

**ALI LAHKO EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA VPLIVA NA
INTRINZIČNO MOTIVACIJO IN POVZROČI UPAD
SAMODETERMINACIJE?**

PSIHOLOGIJA ALI PEDAGOGIKA

Raziskovalna naloga

OŠ borcev za severno mejo Maribor

Avtorice: Klara Car, Aneja Poštrak in Vesna Premoša Meklav

Mentorica: Tjaša Lajmsner Paklec

Maribor, 2022

KAZALO VSEBINE

1. POVZETEK	4
2. ZAHVALA	5
3. UVOD	6
4. TEORETIČNI DEL	6
4.1 Maslowa hierarhija potreb	6
4.2 Samodeterminacija in teorija samodeterminacije.....	6
4.3 Intrinzična motivacija.....	7
4.4 Ekstrinzična motivacija	9
4.5 Raziskave na področju intrinzične in ekstrinzične motivacije	9
4.6 Vrsta motivacije glede na spol	11
4.7 Motivacija nadarjenih učencev	12
4.8 Motivacija otrok s posebnimi potrebami	13
5. OPREDELITEV PROBLEMA	15
6. HIPOTEZE.....	15
7. METODA.....	16
7.1 Udeleženci.....	16
7.2 Pripomočki	16
7.3 Postopek.....	16
7.3.1 Opis obdelave podatkov	16
7.3.2 Opis poteka eksperimenta	16
8. REZULTATI	18
9. INTERPRETACIJA IN UGOTOVITVE.....	23
10. DRUŽBENA ODGOVORNOST	25
11. ZAKLJUČEK.....	26
VIRI IN LITERATURA	27
PRILOGE	29

KAZALO GRAFOV IN TABEL

Grafikon 1: ESTRINZIČNA MOTIVACIJA UČENCEV	18
Grafikon 2: INTRINZIČNA MOTIVACIJA UČENCEV	18
Grafikon 3: VRSTA MOTIVACIJE GLEDE NA SPOL	19
Grafikon 4: INTRINZIČNA MOTIVIRANOST NADARJENIH UČENCEV	20
Grafikon 5: EKSTRINZIČNA MOTIVIRANOST UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI ..	21
 Tabela 1: ČAS REŠEVANJA V RAZLIČNIH POGOJIH EKSPERIMENTA	 22

1. POVZETEK

V času mladostništva je motivacija izjemno pomembna, saj je to čas izobraževanja, preko katerega želimo priti do zastavljenih ciljev. Pojma samodeterminacija in intrinzična motivacija sta zelo povezana, saj teorija samodeterminacije pravi, da so intrinzično motivirana dejanja v polnosti samodeterminirana. Naš osnovni raziskovalni problem je ugotoviti, katera vrsta motivacije prevladuje na naši šoli. V raziskavo so bili vključeni učenci od 5. do 9. razreda. Z eksperimentom smo želele ugotoviti, ali lahko ekstrinzična motivacija zamenja intrinzično in povzroči upad samodeterminacije. Raziskale smo, ali je vrsta motivacije odvisna od spola. Zanimalo nas je, ali so nadarjeni učenci bolj intrinzično motivirani in samodeterminirani ter katera motivacija prevladuje pri učencih s posebnimi potrebami. Menimo, da je zelo pomembno, da intrinzične motivacije ne nadomesti ekstrinzična, zato želimo to znanje prenesti na učence in učitelje naše šole.

Ključne besede: ekstrinzična motivacija, eksperiment, intrinzična motivacija, kazni, nagrade, povratna informacija, samodeterminacija.

ABSTRACT

Motivation is extremely important during adolescence, as this is the time of education through which we want to reach our goals. The concepts of self-determination and intrinsic motivation are very closely linked, as self-determination theory states that intrinsically motivated actions are fully self-determined. Our main research problem was to discover which type of motivation is prevalent in our school. The students involved in the study were from 5th to 9th grade. Through an experiment, we wanted to investigate whether extrinsic motivation can replace intrinsic motivation and cause a decline in self-determination. We investigated whether the type of motivation depends on gender. We were interested in whether gifted pupils are more intrinsically motivated and self-determined, and which motivation is more prevalent in pupils with special needs. We believe it is important that intrinsic motivation is not replaced by extrinsic motivation, and we want to pass this knowledge on to the students and teachers of our school.

Keywords: extrinsic motivation, experiment, intrinsic motivation, punishment, reward, feedback, self-determination.

2. ZAHVALA

Zahvaljujemo se svoji mentorici, ki nam je svetovala in naše ideje ter zamisli spreminjala v prvovrstne ter nas spodbujala in usmerjala skozi izvedbo celotne raziskovalne naloge. Zahvala velja tudi vsem sodelujočim v eksperimentu, ki so nam omogočili, da ga izvedemo.

3. UVOD

Motivacija je tisti dejavnik, ki je nujno potreben, če želimo doseči zastavljen cilj ali uspeh. V času mladostništva je motivacija nujno potrebna, saj je to čas, kjer se učimo, da bomo lahko v prihodnosti počeli to, kar nas veseli. Je tista sestavina, ki je ključnega pomena za učenčevo uspešnost v času izobraževanja (Marentič Požarnik, 2000).

4. TEORETIČNI DEL

»Če imate svoje učence za takšne, kot so, ne bodo nikoli boljši; če pa v njih vidite učence, kakršni želijo biti, vam bo nedvoumno uspelo.« (J. W. Goethe)

4.1 Maslowa hierarhija potreb

Po Maslowovi hierarhiji potreb delimo potrebe na štiri osnovne (nižje) in tri višje potrebe, najvišja pa je potreba po samoaktualizaciji. Glavna značilnost Maslowove hierarhije je, da se hierarhično višje potrebe aktivirajo takrat, ko so hierarhično nižje zadovoljene. Takšen način zadovoljevanja potreb je značilen za povprečne ljudi v povprečnih pogojih. V izjemnih situacijah pa lahko model deluje tudi drugače in se vrsti red zadovoljitve lahko obrne, posameznik pa se odreče zadovoljevanju nižjih potreb na račun višjih (Durič, 2018).

4.2 Samodeterminacija in teorija samodeterminacije

Na področju raziskovanja učne motivacije se je v zadnjih desetletjih uveljavila teorija samodoločenosti (angl. Selfdetermination theory), avtorjev Richarda M. Ryana in Edwarda L. Decija. V humanistično usmerjeni teoriji avtorja opisujeta, v kolikšni meri je človekovo vedenje voljno oz. samodoločeno, kar pomeni, v kolikšni meri ljudje prevzemamo osebni nadzor nad svojimi dejanji ter jih opravljamo na podlagi lastne izbire (Puklek Levpušček in Podlesek, 2017).

Samodoločenost ali samodeterminacija je posameznikova naravna težnja k aktivnemu delovanju in psihološki rasti. Nasproti samodoločenemu vedenju je kontrolirano vedenje. Teorija samodeterminacije predpostavlja, da imajo ljudje temeljne potrebe po občutju

kompetentnosti, potrebe po občutju avtonomije in potrebe po povezanosti z drugimi ljudmi. Te psihične potrebe definirajo potrebne pogoje za doseg psihičnega zdravja in zadovoljstva – njihova zadovoljitev naj bi bila povezana z uspešnim funkcioniranjem posameznika. Vsaka od treh temeljnih potreb ima pomembno vlogo v optimalnem razvoju posameznika – nobene od njih ne moremo zanikati ali zatreti brez pomembnih negativnih posledic (Gagne, 2003).

Potreba po občutju kompetentnosti se nanaša na splošno potrebo posameznikov, da bi učinkovito delovali v svojem okolju. Potreba po obvladovanju okolja je tista gonilna sila, zaradi katere raziskujemo, obvladujemo in skušamo razumeti svet. Takšne oblike vedenja lahko imenujemo tudi učinkovito vedenje (Lovšin, 2010).

Potreba po avtonomiji se nanaša na to, da ljudje skušamo najti tak nivo osebnega delovanja, da bomo zadostili svoji potrebi po omejevanju svojega vedenja. V naših predstavah se namreč skriva notranja želja po samostojnosti in po nadzoru nad svojim življenjem. Potreba po samoomejevanju je zadoščena takrat, kadar lahko svobodno izberemo, v katerih dejavnostih bomo sodelovali in kako se bomo vedli – ne zato, ker moramo, ampak zato, ker si to želimo. Bistvo svobodnega odločanja je v tem, da raje sami izbiramo in zadovoljujemo svoje potrebe, kakor pa da bi nas prisilili v početje, ki bi se nanašalo na potrebe drugih (Lovšin, 2010).

Naslednja potreba, o kateri govori teorija samodeterminacije, je **potreba po pripadnosti in povezanosti**. Gre za željo po občutju povezanosti z drugimi ljudmi, po medsebojni ljubezni in skrbi; je potreba po pripadnosti neki skupini in potreba po čustveni varnosti (Lovšin, 2010). Kadar se poveča ali zmanjša občutek avtonomnosti in kompetentnosti, sledi temu sprememba intrinzične motivacije, ekstrinzična pa je povezana z vsemi tremi zgoraj opisanimi potrebami. Teorija samodeterminacije predpostavlja, da dejavniki socialnega okolja, ki omogočijo posamezniku, da zadovolji tri zgoraj predstavljene osnovne potrebe, večajo intrinzično motivacijo in avtonomnost pri ekstrinzični motivaciji (Letonja, 2015).

4.3 Intrinzična motivacija

Intrinzična motivacija pomeni, da aktivnost posameznik izvaja zaradi nje same, ker mu to predstavlja izziv ali zadovoljstvo, ker je pripravljen na učenje in raziskovanje, ker stremi po popolnem obvladovanju neke naloge. Dejavnost ne prinaša nagrade, ampak je že samo obnašanje v tej smeri nagrada. Posameznik za obnašanje, ki ga poganja intrinzična motivacija, ne potrebuje zunanjih spodbud ali kaznovanja, saj to izvira iz njega samega (Lovšin, 2010).

Deci in Ryan (1985; v Letonja, 2015) opredeljujejo tri tipe intrinzične motivacije:

1. védenje (želja po znanju),
2. dosežki (želja po uspehu),
3. doživljanje stimulacije (želja izkusiti stimulatívne občutke).

Védenje je oznaka za motivacijo, ki izhaja iz posameznikove želje za izvajanje aktivnosti, ker mu prinaša užitek, ko spoznava nove vsebine. Dosežki je oznaka za motivacijo, ki izhaja iz posameznikove želje po dosežkih, ki mu prinašajo zadovoljstvo. Doživljanje stimulacije pa se nanaša na izvajanje dejavnosti zaradi stimulatívnih občutkov, ki so lahko senzorni, estetski itd., ki jih posameznik doživlja med izvajanjem naloge ali dejavnosti.

Pri intrinzični motivaciji izhajajo motivi iz posameznika, saj ima intrinzična motivacija izvor v posamezniku in neko dejavnost opravimo zaradi aktivnosti same, lastnega zadovoljstva in veselja. Intrinzična motivacija lahko izvira iz radovednosti oziroma interesa, kjer se radovednost kaže kot želja po spoznavanju novega in neznanega. Interes pa je zanimanje posameznika za neko področje. Intrinzična motivacija ima torej izvor v posameznikovi želji po spoznavanju ali zanimanju za neko področje, v prizadevanju, da uresniči svoje potencialne, v ustvarjanju oziroma obvladovanju nekega področja (Marentič Požarnik, 2000).

Bandura (1997; v Letonja, 2015) meni, da posameznikov intrinzični interes vzpodbuja zaznana samoučinkovitost. Posamezniki, ki verjamejo, da je obstoječe sposobnosti možno izboljšati, so bolj intrinzično motivirani kot tisti, ki verjamejo, da so sposobnosti trajna lastnost. Deci in Ryan (1985; v Letonja, 2015) dodajata, da sta za višanje motivacije potrebna primerna težavnost naloge in povratne informacije, ki spodbujajo občutek samoučinkovitosti. Na ta način posameznik zadovoljuje svojo potrebo po kompetentnosti in avtonomiji.

Motivacije ni mogoče objektivno izmeriti, lahko jo opazujemo preko posameznikovega vedenja in navora, ki ga vloži v neko dejavnost ali pa preko njegovega dožemanja in poročanja o lastni motivaciji. Pri merjenju intrinzične motivacije zasledimo predvsem dva pristopa. Za raziskovalno-meritvene potrebe je zelo dober indikator intrinzične motivacije situacija, v kateri posameznik prosto izbere opravljanje neke dejavnosti. Govorimo o v obdobju proste izbire preživeti čas ob nalogi, ko so jo udeleženci opravljali pod različnimi pogoji. Za merjenje intrinzične motivacije v realnih življenjskih situacijah pa nas zanima posameznikova vedenjska vztrajnost (Orgulan, 2009).

4.4 Ekstrinzična motivacija

Ekstrinzično ali zunanjo motivacijo označujemo kot motivacijo, ki jo sprožijo zunanji dejavniki in vzpodbude (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991; v Letonja, 2015). Nanaša se na opravljanje neke naloge oziroma dejavnosti, v ospredju pa ni notranji interes, ampak njena instrumentalna vrednost, saj posameznik preko nje doseže določen cilj (Ryan in Deci, 2000; v Letonja, 2015).

V primerih, ko ni notranje motivacije, so potrebne zunanje spodbude. Zunanja motivacija se nanaša na vedenja, kjer je rezultat pomembnejši od samega procesa. To pomeni, da posameznik med doseganjem cilja, torej v aktivnosti, ne uživa. Primer strategije zunanjega motiviranja je nagrada ali kazen, kar pri posamezniku povzroči, da se uči za to, da bi se izognil kaznovanju staršev ali zasmehovanju s strani sošolcev. Posledica zunanjega motiviranja je nesamostojnost, nizka samopodoba, slabši učni uspeh (Lapi, 2020).

Izvor ekstrinzične motivacije je v okolici, v pomembnih osebah, ki so posamezniku blizu. Najprej na posameznika vplivajo starši, saj predstavljajo primarno socializacijo, otroka pa motivirajo s spodbujanjem, ko vrednotijo in reagirajo na njegove dosežke in znanje. Drugi pomemben dejavnik ekstrinzične motivacije so učitelji, ki pohvalijo, nagrajujejo, grajajo, kaznujejo in ocenjujejo. Pomemben dejavnik pa predstavljajo tudi sošolci in vrstniki, torej odnosi in klima v razredu. Kasneje lahko zunanjo motivacijo predstavljajo družbeni status, ekonomski status (dobre delovne razmere, plača, varnost ...), še vedno pa sta prisotni pohvala in graja (Marentič Požarnik, 2000).

4.5 Raziskave na področju intrinzične in ekstrinzične motivacije

Raziskovalce že od nekdaj zanima odnos med obema vrstama motivacije. Zanima jih predvsem, ali z uvajanjem zunanjih podkrepitev tvegamo, da znižamo obstoječo intrinzično motivacijo. Tako sta Cameron in Pierce (1994) opravila obsežno metaanalizo raziskav o vplivanju zunanjih nagrad na intrinzično motivacijo. Glavna ugotovitev njune metaanalize je bila, da je pomembno predvsem to, kako si posameznik razlaga pohvalo in nagrado: ali kot neko kontrolo svoje dejavnosti ali pa kot informacijo o svoji sposobnosti in priznanje za trud. Ekstrinzična motivacija je znižala intrinzično v prvem primeru, ko si posameznik pohvalo ali nagrado razlaga kot kontrolo.

Deci (1971) je preučeval učinke zunanjih nagrad na intrinzično motivacijo. V prvem poskusu je pogledal učinke ekstrinzične motivacije na zmanjševanje intrinzične motivacije pri opravljanju neke naloge. Pri drugem poskusu pa je pogledal, ali drugačen način nagrajevanja spodbuja intrinzično motivacijo. Pri prvem eksperimentu je testiral hipotezo, da če je posameznik dejansko motiviran za opravljanje dejavnosti, uvedba ekstrinzičnih plačil zmanjša stopnjo intrinzične motivacije za opravljanje naloge. Udeležencem je dal reševati sestavljanke, polovico je po koncu nagradil, polovico pa ne. Pri nagrajeni polovici se je zmanjšala želja po ukvarjanju s sestavljanjami po opravljeni nalogi, pri nenagrajeni pa se je ohranila intrinzična motivacija, saj so interes obdržali tudi po končanem eksperimentu. Ta pojav pojasnjuje s tem, da so nagrajeni udeleženci to doživeli, kot da jih nekdo od zunaj nadzira, kar deluje nasprotno od blagodejnega; zato so dejavnost opustili. Drugi eksperiment je bil enak prvemu v vseh pogledih, razen vrsta ekstrinzične motivacije se je razlikovala. V tem poskusu je uporabil besedno pohvalo kot zunajbesedilno nagrado. Domneval je, da bo drugačen tip nagrajevanja (verbalna okrepitev in pozitivna povratna informacija) povečala stopnjo intrinzične motivacije. Rezultati so potrdili hipotezo, ki dokazuje, da verbalne pohvale in pozitivne povratne informacije povečujejo intrinzično motivacijo. Tako so raziskave namreč pokazale, da nekatere nagrade pod določenimi pogoji lahko ugodno vplivajo na intrinzično motivacijo. Pomembno je, na kak način je nagrada podana, saj predstavlja povratno informacijo; če jo prejemnik izkusi kot kontrolno, bo zmanjšala intrinzično motiviranost, če pa jo izkusi kot pomoč k boljšemu izvajanje naloge v prihodnje, se bo intrinzična motivacija zvišala, saj podpira potrebo po avtonomiji.

Raziskava, ki sta jo opravila Deci in Ryan (1985) je pokazala, da ne samo otipljive nagrade, ampak tudi grožnje, kazni in pritiski zmanjšujejo intrinzično motivacijo, saj posameznik zazna zunanji lokus kontrole, kar spodkopava intrinzično motivacijo. Nasprotno pa izbira in priložnosti za odločanje povečajo intrinzično motivacijo, saj omogočajo ljudem občutek avtonomije (v Deci in Ryan, 2000b).

Poljske študije so tudi pokazale, da učitelji, ki so podpirali avtonomijo (v nasprotju z nadzorom) in radovednost, pri učencih večajo intrinzično motivacijo (Deci, Nezlek, Sheinman, 1981; v Deci in Ryan, 2000a). Študenti, ki so se učili z več nadzora, so se naučili manj učinkovito, kar je imelo negativne posledice (Amabile 1996; Grolnick in Ryan, 1987; Utman, 1997; v Deci in Ryan, 2000a). Takšne ugotovitve pa lahko prenesemo tudi na druga področja, kot so šport in glasba, kjer je podpora za samostojnost s strani staršev in mentorjev vzpodbudila več intrinzične motivacije (Frederick in Ryan, 1995; v Deci in Ryan, 2000a).

Drugi zgodnji poskusi so pokazali, da pozitivne povratne informacije okrepijo notranjo motivacijo ne glede na povratne informacije (Boggiano in Rubelj, 1979; Deci, 1971; v Deci in Ryan, 2000a) in da negativne povratne informacije zmanjšajo intrinzično motivacijo ne glede na povratne informacije (Deci in Cascio, 1972; v Deci in Ryan, 2000a).

4.6 Vrsta motivacije glede na spol

Juriščeva in Razdevšek-Pučkova (2006; v Pastorčič, 2017), sta na vzorcu 198 osnovnošolcev, ki sta jih v okviru štirih motivacijskih vzorcev (učno aktivni, tekmovalni, nesamozavestni ter pasivni učenci) ugotovili, da v skupini učno aktivnih učencev prevladuje notranja motivacijska usmerjenost; v omenjeni skupini, je bilo več učenk kot učencev. Za učno nesamozavestne učence je bila značilna predvsem motivacijska usmerjenost v nemoč in izogibanje, ta skupina pa je vsebovala več dečkov kot deklic. V skupini učno tekmovalnih učencev so prevladovali dečki, ki so kazali predvsem zunanjo motivacijsko usmerjenost.

Žibertova (2010; v Pastorčič, 2017) je na vzorcu 233 osnovnošolcev preučevala, kako se izražajo posamezne vrste motivacije glede na spol, starost in učni uspeh učencev. Ugotovila je, da deklice izražajo več veselja in interesa za učenje v primerjavi z dečki. Dečki so zase menili, da se jim ne ljubi učiti, med tem ko so bile deklice v večji meri pripravljene na učenje tudi tistih vsebin, ki niso nujne, kar kaže na višjo stopnjo notranje motivacije za učenje pri deklicah.

Bakračević Vukmanova in Licardova (2011; v Pastorčič, 2017), sta v svoji raziskavi preučevali razlike po spolu na področju motivacijske samoregulacije v učni situaciji. Opazili sta statistično pomembne razlike med spoloma, saj so deklice višje ocenile svoje sposobnosti na področju motivacijske samoregulacije kot dečki.

Koširjeva in Pečjakova (2003; v Pastorčič, 2017) sta v svoji raziskavi, ki sta jo izvedli v devetih osnovnih šolah, preučevali razlike v uporabi motivacije oz. učne strategije glede na spol učencev. V raziskavo je bilo vključenih 306 učencev petega razreda osnovne šole in 212 učencev sedmega razreda. Zaključili sta, da obstajajo razlike med spoloma na področju motivacije in pojmovanja pomembnosti učnih strategij, saj so deklice bolj motivirane in pogosteje uporabljajo učne strategije.

4.7 Motivacija nadarjenih učencev

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti, saj se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih. Posodobljena opredelitev nadarjenosti navaja, da so nadarjeni učenci tisti otroci in mladostniki, ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti na intelektualnem, učnem, ustvarjalnem, psihomotoričnem in senzoričnem področju, pri socialnih veščinah in na področju samouravnavanja (Bezić, idr., 2019).

Značilnosti nadarjenih se odražajo na različnih področjih in v različnih osebnostnih lastnostih, osebnostnih potezah in vedenjih:

- na konvergentnem miselno-spoznavnem področju;
- na divergentnem miselno-spoznavnem področju – v ustvarjalnosti;
- v talentih in spretnosti v kateri od umetniških dejavnosti;
- v motoričnih, psihomotoričnih ali senzomotoričnih spretnostih na telesno-gibalnem oziroma športnem področju;
- na socialno-čustvenem področju in v socialnih veščinah;
- na ožjem osebnostnem področju.

Na področju motivacije se značilnosti nadarjenih kažejo v visokih aspiracijah, želji po uspehu, v potrebi po doseganju odličnosti, nepotešljivi radovednosti, v raznolikih in močno izraženih interesih, vztrajnosti pri reševanju nalog, v visoki intrinzični storilnostni motivaciji, v uživanju v dosežkih, težnji k popolnosti pri izvajanju nalog, izjemni zavzetosti, volji in predanosti (Bezić, idr., 2019).

Tako kot vsi učenci tudi učenci z nadpovprečno visokimi učnimi sposobnostmi potrebujejo motivacijo za učno delo. Ker je vsak učenec individuum, je za vsakega značilna drugačna motivacija za sodelovanje pri pouku ter šolsko učenje.

Juriševič (v Bezić, 2012, str. 38) pravi: »Natančneje kot učitelji prepoznavajo motivacijske značilnosti nadarjenih učencev, ustrezneje lahko načrtujejo in spodbujajo učne dejavnosti, ki so zanje motivirajoče. Končni cilj je namreč, da jih pripeljejo do kakovostnega znanja v skladu z njihovimi potenciali ter učnimi dosežki, ki prispevajo ne le k njihovem osebnostnem razvoju, temveč k splošnemu družbenemu razvoju na različnih področjih.«

Vsi nadarjeni učenci niso enako motivirani za šolsko učenje in pomanjkanje notranje motivacije lahko resno ogrozi razvoj njihovih potencialov in vodi celo k učni neuspešnosti. Upad notranje motivacije za učenje v šoli iz otroštva v mladostništvo pojasnujemo s predpostavko, da s šolanjem pri nekaterih nadarjenih učencih njihova nadarjenost postaja čedalje manj skladna s ponudbo in zahtevami učnega načrta in se zato začnejo v šoli dolgočasiti. Sodobna družba danes nadarjenim učencem ponuja veliko v smislu možnosti in priložnosti za udejstvovanje in individualizacijo, obenem pa od njih tudi veliko in predvsem prehitro zahteva – v smislu čustvenega obvladovanja, socialno odgovornega vedenja in oblikovanega vrednotnega sistema, za doseg te ciljev pa jih predvsem zunanje spodbuja in zunanje nagrajuje (Juriševič, 2012).

Čeprav je potrebno pri nadarjenih učencih spodbujati notranjo motivacijsko usmerjenost in zadovoljitev psiholoških potreb po samostojnosti, kompetentnosti ter socialni vpetosti, ne smemo popolnoma zanemariti zunanjih motivacijskih spodbud, kot so pohvala, nagrada, ocena, ugodnost itd. Te so namreč v šoli tudi velikokrat potrebne, da se učenci nečesa naučijo. Nadarjeni učenci namreč pri učenju, še posebno v prvih šolskih letih, potrebujejo stabilno oporo in jasne usmeritve pri učenju učenja, da kasneje lahko postanejo samostojni, učinkoviti in uspešni učenci (Bezić, 2012).

4.8 Motivacija otrok s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so po zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 03/2007) otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (Horvat in Košir, 2013).

Za otroke s posebnimi potrebami skupno šolanje z ostalimi vrstniki ni vedno enostavno. Če se bodo v razredu počutili varno in bodo spoznali, da njihovo posebnost sprejemajo tako učitelji kot sošolci, bodo lažje sprejemali samega sebe, zaupali v svoje sposobnosti, si oblikovali pozitivno samopodobo in bili tudi bolj motivirani (Gracin, 2012). Kobolt (2010) pravi, da so učenci s posebnimi potrebami manj konstruktivno storilni, socialno trdni, imajo slabšo samopodobo in več vedenjskih težav kot običajni učenci.

Pri učencih s posebnimi potrebami je učni uspeh povezan s spremenljivkami, vezanimi na storilnost. Bolj kot učitelji zaznavajo učenca s posebnimi potrebami kot aktivnega in iniciativnega, natančnega pri delu, zmožnega daljše koncentracije, hitro dojemljivega in razgledanega, bolj je motiviran in dosega višji učni uspeh (Kobolt, 2010).

Raziskava avtorice Gracin (2012) je pokazala, da je velikokrat motivacija otrok s posebnimi potrebami zaradi neuspehov ogrožena. Učenci zato potrebujejo ustrezno učno okolje, kjer se bodo počutili varne, sprejete in motivirane za šolske uspehe. Potrebujejo več dodatne spodbude in podpore, timsko delo in občutek, da zmorejo in da so lahko tudi oni uspešni.

5. OPREDELITEV PROBLEMA

Ker menimo, da je motivacija v šoli izjemno pomembna in da je zaradi epidemije in šolanja na daljavo vse manj učencev intrinzično motiviranih za večino dejavnosti, ki jih opravljajo ter da se vedno pogosteje pojavlja ekstrinzična motivacija, nas je še posebej zanimal odnos med ekstrinzično in intrinzično motivacijo ter samodeterminacijo. Naš osnovni raziskovalni problem je, kako so učenci naše šole motivirani in katera vrsta motivacije prevladuje. Z eksperimentom smo želele ugotoviti, ali lahko ekstrinzična motivacija zamenja intrinzično in povzroči upad samodeterminacije. Problem, s katerim smo se ukvarjale v raziskovalni nalogi, je bil, kakšen vpliv imajo ekstrinzična motivacija in nagrade na intrinzično motivacijo in samodeterminacijo. Želele smo preučiti, ali imajo vse nagrade negativne učinke na intrinzično motivacijo. Raziskale smo, ali je vrsta motivacije odvisna od spola. Zanimalo nas je, ali so nadarjeni učenci bolj intrinzično motivirani in samodeterminirani ter katera motivacija prevladuje pri učencih s posebnimi potrebami. Menimo, da je zelo pomembno, da intrinzične motivacije ne nadomesti ekstrinzična, zato želimo to znanje prenesti na učence in učitelje naše šole.

6. HIPOTEZE

1. Pri učencih naše šole prevladuje ekstrinzična motivacija.
2. Dekleta so intrinzično motivirana, fantje pa ekstrinzično.
3. Nadarjeni učenci so intrinzično motivirani in samodeterminirani.
4. Učenci s posebnimi potrebami so ekstrinzično motivirani.
5. Zunanja nagrada povzroči upad intrinzične motivacije.
6. Pohvala in pozitivna povratna informacija zvišata intrinzično motivacijo.
7. Grožnje in kazni zmanjšujejo intrinzično motivacijo.

7. METODA

7.1 Udeleženci

Pri reševanju vprašalnikov je sodelovalo 192 učencev od 5. do 9. razreda, od tega je bilo 95 deklet in 97 fantov. Nadarjenih učencev je bilo 41, učencev s posebnimi potrebami pa 26. V eksperimentu je sodelovalo 63 učencev od 6. do 8. razreda. Spol udeležencev v eksperimentu ni bil pomemben.

7.2 Pripomočki

Učenci so rešili vprašalnik o motivaciji (priloga 1), ki je vseboval osnovne podatke, vprašanje o nadarjenih učencih in učencih s posebnimi potrebami ter 17 trditev, s katerimi smo preverjale, ali so učenci intrinzično ali ekstrinzično motivirani za učenje. Lestvico smo oblikovale na podlagi lestvice Academic Motivation Scale (AMS-HS 28) in trditve prilagodile glede na starost učencev. Učenci so izbirali med odgovoroma drži ali ne drži. Trditve 1, 6, 8, 10, 13 in 17 merijo intrinzično motivacijo, trditve 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16 pa ekstrinzično motivacijo.

7.3 Postopek

7.3.1 Opis obdelave podatkov

Vprašalnike smo učencem razdelile 15. 11. in 16. 11. 2021. Ko smo rešene vprašalnike prejele, smo si jih razdelile in odgovore pregledale. Podatke smo zbrale skupaj in s pomočjo Worda izdelale grafikone.

7.3.2 Opis poteka eksperimenta

Izvedle smo tri različne eksperimente, v katerih smo opazovale motivacijo udeležencev. V vseh eksperimentih so učenci reševali nalogi iskanja besed (priloga 2 in priloga 3).

Prvi eksperiment je bil izveden v 6. A. Razred smo razdelile na dve skupini, ena je predstavljala eksperimentalno skupino, druga pa kontrolno skupino. Eksperimentalna skupina je v prvem poskusu dobila navodilo, da bo po uspešno zaključeni nalogi prejela nagrado, kontrolna skupina pa pred reševanjem ni prejela nobene informacije. V drugem poskusu smo eksperimentalni skupini povedali, da za uspešno rešeno nalogo ne bodo prejeli nagrade.

Drugi eksperiment je bil izveden v 7. A. Razred smo tako kot v prvem eksperimentu razdelile na dve skupini, ena je predstavljala eksperimentalno skupino, druga pa kontrolno skupino. Eksperimentalna skupina je po končani nalogi dobila pohvalo in pozitivno povratno informacijo za rešeno nalogo, kontrolna skupina pa ni prejela ničesar. V drugem poskusu eksperimentalna skupina po končani nalogi ni prejela pohvale in pozitivne povratne informacije.

Tretji eksperiment je bil izveden v 8. B. Razred smo tako kot v prvih dveh eksperimentih razdelile na dve skupini, ena je predstavljala eksperimentalno skupino, druga pa kontrolno skupino. Eksperimentalna skupina je pred reševanjem naloge dobila informacijo, da bo v primeru slabega reševanja naloge, le-ta vplivala na nižjo zaključno oceno pri predmetu slovenščina. Kontrolna skupina ni prejela nobenega navodila. V drugem poskusu eksperimenta eksperimentalna skupina ni prejela grožnje oziroma opozorila, kot jo je v prvem poskusu.

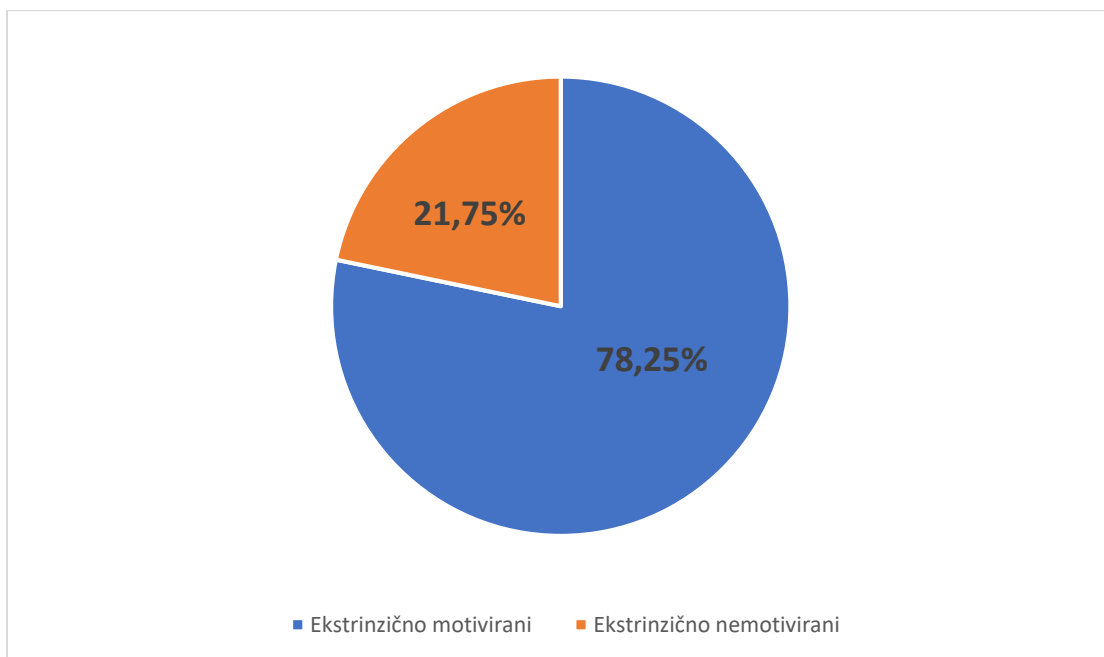
Vse eksperimentalne skupine so odšle iz razreda in nalogo opravljale v posebni učilnici. Kontrolne skupine so ostale v razredu.

Učence smo v eksperimentalno in kontrolno skupino naključno razdelile glede na sedežni red v razredu. Učenci, ki so sedeli v prvi in drugi vrsti, so postali kontrolna skupina, učenci iz tretje in četrte vrste pa so predstavljali eksperimentalno skupino.

Pri izvedbi vseh eksperimentov smo opazovale motivacijo učencev v eksperimentalni in kontrolni skupini. Merile smo tudi čas, ki ga je posamezna skupina porabila za opravljeno nalogo.

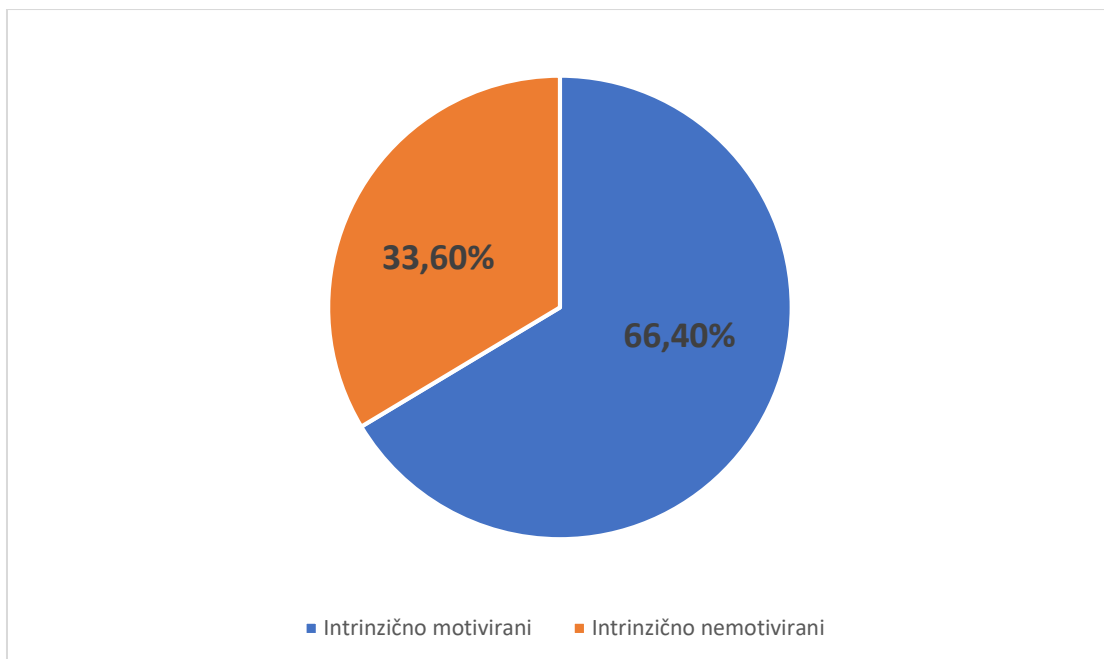
8. REZULTATI

Grafikon 1: **ESTRINZIČNA MOTIVACIJA UČENCEV**



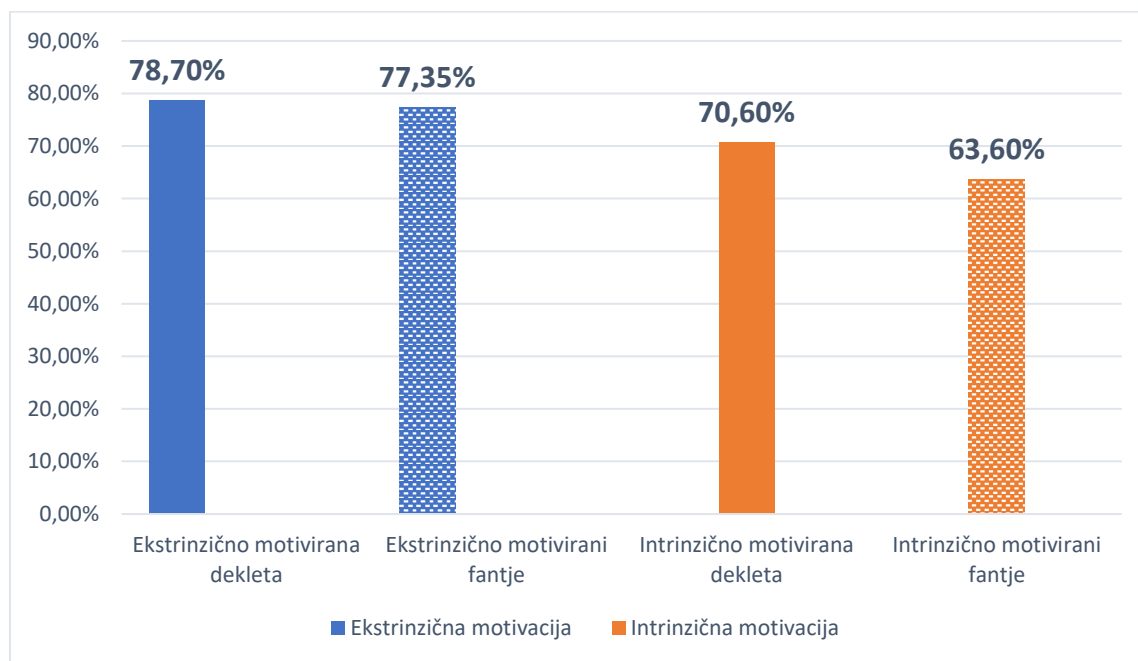
V grafu 1 je razvidno, da pri učencih naše šole prevladuje ekstrinzična motivacija (78,25%). O ekstrinzični motivaciji pa ni poročalo 21,75% učencev.

Grafikon 2: **INTRINZIČNA MOTIVACIJA UČENCEV**



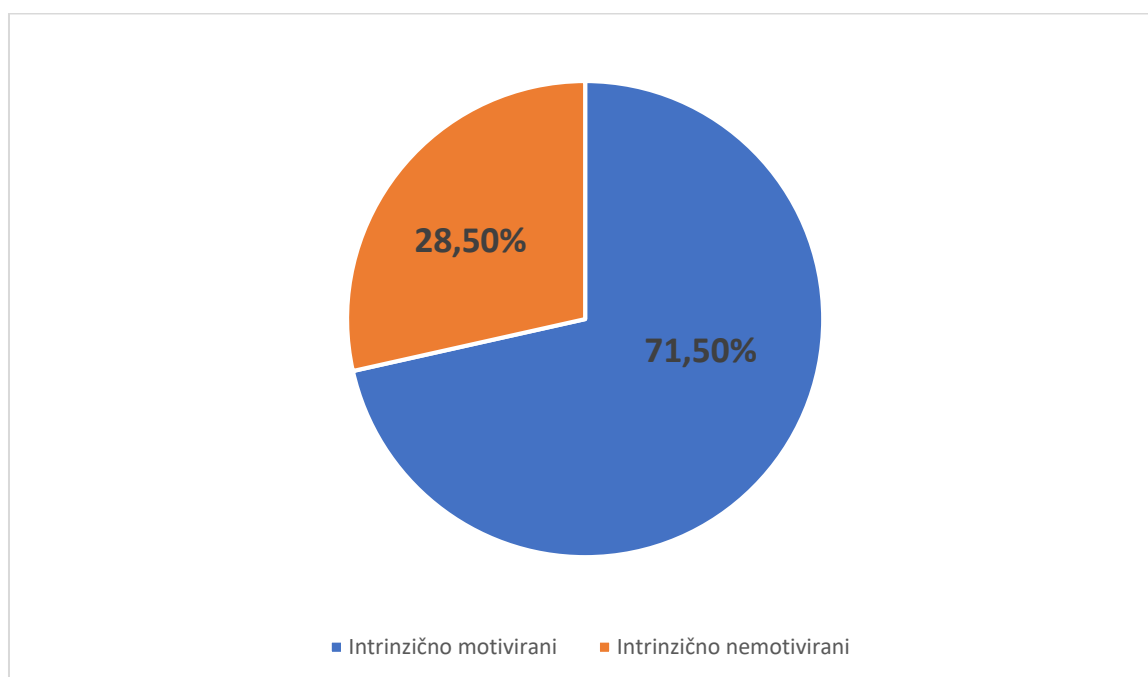
Grafikon 2 prikazuje intrinzično motivirane in intrinzično nemotivirane učence, iz grafa lahko razberemo, da je večji delež učencev intrinzično motiviranih (66,40%). 33,60% učencev pa pri sebi intrinzične motiviranosti ni prepoznalo.

Grafikon 3: **VRSTA MOTIVACIJE GLEDE NA SPOL**



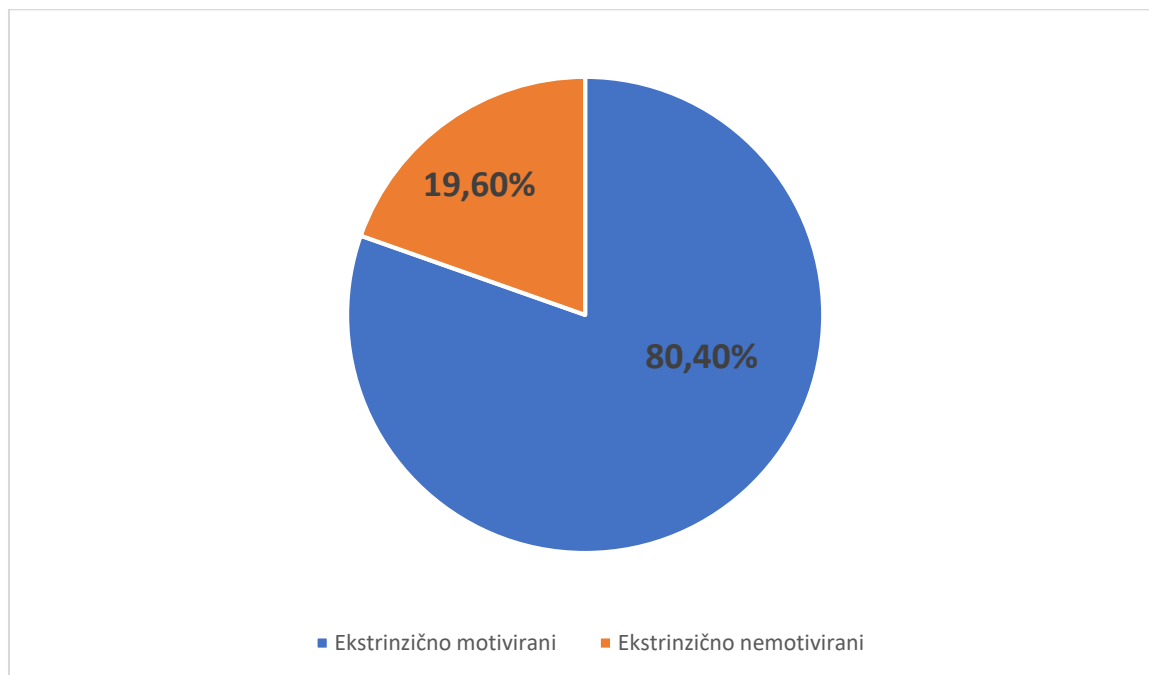
Iz grafa 3 je razvidno, da pri ekstrinzični motivaciji razlike med spoloma niso opazne, so pa opazne razlike pri intrinzični motivaciji, kjer so dekleta (70,60%) bolj intrinzično motivirana kot fantje (63,60%).

Grafikon 4: **INTRINZIČNA MOTIVIRANOST NADARJENIH UČENCEV**



Grafikon 4 prikazuje, da so nadarjeni učenci intrinzično motivirani, saj se jih je le 28,50% ocenilo kot intrinzično nemotivirane. Če primerjamo grafikon 4 z grafikonom 2, lahko vidimo, da so nadarjeni učenci v primerjavi z vsemi učenci, ki so sodelovali v raziskavi, bolj intrinzično motivirani.

Grafikon 5: **EKSTRINZIČNA MOTIVIRANOST UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI**



Iz grafikona 5 je razvidno, da so učenci s posebnimi potrebami ekstrinzično motivirani (80,40%). Iz omenjenega grafa opazamo podoben trend v ekstrinzični motivaciji kot pri vseh učencih, ki so sodelovali v raziskavi.

Tabela 1: ČAS REŠEVANJA V RAZLIČNIH POGOJIH EKSPERIMENTA

Razred	Skupina	Naloga/zaporedje	Pogoj	ČAS REŠEVANJA
6.A	EKSPERIMENTALNA	iskanje hrane/prvi poskus	po uspešno zaključeni nalogi boste prejeli nagrado	3 min 44 s
		iskanje živali/drugi poskus	za uspešno rešeno nalogo ne boste prejeli nagrade	5 min 26 s
	KONTROLNA	iskanje hrane/prvi poskus	brez informacije	4 min 30 s
		iskanje živali/drugi poskus	brez informacije	4 min 54 s
7.A	EKSPERIMENTALNA	iskanje hrane/prvi poskus	pohvala in pozitivna povratna informacija (po končani nalogi)	5 min 42 s
		iskanje živali/drugi poskus	brez pohvale in pozitivne povratne informacije	3 min 19 s
	KONTROLNA	iskanje hrane/prvi poskus	brez informacije	4 min 19 s
		iskanje živali/drugi poskus	brez informacije	4 min 15 s
8.B	EKSPERIMENTALNA	iskanje hrane/prvi poskus	v primeru slabega reševanja naloge bo to vplivalo na nižjo oceno pri predmetu slovenščina	4 min 28 s
		iskanje živali/drugi poskus	brez grožnje	3 min 02 s
	KONTROLNA	iskanje hrane/prvi poskus	brez informacije	3 min 44 s
		iskanje živali/drugi poskus	brez informacije	3 min 27 s

Tabela 1 prikazuje, da se je čas reševanja pri eksperimentalni skupini podaljšal za 1 min 42 s, ko jim v drugem poskusu reševanja nismo obljubili nagrade. Pri kontrolni skupini ni prišlo do večjih razlik v času reševanja prve in druge naloge. Pri učencih 7. A eksperimentalne skupine je razvidno, da se je po pozitivni povratni informaciji čas reševanja zmanjšal. Pri kontrolni skupini pa ni prišlo do večjih razlik. Pri učencih 8. B eksperimentalne skupine je opaziti, da je čas reševanja bil hitrejši, ko ni bila povedana grožnja. Pri kontrolni skupini pa ni opaziti večjih razlik.

9. INTERPRETACIJA IN UGOTOVITVE

V naši raziskovalni nalogi smo s pomočjo vprašalnika in eksperimentov želele ugotoviti, ali so učenci naše šole (učenci od 5. do 9. razreda) intrinzično ali ekstrinzično motivirani. Zanimalo nas je tudi, katera vrsta motivacije prevladuje pri učencih s posebnimi potrebami in pri nadarjenih učencih ter kakšna je razlika med spoloma v motivaciji.

S prvo hipotezo smo predvidevale, da so učenci naše šole bolj ekstrinzično kot pa intrinzično motivirani. Zato, ker prisotnost ekstrinzične motiviranosti ne izključuje prisotnosti intrinzične motiviranosti in obratno, ne moremo trditi, da so učenci naše šole bolj ekstrinzično motivirani. Zaradi načina obdelave rezultatov naše prve hipoteze ne moremo ne potrditi in ne ovreči. Ko smo primerjale razmerje med motiviranimi in nemotiviranimi, smo večjo razliko opazile pri ekstrinzični motivaciji.

Zanimalo nas je tudi, ali so dekleta bolj intrinzično motivirana, fantje pa bolj ekstrinzično motivirani. Med ekstrinzično motivacijo nismo opazile veliko razlik, saj so fantje, ki so izpolnili vprašalnik, 77,35% ekstrinzično motivirani, dekleta pa 78,70% ekstrinzično. Nekoliko večjo razliko med spoloma smo opazile pri intrinzični motivaciji. O intrinzični motiviranosti je poročalo 70,60% deklet in 63,60% fantov. Drugo hipotezo zaradi majhnih razlik med spoloma ovržemo. Vseeno pa smo na podlagi poročanj o intrinzični motivaciji opazile, da bi lahko dekletom na naši šoli pripisali nekoliko več veselja in interesa za učenje, kot so tudi ugotovili v raziskavi Žibertove (2010).

Naša tretja hipoteza se glasi, da so nadarjeni učenci bolj intrinzično motivirani in samodeterminirani. 71,50% nadarjenih učencev se je ocenilo kot intrinzično motivirane. Izmed vseh sodelujočih je o intrinzični motivaciji poročalo 66,40% učencev. Ker je o intrinzični motivaciji poročalo veliko nadarjenih učencev (v primerjavi z vsemi učenci kar 5,10% več), lahko našo tretjo hipotezo potrdimo. O visoki intrinzični motiviranosti nadarjenih učencev so poročali tudi Bezič, idr. (2019).

Z našo četrto hipotezo smo preverjale, ali so učenci s posebnimi potrebami ekstrinzično motivirani. Kar 80,40% učencev s posebnimi potrebami se je ocenilo kot ekstrinzično motivirane. Na podlagi tega smo našo hipotezo potrdile. Gracin, (2012) in Kobolt, (2010) sta poročali, da so učenci s posebnimi potrebami manj storilni in potrebujejo več spodbud, podpore in občutka, da zmorejo in da so uspešni. Podobno bi lahko sklepali iz naših rezultatov, zato tudi našo četrto hipotezo potrjujemo.

S pomočjo eksperimenta smo preverjale našo peto hipotezo, s katero smo predpostavljale, da zunanja nagrada povzroči upad notranje motivacije. Ker se je v eksperimentalni skupini čas reševanja po odvzetju zunanje nagrade podaljšal, smo sklepale, da je obljubljena zunanja nagrada pri prvem poskusu znižala intrinzično motivacijo pri drugem poskusu. Tudi drugi avtorji (Decy, 1971) so z eksperimentom ugotovili, da se intrinzična motivacija ob pojavljanju zunanjih nagrad, zmanjšuje. Na podlagi zapisanih ugotovitev lahko našo peto hipotezo potrdimo.

Želele smo tudi ugotoviti, ali pohvala in pozitivna povratna informacija zvišata intrinzično motivacijo. Po prejeti pohvali za uspešno opravljeno prvo nalogo se je v eksperimentalni skupini čas reševanja druge naloge znižal. Na podlagi tega smo sklepale, da se je njihova notranja motivacija okrepila, s čemer potrjujemo našo šesto hipotezo. To so ugotovili tudi Boggiano in Rubelj (1979), Decy (1971), ki so v zgornjih poskusih dokazali, da pozitivne povratne informacije okrepijo notranjo motivacijo.

Z našo zadnjo hipotezo smo predvidevale, da grožnje in kazni zmanjšujejo intrinzično motivacijo. V prvem poskusu, ko so učenci prejeli grožnjo, so nalogo reševali počasneje kot v drugem poskusu, ko grožnje niso prejeli. Grožnja je zmanjšala notranjo motiviranost. Zato lahko sedmo hipotezo potrdimo. Naše ugotovitve so skladne z raziskavami Decyja in Ryana (1985), ki so pokazale, da grožnje, kazni in pritiski zmanjšujejo intrinzično motivacijo.

Pomanjkljivost raziskovalne naloge vidimo pri izbiri udeležencev za eksperimentalno in kontrolno skupino, saj smo opazile, da so v določeni skupini prevladovali uspešnejši učenci. Na uspešno reševanje tako ni nujno več vplivala samo motivacija, ampak morda tudi njihove sposobnosti. Kot pomanjkljivost bi izpostavile tudi vprašalnik, ki je vseboval več postavk, s katerimi smo preverjali ekstrinzično motivacijo, kar je otežilo našo interpretacijo rezultatov.

Možna nadgradnja raziskovalne naloge bi lahko bila primerjava mladostnikov na medkulturnem področju ali primerjava med mladostniki in študenti. Menimo, da bi bilo v raziskavo zanimivo vključiti tudi starše in ugotoviti, kako s svojim vedenjem vplivajo na motivacijo svojih otrok in kateri vrsti motivacije so bolj naklonjeni.

Uporabna vrednost naše raziskave je prikazati, da ima ekstrinzična motivacija velik vpliv na intrinzično motivacijo in jo lahko velikokrat zmanjšuje ter, da ljudje zlahka podležemo nagradam. Menimo, da je to velik problem današnje družbe, saj se z nagradami manjša intrinzična motivacija in naša avtonomija ter samodeterminirano vedenje. Če nas za neko dejanje motivira konkretna nagrada, jo pričakujemo tudi naslednjič, ko opravimo enako dejanje,

kar smo dokazale z eksperimentom pri učencih naše šole. Z našo raziskavo smo prišle do ugotovitve, da ima ekstrinzična motivacija vpliv na intrinzično in, da povzroči upad intrinzične motivacije v primeru, ko si posameznik pohvalo ali nagrado razlaga kot kontrolo.

10. DRUŽBENA ODGOVORNOST

S to raziskovalno nalogo smo želele seznaniti učence in učitelje s prevladujočo vrsto motivacije naše šole. Učitelje samo seznanile z rezultati naše naloge, ki bi jih lahko uporabili pri svojem načinu poučevanja. Na podlagi naših ugotovitev smo učitelje spodbudili, da učencem dajejo več pozitivnih povratnih informacij in pohval ter poskušajo zmanjšati število kritik in negativnih povratnih informacij, saj kritike in pritiski znižujejo intrinzično motivacijo. Krepitev intrinzične motivacije se nam zdi še posebej pomembna, saj smo pri učencih opazile prevladujočo ekstrinzično motivacijo, ki lahko hitreje upade kot intrinzična.

Na podlagi eksperimenta smo zaznale, da je večino učencev zelo motivirala zunanja nagrada. Ta ugotovitev je zelo uporabna, saj zunanje nagrade zelo neugodno vplivajo na intrinzično motivacijo. Učitelje je tako smiselno opozoriti, da svojih učencev k učenju pretirano ne spodbujajo z zunanjimi nagradami. Družbo je potrebno seznaniti, da učitelji, ki uporabljajo avtonomni učni pristop (upoštevanje stališča učencev, ponujanja več možnosti) povečujejo intrinzično motivacijo, radovednost in željo po izzivih, v nasprotju z učitelji s kontrolnim učnim pristopom (motiviranje z zunanjimi vzpodbudami, kot so nagrade, grožnje in psihični pritisk), ki zmanjšujejo intrinzično motivacijo, saj ekstrinzična motivacija znižuje intrinzično v primeru, ko si posameznik pohvalo ali nagrado razlaga kot kontrolo.

Zavedati se je potrebno, da učenci, ki so pretirano nadzorovani, izgubljajo iniciativo, njihovo učenje pa je neučinkovito. Ker menimo, da je to vedno večji problem današnjih osnovnih in srednjih šol, predstavlja naša raziskava zelo uporabna vrednost na področju šolstva.

11. ZAKLJUČEK

Tema naše raziskovalne naloge je v nas vzbudila veliko zanimanje, saj nas je že od nekdaj zanimalo, kaj učencem daje zagon za delo. V razredu se namreč v temo motiviranosti nismo veliko poglobljali. V raziskovalni nalogi smo ugotovile, da pri učencih naše šole prevladujeta obe vrsti motivacije. Glede na spol smo ugotovile, da so dekleta bolj intrinzično motivirana od fantov. Še posebej so nas zanimali učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni učenci. Kot smo predvidevale, so nadarjeni učenci intrinzično motivirani, med tem ko so učenci s posebnimi potrebami bolj ekstrinzično motivirani. Tudi na podlagi eksperimenta smo prišle do uporabnih rezultatov, ki so jih ugotovili že v predhodnih raziskavah. Pokazalo se je, da zunanje nagrade kot tudi pritiski in kazni znižujejo intrinzično motivacijo, po drugi strani pa pohvale in pozitivne povratne informacije zvišujejo intrinzično motivacijo. Nagrajevanje in motiviranje prispevata k zadovoljstvu ljudi in k uspešnemu delovanju. Vsak izmed nas je rad nagrajen in pohvaljen, vendar moramo paziti, da se stopnja ne povečuje. Najpomembnejše je, da ohranimo intrinzično motivacijo in, da naše intrinzične motivacije ne nadomesti ekstrinzična, saj bomo vedno manj motivirani za doseganje ciljev in zahtevali vedno večje nagrade.

Za konec bi zaključile z naslednjim stavkom: »Vsak človek je v osnovi intrinzično motiviran, od vsakega posameznika pa je odvisno ali bo to intrinzično motivacijo vzdrževal, ali pa se bo prepustil ekstrinzični motivaciji in zunanjim nagradam ter izgubljal svojo avtonomijo in samodeterminacijo.«

VIRI IN LITERATURA

- Bezić, T. (ur.). (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T., Bucik V., Bučar Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., Lep, B., Malešević, T., Nolimal, F., Rojc, J., Rostohar, G., Slivar, B., Vidovič, M. in Vršnik Perše, T. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Cameron, J., in Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-373.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, R.D., Usungov, J. In Kornzazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern block country: a cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology*, 27(8), 930-942.
- Durič, T. (2018). Teorija samodeterminacije in potreba po kogniciji. *Eksperimentator*, 2, 21-27.
- Gagne, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Plenum Publishing Corporation*, 27(3), 199-223.
- Gracin, T. (2012). Vidiki učne motivacije otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli. (*Magistrsko delo*). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Horvat, M. in Košir, K. (2013). Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 22, 156-166.

- Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (Ur.). (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lapi, M. (2020). Vpliv izobraževanja na daljavo na slovenske srednješolce. (*Magistrsko delo*). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Letonja, P. (2015). Motivacija dijakov za izobraževanje v povezavi z zaznano samoučinkovitostjo. (*Magistrsko delo*). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lovšin, Ž. (2010). Motivacijske teorije v učbenikih trženja. (*Diplomsko delo*). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Orgulan, S. (2009). Vloga učiteljevega vzgojno-izobraževalnega pristopa pri dijakovi motivaciji za izobraževanje. (*Raziskovalna naloga*). Maribor: Srednja ekonomska šola Maribor.
- Pastorčić, K. (2017). Razlike v učni motivaciji šestega in devetega razreda osnovne šole. (*Diplomsko delo*). Koper, Pedagoška Fakulteta
- Puklek Levpušček, M. in Podlesek, A. (2017). Veljavnost in zanesljivost Lestvice akademske motivacije na vzorcu slovenskih študentov. *Psihološka obzorja*, 26, 10-20.

PRILOGE

PRILOGA 1

VPRAŠALNIK

Smo učenke 8. razreda in delamo raziskovalno nalogo na področju psihologije, kjer bomo raziskovale, kako ste učenci naše šole motivirani za učenje. Pri tem nam boš zelo pomagal/-a z iskrenimi odgovori na spodnja vprašanja. Vprašalnik je anonimen, zato ni potrebno zapisati svojega imena. Za sodelovanje se ti zahvaljujemo.

Obkroži.

Spol: moški ženski

Razred: 5. razred 6. razred 7. razred 8. razred 9. razred

Ali imaš status nadarjenega učenca? DA NE

Ali spadaš v skupino otrok s posebnimi potrebami in imaš dodatno strokovno pomoč?

DA NE

Spodnje trditve se nanašajo na vprašanje **“Zakaj se učiš”**? Označi ali trditev zate drži ali ne drži.

		Drži	Ne drži
1.	Ker občutim zadovoljstvo, ko se naučim nove stvari.		
2.	Ker želim dobivati dobre ocene.		

3.	Da sam/a sebi dokažem, da sem sposoben/sposobna usvojiti znanje in dobiti dobre ocene.		
4.	Da si zagotovim čim boljše možnosti za vpis na srednjo šolo.		
5.	Ker želim ugajati staršem.		
6.	Ker se rad/a učim.		
7.	Da bom kasneje v življenju dobil/a dobro službo.		
8.	Ker rad/a odkrivam in spoznavam nove stvari.		
9.	Ker se ob tem, da imam dobre ocene, počutim pomembno.		
10.	Ker je učenje zabavno.		
11.	Ker želim izdelati razred.		
12.	Da bom s pridobljenim znanjem in dobrimi ocenami bolje pripravljen/a za poklic, ki ga nameravam izbrati.		
13.	Ker občutim zadovoljstvo, ko presežem svoje obstoječe znanje.		
14.	Da sam/a sebi dokažem, da sem pameten/pametna.		
15.	Da bi bil/a boljši/boljša od drugih učencev.		
16.	Zato, da navdušim učitelje.		
17.	Ker rad/a razširjam svoja obzorja pri temah, ki me zanimajo.		

PRILOGA 2

Iskanje hrane

hehevgehriždgdshslubenica vjebkugakorenjedjhkrompirklčwkruhkjhkljfagborovnicakjg
psolatakjhdgahruškakdjmkparadižniklskhsirgjsjakburekmnsnsjabolkobshhkumaricagn
khzeljehdsjhhkoruzakdhjagodaklpoksjtreslivakeikražnjičigzwwgbrokolikwjerepajhebd
avokadohthugjirdjajceuzrthbučakjekswjhgčešnjehgdgtsgrozdjekjisjorehsgajpaprikahsg
jkostanjsskkhrmangohmcrjzjc

koruza, sir, kruh, ražnjiči, hruška, brokoli, kumarica, lubenica, krompir, riž, avokado,
jagoda, jajce, grozdje, oreh, kostanj, solata, paradižnik, češnje, mango, jabolko,
korenje, zelje, repa, buča, paprika, sliva, burek, borovnica

PRILOGA 3

PRILOGA 21: Iskanje živali

autisthslondgsaagzebralfzumtigerćtribnslžirafazrzunejvjd nosorogpejg
kslmedvedtrautkgsbsanjnrsptičfgwaiezjfhwsrnajrmvcdzajecmtlžrsdbd
fkužanjpsrnbjamucanjaspribamišpenvj sanoropicabnjdahnouatjulenj
vejkannrgsova fwanvrtbfpapagajnj asčoergmrožbnjepšfisribandlektj
gkravanslečdurkkitchnelgusjuvolkaloenvuejdifantilopankleopdsdčmrlj
čelbnejdiglisicapslekinfmetuljnlskeipažabanjjklejdganosanorkenguru
potuirujvkačanjalsejdračkanj bva dnonrkonjjklgdthmnxujelengnusap

slon, zebra, tiger, žirafa, nosorog, medved, ptič, zajec, kuža, muca,
miš, opica, tjulenj, sova, papagaj, mrož, krava, kit, volk, antilopa,
čmrlj, lisica, metulj, žaba, kenguru, kača, račka, konj, jelen