

# MOTIVACIJSKI PROFILI ODRASLIH V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU

Mag. Marko  
Radovan

Andragoški  
center Slovenije

*Predstavitev projekta in prvih rezultatov  
raziskave »Udeležba odraslih v sistemu  
formalnega izobraževanja«*

## POVZETEK

V članku je predstavljen mednarodni projekt »Udeležba odraslih v sistemu formalnega izobraževanja«, ki se ukvarja s preučevanjem značilnosti sistemov formalnega izobraževanja in vplivom na stališča, motive in motivacijo za izobraževanje. Poleg teoretičnih izhodišč projekta so predstavljeni tudi motivi, ki so vplivali na vključitev osebe v izobraževalni program.

**Ključne besede:** formalno izobraževanje, motivi, motivacija, mednarodne raziskave

Raziskava »Udeležba odraslih v sistemu formalnega izobraževanja«, ki smo jo opravili na Andragoškem centru Slovenije je del večjega projekta »Vseživljenjsko učenje 2010 – Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja« (LLL2010), ki poteka v sklopu 6. okvirnega programa. V projekt je vključenih trinajst držav (Estonija – koordinator, Anglija, Avstrija, Belgija/Flandrija, Bolgarija, Češka, Irska, Litva, Madžarska, Norveška, Rusija, Škotska in Slovenija). Naš glavni namen je preučiti prispevek izobraževalnih sistemov v sodelujočih državah pri uresničevanju ciljev lizbonske strategije. Sestavljen je iz petih podprojektov, ki se z različnih vidikov usmerjajo na vlogo, ki jo imajo izobraževalni sistemi posameznih

držav pri uresničevanju vseživljenjskosti učenja (VŽU) in kot potencialni dejavniki družbene integracije. Več informacij o tem projektu je dostopnih na spletni strani projekta <http://lll2010.tlu.ee>.

Iz literature vemo, da kar nekaj dejavnikov vpliva na udeležbo in vztrajanje v vseživljenjskem učenju tako na nacionalni, institucionalni kot tudi na individualni ravni. Na individualni ravni se v raziskavah kot še posebno pomembni kažejo spol, starost, etnična skupina, izobrazba, socialni položaj, socialni izvor in motivacija.

*Dejavniki, ki vplivajo na udeležbo v vseživljenjskem učenju so spol, starost, izobrazba, motivacija, socialni položaj...*

*Tradicionalni pristop išče vzrok izobraževanja odraslih v psiholoških značilnostih posameznika.*

Zadnji dejavnik – motivacija – je eden ključnih vidikov uspešne implementacije vseživljenjskega učenja. Zato je analiza vplivov nacionalne in institucionalne ravni na motivacijo toliko bolj utemeljena. Z vidika spodbujanja učeče se družbe je zato pomembno, da formalni izobraževalni sistem in politika ter samo učno okolje, ki se poraja v izobraževalnih ustanovah, vplivajo na razvoj pozitivnih stališč do vseživljenjskega učenja in motivacijo za udeležbo v nadaljevalnem izobraževanju.

Glavni namen projekta je preučiti vlogo sistema formalnega izobraževanja:

- pri spodbujanju udeležbe in vztrajanju v izobraževanju,
- razvijanju možnosti VŽU,
- zmanjševanju neenakosti v VŽU

*Sodobni sociološki pristop išče vzrok izobraževanja odraslih v socialno-ekonomskih značilnostih.*

• in povečevanju socialne vključenosti. Osrednje težišče podprojekta so sicer percepcije in izkušnje odraslih udeležencev v izobraževanju. Vendar pa so te tako imenovane »mikro« značilnosti (npr. spol, starost in njun vpliv na motivacijo) preučevane v interakciji z dejavniki na mezo-(institucionalni) in makro-(nacionalni) ravni. Vpogled v družbo učenja želimo obogatiti tudi z vidiki učnega okolja in širšega institucionalnega ter državnega konteksta, v katere je vpet izobraževalni sistem.

## TEORETIČNO OZADJE

Problematika udeležbe odraslih v izobraževanju je vedno bila in še vedno je ena glavnih točk raziskovanja v izobraževanju odraslih (Courtney, 1992; Gorard in Rees, 2002; OECD, 2005). V zadnjih dveh desetletjih sta

se izoblikovala dva glavna pristopa v raziskovanju udeležbe v izobraževanju (Jung in Certero, 2002):

- Tradicionalni pristop (v glavnem iz ZDA): po eni strani se raziskave ukvarjajo predvsem z odnosom med psihološkimi značilnostmi (kot so motivacija, stališča, prepričanja, namere...) in udeležbo v izobraževanju, po drugi strani pa se vse bolj uveljavljajo raziskave, ki se osredotočajo na preučevanje ovir – notranjih (subjektivnih) in zunanjih (objektivnih) – ki posamezniku preprečujejo vključitev v zeleno izobraževanje. Te raziskave so bile pogosto kritizirane, da so preveč individualistične.
- Sociološki pristop: ta pristop se ukvarja s preučevanjem vpliva demografskih, ekonomskih, kulturnih in tehnoloških dejavnikov na izobraževanje odraslih. S tega vidika (ki kritizira tradicionalni pristop kot preveč individualističen) ljudi in njihovih odločitev, vrednot, motivacij... ne moremo obravnavati neodvisno od družbenega ali kulturnega konteksta, v katerega so vpeti. Glavna kritika teh študij je, da so pogosto preveč deterministične, saj posamezniku odvzemajo možnost samostojnega mišljenja in odločanja.

Kakorkoli so te delitve včasih že na ravni ideoloških bojev med zagovorniki enega ali drugega vidika, je treba kljub vsemu ugotoviti, da so se na začetku 90. let na področju tako imenovanih tradicionalnih pristopov začeli veliki premiki. Vse več je raziskav (predvsem v psihologiji), kjer se motivacija in druge psihološke determinante našega vedenja preučujejo znotraj konteksta, v katerem nastajajo. Kot »kontekst« se definirajo vsi ožji ali širši vidiki okoliščin, v katerih poteka raziskava oziroma eksperiment. Na tak način smo pristopili tudi v pričujoči raziskavi. Teoretična izhodišča tega podprojekta, v katerem raziskujemo značilnosti formalnega izobraževanja odraslih, so v socialno-psihološki teoriji, upoštevajo pa tudi vidike sociologije izobraževanja in pedagoške psihologije. Oba pogleda poskušamo združiti v »socialno-psihološki pristop« (kot sta ga predlagala Jung

in Cervero, 2002: 318) z upoštevanjem najbolj svežih dognanj s področja sociologije izobraževanja in pedagoške psihologije.

V teoriji sociologije izobraževanja se je zelo uveljavil pristop »življenjske poti« (»life course«), ki temelji na strukturacijski teoriji (Shilling, 1992) in poskuša preseči razdvojenost individualnega in socialnega konteksta oziroma ločenost »delovanja« (»agency«) od »strukture«. Osredotoča se na medsebojno povezanosti individualnih sprememb in sprememb v socialnem kontekstu. Pri preučevanju udeležbe odraslih v izobraževanju in vztrajanja v njem je pomembno upoštevati ne samo širši socialno-ekonomski kontekst, temveč tudi bolj neposredne socialne razmere (npr. družina, delo, učno okolje) in to, kako se ti socialni dejavniki odražajo v posameznikih izkušnjah in pogledih (Davey in Jamieson, 2003).

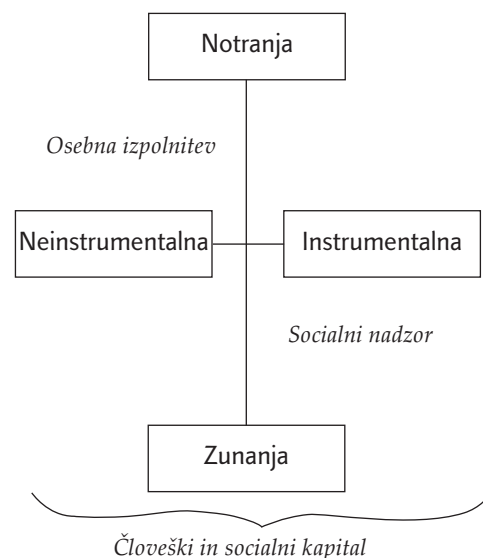
V pedagoški psihologiji se je zelo uveljavil socialno-kognitivni pristop k vedenju posameznika (Bandura, 1997), ki prav tako poudarja dinamično naravo odnosa med posameznikom (učencem) in okoljem. Posameznikova dejavnost, osebni dejavniki (kognitivni, čustveni in drugi) in vplivi okolja so vsi determinante vedenja — v našem primeru udeležbe in vztrajanja v formalnem izobraževanju za odrasle.

Ugotovimo lahko, da se sociološki in psihološki pristopi čedalje bolj zблиžujejo, saj se oboji strinjajo glede ideje, da »prav tako kot ljudje ustvarjajo svoje svetove, ti svetovi ustvarjajo njih« (Watson, 2001: 223 v Webber, 2004).

V raziskavi se torej osredotočamo na prepletanje individualnih značilnosti s socialnim kontekstom. Osrednji del našega raziskovanja pa so izkušnje in stališča odraslih, na katerih temelji njihova motiviranost za učenje. Kot vemo, je motivacija hipotetični konstrukt, s katerim skušamo opisati vzroke svojega vedenja. Motivacijo opisujemo kot tisto silo, ki spodbudi osebo, da se vključi v izobraževalni program in v njem vztraja. Kadar je motivacija visoka, lahko pričakujemo, da bodo odrasli premagali marsikatero oviro, ki jim preprečuje izobraže-

vanje. Kadar je nizka, pa je udeležba v izobraževanju ali vztrajanje v njem manj verjetna. Motivacija je lahko notranja ali zunanja (Deci in Ryan, 1985). V prvem primeru je vzrok za udeležbo povezan s samo dejavnostjo učenja, druženja itn. V drugem primeru pa so vzroki zunaj same aktivnosti, pogosto v obliki določenih pozitivnih ali negativnih posledic, ki so povezane s tem izobraževanjem. Raziskave so pokazale pozitiven vpliv notranje motivacije na kakovost učenja (npr. bolj poglobljeno znanje, večja koncentracija, višji cilji...), medtem ko zunanja motivacija običajno vodi k bolj površinskemu učenju, strahom pred neuspehom itn. Deci in Ryan uporabljata tudi pojem »instrumentalna motivacija« za tiste dejavnosti, ki jih oseba vidi kot »uporabne« oziroma kot sredstvo za doseganje nekih ciljev. Izvor instrumentalne motivacije je lahko tako notranje kot zunanje narave. Na spodnji sliki je prikazano, kako je v projektu koncipirana motivacijska shema in kako se povezuje s posameznimi funkcijami vseživljenjskega učenja, ki jih najdemo v evropskih dokumentih, različnih strategijah nacionalnih politik in/ali literaturi.

**Slika 1: Shema motivacije**



Keller našteva štiri pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da bi bil posameznik motiviran za učenje:

- pozornost (izvirno: attention - A),
- pomembnost (izvirno: relevance - R),
- zaupanje (izvirno: confidence - C),
- zadovoljstvo (izvirno: satisfaction - S).

Ta stanja izhajajo iz sinteze psihološkega in izobraževalnega raziskovanja (English, 2005).

Za izhodišče analize posameznikove motivacije uporabljamo model ARCS, ki ga je razvil John Keller (Keller, 1987). Keller je sicer ta model (pozornost, pomembnost, zaupanje, zadovoljstvo) razvil za ugotavljanje motivacije med izobraževalnim procesom (učna ura), mi pa smo ga uporabili kot sredstvo ugotavljanja splošne motivacije za izobraževanje.

Po Kellerju naj bi si v idealnih razmerah štirje glavni pogoji za motivacijo (pozornost, pomembnost, zaupanje in zadovoljstvo) sledili zaporedno. Prvi pogoj je, da je učna dejavnost

dostopna in da spodbudi posameznikovo pozornost. Glede na to, da smo anketirali v okoliščinah, ko se odrasli že dejavno izobražujejo, predpostavljamo, da je ta pogoj izpolnjen. Nadalje mora učenec videti v programu, ki se ga udeležuje,

neko uporabnost za svoje življenje. Po tistem, ko je pomembnost dosežena, mora učenec razviti zaupanje v lastne sposobnosti. Če bo uspešen, se bo zvišala tudi motivacija za nadaljevanje izobraževanja. Končni rezultat celotnega procesa je večje ali manjše zadovoljstvo. To še posebno vpliva na udeležbo v prihodnjem izobraževanju. Skupna ocena učnega procesa in rezultatov tega učenja mora biti pozitivna.

Izhajajoč iz modela ARCS smo v raziskovalni načrt uvrstili:

- splošna stališča do VŽU v smislu, koliko oseba vidi VŽU kot nekaj, kar prinaša za-

dovoljstvo, je pomembno in vredno zanj ter širše družbeno okolje;

- pomembnost motivov in pričakovanih koristi od udeležbe v formalnem izobraževanju, v zvezi s tem smo se osredotočili na možnost šolskega in poklicnega napredovanja, večjo zaposljivost, večjo državljansko dejavnost ter zadovoljstvo pri učenju. Na podlagi diskusije o vlogi VŽU smo izoblikovali štiri kategorije motivov:

- a) človeški kapital: osredotočenost na zviševanje izobrazbe in napredovanja v poklicu, povečanje zaposljivosti v družbi znanja;
- b) socialni kapital: postati boljši, na primer bolj dejaven v družbi, dejaven kot državljan ipd. (osredotočenost na socialne storitve);
- c) osebna izpolnitev: veselje ob učenju, osredotočenost na osebni razvoj;
- d) socialni nadzor: udeležba v izobraževanju kot nekaj obveznega, podreditev zunanjim zahtevam.

V tej delitvi motivov se skuša ohraniti kontinuum med zunanjo (socialni nadzor), instrumentalno (človeški in socialni kapital) in notranjo motivacijo (»osebna izpolnitev«), kot je prikazan na Sliki 1.

- zaupanje (oziroma njegovo pomanjkanje) v zmožnosti uspešnega zaključka izbranega formalnega programa;

- (ne)zadovoljstvo z:

- a) izobraževalnim programom (proces) ali
- b) pričakovanimi rezultati izobraževanja.

Predvidevamo, da so različne izkušnje in prepričanja na individualni ravni povezana med seboj, in želimo razviti neke vrste »motivacijsko tipologijo«. Inspiracijo za to lahko najdemo v Webbrovem (2004) poskusu opredeljevanja usmeritev v izobraževanju odraslih, katerega teoretična izhodišča so sicer v preučevanju učnih pristopov (Entwistle, 1994). Pričakujemo, da bomo odkrili na eni strani odrasle s pozitivnimi stališči do učenja, spodbujenimi z motivi osebne izpolnitve, z veliko stopnjo samozaupanja in zadovoljstva s programom in njegovimi rezultati, na drugi strani pa pričakujemo

*Motivacija je dejavnik vključitve in vztrajanja v izobraževanju.*

ekstremne rezultate na obrnjeni način. Bolj zanimivi in pogostejši primeri pa bodo odrasli z bolj zapletenim profilom, ki bodo posledica različnih prejšnjih izkušenj v izobraževanju ter izkušenj z izobraževanjem, v katerem so bili udeleženi v času anketiranja.

## TERENSKI DEL

Zaradi ciljev projekta in potrebe po mednarodni primerljivosti je bil terenski del raziskave razmerno zahteven. Potekal je leta 2007 s pomočjo dveh vprašalnikov: vprašalnikom za udeležence in vprašalnikom za organizacije. Teoretično naj bi bil rezultat tega podprojekta mednarodna baza s približno 13.000 anketiranimi udeleženci formalnega izobraževanja odraslih v organizacijah, v katerih to izobraževanje poteka.

Ciljna skupina raziskave so bili odrasli, ki so vključeni v sistem formalnega izobraževanja. Projektna skupina je tudi opredelila definicije formalnega izobraževanja odraslih in udeleženca v izobraževanju odraslih. Te definicije so vse sodelujoče države povzele kot podlago za vzorčenje. V podprojektu 3 je bil udeleženec v izobraževanju odraslih opredeljen kot odrasli, ki je zapustil redno formalno izobraževanje, se vanj ponovno vključil, ko je od prejšnje vključitve minilo vsaj dve leti.

Naloga raziskovalnih delovnih skupin sodelujočih držav je bila, da zberejo tisoč izpolnjenih vprašalnikov odraslih udeležencev. V raziskavo zajeti vzorec je bil izbran glede na raven izobraževanja. Načeloma naj bi bilo teh tisoč vprašalnikov enakomerno razdeljenih med štiri skupine udeležencev glede na ISCED raven 2, 3, 4 in 5 (po 250 na vsako raven). Skupaj smo zbrali 1296 anket, od tega je 651 (50,2 odstotka) žensk, 58,2 odstotka jih je v starostni skupini od 26 do 40 let, 64,3 odstotka anketirancev pa ima štiriletno srednješolsko izobrazbo.

V vzorec smo uvrstili še organizacije, izvajalke programov, v katere so bili vključeni odrasli iz našega vzorca. Anketirali smo 53 organizacij, ki izvajajo izobraževanje odraslih.

## GLAVNI VZROKI ZA VKLJUČITEV

Na vprašanje, zakaj so se v izobraževanje sploh vključili, je večina anketirancev odgovorila, da predvsem iz osebnih vzrokov. Na prvi pogled to nasprotuje nekaterim našim prejšnjim ugotovitvam, da je večina izobraževanja odraslih namenjenega predvsem delu in poklicu oziroma da je na neki način vezano predvsem na izobraževanje za potrebe poklica. Vzrok za to je predvsem v vrsti opazovanega izobraževanja. V študijah običajno opazujemo samo neformalne oblike učenja, ali pa so te oblike predstavljene skupaj s formalnim izobraževanjem (Mohorčič, 2001).

Takrat, ko vzroke za vpis razlikujemo glede na vrsto izobraževanja (formalno — neformalno), pa se razlika hitro pokaže (npr. Ivančič, 2005). Navedba, da smo se v formalno izobraževanje vpisali iz osebnih vzrokov, se lahko sliši tudi kot smešna, saj iz lastnih izkušenj vemo, da si želimo diplom in spričeval predvsem zaradi dela, ki ga želimo opravljati. No, vzrok za te odgovore je nekje drugje: v odgovoru na vprašanje, kdo je posameznika spodbudil, da se vključi v to izobraževanje, in kdo mu to izobraževanje plačuje. Ta in prejšnje raziskave kažejo, da delodajalci niso preveč zainteresirani za pridobivanje višje izobrazbe – določen odstotek izobraževanja je plačal delodajalec, preostali delež pa udeleženci sami.

Tudi država v smislu zviševanja izobrazbene ravni financira šolanje le določenim ciljnim skupinam. To je razvidno tudi iz preglednice (glej Preglednica 1). Prevladujoč delež odraslih, ki so kot glavni namen navedli zahteve dela, so manj izobraženi odrasli, ki potrebujejo do-/prekvalifikacijo, da bi lahko obdržali ali pridobili zaposlitev. Delodajalce večinoma zanima le izpopolnjevanje znanj, ki so potrebna za uspešnejše opravljanje trenutnega dela. Njihovo razmišljanje je seveda do neke mere razumljivo. Višja izobrazba pomeni za delodajalca tudi višje izdatke.



**Preglednica 1: Glavni vzroki za udeležbo v izobraževanju glede na raven izobrazbe**

|                         | zaradi zahtev dela | iz osebnih vzrokov | Skupaj |      |
|-------------------------|--------------------|--------------------|--------|------|
| osnovna šola            | 23,6               | 76,4               | 100    | 165  |
| poklicna šola           | 27,8               | 72,2               | 100    | 230  |
| štiriletna srednja šola | 26,4               | 73,6               | 100    | 802  |
| višja šola/fakulteta    | 6,3                | 93,8               | 100    | 32   |
| VSI                     | 25,8               | 74,2               | 100    | 1229 |

Opomba: hi-kvadrat = 7,45 ( $p < 0,05$ )

**Preglednica 2: Osebn vzroki za vpis v izobraževalni program (N = ~1241)**

|   | Povprečna ocena |
|---|-----------------|
| Da pridobil/a kvalifikacijo/izobrazbo.              | 4,3             |
| Da bi bolje opravljal/a svoje delo.                 | 3,9             |
| Da bi bolje zaslužil/a.                             | 3,8             |
| Da bi poglobil/a znanje o sebi in drugih.           | 3,7             |
| Da bi pridobil/a praktično znanje in spretnosti.    | 3,7             |
| Da bi več izvedel/a o predmetu, ki me zanima.       | 3,4             |
| Da bi spoznal/a nove ljudi.                         | 3,3             |
| Da bi bil/a bolj koristen/na za skupnost.           | 3,3             |
| Da postanem učinkovitejši/ša kot državljan/ka.      | 3,2             |
| Da bi začel/a svoj posel.                           | 2,8             |
| Da bi sodeloval/a v skupinskih dejavnostih.         | 2,7             |
| Da bi se lahko zaposlil/a.                          | 2,5             |
| Da bi obdržal/a zaposlitev.                         | 2,4             |
| Ker so mi to priporočili drugi.                     | 2,4             |
| Ker je to zahteval delodajalec.                     | 2,0             |
| Da bi si oddahnil/a od delovnih in domačih opravil. | 1,8             |
| Ker sem se moral/a.                                 | 1,7             |
| Ker mi je bilo dolgčas.                             | 1,6             |

V nadaljevanju se bomo posvetili bolj osebnim vzrokom za sodelovanje v formalnem izobraževanju. Udeležencem smo ponudili tudi splošen seznam osebnih motivov, na katerem so na petstopenjski lestvici ocenili pomembnost posameznega motiva za vključitev v program (pri čemer je ocena 1 pomenila »Sploh se ne strinjam«, ocena 5 pa »Popolnoma se strinjam«). Iz preglednice 2 vidimo, da se slika osebnih vzrokov nekoliko razlikuje od splošnega namena vključitve v izobraževanje. Osebn motivi nekoliko bolj odražajo naša pričakovanja v zvezi z vzroki za vključitev v program izobraževanja.

Motiv, ki so ga anketiranci najvišje ocenili, je pridobitev izobrazbe oziroma kvalifikacije. Drugi najpomembnejši motiv je boljše opravljanje dela, ki mu sledi boljši zaslužek. Vsi trije motivi so vezani na poklic, ki ga opravljamo, oziroma cilje, ki jih želimo skozi poklic doseči. Za motive, ki sledijo, bi lahko rekli, da izražajo tudi nekaj bolj subjektivnih motivov, ki se povezujejo tudi s potrebo po socialnem povezovanju ali pripadnosti. Spomnimo, da je na pomembnost teh potreb opozarjal tudi že Abraham Maslow (1982). Podrobnejša analiza je pokazala, da so motivi manj izobraženih odraslih izrazito

bolj poklicno obarvani, medtem ko se pri bolj izobraženih odraslih pogosteje pojavljajo tudi motivi osebne izpolnitve. Izhajajoč iz socialno-ekonomskega položaja vsake od teh skupin so ti rezultati tudi logični.

Ali je neskladje med podatkom o glavnem vzroku za vključitev v izobraževanje in osebnimi motivi nelogično? Sploh ne. Ugotovimo lahko samo to, da prvi opisuje predvsem »zunanje« dejavnike oziroma spodbude, ki so privedle do vključitve v izobraževanje, drugi pa osebne vzroke, ki so botrovali tem odločitvam. To pomeni, da je primarno pobudo za vključitev v formalni program izobraževanja sicer dal posameznik (vzroke, zakaj podjetja niso zainteresirana, smo nakazali zgoraj), hkrati pa so lahko motivi te pobude izrecno povezani z delom. To sicer ni nič presenetljivega ali novega. V psihologiji se v raziskovanju ciljev že dlje časa govori o multiplih ciljih, ki so vedno prisotni v vsaki situaciji – čeprav je lahko končni cilj izrazito zunanji, ni nujno, da so taki tudi vmesni cilji.

## MOTIVACIJSKI PROFILI

Kot je bilo že rečeno v uvodu, se med naštetimi motivi kaže določena struktura, ki vsebinsko povezuje motive v nekaj skupin (glej Preglednica 3). Na najvišji ravni smo motive razdelili na »avtonomne« in »kontrolirane«, nadalje pa še v štiri ožje skupine:

- socialna kontrola,
- človeški kapital,
- socialni kapital in
- osebna izpolnitev.

Nazadnje si še pogledjmo, kateri motivacijski profili se kažejo pri anketirancih glede na njihovo doseženo izobrazbo (glej Preglednica 4). Kar zadeva najbolj splošne skupine motivov, prihaja do statistično pomembnih razlik med »kontroliranimi« motivi. Ti so najbolj značilni za odrasle z nižjo izobrazbo. Čeprav je opazno linearno naraščanje indeksa »avtonomnih« motivov, se te razlike niso statistično potrdile.

**Preglednica 3: Klasifikacija motivov**

|   | Makro motivi | Vrsta             |
|---|--------------|-------------------|
| Ker so mi to priporočili drugi.                         | kontrolirani | socialna kontrola |
| Ker je to zahteval delodajalec.                         | kontrolirani | socialna kontrola |
| Ker sem se moral/a (npr. da ne bi postal/a presežek...) | kontrolirani | socialna kontrola |
| Da bi bolje zaslužil/a.                                 | kontrolirani | človeški kapital  |
| Da bi bolje opravljal/a svoje delo.                     | kontrolirani | človeški kapital  |
| Da bi se lahko zaposlil/a.                              | kontrolirani | človeški kapital  |
| Da bi obdržal/a zaposlitev.                             | kontrolirani | človeški kapital  |
| Da pridobil/a kvalifikacijo/izobrazbo.                  | kontrolirani | človeški kapital  |
| Da bi začel/a svoj posel.                               | avtonomni    | človeški kapital  |
| Da bi bil/a bolj koristen/na za skupnost.               | avtonomni    | socialni kapital  |
| Da postanem učinkovitejši/ša kot državljan/ka.          | avtonomni    | socialni kapital  |
| Da bi spoznal/a nove ljudi.                             | avtonomni    | socialni kapital  |
| Da bi sodeloval/a v skupinskih aktivnostih.             | avtonomni    | socialni kapital  |
| Da bi poglobil/a znanje o sebi in drugih.               | avtonomni    | osebna izpolnitev |
| Da bi si oddahnil/a od delovnih in domačih opravil.     | avtonomni    | osebna izpolnitev |
| Ker mi je bilo dolgčas.                                 | avtonomni    | osebna izpolnitev |
| Da bi pridobil/a praktično znanje in spretnosti.        | avtonomni    | osebna izpolnitev |
| Da bi več izvedel/a o predmetu, ki me zanima.           | avtonomni    | osebna izpolnitev |

**Preglednica 4: Motivacijski profili glede na doseženo izobrazbo (N=1195~1208)**

|                     | osnovna šola | poklicna šola | štiriletna srednja šola | višja šola/fakulteta | največja vrednost <sup>†</sup> |
|---------------------|--------------|---------------|-------------------------|----------------------|--------------------------------|
| avtonomni motivi    | 3,86         | 4,24          | 4,31                    | 4,80                 | 10                             |
| kontrolirani motivi | 3,42**       | 3,45**        | 3,27**                  | 2,50**               | 8                              |
| socialna kontrola   | 0,48**       | 0,45**        | 0,35**                  | 0,16**               | 3                              |
| človeški kapital    | 3,35**       | 3,40**        | 3,20**                  | 2,59**               | 6                              |
| socialni kapital    | 1,53*        | 1,80*         | 1,80*                   | 2,22*                | 4                              |
| osebna izpolnitev   | 1,97*        | 2,03*         | 2,21*                   | 2,31*                | 5                              |

Ta slika se seveda odraža tudi v skupinah motivov na bolj specifični ravni. Do izrazitih razlik prihaja predvsem pri motivih »socialnega nadzora« in »človeškega kapitala«, pa tudi pri obeh preostalih razsežnostih motivov.

Ugotovimo lahko, da je položaj odraslih z nižjo izobrazbo mnogo bolj »neugoden« kot položaj bolj izobraženih. Za njih izobraževanje odraslih ni nekaj prostovoljnega oziroma nekaj, kar bi izviralo iz njihovih notranjih potreb ali interesov. V udeležbo v izobraževanje jih »silijo« predvsem zunanji pritiski, kot so pomanjkljive kvalifikacije za opravljanje poklica, grožnja izgube zaposlitve ali pa možnost pridobitve nove zaposlitve. Tako imenovani humanistični vidiki izobraževanja odraslih postanejo bolj prisotni pri odraslih z višjo izobrazbeno ravno. S stopnjo izobrazbe tako naraščata možnost izbire in s tem tudi možnost vključitve v izobraževalni program, ki je posledica posameznikovih interesov in ambicij v zvezi z njegovo poklicno potjo. Poudariti velja tudi, da teh rezultatov nikakor ne smemo interpretirati, kot da so nižje izobraženi odrasli pri učenju na splošno bolj zunanje motivirani, višje izobraženi pa notranje. Enako velja tudi za stališča do izobraževanja. Motive za vključitev v izobraževanje v našem primeru narekujejo socialno-ekonomski položaj posameznika in položaj pri delu. Mnoge raziskave pa so pokazale, da je socialno ozadje osebe le eden od (manj pomembnih) dejavnikov, ki narekujejo učno motivacijo. V učnem kontekstu so bolj ali enako pomembne prejšnje izkušnje z izobraževanjem, značilnosti

učne skupine, podpora učitelja, praktična uporabnost znanja idr. (Greene, Miller, Crowson, Duke in Akey, 2004; Walberg, 1984; Seidel, Rimmele in Prenzel, 2005).

Prostor nam žal ne dovoljuje podrobnejše razdelave motivacijskih profilov po drugih značilnostih posameznikov ali institucij, zato si bomo te analize prihranili za kakšno od prihodnjih obdelav.

## LITERATURA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman in co.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: towards a theory of participation in adult education*. London, Routledge.
- Davey, J.A. in Jamieson, A. (2003). »Against the odds : pathways of early school leavers into university education : evidence from England and New Zealand«. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), 266–280.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- English, L.M. (2005). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N.J. (1994). *Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers (5. izd.)*. London: David Fulton Publishers.
- Gorard, S. in Rees, G. (2002). *Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning*. Bristol, UK: Policy Press.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. in Akey, K. L. (2004). »Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation«. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 462–482.
- Ivančič, A. (2005): »Izobraževanje odraslih v programih za pridobitev formalne izobrazbe«. V: Mohočič Špolar V. in dr.: *Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi*



znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.

Jung, J.-C. in Certero, R.M. (2002). »The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: a state-level analysis«. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 305–320.

Keller, J. M. (1987). »Development and use of the ARCS model of motivational design«. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10.

Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Mohorčič Špolar, V., in dr. (2001): *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD.

Shilling, C. (1992). »Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling«. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 69–87.

Seidel, T., Rimmele, R. in Prenzel, M. (2005). »Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning«. *Learning and Instruction*, 15 (6), 539–556.

Walberg, H. J. (1984). »Improving the productivity of America's schools«. *Educational Leadership*, 41 (8), 19–27.

Webber, T. (2004). »Orientations to learning in mid-career management students«. *Studies in Higher Education*, 29(2), 259–277.