

Učiteljevo poučevanje in motivacija za branje: razlike po spolu in izobraževalnem programu

Klaudija Šterman Ivančič

1 Uvod

Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo, da so slovenski dijaki in dijakinje prvih letnikov v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje učitelje na postavkah, ki se nanašajo na učiteljevo socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine, podajanje povratne informacije učencem in učiteljevo navdušenje pri poučevanju, ocenili negativneje. Učiteljevo zaznano socialno-čustveno oporo so izmed dijakov iz vseh 79 držav ocenili najnižje. Nadalje rezultati kažejo, da je v primerjavi z letom 2009, ko je bilo branje prav tako poudarjeno področje merjenja v raziskavi, tako pri dijakih kot dijakinjah prišlo do upada v uživanju v branju, ki je pokazatelj t. i. notranje motivacije za branje (Šterman Ivančič, 2019).

Vidiki učiteljevega poučevanja, ki smo jih ugotavljali v raziskavi PISA 2018, se pomembno nanašajo na odnos med učiteljem in učencem oz. izgradnjo spodbudnega in opornega odnosa tekom učnega procesa. Omenjeni rezultati raziskave PISA 2018 tako vzbujajo skrb in potrebo po nadaljnjem raziskovanju, saj različne študije (e. g. Gregory et al., 2010; Kozina, 2020; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2010) kažejo, da je učenčevo dojemanje učitelja in odnosa z njim pomemben napovednik njegove učne motivacije, kakovostni odnosi med učitelji in učenci pa niso le značilni napovedniki višje učne motivacije, temveč posledično tudi učne uspešnosti in bolj prilagojenega učnega vedenja ter predstavljajo temelj pozitivne razredne in šolske klime.

1.1 *Kakovost odnosa med učiteljem in učencem*

V literaturi obstajajo različne opredelitve kakovosti odnosa med dvema osebama, vse pa imajo skupno točko v tem, da kot vidike kakovosti navajajo bližino, intimnost in socialno-čustveno oporo na eni strani ter negativne interakcije in konfliktnost na drugi (e. g. Collins in Repinski, 1994; Hinde, 1997; Wentzel, 2012).

Pianta (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003) v svojem teoretičnem modelu odnosa med učiteljem in učencem kakovosten odnos opredeljuje kot ključen za učenčevo učno uspešnost, pri tem pa poudarja pomembnost socialno-čustvene opore s strani učitelja. Ta namreč spodbuja učenčev socialno-čustveni razvoj in je še posebej pomembna za učence z učnimi in vedenjskimi težavami. Meni tudi, da se pomembnost kakovostnega odnosa z učiteljem z odraščanjem ne zmanjša in da je socialno-čustvena opora s strani učitelja pomembna na prehodih posameznika na višje stopnje izobraževanja. Srednješolski učitelj, ki izraža čustveno toplino, sprejemanje in je učencem na razpolago, na ta način spodbuja njihov učni interes, kar se posledično odraža v njihovih višjih učnih dosežkih (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003; Wentzel, 2012).

V slovenskem prostoru je zanimiva raziskava K. Košir (2013), v kateri avtorica ugotavlja, da v Sloveniji pri bodočih učiteljih še vedno pogosto naltimo na stereotip, da topli, oporni in skrbni odnosi učitelja z učenci pomenijo celo slabše doseganje učnih ciljev. Vendar rezultati raziskav s tega področja v zadnjem desetletju kažejo nasprotno. Različni avtorji v tujem in domačem prostoru (e. g. Connell in Wellborn, 1991; Deci, 1992; Gregory in Weinstein, 2004; Magajna et al., 2008; Pianta in Walsh, 1996; Wentzel, 1997) na podlagi izsledkov študij s področja preučevanja kakovosti odnosov mladostnikov v učnem kontekstu ugotavljajo, da je ravno z vidika doseganja učnih ciljev mladostnikovo zaznavanje socialno-čustvene opore s strani učitelja zelo pomembno.

Raziskave, v katerih so avtorji preučevali razlike v zaznavanju socialno-čustvene opore s strani učitelja med fanti in dekleti, ne kažejo enoznačnih rezultatov. Sicer je več raziskav, ki kažejo, da dekleta v srednjem mladostništvu v povprečju poročajo o večji zaznani socialni in čustveni opori s strani učitelja kot fantje (Armsden in Greenberg, 1987; Bryant, 1994; Furman in Buhrmester, 1992; Wentzel et al., 2010), vendar najdemo tudi raziskave, ki poročajo, da na tem področju ni pomembnih razlik med spoloma (Belle, 1989; Shulman, 1993).

1.2 *Kakovost odnosa z učiteljem in učna motivacija*

Darling in Steinberg (1993) v modelu učne motivacije poudarjata, da je pomemben vidik motivacije v učni situaciji prav posameznikova zaznana čustvena opora s strani učitelja. To pomeni, da učitelj poleg izraženih pravil in pričakovanj glede učnega vedenja in uspešnosti učencu ponudi tudi priložnost za čustveno oporo in medsebojno povezanost. Avtorja menita, da imajo pričakovanja glede učnih dosežkov in vedenja, v kolikor so s strani učitelja posredovana znotraj čustveno pozitivnega in skrbnega odnosa, pomemben pozitiven učinek na učenčevu motivacijo (Wentzel, 1997, 2003) oz. so takrat tudi najučinkovitejša. Učenci se na ta način lažje identificirajo z učiteljevimi vrednotami, ki sčasoma postanejo učenčeva lastna motivacija za učenje. Socialno-čustvena opora s strani učitelja tudi krepi mladostnikov občutek povezanosti in pripadnosti šoli ter kot taka spodbuja mladostnikovo učno motivacijo in posledično prispeva k višjim učnim dosežkom. Občutek pripadnosti in povezanosti, ki ga mladostniku lahko ponudi oporni odnos z učiteljem, je tudi temelj za oblikovanje njegovega avtonomnega vedenja, kar na področju učenja zajema tudi učni interes. Iz tega sledi, da učna motivacija ni povezana le s kontekstualnimi dejavniki v šoli in razredu, temveč je v prvi vrsti posledica uspešnih socializacijskih procesov, kamor umeščamo tudi kakovosten odnos učitelja z učenci oz. dijaki. Podobno K. R. Wentzel (2012) ugotavlja, da imajo lahko moralne in socialne dolžnosti, ki temeljijo na prepričanju učenca, da drugim ni vseeno in želijo, da se nečesa loti, pomemben učinek na njegovo učno motivacijo. V tem pogledu je komunikacija pričakovanj glede akademskih in socialnih rezultatov pomemben del instrumentalne pomoči v odnosu med učiteljem in učencem. Učitelj je v tem odnosu pojmovan kot socializacijski agent, ki ustvarja medosebni kontekst na način, da učinkuje na stopnjo učenčeve motivacije in zavzetosti.

Raziskave v zadnjem času (e. g. Daniels in Arapostathis, 2005; Gregory et al., 2010; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2015) potrjujejo, da so pomembni vidiki odnosa z učiteljem, ki učinkujejo na mladostnikovo večjo motivacijo za učenje, naslednji: zaupen odnos z učenci, povezovanje učne snovi z interesi učencev in ravnotežje med nagrajevanjem dosežkov ter poudarjanjem pomena in vrednosti učne izkušnje. Nadalje rezultati kažejo, da je ocena učitelja kot opornega odvisna tudi od učnega programa, ki ga dijaki obiskujejo, oz. učnih zmožnosti učencev. Npr., dijaki, ki obiskujejo gimnazijo, kot opornega učitelja pojmujejo nekoga, ki jih spodbuja k novim izzivom in sodelovanju v razredu, medtem ko se tistim, ki so vključeni v

srednje ali nižje poklicno izobraževanje, zdi pomembneje, da je učitelj prijazen, pravičen, snov razlaga na razumljiv način ter je tudi sposoben vzdrževati disciplino v razredu.

Povzamemo lahko, da so kakovostni, oporni in spodbudni odnosi učenca z učiteljem pomembni za njegovo motivacijo pri doseganju učnih ciljev (Crosnoe et al., 2004; Murdock in Miller, 2003; Wentzel, 1997). Učenci učitelja pojmujejo kot opornega in spodbujajočega oz. takega, ki jih motivira za učenje, takrat, ko obenem izraža jasna pričakovanja glede učnega vedenja in dosežkov, z redom in disciplino ustvarja občutek varnosti v razredu, nudi nasvet, pomoč in navodila pri učenju, se zna odzvati na njihov trud pri doseganju učnih ciljev in je obenem pripravljen ponuditi odnos, ki vključuje čustveno oporo in skrb (e. g. Gregory et al., 2010; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2010).

1.3 Problem in cilji raziskave

Kot navedeno uvodoma, rezultati na področju ocene različnih vidikov učiteljevega poučevanja v okviru raziskave PISA za Slovenijo v mednarodni primerjavi niso bili spodbudni. Ker je iz literature razvidno, da gre za pomembno področje pri pojasnjevanju učne motivacije, ki se v raziskavi PISA v Sloveniji že od leta 2009 prav tako kaže kot nizka, želimo to področje v pričujoči študiji podrobneje preučiti. Pri tem nas bodo zanimali tudi razlike glede na spol in izobraževalni program, ki ga dijak obiskuje, saj so se te v preteklosti na različnih področjih znotraj podatkov raziskave PISA že potrdile kot značilne. Rezultati sekundarnih analiz raziskave PISA 2009 (Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2012) so npr. pokazali, da se bralni dosežki slovenskih dijakov prvih letnikov srednje šole v veliki meri razlikujejo zaradi učinka izobraževalnega programa, do razlik med izobraževalnimi programi pa je prihajalo tako v individualnih značilnostih dijakov (npr. čas, ki ga dijaki dnevno namenjajo branju, zaznavanje posameznih strategij povzemanja, razumevanja in pomnjenja besedil) in značilnostih domačega okolja dijakov (npr. socialnoekonomski status družin dijakov, jezik, ki ga govorijo v domačem okolju) kot v šolskem okolju (učiteljeve spodbude pri bralnih aktivnostih, uporaba računalnika v šoli, pogostost interpretiranja literarnih tekstov).

S pričujočo študijo tako želimo odgovoriti na naslednja vprašanja: *i)* Ali se odgovori dijakov in dijakinj 1. letnikov srednješolskega izobraževanja na postavkah, s katerimi so ocenili različne vidike odnosa z učiteljem in učiteljevega poučevanja pri pouku slovenščine, razlikujejo glede na spol in

izobraževalni program, *ii*) ali je kateri od navedenih vidikov odnosa z učiteljem in učiteljevega poučevanja pri pouku slovenščine značilen napovednik dijakove notranje motivacije za branje in *iii*) ali prihaja pri tem do razlik v učinkih napovednikov glede na spol in izobraževalni program, ki ga dijak obiskuje.

2 Metoda

2.1 Vzorec

Za namene raziskave smo uporabili podatke raziskave PISA 2018, kamor so v Sloveniji vključeni vsi dijaki in dijakinje, stari med 15 let in 3 mesece in 16 let ter 2 meseca, ne glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo. Vzorčenje je v raziskavi PISA večstopenjsko in stratificirano, zaradi zagotavljanja reprezentativnosti vzorca po izobraževalnih programih pa so v Sloveniji v vzorec zajeti vsi srednješolski izobraževalni programi in nekaj naključno izbranih osnovnih šol ter institucij za izobraževanje odraslih.

V raziskavi PISA 2018 je sodeloval 6.401 dijak in dijakinja. Za potrebe analiz smo iz vzorca izločili 15-letnike, vključene v osnovno šolo in tiste, ki so obiskovali programe nižjega poklicnega izobraževanja. Za slednje namreč nimamo vseh podatkov, ki jih potrebujemo za naše analize. Končni vzorec, vključen v analize, zajema reprezentativni vzorec 6.074 15-letnih dijakov in dijakinj, od tega 2.882 (47,4 %) deklet in 3.192 (52,6 %) fantov. 2.054 (33,8 %) dijakov in dijakinj je obiskovalo program splošne in strokovne gimnazije, 2.578 (42,4 %) program srednjega strokovnega izobraževanja in 1.442 (23,7 %) program srednjega poklicnega izobraževanja.

2.2 Pripomočki

Dijaki in dijakinje so po dvournem preizkusu z nalogami iz bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018 izpolnjevali Vprašalnik za dijake in dijakinje. Izpolnjevanje le-tega traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo spremljajoči dejavniki dosežkov. Za potrebe pričujoče študije smo se v analizi osredotočili na vprašanja, s pomočjo katerih so dijaki in dijakinje ocenili lastno zaznavo učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine, učiteljevega zastavljanja jasnih ciljev pri pouku slovenščine, učiteljevega individualnega pristopa pri poučevanju, njegove spodbude pri pouku v smislu zaupanja v spretnosti dijakov in razumevanja njihovega procesa učenja, učiteljeve povratne informacije pri pouku slovenščine, učiteljevega navdušenja pri poučevanju in discipline, ki jo učitelj

vzpostavlja pri pouku slovenščine. Pripadajoče postavke na vseh lestvicah so dijaki in dijakinje ocenili na štiristopenjskih lestvicah, vse lestvice pa so se potrdile kot ustrezno notranje zanesljive, in sicer so se vrednosti koeficientov notranje zanesljivosti gibale med $\alpha = 0,73$ in $\alpha = 0,89$ (OCED, 2020 in osebni izračuni). Podrobnejši vsebinski opis lestvic je dostopen na povezavi: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

2.3 Obdelava podatkov

Za potrebe analiz študije smo za vse zgoraj navedene vključene spremenljivke uporabili že obstoječe vrednosti mednarodno primerljivih indeksov, ki smo jih izvzeli iz nacionalne baze podatkov PISA 2018 za Slovenijo. Indeks je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Za vse vključene spremenljivke smo najprej izvedli deskriptivne analize podatkov ločeno po spolu in izobraževalnem programu. Ker so nas v raziskavi zanimali učinki različnih učiteljskih dejavnikov na notranjo motivacijo dijakov in dijakinj za branje, smo za namene ugotavljanja velikosti učinkov in značilnosti učiteljskih dejavnikov uporabili postopek multiple linearne regresije, ki smo ga ponovili znotraj različnih skupin (spol, izobraževalni program). Za preverjanje multikolinearnosti med vključenimi spremenljivkami smo predhodno izračunali koeficiente povezanosti med vključenimi spremenljivkami, kot kriterij pa upoštevali vrednost 0,80. Predhodno smo preverili tudi linearno povezanost med posameznim napovednikom in odvisno spremenljivko. Zaradi izjemne velikosti vzorca smo predvidevali tudi normalnost porazdelitve rezidualov povezanosti posameznega napovednika s kriterijsko spremenljivko.

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 27.0 in orodja IEA IDBAnalyzer Version 4.0.39, ki nam pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT) omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (angl. *Bootstrap*).

3 Rezultati

V tem poglavju najprej navajamo rezultate opisnih statistik in rezultate analize povezanosti med vključenimi dejavniki motivacije za branje in dijakovo notranjo motivacijo za branje, temu pa sledijo rezultati multiple linearne regresijske analize, kjer nas bodo zanimale velikosti učinkov in po-

jasnjevalna moč vključenih dejavnikov pri pojasnjevanju dijakove notranje motivacije za branje. Kot statistično značilne smo opredelili tiste razlike in povezave med obravnavanimi dejavniki, pri katerih je bila raven alfa napake nižja od 5 %.

3.1 Opisna statistika in povezanost med spremenljivkami

Rezultati kažejo, da dekleta v primerjavi s fanti (Tabela 1) pri učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj socialno-čustvene opore in manj povratne informacije ter boljšo disciplino v razredu pri pouku slovenščine, več učiteljevega zaupanja v svoje spretnosti in učiteljevega navdušenja pri poučevanju. Dekleta so v primerjavi s fanti v povprečju poročala tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje.

Tabela 1: Opisna statistika vključenih spremenljivk ločeno po spolu

	Slovenija		Dekleta		Fantje	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Socialno-čustvena opora	-0,63	1,03	-0,70	0,99	-0,55	1,07
Zaupanje v spretnosti	-0,08	1,02	0,02	1,01	-0,17	1,01
Individualni pristop	-0,41	1,02	-0,42	1,00	-0,41	1,04
Zastavljanje jasnih učnih ciljev	-0,21	0,98	-0,25	0,94	-0,18	1,02
Disciplina v razredu	-0,02	1,11	0,14	1,04	-0,17	1,16
Povratna informacija	-0,44	0,93	-0,53	0,90	-0,35	0,95
Navdušenje pri poučevanju	-0,11	0,99	-0,04	0,98	-0,18	0,99
Notranja motivacija za branje	-0,21	1,09	0,13	1,11	-0,57	0,95

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa;

SD – standardni odklon.

Na področju ugotavljanja razlik v obravnavanih vidikih učiteljevega poučevanja med slovenskimi izobraževalnimi programi (Tabela 2) rezultati niso enoznačni. Največje značilne razlike v ocenah učiteljevega poučevanja pri pouku slovenščine se kažejo med dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo gimnazijske programe, ter dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Do razhajanj v ocenah pa ne prihaja v smislu višjih ocen dijakov in dijakinj gimnazijskih programov na vseh obravnavanih področjih učiteljevega poučevanja. Tako so dijaki in dijakinje, ki obiskujejo gimnazijske programe, v primerjavi z vrstniki, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, svoje učitelje slovenščine v povprečju višje ocenili na področjih učiteljevega zaupanja v njihove spretnosti in razumevanja njihovega procesa učenja, discipline v razredu in

učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine, v povprečju pa so poročali tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje. Dijaki in dijakinje, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, pa so v primerjavi z dijaki in dijakinjami gimnazijskih programov v povprečju višje ocenili učiteljevo socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine, individualni pristop in pomoč pri poučevanju, zastavljanje jasnih ciljev ter povratno informacijo.

Tabela 2: Opisna statistika vključenih spremenljivk ločeno po izobraževalnem programu

	GIM		SSI		SPI	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Socialno-čustvena opora	-0,64	1,00	-0,65	1,04	-0,54	1,08
Zaupanje v spretnosti	0,06	1,01	-0,10	0,99	-0,31	1,05
Individualni pristop	-0,42	1,01	-0,44	1,02	-0,33	1,04
Zastavljanje jasnih učnih ciljev	-0,27	0,92	-0,19	0,98	-0,14	1,11
Disciplina v razredu	0,29	1,06	-0,09	1,06	-0,54	1,14
Povratna informacija	-0,49	0,90	-0,46	0,93	-0,29	0,98
Navdušenje pri poučevanju	0,04	1,00	-0,15	0,96	-0,33	0,97
Notranja motivacija za branje	0,19	1,10	-0,42	1,03	-0,62	0,90

Opomba: GIM – program splošne in strokovne gimnazije; SSI – program srednjega strokovnega izobraževanja; SPI – program srednjega poklicnega izobraževanja; *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SD* – standardni odklon.

Na področju povezanosti med posameznimi vidiki učiteljevega poučevanja znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj v nadaljevanju zaradi večjega števila obravnavanih spremenljivk znotraj različnih skupin navajamo le opis značilnejših povezav, in sicer je bila kot mera povezanosti med spremenljivkami izračunan Pearsonov koeficient korelacije, vse navedene povezave pa so se potrdile kot statistično značilne na ravni alfa napake, nižje od 5 %.

Rezultati kažejo, da se zaznana socialno-čustvena opora učitelja tako pri dekletih kot pri fantih najmočneje, tj. srednje močno ($r = 0,55$ pri dekletih in $r = 0,62$ pri fantih), značilno pozitivno povezuje z zastavljanjem jasnih učnih ciljev. Tako pri fantih kot dekletih se nobeden od obravnavanih vidikov učiteljevega poučevanja ne povezuje močno z notranjo motivacijo za branje dijakov in dijakinj (vrednosti koeficientov povezanosti se gibljejo med $r = 0,10$ in $r = 0,21$).

Pri preučevanju povezanosti obravnavanih vidikov učiteljevega poučevanja znotraj različnih izobraževalnih programov rezultati kažejo, da se

znotraj programa gimnazije, srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja med seboj najmočneje povezujejo podobni vidiki učiteljevega poučevanja. Učiteljeva zaznana socialno-čustvena opora se znotraj vseh treh izobraževalnih programov najmočneje značilno pozitivno povezuje z učiteljevim zastavljanjem jasnih učnih ciljev ($r = 0,57$ v programih gimnazije; $r = 0,58$ v programih srednjega strokovnega izobraževanja; $r = 0,64$ v programih srednjega poklicnega izobraževanja).

V nobenem od izobraževalnih programov se notranja motivacija za branje ne povezuje močno z nobenim od obravnavanih vidikov učiteljevega poučevanja (vrednosti koeficientov povezanosti se gibljejo med $r = 0,01$ in $r = 0,22$). V programu gimnazije se notranja motivacija za branje najvišje značilno pozitivno povezuje z zaznanim zaupanjem v spretnosti in razumevanjem procesa učenja dijakov ($r = 0,21$), v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja pa z disciplino v razredu, vendar so vrednosti koeficientov povezanosti v vseh navedenih primerih nizke ($r = 0,15$ in $r = 0,12$).

Stopnja koeficientov povezanosti med obravnavanimi spremenljivkami v nobenem primeru tudi ne presega kriterijske vrednosti $0,80$, kar bi nakazovalo na morebitno multikolinearnost med vključenimi spremenljivkami.

3.2 Rezultati regresijskih modelov

Rezultati (Tabela 3) kažejo, da so se izmed vseh vključenih napovednikov motivacije za branje pri dekletih kot značilni pokazali zgolj trije napovedniki: zaznavanje učiteljevega zaupanja v spretnosti in razumevanje procesa učenja dijakinj, zaznana disciplina v razredu ter navdušenje učitelja pri poučevanju slovenščine. Največji učinek na notranjo motivacijo deklet za branje sta imela prav slednja napovednika. Omenjena dejavnika sta imela največji učinek tudi pri pojasnjevanju notranje motivacije za branje pri fantih (Tabela 4), vendar je bila velikost učinka v tem primeru manjša. Poleg omenjenih značilnih dejavnikov notranje motivacije za branje se je pri fantih, podobno kot pri dekletih, kot značilni napovednik potrdilo tudi zaznana učiteljevo zaupanje v spretnosti in razumevanje procesa učenja, pa tudi učiteljeva povratna informacija, ki se pri dekletih ni potrdila kot značilna. V splošnem je napovedna moč modela pojasnjevanja notranje motivacije za branje z vključenimi napovedniki večja pri dekletih, kjer s slednjimi pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje, pri fantih pa 4 %, pri čemer gre v obeh primerih za relativno nizke vrednosti.

Tabela 3: Napovedniki motivacije za branje pri dekletih

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	0,09	0,03	2,92	0,01				
Socialno-čustvena opora	-0,02	0,04	-0,45	> 0,05	-0,01	0,03	-0,45	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,10	0,03	3,10	0,00	0,09	0,03	3,13	0,00
Individualni pristop	-0,02	0,04	-0,42	> 0,05	-0,02	0,04	-0,42	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,01	0,04	-0,20	> 0,05	-0,01	0,03	-0,20	> 0,05
Disciplina v razredu	0,15	0,02	6,07	0,00	0,14	0,02	6,18	0,00
Povratna informacija	-0,01	0,03	-0,23	> 0,05	-0,01	0,03	-0,23	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,16	0,04	4,45	0,00	0,15	0,03	4,38	0,00

Opomba: : B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Tabela 4: Napovedniki motivacije za branje pri fantih

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	-0,53	0,03	-19,60	0,00				
Socialno-čustvena opora	-0,02	0,03	-0,73	> 0,05	-0,02	0,03	-0,73	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,07	0,03	2,42	0,01	0,07	0,03	2,42	0,01
Individualni pristop	-0,03	0,03	-1,02	> 0,05	-0,03	0,03	-1,02	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,04	0,02	-1,79	> 0,05	-0,04	0,02	-1,78	> 0,05
Disciplina v razredu	0,09	0,02	4,60	0,00	0,11	0,02	4,60	0,00
Povratna informacija	0,06	0,03	2,01	0,01	0,06	0,03	2,01	0,01
Navdušenje pri poučevanju	0,08	0,02	3,13	0,01	0,08	0,03	3,14	0,01

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 4 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Pri pojasnjevanju notranje motivacije za branje so se znotraj različnih izobraževalnih programov kot značilni potrdili različni vidiki učiteljevega poučevanja. V programih gimnazije (Tabela 5) sta se kot značilna napovednika notranje motivacije za branje dijakov in dijakinj potrdila učiteljevo zaupanje v spretnosti dijakov in razumevanje njihovega procesa učenja ter učiteljevo navdušenje nad poučevanjem. Slednji vidik učiteljevega poučevanja je imel največji učinek na notranjo motivacijo za branje. Z modelom napovednikov v gimnazijskih programih pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje dijakov in dijakinj.

Pojasnjevalna moč modela je nižja v programih srednjega strokovnega izobraževanja (Tabela 6), kjer z izbranimi napovedniki pojasnimo 4 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje dijakov in dijakinj. Pri tem ima

največji pozitivni učinek na zvišanje indeksa motivacije za branje disciplina v razredu, temu pa sledi zaznana učiteljeva socialno-čustvena opora, ki se je potrdila kot značilni negativni napovednik notranje motivacije za branje pri dijakih in dijakinjah. Kot značilna napovednika sta se poleg discipline v razredu, enako kot v programu gimnazije, potrdila še učiteljevo zaznano navdušenje pri poučevanju in učiteljevo zaupanje v spretnosti dijakov ter razumevanje njihovega procesa učenja.

V programu srednjega poklicnega izobraževanja (Tabela 7) se je kot značilni napovednik notranje motivacije za branje potrdil le en napovednik, in sicer disciplina v razredu pri pouku slovenščine, z vključenimi napovedniki pa pojasnimo zgolj 3 % variabilnosti indeksa notranje motivacije za branje, kar je v primerjavi s programoma gimnazije in srednjega strokovnega izobraževanja najmanj.

Tabela 5: Napovedniki motivacije za branje v gimnazijskih programih

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	0,10	0,04	2,28	0,01				
Socialno-čustvena opora	-0,05	0,04	-1,14	> 0,05	-0,04	0,04	-1,14	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,15	0,04	3,98	0,00	0,14	0,03	4,09	0,00
Individualni pristop	0,00	0,04	0,07	> 0,05	0,00	0,04	0,07	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,04	0,04	-0,92	> 0,05	-0,03	0,03	-0,92	> 0,05
Disciplina v razredu	0,06	0,03	1,92	> 0,05	0,06	0,03	1,95	> 0,05
Povratna informacija	-0,02	0,04	-0,48	> 0,05	-0,02	0,03	-0,48	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,18	0,04	4,50	0,00	0,16	0,04	4,44	0,00

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Tabela 6: Napovedniki motivacije za branje v programih srednjega strokovnega izobraževanja

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	-0,44	0,03	-15,03	0,00				
Socialno-čustvena opora	-0,10	0,03	-3,10	0,00	-0,10	0,03	-3,16	0,00
Zaupanje v spretnosti	0,08	0,03	2,41	0,01	0,07	0,03	2,39	0,01
Individualni pristop	0,01	0,03	0,42	> 0,05	0,01	0,03	0,42	> 0,05
Jasni učni cilji	0,04	0,03	1,37	> 0,05	0,04	0,03	1,37	> 0,05
Disciplina v razredu	0,13	0,03	4,86	0,00	0,13	0,03	4,94	0,00
Povratna informacija	0,00	0,03	-0,02	> 0,05	0,00	0,03	-0,02	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,09	0,04	2,51	0,01	0,08	0,03	2,55	0,01

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 4 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Tabela 7: Napovedniki motivacije za branje v programih srednjega poklicnega izobraževanja

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	-0,52	0,03	-18,02	0,00				
Socialno-čustvena opora	0,04	0,03	1,26	> 0,05	0,05	0,04	1,26	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,05	0,04	1,36	> 0,05	0,06	0,04	1,36	> 0,05
Individualni pristop	-0,05	0,03	-1,65	> 0,05	-0,06	0,04	-1,66	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,05	0,03	-1,55	> 0,05	-0,07	0,04	-1,57	> 0,05
Disciplina v razredu	0,08	0,02	3,28	0,00	0,10	0,03	3,29	0,00
Povratna informacija	0,07	0,04	1,93	> 0,05	0,08	0,04	1,91	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,02	0,04	0,60	> 0,05	0,03	0,04	0,60	> 0,05

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 3 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

4 Razprava

Ker so prvi rezultati raziskave PISA 2018 pokazali, da slovenski 15-letniki svoje učitelje slovenščine na različnih področjih poučevanja ocenjujejo negativneje kot njihovi vrstniki iz držav OECD, omenjeni vidiki pa so se v preteklih študijah (e. g. Gregory et al., 2010; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2010) že potrdili kot značilni napovedniki učne motivacije, ki se v raziskavi PISA skozi vse cikle prav tako kaže kot nizka, smo želeli v študiji omenjeno področje dodatno preučiti. Pri tem so nas zanimale razlike glede na spol in izobraževalni program, predvsem pa smo želeli identificirati tiste vidike učiteljevega poučevanja, ki se kažejo kot značilni napovedniki notranje motivacije za branje znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj.

V prvem koraku študije so rezultati pokazali, da dekleta v primerjavi s fanti pri učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj socialno-čustvene opore in manj povratne informacije ter boljšo disciplino pri pouku slovenščine, več učiteljevega zaupanja v svoje spretnosti in učiteljevega navdušenja pri poučevanju. Dekleta so v primerjavi s fanti v povprečju poročala tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje. V splošnem lahko rečemo, da so dekleta v primerjavi s fanti na postavkah nižje ocenila osebni stik z učiteljem, učiteljevo delo in način poučevanja pa so ocenila pozitivneje. Kar se tiče zaznavanja socialno-čustvene opore in razlik med spoloma, je ta rezultat v nasprotju s študijami, ki so potrdile, da dekleta v srednjem mladostništvu v povprečju poročajo o večji zaznani socialni in čustveni opori s strani učitelja kot fantje (e. g. Armsden in Greenberg, 1987; Bryant, 1994; Furman in Buhrmester, 1992; Wentzel et al., 2010), in tudi raziskavami, ki

na tem področju niso ugotovile značilnih razlik med spoloma (e. g. Belle, 1989; Shulman, 1993). Razlog je morda v tem, da se socialni vidik opore v raziskavi PISA bolj nanaša na instrumentalno oporo oz. pomoč pri pouku slovenščine, ki pa jo dekleta, ki v povprečju na področju bralne pismenosti dosegajo višje rezultate, tudi manj potrebujejo.

Na področju ugotavljanja razlik v različnih vidikih poučevanja med izobraževalnimi programi rezultati kažejo, da do največjih razlik v ocenah prihaja med dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo gimnazijske programe, in dijaki ter dijakinjami, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Ta rezultat je skladen s predhodnimi sekundarnimi študijami podatkov raziskave PISA (Puklek Levpušček et al., 2012; Puklek Levpušček in Šterman Ivančič, 2013), kjer so se prav tako potrdile tovrstne razlike med izobraževalnimi programi na različnih področjih učnega procesa, vedenja, motivacije in učnih dosežkov. Rezultati pričujoče študije so pokazali, da so dijaki in dijakinje, ki obiskujejo gimnazijske programe, v primerjavi z vrstniki, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, svoje učitelje slovenščine v povprečju višje ocenili na področju učiteljevega zaupanja v njihove spretnosti in razumevanja njihovega procesa učenja ter discipline v razredu in učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine, poročali pa so tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje. Dijaki in dijakinje, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, pa so svoje učitelje slovenščine v povprečju višje ocenili na postavkah, ki se nanašajo na učiteljevo socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine, individualni pristop in pomoč pri poučevanju, zastavljanju jasnih učnih ciljev in povratne informacije. Rezultati kažejo na to, da učitelji, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega izobraževanja, več časa namenjajo individualnemu pristopu, pomoči, zastavljanju jasnih učnih ciljev in podajanju povratne informacije pri pouku slovenščine, kar je skladno s študijami (e. g. Daniels in Arapostathis, 2005; Gregory et al., 2010; Grotevant, 1998; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2015), ki so potrdile, da dijaki, ki obiskujejo gimnazijo, kot opornega učitelja pojmujejo nekoga, ki jih spodbuja k novim izzivom in sodelovanju v razredu, medtem ko se dijakom, ki so vključeni v srednje ali nižje poklicno izobraževanje, zdi pomembnejše, da je učitelj prijazen, pravičen, snov razlaga na razumljiv način ter je tudi sposoben vzdrževati disciplino v razredu. Grotevant (1998) meni tudi, da učenci z večjimi primanjkljaji na področju socialno-ekonomskih razmer v družini in opornih odnosov v družinskem okolju pogosteje poiščejo oporo v šolskem okolju, tudi pri učiteljih, pri čemer se ta opora pogosto nanaša na instru-

mentalno oporo pri samem učenju. Nadalje celo meni, da je ravno obdobje srednjega mladostništva tisto, kjer je verjetnost za kompenzacijo različnih socialnih primanjkljajev v šolskem kontekstu največja, saj je to obdobje, ko mladostnik v procesu individuacije vedno večji pomen pripisuje odnosom izven družine.

Pri ugotavljanju značilnih napovednikov notranje motivacije za branje znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj rezultati študije kažejo, da so se izmed vseh vključenih napovednikov znotraj različnih skupin potrdili predvsem naslednji dejavniki: zaupanje učitelja v dijakove spretnosti in razumevanje njegovega procesa učenja, disciplina v razredu in učiteljevo navdušenje pri poučevanju slovenščine. Vsi trije dejavniki so se potrdili kot značilni tako pri dekletih kot pri fantih, učiteljevo zaupanje v dijakove spretnosti in njegov proces učenja sta se kot značilna napovednika notranje motivacije za branje potrdila v gimnazijskih programih in programu srednjega strokovnega izobraževanja, disciplina v razredu pa v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami avtorjev (Crosnoe et al., 2004; Gregory et al., 2010; Murdock in Miller, 2003; OECD, 2010; Wentzel, 1997; Wentzel et al., 2010; Wentzel, 2012), ki so potrdili, da so oporni in spodbudni odnosi mladostnika z učiteljem, občutek varnosti v razredu in učiteljeva pozitivna naravnost do lastnega poučevanja značilni napovedniki dijakove notranje učne motivacije, v našem primeru tudi motivacije za branje. Kot pglavitno podstat v ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja pa različni tuji in tudi slovenski avtorji (e. g. Gamoran, 1993; Kozina et al., 2020; Murdock in Anderman, 2000; Regner et al., 2009) vidijo krepitev socialno-čustvenih spretnosti tako učiteljev in učencev, saj ima to pozitivne učinke na različne vidike učnega procesa, motivacije in učnega vedenja. Pri tem je pomembna tudi ugotovitev, da ima učno okolje, v katerem učenec zaznava, da se učitelj skupaj z njim trudi dosegaati boljše rezultate in je med njima vzpostavljen pozitiven odnos, ugoden učinek predvsem na učence, ki dosegajo slabše učne rezultate. V takem okolju je bilo ugotovljenih manj disciplinskih težav, tovrstni učenci pa so poročali, da se naučijo več. Ta izsledek je pomemben predvsem z vidika ugotovljenih razlik v značilnih napovednikih med samimi izobraževalnimi programi v Sloveniji, kjer se na področju notranje motivacije za branje in različnih učnih pogojev kažejo primanjkljaji predvsem v programih srednjega poklicnega izobraževanja.

5 Omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje

Metode analiziranja podatkov v tej študiji temeljijo na ugotavljanju povezanosti različnih napovednikov motivacije za branje in kot take dopuščajo zgolj sklepanje o smeri in moči povezanosti med napovedniki ter motivacijo za branje, o vzročno-posledičnih odnosih pa ne moremo govoriti. Poleg tega so stališča do učiteljevega poučevanja le eden izmed dejavnikov, ki lahko učinkujejo na dijakovo motivacijo za branje, saj je ta rezultat večih, tudi še nepojasnjenih dejavnikov, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Pomembno je tudi dejstvo, da so ocene učinkov omenjenih dejavnikov ugotovljene na podlagi osebne zaznave dijakov in dijakinj ter predstavljajo le subjektivno oceno stanja v določenem trenutku. Nekatera vprašanja so v raziskavi vezana celo na zadnjo uro pouka slovenščine, kar lahko predstavlja zelo specifičen kontekst ocenjevanja. Poleg tega so v raziskavo PISA vključeni dijaki in dijakinje, ki se na prehodu v srednješolsko izobraževanje soočajo z različnimi psihosocialnimi izzivi, tako na področju vzpostavljanja kakovostnih odnosov z učitelji in s sošolci kot na področju same motivacije za učenje. Glede na to, da je vzorčenje v raziskavi PISA dvostopenjsko, bi veljalo napovedne modele, uporabljene v tej študiji, preveriti z metodo hierarhičnega linearnega modeliranja.

6 Zaključek

V primerjavi z vrstniki iz držav OECD slovenski dijaki in dijakinje prvih letnikov svoje učitelje slovenščine na vseh postavkah, ki se nanašajo na različne vidike poučevanja, ocenjujejo negativneje. Nekateri izmed teh vidikov so se v tej študiji potrdili kot značilni napovedniki notranje motivacije za branje, ki se skozi vse cikle raziskave prav tako izkazuje kot podpovprečna. Kot najznačilnejši so se pokazali učiteljevo zaupanje v dijakove spretnosti in razumevanje njegovega procesa učenja, disciplina v razredu in učiteljevo navdušenje pri poučevanju slovenščine. Ponovno so se tudi v tej študiji pokazale razlike v motivacijskih dejavnikih med različnimi izobraževalnimi programi v Sloveniji. Rezultati namreč kažejo, da učitelji v programih srednjega poklicnega izobraževanja, v primerjavi s tistimi, ki poučujejo v gimnazijskih programih, več časa namenijo zastavljanju jasnih učnih ciljev, individualnemu pristopu poučevanja in socialno-čustveni opori, kar kaže na pomembno kompenzatorno vlogo odnosa med učiteljem in učenecem v času mladostništva, sploh, če so ob tem prisotni še socialno-ekonomski primanjkljaji učenca. Glede na to, da sta se kot značilna dejavnika motivacije za branje potrdila kakovost učiteljevega odnosa z dijaki v smislu

dijakovega občutka, da mu učitelj zaupa in ga razume, ter učiteljevo navdušenje pri poučevanju, te vidike učiteljevega poučevanja pa slovenski dijaki ocenjujejo kot slabše, vse kaže na to, da bi bila z vidika spodbude motivacije za branje v učnem procesu ključna krepitev prav te, odnosno komponente med učiteljem in učencem, pa ne samo pri pouku slovenščine.

Rezultati enega najobsežnejših projektov na področju ugotavljanja in spodbujanja socialnih in čustvenih spretnosti učencev v Sloveniji, tj. projekta Roka v roki (Kozina, 2020), namreč kažejo, da se boljše socialne in čustvene spretnosti učencev odražajo v njihovi višji učni motivaciji in dosežkih, boljšem mentalnem zdravju in prosocialnem vedenju, v redkejšem antisocialnem vedenju in pozitivnejši lastni samopodobi. Učenci z boljšimi socialnimi in čustvenimi spretnostmi so tudi aktivnejši v razredu, lažje izražajo svoje mnenje in v šolskem okolju vzpostavljajo kakovostnejše odnose z učitelji in s sošolci. Ob tem je seveda ključna krepitev socialnih in čustvenih spretnosti pri učiteljih, brez česar si je spodbujanje omenjenih spretnosti pri dijakih skozi učni proces težko predstavljati. U. Štremfel (2020) ugotavlja, da socialne in čustvene spretnosti v glavnih javnopolitičnih dokumentih na področju izobraževanja tako v Evropski uniji kot v Sloveniji niso konkretno opredeljene, vključene so le posredno, sam razvoj omenjenih spretnosti pa ni sistematično podprt, kar kaže na to, da bi morale prihodnje reforme učnih načrtov v Sloveniji upoštevati pozitivne učinke krepitev socialnih in čustvenih spretnosti v izobraževanju ter pomen njihovega celostnega in sistematičnega vključevanja na vse ravni izobraževalnega sistema. Kozina s sodelavci (2020) ugotavlja tudi, da bi izvajanje učenja tovrstnih spretnosti že na ravni predšolske vzgoje povečalo sprejemanje tovrstnih programov s strani učencev v osnovnih in srednjih šolah, prav tako pa bi bilo treba zagotoviti sistemsko podporo učiteljem in drugim strokovnim delavcem šole, da bi lahko svoje socialne in čustvene spretnosti tekom poučevanja nadgradili. Smiselna bi bila tudi obravnavanje odnosnih spretnosti že med dodiplomskim izobraževanjem in kasnejše stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev šole.

Literatura

Armsden, Gay C. in Greenberg, Mark T. »The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence.« *Journal of Youth and Adolescence* 16, (1987): 427–454.

- Belle, Deborah. »Gender differences in children's social networks and supports.« V *Children's Social Networks and Social Supports*, uredila D. Belle, 173–188. New York: Wiley, 1989.
- Bryant, Brenda K. »How does social support function in childhood?« V *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, uredila F. Nestmann in K. Hurrelmann, 23–35. Berlin: De Gruyter, 1994.
- Church, Marcy A., Elliot, Andrew J. in Gable, Shelly. »Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes.« *Journal of Educational Psychology* 93, (2001): 43–54.
- Collins, Andrew W. in Repinski, Daniel J. »Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective.« V *Personal relationships during adolescence*, uredili R. Montemayor, G. Adams in T. Gullotta, 7–36. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- Connell, James P. in Wellborn, James G. »Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.« V *Self-processes and development*, uredila M. Gunnar in L. A. Sroufe, 43–77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Crosnoe, Robert, Johnson Kirpatrick, Monica in Elder, Glen H. Jr. »Integrational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships.« *Sociology of Education* 77, no. 1 (2004): 60–81.
- Darling, Nancy, Hamilton, Stephen F. in Niego, Starr. »Adolescents' relations with adults outside the family.« V *Personal relationships during adolescence*, uredili R. Montemayor, G. Adams in T. Gullotta, 216–235. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- Darling, Nancy in Steinberg, Laurence. »Parenting style as context: An integrative model.« *Psychological Bulletin* 113, (1993): 487–496.
- Deci, Edward L. »The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective.« V *The role of interest in learning and development*, uredila K. A. Renninger in A. Krapp, 43–70. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
- Elliot, Andrew J. in Church, Marcy A. »A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation.« *Journal of Personality and Social Psychology* 72, no. 1 (1997): 218–232.
- Elliot, Andrew J., McGregor, Holly A. in Gable, Shelly. »Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis.« *Journal of Educational Psychology* 91, no. 3 (1999): 549–563.
- Gregory, Anne, Cornel, Dewey, Fan, Xitao, Sheras, Peter, Shih, Tse-Hua in Huang, Francis. »Authoritative school discipline: High school practices as-

- sociated with lower bullying and victimization.« *Journal of Educational Psychology* 102, (2010): 483–496.
- Gregory, Anne in Weinstein, Rhona S. »Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents.« *Journal of Adolescent Research* 19, (2004): 405–427.
- Grolnick, Wendy S., Friendly, Rachel W. in Bellas, Valerie M. »Parenting and children's motivation at school.« V *Handbook of Motivation at School*, uredila K. R. Wentzel in A. Wigfield, 279–300. New York: Routledge, 2009.
- Hinde, Robert A. *Towards understanding relationships*. London: Academic Press, 1997.
- Košir, Katja. *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo, 2013.
- Kozina, Ana. *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter*. Hamburg: Dr. Kovač, 2020.
- Lempers, Jacques D. in Clark-Lempers, Dania S. »Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships.« *Journal of Youth and Adolescence* 21, (1992): 53–96.
- Magajna, Lidija, Kavkler, Marija, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Pečjak, Sonja in Bregar Golobič, Ksenija. *Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Midgley, Carol, Feldlaufer, Harriet in Eccles, Jacquelynne. »Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school.« *Child development* 60, (1989): 981–992.
- Murdock, Tamera B. in Miller, Angela. »Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches.« *Elementary School Journal* 103, (2003): 383–399.
- OECD. *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing, 2010.
- OECD. *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Pariz: OECD Publishing, 2015.
- OECD. *PISA 2018 technical report*. Pariz: OECD Publishing, 2020. Pridobljeno s: https://www.oecd.org/PISA2018_Technical-Report.pdf (20. 4. 2022).
- Pianta, Robert C., Hamre, Bridget in Stuhlman, Megan. »Relationships between teachers and children.« V *Handbook of Psychology: 7th Ed*, uredila W. Reynolds in G. Miller, 199–234. New York: Wiley, 2003.

- Pianta, Robert C. in Walsh, Daniel. *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge, 1996.
- Pintrich, Paul R. »The role of goal orientation in self-regulated learning.« V *Handbook of self-regulation*, uredili M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner, 452–502. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- Puklek Levpušček, Melita in Zupančič, Maja. »Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math.« *Journal of Early Adolescence* 29, (2009): 541–570.
- Puklek Levpušček, Melita, Podlesek, Anja in Šterman Ivančič, Klaudija. *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012.
- Puklek Levpušček, Melita in Šterman Ivančič, Klaudija. *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.
- Ryan, Richard M. in Grolnick, Wendy S. »Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions.« *Journal of Personality and Social Psychology* 50, (1986): 550–558.
- Shulman, Shmuel. »Close friendship in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning.« *New Directions for Child Development* 60, (1993): 55–71.
- Šterman Ivančič, Klaudija. *PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.
- Štremfel, Urška. »The embeddedness of social, emotional and intercultural/transcultural learning in European and national educational policies and practices.« V *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter*, uredila A. Kozina, 39–58. Hamburg: Dr. Kovač, 2020.
- Wentzel, Kathryn R. »Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring.« *Journal of Educational Psychology* 89, no. 3 (1997): 411–419.
- Wentzel, Kathryn R. »School adjustment.« V *Handbook of psychology, 7: Educational psychology*, uredila W. Reynolds in G. Miller, 235–258. New York: Wiley, 2003.
- Wentzel, Kathryn R. »Teacher-student relationship and adolescent competence at school.« V *Interpersonal Relationships in education: An Overview of Contemporary Research*, uredili T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk in J. Levy, 19–36. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. in Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.

Wentzel, Kathryn R., Russell, Shannon in Baker, Sandra. »Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school.« *Journal of Educational Psychology* 108, no. 2 (2015): 242–255.