

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Megi Kogoj

**Učenci z učnimi težavami o naučeni nemoči in
odpornosti**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2018

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Megi Kogoj

**Učenci z učnimi težavami o naučeni nemoči in
odpornosti**

Diplomsko delo

Mentor: doc. dr. Nina Mešl

Ljubljana, 2018

*Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Nini Mešl za vso strokovno podporo, predloge in
usmeritve,
družini za potrpljenje in pomoč,
najboljšim prijateljicam za ustvarjanje najlepših spominov skozi vsa leta študija in vse
spodbudne besede, ki sem jih bila deležna tekom pisanja diplome
in vsem učencem za odkritost in sodelovanje.*

Diplomsko delo posvečam svojim staršema, mami in tatu, ker sta vedno verjela vame in me že od majhnih nog dalje učila, da so cilji in sanje uresničljive, le verjeti je potrebno vanje. Hvala, brez vaju mi ne bi uspelo.

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Megi Kogoj

Mentorica: doc. dr. Nina Mešl

Naslov diplomske naloge: Učenci z učnimi težavami o naučeni nemoči in odpornosti

Kraj: Ljubljana

Leto: 2018

Št. strani: 115

Št. slik: 1

Št. prilog: 4

Št. virov: 56

Povzetek:

V diplomskem delu sem svojo pozornost namenila pojavu naučene nemoči, ki sem ga želela raziskati iz perspektive učencev z učnimi težavami. Teoretični del sem razdelila na štiri večja poglavja. Najprej pišem o naučeni nemoči in pojasnjevalnemu slogu, sledi poglavje, kjer pojem naučene nemoči raziskujem v šolskem kontekstu, pišem o učnih težavah in posledicah naučene nemoči, omenjam tudi atribucijsko teorijo. Tretje poglavje je namenjeno povezavi naučene nemoči in samopodobe, samoučinkovitosti ter motivacije. Zadnje poglavje teoretičnega uvoda je namenjeno odpornosti, izvirnemu delovnemu projektu pomoči in preseganju naučene nemoči, pišem tudi o pomembnosti otrokovega glasu. Drugi del moje diplomske naloge temelji na kvalitativni raziskavi. Z metodo fokusnih skupin sem učencem z učnimi težavami dala možnost, da govorijo o naučeni nemoči, kako do občutkov naučene nemoči pride, kako se posledice odražajo v njihovem življenju, osredotočila sem se tudi na povezavo naučene nemoči in samopodobe, samoučinkovitosti ter motivacije pri učencih, udeleženi v pogovoru. Zanimalo me je, čemu oni pripisujejo svoje uspehe in neuspehe, ki jih doživijo v šoli. V zadnjem delu raziskave sem učence spraševala, kaj počnejo za preseganje naučene nemoči, raziskovala sem izjeme oziroma trenutke, ko občutki nemoči niso prisotni, zanimalo pa me je tudi, kaj bi za preseganje naučene nemoči in krepitev odpornost še potrebovali. Glavni namen moje naloge ni bil le raziskovanje pojava naučene nemoči, ampak otrokom dati možnost za aktivno udeležbo, da mi o svojem doživljanju pripovedujejo kot strokovnjaki za svoje izkušnje.

Ključne besede: naučena nemoč, neuspeh, samopodoba, samoučinkovitost, motivacija, odpornost, koncepti socialnega dela, otrokov glas

Title: Students with learning difficulties about learned helplessness and resilience

Graduation Thesis:

The thesis focuses on the phenomenon of learned helplessness analysed from the perspective of students with learning difficulties. The theoretical part is divided into four major chapters. The thesis first tackles the theory on learned helplessness, followed by the analysis of learned helplessness in education in the second chapter. Learning difficulties and the consequences of learned helplessness are presented along with the attribution theory, which is briefly touched upon. The thesis proceeds with drawing parallels between learned helplessness and the students' self-image, self-efficacy and motivation in the third chapter. The final chapter of the theoretical part focuses on resilience and overcoming learned helplessness, as well as the importance of a child's voice.

An empirical qualitative analysis is presented in the second part of the thesis. The method of focus groups was employed in order to enable the students to speak up about learned helplessness. They discussed how this phenomenon develops in the first place and how the consequences are reflected in their lives. The thesis draws parallels between learned helplessness and the self-image, self-efficacy and motivation of the participating students. The focus of the interviews was to reveal the students' view on the reasons behind their either successful or poor performance in school. The empirical part of the thesis finally asks the students about the steps they take to overcome learned helplessness. It also presents the exceptional cases when the feeling of helplessness was not present among the students. The actions that the students need to take in order to overcome learned helplessness and increase their resilience are outlined as well.

The aim of the thesis was not merely to research the phenomenon of learned helplessness, but also to enable the students to actively participate in the discussion as experts in the field of their own lives and experience.

Key words: learned helplessness, poor performance in school, self-efficacy, self-image, motivation, resilience, the concepts of social work, a child's voice

Kazalo vsebine:

1.	TEORETIČNI UVOD:.....	1
1.1.	Naučena nemoč	1
1.1.1.	Pojasnjevalni slog in naučena nemoč.....	2
1.2.	Naučena nemoč v šoli	4
1.2.1.	Učenci z učnimi težavami in naučeno nemočjo	7
1.2.2.	Atribucija uspehov in neuspehov	10
1.2.3.	Posledice naučene nemoči	11
1.3.	Vpliv naučene nemoči na otrokovo samopodobo	13
1.3.1.	Vpliv naučene nemoči na samoučinkovitost otroka	16
1.3.2.	Povezava med samopodobo, motivacijo in naučeno nemočjo.....	17
1.4.	Odpornost	19
1.4.1.	Izvirni delovni projekt pomoči in preseganje naučene nemoči.....	23
1.4.2.	Pomembnost otrokovega glasu za okrevanje in odpornost.....	26
2.	PROBLEM:	28
3.	METODOLOGIJA:.....	30
3.1.	Vrsta raziskave	30
3.2.	Raziskovalni instrumenti in viri podatkov	30
3.3.	Populacija in vzorčenje	31
3.4.	Zbiranje podatkov	32
3.5.	Obdelava in analiza podatkov	33
4.	REZULTATI.....	34
4.1.	Prisotnost naučene nemoči	34
4.1.1.	Razumevanje naučene nemoči.....	34
4.1.2.	Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči	34

4.1.3.	Razlogi za prisotnost naučene nemoči.....	35
4.1.4.	Prisotnost naučene nemoči.....	36
4.1.5.	Razvoj občutkov naučene nemoči.....	36
4.2.	Posledice naučene nemoči na življenje	37
4.2.1.	Posledice naučene nemoči.....	37
4.2.2.	Povezanost naučene nemoči in samopodobe	37
4.2.3.	Povezava naučene nemoči in samoučinkovitosti.....	38
4.2.4.	Povezava naučene nemoči in motivacije	39
4.2.5.	Atribucija uspehov in neuspehov	40
4.3.	Preseganje naučene nemoči.....	41
4.3.1.	Razlogi za večjo motivacijo.....	41
4.3.2.	Preseganje naučene nemoči	41
4.3.3.	Strategije, ki so pripeljale do občutkov brez naučene nemoči	42
4.3.4.	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost	44
5.	RAZPRAVA	47
5.1.	Ali udeleženci prepoznajo pojav naučene nemoči pri sebi in v kakšnih situacijah?	47
5.2.	Kako se občutki naučene nemoči razvijejo?.....	48
5.3.	Kakšne so posledice naučene nemoči?	49
5.3.1.	Povezanost naučene nemoči in samopodobe	51
5.3.2.	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti	52
5.3.3.	Povezanost naučene nemoči in motivacije	53
5.3.4.	Atribucija uspeha in neuspeha	54
5.4.	Kaj učencem pomaga pri preseganju naučene nemoči?.....	55
5.5.	Kaj bi učenci potrebovali za preseganje naučene nemoči in krepitev odpornosti?	56

6.	SKLEPI.....	62
	Prisotnost, razvoj občutkov naučene nemoči:	62
	Posledice naučene nemoči:	62
	Preseganje naučene nemoči:.....	63
	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost:	64
7.	PREDLOGI.....	65
8.	UPORABLJENA LITERATURA:	67
9.	PRILOGE:	72
9.1.	Priloga 1: izhodiščna zgodba pri izvedbi fokusnih skupin	72
9.2.	Priloga 2: teme in okvirna vprašanja	72
9.3.	Priloga 3: odprto kodiranje	73
9.4.	Priloga 4: osno kodiranje	105

Kazalo slik:

Slika 1: Posledice naučene nemoči (Gordon in Gordon, 2006, str. 20)	13
---	----

PREDGOVOR:

Pojav naučene nemoči me je od vedno zanimal, saj mi je bilo neverjetno, skoraj nemogoče, da se oseba nauči biti nemočna, pasivna in se preneha truditi. Ko sem naletela na zgodbo, ki jo v svojem delu omenja Seligman (1992), sem pomislila, da naučena nemoč ni le v zgodbah in teorijah, ampak se pojavlja pri učencih z učnimi težavami, ki ne zmorejo izstopiti iz začaranega kroga pasivnosti. Seligman (1992) v zgodbi opisuje dečka, ki je bil vedno, ko je na tabli videl angleške črke, prepričan, da bo narobe, karkoli bo naredil. Zato deček ni storil nič, le pasivno je čakal, da so črke izginile. S snovjo je zato začel še bolj zaostajati, njegova nemoč pa se je le še poglobljala. Vse to me je vodilo k raziskovanju pojava naučene nemoči med učenci z učnimi težavami. Vendar pa nisem želela njihovega doživljanja raziskati prek njihovih učiteljev, staršev ali drugih strokovnih delavcev, zaposlenih na osnovnih šolah. Skozi študij socialnega dela smo vedno poudarjali, kako pomembno je dati glas tistemu, ki težavo doživlja, saj so ti največji strokovnjaki za svoje življenje. Zato sem se odločila, da bom dala učencem glas, da mi kot strokovnjaki za svoje izkušnje pripovedujejo o naučeni nemoči, preseganju naučene nemoči in odpornosti. Nisem se namreč želela ustaviti le pri samem pojavu naučene nemoči, želela sem odkriti trenutke, vire moči, kjer naučene nemoči ni bilo, ter učence povabiti, da mi pomagajo oblikovati nove ideje in predloge, s katerimi bi v prihodnje naučeno nemoč lahko presegli.

Na različnih osnovnih šolah so učencem v pomoč zaposlene osebe z različnimi profili, zato sem zanje uporabljala kar izraz strokovni delavec oziroma strokovna delavka. V raziskavo sem vključila učence in učenke osnovne šole. Pisanje v teoretičnem in empiričnem delu se vselej nanaša na oba spola, čeprav večinoma uporabljam izraz učenec, ki je vselej zamenljiv z žensko obliko, učenko. Prav tako uporabljam besedo učitelj, kjer je moška oblika vselej zamenljiva z žensko, torej z učiteljico.

1. TEORETIČNI UVOD:

1.1. Naučena nemoč

Nemoč je psihološko stanje, ki se pojavi ob prisotnosti dogodkov, ki jih nismo zmogli obvladati. Pojav nemoči je prvi začel raziskovati Martin Seligman. Opravi je eksperiment s psi, ki jih je izpostavil elektrošokom, na katere ti niso mogli vplivati, ne glede na to, kaj so storili. Psi so bili kasneje izpostavljeni elektrošokom, katerim bi se lahko izognili, če bi preskočili oviro, česar pa niso storili, saj so iz prejšnjih izkušenj prevzeli navado, da se elektrošoku ne morejo izogniti. Psi so pasivno čakali, da elektrošok mine. Pasivnost se je začela kazati tudi v njihovem obnašanju v domači kletki, saj so se ob prihodu eksperimentatorja le pasivno pogrezili v kletko, čakali in nič upirali (Seligman, 1992, str. 23-25). Skozi poskuse na psih so bila prizadeta tri ključna področja – kognitivno, motivacijsko in emocionalno področje (Seligman, 1992, str. 40).

Opravljen je bil tudi eksperiment z ljudmi, kjer je Seligman prišel do ugotovitve, da je večina ljudi, ki v prvem delu eksperimenta na noben način ni zmogla prekiniti nadležnega zvoka, v drugem delu le pasivno čakala, da nadležni zvok preneha, kljub možnosti, da bi zvok prekinila (Seligman, 2009, str. 49-50). Nemoč prepoznamo kot pasivno odzivanje na problemske situacije in izzive, prisotno pa je lahko tudi stanje depresije (Seligman, 1992).

Skozi svoje eksperimente je Seligman (1992, str. 37-38) ugotovil, da izpostavljanje situacijam, v katerih so ljudje nemočni in ne morejo vplivati na dogajanje, zmanjšuje njihovo motivacijo, da bi nanje vplivali v prihodnje. Kljub temu da jim enkrat uspe vplivati na prej nekontrolirano situacijo, v večini tega ne dojemajo kot uspeh in posledično ne ponotranjijo, da so pridobili vpliv na situacijo. Neobvladljivost je tisto, kar izkrivi percepcijo o obvladljivosti v prihodnosti. Iz poskusov, ki jih je Seligman opravljal s psi, je vidno, da zgolj en uspeh ni dovolj, da bi pes ugotovil, da njegova dejanja lahko vplivajo na prekinitev elektrošokov. Iz njegovih eksperimentov in ugotovitev lahko povzamemo, da naučena nemoč povzroča, da ljudje verjamejo, da sta uspeh ali neuspeh neodvisna od njihovih dejanj in posledično težko sprejmejo dejstvo, da njihova dejanja pravzaprav imajo vpliv na situacijo.

Greer in Wethered (1987, v Gordon in Gordon, 2006, str. 10) naučeno nemoč opredeljujeta kot fenomen, kjer so ljudje ponavljajoče izpostavljeni situacijam, nad katerimi nimajo vpliva. To jih pripelje do pasivnosti, zmanjšanega interesa in posledično se ti le še redko vključijo oziroma delujejo v določenih situacijah.

Nemoč je jedro pesimizma, stanje, ko nobeno dejanje, za katerega se oseba odloči, ne vpliva na določeno situacijo ali položaj. Ker oseba meni, da nad situacijo nima nadzora, se z njo preneha ukvarjati, saj je mnenja, da bo, karkoli bo naredil, brezupno. To mišljenje osebi preprečuje, da bi karkoli sploh naredila oziroma v situaciji ukrepala (Seligman, 2009, str. 23-25).

Različni avtorji so izhajali iz ugotovitev, ki jih je postavil Seligman in oblikovali še druge definicije o naučeni nemoči. Večina definicij ima osnovno izhodišče v prepričanju, da z našim vedenjem ne bomo vplivali na izid ali končni rezultat. Ko posameznik poizkuša vplivati in spremeniti situacijo ter mu v poskusih spodleti, se nauči nemoči. Ta občutek pa se nato razširi tudi na dogodke in izzive v prihodnosti, ki pa z izhodiščnim dogodkom mogoče niso prav nič povezani. Vseeno o naučeni nemoči ne govorimo takoj, ko se oseba v situaciji čuti nemočna, temveč takrat, ko ti občutki ostajajo in se pojavljajo vedno pogosteje ter posledično vplivajo na posameznikovo življenje (Mešl, 2013, str. 352).

Ko posameznik med svojim dejanjem in izidom ne vidi povezave, je velika možnost prenosa nemoči tudi na druga področja njegovega življenja in posplošitve same nemoči (Seligman, 1992, str. 36).

1.1.1. Pojasnjevalni slog in naučena nemoč

Povezava naučene nemoči in atribucijske teorije opozori na zunanji in notranji lokus kontrole, torej čemu bo oseba pripisala razlog za svoj uspeh ali neuspeh (Feinberg idr., 1982).

Naučena nemoč se pojavi, ko pride do odpovedi in umika na podlagi prepričanja, da je vse, kar oseba naredi, brezupno. Regulator naučene nemoči je pojasnjevalni slog, ki je način, kako si oseba razlaga, zakaj je do nečesa prišlo. Način, kako si bo oseba razlagala dogodke, bo podlaga temu, kako nemočna ali močna bo, ko se bo naslednjič srečala z oviro ali s trenutnim neuspehom. Seligman (2009, str. 61) navaja Weinerja, ki se je

ukvarjal z vprašanjem, zakaj nekateri ljudje dosežejo uspehe in drugi ne. Njegov pristop se imenuje pripisovalna teorija ter se sprašuje, čemu ljudje pripisujejo svoje uspehe in čemu neuspehe.

Seligman (2009, str. 65-73) pojasnjevalni slog opredeljuje kot miselno navado, način pojasnjevanja slabih ali dobrih dogodkov, ki se jo naučimo v otroštvu in mladosti. Ima tri dimenzije – trajnost, obsežnost in poosebljanje.

- Dimenzija trajnosti pri osebi nadzira, kako dolgo bo nemočna, za kako dolgo se bo vdala. Trajna pojasnila za slabe dogodke namreč ustvarijo dolgotrajno nemoč, drugače pa je pri začasnih pojasnilih, saj ustvarijo možnost, da bo oseba verjela, da so vzroki za slaba dejanja začasni in se posledično nemoči uprejo.
- Dimenzija obsežnosti nadzira, kako pogosto bo oseba nemočna. Če bo oseba za svoj neuspeh iskala splošne razloge, bo postala nemočna na več področjih delovanja. Ko pa oseba svoj neuspeh pojasni s specifičnim razlogom, je njihova nemoč prisotna le v enem, konkretnem delu življenja oziroma situaciji.
- Dimenzija poosebljanja nadzira, kaj oseba čuti sama do sebe, ali išče krivdo v sebi ali drugih ljudeh oziroma situacijah.

Mešl (2013, str. 353) opozarja na pomen pojasnjevalnega sloga. To, iz katerega pojasnjevalnega sloga oseba izhaja, namreč določa, kako se bo odzvala na prihodnje dogodke. Tisti, ki imajo pesimistični pojasnjevalni slog, se bodo na dogodke, kjer nimajo moči, bolj verjetno odzvali z naučeno nemočjo.

Ali bo posameznik razvil naučeno nemoč, je močno odvisno od pojasnjevalnega sloga, ki ga ima. Posameznik, ki je razvil naučeno nemoč, bo razloge za svoj neuspeh pripisal sam sebi. Gre za notranji lokus kontrole, kjer posameznik ne upošteva, da je mogoč vpliv zunanjih okoliščin na izid ali spremembo dogodka. Oseba bo postopoma ponotranjila prepričanje o svoji nemoči, vzpostavili se bodo pogoji za emocionalno neravnovesje (Feinberg idr., 1982).

Pri ljudeh s pesimističnim pojasnjevalnim slogom nemoč vztraja dlje časa. Značilno je, da ti ljudje za slab dogodek krivijo sebe, razlage so osebne, prepričani so, da bo vedno tako in da bo ta dogodek vplival na vsa področja njihovega življenja (Seligman, 2009, str. 103).

Avtor (2009, str. 148) opozori, da se pojasnjevalni slog razvije že v otroštvu in ima vpliv na kasnejše življenje, saj ta postane ustaljen način razmišljanja. Pri otroku lahko pesimizem postane trajni način razumevanja sveta.

Seligman (2009, str. 174-175) posledice pojasnjevalnega sloga poveže s šolsko situacijo in omenja eksperiment, ki ga je izvedla Carol Dweck in z njim potrdila, da je vzrok za šolski neuspeh lahko predvsem pesimistični pojasnjevalni slog. Prišla je do sklepa, da se otroci, ko verjamejo, da je vse, česar se lotijo, obsojeno na neuspeh, prenehajo truditi in posledično se začnejo njihovi šolski uspehi slabšati. Avtor (2009, str. 169 – 170) poudarja pomen optimizma, saj otrok, ki svoje neuspehe pojasnjuje s pesimističnim pojasnjevalnim slogom, svoj šolski neuspeh vidi kot trajen in splošen. Opozori tudi na možnost, da otroka pri trudu omejuje pesimistični pojasnjevalni slog, ki ga zavira pri vztrajanju. Učenci so namreč neuspešni tudi takrat, ko so sposobni in imajo močno željo po uspehu, vendar jim primanjkuje optimizma.

1.2. Naučena nemoč v šoli

Naučena nemoč je način mišljenja, ki ga oseba razvije, ko se nauči vesti nemočno. Tako se vede tudi, ko se pojavijo priložnosti, da bi se odzival drugače. Učenec tako vedenje razvije, ko se pogosto sreča z neuspehom. Z večkratnim neuspehom je tudi učenčevega zanimanja in truda vedno manj. Ko učenec začne verjeti, da ni ničesar, s čimer bi spremenil situacijo in še naprej doživlja šolske neuspehe, postane pasiven (Toscani, 2010). To vedenje postane prisotno tudi v novih šolskih situacijah, kjer pa bi bili učenci sposobni doseči učni uspeh, vendar so mnenja, da bo njihov trud zaman, saj so se naučili, da njihov trud navadno ne pripomore k učnemu uspehu (Arnold, 1996).

Dweck in Elliot (1988, v Gordon in Gordon, 2006, str. 9-10) pojem naučene nemoči uporabljata za opis otrok, ki v šoli doživljajo neuspehe ali v šolskem sistemu dobijo oznako učenca z učnimi težavami ter te izkušnje nato vključijo v svoje razmišljanje glede svojih lastnih sposobnosti.

Yates (2009, str. 87) kot karakteristiko naučene nemoči navaja pasivnost učenca, ki izhaja iz sprememb v mišljenju, čustvovanju, izgubi motivacije. Prisotno je tudi učenčevo mišljenje, da so pomembni izidi neobvladljivi in nanje nimajo vpliva. Podobno naučeno nemoč definirata tudi Robeck in Wallance (1990, v Gordon in Gordon, 2006: 9). Opredelita jo kot značilnost otrok, ki verjamejo, da nad svojim učnim procesom nimajo nobene kontrole in so že doživeli veliko neuspehov. Ker so se v preteklih izkušnjah trudili in kljub temu niso vplivali na izid, se odzivajo z upadom v trudu, vztrajnosti in mišljenju.

Ko je učenec soočen z zahtevno nalogo, svoj neuspeh pripiše pomanjkanju sposobnosti. Posledično zmanjša trud, išče strategije izogibanja ali pa kar obupa. Kot odgovor na večkratni neuspeh učenci postanejo nemočni oziroma razvijejo naučeno nemoč. Posledično zmanjšajo svojo aktivnost v razredu in pri reševanju nalog. Vse to medsebojno vpliva na nizke dosežke in ustvari začaran krog neuspehov (Yates, 2009, str. 87-88).

Po večkratnem neuspehu učenec razvija strategije upora, negativen odnos do učne snovi in nalog. Izražati začne jezo, dolgočasje, zavrnitev in nelagodje. Počuti se preobremenjeno s frustracijo, ki jo prinaša ponavljajoči se neuspeh in zato le pasivno sprejme negativno situacijo (Sorrenti idr., 2015, str. 923-924).

Kot odgovor na večkratni neuspeh, otroci začnejo previdno iskati možnosti za izogibanje vsem dejavnostim, kjer bi zopet lahko doživeli neuspeh, kar pa lahko pripelje do izogibanja vsaki novi zahtevni situaciji. Izogibanje otroka se tako pojavi tudi na učnem področju, otrok se izogiba novim situacijam učenja, novim nalogam, zato ne napreduje in ne pridobiva novega znanja, kompetenc, spretnosti, ki jih pridobivajo njegovi sovrstniki. Krog neuspehov se začne in težko prekine (Westwood, 2008, str. 16).

Otrok se ne glede na to, kakšne sposobnosti ima, ne bo izkazal, če verjame, da njegova dejanja nimajo nobenega pomena (Seligman, 2009).

Gordon in Gordon (2006, str. 11) nas opozarjata, da je naučena nemoč pojav, kjer se je potrebno osredotočiti na razmišljanje otrok in ne na razmišljanje nas samih. Ko otrok pride do trenutka nemoči in se izklopi, se za to ni racionalno odločil, ampak gre za naučeno vedenje.

Nekateri otroci ob nedoseganju standardov v šoli začnejo razmišljati, da njihova dejanja in odgovori tudi na drugih področjih njihovega življenja niso zadovoljivi. Nekateri otroci pa to znajo razložiti in zato nemoči ne občutijo na vseh področjih svojega življenja, na nekaterih so vseeno uspešni. Nemoč se pri nekaterih pojavi pri določenem šolskem predmetu ali v prisotnosti točno določenega učitelja. Seligman (1992, str. 155-156) omenja eksperiment, kjer je prvi učitelj otrokom v reševanje dal preproste naloge, drug učitelj pa naloge, ki so bile za starost otrok prezahtevne. Ko je učitelj, ki je dal otrokom reševati prezahtevne naloge, skupini otrok dal reševati preproste naloge, ki so jih nekoč že rešili pri drugem učitelju, so bili ti otroci vseeno neuspešni. Otroci se lahko namreč nauči, da je nemočen in neuspešen pod določenimi okoliščinami. Ko pa se v teh okoliščinah znajde, se ne izkaže oziroma je neuspešen.

Mešl, Kodele in Čačinovič Vogrinčič (2012, str. 195-196, po Reyes, 2011) navajajo naslednje karakteristike naučene nemoči med otroki:

- Nizka motivacija za učenje in zmanjšana prizadevanja za uspeh v šoli,
- pričakovanja slabih in nizkih rezultatov, ki nakazujejo, da učenci verjamejo, da so nemočni pri preprečitvi ali preseganju slabega rezultata,
- pomanjkanje kontrole nad svojim vedenjem v okolju,
- pomanjkanje samozavesti in zaupanja v svoje sposobnosti ter prepričanje o nižji inteligenci, kot jo imajo,
- nizko vrednotenje svojih dosežkov in dejanj. Ko se v šoli izkažejo, svoj uspeh pripisujejo sreči ali naključju,
- generalizacija ene neuspešne izkušnje na druge, kjer bi bili kontrola in sprememba mogoči,
- osredotočanje na tisto, česar niso sposobni doseči, namesto na svoje sposobnosti in vire moči,
- zaradi občutka nezmožnosti doseganja uspeha postanejo pasivni in njihov šolski uspeh se še dodatno zmanjša.

K pojavu naučene nemoči v šoli prispevajo tudi drugi dejavniki (Arnold, 1996):

- Grupiranje otrok, ki imajo podobne težave,
- prevelika osredotočenost na idejo o standardih, ki bi jih učenci morali doseči,

- ideja o inteligenci kot o nečem statičnem,
- premalo nagrad in pohval za trud, tudi če na koncu ni bilo pričakovanega uspeha.

Pomembno se mi zdi, da se v šolah pozornost namenja značilnostim naučene nemoči, da naučeno nemoč prepoznamo, saj so lahko drugače učenci ujeti v začaranem krogu neuspehov, iz katerega bodo težko našli pot.

1.2.1. Učenci z učnimi težavami in naučeno nemočjo

V šoli pojav naučene nemoči največkrat prepoznamo pri učencih z učnimi težavami. Te so trenutno eden najtežje rešljivih problemov v osnovnih šolah (Magajna idr., 2008a, str. 5). Ti učenci v šolski zakonodaji niso več opredeljeni kot skupina učencev s posebnimi potrebami. Zakonodaja jih izpostavlja kot skupino, ki v šoli potrebuje več pozornosti in opredeljuje njihovo upravičenost do različnih načinov pomoči (Peklaj, 2012, str. 10).

12a člen Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli pravi: »Učenci z učnimi težavami so učenci, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.« (Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, 12a člen, Ur. L. 87/2011)

Med učenci z učnimi težavami in njihovimi vrstniki na številnih področjih ni večjih razlik. Čustvene in socialne potrebe, potrebe po sprejetosti, varnosti in druženju z vrstniki, so prisotne pri vseh. Učenci z učnimi težavami se od svojih vrstnikov največkrat razlikujejo le po načinu učenja, ki potrebuje prilagoditve v samem izobraževanju (Peklaj 2012, str. 15-16). Učenci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina, zato zanje ni splošnega pristopa pomoči oziroma strategije, ki bi bila za vse učinkovita (Kavkler idr., 2011a, str. 23). Za enakimi pritožbami glede učenja, težav, s katerimi se učenci soočajo, se namreč lahko skrivajo povsem drugačni vzroki in stiske (Magajna, Kavkler, Košir v Kavkler idr., 2011b, str. 8).

V skupino učencev z učnimi težavami spadajo učenci, katerih učne težave niso direktno povezane z njihovimi fizičnimi, senzornimi ali intelektualnimi težavami. Do učnih težav lahko pride zaradi socialno kulturnih primanjkljajev, pomanjkanja priložnosti za učenje,

pomanjkanje podpore v domačem okolju, neprimeren oziroma pomanjkljiv kurikulum ali izobraževanje v predhodnem šolanju (Westwood, 2008, str. 2).

Učne težave so rezultat prepleta različnih dejavnikov. Nanje je potrebno gledati z vidika posameznika in tudi z vidika okolja, o čemer govori koncept vključevanja. Osredotočiti se je potrebno tudi na učno okolje, pouk in šolo, ne le na posameznika. Ta pristop izpostavlja pomembnost prilagajanja okolja učencu (Magajna idr., 2008a, str. 6).

Učne težave se pri učencih lahko pojavljajo le pri enem ali dveh šolskih predmetih, lahko pa so prisotne pri večini predmetov. Težave se lahko začnejo že v predšolskem obdobju in nastajajo postopoma, lahko pa se pojavijo tudi kar naenkrat. Nekatere so le prehodne narave, druge pa so prisotne pri posamezniku dlje časa, nekatere težje oblike specifičnih učnih težav pa lahko tudi vse življenje (Magajna, Kavkler, Košir v Kavkler idr., 2011b, str. 9).

Skladno z razvojem različnih ved so se spreminjale tudi opredelitve vzrokov za prisotnost učnih težav in njihova obravnava. Sodobno in interakcijsko pojmovanje se pri iskanju vzrokov za učne težave osredotoča na vplive, ki jih povzroča neusklajenost med učenčevimi značilnostmi in njegovim učnim okoljem in poudarja interaktivno naravo procesov učenja ter poučevanja. Po tem vidiku učne težave razdelimo na tri tipe (Magajna idr., 2008a, str. 6-9):

- Vzroki so primarno v okolju učenca. Težave so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti ter težav, ki izvirajo iz večjezičnosti in večkulturnosti ali bolj trajnih stresnih dražljajev iz učenčevega okolja.
- Vzroki so v vzajemni interakciji med posameznikom in njegovim okoljem. V njegovem okolju so notranji dejavniki, ki v večji ranljivosti in nagnjenosti prispevajo k razvoju splošnih ali specifičnih učnih težav. Do težav bo prišlo, če okolje ne bo usposobljeno za reševanje učenčeve ranljivosti in posebnosti.
- Vzrok je primarno v posamezniku. Gre za resne, kronične težave, kjer se prepleta več področij. Ti učenci potrebujejo večje prilagoditve.

Učne težave razdelimo v dve skupini, vendar so prav vse lahko enostavne ali zapletene, trajajo krajše ali daljše obdobje šolanja, nekatere težave trajajo tudi vse življenje. Delimo jih na splošne in specifične, nekateri učenci imajo eno izmed vrst, mnogi težave obeh vrst.

Splošne učne težave ima učenec, ki ima pri usvajanju znanj večje težave kot njegovi vrstniki. Pojavijo se lahko pri enem ali večih šolskih predmetih in zaradi teh težav so učenci manj uspešni ali neuspešni. Tovrstne težave so lahko posledica notranjih ali zunanjih dejavnikov, ki se lahko povežejo tudi z neprilagojenim poučevanjem (Magajna idr., 2008a, str. 10-11).

Vplive zunanjih in notranjih dejavnikov pri postopnem nastajanju splošnih učnih težav lahko zasledimo pri (Magajna, Kavkler, Košir v Kavkler idr., 2011b, str. 11):

- Učencih, pri katerih so učne težave pogojene z večjezičnostjo in multikulturalnostjo,
- učencih, ki so kulturno in ekonomsko prikrajšani,
- učencih, ki so deležni neustreznega in pomanjkljivega poučevanja,
- učencih, ki se počasneje učijo,
- učencih s čustveno pogojenimi težavami pri učenju,
- učencih, ki imajo učne težave zaradi pomanjkljive motivacije in samoregulacije.

Specifične učne težave vplivajo na učenčevo sposobnost pri predelavi, interpretaciji podatkov ter povezovanju predelanega. Zato ima učenec posledično tudi težave pri pisanju, branju in računanju. Omenjene težave so nevrofiziološko pogojene in jih delimo na dve glavni skupini, ki vključujeta primanjkljaje na dveh različnih ravneh; specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov in specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih spretnosti (Magajna idr., 2008a, str. 40). Specifične učne težave niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in neustreznih okoljskih dejavnikov, se pa lahko pojavljajo skupaj z njimi (Peklaj 2012, str. 30). Pojavijo se lahko v blagi, zmerni ali težki obliki. Če ima učenec težjo obliko učnih težav, lahko to imenujemo tudi primanjkljaj na posameznem področju učenja (Magajna, Kavkler, Košir v Kavkler idr., 2011b, str. 9).

Učno neuspešnost lahko opredelimo kot absolutno in relativno. O absolutnem učnem neuspehu govorimo, ko učenec prejema negativne ocene ali ponavlja razred. Pri učencih, ki dosegajo rezultate, ki zadoščajo napredovanju v naslednji razred, vendar so nižji od dosežkov, ki so pričakovani, gre za relativno učno neuspešnost in za storilnostno podpovprečne učence (Magajna, Kavkler, Košir v Kavkler idr., 2011b, str. 10).

Kot sem že omenila, so učenci z učnimi težavami heterogena skupina, ki postane še bolj kompleksna, če se jim pridruži naučena nemoč. Preden se otroka zaradi njegovega neuspeha označi, je potrebno poiskati razlog za ta neuspeh, mogoče težave izvirajo iz preteklih slabih izkušenj, na podlagi katerih se je razvila naučena nemoč.

1.2.2. Atribucija uspehov in neuspehov

Weiner (1992) v svoji atribucijski teoriji poudarja, da bo imelo dožemanje, ki ga ima učenec sam do sebe, močan vpliv na njegovo razlago uspeha ali neuspeha ter reakcije v podobnih situacijah v prihodnosti.

Seligman (2009, str. 62) navaja Weinerja, ki je s svojim poskusom dokazal, da človeško vedenje ni voden le z urnikom podkrepitev in okoljem, temveč je odvisno tudi od miselnih razlag ljudi. Povzamemo lahko, da človeško vedenje vodijo tudi miselni procesi in razlogi, ki jih ljudje pripišejo njihovemu dogajanju v okolju.

Weiner (1992, str. 248 - 253) navaja, da lahko vzroke za nek dogodek razvrstimo znotraj treh dimenzij:

- Lokus oziroma mesto: Učenec lahko uspeh ali neuspeh pripiše zunanjim vzrokom ali pa notranjim vzrokom, torej svojim sposobnostim. Dimenzija lokusa vpliva na učenčevo samozavest.
- Stabilnost: Ta dimenzija po doživljanju uspehov ali neuspehov vpliva na pričakovanja, ki jih ima učenec. Stalni vzroki so napoved, da se bodo izidi oziroma uspehi ali neuspehi ponovili tudi v prihodnje, obratno pa je pri spremenljivih vzrokih, ko učenec ne pričakuje enakega izida kot ga je doživel.

- Kontrola: Vzroke lahko posameznik nadzoruje ali pa je le-te nemogoče nadzirati. Ta dimenzija vpliva na doživljanje krivde, saj jo učenec občuti, ko svoj neuspeh pripiše nadzorljivim dogodkom.

Weiner (1992, str. 277-279) opozarja, da to, čemur bo oseba pripisala vzroke za uspeh in neuspeh, vpliva na trud, ki ga bo vložil v podobne situacije.

Učenec, ki bo prejemal dobre ocene, bo samega sebe opisal kot sposobnega in imel visoko motivacijo za nadaljnje učenje. Drugače pa bo pri učencu, ki prejema nizke ocene, saj bo samega sebe videl kot nesposobnega ali neumnega, njegova motivacija za spoprijemanje s šolskimi izzivi pa bo upadla. Če bo učenec vzroke za neuspeh pripisal pomanjkanju sreče ali premalo vloženemu trudu, bodo lahko vzroki za njegov neuspeh postali obvladljivi in spremenljivi, kar pa obudi možnost, da bo učenec zopet postal motiviran za učenje (Arnold, 1996).

Juriševič (1999, str. 40-41) opozarja na dinamično ravnotežje, ki ga tvori odnos med učno samopodobo, učno uspešnostjo in atribucijami za šolski uspeh ali neuspeh. Otroci, ki svoje uspehe v šoli pripisujejo lastnim sposobnostim in prizadevanju za šolsko delo, ki jih je do uspeha pripeljalo, imajo bolj razvite sposobnosti za učenje in posledično tudi boljšo samopodobo. Manj pozitivno samopodobo pa oblikujejo učenci, ki za svoj šolski neuspeh okrivijo svoje nesposobnosti.

Nemočni učenci ne vidijo povezave med njihovim lastnim trdom in dosežki v šoli. Verjamejo, da njihovi šolski neuspehi odsevajo njihove nizke sposobnosti, in da jim primanjkuje sposobnosti, ki bi jih potrebovali za uspeh (Filipello idr., 2015, str. 298). Uspeh pa pripišejo sreči, gre za dogodke, nad katerimi po njihovem prepričanju, niso imeli vpliva (Yates, 2009, str. 87).

1.2.3. Posledice naučene nemoči

Ob doživljanju naučene nemoči se pri posamezniku pojavljajo in postopoma razvijajo neprijetna, samodestruktivna čustva, ki so odgovor na doživljanje neuspeha. Posameznik čuti jezo, razočaranje, strah in krivdo. Če se ti občutki stopnjujejo, lahko preidejo tudi v depresijo. Vsi občutki, ki jih oseba občuti, ovirajo njeno motiviranost, voljo, slabijo samopodobo in kvaliteto življenja (Segliman, 1992).

Mešl (2013, str. 353) navaja teorije o naučeni nemoči, te navajajo nekaj posledic, ki jih lahko opazimo pri osebi, ki je ponotranjila občutek naučene nemoči. Oseba ima slabo samopodobo, slabšo sposobnost za zaznavanje, prisotne so imunske spremembe, odsotnost agresivnega vedenja, itd.

Magajna (2008b, str. 19) nas opozarja, da ima lahko učna neuspešnost posledice, ki vplivajo na celoten osebnosti razvoj. Tudi študije mentalnega zdravja opozarjajo, da je učni uspešnosti potrebno posvetiti več pozornosti, saj je ta pomemben varovalni dejavnik. S pomočjo, podporo učencem in samim preprečevanjem učne neuspešnosti si prizadevamo za varovanje duševnega zdravja mladih. Tudi Filipello in sodelavci (2015, str. 298) navajajo, da naučena nemoč v šolah ne dobi dovolj pozornosti, saj s strani učiteljev, staršev in strokovnih delavcev ni prepoznana kot stanje, ki učence lahko pripelje tudi do depresije. Skozi svoje raziskave so avtorji prišli do ugotovitev, da je med naučeno nemočjo in tveganjem za razvoj duševne bolezni močna povezava.

Učenec, ki skozi svoje šolanje doživlja strese in osebno stisko, porabi ogromno energije. To energijo pa bi v svojem razvojnem obdobju potreboval za obvladovanje različnih preizkušenj, ki pripomorejo k oblikovanju njegove osebnosti (Tomori, 2002, str. 17).

Učenci, ki dobivajo sporočila, da niso uspešni, ta sporočila ponotranjijo in o sebi začnejo razmišljati kot o neuspešni osebi. Posledično se pri šolskem delu in učenju bojijo tvegati in jih je neuspeha tako strah, da niti ne poskušajo več (Sims, 1999, str. 22).

Posledice dogodkov, na katere posameznik ni zmož vplivati, se pri posamezniku odražajo predvsem na področju motivacije, kognicije in na njegovem emocionalnem področju (Seligman, 1992, str. 37-56). Tudi Gordon in Gordon (2006, str. 19) navajata, da se zaradi naučene nemoči začnejo primanjkljaji kazati prav na teh treh področjih. Primanjkljaj na motivacijskem področju vpliva na otroka tako, da prekine njegovo željo, da bi sploh poskusil vplivati na situacijo. Otrok se je skozi svoje izkušnje naučil, da njegovi poizkusi in trud ne vplivajo na končno situacijo in je zanj preveč boleče in tvegano sploh zopet poizkusiti. O primanjkljaju na področju mišljenja govorimo, saj gre za naučen odgovor otroka. Otrok je prepričan, da je negativen izid neizogiben, ter da situacija ne more postati pozitivna. Otroci se odzivajo z blokado mišljenja, neuspešnim zaznavanjem in začne uporabljati različne strategije izogibanja. Nemoč nadzora in ponavljajoči se

neuspehi pri učencu spodbudijo negativna čustvena stanja, jezo, razočaranje, žalost in tako se začne kazati vpliv naučene nemoči tudi na emocionalnem področju. Ta pa lahko vodi tudi v obup, depresijo in različne oblike čustveno vedenjskih težav.



Slika 1: Posledice naučene nemoči (Gordon in Gordon, 2006, str. 20)

1.3. Vpliv naučene nemoči na otrokovo samopodobo

Samopodoba je psihični konstrukt, pojmovanje samega sebe. Nanaša se na odnos, ki ga oseba vzpostavlja do samega sebe (Pečjak in Košir, 2002, str. 105).

V otroštvu pride do razvoja samopodobe, saj v tem obdobju otrok postavi temelje lastne učne samopodobe, poleg tega pa sprejema ocene drugih o samem sebi. Na razvoj vplivajo različni dejavniki razvoja, med pomembnimi so kognitivni in socialni, ki neposredno vplivajo na to, kako bo otrok doživljal sebe in svet okrog njega (Žibert, 2011, str. 9).

Žibert (2011, str. 17-19) navaja, da se samopodoba izraža skozi samovrednotenje na šestih področjih, ki so medsebojno odvisna:

- Fizična varnost: Učenec ima potrebo po občutku nadzora. Če otrok šolskega prostora ne bo dojemal kot varnega in bo prisoten strah, bo posledično zmanjšana

njegova sposobnost koncentracije, kar navadno pripelje do neuspehov in nižjih ocen.

- Čustvena varnost: Ko učenec čuti čustveno varnost, pomeni, da ga ni strah, da bo zastraševan in ponižan. Učenci so pogosto pod vplivom pričakovanj pomembnih drugih, zato jim je pri premagovanju ovir in notranjih strahov potrebno pomagati. Otrokova slika lastne vrednosti vpliva na njegovo vedenje.
- Identiteta: Otrok išče svojo identiteto. Povratne informacije iz okolja pomembno oblikujejo njegovo samopodobo.
- Pripadnost: Osnovni prvini pri oblikovanju samopodobe sta občutek pripadnosti in vključenosti. Ob doživljanju sprejetja in zavrnitve otroci oblikujejo mnenje o tem, ali so v okolju sprejeti, kar vpliva na kasnejše vključevanje v skupine vrstnikov.
- Kompetentnost: Ko je otrok prepričan v svoje sposobnosti, je tudi notranje motiviran za učenje. Ti učenci tudi ne odnehajo takoj, ko pride do neuspeha, saj verjamejo v svoje sposobnosti.
- Poslanstvo: Otroke se spodbuja, da oblikujejo svoje želje, smer, preko katere gradijo osnovo za razvoj ambicij, dobrega počutja in samospoštovanja. Ko otroci spoznajo, da se je smiselno truditi, to vpliva tudi na njihove dosežke.

Besede so velikokrat izrečene brez premisleka, vendar vplivajo na osebo, kateri so besede namenjene. Oseba, ki posluša o sebi same negativne kritike, bo to ponotranjila, začela tem besedam verjeti, se skladno z njimi dojemati in vesti. Oseba oblikuje svojo samopodobo glede na vse informacije, ki jih dobi iz svojega okolja. Če otrok oblikuje nizko samopodobo, ga lahko ta spremlja tudi kasneje na njegovi življenjski poti (Kodele in Mešl, 2013, str. 84).

V šolah je potrebno ustvarjati okolje, v katerem bo učenec lahko razvijal pozitivno in zdravo samopodobo, katere temelja sta samoučinkovitost in samospoštovanje. Pozitivna samopodoba je temelj za kasnejše prizadevanje in učenčevo uresničevanje svojih potencialov (Žibert, 2011, str. 9). Tudi Juriševič (1999, str. 18) opozarja, da na razvoj samopodobe primarno vpliva vzgojno-izobraževalni proces. Lastnosti šolskega sistema predstavljajo področja, znotraj katerih otrok deluje in spoznava samega sebe ter ljudi okrog sebe. Otrok z vstopom v šolo razširi svoje socialno okolje. To s sabo prinese tudi nove oblike vplivanja socialnega okolja na otrokove zmožnosti, spretnosti in na njegovo

šolsko delo. Otrok se v šoli preko različnih specifičnih področij spoznava in primerja z vrstniki. Na vseh področjih pa ga ocenjujejo tudi učitelji.

»Mnenje, ki ga imamo o sebi, temelji na prepričanju o lastni učinkovitosti, zaupanju v sposobnosti in sposobnosti soočanja z izzivi., ..., Samopodoba tako vpliva na priljubljenost, sprejetost, prevzemanje odgovornosti zase in za svoja dejanja ter tudi na dosežke posameznika.« (Žibert, 2011, str. 15). Avtorica navaja, da je delovanje učencev lahko onemogočeno prav zaradi njihove negativne samopodobe in je zato potrebno razloge za destruktivno vedenje iskati v njihovi negativni samopodobi. Tudi Toscani (2010) opozori, da učenci, ki so deležni neuspehov in kritik, lahko ponotranjijo te kritike in postanejo nesamozavestni, razvijejo nizko samopodobo in postanejo nemočni.

Seligman (2011) je opozoril, da je samopodoba skoraj v celoti oblikovana glede na posameznikov uspeh ali neuspeh. Učenci z učnimi težavami se bolj pogosto vrednotijo negativno. Imajo se namreč za manj sposobne, počasne, nevredne in akademsko nekompetentne (Arnold, 1996). Burden (2002, v Westwood, 2008, str. 17) navaja, da je pri podpori učenca pomembno upoštevati njegovo samopodobo v povezavi z učno situacijo. Če otrok doživlja ponavljajoče neuspehe, to navadno vodi k manj pozitivni učni samopodobi (Juriševič, 1999, str. 25). Otroci, ki v šoli niso uspešni in ne dosegajo splošnih standardov, se začnejo počutiti nesposobne ter manjvredne. To začne vplivati nanje in ogrozati njihovo samospoštovanje ter vpliva na sam razvoj samopodobe (Žibert, 2011, str. 28).

Pri preučevanju odnosa med šolskim uspehom in samopodobo je potrebno pozornost nameniti tudi samemu procesu otrokovega učenja. Torej temu, kako učenec pristopa k učenju in kakšen je njegov način učenja. Učenci s pozitivno samopodobo vzroke za svoj uspeh navadno pripisujejo svojim sposobnostim in vloženim prizadevanjem. Tisti, ki pa imajo na določenem učnem področju nižjo samopodobo, svoj neuspeh povežejo s pomanjkanjem sposobnosti in le v manjši meri tudi s pomanjkanjem v prizadevanju za uspeh (Pečjak in Košir, 2002, str. 112).

Poleg šolskega prostora na oblikovanje otrokove samopodobe vpliva tudi otrokova družina. Otrok v družini oblikuje lastno vrednost ter tudi zaupanje v ljudi okrog sebe. Njemu pomembni drugi so tisti, ki so mu zgled za oblikovanje načinov spopadanja z

vsakodnevnimi težavami in obremenitvami (Pušnik, 1999, str. 31). Družina vpliva na otroka tudi s svojimi sporočili. Če otrok čuti, da je v družini nekaj vreden, da ga cenijo in sprejemajo, bo te občutke ponotranjil in se sprejemal, cenil tudi sam. Če pa je v družini prisotno ocenjevanje in vrednotenje preko napak in zmot, se v otroku začne vzbujati samokritičnost in nezadovoljstvo s samim s seboj ter posledično otrok čuti negotovost vase (Tomori, 1994, str. 119).

1.3.1. Vpliv naučene nemoči na samoučinkovitost otroka

Samopodoba je povezana tudi z drugimi konstrukti, eden od njih je samoučinkovitost (Juriševič, 1999, str. 37). Samoučinkovitost je pojem, ki opredeljuje posameznikovo prepričanje o njegovih zmožnostih, o zmožnostih učenja ali izvajanja določene dejavnosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 61).

Samoučinkovitost se osredotoča na presojanje lastnih sposobnosti, sposobnosti za uspešno opravljanje določenih nalog. Vse to presojanje pa predstavlja kognitivno prepričanje učenca, o tem, kdo je (Woolfolk, 2002, str. 340).

Samoučinkovitost je zavedanje svojih kompetenc v kontekstu. Oblikuje se v določenem času, opazovanju in refleksiji svojih lastnih dejanj, uspehov in neuspehov v različnih situacijah. Na oblikovanje samoučinkovitosti pomembno vpliva tudi konstruktivna kritika (Westwood, 2008, str. 19-20). Juriševič (1999, str. 37) dodaja, da na oblikovanje samoučinkovitosti vplivajo dogodki iz preteklosti, dosežki, neuspehi in dejavniki okolja.

»Otrokova prepričanja glede lastnih zmožnosti namreč v pomembni meri določajo njegovo vedenje – pogojujejo izbiro dejavnosti, poleg tega pa vplivajo tudi na uspešnost opravljene naloge, kar pa krepi zaznavo samoučinkovitosti pri nadaljnjih (novih) dejavnostih.« (Juriševič, 1999, str.37). Na učenca vpliva njegova zaznana samoučinkovitost in vpliva na izbiro naloge, prizadevanje pri reševanju te naloge, vztrajanje in tudi sam končni izid (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 61). Westwood (2008, str. 19-20) navaja, da bo stopnja samoučinkovitosti vplivala na količino vloženega truda v učni proces ali nalogo ter na to, kako dolgo bo oseba pri tem tudi vztrajala. Otroci, ki se imajo za neučinkovite, se zato izogibajo določenim nalogam (Juriševič, 2009, str. 37).

Bandura (1986, v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 61) navaja: ... »da je posameznikov dosežek odvisen od interakcije med njegovim vedenjem, osebnimi dejavniki in okoljskimi pogoji.«

Samoučinkovitost se povezuje tudi z atribucijami uspehov in neuspehov. Učenec, ki bo uspeh pripisal notranjim dejavnikom, ki jih lahko nadzira, ima visoko raven samoučinkovitosti (Woolfolk, 2002). Ko se oseba zaveda, da je uspešna, to pozitivno vpliva na občutke in posledično se oseba počuti še bolj kompetentno (Westwood, 2008, str. 19-20).

Iz teorije o samoučinkovitosti lahko razberemo, da bo med učenci, z visoko in nižjo stopnjo samoučinkovitosti razlika v učni uspešnosti, kljub temu, da so vsi učenci enako sposobni. Raziskovalci dodajajo, da so ti učinki glede samoučinkovitosti predmetno specifični (Puklek Levpušček in Zupančič, str. 66).

Raven samoučinkovitosti učenca bo torej vplivala na izbiro zahtevnosti naloge v prihodnje ter na lastno mnenje učenca o samem sebi.

1.3.2. Povezava med samopodobo, motivacijo in naučeno nemočjo

Motivacija zajema procese spodbujanja, ohranjanja ter tudi usmerja telesne in duševne dejavnosti pri uresničevanju določenega cilja. Motivacija usmerja naša dejanja, vedenje, potrebe, motive, vrednote, interese in voljo (Kompore idr., 2002, str. 189).

Motivacija je glavni, osrednji dejavnik pri nastanku, preprečevanju in premagovanju naučene nemoči. Tudi Seligman (1992, str. 49-50) je v svojih delih opozarjal na nevarnosti pomanjkanja motivacije. Skozi svoje raziskave je prišel do ugotovitve, da, ko je pri osebi prisotna naučena nemoč, to posledično onemogoči aktivacijo začetne motivacije, zato oseba ostane v pasivnem položaju. Pomanjkanje motivacije namreč pripelje do neodzivnosti posameznika in do izogibanja življenjskih izzivov. Pomanjkanje motivacije je osrednja značilnost naučene nemoči, saj oseba odneha še preden pravzaprav začne. V šoli se problem pojavlja pri nizki učni in storilnostni motivaciji, saj sta ti ključni za pozitivne in uspešne učne dosežke (McDowell, 2009, str. 13).

Denny (1993, str. 11) v svojem delu omenja povezanost moči in motivacije, ki je tako močna, da lahko sklepamo, da je v motiviranem človeku skrita moč. Povežemo lahko, da je tako v nemotiviranem človeku prisotna nemoč.

Toscani (2010) navaja, da so učenci, pri katerih je prisotna naučena nemoč, obtičali na drugi stopnji Maslowe hierarhije potreb. Njihova potreba po občutku varnosti zavira njihovo radovednost in domnevamo lahko, da zavira tudi njihovo motivacijo za učenje. Avtorica nadaljuje, da je zato potrebno v šoli in razredu najprej omogočiti varno okolje, kjer se bo otrok čutil varnega in prišel do tretje stopnje v hierarhiji – počutil se bo sprejetega. Tako bo otrok mogoče začel bolj aktivno sodelovati v šoli in nazaj pridobil motivacijo, ki jo potrebuje za izboljšanje svojih dosedanjih šolskih rezultatov.

Motivacija in samopodoba sta povezani. Samopodoba namreč vpliva na motiviranost učenca, da se ta spoprije z izzivom oziroma z določeno nalogo. Zato je v stik z učencem potrebno pristopiti na način, da se njegova samopodoba zviša in ne obratno (Westwood, 2008, str. 18). K učenčevemu razvijanju zaupanja samega vase pripomorejo pravilno posredovane informacije od njemu pomembnih oseb. V šoli se otrok primerja s svojimi vrstniki, pravilno posredovane povratne informacije so tiste, ki podprejo njegovo zaupanje v lastno učno delo, kar pripomore k dodatni motiviranosti za učenje in tudi pozitivnemu odnosu do šolskega dela. Povratne informacije, ki vsebujejo napake, slabe dosežke, pri učencu ustvarijo dvom v njegove lastne zmožnosti. To pripomore k otrokovemu razvijanju prepričanja, da nima nadzora nad svojimi uspehi ali neuspehi, kar zniža motivacijo in razvije negativna čustva v odnosu do šolskega dela (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 64-65).

Pomanjkanje učne motivacije se pri učencih kaže v nizki pripravljenosti za delo, nezanimanju, izogibanju učnim nalogam, izostajanju od pouka in ne vztrajnosti. Ovire, ki zmanjšujejo otrokovo motivacijo, so prisotne v učnem okolju ali pa pri samem učencu. Med ovirami, ki jih v svojem delu navajajo avtorice (Magajna idr., 2008, str. 60-61), najdemo dve, ki jih povezujem z naučeno nemočjo:

- Kakšno prepričanje ima učenec o lastnih zmožnostih ali kompetentnosti. Na to vplivajo njegovi prejšnji dosežki, neuspehi njegov občutek kompetentnosti znižujejo.

- Čemu učenec pripiše svoje uspehe in neuspehe, notranjim ali zunanjim dejavnikom.

Ko so prisotna negativna prepričanja o lastni samoučinkovitosti, se pojavi tudi manjša motivacija za šolsko delo. Učenci tako dosegajo nižji šolski uspeh, kar pa lahko čez čas povzroči, da učenec razvije naučeno nemoč (Margolis in McCabe, 2006, str. 219). Občutki nekompetentnosti otrokovo motivacijo zavirajo, obratno pa je, ko je pri otroku prisotno prepričanje, da je sposoben, ti namreč otroka motivirajo in spodbujajo (Stipek in Seal, 2011, str. 61-62). Nadalje avtorja (2011, str. 61-62) omenjata tudi raziskave, da je otrokovo prepričanje o lastni kompetentnosti in učnih sposobnosti kdaj celo bolj pomembno od tega, kakšne so otrokove dejanske sposobnosti. Če bo otrok močno verjel v svoje sposobnosti, bo v učni proces vložil ogromno truda in bo pri tem vztrajen.

Učenci potrebujejo izkušnjo, da so odgovorni za rezultate svojega dela. Ko bo učenec videl, da je dober rezultat posledica njegovega truda in ni toliko odvisen od zunanjih dejavnikov, bo ponosen in zadovoljen. Ko bo uspeh pripisal svojemu trudu in znanju, bo večkrat imel občutek, da ima nadzor nad učnim procesom in dejansko prispeva k pozitivnemu zaključku (Keenan, 1996, str. 24-25). Otroci ne bodo motivirani, če bodo svoje uspehe in neuspehe pripisovali dogodkom, nad katerimi nimajo vpliva (Westwood, 2008, str. 22).

Učenčeve izkušnje skozi učni proces bodo oblikovale učenčevo samopodobo, samoučinkovitost in motivacijo ter posledično vplivale na prihodnje izobraževanje ter življenje (Westwood, 2008, str. 16).

1.4. Odpornost

Odpornost je človeška sposobnost, da se umakne od neugodnosti. Z močjo in viri lahko posamezniki uspešno reagirajo na krize in izzive, na podlagi teh uspešnih izkušenj pa nato rastejo. Koncept odpornosti se osredotoča na moči, ki so prikrite pod stresnimi situacijami (Walsh, 2003, str. 400).

Različne študije so pokazale, da imajo vsi ljudje v sebi potencial, da okrevajo. Končna odpornost in opolnomočenje pa se dogaja v interakciji z okoljem. Šola je lahko dobro varovalno okolje, ki učencem pomaga, jih pri izzivih podpre (Čačinovič Vogrinčič, 2008a,

str. 43). Vendar zgolj to ni dovolj, potrebno je, da učenci verjamejo, da zmorejo (Shinn, 2003, str. 17). V šolo je potrebno prinesiti optimizem, kar pa niso le pozitivne fraze, temelj optimizma je namreč način, kako bo posameznik gledal na težave ter razmišljal o vzrokih zanje (Seligman, 2007, str. 52). Shinn (2003, str. 24) nadaljuje, da ima optimizem moč, in da ne gre le za pozitivno razmišljanje, ampak za notranjo in zunanjo manifestacijo pozitivnega mišljenja. V stroki socialnega dela se zavedamo, da na človekovo življenje vplivajo dejanske okoliščine, v katerih živi. Optimizem torej ni rešitev, je le orodje, ki v kombinaciji z vrednotami in ambicijami pripomore k dosežkom (Mešl, 2013, str. 356-357). »Ko otroke učimo optimizma, jih učimo, da spoznajo sami sebe, da so radovedni v odnosu do sebe in do sveta. Učimo jih, da prevzamejo aktiven odnos in da oblikujejo svoje življenje, da niso le pasivni prejemniki stvari, ki se jim v življenju pripetijo.« (Mešl, 2013, str. 256). Seligman (2007) se je v eni od svojih raziskav usmeril v spreminjanje načina pojasnjevanja in v razvijanje optimističnega pojasnjevalnega sloga. Ugotovil je, da so imeli tisti otroci, ki so se naučili spoprijeti z negativnimi mislimi, manj znakov depresije.

Osebe se ne da prepričati, naj razmišlja drugače, ta potrebuje nove in dobre izkušnje (Mešl, 2013, str. 359-360). Glavni namen pomoči je učenca približati izkušnji, kjer bo spoznal, da imajo njegova dejanja nek učinek. Potrebno je vzpostaviti novo prepričanje, kjer bo učenec verjel, da ima vpliv na dogodek, kjer je v preteklosti spodletel in njegova reakcija ga lahko pripelje do rezultata, ki si ga je zastavil (Seligman, 1992, str. 56-58). Ko bo oseba večkrat izpostavljena izkušnji, v kateri ima vpliv na dogajanje, bo to ponotranjila in posledično zavarovala pred nemočjo (Seligman, 2009, str. 46-49). Šola je včasih edini prostor, ki lahko otroku omogoči, da postane odporen. Šola lahko ponudi tak prostor, kjer otrok razvije sposobnosti, znanje in veščine, ki pripomorejo k razvoju odpornosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 36).

Develin Coley in Hoffman (1990) sta s svojo raziskavo želeli dokazati, kako pomemben za premagovanje naučene nemoči je otrokov občutek kompetentnosti. Za svojo raziskavo sta izbrali učence, pri katerih je prisotna naučena nemoč. Namen je bil, da bi z uporabo treh elementov (iztočnice z vprašanji, dnevnik, samorefleksija) učenci dobili občutek kontrole nad svojimi dejanji. Posledično jim je uspelo, da so učenci nase začeli gledati kot na bolj sposobne učenja in uspeha ter se čutili bolj kompetentne kot pred raziskavo. Avtorici

navajata, da je pri premagovanju naučene nemoči potrebno doseči prav to, da se učenci začnejo počutiti kompetentne in verjamejo vase.

Nasprotje nemoči je zavedanje ljudi, da s svojimi lastnimi, zavestnimi dejanji vplivajo in spremenijo stvari (Seligman, 2009, str. 24).

Mešl (2013, str. 354) navaja, da so različni avtorji in raziskovalci razvili uspešne strategije za soočenje z naučeno nemočjo. Večina tehnik ima glavno osnovo pri usvajanju novih učnih strategij učenja, učencem pomagajo pri postavljanju kratkoročnih ciljev in spodbujajo k spreminjanju pojasnjevalnega sloga.

Ko začnemo delati z otrokom, pri katerem je prisotna naučena nemoč, je najprej potrebno zagotoviti uresničitev treh pogojev, da bo premagovanje naučene nemoči lahko uspešno. Najprej je potrebno razumeti vse komponente naučene nemoči, da lahko sploh sooblikujemo način za premagovanje. Otroku je potrebno pomagati in ga podpreti pri raziskovanju njegovih izkrivljenih prepričanj in percepcij, ki so ustvarile in so glavni razlog za njegove samouničujoče strategije. Otroku, staršem, učiteljem in vsem vključenim je potrebno omogočiti različna orodja, s katerimi bodo premagovali izkrivljena prepričanja otroka ter posledično zmanjšali posledice, ki jih je naučena nemoč pustila na emocionalnem, kognitivnem in motivacijskem področju (Gordon in Gordon, 2006, str. 61-62). V socialnem delu se otroku pridružimo v delovnem odnosu, kjer vsi udeleženi skupaj soustvarjamo izvirne delovne projekte pomoči. Kar soustvarimo in vsi želeni razpleti, ki se skozi proces podpore in pomoči v delovnem odnosu oblikujejo, nato prevajamo v konkretne korake in akcijo, s katerimi se dogovori uresničijo (Čačinovič Vogrinčič, 2008b, str. 21-22). O tem pišem v naslednjem poglavju. K otroku pristopamo s perspektive moči. Gre za koncept, katerega avtor je Saleebey, in nas vse, ki smo v stiku z učencem oziroma uporabnikom, spodbuja, da v prispevku učenca spoštljivo iščemo njegovo moč in njegove vire. Saleebey (1997, v Čačinovič Vogrinčič idr., 2011, str. 12) pravi: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove ovir in nesreč.« Delo s perspektive moči je delo na način, ki spodbudi otrokove kompetence in njihov razvoj, sposobnosti in vire, pomembno pa se je osredotočiti tudi na skrb za razvoj otrokovih varovalnih

mehanizmov. Učenec mora svojo odpornost razvijati, da bo imel moč za delo, sprejemanje težav, ki se pojavijo, življenje z njimi in tudi moč za spremembo (Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 34). Ko delamo s perspektive moči, smo usmerjeni v poudarjanje človekovih virov in moči. To preusmerja pozornost od neuspeha k temu, da so učenci lahko uspešni. Poleg perspektive moči lahko med sodobne koncepte socialnega dela umestimo tudi naučeni optimizem (Mešl, 2013, str. 357).

Benard (1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 36-42) navaja značilnosti odpornega otroka:

- Socialna kompetentnost: Otrok je odziven, sposoben empatije, komunikacije, prosocialnega vedenja. Tega se ne more naučiti sam, zato potrebuje odgovornega zaveznika, s katerim bo skupaj soustvarjal vedno znova, nekoga, ki ga bo varoval in podpiral.
- Veščine za odpravljanje problemov: Otrok ima sposobnost razmišljanja o alternativnih rešitvah za spoznavne in socialne probleme, misli abstraktno ter zmore reflektirati. Gre za še en varovalni dejavnik, ki ga otrok pridobi s soustvarjanjem. S procesom soustvarjanja namreč lahko pridemo do novih izkušenj, otrok se lahko nauči ravnanja s problemi in konflikti, te prepozna in se z njim tudi spopade. Veliko učencev nima izkušnje, da je težavo mogoče odpraviti. Tako se naučijo nemoči in pred problemsko situacijo le otrpnejo, saj ne znajo ali ne zmorejo narediti koraka naprej. Niso se namreč naučili odpravljati težav in tako nimajo dovolj izkušenj iz zmag in uspehov.
- Neodvisnost: Gre za občutek neodvisnosti, kompetentnosti, samospoštovanja in nadzora. Otrok pozna svoje meje in ima občutek identitete. Avtonomijo otrok soustvarja v procesu učenja in v obvladanju življenjskih nalog.
- Občutek smisla in prihodnosti: Odporen otrok zmore ubesediti svojo prihodnost, kar pa je mogoče le, če se otrok čuti dovolj kompetentnega in ima občutek, da je on tisti, ki vpliva na svojo prihodnost. Za pridobitev tega občutka najprej potrebuje izkušnje z doživljanjem, soustvarjanjem pomena tistega, kar počne in kar se z njim dogaja.

Colemanova (1987, v Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 42-49) odporne otroke opredeljuje kot otroke, ki so bili skozi svoje življenje deležni skrbi, podpore in ljubezni. Avtorica poudarja, da mora šola razviti etiko skrbi kot način dela, saj so tako ustvarjeni pogoji za vzajemni odnos med učiteljem in učencem in posledično delo poteka tako, da omogoča skrb in podporo.

Odporen je lahko posameznik, ta se je sposoben uspešno prilagajati, spoprijemati z izzivi in strahovi ali neuspehi, s katerimi se srečuje v svojem vsakdanjem življenju. Govorimo pa tudi o družinski odpornosti, ki ni le vsota virov svojih družinskih članov. Na stresne situacije se namreč ne odzovejo kot seštevek posameznih članov temveč kot enota. Družine se srečujejo z različnimi izzivi, vse pa imajo potencial za preseganje nemoči in okrevanje. V okviru odpornosti lahko raziščemo in podpremo ključne družinske procese. Ti pa lahko spodbujajo krepitev virov družine, zmanjšujejo stres in spodbujajo rast (Kodele in Mešl, 2016, str. 54-56). Avtorici (2016, str. 56) sta pri raziskovanju odpornosti izhajali iz okvira odpornosti, v katerem so ključna področja za okrevanje družinski sistem prepričanj, organizacijski vzorci in komunikacijski procesi.

Poglavje zaključujem z mislijo, ki jo povzemam po Kodele in Mešl (2016, str. 62). Družinska odpornost ali individualna odpornost otroka ali odraslega ni le shajanje s stresnimi situacijami. Iz prizadevanj za premagovanje težkih življenjskih okoliščin se namreč pojavljajo priložnosti za osebno in odnosno rast.

1.4.1. Izvirni delovni projekt pomoči in preseganje naučene nemoči

»S preseganjem naučene nemoči razvijamo človekovo odpornost.« (Mešl, 2013, str. 259). Skozi različna raziskovanja se je izkazalo, da se s pojavom naučene nemoči in krepitvijo odpornosti učenca lahko spoprimemo s pomočjo konceptov socialnega dela. Začeti je potrebno z redefiniranjem otrokove vloge v procesu učenja in novo definicijo odnosa (Mešl in Kodele, 2008, str. 53).

Delovni odnos v socialnem delu se začne z dogovorom o sodelovanju, kjer se udeleženi dogovorijo za sodelovanje in o tem, kako bodo delali. Ta dogovor postavlja socialno-delovni okvir, čemur sledi instrumentalna definicija problema (Lüssi, 1991, v Čačinovič Vogrinčič idr., 2011, str. 10) in soustvarjanje rešitev. Bistvo je, da se soustvari takšen proces pomoči, kjer vsi udeleženi raziskujejo svoj delež v rešitvi. Pomembna sta dialog in

sodelovanje. Vries (1995, v Čačinovič Vogrinčič idr., 2011, str. 10) dodaja še osebno vodenje, vodenje socialnega delavca ali delavke k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam. Opisan koncept delovnega odnosa ni uspešen, če pri svojem delu ne upoštevamo še štirih pomembnih konceptov. Eden izmed njih je etika udeležенosti (Hoffman, 1994, v Čačinovič Vogrinčič idr., 2011, str. 12), ki socialne delavce in delavke usmerja v sodelovanje, kjer nihče nima zadnje besede, gre za pogovor, ki se nadaljuje. Še enkrat omenjam že omenjeno perspektivo moči (Saleebey, 1997, v Čačinovič Vogrinčič idr., 2011, str. 12), kjer gre za iskanje moči in virov, soudeleženih v delovnem odnosu. V delovnem odnosu ravnamo s sedanostjo (Andersen, 1994 v Čačinovič Vogrinčič, idr. 2011, str. 14). Čas zavarujemo tako, da se pogovor razvija in konča z možnostjo nadaljevanja. Da bodo učenci dobili izkušnjo sodelovanja in spoštovanja njihove kompetentnosti, je potrebna varovana sedanost. Iz koncepta Rosenfelda (1993, v Čačinovič Vogrinčič idr., 2011, str. 14-15) izhaja koncept znanje za ravnanje, ki govori o znanju, ki ga v procesu socialnega dela pretvorimo v akcijo, kar prispeva k soustvarjanju rešitev.

Na neslišnost in prezrtost otrokovega izkustva se je treba odzivati s konceptom delovnega odnosa soustvarjanja z učencem. Tako bo prišlo do nove in dobre izkušnje sodelovanja ter učenja. »Izkušnja delovnega odnosa soustvarjanja z učencem prispeva k redefiniciji problemov in rešitev v šoli.« (Bergar Golobčič, 2013, str. 54). Skupaj soustvarjamo izvirne delovne projekte pomoči, ki se oblikujejo za vsakega učenca posebej, odzivamo se na njihove posebnosti, soustvarimo jih skupaj z njim in prav posebej zanj. Govorimo o delovnem projektu pomoči, saj se konkretizirajo spremembe, za katere smo se skupaj dogovorili ter vsak delež udeleženega. Usmerjeni smo k dobrim izidom, spremljamo vsako spremembo in napredek, ki se v procesu zgodi (Čačinovič Vogrinčič, 2008b, str. 21-22). Celoten proces se začne s prvim korakom, temu sledi soustvarjanje in podpora pri procesu učenja in opazanju napredka. Napredek pa je potrebno ubesediti, proslaviti, uspešno delo namreč varuje (Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 42-49). V izvirnem delovnem projektu pomoči učenec dobi pomoč in podporo za premagovanje svoje težave in bolj spodbudno nadaljevanje. S tem načinom dela je pomoč proces soustvarjanja novih znanj in boljših izidov (Magajna idr., 2008a, str. 72). Gre za skupinsko delo, kjer odrasel otroka vidi in sliši. Tako pridemo do sprememb in rešitev, ki bodo imele več moči in bodo posameznika opolnomočile. Prisotno je soustvarjanje takšnega vzgojno-izobraževalnega

procesa, v katerem je učenec individualno in izvirno udeležen, kjer je namesto togih skupinskih norm prisotno individualizirano delo. Izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, soustvarjanja in soudeležnosti je za vsakega učenca dragocena izkušnja (Bergar Golobčič, 2013, str. 55). Ko otrok sodeluje v izvirnem delovnem projektu pomoči, dobi izkušnjo uspeha, saj so mu ponujene možnosti, da uspeh lahko doživi. Ker je otrok vključen kot glavni sodelavec, doživlja smisel sodelovanja, vpliva na učni proces, kar mu pomaga pri spoprijemanju s kognitivnim primanjkljajem. Z izkušnjo uspeha pa se izboljša tudi njegova samopodoba, kar preprečuje čustveni primanjkljaj (Mešl, 2013, str. 355).

Mešl, Kodele in Čačinovič Vogrinčič (2012) predstavijo rezultate raziskave, ki je bila izvedena na različnih osnovnih šolah in pokazala, da je koncept soustvarjalnega odnosa mogoče uporabljati v šolskem okolju. Ugotovitve potrjujejo, da ta način dela pripomore k preprečevanju naučene nemoči pri učencih, ki imajo učne težave. Njihova aktivna vloga pripomore k premagovanju naučene nemoči. Kot aktivni udeleženec je učenec namreč povabljen, da sodeluje, osvetlujejo se njegove sposobnosti, viri moči, vsi udeleženi proslavljajo majhne zmage, kar učenca naprej motivira k razvoju in rasti. Izkušnja uspeha daje otroku upanje in občutek, da ima kontrolo nad situacijo. To pripomore k temu, da učenci zopet začnejo napredovati in pričakovati, da bodo njihova dejanja imela vpliv na situacijo in ta ni več brezizhodna. Izkušnja kontrole nad izidom je izkušnja, ki jo učenci z naučeno nemočjo potrebujejo.

Socialno delo izhaja iz koncepta odpornosti in v procesih podpore in pomoči odpornost krepimo na dveh ravneh. Mešl (2013, str. 358-359) navaja, da je na prvi ravni pomembna izkušnja odnosa. Z osebo, s katero sodelujemo pri reševanju kompleksnih problemov, vzpostavimo delovni odnos, kjer se odpre prostor za pogovor. Zgodita se raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov. Pri oblikovanju instrumentalne definicije vključimo in k sodelovanju povabimo vse, ki na podlagi svojih osebnih izkušenj prispevajo svoj delež k rešitvi. Tako delamo na preprečevanju naučene nemoči in posledično krepimo odpornost. Uporabnik dobi izkušnjo sodelovanja, izkušnjo, da ima vpliv na izid, kar povečuje njegovo moč. Sodelovanje je temeljno, da bomo lahko soustvarili dobre izide je potrebno slišati in upoštevati vsak glas. V izvirnem delovnem projektu se odpornost krepi tudi na drugi ravni, kjer gre za razvidnost uporabnikovega življenja in odnosov, ki jih ima s pomembnimi osebami. Avtorica razlaga, da gre za priložnost, da raziščemo, kateri načini komunikacije,

reševanje konfliktov, vloge, vzorci, pravila so dobri in krepijo občutek moči ter pripomorejo k uresničevanju ciljev. Tako postanejo sistemi odnosov bolj razvidni in lahko raziščemo, kakšne spremembe so potrebne, da bo uporabnik imel več moči. Ko uporabnike podpremo na drugi ravni, izbirajo take vloge in razvijajo načine komunikacije, s katerimi bodo tudi sami krepili odpornost in se bodo samostojno lahko spoprijeli z izzivi, s katerimi se bodo še srečali.

1.4.2. Pomembnost otrokovega glasu za okrevanje in odpornost

Razlog za nemotiviranost otrok, spraševanje po smislu učenja in šolskem delu ter razlog za izgubo smisla učenja pri otroku je njegova neslišnost (Bergar Golobčič, 2013, str. 45). Med odraslim in otrokom pogovor ne poteka vedno na način, da bi se oba udeležena čutila slišano. Navadno se odrasli postavi v vlogo, ko otroku postavlja vprašanja, otrok pa išče smiselne odgovore. Pogovor tako velikokrat ni usmerjen v sodelovanje, ampak v zasliševanje, moraliziranje, kjer otrokov pogled in glas ni prisoten (Juul, 2010, str. 23).

Za soustvarjanje rešitev je potrebno ustvariti dialog, ki bo prostor, kjer bo učenec viden, slišan in bo strokovnjak iz svojih izkušenj (Magajna idr., 2008a, str. 72-73). V delovnem odnosu soustvarjanja z učencem je njegov glas ključnega pomena. Prav zato je potrebno soustvariti in varovati prostor, kjer bo učenec ne le slišan, ampak tudi upoštevan (Akerman, 2013).

V delovni odnos soustvarjanja stopimo skupaj z učencem, ki je strokovnjak za svoje izkušnje. V tem okviru nato skupaj definiramo in raziskujemo probleme ter rešitve. Učenec je vključen kot slišan sogovornik in tudi aktivni udeleženec (Bergar Golobčič, 2013, str. 57-58). Pri soustvarjanju skupaj raziskujemo učenčevo znanje, njegovo težavo, skupaj soustvarjamo rešitev in pomoč, ki jo potrebuje. Sodelovanje začnemo skupaj z učencem, ne pa proti njemu ali brez njega (Magajna idr., 2008a, str. 78).

Proces soustvarjanja je mogoč tam, kjer je učenec spodbujen, da lahko svojo težavo ubesedi na samosvoj način, nato pa se mu v dialogu pridružimo in skupaj raziščemo uspešno pot naprej (Magajna idr., 2008a, str. 72-73). »V delovnem odnosu soustvarjanja smo vsakič znova drug drugemu učenec in učitelj.« (Bergar Golobčič, 2013, str. 61). Učenec je strokovnjak, saj on najbolje ve, kje in na kakšen način čuti svojo nemoč. Učenec kot strokovnjak iz izkušenj dobi tudi vir moči in izkušnjo, da je sam pooblaščen za opis

svoje situacije in nove izkušnje znanja. Ko pride do soustvarjalnega dialoga, je učitelj oziroma socialni delavec ali drugi strokovnjak skozi učenčeve oči viden kot spoštljiv in odgovoren zaveznik, s katerim lahko skupaj soustvarjata nove izide. Prihaja do paradigmatkega premika, saj strokovnjak ni tisti, ki ima celotno znanje, ampak je soustvarjalec in soraziskovalec z učencem, ki je prišel po pomoč. Z upoštevanjem koncepta etike udeležnosti strokovnjak odstopi od moči posedovanja resnic in rešitev. S takšnim načinom dela učenec dobi dobro izkušnjo, s katero pridobiva socialno kompetentnost, veščine za reševanje težav in avtonomnost. S procesom soustvarjanja pomoči smo na poti do novih virov moči in razumevanj, za katere prej sploh nismo vedeli, kar je za učenca, ki se čuti nemočnega, pomembna izkušnja (Magajna idr., 2008a, str. 72-77). Prav ta nova izkušnja učenca, da zmore, je temeljni varovalni dejavnik pred otrokovo naučeno nemočjo (Mešl in Kodele, 2013, str. 53).

Otrok, ki dobi možnost, da prevzame odgovornost za svoja dejanja in kontrolo nad dogajanjem, bo to avtonomijo sprejel in postal bolj notranje motiviran za učenje oziroma sodelovanje pri soustvarjanju rešitev. Avtonomija je pri otrocih pomembna, saj jim omogoča občutke ponosa, ko dosežejo uspeh (Stipek in Seal, 2001, str. 83-88).

Tudi Ščuka (2007, str. 62) navaja, da je med otrokom in odraslim potreben pogovor, ki poteka horizontalno, torej med dvema, ki sta si med seboj enakovredna. Pogovor mora potekati na način, da se ne čuti nobene nadrejenosti. Med odraslim in otrokom mora pogovor potekati brez besed prisile, namesto njih se uporablja besede, s katerimi otrok dobi izkušnjo, da ima možnost izbire. Pogovor mora biti odprt in potekati tako, da otrok občuti podporo in razumevanje (Žgavc, 2000, str. 27-29).

Socialni delavci, učitelji in drugi strokovnjaki potrebujejo znanje za tovrstno ravnanje. Potrebno je izhajati iz temeljne predpostavke, da so učenci kompetentni za soustvarjanje rešitev (Mešl, 2013, str. 355-356). Učenci lahko doživijo izkušnjo opolnomočenja, ko se jih vidi, posluša in tudi sliši (Čačinovič Vogrinčič, 2008a, str. 34).

Izvirni delovni projekt pomoči pa bo učinkovit le, če bo učenec aktivno sodeloval pri njegovem soustvarjanju. Iz prebranega lahko povzamem, da bo ta izkušnja soustvarjanja lahko pripomogla k preseganju naučene nemoči in h krepitvi odpornosti.

2. PROBLEM:

Fenomen naučene nemoči, ki ga Seligman opredeljuje kot psihološko stanje, ki nastane zaradi dogodkov, ki jih posameznik ne more obvladati, je prisotno tudi med nekaterimi učenci z učnimi težavami. Učenci se po večkratni izpostavljenosti neuspehu naučijo, da kljub trudu ne obvladujejo učne situacije. Kljub temu da je naučena nemoč znan koncept, je v šolski situaciji še vedno velikokrat neprepoznan. Tako učenci ne dobijo ustrezne podpore, da bi izrazili svoje vire in moči ter pogojev, da bi začeli stopati na pot do odpornosti.

Izhajam iz predpostavke, da je v delovnem odnosu soustvarjanja potrebno stopiti skupaj z učencem, ki je strokovnjak iz izkušenj. Menim, da se učencem z učnimi težavami premalokrat omogoči pogoje, kjer bi prevzeli aktivno vlogo za svoje življenje. Ne ponudi se jim dovolj priložnosti za aktivno udeležbo v soustvarjanju izvirnega delovnega projekta pomoči, ki dejansko sledi njihovim idejam. Zato bom v svojem raziskovanju osvetlila perspektivo učencev z učnimi težavami in jim dala glas, da kot strokovnjaki za svoje izkušnje povejo, v katerih situacijah se z naučeno nemočjo srečajo, kako se z njo spoprijemajo in kaj bi še potrebovali, da bi jo premagali in krepili odpornost. Ker smo, kot pravi Bergar Golobčič (v Kodele in Mešl, 2013: 61), v delovnem odnosu soustvarjanja vedno znova drug drugemu učitelj in učenec, lahko otrokov glas pripomore k stroki socialnega dela, odgovori učencev pa morajo biti slišani in upoštevani, da bo v prihodnje naučena nemoč prepoznana, primanjkljaji, ki so z njo povezani, pa se bodo premagovali.

V raziskavi me bo zanimalo:

- Ali udeleženci prepoznajo pojav naučene nemoči pri sebi in v kakšnih situacijah,
- kako se občutki nemoči razvijejo,
- kakšne so posledice naučene nemoči? Povezava naučene nemoči in samopodobe, samoučinkovitosti, motivacije,
- kaj jim pomaga pri preseganju naučene nemoči,
- kaj bi še potrebovali za preseganje naučene nemoči in krepitev odpornosti.

Glavne teme:

- Prisotnost naučene nemoči

- Posledice naučene nemoči
- Preseganje naučene nemoči

3. METODOLOGIJA:

3.1. Vrsta raziskave

Naučena nemoč je poznan in že raziskovan koncept, zato svojo raziskavo glede na stopnjo v procesu spoznavanja opredeljujem kot poizvedovalno. Raziskovanje osnovnih značilnosti in spoznavanje pojava naučene nemoči je potekalo iz perspektive učencev z učnimi težavami, kjer so o naučeni nemoči in svojem doživljanju govorili kot strokovnjaki za svoje izkušnje. Ker gre za zbiranje novega in neposrednega izkustvenega gradiva s spraševanjem, je moja raziskava izkustvena oziroma empirična. Raziskava je kvalitativna, saj sem pridobila besedne opise, zgodbe in izkušnje udeležениh, ki se nanašajo na raziskovani pojav. Pridobljeno sem analizirala kvalitativno (Mesec, 2009).

3.2. Raziskovalni instrumenti in viri podatkov

Moj raziskovalni instrument so bile smernice za izvedbo fokusnih skupin. Fokusne skupine so potekale delno strukturirano, saj sem za vsako temo imela pripravljena okvirna vprašanja oziroma smernice, ki sem jih nato fleksibilno prilagajala udeležениm in njihovim odgovorom ali razpravi, ki se je razvila. Vprašanja so se nanašala na raziskovanje prisotnosti naučene nemoči pri udeležениh, vpliv naučene nemoči na njihovo življenje, samopodobo, samoučinkovitost in motivacijo. Končno pa me je zanimalo tudi, kaj počnejo za preseganje naučene nemoči, iskala sem primere izjem, kjer občutki naučene nemoči niso prisotni, in se na koncu osredotočila na iskanje njihovih predlogov in idej, kaj bi za preseganje naučene nemoči in odpornost še potrebovali. Postavljala sem tudi dodatna podvprašanja ali vprašanje bolj podrobno razložila. Vprašanja so bila odprtega tipa. Tekom pogovorov se nisem osredotočala le na to, kar je zanimalo mene, ampak tudi na to, kar je bilo pomembno sogovornikom.

Pogovorom, izvedenih v fokusnih skupinah skozi predstavitev podatkov, zagotavljam anonimnost, nikjer ne omenjam imen in priimkov, kar sem udeležencem tudi takoj na začetku pogovora poudarila. Osnovni šoli sta želeli ostati anonimni, zato ne dodajam

njunega naziva. Vse podatke sem pridobila osebno, s predhodnim soglasjem staršev in s potrditvijo zaposlene psihologinje in socialne delavke.

Metoda fokusnih skupin se mi za namene moje raziskave zdi primerna metoda, saj se odkrivajo različna stališča in mnenja, primerjajo se utemeljitve in različni pogledi na temo. Poleg tega pa je odgovor enega udeleženega spodbudil tudi druge udeležene k delitvi svoje podobne izkušnje ali pa k izražanju nasprotnega mnenja.

Fokusne skupine se uporabljajo za raziskovanje problemov ali za spoznavanje skupin ljudi, o katerih ne vemo veliko ali dovolj. S to metodo lahko poglobljeno spoznamo, kako so si udeleženi in njihove izkušnje podobni ali različni. Opazimo lahko tudi, kako so se posamezni dogodki in občutja razvili, zakaj so takšni, kakšna je njihova dinamika (Klemenčič in Hlebec, 2007).

3.3. Populacija in vzorčenje

- Stvarna opredelitev populacije : učenci z učnimi težavami
- Krajevna opredelitev populacije : Debeli rtič in Ljubljana
- Časovna opredelitev populacije : 22.02.2018, 16.03.2018, 19.04.2018

Odločila sem se, da bom za potrebe svoje raziskave izvedla tri fokusne skupine. Udeleženi so bili zbrani po principu neslučajnostnega vzorca, saj vse enote populacije niso imele enakih možnosti, da bi v raziskavi lahko sodelovale. Šole oziroma organizacije za sodelovanje sem izbrala po principu priložnostnega vzorca, saj so bile izbrane glede na njihovo pripravljenost za sodelovanje in so mi bile tako dostopne za sodelovanje. Eno fokusno skupino sem opravila tekom socialnega letovanja v Mladinskem letovišču in zdravilišču Debeli rtič, drugi dve fokusni skupini pa sem opravila na različnih osnovnih šolah. V kontakt sem stopila z osmimi osnovnimi šolami, od teh sta bili dve pripravljeni sodelovati v moji raziskavi .

Tudi vzorec udeležencev, ki so sodelovali v pogovoru, je priložnostni, saj so v pogovoru sodelovali udeleženci, ki so jih izbrale tam zaposlene. V prvi fokusni skupini so sodelovali udeleženci, ki jih je izbrala pedagoška vodja, udeležence osnovnih šol pa sta izbrali tamkaj zaposleni psihologinja in socialna delavka. Izbirale so med učenci, ki se soočajo z učnimi

težavami ter so bili pripravljeni sodelovati v pogovoru. V prvi in drugi fokusni skupini je sodelovalo pet udeležencev oziroma udeleženk, v tretji pa štiri. V fokusnih skupinah je torej sodelovalo štirinajst udeležencev, sedem deklet in sedem fantov, od tega šest udeležencev oziroma udeleženk obiskuje sedmi razred osnovne šole, šest osmi in dva deveti razred.

Vzorca v moji raziskavi sta torej neslučajnostni in priložnostni.

3.4. Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov se je začelo z iskanjem osnovnih šol, ki bi bile pripravljene v raziskavi sodelovati. Nato sem pripravila soglasje za starše, da soglašajo z udeležbo otrok v moji fokusni skupini. Poleg tega sem se dogovorila, da bom eno fokusno skupino izvedla tekom socialnega letovanja na Debelem rtiču, kjer so starši soglasja podpisali že pred njihovim prihodom. Za vsako fokusno skupino smo se dogovorili za datum in uro izvedbe ter število udeležencev. Pogovori so trajali različno dolgo, približno eno šolsko uro. Prva fokusna skupina je bila izvedena v sejni sobi hotela Arija, druga v sobi za mediacijo v osnovni šoli, tretja pa v učilnici. Tekom vseh fokusnih skupin sem želela, da smo sedeli v krogu, da se tako vsi dobro vidimo ter slišimo.

Odločila sem se za metodo fokusnih skupin, saj sem se osredotočila na kvalitativne podatke, ki so mi dali odgovor kaj, kako in zakaj, ne pa številčnih podatkov. Raziskovanje je potekalo na način skupinskega pogovora, kjer sem z delno strukturiranimi vprašanji raziskovala in odkrivala različna stališča, izkušnje, mnenja in ideje udeležencev. Vnaprej sem pripravila glavne teme in podvprašanja (priloga 1), ki sem jih nato prilagajala odgovorom in izkušnjam udeležencev. Pred začetkom sem se vsem udeležencem predstavila in predstavila namen moje raziskave. Spodbudila sem jih k izražanju njihovega mnenja in stališč ter poudarila, da ni pravih in nepravilnih odgovorov. Za samo izhodišče pogovora sem uporabila zgodbo (priloga 2), ki opisuje dečka z izkušnjo naučene nemoči. S tem sem učencem želela približati in napovedati temo, o kateri je nato tekel pogovor. V nekaterih fokusnih skupinah so bili udeleženci bolj zgovorni o eni temi, v drugi pa o čem drugem. Pomembno je bilo slediti tudi interakciji udeležencev ter temu primerno postavljati vprašanja. Kdaj je bilo potrebno kakšno vprašanje še dodatno obrazložiti ali udeležene spodbuditi k odgovarjanju.

3.5. Obdelava in analiza podatkov

Tekom pogovorov sem pridobila besedno gradivo in zato podatke analizirala kvalitativno. Pogovore sem snemala, saj sem tako lažje vodila in sledila skupinski razpravi. Pogovore sem nato pretipkala in začela z urejanjem gradiva, kjer sem iz pogovorov izpustila, kar ni bilo relevantno in pomembno za raziskovano temo.¹ Pogovor je bil prepisan tako, da je vsaka oseba namesto imena dobila svojo črko, s katero sem razločila, kdaj se kdo vključi v pogovor. Udeleženi je bilo štirinajst oseb, tako si tudi oznake za osebe sledijo od črke A do črke N, črko M sem izpustila, saj sem jo pri pripisovanju intervjujev uporabila zase. Določila sem enote kodiranja, kjer sem poleg oznak za osebe dodajala zaporedno številko glede na to, koliko izjav oziroma kod spada pod določeno osebo. Vse izjave, ki sem jih uporabila kot enote za kodiranje, sem nato za boljšo preglednost pretipkala v tabelo in začela z odprtim kodiranjem (priloga 3). Najprej sem kodirala vsako fokusno skupino posebej. Izjavam sem določila pojem, kategorijo in nadkategorijo. Sledilo je osno kodiranje (priloga 4). Oblikovala sem novo tabelo, kjer sem najprej napisala nadkategorije in vsaki dodala pripadajoče kategorije in pojme. Tabelo sem organizirala po glavnih treh temah. Na ta način sem dobila pregled nad odgovori in njihovo pogostostjo glede na določeno raziskovano temo. Rezultate sem na koncu predstavila v četrtem poglavju, kjer sem ugotovljeno zapisala po glavnih temah in jih za boljšo preglednost razločila na podteme, ki se povezujejo z nadkategorijami, ki sem jih dobila pri odprtem kodiranju. Ko sem želela ugotovljeno še bolj nazorno pokazati, sem poleg zapisanih ugotovitev ležeče zapisala citate udeležencev, tem sem dodala še oznake kodiranja.

¹ Pogovorov k diplomski nalogi ne prilagam, dostopni so preko elektronske pošte: kogojmegi@gmail.com.

4. REZULTATI

V tem poglavju predstavljam rezultate, ki sem jih dobila s kvalitativno analizo pogovorov fokusnih skupin. Zaradi lažje preglednosti predstavljam rezultate, ločene na tri glavne teme in podteme glede na vsebino pogovorov.

4.1. Prisotnost naučene nemoči

4.1.1. Razumevanje naučene nemoči

Vse tri fokusne skupine sem začela z branjem zgodbe o dečku, pri katerem lahko prepoznamo naučeno nemoč. Pri udeležencih sem nato preverjala, kako razumejo pojav naučene nemoči oziroma situacijo dečka iz zgodbe. Naučeno nemoč povezujejo z neuspehom, kjer kljub trudu in učenju oseba v šoli ni uspešna. Posledično oseba obupa nad šolo, ne vidi smisla ali pomena in razlogov za nadaljnji trud. *»... bil neuspešen tudi, če se je učil« (B1).* Nekateri so kot karakteristiko naučene nemoči izpostavil tudi vpliv neuspeha na celotnem šolskem področju, oseba namreč svoj obup prenese tudi na druge šolske predmete. *»On je bil obupan ...« (N1), »... obup je prenesu še na druge predmete« (N2).* S prisotnostjo naučene nemoči povezujejo tudi pomanjkanje motivacije. Eden od udeležencev je izpostavil, da oseba z naučeno nemočjo preneha verjeti vase in svoje sposobnosti. *»Ja, pač nehal je verjeti vase« (J1).*

4.1.2. Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči

V zgodbi se je prepoznalo več kot polovica udeležencev, ki so potrdili prisotnost naučene nemoči. *»Ja, jaz se kdaj tudi tako počutim« (J2), »Pri meni je večkrat tako« (C2).* Eden od udeležencev je izpostavil, da se je sam tako počutil prejšnje šolsko leto, v letošnjem je boljše. Ena od udeleženk je podobno izpostavila, da se občutki naučene nemoči pojavijo, vendar učenka čez čas zopet najde moč za nadaljevanje. *»Jaz sem kdaj odnehala, ampak sem potem spet začela ...« (F2).* Pri nekaterih učencih se občutki pojavljajo občasno, pri eni izmed učenk pa občasno pri določenem šolskem predmetu. Eden od udeležencev je odgovoril, da pri njemu ni prisotnosti naučene nemoči oziroma karakteristik naučene nemoči pri sebi ne prepozna.

4.1.3. Razlogi za prisotnost naučene nemoči

Ko sem spraševala o razlogih, zakaj se občutki naučene nemoči pojavljajo, se je veliko odgovorov navezovalo na neuspeh. Ponavljajoče se slabe ocene, neuspeh kljub trudu in učenju, udeleženec je izpostavil, da je rezultat enak ne glede na to, ali se trudi ali ne. *»... ne glede na to, a se učim ali ne. Ne gre« (J3)*. Učenci so v začaranem krogu neuspehov in popravljanja ocen, kar po besedah udeleženke izzove prisotnost občutkov naučene nemoči, še posebej, ko se neuspeh pri enem predmetu prenese na celotno šolsko področje, *»... matematika mi tud gre in pol ka dobim slabo oceno še pr čem drugem, pol kr pomislem – ah to je isto kokr pr matematiki in mi ne bo nikol šlo« (N3)*, o čemer so govorili trije udeleženci. Udeleženec je dodal, da poleg ponavljajočih se slabih ocen nimajo strategij, kako bi celotno situacijo sploh lahko izboljšali. Prisoten je tudi strah pred postavljanjem dodatnih vprašanj, s katerimi bi učenci lahko razjasnili določene nejasnosti. Pri udeležencih se pojavlja tudi trema, zaradi katere kljub dobri pripravljenosti ne zmorejo izkazati svojega znanja. *»... doma mi gre dobro, mami me vpraša in znam. In pol prideš v šoli pred tablo in je konc, stop« (N13)*.

Udeleženci so poročali tudi o zahtevni in neznani snovi ter nerazumevanju *»... že pri pouku ni šlo dobro, sem vedno delal napake. Potem vem, da ne bo šlo« (A4)*, odporu do učenja učne snovi, ki se povezuje tudi z mišljenjem, da možnosti za uspeh ni. *»Ja, tudi meni fizika nek odpor že preden se začnem učit, ker ne vem, ali mi bo sploh uspelo« (F4)*. Pri učenki je obup prisoten skozi celotno šolsko leto. Zaradi dvomov v možnost uspeha je pogosto tudi negativno razmišljanje o tem, da bo uspeh kdaj dosežen in poraja se nezaupanje v svoje sposobnosti. Prisotno je tudi mišljenje, da več truda, kot je vloženega, slabši je rezultat. *»... čim več se trudiš, vsaj pr men je tko, več se trudiš, slabš je. Realno je tko« (N12)*. Eden izmed udeležencev je izpostavil, da nezaupanje v svoje sposobnosti vpliva tudi na njegovo psihično počutje. *»Ja, če imam slabe ocene, potem še preden se lotim pripravljat na test čutim nervozo in živce, ker vem da ne bo šlo« (C4)*. Na dodaten odpor in zniževanje motivacije pri enem izmed udeležencev vpliva tudi siljenje v dodatno pomoč oziroma pritisk staršev, da dodatno učno pomoč nujno potrebuje. Povezavo naučene nemoči in odnosov je bilo mogoče prepoznati tudi pri treh drugih udeleženkah,

ki so izpostavile, da se nemoč in obup povezujeta in poglobljata ob prisotnosti konfliktov s starši ali prijatelji. *»Ko se skregam s starši, ... in se počutim, da ne bo res nič več šlo« (K4).*

4.1.4. Prisotnost naučene nemoči

Zanimalo me je tudi, če se občutki naučene nemoči pojavljajo na celotnem šolskem področju, ali so ti prisotni le v določenih situacijah oziroma pri določenih šolskih predmetih. Samo dva udeleženca sta odgovorila, da so občutki prisotni pri večini šolskih predmetov. *»... pri vseh predmetih skoraj« (B5).* Nekateri so odgovorili, da je prisotnost odvisna od učne snovi *»Pa pri meni je odvisno od snovi« (K6),* pri eni udeleženki pa se občutki naučene nemoči pojavljajo pri ustnih ocenjevanjih. Drugi udeleženci fokusnih skupin so izpostavljali določene šolske predmete, kjer se čutijo nemočne. V njihovih odgovorih so se pojavili matematika, angleški jezik, fizika, naravoslovje in kemija.

4.1.5. Razvoj občutkov naučene nemoči

Po pogovoru o občutkih o naučeni nemoči sem odprla tudi temo o samem začetku pojavljanja teh občutkov. Udeležence sem povabila, da pomislijo na sam začetek, kako so se ti občutki začeli pojavljati, zakaj so se razvili. Zopet se je veliko odgovorov navezovalo na neuspeh, torej je njihove občutke nemoči izzval ponavljajoči se neuspeh, ki se je pojavljal kljub trudu in dodatni pomoči. *»Ful sem se učil in še kar ni šlo, enka tudi če se trudim« (L6), »Spet enako, spet na začetku « (A10).* Ko se je neuspeh pojavil po pozitivnem začetku, se je ena izmed udeleženk hitro začela spraševati, ali se je sploh še smiselno truditi. *»Ja, začneš leto ful pozitivno in verjameš vase in pol dobiš ena in sploh ne veš, ali je še vredno« (F8).* Zaradi neuspeha se je nato začel pojavljati tudi odpor do nadaljnjega učenja. Kar pet učencev je izpostavilo, da so po ponavljajočem se neuspehu postajali obupani, saj ne poznajo strategij in načinov, s katerimi bi učno situacijo lahko izboljšali. *»Tudi jaz se slabo počutim, ko ne vem več kaj naredit, ker mislim, da sem že skori vse naredila, res. Se ne lažem (H4). «*

Udeleženci so govorili tudi o razvoju občutkov naučene nemoči iz negativnih emocionalnih stanj. Občutki so se začeli pojavljati, ko so učenci začeli doživljati strah pred ponovnim razočaranjem, ponavljajočim se neuspehom in določenimi šolskimi predmeti, nervozo *»... nervozen in strah me je tistih predmetov« (A8)* in dobili blokado mišljenja.

»Se učiš in potem te je strah, da boš še vedno imel ena in boš se moral enako stvar spet učit in še kar ne bo šlo« (B8).

4.2. Posledice naučene nemoči na življenje

4.2.1. Posledice naučene nemoči

Naučena nemoč vpliva na emocionalno, kognitivno in motivacijsko področje. Iz odgovorov je najbolj viden vpliv naučene nemoči na emocionalno področje učencev. Ti čutijo razočaranje *»Razočarana sem bila, ful sem se učila in ni uspel« (K11)*, jezo, žalost, menjujeta se jim slabo in dobro počutje, ena izmed udeleženk se zaradi slabega počutja odmakne v osamo. *»Sedim v sobi in čakam da mine čas, da se pomirim, konc sveta je kdaj« (N18)*. Večina udeležencev je kot vpliv naučene nemoči izpostavila slabo počutje. Pri osebah je prisotno tudi nižje zaznavanje samega sebe. Vpliv na motivacijsko področje se kaže z obupovanjem, brezvoljnostjo, *»... če se to ponavlja, potem kar zgubim voljo za vse« (B10)*, tudi z odporom *»Odpor proti učenju mam« (O17)* in s pomanjkanjem moči za nadaljnje učenje, motivacija pa se znižuje tudi zaradi prevelikih obremenitev zaradi vseh sprotnih šolskih obveznostih in popravljanja neuspehov.

Občutki naučene nemoči vplivajo tudi na prihodnje ocenjevanje. Ena izmed udeleženk je izpostavila, da na reševanje testa po vseh neuspehih vpliva strah *»Pr testu te je strah in pol tud če znaš, ne znaš pr testu več. In na koncu, ko je konc, se vsega spomneš« (K10)*, druga pa je pri ocenjevanjih težko zbrana in ne more razmišljati.

Naučena nemoč vpliva tudi na družinske odnose. Pri nekaterih udeležencih se namreč posledično pojavljajo konflikti v družini, očitki širše družine in jeza staršev.

Eden izmed udeležencev se z neuspehi spoprijema in ne čuti vpliva naučene nemoči.

4.2.2. Povezanost naučene nemoči in samopodobe

Tekom pogovora o povezanosti naučene nemoči in samopodobe sem dobila nekaj odgovorov, iz katerih lahko povzamem, da med njima ni velike povezanosti. Razlog za to je podpora družine, ki ob neuspehih udeleženca ne reagira negativno. Udeleženec je izpostavil tudi pomembnost prioritiet, saj mu je v življenju pomemben nogomet in uspehi tam, šele nato pride po njegovem mnenju na vrsto šola. *»Še vedno sem lahko na nogomet*

normalno hodil in to je bilo meni važno. Šola mi ni bila tok pomembna» (B13). Tako neuspehi na šolskem področju in občutki nemoči niso zniževali njegove samopodobe. Ena izmed udeleženk pa je izpostavila, da nima nobene potrebe po primerjanju s svojimi vrstniki, saj je po njeno vsak na svoj način sposoben. *»Jaz sem prov vesela, ka se pa ne primerjam z drugimi. Vsak je za neki dober« (N19).* Tako tudi tu ni prisotno zniževanje samopodobe.

Pri drugih udeležencih sem tekom pogovora zaznala povezavo naučene nemoči in samopodobe, saj so bila prisotna negativna emocionalna stanja v povezavi s šolo in lastnim dojemanjem samega sebe, šlo je za jezo, občutke krivde in slabo počutje. Pri treh udeležencih je bilo prisotno negativno zaznavanje samega sebe. *»Ja, jaz se slabo počutim, ne glih pozitivno mislim o sebi, ne« (C11).* Eden od udeležencev je izpostavil, da se z neuspehi znižuje zadovoljstvo s samim sabo. *»Ja, jaz se počutim slabšega od drugih, ker mi tok ne uspeva pri matematiki« (L8),* ena izmed udeleženk pa razloge za neuspehe išče pri sami sebi.

Samopodobo učencev znižuje tudi primerjanje z vrstniki. Nekateri učenci oziroma učenke se sami primerjajo s sošolci in sošolkami in odlično ocenjenimi vrstniki *»... jaz se vseen pol primerjam in počutim slabš, manj pametna« (K12),* večinoma pa je prisotno primerjanje s strani staršev. Zaradi primerjanja s sošolci se pojavlja zniževanje lastnega mnenja o sebi. *»Ja, doma vedno vprašajo kok je blo povprečje, zakaj nisem povprečno pisala, itak da ne lih kul misleš pol o sebi« (N20).* Eden izmed udeležencev je izpostavil, da je občutek zelo slab, ko je edini neuspešen. *»Zmeri vem, da bom poklican pr tistih, ki so ena dobil. Najhuj je, ko sem edini« (L10).*

Ena izmed udeleženk pa veliko razmišlja o učnih strategijah, ki jih imajo njeni vrstniki. *»... pol si misleš, kaj oni delajo, da so tok boljši« (I8).* V enem primeru je bilo prisotno tudi negativno vedenje vrstnikov zaradi neuspehov učenca, to znižuje njegovo samopodobo.

4.2.3. Povezava naučene nemoči in samoučinkovitosti

Povezava naučene nemoči in samoučinkovitosti se kaže predvsem zaradi nizkega postavljanja ciljev. Pri večini udeležencev je prisotno zadovoljstvo z nižjimi ocenami. Ena izmed udeleženk je povedala, da si nizke cilje postavlja pri predmetih, kjer se večinoma pojavljajo neuspehi. Povedano je bilo tudi, da je postavljanje visokih ciljev onemogočeno

zaradi ponavljajočih se neuspehov. *»Pol si itak ne morem postavljat visokih ciljev, če še pozitivna ne uspe« (L12).* Pojavlja se tudi strah pred razočaranjem v primeru previsoko postavljenih ciljev, zato si učenka sploh ne postavlja ciljev. *»Pri zahtevnih testih si pa raj ne dajem cilja, da nebl razočarana« (K17).*

Med učenci so močno prisotna so nizka prepričanja o svojih lastnih sposobnostih. *»Ja, za angleščino vem, da nisem sposobna pisat pozitivno« (F15).* Najbolj pogosto učenci svoje sposobnosti nizko vrednotijo, saj so neuspeh že večkrat doživeli. Z neuspehi se namreč znižuje prepričanje o svojih sposobnostih. *»Ko dobim negativno, se ne počutim, da bom zmogel to popraviti. Nisem dosti pameten« (C13).* Ena udeleženka je sama sebe oklicala tudi kot ne-matematični tip in ima torej nizko prepričanje o svojih sposobnosti pri matematiki. Prisotno je tudi nizko vrednotenje svojih sposobnosti glede na primerjavo z vrstniki. Udeleženka je povedala, da mnenje o njenih sposobnostih znižuje tudi pritisk staršev, da mora obiskovati dopolnilni pouk, saj se počuti, kot da ji govorijo, da ni sposobna in ne zna dovolj. Trije udeleženci so izpostavili, da so že vnaprej prepričani o novem neuspehu.

4.2.4. Povezava naučene nemoči in motivacije

Zanimalo me je tudi, kako je s povezavo naučene nemoči in motivacije pri učencih. Nekateri učenci so poročali o zniževanju motivacije, težko se začnejo učiti oziroma se začnejo šele v zadnjih trenutkih pred ocenjevanjem. Prisoten je odpor do učenja, saj so prepričani v ponoven neuspeh. *»Odpor imam do predmeta ...« (K18), »... ne morem zvezka odpret do konca« (K19).* Motivacija se znižuje zaradi neuspeha in kritike, prisoten je tudi strah pred odzivom bližnjih. *»... doma ne upam povedat in potem se težko učim« (C20).* Dva udeleženca sta izpostavila, da se zaradi ponavljajočega neuspeha znižuje volja za učenje in trud. *»Jaz tudi nimam več volje, če so sami neuspehi« (I9).* Udeleženke sem vprašala tudi o njihovem sodelovanju pri pouku. Ena izmed učenk je povedala, da je večinoma tiho, druga pa pojasnila, da ne more sodelovati, saj ne razume snovi. *»Ja, jaz itak ne sodelujem ... Ne morem, če ne razumem nič« (J10).*

Pri enem izmed udeležencev ostaja motivacija nespremenjena, pri nekaterih udeležencih pa je motivacija prisotna kljub občutkom naučene nemoči. Eden izmed učencev pa je izpostavil, da je motiviran, saj si želi izboljšat ocene. Motiviranost je prisotna pri

predmetih, kjer ni odpora zaradi večkratnega neuspeha. O trudu in motiviranosti pri predmetih, kjer so prisotni uspehi, sta poročali tudi dve učenki. *»Pri predmetih, kjer mi gre, se učim in trudim, da bo vsaj tam uredi« (O20).*

4.2.5. Atribucija uspehov in neuspehov

Želela sem izvedeti tudi, čemu učenci pripisujejo svoje uspehe in svoje neuspehe. Osredotočili smo se na predmete, kjer se večinoma čutijo nemočne. Večina učencev in učenk svoje uspehe pripisuje zunanjim vzrokom. Najbolj pogost odgovor je sreča *»Ja, itak da je največ sreča« (E16)*, temu pa sledi prepisovanje. Uspeh je prisoten tudi v primeru nezahtevnosti, popuščanja s strani učitelja *»Ja, meni učiteljica velikokrat skozi prste pogleda« (D10)* ali pa je imela učenka dober dan, kot sama to opiše. *»Ja, jaz rečem, da imam dober dan, pa je šlo zato lažji« (N28).* Nekateri učenci svoje uspehe pripisujejo tudi notranjim vzrokom. V primeru dobre predhodne razlage in razumevanju snovi dva učenca verjameta, da je do uspeha pripeljal njun lastni trud. *»Če sem snov razumel in so mi dobro razložil, pol vem, da je bil moj trud« (A18).* Ena učenka je kot razlog za svoj uspeh prav tako opredelila razumevanja snovi, druga pa učenje.

Neuspehe večina učencev pripisuje notranjim vzrokom. Najbolj pogosta odgovora sta namreč bila pomanjkanje lastnih sposobnosti ter lastna krivda, neznanje. *»... očitno se nisem dost učila al pa enostavno nisem dost sposobna. Če enim lah uspe, bi tud men moglo, če bi bila dost dobra « (I16).* Eden izmed udeležencev je prepričan, da je nezmožen doseči uspeh, dva pa sta mnenja, da imata nepravilen način učenja, kar je krivo za neuspeh. *»... se nisem pravilno učil, ne znam« (C14).* Prisotno je tudi mnenje, da ni kontrole in vpliva na končni izid, saj so nekateri že vnaprej prepričani v negativni izid, pri enem udeležencu pa se neuspeh pojavlja ne glede na trud in je posledično mnenja, da na končni izid nima vpliva. *»... ne vem. Jaz se učim in pol dobim spet ena, pa ne vem, kako« (E14).* Med odgovori je bil pri dveh udeležencih prisoten odgovor, da je bilo za neuspeh krivo to, da sta vložila premalo truda. Pojavljajo se tudi odgovori, ki neuspeh pripisujejo zunanjim vzrokom, kot so slabi listki za prepisovanje, zahtevnost, slaba razlaga in slaba učiteljica *»Učiteljica res ne zna velikokrat razložiti« (O23)* ter časovna stiska *»... ti maš šest strani in ti zmanjka časa« (F19).*

4.3. Preseganje naučene nemoči

4.3.1. Razlogi za večjo motivacijo

Tekom pogovorov so nekateri učenci začeli pripovedovati o situacijah, kjer se je njihova motivacija zvišala in so čutili moč. Toku njihovih besed sem se fleksibilno prilagodila in ugotovila, da se motivacija pri učencih zviša ob izkušnji uspeha, po kateri učenec dobi nov zagon in željo po novih uspehih. Eden izmed učencev je povedal, da ob izboljšanju šolskega uspeha dobi moč za bolj sprotno šolsko delo. Učenca k nadaljnjemu trudu za šolsko delo in dobremu počutju spodbudi pohvala. *»... mene pohvala razveseli. Zadnjič me je učiteljica od matematike pohvalila in sem bil kar bolj vesel in sem lažje domačo nalogo delal« (C18).* Ena izmed učenk je delila svojo izkušnjo o višji motiviranosti ob učni snovi oziroma predmetu, kjer nista prisotno togo in dobesedno učenje na pamet, ampak je spodbujeno izražanje z lastnimi besedami, kjer se (ne)razumevanje snovi hitro opazi. *»... včas mi je, če se učimo stvari, kjer ni tok vse dobesedno treba znat, da se lah tud s svojimi besedami mal izrazmo« (O21).* Višja motivacija je pri eni izmed učenk pogojena tudi s pričakovanjem priljubljenega dogodka oziroma nagrade, ki jo čaka po učenju. Pri dveh udeleženkah pa je glavni razlog, ki ju dodatno motivira, želja po vpisu v zeleno srednjo šolo *»Js se zdej bolj trudim učit, kr gre že za točke za naprej« (K7),* zavedata se, da je ta pogojen z uspehom in trdom v šoli.

4.3.2. Preseganje naučene nemoči

Zanimalo me je predvsem, kaj učenci počnejo, da bi presegli občutke naučene nemoči. Večina učencev je odgovorila, da je deležna učne pomoči. *»Ma jaz mam učno pomoč in dopolnilni pouk. Ponavadi sem imel še dodatno prostovoljko« (L17).* V večini primerov gre za dodatno pomoč v šoli, prostovoljce, dodatno učno pomoč na domu, prisotna je pomoč družinskih članov, v enem primeru tudi dodatna strokovna podpora in pomoč tekom pouka angleškega jezika. *»Ja meni za angleščino tudi ena iz šole pomaga, je kdaj z mano pri pouku in kako stvar še enkrat ponovi, z mano rešuje delovni zvezek in stvari, ki jih reče učiteljica« (B22).* Prisotna sta tudi obiskovanje dopolnilnega pouka ter dodatna pomoč učitelja, ki organizira dodatni dopolnilni pouk, se trudi za razlago in dosego uspeha učencev. *»... kak dostop ima učitelj do učenca. Recimo učiteljica za matematiko se res trudi, da nam čimbolj izboljša ocene« (H11).* Eden izmed udeležencev je podelil tudi

izkušnjo večkratne ponujene možnosti, da lahko doživi izkušnjo uspeha. Nekaterim pomagajo tudi prijatelji in sošolci. Tekom pogovorov so bile omenjene tudi inštrukcije na domu ter inštrukcije, pri katerih inštruktorica uporablja drugačne, po besedah udeleženca bolj zabavne pristope. Tekom njegovih besed sem ugotovila, da gre za inštrukcije, ki so prilagojene kinestetičnemu oziroma gibalnemu zaznavnemu kanalu. *»Prebereš v učbeniku dvakrat, malo vstaneš, sprehodiš in ponoviš, pa spet naprej se učiš, te inštruktorica spraša snov, pa ponoviš spet« (E20).*

Ena izmed udeleženk se vrednoti kot zelo šibko in nemočno pri pisnih ocenjevanjih in si pomaga z ustnimi ocenjevanji, s katerimi popravi oceno in takrat doživi izkušnjo uspeha in verjame vase. *»Jaz se učim in trudim. Angleščino vedno pišem ena, ampak se vedno potrudim pri ustnem« (F20).*

Prisotno je tudi mišljenje, da je potrebno odpor do predmeta preseči tako, da se ga vzljubi. *»Jaz pač probam vsak predmet vzljubit, da mi ne bo tok bedno se učit. Ker če mam odpor do predmeta, pol se ga ne bom zmogla učit« (O25).*

Učenci si pomagajo tudi s prigovarjanjem pozitivnih besed. Ena izmed učenk si prigovarja, da se bo neuspeh popravil, druga pa si prigovarja pozitivne besede in tako spodbuja sama sebe. *» Jaz si govorim, da sem sposobna, da zmorem in to mišljenje mi da energijo za učenje naprej in si želim naprej«(N21).*

Prisoten je bil tudi odgovor, da oseba ne prejema nobene dodatne pomoči in podpore, eden od udeležencev pa ni znal odgovoriti na vprašanje o preseganju naučene nemoči, ampak je zopet izpostavil, da mu ne uspeva *»Ne vem, pri fiziki mi ne uspeva«(J14)*, zato domnevam, da se naučena nemoč ne presega.

4.3.3. Strategije, ki so pripeljale do občutkov brez naučene nemoči

Udeležence sem spodbudila, da razmislijo o izjemi, o trenutku, ko ni bilo prisotnih občutkov naučene nemoči. Povabila sem jih, da razmislijo in z vsemi podelijo, kaj je bilo v tistih trenutkih drugače kot v preostalih primerih. Želela sem raziskati izjeme in kako je do njih prišlo.

Dobila sem različne odgovore, nekateri so se osredotočili na pozitiven odnos med njimi in učiteljem, saj je bil učitelj prijazen, dodal je slikovno gradivo, zaradi prijaznosti učitelj

oziroma učiteljica ni bil preveč strog in posledično učenca ni bilo strah. *»... enkrat mi je šlo malo boljše lih zato, ker je bila učiteljica prijazna in me je spraševala skupaj s sošolcem na tak zabaven način, da sva se midva pogovarjala in ni nekih strogih vprašanj postavljala« (E21).* Eden izmed učencev se je z učiteljico dogovoril za dodatno razlago in skupno učenje, ki mu je pomagalo do izkušnje uspeha. K trenutkom, kjer ni bilo prisotnosti občutkov naučene nemoči, je pripomogla tudi izdelava skupnega dogovora in urnika o prihajajočih ocenjevanjih in učenju, ki je bilo prilagojeno učenčevim sposobnostim in potrebam. Enemu izmed učencev je pomagalo jasno postavljanje vprašanj, učiteljičino pojasnjevanje zahtev. Tako je učenec vedel, kaj učiteljica od njega zahteva. *»... pomaga mi sploh pr matematiki, ko učiteljica mal bolj jasno postavi vprašanje, da vem, kaj hoče od mene« (L21).* V trenutkih, ko je razlaga učiteljice oziroma učitelja zanimiva, učenci bolj poslušajo in posledično imajo občutek, da razumejo in čutijo manj nemoči. Pri ocenjevanju k občutkom moči pripomore tudi možnost, da se učenec ali učenka lahko izraža s svojimi besedami, tako ni le toge oblike ocenjevanja, za katero se morajo učenci naučiti vso učno snov dobesedno na pamet. *»Ni blo sam naštevanja in pisanja, pifljanja. Smo lah odgovarjal s svojimi besedami« (N35).*

Ker sta pri nekaterih učencih prisotna strah in trema pred ocenjevanji, kjer jih poslušajo še sošolci oziroma ostali, se zato čutijo močnejše pri reševanju pisnih ocenjevanj, kjer ni prisotnih zunanjih motenj. Ena izmed udeleženk pa je izpostavila, da ji je lažje, ko ima občutek, da je test manj zahteven, čeprav mogoče ni. Včasih ji delajo težave določene naloge, ko pa teh nalog v testu ni in so prisotne drugačne naloge, čuti moč in voljo, da ji bo tokrat mogoče uspelo. Pred ocenjevanji si eden izmed udeležencev ponavlja pomirjajoče besede, s katerimi se umiri in premaga oziroma omili strah, ki ga ima do šolskega predmeta in ocenjevanja. *»... si najdem eno pomirjajočo besedo in si jo pred testom ponavljam, da se umirim in pozabim na slabe občutke in strah« (A26).*

Učencem je bila pomembna izkušnja, ko so dobili občutek, da nekdo verjame vanje. *» ... imela občutek, da verjame, da bom znala in mogoč sem zato tudi jaz verjela vase ...« (F22).* Pred ocenjevanjem je eden od učencev dobil pohvalo učiteljice, kar je pripomoglo k bolj pozitivnemu pristopu k ocenjevanju. Učenci in učenke so izpostavili tudi skupinsko učenje, kjer so doživeli podporo svojih vrstnikov in izkušnjo, da ti verjamejo v njih in v

njihovo znanje. *»Spodbujali smo se s sošolci, so mi rekli, da zmorem in potem je šlo« (D14).*

Ena izmed udeleženk je povedala, da pri njej izjeme ni bilo oziroma je ta trenutek pripisala sreči. *»Ma ne, sreča, nč ni blo drugač. Vsaj nevem « (K25).*

4.3.4. Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost

Kot zadnja tema pogovora je bilo v vseh fokusnih skupinah raziskovanje strategij, potreb učencev za preseganje njihovih občutkov naučene nemoči in odpornost. Udeležencem sem dala možnost, da brez omejitev, pravih in nepravilnih, možnih in nemogočih odgovorov delijo svoje potrebe in ideje, ki bi pripomogle k preseganju naučene nemoči.

Veliko odgovorov se je povezovalo z načinom učenja in učno pomočjo. Nekateri učenci si želijo več učenja in šolskega dela v skupinah, kjer bodo deležni podpore vrstnikov ter učno pomoč, ki bo dobro organizirana, razlaga pa razumljiva. Tekom učne pomoči učencem manjka vaje in dodatne razlage, saj so mnenja, da večinoma delajo le domačo nalogo in ne dobijo izkušnje pridobivanja znanja. *»... ta pomoč ni uredu. Zato ka nič ne vadimo, naredimo nalogo in to je to« (K24).* Učenci si želijo dodatno podporo pri učenju in več podpore učiteljev. Nekateri so namreč izpostavili, da doma niso deležni podpore in pomoči pri učenju, zato si to želijo dobiti v šolskem okolju. Na eni izmed osnovnih šol, kjer je potekal pogovor, v tem šolskem letu ni več organizirane pomoči prostovoljcev, ponovna vzpostavitev sodelovanja bi bila učencem v pomoč. *»Ja, miselm da bi bilo res dobro, če bi mel pomoč tud od prostovoljcev spet« (F24).* Glede učne pomoči je ena izmed učenk izpostavila, da bi bilo dobro, če bi bila ta organizirana tako, da jo lahko učenec dobi, ko jo potrebuje. *»Ja pač mogoče bi tud dodatna pomoč k jo majo eni, lah bla za več tistih, ki bi izrazli željo. Kdaj kako snov znaš, kaka je pa res grozna in si obupan, da bi lah takrat dobil kako podporo in pomoč « (K28).*

Izpostavljena je bila tudi potreba po izboljšanju odnosa med učiteljem oziroma učiteljico in učenko oziroma učencem. Učenci potrebujejo bolj stroge, vendar ob enem prijazne in razumevajoče učitelje. *»Določeni učitelji so res nesramni. Torej ena stvar je, da rabmo boljše, bolj razumevajoče učitelje. Eni so uredu, eni pa res ne. To je res nujno (O29).«* Ena izmed udeleženk je delila svojo lastno potrebo po večji podpori učiteljev, saj prihaja iz tuje države. Meni, da je potrebno, da se učitelji bolj začnejo zavzemati za učence, ki prihajajo

iz tujih držav. *»Sploh za te, ka smo iz drugih držav, bi res potreboval, da se učitelji zavzamejo za nas kr čene nam bo še težji« (G19).*

Učencem se zdi pomemben tudi način razlage učne snovi. Po njihovo je potrebno, da učitelji izboljšajo svojo razlago, ki postane bolj razumljiva, pojavlja pa se tudi potreba po bolj počasni in postopni razlagi. Ena izmed učenk je predlagala, da bi konec šolske ure v šoli ponovili ponovitvi nove učne snovi. Druga učenka pa je predlagala, da bi bilo potrebno razlago iz učbenika razumljivo razložiti in zapisati v zvezke. *»Pa da bi meli v zvezkih boljšo razlago tistega v učbeniku, ne eno in isto na nerazumljiv način« (N37).* Prisotna je želja po učenju skozi reševanje primerov in nalog. Pomembno pa se jim zdi tudi, da bi bila klima v razredu taka, da imajo možnost večkrat postaviti vprašanja za dodatna razjasnjevanja vseh nejasnosti. *»V šoli bi mogli met čas namenjen tud temu, da lah vprašamo, če česa od prejšnjič al pa domače naloge ne razumemo. Ker velikrat ni možnost vprašat« (K29).* Tekom pogovora so učenci podali tudi ideje in potrebe glede drugačnega načina podajanja razlage. Razlago bi bilo po njihovem potrebno povezati s športom ali z metaforami oziroma inovativnimi načini, da bi bila razlaga učne snovi bolj predstavljliva in posledično razumljiva. *»... če bi potem ti, ka maš rad šport imel na primer težave s seštevanjem in odštevanjem, bi lahko tud s športom vse povezal« (A28).* Ena izmed učenk je izpostavila potrebo po učenju in pouku na prostem ter učenju in ponavljanju učne snovi tekom športnih aktivnosti. Dve izmed udeleženk sta izpostavili, da ne najdeta smisla v učenju učnih snovi, ki jih bosta pozabili in nikoli več uporabljali. Zato sta predlagali, da bi radi imeli možnost, da se učenci že tekom osnovne šole usmerijo v določeno smer oziroma področja, ki jih zanimajo in tako bolj podrobno izobražujejo za poklicno smer, za katero se kasneje nameravajo izšolati. *»Pa da bi mogoč se lah že mal prot koncu osnovne šole usmerili v to, kar nas zanima in bi zbrali predmete, ki nas zanimajo in bi se tisto učili. Ne pa neki, kar ne bomo nikol več rabili. Boljše bi bilo, da se učimo stvari, ki jih bomo celo življenje rabili, uporabljali. Ne pa neki, kar se sam matramo in pozabljamo sprot« (K26).* V skladu z napredujočo tehnologijo se je pojavila tudi želja po učenjuprek računalnika in pridobivanju novega znanja skupaj z uporabo tehnologije.

Učenci so močni na različnih področjih, tako se pri nekaterih učencih pojavlja želja po ustnem ocenjevanju, pri drugih pa potreba po ocenjevanju, kjer ni prisotnosti preostalih

učencev in se zmanjšajo dejavniki, ki povzročajo tremo. V vsakem primeru gre za potrebo po ocenjevanju, ki je prilagojeno učenčevim močnim področjem.

Nekateri udeleženci so izpostavili tudi izboljšanje šolskega odmora, saj jim je ta prekratek oziroma nimajo časa za svoje osebne potrebe. Poleg tega imajo željo po tem, da bi jim bil omogočen izhod pred šolo med daljšim odmorom ali pa prostor za sprostitev, umik od šolskih hodnikov. *»Pa jaz rabim med daljšim odmorom it ven, pa nekaj ni dovolj časa. Rabim it tud mal na zrak. Pol bi blo lažji naprej poslušat in sedet« (K30).* Ena izmed učenk je predlagala uvedbo senzornih sob.

Učenci dodajajo tudi potrebo in nujno po samozaupanju v svoje znanje in sposobnosti ter občutek, da nekdo verjame vate. K temu pripomoreta predvsem podpora in pozitiven odnos družine, ki učencu pokaže, da nekdo, ki mu je blizu, verjame vanj. *»... da bi doma bili pozitivni, bi vedli, da zmorem in ne bom spet ponavljal« (B25).* Pomembna je tudi pohvala, ki pa se ne nanaša le na učne dosežke, ampak tudi na dosežke izven šolskega področja. Eden izmed udeležencev je izpostavil potrebo po pohvali učitelja za njegove športne dosežke, saj mu to veliko pomeni. Poleg tega pa je pomembno, da učenec dobi izkušnjo, da je strokovnjak za svoje učne težave. Učenec je izpostavil močno željo in potrebo po tem, da bo sam povedal in se odločil, kdaj bo obiskoval dopolnilni pouk, želi si namreč možnost samostojnosti in lastnega odločanja glede dodatne pomoči. *»Jaz vem, da mi ne gre v šoli, se bom učil sam in bom šel na dopolnilni, ko bom rabil it. Želim si sam povedat, ko rabim pomoč« (L19).* *»Da bi se lah sam odloču, kdaj bom rabu dopolnilni, da to ni neka obveznost, ampak moja odločitev« (L23).*

Pri nekaterih učencih se pojavlja tudi potreba po oblikovanju skupnega dogovora, pri katerem bi se z učiteljem lahko dogovoril o načinu učenja in kdaj bodo ocenjevanja. *»Ja, pa meni bi bilo tud lažje, če bi mel nek urnik, kjer se dogovorim kdaj se kaj učim in potem bi skupi poštimal glede na teste in ustna ocenjevanja. Da bi skupi nek plan naredil in bi se ga poskusu držat« (C28).* Poleg vseh predlogov, se učencem zdi pomembno, da bi za preseganje naučene nemoči pridobili samozavest *»Samozavest bi potreboval« (A27)* in dodatno motivacijo.

5. RAZPRAVA

V razpravi pišem o ugotovitvah, pridobljenih skozi moje raziskovanje, te povezujem tako s svojim mnenjem kot tudi s teoretičnim ozadjem. Razprava je za lažjo preglednost razdeljena glede na glavna raziskovalna vprašanja.

5.1. Ali udeleženci prepoznajo pojav naučene nemoči pri sebi in v kakšnih situacijah?

Skozi pogovore z učenci sem ugotovila, da je naučena nemoč med učenci prisotna. Učencem sem prebrala zgodbo o dečku, pri katerem je prisotna naučena nemoč in večina udeležencev v fokusnih skupinah se je v zgodbi prepoznala oziroma je pri sebi prepoznala karakteristike naučene nemoči. Poleg tega pa sem tudi tekom pogovorov ugotovila, da se naučena nemoč pri njih resnično pojavlja, saj sem skozi njihove odgovore prepoznala prisotnost nekaterih karakteristik naučene nemoči, ki so jih Mešl, Kodele in Čačinovič Vogrinčič (2012, str. 195-196) navedle po Reyes (2011):

- Nizka motivacija za učenje in zmanjšanja prizadevanja za uspeh v šoli. Z neuspehi se med učenci znižuje tudi motivacija, saj izgubljajo voljo za učenje, postajajo obupani in razvijejo odpor do ponovnega učenja in truda za uspeh v šoli.
- Pričakovanja slabih in nizkih rezultatov, ki nakazujejo, da učenci verjamejo, da so nemočni pri preprečitvi ali preseganju slabega rezultata. Prisotno je že vnaprejšnje prepričanje o negativni oceni oziroma neuspehu. Do tega pride zaradi večkratnega ponavljanja neuspehov, zaradi česar učenec preneha verjeti v možnost, da je uspeh mogoče doseči.
- Pomanjkanje samozavesti in zaupanja v svoje sposobnosti ter prepričanje o nižji inteligenci, kot jo imajo. Učenci si postavljajo nizke cilje ali pa si teh sploh ne postavijo, saj se bojijo razočaranja oziroma so prepričani, da niso sposobni doseči več. Prisotno je tudi nezaupanje v svoje sposobnosti, ki vpliva na učenčevo samopodobo.
- Nizko vrednotenje svojih dosežkov in dejanj. Ko se v šoli izkažejo, svoj uspeh pripisujejo sreči ali naključju. Učenci svoje uspehe večinoma pripisujejo sreči ali možnosti za prepisovanje. Le nekaj odgovorov sem dobila, kjer je učenec izpostavil svoj lasten trud, s katerim je dosegel uspeh.

- Generalizacija ene neuspešne izkušnje na druge, kjer bi bili kontrola in sprememba mogoči. Nekateri izmed udeležencev namreč svoj neuspeh pri enem šolskem predmetu prenesejo na celotno šolsko področje. Ena izmed udeleženk je pripovedovala, da je ob neuspehu na področju, kjer je bila navadno uspešna, takoj začela razmišljati, da je situacija enaka kot pri matematiki, kjer je doživljala ponavljajoči se neuspeh.

5.2. Kako se občutki naučene nemoči razvijejo?

Strinjam se s trditvijo, da učenci naučeno nemoč pridobijo skozi svoje izkušnje (Gordon in Gordon, 2006, str. 8). Učenci so prve občutke naučene nemoči začeli doživljati kot posledico neuspeha. Večinoma je prišlo do neuspeha kljub trudu in dodatni pomoči, učenju. Neuspehi so se začeli ponavljati in učenci so začeli iskati smisel za nadaljnji trud. Učenci so po ponavljajočem neuspehu, nad katerim niso imeli nobenega vpliva in kontrole, obupali. Bili so mnenja, da karkoli bodo naredili, ne bo spremenilo končnega izida. O tem piše tudi Seligman (2009, str. 23-25). Učenci so se spraševali, kaj sploh še lahko naredijo, da bi na situacijo vplivali, prisotno je namreč mnenje, da niso opremljeni s strategijami, s katerimi bi dosegli uspeh in posledično vplivali na situacijo. Kar pet udeležencev v pogovoru je namreč izpostavilo, da so obupani, saj ne poznajo strategij, s katerimi bi lahko izboljšali in vplivali na učno situacijo. Poleg tega so se pojavljala tudi negativna čustva, predvsem strah. Učence je strah ponovnega razočaranja, ponavljajočih se neuspehov in določenih šolskih predmetov.

Občutki naučene nemoči se pri učencih pojavljajo predvsem zaradi neuspeha, saj so učenci ujeti v začaran krog neuspehov, nad katerim nimajo nobenega vpliva. Pri nekaterih učencih je prisoten trud, vendar glede na njihove odgovore o ponavljajočih se slabih ocenah in neuspehih nad izidom nimajo nobene kontrole in vpliva. Yates (2009, str. 87-88) omenja učence, ki postajajo z vsakim neuspehom bolj pasivni, saj se razvije miselnost, da so izidi neobvladljivi, zmanjševati začnejo aktivnost v razredu, kar sem skozi pogovore tudi sama opazila. Učenci namreč pri pouku ne sodelujejo, saj so raje tiho oziroma ne zmorejo sodelovati, ker učne snovi ne razumejo. Vse to vpliva na še več neuspehov in na razvijanje naučene nemoči. Prisotno je tudi že vnaprejšnje pričakovanje neuspeha in učenci dvomijo, da sta uspeh in njihov vpliv na končni izid sploh mogoča. O možnosti uspeha

razmišljajo negativno. Eden izmed udeležencev v pogovoru se sprašuje, zakaj bi se sploh še učil in trudil, če je rezultat enak, torej neuspešen, ne glede na to, ali se uči in trudi, ali ne. Zaradi prepričanja, da ni možnosti za uspeh, učenci razvijejo odpor do učenja, o čemer piše tudi Sorreti s sodelavci (2015, str. 923-924). Učenci namreč po večkratnem neuspehu razvijejo strategije upora in negativen odnos do učne snovi oziroma šolskega predmeta. Ugotovila sem, da se odpor veča tudi zaradi siljenja v dodatno učno pomoč in obiskovanje dopolnilnega pouka. Eden izmed učencev je poudaril, da to še bolj znižuje njegovo motivacijo in veča odpor, saj dodatno pomoč obiskuje pod prisilo, kar pri njemu izzove še več nelagodja ter negativnih čustev do učenja in učne snovi. Učenci učno snov velikokrat označijo kot prezahtevno, neznano, nerazumljivo. Westwood (2008, str. 17) piše, da takrat ko učenci verjamejo, da njihov trud ne bo pripomogel k uspehu, prenehajo s trudom in se branijo oziroma sprejmejo miselnost, da je šolska snov oziroma predmet prezahteven zanje. To je prisotno pri učencih, s katerimi sem se pogovarjala, poleg tega pa ta miselnost o prezahtevnosti predmeta pri njih sproži prepričanje, da ga ne bodo nikoli razumeli in posledično postanejo nemočni.

Arnold (1996) razlaga, da pasivno vedenje učenci prenesejo tudi na druge šolske situacije, kjer bi bili sposobni doseči učni uspeh. Ugotovila sem, da se to pri nekaterih učencih res dogaja, saj so poročali o prenosu neuspeha pri enem šolskem predmetu na celotno šolsko področje. Učence sem dodatno vprašala tudi, kje na šolskem področju se občutki naučene nemoči pojavljajo. Zopet sem dobila nekaj odgovorov, da se občutki pojavljajo na celotnem šolskem področju, vendar pa večina udeležencev ni enakega mnenja. Sami se namreč počutijo nemočne le pri določenih šolskih predmetih ali pri določeni učni snovi. Najbolj pogosta odgovora sta bila matematika in angleški jezik. Tudi Seligman (1992, str. 155-156) je pisal o tem, da začnejo nekateri učenci po večkratnem neuspehu mišljenje, da so njihova dejanja nezadovoljiva, prenašati še na druga področja. Vendar pa omeni tudi otroke, ki nemoči ne občutijo na vseh področjih, ampak se ta pojavi le pri določenem šolskem predmetu, v prisotnosti določenega učitelja ali glede na učno snov.

5.3. Kakšne so posledice naučene nemoči?

Seligman (1992, str. 37-56) ter Gordon in Gordon (2006, str. 19) navajajo, da se posledice naučene nemoči začnejo kazati predvsem na treh področjih – emocionalnem,

motivacijskem in kognitivnem področju. Tudi sama sem se skozi raziskovanje osredotočila na to, kje udeleženci doživljajo posledice naučene nemoči. Ugotovila sem, da se posledice odražajo na vseh treh področjih, največji vpliv pa je na emocionalnem oziroma čustvenem področju. Ponavljajoči neuspeh pri učencih sproži razočaranje, jezo, žalost, slabo počutje ali menjavo dobrega in slabega počutja, željo po osamitvi. Gordon in Gordon (2006, str. 19) opozorita, da vsa ta čustva lahko vodijo v obup, kar sem sama pri udeležencih zaznala, kasneje pa tudi v depresijo ali različne oblike čustveno vedenjskih težav. Tudi Seligman (1992) navaja, da stopnjevanje neprijetnih in samodestruktivnih čustev pripelje do depresije in vplivajo na kvaliteto življenja. O možnosti pojavljanja depresije kot odgovora na večkratni neuspeh in posledično o primanjkljaju na emocionalnem področju pišeta tudi Magajna (2008b) in Filipello s sodelavci (2015). Na motivacijskem področju se primanjkljaj in vpliv izražata kot obupovanje, brezvoljnost, odpor za učenje in pomanjkanje moči za nadaljevanje in nadaljnji trud. Strinjam se s Seligmanom (1992, str. 49-50), ki je v svojih raziskavah ugotovil, da naučena nemoč pri osebi onemogoči, da bi oseba sploh postala motivirana in zato ostaja pasivna. Tudi učenci, ki so nemočni, ne aktivirajo svoje motivacije, ostajajo v pasivnem položaju, saj, sodeč po njihovih odgovorih, ne vidijo smisla, da bi se sploh začeli truditi. Ena izmed udeleženk je podelila svojo misel, da več kot se trudi, slabše je. Če ne bi poznala ozadja in v zadnjem času prebirala literature na to temo, bi se tudi sama vprašala, čemu bi se človek sploh še trudil. To misel navezujem na vpliv na kognitivno področje, saj gre za naučen odziv otroka, ki se je naučil, da njegova dejanja nimajo nobenega vpliva in je negativen izid potemtakem neizogiben (Gordon in Gordon, 2006, str. 19). Ugotovila sem, da posledično prihaja do negativnega oziroma nižjega zaznavanja samega sebe, saj učenec ugotovi, da nima sposobnosti, da bi na situacijo vplival. Učenci v šolah tudi hitro dobijo oznako učencev z učnimi težavami, učitelji jih imajo za manj sposobne in to učenci hitro vključijo v svoje razmišljanje glede svojih lastnih sposobnosti. Tudi Dweck in Elliot (1988, v Gordon in Gordon, 2006, str. 9-10) učence z učnimi težavami opisujeta kot učence, ki so v šolskem sistemu zaradi neuspehov in naučene nemoči dobili to oznako.

Westwood (2008, str. 16) je opredelil dejavnike, od katerih je odvisen uspešen učni proces:

- Motivacija, koliko je naloga učencu pomembna;

- Učenčevo prepričanje o lastnih sposobnostih, ki so potrebne za uspeh, samoučinkovitost;
- Samopodoba, zavedanje, kako na učenca v učnem procesu gledajo drugi in on sam;
- Atribucija uspehov in neuspehov;

Tudi sama sem se v svoji raziskavi osredotočila na ugotavljanje povezanosti naučene nemoči z učenčevo samopodobo, s samoučinkovitostjo, z motivacijo, ter razlogom, čemu učenec pripisuje svoje uspehe in neuspehe. V večini sem opazila odražanje posledic naučene nemoči, učencem namreč po večini primanjkujejo vsi štirje dejavniki, ki jih je za uspešen učni proces opredelil Westwood.

5.3.1. Povezanost naučene nemoči in samopodobe

Tekom pogovorov sem ugotovila, da pri nekaterih učencih ni povezanosti med naučeno nemočjo in samopodobo, k čemur pripomore pozitiven odnos družine, ki ob neuspehu ne reagira negativno. Pomemben varovalni dejavnik je tudi uspeh na drugih področjih, kot npr. pri enem izmed učencev, ki je uspešen pri nogometu in mu je to glavna prioriteta. Ker je na nekaterih področjih še vedno deležen izkušnje uspeha in pozitivnih povratnih informacij, ni prisotne povezanosti med neuspehi na šolskem področju in njegovo samopodobo. Ena izmed udeleženk pa verjame, da je vsaka oseba za nekaj sposobna in nima potrebe po primerjanju s svojimi sovrstniki, poleg tega jo tudi drugi ne primerjajo z njimi. Posledično se njena samopodoba ne znižuje. Je pa drugače pri preostalih učencih, ki so sodelovali v raziskavi, kjer primerjava z vrstniki močno znižuje njihovo samopodobo. Ko učenci vstopijo v šolo, se njihovo socialno okolje razširi in učenci se začnejo primerjati s svojimi vrstniki (Juriševič, 1999, str. 18). Ugotovila sem, da se učenci sami primerjajo s svojimi vrstniki, predvsem s tistimi, ki so odlično ocenjeni. Sprašujejo se, kaj oni počnejo drugače, da jim ne uspeva enako. Razmišljajo, kakšne učne strategije imajo drugi učenci ter zakaj so bolj sposobni, da jim lahko uspeva. Eden izmed učencev je delil svojo izkušnjo, ko pričakovanje in doživljanje neuspeha ni najhuje, ampak je najhuje to, da si edini, ki doživiš neuspeh. Ključno vlogo igrajo tudi starši, ki svoje otroke primerjajo z njihovimi vrstniki. Učenci so izrazili močno nelagodje in negativne emocije v povezavi s komentarji njihovih staršev, ki jih vedno sprašujejo, koliko so pisali drugi in zakaj niso tudi oni pisali enako. Nekatere učence starši celo primerjajo in sprašujejo, zakaj niso kot odlični učenci v

šoli, kar znižuje njihovo samopodobo in vpliva na njihovo počutje ter samovrednotenje. Killenn (1993, v Juriševič, 1999) piše ravno o tem, kako starši vplivajo na otrokovo samopodobo s sporočili različnih vrst, ki jih namenijo svojemu otroku. Tudi Kodele in Mešl (2013, str. 84) opozorita, da so besede velikokrat izrečene brez premisleka in vplivajo na osebo, kateri so namenjene. Učenci kritiko ponotranjijo, ki jo doživijo zaradi neuspehov in ta znižuje njihovo samopodobo, prisoten pa je tudi strah ob ponovnem neuspehu, saj morajo to zopet deliti s svojimi starši. Poleg primerjav in kritik se pri učencih znižujeta samopodoba in zadovoljstvo s samim sabo skozi neuspehe, ki jih posameznik doživlja. Juriševič (1999) piše ravno o tem, da psihološke izkušnje, ki jih učenec pridobi v šolskem okolju, sooblikujejo njegovo razvijajočo se samopodobo. Skozi interakcije med elementi socialnega sistema šole otrok dobi ocene o njem samem in o tem, kaj drugi menijo o njem. S tem se strinjam, saj sem opazila, da neuspehi in nezmožnost vplivanja na končni izid, negativna mnenja, slabe ocene vplivajo na učenčevo samopodobo, ti iščejo razloge za neuspehe pri sebi, porajajo se občutki krivde in jeze, posledično začnejo sami sebe zaznavati negativno. O tem piše tudi Sims (1999, str. 22), ki pojasni, da učenci sprejmejo sporočila o svojem neuspehu ter zato o sebi začnejo razmišljati kot o neuspešnem učencu.

5.3.2. Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti

Pri učencih sem opazila močno povezanost neuspehov in občutkov naučene nemoči na njihovo samoučinkovitost, saj so o vplivu poročali vsi udeleženi v pogovorih. Zaradi večkratnega neuspeha se pri učencih znižuje prepričanje o svojih sposobnostih, kar še bolj ponotranjijo, ko se primerjajo z uspešnimi vrstniki. Prisoten je tudi vpliv staršev. Učenka je pripovedovala o pritisku staršev na njeno obiskovanje dopolnilnega pouka, kar sama razume kot sporočilo staršev, da ni dovolj sposobna, da potrebuje pomoč. Zopet opozarjam na pomen sporočil bližnjih, ki pri otroku pustijo posledice, saj ta sporočila ponotranji. Večina učencev je o svojih sposobnostih govorila negativno, zato domnevam, da sta pri njih prisotna nizka raven samoučinkovitosti in nizko vrednotenje sposobnosti, ki so za uspeh potrebne. Samoučinkovitost je opredeljena kot »prepričanja o lastnih sposobnostih organiziranja in izvrševanja dejanj, ki so potrebna pri doseganju določenih dosežkov« (Bandura, 1997 v Woolfolk, 2002, str. 71). O nizki ravni samoučinkovitosti med učenci lahko poročam tudi glede na postavljanje njihovih ciljev, saj zaradi svojih

prepričanj o nizkih sposobnostih učenci verjamejo v neuspeh in si zato ne postavijo nobenih ciljev ali pa so postavljeni cilji nizki. Menim, da imajo učenci zaradi prisotnosti naučene nemoči napačna prepričanja o svojih sposobnostih in si zato posledično ne znajo postaviti primernih ciljev, ambicij. Prisoten je tudi strah pred ponovnim razočaranjem, zato si nekateri učenci ciljev sploh ne postavijo in se tega izogibajo. Zdi se mi, da bi si učenci s postavljanjem ciljem zvišali motivacijo in mogoče prešli iz pasivnega položaja. O tem sem brala tudi v Woolfolk (2002, str. 329) in povzemam, da cilji motivirajo ljudi, saj ob zasledovanju ciljev učenci želijo zmanjšati razdaljo med stanjem, v tistem trenutku nahajajo in stanjem, v katerem si želijo biti. Sama pa sem ugotovila, da zasledovanje ciljev ni nekaj, kar bi učenci, pri katerih je prisotna naučena nemoč, počeli. Tako tudi ostajajo pasivni in doživljajo nove neuspehe. Ponoven neuspeh in izkušnja, da nanjo zopet ne vplivajo, pri učencih še bolj spodbuja občutek manjvrednosti in prepričanje, da nimajo sposobnosti, ki so potrebne za uspeh. Vseeno pa sem opazila, da učenci, pri katerih se nemoč pojavlja le pri določenih področjih, na preostalih področjih delujejo uspešno oziroma imajo ambicije in si tam postavljajo višje cilje.

5.3.3. Povezanost naučene nemoči in motivacije

Motivacija se mi zdi skrita moč, ki požene učenca naprej proti trudu za preseganje naučene nemoči oziroma preseganje neuspeha. Ko motivacije ni, med učenci ni moči in volje, da bi se sploh še trudili, kar jih potisne v pasivnost. Tudi Seligman (1992) piše, da naučena nemoč onemogoči, da bi oseba sploh aktivirala začetno motivacijo. Ugotovila sem, da do zniževanja motivacije pripelje predvsem neuspeh, na katerega učenci niso zmogli vplivati in so zato prepričani, da njihov trud tudi v prihodnje nima smisla, saj ni ničesar, kar bi lahko naredili. Učenci izgubljajo voljo in razvijajo odpor do učenja, zato se ne učijo več ali pa se, po besedah ene izmed učenk, težko spravijo k učenju ali se učijo šele v zadnjih trenutkih pred ocenjevanjem. Učenci so prepričani v ponoven neuspeh, nato pa nanje zopet vplivata ponoven neuspeh in kritika, prisoten je pa tudi strah, saj morajo o ponovnem neuspehu poročati svojim staršem. Po mojem mnenju bi učenci potrebovali lastno izkušnjo, ki bi jim pokazala, da je uspeh mogoč. Tudi Seligman (1992) je skozi svoje eksperimente ugotavljal, da je psom potrebno omogočiti izkušnje, da lahko vplivajo na dogajanje in prekinejo elektrošoke, posledično ti niso postali nemočni. Tudi Westwood (2008, str. 17) piše o tem, da mora učenec najprej verjeti, da je uspeh sploh mogoč.

Enakega mnenja je Denny (1993, str. 26), izziv bo namreč otroka motiviral le, če bo verjel, da ima možnost uspeh doseči. Z navedenim se strinjam, saj sem ugotovila, da je motiviranost pri učencih prisotna tam, kjer ni prisotna naučena nemoč oziroma ni ponavljanja neuspehov. Učenci so motivirani tam, kjer ne čutijo odpora, ki ga je sprožil neuspeh in večkratni uspeh jih motivira, da še naprej vztrajajo in se trudijo. Na področjih, kjer učenci verjamejo, da je uspeh mogoč, so tudi motivirani. Ugotovila sem tudi, da so ta področja uspeha vseeno ranljiva, saj se tudi tam lahko pojavi neuspeh, nekateri učenci pa ta neuspeh nato povežejo s ponavljajočimi neuspehi na drugih področjih in obupajo oziroma se njihova motivacija zniža še na področjih, pri katerih so prej verjeli v možnost uspeha. Vseeno pa je bil pogovora udeležen en učenec, ki je poročal o tem, da je pri njem prisotna močna želja po popravljanju neuspeha, in da kljub večkratnim neuspehom to na njegovo motivacijo ne vpliva.

5.3.4. Atribucija uspeha in neuspeha

Da povezave med njihovim lastnim trudom in dosegom v šoli nemočni učenci ne vidijo (Filipello idr., 2015, str. 298), sem ugotovila tudi sama. Spraševala sem jih namreč, čemu pripisujejo uspeh, ki ga doživijo v šoli in večina učencev je odgovorila, da je za uspeh kriva sreča. Nekateri učenci poleg sreče svojemu uspehu pripišejo še možnosti za prepisovanje, nezahtevnost, popuščanje s strani učitelja ali rečejo, da so imeli dober dan. V vsakem primeru gre za pripisovanje svojih uspehov zunanjim vzrokom, le v nekaj odgovorih je bil razlog za uspeh pripisan učenčevemu lastnemu trudu. Če učenci svoje uspehe pripisujejo sreči in preostalim zunanjim vzrokom, pomeni, da verjamejo, da nanje niso imeli nobenega vpliva. Vesela sem bila, ko sem za odgovor dobila tudi, da so do uspeha pripomogli tudi dodatno učenje, dodatna pomoč, razumevanje snovi in lasten trud, saj mi to daje upanje, da nekateri učenci vseeno vidijo, da imajo sami nekaj vpliva na končni izid.

Učenci svoje neuspehe v večini pripisujejo notranjim, stabilnim dejavnikom, nad katerimi nimajo kontrole. Poročali so namreč, da so za neuspeh krivi sami, saj nimajo dovolj sposobnosti in znanja, da bi uspeh dosegli. Domnevajo, da se učijo nepravilno, saj se kljub trudu neuspehom ne izognejo. Vzroke za neuspeh torej iščejo v njih samih in nanje ne zmorejo vplivati. Že vnaprej so prepričani, da bodo dosegli neuspeh, pri nekaterih je prisotna tudi miselnost, da so sposobnosti nekaj, kar nam je dano, oni pa tega nimajo. To nakazujejo z izjavami: »Nismo vsi za vse« (C15), »Če enim uspe lah uspe, bi tud men

moglo, če bi bila dost dobra« (I17), »Problem je v meni« (N28). Vsa ta prepričanja pa nato vplivajo tudi na količino vloženega truda v prihodnjih situacijah, na kar opozori tudi Weiner (1992, str. 277-279). Nekateri učenci so krivdo za neuspeh iskali v slabi razlagi, slabi učiteljici, zahtevnosti testa, v tem, da je na voljo premalo časa, pa tudi slabim listkom za prepisovanje, le eden izmed učencev je priznal, da je bilo za neuspeh krivo premalo vloženega truda. Arnold (1996) omenja možnost, da učenci, ki neuspehe pripisujejo zunanjim vzrokom, kot so pomanjkanje sreče ali premalo vloženega truda, opazijo, da so to spremenljivi razlogi in je nanje mogoče vplivati, kar bi zvišalo njihovo motiviranost.

5.4. Kaj učencem pomaga pri preseganju naučene nemoči?

Tekom pogovorov sem se usmerila tudi v raziskovanje in iskanje izjem, ko do naučene nemoči ni prišlo oziroma so te občutke učenci presegli. Strinjam se namreč s Čačinovič Vogrinčič (2011, str. 20), ki navaja, da je raziskovanje in vztrajanje pri dobrih preteklih izkušnjah vir, kjer lahko odkrijemo moči učencev. O izjemah so poročali vsi udeleženci razen ene. Ta se ni spomnila situacije, ko bi bilo drugače, vse je pripisala le prisotnosti sreče. Ostali pa so svoje trenutke izjem, trenutke brez naučene nemoči opisali različno. Velik vpliv nanje je imel občutek, da vanje nekdo verjame. K temu sta pripomogli podpora in spodbuda vrstnikov tekom skupnega učenja, ki sta jim dala vero v to, da zmorejo, saj njihovi sošolci v to verjamejo. Poleg tega na učence vplivata tudi pohvala in pozitivna povratna informacija pred ocenjevanjem znanja, to jim vlije moč in poskrbi za večjo samozavest. Učenci potrebujejo še več spodbud in pozitivnih povratnih informacij, premišljeno oblikovanih pohval, saj jih te opogumljajo (Akerman, 2013, str. 87) in po mojih ugotovitvah sodeč občutek, da nekdo verjame vate in te pohvali, učenca spodbudi in opogumi k temu, da začne tudi sam verjeti, da pa mogoče res zmore vplivati na končni izid in doseči uspeh. Tekom pripovedi enega izmed učencev sem ugotovila, da pohvala spodbudi in tudi dodatno motivira, tega pa učenci z naučeno nemočjo potrebujejo še več. Pri učencih se pogosto pojavlja tudi občutek strahu, ki nato posledično vpliva še na mišljenje učenca in ti velikokrat doživijo blokado oziroma sta njihovo razmišljanje ter koncentracija tekom ocenjevanja otežena. Trenutki brez prisotnosti občutkov nemoči so tudi trenutki, ko so učenci presegli svoj strah. Nekateri so to dosegli s ponavljanjem pomirjajočih besed, s katerimi so se umirili in strah odmislili, nekaterim pa je bil v pomoč učitelj oziroma učiteljica, ki je s svojim pozitivnim pristopom, z več slikovnega gradiva,

brez strogega ocenjevanja, ki je navadno učencu vlilo strah, z jasnimi zahtevami in navodili ter s prijaznostjo pripomogel k večji sproščenosti učenca. Učenci lahko ob določenih načinih ocenjevanja čutijo nemoč ali celo ob določenih nalogah, saj so prepričani, da jih niso sposobni rešiti. Vse to je potrdil že Seligman (1992, str. 155-156), sedaj še učenci v pogovorih. Eden izmed učencev je namreč nemočen ob ustnih ocenjevanjih, saj ima strah pred nastopanjem ob prisotnosti drugih učencev in takrat kljub pripravljenosti doživi neuspeh. Prav ta otrok pa je pri pisnih ocenjevanjih bolj uspešen. Enako je tudi z določenimi nalogami, pri katerih učenci čutijo strah, saj jih v preteklosti niso zmogli rešiti pozitivno. Ko je bil test sestavljen drugače, je učenec nalogo rešil pozitivno. Učencem je pomagalo tudi dodatno učenje in dogovor z učiteljico za dodatno razlago, s katero je lahko razjasnil morebitne nejasnosti. Ko je imel učenec možnost, da je skupaj z učiteljico oblikoval dogovor in urnik o prihajajočih ocenjevanjih in posledično plan učenja, je doživel izkušnjo, da ima vpliv nad situacijo, kar mu je pomagalo, da se je dogovora držal. Tudi Stipek in Seal (2001, str. 64-72) predlagata, da skupaj z otrokom sooblikujemo cilje, ki se nanašajo na trud in učenje in se ne osredotočajo na sam izid. Tako bo po njuno učenec bolj motiviran, tekom ocenjevanja pa pod manjšim stresom, saj mu je ne glede na končni rezultat uspelo, da se je držal dogovora oziroma plana učenja.

V raziskavi so sodelovali učenci z učnimi težavami in zato sem tudi pričakovala, da poskušajo naučeno nemoč presegati z različnimi dodatnimi učnimi počmi in podporo, s pomočjo katere bi doživeli uspeh. Učenci so deležni različnih oblik učne pomoči. Nekaterim učno pomoč nudijo domači, nekaterim tamkaj zaposlena psihologinja, nekateri imajo organizirano učno pomoč na domu. Večina učencev obiskuje učno pomoč v šoli, ki jo vodi prostovoljec ali prostovoljka, strokovni delavec oziroma delavka ali pa center za mlade, ki enkrat tedensko organizira učno pomoč tekom podaljšanega bivanja.

5.5. Kaj bi učenci potrebovali za preseganje naučene nemoči in krepitev odpornosti?

Učna pomoč se mi zdi ključnega pomena, vendar je nujno potrebno, da je ta kakovostna in primerna učencu, saj lahko v nekaterih primerih prav učna pomoč naučeno nemoč še poglobi oziroma povzroči še več škode. Pomembno je torej zagotoviti tak način učne pomoči, ki otroku nudi podporo in pomoč, dodatne načine za vključevanje, dodatno

razlago, spodbujanje in motiviranje, da bo učenec začel verjeti, da se neuspeh zmore preseči in to zmore prav on. Ob sebi potrebuje osebo, -odgovornega zaveznika, s katerim bo rešitve lahko soustvarjal skupaj. Zato je tudi pomembno, da je učna pomoč otrokom prilagojena, da je več kot le skupinsko učenje, saj ima vsak učenec svoje potrebe in stiske, o katerih ga je potrebno slišati in na poti do rešitev podpreti. Učence z učnimi težavami je potrebno podpreti pozitivno in na njemu ustrezen način (Mešl, Kodele, Čačinovič Vogrinčič, 2012, str. 195). Učne težave se od učenca od učenca razlikujejo, prav tako se razlikuje njegovo doživetje samega sebe in to, kako nemočen je. Povzemam Mešl in Kodele (2013, str. 53), ki pravita, da je prav zato potrebno v odnos stopiti z vsakim učencem posebej, saj je otrok tisti, ki je največji strokovnjak za svoje izkušnje. Skozi skupno delo ga je potrebno slišati in upoštevati. Otroke pa je potrebno slišati tudi tekom učne pomoči, saj se vsem otrokom nejasnosti ali občutki nemoči ne pojavljajo na enakih področjih. To, da se prostovoljci in druge organizirane učne pomoči osredotočajo le na splošno razlago, delanje domačih nalog, so potrdili učenci. Izrazili so željo in potrebo po izboljšani učni pomoči, kjer bo več vaje in več razlage. Njihove potrebe se odražajo tudi glede načina podajanja razlage. Učenci si namreč želijo bolj postopne in počasne razlage, razlago, ki bo bolj razumljiva, učenje skozi reševanje nalog in primerov. Predlagajo tudi ponavljanje nove snovi na koncu šolske ure, več možnosti za postavljanja dodatnih vprašanj. Poleg tega so učenci polni idej, kako bi se učne razlage lahko še izboljšale. Sami vidijo problem v težki predstavljenosti določenih učnih snovi. Zato so predlagali, da bi lahko uporabljali bolj inovativne načine razlage, preko katerih bi si vse lažje predstavljali. Predlagajo razlago učne snovi v povezavi s športom, metaforami. Nekateri imajo potrebo po učenju na prostem. Učenci imajo tudi različne zaznavne kanale oziroma spadajo med različni učni tip. Deček je pripovedoval o svojih inštrukcijah na domu, kjer te potekajo tako, da so prilagojene njegovemu gibalnemu tipu in ne potekajo le za mizo, ampak vključujejo tudi gibanje. Sama razumem, da šolskega pouka ne moremo prilagoditi vsakemu učencu posebej, saj je to skoraj nemogoče. Vseeno pa sem mnenja, da bi učna pomoč morala potekati prilagojeno učencu, saj bo le tako učinkovita. Prostovoljka ali prostovoljec, strokovni delavec oziroma delavka ali drugi zaposleni, ki izvajajo učno pomoč, morajo učenca najprej spoznati, mu dati možnost, da se ga sliši in skupaj z njim soustvariti načrt, kako bo učna pomoč potekala, kakšni so cilji in kako jih doseči. Ti učenci potrebujejo, da se jih sliši in prilagodi, da dobijo izkušnjo kontrole nad dogajanjem,

izkušnjo, da je uspeh mogoč. Seligman (2009, 2007), Shinn (2003) in Mešl (2013) pišejo o tem, kako prav nič ne pomaga, da učence prepričujemo, naj razmišljajo pozitivno in v svoja življenja vključujejo optimizem. Otrok potrebuje nove in dobre izkušnje.

Učenci so izrazili tudi potrebo po izboljšanju odnosa med njimi in učitelji. Že skozi iskanje izjem sem ugotovila, da je veliko pripomogel presežen strah, ki je pri prisoten med učenci. Pri preseganju strahu veliko vlogo igrajo tudi njihovi učitelji, o čemer so pri predlaganju strategij za preseganje naučene nemoči govorili tudi učenci. Učenci si želijo bolj prijazne in razumevajoče učitelje, pri katerih ne bodo doživeli blokade mišljenja, ker jih bo strah samih učiteljev. Žibert (2011, str. 23) navaja, da je vzpostavitev kakovostnega odnosa med učencem in učiteljem pomembna. Učenec bo namreč iz tako vzpostavljenega odnosa dobil občutek, da je vredno delati in se truditi. Zato predlaga, da se odpravi zunanji nadzor, graje, kaznovanje, grožnje in se namesto tega uporablja povezovalne navade, podpiranje in spodbujanje. O pomembnosti spodbude piše tudi Magajna (2008a, str. 30) in navaja načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij otroka. Učenci s spodbudo dobijo več kot le pozitivno besedo. Dobijo namreč občutek, da nekdo navija zanje, da nekdo verjame vanje in to je tisto, kar jim daje moč, da se trudijo. Učenci so poročali o močni potrebi po tem, da bi bili večkrat deležni izkušnje, ko vanje nekdo verjame, saj so mnjenja, da bodo tako tudi sami začeli verjeti vase in svoje sposobnosti. Pomembni sta tudi pohvala in pozitivna povratna informacija. Pojavlja se potreba, da se ta ne osredotoča le na šolsko področje, ampak tudi na dosežke izven šole. Z učenci je potrebno delati tako, da jim krepimo moč. Ko bomo pohvalili učenca na področju, kjer je bil uspešen, bomo usmerjeni na delo s perspektive moči in bomo poudarili njegove vire moči, pa čeprav to mogoče ni matematika, ampak športni dosežek. Vseeno bo učenec deležen izkušnje uspeha, preusmerili se bomo od primanjkljaja do perspektive moči. Kot piše Mešl (2013, str. 357), preusmerjali bomo pozornost od neuspeha k temu, da so učenci lahko uspešni. Poleg tega pa se mi zdi delo iz perspektive moči zelo pomembno tudi tekom ocenjevanj. Pri učencih je pogost strah, saj so bili neuspešni pri določenem načinu ocenjevanja, prisotna je huda trema pred ustnimi ocenjevanji, saj bodo njihovo neznanje slišali še sošolci. Menim, da bi lahko tudi ocenjevanje prilagodili glede na učenčeva močna področja. Učitelji imajo dovolj kompetenc in znanja, da lahko znanje učne snovi preverijo na različne načine. Zakaj je potrebno slediti togim načinom ocenjevanja, razlagam,

nalogam, pri katerih otroci še preden se lotijo reševanja čutijo, da ne bodo zmogli. Učenci potrebujejo nove, drugačne priložnosti, da dobijo izkušnjo, da je uspeh mogoč in imajo nadzor nad dogajanjem. Nobene potrebe ni, da učenca, ki pozabi vse, kar je znal, ko mora odgovarjati sam pred tablo, v to silimo in mu omogočimo še eno ponovno izkušnjo neuspeha. O tem, kako lahko samo malo spremenimo situacijo, da bo učenec zmozel preiti svoje strahove in nemoč, je pripovedoval eden izmed učencev. Ustno ocenjevanje je za spremembo potekalo tako, da sta se pri angleškem jeziku med seboj pogovarjala s sošolcem, si postavljala vprašanja in nanje odgovarjala. Učenec ni imel občutka, da ga sprašuje učiteljica, katere ga je bilo strah in posledično je dobil pozitivno oceno, saj je pokazal nekaj znanja. Te izkušnje so pomembne, saj učenec vidi, da je sposoben in zmore.

Med predlogi učencev se je pojavilo tudi nekaj predlogov, preko katerih sem zaznala, da pri učenju določenih predmetov ne vidijo smisla. Učenci se namreč sprašujejo, zakaj se učijo učno snov, ki jim v življenju po njihovem mnenju ne bo prišla prav, zakaj se ne učijo uporabnih znanj, predlagajo hitrejšo usmeritev v poklicna področja, kjer se bi naučili znanja, ki bi jim koristila pri kasnejšem izobraževanju. Predlagajo tudi več računalniškega dela, saj tehnologija napreduje, v šoli pa temu ne sledijo. Sama razumem njihove potrebe, saj si za učenje šolskega predmeta, ki te popolnoma nič ne zanima velikokrat res nemotiviran. Po mojem mnenju bi lahko v šolah uvedli več izbirnih predmetov, kjer bi učenci lahko krepili svoja močna področja. Vseeno pa se mi tu zdi glavni problem v tem, da učenci ne vidijo smisla za učenje določene učne snovi, posledično za učenje niso motivirani, so neuspešni in postanejo obupani, kar vse preide v začaran krog neuspeha in pasivnosti. Zato se je potrebno usmeriti v iskanje načinov, ki bi učence spodbudili, da bi v učni snovi našli smisel, saj se odpor lahko pojavi tudi pri šolskih predmetih, ki bi jih izbrali sami oziroma bi se jim na začetku zdeli smiselni. Učence je potrebno spodbujati k vztrajnosti. » Uspešnost premagovanja učnih težav je povezana z odločitvijo učenca, da bo sodeloval in s tem premagal težave.« (Žibert, 2011, str. 30) Učenec pa glede na ugotovitve ne bo sodeloval, če v učni snovi in sodelovanju ne bo našel smisla. Žibert (2011, str. 23) predlaga, da otroke k sodelovanju lahko pritegnemo, ko upoštevamo njihove potrebe. Učenec bo za učenje in sodelovanje pri šolskem delu bolj motiviran, če bodo podane zanimive vsebine, v katerih bo otrok videl smisel. To sem tudi sama ugotovila, saj so učenci poročali o tem, da se lažje učijo snov, kjer zapisanega ni potrebno znati

dobesedno, ampak lahko odgovarjajo s svojimi besedami in izven togih okvirjev. Zato tudi predlagajo čim več tako oblikovanih ocenjevanj, kjer ni potrebno navajati dobesednih definicij in rekov, ampak svoje znanje lahko pokažejo s svojo lastno razlago naučenega. Ena izmed učenk je opisala situacijo, ko je v šoli poslušala in si zato veliko zapomnila. Učiteljica je namreč snov razlagala zanimivo, razumljivo in tako, da so učenci lahko sledili.

Razlog za nemotiviranost otrok, za spraševanje po smislu učenja in šolskem delu in razlog za izgubo smisla učenja pri otroku je lahko njegova neslišnost (Bergar Golobčič, 2013, str. 45). Prav to sem tudi sama ugotovila, saj sem opazila, kako močan vpliv ima siljenje v učno pomoč ter ignoriranje otrokovih želja in potreb. Učenec se svojih težav na učnem področju zaveda, podelil je željo, da se najprej trudi sam in za pomoč prosi, ko bo to želel ter jo potreboval. Nekateri učenci so deležni veliko pomoči naenkrat, od prostovoljk, ki jih obiskujejo na domu do dodatne strokovne pomoči v šoli, dopolnilnega pouka, obiskovanja centrov za mlade, itd. Učenci so z vso pomočjo kdaj tudi preobremenjeni, nihče pa jih ne sliši, ko to želijo povedati. Na to opozarjata tudi Kodele in Mešl (2016, str. 44), saj veliko pomoči na enem področju lahko pomeni preobremenitev uporabnika, želenih sprememb pa ni. Vsak z uporabnikom dela na svoj način, težavo vidi iz svojega vidika. Tukaj se mi zdi pomembno poudariti in vprašati, ali kdo posluša in sliši otroka. Učenci velikokrat povedo, da se jim zdi vse preveč, izražajo željo, da bi obiskovali le eno pomoč, ali bi mogoče sami poskusili pridobiti kontrolo nad učno situacijo. Večina odraslih teh glasov ne sliši. Otrokom je pomembno dati glas, saj so učenci strokovnjaki za svoje učne težave in za nemoč, ki jo doživljajo. Odrasli ne vemo vsega, zato moramo, kot pravi Bergar Golobčič (2013, str. 61) stopiti v odnos soustvarjanja in biti »vsakič znova drug drugemu učenec in učitelj«. Ravno to sem sama želela s svojo diplomsko nalogo tudi storiti, želela sem namreč otrokom dati glas, možnost, da me naučijo, mi povejo predloge, potrebe, ki jih imajo glede preseganja naučene nemoči in odpornosti. Od nas odraslih pa je zdaj odvisno, če bomo njihov glas ne le slišali, ampak tudi upoštevali. Na neslišnost in ignoriranje otrokovega glasu je potrebno odgovoriti s konceptom delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči, ki je izviren in deloven, prilagojen vsakemu učencu posebej. Gre za odnos, kjer bo potekalo soustvarjanje, učenca pa ne bomo le poslušali, ampak tudi slišali in upoštevali. Mešl in Kodele (2013, str. 53) učenca opredelita kot strokovnjaka za svoje izkušnje, nas odrasle pa kot njegove spoštljive in odgovorne zaveznike. Do dobrih

izidov pa bomo prišli s soustvarjanjem z vsemi, ki so v tem delovnem projektu udeleženi. Ko bomo prišli do dobrih izidov, bo po mojem mnenju učenec deležen izkušnje uspeha, še prej pa bo aktivna udeležba pripomogla k temu, da se bo zavedal, da ima vpliv in na dogajanje lahko vpliva.

Zaključujem z mislijo, da učenci tekom šolanja prehitro dobijo oznako učenca z učnimi težavami, zaradi tega včasih spregledamo, kdo vse poleg te oznake so. Z mojo raziskavo sem jim dala možnost, da so bili aktivno udeleženi, kar je potrebno storiti večkrat. Potrebno jim je dati možnost, glas, da pokažejo svoje vire moči, saj ima vsak učenec svojevrstno znanje, ki bo pripomoglo k soustvarjanju odnosa in k soustvarjanju korakov do rešitev, ki bodo presegle naučeno nemoč ter pripeljale do krepitve odpornosti. Do tja je še dolga pot, vendar nam skupaj, z majhnimi koraki, s proslavljanjem malih zmag in z vztrajnostjo, podporo in skupno aktivno udeležbo v izvirnem delovnem projektu pomoči, lahko uspe.

6. SKLEPI

Prisotnost, razvoj občutkov naučene nemoči:

- Naučena nemoč se med učenci z učnimi težavami, ki so sodelovali v raziskavi, v večini pojavlja.
- Naučena nemoč se je kljub vloženemu trudu in dodatnemu učenju med učenci začela pojavljati kot odgovor na ponavljajoče neuspehe
- Skupaj z neuspehi so se med učenci začela razvijati negativna čustvena stanja, predvsem strah pred novim neuspehom in razočaranjem.
- Učenci obupujejo, saj ne vedo, kaj lahko še storijo za izboljšanje učne situacije. Primanjkuje jim strategij za preseganje občutkov nemoči.
- Zaradi ponavljajočih se neuspehov učenci ne vidijo več razlogov za nadaljnji trud.
- Nekateri učenci so nemočni na celotnem šolskem področju, saj občutke naučene nemoči prenesejo z enega šolskega predmeta tudi na druge. Večina učencev pa se počuti nemočne le pri določenem šolskem predmetu, pri določenih nalogah ali načinu ocenjevanja.

Posledice naučene nemoči:

- Naučena nemoč se odraža na emocionalnem, kognitivnem in motivacijskem področju. Največje posledice se kažejo na emocionalnem področju, učenci so poročali o jezi, razočaranju, strahu in slabem počutju.
- Povezanosti med naučeno nemočjo in slabšo samopodobo pri učencih, ki imajo podporo družine, kjer ni kritike in negativnih odzivov na neuspeh ter potreb po primerjavi s preostalimi vrstniki, v raziskavi nisem ugotovila. Povezanost med naučeno nemočjo in samopodobo je opazna predvsem tam, kjer so prisotne primerjave z vrstniki, učenci se namreč v veliki večini primerjajo s svojimi odlično ocenjenimi sošolci, razmišljajo, kaj počnejo oni drugače, primerjajo pa jih tudi starši. Posledično se znižuje samopodoba učencev in njihovo mnenje o njih samih.
- Prisotna je tudi povezava naučene nemoči in samoučinkovitosti. Učenci imajo nizka prepričanja o svojih sposobnostih, kar je posledica primerjav z vrstniki in ponavljajočih neuspehov, na katere niso imeli vpliva. Učenci so že vnaprej prepričani v ponoven neuspeh. Postavljajo si nizke cilje, saj so tudi zadovoljni z

nižjimi ocenami, prepričani so namreč, da več ne zmorejo. Zaradi strahu pred ponovnim razočaranjem in neuspehom si nekateri ciljev sploh ne postavijo.

- Motivacija se zaradi neuspehov znižuje. Med učenci ni več volje, pojavlja se odpor do učenja, prepričani so, da jih v vsakem primeru čaka nov neuspeh in zato ne najdejo smisla, da bi se učili. Posledično se težko začnejo učiti, ali pa se začnejo v zadnjih trenutkih pred ocenjevanjem. Prisoten je tudi strah pred ponovno kritiko in odzivom družine. Motiviranost je prisotna le pri šolskih področjih in učni snovi, kjer učenec ni razvil občutkov naučene nemoči in ne doživlja neuspehov.
- Učenci pri nekaterih šolskih predmetih ne vidijo smisla, zaradi česar je njihova motivacija nižja, neuspehi pa se ponavljajo.
- Učenci zaradi nerazumevanja snovi, strahu in neuspehov ostajajo v pasivnem položaju, pri pouku so tiho, ne sodelujejo, strah jih je postaviti dodatna vprašanja, s katerimi bi razjasnili nejasnosti.
- Uspehe v šoli skoraj vsi učenci pripisujejo zunanjim vzrokom. Menijo, da so uspeh dosegli zaradi sreče, prepisovanja, nezahtevnosti, imeli so dober dan ali pa jim je popustil učitelj. Nekaj učencev pa vseeno meni, da so k uspehu pripomogli tudi njegov lastni trud, dodatna pomoč in dejstvo, da so snov razumeli.
- Nekateri učenci razloge za neuspeh iščejo v sebi, krivijo same sebe, menijo, da nimajo dovolj sposobnosti, da bi uspeh lahko dosegli. Učenci so mnenja, da bodo neuspeh doživeli ne glede na trud, negativni izid že pričakujejo in nad neuspehom sploh nimajo nobene kontrole ali vpliva. Učenci svoj neuspeh pripišejo tudi slabi razlagi, zahtevnosti, pomanjkanju časa pri ocenjevanju, slabim listkom za prepisovanje, le dva učenca sta bila mnenja, da nista vložila dovolj truda.

Preseganje naučene nemoči:

- Učenci se naučeno nemoč trudijo preseči z obiskovanjem dopolnilnega pouka in z različno učno pomočjo. Ta poteka v šoli, izvajajo jo prostovoljci oziroma prostovoljke, strokovni delavci ali delavke, center za mlade ali pa poteka na domu v obliki pomoči družinskih članov, prostovoljcev ali inštrukcij. Dodatno pomoč jim nudijo tudi učitelji v šoli in vrstniki. Učenci si zaradi prisotnega strahu prigovarjajo pozitivne besede in tako spodbujajo sami sebe.

- Do izjem oziroma trenutkov, ko naučena nemoč ni bila prisotna ali so jo učenci presegli, je prišlo predvsem zaradi odprave strahu. Ponavljali so si pomirjajoče besede, učitelji so vzpostavili bolj pozitiven odnos, dodali več slikovnega gradiva ter učence tudi pohvalili. Učencem je bilo v veliko pomoč, ko so doživeli izkušnjo, da vanje nekdo verjame. Do uspeha je pripomoglo tudi ocenjevanje na način, kjer učenec ni izkusil občutka nemoči (drugače sestavljen test, več slikovnega gradiva, ustno ocenjevanje v paru).
- Dodatno motivacijo lahko učenci dobijo tudi pri šolskih področjih, kjer so nemočni. To se zgodi, ko so pohvaljeni, saj jim to da nov zagon, ter ob uspehu, saj takrat dobijo moč in željo po ponovitvi uspeha.

Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost:

- Učenci potrebujejo več izkušenj, kjer bi verjeli vase, postajali bolj motivirani in zvišali svojo raven samoučinkovitosti in samopodobe (izkušnje uspeha, spodbud, potrditev, delo iz perspektive moči).
- Učenci imajo potrebo po bolj prilagojeni učni pomoči ter razlagi. Vsak učenec ima svoje stiske in potrebe, ki jih je potrebno slišati ter upoštevati. Razlago si želijo bolj postopno, počasno, razumljivo, več ponavljanja nove učne snovi, vaj in nalog, več skupinskega učenja, inovativne razlage, prek katerih si bodo učno snov lahko lažje predstavljali.
- Učence je učiteljev strah, kar je še bolj očitno tekom ocenjevanj. Izražajo željo po večji prijaznosti učiteljev, večjem razumevanju in podpori.
- Potrebe učencev so velikokrat preslišane, prisiljeni so v določene oblike pomoči, kar sproža dodaten odpor in razvijanje novih strategij upora. Pomembno je upoštevati otrokov glas, saj je učenec strokovnjak za svoje izkušnje.
- Učenci si velikokrat želijo sami pridobiti nadzor nad šolsko situacijo in se učne pomoči nočejo udeležiti že takoj na začetku šolskega leta.

7. PREDLOGI

- Izobraževanje učiteljev in učiteljic ter vseh zaposlenih v šolah o pojavu naučene nemoči, da ga bodo hitreje in lažje prepoznali in znali začeti ukrepati.
- Vpeljevanje konceptov socialnega dela v šole, izobraževanje vseh, ki z otrokom individualno delajo v procesu podpore in pomoči o konceptu soustvarjanja z otrokom ter izvirnem delovnem projektu pomoči, seznanjenje o pomembnosti dela po konceptu izvirnega delovnega projekta pomoči, ravnanja s perspektive moči, večkratni pohvali in iskanju močnih področij otroka.
- Vzpostavljanje bolj pozitivnega odnosa med učitelji in učenci, kjer ni prisoten strah, ampak dobra razlaga, razumevanje in odprtost za dodatna vprašanja (učitelj s svojimi učenci vzpostavi prijazen, odprt in sodelovalen odnos, dogovorijo se o zahtevah in pričakovanjih, učitelj je dosleden, razume in se zaveda, da vsi učenci ne sledijo razlagi enako hitro in vsi ne razumejo snovi. Na nejasnosti učencev se ne odziva strogo in nejevoljno, ampak razume nemoč, ki se lahko med učenci z učnimi težavami pojavi. Poleg tega nudi več slikovnega gradiva, različne načine razlage, več ponovitev zahtevnih učnih snovi, posluh za potrebe učencev in njihova dodatna vprašanja).
- Izboljšanje učne pomoči, ki bi bila prilagojena potrebam otroka, njegovim stiskam za preseganje nemoči na njegovih šibkih področjih. Učna pomoč, ki bi jo učenci obiskovali, ker bi jim bila v pomoč, ne pa zaradi zunanje prisile. Da se to lahko doseže, potrebujejo izvajalci dodatnih učnih pomoči izobraževanje, da dobijo znanja o različnih učnih težavah, da spoznajo, kakšne potrebe imajo različni učni tipi in kako vse to v procesu učenja vpliva na učence.
- Ponujanje možnosti, kjer bi učenci brez strahu in ovir lahko podali svoje mnenje o šolskem procesu, učni pomoči in podali predloge, ideje, svoje potrebe za izboljšanje (evalvacija ob zaključku učne pomoči in zaključku šolskega leta, različni anonimni vprašalniki, škatla za listke z idejami, predlogi za izboljšanje učne pomoči).
- Možnost, da se otrok kadarkoli vključi v proces učne pomoči, ne le na začetku šolskega leta.

- Z učencem vstopiti v odnos, kjer soustvarjamo dogovore, kjer se posluša, sliši in upošteva njegov glas, mi odrasli pa smo njegovi odgovorni zavezniki.
- Prilagojeno ocenjevanje na način, kjer otrok ne čuti nemoči in zmore izraziti svoje znanje (različne naloge, krajša dolžina testa, ocenjevanje skozi dialog med dvema učencema, ustno ocenjevanje brez prisotnosti prevelikega števila učencev – če učenca ovira trema).
- Omogočanje izkušenj, da učenci večkrat doživljajo uspehe, se čutijo sposobne in se začnejo zavedati, da imajo nadzor nad dogodki (naloge tekom pouka, ki jih učenec uspešno reši, domače in dodatne naloge, ki prehajajo po zahtevnosti od lažje do težje, delo iz perspektive moči, večkratna pohvala, dodatne zadolžitve, ki omogočajo nove uspehe, vključitev v razred).
- Pogovor in seznanitev staršev s pojavom naučene nemoči in strategijami ter dejavniki, ki krepijo otrokovo moč in odpornost.
- Različna predavanja za starše, tekom katerih se seznanjajo o samopodobi, samoučinkovitosti, motivaciji, s posledicami primerjanja otrok z drugimi, s prehitro izrečenimi besedami, s tem, kako se samopodoba in samoučinkovitost lahko s takim ravnanjem znižujeta in kako otrok to doživlja v šolskem prostoru.

8. UPORABLJENA LITERATURA:

Akerman, B. (2013). Moč besed v pogovoru z otrokom. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Arnold, N. G (1996). *Learned helplessness and attribution for success and failure in LD students*. Pridobljeno 1.11.2017 s <http://www.ldonline.org/article/6154/>

Bregar Golobčič, K. (2013). Upoštevanje otrokovega glasu. V T. Kodele, & N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., & Možina, M. (2011). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Denny, R. (1993). *Motivate to win: tested techniques for greater achievement*. London: Kogan Page.

Develin Coley, J., & Hoffman D. (1990). Overcoming Learned Helplessness in At-Risk Readers. *Journal of reading*, 33(7), 497-502. Pridobljeno 26.3.2018 s <http://www.istor.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/stable/pdf/40032010.pdf>

Faber, A., Mazlish, E., Nyberg, L., & Anstine Templeton, R. (2000). *Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo doma in v šoli*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Feinberg, R. A., Miller, F. G., Steigleder, M.K., & Lombardo, J.P. (1982). Motivational aspects of learned helplessness. *Journal of General Psychology*, 106 (2), 273-311. Pridobljeno 22.3.2018 s <http://eds.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2e3b8902-933f-434d-851a-3671af8da911%40sessionmgr101>

Filipello, P., Luana, S., Buzzai, C., & Costa, S. (2015). Perceived Parental Psychological Control and Learned Helplessness: The Role of School Self-Efficacy. *Social mental health*, 7(4), 298-310. Pridobljeno 18.12.2017 s <https://link-springer-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/article/10.1007%2Fs12310-015-9151-2>

Gordon, R., & Gordon, M. (2006). *The turned off child: Learned helplessness and school failure*. Salt Lake City: Millennial Mind Pub. Pridobljeno 30.11.2017 s <https://books.google.si/books?id=B66VQLzcwJsC&printsec=frontcover&hl=sl#v=onepage&q&f=false>

Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juul, J. (2010). *Družine z najstniki: ko vzgoja odpove*. Radovljica: Didakta.

Kavkler, M., Magajna, K., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Košir, J., Janželj, L., & Jereb, A. (2011a). *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Košir, J., Janželj, L., & Jereb, A. (2011b). *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Keenan, K. (1996). *Kako motiviramo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Klemenčič, S., & Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 25.12.2017 s <https://kakovost.acs.si/doc/N-468-1.pdf>

Kodele, T., & Mešl, N. (2016). *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Kogovšek, T. (2015). *Naučena nemoč pri otrocih v osnovnih šolah in poznavanje le-te pri razrednikih in socialnih delavcih* (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Kompare, A., Stražisar, M, Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N., & Curk, J. (2002). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., & Bergar Golobič, K. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Pečjak, S., Čačinovič Vogrinčič, G., Bergar Golobič, K., Kavkler, M., & Tacing, S. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227. Pridobljeno 16.3.2018 s https://www.researchgate.net/publication/258143114_Improving_Self-Efficacy_and_Motivation_What_to_Do_What_to_Say

McDowell, J. (2009). *The Impact of Attribution Retraining for Increasing Student Motivation*. Pridobljeno 1.3.2018, s <https://pdfs.semanticscholar.org/c7e3/a44cb4a24ddf14fc4c7fba5ca1de9bcd38e0.pdf>

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesec, B. (2009). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: Načrtovanje raziskave (Študijsko gradivo za interno uporabo)*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mesec, B. (2014). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 2: Kvalitativne raziskave (Študijsko gradivo za interno uporabo)*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Mešl, N., Kodele, T., & Čačinovič Vogrinčič, G. (2012). The role of contemporary social work concepts in dealing with learned helplessness of children with learning difficulties. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(2), 191-213. Pridobljeno 20.12.2017 s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=140691

Mešl, N. (2013). *Od razumevanja pojava naučene nemoči k razvijanju odpornosti v socialnem delu*. *Socialno delo*, 52, 6: 351 - 360.

Mešl, N., & Kodele, T. (2013). Slišati otrokov glas: varovalni dejavnik pred naučeno nemočjo. V J. Mali (ur.), *V Socialno delo in pomen državljanstva za socialno državo: zbornik povzetkov* (str. 53). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Pečjak, S., & Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Prah, M. (2008). *Naučena nemoč pri učencih z učnimi težavami* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Puklek Levpušček, . M., & Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Seligman, M. (1992). *Helplessness: on depression, development, and death*. New York: Freeman.

Seligman, M., Reivich, K., & Gillham, J. (2007). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin Company.

Seligman, M. (2009). *Naučimo se optimizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Seligman, M. (2011). *Optimističen otrok*. Ljubljana: Modrijan.

Shinn, G. (2003). *Čudež motivacije: vodnik do sreče in uspeha*. Ljubljana: Tuma.

Sims, P. (1999). *Spodbujanje odličnosti*. Tržič: Učila.

Sorrenti, L., Filippello, P., Costa, S., & Buzzai, C. (2015). A psychometric examination of the learned helplessness questionnaire in a sample of intalian school students. *Psychology in the Schools*, 59(9). Pridobljeno 20.12.2017 s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.21867>

Stipek, D., & Seal, K. (2001). *Motivated minds: rasing children to love learning*. New York: Holt Paperbacks.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti*. Radovljica: Didakta.

Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.

Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V K. Bergant, & K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in*

mladostniki: vzroki-posledice-preprečevanje (str. 16-19). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Toscani, R. (2010). *Overcoming learned helplessness* [blog]. Pridobljeno 1.11.2017 s <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/regina-toscani/overcoming-learned-helplessness>

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOs-n-H) (2012), Ur. l. RS, št. 87/2011.

Walsh, F., (2003), *Family resilience: strenghts forged through adversity*; V: Walsh, F., Normal family processes: growing diversitiy and complexitiy. New York/London: The Guilford Press (399–423).

Weiner, B. (1992). *Human motivation; methaphors, theories, and research*. Newbury Park: Thousand Oaks, London, New Delhi.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy d.o.o.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. Camberwell, Vic: Australian Council for Educaton Research. Pridobljeno 13.3.2018 s <http://eds.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzl0NDE2NI9fQU41?sid=65e66318-1135-4984-a58f-11b110b6c965@pdc-v-sessmgr01&vid=2&format=EB&rid=9>

Yates, S. (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. *Matemathics Education Research Journal*, 21 (3), 86-106. Pridobljeno 2.4.2018 s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883874.pdf>

Žgavc, D. (2000). *Vzgajam samostojnega in odgovornega otroka: učinkoviti pristopi k otrokom od 2. do 10. leta*. Ljubljana: Vrem.

Žibert, S. (2011). *Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca*. Nova Gorica: Založba Educa.

9. PRILOGE:

9.1. Priloga 1: izhodiščna zgodba pri izvedbi fokusnih skupin

Viki je v družbi sprejet, ima prijatelje in je dober športnik. V šoli se sooča s pogostimi neuspehi, predvsem pri matematiki. Težko razume števila in operira z njimi. Predvsem težko se loti reševanja besedilnih nalog. Kljub začetnemu vztrajanju in trudu, ki ga je vložil v učenje in reševanje dodatnih nalog, ni doživel boljših rezultatov in uspeha, s katerim bi bil zadovoljen. Več neuspehov kot je doživel, večje nezadovoljstvo je občutil. Izgubil je voljo, da bi se še trudil, saj je bil mnenja, da bo njegov rezultat v vsakem primeru slab in bo kljub trudu in učenju neuspešen. Matematika je v njem sprožila upor, kar se je začelo prenašati tudi na druge ure pouka v šoli. Prepričan je bil, da ni sposoben doseči dobrih rezultatov, ne glede na vloženi trud, zato se je počasi nehal truditi.

9.2. Priloga 2: teme in okvirna vprašanja

1. Prisotnost naučene nemoči

- Kaj se je dogajalo Vikiju v zgodbi? Ali prepoznate pojav naučene nemoči pri sebi, kako in kdaj se prepoznate v zgodbi, se vam je kdaj zgodilo kaj podobnega?
- V kakšnih situacijah, kako se pojav naučene nemoči pojavi? Se pojavi le pri določenem predmetu ali pri vseh šolskih obveznostih, zakaj?
- Kako se je razvila naučena nemoč? Kako se je začelo?

2. Posledice naučene nemoči

- Kako menite, da naučena nemoč vpliva na vaše življenje? (posledice naučene nemoči)
- Kako občutki naučene nemoči vplivajo na samopodobo? (povezanost med naučeno nemočjo in samopodobo)
- Kako naučena nemoč vpliva na samoučinkovitost? (povezanost med naučeno nemočjo in samoučinkovitostjo)
- Kako naučena nemoč vpliva na motivacijo za nadaljnje učenje, sodelovanje pri pouku? (povezanost med naučeno nemočjo in motivacijo)
- Kako si razlagate, čemu pripisujete uspehe in neuspehe v šoli?

3. Preseganje naučene nemoči

- Ali se z naučeno nemočjo soočate, kako, kaj vam pomaga?

- Se kdaj zgodi, da vam v šoli kljub naučeni nemoči uspe? Kako je do tega prišlo, kaj vam je pomagalo, kaj je bilo drugače kot v preostalih primerih?
- Kaj bi še potrebovali, da bi bilo teh primerov uspeha več?

9.3. Priloga 3: odprto kodiranje

FOKUSNA SKUPINA 1:

1. PRISOTNOST NAUČENE NEMOČI

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
A1	... slabo voljo je prenesel še na druge predmete v šoli in mu tudi tam ni šlo.	Prenos obupa na druge šolske predmete	Vpliv neuspeha na celotno šolsko področje	Razumevanje naučene nemoči
B1	... bil neuspešen tudi, če se je učil.	Prisotnost neuspeha kljub učenju – trudu	Neuspeh	Razumevanje naučene nemoči
C1	Vrgel je puško v koruzo. Nehal se je truditi.	Oseba obupa, se preneha truditi	Obup	Razumevanje naučene nemoči
E1	... prenehal se je truditi...	Oseba obupa, se preneha truditi	Obup	Razumevanje naučene nemoči
E2	... je bilo brez veze.	Oseba ne vidi smisla ali pomena, razlogov za trud	Ni razlogov za trud	Razumevanje naučene nemoči
A2	Ja, mogoče kdaj.	Mogoče se pojavijo; občasno	Občutki se pojavljajo občasno	Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči
B2	Lansko leto je bilo tako pri meni.	Prejšnje šolsko leto	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči
C2	Pri meni je večkrat tako.	Občutki se večkrat pojavijo	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči
D1	Ne.	Ni prisotnosti	Občutkov naučene nemoči ni	Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči
E3	... se mi dogaja tole.	Prepozna naučeno nemoč pri sebi	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči

A3	Če je slaba snov ...	Zahtevna, neznana snov	Učna snov	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
A4	... že pri pouku ni šlo dobro, sem vedno delal napake. Potem vem, da ne bo šlo.	Nerazumevanje snovi, napake	Težave pri pouku	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
B3	... sem imel cveke pri enih predmetih, potem je šlo pa kar povsod slabo ...	Prenos neuspeha pri enem predmetu, na celotno šolsko področje	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
B4	... videl, da bom ponavljal razred.	Ponavljanje razreda	Ni razlogov za trud	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
C3	Če imam slabe ocene ...	Slabe ocene	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
C4	... še preden se lotim pripravljat na test, čutim nervozo in živce, ker vem da ne bo šlo.	Vpliv nezaupanja vase na psihično počutje	Nezaupanje v svoje sposobnosti	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
D2	... če že drugič zapored pišem ena.	Ponavljajoče se slabe ocene	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
E4	... če se cveki kar vrstijo drug za drugim.	Ponavljajoče se slabe ocene	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
A5	... odvisno je od predmeta.	Pri nekaterih šolskih predmetih	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
A6	Kemija pa angleščina sta težki.	Kemija in angleški jezik	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
B5	... pri vseh predmetih skoraj.	Pri skoraj vseh šolskih predmetov	Pri večini šolskih predmetov	Prisotnost naučene nemoči
B6	... pri angleščini...	Angleški jezik	Pri določenih šolskih	Prisotnost naučene nemoči

			predmetih	
C5	Odkvisno je koliko sem se učil in kakšne ocene imam od prej. Če so slabe, potem se počutim pred naslednjim testom zelo slabo in me je strah.	Pogojeno s slabimi ocenami in premalo učenja	Nezaupanje v svoje sposobnosti	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
C6	... skoraj pri vsakem predmetu.	Pri skoraj vseh šolskih predmetih	Pri večini šolskih predmetov	Prisotnost naučene nemoči
D3	Matematika in angleščina.	Matematika in angleški jezik	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
E5	Pri vseh ustnih ocenjevanjih.	Ustno ocenjevanje	Pri ustnem ocenjevanju	Prisotnost naučene nemoči
A7	Nekajkrat sem dobil ena...	Ponavljajoči se neuspehi	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
A8	... nervozen in strah me je tistih predmetov.	Nervozna in strah določenih šolskih predmetov	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
B7	Strah ...	Strah	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
C7	Živci.	Živci	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
D4	Strah, samo ne pogosto.	Občasen strah	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
E6	... strah, potem sploh ne razmišljam več.	Strah in blokada mišljenja	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
A9	... strah spet razočaranja.	Strah pred ponovnim razočaranjem	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
A10	Spet enako, spet na začetku.	Ponavljajoči se neuspehi	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
B8	Se učiš in potem te je strah, da boš še vedno imel ena in boš se moral enako stvar spet učiti in še kar ne bo šlo.	Strah pred ponavljajočim se neuspehom	Negativna emocionalna stanja	Razvoj občutkov naučene nemoči
C8	... razočaraš sebe in učitelja in mamo.	Razočaranje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
A11	... sem bolj nase jezen. Kako mi spet ni uspelo.	Jeza	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči

D5	... mama reče, da bom popravil...	Mama podpira in motivira za dosego uspeha	Občutek, da nekdo verjame vate	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
D6	... zadovoljni s tisto dva.	Zadovoljstvo z nižjimi ocenami	Nizki cilji	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
E7	... imam toliko neke pomoči in potem kar ne gre.	Neuspeh kljub dodatni pomoči	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
E8	Kot da bi bil zabit.	Negativno zaznavanje samega sebe	Nizka samopodoba	Povezanost naučene nemoči in samopodobe

2. POSLEDICE NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
A12	... slabo je ...	Slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
A13	... počutiš se manj samozavestnega.	Nižje zaznavanje samega sebe	Kognitivno področje	Posledice naučene nemoči
B9	... ni fajn ...	Slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
B10	... če se to ponavlja, potem kar zgubim voljo za vse.	Brezvoljnost	Motivacijsko področje	Posledice naučene nemoči
C9	Slabo.	Slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
D7	Normalno je. Dobim slabo oceno , ..., se učim, pišem dva ali cvek in grem naprej.	Spoprijemanje z neuspehi	Ni vpliva	Posledice naučene nemoči
E9	Slabo je, sem žalosten.	Slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
E10	... brez volje.	Brezvoljnost	Motivacijsko področje	Posledice naučene nemoči
B11	Pri meni nič ne vpliva.	Občutki nemoči ne vplivajo	Ni vpliva	Ni povezanosti med naučeno nemočjo in nižjo samopodobo
B12	Doma mi itak niso težili, če sem ponavljal razred.	Družina ob neuspehu ne reagira negativno	Podpora družine	Ni povezanosti med naučeno nemočjo in nižjo samopodobo
B13	Še vedno sem lahko na nogomet normalno hodil in	Nogomet bolj pomemben kot	Prioritete	Ni povezanosti med naučeno

	to je bilo meni važno. Šola mi ni bila tok pomembna.	šola		nemočjo in nižjo samopodobo
A14	... če dobim slabo oceno, se čutim krivega in sem jezen ...	Občutki krivde, jeza	Negativna emocionalna stanja	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
A15	... nisem zadovoljen sam s sabo.	Znižuje se zadovoljstvo s samim seboj	Nizka samopodoba	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
D8	... vpliva, če me potem drugi zafrkavajo, ko spet dobim cvek.	Negativno vedenje vrstnikov	Vpliv vrstnikov	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
C10	... se slabo počutim ...	Slabo počutje	Negativna emocionalna stanja	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
C11	... ne glih pozitivno mislim o sebi ...	Negativno zaznavanje samega sebe	Nizka samopodoba	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
E11	... večkrat mislim, da sem malo zabit.	Negativno zaznavanje samega sebe	Nizka samopodoba	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
D9	... važno le, da je dva in grem naprej.	Zadovoljstvo z nižjimi ocenami	Nizki cilji	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
C12	... vesel dvojke. ... dvojka je že dovolj.	Zadovoljstvo z nižjimi ocenami	Nizki cilji	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
C13	Ko dobim negativno ..., se ne počutim, da bom zmogel to popraviti. Nisem dosti pameten.	Nizko vrednotenje svojih sposobnostih, obupovanje	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
A16	... če ne gre in ne gre, mislim, da nimam pojma. Pač nisem za to.	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti zaradi večkratnega neuspeha	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
B14	... če večkrat dobiš cvek, pote itak misliš, da nisi sposoben.	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti

		zaradi večkratnega neuspeha		
E12	Jaz sem zadovoljen z oceno, ki jo dobim, samo da ni ena.	Zadovoljstvo z nižjimi ocenami	Nizki cilji	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
E13	Vsakič, ko dobim slabo oceno, sem bolj prepričan, da ne znam in ne zmorem več.	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti zaradi večkratnega neuspeha	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
A17	... za neuspeh je krivo, da se nisem trudil, ...	Premalo vloženega truda	Zunanji, nadzorljiv vzrok	Atribucija neuspehov
B15	Ne vem, ne gre pač.	Prepričanje o negativnem izidu	Ni kontrole, vpliva na končni izid	Atribucija neuspehov
E14	... ne vem. Jaz se učim in pol dobim spet ena, pa ne vem, kako.	Neuspeh kljub trudu	Ni kontrole, vpliva na končni izid	Atribucija neuspehov
E15	Ne znam se učiti.	Pomanjkanje sposobnosti	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
C14	... se nisem pravilno učil, ne znam.	Pomanjkanje sposobnosti	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
C15	Nismo vsi za vse ane.	Prepričanje o svoji nezmožnosti doseči uspeh	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
C16	Sreča ...	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
C17	... šansa, da kaj prepisem od sošolca ali pa s kakega plonkca.	Prepisovanje	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
E16	Ja, itak da je največ sreča.	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
A18	Če sem snov razumel in so mi dobro razložili, pol vem, da je bil moj trud.	Lasten trud (v primeru dobre predhodne razlage in razumevanju snovi)	Notranji vzrok	Atribucija uspehov
A19	Če dobim, ..., kjer itak nič ne razumem, potem je bil pa	Nezahtevnost	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov

	lahek test ...			
A20	... skozi prste pogledali.	Popuščanje iz strani učitelja	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
D10	Ja, meni učiteljica velikokrat skozi prste pogleda.	Popuščanje iz strani učitelja	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
B16	Letos na začetku, ko nisem imel kar samih cvekov, sem mislil, da je pač začetniška sreča.	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
B17	Zdaj, ko je nekaj časa minilo, ... mislim, da se pozna tale pomoč, ki jo imam na domu.	Dodatna pomoč in učenje	Notranji vzrok	Atribucija uspehov
A21	Me motivira, ker vem da morem popraviti čim prej.	Želja po izboljšanju ocen	Prisotna motiviranost	Povezanost naučene nemoči in motivacije
D11	Pri meni je enako kot je bilo prej.	Nespremenjeno stanje	Motiviranost ostaja enaka	Povezanost naučene nemoči in motivacije
C18	... mene pohvala razveseli. Zadnjič me je učiteljica od matematike pohvalila in sem bil kar bolj vesel in sem lažje domačo nalogo delal.	Pohvala spodbudi k nadaljnjemu trudu za šolsko delo in povzroči veselje	Pohvala	Večja prisotnost motivacije
C19	Če dobim slabo oceno in me kregajo, potem mi je težje ...	Neuspeh in kritika	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
C20	... doma ne upam povedati in potem se težko učim,	Strah pred odzivom bližnjih	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
E17	Ja, jaz dobim kar nek zagon, ko vidim, da mi neki gre.	Želja, zagon ob uspehu	Izkušnja uspeha v šoli	Večja prisotnost motivacije
E18	... pri slabih ocenah potem težko in se za popravljanje težko spravim učiti, ker bo itak spet cvek.	Prepričanje o ponovnem neuspehu	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
B18	... ko mi je začelo iti malo boljše, sem bolj sproti domače naloge začel delati.	Bolj sprotno šolsko delo zaradi izboljšanja šolskega uspeha	Izkušnja uspeha v šoli	Večja prisotnost motivacije
B19	Pomagala mi je tudi tale punca, ki hodi k nam domov mi pomagat.	Dodatna pomoč na domu	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči

3. PRESEGANJE NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
B20	Obiskujem dopolnilni pouk, ...	Obiskovanje dopolnilnega pouka	Dopolnilni pouk	Preseganje naučene nemoči
B21	... domov hodi ena punca mi pomagat, mi še enkrat razloži.	Dodatna pomoč na domu	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
A22	... je prišel nek prostovoljec, da pomaga, da ne dobimo popravnega izpita.	Dodatna pomoč v šoli – prostovoljci	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
A23	...hodim na en center, kjer se družimo in nam tudi pomagajo, še enkrat razložijo stvari.	Druženje in učna pomoč na centru za mlade	Obiskovanje centra za mlade	Preseganje naučene nemoči
E19	K nam je prišla ena ... inštruktorica, ki uči angleščino na bolj tak zabaven način.	Dodatna pomoč z drugačnim (zabavnim) pristopom	Instrukcije	Preseganje naučene nemoči
E20	Prebereš v učbeniku dvakrat, malo vstaneš, sprehodiš in ponoviš, pa spet naprej se učiš, te inštruktorica spraša snov, pa ponoviš spet.	Učenje, instrukcije prilagojene potrebam kinestetičnega zaznavnega kanala	Instrukcije	Preseganje naučene nemoči
D12	...en sošolec pomagal in se z mano učil ...	Pomoč sošolca	Učna pomoč vrstnikov	Preseganje naučene nemoči
D13	Meni učitelj ... da večkrat šanso.	Več ponujenih priložnosti za dosego uspeha	Učitelj večkrat ponudi priložnost	Preseganje naučene nemoči
C22	... morajo starši na začetku podpisat in potem imajo neko pomoč. Hodijo k psihologinji, da še enkrat razloži.	Dodatna strokovna pomoč psihologinje v šoli	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
C23	Meni pomaga ena ... pri matematiki in angleščini.	Dodatna pomoč v šoli	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
B22	Ja meni za angleščino tudi ena iz šole pomaga, je kdaj z mano tud pri pouku in kako stvar še enkrat ponovi, z mano rešuje delovni zvezek in stvari, ki jih reče	Dodatna strokovna pomoč, podpora in vodenje pri pouku angleščine	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči

	učiteljica.			
E20	Jaz mam enkrat na teden dodatno pomoč tudi v šoli.	Dodatna učna pomoč v šoli	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
A24	So v šoli prostovoljci ...	Dodatna pomoč v šoli - prostovoljci	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
A25	... ampak k meni ne hodi nobeden.	Ne prejema dodatne pomoči, podpore	Ne prejema nobene dodatne učne pomoči ali podpore	Preseganje naučene nemoči
A26	... si najdem eno pomirjajočo besedo in si jo pred testom ponavljam, da se umirim in pozabim na slabe občutke in strah.	Ponavljanje pomirjajoče besede za umiritev in premagovanje strahu	Ponavljanje pomirjajoče besede	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
C24	... tale učiteljica nas ima ful rada ... in pred testom je prijazna, da kako tako lepo sliko na prvo stran testa. Ni tako kot pri matematiki, ko je tako resno vse.	Prijaznost učiteljev, slikovno gradivo	Pozitiven odnos s strani učiteljev	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
E21	... enkrat mi je šlo malo boljše lih zato, ker je bila učiteljica prijazna in me je spraševala skupaj s sošolcem na tak zabaven način, da sva se midva pogovarjala in ni nekih strogih vprašanj postavljala.	Prijaznost učiteljev, ni prisotne strogosti in strahu pred učiteljem	Pozitiven odnos s strani učiteljev	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
D14	Spodbujali smo se s sošolci, so mi rekli, da zmorem in potem je šlo.	Spodbuda in podpora sošolcev, nekdo verjame vate	Spodbuda in pomoč vrstnikov	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
D15	... ko mi je kdo pomagal iz razreda ...	Podpora sošolcev, skupno učenje	Spodbuda in pomoč vrstnikov	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
B23	Mami mi je rekla, da moram angleščino popraviti, da bom lahko šel na Debeli rtič in potem sem se res trudil, ker sem želel it.	Pogojevanje uspeha z zelenim dogodkom (nagrado)	Motiviranje z nagrado	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
C25	... z učiteljico dogovorila za dodatno uro, ko mi bo	Dogovor z učiteljico	Dodatno učenje	Strategije, ki so pripeljale do

	razložila. In potem sva se tam skupi učila...	dodatno razlago, skupno učenje.		trenutkov brez naučene nemoči
C26	... naredila en plan, kdaj bom spet sprašan, kdaj imam čas, da se vse naučim.	Izdelava dogovora, urnika o prihajajočih ocenjevanjih in učenju	Skupen učni dogovor	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
A27	Samozavest bi potreboval.	Samozavest	Samozavest	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
C27	... da bi verjel v svoje znanje, da bom zmogel.	Samozaupanje v svoje znanje in sposobnosti	Verjeti vase	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
B24	... da bi tudi drugi verjeli v nas ...	Zaupanje drugih v sposobnosti učenca	Občutek, da nekdo verjame vate	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
B25	... da bi doma bili pozitivni, ... bi vedli, da zmorem in ne bom spet ponavljal.	Pozitiven odnos družine, zaupanje v sposobnosti učenca	Občutek, da nekdo verjame vate	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
E22	Kdaj se naberejo testi in tole, pa bi pomagalo, da bi se dogovorili, ..., kdaj pač bi lahko bil ustno ocenjevan, da imaš čas se pripraviti.	Skupen dogovor, urnik o ocenjevanjih in planu učenja	Skupen učni dogovor	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
C28	Ja, pa meni bi bilo tud lažje, da bi mel nek urnik., ... kjer se dogovorim kdaj se kaj učim in potem tole bi skupi poštimal glede na teste in ustna ocenjevanja. ... da bi skupi nek plan naredil in bi se ga poskusu držat.	Skupen dogovor, urnik o ocenjevanjih in planu učenja	Skupen učni dogovor	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
B26	Pa bi nas pohvalil tud drugih stvareh učitelji, da ne bi vsi samo šole gledali. Jaz sem tud tako kot Viki dober v športu, pa me noben od učiteljev ne pohvali, samo angleščino vsi pogledajo kok sem dobil.	Pohvala učiteljev tudi na drugih področjih, za športne dosežke	Pohvala	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost

A28	... če bi potem ti, ka imaš rad šport imel na primer težave s seštevanjem in odštevanjem, bi lahko tud s športom vse povezal.	Povezava učne snovi s športom za lažjo predstavljaljivost	Inovativni načini za razlago učne snovi	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
B27	Matematika bi bila bolj logična, ker bi si jo lahko predstavljal.	Razlaga matematike na predstavljaljiv način	Inovativni načini za razlago učne snovi	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
A29	Ja, poveš metaforično in meni bi bilo to lažji, ka bi si vse predstavljal.	Razlaga učne snovi z metaforami za lažjo predstavljaljivost	Inovativni načini za razlago učne snovi	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
D16	... meni bi pomagalo več dela v skupinah.	Več šolskega dela v skupinah	Učenje v skupinah	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost

FOKUSNASKUPINA 2:

1. PRISOTNOST NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
F1	... obupal nad šolo.	Oseba je obupala nad šolo.	Obup	Razumevanje naučene nemoči
G1	Ja, ni več imel motivacije, da bi se še naprej trudil.	Ni motivacije za nadaljnji trud	Pomanjkanje motivacije	Razumevanje naučene nemoči
H1	(prikima, izrazi strinjanje –ni več motivacije za nadaljnji trud)	Ni motivacije za nadaljnji trud	Pomanjkanje motivacije	Razumevanje naučene nemoči
I1	V šoli mu je bilo težko ...	Zahtevnost in neuspehi	Slabo počutje v šoli	Razumevanje naučene nemoči
I2	... ni mu uspelo.	Oseba v šoli ni bila uspešna	Neuspeh	Razumevanje naučene nemoči
J1	Ja, pač nehal je verjeti vase.	Oseba preneha verjeti vase in svoje sposobnosti	Oseba ne verjame vase.	Razumevanje naučene nemoči
G2	Mogoče.	Mogoče se pojavijo; občasno	Občutki se pojavljajo občasno	Pogostost pojavljanja naučene nemoči

F2	Jaz sem kdaj odnehala, ampak sem potem spet začela ...	Občutki se pojavijo, vendar oseba čez čas zopet najde moč za nadaljevanje	Občutki se pojavljajo občasno	Pogostost pojavljanja naučene nemoči
F3	Zdaj se lahko na dobro šolo vpišem. Če bi pa ostala tam kjer sem bila prej, pa ne bi mogla.	Vpis v dobro srednjo šolo pogojen z uspehom in trdom	Želja po vpisu v željeno srednjo šolo	Razlogi za večjo motiviranost
J2	Ja, jaz se kdaj tudi tako počutim.	Prepozna naučeno nemoč pri sebi	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja naučene nemoči
H2	Pač, ja.	Prepozna naučeno nemoč pri sebi	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja naučene nemoči
I3	Ne vem, mogoče se kdaj počutim tako pri kakem predmetu.	Občutki se občasno pojavijo pri določenem šolskem predmetu	Občutki se pojavljajo občasno	Pogostost pojavljanja naučene nemoči
G3	Jaz se učim, učim in učim in potem še kar ne gre.	Neuspeh kljub trudu in učenju	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
J3	Ja, jaz fizike ne razumem, ne glede na to, a se učim ali ne. Ne gre.	Enak rezultat, ne glede na prisotnost ali odsotnost učenja	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
F4	Ja, tudi meni fizika nek odpor že preden se začnem učiti, ker ne vem, ali mi bo sploh uspelo.	Odpor, ni možnosti za uspeh	Obup	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
F5	... pri pisnem pri angleščini, itak je vedno ena.	Prepričanje v neuspeh zaradi večkratnega pojavljanja	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
H3	... ko večkrat dobim ena in ne vem, kaj naj naredim da bo več.	Ponavljajoče se slabe ocene, ni strategij kako situacijo izboljšati	Pomanjkanje strategij za izboljšanje neuspeha	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
G4	... pri meni načeloma pri matematiki imam težave, ampak mi nekak vseeno gre	Občasno pri matematiki	Občasno pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči

	tako še ,...			
G5	... pri angleščini pa čisto ne.	Angleški jezik	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
J4	Fizika.	Fizika	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
F6	Jaz sem imela pri matematiki, angleščini in fiziki.	Matematika, fizika in angleški jezik	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
F7	... letos se tako počutim samo še pri fiziki in angleščini.	Fizika in angleški jezik	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
H4	Matematika.	Matematika	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
I4	Angleščina je težka , ...	Angleški jezik	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
F8	Ja, začneš leto ful pozitivno in verjameš vase in pol dobiš ena in sploh ne veš, ali je še vredno.	Neuspeh po pozitivnem začetku, iskanje smisla za nadaljnji trud	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
F9	... letos je malo boljše tole, lansko leto sem pa bila ves čas obupana.	Obup prisoten skozi celotno šolsko leto	Obup	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
G6	Ja, pri angleščini se jaz že od šestega razreda počutim obupano in ne vem, kako se naučit...	Obup, ker ne pozna strategij za izboljšanje učne situacije	Pomanjkanje učnih strategij	Razvoj občutkov naučene nemoči
G7	... res se trudim in ne gre.	Neuspeh kljub trudu	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
J5	... jaz se slabo počutim odkar ne vem več kaj naj še naredim, da bo pozitivno.	Obup, ker ne pozna strategij za izboljšanje učne situacije	Pomanjkanje učnih strategij	Razvoj občutkov naučene nemoči
H4	Tudi jaz se slabo počutim, ko ne vem več kaj naredit, ker mislim, da sem že skori vse naredila, res.	Obup, ker ne pozna strategij za izboljšanje učne situacije	Pomanjkanje učnih strategij	Razvoj občutkov naučene nemoči
I5	Ja, tudi jaz neki podobnega kot ostali. (Ne več kaj storiti,	Obup, ker ne pozna strategij za	Pomanjkanje učnih strategij	Razvoj občutkov naučene nemoči

	da bo pozitivno)	izboljšanje učne situacije		
--	------------------	-------------------------------	--	--

2. POSLEDICE NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
I6	... žalostni smo pol bolj.	Žalost	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
H5	... ko dobiš ena pol se maš več za učiti, in se ti vse nabira in pol včasih pride tudi preveč vsega naenkrat in se izgubiš.	Preveč šolskih obveznosti in učenja na enkrat	Motivacijsko področje	Posledice naučene nemoči
F10	Moji starši so bili včasih jezni, ...	Jeza staršev	Družinski odnosi	Posledice naučene nemoči
F11	Men gre ful na živce, ker se nekdo vtika v moje ocene, ker me to pol še bolj znervira, ...	Jeza, ker drugi komentirajo ocene	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
F12	... in pol poslušam še več in še več in pol obupam.	Obupovanje	Motivacijsko področje	Posledice naučene nemoči
J6	Mam slabe in dobre dni.	Menjavanje slabega in dobrega počutja	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
G8	... jaz se ful slabo počutim ...	Slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
G9	... pol se pa še doma kregamo.	Konflikti v družini	Družinski odnosi	Posledice naučene nemoči
F13	Ja, velikrat se pol primerjam s sošolkami.	Primerjanje s sošolkami	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
F14	... al pa starši te primerjajo z njimi in pol se slabo počutiš zaradi tega.	Starši primerjajo z vrstniki	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
G10	Prideš domov in ti starši prvo rečejo pogledaj si mal druge.	Starši primerjajo z vrstniki	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
H6	Ja, tudi jaz se primerjam, sej najbrž to itak vsi delamo.	Primerjanje s sošolkami	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
I7	Ja, itak da se primerjaš z odličnjaki ...	Primerjanje z odlično ocenjenimi vrstniki	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe

I8	... pol si misleš, kaj oni delajo, da so tok boljši.	Razmišljanje o učnih strategijah, ki jih imajo vrstniki	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
J7	... jaz se ful slabo počutim ...	Slabo počutje	Negativna emocionalna stanja	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
J8	... si govorim, da bom nekaj popravu in pol je mal lažji.	Prigovarjanje, da se bo popravilo neuspeh	Prigovarjanje spodbudnih besed	Preseganje naučene nemoči
G11	Ja, mogoče res vpliva.	Mogoče je prisoten vpliv	Mogoče je prisoten vpliv	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
J9	Ne gre tud če se učim, pol pač mislem, da nimam dost znanja, ni to zame.	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti zaradi večkratnega neuspeha	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
H7	Ja, isto je pr men, pr angleščini.	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti zaradi večkratnega neuspeha	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
F15	Ja za angleščino vem, da nisem sposobna pisat pozitivno.	Prepričanje o neuspehu	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
J10	Ja, jaz itak ne sodelujem ... Ne morem, če ne razumem nič.	Nezmožnost sodelovanja zaradi nerazumevanja snovi	Ni sodelovanja pri pouku	Povezanost naučene nemoči in motivacije
G12	Ja, tudi jaz sem kar tiho večinoma.	Večinoma tiho	Ni sodelovanja pri pouku	Povezanost naučene nemoči in motivacije
H8	Ja, jaz sem manj motivirana.	Nižja motivacija	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
F16	Ja, tudi jaz sem manj.	Nižja motivacija	Zniževanje	Povezanost

			motivacije	naučene nemoči in motivacije
F17	... ko enkrat dobiš ena in pol si vprašan in ti da mogoč kako težje vprašanje in pol itak ne znaš in si spet na istem in pol zakaj bi se sploh učil še.	Ponavljajoči se neuspeh, ni več volje	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
I9	Jaz tudi nimam več volje, če so sami neuspehi, ...	Ponavljajoči se neuspeh, ni več volje	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
F17	Učenju.	Učenje	Notranji vzrok	Atribucija uspehov
J11	Sreča ...	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
J12	... lahek test ...	Nezahtevnost	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
I10	... mogoč res čista sreča ...	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
I11	... al pa sem res razumela.	Razumevanje snovi	Notranji vzrok	Atribucija uspehov
G13	... če bi bil test bolj za obkrožat in to, pol itak sreča.	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
H9	Kdaj kak učitelj tud mal mim pogleda, pa se da kej prepisat, ane.	Prepisovanje	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
I12	... ja, dober plonkec tudi pomaga.	Prepisovanje	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
I13	... pa slabi plonkeci.	Slabi listki za prepisovanje	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
F18	Težek, prezahteven test.	Zahtevnost	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
F19	... ti maš šest strani in ti zmanjka časa.	Premalo časa na voljo	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
G14	... pri angleščini je res premalo časa.	Premalo časa na voljo	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
G15	Pa pisno ne znam in ne gre.	Pomanjkanje sposobnosti	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
J13	... neuspeh jaz kdaj itak kar pričakujem že.	Prepričanje o neuspehu	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
I14	... če se učiš in dobiš	Obup, ker ne	Pomanjkanje	Razvoj občutkov

	naprimer ena, pa pol jaz ne razumem zakaj in kaj naj še naredim, ...	pozna strategij za izboljšanje učne situacije	učnih strategij	naučene nemoči
I15	... očitno se nisem dost učila ...	Premalo vloženega truda	Zunanji, nadzorljiv vzrok	Atribucija neuspehov
I16	... al pa enostavno nisem dost sposobna.	Pomanjkanje sposobnosti	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
I17	Če enim lah uspe, bi tud men moglo, če bi bila dost sposobna.	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti glede na primerjavo z vrstniki	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti

3. PRESEGANJE NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
F20	Jaz se učim in trudim. Angleščino vedno pišem ena, ampak se vedno potrudim pri ustnem ,...	Zaupanje vase, da bo ocena popravljena z ustnim ocenjevanjem	Uspeh pri ustnem ocenjevanju	Preseganje naučene nemoči
G16	Ja tud js se nekaj pr ustnem rešim, kr pišem angleščino vedno ena	Zaupanje vase, da bo ocena popravljena z ustnim ocenjevanjem	Uspeh pri ustnem ocenjevanju	Preseganje naučene nemoči
H10	Dopolnilni.	Obiskovanje dopolnilnega pouka	Dopolnilni pouk	Preseganje naučene nemoči
H11	... kak dostop ima učitelj do učenca. Recimo učiteljica za matematiko se res trudi, da nam čim zboljša ocene.	Pozitiven odnos učiteljice, trud za razlago, uspeh učencev	Dodatna pomoč učitelja	Preseganje naučene nemoči
H12	Recimo, če reče, da je dopolnilni v četrtek, moramo pridet tisti, ki smo slabo pisal ali pa tisti, ki nismo še pisali pa se še pripravljamo in ne znamo neki velik. Prideš in pač jo vprašaš, česa ne razumeš. In ona ti bo razložila, da ti	Organiziran dopolnilni in dodatna razlaga učiteljice	Dodatna pomoč učitelja	Preseganje naučene nemoči

	bo bolj jasno.			
I18	... imeli smo tudi učno pomoč enkrat.	Dodatna učna pomoč v šoli	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
J14	Ne vem, pri fiziki mi ne uspeva.	Neuspeh	Naučena nemoč se ne premaguje	Preseganje naučene nemoči
H13	... dopolnilni pouk, učiteljica se je res potrudila.	Obiskovanje dopolnilnega pouka	Dopolnilni pouk	Preseganje naučene nemoči
I19	... ti kdo doma pomaga ...	Pomoč družinskih članov	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
I20	... pa kdo v šoli.	Dodatna pomoč v šoli	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
I21	... pa kake inštrukcije.	Dodatna pomoč (inštrukcije)	Inštrukcije	Preseganje naučene nemoči
G17	... test manj za pisat, pa un spis na koncu je mel manj povedi, pa ni blo treba tok na to a, an pazit.	Drugače sestavljen test, ni strahu pred reševanjem	Občutek nižje zahtevnosti testa	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
F21	Ja, pri meni je pomagalo tudi to, ko me je učiteljica ful pohvalila zadnjo uro pred testom ...	Pohvala učiteljice pred ocenjevanjem	Pohvala	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
F22	... imela občutek, da verjame, da bom znala in mogoč sem zato tudi jaz verjela vase ...	Zaupanje drugih v sposobnosti učenca	Občutek, da nekdo verjame vate	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
H14	Ja, meni je lih zato dopolnilni všeč, ker dobim občutek, ... verjame v nas.	Zaupanje drugih v sposobnosti učenca	Občutek, da nekdo verjame vate	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
H15	... napovedano spraševanje.	Napovedano spraševanje	Skupen učni dogovor	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
G18	Čim več pomoči od učiteljev.	Čim več pomoči učiteljev	Dodatna pomoč učiteljev	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
G19	Sploh za te, ka smo iz drugih držav, bi res potreboval, da se učitelji zavzamejo za nas kr čene nam bo še težji.	Zavzemanje učiteljev za učence, ki prihajajo iz tujih držav	Podpora učiteljev	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
G20	Doma recimo noben ne	Doma ni podpore	Dodatna pomoč	Potrebe učencev

	razume angleščine, da bi mi pomagal in se morem sama učiti. Bi res rabila učiteljico, da bi pomagala it čez to.	in pomoči, želja po dodatni pomoči	učiteljev	za preseganje naučene nemoči in odpornost
F23	Ja (strinjanje) ... in sem zato nekako prepuščena sama sebi glede učenja.	Doma ni podpore in pomoči, želja po dodatni pomoči	Dodatna pomoč učiteljev	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
H16	Ja (strinjanje) ... pa doma tud če kdo zna, pač nimajo nek ful veliko časa.	Doma ni podpore in pomoči, želja po dodatni pomoči	Dodatna pomoč učiteljev	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
G21	... več ustnih ocenjevanj kot pisnih, kr pisne je ful težji pisat.	Večji poudarek na ustnih ocenjevanjih	Ocenjevanje, prilagojeno učenčevim močnim področjem	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
I22	Več motivacije bi rabli.	Dodatna motivacija	Motivacija	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
H17	... da bi nas kdo večkrat pohvalo ...	Večkratna pohvala	Pohvala	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
H18	... da bi se kdo trudu z nami.	Želja po dodatni podpori pri učenju	Učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in okrevanje
J15	Ja, več učiteljev za pomoč.	Čim več pomoči učiteljev	Dodatna pomoč učiteljev	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
F24	Ja, prej so hodil, ampak zdej ne več. Ja, mislem da bi blo res dobo, če bi mel pomoč tud od prostovoljcev spet.	Želja po ponovni organizaciji učne pomoči prostovoljcev	Učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
I23	... jaz sem mela eno prostovoljko lansko leto, sam je prihajala na dom. ... je bila ful uredi.	Dodatna pomoč na domu	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
I24	... njih lah večkrat vprašaš, te ni strah. Kr učitelja ti je	Možnost večkratnega	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje

	neprijetno večkrat vprašat enako stvar, tud če ne razumeš.	postavljanja vprašanj (razjasnjevanje)		naučene nemoči in odpornost
I25	Pač al pa razložjo počasnej, ker učiteljica tok hiti.	Bolj počasna razlaga	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
J16	... pa da bi bila učiteljica bolj prijazna.	Prijaznost učiteljev	Boljši odnos med učiteljem in učencem	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
G22	... če bi šli ven, ka pač če si zunaj na razku, pride zrak do možganov in bolje razmišljaš in bolj razumeš, ane. Da bi imel več pouka odzuni, al pa kej tko.	Učenje in pouk na prostem	Inovativni načini za razlago učne snovi	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
F25	... razlaga postopoma.	Postopna razlaga	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
F26	Če si narobe naredil, prečrti in poskus še enkrat od začetka. Če si pa prav, ti lah da ta isti primer kasneje še enkrat in ti vidiš, če znaš sploh.	Učenje skozi reševanje primerov in nalog	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
F27	Če imaš dobre prijatelje, ki dobro znajo, je dobro da tud z njimi delaš.	Pomoč prijateljev pri učenju	Učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
G23	Kaj pa če bi se učil med kakšnim športom. Če bi kaj delal, pa da bi vmes kaj recimo tko ponavljal al pa tko.	Učenje, ponavljanje snovi tekom športnih aktivnosti	Inovativni načini za razlago učne snovi	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost

FOKUSNA SKUPINA 3:

1. PRISOTNOST NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
K1	... mu ni šla matematika in se je trudu in še vedno ni šla ...	Prisotnost neuspeha kljub učenju - trudu	Neuspeh	Razumevanje naučene nemoči

K2	... pol je pač odnehu.	Oseba obupa, se preneha truditi	Obup	Razumevanje naučene nemoči
L1	Ja, odnehu je povsod pol.	Prenos obupa na druge šolske predmete	Vpliv neuspeha na celotno šolsko področje	Razumevanje naučene nemoči
N1	On je bil obupan ...	Oseba obupa, se preneha truditi	Obup	Razumevanje naučene nemoči
N2	... obup je prenesu še na druge predmete.	Prenos obupa na druge šolske predmete	Vpliv neuspeha na celotno šolsko področje	Razumevanje naučene nemoči
O1	... obupal je.	Oseba obupa, se preneha truditi	Obup	Razumevanje naučene nemoči
K3	Ja.	Prepozna naučeno nemoč pri sebi	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja naučene nemoči
L2	Hm, ja.	Prepozna naučeno nemoč pri sebi	Občutki naučene nemoči so prisotni	Pogostost pojavljanja naučene nemoči
L3	Če sem mel težave, sem jih imel sam pri matematiki in se ni preneslo še na druge.	Matematika	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
N3	... matematika mi tud ne gre in pol ka dobim slabo oceno še pr čem drugem, pol kr pomislem – ah to je isto, kokr pr matematiki in mi ne bo nikol šlo.	Prenos neuspeha pri enem predmetu, na celotno šolsko področje	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O2	Pr men se tud dogaja.	Občutki naučene nemoči so prisotni	Večkratno pojavljanje	Pogostost pojavljanje naučene nemoči
O3	Matematika mi tud ne gre ampak ne vem, naravoslovje sem imela vedno rada. Ampak pol ko sem dobila slabo oceno, je blo kr odpor se učit ta predmet.	Odpor do učenja zaradi neuspeha	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
O4	... k sm dobila slabo oceno pr enem predmetu, takoj mislem, da ne bo šlo več.	Prenos neuspeha pri enem predmetu, na celotno šolsko področje	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O5	Ja, pr slabih ocenah.	Slabe ocene	Neuspeh	Razlogi za prisotnost

				občutkov naučene nemoči
K4	Ko se skregam s starši, ... in se počutim, da ne bo res nič več šlo.	Konflikti s starši	Povezava izven šolskega okolja (odnosov) in neuspehov	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O8	Ja, al pa če se s kako ful dobro frendico skregaš, si obupan kar povsod.	Konflikti s prijatelji	Povezava izven šolskega okolja (odnosov) in neuspehov	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
N4	Ja in pol ti vse to zunanje življenje tud na šolo vpliva in ne gre.	Negativen vpliv izven šolskega življenja	Povezava izven šolskega okolja (odnosov) in neuspehov	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
L4	Ja, ko se učiš in pol spet ne uspe.	Neuspeh kljub trudu in učenju	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
N5	Jaz sem obupana, ko moram popravljat kak predmet, ki se ga ful težko učim, ker mi je snov tok grozna.	Obup in odpor do učenja učne snovi	Učna snov	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
N6	In sam gledam v zvezek in ne morem, ker itak ne bo šlo.	Negativno razmišljanje o možnosti uspeha	Dvom v možnost uspeha	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O7	... ko maš odpor, pol veš da ne pomaga nič, brezveze.	Prisotnost odpora in posledično obupa nad možnostjo uspeha	Obup	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
N7	Pr men v petem razredu. ... vse te nove snovi, novi predmeti ...	Novi šolski predmeti, nove zahteve	Višji šolski nivo	Razvoj občutkov naučene nemoči
N8	... naravoslovje je od takrat groza in sem mela slabe ocene in obupala.	Ponavljajoči se neuspehi	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
N9	Sej mal popravim, ampak to se kar prenaša iz leta v leto naprej.	Začaran krog neuspehov in popravljanja ocen	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O8	Pr matematiki mi je blo lansko leto ful uredi in pol	Neuspeh kljub trudu	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči

	sem dobila pač enko in sem se trudla in nisem zmogla kr popraviti in pol od takrat naprej mam pr matematiki že takoj tak odpor. ...			
O9	... slab občutek, da ne bo šlo.	Negativno razmišljanje o možnosti uspeha	Dvom v možnost uspeha	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
L5	Matematika mi že od skos ni šla, pol pa kr naenkrat še naravoslovje.	Matematika in naravoslovje	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
L6	Ful sem se učil in še kar ni šlo, enka tud če se trudim.	Neuspeh kljub trudu	Neuspeh	Razvoj občutkov naučene nemoči
K6	Pa pr meni je odvisno od snovi.	Prisotnost je odvisna od učne snovi	Pri določeni učni snovi	Prisotnost naučene nemoči
O10	Ja tud pr men je odvisno od snovi.	Prisotnost je odvisna od učne snovi	Pri določeni učni snovi	Prisotnost naučene nemoči
O11	Pretežno pa sam matematika in naravoslovje.	Matematika in naravoslovje	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
N10	... pr men največ matematika.	Matematika	Pri določenih šolskih predmetih	Prisotnost naučene nemoči
N11	... problem, ka mam ful dobrih učencev in ko učiteljica vpraša, če kdo česa ne razume, si noben ne upa dvignit roke in vprašat.	Strah pred dodatnim postavljanjem vprašanj v primeru nerazumevanja	Onemogočeno razjasnjevanje nejasnosti	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
K7	Js se zdej bolj trudim učiti, kr gre že za točke za naprej.	Vpis v dobro srednjo šolo pogojen z uspehom in trdom	Želja po vpisu v želeno srednjo šolo	Razlogi za večjo motiviranost
N12	... čim več se trudiš, vsaj pr men je tko, več se trudiš, slabš je. Realno je tko.	Več se trudiš, slabše je	Ni razlogov za trud	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
N13	... doma mi gre dobro, mami me vpraša in znam. In pol prideš v šoli pred tablo in je konc, stop.	Dobra pripravljenost, oteženo izražanje znanja	Trema	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči

K8	Ja, trema!	Trema	Trema	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O12	Ja, to je pr men skos.	Trema	Trema	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
K9	... zakaj ni tko, da gre vsak v eno učilnico in ga učiteljica sama vpraša.	Ocenjevanje brez prisotnosti ostalih sošolcev	Zmanjšanje dejavnikov za povzročanje treme	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N14	Ja, jst res ne morem pred učenci. Ker en zna in se začnejo ti smejat, ker ti tok ne znaš.	Strah pred odzivi sošolcev	Trema	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O13	... to je blo pr men. ... Pr angleščini bi mogla met predstavitev delfina in sem vse znala doma, tud v šoli sem znala vse, ka sem prišla pred tablo, nisem več znala. Konc. Vsi te tako gledajo in te na sredi prekinejo z neumnimi vprašanji. In pol ne moreš naprej.	Dobra pripravljenost, oteženo izražanje znanja	Trema	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
O14	In tudi pri spraševanju je tako. Doma vse znam, pol zarad treme vse pozabim.	Dobra pripravljenost, oteženo izražanje znanja	Trema	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
K10	Meni je zato lažje pri pisnih, kr res rešujem brez motenja sošolcev.	Pisna ocenjevanja, ni zunanjih motenj	Pisna ocenjevanja	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči

2. POSLEDICE NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
O15	Mene starši nič ne kregajo, se pa sama. Nase sem jezna ful.	Jeza	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
O16	... teta je odvetnica in je mela ful dobre ocene in mi neki očita tole.	Očitki širše družine	Družinski odnosi	Posledice naučene nemoči

K10	Pr testu te je strah in pol tud če znaš, ne znaš pr testu več. In na koncu, ko je konc, se vsega spomneš.	Vpliv strahu na reševanje testa	Razmišljanje pri šolskih obveznostih	Posledice naučene nemoči
N15	Al pa veš, pa ne znaš oblikovat v neko poved. Kr neki hočeš napisat. Veš ampak ne veš.	Otežena zbranost, razmišljanje pri ocenjevanju	Razmišljanje pri šolskih obveznostih	Posledice naučene nemoči
N16	Če dobim slabo oceno, sem nase ful jezna.	Jeza	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
N17	Sploh če mi mal zmanjka, sem še bolj razočarana in žalostna.	Razočaranje in žalost	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
N18	Sedim v sobi in čakam, da mine čas, da se pomirim, konc sveta je kdaj.	Osamitev, slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
K11	Razočarana sem bila, ful sem se učila in ni uspel.	Razočaranje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
L7	Slabo se počutim ...	Slabo počutje	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
O16	Men pol zmanjka moči za naprej, po spet še enem cveku se mi ne da.	Brez moči za nadaljnje učenje	Motivacijsko področje	Posledice naučene nemoči
O17	Odpor prot učenju mam.	Odpor za učenje	Motivacijsko področje	Posledice naučene nemoči
O18	Vsakič se počutim manj sposobna.	Z neuspehi se znižuje prepričanje o svojih sposobnostih	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
N19	Jaz sem prov vesela, ka se pa ne primerjam z drugimi. Vsak je za neki dober.	Ni potrebe po primerjavi z vrstniki, vsak je na svoj način sposoben	Ni primerjanja z vrstniki	Ni povezave med naučeno nemočjo in nižjo samopodoobo
K12	... ampak jaz se vseen pol primerjam in počutim slabš, manj pametna.	Primerjanje s sošolci in zniževanje lastnega mnenja o sebi	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
K13	Učim se pa ne gre, neki ne štima ane.	Iskanje razlogov za neuspehe pri sebi	Nizka samopodoba	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
O19	Men so pa starši na začetku	Starši primerjajo	Primerjanje z	Povezanost

	ful govoril, naj bom kukr XX (najboljša učenka), pa dej kako gre XX blabla. Pa dej no, jaz nisem XX in sem se res slabo počutila.	z vrstniki	vrstniki	naučene nemoči in samopodobe
N20	Ja, doma vedno vprašajo kok je blo povprečje, zakaj nisem povprečno pisala, itak da ne lih kul misleš pol o sebi.	Starši primerjajo z vrstniki	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
K14	Ja, skos vprašajo, kok so drugi pisal in zakaj mi nismo tok pisal.	Starši primerjajo z vrstniki	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
L8	Ja jaz se počutim slabšega od drugih, ker mi tok ne uspeva pri matematiki.	Primerjanje s sošolci in zniževanje lastnega mnenja o sebi	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
L9	Zmeri vem, da bom poklican pr tistih, ki so ena dobil.	Prepričanje o neuspehu	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
L10	Najhuj je, ko sem edini.	Edini neuspešen	Primerjanje z vrstniki	Povezanost naučene nemoči in samopodobe
L11	Men gre sam to na živce, da se res ful učim in pol spet pišem ena.	Neuspeh kljub trudu in učenju	Neuspeh	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
L12	Pol si itak ne morem postavljat visokih ciljev, če še pozitivna ne uspe.	Onemogočeno postavljanje visokih ciljev zaradi ponavljajočih se neuspehov	Nizki cilji	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
N21	Jaz si govorim, da sem sposobna, da zmorem in to mišljenje mi da energijo za učenje naprej in si želim naprej.	Prigovarjanje pozitivnih besed, spodbujanje samega sebe	Prigovarjanje spodbudnih besed	Preseganje naučene nemoči
K15	Ja odvisno od predmeta.	Odkvisno od šolskega predmeta	Mogoče je prisoten vpliv	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti

K16	Če pri predmetih, kjer je čist lahko dobim slabo oceno, sem žalostna in jezna.	Žalost in jeza zaradi neuspeha pri manj zahtevnih predmetih	Emocionalno področje	Posledice naučene nemoči
K17	Pri zahtevnih testih si pa raj ne dajem cilja, da neb bla razočarana.	Strah pred razočaranjem, v primeru previsokih ciljev	Brez ciljev	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
L13	Ja, pa jaz pol tud razmišljam, da se najbrž spet nisem pravilno učil ...	Nepravilen način učenja	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
N22	Ja, jaz se tud velikokrat nepravilno učim. Na napačen način se učim, pa vse hitr pozabim al pa sploh ne razumem.	Nepravilen način učenja	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
K18	Odpor imam do predmeta ...	Odpor do učenja	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
K19	.. ne morem zvezka odpret do konca.	Učenje v zadnjih trenutkih pred ocenjevanjem	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
N23	Če učiteljica ne pove kdaj je test, se ne morem še učit, mi more že mal voda teči v grlo, da se bom spravlja.	Učenje v zadnjih trenutkih pred ocenjevanjem	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
O20	Pr predmetih, kjer mi gre, se učim in trudim, da bo vsaj tam uredi.	Trud pri predmetih, kjer so prisotni uspehi	Prisotna motiviranost	Povezanost naučene nemoči in motivacije
N24	Ja, enako jaz.	Trud pri predmetih, kjer so prisotni uspehi	Prisotna motiviranost	Povezanost naučene nemoči in motivacije
N25	Pri matematiki si dam nizke cilje ...	Nizko postavljanje ciljev pri predmetih, kjer se pojavlja neuspeh	Nizki cilji	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
N26	... ker nisem matematični tip človeka.	Ni matematični tip – nizke sposobnosti pri matematiki	Nizka prepričanja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
N27	Ene stvari se mi je res fajn učit, ene se pa ne morem	Motiviranost pri predmetih, kjer	Prisotna motiviranost	Povezanost naučene nemoči

	spravl. Matematiko prou res težko.	ni odpora zaradi neuspehov		in motivacije
O21	... vseh mi je, če se učimo stvari, kjer ni tok vse dobesedno treba znati, da lah tud s svojimi besedami mal izrazimo.	Učenje, kjer ni prisotno togo učenje, spodbujeno izražanje s svojimi besedami	Ni dobesednega učenja	Razlogi za večjo motivacijo
L14	Ja, pr men se je težko spravl učit.	Težko se je začeti učit	Zniževanje motivacije	Povezanost naučene nemoči in motivacije
K20	Pomaga, če veš, da greš na primer zvečer s starši v BTC, in se spravlš učit.	Lažje učenje, če te čaka kasneje nagrada	Pričakovanje dogodka	Razlogi za večjo motivacijo
O22	Enkrat sem dobila pri matematiki štiri in sem takrat jo res razumela, ker sem mela ful dodatne pomoči.	Lasten trud (v primeru dobre predhodne razlage in razumevanju snovi)	Notranji vzrok	Atribucija uspehov
K21	Pri meni je velikrat sreča, ker velikrat vlečemo na primer pr ustnih listke in odvisno kaj žrebaš.	Sreča pri žrebanju vprašanj	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
L15	Če je matematika že v prvo kr dva, pol je bla sreča.	Sreča	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
N28	Ja, jaz rečem, da imam dober dan, pa je šlo zato lažji.	Dober dan	Zunanji vzrok	Atribucija uspehov
K22	Slaba učiteljica ...	Slaba učiteljica	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
K23	... slaba razlaga.	Slaba razlaga	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
O23	Učiteljica res ne zna velikokrat razložiti, ...	Slaba razlaga	Zunanji vzrok	Atribucija neuspehov
O24	... jaz vem, da sem sama kriva, nisem znala.	Lastna krivda, neznanje	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
N29	Ja, problem je v meni.	Lastna krivda, neznanje	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov
L16	Sam sem kriv, da se nisem naučil.	Lastna krivda, neznanje	Notranji vzrok	Atribucija neuspehov

3. PRESEGANJE NAUČENE NEMOČI:

	IZJAVA	POJEM	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
O25	Jaz pač probam vsak predmet vzljubit, da mi ne bo tok bedno se učit. Ker če mam odpor do predmeta, pol se ga ne bom zmogla učit.	Vzljubit predmet	Preseganje odpora do učenja	Preseganje naučene nemoči
O26	Drugač mi pa ena prijateljica velikokrat pomaga.	Pomoč prijateljice	Učna pomoč vrstnikov	Preseganje naučene nemoči
L17	Ma jaz mam učno pomoč in dopolnilni pouk. Ponavadi sem imel še dodatno prostovoljko.	Učna pomoč, dopolnilni pouk, pomoč prostovoljke	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
L18	... mi gre tok na živce, ka me doma silijo, da morem it. In pol mi ni do tega, ni mi fajn. Tole je siljenje in mi je kr neki sploh pridet.	Pritisk staršev na obiskovanje dodatnih učnih pomoči	Zniževanje motivacije, večanje odpora	Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči
L19	Jaz vem, da mi ne gre v šoli, se bom učil in sam in bom šel na dopolnilni, ko bom rabil it. Želim si sam povedat, ko rabim pomoč.	Potreba po samostojnosti in lastnem odločanju glede učne pomoči	Strokovnjak za svoje učne težave	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N30	V šoli je Cona Fužine, starši podpišejo in pol prideš.	Dodatna pomoč v šoli (Cona Fužine)	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
K24	... ta pomoč ni uredu. Zato ka nič ne vadimo, nardimo nalogo in to je to.	Več vaje, boljša razlaga	Izboljšana učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N31	Ko ti starši rečejo pejt na dopolnilni, mi je kokr bi mi rekli, da nič ne znam in mi je bedno.	Pritisk staršev glede obiskovanja dopolnilnega pouka	Zniževanje mnenja o svojih sposobnostih	Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti
N32	Drugač ja, hodim na dopolnilni	Dopolnilni pouk	Dopolnilni pouk	Preseganje naučene nemoči
N33	... pa to dodatno pomoč.	Dodatna pomoč v šoli (Cona Fužine)	Učna pomoč	Preseganje naučene nemoči
L20	Sošolci me podpirajo, spodbujajo.	Spodbuda in podpora sošolcev, nekdo verjame vate	Spodbuda in pomoč vrstnikov	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
L21	... pomaga mi sploh pr matematiki, ko učiteljica	Učiteljica jasno postavi	Razumevanje navodil	Strategije, ki so pripeljale do

	mal bolj jasno postavi vprašanje, da vem, kaj hoče od mene.	vprašanja, pojasni zahteve		trenutkov brez naučene nemoči
N34	Zanimiv pouk je bil in sem ful poslušala.	Zanimiv pouk	Poslušanje	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
N35	Ni blo sam naštevanja in pisanja, piflanja. Smo lah odgovarjal s svojimi besedami.	Ni toge oblike ocenjevanja, odgovarjanje s svojimi besedami	Ni dobesečnega učenja	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
K25	Ma ne, sreča, nč ni blo drgač. Vsaj nevem.	Ni bilo nič drugače, mogoče prisotna sreča	Pripisovanje trenutkov brez naučene nemoči sreči	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
O27	Velik podpore te prijateljice ...	Podpora sošolcev, skupno učenje	Spodbuda in pomoč vrstnikov	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
O28	... pa dodatnega učenja.	Dodatno učenje	Dodatno učenje	Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči
O29	Določeni učitelji so res nesramni. Torej ena stvar je to, da rabimo boljše, bolj razumevajoče učitelje. En so uredu, eni pa res ne. To je res nujno.	Prijazni in razumevajoči učitelji	Boljši odnos med učiteljem in učencem	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
O30	Pa da je strog do ene meje ... in prijazen.	Strog, vendar prijazen	Boljši odnos med učiteljem in učencem	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
O31	Pa mora dobro razlagat	Učitelj izboljša svojo razlago učne snovi	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
K26	Pa da bi mogoč se lah že mal prot koncu osnovne šole usmerili v to, kar nas zanima in bi zbrali predmete, ki nas zanimajo in bi se tisto učili. Ne pa neki, kar ne bomo nikol več	Usmeritev v področja, ki zanimajo učenca, izobraževanje za želen poklic	Izbira poklicne poti že tekom osnovne šole	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost

	rabili. Boljše bi bilo, da se učimo stvari, ki jih bomo celo življenje rabili, uporabljali. Ne pa neki, kar se sam matramo in pozabljamo sprot.			
O32	Da bi se že sred osnovne šole odločili, kaj bi bili k bomo veliki in bi se mal usmerili v kar nas zanima.	Usmeritev v področja, ki zanimajo učenca, izobraževanje za želen poklic	Izbira poklicne poti že tekom osnovne šole	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N36	Bolj prijazni učitelji.	Prijaznost učiteljev	Boljši odnos med učiteljem in učencem	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N37	Pa da bi meli v zvezkih boljšo razlago tistega v učbeniku, ne eno in isto na nerazumljiv način.	Razumljiva razlaga napisanega v učbenikih	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
K27	Pa dodatna pomoč na dober, razumljiv način.	Dobro organizirana, razumljiva učna pomoč	Učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
L22	Več skupinskega dela.	Več šolskega dela v skupinah	Učenje v skupinah	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N38	Ja, skupinsko delo je zakon.	Več šolskega dela v skupinah	Učenje v skupinah	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
O33	Pa več računalniškega dela, ker je to dans v vseh službah ful uporabno, da bi se tud mi malo več prek tehnologije naučil.	Pridobivanje uporabnih znanj prek računalnikov oziroma tehnologije	Več računalniškega dela	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N39	Pa daljši odmor. Pet minut je premalo, da bi pil, šou na wc. Da vsaj malo spočiješ glavo.	Daljši odmor, več časa zase	Odmor	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
O34	Pa da bi zadnjih neki minut pr uri meli za neko ponovitev o tem, kar smo delali. Nek povzetek	Konec šolske ure čas namenjen ponovitvi nove snovi	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost

	povedanega.			
N40	... kok dobro, to bi res blo fajn.	Konec šolske ure čas namenjen ponovitvi nove snovi	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
L23	Da bi se lah sam odloču, kdaj bom rabu dopolnilni, da to ni neka obveznost, ampak moja odločitev.	Lastna odločitev kdaj obiskovati dopolnilni	Več možnosti samostojnega odločanja	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
L24	Če te silijo, da če ne greš, ne dobiš več šanse, si prov v kot potisnjen in pol še manj razmišljaš med tistim dopolnilnim.	Siljenje v dodatno pomoč	Zniževanje motivacije, večanje odpora	Razlogi za prisotnost naučene nemoči
K28	Ja pač mogoče bi tud dodatna pomoč k jo majo eni, lah bla za več tistih, ki bi izrazli željo. Kdaj kako snov znaš, kaka je pa res grozna in si obupan, da bi lah takrat dobil kako podporo in pomoč.	Možnost obiskovanja učne pomoči, ko je to potrebno	Učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N41	Ja pa ta Cona Fužine bi lah več razlagala, ne pa da sam pregledajo mojo nalogo. To ni pomoč.	Več razlage, ne le reševanje domačih nalog	Izboljšana učna pomoč	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N37	Mogli bi razlagat tko, da bi mi razumel.	Razumljiva razlaga	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
K29	V šoli bi mogli met čas namenjen tud temu, da lah vprašamo, če česa od prejšnjič al pa domače naloge ne razumemo. Ker velikrat ni možnosti vprašat.	Možnost večkratnega postavljanja vprašanj (razjasnjevanje)	Način razlage	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
N42	Pa lah bi mel sobo za sprostitev. A veste kaj je senzorna soba? Da bi imel kej tazga, da bi se lah mal sprostil med odmorom.	Prostor za sprostitev, senzorna soba	Odmor	Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost
K29	Pa jaz rabim med daljšim odmorom it ven, pa nekaj	Možnost iti ven, na zrak	Odmor	Potrebe učencev za preseganje

	ni dovolj časa. Rabim it tud mal na zrak. Pol bi blo lažji naprej poslušat in sedet.			naučene nemoči in odpornost
--	--	--	--	-----------------------------

9.4. Priloga 4: osno kodiranje

1. PRISOTNOST NAUČENE NEMOČI:

NADKATEGORIJA	KATEGORIJA	POJEM
Razumevanje naučene nemoči	Vpliv neuspeha na celotno šolsko področje	Prenos obupa na druge šolske predmete (A1, L1, N2)
	Neuspeh	Prisotnost neuspeha kljub učenju - trudu (B1, K1)
		Oseba v šoli ni bila uspešna (I2)
	Obup	Oseba obupa, se preneha truditi (C1, E1, K2, N1, O1)
		Oseba je obupala nad šolo (F1)
	Ni razlogov za trud	Oseba ne vidi smisla ali pomena, razlogov za trud (E2)
	Pomanjkanje motivacije	Ni motivacije za nadaljnji trud (G1, H1)
	Slabo počutje v šoli	Zahtevnost in neuspehi (I1)
	Oseba ne verjame vase	Oseba preneha verjeti vase in svoje sposobnosti (J1)
Pogostost pojavljanja občutkov naučene nemoči	Občutki se pojavljajo občasno	Mogoče se pojavijo; občasno (A2, G2)
		Občutki se občasno pojavijo pri določenem šolskem predmetu (I3)
		Občutki se pojavijo, vendar oseba čez čas zopet najde moč za nadaljevanje (F2)
	Občutki naučene nemoči so prisotni	Prejšnje šolsko leto (B2)
		Prepozna naučeno nemoč pri sebi (E3, J2, H2, K3, L2, O2)
		Občutki se večkrat pojavijo (C2)
	Občutkov naučene nemoči ni	Ni prisotnosti (D1)
Razlogi za prisotnost občutkov naučene nemoči	Učna snov	Zahtevna, neznana snov (A3)
		Obup in odpor do učenja učne snovi (N5)
	Težave pri pouku	Nerazumevanje snovi, napake (A4)
	Ni razlogov za trud	Več se trudiš, slabše je (N12)

		Ponavljjanje razreda (B4)
		Prenos neuspeha pri enem predmetu, na celotno šolsko področje (B3, N3, O4)
		Slabe ocene (C3, O5)
		Ponavljajoče se slabe ocene (D2, E4)
		Neuspeh kljub trudu in učenju (G3, L4, L11)
		Enak rezultat, ne glede na prisotnost ali odsotnost učenja (J3)
		Začaran krog neuspehov in popravljanja ocen (N9)
	Neuspeh	Prepričanje v neuspeh zaradi večkratnega pojavljanja (F5)
	Nezaupanje v svoje sposobnosti	Vpliv nezaupanja vase na psihično počutje (C4)
		Pogojeno s slabimi ocenami in premalo učenja (C5)
	Obup	Obup prisoten skozi celotno šolsko leto (F9)
		Odpor, ni možnosti za uspeh (F4, O7)
	Dvom v možnost uspeha	Negativno razmišljanje o možnosti uspeha (N6, O9)
	Pomanjkanje strategij za izboljšanje neuspeha	Ponavljajoče se slabe ocene, ni strategij kako situacijo izboljšati (H3)
	Povezava izven šolskega okolja (odnosov) in neuspehov	Konflikti s starši (K4)
		Konflikti s prijatelji (O8)
		Negativen vpliv izven šolskega življenja (N4)
	Zniževanje motivacije, večanje odpora	Siljenje v dodatno pomoč (L24)
		Pritisk staršev na obiskovanje dodatnih učnih pomoči (L18)
	Onemogočeno razjasnjevanje nejasnosti	Strah pred dodatnim postavljanjem vprašanj v primeru nerazumevanja (N11)
	Trema	Dobra pripravljenost, oteženo izražanje znanja (N13, O13, O14)
		Trema (K8, O12)
		Strah pred odzivi sošolcev (N14)
Prisotnost naučene nemoči	Pri določenih šolskih predmetih	Pri nekaterih šolskih predmetih (A5)
		Kemija in angleški jezik (A6)
		Matematika in angleški jezik (D3)
		Matematika, fizika in angleški jezik (F6)

		Angleški jezik (B6, G5, I4)
		Matematika (H4, N10, L3)
		Fizika in angleški jezik (F7)
		Fizika (J4)
		Matematika in naravoslovje (L5, O11)
	Pri večini šolskih predmetih	Pri skoraj vseh šolskih predmetih (B5, C6)
	Pri ustnem ocenjevanju	Ustno ocenjevanje (E5)
Razvoj občutkov naučene nemoči	Občasno pri določenih šolskih predmetih	Občasno pri matematiki (G4)
	Pri določeni učni snovi	Prisotnost je odvisna od učne snovi (K6, O10)
	Neuspeh	Ponavljajoči se neuspehi (A7, A10, N8)
		Neuspeh kljub dodatni pomoči (E7)
		Neuspeh, kljub trudu (G7, O8, L6)
		Odpor do učenja zaradi neuspeha (O3)
		Neuspeh po pozitivnem začetku, iskanje smisla za nadaljnji trud (F8)
	Negativna emocionalna stanja	Strah (B7)
		Živci (C7)
		Občasen strah (D4)
		Strah in blokada mišljenja (E6)
		Strah pred ponovnim razočaranjem (A9)
		Nervoza in strah določenih šolskih predmetov (A8)
		Strah pred ponavljajočim se neuspehom (B8)
	Pomanjkanje učnih strategij	Obup, ker ne pozna strategij za izboljšanje učne situacije (G6, J5, H4, I5, I14)
	Višji šolski nivo	Novi šolski predmeti, nove zahteve (N7)

2. VPLIV NAUČENE NEMOČI NA ŽIVLJENJE:

NADKATEGORIJA	KATEGORIJA	POJEM
Posledice naučene nemoči	Emocionalno področje	Razočaranje (C8, K11)
		Jeza (A11, O15, N16)
		Žalost (I6)

		Menjavanje slabega in dobrega počutja (J6)
		Razočaranje in žalost (N17)
		Jeza, ker drugi komentirajo ocene (F11)
		Osamitev in slabo počutje (N18)
		Žalost in jeza zaradi neuspeha pri manj zahtevnih predmetih (K16)
		Slabo počutje (A12, B9, C9, E9, G8, L7)
	Kognitivno področje	Niže zaznavanje samega sebe (A13)
	Motivacijsko področje	Preveč šolskih obveznosti in učenja na enkrat (H5)
		Obupovanje (F12)
		Brezvoljnost (B10, E10)
		Brez moči za nadaljnje učenje (O16)
		Odpor za učenje (O17)
	Ni vpliva	Spoprijemanje z neuspehi (D7)
	Družinski odnosi	Jeza staršev (F10)
		Konflikti v družini (G9)
		Očitki širše družine (O16)
	Razmišljanje pri šolskih obveznostih	Vpliv strahu na reševanje testa (K10)
		Otežena zbranost, razmišljanje pri ocenjevanju (N15)
Ni povezave med naučeno nemočjo in nižjo samopodobo	Ni vpliva	Občutki nemoči ne vplivajo (B11)
	Podpora družine	Družina ob neuspehu ne reagira negativno (B12)
	Prioritete	Nogomet bolj pomemben kot šola (B13)
	Ni primerjanja z vrstniki	Ni potrebe po primerjavi z vrstniki, vsak je na svoj način sposoben (N19)
Povezanost naučene nemoči in samopodobe	Negativna emocionalna stanja	Slabo počutje (C10, J7)
		Občutki krivde, jeza (A14)
	Nizka samopodoba	Znižuje se zadovoljstvo s samim seboj (A15)
		Negativno zaznavanje samega sebe (C11, E11, E8)
		Iskanje razlogov za neuspehe pri sebi (K13)
	Vpliv vrstnikov	Negativno vedenje vrstnikov (D8)
	Primerjanje z vrstniki	Primerjanje s sošolkami (F13, H6)
		Starši primerjajo z vrstniki (F14, G10, O19, N20, K14)
		Primerjanje z odlično ocenjenimi vrstniki (I7)

		Edini neuspešen (L10)
		Razmišljanje o učnih strategijah, ki jih imajo vrstniki (I8)
		Primerjanje s sošolci in zniževanje lastnega mnenja o sebi (K12, L8)
Povezanost naučene nemoči in samoučinkovitosti	Nizki cilji	Zadovoljstvo z nižjimi ocenami (D9, C12, E12, D6)
		Nizko postavljanje ciljev pri predmetih, kjer se pojavlja neuspeh (N25)
		Onemogočeno postavljanje visokih ciljev zaradi ponavljajočih se neuspehov (L12)
	Nizka preprčanja o svojih sposobnostih	Nizko vrednotenje svojih sposobnosti zaradi večkratnega neuspeha (C13, A16, B14, E13, J9, H7)
		Nizko vrednotenje svojih sposobnosti glede na primerjavo z vrstniki (I17)
		Z neuspehi se znižuje prepričanje o svojih sposobnostih (O18)
		Prepričanje o neuspehu (F15, L9, J13)
		Ni matematični tip - nizke sposobnosti pri matematiki (N26)
	Mogoče je prisoten vpliv	Mogoče je prisoten vpliv (G11)
		Odvisno od šolskega predmeta (K15)
	Zniževanje mnenja o svojih sposobnostih	Pritisk staršev glede obiskovanja dopolnilnega pouka (N31)
	Brez ciljev	Strah pred razočaranjem v primeru previsokih ciljev (K17)
Povezanost naučene nemoči in motivacije	Prisotna motiviranost	Želja po izboljšanju ocen (A21)
		Motviranost pri predmetih, kjer ni odpora zaradi neuspehov (N27)
		Trud pri predmetih, kjer so prisotni uspehi (O20, N24)
	Motiviranost ostaja enaka	Nespremenjeno stanje (D11)
	Zniževanje motivacije	Neuspeh in kritika (C19)
		Strah pred odzivom bližnjih (C20)
		Nižja motivacija (H8, F16)
		Ponavljajoči se neuspeh, ni več volje (F17, I9)
		Odpor do učenja (K18)

		Prepričanje o ponovnem neuspehu (E18)
		Težko se je začeti učiti (L14)
		Učenje v zadnjih trenutkih pred ocenjevanjem (N23, K19)
	Ni sodelovanja pri pouku	Nezmožnost sodelovanja zaradi nerazumevanja snovi (J10)
		Večinoma tiho (G12)
Atribucija uspehov	Zunanji vzrok	Sreča (C16, E16, B16, I10, J11, G13, L15)
		Prepisovanje (C17, H9, I12)
		Sreča pri žrebanju vprašanj (K21)
		Nezahtevnost (A19, J12)
		Dober dan (N28)
		Popuščanje s strani učitelja (A20, D10)
	Notranji vzrok	Lasten trud (v primeru dobre predhodne razlage in razumevanju snovi) (A18, O22)
		Dodatna pomoč in učenje (B17)
		Učenje (F17)
		Razumevanje snovi (I11)
Atribucija neuspehov	Zunanji, nadzorljiv vzrok	Premalo vloženega truda (A17, I15)
	Ni kontrole, vpliva na končni izid	Prepričanje o negativnem izidu (B15)
		Neuspeh kljub trudu (E14)
	Notranji vzrok	Pomanjkanje sposobnosti (E15, C14, G15, I16)
		Lastna krivda, neznanje (O24, N29, L16)
		Prepričanje o svoji nezmožnosti doseči uspeh (C15)
		Nepravilen način učenja (L13, N22)
	Zunanji vzrok	Slabi listki za prepisovanje (L13)
		Zahtevnost (F18)
		Premalo časa na voljo (G14, F19)
		Slaba učiteljica (K22)
		Slaba razlaga (K23, O23)

3. PRESEGANJE NAUČENE NEMOČI:

NADKATEGORIJA	KATEGORIJA	POJEM
---------------	------------	-------

Razlogi za večjo motivacijo	Pohvala	Pohvala spodbudi k nadaljnjemu trudu za šolsko delo in povzroči veselje (C18)
	Izkušnja uspeha v šoli	Želja, zagon ob uspehu (E17)
		Bolj sprotno šolsko delo zaradi izboljšanja šolskega uspeha (B18)
	Ni dobesednega učenja	Učenje, kjer ni prisotno togo učenje, spodbujeno izražanje s svojimi besedami (O21)
	Pričakovanje dogodka	Lažje učenje, če te čaka kasneje nagrada (K20)
Preseganje naučene nemoči	Želja po vpisu v želeno srednjo šolo	Vpis v dobro srednjo šolo pogojen z uspehom in trdom (F3, K7)
	Učna pomoč	Pomoč družinskih članov (I19)
		Dodatna učna pomoč na domu (B19, B21, I23)
		Dodatna pomoč v šoli - prostovoljci (A22, A24)
		Dodatna strokovna pomoč psihologinje v šoli (C22)
		Dodatna pomoč v šoli (Pomoč centra za mlade) (N30, N33)
		Dodatna strokovna pomoč, podpora in vodenje pri pouku angleščine (B22)
		Učna pomoč, dopolnilni pouk, pomoč prostovoljke (L17)
		Dodatna pomoč v šoli (E20, C23, I18, I20)
	Dopolnilni pouk	Obiskovanje dopolnilnega pouka (B20, H10, H13, N23)
	Obiskovanje centra za mlade	Druženje in učna pomoč na centru za mlade (A23)
	Inštrukcije	Dodatna pomoč z drugačnim (zabavnim) pristopom (E19)
		Dodatna pomoč (inštrukcije) (I21)
		Učenje, inštrukcije prilagojene potrebam kinestetičnega zaznavnega kanala (E20)
	Učna pomoč vrstnikov	Pomoč prijateljice (O26)
		Pomoč sošolca (D12)
	Učitelj večkrat ponudi priložnost	Več ponujenih priložnosti za dosego uspeha (D13)

	Ne prejema nobene dodatne učne pomoči ali podpore	Ne prejema dodatne pomoči, podpore (A25)
	Uspeh pri ustnem ocenjevanju	Zaupanje vase, da bo ocena popravljena z ustnim ocenjevanjem (F20, G16)
	Dodatna pomoč učitelja	Pozitiven odnos učiteljice, trud za razlago, uspeh učencev (H11)
		Organiziran dopolnilni in dodatna razlaga učiteljice (H12)
	Prigovarjanje spodbudnih besed	Prigovarjanje, da se bo popravilo neuspeh (J8)
		Prigovarjanje pozitivnih besed, spodbujanje samega sebe (N21)
	Preseganje odpora do učenja	Vzljubit predmet (O25)
	Naučena nemoč se ne presega	Neuspeh (J14)
Strategije, ki so pripeljale do trenutkov brez naučene nemoči	Ponavljanje pomirjajoče besede	Ponavljanje pomirjajoče besede za umiritev in premagovanje strahu (A26)
	Pozitiven odnos s strani učiteljev	Prijaznost učiteljev, slikovno gradivo (C24)
		Prijaznost učiteljev, ni prisotne strogosti in strahu pred učiteljem (E21)
	Spodbuda in pomoč vrstnikov	Spoduda in podpora sošolcev, nekdo verjame vate (D14, L20)
		Podpora sošolcev, skupno učenje (D15, O27)
	Motiviranje z nagrado	Pogojevanje uspeha z želenim dogodkom (nagrado) (B23)
	Dodatno učenje	Dodatno učenje (O28)
		Dogovor z učiteljico za dodatno razlago, skupno učenje (C25)
	Skupen učni dogovor	Izdelava dogovora, urnika o prihajajočih ocenjevanjih in učenju (C26)
	Občutek nižje zahtevnosti testa	Drugače sestavljen test, ni strahu pred reševanjem (G17)
	Pohvala	Pohvala učiteljice pred ocenjevanjem (F21)
	Občutek, da nekdo verjame	Zaupanje drugih v sposobnosti učenca (F22, H14)

	vate	
	Razumevanje navodil	Učiteljica jasno postavi vprašanja, pojasni zahteve (L21)
	Poslušanje	Zanimiv pouk (N34)
	Ni dobesednega učenja	Ni toge oblike ocenjevanja, odgovarjanje s svojimi besedami (N35)
	Pisna ocenjevanja	Pisna ocenjevanja, ni zunanjih motenj (K10)
	Pripisovanje trenutkov brez naučene nemoči sreči	Ni bilo nič drugače, mogoče prisotna sreča (K25)
Potrebe učencev za preseganje naučene nemoči in odpornost	Samozavest	Samozavest (A27)
	Verjeti vase	Samozaupanje v svoje znanje in sposobnosti (C27)
	Občutek, da nekdo verjame vate	Zaupanje drugih v sposobnosti učenca (B24)
		Mama podpira in motivira za dosego uspeha (D5)
		Pozitiven odnos družine, zaupanje v sposobnosti učenca (B25)
	Skupen učni dogovor	Skupen dogovor, urnik o ocenjevanjih in planu učenja (E22, C28)
		Napovedano spraševanje (H15)
	Pohvala	Večkratna pohvala (H17)
		Pohvala učiteljev tudi na drugih področjih, za športne dosežke (B26)
	Inovativni načini za razlago učne snovi	Povezava učne snovi s športom za lažjo predstavljaljivost (A28)
		Razlaga matematike na predstavljaljiv način (B27)
		Razlaga učne snovi z metaforami za lažjo predstavljaljivost (A29)
		Učenje, ponavljanje snovi tekom športnih aktivnosti (G23)
		Učenje in pouk na prostem (G22)
	Učenje v skupinah	Več šolskega dela v skupinah (D16, L22, N38)
	Dodatna pomoč učiteljev	Čim več pomoči učiteljev (G18, J15)
		Doma ni podpore in pomoči, želja po dodatni pomoči

	(G20, F23, H16)
Podpora učiteljev	Zavzemanje učiteljev za učence, ki prihajajo iz tujih držav (G19)
Ocenjevanje, prilagojeno učenčevim močnim področjim	Večji poudarek na ustnih ocenjevanjih (G21)
Motivacija	Dodatna motivacija (I22)
Učna pomoč	Pomoč prijateljev pri učenju (F27)
	Želja po dodatni podpori in učenju (H18)
	Dobro organizirana, razumljiva učna pomoč (K27)
	Možnost obiskovanja učne pomoči, ko je to potrebno (K28)
	Želja po ponovni organizaciji učne pomoči prostovoljcev (F24)
Način razlage	Možnost večkratnega postavljanja vprašanj (razjasnjevanje) (I24, K29)
	Postopna razlaga (F25)
	Učitelj izboljša svojo razlago učne snovi (O31)
	Razumljiva razlaga napisanega v učbenikih (N37)
	Učenje skozi reševanje primerov in nalog (F26)
	Razumljiva razlaga (N41)
	Konec šolske ure čas namenjen ponovitvi nove snovi (O34, N35)
	Bolj počasna razlaga (I25)
Boljši odnos med učiteljem in učencem	Prijaznost učiteljev (J16, N36)
	Prijazni in razumevajoči učitelji (O29)
	Strog, vendar prijazen (O30)
Izbira poklicne poti že tekom osnovne šole	Usmeritev v področja, ki zanimajo učenca, izobraževanje za zelen poklic (K26, O32)
Več računalniškega dela	Pridobivanje uporabnih znanj prej računalnikov oziroma tehnologije (O33)
Odmor	Daljši odmor, več časa zase (N39)
	Prostor za sprostitev, senzorna soba (N42)

		Možnost iti ven, na zrak (K29)
		Lastna odločitev kdaj obiskovati dopolnilni (L23)
Strokovnjak za svoje učne težave		Potreba po samostojnosti in lastnem odločanju glede učne pomoči (L19)
		Več vaje, boljša razlaga (K24)
Izboljšana učna pomoč		Več razlage, ne le reševanje domačih nalog (N40)
Zmanjšanje dejavnikov za povzročanje treme		Ocenjevanje brez prisotnosti ostalih sošolcev (K9)