanje nemškega jezika, medtem ko več kot polovica te namere ne izraža.

Opazno je, da več dijakov namerava po končanem maturitetnem izpitu nadaljevati z izobraževanjem na področju angleščine, pri čemer jih 23 % ne namerava nadaljevati z izboljševanjem znanja nemškega jezika. Razlogi za to lahko vključujejo več dejavnikov. Med drugim so dijaki manj motivirani za učenje nemščine kot angleščine. Nekateri učenci se ne zanimajo za študij v tujini, še posebej ne v nemško govorečih državah.

To vprašanje neposredno preverja, ali se dijaki zanimajo za študij v bližnjih nemško govorečih državah. Obe anketi vsebujeta enako vprašanje, ki služi kot kontrolno vprašanje.

Tabela 7*Razmišljam, da bi študiral/-a v Avstriji ali Nemčiji.*

Q4	<i>Razmišljam, da bi študiral/-a v Avstriji ali Nemčiji.</i>		
	<i>Odgovori</i>	<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotki</i>
	1 (Ne.)	237	66 %
	2 (Mogoče.)	94	26 %
	3 (Da.)	25	7 %
Veljavni	Skupaj	356	99 %

Razvidno je, da večina dijakov (66 %) ne izkazuje interesa za študij v Avstriji ali Nemčiji. 26 % anketiranih še nima dokončnega mnenja glede tega, 7 % pa jih izraža zanimanje za študij v tujini.

Podatke se zdi smiselno primerjati z anketo za nemščino kot tujim jezikom, ki prikazuje enake statistike.

Tabela 8*Razmišljam, da bi študiral/-a v Avstriji ali Nemčiji.*

Q4	<i>Razmišljam, da bi študiral/-a v Avstriji ali Nemčiji.</i>		
	<i>Odgovori</i>	<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotki</i>
	1 (Ne.)	234	65 %
	2 (Mogoče.)	101	28 %
	3 (Da.)	22	6 %
Veljavni	Skupaj	357	99 %

Razvidno je, da spet 66 % dijakov ne izkazuje interesa za študij v nemško govoreči tujini, 28 % je še neodločenih, 6 % pa jih izraža zanimanje za študij v tujini.

Opazna je razlika za 1 %. Jasno je, da med dijaki ni veliko interesa za študij v nemško govoreči tujini po zaključeni maturi. Prav tako je jasno, da so dijaki za študij v tujini v veliki meri nezainteresirani.

Rezultati kažejo, da so dijaki v veliki meri zelo nezainteresirani za učenje nemščine, hkrati nimajo želje po nadaljnjem razvijanju jezikovnih spretnosti iz nemščine po končani šoli in ne kažejo zanimanja za študij v nemško govorečih državah. Nasprotno pa so dijaki zelo motivirani za angleščino, hkrati izkazujejo veliko zanimanja za nadaljnji razvoj jezikovnih spretnosti iz angleščine po zaključku šole in prav tako ne kažejo zanimanja za študij v nemško govorečih državah.

Sklepamo lahko, da so dijaki nezainteresirani za učenje nemščine in zelo motivirani za učenje angleščine. Ta razlika se kaže ne le na ravni lastne ocene znanja nemščine in angleščine, ampak tudi na ravni načrtov in interesov za prihodnost. Fenomen interesa do učenja nemščine in angleščine preučujeta tudi Tibaut in Lipavic Oštir (2023). Ugo-

tavljata razliko v dinamiki učenja nemščine in angleščine. Med letoma 1962 in 1990 ostaja seštevek učečih se nemščine enak, v letu 2000/2001 sledi kratek porast interesa, nato pa ponoven spust. Glede interesa za učenje angleščine pa poročata, da je do leta 2000/2001 krivulja učencev angleščine paralelna dvigu krivulje vseh učencev tujega jezika, po letu 2008/2009 pa se krivulji praktično prekrivata.

Dodatno ugotavljata, da se angleščino kot tuji jezik ponuja na skoraj vseh slovenskih osnovnih šolah (okoli 420), medtem ko se nemščino kot prvi jezik ponuja le na nekje 30 osnovnih šolah.

Rezultati intervjujev

Največ problemov z učno motivacijo se v opravljenih intervjujih ugotavlja pri nemščini kot tujem jeziku (DaF). Učitelji menijo, da so dijaki primarno motivirani od zunaj, pri čemer optimalni učni rezultati niso doseženi. Dijaki, ki morda dobro govorijo nemško, vendar nimajo notranje motivacije, zaostajajo. Prehitijo jih tisti, ki so notranje motivirani za učenje nemškega jezika.

“Največji problem je ta, da veliko vlogo pri učenju nemščine igra notranja motivacija. To pomeni, da ti, ki imajo interes, včasih prekosijo tiste, ki so se učili nemščine tudi 8 let v osnovni šoli. Pridejo sem, se učijo 4 leta, govorijo bolje in imajo boljše znanje, grede na maturo in maturo naredijo tudi s 5.” (Intervju 2)

Kot primeri motivacijskih dejavnikov so bili navedeni s strani učiteljev različni razlogi, tako notranji kot zunanji motivacijski dejavniki. Učitelji izpostavljajo pomembnost zunanje motivacije. Trdijo, da je brez notranje motivacije zelo težko učiti nemščino ali pomagati dijakom izboljšati njihovo znanje nemškega jezika.

“Notranjo motivacijo za njih predstavlja delo v tujini, da naredijo DSD (nemško jezikovno diplomu), to je velika motivacija. Ali pa sorodniki v tujini. Zunanja motivacija je pomembna, s strani učitelja pomeni, da jih vzpodbujamo in hvalimo, če nekaj zelo dobro naredijo. Da imamo različne projekte. Ampak brez notranje motivacije je pa zelo težko. Zato tudi ti s slabšo izgovorjavo so jezikovno šibkejši, zato tudi nimajo motivacije. Za njih je nemščina grd, trd jezik in v bistvu tudi nimajo želje po napredovanju. Pomembna jim je ocena. To so dijaki, ki nimajo visokih ambicij, torej njim je tudi 3 dovolj.” (Intervju 1)

Za nekatere je še vedno glavni motivacijski dejavnik ocena. Razlog za to je, da mnogi po končani maturi želijo nadaljevati s študijem, ki ima visoke omejitve vpisa, kot sta na primer medicina ali psihologija. Dodatno učitelji kot motivacijo za učenje omenjajo tudi študij v tujini.

“Upam, da ne ocena. Nekatere sigurno vodi ocena. Ker so perfekcionisti, kar pomeni, da strmiijo po tem, da hočejo iti študirat medicino, to je vsak drugi. To je sigurno ena motivacija. V ospredju pa predvsem to, da si želijo študirati v tujini, npr. Avstriji. To je potem ta motivacija, zakaj se učijo nemščine.” (Intervju 3)

Če povzamemo, lahko ugotovimo, da učitelji menijo, da je učencem pomembna tako notranja kot tudi zunanja motivacija, pri čemer je notranja motivacija pomembnejša, saj je brez nje težje poučevati. Na žalost so še vedno pomembni motivacijski

dejavniki ocena in drugi zunanji dejavniki motivacije, ki vplivajo na dijake. Tisti, ki so notranje motivirani, lahko pri znanju nemškega jezika prehitijo tiste, ki so zunanje motivirani.

4 Rezultati in interpretacija

Da bi ocenili hipotezo, da imajo učitelji in dijaki različno predstavo o tem, kaj dijake motivira, je treba trditve o učni motivaciji dijakov primerjati z opažanji in predstavami učiteljev. Tako lahko ocenimo, ali imata obe skupini enak ali primerljiv pogled na to, kaj dijake motivira.

Dijaki navajajo kot glavni razlog za učenje tujih jezikov predvsem možno potrebo v prihodnosti (76 %) in lastno željo (69 %), kadar gre za učenje angleščine, ter predvsem potrebo v prihodnosti (62 %), sledi prisilna odločitev za nekaj (44 %) in lastna želja (34 %), kadar gre za učenje nemščine. Očitno je, da sta v obeh primerih večino dijakov motivirali potreba v prihodnosti in lastna želja po učenju tujega jezika. Študija, ki jo je izvedel Laznik (2020, str. 134) s področja zdravstvene nege v korelaciji z motivacijo, navaja, da je motivacijski faktor večjega ugleda velik motivacijski motiv, kar sodi med zunanje motivacijske dejavnike in je zajet v kategorijo potrebe v prihodnosti.

Učitelji predvsem poudarjajo, da so dijaki motivirani za učenje jezikov zato, ker želijo najti delo v tujini, imajo sorodnike v tujini, so ambiciozni in se želijo vpisati na študij z omejitvami vpisa ali študijskimi zahtevami, da bi opravili diplomski izpit, na primer (za nemščino) DSD. Še en motivacijski dejavnik je ocena.

Najti delo v tujini, ambicioznost in pridobitev jezikovne diplome lahko uvrstimo med potrebe v prihodnosti. Učenje zaradi sorodnikov v tujini pa bi lahko uvrstili med lastne želje. Motivacija preko ocene je zunanji motivacijski dejavnik, ki ga dijaki niso navedli kot motivacijski razlog. Vendar pa so bili navedeni drugi zunanji motivacijski dejavniki: 20 % udeležencev v anketi DaF trdi, da se učijo nemščine, ker je to želja staršev, in 3 % trdijo isto v anketi EFL.

Hipotezo, ki izhaja iz vprašanja, lahko zavrnemo, saj so učitelji ugotovili glavne razloge učencev za učenje tujih jezikov. Vendar pa poudarjajo motivacijo preko ocen kot enega od razlogov, ki ga lahko uvrstimo med zunanje motivacijske dejavnike enako kot željo staršev, ki je sicer bolj izrazita v anketi DaF, vendar jo je kljub temu kot razlog navedel relativno velik del udeležencev.

5 Zaključki in diskusija

Raziskava je razkrila razlike med percepcijami učiteljev in učencev o motivacijskih dejavnikih pri učenju tujih jezikov. Medtem ko učenci izpostavljajo notranje motive, kot sta potreba po prihodnji uporabi jezika in osebna želja, učitelji poudarjajo zunanje faktorje, kot so pridobitev dela v tujini in ambicija. Vendar pa učitelji tudi navajajo pomembnost ocen, ki jo opazijo kot motivacijski dejavnik, česar pa učenci ne omenja-

jo. Čeprav so ugotovili podobne motive, obstajajo razlike v poudarkih med učitelji in učenci.

Naša raziskava se ujema z obstoječo literaturo o motivaciji v izobraževanju, ki poudarja pomembnost razumevanja notranjih in zunanjih motivacijskih dejavnikov. Kot kažejo ugotovitve, je intrinzična motivacija, ki izhaja iz notranje želje po učenju, ključna za dolgoročen uspeh in zadovoljstvo učencev. Po drugi strani pa so tudi ekstrinzični dejavniki, kot so ocene, lahko pomembni za spodbujanje učenja, vendar imajo lahko manj dolgoročen učinek.

Poleg tega je naša raziskava dodala vpogled v procese motivacije pri učenju tujih jezikov, ki jih lahko uporabimo pri oblikovanju bolj učinkovitih pristopov k poučevanju. Razumevanje, kako učitelji in učenci zaznavajo motivacijo, lahko prispeva k bolj prilagojenemu in individualiziranemu poučevanju, ki upošteva različne potrebe in želje učencev. Pri tem ne smemo pozabiti na korelacijo med percepcijo tujih jezikov in razcepljeno družbo ter strmenje k preprečitvi moralnega eskapizma, nastalega v družbi zaradi ponotranjene kulturne in zgodovinske preteklosti, ki mora biti dijakom priučen oz. privzgojen skozi dostojen akademski in pedagoški pristop za izgradnjo sodobne humanistične in integrativne družbe (Drobnič, 2021, str. 124).

Na koncu je pomembno poudariti, da motivacija ni enovita, temveč kompleksna in večplastna. Različni dejavniki, kot so notranje želje, zunanji vplivi in cilji, lahko vplivajo na učenje in motivacijo učencev. Zato je ključno, da pri načrtovanju izobraževalnih programov upoštevamo te različne faktorje, da spodbudimo trajno in smiselno učenje.

Naša raziskava je prispevala k razumevanju motivacije pri učenju tujih jezikov in poudarila potrebo po nadaljnjih študijah na tem področju. Z nadaljnjim raziskovanjem lahko še bolj osvetlimo procese motivacije in razvijemo boljše prakse za poučevanje in učenje tujih jezikov.

Jernej Čelofiga

Learning Motivation and Function of Pronunciation for Students in German and English Classes

Motivation, a complex concept, is defined on multiple levels and within the context of specific fields, making a concise summary of an economical definition challenging. The basic function we refer to is: "Motivation is the impetus that gives purpose or direction to behavior and operates in humans at a conscious and unconscious level." (American Psychology Association). This definition was chosen because the research goal is directly related to conscious and unconscious motivation and aims to analyze its role in the development of students' academic motivation. Additionally, it attempts to explain the concepts of intrinsic and extrinsic motivation, and comments on motivation from both the teacher's and student's perspectives.

It is important to note that motivation encompasses multiple aspects and effects. Motivation can signify a person's willingness to exert physical or mental effort towards a goal or result (American Psychological Association). This aspect can be interpreted

as the motivation or will that a student must express to attend classes and learn the presented material. Numerous factors play a role in this. On the one hand, this may include grades, which motivate students either as the grade itself or as a factor of recognition and status it provides. Another possibility is that these grades bring a sense of achievement, further fostering motivation. Relationships with parents, teachers, and classmates also play a significant role, as well as the feeling that the acquired knowledge is enriching, important, and applicable (American Psychological Association).

A crucial distinction must be made between internal forces that drive motivation and external factors, such as rewards or punishments, which can either support or deter certain behaviors. External motivation is an external stimulus to engage in a particular activity (American Psychological Association). In other words, external motivation arises from the expectation of punishment or reward. This punishment or reward comes from an authoritative figure. In the case of a student, these could be parents who set household rules or provide allowance, or teachers who assign good or bad grades.

On the other hand, intrinsic motivation is the drive to engage in an activity, stemming from the pleasure derived from the activity itself (American Psychiatric Association).

In other words, genuine interest in (in this case) learning foreign languages, uninfluenced by external factors, such as grades or money. Although both forms of motivation have positive and negative aspects, intrinsic motivation can be described as more effective. It can also be said that individuals who work and are intrinsically motivated report a greater sense of happiness. Intrinsic motivation is considered optimal motivation (Sansone & Harackiewicz, 2000, p. 251).

Similarly, the act or process of motivation can inspire others to strive towards a collective or organizational goal. It can be the ability to motivate followers, which is an important function of leadership (American Psychiatric Association). This typology can also relate to a teacher; as they act as the leader in the classroom, directing and organizing the group's learning process while serving as a motivator and leader directing motivation. At the same time, they are also leaders when motivation is lacking, but students still need to achieve results.

What is interesting, is that intrinsic motivation can be described as goal-oriented towards learning or mastery goals, while extrinsic motivation is described as goal-oriented towards performance or outcome goals. Strong arguments exist for both directions of motivation to be described as optimal, as their purpose of use is different. From a multi-goal approach perspective, this means, instead of supporting the mastery goal perspective, in which optimal motivation stems from the exclusive pursuit of mastery goals, the finding of Sansone and Harackiewicz (2000) offers a strong support for a multiple goal perspective, in which mastery goals and performance goals can both promote optimal motivation.

Fulfilling homework assignments and subsequent academic success are unlikely without intrinsic motivation, described as an internal motivational factor, or without extrinsic motivation, such as parental influence, grades, or choice of study. Another contributing factor is the attention that students devote to academic material both during and outside of class (Knörzer, p. 139; Liu et al., 2024). Experimentally confirmed correlations exist between the level of attention and academic achievement (Entwistle,

1961; Loh et al., 2023). Students with higher levels of attention tend to achieve better academic outcomes. Baker and Madell (1965) also corroborated this finding: college students with high grades exhibit fewer errors than those with lower grades. A similar finding was made by the University of Chicago (2017).

Another perspective, crossing disciplinary boundaries, distinguishes between primary and secondary motivation (Correll, 1961; Yeung et al., 2011). Primary motivation is thought to occur when an individual engages in an activity for the activity's own sake. Motivation that arises to fulfill primary needs is described as follows: "An innate need that arises out of biological processes and leads to physical satisfaction, such as the need for water and sleep." (American Psychological Association). Secondary motivation arises when an individual actively pursues something externally associated with the activity. This type of motivation does not satisfy primary needs, but rather develops personal initiatives: "Secondary motivation is motivation that is created by personal or social incentives rather than by primary or psychological needs." (American Psychological Association).

Although Correll's definition and the American Psychological Association (APA) definition may seem different at first glance, they are semantically similar. The need for water or sleep is a motivation necessary for survival and should be systematically pursued. Similarly, various academic subjects, which are essential components for future work, must be approached in the same manner. Furthermore, motivation can be driven by the necessity of completing a task, rather than the desire to do so. Secondary motivation shows a convergence between extrinsic and intrinsic motivation, as both define personal or social initiatives.

Consequently, students not only require optimal intrinsic and extrinsic motivation, but also need to direct their attention during class and extracurricular activities to minimize distractions and enhance academic performance. Achieving this is a challenging task that is difficult to accomplish without professional pedagogical assistance. Therefore, the emphasis on motivation lies with teachers, who must be aware of this complexity and guide the learning process to optimally integrate and consider all factors.

From this conflict of interests and perceptions of what and how to motivate, arises the question: Do teachers and students have different conceptions of what motivates students?

The presented analysis and description of the conducted research attempt to find a correlation between high school students' academic motivation and teachers' perceptions of academic motivation, specifically addressing the central question: Do teachers and students have the same perception of what motivates students? A quantitative and qualitative analysis was conducted through surveys and interviews at high schools in northeastern Slovenia, with the survey results compared to teachers' responses in interviews to determine whether there is a connection in the perception of academic motivation.

Modern life elements such as media, multiculturalism, linguistic diversity, and population densification not only influence people's lifestyles, but also impact students' development. The multifaceted density of extracurricular obligations and related life decisions burdens students. Therefore, having a precise understanding of motivation is crucial to facilitate and optimize students' life directions.

To assess the hypothesis that teachers and students have different perceptions of what motivates students, claims about students' academic motivation must be compared with teachers' observations and perceptions to evaluate whether both groups have a similar or comparable view of what motivates students. Students primarily cite the potential need for future use (76%) and personal desire (69%) as the main reasons for learning foreign languages, particularly English. Similarly, the potential future need (62%) is the primary motivator for learning German, followed by compulsory requirements (44%) and personal desire (34%). It is evident that in both cases, the majority of students are motivated by future needs and a personal desire to learn a foreign language.

Teachers mainly emphasize that students are motivated to learn languages because they want to find work abroad, have relatives abroad, are ambitious and wish to study something with enrollment limitations or study requirements, such as passing the DSD exam for German. Another motivational factor are grades. Finding work abroad, ambition, and obtaining a language diploma can be classified as future needs. Having relatives abroad could be considered a personal desire. Motivation through grades is an external motivational factor that students did not mention as a motivational reason. However, other external motivational factors were mentioned: 20% of participants in the DaF survey claim to learn German because of parental desire, and 3% claim the same in the EFL survey.

The hypothesis stemming from the question can be considered rejected, as teachers identified the main reasons for students' motivation to learn foreign languages. However, they emphasize motivation through grades as one of the reasons, which can be classified as an external motivational factor, similarly to parental desire, which, although more pronounced in the DaF survey, was still cited by a relatively large proportion of participants.

The answer to the question of whether teachers and students have different perceptions of what motivates students is that teachers identified the same or similar reasons for motivation as students. Hence, teachers have a clear understanding of motivational factors, which can be categorized into two groups:

- Potential future needs for knowledge of the German and English languages.
- Personal desire to learn the foreign languages German and English.

The only deviation from teachers' and students' identical perception of students' academic motivation is on the teachers' side, particularly the motivational factor of grades, which students do not mention.

LITERATURA

1. American Psychological Association. (junij 2023). American Psychological Association. <https://www.apa.org/>
2. Baker, R. W. in Madell, T. O. (1965). A continued investigation of susceptibility to distraction in academically underachieving male college students. *Journal of Educational Psychology*, 56(5), 254–258. <https://doi.org/10.1037/h0022467>
3. Correll, W. (1961). *Lernpsychologie*. Donauwörth.
4. Čilič, A. in Kovačević, S. (2021). Examination of differences in perception of the “good” school from the teachers' perspective. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.

5. Drobnič, J., Hribernik, D. in Česnik, K. (2021). Vrednote v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu skozi slovensko bibliografijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 114–129.
6. Entwisle, D. R. (1961). Attensity: factors of specific set in school learning. *Harvard Educational Review*, 31(1), 84–101.
7. Harl, B. (2021). Povezanost računalniško podprtih domačih nalog študentov z znanjem in ocenami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 79–92.
8. Juriševič, M., Šorgo, A. in Boh Podgornik, B. (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 101–116.
9. Knörzer, W. (1976). *Lernmotivation: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Theorie der Lernmotivation*. Beltz Verlag.
10. Krapp, A. in Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. V L. Ahnert (ur.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (str. 275–293). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_10
11. Laznik, G. (2020). Motivacijski faktorji odraslih za izobraževanje na področju zdravstvene nege. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 126–142.
12. Lipavac Oštir, A. (2018). Varietäten des deutschsprachigen Raumes im Sprachrepertoire der Grenzgänger. In M. Hornáček Banášová in S. Fraščíková (ur.), *Aktuelle Fragen und Trends der Forschung in der slowakischen Germanistik III* (str. 192–217). KIRSCH-Verlag.
13. Liu, Y., Ma, S. in Chen, Y. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in Psychology*, 15, članek 1357936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357936>
14. Loh, K. K., Asplund, C. L., Limtrakul, T., Limtrakul, C. in Cheong, P. L. (2023). Media use, attention, mental health, and academic performance among 8 to 12 year old children. *PLOS ONE*, 18(2), e0257323. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257323>
15. Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
16. Tibaut, K. in Lipavac Oštir, A. (2023). Die Stellung der deutschen Sprache in Slowenien. *German as a foreign language*, 1, 15–40.
17. University of Chicago Urban Education Institute. (2017). The importance of grades. University of Chicago. <https://uei.uchicago.edu/sites/default/files/documents/UEI%202017%20New%20Knowledge%20-%20The%20Importance%20of%20Grades.pdf>
18. Yeung, A. S., Lau, S. in Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246–256. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.001>
19. Zajec, V. (2022). Pogled staršev na zgodnje učenje tujega jezika in spodbujanje večjezičnosti na območju Ptuj. In A. Lipavac Oštir in K. Pižorn (ur.), *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju* (str. 147–160). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/um.ff.5.2022.7>



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Jernej Čelofiga (1998), magister profesor nemščine kot tujega jezika in magister profesor poučevanja angleščine.

E-mail: jernej.celofiga@student.um.si