

## **Ciljna naravnost učitelja kot napovednik motivacije, vedenja in učne uspešnosti dijakov pri slovenščini**

### **Povzetek**

*V raziskavi nas je zanimalo, kako se zaznana ciljna naravnost učitelja povezuje s ciljno motivacijsko naravnostjo dijakov, manj prilagojenim vedenjem dijakov ter z njihovo učno uspešnostjo pri slovenščini. Predpostavili smo posreden vpliv zaznane ciljne naravnosti učitelja na učno uspešnost dijakov preko delovanja na njihovo motivacijsko naravnost in manj prilagojene oblike vedenja (goljufanje, moteče vedenje). V raziskavi je sodelovalo 437 dijakov-gimnazijcev (176 fantov in 262 deklet) tretjega letnika srednjih šol in 10 njihovih učiteljev slovenščine. Rezultati so potrdili našo domnevo, da je vpliv zaznane ciljne naravnosti učitelja na učno uspešnost dijakov posreden. Posreden učinek zaznane učiteljeve ciljne usmerjenosti na uspešnost dijakov se kaže preko vpliva na motivacijsko usmerjenost dijakov in na stopnjo njihovega goljufanja (manj goljufanja v primeru učiteljevega spodbujanja h kakovostnemu učenju in več v primeru učiteljeve naravnosti k primerjavi dijakov). Ugotovljen je bil tudi neposredni pozitivni vpliv motivacijske usmerjenosti dijaka v obvladovanje na zaključno oceno iz slovenščine in povratni učinek zaključne ocene na samoučinkovitost pri slovenščini.*

**Ključne besede:** *zaznana ciljna usmerjenost učitelja, motivacija učenca, moteče vedenje, goljufanje, učni uspeh pri slovenščini*

### **Abstract**

*The present study investigated the relationship between perceived teachers' goals, and students' motivation, undesirable behaviours in classroom and achievement in Slovene language. We hypothesized indirect impact of perceptions of teachers' goals in the classroom on students' achievement through their personal achievement goals and undesirable behaviours (cheating, disruptive behaviour). The sample included 437 Slovene upper-secondary school students (176 boys and 261 girls) in their third grade and 10 teachers of Slovene language. Results showed indirect effects of perceived teachers' goals on achievement which was mediated through students' mastery goal orientation in Slovene language and cheating (less cheating in the case of*

*higher teacher's press for understanding and more cheating in the case of higher teacher's performance goals). Students' mastery goals had a direct positive effect on achievement in Slovene language which showed a bidirectionality on self-efficacy in Slovene language*

**Keywords:** *perceived teachers' goals, student motivation, disruptive behaviours, cheating, academic achievement in Slovene language*

## 1 Uvod

*Čeprav je cilj šolanja vsakega učenca učenje,  
je izobraževanje v bistvu socialni proces.*

C. Weinstein (1991)

Mnogi raziskovalci v zadnjem desetletju pri preučevanju učnega procesa posebej poudarjajo, da je potrebno raziskovati različne vidike tega procesa, kot so npr. kognitivni, motivacijski, emocionalni vidiki, v specifičnem socialnem kontekstu, v katerem to učenje poteka (Church, Elliot in Gable, 2001; Huges, Luo, Kwok in Loyd, 2008; Wentzel, 1998, 1999). Ali kot poudarja Goodenow (1992, str. 47): »Učenje in šolanje učenca je potrebno vpeti v socialno matriko in ju ni mogoče razumeti zunaj tega konteksta«. Zato smo se v okviru širše raziskave o kompetencah učiteljev za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli lotili preučevanja povezanosti kontekstualnih in motivacijskih spremenljivk učiteljev in učencev v povezavi z učno uspešnostjo učencev pri dveh temeljnih predmetih – matematiki in slovenščini, v osnovni in srednji šoli.

V tokratnem prispevku bomo predstavili le del raziskovalnih rezultatov – osredotočili se bomo na povezanost nekaterih zaznanih motivacijskih spremenljivk pri učitelju z motivacijskimi in socialnimi spremenljivkami pri srednješolcih pri predmetu slovenščina. Obvladovanje slovenščine kot materne jezika predstavlja eno ključnih kompetenc učenca za vseživljenjsko učenje, zato je preučevanje dejavnikov za doseganje te kompetence, tako pri učencih kot učiteljih, še posebej pomembno. Ta kompetenca vključuje zmožnost izražanja in interpretiranja pojmov, misli, občutij, dejstev in mnenj v ustni in pisni obliki (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) ter interaktivno in ustvarjalno jezikovno delovanje v družbenem kontekstu. Zato nas bo zanimalo, kako s strani dijakov zaznana učiteljeva motivacijska usmerjenost v razredu deluje na motivacijo dijakov za učenje slovenščine, kako se povezuje z dvema, manj prilagojenima oblikama

vedenja v razredu (motečim vedenjem in goljufanjem) ter kako vse skupaj vpliva na učno uspešnost dijakov pri slovenščini.

Teoretični okvir za raziskovanje odnosov med motivacijsko usmerjenostjo učiteljev, motivacijskimi procesi pri učencih, njihovim učnim vedenjem in dosežkom je predstavljala klasična teorija ciljno motivacijske usmerjenosti v učnih situacijah, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

### 1.1 Ciljno motivacijska usmerjenost v učnih situacijah

Cilji predstavljajo dosežke, h katerim so učenci usmerjeni. Postavljanje ciljev lahko pri učencih izboljša uspešnost, saj cilj usmerja pozornost učenca na nalogo, aktivira dejavnost učenca, poveča njegovo vztrajnost pri nalogi in učenca usmerja v iskanje novih učnih strategij, ko se stare izkažejo kot neuspešne. Različni avtorji (npr. Ames, 1992; Nicholls, 1984; Urdan in Maehr, 1995; Wolters, Yu in Pintrich, 1996) navajajo različne vrste ciljnih usmerjenosti učencev, ki jih lahko strnemo v naslednje tri kategorije:

- *Cilji, usmerjeni v učenje* oz. v obvladovanje učne snovi (angl. »mastery goals«). Cilj teh učencev je dobro obvladovanje in razumevanje učne snovi, razvijanje lastnih potencialov in zmožnosti, iskanje izzivov pri učenju in vztrajanje pri učenju tudi v primeru težav in napak. Takšni učenci niso usmerjeni v primerjavo svojih dosežkov z dosežki drugih učencev v razredu, ampak je njihov poglavitni cilj obvladovanje naloge in razvoj lastnih zmožnosti.
- *Samopredstavitevni (storilnostni) cilji* oz. cilji usmerjenosti nase (angl. »performance goals«)<sup>1</sup>. Učenci, ki so v situacijah dosežka usmerjeni nase, primerjajo svoje dosežke z dosežki drugih učencev in se pri tem želijo prikazati v čim boljši luči. Usmerjajo se na pridobivanje dobrih ocen, želijo biti boljši od drugih učencev ter dajati vtis, da so sposobni. Pomembnejša je torej primerjava lastnih dosežkov in zmožnosti z drugimi, ne pa samo obvladovanje učne snovi. Takšni učenci so se pripravljani potruditi zlasti pri učnih dejavnostih, ki so ocenjene. V primeru morebitnega ali dejanskega neuspeha lahko uporabljajo obrambne strategije, s katerimi znižajo vrednost naloge, ali pa prikažejo, da se niso dovolj trudili.

---

<sup>1</sup> Doslej smo slovenili te cilje kot cilje, usmerjene v dosežek (Marentič Požarnik, 2000; Woolfolk, 1998; Jurišević, 2006 in 2011). Vendar gre pri teh ciljnih ne le za doseganje dosežka, ampak je primaren motiv »pokazati/predstaviti/postaviti se pred drugimi« (»performance«).

- *Socialni cilji.* Nekateri učenci so pri svojih učnih dejavnostih usmerjeni predvsem v pridobivanje odobravanja vrstnikov, učiteljev in staršev. Zlasti v obdobju mladostništva stopijo v ospredje potrebe in motivi po pripadnosti in uveljavljanju v vrstniški skupini. Socialni in učni cilji so lahko združljivi (npr. pri sodelovalnem učenju so učenci usmerjeni v doseganje skupnih učnih ciljev, hkrati zadovoljujejo potrebo po druženju z vrstniki), lahko pa so tudi nezdružljivi (npr. vrstniška skupina ne ceni učne uspešnosti, zato učenec zniža svojo prizadevnost pri učenju).

Sredi 90. let prejšnjega stoletja so se pojavile kritike klasične teorije motivacijskih ciljev. Elliot in Harackiewicz (1996) sta kot kritiko klasične teorije motivacijskih ciljev izpostavila, da prej omenjene vrste ciljnih usmerjenosti v učnih situacijah zajemajo le motiv približevanja, zanemarjen pa je motiv izogibanja. Ciljna usmerjenost k izkazovanju lastnih zmožnosti po njunem prepričanju vsebuje tako motiv približevanja kot motiv izogibanja. Pri nekaterih učencih je sicer v učnih situacijah v ospredju usmerjenost nase, vendar v situacijah, v katerih se dosežek meri, ne težijo k izkazovanju lastnih zmožnosti, ampak se izogibajo izkazovanju lastnih nezmožnosti (npr. pri pouku jim je pomembno, da ne izpadejo neumni). Zato je Elliot s sodelavci (Elliot in Church, 1997; Elliot in Harackiewicz, 1996) predlagal nadaljnjo delitev samopredstavitvenih ciljev na:

- a) usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti (angl. »performance-approach goal«) ter
- b) usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti (angl. »performance-avoidance goal«).

Učenec je v primeru obeh ciljnih usmerjenosti osredotočen nase in na svoje zmožnosti, vendar je v prvem primeru bolj izražen motiv približevanja (želja po uspehu), v drugem pa je v ospredju motiv izogibanja (izogibanje neuspehu).

V nadaljevanju se osredotočamo na prvi dve skupini ciljev, tj. na cilje, usmerjene v obvladovanje, in na samopredstavitvene (storilnostne) cilje, ki so bili predmet naše raziskave.

C. Midgley s sod. (2000) je razvila merski pripomoček za ugotavljanje različnih vrst ciljnih usmerjenosti učencev PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), v prevodu Vprašalnik vzorcev prilagojenega učenja, ki

ugotavlja ciljne usmerjenost učencev k obvladovanju, v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Ta instrument smo uporabili tudi v naši raziskavi.

## *1.2 Ciljna usmerjenost učiteljev v povezavi z motivacijo in vedenjem učencev*

Socialne izkušnje učencev z učenjem in učitelji v pedagoških situacijah so tiste, ki pomembno določajo motivacijo in vedenje učencev. Učitelji tako pomagajo učencem oblikovati prepričanja o tem, kaj je v določenem kontekstu cenjeno, za katere cilje si je vredno prizadevati, kaj je pomembno v procesu učenja, kaj je »pravo« znanje itd. Številni raziskovalci z empiričnimi raziskavami potrjujejo povezanost učiteljeve usmerjenosti pri delu z učenci z motivacijo učencev za učenje in posledično njihovimi dosežki. Pri tem pa je seveda ključno, kako to učiteljevo vedenje zaznavajo in interpretirajo učenci sami. Ker smo ugotavljali ravno tovrstne povezanosti, v nadaljevanju navajamo nekaj primerov empiričnih raziskav, ki potrjujejo zgornjo tezo.

Tartwijk, Brekelmans in Wubbels (1998) ter Wubbels, Brekelmans in Hooymayers (1991) ugotavljajo, da motiviranost učencev za posamezen predmet spodbujajo zlasti naslednja vedenja učitelja v razredu: spodbujanje iniciativnosti in odgovornosti učencev, empatičnost do učencev, pomoč učencem ter strukturirano vodenje razreda. Podobno tudi K. Wentzel (1997, 2002) ugotavlja, da zlasti dimenzije učiteljevega vedenja, kot so izražena visoka pričakovanja glede učnih dosežkov ob upoštevanju individualnih razlik med učenci ter dajanje konstruktivne in spodbudne povratne informacije, dosledno pojasnjujejo večjo motivacijo učencev za učenje, boljši učni uspeh, višje izobrazbene aspiracije ter prizadevanja učencev po socialno odgovornem obnašanju (Wentzel, 2002).

Raziskovalni izsledki nadalje kažejo, da se ciljna usmerjenost učencev v obvladovanje učne snovi pozitivno povezuje s prilagojenimi vzorci učnega vedenja: z večjo prizadevnostjo in vztrajnostjo pri reševanju učnih nalog (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran in Nicholls, 1996; Wolters, 2004), z boljšo uporabo spoznavnih in metakognitivnih strategij pri učenju (Pintrich, 2000; Wolters, 2004), s pozitivnimi stališči do učenja in notranjimi atribucijami za uspeh (Ames in Archer, 1988). Nasprotno pa je bila usmerjenost učencev v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti povezana z

neprilagojenimi vzorci učenja. Ti učenci so zaznavali nižjo učno samoučinkovitost, v manjši meri so iskali pomoč v primeru težav z učenjem ter bili testno bolj anksiozni (Middleton in Midgley, 1997), uporabljali so strategije samooviranja (angl. »self-handicapping strategies«), kot so pripisovanje vzrokov za neuspeh lastni neprizadevnosti (Midgley in Urdan, 2001). Za učence, ki imajo izraženo usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti, so raziskovalci odkrili tako prilagojene kot neprilagojene vzorce učnega vedenja.

Odnos med ciljno motivacijsko usmerjenostjo učencev, njihovim učnim vedenjem in dosežki je relativno že zelo dobro raziskan, česar pa ne bi mogli trditi za preučevanje vpliva ciljne usmerjenosti učiteljev na učno uspešnost njihovih učencev. Večina tovrstnih raziskav je bila opravljena po letu 2000, največkrat pri predmetu matematika, nekatere pa tudi na področju učenja jezika npr. angleščine (Bong, 2005; Urdan, 2004) in korejščine (Bong, 2005). Raziskave so pokazale pozitivno povezanost *učiteljeve usmerjenosti k obvladovanju* z istovrstno usmerjenostjo pri učencu (Bong, 2005; Friedel, Cortina, Turner in Midgley, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), z večjo samoučinkovitostjo učenca (Bong, 2005; Fast, Lewis, Bryant, Bocian, Cardullo idr., 2010; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), z učnim dosežkom (Bong, 2005; Lau in Nie, 2008; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) in negativno povezanost z motečim vedenjem učenca (Kaplan, Gheen in Midgley, 2002).

*Učiteljeva usmerjenost k primerjanju učencev* je bila pri matematiki pozitivno povezana z učenčevo usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti (Bong, 2005) in z več motečega vedenja (Kaplan idr., 2002), negativno z učenčevim učnim dosežkom (Lau in Nie, 2008), ni pa bilo ugotovljene povezave s samoučinkovitostjo učenca (Bong, 2005; Friedel idr., 2007). Tudi pri angleščini je bila ugotovljena pozitivna povezanost med učiteljevo usmerjenostjo v primerjanje učencev ter učenčevo usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti ter višjim dosežkom (Bong, 2005; Urdan, 2004). Pri korejščini pa M. Bong (2005) ni našla te povezave.

Spremenljivka, ki smo jo preučevali v naši raziskavi, in se povezuje tako z motivacijo kot vedenjem učencev, je zaznana učiteljeva *spodbuda h kakovostnemu učenju*. Učiteljeva spodbuda h kakovostnemu učenju pomeni spodbujanje učencev k premišljenemu delu, k razmišljanju, kako rešiti določen problem, k razlagi, kako je učenec prišel do odgovora in k temu, da učenec pri delu dá vse od sebe. Middleton in Midgley (2002) sta pri matematiki

ugotovili, da se ta pritisk pozitivno povezuje z učenčevo usmerjenostjo k obvladovanju, k izkazovanju lastne zmožnosti in s samoučinkovitostjo. Pozitivno povezanost učiteljevega pritiska h kakovostnemu učenju z usmerjenostjo učencev k obvladovanju, s samoučinkovitostjo in učnim uspehom pri matematiki so ugotovili tudi Puklek Levpušček in Zupančič (2009) ter Fast s sodelavci (Fast idr., 2010).

V raziskavi smo predpostavili, da bo zaznana učiteljeva opora in strukturiranje ciljev pri slovenščini delovala na motivacijo dijakov, s tem pa tudi na njihovo vedenje v odnosu do učnih nalog in njihovo učno uspešnost pri predmetu. Pri preučevanju učnega vedenja smo se odločili za ugotavljanje dveh oblik manj prilagojenega/želenega vedenja v razredu (tj. motečega vedenja in goljufanja), ki lahko negativno učinkujeta na učni dosežek.

Moteče vedenje vključuje naslednje pojavne oblike: govorjenje med poukom, hojo po razredu, pregovarjanje z učiteljem, draženje učitelja ali drugih učencev v razredu, agresivno vedenje ipd. (Kaplan idr., 2002). Kranjčan in Bajželj (2009) ugotavljata, da lahko zmanjšamo pojavnost tovrstnih vedenj, če učencem pomagamo identificirati njihove učne cilje in spodbujamo njihovo pozitivno zaznavo učiteljevih ciljev v razredu. Kaplan je s sodelavci (Kaplan idr., 2002) na vzorcu starejših osnovnošolcev ugotovil, da če ti pri učitelju zaznavajo večjo usmerjenost v obvladovanje, bo pri njih manj prisotno moteče vedenje kot v primeru, ko pri učitelju zaznavajo več usmerjenosti v primerjavo učencev med seboj. Kot napovedne dejavnike manjše motečnosti učencev v razredu navaja še spol (dekleta so manj moteča), višji splošni učni uspeh in učenčevo usmerjenost v obvladovanje. Študija Kaplana in Maehra (1999) kaže, da učenčeva motivacijska usmerjenost v obvladovanje napoveduje večji nadzor nad impulzi in s tem posledično manjšo stopnjo motečega vedenja.

Druga oblika manj prilagojenega/želenega vedenja, ki se pogosto pojavlja na vseh ravneh izobraževanja, je goljufanje (Anderman in Midgley, 2004; Murdock in Anderman, 2006; Rettinger in Kramer, 2009). Goljufanje ima dolgoročne posledice za kakovost znanja, še posebej pri predmetih, ki so bolj hierarhično strukturirani, v katerih lahko manjkajoči deli proceduralnega znanja otežujejo nadaljnje učenje oz. pridobivanje novega znanja. Avtorji ugotavljajo, da se pri učno slabših učencih pojavlja več goljufanja kot pri učno boljših učencih (Newstead, Franklyn-Stokes in Armstead, 1996; Voelkl Finn in Frone, 2004).



## 2 Cilji raziskave

Ker v obstoječi literaturi nismo odkrili preučevanja povezanosti med zaznano motivacijsko usmerjenostjo učiteljev, motivacijsko usmerjenostjo učencev, neželenimi oblikami vedenja v razredu in učno uspešnostjo, prav tako še te povezanosti niso bile preučevane v specifičnem kontekstu materne jezika, smo v projektu na srednješolskem vzorcu sledili dvema raziskovalnima ciljema.

Prvi cilj je bil raziskati odnose med ciljnimi usmerjenostmi pri učiteljih slovenščine, kot jih zaznavajo dijaki, motivacijo dijakov pri predmetu, dvema oblikama neželenih vedenj v razredu in učnim dosežkom pri slovenščini. Pri tem smo predpostavljali:

- a) negativno povezanost med zaznanimi cilji obvladovanja pri učiteljih, zaznanimi učiteljevimi spodbudami h kakovostnemu učenju, motivacijsko naravnanoostjo v obvladovanje slovenščine pri dijakih in samoučinkovitostjo pri predmetu z obema neželenima oblikama vedenja (hipoteza 1);
- b) pozitivno povezanost med zaznanimi cilji učitelja, usmerjenimi v primerjavo dijakov in usmerjenostjo dijakov v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti z obema oblikama neželenega vedenja (hipoteza 2);
- c) pozitivno povezanost zaznane ciljne usmerjenosti učitelja (v obvladovanje in spodbude h kakovostnemu učenju), učenčeve motivacijske usmerjenosti (v obvladovanje, izkazovanje lastnih zmožnosti in izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) in samoučinkovitosti z učno uspešnostjo ter negativno povezanost obeh neželenih oblik vedenja v razredu z zaključno oceno pri slovenščini (hipoteza 3).

Drugi cilj je bil ugotoviti vpliv zaznane učiteljeve usmerjenosti na učno uspešnost dijakov pri slovenščini. V skladu z nekaterimi predhodnimi raziskavami, omenjenimi v uvodu (Bong, 2008; Fast idr., 2010; Kaplan in Maehr, 1999; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), smo predpostavili le posredno povezavo med obema spremenljivkama (hipoteza 4). Nadalje smo predpostavili neposreden vpliv zaznanih učiteljevih ciljnih usmerjenosti na ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov, samoučinkovitost in na obe obliki motečega vedenja (hipoteza 5). Predpostavili smo tudi neposreden vpliv ciljnih usmerjenosti dijakov na pojavljanje neželenih oblik vedenja in učno uspešnost (hipoteza 6).



## 3 Metoda

### 3.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 437 dijakov (176 fantov in 262 deklet) tretjega letnika iz šestih slovenskih srednjih šol, ki so obiskovali gimnazijski program. Povprečna starost dijakov je bila 17,8 leta ( $SD = 4,7$  meseca). Splošni učni uspeh večine dijakov v preteklem šolskem letu je bil dober ( $Me = 3$ ,  $Mo = 3$ ), povprečna zaključna ocena pri slovenskem jeziku pa 3,35 ( $SD = 0,86$ ). Dijaki so ocenjevali tudi 10 učiteljev slovenščine, ki so v povprečju poučevali 22,71 leta ( $SD = 7,06$ ).

### 3.2 Instrumenti

V raziskavi smo uporabili tri vprašalnike za dijake, pri čemer so s pomočjo dveh opisovali sebe (Jaz pri slovenščini, Moje vedenje pri slovenščini), s pomočjo enega pa, kako zaznavajo učitelja slovenščine in njegov način vodenja pouka (Učitelji/ica slovenščine). Na koncu šolskega leta so nam šolske svetovalne delavke posredovale podatke o splošnem učnem uspehu in zaključni oceni pri slovenščini. Posamezni vprašalniki so natančneje opisani v nadaljevanju.

#### 3.2.1 Jaz pri slovenščini

Vprašalnik ugotavlja ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov in vključuje štiri podlestvice Vprašalnika prilagojenih učnih vzorcev (PALS - Patterns of Adaptive Learning Scales, Midgley idr., 2000). Tri podlestvice sodijo v sklop Osebne storilnostne ciljne usmerjenosti: *Usmerjenost k obvladovanju* (npr.: Eden od mojih ciljev pri tem predmetu je, da se čim več naučim.); *Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti oz. medsebojno primerjanje* (npr.: Pomembno mi je, da sošolci mislijo, da sem dober pri tem predmetu.); *Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti* (npr.: Pomembno mi je, da pri pouku tega predmeta ne izgledam neumno.). Četrta uporabljena podlestvica sodi v sklop Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije: *Učna samoučinkovitost* (npr.: Pri tem predmetu se lahko naučim tudi najtežjo snov, če se potrudim.).

Dijaki so odgovarjali na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da so obkrožili, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje pri

slovenščini (1 – nikakor ne velja, 2 – ponavadi ne velja, 3 – srednje velja, 4 – precej velja in 5 – zelo velja).

Tako v naši raziskavi kot v raziskavi C. Midgley in sodelavcev (2000) so omenjene podlestvice izkazale dobro notranjo zanesljivost. Koeficienti zanesljivosti alfa so tako znašali v naši raziskavi pri Usmerjenosti k obvladovanju  $\alpha = 0,90$  (v raziskavi Midgley idr. 0,85); pri Usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti  $\alpha = 0,90$  (0,89); pri Usmerjenosti v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti  $\alpha = 0,84$  (0,74) in pri Učni samoučinkovitosti  $\alpha = 0,85$  (0,78).

### **3.2.2 Moje vedenje pri pouku slovenščine**

Vprašalnik vključuje dve podlestvici iz sklopa Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije iz vprašalnika PALS (Midgley idr., 2000), in sicer: *Moteče vedenje* (npr. Včasih se pri pouku obnašam tako, da to jezi učitelja/učiteljico.) in *Goljufanje* (npr.: Včasih prepisem domačo nalogo od sošolcev.).

Dijaki so na posamezne trditve odgovarjali na petstopenjski lestvici, tako da so obkrožili, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje pri slovenščini (1 – nikakor ne velja, 2 – ponavadi ne velja, 3 – srednje velja, 4 – precej velja in 5 – zelo velja).

V naši raziskavi kot tudi v raziskavi C. Midgley in sodelavcev (2000) sta omenjeni podlestvici izkazali dobro notranjo zanesljivost: pri Motečem vedenju je bil koeficient alfa 0,79 (pri Midgley  $\alpha = 0,87$ ) in pri Goljufanju 0,80 ( $\alpha = 0,89$ ).

### **3.3.3 Učitelj/ica slovenščine**

Vprašalnik vključuje tri podlestvice vprašalnika PALS, ki se nanašajo na dijakove zaznave učiteljev: *Učiteljevo usmerjenost k obvladovanju* (npr.: Učitelj/učiteljica slovenščine misli, da se lahko tudi iz napak kaj naučimo), *Učiteljevo usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev* (npr.: Učitelj/učiteljica slovenščine postavlja dijake, ki imajo dobre ocene, za vzgled.) in *Spodbuda h kakovostnemu učenju* (npr.: Učitelju/učiteljici slovenščine ni dovolj, da opravi lahko nalogo, ampak me spodbuja tudi k razmišljanju.).

Dijaki so odgovarjali na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da so obkrožili, v kolikšni meri posamezna trditev velja za njihovega

učitelja oz. učiteljico slovenščine (1 – nikakor ne velja, 2 – ponavadi ne velja, 3 – srednje velja, 4 – precej velja in 5 – zelo velja).

Koeficienti zanesljivosti alfa za omenjene tri podlestvice so na vzorcu severnoameriških učencev (Midgley idr., 2000) znašali:  $\alpha = 0,83$ ,  $0,79$  in  $0,79$  (Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju, Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in Spodbuda h kakovostnemu učenju). V naši raziskavi so koeficienti zanesljivosti za lestvice znašali  $\alpha = 0,84$ ,  $0,62$  in  $0,84$ .

### 3.3 Postopek

Zbiranje empiričnih podatkov z navedenimi instrumenti je na srednjih šolah potekalo od marca do maja 2007. Podatke o končni oceni iz slovenščine smo s strani šolskih svetovalnih delavk pridobili ob koncu leta, tj. v juniju 2007.

## 4 Rezultati

Rezultati so prikazani v dveh delih. V prvem delu predstavljamo rezultate, povezane s prvim ciljem: (i) povezanost med ciljno motivacijsko usmerjenostjo učitelja in dijakov z neželenim vedenjem dijakov pri pouku slovenščine in (ii) povezanost ciljne motivacijske usmerjenosti učitelja in dijakov ter neželenega vedenja dijakov z njihovo učno uspešnostjo pri slovenščini.

V drugem delu rezultatov pa smo s pomočjo analize poti proučevali vpliv zaznane učiteljeve ciljne usmerjenosti na ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov, njihovo neželeno vedenje in učni uspeh pri slovenščini.

### 4.1 *Povezanost med ciljno usmerjenostjo učitelja ter motivacijo in vedenjem dijakov pri slovenščini*

Povezanost med posameznimi spremenljivkami smo ugotavljali s pomočjo Pearsonovega koeficienta korelacije.

Tabela 1. Korelacije med dijakovimi zaznavami ciljno motivacijskih orientacij učitelja, lastno motivacijo ter učno samoučinkovitostjo z neželenim vedenjem pri slovenščini.

	slovenščina	
	moteče vedenje	goljufanje
<b>Učiteljeva ciljna usmerjenost</b>		
... k obvladovanju	-,10*	-,17***
... k medsebojnemu primerjanju dijakov	,15**	,11*
... v spodbujanje h kakovostnemu učenju	-,15**	-,22***
<b>Dijakova motivacijska usmerjenost</b>		
... k obvladovanju	-,27***	-,31***
... k izkazovanju lastnih zmožnosti	-,01	-,10*
... v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	-,02	-,04
<b>Učna samoučinkovitost dijakov</b>		
	-,08	-,17***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Kot je razvidno iz tabele 1, so povezanosti zaznane učiteljeve in dijakove ciljne usmerjenosti ter njegove samoučinkovitosti z neželenim vedenjem pri slovenščini negativne, večinoma statistično pomembne, vendar nizke. Pri učiteljevi ciljni usmerjenosti opazimo, da je učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in v spodbujanje h kakovostnemu učenju statistično pomembno negativno povezana tako z goljufanjem kot motečim vedenjem. Dijaki torej, ki v večji meri zaznavajo svojega učitelja slovenščine kot osebo, ki želi, da snov razumejo in obvladajo, da trdo delajo za usvojitev snovi, kljub temu, da ob tem delajo napake, ki jih spodbuja k razmišljanju o problemu in k premišljenemu pristopu k delu, tudi statistično pomembno manj goljufajo pri pouku in se manj moteče vedejo. Pri ciljno motivacijski usmerjenosti dijakov se je pokazalo, da se želja po obvladovanju in razumevanju snovi pri dijakih statistično pomembno povezuje z manj goljufanja in motečega vedenja, prav tako se motiv po izkazovanju lastnih zmožnosti povezuje z manj goljufanja. Z nižjo stopnjo goljufanja je povezana tudi učna samoučinkovitost dijakov pri slovenščini. Dijaki torej, ki so v večji meri prepričani v svoje zmožnosti, da lahko izpeljejo učne naloge z delom in vztrajnostjo, tudi manj goljufajo pri pouku. S tem lahko hipotezo 1 potrdimo.

Zaznana učiteljeva usmerjenost v primerjanje dijakov je pozitivno povezana z motečim vedenjem in goljufanjem dijakov pri pouku slovenščine, kar delno potrjuje hipotezo 2. Ta pa ni potrjena v delu, da je dijakova usmerjenost v izogibanje lastnih nezmožnosti pomembno povezana z neželenim vedenjem pri pouku slovenščine.

V nadaljevanju nas je zanimalo, če in kako se te spremenljivke pri učitelju in dijakih povezujejo z zaključno oceno pri slovenščini (tabela 2).

*Tabela 2. Korelacije med dijakovimi zaznavami ciljnih orientacij učitelja, lastno motivacijo in neželenim vedenjem pri pouku slovenščine z uspešnostjo dijakov pri slovenščini*

	Zaključna ocena pri slovenščini
<b>Učiteljeva ciljna usmerjenost</b>	
... k obvladovanju	,25***
... k medsebojnemu primerjanju dijakov	,00
... v spodbujanje h kakovostnemu učenju	,19***
<b>Djakova motivacijska usmerjenost</b>	
... k obvladovanju	,41***
... k izkazovanju lastnih zmožnosti	,16***
... v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	,12**
<b>Učna samoučinkovitost dijakov</b>	
	,33***
<b>Vedenje dijakov</b>	
moteče vedenje	-,22***
goljufanje	-,31***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Iz tabele 2 lahko razberemo, da se vse ciljno motivacijske usmerjenosti dijaka in učitelja (razen učiteljeve usmerjenosti k medsebojnemu primerjanju dijakov), statistično pomembno pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo dijaka pri slovenščini. Najmočneje se z zaključno oceno iz slovenščine, kot pokazateljem učne uspešnosti dijaka, povezuje njegova usmerjenost k obvladovanju učnega gradiva in njegovo občutje samoučinkovitosti pri tem predmetu, nekoliko šibkeje pa učiteljeva usmerjenost k obvladovanju učne snovi, spodbuda h kakovostnemu učenju in dijakova usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti.

Obe obliki neželenega učnega vedenja dijakov sta negativno, a nizko, povezani z uspešnostjo dijaka pri slovenščini. To kaže, da je pri učno manj uspešnih dijakih več goljufanja, npr. pri prepisovanju od sošolcev pri domačih nalogah in tudi pri preverjanjih znanja; hkrati pa je tudi prisotnega več motečega vedenja nasploh – med razlago učitelja, manj sledenja navodilom učitelja ipd. Tako lahko v celoti potrdimo hipotezo 3.

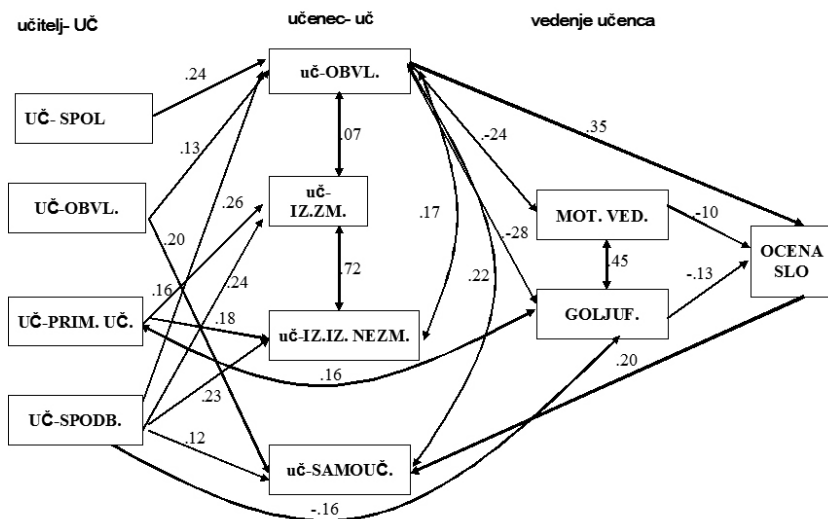
## 4.2 Analiza poti

Korak naprej v pojasnjevanju odnosov med vključenimi spremenljivkami smo naredili z analizo poti. Z njeno pomočjo smo ocenili odnose med posameznimi spremenljivkami ter učinek (posreden in neposreden) posameznih manifestnih spremenljivk na učno uspešnost učencev pri slovenščini ter ugotavljali prileganje empiričnega modela predpostavljenemu teoretičnemu modelu, opisanem v uvodnem poglavju o ciljnih raziskave.

Analizo poti smo izvedli s programom LISREL 8.7; pri tem smo upoštevali dvonivojsko strukturo podatkov: en učitelj je učil več učencev, tudi v dveh razredih. Ker so nas zanimali le odnosi na ravni učencev (in zaradi majhnega števila učiteljev), nismo izvedli običajne večnivojske analize, ampak smo podatke standardizirali znotraj učiteljev. S tem smo dosegli ničelne interklasne korelacije ter izničili variabilnost na ravni učiteljev.

Končni rezultat je empirični model analize poti s prikazanimi vzročnimi odnosi med spremenljivkami in ustreznimi indeksi prileganja ( $\chi^2 = 38,42$ ,  $df = 10$ ,  $p = 0,07$ ,  $RMSEA = 0,03$ ,  $CFI = 0,99$ ,  $RMR = 0,054$ ,  $AGFI = 0,93$ ). Spremenljivke, vključene v model pojasnjujejo 21 odstotkov variabilnosti končne ocene pri slovenščini (slika 1).

Smer puščic med spremenljivkami kaže smer učinka, na puščicah so vrednosti standardiziranih regresijskih koeficientov, ki kažejo napovedno moč posamezne spremenljivke. Ti koeficienti povedo, za kolikšen delež standardnega odklona se spremeni napovedana vrednost odvisne spremenljivke, če se vrednost neodvisne spremenljivke poveča za en standardni odklon ob nespremenjeni vrednosti drugih spremenljivk v modelu.



Slika 1: Standardizirani koeficienti v modelu analize poti v končni oceni slovenščine.

Legenda: UČ-OBVL Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju; UČ-PRIM.UČ Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev; UČ-SPODB Spodbude h kakovostnemu učenju; uč-OBVL. Učenčeva usmerjenost k obvladovanju; uč-IZ. ZM. Učenčeva usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti; uč-IZ. IZ. NEZM. Učenčeva usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti; uč-SAMOUČ. Učna samoučinkovitost učenca; MOT. VED. Moteče vedenje učenca; GOLJUF. Goljufanje učenca; OCENA SLO Končna ocena pri slovenščini.

Rezultati analize poti kažejo, da zoznane usmerjenosti in spol učitelja nimajo neposrednega učinka na učno uspešnost dijakov pri slovenščini. Ciljna usmerjenost učiteljev in spol delujeta na uspešnost dijakov pri slovenščini posredno – preko vplivanja na ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov in njihovo vedenje, ki pa neposredno vplivata na učno uspešnost dijaka pri slovenščini. S tem lahko potrdimo hipotezo 4.

Podrobnejši pregled vplivov med spremenljivkami pokaže, da učiteljeva usmerjenost v obvladovanje pozitivno vpliva na samoučinkovitost dijakov in na njihovo motivacijsko usmerjenost v obvladovanje pri slovenščini. Tudi spol učitelja vpliva na usmerjenost dijaka v obvladovanje. Učiteljeva usmerjenost v medsebojne primerjave dijakov vpliva na usmerjenost dijakov v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti, hkrati pa vpliva na verjetnost goljufanja dijakov. Učiteljevo spodbujanje h kakovostnemu učenju pa kaže



pozitivni učinek na vse tri ciljne usmerjenosti dijakov (v obvladovanje, v izkazovanje lastnih zmožnosti in izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) kot tudi na njihovo učno samoučinkovitost pri slovenščini, hkrati pa kaže negativen učinek na pojav goljufanja pri pouku slovenščine. Učiteljeva usmerjenost v primerjanje učencev in njegove spodbude h kakovostnemu učenju pa neposredno delujeta na goljufanje učencev, s čimer lahko potrdimo hipotezo 5.

Nadalje model kaže, da le dijakova usmerjenost v obvladovanje neposredno pozitivno vpliva na zaključno oceno pri slovenščini in na manj goljufanja dijaka. Drugi dve obliki ciljno motivacijske usmerjenosti dijaka ne vplivata na zaključno oceno – niti posredno niti neposredno, niti ne na učno vedenje učenca, zaradi česar ne moremo potrditi hipoteze 6. Na koncu velja izpostaviti povratni učinek zaključne ocene na samoučinkovitost dijaka pri slovenščini.

## 5 Razprava

V raziskavi smo potrdili izhodiščno predpostavko o pomembnosti odnosov med zaznano ciljno usmerjenostjo učitelja, motivacijo in vedenjem dijakov ter njihovim učnim dosežkom. Ugotovili smo, da zaznana ciljna usmerjenost učitelja ne vpliva na učno uspešnost dijakov neposredno, pač pa posredno preko delovanja na motivacijo in vedenje dijakov, kar je skladno tudi z ugotovitvami predhodnih raziskav (Bong, 2005; Friedel idr., 2007; Lau in Nie, 2008).

V nadaljevanju sledi podrobnejša obravnava povezanosti med omenjenimi spremenljivkami skozi prizmo učiteljevih ciljnih usmerjenosti.

### 5.1 *Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju – motivacija, vedenje in učna uspešnost dijakov*

Naši rezultati kažejo na pozitivno povezanost in pozitiven vpliv učiteljeve usmerjenosti k obvladovanju na kognitivne, motivacijske in vedenjske spremenljivke pri učencih, kar dosledno ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (Bong, 2005; Lau in Nie, 2008; Kaplan idr., 2002; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). V modelu poti opazimo, da zaznana učiteljeva ciljna usmerjenost v obvladovanje pozitivno vpliva na porast usmerjenosti v obvladovanje in učne samoučinkovitosti pri dijakih. V splošnem to pomeni, da imajo učenci in dijaki, ki zaznavajo učitelja kot nekoga, ki si

prizadeva, da bi snov razumeli, ki jih spodbuja k premišljenemu pristopu k delu ter k razmišljanju o učnih problemih, v povprečju tudi višjo motivacijo za obvladovanje in razumevanje snovi, ne le njeno zapomnitev, obenem pa je pri njih tudi višja zaznana učna samoučinkovitost. Hkrati pa rezultati naše študije kažejo, da ima učiteljeva usmerjenost v obvladovanje tudi posreden učinek na učno uspešnost pri slovenščini – preko vpliva na usmerjenost učencev in dijakov v obvladovanje učne snovi. Omenjena učiteljeva usmerjenost namreč zvišuje prepričanje učenca (dijaka), da lahko izuri svoje jezikovne spretnosti in da lahko s trudom in vztrajnostjo obvlada tudi (naj)težje naloge pri maternem jeziku. Višja stopnja usmerjenosti dijakov v obvladovanje pa neposredno in posredno (preko manj pojavljanja goljufanja in motečega vedenja dijaka) vpliva na boljšo zaključno oceno pri slovenščini. Ta vpliv potrjujejo tudi študije drugih raziskovalcev (Anderman, Cupp in Lane, 2010; Bong, 2008; Kaplan idr., 2002; Kaplan in Maehr, 1999).

## *5.2 Učiteljeva usmerjenost k medsebojnemu primerjanju dijakov – motivacija, vedenje in učna uspešnost dijakov*

Učiteljeva usmerjenost k medsebojnemu primerjanju učencev je na splošno v študijah, čeprav rezultati niso konsistentni, pozitivno povezana z motivacijsko usmerjenostjo učencev k izkazovanju lastnih zmožnosti, k izogibanju izkazovanja lastnih nezmožnosti in z več neželenega vedenja (npr. Bong, 2008; Kaplan idr., 2002; Lau in Nie, 2008; Wolters, 2004). V naši študiji smo ugotovili nizke, vendar pozitivne in pomembne povezanosti učiteljeve usmerjenosti k medsebojnemu primerjanju dijakov z obema ciljnim usmerjenostma dijakov nase (tako v izkazovanje lastnih zmožnosti kot v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) kot tudi z neželenim vedenjem. Pri tem smo na ravni korelacijskih povezanosti našli povezavo z obema oblikama neželenega vedenja (goljufanjem in motečim vedenjem), pri analizi poti pa samo učinek na goljufanje. Sklepamo lahko, da učitelj, ki je naravnan predvsem v dosežke, ki izpostavlja učence in dijake z dobrimi ocenami, poudarja najboljše ocene pri vsakem preverjanju ipd., s tem spodbuja medsebojno primerjanje med učenci in dijaki. V takšni klimi pa postaja učencem in dijakom vedno bolj pomembno predvsem izkazati se pred drugimi, da zmorejo, da so boljši kot sošolci, da so naloge zanje lahke, da izpadejo pametni; na drugi strani pa je pomembno, da ne izpadejo neumni, da učitelj/sošolci ne mislijo, da

znajo manj kot drugi, da imajo težave s šolskim delom itd. Posledično se učenci in dijaki v želji dokazati se učiteljem in sošolcem pogosteje zatekajo k manj zelenemu vedenju, tudi goljufanju, ki pa neposredno vpliva na manjšo učno uspešnost pri slovenščini.

### *5.3 Učiteljeve spodbude h kakovostnemu učenju – motivacija, vedenje in učna uspešnost dijakov*

Preučevanje povezanosti učiteljevih spodbud h kakovostnejšemu učenju dosledno kaže pozitivne povezanosti takšnega vedenja učitelja s ciljno usmerjenostjo učencev v obvladovanje, s samoučinkovitostjo in tudi učno uspešnostjo (npr. Fast idr., 2010; Middleton in Midgley, 2002; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Naši rezultati v modelu analize poti kažejo, da učiteljeve spodbude h kakovostnemu učenju pozitivno vplivajo na vse tri motivacijske usmerjenosti dijakov pri slovenščini (tako na usmerjenost v obvladovanje kot na to, da pokažejo svoje zmožnosti oz. skrijejo svoje nemožnosti) kot tudi na njihovo samoučinkovitost pri tem predmetu. Če učitelj torej spodbuja dijake, da razmišljajo o problemu, da razložijo, kako so prišli do rešitve problema itd., potem to ugodno vpliva na vse vidike dijakove motivacije za delo in tudi na njihovo zaznano zmožnost za uspešno učno delo. Slednja pa se pomembno povezuje z vztrajnostjo dijakov v učnih situacijah, sploh takrat, ko so naloge zahtevnejše in je rezultat učenja manj zanesljiv. Ugotovili smo tudi neposreden negativni vpliv učiteljevega pritiska h kakovostnemu učenju na goljufanje pri pouku slovenščine. Potrjen je torej tudi posredni vpliv te učiteljeve usmerjenosti (preko večje usmerjenosti dijakov v obvladovanje in manj goljufanja) k večji učni uspešnosti dijakov.

## **6 Zaključki in pedagoške implikacije**

Rezultati predstavljene študije ponovno potrjujejo pomembno medsebojno povezanost motivacijskih in socialnih procesov pri učenju in njihov vpliv na učno uspešnost učencev in dijakov (Wentzel, 1999), tokrat pri predmetu slovenščina. Pokazali smo, da na učno uspešnost dijakov pri slovenščini pomembno vplivata zaznana učiteljeva ciljno motivacijska usmerjenost in učne spodbude h kakovostnemu učenju. Čeprav v raziskavi nismo potrdili neposrednega vpliva učiteljevih ciljnih

usmerjenosti na zaključno oceno dijakov pri slovenščini, pa je potrjen njihov posreden vpliv preko delovanja učiteljevih ciljnih usmerjenosti na motivacijsko naravnost dijakov in njihovo vedenje. Dokazali smo, da zlasti učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in njegove spodbude h kakovostnemu učenju povečujeta usmerjenost dijakov k obvladovanju, kar pa nadalje pozitivno učinkuje na učno uspešnost pri slovenščini. Hkrati pa dijakova usmerjenost v obvladovanje deluje tudi kot preventivni dejavnik pri pojavljanju manj zelenih oblik vedenja – zmanjšuje količino motečega vedenja in goljufanja, kar spet prispeva k večji učni uspešnosti. Zato bi morali učitelji bolj spodbujati usmerjenost učencev in dijakov k obvladovanju, jim dajati naloge, ki bodo zanje predstavljale izziv; naloge, ki bodo dobro definirane in pri katerih bodo učenci in dijaki dobivali stalne povratne informacije; naloge, za katere bodo imeli dovolj časa, da jih dokončajo, s tem dokažejo svoje znanje in tako povečajo zaupanje vase (Irving, 2004). S tem bi posledično morda zmanjšali pojavnost manj prilagojenih oblik vedenja in tudi tako vplivali na boljšo učno uspešnost.

Na koncu bi izpostavili rezultat, ki kaže na dejavnik, ki pomembno vpliva na oblikovanje zaznane učne samoučinkovitosti. Avtorji navajajo, da je glavni izvor prepričanj o lastni zmožnosti za doseganje učnih ciljev pozitivna izkušnja v procesu učenja (Bandura, 1977; Williams in Williams, 2010). V modelu analize poti lahko vidimo pozitivni povratni vpliv zaključne ocene pri slovenščini na učno samoučinkovitost dijaka. Recipročno pogojenost med učno samoučinkovitostjo in dosežki kažejo tudi nekatere druge raziskave (Bong, 2005; Williams in Williams, 2010). Dober učni dosežek torej lahko krepí občutje samoučinkovitosti, kar povečuje posameznikovo pripravljenost, da vztraja tudi ob težjih učnih nalogah in takrat, ko problema ne zmore takoj rešiti. Posledično pa ga omenjena vztrajnost vodi tudi do boljšega učnega uspeha.

## Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C. in Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.

- Anderman, E. M., Cupp, P. K. in Lane, D. (2010). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135–150.
- Anderman, E. M. in Midgley, C. (2004). Changes in self reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191– 215.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656–672.
- Bong, M. (2008). Effects of parent child relationships and classroom goals structures on motivation, help seeking avoidance and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76, 191–217.
- Church, M. A., Elliot, A. J. in Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J. in Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Retting, M. in Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardised math test performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 729–740.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. in Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434–458.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177–196.

- Huges, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. in Loyd, L. K. (2008). Teacher –student support, effortful engagement, and achievement: A 3 – year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1–14.
- Irving, S.E. (2004). The development and validation of a student evaluation instrument to identify highly accomplished mathematics teachers. Ph.D thesis. Auckland, New Zealand: The University of Aukland.
- Kaplan, A., Gheen, M. in Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191–211.
- Kaplan, A. in Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330–358.
- Kranjčan, M. in Bajželj, B. (2009). Analysis of relationship elements in pedagogy. *The New Educational Review, 17(1)*, 135–154.
- Lau, S. in Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting students outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology, 100*, 15–19.
- Middleton, M. J. in Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability. An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710–718.
- Middleton, M. J. in Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students’ perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 373–391.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. in Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*\_Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C. in Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61–75.

- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. in Nicholls, J. G. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Murdock, T. B. in Anderman E. M. (2006). Motivational perspective on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 4, 129-145.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. in Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229-241.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. IN Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behaviour and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29, 541-570.
- Rettinger, D. A. in Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research into Higher Education*, 50, 293-313.
- 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, 607-617.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urduan, T. C. in Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.



- Voelkl Finn, K. in Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating. Moderation role of school identification and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 97, 115–122.
- Wentzel, K. R. (1997). Students motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 200–209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation in schools. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.
- Williams, T. in Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102, 453–466.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. in Hoymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. V: B. J. Fraser in H. J. Walberg (ur.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (str. 141–160). Oxford: Pergamon Press, Inc.