

Katja Košir

Tjaša Kos Strašek

Kontekstualni dejavniki spodbujanja avtonomije učencev pri učiteljih osnovne in srednje šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.3:37.091.26

POVZETEK

Ključni namen raziskave je bil preveriti nekatere dejavnike spodbujanja avtonomije učencev pri učiteljih v osnovni in srednji šoli: značilnosti delovnega mesta, vključenost učiteljev v priprave učencev na zunanje preverjanje znanja in dosežke šole na zunanjih preverjanjih znanja. Dodatno smo preverili še spol učitelja in stopnjo poučevanja kot dejavnika spodbujanja avtonomije učencev. V raziskavi je sodelovalo 260 učiteljev (78,8 % žensk), od tega 144 (55,4 %) osnovnošolskih in 116 (44,6 %) srednješolskih učiteljev. Ugotovili smo, da se zaznana avtonomija v delovnem okolju ne povezuje s spodbujanjem avtonomije učencev. Učitelji, ki učence pripravljajo na katero od oblik zunanjega preverjanja znanja, v manjši meri spodbujajo avtonomijo učencev, niso pa se pokazale razlike v spodbujanju avtonomije med učitelji glede na dosežke šole na zunanjem preverjanju znanja. Pokazalo se je tudi, da učiteljice bolj spodbujajo avtonomijo učencev kot učitelji.

Ključne besede: spodbujanje avtonomije, učenci, učitelji, preverjanje znanja, značilnosti delovnega mesta

Contextual Factors of Teachers' Support to Student Autonomy in Basic and in Secondary School

Original scientific article

UDK: 37.015.3:37.091.26

ABSTRACT

The main purpose of the present research was to examine some factors of teachers' support to student autonomy in basic and secondary school: job characteristics, teachers' involvement in preparing students for external assessment of knowledge, and school achievements in external assessment. Additionally, we examined teachers' gender and educational level as factors of support to student autonomy. In the study 260 teachers (78.8% females) participated, among them 144 (55.4%) teachers in basic school and 116 (44.6%) teachers in secondary school. The results show that there is no relation between perceived autonomy at work and support to student autonomy. . Teachers that prepare their pupils for external assessment score lower on autonomy support. We found no differences in autonomy support with regard to school achievements in external evaluation. Female teachers exhibit a higher level of autonomy support.

Key words: autonomy support, pupils, teachers, assessment, job characteristics

Uvod

Potreba po avtonomiji je po teoriji samodoločanja (angl. self-determination theory; Connell in Wellborn 1991; Deci in Ryan 2000) ena izmed ključnih psiholoških potreb; njena zadovoljenost prispeva k ugodnejšemu delovanju posameznika; v šolskem kontekstu se to kaže kot povečanje učne zavzetosti, bolj ponotranjene oblike učne motivacije in posledično bolj večje spoprijemanje s težavami v šoli in boljši učni dosežki (Roth et al. 2011; Vansteenkiste et al. 2005). Avtorji v okviru teorije samodoločanja (npr. Connell in Wellborn 1991) opredeljujejo potrebo po avtonomiji kot potrebo po doživljanju izbire pri začetku, vzdrževanju in regulaciji dejavnosti ter doživljanju povezanosti med svojim vedenjem in osebnimi cilji ter vrednotami. Potrebo učencev po samodoločanju lahko učitelj bolje zadovoljuje tako, da jim zagotavlja določeno stopnjo avtonomije, tj. svobode pri izbiri določenih oblik vedenja – na primer z dovoljevanjem izbire med različnimi učnimi dejavnostmi, z zagotavljanjem povezanosti med učnimi dejavnostmi in interesi učencev, še zlasti pa s čim manjšo prisotnostjo zunanjih nagrad, kontrole in pritiskov. Bistvo podpore avtonomije je iskanje načinov za spodbujanje, negovanje in rast učenčevih notranjih virov za aktivnosti v razredu (Reeve in Jang 2006). Učitelji se po teoriji samodoločanja glede na motiviranje učencev razporedijo med tiste, ki visoko podpirajo avtonomijo učencev, in tiste, ki motivirajo z nadzorovanjem oziroma kontrolo (Reeve et al. 2004).

Ena izmed pionirskih raziskav, ki so preučevale povezanost med učiteljevim spodbujanjem avtonomije in izidi učencev, je raziskava, ki so jo izvedli Deci et al. (1981). Ti so pri učencih, ki so jih poučevali učitelji, ki so podpirali avtonomijo, ugotovili višjo stopnjo intrinzične motivacije, zoznane kompetentnosti in samospoštovanja v primerjavi z učenci, ki so jih poučevali kontrolirajoči učitelji. Nadalje so Deci et al. (1981) ugotovili, da pride do pomembnega vpliva učiteljevega vedenja na intrinzično motivacijo učenca že zelo kmalu na začetku šolskega leta, nato pa je ta vpliv dokaj stabilen in ne deluje več bistveno na spremembe intrinzične motivacije pri učencih. Učenci tistih učiteljev, ki spodbujajo avtonomijo učencev, so bolj intrinzično motivirani kot učenci kontrolirajočih učiteljev; učenci kontrolirajočih učiteljev so učinkoviti le v prisotnosti učitelja, ob odsotnosti zunanjega vira kontrole pa njihova učinkovitost upade (Reeve et al. 1999). Učenci učiteljev, ki bolj nadzorujejo, doživljajo več tesnobe in poročajo o nižjem subjektivnem blagostanju, popolnoma se zmanjša užitek ob delu in vpetost v delo (Bartholomew et al. 2009). Nedavna raziskava Soenensa et al. (2012) pa je pokazala, da je zaznan psihološki nadzor povezan z upadom avtonomne motivacije in zmanjšano uporabo metakognitivnih strategij pri učencih.

Dejavniki spodbujanja avtonomije pri učencih

Kljub pozitivnim učinkom spodbujanja avtonomije in negativnim učinkom ob uporabi nadzora rezultati raziskave Barretta in Boggiano (1988), opravljene na študentih, kažejo, da učitelji izražajo bolj pozitiven odnos do strategij nadzora. Flink

et al. (1990) ugotavljajo, da učitelje, ki uporabljajo nadzor, opazovalci pogosteje ocenijo kot bolj kompetentne. Reeve (2009) podobno povzema, da ljudje strategije nadzora pogosto zaznavamo kot bolj učinkovite. Skinner in Belmont (1993) pa opozarjata na pogosto prepričanje učiteljev, da višina nagrade korelira z možnostjo dviga notranje motivacije. Motivacije ne dojemajo kot notranji vir učenca, ampak kot rezultat zunanje nagrade ali posledice. Prav tako lahko na večjo izbiro metod, povezanih z nadzorom, vplivajo programi izobraževanja učiteljev, ki poudarjajo pravila preoblikovanja vedenja učencev, hkrati pa primanjkuje vaj za postavljanje navodil, ki bi krepila njihovo avtonomijo. Učitelji se lažje osredotočijo na opazna vedenja učencev, ki jih je enostavno preverjati, kot je na primer kolikokrat je učenec dvignil roko, kot pa na ocenjevanje in krepitev slabo merljive postavke učenčevih interesov (Reeve 2009).

Kljub relativno podobnim izobraževalnim sistemom učiteljev pa nekateri učitelji bolj podpirajo avtonomijo kot drugi. Reeve (1998) navaja ključne tri dejavnike teh razlik: 1. osebni dejavniki; 2. naučene spretnosti – za spodbujanje avtonomije je ključno, da zna učitelj prepoznati zaznavne sposobnosti drugega, uporabljati empatijo in nekontrolirajoč ton glasu, omogočati nabor informacij, pomembnih za sprejemanje odločitev, ipd.; 3. socialni kontekst. Ker je preučevanje kontekstualnih dejavnikov spodbujanja avtonomije ključni namen pričujoče raziskave, v nadaljevanju povzemamo najpomembnejše raziskovalne ugotovitve o povezavi med dejavniki socialnega okolja in učiteljevo motivacijsko usmerjenostjo.

Socialni kontekst kot dejavnik spodbujanja avtonomije pri učencih

Reeve et al. (1999) so ugotovili, da so se učitelji, ki so dobili navodilo, da so odgovorni za to, da njihovi učenci dosežejo določene učne standarde, vedli bolj kontrolirajoče. Ti učitelji so v razredu mnogo več govorili, pogosteje so dajali navodila in pogosteje uporabljali izraze kot »morate«, v primerjavi z učitelji, ki niso dobili tega navodila. Učence so pogosteje učili rešitev problemov, medtem ko so učitelji, ki niso dobili navodila, da so odgovorni za delo učencev, učencem dovoljevali več eksperimentiranja in samostojnega iskanja rešitev. Do podobnih ugotovitev so kasneje prišli tudi nekateri drugi avtorji (npr. Flink et al. 1990; Roth et al. 2007; Ryan in Brown 2005). Učitelji, ki so pod pritiskom odgovornosti za delo svojih učencev, v razredu v večji meri uporabljajo nadzor, kar ima sicer pozitiven kratkoročni učinek na učinkovitost učencev, dolgoročni učinek na samostojno delo, intrinzično motivacijo in zaznano kompetentnost pa je negativen.

Ključni dejavnik bolj ali manj nadzorujočega vedenja nasproti spodbujanju avtonomije pri učiteljih so torej zunanji pritiski nanje, kar nakazuje na prepletenost in soodvisnost motivacije učencev in motivacije učiteljev, ki te učence poučujejo. Ta ugotovitev pa ima pomembne praktične implikacije zlasti v kontekstu zunanjih preverjanj znanja.

Vključenost v testiranje z visokim tveganjem kot dejavnik spodbujanja avtonomije učencev

Nekateri tuji avtorji (npr. Ryan in La Guardia 1999; Ryan in Brown 2005; Ryan in Weinstein 2009) poročajo o naraščajočem trendu uporabe testov za primerjavo kakovosti dela regij, držav, šolskih okolij, šol, učiteljev in/ali učencev. Avtorji priznavajo pomembno funkcijo tovrstnega testiranja za zagotavljanje povratnih informacij o lastnem delu vsem vključenim udeležencem, opozarjajo pa na nekatere problematične vidike pristopa tako imenovanega testiranja »z visokim tveganjem« (angl. high stakes testing). Opredeljujejo ga kot pristop, v katerem so od rezultatov testiranja odvisne določene posledice (torej nagrade in sankcije) za udeležence – kot nasprotje testiranju z nizkim tveganjem, v katerem rezultati testov predstavljajo povratno informacijo, kako uspešni so pri doseganju ciljev in standardov, ter služijo ustreznemu načrtovanju nadaljnjega vzgojno-izobraževalnega dela (Sutton in Seifert 2009). V Sloveniji sta ključni obliki testiranja z visokim tveganjem nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli in matura v srednji šoli.

V Sloveniji učenci 6. in 9. razreda osnovne šole obvezno opravljajo nacionalno preverjanje znanja (v nadaljevanju NPZ), s katerim se preverjajo standardi znanja, določeni z učnim načrtom (Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli 2005). Čeprav rezultat NPZ ni neposreden pokazatelj kakovosti šole ali učitelja, se v zadnjem času zelo pogosto pojavlja presojanje in primerjanje kakovosti dela različnih šol zgolj na osnovi povprečnega rezultata šol na NPZ. Na problematičnost takšne uporabe rezultatov NPZ je v dopisu ravnateljem opozoril tudi predsednik Državne komisije za nacionalno preverjanje znanja dr. Janez Vogrinc (2014), ki poudarja formativno funkcijo NPZ in opozarja, da rezultati na NPZ zaradi svojega temeljnega namena nikakor ne morejo biti namenjeni neposrednim primerjavam med šolami, ocenjevanju kakovosti dela posamezne šole ali ocenjevanju kakovosti dela posameznega učitelja. Tako bi lahko NPZ pri učencih 6. razreda uvrstili med testiranja z nizkim tveganjem, saj služijo rezultati kot povratna informacija učiteljem in učencem, kako uspešni so pri doseganju ciljev in standardov, na osnovi česar lahko učitelji ustrezno načrtujejo nadaljnje delo. V primeru učencev, ki se vpisujejo v srednjo šolo z omejitvijo vpisa, ocena NPZ lahko odloča o spremembi ravni šolanja in poteku nadaljnje izobraževalne poti učenca, zato ga lahko uvrstimo med testiranja z visokim tveganjem.

Matura – tako splošna kot poklicna – je državni izpit, s katerim učenec pridobi srednješolsko izobrazbo (Zakon o maturi 2007). Rezultati na maturi so ob omejitvah števila vpisnih mest na fakultetah bistven kriterij za vstop učenca v izbrano naslednjo raven izobraževanja, torej tudi matura predstavlja obliko testiranja z visokim tveganjem.

Ryan in La Guardia (1999) ugotavljata, da testiranje z visokim tveganjem poveča pritisk tudi na učitelje, da se pokažejo hitri napredki v dosežkih učencev. Ker učitelji dojemajo, da ima metoda nadzora boljši in takojšen učinek, je večja verjetnost, da ob pritiskih posežejo po tej metodi. Drugi razlog za izbiro nadzorujočega načina

motiviranja ob testiranju »z visokim tveganjem« je pritisk na učitelje s strani vodstva k doseganju čim boljših rezultatov na zunanjih preverjanjih (Ryan in Brown 2005). Ryan in La Guardia (1999) opišeta ta fenomen kot "pritisk rodi pritisk", saj pritisk od zunaj ustvari učiteljev pritisk na učence, oboje pa vodi k bolj instrumentalnemu vedenju tako učiteljev kot učencev, višji stopnji transmissijskega načina poučevanja na strani učiteljev, uporabi bolj površinskih učnih strategij na strani učencev ter doživljanju višje stopnje stresa pri vseh vključenih.

Zaznane značilnosti delovnega mesta kot dejavnik spodbujanja avtonomije

Raziskave zadnjih treh desetletij potrjujejo velik pomen značilnosti delovnega mesta za blagostanje zaposlenih; prav zaznane značilnosti delovnega mesta v veliki meri napovedujejo izgorelost in zavzetost na delovnem mestu (Bakker in Demerouti 2007). Eden izmed najpogosteje uporabljenih sodobnih modelov, ki pojasnjujejo odnos med značilnostmi delovnega mesta in blagostanjem zaposlenih, je model zahtev in virov na delovnem mestu (angl. job demands–resources model). Ta predpostavlja, da lahko značilnosti delovnega mesta razdelimo v dve kategoriji, in sicer delovne zahteve in delovni viri. Delovne zahteve so vsi fizični, psihosocialni in organizacijski vidiki dela, ki zahtevajo trajni telesni in/ali mentalni napor ter posledično terjajo psihološki in fiziološki davek (Bakker in Demerouti 2007). Delovni viri po drugi strani zajemajo tiste fizične, psihološke, socialne ali organizacijske vidike dela, ki so lahko funkcionalni za posameznikovo doseganje ciljev – zmanjšajo delovne zahteve in z njimi povezane fiziološke ali psihološke stroške ter spodbujajo osebno rast, učenje in razvoj posameznika (Demerouti et al. 2001). Model je dobro empirično podprt tudi pri poklicni skupini učiteljev (Hakanen et al. 2006; Jepson in Forrest 2006; Košir et al. 2014).

Višja stopnja pritiska, povezana s sodelavci, šolsko administracijo, učnimi načrti in učenci, je povezana z nižjim občutkom samodoločanja ob poučevanju (Pelletier et al. 2002) in vpliva na motivacijski stil učitelja. Pelletier in Sharp (2009) administrativni pritisk poimenujeta kot "pritisk od zgoraj" – ta vključuje časovne omejitve, visoke standarde in zahteve učnega načrta. To zmanjša zaznano avtonomijo pri učiteljih in vodi v večjo uporabo nadzornega stila motiviranja pri poučevanju ter v odnosu do učencev. Posledično učenci razvijejo nadzorujoč način motiviranja in učitelje doleti še tako imenovani "pritisk od spodaj".

Navedene učinke delovnih zahtev lahko do neke mere ublažijo zaznani viri v delovnem okolju. Te smo kot dejavnik spodbujanja avtonomije preverjali tudi v pričujoči raziskavi, pri čemer smo vključili tiste delovne vire, ki so bili v dosedanjih raziskavah prepoznani kot pomembni na delovnem mestu učitelja: avtonomijo (Skaalvik in Skaalvik 2009), oporo sodelavcev (Friedman 1991; Skaalvik in Skaalvik 2011) in oporo nadrejenih (Coladarci 1992; Rosenholtz in Simpson 1990; Skaalvik in Skaalvik 2009 in 2011).

Namen raziskave

Izhajajoč iz navedenega, smo v raziskavi želeli preveriti:

- odnos med zaznanimi značilnostmi delovnega mesta (avtonomija, opora sodelavcev, opora nadrejenih) in učiteljevim spodbujanjem avtonomije učencev;
- spol učitelja in stopnjo poučevanja (osnovna šola, srednja šola) kot morebitna dejavnika spodbujanja avtonomije učencev in zaznanih delovnih virov;
- razlike v spodbujanju avtonomije učencev med učitelji, ki učence pripravljajo na nacionalno preverjanje znanja ali maturo, in tistimi, ki učencev ne pripravljajo na nacionalne preizkuse znanja;
- razlike v spodbujanju avtonomije učencev med učitelji, ki poučujejo na šolah z višjimi rezultati na nacionalnih preizkusih znanja ali maturi, ter učitelji, ki poučujejo na šolah z nižjimi rezultati na tovrstnih preizkusih.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 260 učiteljev (od tega 78,8 % učiteljic), 144 (55,4 %) osnovnošolskih in 116 (44,6 %) srednješolskih učiteljev. Povprečna starost udeležencev je bila 43,53 leta (SD = 9,93), povprečna delovna doba v šolstvu pa 15,87 leta (SD = 10,34). 83 učiteljev (31,9 %) je poročalo, da učence pripravljajo na nacionalna preverjanja znanja (23 učiteljev) ali na maturo (60 učiteljev).

Šole smo pred začetkom zbiranja podatkov razvrstili v skupine glede na njihov rezultat na lestvici povprečnih rezultatov zunanjih preverjanj; pri tem smo uporabili javno dostopno razvrstitev šol glede na rezultate zunanjih preverjanj. Šole smo z namenom kasnejše analize razvrstili v skupine z najvišjim, srednjim in najnižjim rezultatom. Vzorec učiteljev z nižje uvrščenih osnovnih šol znaša 28 učiteljev, z višje uvrščenih pa 44 učiteljev. Vzorec srednješolskih učiteljev s šol z višjimi dosežki na maturi zajema 12 učiteljev, vzorec učiteljev s srednjih šol z nižjim rezultatom pa 23 učiteljev.

Pripomočki

Vprašalnik težav v šoli (angl. The Problems in Schools Questionnaire; Deci et al. 1981) sestavlja opis osmih situacij in štirih možnih učiteljevih reakcij na vsako izmed njih. Udeleženec se mora na sedemstopenjski lestvici (1 – povsem neprimerna rešitev, 7 – zelo primerna rešitev) za vsako situacijo odločiti, v kolikšni meri se mu zdi opisana reakcija primerna za rešitev problema. Vprašalnik skupaj sestavlja 32 postavk, ki v skupinah po osem tvorijo štiri kategorije. Te kategorije se razvrščajo na kontinuumu med spodbujanjem avtonomije in nadzornim motiviranjem učencev: VA – visoko spodbujanje avtonomije, DA – delno spodbujanje avtonomije, DN – delno nadzorno motiviranje, VN – visoko nadzorno motiviranje. Po predlogu avtorjev modela (Deci et al. 1981) in kasnejših ugotovitev drugih avtorjev (Reeve et al. 1999) smo kategorije združili v skupno postavko, imenovano usmerjenost k

nadzornemu motiviranju nasproti spodbujanju avtonomije učencev, ki ga bomo v nadaljevanju imenovali skupni faktor spodbujanja avtonomije. To smo storili tako, da smo postavke obtežili po naslednjem obrazcu: skupni faktor spodbujanja avtonomije = -2 (VN) -1 (DN) $+0$ (DA) $+2$ (VA). Višji rezultat pomeni višje spodbujanje avtonomije, nižji pa visoko izraženo motivacijo nadzorovanja.

Deci et al. (1981) poročajo o zadovoljivi notranji skladnosti posameznih dimenzij vprašalnika (od 0,63 do 0,80) ter ustreznem test-retest koeficientu zanesljivosti (0,70 za celotno lestvico, od 0,77 do 0,82 za posamezne dimenzije). O ustreznih merskih značilnostih vprašalnika poročajo tudi Reeve et al. (1999).

Vprašalnik smo priredili za potrebe te raziskave. Priredbo smo začeli s kontaktiranjem avtorja in pridobitvijo dokumenta s specifikacijami vprašalnika. Vprašalnik smo neodvisno prevedle tri strokovnjakinje: avtorici prispevka in študentka psihologije. Usklajeno različico prevoda smo preverili s poskusnim reševanjem nekaj učiteljic z različno delovno dobo in stopnjo poučevanja.

Vprašalnik delovnih zahtev in virov (Tement et al. 2010; Tement in Korunka 2013) je večdimenzionalni instrument, ki zajema delovne obremenitve (5 postavk), avtonomijo (3 postavke), raznolikost dela (3 postavke), oporo sodelavcev (4 postavke) in nadrejenih (4 postavke). Lestvica delovnih zahtev je prevzeta po avtorjih Boyar et al. (2007); druge postavke pa so bile sestavljene po zgledu uveljavljenih obstoječih instrumentov (npr. Job Content Questionnaire; Karasek et al. 1998). Vprašalnik vključuje trditve, vezane na omenjene značilnosti delovnega mesta; udeleženci jih ovrednotijo s pomočjo 5-stopenjske lestvice (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). V preteklih raziskavah se je pokazalo, da ima vprašalnik zadovoljive merske značilnosti (koeficienti notranje skladnosti od 0,79 do 0,89; Boyar et al. 2007; Tement et al. 2010). V raziskavi smo vključili tri od izvorno petih dimenzij vprašalnika: avtonomijo, oporo sodelavcev in oporo nadrejenih.

Postopek

Baterijo vprašalnikov smo za reševanje pripravili v spletni obliki. Maja 2014 smo vprašalnik poslali kontaktnim osebam na osnovnih šolah, ki so vprašalnik posredovale naprej vsem učiteljem na šoli. Pri tem smo ustvarili različne spletne naslove za ločevanje šol po uspešnosti na NPZ in maturi, s čimer smo ohranili informacijo o tem, s katere šole prihajajo udeleženci. Vprašalnik je bil na spletu dostopen mesec in pol. Sodelujočim je bila zagotovljena anonimnost.

Rezultati in interpretacija

V preglednici 1 so prikazane mere opisne statistike za spremenljivke, vključene v raziskavo, korelacije med spremenljivkami in koeficienti notranje skladnosti za dimenzije Vprašalnika delovnih zahtev in virov. Kot mero spodbujanja avtonomije učencev smo po priporočilih avtorjev Reeve et al. (1999) uporabili skupni faktor spodbujanja avtonomije, katerega izračun je opisan v poglavju *Pripomočki*, ter

vse štiri kategorije vprašalnika (od visoko nadzornega motiviranja do visokega spodbujanja avtonomije).

Preglednica 1: Mere opisne statistike, korelacije med spremenljivkami in koeficienti notranje skladnosti

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
Visoko nadzorno motiviranje	2,47	0,48	0,55							
Delno nadzorno motiviranje	3,38	0,63	0,60***	0,72						
Delno spodbujanje avtonomije	3,30	0,53	0,36***	0,50***	0,61					
Visoko spodbujanje avtonomije	4,10	0,46	-0,07	0,04	0,16 [*]	0,55				
Skupni faktor spodbujanja avtonomije	-0,10	1,73	-0,82***	-0,68***	-0,31***	0,55***				
Avtonomija	3,82	0,75	0,05	0,09	0,06	0,05	-0,03	0,76		
Opora sodelavcev	3,56	0,83	0,04	0,07	0,11	0,04	-0,05	0,42***	0,88	
Opora nadrejenih	3,73	0,85	-0,10	-0,01	-0,03	0,06	0,07	0,37***	0,49***	0,87

Opomba. V kurzivi so prikazani Cronbachovi alfa koeficienti notranje skladnosti dimenzij (za dimenzije Vprašalnika delovnih zahtev in virov).

^{*} $p < 0,05$; ^{**} $p < 0,01$; ^{***} $p < 0,001$

Kot prikazuje preglednica 1, je smer korelacij med štirimi kategorijami Vprašalnika težav v šoli pričakovana: obe kategoriji nadzornega motiviranja se med seboj visoko pozitivno povezujeta, obe kategoriji spodbujanja avtonomije pa sta med seboj nizko pozitivno povezani. Korelaciji med obema kategorijama nadzornega motiviranja in kategorijo visokega spodbujanja avtonomije sta ničelni in nista statistično pomembni. Korelacije vseh štirih kategorij s skupnim faktorjem spodbujanja avtonomije so statistično pomembne, a le korelacija med skupnim faktorjem spodbujanja avtonomije in kategorijo visokega spodbujanja avtonomije je pozitivna in visoka – druge tri kategorije se s skupnim faktorjem avtonomije zmerno do visoko negativno povezujejo. Iz preglednice je prav tako razvidno, da so korelacije med vsemi tremi dimenzijami zaznanih delovnih virov (avtonomija, opora sodelavcev, opora nadrejenih) pozitivne in zmerne, kar je z vidika veljavnosti vprašalnika ustrezno. Učitelji, ki v svojem delovnem okolju zaznavajo višjo stopnjo avtonomije, poročajo tudi o višji stopnji opore tako sodelavcev kot nadrejenih. Koeficienti notranje skladnosti so za vse tri dimenzije, ki se nanašajo na zaznane delovne vire, ustrezni in primerljivi s koeficienti, o katerih poročajo tudi avtorji vprašalnika (Tement et al. 2010). Koeficienta zanesljivosti za dimenzije Vprašalnika težav v šoli so za dimenziji delno nadzorno motiviranje ter delno spodbujanje avtonomije ustrezna, za obe dimenziji skrajnih polov učiteljeve usmerjenosti pri motiviranju učencev pa nekoliko manj ustrezna.

Odnos med zaznanimi delovnimi viri in spodbujanjem avtonomije učencev

Korelacije med skupnim faktorjem avtonomije in vsemi tremi merami zaznanih delovnih virov so ničelne, kar pomeni, da med zaznanimi viri (avtonomijo ter oporo

sodelavcev in nadrejenih) ter spodbujanjem avtonomije učencev ni nikakršnega odnosa. Enako velja za korelacije med vsemi štirimi kategorijami na dimenziji od nadzornega motiviranja do spodbujanja avtonomije z vsemi tremi zaznanimi delovnimi viri: vse so ničelne do nizke in niso statistično pomembne. Zaznana avtonomija, opora sodelavcev in opora nadrejenih v delovnem okolju se torej ne povezujejo s spodbujanjem avtonomije pri učencih. Takšen rezultat je nekoliko presenetljiv in ni skladen z ugotovitvami nekaterih drugih avtorjev (npr. Roth et al. 2007), ki so ugotovili pozitivno povezavo med avtonomno motiviranostjo učitelja za učenje in njegovim podpiranjem avtonomije. Razlog za to neskladnost lahko najverjetneje v največji meri iščemo v metodoloških in konceptualnih razlikah v merjenju zaznane avtonomije učitelja na delovnem mestu. To lahko pripišemo razlikam med raziskavami, kot sta vrsta uporabljenega instrumenta za merjenje avtonomije in sam koncept avtonomije učitelja. V naši raziskavi smo uporabili lestvico delovnih zahtev in virov, ki izhaja iz modela zahtev in virov na delovnem mestu, medtem ko instrumentarij za merjenje avtonomije v raziskavi Rotha et al. (2007) temelji na konceptu kontinuuma relativne avtonomije, ki izhaja iz teorije samodoločanja. Postavka avtonomija v našem vprašalniku zajema avtonomijo kot učiteljevo zaznavo možnosti samostojnega vodenja razreda in ne v smislu avtonomije, kot jo konceptualizira teorija samodoločanja, torej kot obliko intrinzične ali dobro ponotranjene ekstrinzične motivacije. Avtonomen učitelj, kot smo ga opredelili v naši raziskavi, pa je lahko tudi oseba s popolnoma ekstrinzično motivacijo ali amotivacijo.

Spol in stopnja poučevanja kot dejavnika spodbujanja avtonomije in zaznanih delovnih virov

Preverili smo tudi spol učitelja in stopnjo poučevanja kot dejavnika spodbujanja avtonomije učencev. Razlike med učiteljicami in učitelji v skupnem faktorju spodbujanja avtonomije so statistično pomembne ($t = -2,93$; $df = 177$; $p = 0,004$), pri čemer učiteljice avtonomijo učencev spodbujajo v večji meri ($M = 0,04$; $SD = 1,72$) kot učitelji ($M = -1,03$; $SD = 1,61$). Učiteljice so dosegle statistično pomembno višji rezultat ($M = 4,13$; $SD = 0,43$) kot njihovi kolegi ($M = 3,87$; $SD = 0,58$) tudi na kategoriji visoko spodbujanje avtonomije ($t = -2,73$; $df = 189$; $p = 0,007$). O višji stopnji spodbujanja avtonomije učencev pri učiteljicah poroča tudi Reeve (1998), podobne zaključke pa nakazujejo tudi ugotovitve nekaterih drugih avtorjev: učiteljice v primerjavi z učitelji več časa posvetijo spodbujanju in omogočanju sodelovanja učencev (Statham et al. 1991). Učiteljice in učitelji se razlikujejo tudi v zaznani opori sodelavcev ($t = 1,95$; $df = 233$; $p = 0,05$), ki jo ženske zaznavajo nižje ($M = 3,49$; $SD = 0,82$) kot njihovi kolegi ($M = 3,79$; $SD = 0,88$), medtem ko v zaznani avtonomiji in opori nadrejenih ni statistično pomembnih razlik.

Razlike med učitelji osnovne šole in učitelji srednje šole v skupnem faktorju spodbujanja avtonomije niso statistično pomembne. Vendar pa osnovnošolski učitelji dosegajo višji rezultat ($M = 4,19$; $SD = 0,42$) od srednješolskih učiteljev

($M = 3,98$; $SD = 0,05$) na kategoriji visokega spodbujanja avtonomije; razlika je statistično pomembna ($t = 3,29$; $df = 191$; $p = 0,001$). Osnovnošolski in srednješolski učitelji se ne razlikujejo v nobeni izmed dimenzij zaznanih delovnih virov.

Razlike v spodbujanju avtonomije in zaznanih delovnih virih med učitelji, ki učence pripravljajo na zunanje preverjanje znanja, in učitelji, ki učencev ne pripravljajo na zunanje preverjanje znanja

Učitelji, ki učence pripravljajo na katero od oblik zunanjega preverjanja znanja (NPZ, matura), v manjši meri spodbujajo avtonomijo učencev ($M = 3,92$; $SD = 0,48$) kot tisti, ki učencev na tovrstne preizkuse ne pripravljajo ($M = 4,19$; $SD = 0,42$). S t-preizkusom smo ugotovili statistično pomembnost razlike ($t = -3,79$; $df = 187$; $p = 0,00$). Razlike med obema skupinama učiteljev v skupnem faktorju spodbujanja avtonomije niso statistično pomembne. Vendarle lahko zaključimo, da učitelji, ki učence pripravljajo na katero izmed oblik zunanjega preverjanja znanja, v manjši meri spodbujajo avtonomijo učencev. Ta ugotovitev je skladna s predpostavkami in empiričnimi ugotovitvami, ki izhajajo iz teorije samodoločanja, po kateri so zaradi rezultatov testiranj z visoko stopnjo tveganja učitelji bolj pod pritiskom in pogosteje izberejo nadzorovanje, bolj ciljno usmerjene metode poučevanja in k rezultatom usmerjene tehnike (Deci et al. 1982; Flink et al. 1990; Ryan in La Guardia 1999).

Razlike v zaznanih delovnih virih med učitelji, ki učence pripravljajo na zunanja preverjanja, in tistimi, ki učencev na tovrstne preizkuse ne pripravljajo, se niso pokazale kot statistično pomembne.

Razlike v spodbujanju avtonomije in zaznanih delovnih virih med učitelji s šol z višjim rezultatom na zunanjih preverjanjih in učitelji s šol z nižjim rezultatom na zunanjih preverjanjih znanja

Nadalje smo na manjšem vzorcu učiteljev, ki prihajajo s šol z zelo visokimi oziroma zelo nizkimi rezultati na NPZ oziroma maturi (zgornjih in spodnjih 30 % šol na lestvici), preverili razlike v spodbujanju avtonomije (skupni faktor in posamezne kategorije na kontinuumu) in zaznanih delovnih virih med učitelji, ki prihajajo s šol z zelo visokimi dosežki na zunanjih preverjanjih, in učitelji, ki prihajajo s šol z zelo nizkimi dosežki na zunanjih preverjanjih. Razlike se niso izkazale kot statistično pomembne niti pri osnovnošolskih niti pri srednješolskih učiteljih. Zaključimo lahko torej, da med učitelji s šol z zelo visokimi in zelo nizkimi dosežki ni statistično pomembnih razlik v spodbujanju avtonomije učencev, kakor tudi ne v zaznani avtonomiji v delovnem okolju in zaznani opori sodelavcev ter nadrejenih. Pri tem je treba posebej poudariti, da so bile razlike preverjane na majhnem vzorcu učiteljev s šol z izstopajočimi rezultati; mogoče je, da bi bile ugotovitve na večjem vzorcu udeležencev drugačne.

Zaključki in praktične implikacije

Ključni namen raziskave je bil raziskati nekatere značilnosti socialnega okolja, ki bi utegnile predstavljati pomembne dejavnike spodbujanja avtonomije učencev pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih. Ugotovili smo, da se avtonomija, ki jo učitelji zaznavajo v delovnem okolju, ne povezuje z njihovim spodbujanjem avtonomije učencev. Prav tako se ni pokazal statistično pomemben odnos med zaznano oporo s strani sodelavcev in nadrejenih ter spodbujanjem avtonomije pri učencih. Ugotovili smo, da učitelji, ki učence pripravljajo na katero od oblik zunanjega preverjanja znanja, manj spodbujajo avtonomijo učencev, niso pa se pokazale razlike v spodbujanju avtonomije med učitelji glede na dosežke šole na zunanjem preverjanju znanja. Prav tako nismo ugotovili razlik v zaznanih delovnih virih med učitelji glede na to, ali učence pripravljajo na zunanje preverjanje znanja, in glede na dosežke šole na zunanjem preverjanju znanja. Pokazalo se je še, da učiteljice bolj spodbujajo avtonomijo učencev kot učitelji, obenem pa v svojem delovnem okolju zaznavajo nižjo stopnjo opore sodelavcev v primerjavi s svojimi kolegi.

Uporabno vrednost raziskave vidimo predvsem v ozaveščanju in opozarjanju na pomen podpiranja avtonomije pri učencih tudi v slovenskem prostoru – morda kot uravnoteženje pretiranega poudarjanja objektivnih pokazateljev (kot so rezultati zunanjih preverjanj) pri vrednotenju kakovosti dela posameznih šol. Naši rezultati namreč kažejo, da učitelji pripravo na zunanje preverjanje znanja zelo verjetno dojemajo kot obliko pritiska, saj tisti, ki učence pripravljajo na zunanje preverjanje znanja, manj spodbujajo avtonomijo učencev.

Omejitve raziskave in predlogi za nadaljnje raziskovanje

Pri interpretaciji ugotovitev naše raziskave je treba upoštevati nekaj dejstev, ki bi utegnila omejevati veljavnost naših ugotovitev. Ključno pomanjkljivost predstavlja uporaba nevalidiranega instrumentarija za ugotavljanje spodbujanja avtonomije učencev; Vprašalnik težav v šoli, ki izvorno predstavlja uveljavljeno mero motivacijske orientacije učitelja, je bil v slovenski jezik prirejen za potrebe te raziskave, pri čemer merske karakteristike prirejene različice pred uporabo za namene pričujoče raziskave niso bile preverjene na večjem vzorcu. Omejitev raziskave predstavlja še velikost vzorca učiteljev višje in nižje uvrščenih šol na zunanjih preverjanjih znanja. Ker smo primerjali učitelje z najnižje in najvišje uvrščenih šol, smo bili s številom šol omejeni, ob tem pa smo se soočali tudi z nizko stopnjo pripravljenosti za sodelovanje s strani učiteljev ter z osipom udeležencev med reševanjem. Posplošljivost rezultatov raziskave je omejena tudi zaradi nenaključnega vzorčenja; elektronskemu povabilu k sodelovanju se je namreč odzval le delež učiteljev, pri čemer ni mogoče izključiti, da se učitelji, ki se za sodelovanje niso odločili, v ugotavljanih značilnostih sistematično ne razlikujejo od tistih, ki so sodelovali v raziskavi.

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno uporabljeno mero spodbujanja avtonomije učencev s strani učiteljev kombinirati tudi z drugimi merami istega konstrukta. Tako bi na primer lahko pridobili tudi zaznave učencev o spodbujanju avtonomije s strani določenih učiteljev, kar bi prispevalo k veljavnejšemu ocenjevanju učiteljeve motivacijske usmerjenosti ter omogočalo tudi validacijo slovenske priredbe Vprašalnika težav v šoli. Prav tako bi lahko v prihodnjih raziskavah preučili tudi napovedno vrednost učiteljevega spodbujanja avtonomije za različne izide učencev (npr. učna zavzetost, ustvarjalnost, učna uspešnost). Glede na to, da so osnovne teze teorije samodoločanja v slovenskem prostoru še relativno neraziskane, bi napredek predstavljalo že povečanje števila raziskav in vključitev aktualnih tem zanimanja teorije samodoločanja. Še posebej pomembno pa je po naši presoji nadaljnje raziskovanje alternativnih pokazateljev kakovosti dela na šolah, ki bi preseгли poenostavljeno vrednotenje šol glede na dosežke na zunanjih preverjanjih znanja, ki mu kljub opozorilom strokovnjakov pogosto podlegajo tako starši učencev kot tudi strokovni (vodilni) delavci v osnovnih in srednjih šolah.

Katja Košir

Tjaša Kos Strašek

Contextual Factors of Teachers' Support to Student Autonomy in Basic and in Secondary School

According to self-determination theory (Connell & Wellborn 1991; Deci & Ryan 2000), the need for relatedness represents one of the basic psychological needs. Students' satisfying it results in higher academic engagement; higher level of intrinsic motivation, more elaborated coping strategies and higher academic achievement (Roth et al. 2011; Vansteenkiste et al. 2005). However, some researchers (e.g. Ryan & La Guardia 1999; Ryan & Brown 2005; Ryan & Weinstein 2009) report that being involved in high stakes testing can lead to teachers' lower support to student autonomy. In Slovenia, pupils are involved in two kinds of external evaluation: national assessment at the end of 6th and 9th class of basic school and *matura* at the end of secondary school. In our study, we were interested in the effect of this kind of external evaluation for teachers' autonomy support. Therefore, the aim of the present study was (1) to examine the relation between teachers' job characteristics (perceived autonomy, coworker support and supervisor support) and autonomy support to pupils; (2) to investigate possible differences in teachers' autonomy support with regard to teachers' gender and level of teaching; (3) to examine differences in autonomy support between teachers who prepare students for external assessment and those who do not; (4) to investigate the differences in autonomy support with regard to school achievements in external assessment. In

the study 260 teachers (78,8% females) participated, among them 144 (55.4%) teachers in basic school and 116 (44.6%) secondary school teachers. The Problems in School Questionnaire (Deci et al. 1981) was used to assess teachers' autonomy support; the questionnaire was adapted into Slovene for the purposes of this study. The Job Demands and Resources Questionnaire (Tement et al. 2010) was used to assess teachers' perceived job characteristics. The results show that there is no relation between perceived job characteristics and autonomy support to pupils. Teachers who prepare their pupils for external assessment scored lower on autonomy support. We found no differences in autonomy support with regard to school achievements in external evaluation. Also, we found no differences in perceived job characteristics with regard to teachers' involvement in preparing students for external assessment and with regard to school achievements in external assessment. Female teachers exhibited higher level of autonomy support. We found no differences between basic and secondary school teachers in their autonomy support. Our results indicate that teachers perceive the responsibility of preparing students for external assessment as a kind of pressure, which leads to lower levels of autonomy support in pupils. Thus, our findings provide evidence for the need to emphasize alternative criteria when assessing the quality of teachers' work as opposed to judging teachers' and schools' work primarily on the basis of their achievements in external assessment. Further studies should focus on investigating such alternative indicators of school quality that would exceed the simplified evaluation of schools with regard to their results on external assessment. Despite expert warnings about the inadequacy of such evaluation, it is still often present among parents as well as among school professionals.

VIRI IN LITERATURA

Bakker, Arnold B., Demerouti, Evangelia. 2007. The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 22: 309–328.

Barrett, Marty, Boggiano, Ann K. 1988. Fostering extrinsic orientations: Use of reward strategies to motivate children. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 6: 293–309.

Bartholomew, Kimberley J., Ntoumanis, Nikos, Thøgersen Ntoumani, Cecilie. 2009. A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2: 215–233.

Boyar, Scott, Carr, Jon, C., Mosley, Donald C., Carson, Charles M. 2007. The development and validation of scores on perceived work and family demand scales. *Educational and Psychological Measurement*. 67: 100–115.

Coladarci, Theodore. 1992. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*. 60: 323–337.

Connell, James P., Wellborn, James G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. V *Self processes and development: The*

Minnesota symposia on child development, (ur.) Megan R. Gunnar, Alan L. Sroufe, Vol. 23: 43–78. Hillsdale: Erlbaum.

Deci, Edward L., Nezlek, John, Sheinman, Louise. 1981. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*. 40: 1–10.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11: 227–268.

Deci, Edward, Schwartz, Allan J., Sheinman, Louise, Ryan, Richard M. 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: 642–650.

Deci, Edward, Spiegel, Nancy, Ryan, Richard M., Koestner, Richard, Kauffman, Manette. 1982. Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*. 74: 852–859.

Demerouti, Evangelia, Bakker, Arnold B., Nachreiner, Friedhelm, Schaufeli, Wilmar B. 2001. The job demands – resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 86: 499–512.

Flink, Cheryl, Boggiano, Ann K., Barrett, Marty. 1990. Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59: 916–924.

Friedman, Isaac A. 1991. High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*. 84: 325–333.

Hakanen, Jari J., Bakker, Arnold, B, Schaufeli, Wilmar B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 43: 495–513.

Jepson, Emma, Forrest, Sarah. 2006. Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*. 76: 183–197.

Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers, Amick. 1998. The Job Content Questionnaire JCQ: An instrument for internationally comparative assessment of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*. 3: 322–355.

Košir, Katja, Licardo, Marta, Tement, Sara, Habe, Katarina. 2014. Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*. 23: 110–124.

Pelletier, Luc G., Sharp, Elizabeth C. 2009. Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the Classroom. *Theory and Research in Education*. 7: 174–183.

Pelletier, Luc G., Séguin-Lévesque, Chantal, Legault, Louise. 2002. Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*. 94: 186–196.

Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20052965/> (Pridobljeno 30. 7. 2014).

Reeve, Johnmarshall. 1998. Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*. 23: 312–330.

- Reeve, Johnmarshall. 2009. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*. 44: 159–175.
- Reeve, Johnmarshall, Jang, Hyungshim. 2006. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*. 98: 209–218.
- Reeve, Johnmarshall, Bolt, Elisabeth, Cai, Yi. 1999. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*. 91: 537–548.
- Reeve, Johnmarshall, Deci, Edward, Ryan, Richard M. 2004. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. V *Big theories revisited*, (ur.) Dennis M. McInerney in Shawn Van Etten, 31–60. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Rosenholtz, Susan J., Simpson, Carl. 1990. Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*. 63: 241–257.
- Roth, Guy, Assor, Avi, Kanat - Maymon, Yaniv, Kaplan, Haya. 2007. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*. 99: 761–774.
- Roth, Guy, Kanat - Maymon, Yaniv, Bibi, Uri. 2011. Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*. 81: 654–666.
- Ryan, Richard M., Brown, Kirk W. 2005. Legislating competence: High-stakes testing policies and their relations with psychological theories and research. V *Handbook of Competence and Motivation*, (ur.) Andrew. J. Elliot in Carol. S. Dweck, 354–72. New York: Guilford Publications.
- Ryan, Richard, La Guardia, Jennifer. 1999. Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. V *Advances in motivation and achievement*, (ur.) Stuard Karabenick in Timothy C. Urdan, 45–85. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, Richard M., Weinstein, Netta. 2009. A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*. 7: 224–233.
- Skaalvik, Einar M., Skaalvik, Sidsel. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 25: 518–524.
- Skaalvik, Einar M., Skaalvik, Sidsel. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. 27: 1029–1038.
- Skinner, Ellen. A., Belmont, Michael J. 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. 85: 571–581.
- Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, Goossens. 2012. Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*. 104: 108–120.
- Statham, Richardson, Cook. 1991. Gender and university teaching: *A negotiated difference*. Albany: State University of New York Press.

Sutton, Rosemary, Seifert, Kelvin. 2009. The Changing Teaching Profession and You. *Educational Psychology; A global text* 2nd ed. Global Text Project.

Tement, Sara, Korunka, Christian. 2013. Does trait affectivity predict work-to-family conflict and enrichment beyond job characteristics? *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 147: 197–216.

Tement, Sara, Korunka, Christian, Pfifer, Ajda. 2010. Toward the assessment of the work-family interface: Validation of the Slovenian versions of work-family conflict and work-family enrichment scales. *Psihološka obzorja*. 19: 53–74.

Vansteenkiste, Maarten, Simons, Joke, Lens, Willy, Soenens, Bart, Matos, Lennia. 2005. Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomysupportive communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*. 76: 483–501.

Vogrinc, Janez. 2014. *Dopis državne komisije za vodenje NPZ*. Državni izpitni center RIC. Pridobljeno 28. 7. 2014. www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Novice/NPZ.pdf.

Zakon o maturi. 2007. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?stevilka=3&urlid=20071>. / (Pridobljeno 30. 7. 2014)