

Zadovoljevanje potrebe po avtonomiji pri učencih osnovne šole

Ana Žnidaršič

Univerza na Primorskem

znidarsicana256@gmail.com

Maja Lebeničnik

Univerza na Primorskem

maja.lebenicnik@pef.upr.si

Potreba po avtonomiji se nanaša na človekovo temeljno psihološko potrebo po občutku nadzora, moči in izbire v svojem življenju. Po teoriji samodoločanja je zadovoljevanje potrebe po avtonomiji v izobraževalnem kontekstu pomembno, saj spodbuja razvoj notranje oz. ponotranjene oblike učne motivacije. Učitelj lahko potrebo po avtonomiji pri svojih učencih bodisi zadovoljuje ali zavira z različnimi pristopi motiviranja, s strategijami poučevanja in z načini organizacije pouka. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 78 učiteljev različnih osnovnih šol v Sloveniji, smo ugotavljali, v kolikšni meri in na kakšne načine slovenski učitelji zadovoljujejo potrebo učencev po avtonomiji. Zanimalo nas je tudi, ali ima pri tem pomembno vlogo dolžina učiteljeve delovne dobe. Rezultati so pokazali, da učitelji v poučevanje enakovredno vključujejo organizacijsko, proceduralno in kognitivno podporo avtonomiji. Ugotovili smo tudi, da učitelji z daljšo delovno dobo v večji meri uporabljajo načine motiviranja, ki so ugodni za občutek avtonomije, kot tisti s krajšo delovno dobo. V nasprotju s pričakovanji se je pokazalo, da med motivacijskimi strategijami, ki zadovoljujejo/zavirajo potrebo po avtonomiji, in načini spodbujanja avtonomije med poukom ni statistično pomembne povezanosti. Prav tako nismo odkrili razlik v uporabi strategij za spodbujanje avtonomije glede na dolžino delovne dobe učiteljev.

Ključne besede: teorija samodoločanja, avtonomija, osnovna šola, motivacija, nadzor, podpora avtonomiji

Uvod

Teorija samodoločanja (Deci in Ryan 2000) nam ponuja sodoben pogled na motivacijo in dobra izhodišča za motiviranje ljudi v različnih kontekstih, tudi izobraževalnem. V našem prispevku najprej predstavimo osnovna izhodišča te teorije. Še posebej se osredotočimo na predstavitev psihološke potrebe po avtonomiji in njeno povezavo z motivacijo posameznika. Nadalje predstavimo pomen zadovoljevanja potrebe po avtonomiji v šolskem kontekstu ter

učinke, dejavnike in načine zadovoljevanja učenčeve potrebe po avtonomiji. V empiričnem delu predstavimo analizo spletnega anketnega vprašalnika, ki so ga izpolnjevali učitelji iz različnih osnovnih šol v Sloveniji. Z njim smo želeli raziskati potencialne dejavnike (št. let delovne dobe) in načine učiteljevega zadovoljevanja avtonomije pri učencih v osnovni šoli.

Učna motivacija: nekoč in danes

Kot ugotavljata Sandra Graham in Weiner (2012), so se na začetku in sredini 20. stoletja raziskovalci motivacije osredotočali na identifikacijo virov motivacije (instinktov, gonov, potreb), prav tako so poskušali po zgledu drugih ved (npr. fizike) formulirati enačbe, s katerimi bi lahko pojasnjevali pojav motivacije pri človeku. Od 60. let dalje so raziskovalci motivacije vedno več poudarka namenjali vlogi kognitivnih dejavnikov, npr. prepričanjem posameznika o tem, v kolikšni meri neko vedenje sploh želi ali zmore izvajati. Od 80. let naprej so se začeli v literaturi medsebojno neodvisno pojavljati novi motivacijski koncepti, ki pa med seboj kažejo določene podobnosti (npr. prepričanja o samoučinkovitosti, atribucijske teorije, teorije storilnostne motivacije in postavljanja ciljev, implicitne teorije inteligentnosti ...) (pregled v Graham in Weiner (2012)). Teorija samodoločanja (Deci in Ryan 1985; 2000) je sodobna motivacijska teorija, ki prispeva k razumevanju narave človekove motivacije tudi s ponujanjem odgovora na vprašanje »Zakaj človek nekaj počne?« (Graham in Weiner 2012). Gre za teorijo, ki združuje in nadgrajuje več sodobnih konceptov, ki poskušajo razložiti človekovo motivacijo.

Teorija samodoločanja: temeljne psihološke potrebe in motivacijski kontinuum

Teorija samodoločanja (Deci in Ryan 1985; 2000) poudarja, da imamo ljudje poleg fizioloških potreb tudi temeljne in univerzalne psihološke potrebe; te so potreba po avtonomiji, potreba po kompetentnosti in potreba po povezanosti. Če okolje preprečuje ustrezno zadovoljenost teh treh psiholoških potreb, ima to negativen vpliv na motivacijo, učenje, rast, počutje in optimalni razvoj posameznika (Deci in Ryan 1985; 2000). Potrebo po avtonomiji posameznik zadovoljuje, ko je vzrok njegovega vedenja notranji, ko dejavnosti ne izvaja prisiljeno, temveč prostovoljno, ko ima možnost izbire med različnimi možnostmi ter pri tem ne občuti obveznosti (Kavčič idr. 2019). Potreba po kompetentnosti oz. dosežku pomeni, da imamo ljudje težnjo, da se čutimo sposobne in učinkovite v svojih interakcijah s svetom, da stremimo k napredku in se izboljšujemo. V izobraževalnem kontekstu se nanaša na izkušnje učinkovitega opravljanja šolskega dela (Niemić in Ryan 2009). Potreba po povezanosti vključuje razvijanje varnih in zadovoljujočih odnosov z dru-

gimi v svojem družbenem okolju (Deci idr. 1991). Zadovoljujemo jo, ko nam socialne interakcije ponujajo možnost naklonjenosti in vzajemne skrbi (Kavčič idr. 2019).

Deci in Ryan (1985) v svoji teoriji opisujeta tri oblike motivacije, ki se na kontinuumu razporejajo glede na stopnjo prostovoljnosti oz. avtonomnosti vedenja in glede na zadovoljenost osnovnih psiholoških potreb. Stopnje na motivacijskem kontinuumu si sledijo v naslednjem zaporedju:

- *Amotivacija*: pomeni odsotnost vedenja. Povezana je z naučeno nemočjo, ko osebe opustijo prizadevanja zaradi zaznavanja nesposobnosti in izgube nadzora (Deci in Ryan 1985).
- *Štiri oblike zunanje motivacije*: vedenje, ki je zunanje motivirano, oseba izvaja zaradi posledic vedenja, vendar lahko vedenje vseeno dojema kot bolj ali manj prostovoljno. Za najmanj avtonomne oblike zunanje motivacije je značilen močnejši občutek nadzora ali prisile bodisi s strani okolice (npr. starši, ki otroka prisilijo, da se uči) ali osebe same (npr. občutek, da mora človek dosegati visoke ocene, da bi bil dragocena oseba) (Ryan 1982). Za avtonomnejše oblike zunanje motivacije je značilno, da je vedenje doživeto kot prostovoljnije, oseba vedenje izvaja zaradi doseganja osebnih ciljev in vrednot, ki so lahko bolj ali manj ponotranjeni (npr., otrok se uči, ker bi se rad vpisal na želeno srednjo šolo ali ker se mu znanje zdi pomembna vrednota) (Kavčič idr. 2019).
- *Notranja motivacija*: vedenje oseba izvaja zaradi vedenja samega, iz zanimanja ali užitka, in ga ohranja s spontanimi mislimi ali občutki, ki se pojavijo med izvajanjem same dejavnosti (npr., otrok se uči, ker ga učna snov zanima) (Ryan in Connell 1989).

Zadovoljevanje potrebe po avtonomiji v šolskem kontekstu

Raziskava Gnambsa in Barbare Hanfstingl (2016) je pokazala, da je upad notranje motivacije povezan z zmanjševanjem zadovoljitve psiholoških potreb. Potreba po avtonomiji je psihološka potreba, ki je najtesneje povezana s stopnjo avtonomnosti motivacije. V šoli zadovoljevanje učenčeve potrebe po avtonomiji viša njegovo učno zavzetost, učne dosežke ter uspešnejše spopadanje s težavami v šoli, hkrati pa omogoča ponotranjene oblike učne motivacije (Vansteenkiste idr. 2005 v Košir in Kos Strašek 2015). Nekateri učitelji svoje učence motivirajo na način, ki zadovoljuje potrebo po avtonomiji, drugi pa za motiviranje uporabljajo psihološki nadzor oz. kontrolo, kar avtonomijo učenčev znižuje (Reeve, Deci in Ryan 2004 v Košir in Kos Strašek 2015) in manjša verjetnost ponotranjanja učne motivacije.

Učitelj avtonomijo pri učencih podpira s tem, ko išče načine za spodbuja-

nje, krepitev in rast učenčevih notranjih virov za aktivno sodelovanje v razredu. S tem doseže okolje, kjer so njegovi učenci pri dejavnostih pozitivneje naravnani, občutijo več samostojnosti in dosežejo večjo stopnjo pozitivnega čustvovanja, ustvarjalnosti, notranje motivacije, sposobnosti upravljanja motivacije, boljše psihično počutje, konceptualno razumevanje, boljši šolski uspeh ter večjo vztrajnost pri pouku (Reeve in Jang 2006). Učitelj, ki podpira in spodbuja avtonomijo učencev, najprej poskuša razumeti stališča učencev, jih potrditi in se – kjer je mogoče – na njih odzvati. Učencem poskuša zagotoviti priložnosti, da prevzamejo odgovornost in pobudo za svoje šolsko delo, ter smiselne izbire in naloge glede na njihove interese. Ko učitelj nekaj zahteva, navede smiselno utemeljitev (Košir in Kos Strašek 2015). Candice Stefanou idr. (2004) menijo, da se lahko podpora avtonomiji v razredu kaže na vsaj tri različne načine, in sicer kot organizacijska podpora (npr. omogočanje učencem, da imajo določeno vlogo pri odločanju o vprašanih upravljanja razreda), postopkovna podpora (npr. omogočanje učencem, da izbirajo med uporabo različnih medijev za predstavitev idej) in kognitivna podpora (npr. omogočanje priložnosti, da učenci vrednotijo lastne ideje in ideje drugih). Strategije, ki podpirajo avtonomijo učencev, so podrobneje predstavljene v preglednici 1. Organizacijska podpora avtonomiji spodbuja občutek dobrega počutja in zadovoljstva z načinom delovanja razreda, postopkovna podpora avtonomiji začetno vključevanje v učne dejavnosti, kognitivna podpora avtonomiji pa trajnejše psihološko vlaganje v učenje na globlji ravni (Stefanou idr. 2004).

Učitelji, ki za motiviranje uporabljajo pretežno nadzor, učencem v večji meri postavljajo zunanje cilje, izvajajo pritisk s komunikacijo, poudarjajo zunanje ocene in na splošno vplivajo na načine razmišljanja, čustvovanja ter obnašanja učencev tako, da so skladni z vzgojnimi načrti (Reeve in Jang 2006). Taki učitelji so bolj usmerjeni k pritiskanju na učence, da razmišljajo, čutijo ali se obnašajo na določen način (Košir in Kos Strašek 2015).

Dolžina delovne dobe in zadovoljevanje potrebe po avtonomiji

Eden od možnih dejavnikov na strani učiteljev, zaradi katerih pride do razlik med njimi pri spodbujanju avtonomije, je delovna doba. Učitelji z največ izkušnjami bodo izkazovali tudi najvišjo stopnjo samoučinkovitosti, to je prepričanosti o lastni učinkovitosti izvajanja nalog učitelja (Leroy idr. 2007). Jang, Reeve in Deci (2010) so v raziskavi ugotovili, da so izkušenejši učitelji učencem znali dati boljša navodila, ki podpirajo avtonomijo, kot manj izkušeni učitelji. Izkušeni učitelji bolje razumejo, kako strukturirati naloge in dejavnosti na način, ki učencem omogoča, da izbirajo in prevzemajo odgovornost za svoje

Preglednica 1 Strategije podpiranja avtonomije

Organizacijska	Izbira članov skupine, v kateri bodo sodelovali Izbira postopkov ocenjevanja Izbira datuma ocenjevanja Sodelovanje pri oblikovanju in izvajanju razrednih pravil Izbira sedežnega reda oz. razporeditve
Postopkovna	Izbira materialov za uporabo pri razrednih projektih Izbira, na kateri način bodo predstavili naloge/projekte Možnost razpravljanja o svojih željah/potrebah Individualna predstavitev materialov
Kognitivna	Razpravljanje o več pristopih in strategijah o problemu Iskanje več rešitev za težavo/problem Utemeljitev rešitve z namenom izmenjave strokovnega znanja in izkušenj Dovolj časa za sprejemanje odločitev Samostojno reševanje problemov s pomočjo podpore Ovrednotenje napak Prejemanje povratnih informacij Oblik. osebnih ciljev ali prilagoditev nalog, da ustrezajo interesom učencev Svobodna razprava o idejah »Učitelj manj govori, več posluša« Postavljanje vprašanj

Opombe Prirejeno po Stefanou idr. (2004).

učenje. Allison M. Ryan idr. (2016, 284) v raziskavi ugotovijo, da so izkušeni učitelji znali ustvariti boljšo klimo v razredu kot manj izkušeni učitelji. Iz tega so sklepali, da so izkušeni učitelji bolje razumeli, kako ustvariti spodbudno okolje v razredu, ki učencem omogoča, da se počutijo varne, jih spodbuja in opogumlja, da si pri učenju upajo tvegati. Ti so z več izkušnjami učencem pogosteje ponujali možnosti izbire in sodelovanja pri pouku, hkrati pa jih spodbujali k tveganju in učenju na lastnih napakah. Učitelji z leti postopoma prilagajajo svoj slog in se razvijajo skupaj s spremembo odnosa med učenci, saj poučevanje na načine, ki zadovoljujejo psihološke potrebe, prinaša več koristi za njih same kot tudi učence (Aelterman idr. 2016).

Empirični del

Raziskovalni problem, vprašanja in hipoteze

Raziskave (Harter 1981 v Gillet, Vallerand in Lafrenière 2012) kažejo zmanjševanje notranje učne motivacije od začetka do konca osnovne šole in naprej. To kaže na to, da šole ne ustvarjajo ustreznega okolja, ki bi spodbujalo in podpiralo notranjo motivacijo ter zadovoljevalo temeljne psihološke potrebe. Po teoriji samodoločanja smo ljudje po naravi radovedna in motivirana bitja, ki imajo prirojeno ljubezen do učenja in si želijo usvojiti znanje, običaje ter vre-

dnote, ki jih obkrožajo. Učitelju lahko učenčeva naravna nagnjenost k učenju predstavlja največji vir motivacije (Niemić in Ryan 2009). Zadovoljevanje potrebe po avtonomiji ugodno vpliva na učno motivacijo. Učitelji lahko z uporabo različnih strategij zagotavljajo višjo stopnjo zadovoljevanja avtonomije učencev. V naši raziskavi smo preučevali, v kakšni meri in na kakšen način učitelji v slovenskih osnovnih šolah zadovoljujejo potrebo učencev po avtonomiji. Še posebej nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri različno izkušenih učiteljih. Postavili smo si naslednji raziskovalni vprašanja:

1. Kateri načini motiviranja prevladujejo med učitelji na OŠ?
2. Katere strategije podpiranja avtonomije so med slovenskimi učitelji najpogostejše?

Oblikovali smo tudi tri hipoteze:

1. Obstajajo razlike med bolj in manj izkušenimi učitelji glede načina motiviranja.
2. Obstajajo razlike med bolj ali manj izkušenimi učitelji glede uporabe strategij podpiranja avtonomije.
3. Obstaja pozitivna in statistično pomembna povezanost med načinom motiviranja in uporabo strategij, ki podpirajo avtonomijo.

Metoda

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega kvantitativnega pedagoškega raziskovanja.

Udeleženci

Raziskovalni vzorec je neslučajnosten. V raziskavi je sodelovalo 72 učiteljev, ki so v šolskem letu 2021/2022 poučevali na različnih osnovnih šolah v Sloveniji. Žensk je bilo 68 (94,4 %) moški pa so bili štirje (5,6 %). Sodelovalo je 42 (58,3 %) učiteljev z manj kot 15 leti delovne dobe in 30 (41,7 %) učiteljev z več kot 15 leti delovne dobe.

Pripomočki

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik. Anketa je bila sestavljena iz demografskih vprašanj (spol, stopnja poučevanja, št. let delovne dobe) in vprašanj o pogostosti uporabe strategij, ki podpirajo avtonomijo. Učitelji so na petstopenjski lestvici (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto) ocenili, kako pogosto so učenci v njihovem razredu

deležni strategij, ki podpirajo njihovo potrebo po avtonomiji. Vprašalnik vsebuje deset postavk, ki opisujejo različne učiteljske prakse – strategije, ki naj bi pripomogle k boljši zadovoljenosti potrebe po avtonomiji v šolskem kontekstu. Strategije smo našli navedene v teoretičnem članku Candice Stefanou idr. (2004), vendar smo se odločili, da od originalnih 21 strategij v naš vprašalnik vključimo le deset, ki so se nam zdele najrelevantnejše za slovenski kontekst. Tri postavke v vprašalniku opisujejo strategije, ki predstavljajo t. i. organizacijsko podporo avtonomiji (Stefanou idr. 2004). Gre za strategije, s katerimi učitelji učencem omogočajo, da lahko soddločajo o določenih organizacijskih vidikih pouka (npr. sodelovanje pri oblikovanju razrednih pravil). Tri postavke opisujejo strategije, s katerimi učitelj učencem omogoči nadzor nad izbiro načina ali oblike, s katero bodo izkazali svoje znanje, izdelek ali kompetenco (npr. sami obdelujejo učni material). Te strategije imenujemo postopkovna podpora avtonomiji (Stefanou idr. 2004). Štiri postavke v vprašalniku opisujejo strategije kognitivne podpore avtonomiji, to so načini, na katere učitelji zmanjšujejo nadzor nad razmišljanjem učencev (npr. svobodno razpravljajo o idejah). Analiza je pokazala ustrezno zanesljivost vprašalnika (Cronbachov alfa-koeficient znaša 0,72) po tem, ko smo iz vprašalnika odstranili eno izmed postavk. Prenizko število udeležencev nam onemogoča zanesljivo izvedbo faktorske analize, tako da nimamo podatkov o faktorski strukturi vprašalnika. Postavke v vprašalniku smo zato analizirali individualno.

V anketo smo vključili tudi Vprašalnik težav v šoli (The Problems in Schools Questionnaire), Deci ja idr. (1981), ki meri, v kolikšni meri učitelji v osnovni šoli učence motivirajo tako, da spodbujajo avtonomijo, ali nasprotno, z uporabo psihološkega nadzora. Vprašalnik smo prevedli iz angleščine. Vsebuje opis osmih hipotetičnih stanj v šolskem kontekstu in štirih možnih učiteljevih odzivov na njih (primer vprašanja: »V vašem razredu je deklica Marija, ki je že leta tarča posmeha. Je tiha in po navadi sama. Kljub prizadevanjem prejšnjih učiteljev otroci Marije niso sprejeli medse. Kako bi se v taki situaciji odzvali?«; primer hipotetičnega odziva: »Marijo spodbuditi, naj opazuje, kako se drugi otroci med seboj povezujejo, in se jim pridruži.«). Udeleženec primernost vsakega odziva oceni s pomočjo sedemstopenjske lestvice (1 – povsem neprijemna rešitev, 7 – zelo primerna rešitev). Vsaka izmed štirih možnih postavk pri posameznem stanju odraža eno izmed štirih kategorij (VA – visoko spodbujanje avtonomije, DA – delno spodbujanje avtonomije, DN – delno nadzorno motiviranje, VN – visoko nadzorno motiviranje). Iz rezultatov vprašalnika lahko izračunamo tudi skupni faktor spodbujanja avtonomije (Košir in Kos Strašek 2015). Višji rezultat predstavlja načine motiviranja, ki v večji meri

zadovoljujejo potrebo po avtonomiji, nižji rezultat pa kaže na značilnosti motiviranja z uporabo psihološkega nadzora. Deci idr. (1981 v Košir in Kos Strašek 2015) so ugotovili zadovoljivo notranjo skladnost posameznih dimenzij vprašalnika, z vrednostmi med 0,63 in 0,80. Na našem vzorcu smo izračunali naslednje vrednosti Cronbachovega alfa-koeficienta za posamezne dimenzije vprašalnika: delno nadzorno motiviranje (0,70), delno spodbujanje avtonomije (0,65), visoko spodbujanje avtonomije (0,64) in visoko nadzorno motiviranje (0,44).

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu maju 2022. Podatke smo pridobili s pomočjo spletne ankete v spletni aplikaciji 1KA. Povezava do spletne ankete je bila učiteljem posredovana preko elektronske pošte in dostopna na Facebookovi strani skupine Učitelji učiteljem. Sodelujoči so bili k sodelovanju povabljeni tudi s strani šolske svetovalne službe in razrednikov oz. učiteljev posameznih oddelkov.

Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS. Izračunali smo opisno statistiko (srednje vrednosti, standardne deviacije, koeficiente asimetrije in sploščenosti). Najprej smo preverili, ali porazdelitev spremenljivk omogoča uporabo parametričnih testov. S pomočjo *t*-preizkusa za neodvisne vzorce oz. Mann-Whitneyjevega preizkusa smo ugotavljali, ali se povprečne vrednosti dveh skupin med dvema neodvisnima vzorcema statistično pomembno razlikujejo. Za preverjanje hipoteze 3 smo izračunali Pearsonov korelacijski koeficient, ki nam je povedal smer in velikost povezanosti spremenljivk.

Rezultati in razprava

Zadovoljevanje potrebe po avtonomiji

Preglednici 2 in 3 prikazujeta deskriptivne vrednosti, pridobljene iz Vprašalnika težav v šoli, in različne strategije za podporo avtonomiji.

Kot je razvidno iz rezultatov, ki smo jih pridobili s pomočjo Vprašalnika težav v šoli in so prikazani v preglednici 2, največ učiteljev v povprečju visoko spodbuja avtonomijo ($M = 46,45$, $SD = 5,32$), najmanj pa motivirajo z uporabo psihološkega nadzora ($M = 21,32$, $SD = 4,56$). Skupni faktor spodbujanja avtonomije učiteljev kaže na motivacijski stil, ki je relativno spodbujajoči stil avtonomije ($M = 14,68$, $SD = 16,55$); možni obseg rezultatov je od -18 do 18, pri čemer negativni rezultati odražajo relativno nadzorna motivacijska stila,

Preglednica 2 Deskriptivne vrednosti na dimenzijah Vprašalnika težav v šoli

Dimenzije	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>KA</i>	<i>KS</i>
Visoko nadzorno motiviranje	72	21,32	4,56	-0,04	-0,34
Delno nadzorno motiviranje	72	35,58	6,81	0,10	-0,18
Delno spodbujanje avtonomije	72	30,77	6,35	-0,15	-0,13
Visoko spodbujanje avtonomije	72	46,45	5,32	-0,30	-0,60
Skupni faktor spodbujanja avtonomije	72	14,68	16,55	0,05	-0,70

Opombe *N* – numerus, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, *KA* – koeficient asimetrije, *KS* – koeficient sploščenosti.

Preglednica 3 Uporaba strategij spodbujanja avtonomije

Strategije spodbujanja avtonomije	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>KA</i>	<i>KS</i>
Izbirajo, na kakšen način bodo izkazali pridobljeno znanje in/ali veščine	72	2,93	1,03	-0,18	-0,18
Izberejo člane svoje skupine	72	4,19	0,74	-0,76	0,56
Oblikujejo osebne cilje ali nalogo prilagodijo tako, da ustreza njihovim interesom	72	4,67	0,56	-1,46	1,23
»Učitelj manj govori in več posluša, besedo daje učencem.«	72	3,54	0,73	0,08	-0,24
Izražajo svoje želje in potrebe	72	3,88	1,01	-0,51	-0,44
Sami uporabljajo/obdelujejo (učne) materiale	72	2,94	0,99	0,20	-0,28
Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«)	72	3,97	1,05	-0,70	-0,39
Svobodno razpravljajo o različnih idejah (npr. v okviru debate, dela po skupinah)	72	3,44	1,02	-0,01	-0,42
Izbirajo postopek ocenjevanja in rok za oddajo šolskih nalog	72	2,19	1,12	0,84	0,21

Opombe *N* – numerus, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, *KA* – koeficient asimetrije, *KS* – koeficient sploščenosti.

pozitivni pa relativno spodbujajoči stil avtonomije. Iz rezultatov, ki kažejo, da učitelji visoko spodbujajo avtonomijo, lahko sklepamo, da iščejo načine za spodbujanje, krepitev in rast učenčevih notranjih virov za aktivno sodelovanje v razredu (Reeve in Jang 2006). S spodbujanjem avtonomije izkoristijo najmočnejši vir, učenčevo naravno nagnjenost k učenju (Niemic in Ryan 2009), hkrati pa tvorijo spodbudno podporno okolje in uporabljajo strategije spodbujanja avtonomije, ki zadovoljujejo učenčevo potrebo po avtonomnosti (Ryan in Deci 2002).

Rezultati v preglednici 3 nam kažejo, da učitelji najpogosteje uporabljajo strategiji »Oblikujejo osebne cilje ali nalogo prilagodijo tako, da ustreza njihovim interesom« (*M* = 4,67, *SD* = 0,56), ki spada pod kognitivno podporo

Preglednica 4 Spodbujanje avtonomije glede razlike v dolžini delovne dobe

Strategije spodbujanja avtonomije		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>KA</i>	<i>KS</i>
Visoko nadzorno motiviranje	(a)	42	22,93	4,18	0,03	-0,45
	(b)	30	19,33	4,54	-0,02	-0,61
Delno nadzorno motiviranje	(a)	42	36,17	6,21	0,47	-0,55
	(b)	30	34,17	7,84	0,14	-0,26
Delno spodbujanje avtonomije	(a)	42	30,31	6,74	-0,32	0,18
	(b)	30	31,60	5,95	0,12	-0,97
Visoko spodbujanje avtonomije	(a)	42	46,47	5,50	-0,38	-0,91
	(b)	30	47,17	4,73	-0,33	0,24
Skupni faktor spodbujanja avtonomije	(a)	42	12,31	16,21	0,31	-0,64
	(b)	30	20,10	16,25	-0,47	0,19

Opombe Delovna doba: (a) pod 15 let, (b) nad 15 let. *N* – numerus, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, *KA* – koeficient asimetrije, *KS* – koeficient sploščenosti.

avtonomiji, in »Izberejo člane svoje skupine« ($M = 4,19$, $SD = 0,74$), ki je organizacijska podpora avtonomiji. V najmanjši meri uporabljajo strategiji »Izbirajo postopek ocenjevanja in rok za oddajo šolskih nalog« ($M = 2,19$, $SD = 1,12$), to je organizacijska podpora avtonomiji, in »Izbirajo, na kakšen način bodo izkazali pridobljeno znanje in/ali veščine« ($M = 2,93$, $SD = 1,03$), ki spada pod postopkovno podporo avtonomiji.

To nam pokaže, da učitelji enakovredno uporabljajo različne strategije, ki vključujejo vse tri vrste podpore avtonomiji, kognitivno, proceduralno in organizacijsko, kar pomembno pripomore k višji motivaciji in dosežkom učencev (Brophy 1998).

Razlike v zadovoljevanju avtonomije učencev glede na dolžino delovne dobe učiteljev

Pri prvi hipotezi, *Obstajajo razlike med bolj in manj izkušenimi učitelji glede načina motiviranja*, smo analizirali odgovore, pridobljene s pomočjo Vprašalnika težav v šoli, in ugotavljali, ali so razlike odvisne od dolžine delovne dobe učitelja (pod ali nad 15 let delovne dobe).

Kot je razvidno iz preglednice 4, učitelji z daljšo delovno dobo (visoko spodbujanje avtonomije: $M = 47,17$, $SD = 4,73$; skupni faktor spodbujanja avtonomije: $M = 20,10$, $SD = 16,34$) pri spodbujanju avtonomije dosegajo višje povprečne rezultate kot učitelji s krajšo delovno dobo (visoko spodbujanje avtonomije: $M = 46,47$, $SD = 5,50$; skupni faktor spodbujanja avtonomije: $M = 12,31$, $SD = 16,21$). Test homogenosti varianc in koeficienta asimetričnosti ter sploščenosti kaže na normalno distribucijo podatkov, zato smo lahko pri ka-

tegorijah visoko nadzorno motiviranje ($F = 0,302$, $P = 0,584$), delno spodbujanje avtonomije ($F = 0,173$, $P = 0,678$) in skupni faktor spodbujanja avtonomije ($F = 0,415$, $P = 0,522$) za analizo statistične pomembnosti razlik uporabili parametričen test. *T*-preizkus pokaže, da so med učitelji z daljšo in tistimi s krajšo delovno dobo pri kategorijah visoko nadzorno motiviranje ($t = 3,47$, $df = 70$, $2P = 0,001$), delno spodbujanje avtonomije ($t = -0,84$, $df = 70$, $2P = 0,404$) in skupni faktor spodbujanja avtonomije ($t = -2,00$, $df = 70$, $2P = 0,048$) razlike statistično pomembne. Homogenost varianc ni dosežena pri kategorijah delno nadzorno motiviranje ($F = 0,885$, $P = 0,350$) in visoko spodbujanje avtonomije ($F = 2,741$, $P = 0,102$), zato smo tu za analizo rezultatov uporabili neparametričen test. Rezultat Mann-Whitneyjevega preizkusa ($U = 360,500$; $2P = 0,002$) kaže, da pri kategoriji delno nadzorno motiviranje obstaja statistično pomembna razlika med skupinama. Učitelji s 15 ali manj leti delovne dobe v povprečju ($R = 42,92$) bolj uporabljajo delno nadzorno motiviranje kot učitelji z več kot 15 leti delovne dobe ($R = 27,52$). Z Mann-Whitneyjevim preizkusom dobimo rezultate, ki kažejo, da med skupinama učiteljev z različno delovno dobo pri visokem spodbujanju avtonomije ne obstaja statistično pomembna razlika ($U = 574,500$; $2P = 0,524$). Na podlagi rezultatov opravljenih analiz lahko potrdimo hipotezo 1, da izkušenejši učitelji v večji meri motivirajo na način, ki je ugoden za avtonomijo učencev.

O podobnih ugotovitvah piše tudi Reeve (2009), ki govori o tem, da so učitelji začetniki pogostejše nagnjeni k uporabi nadzorno-usmerjevalnih strategij. Bolj ko so učitelji izkušeni, bolj bodo poskušali vzpostavljati motivacijsko klimo v razredu in podpirali motivacijske potrebe svojih učencev (Leroy idr. 2007). Učitelji z več izkušnjami si dogajanje v razredu razlagajo glede na svoje prejšnje pedagoške izkušnje, medtem ko so učitelji začetniki bolj nagnjeni k iskanju rešitev v svojem repertoarju osebnih izkušenj. Glede na globino svojega znanja o šolskih razmerah učitelji signale, ki prihajajo iz razreda, interpretirajo na različne načine, ti pa povzročajo, da v razredu ustvarjajo različno motivacijsko klimo (Leroy idr. 2007).

Razlike v uporabi strategij spodbujanja avtonomije pri bolj ali manj izkušenih učiteljih

Pri drugi hipotezi, *Obstajajo razlike med bolj ali manj izkušenimi učitelji glede uporabe strategij spodbujanja avtonomije*, smo analizirali odgovore, pridobljene s pomočjo Vprašalnika težav v šoli, in ugotavljali, ali so razlike odvisne od dolžine delovne dobe učitelja (pod ali nad 15 let delovne dobe).

Kot je razvidno iz preglednice 6, koeficienta asimetrije in sploščenosti kažeta na približno normalno distribucijo pri vseh strategijah razen pri strategi-

Preglednica 5 Uporaba strategij spodbujanja avtonomije glede na delovno dobo

Strategije spodbujanja avtonomije		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>KA</i>	<i>KS</i>
Izbirajo, na kakšen način bodo izkazali pridobljeno znanje in/ali veščine	(a)	42	2,21	1,18	-0,22	0,04
	(b)	30	2,17	1,05	-0,13	-0,28
Izberejo člane svoje skupine	(a)	42	3,29	1,02	-1,22	1,87
	(b)	30	3,67	0,99	-0,09	-0,77
Oblikujejo osebne cilje ali nalogo prilagodijo tako, da ustreza njihovim interesom	(a)	42	2,88	1,04	-1,93	3,15
	(b)	30	3,03	0,93	-1,03	0,11
»Učitelj manj govori in več posluša, besedo daje učencem.«	(a)	42	3,52	0,77	-0,48	-0,98
	(b)	30	3,57	0,68	-0,59	0,24
Izražajo svoje želje in potrebe	(a)	42	4,29	0,77	0,08	-0,27
	(b)	30	4,07	0,69	0,10	-0,08
Sami uporabljajo/obdelujejo (učne) materiale	(a)	42	3,55	1,02	0,39	-0,02
	(b)	30	3,37	0,93	-0,07	-0,53
Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«)	(a)	42	4,76	0,48	-0,57	-0,78
	(b)	30	4,53	0,63	-0,86	0,01
Svobodno razpravljajo o različnih idejah (npr. v okviru debate, dela po skupinah)	(a)	42	4,00	0,99	0,26	-0,38
	(b)	30	3,70	1,02	-0,38	0,26
Izbirajo postopek ocenjevanja in rok za oddajo šolskih nalog	(a)	42	2,95	0,99	0,97	0,30
	(b)	30	2,90	1,09	0,59	0,08

Opombe Delovna doba: (a) pod 15 let, (b) nad 15 let. *N* – numerus, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, *KA* – koeficient asimetrije, *KS* – koeficient sploščenosti.

jah »Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«) in »Izražajo svoje želje in potrebe«, kjer smo namesto parametričnega testa uporabili neparametrični, Mann-Whitneyjev preizkus.

Sklenemo lahko, da med učitelji z daljšo in tistimi s krajšo delovno dobo ni pomembnih statističnih razlik v pogostosti uporabe strategij spodbujanja avtonomije. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko hipotezo, da med učitelji z daljšo in učitelji s krajšo delovno dobo glede uporabe strategij spodbujanja avtonomije obstajajo razlike, ovržemo, saj razlike niso statistično pomembne.

Ugotavljamo, da rezultati niso konsistentni s predhodnimi raziskavami (Stefanou idr. 2004; Jang, Reeve in Deci 2010; Ryan idr. 2016; Aelterman idr. 2016; Burke in Grosvenor 2003), pri katerih je bilo ugotovljeno, da izkušenejši učitelji bolje spodbujajo in so običajno učinkovitejši pri zagotavljanju organizacijske, proceduralne ter kognitivne podpore avtonomiji svojih učencev. Sklepamo, da smo do takih rezultatov prišli, ker smo imeli premajhen vzorec učiteljev, da bi lahko prikazali razlike med spremenljivkama, tudi če te ob-

Preglednica 6 Rezultati statističnih testov za preverjanje razlik med dvema neodvisnima vzorcema

Strategije spodbujanja avtonomije	t-preizkus			MW-preizkus	
	t	df	2P	U	2P
Izbirajo, na kakšen način bodo izkazali pridobljeno znanje in/ali veščine	0,18	70	0,86		
Izberejo člane svoje skupine	-1,58	70	0,12		
Oblikujejo osebne cilje ali nalogo prilagodijo tako, da ustreza njihovim interesom	-0,64	70,00	0,52		
»Učitelj manj govori in več posluša, besedo daje učencem.«				506,00	0,12
Izražajo svoje želje in potrebe				506,00	0,12
Sami uporabljajo/obdelujejo (učne) materiale	0,77	70,00	0,44		
Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«)				510,0	0,08
Svobodno razpravljajo o različnih idejah (npr. v okviru debate, dela po skupinah)	1,25	70,00	0,21		
Izbirajo postopek ocenjevanja in rok za oddajo šolskih nalog	0,21	70,00	0,83		

Opombe t – statistična mera za oceno razlike med dvema vzorcema, df – stopnje prostosti, 2P – ravni statistične pomembnosti, U – Mann-Whitneyjev preizkus.

stajajo. Hkrati se moramo zavedati, da lahko na povezavo med izkušnjami učiteljev in podporo avtonomiji vplivajo različni dejavniki, vključno z usposabljanjem učiteljev in individualnim slogom poučevanja kot tudi drugimi dejavniki spodbujanja avtonomije (Reeve 1998).

Povezanost stila motiviranja in uporabe strategij spodbujanja avtonomije pri pouku

S Pearsonovim korelacijskim koeficientom in Spearmanovim korelacijskim koeficientom (odvisno od porazdelitve spremenljivk) smo ugotavljali velikost in smer povezanosti med skupnim faktorjem spodbujanja avtonomije ter različnimi strategijami za podporo avtonomiji. Tako smo ugotavljali, ali ocene hipotetičnih situacij kažejo povezanost z dejansko uporabo strategij podpiranja avtonomije v razredu.

Kot je razvidno iz preglednice 7, koeficienta asimetričnosti in sploščenosti kažeta na normalno distribucijo podatkov pri vseh strategijah – razen pri strategiji »Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«), kjer moramo zaradi nenormalne distribucije podatkov uporabiti Spearmanov korelacijski koeficient.

Rezultati Pearsonovega korelacijskega koeficienta kažejo, da vse tri oblike podpore avtonomiji izkazujejo neznatno in statistično nepomembno po-

Preglednica 7 Povezanost skupnega faktorja spodbujanja avtonomije s strategijami za podporo avtonomije

Strategije spodbujanja avtonomije	KA	SA	(1)		(2)	
			<i>r</i>	<i>zP</i>	ρ	<i>zP</i>
Izbirajo, na kakšen način bodo izkazali pridobljeno znanje in/ali veščine	-0,20	-0,02	0,10	0,40		
Izražajo svoje želje in potrebe	-0,59	-0,04	-0,01	0,92		
Sami uporabljajo/obdelujejo (učne) materiale	-0,08	-0,11	0,11	0,34		
Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«)	-1,31	0,50			0,04	0,73
Svobodno razpravljajo o različnih idejah (npr. v okviru debate, dela po skupinah)	-0,39	-0,56	0,09	0,44		
»Vi manj govorite, več poslušate, besedo dajete učencem.«	0,17	-0,21	0,04	0,76		
Oblikujejo osebne cilje ali nalogo prilagodijo tako, da ustreza njihovim interesom	0,20	-0,24	0,09	0,43		
Izberejo člane svoje skupine	-0,01	-0,42	0,18	0,12		
Izbirajo postopek ocenjevanja in rok za oddajo šolskih nalog	0,84	0,21	0,12	0,30		

Opombe KA – koeficient asimetrije, KS – koeficient sploščenosti, *zP* – raven statistične pomembnosti, (1) Pearsonov korelacijski koeficient (*r*), (2) Spearmanov korelacijski koeficient (ρ).

vezanost s skupnim faktorjem spodbujanja avtonomije. V tej kategoriji je najvišja povezanost pri strategiji »Izberejo člane svoje skupine« ($r = 0,18$, $zP = 0,12$). Rezultat Spearmanovega korelacijskega koeficienta pokaže, da ima korelacija med strategijo »Prejemajo povratne informacije glede svojega dela (npr. pohvale: »Dobro delo«, »Odlično si opravil«)« in skupnim faktorjem spodbujanja avtonomije neznatno povezanost ($\rho = 0,04$), ki ni statistično pomembna ($zP = 0,726$).

Na podlagi rezultatov lahko hipotezo 3, da so motivacijski stili spodbujanja avtonomije in uporaba strategij za podporo avtonomije med seboj povezani, ovržemo. Dobljeni rezultati se ne skladajo z ugotovitvami ostalih avtorjev, kot je npr. Reeve (2009), da bo učitelj, ki podpira učenčeve psihološke potrebe oz. potrebo po avtonomiji, iskal načine za negovanje, podpiranje in povečanje podpore učencem oz. njihovi dejavnosti v razredu z različnimi strategijami, ki spodbujajo organizacijsko, proceduralno in kognitivno avtonomijo.

Drug razlog, da se pričakovana pozitivna in statistično pomembna povezanost med načini motiviranja in strategijami podpore avtonomiji ni pokazala, je lahko v naravi izbranih vprašalnikov. Učitelji so glede uporabe strategij podpore avtonomiji podajali samooceno lastne prakse, medtem ko so pri

Vprašalniku težav v šoli ocenjevali hipotetične situacije. V raziskavi Candice Stefanou idr. (2004), kjer so prav tako raziskovali korelacijo med stopnjo spodbujanja avtonomije in uporabo različnih strategij spodbujanja avtonomije, so do rezultatov, ki nasprotujejo našim, prišli z opazovanjem poučevanja učiteljev. Na tak način so objektivneje ocenili, katere in v kolikšni meri našete strategije učitelj vključuje v prakso (glej preglednico 1). Učitelji so v anketnem vprašalniku subjektivno ocenili, koliko uporabljajo prej omenjene strategije; pri tem je lahko prišlo do nerazumevanja opredelitve določene strategije v smislu, kaj ta točno predstavlja, ali do dajanja socialno zaželenih odgovorov.

Omejitve raziskave

Glavno pomanjkljivost raziskave vidimo v majhnosti in nereprezentativnosti raziskovalnega vzorca, zaradi česar se določene razlike med skupinami morda niso izkazale kot statistično pomembne. Naslednja pomembna pomanjkljivost je povezana z uporabljenimi pripomočki. Vprašalnik težav v šoli v slovenščino ni bil preveden z dvojnimi prevodom. Poleg tega je zanesljivost treh od štirih dimenzij vprašalnika na našem vzorcu pokazala koeficient zanesljivosti, ki je nižji od priporočenega. Za naše potrebe smo na novo oblikovali vprašalnik o strategijah podiranja avtonomije, ta pa pred uporabo ni bil psihometrično preverjen. Pri vprašalniku je vsak učitelj subjektivno ocenil različne postavke, ki naj bi odražale, koliko sam spodbuja avtonomijo. Za nadaljnje raziskave spodbujanja avtonomije bi bilo ustrezno preveriti še vrednotenje učencev: kako oni ocenjujejo, v kolikšni meri in s katerimi strategijami učitelj spodbuja avtonomijo. S tem bi verjetno dobili relevantnejše rezultate glede spodbujanja avtonomije v šoli.

Zaključek

Spodbujanje avtonomije v šoli predstavlja premik v pozitivno smer, saj z avtonomijo dosežemo večje zadovoljstvo in notranjo motivacijo učencev, zato bi morali stremeti k čim večjemu zadovoljevanju te temeljne psihološke potrebe. Učenci bi imeli na ta način večjo možnost aktivnega sodelovanja in ustvarjanja pri pouku; to bi lahko učitelji učencem zagotavljali s strategijami za podporo avtonomije, naštetimi v teoretičnem delu. Kot kažejo rezultati številnih raziskav (Reeve in Jang 2006; Niemiec in Ryan 2009; Jang, Reeve in Deci 2010), se spodbujanje avtonomije izkaže kot pozitivno za učence ne samo v osnovni šoli, temveč tudi pozneje, tako na fakulteti kot na delovnem mestu, zato bi se morali zavedati pomembnosti te psihološke potrebe in jo v čim večji meri zadovoljevati poleg ostalih dveh – potrebe po povezanosti in potrebe po kompetentnosti.

Literatura

- Aelterman, N., M. Vansteenkiste, H. Van Keer in L. Haerens. 2016. »Changing Teachers' Beliefs Regarding Autonomy Support and Structure: The Role of Experienced Psychological Need Satisfaction in Teacher Training.« *Psychology of Sport and Exercise* 23:64–72.
- Brophy, D. R. 1998. »Understanding, Measuring, and Enhancing Individual Creative Problem-Solving Efforts.« *Creativity Research Journal* 11 (2): 123–150.
- Burke, C., in I. Grosvenor. 2003. *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. London: Routledge.
- Deci, E. L., in R. M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- . 2000. »The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.« *Psychological Inquiry* 11 (4): 227–268.
- Deci, E. L., A. J. Schwartz, L. Sheinman in R. M. Ryan. 1981. »An Instrument to Assess Adults' Orientations toward Control Versus Autonomy with Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence.« *Journal of Educational Psychology* 73 (5): 642–650.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier in R. M. Ryan. 1991. »Motivation and Education: The Self-Determination Perspective.« *Educational Psychologist* 26 (3–4): 325–346.
- Gillet, N., R. J. Vallerand in M. A. K. Lafrenière. 2012. »Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support.« *Social Psychology of Education* 15 (1): 77–95.
- Gnambs, T., in B. Hanfstingl. 2016. »The Decline of Academic Motivation During Adolescence: An Accelerated Longitudinal Cohort Analysis on the Effect of Psychological Need Satisfaction.« *Educational Psychology* 36 (9): 1691–1705.
- Graham, S., in B. Weiner. 2012. »Motivation: Past, Present, and Future.« V *APA Educational Psychology Handbook*, uredili K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra in J. Sweller, 367–397. Washington, DC: American Psychological Association.
- Harter, S. 1981. »A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components.« *Developmental Psychology* 17 (3): 300–312.
- Jang, H., J. Reeve in E. L. Deci. 2010. »Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure.« *Journal of Educational Psychology* 102 (3): 588–600.
- Kavčič, T., A. Avsec, M. Petrič in G. Zager Kocjan. 2019. *Funkcionalni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Košir, K., in T. Kos Strašek. 2015. »Kontekstualni dejavniki spodbujanja avtonomije učencev pri učiteljih osnovne in srednje šole.« *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (4): 49–64.
- Leroy, N., P. Bressoux, P. Sarrazin in D. Trouilloud. 2007. »Impact of Teachers' Im-

- plicit Theories and Perceived Pressures on the Establishment of an Autonomy Supportive Climate.« *European Journal of Psychology of Education* 22 (4): 529–545.
- Niemiec, C. P., in R. M. Ryan. 2009. »Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom.« *Theory and Research in Education* 7 (2): 133–144.
- Reeve, J. 1998. »Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable?« *Contemporary Educational Psychology* 23 (3): 312–330.
- . 2009. »Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive.« *Educational Psychologist* 44 (3): 159–175.
- Reeve, J., in H. Jang. 2006. »What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity.« *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 209–218.
- Reeve, J., E. L. Deci in R. M. Ryan. 2004. »Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation.« V *Big Theories Revisited*, uredili D. M. McInerney in S. Van Etten, 31–60. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Ryan, A. M., H. Patrick, S. S. Shim in J. Sandoval. 2016. »Differential Profiles of Teachers' Autonomy Support in Relation to Students' Engagement and Achievement.« *Journal of Educational Psychology* 108 (3): 353–366.
- Ryan, R. M. 1982. »Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory.« *Journal of Personality and Social Psychology* 43 (3): 450–461.
- Ryan, R. M., in J. P. Connell. 1989. »Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains.« *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (5): 749–761.
- Ryan, R. M., in E. L. Deci. 2002. »Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective.« V *Handbook of Self-Determination Research*, uredila E. L. Deci in R. M. Ryan, 3–33. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Stefanou, C. R., K. C. Perencevich, M. DiCintio in J. C. Turner. 2004. »Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership.« *Educational Psychologist* 39 (2): 97–110.
- Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, B. Soenens in L. Matos. 2005. »Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement.« *Child Development* 76 (2): 483–501.

Satisfying the Need for Autonomy in Primary School Pupils

The need for autonomy refers to an individual's fundamental psychological need for a sense of control, power, and choice in their life. According to the

self-determination theory, satisfying the need for autonomy in an educational context is important because it promotes the development of internal or intrinsic forms of learning motivation. Teachers can either satisfy or thwart their students' need for autonomy through various motivational approaches, teaching strategies, and classroom management methods. In a study involving 78 teachers from various primary schools in Slovenia, we investigated the extent to which teachers satisfy their students' need for autonomy and the ways in which they do so. We were also interested in whether the length of a teacher's work experience plays a significant role in this regard. The results showed that teachers equally incorporate organizational, procedural, and cognitive support for autonomy in their teaching. We also found that teachers with more working years use more autonomy-supportive motivational approaches than teachers with fewer years of work experience. Contrary to expectations, there was no statistically significant association between motivational strategies that satisfy/thwart autonomy and different ways of promoting autonomy during teaching. We also did not find any differences in the use of autonomy-promoting strategies based on teachers' work experience.

Keywords: self-determination theory, autonomy, primary school, motivation, control, autonomy support