

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

мр Александра А. Ђурић-Здравковић

**УЛОГА МОТИВАЦИОНИХ ФАКТОРА У
САВЛАДАВАЊУ ПРОГРАМСКИХ
САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА
КОД ДЕЦЕ СА ЛАКОМ
ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

Докторска дисертација

Београд, 2012

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND
REHABILITATION

Aleksandra A. Djuric-Zdravkovic, MA

**ROLE FACTORS OF MOTIVATION IN
MASTERING OF CONTENT NATURE
AND SOCIETY IN CHILDREN WITH MILD
INTELLECTUAL DISABILITY**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2012

Ментор:

др Драгана Маћешић-Петровић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

Чланови комисије:

др Зорица Матејић-Ђуричић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

др Мирјана Јапунца-Миличављевић, доцент
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

др Драгица Павловић-Бабић, научни сарадник
Универзитет у Београду, Институт за психологију, Филозофски
факултет, Београд

Датум одбране докторске дисертације:

Реч захвалности

Реализација овог рада не би била могућа без помоћи више стручњака. Захвалност за стручне савете, решавање истраживачких и теоријских недоумица и пријатељску подршку дугујем, у првом реду, члановима комисије, ментору проф. др Драгани Маћешић-Петровић, проф. др Зорици Матејић-Ђуричић, доц. др Мирјани Јапунца-Милисављевић и др Драгици Павловић-Бабић, научном сараднику Института за психологију Филозофског факултета у Београду.

Несебичну помоћ у решавању техничких проблема пружио ми је пријатељ и кум, господин Срђан Његруц, на чему сам му бескрајно захвална.

Истраживање је спроведено у београдским основним школама у којима се образују деца с лако м интелектуалном ометеношћу у којима ми је помоћ пружио више стручњака. Хвала ученицима узорка истраживања за дивну комуникацију и сарадњу коју смо остварили током прикупљања података.

Напоследку, захваљујем својим душицама, Алекси и Ањи на јуначком стрпљењу које су показали током израде рада.

УЛОГА МОТИВАЦИОНИХ ФАКТОРА У САВЛАДАВАЊУ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА КОД ДЕЦЕ СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Резиме

Овај рад се бави питањима својства мотивационих чинилаца у процесу школског савладавања природних и друштвених садржаја. Општи циљ овог истраживања се односи на утврђивање повезаности фактора који чине изворе мотивације и школског постигнућа ученика с лакошћу интелектуалном ометеношћу у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

Узорак ученика овог истраживања укључује 120 испитаника, оба пола. Критеријуми за избор испитаника подразумевали су: количник интелигенције ученика карактеристичан за лаку интелектуалну ометеност, који се кретао у оквирима од 51 до 69, календарски узраст од 12 година до 15 година и 11 месеци (за сваку календарску годину испитано је по тридесеторо деце), школски узраст који је подразумевао укључивање ученика од V до VIII разреда (за сваки разред је испитано по тридесеторо ученика) и одсуство неуролошких, психијатријских, сензорних, изражених емоционалних и вишеструких сметњи.

У овом истраживању коришћени су следећи инструменти: *Упитник академске саморегулације (Academic Self-Regulation Questionnaire)* (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992), *Упитник просоцијалне саморегулације (Prosocial Self-Regulation Questionnaire)* (Ryan and Connell, 1989), *Упитник о социјалном статусу породице* (Ђигић, 2007), *Упитник проблема у школи (The Problems in Schools Questionnaire (PIS))*, Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981), *Скала процене родитељске подршке (Perceptions of Parents Scales)* (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997) и *Критеријумски тест знања из наставног предмета Природа и друштво*, који је посебно конструисан за потребе овог истраживања.

Приказани су резултати експлоративног истраживања основних карактеристика мотивације ученика, потом квалитета савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво и начини повезаности

мотивационих варијабли (академска саморегулација, просоцијална саморегулација, подршка наставника, родитељска подршка и социо-економски и културни статус породице) са релевантним варијаблама школског постигнућа (савладаност програма наставног предмета Природа и друштво приказана кроз пет области - географија, биологија, историја, физика и хемија, као и нумеричка оцена из овог предмета).

Утврђена је преваленција спољашњег академског типа мотивације код деце нашег узорка и то у стилу идентификоване регулације, која описује задовољство школом и спремност ка прихватању циљева које школа поставља. У социјалним односима у школи код деце нашег узорка уочена је преваленција идентификоване просоцијалне регулације која указује на присутну емпатију, као генералну тенденцију.

Установљено је значајно учешће мотивације у успешном савладавању садржаја наведеног програма и потврђена важност стимулативних услова средине у подстицају мотивације за савладавање градива. Наставници се издвајају као најзначајнији успешан мотиватор у савладавању овог програма.

***Кључне речи:** лака интелектуална ометеност, унутрашња мотивација, спољашња мотивација, савладаност градива, Природа и друштво*

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Олигофренологија

ROLE FACTORS OF MOTIVATION IN MASTERING OF CONTENT NATURE AND SOCIETY IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Summary

This paper is engaged in issues the properties of motivational factors in the process of mastering of natural and social contents in school. The overall objective of this research relates to the determination of the connection between factors which are the sources of motivation and academic performance of students with mild intellectual disabilities to acquire the syllabus of the subject of the nature of society.

Student sample of this study includes 120 respondents of both sexes. Criteria for selection included following: IQ characteristic for students with mild intellectual disability, which ranged from 51 to 69, with calendar age from 12 to 15 years and 11 months (for each year were examined thirty children), school age which involved students from fifth to eighth grade (for each class were examined thirty students), and the absence of neurological, psychiatric, sensory, expressed emotional and multiple disturbance.

In this study, the following instruments were used: Academic Self-Regulation Questionnaire (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992), Prosocial Self-Regulation Questionnaire (Ryan and Connell, 1989), Social Status of the Family Questionnaire (Đigić, 2007), The Problems in Schools Questionnaire (PIS), Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981), Perceptions of Parents Scales (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997) and Criterion Test of Knowledge for Subject of Nature and Society, which is specifically designed for this research.

There were presented the results of explorative study for basic characteristics of students motivation, then the quality of curricular content for subject of nature and society, and the type of connection of motivational variables (academic self-regulation, prosocial self-regulation, teacher support, parental support and socio-economic and cultural status of the family) with the relevant variables of school achievement

(mastering subject of nature and society is presented in five areas - geography, biology, history, physics, and chemistry, as well as a numeric score in this case).

The prevalence of external academic type of motivation were determined among children in the sample and in the style of identified regulation, which describes the pleasure in school and readiness in accepting the goals set by the school. In social relations in the school children in the sample was observed prevalence of identified pro-social regulation that manifests empathy, as a general tendency.

The significant participation of motivation was found in successful mastering program content and confirmed the importance of stimulating environment in encouragement for motivation trough mastering the material. Teachers stand out as the most successful motivator in learning this program.

Keywords: *mild intellectual disability, internal motivation, external motivation, mastering the material, Nature and Society*

Science topic: Special education and rehabilitation

Special topic: Oligofrenology

Садржај

Увод.....	1
-----------	---

ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ

I МОТИВАЦИЈА

1.1. Дефинисање појма.....	5
----------------------------	---

II МОТИВАЦИЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

2.1. Мотивациона клима у школи.....	7
2.2. Мотивација и исходи едукације.....	13

III ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ

3.1. Теорија самоодређења.....	15
3.2. Интринзична мотивација.....	18
3.3. Екстринзична мотивација.....	21

IV МОТИВАЦИЈА И САМОРЕГУЛАЦИЈА

4.1. Појам саморегулације.....	23
4.2. Академска саморегулација.....	24
4.3. Просоцијална саморегулација.....	25
4.4. Континуум самоодређења.....	26
4.5. Саморегулација екстринзичне мотивације.....	31

V МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА И СОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ

5.1. Подршка компетентности и везаности.....	36
5.2. Подршка самоодређењу ученика.....	37
5.3. Мотивациони фактори у настави у контексту СДТ.....	47

VI МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ У СВЕТЛУ СДТ	49
---	----

VII МОТИВАЦИЈА И НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ПРИРОДА И ДРУШТВО ..	56
---	----

ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	61
2. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	62
3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	63
4. ВАРИЈАБЛЕ	64
5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	65
5.1. Формирање и опис узорка.....	65
5.2. Методе, технике и инструменти истраживања.....	69
5.3. Ток истраживања.....	76
5.4. Статистичка обрада података.....	77
6. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	
6.1. Академска саморегулација ученика	78
6.1.1. Академска саморегулација целокупног узорка.....	78
6.1.2. Академска саморегулација испитаника у односу на старост.....	80
6.1.3. Академска саморегулација испитаника у односу на разред.....	85
6.2. Просоцијална саморегулација ученика	89
6.2.1. Просоцијална саморегулација целокупног узорка.....	89
6.2.2. Просоцијална саморегулација испитаника у односу на старост.....	91
6.2.3. Просоцијална саморегулација испитаника у односу на разред.....	92
6.3. Социо-економски и културни статус породице	95
6.3.1. Социо-економски и културни статус породице целокупног узорка.....	95
6.3.2. Социо-економски и културни статус породице у односу на старост испитаника.....	97
6.3.3. Социо-економски и културни статус породице у односу на разред испитаника.....	99

6.4. Подршка наставника.....	101
6.4.1. Подршка целокупног узорка наставника.....	102
6.4.2. Подршка наставника у односу на њихову родност.....	103
6.4.3. Подршка наставника у односу на њихову старосну доб.....	106
6.5. Родитељска подршка.....	108
6.5.1. Перцепција подршке родитеља целокупног узорка испитаника.....	108
6.5.2. Перцепција подршке родитеља у односу на старост испитаника.....	109
6.5.3. Перцепција подршке родитеља у односу на разред испитаника.....	113
6.6. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.....	116
6.6.1. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика V разреда.....	116
6.6.2. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика VI разреда.....	119
6.6.3. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика VII разреда.....	122
6.6.4. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика VIII разреда.....	126
6.6.5. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво целокупног узорка.....	129
6.6.6. Оцена ученика из наставног предмета Природа и друштво.....	130
6.7. Резултати тестирања хипотеза.....	131
7. ДИСКУСИЈА	
7.1. Академска саморегулација ученика.....	152
7.2. Просоцијална саморегулација ученика.....	156
7.3. Социо-економски и културни статус породице.....	159
7.4. Подршка наставника.....	161
7.5. Родитељска подршка.....	163
7.6. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.....	166
7.7. Корелација испитаних варијабли.....	177

8. ЗАКЉУЧАК.....	188
9. ПРЕПОРУКЕ.....	191
ЛИТЕРАТУРА.....	194
ПРИЛОЗИ.....	216
БИОГРАФИЈА АУТОРА.....	249
ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ.....	250
ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА.....	251
ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ.....	252

Увод

Сваки истраживачки пројекат, попут овог, започиње из радозналости. Прво нас зачуди одређена појава, потом настављамо са постављањем питања након чега покушавамо да нађемо одговоре и, коначно, желимо да тај феномен објаснимо на неки нови начин. Међутим, дуготрајани пројекти имају своје фазе извођења, те мотивација није постојана током целокупне реализације задатка.

У школама се, понекад, сусреће слична ситуација. У учионицама учавимо слике које приказују велики део једног феномена, а то је: незаинтересованост, пасивност, одвојеност, усамљеност, беспомоћност, које неки ученици осећају у школи из дана у дан.

Мотивација је повезана са веровањима које особа има о себи и утиче на исход процеса учења, постигнућа и будућих тежњи.

Ученички активитет и партиципацију чини прегршт фактора који представљају изворе мотивације у настави, а неки од њих су: унутрашњи чиниоци који ће их покренути да активно и стваралачки партиципирају у наставном процесу, начини подстицаја од стране наставника, карактеристике курикулума, социо - културни услови и породично окружење (Schunk et al., 2008).

Током реализације наставе неопходно је познавање информација о природи мотивације ученика и начина на који су мотивационе компоненте међусобно повезане (Брковић и сар., 1998), поготово што многе студије наглашавају да нема суштински немотивисаног ученика, већ да постоје само привремена немотивисана стања која изазивају школе, наставници или родитељи (Пртљага, 2008).

Једно од средишњих питања у овом подручју је врста мотивације која доводи до одређене активности. У том смислу, напомињемо да један ученик може да се укључи у неку активност због свога интереса или задовољства, док ће други ученик бити укључен, јер је присиљен или "поткупљен". Наведени пример напомиње разлику у понашању, која се у првом случају објашњава деловањем унутрашњих мотива, док је у другом случају приметно присуство спољашњег стимулуса.

Искуства ученика са лакоом интелектуалном ометеношћу (у даљем тексту ЛИО) и њихова заинтересованост за наставу се још увек врло ретко истражују.

Наше истраживање полази од претпоставке да су ученички описи властитих искустава и ангажмана на настави битни за вредновање квалитета образовног рада, као и подршке коју ученици добијају током процеса учења. Сматрамо оправданим очекивати да би структурисане повратне информације о искуствима ученика с учењем могле помоћи наставницима при самоанализи, самовредновању и уочавању подручја поучавања која треба да мењају и унапређују.

Са садржајима наставног предмета Природа и друштво дете са ЛИО млађег школског узраста се сусреће у свом најближем окружењу, те гаји активан сазнајни однос, радозналост и интересовање. Период старијег школског узраста подразумева сусрет са садржајима који су апстрактни (Маћешкић-Петровић, 2006), те деци са ЛИО врло тешки за савладавање, па је тенденција спонтаног стимулисања мотивације самим садржајима овог предмета знатно ослабљена. Постигнућа у оквиру овог наставног предмета код деце са ЛИО нису широко испитивана. Увид у савладаност арсенала садржаја природних и друштвених појава и објеката, којим обилује овај наставни предмет, начинила би објективну процену усвојености знања деце са ЛИО старијег школског узраста.

Овим истраживањем се, по први пут у нашој средини, отворило неколико питања: пре свега питање природе мотивације деце са ЛИО, потом питање савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво и, најзад питање мотивационих фактора који условљавају квалитет савладавања садржаја овог наставног предмета.

У теоријском делу овог рада, поред прегледа постојећих схватања о структури мотивације, изложени су и ставови о значају мотивације у наставном процесу. У овом делу рада налази се и поглавље у којем дајемо преглед постојећих истраживања мотивације код деце са ЛИО која нису позната у нашој средини, а сматрамо их најпогоднијим за објашњење мотивације код ове групе ученика.

Теоријски допринос овог рада огледа се у презентовању теоријског оквира тумачењу мотивације, који је свакако једно од могућих схватања, а за који сматрамо да је примерен деци са ЛИО, што ће бити објашњено у наредним поглављима. Допринос овог истраживања огледа се у емпиријској провери

познатог теоријског модела са значајном екстензијом која се односи на његову примену у овој субпопулацији школске деце.

Истраживачки део рада је експлоративног карактера и односи се на покушај давања доприноса проучавању мотивационих фактора код деце са ЛИО и отворању новог поглавља у истраживањима особености деце ове популације у области мотивације у нашој земљи. Покушали смо да одговоримо на основна питања о природи и квалитету мотивације код деце са ЛИО и начинима повезаности мотивационих варијабли са релевантним школским варијаблама (успешност у савладавању програма природе и друштва). Поред тога, испитали смо степен учешћа поменутих мотивационих варијабли у савладавању програма овог наставног предмета.

Методолошки и практични допринос рада огледа се у адаптацији постојећих инструмената, први пут искоришћених у нашој земљи у овој популацији и креирању новог инструмента, као и великом броју значајних и интересантних резултата који се могу корисно употребити у дефектолошкој пракси.

У контексту важности доброг познавања типова мотивације код деце са ЛИО, као и фактора који утичу на њихову мотивацију треба истаћи да би богатије информације о њиховој повезаности са успешним савладавањем програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво помогле дефектолозима да створе још погоднију радну средину која одговара специфичним потребама деце ове популације.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ

I

МОТИВАЦИЈА

1.1. Дефинисање појма

Под мотивацијом се, у најопштијем смислу, подразумева процес покретања активности због остваривања одређених циљева, усмеравања активности на одређене објекте и регулисања начина на који ће се поступити у датој активности (Rot, 2004). Дакле, у психологији се сматра да мотивацију чине узроци и покретачи људског понашања. У том процесу мотивација има динамичку, интегративну и регулативну функцију. Динамичка функција се испољава у интензитету, истрајности и укупној количини енергије коју особа улаже у обављање одређене активности, док регулативна функција селективно усмерава и контролише понашање у једном правцу. Мотивација има интегративну функцију у том смислу, што усмеравајући своју делатност према одређеном циљу, обједињује све процесе у целину, као и капацитете личности релевантне за достизање одабраног циља (Schunk et al., 2008).

У пољу психологије, мотивација је централна и вечна тема, због тога што се она налази у сржи биолошке, когнитивне и социјалне регулације. И, што је још важније, у стварном свету мотивација је високо вреднована због онога што доноси, а то су продукти мотивације. То је од нарочитог значаја за особе које имају предводничке улоге којима мотивишу друге на деловање, попут менаџера, наставника, религијских лидера, тренера, здравствених радника и родитеља.

Мотивација представља ток, пут и начин покретања активности због остваривања одређених циљева, а чиниоци или тежње који покрећу на делатност и који усмеравају ту активност називају се мотиви (лат. *moveo* – кретати). Они подразумевају сложен систем који обухвата подстицаје, преференције, пориве, тежње, или жеље ка неком циљу. Многобројни су и према пореклу подстицаја могуће је разумети две врсте мотива – унутрашње (интринзичне) и спољашње (екстринзичне) (Zimmerman, 2008).

Унутрашња мотивација је дефинисана као рад ка некој активности кроз инхерентну сатисфакцију и настала је из унутрашњих побуда, те почива на самој акцији (важно је учествовати) (Schunk et al., 2008). Извориште спољашње мотивације везано је за факторе изван индивидуума, ван унутрашњих побуда и она почива на остваривању циљева (важно је победити) (Petz, 2005). Када деловање покреће мотив везан за задовољство ка активности, постижу се квалитетнији резултати и активност представља награду саму по себи (Deci, 2004). Код мотивације доминантно модулиране спољашњим факторима (наградом или похвалом), деловање престаје да буде важно, награда или похвала постаје релевантна, те се губи стварни смисао и задовољство током активности (Лалић-Вучетић 2007; Schoon, 2008).

Иако се мотивација често посматра као појединачан конструкт, чак и површно размишљање сугерише да се људи покрећу на акцију различитим факторима, са високо варијабилним искуством и последицама. Људи могу бити мотивисани зато што цене одређену активност или зато што постоји снажан спољни притисак. На деловање могу бити подстакнути постојаним занимањем или "подмићивањем". На добро понашање их може натерати лична жеља ка истицању или страх од надгледања. Овај контраст између случајева унутрашње мотивације насупрот онима са спољним притиском сигурно је свима добро познат. Питање да ли људи стоје иза свог доброг понашања због сопствених занимања и вредновања или то чине због разлога који се налазе ван њих самих, важно је у свакој култури и представља основну димензију којом људи чине смисленим сопствено и туђе понашање (Ryan, & Deci, 2000).

Поређење између људи чија је мотивација аутентична (има извор и потврду у њима самима) и оних чија су дела само споља контролисана, типично открива да први, за разлику од других, показују веће занимање, ентузијазам и самоувереност, што се с друге стране, манифестује већом успешношћу, упорношћу и креативношћу (Sheldon et al., 1997), као и већом виталношћу (Nix et al., 1999), самопоштовањем (Deci, & Ryan, 1995) и укупним јачим осећањем субјективне добробити (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995). Ово је примењиво чак и када људи показују исти ниво компетенције или ефикасности за одређену активност.

II

МОТИВАЦИЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

2.1. Мотивациона клима у школи

Савремене теорије мотивације доказују значајан ефекат унутрашње мотивације на учинак у школи, код деце типичне популације и код деце с блажим интелектуалним тешкоћама. Ученици који уче из радозналости, жеље за изазовом, компетенцијом и самоопредељењем показују виши ниво перформанси и учинка у разреду, него они од којих се то очекује на основу процењених нивоа интелигенције, тј. показују виша постигнућа од оних која су унапред претпостављена нивоом развоја способности (Switzky, 2006).

Стотине хиљада апатичних ученика напуштају школе сваке године, да започну живот у незапослености, сиромаштву, криминалу и психолошком мучењу. Према Клифордовој (Clifford, 1990), стопе малолетничког напуштања школе које се крећу од 40-60% у Бостону, Чикагу, Лос Анђелесу, Детроиту и другим великим америчким градовима. Ђачка апатија, индиферентност и ниска постигнућа типични су предзнаци напуштања школе. Шта узрокује ове симптоме? Има ли лека? Да бисмо могли да решавамо ове проблеме, морамо да признамо да је оваква ситуација у школству широм света у првом реду мотивациони проблем, а не физички, интелектуални, финансијски, технолошки, културни или проблем наставог кадра. Дакле, морамо се окренути мотивационим теоријама и истраживањима као темељу за преиспитивање овог проблема и налажење решења.

Мотивација је један од најважнијих аспеката процеса савладавања наставног градива, јер има интегративну и динамичку функцију у процесу образовања (Müller et al., 2006).

Мотивација у образовно-васпитном процесу, као комплексни ентитет у психо-физичком смислу детета обухвата напор, самоефикасност, саморегулисање, интерес, контролу, усмереност ка циљу и диспозицију ка учењу (Пртљага, 2008). Учење се све више третира као активан, конструктиван, саморегулисан процес. Да би ученици постепено постајали независни од наставника, као субјекта спољашње регулације, потребно је да буду мотивисани за активно учествовање у процесу

наставе, оријентисани на своје потребе и развој своје аутономије (Жиропађа, 2008). Из тих разлога се истраживања у образовном процесу све више усмеравају на оспособљавање ученика за саморегулацију процеса учења (Мирков, 2007).

Мотивација ученика несумњиво представља једну од кључних одредница стварних домета наставе. Наиме, мотивација је важна не само зато што доприноси постигнућу ученика, већ и зато што сама по себи представља значајан образовни исход (Ames, 1990). Разумевање мотивације ученика може да помогне унапређењу квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента који промовише ангажовано и истрајно учење ученика.

Процес учења који ученицима пружа могућност сопственог избора, подстиче њихову аутономију, уважава њихове индивидуалне потребе, делује подстицајно на развој мотивације и на квалитет учења. Ученици с таквим искуствима у учењу ређе изостају с наставе и исказују мање ометајућих понашања у разреду (Weinberger, & McCombs, 2001, према Bezinović i sar., 2010). Досадашња образовна пракса која наглашава контролу ученика и њиховог учења, као и дословно памћење великих количина информација, једноставно не може да подстакне развој способности и компетенција потребних за успешно учење (McCombs, & Miller, 2007, према Bezinović i sar., 2010). Развој способности саморегулирајућег учења у новије време се сматра једним од најважнијих циљева образовног процеса, те је исказан и у документима европске образовне политике као компетенција “учити како учити”, једна од осам темељних компетенција које би европски образовни системи требало да развијају (Hoskins, & Fredriksson, 2008). Основни елементи саморегулације учења су планирање, праћење и контрола властитог учења, те рефлексија, односно вредновање властитог учинка након учења (Zimmerman, & Kitsantas, 2005).

Поставља се питање који су то покретачи успешног учења? Према Децију и Рајану (Deci, & Ryan, 2000) под покретачима сматрамо психолошке мотиве, подстицаје, спољашње мотиве (екстринзичне) и унутрашње мотиве (интринзичне). Психолошки мотиви настају психичким развојем индивидуе у друштву. На психолошким мотивима се заснивају многобројни подстицаји за учење (средства мотивације) – оцене, хваљење, куђење, такмичење. Подстицаји нису прави мотиви, већ су то привремени циљеви, при чему се учење доживљава

као средство да се дође до одређеног циља. Спољашњу мотивацију изграђујемо и препознајемо ако је учениково понашање усмеравано наградама и казнама. Тако ученик учи за оцену, да поправи оцену, да му се укине нека казна, за похвалу, одлазак на море, да не би био кажњен... Унутрашња мотивација значи заинтересованост ученика за саму активност, тему; она испуњава ученика задовољством; ученик жели да сазна више, да напредује.

Савремени теоријски принципи мотивације не подржавају раширене уобичајености у образовању. Напоменућемо четири такве појавности (Eisenman, 2007):

1) Умерена вероватноћа за успех важна је за мотивацију

Изрека "Ништа није успешно као успех" била је покретач образовне праксе неколико деценија. Апсолутни успех за ученике постао је средство и циљ образовања. Један од основних принципа савремене теорије мотивације је да задаци са умереном вероватноћом успеха (50%) дају максимално задовољство (Elliot, McGregor, & Thrash, 2002). Умерена вероватноћа успеха је такође важан део унутрашње мотивације (Hyde, & Durik, 2005). Успех који ученици постижу на лаким задацима приписују лакоћи задатака, док се успешност на екстремно тешким задацима приписује срећи. Успех који је забележен на умерено тешким или уистину изазовним задацима ученици објашњавају у терминима личних напора, добро одабраних стратегија и способности, те та објашњења дају осећај веће компетентности, одлучности, задовољства, истрајности и личне контроле. Доследно овим налазима из домена мотивације, теоретичари учења су доказали да су умерено тешки задаци предуслов за максимализовање интелектуалног развоја. У пракси, многи едукатори постављају минималне критеријуме и стандарде у нади да ће обезбедити успех за све ученике. Они често умањују тежину задатка, превиђају грешке, не истичу неуспеле покушаје, игноришу погрешан рад, показују "савршене радове", минимизују тестирање и награђују рад без грешака. Мора постојати толеранција за прављење грешака у свакој учионици, те постепени, а не трајни успех мора бити онај аршин којим се оцењује учење (Eisenman, 2007).

2) Спољна ограничења снижавају мотивацију и рад

Унутрашња мотивација и учинак опадају кад до изражаја долазе ограничења као што су присмотра, оцењивање од стране других, рокови, претње, подмићивања и награђивања. Споља наметнута ограничења, укључујући материјалне награде, умањују интерес за задатком, смањују креативност, штете извршавању задатка и подстичу пасивност код једног дела ученика. Наметнута ограничења такође наводе ученика да користи "Минимакс стратегију" - да уложи минимум напора потребних да се добије максимална награда (Jorgonen, 2005). У прилог овим налазима говоре и студије које показују да аутономно понашање - оно које је самоодређено, слободно изабрано и лично контролисано - изазива висок интерес ка задатку, креативност, когнитивну флексибилност, позитивне емоције и истрајност (Deci, & Ryan, 2007). Креатори школских програма, као и наставници, озакоњују академске захтеве, намећу смернице, стварају системе награђивања, одређују обрасце понашања, служе се опоменама и користе претње, правила и казне као рутинске стратегије за решавање проблема. Неопходно је да едукатори замене принудна, ограничењима оптерећена понашања, онима који подстичу аутономију. Уместо минималних критеријума, требало би дефинисати вишеструке критеријуме (нивое минималног, маргиналног, просечног, доброг, врло доброг и одличног постигнућа) и дати слободу ученицима да бирају оне критеријуме који нуде оптималан изазов. Ограничење даје ученику жељу да побегне, а слобода му даје жељу да истражује, проширује и ствара (Karr, 2005).

3) Брза повратна информација побољшава учење

Трећи обавезан став подражавања мотивације је да брза и специфична повратна информација у вези рада активности, јер се на тај начин побољшава учење, потом извршавање активности везане за школски рад и ствара осећај веће компетенције. Повратна информација која се може користити за побољшање будућег рада има јаку мотивациону вредност. Нажалост, у разреду је размера ученичких задатака или активности које дају брзу повратну информацију, чини се, мала. За ученике је карактеристично да ураде неки задатак, а онда чекају дан, два, па и три (понекад и недељама) да им се врати. Ако је и добију, повратна

информација се често састоји од бројчане или описне оцене, пропраћене двосмисленим коментарима као што је: "Да ли је ово најбоље што можеш?" или "Настави добро да радиш!" Ретко се прецизно саопштава шта је добро, а шта треба поправити. Али, чак и кад би наставници прихватили значај давања тренутне, специфичне повратне информације, проблем са повратним информацијама би још увек био далеко од решења. Како један наставник може да да свим ученицима из разреда тренутну повратну информацију о њиховим задацима? (Linnenbrink, & Pintrich, 2002). Одговор на ово питање је веома сложен, но навешћемо неколико примера ради појашњења: уколико ученици раде задатке писмено, и повратна информација треба да буде писмена. Ако задатак раде на часу, онда наставник резимира задатак тако што експлицира начин решавања задатка, тачно решење и могуће грешке у решавању, итд.

4) Умерени ризик је додатни подстицај за постигнуће

Четврта препорука добијена током истраживања мотивације је да умерено преузимање ризика повећава учинак, истрајност, опажајну компетенцију, самоспознају, понос и задовољство ученика (Lachapelle et al., 2005). Од сваког ризичног дела, било да се оно заврши успехом или неуспехом, ученици који ризикују науче нешто о својој вештини и избору стратегије, а оно што науче, обично их подстиче да траже још једну могућност за преузимање ризика. Преузимање ризика, нарочито оно умерено, мисаона је активност, која истовремено троши и ствара енергију. Умерено преузимање ризика ће се најчешће дешавати: када је вероватноћа успеха за сваку алтернативу јасна и недвосмислена, када су наметнута спољња ограничења минимална, када је присутна варијабилна исплативост (вредност успеха је већа што је ризик већи), насупрот фиксној исплативости и када се користи од преузимања ризика могу предвидети (Eisenman, 2007).

Програми специјалне едукације који се умногоме ослањају на екстерно награђивање и подстицаје у циљу промене понашања код деце с интелектуалном ометеношћу могу бити у супротности са мишљењима и приступима настави које подупиру савремене теорије унутрашње мотивације. Зависност од таквих

подстицаја као што су оцене, материјалне награде, бодови, похвала од стране наставника и други сродни поступци који укључују награђивање онаквог понашања какво жели наставник, треба пажљиво да се испита (Haywood, 2006a).

Ово свакако не подразумева предлагање наставницима деце с интелектуалном ометеношћу да у потпуности одбаце ову методологију у учионицама. Много је позитивних акција које се могу спровести коришћењем ових техника и оне су заиста делотворне за поучавање основних академских вештина. Проблем са оваквим наставним приступима је, међутим, у томе да су они сами по себи недовољни за подстицај значајног побољшања у учењу (Harter, 2001). Да би имали дугорочнију делотворност, приступи треба да буду везани за ширу наставну стратегију или модел чији је крајњи циљ фокусирање на интернализацију и развој унутрашње оријентације ка учењу. Ако наставници деце с интелектуалним тешкоћама хоће да одрже ниво и генерализују ефекат своје наставе, овај дугорочни циљ мора да буде крајњи циљ сваког програма за индивидуално образовање детета (Switzky, & Haywood, 1991).

За очекивати је да ће ученик с интелектуалном ометеношћу у почетку тражити наставни приступ који се контролише више споља, како би на одговарајући начин био ангажован у разредним активностима. Ово би вероватно био случај са оним ученицима који не могу у потпуности да искористе упутства наставника због поремећаја пажње или других недостатака у понашању као што је хиперактивност. Нема много смисла упорно промовисати саморегулисану и унутрашњу мотивацију код ученика којој увелико недостаје ова способност, исто као што се не чини мудро да се понашање ученика догматски регулише оперативним ситуацијама, ако је дете већ унутрашње мотивисао. У сваком случају, не би се смело тумачити да је спољна контрола разредног учења и понашања коју врши наставник крајњи дугорочни циљ неког индивидуализованог образовног програма. Наставници ученика са проблемима у учењу морају програмски да покушају да превазиђу ослањање на облике спољашњих подстицаја који често могу постати примарни стимулуси за укључивање ученика у процес учења и да се крећу ка медијационим приступима који омогућавају развој унутрашње мотивације (Switzky, 2006).

Наставници морају да обратe више пажње на динамику медијације (тј. снагу подељене одговорности и комуникације између наставника и ученика у процесу наставе) ако желе да промовишу унутрашњу мотивацију и значајно побољшање квалитета образовања у наставној интеракцији. Кроз пажљиво вођену интеракцију наставник-ученик, дете изграђује нови стратешки приступ задатку или ново схватање корака који су потребни за извршавање тог задатка. То је когнитивни аспект. С друге стране, на основу тога што је увучен у интеракцију оријентисану ка постизању циља под вођством наставника, ученик ће тражити да боље разуме зашто настављати активност на одређени начин и који је њен смисао. Резултат тога је повећана мотивација за учење и извршавање задатака. Активно учешће детета и смисао одговорности за заједнички циљ као последица интеракције доводи до већег смисла унутрашње мотивације (Bandura, 1981).

2.2. Мотивација и исходи едукације

У неколико студија, успостављена је веза између самоодређене мотивације и различитих исхода едукације у разним узрастима, од ране основне школе до факултета. Неке од тих студија (Daoust, Vallerand, & Blais, 1988; Vallerand, 1991; Hyde, & Durik, 2005) су показале да су ученици који су имали самоодређеније форме мотивације за извођење школских задатака имали и више шансе да остану у школи од ученика који су имали мање самоодређену мотивацију. Други аутори (Pintrich, & De Groot, 1990; Krapp, 2005) су повезали интризичну мотивацију и аутономне форме екстринзичне мотивације са позитивним школским успехом.

Концептуално разумевање и лично прилагођавање раније су подразумевани као најважнији циљеви едукације. Неколико скорашњих истраживања је фокусирано на везу мотивације са овим исходима. Чунк и Паџерс (Schunk, & Pajares, 2005) су закључили да су ученици млађих разреда основне школе који су имали аутономнију мотивацију у извођењу школских задатака, показали и боље концептуално учење и боље памћење у односу на децу која су имала мање аутономну мотивацију. Један ранији експеримент изведен од стране Бенвера и Деција (Benware, & Deci, 1984) показао је сличне резултате међу ученицима старијих разреда основне школе. Ученици који су научили материјал

из школских књига с циљем да то знање искористе показали су више интризичне мотивације за учење и боље концептуално разумевање у односу на ученике који су научили задато само да би прошли тест.

Слично томе, Гролник и Рајан (Grolnick, & Ryan, 1987) су показали да када се тражи од ученика да науче задати материјал да би им после испитали знање, то је водило нижим интересовањима и слабијем концептуалном учењу, него када су тражили од ученика да науче исти материјал без помињања испитивања. Учење у условима очекиваног теста водило до краткотрајног (мање од 1 недеље) памћења задобијеног учењем напамет, које се изгубило након једне седмице.

Готфридова (Gottfried, 1990) је мерила интризичну мотивацију за одређене предмете, као што су математика и читање, код ученика млађих и старијих разреда основне школе. Она је пронашла значајну позитивну корелацију између интризичне мотивације и успеха (мереног стандардним тестовима и оценама наставника).

Друга истраживања су фокусирана на лично прилагођавање - тј. на афективне исходе - као што је предвиђено мотивационим варијаблама. На пример, Валеранд и сарадници (Vallerand et al., 1989) су доказали да ученици који имају већу интризичну мотивацију и идентификовану регулацију показују позитивније емоције у учионици, више уживају у извођењу школских задатака и задовољнији су школом него ученици чији су мотивациони профили мање аутономни. Рајан и Конел (Ryan, & Connel, 1989) су такође пронашли позитивну корелацију између аутономних регулаторних стилова и задовољства школом, при чему су открили да су регулаторни стилови с више контроле повезани са већом анксиозношћу и слабијим подношењем неуспеха.

Из ових и других студија (Krapp, 2005; Deci, & Moller, 2005; Shoon, 2008; Schunk, Pintrich, & Meese, 2008) можемо закључити да ученици који су интризично мотивисани за извођење школских задатака и који су развили аутономнији регулаторни стил имају више изгледа да заврше школу, постигну бољи успех, покажу концептуално разумевање и буду боље прилагођени од ученика са мање самоодређеним типовима мотивације. Стога вреди потрудити се и испитати услове социјалног контекста који појачавају самоодређене форме мотивације.

III ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ

Постоје многобројне теорије мотивације које разматрају проблематику овог комплексног феномена. У оквиру нашег приступа тумачењу мотивације, формулисали смо теоријски оквир истраживања који се ослања на Теорију самоодређења аутора Деција и Рајана (Ryan, & Deci, 2000). Ова теорија се развила у последњих 30 година из истраживања, те представља велико подручје које се бави психолошким растом и развојем, те одређеним психолошким потребама које су основне за самомотивацију и интеграцију личности. Деци и Рајан дефинишу самодетерминацију као осећај слободе у обављању активности које су интересантне, битне за личност и од животне важности (Ryan, & Deci, 2000).

3.1. Теорија самоодређења

Теорија самоодређења (Deci, & Ryan, 1985; Ryan, & Deci, 2000a, 2000b, 2002) представља подстицајан теоријски модел за разумевање мотивације, јер доноси квалитативно другачији приступ сагледавању овог проблема. Ова теорија покушава интегративно да објасни интринзичну и екстринзичну мотивацију, разликује типове мотивације у зависности од разлога који покрећу људе на деловање, проучава основне потребе које су у основи мотивације и спољашње услове који утичу на мотивацију и ревидира класичне дефиниције интринзичне и екстринзичне мотивације.

Дакле, Теорија самоодређења (Self-Determination Theory, даље у тексту: СДТ) је макро теорија о људској мотивацији која се бави развојем и функционисањем личности у социјалном контексту. Теорија је фокусирана на степен до којег је људско понашање вољно или самоодређено, што подразумева степен до којег људи потврђују своја дела на навишем степену рефлексije и укључују се у одређене акције уз пуну свесност постојања избора (Ryan, & Deci, 2000a, 2000b, 2002).

СДТ је базирана на организмичко-дијалектичкој мета теорији која почиње претпоставком да су људи активни организми са унутрашњим тенденцијама ка психолошком расту и развоју, који настоје да овладају текућим изазовима и да интегришу своја искуства у једну кохерентну представу себе. Ова природна људска тенденција, међутим, не делује аутоматски, већ захтева подршку од социјалне околине у циљу правилног функционисања. Значи, одређени социјални контекст може било да подржи, било да осујети природне тенденције ка активном учествовању и психолошком расту. Стога, ради се дијалектици између активног организма и социјалног контекста, што је основа предвиђања СДТ у вези са понашањем, искуством и развојем (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

У оквиру СДТ, основни подстицај за здрав развој и функционисање је спецификован употребом концепта основних психолошких потреба, које су урођене, универзалне и есенцијалне за здравље и субјективну добробит. Значи, базичне психолошке потребе представљају природан аспект људских бића који може да се примени на све људе, независно од пола, групе или културе. Дотле док су потребе задовољене, људи ће функционисати ефективно и развијати се на здрав начин, а кад је то осујето људи ће показати знаке недостатака субјективне добробити и неоптималног функционисања. Тамна страна људског понашања и искуства може се разумети у светлу осујећења основних потреба (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997).

СДТ се развила током последње три деценије као сет од четири мини теорије које деле организмичко-дијалектичку мета теорију и концепт базичних психолошких потреба. Свака мини теорија развијена је с разлогом да објасни сет феномена базираних на мотивацији који су уочени током лабораторијског и теренског истраживања фокусираних на различите предмете истраживања. Теорија когнитивне евалуације говори о дејству социјалног контекста на интризичну мотивацију; организмичка интегративна теорија упућена је на концепт интернализације посебно у склопу развоја екстринзичке мотивације. Теорија узрочне оријентације описује индивидуалне разлике у људским тенденцијама ка самоодређеном понашању и оријентацији ка околини на начин који највише подстиче њихово самоодређење. На крају, теорија о базичним потребама елаборира концепт основних психолошких потреба и њихов однос са

психолошким здрављем и субјективном добробити. Заједно, ове четири мини теорије, чине СДТ (Ryan et al., 1996).

Ова теорија користи традиционалне емпиријске методе у примени организмичке мета теорије која наглашава важност развијених унутрашњих ресурса за лични развој и саморегулацију понашања код људи (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Дакле, поље интересовања ове теорије јесте испитивање битних људских тенденција ка расту урођених психолошких потреба које су основа за самомотивацију и личну интеграцију, као и за услове који унапређују те позитивне процесе. Коришћењем емпиријских процеса ми смо открили три такве потребе: потреба за компетенцијом (Harter, 1999), за осећајем повезаности и аутономијом (Deci, Ryan, & Williams, 1996), које су есенцијалне за олакшавање оптималног функционисања природних тежњи ка расту и интеграцији, као и за конструктиван социјални развој и личну добробит (Ryan, & Deci, 2002).

Већина истраживања којима се бави СДТ испитивала је и факторе околине који спречавају или умањују самомотивацију, социјално функционисање и личну добробит. Истраживања сугеришу да се сви они укратко могу описати као фактори који осујећују три основне психолошке потребе. Стога, СДТ води рачуна не само о специфичној природи позитивних развојних тенденција, већ испитује и социјално окружење које делује антагонистички на њих (Ryan, & Deci, 2000a).

Велики број истраживања у подручју образовања, којима је полазиште Теорија самоодређења, усредредила су се на проблем аутономног понашања (Levesque et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2004; Niemiec et al., 2006; Jang et al., 2009). Аутономно понашање регулисано је кроз процес (слободног) избора и има унутрашњи локус узрочности. Контролисано понашање је одређено спољашњим силама или силама које произлазе из особе и има спољашњи локус узрочности.

Процес којим долази до аутономног понашања зове се интернализација (Deci, & Ryan, 2005). Интернализација је процес преузимања спољне регулације. Претпоставка јесте да особе природно теже самоелaborацији кроз цео живот и имају одређену спремност апсорбовања и прихватања вредности и понашања из околине, те тако развијају све комплекснију слику о себи.

Дакле, интернализација је природни развојни процес у којем деца, адолесценти и одрасли активно интегришу социјалне вредности у кохерентну слику о себи.

Због функционалних и искуствених разлика између самомотивације и спољне регулације, главни фокус СДТ био је да обезбеди приступ који боље диферентује мотивацију, тако што се у сваком тренутку пита која је врста мотивације испољена. Разматрајући уочене силе које покрећу одређену особу да делује, СДТ је успела да открије неколико различитих типова мотивације, од којих сваки има специфичан утицај на учење, успех, лично искуство и субјективну добробит. Такође, рашчлањивањем једног сета принципа који се баве тиме на који начин се сваки од типова мотивације развио и одржао или био спречен и поткопан, СДТ препознаје позитиван замајац људској природи и даје објашњење пасивности, отуђености и психопатологији (Ryan, & Deci, 2000b).

3.2. Интринзична мотивација

Вероватно ниједан појединачан феномен не рефлектује позитивни потенцијал људске природе тако добро као интринзична (унутрашња) мотивација - суштински битна склоност ка откривању нових ствари и изазова, ка ширењу и проверавању сопствених капацитета, ка истраживању и учењу. Развојни психолози прихватају тезу да су здрава деца од рођења активна, радознала, пуна питања и разиграна, чак и у одсуству специфичне награде (Harter, 1999). Конструкт интринзичне мотивације описује ову природну склоност ка асимилацији, надмоћи, спонтаном занимању и експлорацији, које су толико битне за когнитивни и социјални развој да представљају главни извор уживања и виталности кроз читав живот (Csikszentmihalyi, & Rathunde, 1993; Ryan, 1995).

Међутим, иако су људи великодушно даровани интринзичним мотивационим тенденцијама, данас је јасно да одржавање и развој ових суштински битних склоности захтева услове који их подржавају и да исто тако оне прилично лако могу бити осујећене у различитим негативним условима.

Стога, у овом истраживању нећемо се бавити тиме шта узрокује интринзичну мотивацију, што је по мишљењу конструктора ове теорије склоност која се развија (Ryan et al., 1997), већ ћемо више да испитујемо услове у којима се

јавља и који је поткрепљују, насупрот онима који обуздавају и умањују ову урођену склоност.

Теорију когнитивне евалуације (engl. Cognitive evaluation theory, CET) су представили Рајан и Деци (Ryan, & Deci, 1995) као субтеорију у оквиру СДТ која има циљ да спецификује факторе који су одговорни за варијабилност у интризичној мотивацији. Оквир ЦЕТ је направљен у склопу социјалних и срединских чинилаца који олакшавају и онима који, супротно, умањују интризичну мотивацију. Она подражава претпоставку да ће интризична мотивација, будући суштинска, бити успешна када се особа нађе у условима који теже њеној експресији. Другачије речено, када услови то дозволе, она ће се више испољавати. Ако ствари тако поставимо, истраживање услова који поспешују, насупот онима који осујећују интризичну мотивацију, представља важан први корак у разумевању порекла како отуђења, тако и ослобођења позитивних аспеката људске природе.

ЦЕТ, која је фокусирана на фундаменталним потребама за компетенцијом и аутономијом, формулисана је да обједини резултате из првобитних лабораторијских експеримената о ефектима награде, фидбека и других спољних догађаја на интризичну мотивацију, који су касније тестирани и проширени теренским истраживањима у различитим оквирима. Теорија најпре тврди да догађаји из социјалног контекста (нпр. фидбек, комуникације, награде) који доприносе осећању компетенције током извођења одређене акције, могу појачати интризичну мотивацију за ту акцију. Сходно томе, одговарајући изазови и одсуство понижавајућих процена, подстичу интризичну мотивацију. На пример, раније студије су показале да позитиван фидбек на извођење одређене активности појачава интризичну мотивацију, док је негативан фидбек умањује (Deci, 1975), а истраживање Велранда и Рејда (Vallerand, & Reid, 1984) показало је да су ови ефекти посредовани доживљајем компетентности.

ЦЕТ даље наглашава, а и студије су показале (Fisher, 1978; Ryan, 1982), да осећање компетенције неће повећати интризичну мотивацију уколико оно није праћено осећајем аутономије или, другачије речено, једним интерним локусом узрочности (deCharms, 1968). Стога, према ЦЕТ, да би се доказала интризична

мотивација, људи морају не само да доживе осећај компетентности или ефикасности, већ морају и своје понашање да доживе као самоодређено.

Ово захтева, било неодложну контекстуалну подршку аутономији и осећају компетентности, било сталне унутрашње ресурсе (Reeve, 1996), што је типично резултат претходне развојне подршке доживљеној аутономији и компетентности.

Заправо, већина истраживања о ефектима околних догађаја на интризичну мотивацију била је пре фокусирана на тему аутономије насупрот контроли него на исход компетентности.

Истраживања на ову тему су била значајно контроверзнија. Почето је са понављаним демонстрацијама да спољна награда може умањити унутрашњу мотивацију. Деци (Deci, 1975) је такве резултате објаснио тиме да награда појачава спољни локус узрочности (што значи: смањује аутономију). Мада је предмет ефекта награде жестоко расправљан, једна свеобухватна мета анализа (Deci, Koestner, & Ryan, 1999), потврдила је, упркос супротним тврдњама Ајзенберга и Камерона (Eisenberg, & Cameron, 1996), да све очекиване опипљиве награде, које су случајно направљене током извођења задатка, поуздано умањују унутрашњу мотивацију. Такође, истраживања су показала да не само опипљиве награде, већ и претње, рокови, наредбе, критике и наметнути циљеви, смањују унутрашњу мотивацију због тога што, попут опипљивих награда и они теже спољном локусу узрочности. Насупрот томе, показано је да могућност избора, признавање осећања и омогућавање самоусмерености, појачавају унутрашњу мотивацију због тога што омогућавају људима већи степен аутономије (Deci, & Ryan, 1995). Иако је подршка аутономији и компетентности упадљиво значајна у стварању варијабилности у интризичној мотивацији, трећи фактор, осећање повезаности, исто има утицаја на њену експресију.

У одојачком узрасту интризична мотивација се лако примети као истраживачко понашање и, као што је предложено од стране теоретичара афективне везаности (Bowlby, 1979), више је испољено када одојче има сигурнији осећај везаности за родитеља. Истраживања на мајкама и одојчадима су заиста показале да и сигурност и подршка аутономије од стране мајке резултују већој склоности ка истраживању код одојчади (Frodi, Bridges, & Grolnick, 1985). СДТ претпоставља да се слична динамика одиграва у међуљудским оквирима током

читавог животног века, при чему ће интризична мотивација узети више маха у контексту који је окарактерисан осећајем сигурности и везаности.

Да сажмемо, ЦЕТ сугерише да социјална околина може или да олакша или да спречи интризичну мотивацију на тај начин што подржава, односно осујећује, природне људске психолошке потребе. Јасно су показане снажне везе између интризичне мотивације и задовољења потреба за аутономијом и компетентношћу, а неки радови сугеришу и да је и задовољење потребе за везаношћу, бар у ширем значењу, такође битно.

Међутим, не сме се заборавити да ће људи бити интризично мотивисани само за активности за које су суштински заинтересовани, активности које носе печат нечег новог, изазовног или имају естетску вредност. За активности које нису такве, принципи ЦЕТ се не могу применити, зато што од почетка те активности неће носити осећај интризичне мотивације. Да би разумели мотивацију за такве активности морамо се дубље загледати у природу и динамику спољне - екстринзичне мотивације.

3.3. Екстринзична мотивација

Иако је интризична мотивација важан облик мотивације, она није њен једини облик, чак ни једини облик мотивације која је самоодређена (Deci, & Ryan, 1995; Ryan, & Deci, 2000). Заиста, већина онога што људи раде, строго говорећи, нема порекло у интризичној мотивацији; посебно након раног детињства, када се слобода ка интризичној мотивацији све више ограничава социјалним притиском да се ради оно што није занимљиво и када се преузимају различите нове одговорности.

Право питање које се тиче поступака који нису унутрашње мотивисани јесте на који начин особе задобијају мотивацију да се избор с тим поступцима и како та мотивација утиче на текући квалитет понашања, упорност и субјективну добробит. Кад год особа (био то родитељ, наставник, шеф, тренер, или терапеут) покуша да однегује одређено понашање код других, мотивација тих других да се понашају на тај начин може да се креће од потпуног одсуства мотивације или невољности, преко пасивног препуштања, па до активне личне преданости. Према

СДТ ови различити типови мотивације одражавају различит степен до којег су вредновање и регулација захтеваног понашања интернализовани и интегрисани. Интернализација значи да људи “преузимају” вредновање или регулацију, а интеграција да они даље трансформишу ту регулацију у сопствену тако да ће, након тога, она проистацати из њих самих.

Интернализација и интеграција су засигурно централни догађаји у социјализацији током детињства, али њихова важност у регулацији понашања продужује се кроз читав животни век. У скоро свакој животној ситуацији у којој људи могу да се нађу, прописан је одређени начин понашања који им није занимљив и вредности које се не могу спонтано усвојити. Сходно томе, СДТ говори о а) процесима кроз које такво понашање које није унутрашње мотивисано, постаје заправо самоодређено и б) на који начин социјална околина утиче на те процесе.

Термин екстринзична мотивација односи се на извођење активности у циљу постизања неког одвојеног исхода, за разлику од интринзичне мотивације где се активност изводи ради задовољства везаног за активност саму по себи. За разлику од неких гледишта који виде споља мотивисано понашање као постојано неаутономно, СДТ предлаже да екстринзична мотивација може значајно варирати у својој аутономији (Ryan, & Connell, 1989; Vallerand, 1997). На пример, ученици који раде домаћи задатак због тога што схватају његов значај за каријеру коју су одабрали су споља мотивисани, исто као и они који га раде само због оданости својим родитељима. Оба примера више одражавају инструменталност него уживање у раду само по себи; ипак, први пример спољне мотивације носи лични печат и осећај избора, док други означава слагање са спољном регулацијом. Оба представљају интенционо (намерно) понашање (Heider, 1958), али се разликују у степену аутономије.

Први пример је, наравно, тип мотивације за којим трагају довитљиви агенти за социјализацију, независно од примењеног домена.

У оквиру СДТ, Деци и Рајан (Deci, & Ryan, 1985) су увели и другу субтеорију, названу Теорија организмичке интеграције (eng. Organismic Integration Theory - ОИТ) да би се подробније описале различите форме спољне мотивације и контекстуалних фактора који било подупиру, било спречавају интернализацију и

интеграцију регулације оваквог понашања. Слика 1 (страница 28) показује ОИТ таксономију типова мотивације, уређених слева на десно према степену до ког мотивација проистиче из сопственог (значи да је самоодређена).

IV

МОТИВАЦИЈА И САМОРЕГУЛАЦИЈА

4.1. Појам саморегулације

Саморегулација, као додатак когнитивној и мотивационој регулацији, подразумева способност регулације сопственог емотивног и социјалног понашања (Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Ryan et al., 2005). Развојно порекло оваквог понашања налази се у раној привржености детета за особу која о њему брине, а саморегулација постепено настаје током интеракција (Goldberg, 2003). Одговарајући баланс између зависности и аутономије коју пружа особа које брине о детету подржава овај развој. Саморегулација се, дакле, може дефинисати као намерно планирање и праћење когнитивних и афективних процеса, који подразумевају успешност у извршавању академских задатака. Присутност самосталних активности у процесу учења подразумева већи значај контроле коју врши сâм ученик, односно саморегулације у учењу. Карактеристике које погодују саморегулацији су: доживљај ефикасности, иницијатива, инвентивност, упорност, управљање временом, метакогнитивна свесност и ефикасно коришћење стратегија. Карактеристике које указују на слабу саморегулацију су: импулсивност, ниски академски циљеви, слаба ефикасност, слаба контрола и избегавање извршавања задатака. Дакле, под саморегулацијом подразумевамо процес којим ученици активирају и одржавају когницију, понашање и афекте, усмерен ка постизању циљева; а мотивацију као процес којим се те активности подстичу и одржавају (Voekaerts, 1997, према Мирков, 2007). Когнитивна саморегулација се односи на регулисање самог процеса учења, док се мотивациона саморегулација односи на остале аспекте понашања. Док когнитивне и метакогнитивне стратегије обезбеђују грађу за конструисање знања у процесу учења, мотивација обезбеђује енергију за ангажовање у учењу (Blocher,

1998, према Мирков, 2007). Саморегулација се може третирати као способност – при чему се описују релативно стабилне карактеристике или атрибути ученика (когнитивни и мотивациони) и настоји се да се предвиди будуће понашање; или као активност – при чему се помоћу сложенијих мера прикупљају информације о стањима и процесима које ученик предузима током саморегулације (Мирков, 2007).

Способности које дете развија најпре постоје у функцији размене и социјалне интеракције, а тек потом, механизмом преношења на унутрашњи план имају улогу регулације индивидуалног понашања (Матејић-Ђуричић, 2012).

4.2. Академска саморегулација

Академска саморегулација означава способност регулације сопственог понашања везаног специфично за учење у школи. Повезано је са метакогницијом тј. свесношћу ових саморегулаторних понашања што, на пример, у концептуалном оквиру пројекта „Учење ради учења“ (eng. Learning-to-learn-project) између осталог укључује борбу са неуспехом и толеранцију амбивалентности (Hautamäki et al., 2002). Зимерман (Zimmerman, 1994) дефинише академску саморегулацију на основу тога колико су ученици активни у спровођењу учења метакогнитивно и бихејвиорално. То укључује вештину руковођења временом, ефективне методе учења, усмереност ка циљу, осећај сопствене ефикасности и воље да вежбају. Друга страна огледала, неуспех, настаје због одустајања, превелике самокритичности, веће импулсивности, мање усмерености ка циљу и смањене способности да се процене сопствени потенцијали. Пајнтрич према Чунку (Pintrich према Schunk, 2005) даље спецификује усмереност ка циљу током ефективне саморегулације као способност да се направи хијерархија циљева, а да се у исто време одрже циљеви процеса и насталог производа – значи, имати у виду употребну стратегију и оцене, а не само једно или друго.

Воља је такође повезана са саморегулацијом, утолико што помаже интеграцији екстринзичких циљева (Reeve, 2002) и одржава усмереност у понашању након што је оно иницирано мотивацијом. Повезана је са спољном селекцијом компетитивних мотива - то понашање је есенцијално у школи и

критично нарочито када ученик наиђе на тешкоће у извршавању задатка (Corno, 2004). Логичан резултат је да ученици са тешкоћама у учењу тада лако изгубе нит и фокусирају се, не на актуелни задатак, већ само на околности ситуације које су по њих застрашујуће.

4.3. Просоцијална саморегулација

У најопштијем смислу, просоцијално понашање подразумева активности које доприносе добробити других (Спасеновић, 2004).

За разумевање просоцијалног понашања неопходно је сагледати мотивацију за просоцијалним понашањем. На пример, ученик може помагати свом вршњаку на часу, јер очекује признање од учитељице, или жели да оствари другарски однос са вршњаком. Такође, то може чинити због осећања обавезе према усвојеним правилима која подразумевају показивање добробити ка другима. Покретац таквих активности може бити и саживљавање са онима који су у невољи или узнемиреност изазвана таквим стањем, при чему се не искључује осећање личног задовољства због свог понашања (Спасеновић, 2004).

Просоцијална саморегулација дефинисана је као социоморално деловање, способност да се идентификује позиција других, брига за друге, добровољна помоћ, кооперација и воља да се дели са другима. Овакво понашање може бити посматрано било од стране уочене контроле, моралног развоја или из аспекта емпатије (Ryan, & Connell, 1989; Juvonen, & Wentzel, 1996; Eisenberg 1997), као и коришћењем дводимезионалне перспективе емотивне и бихејвиоралне регулације (Pulkkinen, 1995). Покретачи просоцијалног понашања нису обавезно алтруистички. Показано је да они садрже мање или више несебичних или егоистичних мотива. Као егоистичне мотиве Ајзенберг (Eisenberg, 1997) помиње конкретну награду, реципроцитет, редукцију сопствене тензије, или задобијање нечијег одобравања. Други оријентисани мотиви су брига за друге и моралне вредности као што су једнакост и одговорност.

Просоцијално понашање везано је за академску саморегулацију. Показано је да ученици који испољавају виши облик прилагођавања просоцијалном понашању се више и боре и боље успевају како у основној тако и средњој школи,

(Juvonen, & Wentzel, 1996). Они су и популарнији од мање просоцијално активних вршњака (Pakaslahti, Karjalainen & Keltikangas-Järvinen 2002), а истраживања показују да наставници награђују просоцијално понашање на тај начин што ученицима који се тако понашају дају боље оцене (Wentzel, 2005). Једна мета-анализа на нивоу основне школе (Juvonen, & Wentzel., 1996) је показала да социјално-емотивни фактори предвиђају успех исто као, или још боље од IQ-а и неуролошких или сензорних оштећења.

Просоцијална саморегулација је важан фактор за одржање веза, али и за постизање успеха. Ученици морају да балансирају између егоистичних и несебичних циљева у школи. Ако превише наглашавају успех (оцене) то их може коштати пријатељства или популарности и припадања одређеној групи. Кључ је у постизању еквилибријума између две потребе - осећаја повезаности и компетентности. Баланс је неопходан ради остварења циљева јер, према Теорији контроле средстава, задобијање материјалних средстава неопходних за остварење циљева, делом зависи и од социјалних веза. Ова теорија прави разлику између принудне и просоцијалне стратегије. Ако се држимо прве то може довести до академског успеха, али практиковање друге доноси нам и популарност. У сваком случају, држати се било које стратегије је боље него немати ниједну (Little et al., 2002). Елиот и сар. (Elliot et al., 2002) су на сличан начин показали да искуство компетентности, ако се преноси на друге, може коштати пријатељства или припадања групи. С друге стране, претерано укључивање у везе и социјални живот може бити штетно по академску мотивацију и успех (Wigfield, & Wagner, 2005).

4.4. Континуум самоодређења

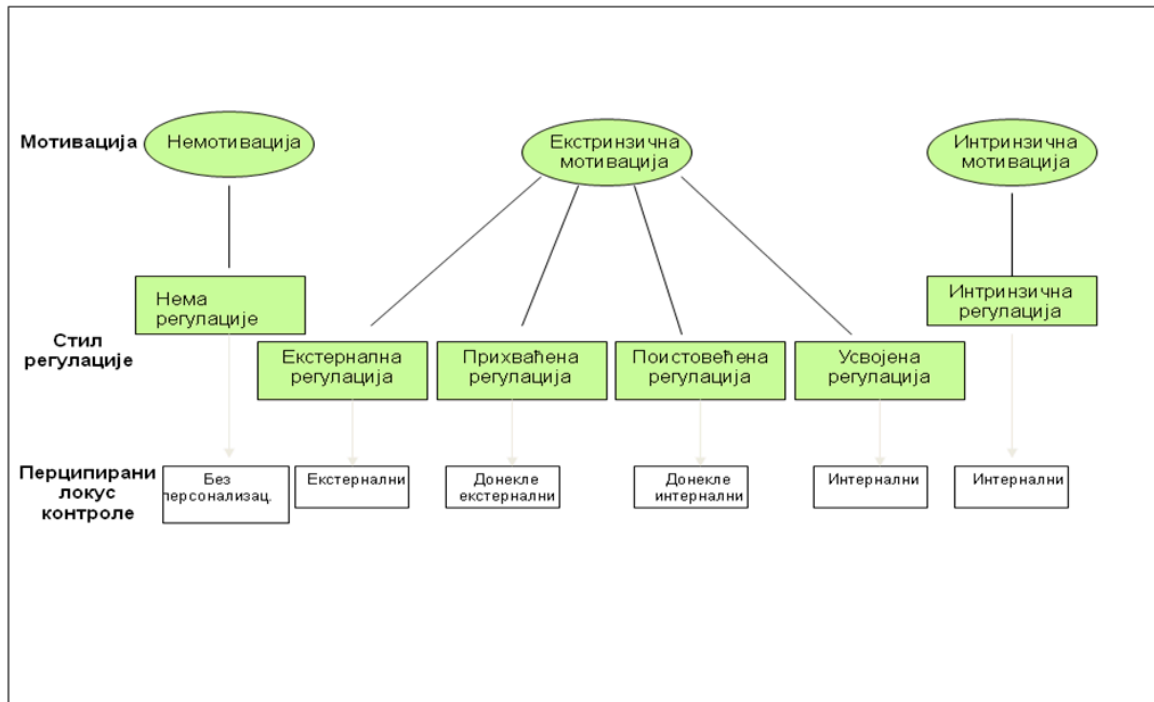
Самоодређење значи потврду сопствених дела на највишем степену рефлексије. Када је човек самоодређен, он поседује осећај слободе да ради оно што га занима, што му је лично важно и пружа му осећај животне снаге (Deci & Ryan, 2007)

У овом истраживању, самоодређење је схваћено као континуум од мањег до вишег степена самоодређења, што је и постулат СДТ теорије (Deci & al., 2000;

Ryan & al., 2002). Сагласно томе, мотивација и саморегулација представљене су као један континуум. Ово је случај како у академским тако и просоцијалним доменима: Рајан и Конел (Ryan, & Connell, 1989) су показали да академска и просоцијална мотивација имају паралелну структуру мотивације, као и саморегулација.

Локус контроле (eng. The percived locus of control – PLOC) је есенцијална димензија поменутог континуума која открива да ли је контрола понашања екстерна или интризична. Оно одређује мотивациони стил и стил саморегулације у континууму. На пример, интризична мотивација подразумева да је саморегулација интризична и да је самим тим и место контроле такође унутрашњег порекла. Мада је ова студија углавном фокусирана на саморегулацију, може се лако схватити какав је однос међу другим ставкама имајући у виду оквир континуума приказан на Слици 1.

Дијаграм континуума (Слика 1) може се логички прегледати с лева на десно. Крајње лево на континууму самоодређења је **амотивација**, стање у којем недостаје намера да се делује. Када су амотивисани, људи или не делују уопште или делују без намере, само се препуштају. Амотивација настаје због невредновања одређене активности (Ryan, 1995), осећања некомпетентности да се она уради (Bandura, 1989), или неочекивања да ће се постићи жељени исход (Deci, & Moller, 2005). У академском школском контексту амотивација, која је приказана крајње лево, показује да деца уопште нису мотивисана, или да је њихова мотивација веома ниска. Десно од амотивације на Слици 1 је приказано пет врста мотивисаног понашања. Иако су теоретичари третирали мотивацију као јединствен концепт, свака од категорија дефинисаних од стране ОИТ описује теоријски, искуствено и функционално различит тип мотивације. Крајње десно на континууму налази се класичан тип унутрашње мотивације, извођење одређене активности због задовољства које само из тога проистиче. Она је високо аутономна и представља инстанцу која је прототип самоодређења. Насупрот томе, споља мотивисано понашање окрива део континуума између амотивације и унутрашње мотивације, а варира у опсегу до којег је регулација тог понашања аутономна.



Слика 1 - Континуум самоодређености са приказом типова мотивације, припадајућих регулација и локуса контроле (Ryan, & Deci, 2000b)

Екстринзично мотивисано понашање које има најмање аутономије назива се споља регулисано. Такво понашање се изводи да би се задовољио спољни захтев или због могућности награде. Особе типично доживљавају споља регулисано понашање као контролисано или отуђено, а њихово деловање има споља препознато место узročности (deCharms, 1968). Спољна регулација је тип мотивације на који су фокусирани теоретичари оперантности (Skinner, & Edge, 2002) и управо је спољна регулација типично коришћена као контраст унутрашњој мотивацији у раним лабораторијским и теренским истраживањима. **Екстернална (спољашња) регулација**, дакле, подразумева да деца делују у циљу избегавања казне или да би добила подстрек.

Други тип спољне мотивације означен је као **интројектована (прихваћена) регулација**. Интројекција укључује преузимање регулације, али не њено потпуно прихватање као нешто сопствено. То је релативно контролисана форма регулације у којој се одређено понашање изводи да би се избегао осећај кривице или анксиозности, или да се постигне осећај који појачава его, као што је понос. Другачије речено, интројекција представља регулацију путем могућег самопоштовања (Deci, & Ryan, 1995). Класичну форму интројекције представља

укључење ега (deCharms, 1968; Ryan, 1982), када су људи мотивисани да покажу способност (или избегну неуспех) у циљу одржања осећања сопствене вредности. Мада је унутрашњег порекла, интројектовано понашање и даље има споља препознато место узрочности и заправо се не доживљава као део себе. Стога, у неким истраживањима, спољна регулација (која је интерперсонално контролисана) и интројектована регулација (која је интраперсонално контролисана) су комбиноване да формирају један склоп контролисане мотивације (Williams, et al., 2000). Интројектована регулација подразумева да се деца понашају добро због спољњег или унутрашњег притиска (Ryan et al., 2000). У светлу претходних истраживања овај начин регулације може се сматрати као стид или варијабла анксиозности (Grolnick, & Ryan, 1989; Ryan et al., 1989).

Више самоодређена форма спољне мотивације јесте регулација кроз идентификацију. Идентификација представља свесно вредновање циља понашања или регулације, у степену да је акција прихваћена или преузета као лично важна. **Идентификована (поистовећена) регулација** подразумева да ученици учествују у школским активностима, јер је школа за њих битна; они "желе" ("чиним нешто, јер схватам зашто је то важно, чак и кад у томе не уживам") (Grolnick et al., 1989). За овај начин регулације се каже да покреће задовољство школом (Ryan et al., 1989). Може се интерпретирати као успех у којем је довољно само "бити ученик": успешна и еластична адаптација школе и њеним условима – концептима, што је неодвојиво везано за "перспективу наде" која је поменута као неопходност у суочавању са школским изазовима (Hautamäki et al., 2002).

Коначно, најаутономнија форма спољне мотивације је **интегрисана регулација**. Интеграција се дешава када се идентификована регулација потпуно асимилије у себе, што значи да је процењена и доведена у сагласност са вредностима и потребама других. Дела која карактерише интегрисана мотивација имају доста заједничких квалитета са унутрашњом мотивацијом, иако се она и даље сматрају спољним због тога што се изводе да би се постигао одвојен исход, а не због суштинског задовољства чињења самог дела. Интегрисани стил регулације се ретко среће међу школском децом; потиче из интегративног дела себе, иако је још увек екстерни (Ryan et al., 2000; Deci et al., 2000). Термин *стилови* је расправљан од стране СДТ теоретичара као одговарајући, јер би *црте*

у описивању индивидуалних разлика било више генерално и по природи стабилно, а *стања*, с друге стране, се лако мењају и флукутирају са временом и простором (СДТ – теорија, homepage 2011).

Крајње десно на дијаграму континуума налази се **интризична (унутрашња) мотивација** у којој је узрок понашања активност сама по себи, радозналост, чисто задовољство. Међутим, то не значи да повећањем интернализације можемо екстринзичну мотивацију да трансформишемо у интризичну. У неким студијама, идентификована, интегрисана и интризична форма регулације су комбиноване да формирају један склоп аутономне мотивације (Ryan et al., 2000).

У домену просоцијалног, унутрашњи локус контроле је везан за развијеније морално мишљење (на основу Кохлберга; морални развој се мења од споља контролисаног понашања и закључивања до интернализованог, аутономног резонувања). Екстерна просоцијална регулација представља мање развијено социо-морално размишљање које је базирано на екстерној контроли преко наде да ће се добити награда или избећи казна, фокусирана ка личном циљу. Интројектована је базирана на интерном или екстерном симболичном притиску, усмерена на социјално одобравање, норме. Најаутономнији просоцијални регулаторни стил је идентификовани, повезан је са емпатијом и моралним развојем и указује на прихватање вредности просоцијалног понашања. Показано је да идентификована просоцијална мотивација корелира са самоприказаним позитивним осећајем везаности за друге (Ryan et al., 1989; Connell, & Wellborn 1991).

Међутим, различита истраживања (нпр. Gagné, 2003) су показала да и највећи број алтруистичких дела у континууму мотивације могу да се промене у мање аутономна ако особе добију награду за своја добра дела. Да сумирамо: што је понашање више самоодређено, ређе је место контроле ван сопственог; сходно томе, што су веће мотивација и одговарајућа саморегулација, то се оне налазе више на интризичном делу континуума.

Дакле, ова теорија показује везе између наведених мотивационих и саморегулаторних процеса са искуством као контролом. Ниво континуума самоодређења зависи од степена и прихватања спољне силе. Незаменљива је за

интеграцију, било да се циљеви интерпретирају као наређења или сугестије и значајно искуство везано за себе, или најважније за оне који контролишу.

4.5. Саморегулација екстринзичне мотивације

Интернализацијом и асимилацијом регулације у себе, људи доживљавају већу аутономију у делима. Овај процес се може одиграти у стадијумима, током времена, али не мислимо да представља развојни континуум, у смислу да људи морају напредовати кроз сваки стадијум интернализације пролазећи и сваку појединачну регулацију. Људи могу релативно лако да интернализују одређену регулацију понашања у било којој тачки овог континуума, зависно од претходног искуства и тренутне ситуације (Ryan, 1995). Ипак, опсег понашања који може бити асимилован у себе повећава се током времена са повећањем когнитивних капацитета и развојем ега (Lachapelle, & Blasi, 2005), а већ је доказано да општи начин регулације код деце има тенденцију да постане више интернализован или саморегулисан током времена (Chandler, & Connell, 1987).

Рајан и Конел (Ryan & Connell, 1989) су тестирали поставку да ови различити типови мотивације, са својим одвојеним својствима, леже дуж једног континуума релативне аутономије. Они су испитивали успешно понашање међу школском децом и пронашли да су екстерни, интројектовани, идентификовани и интризични регулаторни стил били међусобно повезани на један наизглед једноставан начин, пружајући тиме доказ да у основи тога лежи континуум.

Рајан и Конел (Ryan, & Connell, 1989) први су тестирали поставке мотивацијског континуума. Истраживали су како су деца основношколског узраста с различитим типовима екстринзичне мотивације писала домаће задатке. Ученици са спољашњом регулацијом показују мање интереса, напора и труда за задатке и склонији су да криве друге (учитеље, родитеље...) за негативне исходе. Ученици с интројектованом регулацијом су улагали нешто више труда, али су такође били анксиозни и слабије се носили с неуспехом, док су они с идентификованом регулацијом више уживали у школи и имали позитивније стилове суочавања с различитим исходима. Интринзична мотивација била је

повезана с интересом, ужитком, осећајем компетенције и позитивним суочавањем.

Друге студије у домену едукације су подупрле ове налазе, тако што су показале да је аутономнија екстринзична мотивација повезана са већим заузимањем (Connell, & Wellborn, 1991), бољим успехом (Miserandino, 1996), ређим изостанцима (Vallerand, & Bissonnette, 1992), већим квалитетом учења (Grolnick, & Ryan, 1987) и бољим рејтингом наставника (Hayamizu, 1997), између осталих позитивних исхода у школи.

Предности веће интернализације, дакле, изгледа да су вишеструке (Ryan et al., 1997) и укључују ефективније понашање, већу вољну упорност, појачану субјективну добробит, и бољу асимилацију особе унутар њене социјалне групе.

С обзиром да смо нагласили значај интернализације за лично искуство и исходе у одређеном понашању, остаје критична ставка: како промовисати аутономну регулацију екстринзично мотивисаног понашања? Односно, које су то социјалне околности које негују, а које инхибирају интернализацију и интеграцију? С обзиром да екстринзично мотивисано понашање најчешће није интересантно, примарни разлог због које људи иницијално изводе такву акцију јесте то што је то понашање тражено, моделовано, или вредновано од стране других особа које су њима значајне и с којима осећају (или желе да осећају) приврженост или везаност. Ово нам говори да је осећај везаности, потреба да се осети припадност и повезаност с другима, суштински битна за интернализацију. Стога, ОИТ предлаже да ће интернализација постати очигледнија у условима који подржавају осећање везаности. На пример, Рајан, Стилер и Линч (Ryan, Stiler, & Lynch, 1994) су показали да су деца са пунијом интернализацијом регулације за позитивно понашање везано за школу, била она која су имала сигурнији осећај повезаности и пажње од стране својих родитеља и наставника.

Релативна интернализација екстринзично мотивисаних активности такође је функција осећаја компетентности. Људи су склонији да усвоје активности које вреднује одређена социјална група када се осећају ефикасни у извођењу тих активности. Као што је случај са свим облицима интенционих деловања, ОИТ предлаже да би подржавање компетентности требало да појача интернализацију (Vallerand, 1997). Тако, на пример, може се предвидети да деца која су усмерена

да се понашају на одређен начин пре него што су развојно спремна да овладају тим понашањем, или му разумеју разлоге, у најбољем случају ће само делимично интернализovati регулативе и на тај начин понашање остаје екстерно регулисано или интројектовано.

Коначно, осећај аутономије појачава интернализацију и нарочито је битан елемент за интеграцију регулације. Екстерна регулација ће се постићи у контексту где се подразумевају значајне награде или претње и ако се особа осећа довољно компетентном да се с њима сагласи; интројектована регулација се постиже у контексту када референтна група од значаја подржава одређену активност, а особа се осећа довољно компетентном и повезаном; али аутономна регулација ће се постићи само у контексту који подржава аутономију, дозвољавајући на тај начин особи да се осети компетентном, повезаном и аутономном. Да би интегрисали регулацију, људи морају да схвате њено значење и направе синтезу тог значења са другим циљевима и вредностима које имају.

Овакво дубоко, холистичко процесовање (Kuhl, & Fuhrmann, 1998) је олакшано осећањем избора, воље и слободе од еksesивног спољњег притиска, да се мисли или понаша на одређен начин. У том смислу, подршка аутономији дозвољава особи да активно трансформише вредности у сопствене.

Још једном су резултати истраживања подржали овакво резонување. На пример, група аутора (Deci et al., 1994) је у лабораторијском експерименту показала да, кад се обезбеди разумно објашњење одређеном незанимљивом понашању, уз подршку аутономији и повезаности, то подстиче његову интернализацију и интеграцију. Контексти у којима је постојала контрола донели су мање укупне интернализације, а интернализација која се и одиграла у тим контекстима имала је тенденцију да буде само интројектована.

Интервјуисањем родитеља, Гролник и Рајан (Grolnick & Ryan, 1989) су открили већу интернализацију вредновања везаних за школу међу децом чији родитељи више подржавају аутономију своје деце. Страхон (Strahan, 1995) је пронашао да су родитељи који су више подржавали аутономију подстицали већу идентификацију, насупрот интројекцији, код својих потомака. Вилијам и Деци (Williams, & Deci, 1996), коришћењем лонгитудиналног дизајна, показали су већу интернализацију биопсихолошких вредности и праксе код деце чији су

наставници више подржавали аутономију. Ово су само нека од многих истраживања која сугеришу да подршка компетентности и везаности појачава интернализацију, а да подршка аутономији појачава и интеграцију бихејвиоралне регулације. Када се то деси, људи немају само осећај компетентности и повезаности, већ и аутономије у извођењу активности.

Још једна ставка, која се тиче ове контроверзне теме о људској аутономији се мора размотрити. Концепт аутономије је често приказиван као антагонистичан терминима везаности или заједнице. Заправо, неке теорије изједначавају аутономију са концептима као што су индивидуализам и независност (Steinberg, & Silverberg, 1986), које заиста означавају мањак везаности. Међутим, у оквиру СДТ, аутономија не значи независност, одвојеност, или себичност, већ пре означава осећање воље или решености које прате било који чин, зависан или независан, колективан или индивидуалан. Штавише, истраживања на кореанском и америчком узорку су показала позитивнију корелацију између аутономије и колективистичког става него између аутономије и индивидуалистичког става (Kim, Butzel, & Ryan, 1998). Поред тога, једно истраживање је показало позитивне, а не негативне везе између везаности за родитеље и аутономије код тинејџера (Ryan, & Lynch, 1989; Ryan et al., 1994). Стога, јасно је да СДТ не изједначава аутономију са независношћу или индивидуализмом.

V

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА И СОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ

Социјална средина је нужан чинилац развоја детета. У тој интеракцији, дете никако не би смело да буде пасиван прималац спољашњих утицаја, већ активан учесник заједничких активности са одраслима (Матејић-Ђуричић, 2012).

Велики број истраживања у последње две деценије бавио се начином на који различити аспекти социјалног окружења утичу на интризичну мотивацију и аутономну саморегулацију код деце и с друге стране, на квалитет извођења активности (Grolnick, & Ryan, 1989; Gagné, 2003; Ryan, & Brown, 2005; Ryan, & Deci, 2009).

Централна хипотеза Теорије самоодређења јесте да ће социјални контекст који подржава компетентност, повезаност и аутономију ученика подстаћи интенциона (мотивисана) дела; штавише, подршка аутономији посебно ће појачати самоодређеност мотивисаних акција (пре него контрола). Дакле, на пример, подршка компетентности (као што је позитиван feedback) ће појачати мотивацију уопштено, али ће појачати интризичну мотивацију и интегрисану интернализацију само ако се примени на начин који подржава аутономију (Ryan, & Brown, 2005). Слично томе, подршка везаности (нпр. позитивни међуљудски утицаји и брига родитеља и наставника) појачаће мотивацију уопштено, али интризичну мотивацију и интегрисану интернализацију појачаће само када ти међуљудски односи укључују и подршку аутономији (Ryan, & Deci, 2009). Када социјални контекст не дозвољава задовољење три основне психолошке потребе за компетентношћу, повезаношћу и аутономијом, то ће умањити мотивацију, оштетити природан развојни процес и довести до отуђења и слабијег успеха (Niemiec et al., 2006).

Истраживања која су тестирала ове хипотезе изведена су у лабораторији, као и у учионици и домовима. У неким студијама су испитивани ефекти структуралних фактора или ситуационих догађаја, попут награде или рокова за извршење, док су у другима разматрани утицаји општих међуљудских односа (Vansteenkiste et al., 2004; Roth et al., 2007). У већини студија, интризична мотивација је била зависна варијабла, мада је у новијим истраживањима

интернализација испитивана тако што је фокус био на идентификованој или интегрисаној регулацији као резултујућим варијаблама (Ryan, & Deci, 2009).

5.1. Подршка компетентности и везаности

Према Теорији самоодређења, подршка компетентности (као што су оптимални изазови и успешност у суочењу с њима) и везаности (нпр. учешће родитеља, подршка наставника и прихватање од стране вршњака) олакшава мотивацију. Међутим, таква врста подршке олакшаће интризичну мотивацију и интегрисану интернализацију само дотле док је то у контексту који више подржава аутономију, а не међуљудске односе с израженом контролом.

Ефекат подршке компетентности и везаности на мотивацију и интернализацију испитиван је у бројним студијама. На пример, нађено је да позитиван фидбек уопштено повећава интризичну мотивацију због тога што појачава осећај компетентности (Ryan, & Deci, 2000), мада су истраживања показала да се то појачање дешава само кад је фидбек праћен подршком аутономији (Jang et al., 2009). Када је генерални контекст контролишући, то ће највероватније резултовати појавом контролисаних форми екстринзичне мотивације (Levesque et al., 2004; Niemiec et al., 2006). Тако, на пример, ако похвалимо ученика зато што је сам иницирао неку едукативну активност вероватно ће подстаћи осећање компетентности и интризичне мотивације, док ће похвала за оно што је ”требало” да уради или што је тражено од њега, довести пре до осећаја да је контролисан, што ће с друге стране смањити интризичну мотивацију и појачати неаутономне форме екстринзичне мотивације (Roth et al., 2007).

Негативан фидбек, било да потиче од других, или из себе у форми неуспеха, генерално ће смањити интризичну мотивацију тако што ће смањити осећај компетентности (Deci, 2009), а неке студије указују на то да снижен осећај компетентности може људе довести до осећања амотивације и беспомоћности (Boggiano, & Barrett, 1985).

Гај и сарадници (Guay et al., 2008) су нашли виши ниво интризичне мотивације након позитивног, него након негативног фидбека, а детаљнија

анализа је показала да је осећај компетентности посредовао између фидбека и промена у интризичној мотивацији. Теренске студије су такође нашле везу између осећања компетентности и интризичне мотивације као и идентификоване саморегулације како код ученика редовних (Vallerand et al., 1989), тако и код ученика специјалних школа (Deci et al., 1992).

Само неколико студија је испитивало ефекте интерперсоналног учешћа одраслих или везаности на интризичну мотивацију и аутономну саморегулацију код деце. Постоје извесни докази да, када су деци ускраћени међуљудски односи које прижељкују, она могу изгубити интризичну мотивацију (Grolnick, 2009). Теренске студије о утицају међуљудских односа, коришћењем метода упитника и интервјуа, такође су показале да родитељи и наставници који се више баве својом децом имају децу која су мотивисанија и самоодређенија, посебно када уз то подржавају и аутономију (Grolnick, & Ryan, 1989).

5.2. Подршка самоодређењу ученика

Подизање самоодређења на виши ниво, то јест, унапређење осећаја избора, самоиницијативног понашања и веће личне одговорности, важан је развојни циљ и постаје све јасније да је унапређење самоодређења најважнији пут ка достизању исхода као што су креативност (Arnabile, 1979), когнитивна флексибилност (Benware, & Deci, 1984) и самопоштовање (Walls, & Little, 2005). С гледишта едукације постало је још очигледније да самоодређење, у форми интризичне мотивације и аутономне интернализације, води ка бенефицијама.

Верује се да би унапређењу самоодређене мотивације код ученика у школи требало дати највећи приоритет у образовним настојањима. Кључни елементи у Теорији самоодређења су оно што њени аутори називају подршка аутономији и лично учешће. Када су одрасли који се баве децом – напре наставници и родитељи – укључени у оно што ученици раде на начин који подстиче аутономију, ученици ће највероватније задржати своју природну радозналост (њихову интризичну мотивацију ка учењу) и развити аутономне форме саморегулације кроз процесе интернализације и интеграције.

Подршка аутономији од стране одраслих започиње преузимањем дететовог начина размишљања. Разумевањем дечије мотивационе и когнитивне полазне тачке, може се створити однос према њему на начин који охрабрује унутрашњу мотивацију за учешће у едукативном процесу (Ciani et al., 2011). Специфична подршка самодређењу коју предлаже ова теорија укључује понуду избора, минимизирање контроле и обезбеђивање доступних информација које су неопходне у процесу доношења одлуке и извођења циљаног задатка. Са оваквим општим ставом који вреднује дечју аутономију, уз пружање аутономије на начин који смо поменули, постоје највеће шансе да се обезбеди едукативни контекст који ће појачати концептуално разумевање, флексибилније решавање проблема, лично прилагођавање и друштвену одговорност. Ово остаје као став, било да се анализа усмери на учионицу, школски систем или друштво.

Велики број истраживача је испитивао ефекте утицаја подршке или контроле аутономије на интризичну мотивацију и интернализацију регулације. У једном сету студија, испробани су средински утицаји као што су нуђење награде, наметање крајњих рокова или пружање избора, у циљу испитивања њихових утицаја на интризичну мотивацију или интернализацију (Joussemet et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2009).

Резултати сугеришу који средински фактори имају тенденцију да, најчешће, подрже аутономију, а који да је контролишу. Такође, показују да међуљудски контекст, намештен по вољи експериментатора, може да ублажи ефекте специфичних спољних догађаја. Тако ефекти специфичних догађаја као што су награде или ограничења за извођење одређене акције, могу бити различити, у зависности да ли их је експериментатор применио на начин тј. с намером да подржи или контролише аутономију. Други сет студија је изведен у школама или домовима, да би се испитала веза између општег међуљудског контекста (процењеног упитницима или интервјуем) и интризичне мотивације или интернализације ученика у тим оквирима. Кратко ћемо размотрити сваку од тих студија.

Утицаји спољних догађаја. Награде попут новца се често користе у породици као средство мотивације за жељено понашање. Њихов ефекат на интризичну

мотивацију испитиван је у многим студијама. Показано је да када ученици приме награду попут исплате у новцу (Ryan, & Niemiec, 2009), или сличних материјалних награда (Harackiewicz, 1979) за учешће у некој интересантној активности, они имају тенденцију да изгубе интерес и вољу да и даље изводе ту активност у одсуству награде, у односу на ученике који су то исто изводили и без награде.

Обећање награда или претње казном представљају свеприсутну мотивациону стратегију. Истраживања о интринзичној мотивацији и интернализацији су, међутим, доследно показала да иако ове могућности могу служити да контролишу понашање док су актуелне, оне такође умањују интринзичну мотивацију према занимљивим задацима и могу да спрече интернализацију регулације незанимљивих задатака (Deci et al., 1991).

Процена успеха је уобичајена у школским системима и може бити у облику оцењивања, вербалног фидбека, или описних извештаја. Испитивања су показала да, када су процене наглашене или упадљиве, оне ће умањити интринзичну мотивацију (Walls, & Little, 2005), концептуално учење (Benware, & Deci, 1984) и креативност (Amabile, 1979).

Слично томе, нађено је да други спољни догађаји дизајнирани да мотивишу или контролишу ученике – укључујући крајње рокове, наметнуте циљеве и надметање (Vallerand, Hamel, & Daoust, 1991) смањују интринзичну мотивацију. Заједничко за све ове налазе јесте да се сваки од поменутих догађаја користи као предмет притиска на одређеног ученика да размишља, осећа, или се понаша на специфичан начин. Стога није изненађење да, за тог ученика само присуство неког од тих догађаја означава да је он под нечијом контролом. Бити споља контролисан умањује осећај личне аутономије. То подржава споља препознат локус узрочности и тиме смањује интринзичну мотивацију и/или спречава интернализацију.

Можемо се запитати да ли постоји некакав посебан контекстуални догађај који ће подстаћи доживљај самоодређења и тиме појачати интринзичну мотивацију или олакшати интегрисану интернализацију. Гај, Рател и Чанал (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008) су пронашли да су ученици основне школе били више интринзично мотивисани када им је дат избор да се баве задацима које су сами изабрали и

посвете им време по сопственој процени, него ученици којима су додељени задаци и време за њихово извођење. Поред тога, Деци и сарадници (Deci et al., 1991) у студији о интернализацији су пронашли да је наглашавање избора уместо коришћења контроле допринело да особе интернализују регулацију неке неинтересантне активности.

Друга истраживања су такође указала на то да када се тражи од људи да се понашају на неки незанимљив начин или да изведу нешто занимљиво али на другачији начин од оног који они желе, признавање њихових осећања о недопадању задатка или начина на који треба да га изведу, помаже им да се осећају самоодређено. То је резултовало у одржању интризичне мотивације (Jang et al., 2009) и повећању интернализације (Deci et al., 1991). Ове студије сугеришу да образовни оквир који ученицима пружа могућност да учествују у процесу доношења одлука које се тичу едукативних активности, има тенденцију да подстиче самоодређену регулацију тих активности, што ће заузврат највероватније довести до бољег прилагођавања и успеха у учењу.

Међуљудски односи (контекст). За особе укључене у едукативне процесе, несумњиво је узнемирујуће када схвате да многе од наших стандардних едукативних структура и праксе се често доживљавају као контролишуће и имају негативне последице по развој аутономне саморегулације. Сходно томе, можемо се запитати на који начин треба користити мотивационо значајне догађаје и структуре, а да они немају многоструке негативне ефекте.

Одговор на ово питање, по релевантним ауторима, лежи у чињеници да ситуације и догађаји попут награда и фидбека примењују особе у оквирима општег међуљудског амбијента. Неколико лабораторијских студија показало је да међуљудски однос с којим једна особа улази у одређену ситуацију у великој мери одређује исходе те ситуације.

У лабораторијским студијама, догађаји као што је позитиван фидбек и награде након извођења одређеног задатка (Deci et al., 1991), као и ограничења (Niemiec et al., 2006) примењене су на један од два начина: језиком и поступцима који су били контролишући и уз притисак (коришћењем речи као што су ”треба” и ”мора”), или језиком и начином који нису били контролишући и подразумевали су избор. Резултати су доследно показали да је начин презентације

био важан. На пример, иако позитиван фидбек појачава интризичну мотивацију, он је смањује ако је презентован с контролишућим манирима, а награде које иначе смањују интризичну мотивацију, када су презентоване језиком и поступцима без притиска и са признавањем компетентности, су је одржавале или чак појачавале. Неконтролишући начин презентације повезан је и са доприносом интернализацији регулације и следственој аутономној саморегулацији (Deci et al., 1991). Стога изгледа да многе мотивационе технике које су контролишуће могу бити коришћене на начин који није штетан. То, међутим, захтева да едукатори буду спремни да присвоје систем вредности примаоца и да га презентују на начин који не оставља ученика под утиском да се њиме манипулише (Niemiec, & Ryan, 2009).

Клима у учионици. Резултати комплементарни овим лабораторијским експериментима нађени су и у контексту учионице. На пример, Соненс и сарадници (Soenens et al., 2012) су користили инструмент за процену начина рада наставника, схватајући да су неки наставници оријентисани ка подржавању аутономије ученика док су други више окренути ка контролисању њиховог понашања. Оријентација наставника свакако утиче на општу климу у учионици и резултати су открили да ученици из учионица са наставницима који више подржавају аутономију испољавају већу интризичну мотивацију, осећај компетентности и самопоштовања, него ученици из учионица са контролишућим наставницима.

Мирков истиче да у настави у којој већи део контроле врши наставник, ученици показују мање иницијативе и слабију ефикасност у учењу. Она наглашава значај флексибилности наставника у допуштању ученицима да самостално постављају сопствене циљеве и да организују своје образовне активности. Омогућавање избора активности подстиче развој самоусмерења и аутономије (Мирков, 2007).

У ранијој студији, Рајан и Гролник (Ryan, & Grolnick, 1986) процењивали су перцепцију ученика основне школе о томе да ли њихови наставници подржавају аутономију или контролу у учионици. Код ученика који су доживели своје наставнике као оне који подржавају аутономију евидентиран је виши ниво интризичне мотивације, осећаја компетентности и самопоштовања, радозналости

и жеље за променом, него код ученика који су доживели своје наставнике као оне који контролишу. Ученици којима је приступано с више контроле не само да губе иницијативу већ им је учење мање ефикасно, посебно када оно захтева концептуално, креативно обрађивање.

Вејлранд и Оконор (Vallerand, & O'Connor, 1991) су дали ученицима да испуне упитник (Vallerand et al., 1989), у којем ће да степенују подршку аутономије и контроле њихових наставника. Перцепција ученика о подршци аутономије наставника била је у позитивној корелацији са самоодређеним формама мотивације (интризична мотивација и идентификована саморегулација), а њихова перцепција степена контроле код наставника била је позитивно повезана са не-самоодређеним формама мотивације (екстерна и интројектована регулација).

Конечно, у студији Каца, Каплана и Гјута (Katz, Kaplan, & Gueta, 2010) неки наставници су подучавани да пружају више подршке аутономији, те је то резултовало појачањем интризичне мотивације и већим успехом код ученика, у поређењу са ученицима наставника који нису били подучавани.

Из до сада изнетог прегледа истраживања, евидентно је да понашање наставника, посебно степен њихове подршке аутономији насупрот контроли, има важне ефекте на мотивацију ученика и њихово самоодређење. Стога је значајно разумети који фактори (осим индивидуалних разлика међу наставницима) имају утицаја на то колико ће они деловати у смислу подстицаја аутономије насупрот контроли ученика. Неколико студија се бавило овом темом и откривена су два важна извора утицаја. Први извор се односи на притисак који на наставнике преносе захтеви школских надлежника, а други извор се односи на утицаје, стварне или имагинарне, од стране ученика.

Још пре тридесет година су Деци и сарадници (Deci et al., 1982) упозоравали на реперкусије које настају кад наставнике притискају или контролишу њихови надлежни или систем сам по себи и истакли да ће они највероватније одговорити на то тиме што ће више контролисати своје ученике. Ови аутори су извели истраживање у којем су на половину наставника вршили притисак (тиме што су подсећани да је њихова одговорност да осигурају добар успех својих ученика), а на половину нису. Резултати су показали да су

наставници на које је вршен притисак драматично више контролисали своје ученике него они на које није вршен притисак. Флинк, Боџиано и Барет (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990) су извели компелментарно истраживање и добили сличне резултате. Поред тога, у овим студијама је било евидентно да када су наставници радили с ученицима уз примену више контроле, ученици су имали лошији успех у активностима решавања проблема, како током школске године, тако и по њеном завршетку.

Притисак од стране управе да се осигура успех ученика на нивоу стандарда је само један од видова притиска који наставници доживљавају. Владине организације, удружења родитеља и друге силе ван школског система врше притисак како на управу школе, тако и на наставнике, те ће сва ова наметања на осећај самоодређења код наставника највероватније резултовати тиме да ће они више контролисати своје ученике. То ће, с друге стране, имати негативне ефекте на самоодређење ученика, концептуално учење и лично прилагођавање (Ryan, & Brown, 2005).

Други занимљив извор утицаја на понашање наставника јесу сами ученици, или веровања наставника о ученицима. У једном експерименту, Рив и сарадници (Reeve et al., 2007) су уочили да када су ученици (који су заправо били помоћници у експерименту) немирни и непажљиви, њихови наставници постају више контролишући према њима, него када су пажљивији. Резултати показују да ученици који су високо мотивисани и аутономни у школи побуђују више подршке аутономији код њихових наставника, док ученици који су расејанији и мање мотивисани побуђују већу контролу.

Један давнашњи експеримент Пелетиерија и Вејлранда (Pelletiera, & Valleranda, 1989) је додатно развио овакво резоновање тестирајући ефекат предрасуда на мотивацију. Они су закључили да када наставници мисле да су неки ученици интризично мотивисани и самоодређени, они ће више подстицати аутономију код њих, претпостављајући да ће они сами себе регулисати. С друге стране, ако наставници мисле за друге ученике да су екстринзично мотивисани и мање самоодређени, они ће користити више контроле с таквим ученицима, верујући да морају да их натерају да раде. У овом експерименту, наставницима је речено да су ученици које би требало да подучавају решавању загонетака

екстринзично мотивисани, док су другима рекли да су њихови ученици интринзично мотивисани. Наставници који су наведени да мисле да су њихови ученици екстринзично мотивисани понашали су се врло контролишуће према њима, што је заузврат довело до тога да ти ученици испоље ниске нивое интринзичне мотивације према загонеткама. С друге стране, наставници који су мислили да раде с ученицима који су интринзично мотивисани, пружали су више аутономије и њихови ученици су показали високе нивое интринзичне мотивације. Дакле, веровања наставника о мотивацији ученика (који су насумице додељивани) су заправо креирала њихову реалност.

Контекст дома ученика. На мотивацију деце према школским активностима нема само утицај њихово искуство из школе, већ и живот код куће. Родитељи који посредују у задовољавању дечјих потреба, појављују се као преносиоци материјалне и духовне културе (Матејић-Ђуричић, 2012). Утицај породице одсликава се широко и снажно на развој интересовања, унутрашње мотивације, способности које су релевантне за школско постигнуће, развој компетентности и шире, на животну успешност. Родитељи могу ефикасно да иницирају дечје активности које ће водити успостављању услова за развој адекватне мотивације и могу, с друге стране, дете учинити свесним мотивисаности за одређену активност којом оно, без те врсте подстицаја, не би почело да се бави (Богуновић, Половина, 2007). Истраживања урађена уз помоћ интервјуа и упитника открила су да однос родитеља према аутономији и контроли (као и њихово само учешће) има утицаја на саморегулацију школских задатака код ученика, а тиме и на њихов успех у школи. Родитељи за које је процењено да пружају подршку аутономији и који су више укључени у активности ученика, или које су као такве доживела њихова деца школског узраста, имали су децу која су била више интринзично мотивисана и аутономнија у својој саморегулацији (Grolnick, & Ryan, 1989).

У поменутом истраживању из 1989. године, Гролник и Рајан дефинишу аутономну подршку као ступањ у којем родитељ вреднује и користи технике којима охрабрује дете на самостално решавање проблема, као и на слободан избор насупрот казнама, притиску и контроли. Укључивање су дефинисали као ступањ у којем родитељ показује интерес за школу, те исказује активну улогу у дечјем

животу. Другим речима, то је ступањ родитељске посвећености и исказивање позитивне пажње за дететово образовање. Што се тиче варијабле родности родитеља, мајчина подршка је била више повезана с аутономнијом регулацијом, него очева подршка. Друга мера родитељског стила, у наведеном истраживању, била је укључивање у дететов школски живот. Родитељско укључивање било је позитивно повезано са школским успехом (мајчино укључивање је више било повезано са школским успехом, него што је то било очево укључивање) (Grolnick, & Ryan, 1989).

Деца родитеља који пружају више подршке аутономији и који су више укључени у њихов школски живот, такође имају бољи успех у школи него деца чији су родитељи контролишући и нису толико укључени у активности своје деце (Ryan, & Deci, 2009).

Ђоусемент и сарадници (Joussemet et al., 2005) су утврдили да што су ученици више доживљавали своје родитеље као оне који подржавају аутономију, то су њихови мотивациони профили били више самоодређени; супротно томе, што су ученици доживљавали своје родитеље више као контролишуће, то су мање самоодређени били њихови мотивациони профили.

Осећај детета да су родитељи укључени у разматрање његових проблема, али не и да га претерано штите и контролишу од стране њих, јача дететово самопоуздање и мотивацију ка школским задацима (Grolnick & Ryan, 1990).

Слично томе, показано је да родитељи који подржавају аутономију имају децу која су више унутрашње мотивисана од родитеља који контролишу своју децу (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997).

У ранијем периоду, истраживачи су се углавном усмеравали на проучавање утицаја мајке на школски живот детета, док је улога оца била занемарена (Мацука, 2007). Током последњих двадесетак година, засебно од појма “мајчинства” истраживачи се усмеравају и на појам “очинство” и то најпре као могућ утицај одсутности оца на социјализацију дечака, затим као на потпору мајчинству, а у новије време као самосталан васпитни утицај (Ћудина-Обрадовић, Обрадовић, 2006 према Мацука, 2007). Истраживања засебног укључивања мајке и оца и бављења децом показују специфичности односа родитеља са дететом и различите учинке

њихових поступака на дете. Стога је важно посматрати однос детета с оба родитеља и уочити њихове учинке на дете засебно (Масука, 2007).

Дакле, ефекат контекста дома паралелан је контексту школе. У том смислу, Матејић-Ђуричић (2012) наводи да је исправно од родитеља и наставника очекивати само помоћ у смислу позитивне подршке, без превише попустљивости или претеране ригидности. Познавање способности детета, прихватање детета онакво какво јесте, без нереалних пројекција родитеља и наставника и висок степен осетљивости за њихове потребе представљају захтеве који су круцијални у раду са децом с ЛИО.

Социо-економски статус породице. Велики број истраживача фокусира се на испитивање породичних детерминанти школског постигнућа ученика, као што су: социоекономски статус породице, образовни ниво родитеља, величина породице, ангажовање родитеља у активностима школе. Истраживачи у едукацијским областима користе термин "социоекономски статус" да би означили индивидуалну или породичну позицију у хијерархијском континууму који је дефинисан варијаблама као што су: тип домаћинства, степен образовања, занимање, породични приходи и место становања. Такви параметри су индиректно повезани с процесом социјализације и карактеристикама индивидуе или породице (Милошевић, 2002).

Проучавајући социоекономски статус породице, аутори су утврдили статистички значајну повезаност са мотивацијом ученика, показујући тиме да су родитељи из вишег социоекономског слоја процењени као више укључени у дететов школски живот (Goldin, 2007). Такође, запосленост родитеља и материјално стање породице је процењено као значајан фактор који утиче на прилагођавање школи и школско постигнуће. Ученици који живе у породицама у којима оба родитеља раде и где се материјално стање оцењује као добро су академски успешнији. Резултати студија породичне климе и социоекономског статуса породице, као корелата развоја указали су на значајне ефекте који она може имати на различите аспекте развоја деце и адолесцената, поготово на мотивацију за школско учење (Михић, Зотовић, Јерковић, 2006).

Истраживања показују да ученици из породица са бољим социоекономским статусом имају тенденцију да се фокусирају на интринзичне факторе, као што су изазив, постигнуће и испуњење настало учењем, док се ученици нижег социоекономског статуса фокусирају на екстринзичне награде, као што је очекивани материјални исход активности (Kusurkar et al., 2011).

Биро, Нововић и Товиловић у свом истраживању наглашавају да су различита обележја социо-економског и културног статуса породица деце са интелектуалном ометеношћу у значајној вези са постигнућем функционалних академских вештина, при чему посебно наглашавају сниженост квалитета некогнитивних фактора, у првом реду мотивације за учење у случајевима лошег социо-економског и нестимулативног културног статуса (Биро, Нововић, Товиловић, 2006).

Нека истраживања показују да социоекономски статус ученика није фактор који значајно утиче на његов успех и не одређује га доминантно. Лоше материјалне прилике породице јесу отежавајући, али не и одлучујући фактор за школску успешност и мотивацију, као што и добра социоекономска породична ситуација може бити олакшавајућа, али не и одлучујућа за успешност (Максимовић, 2007).

5.3. Мотивациони фактори у настави у контексту СДТ

Мотивација, као што смо закључили из претходно изнетих чињеница, није једноставан конструкт, зато што велик број фактора мотивише ученике на одређену активност.

Спољашња контрола може ограничавати могућности за развијање мотивационе свести и мотивационих регулаторних стратегија. Ситуације без спољашње контроле или социјалног притиска, на пример, када се ученицима пружи могућност да врше самостални избор, делују подстицајно (Zimmerman, 2008b). Из тих разлога одлучили смо се да испитамо начине на које наставници мотивишу ученике у школи тј. који ниво аутономије понашања подражавају ка ученицима и дечје процене својих родитеља у подражају аутономије понашања ка њима током школовања. Закључили смо прегледом претходно наведених

истраживања да учитељи, а посебно родитељи, као социјални агенси, имају важну улогу у покретању, јачању и подржавању ученичких потенцијала, интернализирању културалних вредности, ставова и понашања. Велики је изазов за родитеље, као и за учитеље, промовисати понашања која, ако их деца не извршавају, могу бити социјално кажњива (нпр. ако не напишу домаћи задатак), а да се притом не уништи дететов слободни дух, воља, природна знатижеља, живост и узбуђење (Goldin, 2007).

Истакли смо да разни облици мотивационих стратегија, који могу бити аутоматски или под контролом ученика, утичу на квалитет интеракције између родитеља и детета, наставника и ученика, као и на целокупну социо-емоционалну климу у породичном и школском образовању и васпитању. Сваки од претходно објашњених мотивационих фактора може имати позитивно, или негативно дејство на наставни процес, те је неопходна њихова детаљна анализа како би се сагледала стварна изворишта мотивације унутар наведених фактора, као и њихово садејство.

Испитивање мотивационих ефеката наставне и породичне средине на саморегулисано учење код деце типичне популације и код деце с ЛИО показало је да наставно и породично окружење које подстиче опажену аутономију, тако што омогућава ученику да врши изборе и пружа могућности за самоусмеравање, утиче на повећање интринзичне мотивације (Young, 2005).

Факторе које издваја СДТ, за које њени аутори сматрају да представљају изворе мотивације у настави и други аутори истичу као релевантне за ученички активитет и партиципацију (Schunk et al., 2008). То су: унутрашњи чиниоци који ће их покренути да активно и стваралачки партиципирају у наставном процесу, начини подстицаја од стране наставника, социо - културни услови и породично окружење. У том смислу, већ смо истакли релевантности академске и просоцијалне саморегулације које смо посматрали као факторе мотивације у настави.

Сваки од ових фактора мотивације посебно је испитан током овог истраживачког рада.

VI

**МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА С ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ
ОМЕТЕНОШЋУ У СВЕТЛУ СДТ**

У испитивању особености когнитивних, афективних и конативних процеса код деце с ЛИО, најужи дијапазон података истраживачког типа налазимо у овом последње наведеном, мотивационо-вољном аспекту функција.

Студије у оквиру ове проблематике које су се бавиле популацијом интелектуално ометених наглашавају непотпуност расположивог знања о типовима мотивације ових особа (Mithaug, Campeau, & Wolman, 2003; Deci, 2004).

У низу студија које су радили у протеклих 20 година Карл Хејвуд и Харви Свитцки (Switzky, & Haywood, 1991; Haywood, 2006a; Haywood, 2006b) испитивали су односе између унутрашње мотивације и академског постигнућа ученика с лаком интелектуалном ометеношћу. Ови истраживачи радили са изричитом претпоставком да је унутрашња мотивација главни концепт у објашњавању разлика и дефицита у академском учинку код деце с блажим интелектуалним тешкоћама.

У две раније студије које су обухватале испитанике с интелектуалном ометеношћу и оне без ње, Хејвуд (Haywood, 1988; Haywood, 1996) је пронашао да су ученици с унутрашњом мотивацијом радили напорније и дуже на неком задатку него они са спољном мотивацијом. Ученици с унутрашњом мотивацијом су окарактерисани као "они с постигнућима изнад очекивања", а спољно мотивисани као "они с постигнућима испод очекивања" на тестовима постигнућа у школи. Исто тако се наводи да су ученици с високим постигнућима више унутрашње мотивисани него они са ниским постигнућима истих година, пола и IQ-а; осим тога, ова разлика у мотивационој оријентацији између оних са високим и оних са ниским постигнућима постајала је већа што се IQ снижавао. Од круцијалне важности је био налаз да се интензитет ових мотивационих утицаја, као и ниво интелектуалних способности ученика смањује и да је несразмеран број деце с ниским способностима био спољно мотивисан.

У једном новијем налазу (Haywood, 2006b), резултати постигнућа у школи унутрашње и спољно мотивисаних ученика (истог узраста, пола и IQ) у читању,

писању и аритметици, поређени су у периоду од три године. Иако се резултати унутрашње и спољно мотивисаних ученика у вишим групама интелигенције нису разликовали по функционисању мотивационе оријентације ни у једној од области, и у просечној и у групи на доњој нормали, унутрашње мотивисани ученици су имали за једну стандардну девијацију виши скор од спољно мотивисаних ученика. Разлике су биле највеће код ученика са најнижом интелигенцијом.

У наведеним студијама се, такође, сугерише да унутрашње мотивисани ученици са ниским способностима можда могу да компензују ниже нивое интелигенције повећањем својих напора и унутрашњим ангажовањем у школским активностима.

Сусан Хартер у својој публикацији наводи да су деца с интелектуалним тешкоћама више спољно мотивисана у поређењу с децом без тешкоћа приближног узраста. Она, такође, наглашава да је утврђено да деца с интелектуалним тешкоћама могу бити и унутрашње мотивисана (Harter, 2001).

Новија студија која је рађена у основним школама у Атени у разредима за децу масовне популације и разредима за децу с ЛИО потврђује заостајање деце с интелектуалном ометеношћу у квалитету постигнућа на субтесту за испитивање академске интринзичне мотивације и готово свим субскалама за испитивање академског (школског) постигнућа (Zisimopoulos, & Galanaki, 2009).

Истраживања просоцијалне саморегулације код деце с ЛИО указују да су њихове просоцијалне компетенције посебно вулнерабилне. Једна студија указује на податак да су дефицити просоцијалних вештина код деце ове популације виши за две стандардне девијације (Zimmer-Gembeck et al., 2005). Такође, указан је на значај квалитета просоцијалних вештина у освајању знања ове деце.

СДТ има за циљ да спецификује факторе који негују природне људске потенцијале укључене у раст, интеграцију и субјективну добробит и да истражи процесе и услове који подржавају здрав развој и ефективно функционисање индивидуа, група и заједница. Међутим, позитивним приступом не може се игнорисати мањкавост или затварати очи пред отуђењем и неаутентичношћу који су заступљени око нас.

По дефиницији, интринзично мотивисано понашање, прототип самоодређеног деловања, проистиче само из себе. Оно је неотуђено и аутентично,

у најпунијем смислу тих речи. Међутим, као што је већ напоменуто, СДТ прихвата да екстринзично мотивисана дела, кад особе идентификују и у потпуности асимилију њихове регулативе, могу такође постати самоодређена. Стога, особе могу бити екстринзично мотивисане, а да, кроз интернализацију и интеграцију, у исто време постану предане и аутентичне. Све је већи број истраживања која сугеришу да преданост и аутентичност рефлектоване у унутрашњој мотивацији и интегрисаној екстринзичној мотивацији, имају највише шансе да се покажу када особа осети подршку компетентности, аутономији и везаности (npr. Ryan, & Brown, 2005; Jang et al., 2009; Niemiec, & Ryan, 2009).

Друга страна медаље у овој причи, међутим, говори директно о темама отуђења и неаутентичности и битна је за питања попут: због чега ученици не показују иницијативу и зашто одбацују вредности које им даје школа? СДТ објашњава оваква дешавања у светлу смањења интринзичне мотивације и, можда још типичније, неуспехом интернализације. Да би се објаснили разлози таквог смањеног функционисања, СДТ сугерише да се прво претражи непосредан социјални контекст једног ученика, потом његова развојна средина и испита до ког су степена његове потребе за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу биле, или јесу осујећене. Социјална средина подржава то осујећење тако што не успева да пружи подршку компетентности, аутономији и повезаности. Чињеница да је депривација психолошких потреба изгледа главни узрок људске несреће, говори нам да би процене и интервенције највише требало усмерити на ове примарне темеље окружења ученика (Deci, 2009).

Ученици са интелектуалним тешкоћама способни су да усмере неке аспекте сопствених живота. У потреби стварања демократских учионица, како каже Сусан Маркс (Marks, 2008) морамо промовисати самоодређење код свих ученика. Фокусирањем на самоодређење и његове импликације на инклузивно школовање намећу се и питања: како деца с интелектуалним тешкоћама могу учествовати у типичним општим учионицама за едукацију, где академски захтеви очигледно превазилазе њихове способности? И како они могу прихватити понашања везана за самоодређење, као што су смислено бирање и усмеравање сопствених живота? Постаје све јасније да је инклузивно школовање интринзично повезано са принципима демократске едукације, што су идеје предложене још од

старне Цона Дјуија (Marks, 2011). Док су се наставници типичне популације борили да створе демократску учионицу, дефектолози у свету су се борили са концептима самоодређења и инклузивног школовања. Демократско образовање, инклузивно школовање и промоцију самоодређења би требало посматрати као међусобно повезане концепте (Marks, 2008).

Истраживачи који се баве самоодређењем су указали на неке кључне вештине повезане са овим концептом, а то су: саморегулација, представа о самом себи, саморефлексија, решавање проблема, постављање оквира циља, самонадгледање и доношење одлука. Очигледно, већина ученика научи ове важне вештине, а да оне нису формално учене (Agran, & Hughes, 2005).

Међутим, и даље многи истраживачи имају проблем у повезивању концепта самоодређења са ученицима који су интелектуално ометени. Присутно је мишљење да је поседовање интелектуалних капацитета пререквизит неопходан за самоодређење и да ће ученици којима фале одређени интелектуални капацитети на погрешан начин користити самоодређење или га експеримирати на незрео начин (неразумно захтевајући ствари, тражити нешто што може бити опасно, итд.) (Agran et al., 2002).

Истраживање Мајкла Вехмајера и његових колега (Wehmeier et al., 2004) доказало је да особе с интелектуалним тешкоћама могу да науче и заправо желе да имају више прилика за самоодређењем у својим животима. Међутим, такве прилике им се врло ретко дају и генерално немају подршку у својим настојањима, због тога што они који их окружују не верују да би били у томе успешни.

Едукативни програми требало би да буду усмерени на права ученика с интелектуалним тешкоћама, заједно са специфичним циљевима који су усмерени на могућности учења основних вештина које се односе на самоодређење.

Постоје три кључне идеје, према Марксовој (Marks, 2008), које би наставници требало да имају у виду да би могли да схвате како развој самоодређења може отворити многе позитивности за ученике с интелектуалним тешкоћама и зашто је важно посветити пажњу самоодређењу у инклузивним оквирима. Централно питање које се тиче инклузивног школовања требало би да буде: које је најбоље едукативно окружење које подстиче самоодређење?

Кључна идеја број 1. Сви ученици желе степен самоодређења у својим активностима.

Независно од интелектуалних капацитета, ученици желе да знају да су способни да управљају неким аспектима свог живота. Њихови приоритети и начин на који ће их испољити варирају и зависе од узраста, културног искуства и личних афинитета (Marks, 2008). За старије ученике избор књиге, на пример, коју ће учитељица читати може изгледати као тривијална ствар, али је за ученике с интелектуалним тешкоћама овај избор значајан. Кроз сензитиван одговор учитељице, ученик уочава да је прављење избора важна ставка.

Ученици с интелектуалним тешкоћама желе да вежбају неку врсту самодирекције (самоусмерења), независно од тога да ли већина одраслих особа препознаје ту чињеницу или не (Wehmeier, 2005). Изазов за оне који се баве едукацијом јесте да се нађе начин на који ученици с интелектуалним тешкоћама могу вежбати самоодређење, а да не претпостављају унапред да ти ученици немају жељу за тим, само због тога што не испољавају превише своју жељу, или је не испољавају на разумљив начин. Поред тога, морамо имати на уму да ако неко не може да испољи самоодређено понашање на једном пољу, не значи да то неће успети да учини на другим пољима (Wehmeier, 2005).

Питања о којима треба размишљати у овом контексту односе се на следеће: којим вештинама самоодређења може бити научен ученик, а да је одговарајући за њен/његов узраст? Како да сазнамо на којим пољима ученик жели да има већи избор? На који начин да усмеримо сопствено понашање, а да оно буде изнад простог нуђења избора шта да се једе, пије, или обуче? Једноставно речено, уколико се не сагледају такве врсте потреба ученика с интелектуалним тешкоћама, они могу да престану са испољавањем својих жеља, чиме се минимизују њихове шансе да делују на самоодређен начин.

Кључна идеја број 2. Богата и разнолика искуства су неопходна за унапређење самоодређења.

Ученици развијају вештине самодређења као резултат различитих животних искустава. Спознаја о томе ко су од суштинске је важности у развоју до самодређене особе и то сазнање се дешава у интеракцији са другим људима (Marks, 2008).

Већина ученика с интелектуалним тешкоћама имају изразито ограничена искуства због тога што су едуковани у специјалним учионицама и имају селективан приступ екстракурикуларним активностима. Ми не можемо бити сигурни да ли један ученик с интелектуалним тешкоћама није у стању да буде више самоодређен или једноставно није имао бројних прилика које су омогућиле да постане самоодређена особа. Истраживачи тврде да је ово најважнији став за осигурање приступа за ученике с интелектуалним сметњама једнаком окружењу које имају ученици без сметњи (Agran et al., 2002).

По неким теоретичарима, велики број учионица у којима се одвијала настава за издвојене групе ученика са интелектуалним сметњама у претходним периодима представљала су осиромашена окружења (Mithaug, Camreau, & Wolman, 2003). Оне дозвољавају само минималан приступ новим идејама, људима и искуствима. Типични оквири обезбеђују богатство могућности за решавање проблема и интеракцију са мноштвом вршњака који сви изводе различите занимљиве ствари (Marks, 2008).

Данашње разнолике учионице општег типа, по њиховом тумачењу, пружају богате могућности за решавање проблема. Као што су Мартин Агран и његове колеге приметили, богатство могућности за решавање проблема и учење вештина којим се проблеми решавају често недостаје код ученика с интелектуалним сметњама (Agran et al., 2002). У специјалним образовним оквирима, наставници и друге одрасле особе заправо имају тенденцију да минимизују проблеме ученика с интелектуалним тешкоћама. Наравно, ово се може десити и у општим учионицама ако неко од одраслих непотребно заштићује ученика с интелектуалним сметњама. Морамо увидети да ученици са сметњама имају слободу да истражују и искусе интеракције, понашања и идеје које имају њихови вршњаци који немају сметње (Mithaug, Camreau, & Wolman, 2003).

Кључна идеја број 3. Самоодређење је процес који се доживотно учи.

Третирање самоодређења подразумева доживотан процес. Типични адулти уче нове вештине самоодређења које су везане за различите приоритете у њиховим животима. Иако се ова чињеница често апстрахује, ученици с интелектуалним сметњама, такође, доживотно уче, развијајући самоодређење које је везано за нове приоритете, склоности и жеље (Marks, 2008; Marks, 2011).

Вештине самоодређења нису обавезно хијерархијске. Едукатори и родитељи се често ослањају на идеју “спремности” (ученици морају већ усвојити одређене вештине пре него што се почне са учењем других) којом ускраћујемо ученицима с интелектуалним сметњама да испоље више самоодређења на пољима која су њима важна (Marks, 2011).

Из тих разлога, едукативно окружење које нуди могућности самоодређења, за ученике који имају интелектуалне сметње треба да постане императив едукаторима и родитељима.

Ако хоћемо да ученици с интелектуалним тешкоћама буду самоодређени по завршетку школовања, на уласку у одрасло доба, њима су неопходне одређене вештине и склоности које се могу развити док су у школи. Вештине које воде самоодређењу укључују стицање знања о приступу средствима која су потребна одраслом човеку; комуникација о занимањима, склоностима и потребама; постављање и праћење циљева; планирање и руковођење временом; откривање и решавање проблема и способност да заступају сами себе. Развој ових вештина и повећање нивоа самоодређења осигураће особама значајан утицај и контролу над сопственим животима, мању зависност од других и бољи квалитет живота (Westling, & Fox, 2004).

Последњих година, чини се, наведена предрасуда о могућности самоодређења особа с интелектуалним сметњама се променила, јер је све већи број родитеља и професионалаца који препознају важност укључења у процес доношења одлука које се тичу њихових живота. Истраживање је показало да особе с интелектуалним сметњама које су развиле суштинске вештине самоодређења имају бољи квалитет живота, боље се сналазе у животу у заједници, постсекундарном образовању и запослењу (Thoma, & Getzel, 2005). Поред тога, процес самоодређења помаже ученицима да постану упорнији, продуктивнији и мотивисанији. Њихово самопоуздање расте са тим, самопоштовање и комфор у покушајима да обаве тешке задатке. У неким случајевима, проблеми с понашањем се смањују оног тренутка када се ученицима дозволи да се баве сопственим склоностима унутар њихових дневних активности и рутина. Ученици постижу бољи академски напредак када се у лекције као што је читање, писање и

математика укључе и активности које имају сврху постизања циља (Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2007).

VII

МОТИВАЦИЈА И НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ПРИРОДА И ДРУШТВО

Карактеристике курикулума у школском окружењу, наведене су као фактор извора мотивације у настави (Schunk et al., 2008). У литератури се, даље, наводи да се значајним карактеристикама курикулума сматрају његова динамичност, кохерентност и интеграција различитих подручја и садржаја, као и тимски рад деце и наставника (Превишић, 2007).

У савременој школи природа и друштво се најчешће сматрају средишњим наставним предметом који чини темељ развијању способности које су предуслов за откривање законитости појава и процеса у природи и друштву у којем човек живи (Boras, 2009).

Подстицање мотивације за садржаје први је корак у постизању образовних и васпитних циљева за садржаје природе и друштва. Да би се подстакла мотивација за учење природе и друштва, неопходно је ученику пробудити знатижељу и понудити му изазовне активности. Када је ученик мотивисан на тај начин, спреман је да прими информације које ће, када се повежу са релевантним асоцијацијама, створити трајне појмове (Boras, 2009).

У настави природе и друштва богатство занимљивих, аутентичних, очигледних и интердисциплинарних садржаја пружа едукатору велике могућности за организовање активности (Голубовић-Илић, 2007) и утицај на спољашњу и унутрашњу мотивацију. Према природи и друштву дете гаји активан сазнајни однос, радозналост и интересовања у чему се огледају дубоке тенденције спонтаног и контролисаног стимулсања мотивације.

У нашем раду, карактеристике програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво, као извора мотивације у настави, посматраћемо у свих пет заступљених подбласти овог предмета: географија, физика, биологија, хемија и историја.

У радовима многих аутора истиче се конгломерат емпиријских истраживања о мотивацији и саморегулацији у едукацијским условима, али мало је студија које су се бавиле расправама о концепту мотивације и саморегулације у процесу учења природних и друштвених области код деце с интелектуалном ометеношћу. Оваква мањкавост је примећена и од стране аутора који су се бавили овом тематиком (Grolnick, & Ryan, 1990; Deci & Ryan, 2002; Skollingsberg, 2003; Switzky, 2006).

Следећи општи став који вреднује аутономију детета с ЛИО, остварују се најбољи услови за обезбеђивање едукативног контекста који ће појачати концептуално разумевање, лично прилагођавање, друштвену одговорност и флексибилније решавање проблема (Deci, 2004) током савладавања садржаја предмета Природа и друштво.

Даб и Мекилван предлажу бихејвиорално-аналитички исказ о интринзичној и екстринзичној мотивацији код деце с интелектуалном ометеношћу, по којем се треба осврнути више на питања екстринзичне мотивације у процесу усвајања школских знања, обзиром да деца са интелектуалном ометеношћу оскудевају у капацитету интринзичне мотивације (Dube, & McIlvane, 2006).

Свитски, истиче повезаност интринзичних мотива са школским (не) успехом у учењу природних наука код деце с интелектуалном ометеношћу (Switzky, 2006).

Пилот студија Тасејевог и Хејверкампове показује високе корелације између мотивације за учење природних и друштвених наука и адаптивног понашања у разреду деце с интелектуалном ометеношћу и предлаже обавезни мултидимензиони приступ третирању мотивације у учењу (Tassé, & Havercamp, 2006).

Занимљиво је поменути усамљени резултат деце с интелектуалном ометеношћу на субскали за испитивање интринзичне мотивације и скали за испитивање академског (школског) постигнућа када је у питању наставни предмет Историја. При обради ових резултата није пронађена значајна разлика у односу на постигнућа деце масовне популације (Zisimopoulos, & Galanaki, 2009).

Живковић и Јовановић закључују да се мотивисање ученика заснива на интересантној природи самог градива наставе Географије и тако постављеној наставној ситуацији која ће сама по себи да укључује ученике у активности (Живковић, Јовановић, 2008).

Говорећи о могућим начинима третирања мотивације на часовима активне наставе у оквиру наставног предмета Физика, Брацић наводи да се унутрашња мотивација постиже партиципацијом деце у интересантним и атрактивним активностима. Награде, оцене, контроле и казне на часовима физике су арсенал који генерише спољашњу мотивацију и служе за једнократну употребу, а не за континуални подстицај и развој детета. Класичне школске оцене утврђују степен усвојености програма и изазивају фрустрације, неурозе, демотивацију, удар на вољу (Брацић, 2002).

У свом истраживању о примени диференцираних задатака у настави биологије у сврху подизања нивоа мотивације ученика, Живановић истиче значајно повећано интересовање и мотивисаност за учење биолошких садржаја у смислу интринзичне мотивације (Живановић, 2006). Истраживањем утицаја природних визуелних наставних средстава на развој мотивационих процеса код ученика у настави биологије Станисављевић и Миљановић детектују значајно побољшање свих мотивационих процеса и наглашавају значај презентовања наставних садржаја у настави биологије као један од кључних фактора побољшања процеса мотивације (Станисављевић, Миљановић, 2004).

Марковић и сарадници наглашавају слабу мотивисаност ученика за изучавање хемијских садржаја. Они наглашавају круцијалност осмишљавања различитих приступа реализацији процеса наставе хемије и учења према постављеним циљевима (припремање наставних ситуација, задатака и активности ученика), израде инструмената за праћење и процењивање резултата учења према новим начинима рада, као и чешће извођење експеримента прилагођеног узрасту и способности ученика, као предуслов подизања нивоа мотивације у настави хемије (Марковић и сар., 2006).

Коначно, Зисимопулос и Галанаки корелирајући успешност постигнућа у оквиру наставног предмета Историја и интринзичне мотивације наглашавају да мотивација јача ако ученик добија признање за своје учење и ако сам опажа да

добро напредује. Они, такође, примећују да јако осећање самопроцене знања позитивно утиче на улагање труда у постизање одређеног циља и спремност да се отрпе тешкоће и фрустрације при учењу (Zisimopoulos, Galanaki, 2009).

Садржаји наставног предмета Природа и друштво у млађем школском узрасту се прожимају са дететовим окружењем, те оно према њима може да гаји активан сазнајни однос, радозналост и интересовања. Већ смо напоменули да период старијег школског узраста подразумева сусрет са садржајима који су апстрактни (Маћешић-Петровић, 2006), те деци са ЛИО врло тешки за савладавање, па је тенденција спонтаног стимулисања мотивације самим садржајима овог предмета знатно ослабљена. Квалитет савладаности ових садржаја у нашој средини није широко испитиван, нити постоје званични истраживачки подаци који би могли да послуже за компарацију. Мишљења смо да би ово истраживање могло да да детаљније смернице о квалитету усвајености садржаја, као и његовој вези са природом мотивације деце с ЛИО.

ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Инострана истраживања у овој области истичу мотивацију ученика с ЛИО као значајног предиктора у савладавању школских знања бројних наставних предмета (Marks, 2008). С обзиром на теоријску повезаност ове активности са породичним и школским приликама, у овом раду се бавимо емпиријским проучавањем повезаности мотивације, социо-економског статуса породице и нивоа подршке родитеља и наставника, као фактора њеног извора.

У теоријским разматрањима је напоменуто да период старијег школског узраста подразумева сусрет са школским садржајима који су апстрактни, те деци с ЛИО врло тешки за савладавање. Тенденција спонтаног стимулисања мотивације самим садржајима предмета у старијем школском узрасту је знатно ослабљена. Не постоје истраживачки подаци који ближе указују на успешност у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво и ученичко интересовање за овај предмет, у наведеном узрасту. Због очигледне запостављености проучавања ученичке успешности у савладавању наставног предмета сачињеног од пет најобимнијих интегративних целина и тиме, чини се, најшире обухваћеним дијапазоном апстракције разнородних садржаја (Географија, Историја, Биологија, Физика, Хемија), одлучили смо се да испитамо овај сегмент постигнућа.

Ова емпиријска и корелативна студија односи се на проналажење кореспонденције између фактора који се сматрају извориштима мотивације ученика и њиховог школског постигнућа при савладавању програма наставног предмета Природа и друштво. У оквиру изложеног предмета, истраживачки проблем рада обухваћен је питањима:

1. Који је превалентан тип мотивације деце с ЛИО?
2. Да ли се ниво родитељске подршке, ниво социо-економског статуса и ниво подршке наставника одражава на мотивацију ученика с ЛИО?
3. Да ли је виши ступањ мотивације повезан са бољом савладаношћу програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво?

4. Да ли је ниво родитељске подршке, ниво социо-економског статуса и ниво подршке наставника повезан са савладаношћу програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво?

2. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Општи циљ овог истраживања се односи на утврђивање повезаности фактора који чине изворе мотивације и школског постигнућа ученика с ЛИО у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

Задаци истраживања:

- Утврдити заступљеност типова академске мотивације деце у узорку кроз процену различитих аспекта понашања за рад у школи
- Утврдити заступљеност типова просоцијалне мотивације код деце у узорку кроз процену различитих аспекта понашања у социјалном пољу
- Утврдити социо-економски и културни статус породице деце у узорку кроз образовање родитеља, економски статус и културне навике испитаника и чланова његове породице
- Утврдити превалентност начина мотивисања деце од стране наставника кроз степен подржавања аутономије током њихове интеракције
- Утврдити степен подршке родитеља кроз процену квалитета интеракција родитељ-дете
- Утврдити савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво у свим подобластима овог наставног предмета (Географија, Историја, Биологија, Физика, Хемија)
- Утврдити повезаност испитаних фактора који чине изворе мотивације деце са утврђеним нивоом савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво и утврдити у којим подобластима овог наставног предмета (географија, историја, биологија, физика, хемија) је корелација са датим фактором најјаче изражена.

3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Аналогно дефинисаном проблему, циљу и задацима истраживања, поставили смо општу хипотезу:

Постоји позитивна повезаност фактора који чине изворе мотивације и школског постигнућа ученика с ЛИО у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

Посебне хипотезе:

X 1: Код деце с ЛИО превалентан је облик спољашње мотивације

X 2: Резултати у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво корелирају са унутрашњом мотивацијом

X3: Ученици с вишим нивоом просоцијалне мотивације постижу бољу савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво

X 4: Виши социо-економски и културни статус породице и аутономан облик подршке родитеља и наставника корелирају са унутрашњом мотивацијом ученика

X 5: Аутономан облик подршке родитеља и наставника корелира са бољом савладаношћу програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво

X 6: Ученици који постижу боље резултате при савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво имају и вишу оцену из овог предмета

4. ВАРИЈАБЛЕ

У складу са циљем и задацима истраживања дефинисаћемо следеће варијабле:

Независне варијабле

1. Основна независна варијабла је мотивација, сагледана кроз два модалитета (академски и просоцијални). Процењује се применом следећих инструмената:

- *Упитник академске саморегулације* (Academic Self-Regulation Questionnaire) (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992).
- *Упитник просоцијалне саморегулације* (Prosocial Self-Regulation Questionnaire) (Ryan and Connell, 1989).

Имајући у виду наведени значај проучавања начина на које социјална околина утиче на ове модалитете мотивације, интенција је испитати још три детерминанте – процену подршке наставника, доживљај родитељске подршке и социо-економски статус породице кроз примену:

- *Упитника проблема у школи за наставнике* (The Problems in Schools Questionnaire) (Deci, Schwartz, Sheinman, and Ryan, 1981)
- *Скалу процене родитељске подршке* (Perceptions of Parents Scales) (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997)
- *Упитника о социјалном статусу породица* (Ђигић, 2007).

Зависне варијабле

1. Основна зависна варијабла је школско постигнуће сагледано кроз савладавање програмских садржаја из наставног предмета Природа и друштво. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво биће процењена:

- *Критеријумским тестом знања из наставног предмета Природа и друштво*, који је посебно конструисан за потребе овог истраживања за сваки разред (V, VI, VII, VIII).

Контролне варијабле

1. Основна контролна варијабла је академско постигнуће вредновано *оценом* из наставног предмета Природа и друштво која би била преузета из дневника рада наставника.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Формирање и опис узорка

Прост случајни узорак ученика овог истраживања укључује 120 испитаника, оба пола. Критеријуми за избор испитаника подразумевали су:

- количник интелигенције ученика карактеристичан за лаку интелектуалну ометеност, који се кретао у оквирима од 51 до 69, процењен WISC скалом за процену интелектуалних способности,
- календарски узраст од 12,0 до 15,11 (за сваку календарску годину испитано је по тридесеторо деце), школски узраст који је подразумевао укључивање ученика од V до VIII разреда (за сваки разред је испитано по тридесеторо ученика),
- одсуство неуролошких, психијатријских, сензорних, изражених емоционалних и вишеструких сметњи.

У Табели 1 приказана је дистрибуција испитаника из групе ученика у односу на старосну доб. Примећујемо да је најупечатљивије присуство четрнаестогодишњака (42 испитаника, или 35%), док су у узорку најмање бројни дванаестогодишњаци (19 испитаника, или 15.8%). Оваква дистрибуција испитаника у односу на старосну доб указује на чињеницу некомпатибилности календарског узраста са школским, у смислу кашњења с почетком школовања, или поновног похађања истог разреда.

Табела 1– Дистрибуција испитаника из групе ученика у односу на старосну доб

Старост (год)	Број ученика	%
12	19	15.8
13	27	22.5
14	42	35
15	32	26.7
Тотал	120	100

У Табели 2 дата је просечна старост испитаника из групе ученика у узорку. Примећујемо да је просечна старост испитаника 13 година и 7.3 месеца (АС=13.73, СД=1.03).

Табела 2 – Просечна старосна доб испитаника из групе ученика

АС	13.73
Медијана	14.00
СД	1.03
Минимум	12
Максимум	15

Табела 3 даје бројност ученика у узорку испитаних у сваком разреду. Дакле, за сваки разред испитано је по тридесеторо ученика.

Табела 3 – Бројност ученика у односу на разред

Разред	Број ученика	%
V	30	25
VI	30	25
VII	30	25
VIII	30	25
Тотал	120	100

Табела 4 приказује процентуалну и бројчану заступљеност испитаника из групе ученика у односу на родност. Уочавамо да је у узорку било присутно више

испитаника мушког пола - 68 (56,7%), у односу на испитанике женског пола - 52 (43.3%).

Табела 4 – Дистрибуција испитаника из групе ученика у односу на пол

Пол	Број ученика	%
мушки	68	56.7
женски	52	43.3
Тотал	120	100

У Табели 5 приказана је дистрибуција испитаника у односу на статус породице. Испитаници су подељени у три групе. Свега 6 испитаника (5%) живи са оцем, 22 испитаника (18.3%) са мајком, а 92 испитаника (76.7%) живи са оба родитеља.

Табела 5 – Дистрибуција испитаника у односу на статус породице (једнородитељска или двородитељска)

Статус породице	Број ученика	%
са оцем	6	5
са мајком	22	18.3
са оба родитеља	92	76.7
Тотал	120	100

Узорак су, такође, чинили наставници који предају наставни предмет Природа и друштво, испитаницима који су обухваћени узорком ученика. У узорак наставника било је укључено 32 испитаника.

У Табели 6 дата је дистрибуција испитаника из групе наставника у односу на старосну доб. С обзиром на широк распон година и каснију обраду података у односу на овај критеријум, наставници су подељени у две групе. Група млађих испитаника, у коју су били укључени испитаници који имају од 26 до 40 година и 11 месеци бројила је 16 наставника. Група испитаника старије доби, у коју су

били укључени испитаници који имају од 41 до 60 година, такође је бројила 16 наставника.

Табела 6 – Дистрибуција испитаника из групе наставника у односу на старосну доб

Старост (год)	Број ученика	%
26-40.11	16	50
41-60	16	50
Тотал	32	100

Табела 7 даје просечну старост испитаника из групе наставника у узорку. Примећујемо да је просечна старост испитаника из ове групације 42 године и 8 месеци (АС=42.84, СД=11.98).

Табела 7 – Просечна старосна доб испитаника из групе наставника

АС	42.84
Медијана	40.50
СД	11.98
Минимум	26
Максимум	60

Табела 8 даје приказ дистрибуције испитаника из групе наставника у односу на родност. Као што је уобичајено у школама за децу са ЛИО у Србији, у нашем узорку је присуство наставница заступљеније (22 испитанице, или 68.8%) у односу на наставнике (10 испитаника, или 31.2%).

Табела 8 – Дистрибуција испитаника из групе наставника у односу на пол

Пол	Број наставника	%
мушки	10	31.2
женски	22	68.8
Тотал	32	100

5.2. Методе, технике и инструменти истраживања

Метода која је примењена у овом истраживању, одабрана је у складу са природом предмета, постављеним проблемима, циљевима, задацима и хипотезама истраживања. У истраживању се користила дескриптивна метода, а током прикупљања података одабрали смо следеће истраживачке технике:

- **Анализа садржаја**, тј. анализа педагошко-психолошке документације школе којом је извршено преузимање података о полу, календарском узрасту, школском узрасту, коефицијенту интелигенције и статусу породице (једнородитељска или двородитељска). Потом, анализа медицинске документације, уз помоћ које је утврђено присуство или одсуство поремећаја ревелантних за формирање узорка и, напослетку, анализа школске документације (школски дневник) којом је преузета завршна оцена из наставног предмета Природа и друштво.
- **Скалирање**, којим смо процењивали академску и просоцијалну саморегулацију ученика, као и процену родитељске подршке кроз дескриптивну скалу процене. Ову технику смо, такође, користили када смо процењивали начине мотивисања ученика од стране наставника, кроз седмостепену скалу Ликертовог типа.
- **Тестирање**, којим смо процењивали савладаност програмских садржаја из наставног предмета Природа и друштво кроз тест знања.
- **Анкетирање**, уз помоћ којег смо прикупили информације о карактеристикама социо-економског и културног статуса породица ученика.

У овом истраживању коришћени су следећи инструменти:

Упитници саморегулације (The Self-Regulation Questionnaires) процењују домен специфичних, индивидуалних разлика у типу мотивације или регулације. Питања третирају регулацију или мотивацију у конкретном понашању, или у скупини понашања. Сваки појединачни упитник овог инструментаријума испитује разлоге реакције појединачне врсте или скупине понашања, затим даје неколико могућих алтернатива од којих свака представља различити стил мотивације или регулације. Два упитника овог инструментаријума, која су коришћена у нашем

истраживању, намењена су деци старијег основно-школског узраста и служе за процену ученичког стила саморегулације и мотивације за рад у школи (Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) и процену просоцијалне саморегулације (Prosocial Self-Regulation Questionnaire (SRQ-P).

- Упитник академске саморегулације (Academic Self-Regulation Questionnaire) (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992), сачињен је од 17 ајтема, при чему сваки ајтем представља могући разлог ангажовања ученика на часу, као што су израда писаног школског задатка, или давање одговора усменим путем. Сваки ајтем пружа могућност ученику да заокружи понуђени одговор у виду градуисаних избора Ликертовог типа четворостепене скале (4-"увек", 3-"у већини случајева", 2-"понекад", 1-"никад"). Овај упитник представља модификацију стандардне верзије, јер је прилагођен ученицима са развојним сметњама. За разлику од ове, стандардна верзија обухвата 32 ајтема, где се свака тврдња се процењује на седмостепенној скали Ликертовог типа. У ову скалу укључене су четири субскеале: екстернална регулација (поштовање прописаних правила и избегавање консеквенци због неиспуњавања истих), интројектована или усвојена регулација (тежња ка активностима које су прихваћене, тј усвојене од стране одраслих), идентификована или поистовећена регулација (понашање које води достизању самопостављених циљева) и интринзична мотивација (понашање које води унутрашњем задовољству). Свака субскала се може користити засебно. Конструктори овог упитника нису користили последњу инстанцу екстринзичне мотивације – интегрисану регулацију, из разлога што су у истраживањима веома ретко проналазили поменути тип регулације међу школском децом (Ryan, & Deci, 2000). Овај инструмент је изворно намењен деци основношколског узраста, а теорија самодетерминације претпоставља да је интегрисани стил регулације развојно напреднији облик од регулација деце овог узраста. У основношколском периоду деца још не интернализују на нивоу који би одговарао интегрисаној регулацији, односно не развијају тај облик регулације.

Аутори упитника оставили су могућност коришћења субскала и у комбинацији, одређивањем Индекса релативне аутономије (Relative Autonomy Index):

$$\text{РАИ} = 2 \times \text{интринзична мотивација} + \text{поистовећена регулација} - \text{усвојена регулација} - 2 \times \text{екстернална регулација}.$$

Из формуле је видљиво да су субскале које представљају аутономни облик регулације пондерисане позитивно, а субскале које представљају контролисани облик регулације пондерисане негативно. РАИ указује на ниво аутономног понашања ученика, тј степен његовог самоодређења.

Потврђено је да су типови регулације за које се претпоставља да леже ближе на континууму самоодређења у већој међусобној корелацији него они удаљенији, што доказује да РАИ адекватно мери димензију самоодређења. Ови резултати потврђују оправданост комбиновања просечних резултата на појединим субскалама у РАИ и то тако да сваком стилу регулације придајемо одређену тежину у складу с његовим местом на континууму мотивације (Velki, 2011). РАИ се сматра прецизнијом мером мотивације, у односу на субскале мотивације, јер се односи на ступањ аутономне самоодређености, који се протеже целовитим континуумом самоодређења. Позитивна вредност РАИ означава аутономно понашање и обрнуто, негативна вредност РАИ подразумева контролисано понашање. Што је позитивна вредност РАИ виша, понашање је аутономније, а што је негативна вредност РАИ виша, понашање је више контролисано.

Резултате је могуће формирати посебно за контролисану мотивацију (спољашња регулација + усвојена регулација) и посебно за аутономну мотивацију (поистовећена регулација + интринзична мотивација).

Имајући у виду специфичности деце с ЛИО и могуће проблеме у разумевању другог и трећег алтернативног одговора, одлучили смо се да начинимо рационалну модификацију могућих одговора, те смо, у нашем истраживању, употребили тростепену скалу Ликертовог типа, уместо четворостепену (3-"увек", 2-"понекад", 1-"никад").

- Упитник просоцијалне саморегулације (Prosocial Self-Regulation Questionnaire) (Ryan and Connell, 1989), састоји се од 25 ајтема са кореспонденцијом ка три стила регулације у континууму самоодређења: екстернална регулација, усвојена регулација и поистовећена регулација, уз изостанак интринзичне мотивације, с обзиром да просоцијална понашања произилазе из интернализације (преношења спољашњих норми, стандарда, односа и акција на унутрашњи план, који се, тако, доживљава као властити). Овај упитник се односи на разлоге просоцијалног понашања ученика и истражује у којој мери се ученици понашају аутономно. Такође, у стандардној верзији су присутне четири варијанте вишеструког избора одговора Ликертове скале (4-"увек", 3-"у већини случајева", 2-"понекад", 1-"никад"). Из претходно наведених разлога примене тростепене, уместо четворостепене скале Ликертовог типа код Упитника академске саморегулације, одлучили смо се за примену истог модела и код овог инструмента (3-"увек", 2-"понекад", 1-"никад").

Дакле, првим примењеним упитником могуће је проучити процесе кроз које неинтринзично мотивисана понашања могу да постану уистину самодетерминисана, односно интринзично мотивисана, док други упитник проучава начине на који социјална околина утиче на те процесе.

- За испитивање социо-економског и културног статуса породица ученика коришћен је Упитник о социјалном статусу породице (Ђигић, 2007) који је обухватао три аспекта: образовање родитеља, економски статус и културне навике испитаника и чланова његове породице. Овај упитник сачињен је од 12 ајтема врло јасног садржаја са чињеничним, алтернативним одговорима који потврђују информације из свакодневног живота ученика. Намењен је деци основно-школског узраста, а први пут је примењен у популацији деце с ЛИО. Мишљења смо да је садржински врло јасан, да не укључује могућност двосмислених одговора и због тога га сматрамо примереним за децу с ЛИО.

За потребе статистичке анализе подаци из упитника су квантификовани тако да се одговорима припише одговарајући број бодова назначен испред

одговора. Када се одговори кодирају у одговарајуће бројеве, онда се са њима може манипулисати на различите начине:

- тако што ће збир бодова свих делова упитника чинити укупан социо-економски (СЕК) статус,

- тако што ће збир бројева који одговарају одговорима на питања из сваког од три дела упитника (образовање родитеља, економски стандард породице, културне навике) дати скор за сваки од тих аспеката СЕК статуса;

- тако што се могу узети у обзир појединачне ставке и вредности изабраних одговора.

Већи број бодова означава повољнији статус, а мањи број бодова означава неповољнији статус.

Као мера образовања оба родитеља узета је средња вредност бодова који припадају одговарајућој школској спреми сваког родитеља појединачно.

За сваки од наведених елемената економског статуса породице рачуна се назначени број бодова и узима њихов збир.

Као укупна мера културних навика испитаника и његове породице биће узет укупан број поена приписан одговорима у овом делу упитника.

Упитник усмерења мотиватора (The Motivators' Orientations Questionnaires) састоји се од два инструмента којим је могуће проценити приступ одраслих ка мотивисању субјеката, тј. форсирању контроле понашања субјеката или подржавања аутономије, током њихове интеракције. За потребе овог истраживања коришћена је један од два инструмента овог упитника тј. варијанта упитника која се искључиво бави испитивањем проблема у школи, чија могућа решења дају наставници.

- *Упитник проблема у школи* (The Problems in Schools Questionnaire (PIS), Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981) испитује начин на који наставници мотивишу ученике у школи. Тридесет два ајтема су дистрибуирана у оквиру четири субскеале које прате сваку од осам вињета упитника (кратак опис ситуација у којој су представљени типични школски проблеми ученика) и то у континууму од високе контроле до високе аутономије (висока контрола - укључивање санкције до извршења прописаног

понашања, умерена контрола - указивање на значај одређеног понашања, умерена подршка аутономији - коришћење социјалне компарације до извршења, висока подршка аутономији - самосталан долазак до решења). Свака од четири дате опције у оквиру појединачне вињете оцењује се на седмостепеној скали од врло непосредне оцене до врло подесне за наставника. Процедура скоровања резултата овог упитника укључује просечне поене остварене на све четири субскеале. Просечни скорови ових субскеала могу да се тумаче одвојено, или могу да се комбинују чинећи укупан скор, као што предлажу конструктори упитника. Оригинална процедура комбиновања четири субскеале укључује пондерисање просечних скорова субскеале ВК са -2, пондерисање просечних скорова субскеале УК са -1, пондерисање просечних скорова субскеале УПА са +1 и пондерисање просечних скорова субскеале ВПА са +2. Из формуле је видљиво да су субскеале које представљају аутономни облик понашања пондерисане позитивно, а субскеале које представљају контролисани облик понашања пондерисане негативно. Комбиновање просечних резултата појединих субскеала овог упитника начињено је у складу са теоријским поставкама, при чему је свакој субскеали дата одређена тежина у складу с њеним местом на континууму мотивације. Алгебарски збир одражава орјентацију наставника ка контроли и подршци аутономији. Виша оцена рефлектује орјентацију ка подршци аутономији, док нижа одражава подршку контроли.

- *Скала процене родитељске подршке (Perceptions of Parents Scales)* даје процену детета о степену родитељске подршке аутономији, као и меру до које су родитељи укључени и обавештени о свакодневним проблемима своје деце. Такође процењује у којој су мери родитељи деци на располагању и колико се брину о дешавањима око њих. Дакле, намена скале је да процени квалитет интеракције родитељ - дете кроз усмереност на различите активности са дететом. Постоје две верзије ове скале: једна је намењена деци основношколског узраста, а друга средњошколцима. У овом истраживању коришћена је првопоменућа верзија. Аутори који су развили ову двадесет дво-ајтемску (11 ајтема за процену укључености или

подржавања аутономије од стране мајке и 11 ајтема за процену укључености или подржавања аутономије од стране оца) скалу су Гролник, Деци и Рајан (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). Ајтеми образују четири субскеале: мајчину подршку аутономији, мајчину укљученост (заинтересованост), очеву подршку аутономији и очеву укљученост (заинтересованост). Будући да је скала намењена деци од осам година и старијој, решавање инструмента је упрошћено понуђеним одговорима, с тога подесно за децу са ЛИО, при чему деца треба само да заокруже опис који их највише подсећа на њиховог родитеља. Ова скала није намењена да критички преиспитује активности родитеља, већ да омогући оснаживање неких релевантних активности и процени потребу за подршком како би се оне квалитетније одвијале.

- *Критеријумски тест знања из наставног предмета Природа и друштво*, који је посебно конструисан за потребе овог истраживања, приказује ниво савладаности програмских садржаја у овом образовно-васпитном подручју (савладани, делимично савладани, несавладани). С обзиром да настава природе и друштва за децу старијег школског узраста, по свом садржају, обухвата више наставних области у едукацији деце с ЛИО, сматрали смо да би било сврсисходно начинити засебан тест за сваку подобласт овог предмета (историја, географија, биологија, физика, хемија), поготово што у валидном Правилнику наставног плана и програма основног образовања и васпитања за ученике лако ментално ометене у развоју није начињена дистинкција наставних јединица у наставне теме које би могле да буду презентоване у оквиру ових подобласти. Пре израде критеријумског теста знања, прецизно су дефинисани оперативни, образовно-васпитни и корективни задаци за сваку подобласт наставног предмета Природа и друштво у сваком разреду. Такође, постављени су критеријуми на основу којих се одређује да ли су ученици постигли одређене образовно-васпитне циљеве и задатке, као и очекивано постигнуће ученика на крају сваког разреда, тј. очекивани усвојени садржаји. Дакле, за сваку подобласт наставног предмета Природа и друштво у оквиру једног разреда, дати су: циљ, програмски садржаји, оперативни, образовно-васпитни и корективни

задаци. Захтеви задатака у оквиру критеријумског теста знања у свим подобластима наставног предмета Природа и друштво сваког разреда представљени су у облику питања, недовршене реченице, алтернативног одговора, слике итд. Критеријуми за оцењивање дати су описно, у три нивоа: савладао у потпуности програмске захтеве (+), делимично савладао програмске захтеве (+-), није савладао програмске захтеве (-). Добијени резултати на критеријумском тесту се квантификују и изражавају преко процента градива које је ученик савладао. Коришћењем критеријумског теста знања током наставе могуће је утврдити објективне критеријуме оцењивања. Таквим начином праћења тока стицања знања, наставник има изванредну могућност да стално адаптира своју наставу. На крају наставе има увид у то шта ученик није савладао и није му потребно да пореди знања између два ученика. Поред тога, оваквим инструментом је могуће установити образовне стандарде који би обухватили основна знања, а која би имала највећу трансферну моћ током образовања ученика.

5.3. Ток истраживања

Истраживање је спроведено у основним школама на територији града Београда у којима се образују деца с ЛИО (ОШ "Милоје Павловић", ОШ "Бошко Буха", ОШ "Антон Скала" и ОШ "Нови Београд") током другог полугодишта школске 2009/10. године. Испитивање је спроведено у континуитету, без временских пауза, индивидуално, са сваким учеником понаособ, за сваки примењени инструмент. Прво су испитане варијабле које су се односиле на мотивационе аспекте, а потом је, пред крај школске године било реализовано решавање Критеријумског теста знања из наставног предмета Природа и друштво. Разлог оваквом приступу испитивања односио се на неопходност потпуне реализације програмских садржаја из овог предмета пред крај школске године.

5.4. Статистичка обрада података

Предвиђена статистичка методологија обухвата:

1. Опис параметара од значаја (фреквенције, проценти, средња вредност, медијана, стандардна девијација, ранг).
2. Тестирање утицаја мотивацијских фактора на савладаност програмских садржаја природе и друштва (детаљно у Табели 9).

Статистичка обрада података је рађена у статистичком пакету SPSS 20.0 for Windows. За графичке приказе коришћен је Microsoft Office Excel 2007.

Табела 9 - Примењене статистичке процедуре у односу на циљ, задатке и хипотезе истраживања

Циљеви истраживања и хипотезе	Статистичке процедуре
Преваленција типа академске и просоцијалне самореуглације	Једнофакторска анализа варијансе (ANOVA), Накнадна поређења: Tukey HSD и Duncan test
Скала процене родитељске подршке у односу на старост и разред	Једнофакторска анализа варијансе (ANOVA), Накнадна поређења: Tukey HSD и Duncan test
Социо-економски и културни статус породице у односу на старост и разред	Једнофакторска анализа варијансе (ANOVA), Накнадна поређења: Tukey HSD и Duncan test
Област ПД у којој су ученици најуспешнији	T-test упарених узорака
Скорови наставника за ВК, УК, УПА и ВПА у односу на пол и старост	Једнофакторска анализа варијансе (ANOVA), Накнадна поређења: Tukey HSD и Duncan test
Повезаност фактора мотивације са нивоом савладаности садржаја ПД и утврђивање најјаче изражене корелације	Пирсонов коефицијент линеарне корелације
Х1: Код деце са ЛИО превалентан је облик екстерналне мотивације	Фридманов тест
Х2: Најбоље резултате у савладавању садржаја ПД постижу ученици са унутрашњом мотивацијом	Пирсонов коефицијент линеарне корелације, Линеарна регресија
Х3: Ученици с вишим нивоом просоцијалне мотивације постижу бољу савладаност садржаја ПД	Пирсонов коефицијент линеарне корелације, Линеарна регресија
Х4: Виши СЕК статус породице, аутономан облик подршке родитеља и наставника подразумевају присуство унутрашње мотивације код ученика	Пирсонов коефицијент линеарне корелације, Линеарна регресија
Х5: Аутономан облик подршке родитеља и наставника корелира са бољом савладаношћу садржаја ПД	Пирсонов коефицијент линеарне корелације, Линеарна регресија
Х6: Бољи резултати у савладавању садржаја ПД подразумевају вишу оцену из овог предмета	Пирсонов коефицијент линеарне корелације, Линеарна регресија

6. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Интерпретацију резултата истраживања приказаћемо у складу са постављеним циљем, задацима и хипотезама. Најпре су приказани резултати сваког од испитаних фактора који чине извориште мотивације, овим редом: заступљеност типова академске регулације и мотивације, потом заступљеност просоцијалне регулације, затим социо-економски и културни статус породице, превалентност начина мотивисања деце од стране наставника, те подршка родитеља и напослетку савладаност програмских садржаја из наставног предмета Природа и друштво у свим подобластима. Пред крај интерпретације резултата приказана је корелативна анализа испитаних фактора мотивације деце са утврђеним нивоом савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво, такође дата у односу на дефинисан циљ, задатке и хипотезе истраживања.

6.1. Академска саморегулација ученика

Заступљеност академске саморегулације ученика у нашем узорку презентована је кроз просечне скорове на субскалама: академска екстернална регулација (АКЕК), академска интројектована регулација (АКИН), академска идентификована регулација (АКИД) и интринзична мотивација (ИНТ).

6.1.1. Академска саморегулација целокупног узорка

У Табели 10 дат је приказ просечних скорова при решавању ајтема Упитника академске саморегулације. Примећујемо да преимућство просечних скорова носи субскала академске идентификоване регулације са 2.56 освојених поена и да је тај тип регулације превалентан у узорку овог истраживања. Следећа субскала са највишим просечним скором је субскала екстерналне регулације са 2.16 освојених поена, а потом и субскала интројектоване регулације са 1.87 освојених поена просечно. Уочавамо да је најмање заступљена субскала интринзичне мотивације са просечно освојених 1.77 поена. Посматрајући

просечне скорове у варијабли РАИ индекса, који се односи на ступањ аутономне самоодређености и који се протеже целим континуумом самоодређења, можемо да закључимо да испитаници показују контролисани тип мотивације и да им је понашање врло мало самодетерминисано, на шта указује негативан предзнак РАИ индекса. Дакле, иако је превалентан идентификован тип регулације у профилима појединаца, узорак је, пондерисањем варијабли, испољио контролисани тип према целокупном континууму мотивације.

Табела 10 – Просечни скорови академске саморегулације за цео узорак

	Субскала				
	АКЕК	АКИН	АКИД	ИНТ	РАИ
АС	2.16	1.87	2.56	1.77	-0.10
Медијана	2.20	1.83	2.67	1.67	-0.10
СД	0.47	0.45	0.51	0.60	1.88
Мин	1.00	1.00	1.00	1.00	-5.00
Макс	3.00	3.00	3.00	3.00	4.93

Да би се утврдила структурисаност и повезаност саморегулаторних стилова у континууму, било је потребно израчунати интеркорелације субскала овог инструмента. Добијени резултати су приказани у Табели 11. Они потврђују да саморегулационе променљиве формирају градуисани образац у континууму. Примећујемо да што су варијабле ближе једна другој у континууму, више међусобно корелирају, а што су удаљеније, интеркорелација је нижа. На пример, Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације утврђено је да је академска екстернална регулација у значајној позитивној повезаности са академском интројектованом регулацијом ($r=0.336$), док са идентификованом, која је у континууму самодетерминације удаљенија од екстерналне има врло малу повезаност ($r=-0.092$). Добијена је значајна позитивна повезаност академске интројектоване и академске идентификоване регулације ($r=0.359$). Уочавамо да је вредност РАИ у значајној негативној корелацији са академском екстерналном ($r=-0.586$) и академском интројектованом регулацијом ($r=-0.330$), а у значајној позитивној корелацији са академском идентификованом ($r=0.585$) и интринзичном

мотивацијом ($r=0.804$). Сви ови налази потврђују теоријски след ових типова мотивације у континууму саморегулације.

Табела 11 – Интеркорелације субскала академске саморегулације

	АКЕК	АКИН	АКИД	ИНТ
АКИН	0.336**			
АКИД	-0.092	0.359**		
ИНТ	-0.252**	0.145	0.540**	
РАИ	-0.586**	-0.330**	0.585**	0.804**

** у свим корелацијама $p < 0.01$

Из потребе да прецизније дистинктирамо скорове академске саморегулације у узорку, одлучили смо се за дистрибуцију поена свих субскала овог инструмента у односу на календарски и школски узраст испитаника, с обзиром да су ови параметри предуслов за интернализацију регулације обухваћену овим истраживањем. Одлучили смо се да посматрамо резултате и у оквиру календарског и у оквиру школског узраста, због евидентног присуства дисбаланса између ових параметара, који најчешће настају због кашњења деце са ЛИО с поласком у школу.

6.1.2. Академска саморегулација испитаника у односу на старост

Испитници су подељени у четири групе у односу на календарски узраст тј. старост (12, 13, 14 и 15 година).

Посматрајући аритметичке средине субскале екстерналне регулације дате у односу на календарски узраст у Табели 12, закључујемо да је она највиша код петнаестогодишњака, потом код тринаестогодишњака, затим код испитаника који имају 12 година и најмање испољена код четрнаестогодишњака. Ипак, једнофакторском анализом варијансе, којом је испитан утицај старости на субскалу екстерналне регулације утврђено је да овај однос није статистички значајан ($F(3,116) = 0.476, p = 0.700$). Закључујемо да испитаници наведених узраста постижу приближно исте скорове на субскали екстерналне регулације.

Табела 12 – Просечни скорови испитаника на субскали академске екстерналне регулације у односу на старост

АКЕК	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.15	2.21	2.10	2.22
Медијана	2.20	2.20	2.20	2.20
СД	0.43	0.46	0.54	0.43
Мин	1.20	1.40	1.00	1.00
Макс	2.80	3.00	3.00	2.80
$F(3,116) = 0.476, p = 0.700$				

Једносмерном анализом варијансе испитан је утицај старости на субскалу интројектоване регулације и приказан у Табели 13. Није утврђена статистичка значајност између скорова на субскали интројектоване регулације и календарског узраста испитаника, иако постоје разлике у вредностима аритметичких средина ($F(3,116) = 0.452, p = 0.716$). Можемо да закључимо да испитаници различитог узраста с подједнаким скоровима остварују резултате на субскали интројектоване регулације.

Табела 13 – Просечни скорови испитаника на субскали академске интројектоване регулације у односу на старост

АКИН	Старост			
	12	13	14	15
АС	1.95	1.83	1.90	1.82
Медијана	2.00	1.83	1.83	1.75
СД	0.50	0.42	0.42	0.47
Мин	1.17	1.00	1.17	1.00
Макс	2.67	2.50	3.00	3.00
$F(3,116) = 0.452, p = 0.716$				

Поређењем вредности аритметичких средина приказаних у Табели 14, које су добијене анализом резултата на субскали идентификоване регулације у односу на старост испитаника, уочава се разлика у скоровима код дванаестогодишњака у односу на остале старосне групе. Ипак, ни у овом случају, поменути однос није

статистички значајан ($F(3,116) = 1.115, p = 0.346$). Дакле, испитаници различитих старосних група постижу приближно исте скорове на субскали идентификоване регулације.

Табела 14 – Просечни скорови испитаника на субскали академске идентификоване регулације у односу на старост

АКИД	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.75	2.54	2.52	2.51
Медијана	3.00	2.67	2.67	2.50
СД	0.35	0.45	0.62	0.46
Мин	2.00	1.67	1.00	1.33
Макс	3.00	3.00	3.00	3.00
$F(3,116) = 1.115, p = 0.346$				

У Табели 15 приказани су просечни скорови испитаника на субскали интринзичне мотивације у односу на њихову старост. Посматрајући вредности аритметичких средина уочава се видна разлика између дванаестогодишњака ($AS = 2.23, SD = 0.68$) у односу на остале старосне групе у скоровима на субскали интринзичне мотивације. Разлика између старосних група на субскали интринзичне мотивације је статистички значајна ($F(3,116) = 5.989, p = 0.001$), те можемо да утврдимо да постоје статистички значајне разлике у скоровима на субскали интринзичне мотивације код различитих старосних група.

Табела 15 – Просечни скорови испитаника на субскали интринзичне мотивације у односу на старост

ИНТ	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.23	1.64	1.79	1.56
Медијана	2.33	1.67	2.00	1.67
СД	0.68	0.49	0.62	0.50
Мин	1.00	1.00	1.00	1.00
Макс	3.00	3.00	3.00	2.67
$F(3,116) = 5.989, p = 0.001$				

Накнадно поређење помоћу Tukey-евог HSD (Honestly Significant Difference) теста приказано у Табели 16 показује да се средња вредност субскеале интринзичне мотивације дванаестогодишњака значајно разликује од средњих вредности ове субскеале код остале три старосне групе. Део табеле изнад дијагонале садржи разлике средњих вредности које се упоређују, а испод дијагонале се налазе одговарајуће, кореспондентне p вредности. Звездицом су означене оне вредности које су мање од 0.05. На основу претходних доказа можемо да закључимо да је интринзична мотивација дванаестогодишњака виша од интринзичне мотивације ученика који припадају осталим старосним групама.

Табела 16 – Резултати Tukey-евог теста на субскали интринзичне мотивације по старосним групама

ИНТ	Разлика просека/ p вредност			
Старост	12	13	14	15
12		0.59	0.43	0.67
13	0.004*		-0.15	0.08
14	0.034*	0.703		0.23
15	0.001*	0.951	0.313	

* у свим корелацијама $p < 0.05$

Из Табеле 17 уочавамо да код дванаестогодишњака и четрнаестогодишњака РАИ има позитивну вредност, што указује на присуство аутономне мотивације, док је код ученика од 13 и код ученика од 15 година вредност РАИ негативна, што указује на преовладавајућу контролисану мотивацију. Једнофакторска ANOVA указује на присуство статистички значајне разлике у вредности РАИ у различитим старосним групама нашег узорка ($F(3,116) = 3.354$, $p = 0.021$). Дакле, можемо да закључимо да је међу испитаницима различитих старосних група утврђена статистички значајна разлика у степену самоодређења.

Табела 17 – Просечни скорови испитаника за РАИ у односу на старост

РАИ	Старост			
	12	13	14	15
АС	0.97	-0.41	0.01	-0.63
Медијана	1.03	-0.30	0.17	-0.63
СД	1.97	1.54	2.14	1.50
Мин	-3.03	-3.83	-5.00	-3.47
Макс	3.93	2.53	4.93	2.37
$F(3,116) = 3.354, p = 0.021$				

С обзиром на постојање статистички значајне разлике у претходном односу, за ову проверу смо такође искористили *post hoc* поређење помоћу Tukey-евог HSD теста које је приказано у Табели 18, да бисмо утврдили које се старосне групе међусобно разликују. Део табеле изнад дијагонале садржи разлике средњих вредности РАИ које се упоређују, а испод дијагонале се налазе одговарајуће, кореспондентне *p* вредности. Звездицом су означене оне вредности које су мање од 0.05. Добијеним резултатима утврдили смо да се дванаестогодишњаци статистички значајно разликују од петнаестогодишњака у вредности РАИ, што би значило да ученике од 12 година одликује понашање које је више самоодређено, него што је то случај са ученицима од 15 година. Између дванаестогодишњака и осталих старосних група није утврђена статистички значајна разлика у скоровима РАИ-а.

Табела 18 – Резултати Tukey-евог теста за РАИ по старосним групама

РАИ	Разлика просека/ <i>p</i> вредност			
Старост	12	13	14	15
12		1.38	0.96	1.59
13	0.061		-0.43	0.21
14	0.236	0.782		0.64
15	0.017*	0.971	0.453	

*у свим корелацијама $p < 0.05$

6.1.3. Академска саморегулација испитаника у односу на разред

Испитници су подељени у четири групе у односу на школски узраст, тј. разред (V, VI, VII и VIII).

Табела 19 даје приказ просечних скорова на субскали екстерналне регулације у односу на школски узраст, тј. разред. Иако постоје разлике у постигнућима испитаника различитог школског узраста на овој субскали, оне се не налазе на потребном нивоу статистичке значајности ($F(3,116) = 2.100, p = 0.104$). На субскали екстерналне регулације ученици из свих разреда постижу приближно исте резултате.

Табела 19 – Просечни скорови испитаника на субскали академске екстерналне регулације у односу на школски узраст

АКЕК	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.17	2.00	2.30	2.18
Медијана	2.20	2.00	2.30	2.20
СД	0.47	0.50	0.43	0.46
Мин	1.40	1.00	1.20	1.00
Макс	3.00	2.80	3.00	2.80
	$F(3,116) = 2.100, p = 0.104$			

Тестом једносмерне анализе варијансе испитан је утицај школског узраста на субскалу интројектоване регулације и приказан у Табели 20. Није утврђена статистичка значајност између постигнућа на субскали интројектоване регулације и школског узраста испитаника ($F(3,116) = 2.037, p = 0.112$). Ученици старијих разреда постижу приближно исте резултате на субскали интројектоване регулације.

Табела 20 – Просечни скорови испитаника на субскали академске интројектоване регулације у односу на школски узраст

АКИН	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	1.96	1.72	1.85	1.96
Медијана	1.92	1.67	1.83	2.00
СД	0.43	0.40	0.44	0.48
Мин	1.17	1.00	1.17	1.00
Макс	2.67	2.67	3.00	3.00
$F(3,116) = 2.037, p = 0.112$				

Поређењем вредности аритметичких средина приказаних у Табели 21, које су добијене приказом резултата на субскали идентификоване регулације у односу на школски узраст испитаника, уочава се разлика у скоровима код ученика петог разреда у односу на ученике осталих разреда. Ипак, ни у овом случају, поменути однос није статистички значајан ($F(3,116) = 0.864, p = 0.462$), те можемо да утврдимо да не постоји значајна разлика у вредности скорова на субскали идентификоване регулације код ученика различитих разреда.

Табела 21 – Просечни скорови испитаника на субскали академске идентификоване регулације у односу на школски узраст

АКИД	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.69	2.50	2.52	2.53
Медијана	3.00	2.67	2.67	2.67
СД	0.41	0.56	0.56	0.49
Мин	1.67	1.00	1.00	1.33
Макс	3.00	3.00	3.00	3.00
$F(3,116) = 0.864, p = 0.462$				

У Табели 22 приказани су просечни скорови испитаника на субскали интринзичне мотивације у односу на њихов школски узраст. Уочава се видна разлика између петака ($АС = 2.03, СД = 0.61$) у односу на остале разреде у постигнућима субскале интринзичне мотивације. Једносмерном анализом

варијансе је утврђено да је разлика у скоровима на овој субскали и школског узраста статистички значајна ($F(3,116) = 2.708, p = 0.048$). Веома је занимљив резултат ученика VI, VII и VIII разреда при решавању субскеале интринзичне мотивације. Сва просечна постигнућа су истоветна ($AC = 1.68$), уз разлику у вредности стандардне девијације.

Табела 22 – Просечни скорови испитаника на субскали интринзичне мотивације у односу на школски узраст

ИНТ	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.03	1.68	1.68	1.68
Медијана	2.00	1.67	1.67	1.67
СД	0.61	0.59	0.55	0.61
Мин	1.00	1.00	1.00	1.00
Макс	3.00	3.00	3.00	3.00
	$F(3,116) = 2.708, p = 0.048$			

С обзиром да је ANOVA у претходном приказу доказала утицај школског узраста на интринзичну мотивацију ученика, имали смо намеру да а posteriori Tukey-евим тестом откријемо који су то нивои разликовања. Међутим, Tukey-ев тест те разлике није пронашао (Табела 23), те смо применили моћнији Duncan-ов тест који је успео да докаже статистички значајну разлику у скоровима интринзичне мотивације ученика различитог школског узраста. Тај приказ је дат у Табели 24. Из свих добијених података можемо да закључимо да су петаци показали већи степен присуства интринзичне мотивације у односу на ученике из осталих разреда.

Табела 23 – Резултати Tukey-овог теста за интринзичну мотивацију у односу на школски узраст

ИНТ	Разлика просека/р вредност			
	V	VI	VII	VIII
V		0.36	0.36	0.36
VI	0.098		0.00	0.00
VII	0.098	1.000		0.00
VIII	0.098	1.000	1.000	

Табела 24 – Резултати Duncan-овог теста за интринзичну мотивацију у односу на школски узраст

	Разред	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Duncan	VI	30	1.678	
	VII	30	1.678	
	VIII	30	1.678	
	V	30		2.033
	Sig.		1.000	1.000

Из Табеле 25 уочавамо разлику у вредностима варијабле РАИ код ученика петог, шестог, седмог и осмог разреда. Ипак, ове разлике се не налазе на потребном нивоу статистичке значајности ($F(3,116) = 2.013, p = 0.116$), те можемо да закључимо да нема разлике у постигнућу вредности Индекса релативне аутономије код испитаника у односу на школски узраст. С обзиром да позитивна вредност РАИ означава аутономно понашање, увиђамо да је код ученика V и VI разреда присутан овакав тип. Код ученика VII и VIII разреда уочљива је негативна вредност РАИ, који одражава контролисано понашање ових ученика.

Табела 25 – Просечни скорови испитаника за РАИ у односу на школски узраст

РАИ	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	0.45	0.14	-0.57	-0.43
Медијана	0.57	-0.02	-0.47	-0.52
СД	1.92	1.83	2.08	1.58
Мин	-3.83	-3.53	-5.00	-3.37
Макс	3.30	4.17	4.93	2.43
	$F(3,116) = 2.013, p = 0.116$			

6.2. Просоцијална саморегулација ученика

Заступљеност просоцијалне саморегулације ученика у нашем узорку презентована је кроз просечне скорове на субскалама: просоцијална екстернална регулација (ПРОСЕК), просоцијална интројектована регулација (ПРОСИН) и просоцијална идентификована регулација (ПРОСИД).

6.2.1. Просоцијална саморегулација целокупног узорка

У Табели 26 дат је приказ просечних скорова при решавању ајтема Упитника просоцијалне саморегулације. Примећујемо да преимућство просечних скорова носи субскала идентификоване регулације са 2.35 освојених поена и да је тај тип регулације превалентан у узорку овог истраживања. Следећа субскала са највишим просечним скором је субскала интројектоване регулације са 1.65 освојених поена, а потом и субскала екстерналне регулације са 1.49 освојених поена просечно.

Табела 26 – Просечни скорови просоцијалне саморегулације за цео узорак

	Субскала		
	ПРОСЕК	ПРОСИН	ПРОСИД
АС	1.49	1.65	2.35
Медијана	1.40	1.60	2.45
СД	0.41	0.36	0.42
Мин	1.00	1.00	1.30
Макс	3.00	2.80	3.00

Имали смо намеру да, као и у случају претходног инструмента, утврдимо структурисаност и повезаност саморегулаторних стилова у континууму, те смо израчунали интеркорелације субскала овог инструмента. Добијени резултати су приказани у Табели 27. Они потврђују да саморегулационе променљиве формирају градуисани образац у континууму. Примећујемо да што су варијабле ближе једна другој у континууму, више међусобно корелирају, а што су удаљеније, интеркорелација је нижа. Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације утврђено је да је просоцијална екстернална регулација у значајној позитивној повезаности са просоцијалном интројектованом регулацијом ($r=0.250$), док са идентификованом, која је у континууму самодетерминације удаљенија од екстерналне има нижу, али значајну негативну повезаност ($r= -0.200$). Интеркорелација просоцијалне интројектоване и просоцијалне идентификоване регулације такође је у значајној позитивној повезаности ($r=0.270$). Ови налази потврђују теоријски след типова регулације у континууму.

Табела 27 – Интеркорелације субскала просоцијалне саморегулације

	ПРОСЕК	ПРОСИН
ПРОСИН	0.250**	
ПРОСИД	-0.200*	0.270**

** у корелацијама $p<0.01$

* у корелацијама $p<0.05$

Из већ наведене потребе у делу приказа резултата академске саморегулације и резултати просоцијалне саморегулације ће бити дистрибуирани у односу на календарски и школски узраст испитаника.

6.2.2. Просоцијална саморегулација испитаника у односу на старост

Посматрајући аритметичке средине субскеале екстерналне регулације дате у односу на календарски узраст у Табели 28, закључујемо да су присутне веома мале разлике у просечним вредностима. Једнофакторском анализом варијансе, којом је испитан утицај старости на субскалу екстерналне регулације утврђено је да овај однос није статистички значајан ($F(3,116) = 0.571, p = 0.635$). Можемо да закључимо да старост испитаника нашег узорка не утиче на разлике у скоровима на субскали просоцијалне екстерналне регулације.

Табела 28 – Просечни скорови испитаника на субскали просоцијалне екстерналне регулације у односу на старост

ПРОСЕК	Старост			
	12	13	14	15
АС	1.40	1.52	1.54	1.47
Медијана	1.40	1.40	1.40	1.40
СД	0.30	0.43	0.43	0.42
Мин	1.00	1.00	1.00	1.00
Макс	1.80	2.60	3.00	2.60
$F(3,116) = 0.571, p = 0.635$				

Једнофакторском анализом варијансе испитан је утицај старости на субскалу интројектоване регулације и приказан у Табели 29. Није утврђена статистичка значајност између постигнућа на субскали интројектоване регулације и школског узраста испитаника ($F(3,116) = 0.954, p = 0.417$). Разлике аритметичких средина у четири старосне групе су минималне, те можемо да кажемо да испитаници свих старосних група нашег узорка не остварују разлике у скоровима на субскали интројектоване регулације.

Табела 29 – Просечни скорови испитаника на субскали просоцијалне интројектоване регулације у односу на старост

ПРОСИН	Старост			
	12	13	14	15
АС	1.58	1.65	1.72	1.59
Медијана	1.50	1.60	1.70	1.50
СД	0.37	0.29	0.38	0.40
Мин	1.00	1.20	1.00	1.00
Макс	2.30	2.20	2.80	2.70
$F(3,116) = 0.954, p = 0.417$				

Поређењем вредности аритметичких средина приказаних у Табели 30, које су добијене приказом резултата на субскали идентификоване регулације у односу на старост испитаника, уочава се минимална разлика у скоровима код дванаестогодишњака у односу на остале старосне групе. Ипак, ни у овом случају, поменути однос није статистички значајан ($F(3,116) = 1.052, p = 0.373$), те можемо да изведемо закључак да нема разлике у скоровима субскале идентификоване регулације испитаника који имају 12, 13, 14 и 15 година.

Табела 30 – Просечни скорови испитаника на субскали просоцијалне идентификоване регулације у односу на старост

ПРОСИД	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.48	2.28	2.37	2.31
Медијана	2.50	2.40	2.50	2.40
СД	0.28	0.44	0.47	0.38
Мин	1.80	1.30	1.30	1.40
Макс	2.90	2.90	3.00	3.00
$F(3,116) = 1.052, p = 0.373$				

6.2.3. Просоцијална саморегулација испитаника у односу на разред

Табела 31 даје приказ просечних скорова на субскали екстерналне регулације у односу на школски узраст, тј. разред. Разлике у скоровима

испитаника различитог школског узраста на овој субскали су минималне и оне се не налазе на потребном нивоу статистичке значајности ($F(3,116) = 0.623, p = 0.601$). Овим налазом закључујемо да школски узраст не утиче на скорове субскеале екстерналне регулације.

Табела 31 – Просечни скорови испитаника на субскали просоцијалне екстерналне регулације у односу на школски узраст

ПРОСЕК	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	1.44	1.46	1.57	1.50
Медијана	1.40	1.40	1.40	1.40
СД	0.35	0.35	0.48	0.44
Мин	1.00	1.00	1.00	1.00
Макс	2.20	2.60	2.60	3.00
$F(3,116) = 0.623, p = 0.601$				

Једнофакторском анализом варијансе испитан је утицај школског узраста на субскалу интројектоване регулације и приказан у Табели 32. Утврђена је статистичка значајност између постигнућа на субскали интројектоване регулације и школског узраста испитаника ($F(3,116) = 2.903, p = 0.038$). Посматрајући вредности аритметичких средина уочавамо да ученици петог разреда постижу највише скорове на субскали интројектоване регулације (АС=1.74, СД=0.31).

Табела 32 – Просечна постигнућа испитаника на субскали просоцијалне интројектоване регулације у односу на школски узраст

ПРОСИН	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	1.74	1.50	1.72	1.62
Медијана	1.70	1.40	1.65	1.60
СД	0.31	0.30	0.39	0.41
Мин	1.00	1.20	1.00	1.00
Макс	2.20	2.30	2.70	2.80
$F(3,116) = 2.903, p = 0.038$				

Пошто смо доказали да постоји статистички значајна разлика између група у претходном односу, искористили смо *post hoc* поређење помоћу Tukey-евог HSD теста које је приказано у Табели 33, да бисмо утврдили који се разреди међусобно разликују у скоровима на овој субскали. Део табеле изнад дијагонале садржи разлике средњих вредности субскеале интројектоване регулације које се упоређују, а испод дијагонале се налазе одговарајуће, кореспондентне *p* вредности. Звездицом су означене оне вредности које су мање од 0.05. Добијеним резултатима утврдили смо да се петаци статистички значајно разликују од шестака у вредностима постигнутим на овој субскали. Остале разлике скорова субскеале интројектоване регулације у различитим разредима нису статистички значајне.

Табела 33 – Резултати Tukey-евог теста за субскалу интројектоване регулације по школском узрасту

ПРОСИН	Разлика просека/ <i>p</i> вредност			
	V	VI	VII	VIII
V		0.24	0.02	0.12
VI	0.045*		-0.22	-0.12
VII	0.994	0.084		0.10
VIII	0.561	0.538	0.719	

*у корелацији $p < 0.05$

Поређењем вредности аритметичких средина приказаних у Табели 34, које су добијене приказом резултата на субскали идентификоване регулације у односу на школски узраст испитаника, уочава се минимална разлика у скоровима код ученика петог разреда у односу на ученике осталих разреда. Ипак, ни у овом случају, поменути однос није статистички значајан ($F(3,116) = 0.710, p = 0.548$), те можемо да кажемо да су све могуће разлике међу ученицима различитих разреда у скоровима на субтесту идентификоване регулације случајне.

Табела 34 – Просечни скорови испитаника на субскали просоцијалне идентификоване регулације у односу на школски узраст

ПРОСИД	разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.43	2.29	2.32	2.37
Медијана	2.55	2.35	2.40	2.45
СД	0.40	0.41	0.42	0.44
Мин	1.30	1.30	1.40	1.40
Макс	2.90	3.00	3.00	3.00
	$F(3,116) = 0.710, p = 0.548$			

6.3. Социо-економски и културни статус породице

Испитивање социо-економског и културног статуса породица ученика обухватало је три аспекта: образовање родитеља (ОР), економски статус (ЕКС) и културне навике (КН) испитаника и чланова његове породице. Због лакше обраде података дефинисали смо варијаблу укупног социо-економског статуса (СЕК) која представља збир бодова свих делова упитника.

6.3.1. Социо-економски и културни статус породице целокупног узорка

Увидом у Табелу 35 која даје просечне вредности бодова остварених на сва три дела Упитника о социјалном статусу породице уочавамо изузетно мали број остварених бодова у делу упитника који се односи на образовање родитеља испитаника, затим просечно 15.01 поен, од максималних 21, остварен у делу упитника који се односи на економски статус и присуство сиромашних културних навика квантификованих кроз мали број остварених поена (АС=3.92). Дакле, испитаници нашег узорка долазе из породица у којима је образовање родитеља ниско, а културне навике изузетно ограниченог опсега. Наизглед, изузетак чини само економски статус породице. Кажемо наизглед, из разлога што су испитаници нашег узорка наводили поседовање објеката који одређују квалитетан економски

статус (аутомобил стар 20 и више година, стари компјутер, стари телевизор, неисправан музички уређај), без обзира на њихову реалну вредност.

Табела 35 – Просечни скорови испитаника на Упитнику социјалног статуса породице

	ОР	ЕСП	КН	СЕК
АС	3.37	15.01	3.92	22.30
Медијана	3.20	15.00	3.00	22.00
СД	2.04	2.94	3.51	6.93
Мин	0.00	6.00	0.00	8.00
Макс	10.00	21.00	18.00	46.00

У намери да испитамо повезаност сва три дела Упитника о социјалном статусу израчунали смо њихове интеркорелације. Добијени резултати су приказани у Табели 36. Запажамо да је Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације потврђена корелација сваког међусобног односа и то од средње повезаности између варијабли КН и ЕСП ($r=0.414$), ОР и ЕСП ($r=0.548$) и ОР и КН ($r=0.545$), преко високе између варијабли ЕСП и СЕК ($r=0.795$) до веома високе у којој су се нашле варијабле ОР и СЕК ($r=0.803$) и КН и СЕК ($r=0.842$).

Табела 36 – Интеркорелација делова Упитника о социјалном статусу

	ОР	ЕСП	КН	СЕК
ЕСП	0.548**			
КН	0.545**	0.414**		
СЕК	0.803**	0.795**	0.842**	

** у свим корелацијама $p < 0.01$

И у овом сегменту посматраћемо расподелу поена сва три дела упитника у односу на календарски и школски узраст.

6.3.2. Социо-економски и културни статус породице у односу на старост испитаника

У Табели 37 дати су просечни скорови нивоа образовања родитеља испитаника по њиховом календарском узрасту. Тестом једносмерне анализе варијансе утврђено је да не постоји статистички значајна између наведених варијабли ($F(3,116) = 0.877, p = 0.351$). Закључујемо да су родитељи свих испитаника приближно истог образовног нивоа и да нема статистички значајне разлике у нивоу образовања родитеља испитаника различитих старосних група.

Табела 37 – Просечни скорови нивоа образовања родитеља у односу на старосне групе испитаника

ОР	Старост			
	12	13	14	15
АС	3.78	3.44	3.23	3.25
Медијана	4.0	4.00	3.00	3.00
СД	2.34	1.64	1.99	2.25
Мин	1.00	0.00	0.00	0.00
Макс	10.00	6.00	10.00	10.00
	$F(3,116) = 0.877, p = 0.351$			

Табела 38 даје приказ просечних поена на делу упитника који се односи на економски статус породице. Примећујемо да се ни економски статус породица испитаника различитих старосних група међусобно статистички не разликује ($F(3,116) = 0.296, p = 0.828$). Дакле, породице испитаника свих старосних група у нашем узорку су приближно истог нивоа економског статуса.

Табела 38 – Просечни скорови економског статуса породице у односу на старосне групе испитаника

ЕСП	Старост			
	12	13	14	15
АС	14.79	15.33	15.14	14.69
Медијана	16.00	16.00	15.00	15.50
СД	3.55	2.11	2.45	3.74
Мин	8.00	10.00	9.00	6.00
Макс	21.00	19.00	20.00	21.00
$F(3,116) = 0.296, p = 0.828$				

Једнофакторском анализом варијансе испитан је утицај календарског узраста на културне навике породице и приказан у Табели 39. Није утврђена статистичка значајност између квалитета културних навика породице испитаника и њиховог календарског узраста ($F(3,116) = 0.639, p = 0.591$). Примећујемо да су културне навике породица испитаника готово подједнако лоше успостављене код свих старосних група.

Табела 39 – Просечни скорови заступљености културних навика породице у односу на старосне групе испитаника

КН	Старост			
	12	13	14	15
АС	4.47	4.00	4.14	3.22
Медијана	3.00	3.00	3.00	3.00
СД	4.90	3.52	3.45	2.54
Мин	0.00	0.00	0.00	0.00
Макс	18.00	15.00	17.00	13.00
$F(3,116) = 0.639, p = 0.591$				

Аналогно добијеним односима сва три дела Упитника о социјалном статусу испитаника и њиховог старосног узраста, очекујемо да се укупан социо-економски статус испитаника статистички не разликује код различитих старосних група. Ту претпоставку потврђују добијене вредности приказане у Табели 40 ($F(3,116) = 0.416, p = 0.742$). Дакле, можемо да закључимо да по питању

квалитета социо-економског статуса породица испитаника различитих старосних група нема статистички значајних разлика.

Табела 40 – Просечни скорови укупног социо-економског статуса у односу на старосне групе испитаника

СЕК	Старост			
	12	13	14	15
АС	23.05	22.78	22.52	21.16
Медијана	24.00	23.00	22.00	21.50
СД	9.16	5.73	6.17	7.48
Мин	10.00	12.00	10.00	8.00
Макс	46.00	36.00	44.00	44.00
$F(3,116) = 0.416, p = 0.742$				

6.3.3. Социо-економски и културни статус породице у односу на разред испитаника

У Табели 41 примећујемо да су родитељи осмака најнижег нивоа образовања у односу на родитеље испитаника из осталих разреда. Ипак, овај однос није статистички значајан ($F(3,116) = 1.695, p = 0.196$), те можемо да закључимо да међу испитаницима различитих разреда старијег школског узраста нема статистички значајне разлике у образовању родитеља.

Табела 41 – Просечни скорови нивоа образовања родитеља у односу на школски узраст испитаника

ОР	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	3.60	3.43	3.66	2.80
Медијана	3.50	3.00	3.00	2.50
СД	1.71	1.83	2.36	2.17
Мин	0.00	1.00	0.00	0.00
Макс	6.00	10.00	10.00	7.00
$F(3,116) = 1.695, p = 0.196$				

Табела 42 даје приказ просечних поена на делу упитника који се односи на економски статус породице. Примећујемо да се ни економски статус породица испитаника у свим разредима старијег школског узраста међусобно статистички не разликује ($F(3,116) = 0.1.392, p = 0.249$). Дакле, испитаници различитих разреда живе у породицама приближно истих економских моћи.

Табела 42 – Просечни скорови економског статуса породице у односу на школски узраст испитаника

ЕСП	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	14.80	15.87	15.00	14.37
Медијана	16.00	16.00	15.00	14.00
СД	3.21	2.19	2.51	3.59
Мин	8.00	11.00	8.00	6.00
Макс	19.00	21.00	21.00	20.00
$F(3,116) = 0.1.392, p = 0.249$				

Једнофакторском анализом варијансе испитан је утицај школског узраста на културне навике породице и приказан у Табели 43. Није утврђена статистичка значајност између скорова културних навика породице испитаника и њиховог школског узраста ($F(3,116) = 0.689, p = 0.561$). Примећујемо да су културне навике породица испитаника у свим разредима готово подједнако лоше успостављене.

Табела 43 – Просечни скорови заступљености културних навика породице у односу на школски узраст испитаника

КН	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	4.30	3.60	4.43	3.33
Медијана	3.00	2.00	3.50	3.00
СД	3.85	3.78	3.43	2.95
Мин	0.00	0.00	0.00	0.00
Макс	18.00	15.00	15.00	17.00
$F(3,116) = 0.689, p = 0.561$				

Аналогно добијеним односима сва три дела Упитника о социјалном статусу испитаника и њиховог школског узраста, очекујемо да се укупан социоекономски статус испитаника статистички не разликује у односу на разред који је похађан. Ту претпоставку потврђују добијене вредности приказане у Табели 44 ($F(3,116) = 0.914, p = 0.437$). Дакле, можемо да закључимо да по питању квалитета социоекономског статуса породица испитаника различитих разреда нема статистички значајних разлика.

Табела 44 – Просечне вредности укупног социоекономског статуса у односу на школски узраст испитаника

СЕК	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	22.70	22.90	23.10	20.50
Медијана	23.50	22.00	22.00	21.00
СД	7.21	6.18	6.93	7.38
Мин	10.00	12.00	8.00	10.00
Макс	43.00	46.00	44.00	44.00
	$F(3,116) = 0.914, p = 0.437$			

6.4. Подршка наставника

Превалентност начина мотивисања ученика од стране наставника испитана је кроз степен подржавања аутономије током њихове интеракције. У нашем узорку презентована је кроз просечне скорове на субскалама: висока контрола (ВК), умерена контрола (УК), умерена подршка аутономији (УПА) и висока подршка аутономији (ВПА). Напоменули смо да је, сугестијом конструктора упитника, могуће израчунати укупан скор пондерисањем просечних скорова. Детаљан начин пондерисања просечних скорова на овом упитнику објашњен је у делу описа инструмената.

6.4.1. Подршка целокупног узорка наставника

Табела 45 даје приказ просечних скорова на свакој субскали упитника и укупан скор добијен пондерисањем просечних скорова. Примећујемо да преимућство просечних скорова носи субскала високе подршке аутономији са 5.97 освојених поена и да је тај тип понашања наставника превалентан у овом истраживању. Следећа субскала са највишим просечним скором је субскала умерене подршке аутономији са 4.98 освојених поена, а потом субскала умерене контроле са 4.50 поена. Најмање фаворизирана субскала од стране наставника нашег узорка је субскала високе контроле са 2.63 освојена поена. Када посматрамо пондерисан резултат ове скале уочавамо просечан резултат од 7.15 освојених поена, што указује на понашање наставника које подржава аутономију ученика, имајући у виду постигнуте минималне и максималне вредности поена.

Табела 45 – Просечни скорови на субскалама Упитника проблема у школи и пондерисани скор

	Субскала				
	ВК	УК	УПА	ВПА	Пондерисано
АС	2.63	4.50	4.98	5.97	7.15
Медијана	2.37	4.31	5.00	5.87	6.88
СД	0.92	0.97	0.81	0.69	2.37
Мин	1.25	2.25	3.38	4.38	2.50
Макс	5.75	6.63	6.63	7.00	12.50

Било је потребно да, као и у претходним инструментима, утврдимо структурисаност и повезаност стилова понашања наставника, те смо израчунали интеркорелације субскала овог инструмента. Добијени резултати су приказани у Табели 46. Примећујемо да што су варијабле ближе једна другој у континууму понашања наставника, више међусобно корелирају, а што су удаљеније, интеркорелација је нижа. Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације утврђено је да је: висока контрола у значајној позитивној повезаности са умереном контролом ($r=0.663$), висока контрола у значајној позитивној повезаности са високом подршком аутономији ($r=0.502$), умерена контрола у

значајној позитивној повезаности са умереном подршком аутономији ($r=0.567$) и високом подршком аутономији ($r=0.423$) и да је умерена подршка аутономији у значајној позитивној повезаности са високом подршком аутономији ($r=0.424$). У односу драстичних крајности понашања наставника у смислу високе контроле и високе подршке аутономији није утврђен статистички значајна повезаност ($r=0.229$). Ови налази се поклапају са теоријским разматрањима повезаности понашања наставника.

Табела 46 – Интеркорелација субскала Упитника проблема у школи

	ВК	УК	УПА
УК	0.663**		
УПА	0.502**	0.567**	
ВПА	0.229	0.423*	0.424*

** у корелацијама $p < 0.01$

* у корелацијама $p < 0.05$

У жељи да детаљније анализирамо скорове на овом упитнику, резултате смо посматрали у односу на родност и старост наставника.

6.4.2. Подршка наставника у односу на њихову родност

Анализирајући Табелу 47 у којој су дати просечни скорови испитаника на субскали високе контроле, уочавамо да међу наставницима различите родности нема статистички значајне разлике при одлучивању за одговор ове субскеале као алтернативе ($F(1,30) = 0.095, p = 0.760$). Можемо да закључимо да се наставници и наставнице у подједнакој мери одлучују за одговор који типски припада субскали високе контроле.

Табела 47 – Просечни скорови наставника на субскали високе контроле у односу на родност

ВК	Пол	
	Мушки	Женски
АС	2.71	2.60
Медијана	2.81	2.31
СД	0.49	1.07
Мин	2.13	1.25
Макс	3.63	5.75
$F(1,30) = 0.095, p = 0.760$		

У Табели 48 приказани су просечни скорови наставника на субскали умерене контроле у односу на родност. F тестом није утврђена статистички значајна разлика међу наведеним варијаблама ($F(1,30) = 0.013, p = 0.910$). С тога, утврђујемо да нема статистички значајне разлике у скоровима наставника мушког и женског пола, иако наставници мушког пола имају већу вредност аритметичке средине при решавању задатака субскеале умерене контроле.

Табела 48 – Просечни скорови наставника на субскали умерене контроле у односу на родност

УК	Пол	
	Мушки	Женски
АС	4.54	4.49
Медијана	4.25	4.31
СД	0.61	1.11
Мин	3.88	2.25
Макс	5.50	6.63
$F(1,30) = 0.013, p = 0.910$		

Скорови наставника и наставница на субскали умерене подршке аутономији приказане су у Табели 49. Једнофакторском анализом варијансе није утврђена статистички значајна разлика између родности и скорова на субскали умерене подршке аутономији ($F(1,30) = 0.493, p = 0.488$). Можемо да закључимо

да нису утврђене статистички значајне разлике у вредностима скорова субскеале умерене подршке аутономији у односу на родност наставника.

Табела 49 – Просечни скорови наставника на субскали умерене подршке аутономији у односу на родност

УПА	Пол	
	Мушки	Женски
АС	4.84	5.06
Медијана	4.63	5.25
СД	0.70	0.86
Мин	4.00	3.38
Макс	6.13	6.63
$F(1,30) = 0.493, p = 0.488$		

Иако постоји разлика просечних скорова на субскали високе подршке аутономији између испитаника у корист наставница, која је приказана у Табели 50 ова разлика, потврђена једнофакторском анализом варијансе, није статистички значајна ($F(1,30) = 3.324, p = 0.078$). Дакле, наставници и наставнице у подједнакој мери пружају ученицима високу подршку аутономији.

Табела 50 – Просечни скорови наставника на субскали високе подршке аутономији у односу на родност

ВПА	Пол	
	Мушки	Женски
АС	5.65	6.12
Медијана	5.63	6.31
СД	0.58	0.71
Мин	4.88	4.38
Макс	7.00	7.00
$F(1,30) = 3.324, p = 0.078$		

6.4.3. Подршка наставника у односу на њихову старосну доб

Испитанике смо, по старосној структури, поделили на две групације: испитанике до 41 године и испитанике преко 41 године. У односу на скорове субскеале високе контроле, приказане у Табели 51, примећена је разлика минимално већег броја поена код испитаника који имају више од 41 године. Ипак, утврђено је да ова разлика није статистички значајна ($F(1,30) = 0.094, p = 0.762$) и потврђено је да не постоје разлике у опредељивању млађих наставника у односу на старије колеге за понашање које укључује високу контролу.

Табела 51 – Просечни скорови наставника на субскеали високе контроле у односу на старосну доб

ВК	до 41	преко 41
АС	2.59	2.69
Медијана	2.31	2.56
СД	0.99	0.89
Мин	1.25	1.25
Макс	5.75	4.25
$F(1,30) = 0.094, p = 0.762$		

У Табели 52 приказани су просечни скорови наставника који су млађи од 41 године и наставника који су старији од наведених година у односу на субскеалу умерене контроле. Утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у скоровима наставника наведених старосних група при опредељивању за тип одговора који је својствен субскеали умерене контроле ($F(1,30) = 0.163, p = 0.689$). Дакле, млађи и старији наставници подједнако примењују облике понашања који укључују умерену контролу.

Табела 52 – Просечни скорови наставника на субскали умерене контроле у односу на старосну доб

УК	до 41	преко 41
АС	4.44	4.58
Медијана	4.19	4.94
СД	0.73	1.19
Мин	3.75	2.25
Макс	6.63	6.25
$F(1,30) = 0.163, p = 0.689$		

Заокружујући тип одговора који је својствен субскали умерене подршке аутономији, из Табеле 53 примећујемо да су наставници који су у групацији испитаника преко 41 године постигли нешто већи просечни скор у односу на испитанике који су у групацији испитаника до 41 године. Ипак, једнофакторска анализа варијанте је утврдила да овај однос није статистички значајан ($F(1,30) = 0.904, p = 0.349$), те не можемо да потврдимо да старији испитаници форсирају понашање које подразумева умерену подршку аутономији.

Табела 53 – Просечни скорови наставника на субскали умерене подршке аутономији у односу на старосну доб

УПА	до 41	преко 41
АС	4.85	5.13
Медијана	4.63	5.25
СД	0.76	0.86
Мин	3.63	3.38
Макс	6.63	6.13
$F(1,30) = 0.904, p = 0.349$		

У односу на скорове на субскали високе подршке аутономији, приказане у Табели 54, примећена је разлика минимално већег броја поена код испитаника који имају више од 41 године. Та минимална разлика у скоровима није донела статистички значајан однос ($F(1,30) = 0.047, p = 0.829$). Из тог разлога можемо да закључимо да млађи и старији наставници подједнако форсирају понашање које обухвата високу подршку аутономији ученика.

Табела 54 – Просечни скорови наставника на субскали високе подршке аутономији у односу на старосну доб

ВПА	до 41	преко 41
АС	5.95	6.00
Медијана	5.75	6.19
СД	0.67	0.75
Мин	5.00	4.38
Макс	7.00	7.00
$F(1,30) = 0.047, p = 0.829$		

6.5. Родитељска подршка

Перцепција степена родитељске подршке аутономији испитана је кроз дечју процену квалитета интеракције родитељ - дете.

У нашем узорку презентована је кроз просечне скорове на субскалама: мајчина укљученост тј. заинтересованост (МУ/3), мајчина подршка аутономији (МПА), очева укљученост тј. заинтересованост (ОУ/3) и очева подршка аутономији (ОПА).

6.5.1. Перцепција подршке родитеља целокупног узорка испитаника

Табела 55 даје приказ скорова ученика на Скали процене родитељске подршке. Посматрајући аритметичке средине, уочавамо да је она највиша на субскали која процењује мајчину укљученост тј. заинтересованост (АС=2.61). Следећа субскала са највишим просечним постигнућем је субскала мајчине подршке аутономији са својим скором (АС=2.49), затим субскала очеве заинтересованости тј. укључености (АС=2.37) и на крају субскала очеве подршке аутономији као субскала са најмањим скором (АС=2.29). Дакле, посматрајући само аритметичке средине можемо да закључимо да су мајке испитаника нашег узорка, по њиховом мишљењу, укљученије у живот своје деце и да им више пружају подршку него очеви.

Табела 55 – Просечни скорови испитаника на Скали процене родитељске подршке

	МУ/З	МПА	ОУ/З	ОПА
АС	2.61	2.49	2.37	2.29
Медијана	2.80	2.50	2.40	2.33
СД	0.66	0.53	0.70	0.57
Мин	1.00	1.17	1.00	1.00
Макс	4.00	3.50	4.00	3.67

У Табели 56 дате су интеркорелације субскала процене родитељске подршке. Субскала мајчине укључености у дечји живот је у корелацији са субскалом мајчине подршке аутономији ($p=0.333$), потом са субскалом очеве укључености ($p=0.491$), као и субскалом очеве подршке аутономији ($p=0.301$). Субскала мајчине подршке аутономији није у корелацији са субскалом очеве укључености у дечји живот ($p=0.141$), али јесте у корелацији са очевом подршком аутономији ($p=0.533$). И на крају, субскала очеве подршке аутономији корелира са субскалом очеве укључености у дечји живот ($p=0.496$).

Табела 56 – Интеркорелације субскала процене родитељске подршке

	МУ/З	МПА	ОУ/З	ОПА
МПА	0.333*			
ОУ/З	0.491**	0.141		
ОПА	0.301*	0.533**	0.496**	

** у корелацијама $p<0.01$

* у корелацијама $p<0.05$

6.5.2. Перцепција подршке родитеља у односу на старост испитаника

Са Табеле 57, у којој је приказан однос просечних скорова субскале мајчине укључености тј. заинтересованости у односу на старост испитаника, учачамо да је скор ове варијабле нешто израженији код дванаестогодишњака, него код осталих старосних група. Ипак, једнофакторском анализом варијансе је утврђено да овај однос није статистички значајан ($F(3,110) = 2.050, p = 0.111$), те

можемо да закључимо да мајке не фаворизују своје укључивање у школски живот у односу на године детета.

Табела 57 – Просечни скорови испитаника на субскали мајчине укључености/заинтересованости у односу на старост

МУ/З	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.86	2.49	2.61	2.59
Медијана	3.00	2.50	2.60	2.70
СД	0.63	0.65	0.78	0.54
Мин	2.00	1.20	1.00	1.40
Макс	3.80	4.00	4.00	3.40
$F(3,110) = 2.050, p = 0.111$				

Скорови субскале мајчине подршке аутономији у односу на узраст испитаника приказани су у Табели 58. Уочавамо да су просечне вредности аритметичких средина субскале мајчине подршке аутономији готово уједначене међу свим старосним групама, те очекивано у односу на добивени резултат вредности аритметичких средина, F тест није показао статистички значајну разлику међу испитаним варијаблама ($F(3,110) = 0.014, p = 0.998$). Можемо да закључимо да мајчина подршка аутономији није у корелацији са узрастом ученика и да мајке подједнако дају подршку аутономији, без обзира на старост детета.

Табела 58 – Просечни скорови испитаника на субскали мајчине подршке аутономији у односу на старост

МПА	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.50	2.49	2.46	2.50
Медијана	2.67	2.58	2.50	2.50
СД	0.57	0.48	0.63	0.47
Мин	1.50	1.17	1.33	1.50
Макс	3.50	3.50	3.50	3.33
$F(3,110) = 0.014, p = 0.998$				

Табела 59 даје приказ просечних скорова на субскали очеве укључености тј. заинтересованости посматрану у оквиру свих старосних група. Једнофакторском анализом варијансе утврђено је да је однос поменутих варијабли статистички значајан ($F(3,94) = 3.418, p = 0.020$), тј. да међу старосним групама постоји статистички значајна разлика у скоровима на субскали очеве укључености тј. заинтересованости. Дакле, можемо да закључимо да очеви нису подједнако укључени у школски живот и да то зависи од календарског узраста детета.

Табела 59 – Просечни скорови испитаника на субскали очеве укључености/заинтересованости у односу на старост

ОУ/З	Старост			
	12	13	14	15
АС	3.00	2.21	2.24	2.34
Медијана	2.80	2.20	2.20	2.40
СД	0.54	0.53	0.73	0.72
Мин	2.20	1.20	1.20	1.00
Макс	4.00	3.40	4.00	3.60
$F(3,94) = 3.418, p = 0.020$				

Постојање статистички значајне разлике у претходном односу, условило је потребу *post hoc* поређења помоћу Tukey-евог HSD теста које је приказано у Табели 60, да бисмо утврдили које старосне групе се међусобно разликују у скоровима на субскали очеве укључености у школски живот детета. Део табеле изнад дијагонале садржи разлике средњих вредности субскале очеве укључености тј. заинтересованости које се упоређују, а испод дијагонале се налазе одговарајуће, кореспондентне *p* вредности. Звездицом су означене оне вредности које су мање од 0.05. Добијеним резултатима утврдили смо да се дванаестогодишњаци статистички значајно разликују од тринаестогодишњака ($r=0.021$) и четрнаестогодишњака ($r=0.024$) при давању одговора на субскали очеве укључености тј. заинтересованости. То би значило да дванаестогодишњаци перципирају своје очеве као укљученије у њихов школски живот и заинтересованије за дечје потребе, него тринаестогодишњаци и четрнаестогодишњаци. Петнаестогодишњаци се статистички не разликују

значајно у својој перцепцији о укључености очева у њихов школски живот од дванаестогодишњака ($r=0.084$).

Табела 60 – Резултати Tukey-евог теста за субскалу ОУ/З по старосним групама

ОУ/З старост	Разлика просека/р вредност			
	12	13	14	15
12		0.69	0.64	0.54
13	0.021*		-0.05	-0.15
14	0.024*	0.994		-0.1
15	0.084	0.868	0.943	

*у свим корелацијама $p < 0.05$

Приказ просечних скорова на субскали очеве подршке аутономији детета дистрибуираних у односу на старосне групе дат је у Табели 61. Уочавамо да међу просечним вредностима аритметичких средина ове субскале нема уочљивих разлика, а једнофакторска анализа варијансе је потврдила да однос скорова субскале очеве подршке аутономији посматран кроз четири старосне групе није статистички значајан ($F(3,94) = 0.310, p = 0.818$), те можемо да утврдимо да је степен подршке аутономији детета од стране очева непромењен у свим старосним групама.

Табела 61 – Просечни скорови испитаника на субскали очеве подршке аутономији у односу на старост

ОПА	Старост			
	12	13	14	15
АС	2.40	2.20	2.24	2.35
Медијана	2.33	2.33	2.17	2.42
СД	0.50	0.37	0.65	0.66
Мин	1.33	1.50	1.00	1.00
Макс	3.17	2.83	3.33	3.67
$F(3,94) = 0.310, p = 0.818$				

6.5.3. Перцепција подршке родитеља у односу на разред испитаника

Варијабле које укључују ученичку перцепцију мајчине и очеве подршке посматране су и у односу на школски узраст. Табела 62 даје приказ резултата на субскали мајчине укључености тј. заинтересованости посматрану у свим разредима. Једнофакторском анализом варијансе није утврђен статистички значајан однос ове субскеале и школског узраста ($F(3,110) = 0.339, p = 0.797$), те можемо да закључимо да су мајке подједнако укључене у школски живот детета у свим разредима.

Табела 62 – Просечни скорови испитаника на субскали мајчине укључености/заинтересованости у односу на школски узраст

МУ/З	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.57	2.50	2.71	2.66
Медијана	2.80	2.40	2.80	2.80
СД	0.77	0.63	0.56	0.68
Мин	1.20	1.00	1.60	1.00
Макс	4.00	3.80	3.40	4.00
	$F(3,110) = 0.339, p = 0.797$			

Скорови субскеале мајчине подршке аутономији у односу на школски узраст испитаника приказани су у Табели 63. Уочавамо да су просечне вредности аритметичких средина субскеале мајчине подршке аутономији готово уједначене у свим старосним групама, осим у VII разреду. Ипак, поменута разлика у вредности аритметичке средине субскеале мајчине подршке аутономији дистрибуирана по разредима није статистички значајна, на шта је указао и F тест ($F(3,110) = 1.906, p = 0.133$). Закључујемо да мајке подједнако пружају аутономију својој деци без обзира на разред који похађају у старијем школском узрасту.

Табела 63 – Просечни скорови испитаника на субскали мајчине подршке аутономији у односу на школски узраст

МПА	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.59	2.58	2.24	2.51
Медијана	2.67	2.58	2.17	2.50
СД	0.54	0.57	0.49	0.49
Мин	1.17	1.50	1.50	1.33
Макс	3.50	3.50	3.17	3.33
$F(3,110) = 1.906, p = 0.133$				

Табела 64 даје приказ просечних скорова на субскали очеве укључености тј. заинтересованости посматрану у оквиру свих разреда. Једнофакторском анализом варијансе утврђено је да однос поменутих варијабли није статистички значајан ($F(3,94) = 0.691, p = 0.560$), тј. да не постоји статистички значајна разлика у скоровима на субскали очеве укључености тј. заинтересованости код ученика различитих разреда, иако је вредност аритметичке средине ове субскеале највиша код ученика петог разреда. Дакле, настала разлика у скоровима ове субскеале код ученика различитих разреда је случајна, а не значајна.

Табела 64 – Просечни скорови испитаника на субскали очеве укључености/заинтересованости у односу на школски узраст

ОУ/З	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.58	2.32	2.27	2.30
Медијана	2.60	2.20	2.20	2.20
СД	0.70	0.58	0.66	0.81
Мин	1.20	1.20	1.20	1.00
Макс	4.00	3.20	3.40	4.00
$F(3,94) = 0.691, p = 0.560$				

Приказ просечних скорова на субскали очеве подршке аутономији детета дистрибуиран у односу на школски узраст дат је у Табели 65. Уочавамо да међу просечним вредностима аритметичких средина постоје разлике и то код ученика

VII разреда у односу на остале разреде. Једнофакторска анализа варијансе је потврдила да је однос скорова субскеале очеве подршке аутономији који су дистрибуирани кроз четири разреда статистички значајан ($F(3,94) = 2.942, p = 0.037$), те можемо да закључимо да постоји статистички значајна разлика у степену подршке аутономији ученика различитих разреда од стране очеве.

Табела 65 – Просечни скорови испитаника на субскали очеве подршке аутономији у односу на школски узраст

ОПА	Разред			
	V	VI	VII	VIII
АС	2.36	2.49	2.05	2.23
Медијана	2.50	2.50	2.00	2.17
СД	0.54	0.47	0.56	0.65
Мин	1.33	1.67	1.00	1.00
Макс	3.17	3.67	3.17	3.33
	$F(3,94) = 2.942, p = 0.037$			

Статистички значајна разлика у претходном односу подразумевала је а posteriori поређење помоћу Tukey-евог HSD теста које је приказано у Табели 66, да бисмо утврдили који се разреде међусобно разликују у скоровима субскеале очеве подршке аутономији. Део табеле изнад дијагонале садржи разлике средњих вредности ове субскеале које се упоређују, а испод дијагонале се налазе одговарајуће, кореспондентне p вредности. Звездицом су означене оне вредности које су мање од 0.05. Добијеним резултатима утврдили смо да се ученици VI разреда статистички значајно разликују од ученика VII разреда ($r=0.031$) у скоровима субскеале очеве подршке аутономији. То би значило да шестаци перципирају своје очеве са већом подршком аутономији, него седмаци. Петаци и осмаци се статистички не разликују значајно у својој перцепцији о подршци аутономије од стране очеве, од шестака или седмака.

Табела 66 – Резултати Tukey-евог теста за субскалу ОПА по разредима

ОПА разред	Разлика просека/р вредност			
	V	VI	VII	VIII
V		-0.16	0.3	0.15
VI	0.736		0.46	0.31
VII	0.247	0.031*		-0.15
VIII	0.761	0.202	0.778	

*у свим корелацијама $p < 0.05$

6.6. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво

Ниво савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво (ПД) градуисан је кроз три критеријума за оцењивање који су дати описно: савладао у потпуности програмске захтеве (+), делимично савладао програмске захтеве (+-), није савладао програмске захтеве (-). Програмски садржаји природе и друштва за децу старијег школског узраста, обухватају више наставних области, као што је објашњено у делу описа инструмената. Резултатима је приказана свака наведена област.

6.6.1. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика V разреда

Табела 67 даје приказ успешности ученика V разреда при савладавању задатака датих у оквиру Критеријумског теста знања из природе и друштва. Уочавамо да програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у V разреду обухватају наставне области географије, биологије и историје. Ученици петог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из географије, јер је 72.96 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Делимичну савладаност ових садржаја остварује 8.89 % ученика, док 18.15 % ученика петог разреда не савладава програмске садржаје географије.

Програмске садржаје биологије у потпуности савладава 64.76 % ученика петог разреда, делимичну савладаност остварује 12.38 % ученика, док 22.86 % ученика уопште не савладава ове програмске садржаје.

Најмањи проценат савладаности садржаја примећен је при решавању задатака из историје, јер свега половина испитаника (50 %) савладава у потпуности ову област. Укупно 3 испитаника делимично савладава садржаје из историје (или 10 %), а чак 40 % испитаника показује неуспешност при решавању ових задатака.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за пети разред, уочавамо да нешто више од половине испитаника нашег узорка савладава у потпуности овај програм (62.57 %), свега 10.42 % испитаника показује делимичну савладаност, док чак нешто мање од трећине испитаника петог разреда не савладава овај програм уопште (27.01 %).

Табела 67 – Успешност ученика V разреда на тесту знања из ПД

V разред	Географија		Биологија		Историја		Укупно	
	Број одговора	% (n)	Број одговора	% (n)	Број одговора	% (n)	Број одговора	% (n)
-	49	18.15 (5)	48	22.86 (7)	48	40.00 (12)	145	27.01 (8)
+/-	24	8.89 (3)	26	12.38 (4)	12	10.00 (3)	62	10.42 (3)
+	197	72.96 (22)	136	64.76 (19)	60	50.00 (15)	393	62.57 (19)
Укупно	270	100	210	100	120	100	600	100

Из претходно приказаних резултата закључили смо да су ученици петог разреда најуспешнији при решавању дела теста знања који се односи на област географије, потом следе садржаји у оквиру области биологије и напослетку садржаја области историје. T-test-ом упарених узорака испитана је значајност разлике у постигнутој савладаности из географије, биологије и историје код ученика петог разреда, приказана у Табели 68 и утврђена статистички значајна разлика у просечном броју поена између све три области. При упоређивању савладаности дела теста знања из географије и дела теста знања из биологије добијено је $t(29) = 2.13$, $p = 0.042$, што указује да постоји разлика у савладаности

садржаја ове две области. Упоређивањем савладаности делова теста који се односе на задатке географије и историје, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у савладавању садржаја географије у односу на садржаје историје ($t(29) = 4.77, p = 0.000$). Последњи однос третирао је разлику у савладаности задатака биологије и историје и утврђено је да је ова разлика статистички значајна ($t(29) = 3.61, p = 0.001$), што указује на закључак да су садржаји биологије боље савладани у односу на садржаје историје.

Табела 68 – Поређење просечних постигнућа ученика V разреда на тесту знања из ПД

		Разлика средњих вредности	СД	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	КТГ V – КТВ V	6.46	16.60	2.13	29	0.042
Pair 2	КТГ V – КТИ V	22.41	25.72	4.77	29	0.000
Pair 3	КТБ V – КТИ V	15.95	24.22	3.61	29	0.001

Табела 69 даје приказ најбољих и најлошијих просечних постигнућа ученика петог разреда у оквиру свих области теста знања из природе и друштва. У области географије, пети задатак, који је забележен с најнижом аритметичком средином ($AC=0.87$), захтева правилно дефинисање текућих и стајаћих вода, леда и облака и то повезивањем са тачним одговором занемарујући остале понуђене. Најбоље урађен задатак из географије је осми задатак са вредношћу аритметичке средине $AC=1.97$. Захтев овог задатка односи се на дистинкцирање слика предмета који могу да изазову опасност у кући. У области биологије најлошије урађен задатак је захтевао одређивање за тачан одговор који је дефинисао карактеристике зељастих биљака. То је задатак 5 са вредношћу аритметичке средине $AC=0.47$. Најбоље урађен, шести задатак са вредношћу $AC=1.90$, подразумевао је дистинкцирање слика дивљих животиња, од многих других датих у наведеној форми. Први задатак у области историје, са вредношћу $AC=0.23$, издвојио се као најтежи, са најмање освојених поена. Подразумевао је тачно одређивање трајања једне деценије, док је најбоље урађен задатак из историје, трећи са $AC=1.60$, имао за захтев навођење два весела догађаја у једној породици.

Табела 69 – Најбоља и најлошија просечна постигнућа ученика V разреда у областима теста знања из ПД

Области	Најлошије урађен задатак	Најбоље урађен задатак
Географија	5 (AC=0.87)	8 (AC=1.97)
Биологија	5 (AC=0.47)	6 (AC=1.90)
Историја	1 (AC=0.23)	3 (AC =1.60)

6.6.2. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика VI разреда

Табела 70 даје приказ успешности ученика VI разреда при савладавању задатака датих у оквиру Критеријумског теста знања из природе и друштва. Уочавамо да програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у VI разреду обухватају наставне области географије, биологије и историје. Ученици шестог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из биологије, јер је 79.44 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Делимичну савладаност ових садржаја остварује 12.78 % ученика, док 7.78 % ученика шестог разреда не савладава програмске садржаје из биологије.

Програмске садржаје из географије у потпуности савладава 55.15 % ученика шестог разреда, делимичну савладаност остварује 13.64 % ученика, док 31.21 % ученика уопште не савладава ове програмске садржаје.

Најмањи проценат савладаности садржаја примећен је при решавању задатака из историје, јер нешто мање од половине испитаника (47.78 %) савладава у потпуности ову област. Ниједан испитаник не остварује поене у категорији "делимично савладава" садржаје из историје, а чак 52.22 % испитаника показује неуспешност при решавању ових задатака.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за шести разред, уочавамо да нешто више од половине испитаника нашег узорка савладава у потпуности овај програм (60.79 %), свега 8.80 % испитаника показује делимичну савладаност, док чак нешто мање од трећине испитаника шестог разреда не савладава овај програм уопште (30.41 %).

Табела 70 – Успешност ученика VI разреда на тесту знања из ПД

VI разред	Географија		Биологија		Историја		Укупно	
	Број одговора	% (n)	Број одговора	% (n)	Број одговора	% (n)	Број одговора	% (n)
-	103	31.21 (9)	14	7.78 (2)	47	52.22 (16)	164	30.41 (9)
+/-	45	13.64 (4)	23	12.78 (4)	0	0.00 (0)	68	8.80 (4)
+	182	55.15 (17)	143	79.44 (24)	43	47.78 (14)	368	60.79 (17)
Укупно	330	100	180	100	90	100	600	100 (30)

Претходно приказани резултати упућују на закључак да су ученици шестог разреда најуспешнији при решавању дела теста знања који се односи на област биологије, потом следе садржаји у оквиру области географије и напослетку садржаја у области историје. Т-test-ом упарених узорака испитана је значајност разлике у постигнутој савладаности из биологије, географије и историје код ученика шестог разреда и приказана у Табели 71. При том је утврђена статистички значајна разлика у просечном броју поена између све три области. При упоређивању савладаности дела теста знања из географије и дела теста знања из биологије добијено је $t(29) = -6.55$, $p = 0.000$, што указује да постоји разлика у савладаности садржаја ове две области. Упоређивањем савладаности делова теста који се односе на задатке географије и историје, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у савладавању садржаја географије у односу на садржаје историје ($t(29) = 2.87$, $p = 0.008$). Последњи однос третирао је разлику у савладаности задатака биологије и историје и утврђено је да је ова разлика статистички значајна ($t(29) = 6.90$, $p = 0.000$), што указује на закључак да су садржаји биологије боље савладани у односу на садржаје историје.

Табела 71 – Поређење просечних постигнућа ученика VI разреда на тесту знања из ПД

		Разлика средњих вредности	СД	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	КТГ VI – КТВ VI	-23.86	19.95	-6.55	29	0.000
Pair 2	КТГ VI – КТИ IVI	14.19	27.11	2.87	29	0.008
Pair 3	КТВ VI – КТИ VI	38.06	30.22	6.90	29	0.000

Табела 72 даје приказ најбољих и најлошијих просечних постигнућа ученика шестог разреда у оквиру свих области теста знања из природе и друштва. У области географије, четврти задатак, код којег је пронађена најнижа аритметичка средина ($AC=0.57$), захтева означавање делова рељефа на датој слици. Најбоље урађен задатак из географије је једанаести задатак са вредношћу аритметичке средине $AC=1.93$. Захтев овог задатка односи се на правилно уписивање по једног представника саобраћајних средстава за сваку назначену врсту саобраћаја. У области биологије задатак са најмање освојених поена је захтевао дистинкцирање биљака и животиња које живе у бари, од осталих наведених које нису представници овог екосистема. То је задатак 3 са вредношћу аритметичке средине $AC=1.53$. Најбоље урађени задаци дела теста знања који се односио на садржаје биологије су први, пети и шести задатак са истом вредношћу $AC=1.90$. Први задатак је подразумевао правилно одвајање слика шумских биљака и животиња заокруживањем. Захтев петог задатка односио се на правилно именовање индустријских биљака уз помоћ дате слике, док је шести подразумевао заокруживање тачног одговора са наведеним лековитим биљкама. Трећи задатак у области историје, са вредношћу $AC=0.67$, издвојио се као најтежи, са најмање освојених поена. Подразумевао је тачно именовање војски између којих се водио бој на Косову Пољу. Најбоље урађен задатак из историје био је први са $AC=1.13$. У овом задатку ученик шестог разреда је, од понуђених одговора, требало да се тачно определи за народ чији су потомци Срби.

Табела 72 – Најбоља и најлошија просечна постигнућа ученика VI разреда у областима теста знања из ПД

Области	Најлошије урађен задатак	Најбоље урађен задатак
Географија	4 ($AC=0.57$)	11 ($AC=1.93$)
Биологија	3 ($AC=1.53$)	1,5,6 ($AC=1.80$)
Историја	3 ($AC=0.67$)	1 ($AC=1.13$)

6.6.3. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика VII разреда

У Табели 73 дат је приказ успешности ученика VII разреда при савладавању задатака датих у оквиру Критеријумског теста знања из природе и друштва. Уочавамо да програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у VII разреду обухватају наставне области физике, хемије, географије, биологије и историје. Ученици седмог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из географије, јер је 63.33 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Делимичну савладаност ових садржаја остварује 21.11 % ученика, док 15.56 % ученика седмог разреда не савладава програмске садржаје географије.

Програмске садржаје физике у потпуности савладава 55.93 % ученика седмог разреда, делимичну савладаност остварује 12.56 % ученика, док 31.48 % ученика уопште не савладава ове програмске садржаје.

Садржаји историје су следећи по проценту успешности њиховог савладавања у односу на остале наведене области. Нешто мање од половине узорка (45.56 %) ученика седмог разреда у потпуности усваја програмске садржаје из историје, ниједан ученик није дао решење које би се третирао као делимично усвојено знање, а чак 54.44 % ученика не савладава ове програмске садржаје.

Област биологије је представљала тешкоћу за ученике нашег узорка, јер је свега 14.44 % испитаника дало решења која подразумевају потпуну савладаност садржаја, шест ученика (или 18.89 %) показује делимичну савладаност ових садржаја, док чак 66.67 % седмака не усваја садржаје биологије.

Најмањи проценат савладаности садржаја регистрован је при решавању задатака из хемије, при чему ниједан ученик није показао савладаност ових садржаја. Свега 2 испитаника делимично савладава садржаје из хемије (или 5 %), а чак 95 % испитаника показује неуспешност при решавању ових задатака.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за седми разред, уочавамо да свега трећина испитаника нашег узорка у потпуности савладава овај програм (35.85 %), 11.52 % испитаника показује делимичну савладаност, док чак више од половине испитаника седмог разреда не савладава овај програм уопште (52.63 %).

Табела 73 – Успешност ученика VII разреда на тесту знања из ПД

VII разред		-	+ -	+	Укупно
Физика	Број одговора	85	34	151	270
	% (n)	31.48 (9)	12.59 (4)	55.93 (17)	100 (30)
Хемија	Број одговора	57	3	0	60
	% (n)	95.00 (28)	5.00 (2)	0.00 (0)	100 (30)
Биологија	Број одговора	60	17	13	90
	% (n)	66.67 (20)	18.89 (6)	14.44 (4)	100 (30)
Географија	Број одговора	14	19	57	90
	% (n)	15.56 (20)	21.11 (6)	63.33 (4)	100 (30)
Историја	Број одговора	49	0	41	90
	% (n)	54.44 (16)	0.00	45.56 (14)	100 (30)
Укупно	Број одговора	265	73	262	600
	% (n)	52.63 (18)	11.52 (4)	35.85 (8)	100 (30)

Претходно приказани резултати упућују на закључак да су ученици седмог разреда најуспешнији при решавању дела теста знања који се односи на област географије, потом следе садржаји у оквиру области физике, затим историје, те биологије и напослетку садржаја у области хемије. Т-test-ом упарених узорака испитана је значајност разлике у постигнутој савладаности из физике, хемије, биологије, географије и историје код ученика седмог разреда и приказана у Табели 74. При том је утврђена статистички значајна разлика у просечном броју поена између свих пет области. При упоређивању савладаности дела теста знања из физике и дела теста знања из хемије добијено је $t(29) = 14.14$, $p = 0.000$, што указује да постоји разлика у савладаности садржаја ове две области. Упоређивањем савладаности делова теста који се односе на задатке физике и биологије, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у савладавању садржаја физике у односу на садржаје биологије ($t(29) = 7.94$, $p = 0.000$). Испитивањем разлика средњих вредности теста знања који се односио на задатке физике и задатке географије, закључили смо да је евидентна разлика статистички

значајна, јер је $t(29) = -2.84$, $p = 0.008$. Следећи однос посматрао је разлику средњих вредности дела теста знања који се односио на задатке физике и захтеве из историје. Потврђено је да је ова разлика статистички значајна, јер је $t(29) = 2.81$, $p = 0.009$. Интересовала нас је значајност разлике у постигнутој савладаности задатака из хемије и задатака из биологије. Утврђена је статистички значајна разлика овог односа $t(29) = -4.58$, $p = 0.000$. Посматрањем разлике у савладаности дела теста знања који се односио на задатке из хемије и захтеве из географије утврђено је да је ова разлика статистички значајна ($t(29) = -15.75$, $p = 0.000$). При упоређивању савладаности дела теста знања из хемије и дела теста знања из историје добијено је $t(29) = -6.77$, $p = 0.000$, што указује да постоји разлика у савладаности садржаја ове две области. Упоређивањем савладаности делова теста који се односе на задатке биологије и географије, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у савладавању садржаја биологије у односу на садржаје географије ($t(29) = -9.77$, $p = 0.000$). Испитивањем разлика средњих вредности теста знања који се односио на задатке биологије и захтеве историје, закључили смо да је евидентна разлика статистички значајна, јер је $t(29) = -3.39$, $p = 0.002$. Последњи однос третирао је разлику у савладаности захтева географије и историје и утврђено је да је ова разлика статистички значајна ($t(29) = 5.06$, $p = 0.000$), што указује на закључак да су садржаји географије боље савладани у односу на садржаје историје.

Табела 74 – Поређење просечних постигнућа ученика VII разреда на тесту знања из ПД

		Разлика средњих вредности	СД	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	КТФ VII – КТХ VII	59.72	23.13	14.14	29	0.000
Pair 2	КТФ VII – КТБ VII	38.33	26.44	7.94	29	0.000
Pair 3	КТФ VII – КТГ VII	-11.67	22.52	-2.84	29	0.008
Pair 4	КТФ VII – КТИ VII	16.67	32.46	2.81	29	0.009
Pair 5	КТХ VII – КТБ VII	-21.39	25.59	-4.58	29	0.000
Pair 6	КТХ VII – КТГ VII	-71.39	24.83	-15.75	29	0.000
Pair 7	КТХ VII – КТИ VII	-43.06	34.82	-6.77	29	0.000
Pair 8	КТБ VII – КТГ VII	-50.00	28.03	-9.77	29	0.000
Pair 9	КТБ VII – КТИ VII	-21.67	35.06	-3.39	29	0.002
Pair 10	КТГ VII – КТИ VII	28.33	30.69	5.06	29	0.000

Табела 75 даје приказ најбољих и најлошијих просечних постигнућа ученика седмог разреда у оквиру свих области теста знања из природе и друштва. У области физике, други задатак, код којег је пронађена најнижа аритметичка средина ($AC=0.53$), захтева дефинисање појма инерције правилним одабиром једне од понуђених опција одговора. Најбоље урађен задатак из физике је први задатак са вредношћу аритметичке средине $AC=2.00$. Захтев овог задатка односи се на правилан одабир слике која подразумева радњу у кретању и ситуацију у мировању. У области хемије задатак при чијем решавању ученици нису освојили ниједан поен захтевао је именовање хемијских једињења – киселина, база, оксида и соли. То је други задатак са вредношћу аритметичке средине $AC=0.00$. Најбоље урађен задатак дела теста знања који се односио на садржај хемије је први задатак са вредношћу $AC=1.00$. Овај задатак се односио на навођење три примера супстанце по избору, две смеше које нас окружују и елемената из којих се састоји вода. Други задатак у области биологије, са вредношћу $AC=0.33$, издвојио се као најтежи, са најмање освојених поена. Подразумевао је тачно навођење представника нижих биљака, виших биљака, праживотиња, дупљара, бодљокожаца и кичмењака уз помоћ понуђених одговора. Први задатак теста знања за седми разред у области биологије забележен је као задатак са највишом вредношћу аритметичке средине $AC=0.60$. Односио се на дефинисање ћелије и одређивање животних радњи које се у њој одигравају. Задатак у области географије, при којем су ученици седмог разреда постигли најмање поена односио се на навођење бар по једног примера планине, реке, језера, бање и равнице у Србији. То је био трећи задатак са вредношћу $AC=0.97$. Задатак у области географије при чијем решавању су ученици постигли највећи број поена је задатак број два ($AC=1.93$). У овом задатку захтев се односио на правилно разликовање грба, заставе и химне Републике Србије у односу на сличне понуђене опције. Најлошије испуњен захтев у области историје односио се именовање рата који је завршен офанзивом на Солунском фронту. То је био трећи задатак ($AC=0.47$). Најбоље урађен задатак из историје био је први са $AC=1.33$. У овом задатку ученик седмог разреда је, уз помоћ понуђених одговора, требало да одреди ко је био Ђорђе Петровић-Карађорђе.

Табела 75 – Најбоља и најлошија просечна постигнућа ученика VII разреда у областима теста знања из ПД

Области	Најлошије урађен задатак	Најбоље урађен задатак
Физика	2 (AS=0.53)	1 (AS=2.00)
Хемија	2 (AS=0.00)	1 (AS=1.00)
Биологија	2 (AS=0.33)	1 (AS=0.60)
Географија	3 (AS=0.97)	2 (AS=1.93)
Историја	2 (AS =0.47)	1 (AS=1.33)

6.6.4. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво ученика VIII разреда

У Табели 76 дат је приказ успешности ученика VIII разреда при савладавању задатака датих у оквиру Критеријумског теста знања из природе и друштва. Уочавамо да програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у VIII разреду обухватају наставне области физике, географије, биологије и историје. Ученици осмог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из географије, јер је 65.56 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Делимичну савладаност ових садржаја остварује 5.56 % ученика, док 28.89 % ученика осмог разреда не савладава програмске садржаје географије.

Програмске садржаје биологије у потпуности савладава 55.33 % ученика осмог разреда, делимичну савладаност остварује 7.00 % ученика, док 37.67 % ученика уопште не савладава ове програмске садржаје.

Садржаји физике су следећи по проценту успешности њиховог савладавања у односу на остале наведене области. Нешто мање од трећине узорка (29.17 %) ученика осмог разреда у потпуности усваја програмске садржаје из физике, само је један ученик дао решење које би се третирао као делимично усвојено знање, а чак 65.83 % ученика не савладава ове програмске садржаје.

Најмањи проценат савладаности садржаја регистрован је при решавању захтева из историје, јер је свега 24.44 % испитаника дало решења која подразумевају потпуну савладаност садржаја, 33.44 % показује делимичну савладаност ових садржаја, док чак 41.11 % осмака не усваја садржаје историје.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за осми разред, учачамо да нешто мање од половине испитаника нашег узорка у потпуности савладава овај програм (43.63 %), 13.00 % испитаника показује делимичну савладаност, док 43.37 % испитаника осмог разреда не савладава овај програм уопште.

Табела 76 – Успешност ученика VIII разреда на тесту знања из ПД

VIII разред		-	+ -	+	Укупно
Физика	Број одговора	79	6	35	120
	% (n)	65.83 (20)	5.00 (1)	29.17 (9)	100 (30)
Биологија	Број одговора	113	21	166	300
	% (n)	37.67 (11)	7.00 (2)	55.33 (17)	100 (30)
Географија	Број одговора	26	5	59	90
	% (n)	28.89 (8)	5.56 (2)	65.56 (20)	100 (30)
Историја	Број одговора	37	31	22	90
	% (n)	41.11 (12)	34.44 (10)	24.44 (8)	100 (30)
Укупно	Број одговора	255	63	282	600
	% (n)	43.37 (13)	13 (4)	43.63 (13)	100 (30)

Претходно приказани резултати упућују на закључак да су ученици осмог разреда најуспешнији при решавању дела теста знања који се односи на област географије, потом следе садржаји у оквиру области биологије, затим физике и напослетку садржаја у области историје. T-test-ом упарених узорака испитана је значајност разлике у постигнутој савладаности из физике, биологије, географије и историје код ученика осмог разреда и приказана у Табели 77. При том није утврђена статистички значајна разлика у просечном броју поена између све четири области. При упоређивању савладаности дела теста знања из физике и дела теста знања из биологије добијено је $t(29) = -6.71$, $p = 0.000$, што указује да постоји разлика у савладаности садржаја ове две области. Упоређивањем

савладаности делова теста који се односе на задатке физике и географије, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у савладавању садржаја физике у односу на садржаје географије ($t(29) = -6.35, p = 0.000$). Испитивањем разлика средњих вредности теста знања који се односио на задатке биологије и захтеве историје, закључили смо да је евидентна разлика и статистички значајна, јер је $t(29) = 3.33, p = 0.002$. Следећи однос посматрао је разлику средњих вредности дела теста знања који се односио на захтеве из географије и захтеве из историје. Потврђено је да је ова разлика статистички значајна, јер је $t(29) = 3.33, p = 0.002$. Интересовала нас је значајност разлике у постигнутој савладаности задатака из физике и захтева из историје. У овом односу није утврђена статистички значајна разлика $t(29) = -1.81, p = 0.08$, иако постоје разлике у процентуалним постигнућима између ове две области. Посматрањем разлике у савладаности дела теста знања који се односио на захтеве из биологије и захтеве из географије утврђено је да ова разлика није статистички значајна ($t(29) = -1.94, p = 0.062$), већ да је случајна.

Табела 77 – Поређење просечних постигнућа ученика VIII разреда на тесту знања из ПД

		Разлика средњих вредности	СД	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	КТФ VIII – КТВ VIII	-27.17	22.18	-6.71	29	0.000
Pair 2	КТФ VIII – КТГ VIII	-36.67	31.63	-6.35	29	0.000
Pair 3	КТФ VIII – КТИ VIII	-10.00	30.30	-1.81	29	0.081
Pair 4	КТВ VIII – КТГ VIII	-9.50	26.83	-1.94	29	0.062
Pair 5	КТВ VIII – КТИ VIII	17.17	28.28	3.33	29	0.002
Pair 6	КТГ VIII – КТИ VIII	26.67	43.90	3.33	29	0.002

Табела 78 даје приказ најбољих и најлошијих просечних постигнућа ученика осмог разреда у оквиру свих области теста знања из природе и друштва. У области физике, други задатак, код којег је пронађена најнижа аритметичка средина ($AC=0.17$), захтева дефинисање састава атома и језгра атома допуњавањем реченица. Најбоље урађен задатак из физике је четврти задатак са вредношћу аритметичке средине $AC=1.20$. Захтев овог задатка односио се

обележавање извора, потрошача и проводника струје на слици електричног кола. Четврти задатак у области биологије, са вредношћу $AC=0.47$, издвојио се као најтежи, са најмање освојених поена. Подразумевао је тачно одређивање главне особине мишића човечијег тела уз помоћ понуђених одговора. Пети задатак теста знања за осми разред у области биологије забележен је као задатак са највишом вредношћу аритметичке средине $AC=1.97$. Односио се на проналажење места мозга и кичмене мождине човека на слици. Задатак отвореног типа у области географије, при којем су ученици осмог разреда постигли најмање поена односио се на одређивање послова којима се баве људи у планинским крајевима наше земље. То је био други задатак са вредношћу $AC=1.10$. Задатак у области географије при чијем су решавању ученици постигли највећи број поена је задатак број један ($AC=1.53$). У овом задатку отвореног типа захтев се односио на одређивање послова којима се баве људи у равничарским крајевима наше земље. Најлошије испуњен захтев у области историје односио се на именовање победника у Другом светском рату. То је био трећи задатак ($AC=0.70$). Најбоље урађен задатак из историје био је први са $AC=1.07$. У овом задатку ученик осмог разреда је, уз помоћ понуђених одговора, требало да одреди који народи су били у сукобу током Другог светског рата.

Табела 78 – Најбоља и најлошија просечна постигнућа ученика VIII разреда у областима теста знања из ПД

Области	Најлошије урађен задатак	Најбоље урађен задатак
Физика	2 ($AC=0.17$)	4 ($AC=1.20$)
Биологија	4 ($AC=0.47$)	5 ($AC=1.97$)
Географија	2 ($AC=1.10$)	1 ($AC=1.53$)
Историја	2 ($AC=0.70$)	1 ($AC=1.07$)

6.6.5. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво целокупног узорка

У намери да прикажемо успешност испитаника целокупног узорка у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво у старијем школском узрасту, сумирали резултате сва четири разреда и представили их кроз нивое оцењивања у Табели 79. Закључили смо да половина испитаника

(тачније 50.71 %) сва четири разреда старијег школског узраста савладава програмске садржаје овог наставног предмета. Делимична савладаност наведеног програма уочена је код 10.94 % испитаника, док чак више од трећине ученика (38.35 %) не савладава програмске садржаје наставног предмета Природа и друштво.

Табела 79 – Успешност испитаника у савладавању програма ПД

Савладаност програма ПД							
-		+-		+		Σ	
%	n	%	n	%	n	%	n
38.35	48	10.94	15	50.71	57	100	120

6.6.6. Оцена ученика из наставног предмета Природа и друштво

С обзиром да смо у хипотези број 6 нашег истраживања желели да размотримо однос субјективне и објективне процене знања, било је потребно да преузмемо податке о оценама ученика из наставног предмета Природа и друштво којима су наставници оцењивали њихово знање и завели као коначну оцену на крају разреда.

У Табели 80 приказана је дистрибуција испитаника у односу на оцену из наставног предмета Природа и друштво. Увиђамо да су наставници у највећем проценту оценили знање ученика оценом одличан (35 %), затим оценом добар (24.2 %), потом оценом врлодобар (23.3 %), док је најмање било ученика са оценом довољан (17.5 %). Примећујемо да није било негативних оцена из наставног предмета Природа и друштво у узорку испитаника овог истраживања.

Табела 80 – Дистрибуција испитаника у односу на оцену из наставног предмета Природа и друштво

	Фреквенција	%
2	21	17.5
3	29	24.2
4	28	23.3
5	42	35.0
Тотал	120	100.0

Табела 81 даје приказ просечне оцене из наставног предмета Природа и друштво, којом су наставници оценили ученичко знање. Увиђамо да је просечна оцена ученичког знања на нивоу целокупног узорка врлодобар 3.76.

Табела 81 – Просечна оцена из наставног предмета Природа и друштво

	оценаПД
АС	3.76
Медијана	4.00
СД	1.12
Мин	2
Макс	5

6.7. Резултати тестирања хипотеза

У овом делу приказа резултата ћемо приказати да ли су истраживачки налази потврдили или одбацили постављене хипотезе.

Општа хипотеза је дефинисана као тврдња о постојању позитивне повезаности фактора који чине изворе мотивације и школског постигнућа ученика са ЛИО у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

Последњи задатак нашег истраживања се, такође, односио се на утврђивање повезаности испитаних фактора који чине изворе мотивације деце (академска саморегулација, просоцијална саморегулација, социо-економски статус породице, подршка наставника и подршка родитеља) са утврђеним нивоом савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво. Такође, овај задатак је подразумевао и утврђивање најјаче изражене корелације између датих фактора мотивације и свих подобласти наставног предмета Природа и друштво (географија, историја, биологија, физика, хемија).

Табела 82 даје приказ вредности корелација свих субскала испитаних мотивационих фактора и резултата решеног теста знања из природе и друштва.

У оквиру академске саморегулације утврђена је корелација између субскала академске идентификоване регулације и теста знања из природе и друштва ($r=0.35$, $p=0.00$), затим интринзичне мотивације и теста знања из природе и друштва ($r=0.39$, $p=0.00$), као и РАИ-а и теста знања из природе и друштва ($r=0.41$, $p=0.00$). С обзиром да је вредност коефицијента позитивна, можемо да закључимо да ученици са вишим нивоима академске идентификоване регулације, вишим нивоом интринзичне мотивације и већом вредношћу РАИ-а имају боље резултате на тесту знања из природе и друштва. Иако постоји инверзна повезаност између академске екстерналне регулације ($r= -0.13$) и академске интројектоване регулације ($r= -0.02$) са савладаношћу садржаја природе и друштва, ова повезаност није статистички значајна ($p>0.05$). Можемо да закључимо да академска екстернална и академска интројектована регулација не утичу на резултате решавања теста из природе и друштва.

Посматрајући аспект просоцијалне саморегулације и његову повезаност са успешношћу решавања теста знања из природе и друштва, уочавамо да је појавност просоцијалне идентификоване регулације у директном корелативном односу са савладаношћу програма природе и друштва ($r=0.39$, $p=0.00$). Дакле, можемо да закључимо да виши ниво просоцијалне идентификоване регулације подразумева виши ниво знања из природе и друштва. Остали модалитети просоцијалне саморегулације (екстернална и интројектована) нису у корелативном односу са успешношћу при решавању теста знања из поменуте области ($p>0.05$). Намеће се закључак о непостојању повезаности између просоцијалне екстерналне и просоцијалне интројектоване регулације са савладавањем садржаја из природе и друштва.

Сагледавајући корелације испитаних аспеката социо-економског статуса и успешности у решавању теста знања из природе и друштва уочавамо да је само квалитет успостављених културних навика у ниском корелативном односу са успешношћу у решавању овог теста ($r=0.18$, $p=0.04$). Дакле, можемо да закључимо да виши ниво културних навика укључује боље резултате на тесту знања из природе и друштва. Образовање родитеља, економски статус породице и укупан социо-економски статус нису статистички повезани са савладаношћу програмских садржаја из природе и друштва ($p>0.05$).

Посматрајући облике процењене подршке наставника уочавамо да су умерена подршка аутономији ($r=0.35$, $p=0.04$) и висока подршка аутономији ($r=0.45$, $p=0.00$) у директном корелативном односу са успешношћу при решавању теста знања из природе и друштва. Закључујемо да подршка аутономији ученика од стране наставника подразумева и бољи учинак при решавању теста знања из овог предмета. Испитани облици контроле понашања (висока и умерена) нису у статистички значајном односу са савладаношћу програмских садржаја из природе и друштва, јер су утврђени коефицијенти корелације за високу контролу $r= -0.2$, $p>0.05$ и за умерену контролу $r=0.11$, $p>0.05$. Дакле, висока и умерена контрола не укључују статистичку повезаност са савладавањем знања из природе и друштва.

Облици подршке родитеља добијени перцепцијом деце такође су корелирани са успешношћу у решавању теста знања из природе и друштва. Добијени налази указују на директну корелацију између мајчине укључености тј. заинтересованости за дечји школски живот и савладаности програмских садржаја из природе и друштва ($r=0.23$, $p=0.01$), као и мајчине подршке аутономији и решавања овог теста знања ($r=0.25$, $p=0.01$). Резултати указују да мајчина укљученост и подршка аутономији подразумева и боље резултате на тесту знања из природе и друштва. Није утврђена статистички значајна корелација између очеве укључености тј. заинтересованости за дечји школски живот и савладаности програмских садржаја из природе и друштва ($r=0.18$, $p=0.07$), као ни очеве подршке аутономији и решавања овог теста знања ($r=0.17$, $p=0.09$). Закључујемо да очева укљученост у школски живот детета, као и његова подршка аутономији не подразумевају бољу савладаност програмских садржаја из природе и друштва.

Табела 82 – Коефицијенти Пирсонове корелације свих субскала у оквиру испитаних мотивационих фактора са резултатима на тесту природе и друштва

		r	Sig. (2-tailed)
Академска саморегулација	АКЕК	-0.13	0.17
	АКИН	-0.02	0.87
	АКИД	0.35	0.00
	ИНТ	0.39	0.00
	РАИ	0.41	0.00
Просоцијална саморегулација	ПРОСЕК	-0.17	0.06
	ПРОСИН	-0.03	0.74
	ПРОСИД	0.39	0.00
Социо-економски статус породице	ОР	0.06	0.52
	ЕСП	0.04	0.67
	КН	0.18	0.04
	СЕК	0.13	0.17
Наставници	ВК	-0.2	0.27
	УК	0.11	0.55
	УПА	0.35	0.04
	ВПА	0.45	0.00
Родитељи	МУ/З	0.23	0.01
	МПА	0.25	0.01
	ОУ/З	0.18	0.07
	ОПА	0.17	0.09

У наредним приказима резултата утврдићемо која је корелација најјаче изражена у односима испитаних мотивационих фактора и савладаности програмских садржаја природе и друштва који су сегментно посматрани и приказани кроз релевантне области. Црним мастилом су означене сигнификантне корелације р вредности из којих се види да ли је та значајност на нивоу 5% или 1%.

У табели 83 приказане су вредности коефицијената Пирсонове корелације субскала академске саморегулације са резултатима на тесту из свих подобласти наставног предмета Природа и друштво. Уочава се да на резултате теста знања из физике и хемије не утиче ниједна субскала, као и да академска интројектована регулација не утиче ни на једну подобласт природе и друштва.

Потврђена је инверзна корелација између академске екстерналне регулације и теста знања из области биологије ($r = -0.23$, $p = 0.01$), те можемо да закључимо да слабије решавање теста знања из биологије условљава веће присуство академске екстерналне регулације. Корелације овог сегмента академске регулације нису у статистички значајној вези са тестовима знања из географије и историје ($p > 0.05$).

Академска идентификована регулација, интринзична мотивација и вредност РАИ су у директној корелацији са резултатима теста знања из географије, биологије и историје ($p < 0.01$, или $p < 0.05$). Закључујемо да израженије присуство академске идентификоване регулације и интринзичне мотивације подразумева већу савладаност садржаја географије, биологије и историје.

Из свеобухватног приказа вредности коефицијента r закључујемо да је најјача корелација утврђена између субскеале интринзичне мотивације са резултатима из историје, географије и биологије.

Табела 83 – Коефицијенти Пирсонове корелације субскеала академске саморегулације са резултатима свих подобласти ПД

		Географија	Биологија	Историја	Физика	Хемија
АКЕК	r	0.05	-0.23	-0.02	0.01	0.18
	p	0.56	0.01	0.85	0.93	0.33
АКИН	r	0.06	-0.09	-0.04	-0.15	-0.22
	p	0.49	0.35	0.63	0.25	0.23
АКИД	r	0.19	0.23	0.26	0.14	0.16
	p	0.04	0.01	0.00	0.27	0.41
ИНТ	r	0.27	0.25	0.28	0.03	-0.21
	p	0.00	0.00	0.00	0.80	0.26
РАИ	r	0.18	0.36	0.27	0.09	-0.10
	p	0.04	0.00	0.00	0.47	0.60

Веза између степена просоцијалне саморегулације мереног субскеалама ПРОСЕК, ПРОСИН и ПРОСИД и резултата на тесту знања из наставног предмета Природа и друштво датих по областима испитана је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације, чије су вредности приказане у Табели 84.

Уочава се да на резултате теста знања из физике и хемије не утиче ниједна субскеала просоцијалне саморегулације.

Добијена је инверзна корелација између просоцијалне екстерналне регулације и теста знања из области биологије ($r = -0.22$, $p = 0.01$), те можемо да закључимо да слабије решавање теста знања из биологије условљава веће присуство просоцијалне екстерналне регулације. Корелације овог сегмента просоцијалне регулације нису у статистички значајној вези са тестовима знања из географије и историје ($p > 0.05$).

Инверзна корелација је, такође, добијена између просоцијалне интројектоване регулације и теста знања из области биологије ($r = -0.19$, $p = 0.03$), те можемо да закључимо да слабије решавање теста знања из биологије условљава и веће присуство просоцијалне интројектоване регулације. Корелације овог сегмента просоцијалне регулације нису у статистички значајној вези са тестовима знања из географије и историје ($p > 0.05$), те можемо да изведемо закључак да израженост просоцијалне интројектоване регулације не условљава бољу савладаност садржаја ових области природе и друштва.

Највиши степен просоцијалне саморегулације, идентификована регулација је у директној корелацији са резултатима на тесту знања из све три области наставног предмета Природа и друштво ($p < 0.01$, или $p < 0.05$). Закључујемо да само израженије присуство просоцијалне идентификоване регулације подразумева бољу савладаност садржаја географије, биологије и историје.

Свеобухватни приказ резултата корелације просоцијалне саморегулације са резултатима свих области наставног предмета Природа и друштво указује на најизраженију корелацију у односу просоцијалне идентификоване регулације са савладаношћу програмских садржаја у оквиру географије, биологије и историје.

Табела 84 – Коефицијенти Пирсонове корелације субскала просоцијалне саморегулације са резултатима свих подобласти ПД

		Географија	Биологија	Историја	Физика	Хемија
ПРОСЕК	г	-0.02	-0.22	-0.10	-0.02	-0.08
	р	0.86	0.01	0.29	0.85	0.69
ПРОСИН	г	0.13	-0.19	-0.14	0.16	-0.08
	р	0.16	0.03	0.13	0.22	0.69
ПРОСИД	г	0.31	0.25	0.24	0.25	0.17
	р	0.00	0.00	0.01	0.05	0.36

Повезаност између различитих аспеката социо-економског статуса породице ученика са резултатима решавања теста знања из свих области наставног предмета Природа и друштво дата је у Табели 85.

Уочавамо да ниједна област овог наставног предмета није у статистички значајној корелацији са аспектима социо-економског статуса породице, осим географије. Образовање родитеља, културне навике и укупан социо-економски статус утичу на савладаност програмских садржаја географије и то у односу директне зависности ($p < 0.01$, или $p < 0.05$), те можемо да закључимо да виши образовни ниво родитеља, већа израженост културних навика и квалитетнији укупан социо-економски статус подразумевају бољу савладаност садржаја географије. Само економски статус породице није повезан са савладаношћу садржаја природе и друштва ($r=0.07$, $p=0.46$).

Из уочених корелација утврђујемо да корелација квалитета културних навика са савладаношћу садржаја географије представља најизраженији утврђени однос у посматраним аспектима социо-економског статуса породице испитаника.

Табела 85 – Коефицијенти Пирсонове корелације аспеката социоекономског статуса са резултатима свих подобласти ПД

		Географија	Биологија	Историја	Физика	Хемија
ОР	г	0.22	-0.03	0.06	0.06	-0.10
	р	0.01	0.77	0.53	0.64	0.61
ЕСП	г	0.07	0.05	0.01	0.01	0.05
	р	0.46	0.60	0.94	0.94	0.81
КН	г	0.26	0.06	0.15	0.18	-0.04
	р	0.00	0.50	0.10	0.17	0.82
СЕК	г	0.22	0.04	0.10	0.10	-0.04
	р	0.01	0.63	0.30	0.43	0.84

Табела 86 даје приказ вредности коефицијената Пирсонове корелације субскала које су третирале наставничку подршку са резултатима теста природе и друштва датих по областима.

Резултати указују на присуство значајне корелације на нивоу 0.05% субскале умерене подршке аутономији са резултатима на делу теста знања који се односи на садржаје географије и биологије. Ова корелација је у директној зависности. Можемо да закључимо да се садржаји географије и биологије боље

усвајају уз присуство умерене подршке аутономији. Садржаји историје нису у корелативном односу са скоровима субскеале умерене подршке аутономији ($p > 0.05$).

Субскала високе подршке аутономији налази се у директној значајној корелацији са резултатима теста знања у оквиру географије, биологије и историје и то за све три области на нивоу 0.01%. Можемо да закључимо да присуство високе подршке аутономији ученика од стране наставника подразумева бољу савладаност програмских садржаја из географије, биологије и историје.

Уочавамо да субскеале високе контроле и умерене контроле не корелирају ни са једном издвојеном области наставног предмета Природа и друштво. Такође, уочавамо да на резултате теста знања из физике и хемије не утиче ниједна субскала која третира наставничку подршку аутономији ученика.

Најснажнију корелацију у датим односима уочавамо у приказу зависности субскеале високе подршке аутономији са садржајима историје, географије, те биологије.

Табела 86 – Коефицијенти Пирсонове корелације субскеале наставничке подршке са резултатима свих подобласти ПД

		Географија	Биологија	Историја	Физика	Хемија
ВК	г	0.06	0.10	0.07	0.08	-0.01
	р	0.60	0.28	0.94	0.55	0.86
УК	г	0.06	0.04	0.05	-0.11	0.02
	р	0.54	0.41	0.56	0.42	0.91
УПА	г	0.21	0.18	0.06	-0.02	-0.08
	р	0.04	0.05	0.57	0.88	0.73
ВПА	г	0.27	0.24	0.30	-0.02	0.02
	р	0.00	0.00	0.00	0.86	0.93

Наредни табеларни приказ бр. 87 даје осврт на вредности коефицијената корелација субскеале које третирају родитељску подршку дечјој аутономији са резултатима теста из природе и друштва датих по областима.

Уочавамо да субскала мајчине укључености тј. заинтересованости корелира са савладаношћу програмских садржаја географије, историје и хемије ($p < 0.01$, или $p < 0.05$). Можемо да закључимо да мајчина укљученост у дечји школски живот поспешује савладаност садржаја у области географије и историје,

док је у инверзној корелацији са садржајима хемије. Није утврђен статистички значајан однос ове субскеале са резултатима на тесту знања из биологије и физике ($p > 0.05$).

Субскала мајчине подршке аутономији на нивоу 0.01 корелира са резултатима са теста из биологије и историје. Закључујемо да већа мајчина подршка аутономији условљава и бољу савладаност програмских садржаја из биологије и историје, док то није случај са садржајима из географије, физике и хемије, јер у корелацији ових области са субскалом мајчине подршке аутономији није утврђена статистички значајна повезаност ($p > 0.05$).

Очева укљученост тј. заинтересованост не подразумева бољитак у савладавању програмских садржаја ниједне области природе и друштва, док очева подршка аутономији корелира са савладаношћу програма биологије ($r = 0.20$, $p = 0.04$). Последње поменути субскала не корелира са осталим областима природе и друштва ($p > 0.05$). Можемо да закључимо да није регистрован статистички значајан утицај очеве укључености и очеве подршке аутономији у савладавању наведених програмских области, осим у случају субскеале очеве подршке аутономији и садржаја биологије, које се налазе у односу директне зависности. Дакле, снажнија очева подршка аутономији подразумева бољу савладаност програма биологије.

Свеобухватни приказ резултата корелације утицаја родитељске подршке на савладаност свих области програма природе и друштва указује на најизраженију корелацију субскеале мајчине укључености тј. заинтересованости при савладавању програма хемије, потом историје и географије.

Табела 87 – Коефицијенти Пирсонове корелације субскеале родитељске подршке са резултатима свих подобласти ПД

		Географија	Биологија	Историја	Физика	Хемија
МУ/З	г	0.26	0.10	0.27	0.08	-0.41
	р	0.00	0.28	0.00	0.55	0.02
МПА	г	0.06	0.24	0.24	-0.11	0.02
	р	0.54	0.01	0.01	0.42	0.91
ОУ/З	г	0.15	0.14	0.06	-0.02	-0.08
	р	0.15	0.18	0.57	0.88	0.73
ОПА	г	0.08	0.20	0.01	-0.02	0.02
	р	0.41	0.04	0.90	0.86	0.93

У даљем приказу тестираћемо посебне хипотезе нашег истраживања.

Прва хипотеза дефинисана је као претпоставка да је код деце са ЛИО превалентан спољашњи облик мотивације.

Сваком испитанику, за сваку од четири субскеале академске саморегулације су додељени рангови I, II, III и IV зависно од вредности скорa субскеале, при чему је најмањи скор значао и најмањи ранг. Резултати рангирања су приказани у Табели 88. Инспекцијом табеле се може уочити да је интризична мотивација код само једног испитаника имала највећи скор, као и да је у највећем броју случајева имала најмању вредност скорa (код 64 ученика). Уочавамо да је код 74 ученика академска идентификована регулација имала највећи скор. Збир по врсти није 120 јер, на пример, у случајевима кад постоје две исте и најмање вредности, обема је додељен ранг I.

Табела 88 – Рангирање ученика у односу на субскеале академске мотивације

	АКЕК	АКИН	АКИД	ИНТ
број испитаника са рангом I	23	39	3	64
број испитаника са рангом II	26	47	15	31
број испитаника са рангом III	44	30	28	24
број испитаника са рангом IV	27	4	74	1
Σ	120	120	120	120

У Табели 89 приказане су вредности просечних рангова за сваку субскеалу академске саморегулације. Напоменули смо већ да је сваки ученик имао 4 скорa (по један за сваку субскеалу) који се рангирају од најмањег (добија ранг I) ка највећем (добија ранг IV). Након тога сабирају се рангови за сваку субскеалу и поделе бројем испитаника. Природно је очекивање да у случају подједнаке заступљености скорова субскеала, просечни рангови буду приближно једнаки. Супротно, у случају да неки скор са субскеале доминира, просечна вредност ранга за ту субскеалу треба да буде већа од осталих. Исто тако ако је неки скор субскеале регистрован с најмање присутном доминацијом, очекује се да има најмањи просечни ранг. У нашем истраживању резултати указују да је најдоминантнија субскеала академске идентификоване регулације, јер је просечан ранг за ИНТ

(AS = 1.78), док је најмање доминантна субскала интринзичне мотивације, јер вредност просечног ранга за субскалу АКИД (AS = 3.52).

Табела 89 – Вредности просечних рангова субскала академске саморегулације

	Просечан ранг
АКЕК	2.65
АКИН	2.05
АКИД	3.52
ИНТ	1.78

Фридмановим тестом се може проверити статистичка значајност разлике просечних рангова у субскалама академске мотивације. Резултати Фридмановог теста показују да постоји статистички значајна разлика резултата на субскали академске мотивације ($\chi^2(3, n = 120) = 132.686, p < 0.001$). Ови резултати су приказани у Табели 90.

Табела 90 – Резултати Фридмановог теста у утврђивању разлике просечних рангова субскале академске саморегулације

N	120
Chi-Square	132.69
df	3
Asymp. Sig.	0.00

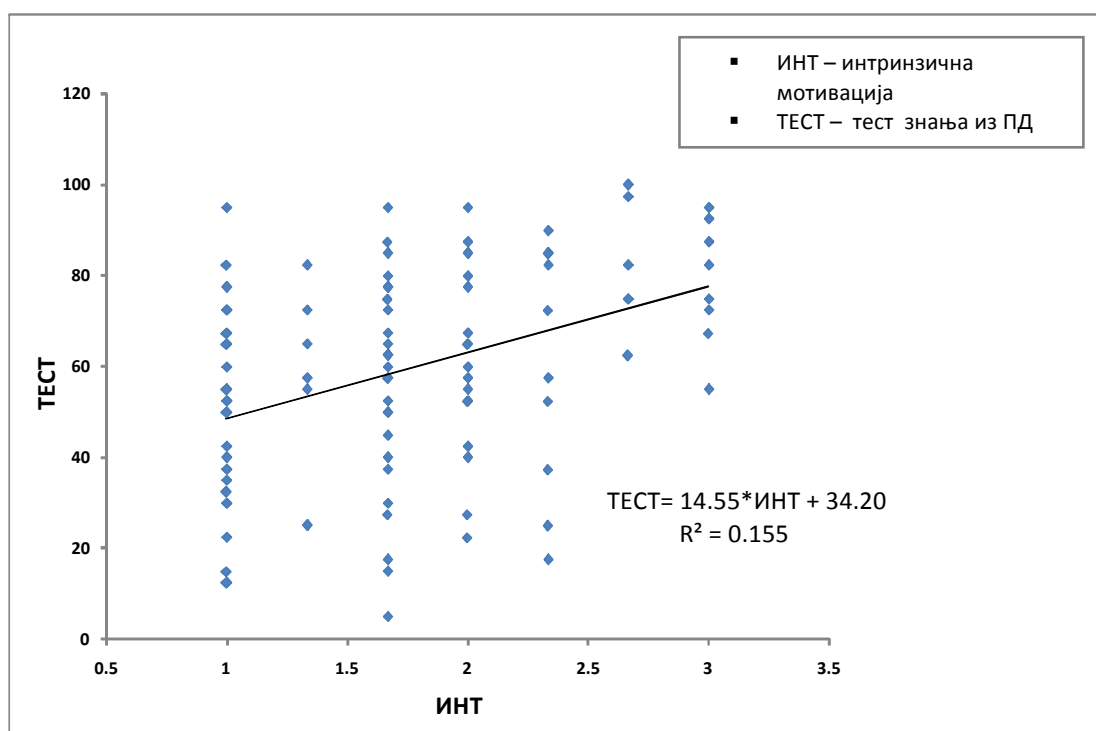
Другом хипотезом смо претпоставили да најбоље резултате у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво постижу ученици код којих је присутна интринзична мотивација.

Веза између присуства унутрашње мотивације мерено субскалом ИНТ и резултата на тесту знања из наставног предмета Природа и друштво испитана је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације и приказана у Табели 91. Добијена је вредност од $r = 0.395, n = 120, p < 0.001$, што представља границу ниске и средње јачине повезаности ових варијабли. С обзиром да је вредност коефицијента позитивна, то значи да ученици са вишим нивоима интринзичне мотивације имају боље резултате на тесту знања датог у оквиру наставног предмета Природа и друштво.

Табела 91 – Коефицијент Пирсонове корелације субскеале интринзичне мотивације са резултатима теста знања из ПД

		ТЕСТ ПД
ИНТ	Pearson Correlation	0.395
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	120

Имајући у виду добијен коефицијент линеарне корелације у претходној табели, начинили смо графичку репрезентацију зависности резултата на тесту из природе и друштва од нивоа интринзичне мотивације са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације. Ови резултати су приказани на Графикону 1. Уочавамо да интринзична мотивација може да објасни 15.5% варијација савладаности садржаја природе и друштва.



Графикон 1 – Зависност резултата на тесту из ПД од нивоа интринзичне мотивације са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

Трећа хипотеза претпоставила је да ученици с вишим нивоом просоцијалне мотивације постижу бољу савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

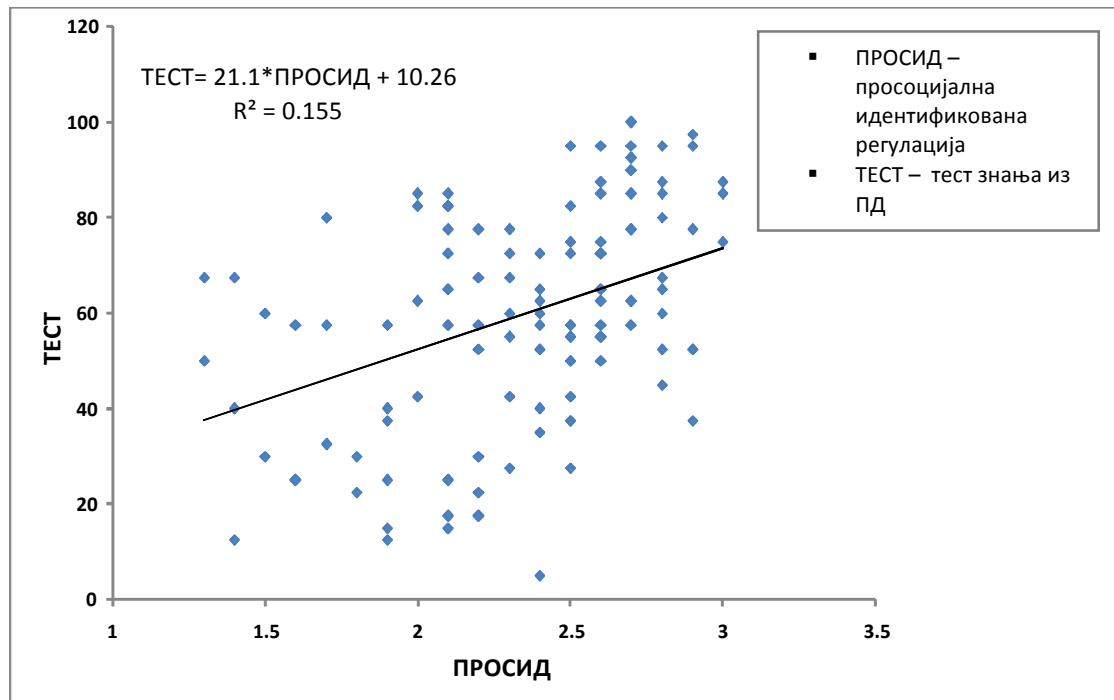
За ову корелацију искористили смо скорове највишег нивоа просоцијалне саморегулације – идентификовану регулацију.

Ефекат везе између степена просоцијалне идентификоване регулације мереног субскалом ПРОСИД и резултата на тесту знања из наставног предмета Природа и друштво испитан је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације и приказан у Табели 92. Добијена је вредност од $r = 0.394$, $n = 120$, $p < 0.001$ што представља границу ниске и средње јачине повезаности ових варијабли. С обзиром да је вредност коефицијента позитивна, то значи да ученици са вишим нивоима просоцијалне саморегулације имају боље резултате на тесту знања датог у оквиру наставног предмета Природа и друштво.

Табела 92 – Коефицијент Пирсонове корелације субскале просоцијалне идентификоване регулације са резултатима теста знања из ПД

		ТЕСТ ПД
ПРОСИД	Pearson Correlation	0.394
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	120

Уз добијени коефицијент линеарне корелације у претходној табели, могли смо да начинимо графичку репрезентацију зависности резултата на тесту из природе и друштва од нивоа просоцијалне идентификоване регулације са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације. Ови резултати су приказани на Графикону 2. Уочавамо да коефицијент детерминације r^2 износи 0.155 и тај резултат представља удео објашњених варијација код резултата на тесту знања из природе и друштва који настаје под утицајем просоцијалне идентификоване регулације.



Графикон 2 – Зависност резултата на тесту из ПД од нивоа просоцијалне идентификоване регулације са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

Четвртом хипотезом претпоставили смо да виши социо-економски и културни статус породице, као и аутономан облик подршке родитеља и наставника подразумевају присуство интринзичне мотивације код ученика.

За ову корелацију искористили смо укупан скор свих делова упитника којим смо процењивали социо-економски и културни статус породице и више стадијуме подршке аутономији од стране наставника и родитеља.

Повезаност степена мајчине подршке аутономији и интринзичне мотивације испитана је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације и приказана у Табели 93. Добијена је вредност од $r = 0.25$, $n = 114$, $p < 0.001$ што представља ниску повезаност ових варијабли. С обзиром да је вредност коефицијента позитивна, закључујемо да ученици чије мајке имају модел високе подршке аутономији показују присуство интринзичне мотивације у школи.

Што се тиче повезаности високе подршке аутономији од стране наставника и присуства интринзичне мотивације, изводимо закључак да је и на овом месту пронађена статистичка повезаност наведеног односа за $r = 0.43$, $n = 120$, $p < 0.001$.

Овде је реч о средњој јачини повезаности ових варијабли. Дакле, ученици чији наставници имају модел подршке који укључује високу подршку аутономији јесу интринзично мотивисани према школском раду.

Из исте табеле уочавамо да присуство интринзичне мотивације није у корелацији са квалитетом социо-економског статуса породице, јер је добијена вредност $r = 0.14$, $n = 120$, $p = 0.13$. Такође, уочено је да очева подршка аутономији нема уплив у присутности интринзичне мотивације ученика $r = 0.13$, $n = 98$, $p = 0.20$. Дакле, закључујемо да очева подршка аутономији, као ни социо-економски статус породице не подразумевају присуство интринзичне мотивације код ученика.

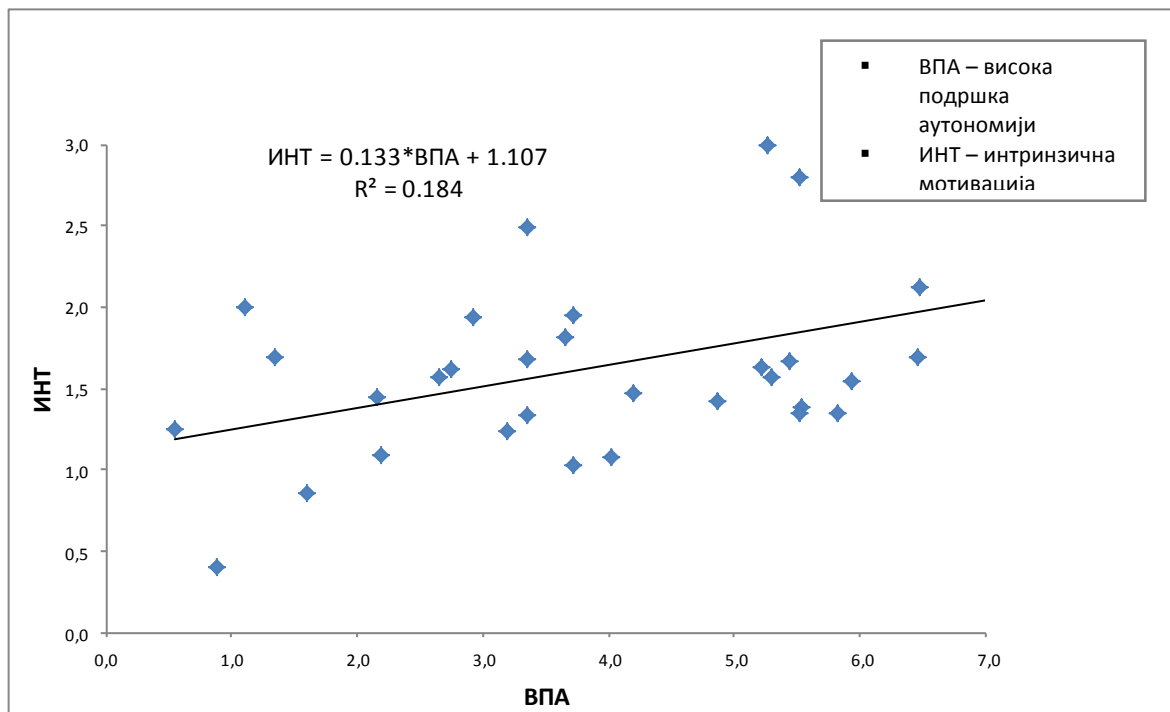
Табела 93 – Коефицијенти Пирсонове корелације социо-економског статуса, мајчине и очеве подршке аутономији и високе наставничке подршке аутономији са интринзичном мотивацијом

		ИНТ
СЕК	Pearson Correlation	0.14
	Sig. (2-tailed)	0.13
	N	120
МПА	Pearson Correlation	0.25
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	114
ОПА	Pearson Correlation	0.13
	Sig. (2-tailed)	0.20
	N	98
ВПА	Pearson Correlation	0.43
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	120

Добијени коефицијент линеарне корелације из претходне табеле омогућио је израчунавање коефицијента детерминације r^2 , који је указао на проценат варијације интринзичне мотивације настао последицом варијације високе

подршке аутономији од стране наставника и који износи 0.184, те тај резултат представља удео објашњених варијација резултата интринзичне мотивације који настаје под утицајем високе наставничке подршке аутономији ученика.

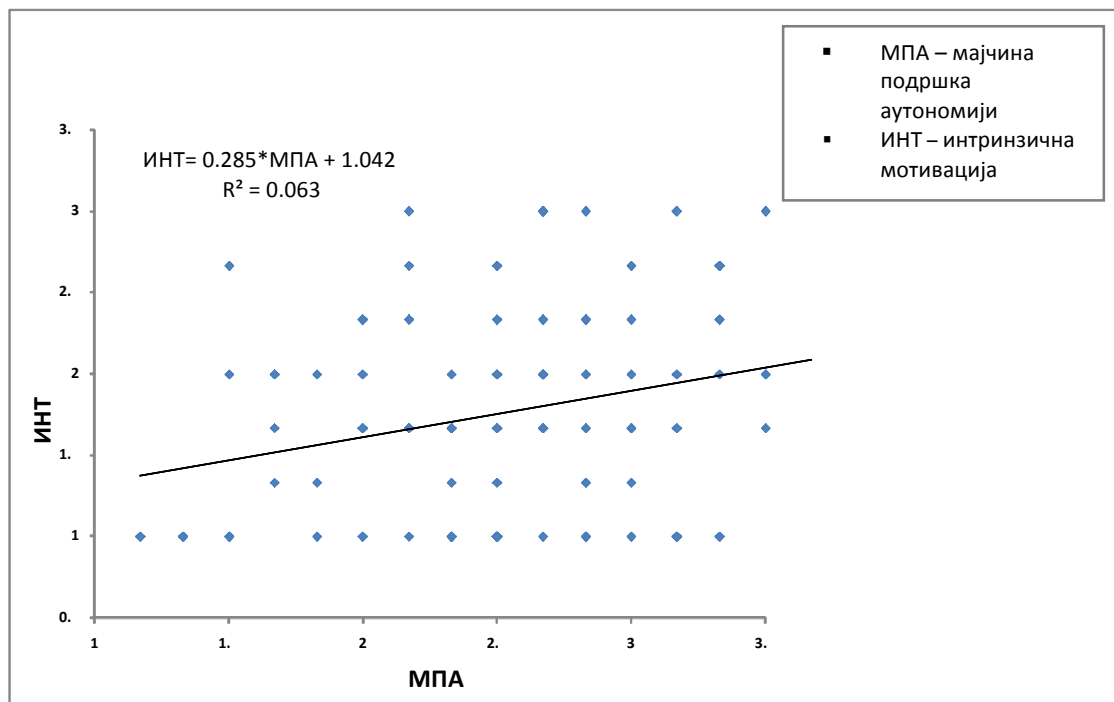
Процентално изражено, висока подршка аутономије од стране наставника објашњава 18.4 % варијансе интринзичне мотивације ученика. Ова зависност резултата интринзичне мотивације од нивоа високе подршке аутономији са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације представљена је на Графикону 3.



Графикон 3 – Зависност нивоа интринзичне мотивације од нивоа високе подршке аутономији са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

С друге стране, коефицијент детерминације који је указао на проценат варијације интринзичне мотивације настао последицом варијације мајчине подршке аутономији приказан је на Графикону 4. Уочавамо да коефицијент

детерминације r^2 износи 0.063 и тај резултат представља удео објашњених варијација резултата интринзичне мотивације који настаје под утицајем мајчине подршке аутономији. Дакле, можемо да закључимо да свега 6.3 % варијација интринзичне мотивације може да се објасни мајчином подршком аутономији.



Графикон 4 – Зависност резултата интринзичне мотивације од нивоа мајчине подршке аутономији са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

Пета хипотеза претпоставила је да аутономан облик подршке родитеља и наставника корелира са бољом савладаношћу програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

За ову корелацију искористили смо скорове највишег нивоа подршке аутономији ученика од стране родитеља и наставника.

Повезаност степена мајчине подршке аутономији мереног субскалом МПА и резултата на тесту знања из наставног предмета Природа и друштво испитана је помоћу Пирсоновог коефицијента линеарне корелације и приказана у Табели 94. Добијена је вредност од $r = 0.25$, $n = 114$, $p < 0.001$ што представља ниску

повезаност ових варијабли. С обзиром да је вредност коефицијента позитивна, то значи да ученици са већом мајчином подршком аутономији имају боље резултате на тесту знања датог у оквиру наставног предмета Природа и друштво.

Није утврђена статистички значајна корелација између очеве подршке аутономији и савладаности програмских садржаја из природе и друштва ($r = 0.17$, $p = 0.09$). Закључујемо да очева подршка аутономији не подразумева бољу савладаност програмских садржаја из природе и друштва.

Посматрајући високу подршку аутономији ученика од стране наставника ($r = 0.45$, $p = 0.00$), уочавамо да је она у директном корелативном односу са успешношћу при решавању теста знања из природе и друштва. Закључујемо да висока подршка аутономији ученика од стране наставника подразумева и бољи учинак при решавању теста знања из овог предмета.

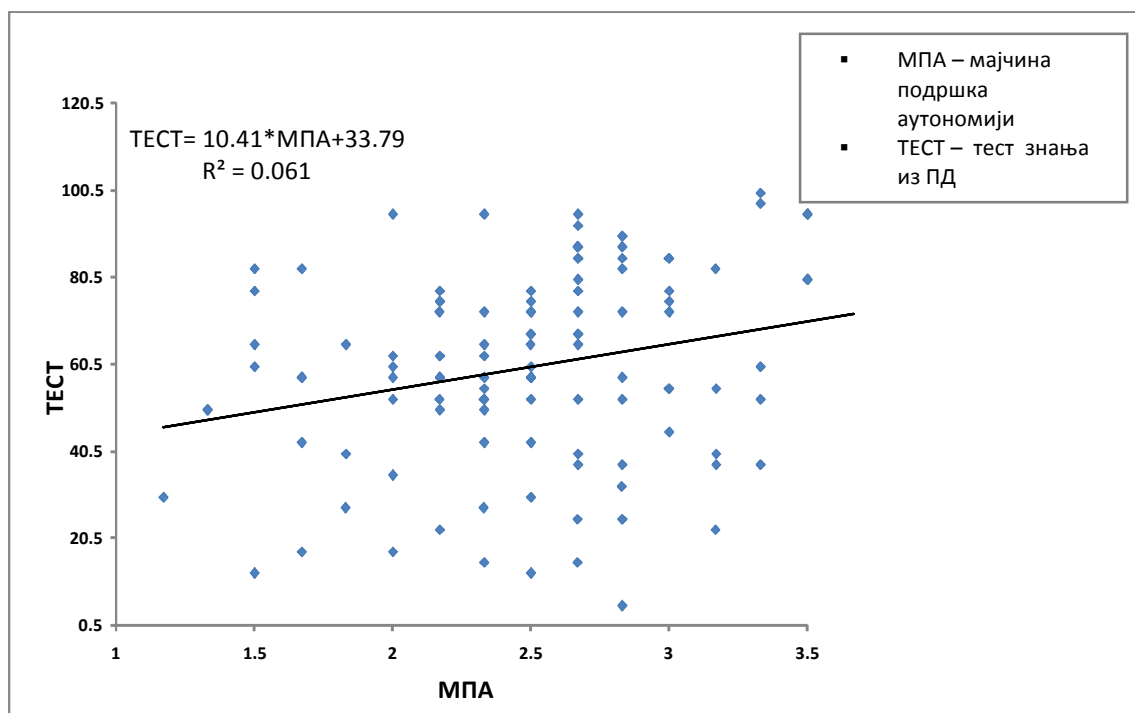
Табела 94 – Коефицијент Пирсонове корелације субскала родитељске и наставничке подршке аутономији са резултатима теста знања из ПД

		ТЕСТ ПД
МПА	Pearson Correlation	0.25
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	114
ОПА	Pearson Correlation	0.17
	Sig. (2-tailed)	0.09
	N	98
ВПА	Pearson Correlation	0.45
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	120

Имајући у виду добијен коефицијент линеарне корелације у претходној табели, начинили смо начинили смо графичку репрезентацију зависности резултата на тесту знања из природе и друштва од мајчине подршке аутономији ученика са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације.

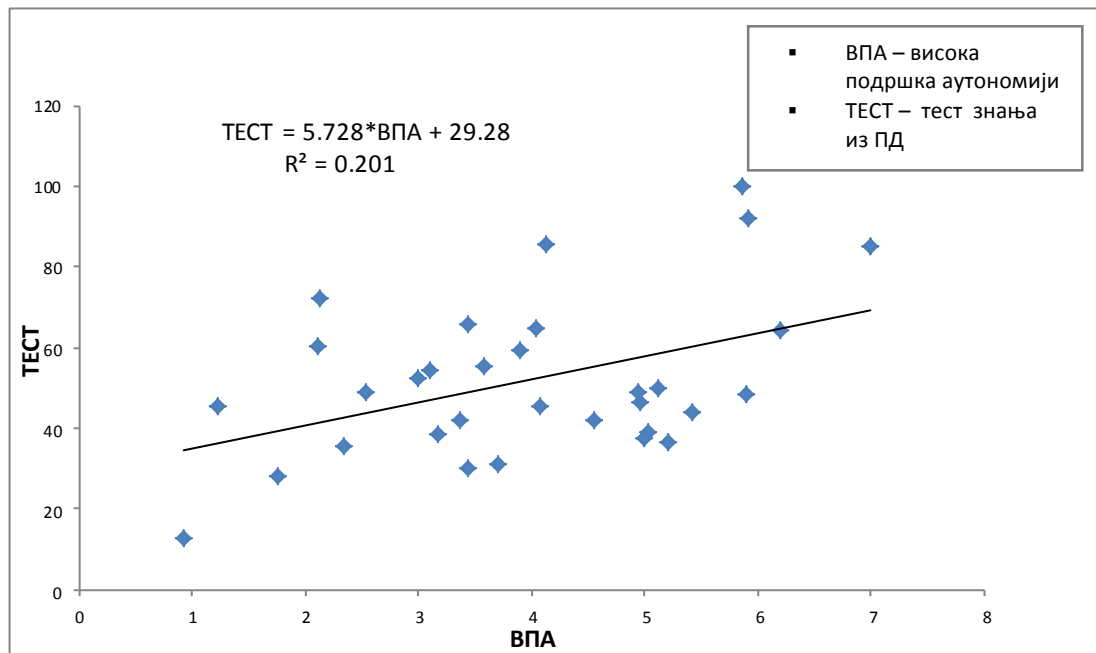
Ова зависност приказана је на Графикону 5. Уочавамо да коефицијент детерминације r^2 износи 0.061 и тај резултат представља удео објашњених варијација резултата теста знања из природе и друштва који настаје под утицајем мајчине подршке аутономији. Величина утицаја износи само 0.061, дакле, врло је

мала, те можемо да закључимо да се свега 6.1 % варијација савладаности програма природе и друштва може објаснити мајчином подршком аутономији.



Графикон 5 – Зависност резултата на тесту знања из ПД од мајчине подршке аутономији са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

С друге стране, коефицијент детерминације, који је указао на проценат варијације резултата теста знања из природе и друштва настао последицом варијације високе подршке аутономији од стране наставника, r^2 износи 0.202, те тај резултат представља удео објашњених варијација резултата теста знања из природе и друштва који настаје под утицајем високе наставничке подршке аутономији ученика. Проценутално изражено, висока подршка аутономије од стране наставника објашњава 20.2 % варијансе резултата теста знања из природе и друштва. Ова зависност приказана је на Графикону 6.



Графикон 6 – Зависност резултата на тесту знања из ПД од високе подршке аутономији са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

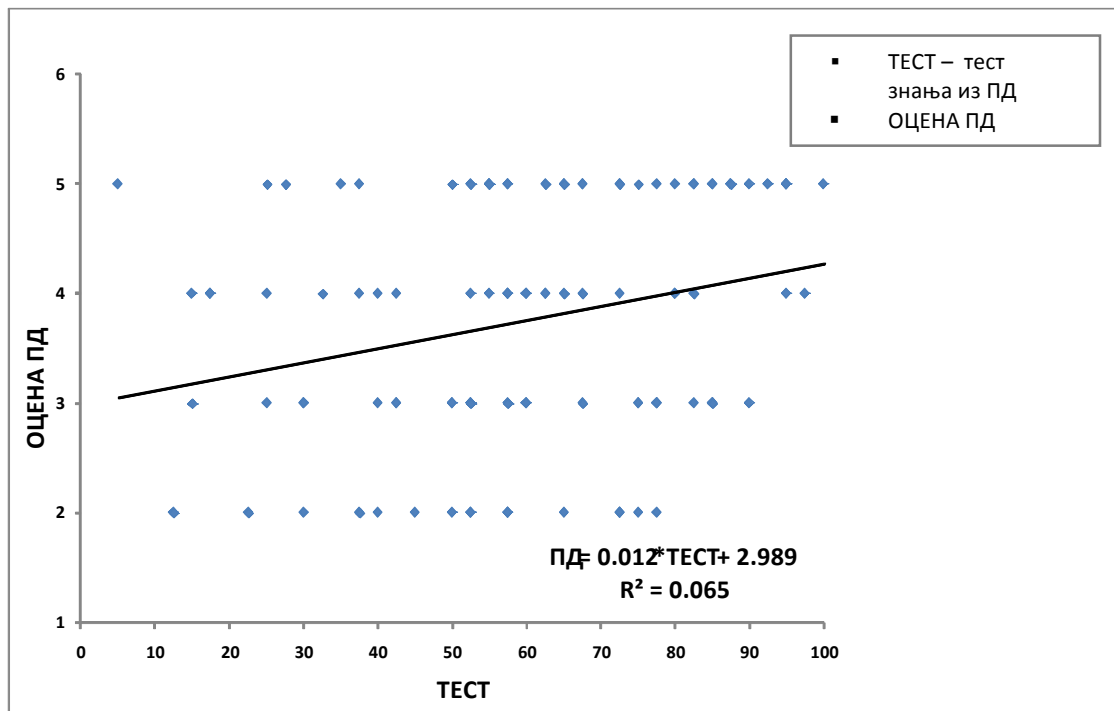
У шестој хипотези бавили смо се повезаношћу објективног и субјективног оцењивања ученика, те смо претпоставили да ученици који постижу боље резултате при савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво имају и вишу оцену из овог предмета.

Повезаност објективног и субјективног оцењивања ученика приказана је у Табели 95. Добијена је вредност од $r = 0.26$, $n = 120$, $p < 0.001$ што представља ниску повезаност ових варијабли. С обзиром да је вредност Пирсоновог коефицијента позитивна, значи да ученици са већим процентом савладаности програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво имају вишу оцену из овог предмета.

Табела 95 – Коефицијент Пирсонове корелације резултата теста знања из ПД са оценом из овог предмета

		ТЕСТ ПД
ОЦЕНА ПД	Pearson Correlation	0.26
	Sig. (2-tailed)	0.00
	N	120

На Графикону 7 уочавамо релацију између савладаности програма природе и друштва и оцене из овог предмета којом су наставници оценили ученике. Ова релација је изражена линеарном функцијом. Коефицијент детерминације показује да је 6.5 % од укупне варијације оцене из природе и друштва објашњено савладаношћу програмских садржаја овог предмета.



Графикон 7 – Зависност нумеричке оцене из ПД од савладаности програмских садржаја овог предмета са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

7. ДИСКУСИЈА

7.1. Академска саморегулација ученика

Подручје регулације мотивације у већини истраживања бави се школским активностима. Школски успех и ученичка мотивација су често зависне варијабле, а аутори истражују варијабле које доприносе или могу доприносити школском успеху и ученичкој мотивацији. Мотивационо понашање у школи вођено је саморегулацијом.

Кроз ангажованост типова академске саморегулације ученика могуће је разјаснити њихову орјентацију ка учењу. С обзиром да је ово прво истраживање академске саморегулације код деце с ЛИО у нашој средини, јер је Упитник академске саморегулације по први пут коришћен у Србији на овој популацији деце и за ту прилику преведен, ми ћемо врло пажљиво, покушати да растумачимо добијене резултате и да утврдимо заједничке трендове са претходним истраживањима у свету, узимајући у обзир варијације истраживачких проблема и културолошке разлике.

Први истраживачки проблем нашег истраживања односи се на утврђивање превалентности типа мотивације у школи. У складу са изнетим теоријским ставовима, то је могуће одредити утврђивањем превалентности типа академске саморегулације.

Као што је напоменуто у претходним излагањима, користили смо четири типа мотивације као мере мотивационе орјентације ка учењу. Ови типови мотивације протежу се на континууму самоодређења (екстернална, усвојена, поистовећена, те интринзична мотивација), уз присуство Индекса релативне аутономије (РАИ) који представља прецизнију меру мотивације (за разлику од субскала мотивације), јер се односи на ступањ аутономне самоодређености (који се протеже целим континуумом самоодређења). Екстернална подразумева функционисање због награда и казни, интројектована егзистира уз страх и притисак, идентификована је вођена осећањем задовољства, док је за интринзичну мотивацију подразумевано присуство интересовања и самосталног истраживања.

Упоредивањем аритметичких средина појединих субскала регулације примећујемо да је варијабла идентификоване регулације највише изражен тип регулације (јер је $AC = 2.56$), што је добијено и у другим истраживањима у популацији деце с ЛИО (Grolnick, Deci, & Ryan, 1991; Hayamizu, 1997). Потом следе скорови субскала екстерналне регулације ($AC = 2.16$) и интројектоване регулације ($AC = 1.87$).

Занимљиво је да испитаници имају најниже изражену интринзичну мотивацију ($AC = 1.77$), што је нотирано и у резултатима претходних аутора (Grolnick, Deci, & Ryan, 1991; Thuneberg, 2007).

У претходном истраживању деце с ЛИО истог узраста реализованог у Финској (Thuneberg, 2007), ауторка наводи нешто боља просечна постигнућа у односу на забележене просечне вредности испитаника нашег узорка. Уз, такође, присутну преваленцију идентификоване регулације са $AC = 3.08$, екстерналну $AC = 2.71$, интројектовану $AC = 2.54$ и интринзичну $AC = 2.28$ из овог истраживања, уочавамо да се градијска дистрибуција заступљености типова мотивације иста, као и у нашем истраживању.

Налази добијени код деце типичне популације истог узраста такође указују на преваленцију овог типа регулације, са вишом аритметичком средином. Америчка студија указује на налазе добијене на субскали идентификоване регулације који износе $AC = 3.23$ (Patrick & al., 1993), слично налазима финског истраживања популације истог узраста који износе $AC = 3.19$ (Thuneberg, 2007). Резултати на субскалама академске саморегулације деце типичне популације објављени у Финској указују да је за екстерналну регулацију $AC = 2.58$, за интројектовану $AC = 2.64$ и за интринзичну $AC = 2.41$ (Thuneberg, 2007). Наведеним резултатима уочава се разлика у вредностима двеју популација на субскалама академске саморегулације која износи између једне до две стандардне девијације, у зависности од субскеале.

Посматрајући просечне резултате у варијабли РАИ, можемо да закључимо да испитаници нашег узорка показују контролишући тип мотивације, као и да им је понашање врло мало самодетерминисано и вероватно усмерено на ослањање на родитељима и наставницима, на шта указује негативан предзнак овог индекса ($AC = -0.10$). Иако је евидентна преваленција идентификованог типа регулације у

профилима појединаца, узорак је, пондерисањем варијабли, испољио контролисани тип према целокупном континууму мотивације. Пошто је РАИ остао негативан, закључујемо да је локус контроле био више екстерналан, него интерналан. То значи да ученици приступају школском раду у жељи да добију награде и одобравања, или да избегну санкције и притисак, уместо да уживају у њему.

Сличне налазе добијају истраживачи на узорку скандинавске деце с ЛИО истог узраста, у смислу вредности РАИ ($AC = -0.34$), што такође указује на лошу самодетерминисаност понашања, упркос преваленцији идентификоване регулације (Thuneberg, 2007).

Стил идентификоване регулације описује задовољство школом и спремност ка прихватању циљева које школа поставља, што подразумева успешно прилагођавање ученика школским активностима и идентификовање циљева који су постављени од стране других. Овај стил подразумева да су ученици спремни да ураде задатке који се очекују од њих и да прихватају наређења. Резултати нашег истраживања указују на присуство преваленције идентификоване регулације, одређене вредношћу аритметичке средине. Међутим, пондерисани збир двеју екстерних варијабли био је већи од збира идентификованог и интринзичног, те је РАИ нашег узорка остао негативан. То значи да су ученици били више споља, него аутономно контролисани. Важно је напоменути да нису сви појединци имали сличне профиле регулације, већ је узорак показао генералну тенденцију.

Објашњавајући могуће разлоге превалентне вредности идентификоване регулације код деце с ЛИО у школи, Хелена Танеберг (Thuneberg, 2007) наводи њихов тежак живот у породичном окружењу, те исказе деце да им школа нуди стабилност и сигурност. Она наводи да је, током свог истраживања, додала још једно питање у састав упитника које се односило на школу као безбедно место. Сви испитаници су на ово питање одговорили позитивном тврдњом.

Израчунавањем интеркорелације субскала овог инструмента потврђено је да саморегулационе променљиве формирају градуисани образац у континууму (Табела 11). Што су варијабле ближе једна другој у континууму, више међусобно корелирају, а што су удаљеније, интеркорелација је нижа. Ови налази потврђују

теоријски след типова мотивације у континууму саморегулације, као што је то наведено у релевантним изворима (Deci, 2004; Deci, 2009).

Истраживања у овој области код деце типичног развоја и деце с ЛИО указују на прогресиван и значајан пад квалитета саморегулације у старијем школском узрасту повећањем старости ученика, у смислу разлика у вредностима нивоа регулације, поготово интринзичне мотивације (Jacobs & al., 2002; Thuneberg, 2007). Претходним истраживањима је доказано да је овај пад забележен на узрасту од 14 до 16 године, а да се касније поспешује квалитет ове способности. Хајамизу (Hayamizu, 1997) је утврдио на узорку деце Јапана да је у периоду од 12 до 15 година најнижа интринзична мотивација, те да се она повећава старошћу испитаника. Ову појаву истраживачи објашњавају као могуће прогресивно повећање спољашње (у смислу снажне употребе спољашњих подстицаја), а не реалан пад унутрашње мотивације (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

Наше истраживање потврђује ове ставове у оквирима испитиваног узраста. Интринзична мотивација дванаестогодишњака нашег узорка је виша од интринзичне мотивације ученика који припадају осталим старосним групама. Средња вредност субскеале интринзичне мотивације дванаестогодишњака статистички се значајно разликује од средњих вредности ове субскеале код остале три старосне групе ($p < 0.05$). Није утврђена статистичка значајност између скорова на субскалама екстерналне, интројектоване и идентификоване регулације и календарског узраста испитаника, иако постоје разлике у вредностима аритметичких средина ($p > 0.05$).

Добијеним резултатима утврдили смо, такође, да се дванаестогодишњаци статистички значајно разликују од петнаестогодишњака у вредности РАИ, што би значило да ученике од 12 година одликује понашање које је више самоодређено, него што је то случај са ученицима од 15 година. Између дванаестогодишњака и осталих старосних група није утврђена статистички значајна разлика у скоровима РАИ-а.

Посматрајући однос школског узраста и субскеала саморегулације, утврђено је непостојање статистичке повезаности ових варијабли, осим у односу школског узраста и интринзичне мотивације ($p = 0.048$). Duncan-ов тест је утврдио

да су петаци показали већи степен присуства интринзичне мотивације у односу на ученике из осталих разреда. Имајући у виду изнете ставове о регистрованој промени вредности интринзичне мотивације у узрасту од 12 до 15 година, оваква корелација интринзичне мотивације и школског узраста је претпостављена.

Наши резултати, дакле, указују на преференцију идентификоване регулације код деце с ЛИО. Овакав податак, наизглед, може да збуњује, имајући у виду истицање мотивације деце ове популације за учењем као лошег предиктора у школи у већини емпиријских извора. Међутим, по поставкама Теорије самоодређења, реалан квалитет стила мотивације примећује се уколико се бележи евидентна превалентност аутономнијих димензија мотивације (идентификоване и интринзичне), у односу на контролишуће (екстерналне и интројектоване). Резултатима нашег истраживања није утврђена превага аутономнијих стилова мотивације. Након идентификоване, следећи заступљен стил мотивације је екстернални, те претпостављамо да је код деце у узорку присутан ниво интернализације понашања везаног за учење, доведен до нивоа осећаја задовољства школом, вероватно подражен од стране спољашње средине. У каснијим разматрањима резултата, потрудићемо се да закључимо о ком делу подражаја из спољне средине је реч.

7.2. Просоцијална саморегулација ученика

Просоцијално понашање, по многим истраживањима, корелира са академски релевантним облицима понашања која воде постизању успеха у учењу. Овакво понашање доприноси успостави позитивне интеракције са наставником и вршњацима, која представља добру средину за реализацију наставе и успешно учење. Радећи заједно на извршавању школских активности, ученици имају прилике да помогну једни другима давањем потребних објашњења, интерпретирањем наставничког налога, давањем предлога како да се проблем реши, размењивањем или давањем књига, свезака и другог школског материјала. У таквим активностима и ученици који је пружају и они који добијају помоћ остварују интелектуалну корист (Спасеновић, 2004).

Први истраживачки проблем нашег истраживања односи се на утврђивање превалентности типа мотивације у школи. Поред утврђивања преваленције академске саморегулације, овај проблем је, у складу са изнетим теоријским ставовима, могуће решити утврђивањем превалентности типа просоцијалне саморегулације.

Као што је напоменуто у претходним излагањима, користили смо три типа регулације процењујући просоцијалну саморегулацију ученика. Ови типови се протежу на континууму самоодређења (екстернална, усвојена и поистовећена). Екстернална подразумева егоистичност и равнодушност у социјалним контактима, усвојена или интројектована дефинише понашање код којег постоји брига за друге, наметнута под притиском, док поистовећена или идентификована води емпатији, несебичности и дељењу с другима.

Упоредивањем аритметичких средина појединих субскала регулације примећујемо да је варијабла идентификоване регулације највише изражен тип регулације (јер је $AC = 2.35$), потом следе скорови субскала интројектоване регулације ($AC = 1.65$) и екстерналне регулације ($AC = 1.49$). Оваква редоследност преваленција типова просоцијалне регулације добивена је и у другим иностраним истраживањима у популацији деце с ЛИО (Thuneberg, 2007).

У претходном истраживању на узорку од 284 деце с ЛИО истог узраста реализованог у Хелсинкију, ауторка наводи много боља просечна постигнућа у односу на забележене просечне вредности испитаника нашег узорка, уз, такође, присутну преваленцију идентификоване регулације са $AC = 3.27$, те интројектовану $AC = 2.91$ и екстерналну $AC = 2.63$ (Thuneberg, 2007).

Преваленција идентификоване просоцијалне регулације указује на присутну емпатију, као генералну тенденцију, уочену у социјалним односима у школи код деце нашег узорка, која се исказује више од осталих, "мање квалитетних" типова просоцијалне регулације.

Уколико бисмо се усудили да упоредимо вредности субскала просоцијалне саморегулације деце с ЛИО и деце типичне популације, уочили бисмо да деца с ЛИО имају социјалне потешкоће, те да је њихова социјална компетенција нарочито вулнерабилна. Упоредивањем вредности резултата на истом тесту двеју популација, истраживачи налазе да дефицити социјалних вештина деце с ЛИО

одступају за више од две стандардне девијације од вредности деце типичне популације (Kavale, & Forness, 1996). Резултати на субскалама просоцијалне саморегулације деце типичне популације објављени у Финској указују да је за екстерналну регулацију $AC = 2.58$, за интројектовану $AC = 3.12$ и за идентификовану $AC = 3.58$ (Thuneberg, 2007). Наведени резултати потврђују теоријске ставове.

Ниже вредности идентификоване просоцијалне регулације деце с ЛИО у односу на децу типичне популације указују на тенденцију понашања која подразумева слабије бављење добробитошћу људи. Рајан и сарадници (Ryan et al., 2005) сматрају да је ова појава продукт дугогодишњег лишавања потреба ученика с ЛИО, у смислу угрожавања самосталног испољавања потреба.

Наше истраживање је потврдило теоријску претпоставку да варијабле просоцијалне саморегулације омогућавају постепено формирање обрасца континуума самоодређења (Deci, 2004; Deci, 2009). Екстернална променљива је у већој корелацији са интројектованом, него са идентификованом просоцијалном регулацијом (Табела 27).

Када смо покушали да утврдимо корелацију старости испитаника са типовима просоцијалне регулације, уочили смо да се четири старосне групе међусобно статистички не разликују у вредностима типова регулације (у свим корелацијама је $p > 0.05$). Исти однос смо желели да утврдимо и у односу на школски узраст. Утврђено је да се петаци статистички значајно разликују од шестака у вредностима постигнутим на субскали интројектоване регулације. Остале разлике скорова субскале интројектоване регулације у различитим разредима нису статистички значајне.

Инострана истраживања (Pakaslahti, Karjalainen, & Keltikangas-Järvinen, 2002) указују на појаву коју смо и ми забележили у нашем истраживању, а која се односи на одсуство акцендовања екстерналне регулације код млађих испитаника нашег узорка и примат идентификоване код старијих у истом узрасном добу, као и у нашем истраживању. Разлика у квалитету испољавања типа просоцијалне регулације детектована је у једном истраживању на узорку ученика с ЛИО, али у поређењу узраста типичног за основну и узраста типичног за средњу школу. Резултати овог истраживања указују на постигнућа која истичу мање присутну

емпатичност ученика с ЛИО средње школе у односу на испољавање емпатичности ученика основне школе (Thuneberg, 2007). С обзиром да је у узорак нашег истраживања био укључен само основношколски узраст, могуће је да разлике које се наводе у теоријским ставовима нису уочене из разлога мањег старосног опсега за компарацију. Ипак, и наше истраживање проналази једну статистички значајну разлику у квалитету испољавања интројектоване регулације у корист петака у односу на шестак, коју смо већ истакли у претходном објашњењу.

Истраживање спроведено у Гани указује да деца чешће интернализују просоцијалне вредности када су оне представљене на начин који омогућава да деца размишљају кроз њих и да самостално одлуче да ли ће да их се придржавају, уз дозвољавање усмерених отворених дискусија у породичним и школским окружењима. То им омогућава разумевање система вредности и подржавање, чак и у одсуству одрасле особе (Marbell, & Grolnick, 2012).

7.3. Социо-економски и културни статус породице

Социо-економски и културни статус породице (СЕК), у нашем истраживању, представљен је као композитна мера образовног нивоа родитеља, материјалног статуса и културних ресурса којима располаже породица. Полазећи од претпоставке да је социо-економски статус повезан са највећим бројем ваншколских фактора, контролом ефекта СЕК-а успоставља се контрола над ефектом који могу имати различити ваншколски фактори на образовна постигнућа, као и на мотивацију ученика. На тај начин се добија мера која указује који би ниво образовног постигнућа могли да очекујемо од једног истог ученика када би био школован у различитим земљама (Бауцал, Павловић-Бабић, 2010).

Приказом испитивања СЕК-а датим у одељку Резултати, уочили смо да испитаници нашег узорка претежно живе са родитељима чији је ниво образовања ограничен на завршену или незавршену основну школу. Културне навике које смо процењивали кроз куповину дневне и недељне штампе, поседовање књига у оквиру кућне библиотеке, одлазак у биоскоп или позориште и друге ваншколске активности у области спорта, музике и уметности су изузетно ограниченог опсега. Деца нашег узорка углавном поседују само школске књиге, у биоскоп или

позориште углавном одлазе у организацији школе и ретко се баве организованим спортским активностима ван наставе.

Економски статус породице, наизглед, чини изузетак у укупном броју остварених поена. Ипак, јединица породице, код испитаника нашег узорка, углавном укључује, поред родитеља и деце и друге одрасле чланове (бабе, деде, тетке, ујаке) ограничене на малом стамбеном простору (једна соба, уз евентуалну кухињу). Многе породице немају купатило. Навођењем поседовања објеката који одређују квалитетан економски статус (аутомобил стар 20 и више година, стари компјутер, стари телевизор, неисправан музички уређај), без обзира на њихову реалну вредност, дошло је до пораста укупног броја поена на овом делу упитника.

Истраживања показују да ученици који у свом непосредном окружењу имају добре образовно-материјалне услове имају и позитиван однос према школи и труде се да дају свој академски максимум. Социјално-културни контекст може утицати на степен непосредног, дневног ангажовања родитеља, као и на њихову спремност да се активно укључе у рад школе (Богуновић, Половина, 2007).

Ученици који живе у условима сиромаштва, имају мање шансе да стекну квалитетно образовање и кључне компетенције које би им омогућиле да значајно побољшају свој економски положај (Бауцал, 2012).

Инострана истраживања, такође, упућују на закључке да деца са ЛИО углавном живе у отежаним социо-економским условима (Thuneberg, 2007).

Из тих разлога, неки од њих су често приморани да обављају активности прибављања материјалних средстава већ у основно-школском узрасту, које онемогућавају оптимално усмеравање академских и мотивационих способности. То је случај и са испитаницима узорка овог истраживања.

Сви испитани аспекти социо-економског и културног статуса нису у статистички значајном односу са календарским и школским узрастом испитаника (у свим корелацијама је $p > 0.05$), те закључујемо да је цео узорак уједначено ниског СЕК-а.

7.4. Подршка наставника

Социјализација која започиње у породици бива допуњавана утицајима спољашњих фактора. Једни од најзначајних су, свакако, школа и наставници (Милошевић, 2002).

Четврти задатак нашег истраживања односио се на утврђивање преваленције начина мотивисања деце од стране наставника.

Као што је напоменуто у претходним излагањима, користили смо четири типа одговора процењујући степен подржавања аутономије током интеракције са ученицима. Одговори се протежу дуж континуума од високе контроле до високе аутономије. Одговор "висока контрола" подразумева да наставник изналази решење проблема и користи санкције како би се решење реализовало. У сваком одговору "умерена контрола" наставник одлучује о солуцији решења, покушава да изазове кривицу код ученика и указивање на значај реализације решења. При одговору "умерена аутономија", наставник подстиче ученика да користи социјално поређење са другим ученицима, како би нашао решење проблема. Коначно, у сваком одговору "висока аутономија" понашање наставника подстиче ученика да аналитично размотри елементе проблема и покуша самостално да дође до решења.

Испитаници нашег узорка показали су највише аспирација према понашању које одговара високој подршци аутономији са 5.97 освојених поена. Следећа субскала са највишим просечним скором је субскала умерене подршке аутономији са 4.98 освојених поена, а потом субскала умерене контроле са 4.50 поена. Најмање фаворизована субскала од стране наставника нашег узорка је субскала високе контроле са 2.63 освојена поена. Када посматрамо пондерисан резултат ове скале уочавамо просечан резултат од 7.15 освојених поена, што указује на понашање наставника које подржава аутономију ученика, имајући у виду постигнуте минималне (2.50) и максималне (12.50) вредности поена. Ипак, имајући у виду опсег минималних и максималних вредности, уочавамо да наставници значајно варирају у својим опрељењима.

Усамљено истраживање специјалних едукатора старијих разреда ученика основно-школског узраста у Америци указало је на врло сличне резултате нашим.

Опсег бодова америчких наставника кретао се од 2.13 до 12.13, са средњом вредношћу 6.98 и стандардном девијацијом 3.11 (Deci et al., 1981). Дакле, резултати наставника у Србији су били нешто повољнији у корист подршке аутономији ученика, него у поменутом истраживању америчких наставника.

То је врло значајан налаз, јер потврђује да наставници нашег узорка гаје контролишући аспект понашања који је мање уочљив и као такав, по теоријским поставкама, потпомаже да спољни догађаји одрже или побољшају интринзичну мотивацију и интернализацију ученика (Deci et al., 1981; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Jennings, et al., 2011). Дакле, наставници које смо испитивали умеју на испланирају радно окружење на такав начин да користе спољашње подстицаје без подривања интринзичке мотивације и интернализације ученика. Код наставника код којих је контролишуће понашање више изражено, спољни догађаји утичу на умањење интринзичне мотивације. Када су наставници више аутономно орјентисани, ученици имају бољу слику о себи, више самопоштовања и уочавају сопствену успешност академског постигнућа. Истраживања потврђују да се аутономна орјентација наставника врло брзо уочава у деловању на ученика. Студија која то потврђује наводи период од два месеца након којих су се учили први позитивни ефекти оваквог понашања наставника (Harter, 1981). Такође, у истраживањима се наводи да аутономно орјентисани наставници показују мању тенденцију за вербализовањем директива, већ постављају питања која ученику омогућавају избор и волонтерску перспективу, уз давање повратних информација, охрабривање и омогућавање иницијативе ученику (Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Jennings et al., 2011).

Према ајтемима које смо испитивали током истраживања, закључили смо да наставници нашег узорка подстичу позитивну атмосферу у одељењу и добре интерперсоналне односе, поштују различите ставове ученика и нуде задатке који представљају примерени изазов сваком поједином ученику, као и да подстичу вештине решавања проблема и саморегулативно учење, у складу са способностима ученика.

Наше истраживање је потврдило теоријску претпоставку да су субскеале овог инструмента дизајниране тако да представљају тачке протезања дуж континуума од орјентације ка контроли до орјентације ка аутономији (Deci et al.,

1981; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Deci, 2004; Deci, 2009). По теоријским поставкама, свака субскала би требало да корелира са суседном јаче, него са удаљенијом у обрасцу континуума. Ово је потврђено у интерналној конзистенцији субскала (Табела 46).

У нашем истраживању није утврђена статистички значајна разлика између различитих орјентација подршке ученика од стране наставника у односу на родност, као ни у односу на старост испитаника. Дефектолози - наставници представљају јединствену професионалну групу, која неопходно користи поставке аутономне орјентације у раду са децом с ЛИО као постулате, у сврху задовољавања специфичности потреба ученика. Из тих разлога је могуће да нису уочене значајне разлике у подршци ученицима од стране наставница и наставника, као и од стране млађих и старијих колега.

Непостојање статистички значајне разлике у укупном резултату потврђује и податак о непостојању статистичких разлика између наставница и наставника, као и између млађих и старијих колега на појединим ајтемима испитиваног инструмента.

Матејић-Ђуричић (2012) наводи да наставници треба да теже да тачно препознају период наредне потребе. Такође, императив је да наставници охрабрују ученика да се самостално опроба у некој активности, вештини или решавању проблема. Препознавање ученичких потреба подразумева нуђење правих садржаја који се налазе у оквиру зоне наредног развоја, уместо оних који су већ превазиђени. На тај начин врши се оптималан подстицај интринзичне мотивације за школску активност.

Користећи добијене резултате нашег истраживања, наставници могу да (уколико желе) утичу на сопствену орјентацију ка аутономном понашању ка ученицима, у смислу личног утицаја на његов подстицај.

7.5. Родитељска подршка

Ученикова перцепција родитељског понашања представља његов доживљај конкретних родитељских поступака, који утичу на дете у складу с његовим доживљајем. У нашем истраживању желели смо да ученичким

запажањем испитамо досегнутост мере аутономије коју родитељи пружају деци, као и мере до које су родитељи укључени у њихов живот (доступност деци, обавештеност о њиховом животу, брига о дешавањима деце).

Присутност контроле насупрот аутономији односи се на ограничења која родитељи постављају деци на различитим подручјима (понашање за столом, одржавање хигијене, уредност, послушност, брига за ствари у кући). Изразито ограничавајуће родитељско понашање спречава развој самосталности код детета, али и недостатак контроле доводи до непожељних последица (Niemiec et al., 2006; Goldin, 2007).

Пети задатак нашег истраживања односио се на утврђивање степена подршке родитеља кроз процену квалитета интеракције родитељ-дете. Као што је напоменуто у претходним излагањима, користили смо четири типа одговора процењујући степен подржавања аутономије током интеракције са децом: мајчину подршку аутономији, мајчину укљученост (заинтересованост), очеву подршку аутономији и очеву укљученост (заинтересованост).

Испитаници нашег узорка изјашњавали су се, перципирајући понашање родитеља, тако да је појава мајчине укључености тј. заинтересованости постала превалентна у односу на остале одговоре ($AC = 2.61$). Следећа субскала са највишим просечним постигнућем је субскала мајчине подршке аутономији са својим скором ($AC = 2.49$), затим субскала очеве заинтересованости тј. укључености ($AC = 2.37$) и на крају субскала очеве подршке аутономији као субскала са најмањим скором ($AC = 2.29$). Дакле, можемо да закључимо да су мајке испитаника нашег узорка, по њиховом мишљењу, укљученије у живот своје деце и да им више пружају подршку него очеви.

Како показује скорашње хрватско истраживање на узорку деце старијег основно-школског узраста, мајке су биле више укључене у школски живот детета и аутономно подражавајуће, него очеви (Goldin, 2007). Такве налазе наводе и Гролник, Деци и Рајан у свом истраживању (Grolnick, Deci, & Ryan, 1991).

Претходни подаци добијени истраживањем родитељске укључености у дечји живот говоре о превасходно средњем или ниском степену ангажовања оба родитеља када се ради о активностима које потенцијално доприносе ученичким постигнућима у Србији (Богуновић, Половина, 2007).

Упркос разнородности у културним вредностима породице, најновије истраживање деце основно-школског узраста из Гане указује да подршка аутономији има позитивне ефекте на ученика, тако што долази до стварања образовних аспирација које се налазе у домену унутрашње мотивације и радозналости, као и да контрола врши негативан утицај (Marbell, & Grolnick, 2012).

Важно је знати да су и остали инострани истраживачи нагласили да што родитељи у свом понашању пружају већу подршку аутономији детета, то оно позитивније одговара на захтеве родитеља, мање је агресивно и мање опозицијски оријентисано, што упућује на бољу интернализацију (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997).

Повезаност између појединих субскала овог инструмента указује на утврђеност значајних корелација између дечјих процена мајчиног и очевог понашања (у корелацијама $p < 0.01$ или $p < 0.05$), осим у случају субскала мајчине подршке аутономији и очеве укључености ($p > 0.05$).

Даље анализе односиле су се на проверу разлика у резултатима на Скали родитељске подршке с обзиром на календарски и школски узраст испитаника.

Закључили смо да мајке не фаворизују своје укључивање у школски живот детета у односу на његове године, што значи да су мајке подједнако укључене код испитаника свиг узраста. Ситуација је иста и са мајчином подршком аутономији, односно, овакво понашање мајке није у корелацији са узрастом ученика, јер мајке подједнако пружају подршку аутономији, без обзира на старост детета.

Посматрајући очеву укљученост у односу на старост испитаника, пронашли смо другачију ситуацију. Млађи испитаници тј. дванаестогодишњаци перципирају своје очеве као укљученије у њихов школски живот и заинтересованије за дечје потребе, него тринаестогодишњаци и четрнаестогодишњаци. Степен подршке аутономији детета од стране очеве непромењен је у свим старосним групама.

Што се тиче мајчине укључености и подршке аутономији деци током различитог школског узраста, уочили смо да су мајке укључене у школски живот и да подједнако пружају аутономију својој деци, без обзира на разред који похађају у старијем школском узрасту.

Разлика у укључености очева, такође, није уочена код ученика различитих разреда, док је пронађено да шестаци перципирају своје очеве са већом подршком аутономији, него седмаци. Дакле, ученици млађих разреда сматрају да њихови очеви пружају више аутономије, него ученици старијих разреда.

Истраживање спроведено у Хрватској на узорку деце старијег основно-школског узраста донело је сличне закључке (Масика, 2007). Млађи ученици перципирају мање контроле, а више аутономије свог понашања од стране оца. Аутори истичу закључак да позитиван аспект односа с оцем који укључује подршку и прихватање опада са старашћу деце, а повећава се контрола дететовог понашања и сузбијање индивидуације у његовом понашању и доживљавању. Односно, млађа деца процењују више прихватања и мање контроле свог понашања од стране старије деце.

За подражавање дечје аутономије, аутори наводе да су важни они чиниоци који произлазе из образовања и вредносних оријентација родитеља, а који представљају извор стандарда постигнућа које ученици учењем по моделу прихватају као своје. Давањем подстицаја аутономији, родитељи креирају подстицајни миље који је подржан снажним позитивним вредновањем школе и постигнућа и тако посредно доприносе успеху, чак и када се у мањој мери непосредно ангажују око школских обавеза или незнатно учествују у раду школе (Богуновић, Половина, 2007).

7.6. Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво

Савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво код деце у старијим разредима испитана је у оквиру свих подобласти које су обухваћене наставним програмом.

У петом разреду испитани су садржаји географије, биологије и историје. Ученици овог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из географије, јер је 72.96 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве.

У вези са тим, наводимо став аутора који сматрају да садржаји програма не захтевају генерално прилагођавање програмских садржаја уколико 75% деце

успешно заврши задатке истог (Ћордић, Бојанин, 1992). Наведени проценат успешности решавања задатака из географије код петака могао би да буде довољан доказ да су ученици овог разреда са успехом савладали планиране програмске садржаје.

Најнижа постигнућа у оквиру садржаја географије, петаци постижу при решавању задатка који захтева правилно дефинисање текућих и стајаћих вода, леда и облака, а најбоља при дистинкцирању слика предмета који могу да изазову базичне опасности у кући. Наведена два садржаја се, уистину разликују по сложености појмова и искуству које ученик петог разреда носи у вези са њима. Првопоменути садржаји захтевају дефинисање појава, које су теже усвојиве деци с ЛИО, док се са другим садржајима сусрећу свакодневно, те су, код ученика овог школског узраста, већ усвојене као императив.

Садржаји географије петог разреда конципирани су као проширени садржаји из претходних разреда у којима су већ обрађивање велике тематске области, као што су: жива и нежива природа, висија, низија, ваздух, вода, опрезности око нас, итд. Претпостављамо да је претходна упућеност у наведене садржаје био један од разлога за овако добро постигнуту савладаност програмских садржаја петог разреда у оквиру географских тема.

Програмске садржаје биологије у потпуности савладава 64.76 % ученика петог разреда. Најнижа постигнућа у оквиру ових садржаја ученици постижу при захтеву дефинисања зељастих биљака, док је најбољи резултат дао задатак са захтевом дистинкцирања слика дивљих животиња, у присуству много других наведених. Као и код садржаја географије и на овом примеру учачамо потешкоћу дефинисања појма присутну код деце с ЛИО. Дивље животиње су садржаји обрађивани више пута на различите начине, те с тога представљају општу познаницу за ученике с ЛИО петог разреда.

Као и садржаји географије, теме из биологије обухватају базичне усвојености о биљном и животињском свету. Присутно увођење нових појмова, као што су зељасте и дрвенасте биљке и обимније разлике у појединим екосистемима детектују се као мање усвојени садржаји, што је регистровано резултатима нашег истраживања.

Најмањи проценат савладаности садржаја регистрован је при решавању задатака из историје, јер свега половина испитаника (50 %) у потпуности усваја ову област. Најмање успеха при решавању захтева из историје петаци показују при тачном одређивању трајања једне деценије (појам је века прихватљивији за децу нашег узорка!), док највише тачно решених одговора нуде при темама које подразумевају облике просоцијалног понашања у породици и обухватају наводе два весела породична догађаја, као и начине понашања током њих. На овом примеру уочавамо да деци социјално ближи садржаји осликавају бољу усвојеност, док апстракције, попут деценије изазивају неразумевање.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за пети разред, учили смо да нешто више од половине испитаника нашег узорка савладава у потпуности овај програм (62.57 %). Овај проценат, свакако, није далеко од наведеног, потребног за потврђивање сагласности програмских захтева са менталним потенцијалом ученика с ЛИО. Ипак, нижи је од прописаног који потврђује наведену усклађеност.

Наведене процентуалне разлике у савладаности појединих области програма петог разреда испитали смо у смислу њихове значајности. Пронашли смо значајност наведене разлике у постигнутој савладаности за све три области ($p < 0.05$).

Програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у VI разреду обухватају, такође, наставне области географије, биологије и историје. Ученици шестог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из биологије, јер је 79.44 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Добијени проценат савладаности, чак превазилази наведени теоријски минимум који подразумева усаглашеност садржаја програма са менталним потенцијалом и развојним карактеристикама ученика шестог разреда.

У области биологије задатак са најмање освојених поена је захтевао дистинкцирање биљака и животиња које живе у бари, од осталих наведених које нису представници овог екосистема. Најбоље урађени задаци подразумевали су правилно одвајање слика шумских биљака и животиња, затим именовање индустријских биљака уз помоћ дате слике, као и изнажење основних лековитих

заједно у скупу са осталим биљкама. Екосистеми шума, ливада, бара и море, као јединство биотопа и биоценозе први пут изучавају у шестом разреду. Сегментално, делови појединих екосистема изучавани су и у претходним нивоима едукације, као нпр. биљни и животињски представници шуме или мора. Разлоге савладаности ових појмова објашњавамо саживљеношћу ученика са наведеним садржајима, који свакако тиме, а и начином њихове презентације (уз слику) спадају у групацију лакших задатака. Екосистем баре се први пут изучава у шестом разреду. Вероватно је то разлог најнижег резултата у тој области, с обзиром да чињеницу о неопходности сталног понављања нових програмских садржаја код деце с ЛИО, уз постепено продубљивање и надограђивање у наредним нивоима едукације.

Програмске садржаје из географије у потпуности савладава нешто мало више од половине (55.15 %) ученика шестог разреда.

Најлошије урађен задатак подразумевао је означавање, уз именовање, свих делова рељефа на датој слици. Задатак који је начинио најмање проблема шестацима захтевао је уписивање по једног представника саобраћајних средстава за сваку назначену врсту саобраћаја. Географски садржаји шестог разреда подразумевају анализу више појмова који се синтетишу и формирају нове, као што је рељеф. Потешкоће у аналитичко-синтетичким способностима код деце с ЛИО наведене су у литератури као отежавајуће у савладавању академских вештина (Маћешкић-Петровић, 2006; Јапунца-Милисављевић, 2008). Сналажење у основама саобраћајне писмености ученици увежбавају свакодневно, а примери саобраћајних средстава су у дечјем окружењу од најранијег детињства као играчке и реални предмети са којима се сусрећу у околини.

Најмањи проценат савладаности садржаја примећен је при решавању задатака из историје, јер нешто мање од половине испитаника (47.78 %) савладава у потпуности ову област. Најтеже освојив задатак у области историје подразумевао је тачно именовање војски између којих се водио бој на Косову Пољу. Најбоља постигнућа ученици шестог разреда показују при задатку у којем је требало да се одлуче за народ чији су потомци Срби. Као и код ученика петог, тако и код ученика шестог разреда садржаји историје се истичу као најтежи у савладавању. Претпостављамо да је то из разлога саме природе апстракције

садржаја који нису конкретни деци с ЛИО и чије усвајање подразумева дограђеност функционалних способности, као нпр. оријентација у времену и простору, која је нижег квалитета код ученика с ЛИО (Маћешаћ-Петровић, 2006). Такође, историјски садржаји нису у окружењу деце с ЛИО, те не могу бити фундаментално објашњени само перцептивним средствима, као што је то случај са неким садржајима биологије, или географије.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за шести разред, уочавамо да више од половине испитаника нашег узорка савладава у потпуности овај програм (60.79 %). Дакле, укупна савладаност овог наставног предмета у шестом разреду је, процентуално, врло слична савладаности у петом разреду.

Наведене процентуалне разлике у савладаности појединих области програма шестог разреда испитали смо у смислу њихове значајности. Пронашли смо значајност наведене разлике у постигнутој савладаности за све три испитане области ($p < 0.00$).

Програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у VII разреду обухватају наставне области физике, хемије, географије, биологије и историје.

Програмска савладаност овог предмета у седмом разреду представља потпуну промену у односу на претходна два разреда. Разлоге у лошијој савладаности видимо у присуству мноштва апстрактних, ученицима с ЛИО појмовно далеких термина којима обилују садржаји овог разреда. У наредном тумачењу навешћемо неке од њих.

Ученици седмог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из географије, јер је 63.33 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Највећу потешкоћу седмацима представљало је навођење бар по једног примера планине, реке, језера, бање и равнице у Србији. Објашњење за ово сигурно лежи у чињеници да деца с ЛИО нашег узорка, као што смо објаснили у претходним разматрањима, припадају породицама лошег социоекономског статуса, те је њихово знање о овим природним објектима искључиво информативно, никако искуствено (било лично, или преко мас медија).

Правилно дистинкцирање грба, заставе и химне Републике Србије одређено је као најуспешније извршен задатак од стране седмака. Ова обележја се налазе у ближем окружењу ученика, доступна су му готово свакодневно у школи и изучавала су се и у претходним нивоима едукације.

Програмске садржаје физике у потпуности савладава 55.93 % ученика седмог разреда. То су садржаји у којима су седмацима, након географских, најуспешнији.

Уз алтернативне одговоре, седмаци је требало да дефинишу појам инерције. Овакав задатак је представљао највећу потешкоћу од датих задатака у области физике. Захтев најбоље урађеног задатка односио се на правилан одабир слике која подразумева радњу у кретању и ситуацију у мировању. Свакако, уочљива је компаративна захтевност ова два задатка, где у једном ученик треба да дефинише физичку појаву, а у другом да се одреди за ситуацију која је перцептивно дата.

Садржаји историје су следећи по проценту успешности њиховог савладавања у односу на остале наведене области. Нешто мање од половине узорка (45.56 %) ученика седмог разреда у потпуности усваја програмске садржаје из историје.

Најлошије испуњен захтев у области историје односио се именовање рата који је завршен офанзивом на Солунском фронту. Најбоља постигнућа у познавању историјских садржаја седмаци су показали у познавању личности Ђорђа Петровића-Карађорђа и његовом значају за српску историју.

Област биологије је представљала тешкоћу за ученике нашег узорка, јер је свега 14.44 % испитаника дало решења која подразумевају потпуну савладаност садржаја.

Задатак који се издвојио као најтежи седмацима, подразумевао је тачно навођење представника нижих биљака, виших биљака, праживотиња, дупљара, бодљокожаца и кичмењака уз помоћ понуђених одговора. Уочили смо да ни поред помоћи која је била дата током задатка није уследило олакшање у смислу тачног давања решења. Најбоље решен задатак односио се на дефинисање ћелије и одређивање животних радњи које се у њој одигравају. Ова дефиниција је,

приметили смо, врло аутоматизовано давана и чини се да су је ученици усвојили без суштинског поимања њеног значења.

Најмањи проценат савладаности садржаја седмог разреда регистрован је при решавању задатака из хемије, при чему ниједан ученик није показао савладаност ових садржаја, док чак 95 % испитаника показује неуспешност при решавању ових задатака. У области хемије задатак при чијем решавању ученици нису освојили ниједан поен захтевао је именовање хемијских једињења – киселина, база, оксида и соли. Врло апстрактни садржаји са којима се ученици никад до сад нису сусретали и чије суштинско разумевање захтева ниво развијености функционалних способности (пажње, памћења, закључивања, мишљења) показали су се неусвојивима. Поготово што је за реализацију овог дела садржаја предмета предвиђен мали број часова за обраду и вежбање, без планиране рекапитулације након неког времена. Задатак у којем су ученици седмог разреда показали боље знање се односио на навођење три примера супстанце по избору, две смеше које нас окружују и елемената из којих се састоји вода. И на овим задацима је присутно ниско постигнуће ($AC = 1.00$), но издвојили су се као најуспешније решени, у односу на остале задатке хемије.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво за седми разред, уочавамо да свега трећина испитаника нашег узорка у потпуности савладава овај програм (35.85 %). Ово је врло забрињавајући проценат, поготово што су многи садржаји дати у информативном облику и прилагођени потребама специјалне школе. Програмски садржаји седмог разреда редовних инклузивних система су далеко обимнији, а наши резултати указују да би и ови специјализовани програми требало да буду још прилагођенији.

Наведене процентуалне разлике у савладаности појединих области програма седмог разреда испитали смо у смислу њихове значајности. Пронашли смо значајност наведених разлика у постигнутој савладаности за свих пет испитаних области ($p < 0.00$).

Програмски садржаји наставног предмета Природа и друштво у VIII разреду обухватају наставне области физике, географије, биологије и историје.

Ученици осмог разреда највећи проценат савладаности показују при решавању задатака из географије, јер је 65.56 % ученика у потпуности савладало ове програмске захтеве. Најмање остварених поена регистровано је у задатку одређивања послова којима се баве људи у планинским крајевима наше земље. С обзиром да су узорком обухваћени ученици који живе у Београду, послови у планинским крајевима им нису емпиријска појава, те је могуће да су њихова сазнања задржана само на оним која су им регионално блиска. Отуда и највећи број поена који осмаци остварују у задатку отвореног типа са захтевом одређивања послова којима се баве људи у равничарским крајевима наше земље.

Програмске садржаје биологије у потпуности савладава 55.33 % ученика осмог разреда. Задатак који се издвојио се као најтежи, подразумевао је тачно одређивање главне особине мишића човечијег тела уз помоћ понуђених одговора. Примећено је да су ученици осмог разреда компарирали особине мишића које су релевантне за кости и то је била најчешћа грешка у овом делу теста. Највише поена осмаци постижу решавајући задатак који се односио на проналажење места мозга и кичмене мождине човека на слици. Ово је задатак, који је уз визуелну презентацију био лако решив за ученике осмог разреда.

Садржаји физике су следећи по проценту успешности њиховог савладавања у односу на остале наведене области. Нешто мање од трећине узорка (29.17 %) ученика осмог разреда у потпуности усваја програмске садржаје из физике. Најлошије урађен задатак из ове области захтева дефинисање састава атома и језгра атома допуњавањем реченица. Овакво постигнуће је очекивано из разлога превелике апстрактности наведених појмова. Усвојеност оваквих појмова код деце с ЛИО немогућа је без сталне демонстрације, јасне прагматичне намене и искористљивости научених особина ових појава у свакодневном животу. Најбоље урађен задатак у овој области односио се обележавање извора, потрошача и проводника струје на слици електричног кола. Ученик осмог разреда има јасну повратну информацију о намени наведене конструкције електричног кола, која сама по себи буди интересовање и жељу за сазнавањем. Претпостављамо да је то разлог боље савладаности овог сегмента програма физике.

Најмањи проценат савладаности садржаја регистрован је при решавању захтева из историје, јер је свега 24.44 % испитаника дало решења која подразумевају потпуну савладаност садржаја. Најлошије испуњен захтев у области историје односио се на именовање победника у Другом светском рату. Иако су ученици знали одговор жаргонским говором ("партизани"), нису умели да међу понуђеним одговорима свеобухватније датим ("савезници") пронађу тачан. У најбоље урађеном задатку из историје ученик осмог разреда је, уз помоћ понуђених одговора, требало да одреди који народи су били у сукобу током Другог светског рата. Поред игара које деца играју у најранијем детињству, а које обавезно обухватају неке ратне прилике, информације о овом питању провлаче се кроз разне школске садржаје у виду песама, рецитација, прича, ликовних дела. Сигурно и наведене чињенице делују на добро постигнуће у овом делу програма.

Посматрајући укупну савладаност програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво у осмом разреду, уочавамо да нешто мање од половине испитаника нашег узорка у потпуности савладава овај програм (43.63 %). Дакле, осмаци су успешнији у савладавању програма овог наставног предмета од седмака, но и даље веома заостају за процентом који се сматра оптималним за глобалну усвојеност садржаја једног наставног предмета.

Наведене процентуалне разлике у савладаности појединих области програма осмог разреда испитали смо у смислу њихове значајности. Нисмо пронашли статистичку значајност разлика у савладаности физике и историје, као ни биологије и географије ($p > 0.00$). Пронашли смо значајност разлика у постигнутој савладаности за све остале испитане области ($p < 0.00$).

У намери да прикажемо успешност испитаника целокупног узорка у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво у старијем школском узрасту, сумирали смо резултате сва четири разреда. Закључили смо да половина испитаника (тачније 50.71 %) сва четири разреда старијег школског узраста савладава програмске садржаје овог наставног предмета. Овај резултат није нимало охрабрујућ, имајући у виду да се ради о прилагођеном програму, који је мање захтеван у односу на редовне програме према којима ће убудуће деца с ЛИО креирати своје едукативне потенцијале.

Током самог испитивања ученика старијих разреда (иако нам то није био циљ истраживања) уочено је навођење примера и начина реализације појединих садржаја од стране наставника. Ученици су наводили примере уз помоћ којих су наставници објашњавали поједине програмске појмове. С обзиром да су деца користила те и сличне примере при објашњавању појединих захтева задатака, регистровани смо разнородне начине пласирања садржаја који су ученицима поспешили савладаност. У противном, сумњамо да би решење појединих задатака било тако квалитетно и дато с разумевањем, од стране ученика. У питању је стално коришћење природних визуелних средстава, макета, експеримената, интерактивних облика извођења наставе, коришћења метода активне наставе, Монтесори принципа и сл.

У домаћој литератури не постоје доступни истраживачки извори за децу с ЛИО са којима бисмо могли да компарирамо резултате које смо интерпретирали. У иностраним истраживањима се програм природе и друштва изучава на другачији начин, те с тога, ова истраживања нису погодна за компарацију. Зато ћемо на овом месту изнети генералне ставове истраживача по испитаним областима чија су истраживања спроведена на старијем основно-школском узрасту.

Савладаност садржаја природних и друштвених наука у осталим истраживањима варира по разредима (Шефер, Лазаревић, Стевановић, 2008).

Области историје и физике се наводе као тежи за савладавање деци типичне популације, а савладаност садржаја географије и биологије варира по разредима. Лоша савладаност историје континуирано се појављује у шестом, седмом и осмом разреду, док су у петом разреду ученици далеко успешнији. У истраживањима савладаности садржаја историје код деце типичног развоја наводе се најлошија постигнућа у групи друштвених предмета (Шефер, Лазаревић, Стевановић, 2008). Наше истраживање у смислу снижене савладаности историје потврђује ове податке.

Највише проблема у савладавању биологије регистровано је у разреду када се изучава ћелија. У истраживању успешности у природним наукама, ученици су постигли најмању савладаност и најниже оцене у настави хемије (Брковић и сар.,

1998). Сви наведени резултати се, хијерархијски процентуално, потпуно поклапају са резултатима нашег истраживања.

Истраживачи, испитујући усвојеност садржаја природних и друштвених предмета који се изучавају у старијем основно-школском узрасту наглашавају да се у пласирању садржаја користе језичке конструкције које су деци неразумљиве, јер захтевају истовремени рад већег броја различитих когнитивних функција. Такође, презентују се у превише софистицираним метафорама, дефиницијама и апстрактним објашњењима појмова које значајно превазилазе ниво знања и разумевање језика на основно-школском узрасту. Уобичавају се апстрактне дефиниције појмова и појава с мало разрађених примера. У природним наукама се користе компликовани симболи, а у друштвеним наукама штиво које је писано у форми извештаја. У историји, на пример, чињенице из прошлости се не доводе у везу са актуелним збивањима, већ се излажу у форми извештаја, а не приче (Шефер, Лазаревић, Стевановић, 2008). У природним наукама не осећа се ентузијастички расположење истраживач који је знања откривао сукцесивно, већ се текст своди на форму која стидљиво описује разноврсност света природе која нас окружује (Шефер, Лазаревић, Стевановић, 2008).

За успешно савладавање садржаја из области природе и друштва неопходно је да се врши повезивање наставних садржаја са стварним животом и да се ученицима нуди изазов истраживања и проучавања природе која их окружује (Boras, 2009).

Имајући у виду чињеницу почетка реализовања инклузивне наставе деце с ЛИО и њиховог укључивања у редован школски систем у Србији, мишљења смо да би добијени резултати у савладавању програмских садржаја из наведених области у старијем школском узрасту императивно морали да буду узети у обзир, с обзиром да су ученици показали одличну усвојеност у појединим деловима овог програма, нпр. петаци су усвојили све предвиђене садржаје у оквиру географских тема. Испитани обим садржаја морао би да буде репер реалне могућности за усвајање ових садржаја, као и њихове оперативне употребљивости у животу деце с ЛИО. Такође, могао би да послужи као оквир у креирању индивидуалних едукативних програма у овој области, који би могао да прати индивидуални ученички потенцијал, у оквирима где је то потврђено овим резултатима, или да

буде додатно испитан и модификован, за примере оквира који екстремно мања у потребном квалитету савладаности.

7.7. Корелација испитаних варијабли

У складу са дефинисаним циљем, задацима и хипотезама истраживања извршена је корелација испитаних варијабли која обухвата тестирање односа између мотивационих фактора и савладаности програма наставног предмета Природа и друштво.

Наши резултати указују на *повезаност савладавања програмских садржаја Природе и друштва и унутрашње мотивације* ($r=0.39$, $p=0.00$).

Резултатима смо желели да утврдимо јачину односа унутрашње мотивације и савладаности сваке појединачне области наставног предмета Природа и друштво. Утврдили смо да је најјача корелација пронађена између субскеале интринзичне мотивације и савладаности програма историје, те географије, потом биологије. Није утврђена статистичка повезаност између интринзичне мотивације и савладаности градива хемије и физике.

Такође, уочили смо да 15.5% варијација интринзичне мотивације може да објасни резултат савладаности теста знања из природе и друштва.

Фински резултати испитивања повезаности саморегулаторних стилова и академског постигнућа код ученика с ЛИО слични су нашим. Као и у резултатима наше студије и тамошња је доказала позитивну повезаност унутрашње мотивације и савладаности градива. Финска студија је пронашла негативну повезаност спољашњих стилова регулације са савладаношћу градива (Thuneberg, 2007). Наша студија је, такође, утврдила негативну повезаност ових двеју варијабли, но та повезаност није била статистички значајна.

На узорку од 53 ученика с ЛИО и 421 ученика типичне популације испитана је повезаност стилова регулације и академског постигнућа. Поред потврђених когнитивних потешкоћа код ученика с ЛИО, утврђено је да код обе популације постоји позитивна повезаност нивоа саморегулације и академског постигнућа (Ruban et al., 2003).

Истраживања рађена на узорку деце типичне популације старијег основно-школског узраста, такође, потврђују повезаност унутрашње мотивације и школског постигнућа у природним и друштвеним наукама. Исто тако, детектоване су разлике у мотивацији ученика за одређене области природних и друштвених предмета. Аутори наводе да разлике у проценту савладаности природних и друштвених предмета треба тражити у самој природи предмета. Различита појмовна структура, другачији захтеви и начин поучавања у предметима различите врсте може да иницира и разлике у структури мотивације ученика за предмет (Брковић и сар., 1998).

Хрватско истраживање указује на закључке о повезаности унутрашње мотивације и савладаности градива и истиче да је присуство аутономног типа регулације најузрочнији за бољитак у савладаности градива у односу на све остале мотивационе факторе (Goldin, 2007).

Начини развоја интересовања ученика представљају трансформацију занимљивог, визуелног и садржаја блиског ученичкој свакодневици у активан процес истраживања истине и подстицај радозналости ученика, истраживачке делатности и заинтересованости. Да би се развила интринзична мотивација важно је детету понудити могућност избора природних и друштвених садржаја (Boras, 2009).

Резултатима смо утврдили *повезаност савладавања програмских садржаја Природе и друштва и нивоа просоцијалне саморегулације* ($r=0.39$, $p=0.00$). Наиме, нижи нивои просоцијалне саморегулације, екстернална и интројектована нису у статистичкој повезаности са савладаношћу програма природе и друштва ($p>0.05$). Највиши ниво просоцијалног аспекта, идентификована регулација, чију смо вредност навели и на почетку пасуса, налази се у статистичкој повезаности са савладаношћу овог програма,.

Задатак нам је био да утврдимо јачину односа идентификоване просоцијалне регулације, као највишег нивоа просоцијалног аспекта и савладаности сваке појединачне области наставног предмета Природа и друштво. Утврдили смо да је најјача корелација пронађена између субскеале идентификоване просоцијалне регулације и савладаности програма географије, те биологије, потом историје. Није утврђена статистичка повезаност између

идентификоване просоцијалне регулације и савладаности градива хемије и физике.

С обзиром да је само идентификована просоцијална регулација имала ефекат на савладаност градива природе и друштва, желели смо да испитамо наведени ефекат. Та променљива је објаснила 15.5% варијансе.

Резултати испитивања повезаности идентификоване просоцијалне регулације и академског постигнућа код ученика с ЛИО у Хелсинкију слични су нашим. Као и у резултатима наше студије и тамошња је доказала позитивну повезаност идентификоване просоцијалне регулације и савладаности градива. Компаративне студије нису пронашле повезаност екстерналне просоцијалне регулације са савладаношћу градива, док је интројектована била у ниској повезаности са поменутом варијаблом (Juvonen, et al., 1996; Thuneberg, 2007).

Резултати већине истраживања који су се бавили испитивањем повезаности просоцијалног понашања и савладаности градива показују да ученици који испољавају више нивое просоцијалног понашања постижу и боље резултате у школи, задовољнији су школом и имају већу мотивацију за учење (Спасеновић, 2004).

У доступној литератури је уочљиво да нема много експерименталних истраживања у којима се подстиче просоцијално понашање ученика, а затим испитују ефекти примењеног програма на социјалну и академску успешност. Спровођење оваквих експеримената сигурно може допринети сагледавању и тумачењу утицаја просоцијалног понашања ученика на савладаност градива у школи.

Спасеновић (2004) наводи да одвијање активности у школи у духу сарадње, другарства и хуманих односа чини повољне услове за просоцијални подстицај сваког ученика. Квалитет интеракције између наставника и ученика, као и ученика међусобно, доприноси остваривању васпитно-образовних циљева.

Испитујући однос између *социо-економског статуса породице ученика и савладаности градива природе и друштва* нисмо утврдили њихову повезаност ($r=0.13$, $p=0.17$). Иако је резултатима утврђено да аспект културних навика корелира са савладаношћу овог предмета ($p>0.05$), укупан СЕК није повезан са овом варијаблом.

Посматрајући корелације СЕК статуса са појединачним областима природе и друштва утврдили смо да корелација постоји само између социо-културног статуса и савладаности градива географије ($p < 0.05$).

Многа истраживања су успела да доведу у везу социоекономске факторе и савладаност градива. Ова повезаност се типично добија у свим истраживањима корелата постигнућа. Једно такво је и интернационално PISA истраживање, у чијим се подацима истиче да социоекономски фактори утичу на академска постигнућа, у смислу да ученици са вишим СЕК у просеку имају виша образовна постигнућа. У оквиру PISA 2009 тестирања, испитан је утицај академског постигнућа и социо-економски статус ученика, мерен преко броја и врсте поседованих ствари и образовања и занимања оба родитеља (Бауцал, Павловић-Бабић, 2010). У неким од земаља које су учествовале у PISA 2009, СЕК статус у просеку објашњава 14% варијансе и тај проценат се креће од 2% у Макау, где је СЕК утицај статуса најмањи, до Перуа, где проценат објашњене варијансе 27%.

У нашем истраживању корелација између ових варијабли није добијена због специфичности дистрибуције показатеља СЕК, јер су сви ниски и нема довољне варијабилности.

У литератури се истиче да би разноврснији социо-културни услови ученика доприносили већем напредовању ученика на академском постигнућу у школи (Бауцал, 2012). Ипак, у неким истраживањима, као и у нашем, пронађено је да социоекономски статус објашњава занемарљиво мало варијансе школског напретка, свега око 2% (Јовановић, 2011).

Када се ради о повезаности образовног статуса родитеља подаци показују да су оба родитеља значајни модели за формирање позитивне оријентације према школи. Што је више образовање родитеља ученици имају позитивнији однос према школи. Општа културно-педагошка клима у породици, услови и активности које се у оквиру ње вреднују, условљавају формирање интересовања и успостављање иницијалних културних оријентација. Одатле потичу интересовања која условљавају активности којима се ученик бави ван школе (Богуновић, Половина, 2007).

Нашим резултатима становиште о повезаности СЕК и укупне савладаности градива је само делимично потврђено и то у домену корелације са нивоом културних навика ($p=0.04$).

Дакле, резултати повезаности СЕК и савладаности градива су различити, што доказује и PISA 2009, чији су резултати објашњени у претходном тексту.

Сходно томе, сигурно би требало усмерити правац истраживањима социо-културног контекста са испитивањем додатних механизма, на који школа нема утицај, а који може повећати постигнуће на тестовима образовних компетенци.

Резултатима нашег истраживања потврђено је да *виши нивои подршке аутономији ученика од стране наставника позитивно корелирају са савладаношћу садржаја природе и друштва*. Висока подршка аутономији ученика ($r=0.45$, $p=0.00$) и умерена подршка аутономији ($r=0.35$, $p=0.04$) су у директном корелативном односу са успешношћу при решавању теста знања из природе и друштва. Нивои контроле понашања ученика од стране наставника укључују негативну корелацију, али она није статистички значајна ($p>0.05$).

У жељи да утврдимо које су то области садржаја природе и друштва које најјаче корелирају са високом подршком аутономији ученика од стране наставника уочили смо да је то савладаност градива историје, географије, потом биологије ($p<0.01$). Области физике и хемије нису корелирале са високом подршком аутономији ученика ($p>0.05$). Такође, уочили смо да што је већа подршка аутономији, савладаност је све боља. Са високом подршком аутономији позитивно корелирају три области природе и друштва, док су нивои контроле остали, иако чак неки у негативној корелацији, без утврђене статистичке значајности.

Процентално изражено, висока подршка аутономији од стране наставника објашњава 20.2 % варијансе резултата теста знања из природе и друштва.

Улога наставника у савладавању садржаја природних и друштвених области назначена је у многим истраживањима (нпр. Брковић и сар., 1998). У њима се истиче да је улога наставника таква да он може, сопственим потенцијалом да делује позитивно, или негативно на савладаност програма предмета чију наставу реализује, као и на унутрашњу мотивацију ученика.

Наставник би од некога ко поседује знање и ко ово знање преноси, морао да постане ментор који има регулациону улогу у развоју ученика и ко ученике учи не само знањима, већ и вештинама мишљења и учења. Наставничка улога би на тај начин у себе укључила, уз едукацијску компоненту и мотивациону, која би од наставника захтевала да уз преносиоца знања буде и лидер који мотивише. Мултипле репрезентације и начини приказивања градива су кључна димензија педагошке сврсисходности наставника (Јовановић, 2011). Контекст овде приказаних резултата, као и примери начина савладавања одређених области природе и друштва код деце с ЛИО нашег узорка које су они сами експресирали, ван циља истраживања, сигурно доводи до тога да ученици овладају одређеним стратегијама и вештинама, као и да развију своје осећање компетентности. Области природе и друштва које су савладане од стране ученика више од теоријскиг минимума (75%), верујемо, то доказују.

Испитујући везу између *аутономних облика родитељске подршке и савладаности програма природе и друштва* наилазимо на директну корелацију између мајчине укључености у дечји школски живот и савладаности програмских садржаја из природе и друштва ($r=0.23$, $p=0.01$), као и мајчине подршке аутономији и решавања овог теста знања ($r=0.25$, $p=0.01$). Није утврђена статистички значајна корелација између очеве укључености и савладаности програмских садржаја из природе и друштва ($p>0.05$), као ни очеве подршке аутономији и решавања овог теста знања ($p>0.05$).

Када смо желели да утврдимо које су то области садржаја природе и друштва које најјаче корелирају са варијаблом мајчине укључености уочили смо да је то савладаност градива историје и географије у позитивној корелацији ($p<0.01$), потом хемије у негативној корелацији ($p<0.05$). Мајчина подршка аутономији корелира са савладаношћу садржаја биологије и историје ($p<0.05$), док са осталим садржајима није пронађена значајна повезаност у односу на ову варијаблу ($p>0.05$). Очева укљученост не подразумева бољу савладаност ни у једној области ($p>0.05$). Очева подршка аутономији ученика корелира само са савладаношћу садржаја биологије ($p<0.05$), док са осталим садржајима није у корелацији ($p>0.05$).

Процентално изражено, можемо да закључимо да се свега 6.1 % варијација савладаности програма природе и друштва може објаснити мајчином подршком аутономији.

Бројна истраживања потврђују значај родитељског утицаја на школско постигнуће ученика. Тако се укљученост родитеља у подстицају саморегулативног понашања, као и пружање подршке аутономији показало предиктивним за боља постигнућа детета у школи (Sorić, Vulić-Prtorić, 2006).

Постоје, пак, истраживања чији резултати упућују да перципиране родитељске варијабле не доприносе школском успеху. Истраживања Гролникове, Деција и Рајана (Grolnick, Deci, & Ryan, 1991) говоре да ниједна перципирана мајчина и очева варијабла није повезана са школским успехом. Друго истраживање Гролникове и Рајана (Grolnick, & Ryan, 1989) наводи повезаност неких родитељских субскала (мајчине подршке и укључености, те очеве подршке) и школског успеха. Ови резултати показују да родитељске варијабле имају неку повезаност са школским успехом, иако се та повезаност разликује у сваком истраживању, упућујући у неким истраживањима на значајну, у другим на случајну повезаност.

Истраживања се, углавном слажу око чињенице да су мајке укључене у школски живот детета и да им пружају подршку (ради се о деци старијег основно-школног узраста), за разлику од очеве (Sorić, Vulić-Prtorić, 2006; Goldin, 2007). Једно од могућих објашњења можемо да тражимо у доласку периода адолесценције у том добу, када је могуће да очеви теже прихватају повећану аутономију своје деце и њихову независност, те покушавају да одрже контролу као васпитни стил (Sorić, Vulić-Prtorić, 2006).

Начин одгајања детета од стране родитеља и њихово понашање може деловати на његову савладаност градива и успешност у школи. Родитељ који у свом понашању према детету изражава прихватање и подршку, без контроле са претерано строгим захтевима и моделује оптимизам, заинтересованост и адаптивну самопроцену, подстиче развој саморегулативног понашања детета. С тога је разумљиво да ће дете држати под својом контролом успешност у школи и бити стабилније, улагати труд и истрајати у школским потешкоћама (De Bruin, & Van Gog, 2012).

У том смислу, резултати нашег истраживања упућују на потребу уважавања улоге различитих аспеката породичног контекста, при чему се могу сумирати практичне смернице о томе да деловањем на родитељско понашање према детету можемо побољшати и његово школско постигнуће.

Тражећи везу између субјективног оцењивања (у смислу бројчане оцене из наставног предмета Природа и друштво) и објективног оцењивања ученика (савладаност градива природе и друштва) утврдили смо да *ученици који постижу боље резултате при савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво имају и вишу оцену из овог предмета* ($r = 0.26$, $p < 0.001$).

Процентално изражено, можемо да закључимо да је свега 6.5 % од укупне варијације оцене из природе и друштва објашњено савладаношћу програмских садржаја овог предмета.

Школско оцењивање не може и не сме да буде субјективна активност. Ипак, ми смо желели да проверимо какав је однос ових варијабли, имајући у виду чињеницу да се ученику с ЛИО често вреднује труд и рад на некој активности и уважавају реалне развојне потешкоће које утичу на савладаност садржаја и тиме се, практично, квалитет и ниво усвојености садржаја прилагођава сваком ученику. То је разлог потребе преиспитивања овог односа.

Истраживања указују да оцене позитивно корелирају са савладаношћу програмских садржаја (Брковић и сар., 1998).

Разлог за укључивање школске оцене као мере образовних постигнућа лежи у чињеници да су школске оцене у Србији резултат искључиво процене наставника о постигнућима ученика. Претходна истраживања показују да је могуће да наставници приликом давања школских оцена узму у обзир, поред самог постигнућа и труд који је уложио ученик, напредак у односу на претходни период учења, социјални статус ученика, симпатије итд. (Бауцал, 2012).

Неоспорно је да су наставници су слаби мерни инструменти, због наведених примера субјективности и код њих тешко проналазимо захтеве доброг оцењивања, као што су: објективност, поузданост, осетљивост и ваљаност (Карас, 2008).

Истраживање у популацији деце с ЛИО указало је да је дошло до дисбаланса у корелацији објективног и субјективног оцењивања (Јапунца-Милисављевић, 2008).

Из наведених разлога могуће нереалности субјективног оцењивања у односу на објективни, оцену треба посматрати само као спољашњи мотив ученика за даље напредовање и утврдити реално знање објективним оцењивањем. То је посебно важно за децу с ЛИО, с обзиром да често њихове способности не дозвољавају да субјективна оцена буде максимална и поред свих залагања ученика.

Ипак, резултати других истраживања указују да су наставници у нашим школама у високој мери реални када је у питању пружање позитивне и подстицајне повратне информације ученицима (Бауцал, 2012), што је свакако веома охрабрујуће.

Резултатима нашег истраживања потврђено је да *аутономан облик подршке наставника корелира са унутрашњом мотивацијом ученика*. Висока подршка аутономији ученика је у директном корелативном односу са присуством интринзичне мотивације ($r=0.43$, $p=0.00$). Дакле, наше истраживање потврђује да ученици чији наставници имају модел понашања који укључује високу подршку аутономији јесу интринзично мотивисани према школском раду.

Процентално изражено, висока подршка аутономији од стране наставника објашњава 18.4 % варијансе интринзичне мотивације ученика.

Још су давнашња истраживања доказала да су наставници који су протежирали понашање у виду високе подршке аутономији имали у одељењу ученике који су били више интринзично мотивисани и обрнуто - наставници који су подражавали контролу, у разреду су имали ученике који су били претежно спољње мотивисани (Deci et al., 1981). Када су наставници орјентисани с више аутономије, ученици у одељењима имају бољу слику о себи, више самопоштовања и самостално уочавају сопствене когнитивне компетентности које се испољавају у свакодневном школском учењу. Истраживања показују да је могуће изазвати овакву ситуацију у одељењу већ два месеца по успостављању оваквог понашања наставника. Ефекти трају до краја школске године непромењено (Chirkov, 2009).

У намери да утврдимо однос између социо-културног статуса породице ученика и интринзичне мотивације ученика поставили смо једну од хипотеза о повезаности ових двеју варијабли. Анализа наших резултата указује да *присуство интринзичне мотивације није у корелацији са квалитетом социо-економског статуса породице* ($p > 0.05$).

Нека од иностраних студија показују да интринзичка мотивација објашњава велики део варијансе када се као коваријат узме социо-економски статус (Guthrie et al., 1999). Наше истраживање није потврдило овај инострани резултат.

Као што није ни наша, тако ни анализа резултата истраживања урађеног у нашој земљи није пронашла значајну корелацију међу овим варијаблама. Бауцал (2012) наводи да СЕК статус ученика нема статистички значајан утицај на унутрашњу мотивацију за школско учење. Ово је врло значајан податак. Можемо да га протумачимо као чињеницу да сви ученици могу да буду заинтересовани за школско учење, без обзира на социо-културни статус породице у којој живе.

Испитујући однос аутономног облика подршке родитеља и унутрашње мотивације ученика, *утврдили смо позитивну статистичку значајност у повезаности степена мајчине подршке аутономији и интринзичне мотивације* ($r = 0.25$, $p = 0.00$). С друге стране, уочено је да очева подршка аутономији нема уплив у присутности интринзичне мотивације ученика ($r = 0.13$, $p = 0.20$).

Резултати истраживања показују да родитељска контрола условљава присуство контролисане мотивације код ученика и да је у негативној корелацији са аутономном мотивацијом (Grolnick, 2009).

Родитељи који подржавају постигнућа своје деце, у смислу ангажовања код куће, имају децу која воле да буду у школи, труде се да раде најбоље што могу и имају далекосежније планове за образовање (Богуновић, Половина, 2007).

У истраживању спроведеном у Хрватској аутор је утврдио врло сличне односе нашим. Наиме, перципирано понашање мајке статистички је значајно позитивно повезано са интринзичном мотивацијом, а статистички негативно повезано са спољашњом мотивацијом. Перципирано очево понашање није повезано са мерама ученичке мотивације (Goldin, 2007).

Налази сличних студија наводе да се деца аутономно подражавајућих мајки више играју и истражују (игра и истраживање су означене као мере интринзичне мотивације) (Marbell, & Grolnick, 2012).

Мере мајчиног и очевог укључивања предвиђају дететову интернализацију. Аутори истичу да је квалитет повезаности са родитељима позитивно повезан са већом интернализацијом везаном за школске активности (Grolnick, 2009).

Ниску повезаност родитељских варијабли и ученичке мотивације могли бисмо да објаснимо тиме што се многа понашања која родитељи желе да деца усвоје не догађају спонтано, већ су одређена казнама и наградама. Превелика контрола од стране родитеља може да ослаби мотивацију за занимљиве задатке и активности.

Варијабла перципираног очевог понашања није повезана са ученичком мотивацијом, што бисмо могли да објаснимо евентуалним разликама у очекивањима родитеља, када отац вероватно очекује само добре оцене у школи, док мајка има потребу да добије и одговор на детаљнија питања, типа: зашто је дете добило лошу оцену, ко су ми наставници, када су "отворена врата" и родитељски састанци и др. На ове разлике нас упућују резултати нашег тестирања.

Многи истраживачи наводе генералан став да што су родитељи топлији и конзистентнији у свом понашању према детету то оно позитивније одговара на захтеве родитеља што упућује на већу и бољу интернализацију (Grolnick, 2009).

8. ЗАКЉУЧАК

У односу на резултате истраживања и дискусију, а у односу на циљ, задатке и хипотезе овог истраживања, могуће је формулисати следеће закључке:

1. Општи циљ овог истраживања био је утврђивање повезаности фактора који чине изворе мотивације и школског постигнућа ученика с ЛИО у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво. Посматрајући сваки фактор посебно у корелацији са савладаношћу програма природе и друштва, издвајамо:

- Интринзична мотивација ученика повезана је са савладаношћу програма природе и друштва
- Утврђена је повезаност савладавања програмских садржаја природе и друштва и нивоа просоцијалне саморегулације
- Није утврђена повезаност социо-економског статуса породице ученика и савладаности градива природе и друштва
- Виши нивои подршке аутономије ученика од стране наставника позитивно корелирају са савладаношћу садржаја природе и друштва
- Аутономни облици родитељске подршке корелирају са савладаношћу програма природе и друштва у смислу мајчине укључености у дечји школски живот и мајчине подршке аутономији. Корелација између очеве укључености и очеве подршке аутономији са савладаношћу програма природе и друштва није утврђена

Основна хипотеза која гласи да: *Постоји позитивна повезаност фактора који чине изворе мотивације и школског постигнућа ученика с ЛИО у савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво* потврђена је у делу фактора који се односе на унутрашњу мотивацију ученика, ниво просоцијалне саморегулације, аутономну подршку наставника и аутономну подршку мајке. Фактори, као што су аутономна подршка оца и социо-економски и културни статус породице не корелирају са савладаношћу програмских садржаја природе и друштва. С тога, можемо да закључимо да је основна хипотеза делимично потврђена. Утврђено је да највећи удео варијансе у савладавању програмских садржаја природе и друштва објашњавају интринзична мотивација,

идентификована просоцијална регулација и наставникова подршка аутономији ученика. Такође, закључено је да интринзична мотивација, највиши ниво просоцијалне саморегулације, висока подршка наставника и подршка мајке корелирају са областима географије, биологије и историје, док социо-економски и културни статус корелира само са географијом. Области физике и хемије не корелирају ни са једним мотивационим фактором.

2. Првом хипотезом претпоставили смо да је код деце с ЛИО превалентан облик спољашње мотивације. С обзиром да је утврђено да је у оквиру академске и просоцијалне саморегулације најизраженији тип идентификована регулација, можемо да закључимо да је прва хипотеза овог истраживања потврђена.
3. Другом хипотезом смо претпоставили да је унутрашња мотивација повезана са савладаношћу програма природе и друштва, чију смо потврду објаснили у делу објашњења опште хипотезе.
4. Трећом хипотезом смо претпоставили да ученици с вишим нивоом просоцијалне мотивације постижу бољу савладаност програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво, чију смо потврду објаснили у делу објашњења опште хипотезе.
5. Четвртом хипотезом смо претпоставили да виши социо-економски и културни статус породице и да аутономан облик подршке родитеља и наставника подразумевају присуство унутрашње мотивације код ученика. Потврђено је да аутономан облик подршке наставника корелира са унутрашњом мотивацијом ученика, да интринзична мотивација није у корелацији са квалитетом социо-економског статуса породице, да степен мајчине подршке аутономији јесте у корелацији са интринзичном мотивацијом и да очева подршка аутономији нема уплив у присутности интринзичне мотивације ученика.
6. Петом хипотезом смо претпоставили да аутономан облик подршке родитеља и наставника корелира са бољом савладаношћу програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво. Ова хипотеза је делимично потврђена, с обзиром да подршка оца не укључује корелацију са

савладаношћу природе и друштва, док подршка мајке и наставника корелира са овом варијаблом.

7. Шестом хипотезом смо претпоставили да ученици који постижу боље резултате при савладавању програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво имају вишу оцену из овог предмета. У резултатима смо потврдили ову хипотезу.
8. Закључено је да ученици свих старијих разреда основно-школског узраста нашег узорка савладавају свега 50.71% програмских садржаја наставног предмета Природа и друштво.

9. ПРЕПОРУКЕ

Унапређењу самоодређене мотивације код ученика с ЛИО требало би дати већи приоритет у образовним настојањима и испитати важне елементе којима се то може постићи. Кључни елементи су оно што СДТ назива подршком аутономији и личним учешће. Када су наставници и родитељи укључени у оно што ученици раде на начин који подстиче аутономију, они ће највероватније задржати своју природну радозналост (њихову интринзичну мотивацију ка учењу) и развити аутономне форме саморегулације кроз процес интернализације.

Наставник треба да ствара когнитивно-конфликтне ситуације које су подстрекачи сазнајних активности, јер ће тиме да се одвоји од своје базичне улоге у преношењу готових сазнања и подстаћи ученика да сам конструише своје знање. У том смислу, уколико се укаже на чињеницу опадања унутрашње мотивације код ученика, требало би да следи интервенција која би сугерисала повећање изазова за учење и минимизовање система награђивања и спољашњих подстицаја.

Истичемо да природна радозналост није довољна за учење. С тим у вези, код деце с ЛИО је неопходно креирати задатке у складу са њиховим интересовањима или потребама, релевантне за живот ученика и проблеме који их муче; креирати маштовите задатке. Неопходно је ослањати се на потенцијале ученика, све његове способности, вештине и претходна знања, уз омогућавање избора теме и начина рада. Ученик мора да осећа задовољство због знања које стиче у процесу учења – доживљај успеха и сопствене компетентности. Наставници и родитељи треба да дају подражавајућу повратну информацију током активности, која истиче постигнуто и да испољавају сопствену унутрашњу мотивацију.

Приказаним резултатима истраживања, уочава се неколико важних дирекција за будућа истраживања.

Да би ученици били активно укључени у едукативна настојања, они морају вредновати стицање знања, успех и усавршавање, чак и у односу на предмете и активности који им нису занимљиви. Наши резултати истраживања су показали да ће интернализација најнефективније прећи у самоодређене форме регулације: а)

ако деца разумеју личну корист одређене активности, б) ако им је дата могућност избора уз минималан притисак, и в) ако су њихова осећања и гледиште признати.

Када је вредност неке активности интернализована, ученици не постају обавезно заинтересовани за њу или више интризично мотивисани да је изведу, али они постају вољни да је ураде због личне вредности коју она добија за њих.

Током разматрања резултата уочен је висок ниво интернализације понашања везаног за учење, вероватно подстакнут од стране наставника у школи, јер је код наставника уочено високо присуство подражавања аутономије, док то код родитеља није био случај.

С обзиром да је ово истраживање тематски прво урађено на нашем подручју у популацији деце с ЛИО, препоручујемо да будући истраживачки фокус укаже на детаљне начине деловања подршке наставника аутономији ученика (пошто се овај фактор показао као највећи мотивациони потенцијал), чијом познаницом би било могућно деловати усмерено на подстицај ученичких вештина. С обзиром да је у свим корелацијама утврђен утицај мајке на ученички школски живот, препорука за будућа истраживања би могла да се односи на њен дескриптивни допринос, како у једнородитељским, тако и у двородитељским породицама. Потребно је још много емпиријског рада да се разумеју независни и интерактивни доприноси подршке везаности и аутономије у подстицају мотивације у функцији бољег савладавања градива.

Имајући у виду да је величина узорка ученика ограничена само на београдске основне школе, резултати могу да се користе као илустрација и треба да подстакну нова истраживања на ширем узорку, који би искључио могућности уочљиве псеудоретардације, што нама у избору критеријума за одабир узорка није био циљ. Препоручујемо да се начини истраживање на нивоу узорка целе Србије, при чему би се контролисао ефекат средине и наставника у конкретној школи и упоредили резултати узорка у градској и руралној средини у смислу деловања контроле и аутономије. Такође, предлажемо да се ово истраживање спроведе у популацији деце с ЛИО која похађају редовне школе да би се начинила паралела са нашим подацима у смислу подражаја од стране другачијег социјалног окружења.

Мишљења смо да би требало искористити структуру усвојености програмских садржаја у оквиру наставног предмета Природа и друштво, добијену у резултатима овог истраживања, у креирању индивидуалних образовних програма у инклузивној школи, као репер о реалном опсегу садржаја из ове области код деце с ЛИО старијег школског узраста.

Проблем ограничености резултата у овом истраживању могао је бити у коришћењу неких од инструмената који се темеље на самоизвештавању испитаника. Таква метода понекад намеће питање искрености и објективности испитаника, због, нпр. непрепознавања властите мотивације или правих осећаја везаних уз родитеље. У будућим истраживањима, иако су неке методе тешко изводиве, могло би се користити нпр. опажање понашања, интервју, извештаји родитеља и наставника.

У нашем истраживању смо добили одговор на питање који фактори мотивације доприносе школском постигнућу. У будућим истраживањима требало би се орјентисати и на још неке варијабле које могу из другог угла допринети објашњавању школског постигнућа, као што су осећај компетенције, разумевање контроле, локус узрочности, карактеристике наставника и сл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., Hughes, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education*, 5, 279-288
2. Agran, M., Hughes, C. (2005). Are People with Severe Disabilities Any More Self-Determined? Introduction to the Special Issue on Self-Determination: How Far Have We Come? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 105-7
3. Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluations on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233
4. Ames, C.A. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 3, 409-421
5. Arnone, M. P., Reynolds, R., Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15, 115-134
6. Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge, England: Cambridge University Press
7. Bandura, A. (1989). Self-regulation of self-regulation and action through internal standards and goal systems. In Pervin, L. (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*, (pp. 19–85). Hillsdale, NJ: Erlbaum
8. Бауцал, А. (2012). Утицај социоекономског статуса ученика на образовна постигнућа: директни и индиректни утицаји. *Примењена психологија*, 1, 5-24
9. Бауцал, А., Павловић-Бабић, Д. (2010). *Научи ме да мислим, научи ме да учим: PISA 2009 у Србији, први резултати*. Београд: Институт за психологију
10. Benček, A., Marenčić, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori*, 1, 104-117

11. Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765
12. Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2010). Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti*, 1, 29-44
13. Биро, М., Нововић, З., Товиловић, С. (2006). Когнитивно функционисање едукативно запуштене деце. *Психологија*, 39, 2, 183-206
14. Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1985). Performance and motivational deficits of helplessness: The role of motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1753-1761
15. Богуновић, Б., Половина, Н. (2007). Образовно-материјални контекст породице и однос ученика према школовању. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, 99-114
16. Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 1, 40-49
17. Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock
18. Брацић, М. (2002). Активно учење у школи физике. *Зборник*. Ниш: Подружница Друштва физичара Србије, 11-15
19. Брковић, А., Петровић-Бјекић, Д., Златић, Л. (1998). Мотивација ученика за наставне предмете. *Психологија*, 1-2, 115-136
20. Chandler, C. L., & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365
21. Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 253-262
22. Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 223-243
23. Clifford, M. (1990). Students Need Challenge, Not Easy Success. *Educational Leadership*, 1, 22-26

24. Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum
25. Ђордић, А., Бојанин, С. (1992). *Општа дефектолошка дијагностика*. Београд: ЗУНС
26. Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press
27. Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In: J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press
28. Ćudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Психологија брака и обitelji*. Zagreb: Golden Marketing - Tehnička knjiga
29. Daoust, H., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29(2a), 172 (abstract)
30. De Bruin, A. B. H., & Van Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the Classroom. *Learning and Instruction* 22, 245-252
31. De Zan, I. (2005), *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga
32. deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press
33. Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
34. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
35. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum

36. Deci, E. L. (2004). Promoting Instinsic Motivation and Self-Determination in People with Mental Retardation, In Switzky H., Glidden L. M. (Eds.), *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*, International review of research in mental retardation, (pp. 1-25), San Diego, CA: Academic Press
37. Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 244-252
38. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum
39. Deci, E. L., & Ryan, R., M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9:24
40. Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142
41. Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992a). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471
42. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668
43. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 3-14
44. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective, In Deci E. L. & Ryan R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33), Rochester, NY: University of Rochester Press
45. Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859

46. Deci, E., Hodges, R., Pierson, L. & Tomassone, J. (1992b). Self-regulation predictors of achievement and adjustment in learning disabled and emotionally handicapped students. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471
47. Deci, E., Ryan, R. & Williams, G. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183
48. Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 5, 642-650
49. Deci, E. & Moller, A. (2005). The concept of competence. A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic self-regulation. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation*, (pp. 579-597). New York, London: The Guilford Press
50. Ђигић, Г. (2007). *Социјална интелигенција српске и ромске деце*. Магистарски рад, Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет
51. Dube, W. V. & McIlvane, W. J. (2006). Behavior-analytic experimental strategies and motivational processes in persons with mental retardation, In Switzky H., Glidden L. M. (Eds.), *Mental retardation, personality, and motivational systems, International review of research in mental retardation*, (pp. 261-288), San Diego, CA: Academic Press
52. Eisenberg, N. (1997). The Development of empathy-related responding. Nebraska symposium on self-regulation. *Gender and self-regulation*, 45, 74-117. University of Nebraska Press
53. Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166
54. Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions. Building a foundation for school completion. *Remedial and Special education*, 1, 2-8
55. Elliot, A., McGregor, H. & Thrash, T. (2002). The need for competence. In Deci, E. & Ryan, R. (Eds.), *Handbook of Self-Determination*, (pp.361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press

56. Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., March, H., Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (wtmst). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279
57. Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288
58. Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924
59. Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298
60. Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Self-regulation and Emotion*, 27, 199-223
61. Goldberg, S. (2003). *Attachment and development*. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group
62. Goldin, T. (2007). *Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
63. Голубовић-Илић, И. (2007). Ефекти примене задатака различитог нивоа сложености у настави природе и друштва. *Педагогија*, 4, 633-643
64. Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538
65. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154
66. Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184
67. Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173

68. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898
69. Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735
70. Guay, F., Ratelle, C. F., Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240
71. Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363
72. Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312
73. Harter, S. (2001). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press
74. Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S. Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn, a Framework*. Helsinki: University Printing House
75. Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic self-regulation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 2, 98-108
76. Haywood, H. C. (1988a). The role of intrinsic motivation in learning, behavior effectiveness, and cognitive development. In W.-T. Wu (Ed.), *Looking toward special education in the 21st century: Proceedings of the 1988 International Symposium on Special Education*, (pp. 143-154) (Mandarin), (pp. 155-171) (English). Taipei: Special Education Association of the Republic of China
77. Haywood, H. C. (1988b). Treatment of mild and moderate mental retardation. In W.-T. Wu (Ed.), *Looking toward special education in the 21st century: Proceedings of the 1988 International Symposium on Special Education* (pp.

- 212-223) (Mandarin), 224-244 (English). Taipei: Special Education Association of the Republic of China
78. Haywood, H. C. (1989). Multidimensional treatment of mental retardation. [Edgar A. Doll Award address] *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 1, 1-10
79. Haywood, H. C. (1996). Revolution in mental retardation research. *Peabody Journal of Education*, 4, 33-38
80. Haywood, H. C. (2006a). Broader perspectives on mental retardation. Foreword to H. N. Switzky & S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation? Revised. Ideas for an evolving disability in the 21st century* (pp. xv-xx) Washington, DC: American Association on Mental Retardation
81. Haywood, H. C. (2006b). A transactional perspective on mental retardation. In H. N. Switzky (Ed.), *Mental retardation, personality, and motivational systems.*(*International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 31), pp. 289-314. New York and Amsterdam: Elsevier/Academic Press
82. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
83. Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: *European Commission*
84. <http://www.selfdeterminationtheory.org/> SDT-theory homepage (2011) read 20.11. & 4.4.2011, <http://www.psych.rochester.edu/SDT/>.
85. Hyde, J. & Durik, A. (2005). Gender, competence and self-regulation. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation* (pp. 375–391). New York, London: Guilford Press
86. Irvin, M., Farmer, T., Weiss, M., Meece, J., Byun, S., McConnell, B., & Petrin, R. (2011). Perceptions of School and Aspirations of Rural Students with Learning Disabilities and Their Nondisabled Peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1, 2-14
87. Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 2, 509–527
88. Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of

- collectivistically oriented korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661
89. Јапунџа-Миличављевић, М. (2008). Методика наставе математике за децу ометену у интелектуалном развоју. Београд: ФАСПЕР
90. Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M., Greenberg, M. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education: Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 1, 37-48
91. Јевтић, Б. (2008). Савремена схватања о методама подстицања и спречавања у моралном васпитању. *Педагогија*, 4, 580-588
92. Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Academic Dissertation. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis
93. Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235
94. Јовановић, В. (2011). Фактори напредовања на тесту читалачке писмености. *Психолошка истраживања*, 2, 135-155
95. Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement*, 5, 874-895
96. Juvonen, J. & Wentzel, K. (1996). *Social self-regulation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press
97. Капас, В. (2008). Знанја и ставови наставника о школском оценању. *Живот и школа*, 2, 163-172
98. Katz, I., Kaplan, A., Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78, 246-267
99. Kavale, K. & Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 226-237
100. Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope,

- autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 205-212
101. Kim, Y., Butzel, J. S., & Ryan, R. M. (1998). Interdependence and well-being: A function of culture and relatedness needs. Paper presented at The International Society for the Study of Personal Relationships, NY: Saratoga Spring
102. Krapp. A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivation orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395
103. Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (pp. 15-49), New York: Cambridge University Press
104. Kusrkar, R., Ten Cate, Th., Van Asperen, M., Croiset, G. (2011). Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: A review of the literature. *Medical Teacher*, 33, e242-e262
105. Lachapelle, Y, Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R., Verdugo, M. & Walsh, P. (2005). The relationship between quality of life and self determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 740-744
106. Лалић-Вучетић, Н. (2007). *Подстицање ученика похвалом и наградом*. Београд: Институт за педагошка истраживања
107. Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 2, 184–196
108. Levesque, C. S., Zuehlke, N., Stanek, L., Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and U.S. university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-84
109. Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 2, 69-78
110. Little, T., Hawley, P., Henrich, C. & Marsland, K. (2002). Three Views of the agentic self: A developmental synthesis. In Deci, E. & Ryan, R. (Eds.),

- Handbook of Self-Determination* (pp. 389-405). Rochester, NY: University of Rochester Press
111. Маћешић-Петровић Д. (2006). *Настава и сазнајне специфичности деце с лако менталном ретардацијом*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
112. Масука, I. (2008). Uloga дјеџе перцепције родитељскога понашања и објашњењу интернализованих и екстернализираних проблема. *Друштвена истраживања*, 6, 1179-1202
113. Максимовић, J. (2007). Pregled metodologije истраживања школског неуспеха у значајним студијама. *Radovi Filozofskog fakulteta sa Pala*, 9, 2, 303-331
114. Marbell, K., Grolnick, W. (2012, April). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana [14 paragraphs]. *Motivation and Emotion* [On-line serijska publikacija]. Dostupno na: <http://www.springerlink.com/content/h546681202pn6332/about/>
115. Marchant, G., J., Paulson, S. E., Rothlisberg, B. A. (2001.), Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519
116. Марковић, М., Ранђеловић, М., Тривић, Д., Бојовић, С., Зиндовић-Букадиновић, Г. (2006). Ефикасност различитих метода наставе и учења хемије у основној школи. *Настава и васпитање*, 4, 398-413
117. Marks, S. U. (2008). Self-Determination For Students with Intellectual Disabilities. *Phi Delta Kappan*, 1, 55-58
118. Marks, S. U. (2011). Special education: More about social justice, less about caring. *Phi Delta Kappan*, 1, 80
119. Матејић-Ђуричић, З. (2010). *Увод у развојну психологију*. Београд: ФАСПЕР
120. Матејић-Ђуричић, З. (2012). Нове концептуализације развоја и васпитања. *Специјална едукација и рехабилитација*, 2, 267-284
121. McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning and achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press

122. Михић, И., Зотовић, М., Јерковић, И. (2006). Структура и социодемографски корелати породичне климе у Војводини. *Психологија*, 2, 297-312
123. Милошевић, Н. (2002). Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 193-212
124. Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу – примена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 309-328
125. Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214
126. Mithaug, D., Campeau, P. & Wolman, J. (2003). Assessing self-determination prospects among students with and without disabilities. In Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. & Wehmayer, M. (Eds.), *Self-Determined Learning Theory. Construction, Evaluation and Verification* (pp. 61-76). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
127. Montgomery, M. (1994). Self-concept and children with learning disabilities. Observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-263
128. Moss, E., St-Laurent, K., Dubois-Comtois, K. & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age. Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school performance, In Kerns K. & Richardson R. (Eds.) *Attachment in middle childhood* (pp. 189-211). New York: Guilford Press
129. Müller, F.H., Palekčić, M., Beck, M., Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 2, 75-86
130. Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144
131. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-

- regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775
132. Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284
133. Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Best of Language Learning* (Supplément S-1): Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning, 53, 53-64
134. Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 137-144
135. Patrick, B., Skinner, E. & Connell, J. (1993). What motivates Children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 781-791
136. Павловић-Бабић, Д. (2007). *Евалуативна истраживања образовних постигнућа*. Докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Одељење за психологију
137. Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1989). Behavioral confirmation in social interaction: Effects of teachers' expectancies on students' intrinsic motivation. *Canadian Psychology*, 30(2a), 404 (abstract)
138. Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 174-183
139. Pelletier, L. G., Levesque, C. S., Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196
140. Petz, B. (ur.) (2005). *Психологијски рјечник*. Друго измijenjeno i dopunjeno izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap

141. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
142. Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Self-regulation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NY: Merrill
143. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15-37
144. Пртљага, С. (2008). Критеријуми оцењивања у функцији мотивације ученика. *Педагошка стварност*, 9-10, 1004-1013
145. Pulkkinen, L. (1995). Behavioral precursors to accidents and resulting physical impairment. *Child Development*, 66, 1660-1769
146. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577-587
147. Reeve, J. (1996). *Motivating others*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
148. Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In Deci, E. & Ryan, M. (Eds.), *Handbook of Self-Determination* (pp. 183-203). NY: University of Rochester Press
149. Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How k-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154
150. Reeve, J., Bolt, E., Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 537-548
151. Reeve, J., E.L. Deci & R.M. Ryan (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation; In D.M. McInerney & S.V. Etten (eds.): *Big theories revisited* (31-60). Charlotte: IAP
152. Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Rochester Press

-
-
153. Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2007). *Special Education for Today's Teachers: An Introduction*. New Jersey: Prentice Hall
154. Рот, Н. (2004). *Општа психологија*. Београд: ЗУНС
155. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. and Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-74
156. Roth, G., Ron, T., Benita, M. (2009). Mothers' parenting practices and adolescents' learning from their mistakes in class: The mediating role of adolescent's self-disclosure. *Learning and Instruction*, 19, 506-512
157. Ruban, L. (2003). The Differential Impact of Academic Self-Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270-286
158. Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249
159. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761
160. Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
161. Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 1, 68-78
162. Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press
163. Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461
164. Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427

165. Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In A. E. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence* (pp. 354-374). New York: Guilford Press
166. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge
167. Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356
168. Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7, 263-272
169. Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524
170. Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and Methods* (pp. 618-655). New York: Wiley
171. Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728
172. Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press

-
-
173. Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal relationships*, 12, 145-163
174. Ryan, R., Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114
175. Schoon, I. (2008). A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education. *National Institute Economic Review*, 205, 72-82
176. Schunk D. H., Pintrich P. R., & Meece J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, 3/E. New Jersey: Merrill Prentice Hall
177. Schunk, D. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions in academic functioning. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation* (pp. 85-104). New York, London: Guilford Press
178. Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 2, 85-94
179. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
180. Шефер, Ј., Лазаревић, Е., Стевановић, Ј. (2008). Језик уџбеника: подстицај или препрека. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 347-368
181. Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393
182. Skinner, E. & Edge, K. (2002). Self-Determination, coping, and development. In Deci, E. & Ryan, M. (Eds.), *Handbook of Self-Determination* (pp.297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press
183. Skollingsberg, E.G. (2003). A Comparison of Intrinsic and Extrinsic Classroom Motivational Orientation of Gifted and Learning-Disabled Students. *Roeper Review*, 1, 53 (Brief Article)

184. Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108-120
185. Sorić, I., Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoeфикаsnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, 4-5, 773-797
186. Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигниће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 131–150
187. Станисављевић, Ј., Миљановић, Т. (2004). Анализа утицаја природних визуелних наставних средстава на развој мотивационих процеса код ученика у настави биологије. *Педагошка стварност*, 5-6, 421-453
188. Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in adolescence. *Child Development*, 57, 841-851
189. Strahan, B. J. (1995). *Marriage, family and religion*. Sydney: Australia Adventist Institute
190. Switzky, H. (2006). Importance of Cognitive-Motivational Variables in Understanding the Outcome Performance of Persons with Mental Retardation, In Switzky H., Glidden L. M. (Eds.), *Mental retardation, personality, and motivational systems, International review of research in mental retardation*, (pp. 1-24), San Diego, CA: Academic Press
191. Switzky, H. N., & Haywood, H. C. (1991). Self-reinforcement schedules in persons with mild mental retardation: Effects of motivational orientation and instructional demands. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 221-230
192. Switzky, H., Schultz, G. (1988). Intrinsic Motivation and Learning Performance: Implications for Individual Educational Programming for Learners with Mild Handicaps. *Remedial and Special Education*, 7-14
193. Tassé, M., Havercamp, S. (2006). The role of motivation and psychopathology in understanding the IQ-Adaptive behaviour Discrepancy. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 231-259
194. Thoma, C.A. & Getzel, E.E. (2005). Self-determination is what it's all about: What postsecondary students with disabilities tell us are important

- considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 3, 234-242
195. Thuneberg, M. (2007). *Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School*. Academic Dissertation, Helsinki: Faculty of Behavioural Sciences at the University of Helsinki
196. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press
197. Vallerand, R. J. (1991). *A motivational analysis of high school dropout*. Montreal: University of Quebec at Montreal
198. Vallerand, R. J., Hamel, M., & Daoust, H. (1991a). *Cooperation and competition: A test of their relative effects on intrinsic motivation*. Montreal: University of Quebec at Montreal
199. Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1991b). Construction et validation de l'Echelle de Motivation pour les Personnes Agées [Construction and validation of the Motivation Scale for the Elderly]. *International Journal of Psychology*, 26, 219-240
200. Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620
201. Vallerand, R. J., Blais, M. R., BriBre, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349
202. Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., Lens, W. (2009a). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688
203. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260

204. Vansteenkiste, M., Soenens, B., Lens, W. (2009b). What is the usefulness of your schoolwork? The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, 7, 155-163
205. Vatlerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102
206. Velki, T. (2011). The correlation considering the degree of autonomous motivation, academic achievement and mental health. *Croatian Journal of Education*, 3, 56-87
207. Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 23-31
208. Wang, C. K., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: A self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28, 395-410
209. Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 113-120
210. Weinberger, E., & McCombs, B. L. (2001). The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes of upper elementary and middle school students. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 458 276)
211. Wentzel, K. (2005). Peer relationships, self-regulation and academic performance at school. In Elliot A. & Dweck C. (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296), New York, London, Guilford Press
212. Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Columbus: Pearson Merrill
213. Whitman, T. L. (1990). Self- regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-362

214. Wigfield, A. & Wagner, A. (2005). Competence, motivation and identity development during adolescence. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and self-regulation* (pp. 222-239). New York, London: The Guilford Press
215. Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779
216. Williams, G., Cox, E., Hedberg, V. & Deci, E.. (2000). Extrinsic life goals and health risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771
217. Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 1, 25-40
218. Zimmer-Gembeck, M., Geiger, T. & Crick, N. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 4, 421-452
219. Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational implications*, (pp. 3-21), Hillsdale, NJ: Erlbaum
220. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 1, 166-183
221. Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: self-regulated learning and practice. In: A. Elliott & C.S. Dweck (Ed.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 204-222). New York: Guilford Press
222. Zisimopoulos, D. A., Galanaki, E. P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1, 33-43

223. Žiropađa, Lj. (2008). Samoevaluacija u nastavi stranih jezika, U: Vučo, J. (ur.) Evaluacija u nastavi jezika i književnosti (str. 45-52). Nikšić: Univerzitet Crne Gore
224. Живановић, С. (2006). Примена диференцираних задатака у настави биологије. Магистарски рад. Крагујевац: Природно-математички факултет
225. Живковић, Љ., Јовановић, С. (2008). Модел часа активног учења у настави географије. *Зборник радова Географског факултета*, LVI, 257-268

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Упитник академске саморегулације
(Academic Self-Regulation Questionnaire)
(Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992)

Екстернална регулација: 1, 6, 11, 13, 16
Интројектована регулација: 2, 4, 8, 9, 14, 17
Идентификована регулација: 3, 12, 15
Интринзична мотивација: 5, 7, 10

Зашто радим одређене ствари?

Име: _____ Године: _____
Разред _____ Девојцица () Дечак () Наставник _____

1. Завршавам задатке на часу да наставник не би викао на мене.
 - Увек
 - Углавном
 - Понекад
 - Никад
2. Завршавам задатке на часу зато што желим да наставник мисли добро о мени.
 - Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
3. Завршавам задатке на часу зато што желим да научим нове ствари.
 - Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
4. Завршавам задатке на часу зато што се лоше осећам ако их не завршим.
 - Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
5. Завршавам задатке на часу зато што је то забавно.
 - Веома тачно
 - Делимично тачно

- Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
6. Завршавам задатке на часу јер је то обавезно.
- Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
7. Уживам док радим задатке на часу.
- Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
8. Трудим се да одговорим на тешка питања на часу зато што желим да друга деца мисле да сам паметан.
- Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
9. Трудим се да одговорим на тешка питања зато што ћу се осећати лоше ако не покушам.
- Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
10. Трудим се да одговорим на тешка питања јер је забавно одговарати на тешка питања.
- Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
11. Трудим се да одговорим на тешка питања јер се то од мене очекује да радим.
- Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно

12. Трудим се да одговорим на тешка питања јер желим да видим да ли сам у праву.

- Веома тачно
- Делимично тачно
- Не баш тачно
- Потпуно нетачно

13. Трудим се да будем успешан у школи јер се то од мене очекује.

- Веома тачно
- Делимично тачно
- Не баш тачно
- Потпуно нетачно

14. Трудим се да будем успешан у школи да би наставници мислили да сам добар ученик.

- Веома тачно
- Делимично тачно
- Не баш тачно
- Потпуно нетачно

15. Трудим се да будем успешан у школи зато што волим да успешно одрадим моје школске задатке.

- Веома тачно
- Делимично тачно
- Не баш тачно
- Потпуно нетачно

16. Трудим се да будем успешан у школи зато што ћу имати проблема уколико не будем.

- Веома тачно
- Делимично тачно
- Не баш тачно
- Потпуно нетачно

17. Трудим се да будем успешан у школи зато што ћу се лоше осећати ако не будем успешан.

- Веома тачно
- Делимично тачно
- Не баш тачно
- Потпуно нетачно

Прилог 2: Упитник просоцијалне саморегулације
(Prosocial Self-Regulation Questionnaire) (Ryan, & Connell, 1989)

Екстернална регулација: 3, 6, 11, 17, 22

Интројектована регулација: 1, 2, 8, 9, 12, 15, 16, 19, 23, 24

Идентификована регулација: 4, 5, 7, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 25

Зашто се понашам на одређен начин?

A. Због чега држиш обећање дато пријатељима?

1. Да би ме пријатељи волели.
 - Веома тачно
 - Делимично тачно
 - Не баш тачно
 - Потпуно нетачно
2. Зато што бих се осећао као лоша особа да не чувам обећање.
3. Зато што ће се моји пријатељи љутити на мене ако не чувам обећање.
4. Зато што мислим да је важно чувати обећања.
5. Зато што не волим да кршим обећања.

B. Зашто не исмеваш друго дете због грешке коју је направило?

6. Зато што ћу упасти у невољу ако то урадим.
7. Зато што мислим да је важно бити фин према другима.
8. Зато што бих се стидео самог себе након тога.
9. Зато што ме онда друга деца не би волела.
10. Зато што не волим да будем зао.

B. Зашто не удариш некога када си љут на њега?

11. Зато што ћу упасти у невољу ако то урадим
12. Зато што желим да ме друга деца воле.
13. Зато што не волим да ударам друге.
14. Зато што не бих желео да повредим неког.
15. Зато што бих се лоше осећао ако то урадим .

Г. Због чега се трудиш да будеш фин према другој деци?

16. Зато што,ако нисам,друга деца ме неће волети.
17. Зато што ћу имати проблема ако не будем фин.
18. Зато што мислим да је важно бити добра особа.
19. Зато што бих се лоше осећао да нисам фин.
20. Зато што не волим да будем зао

Д. . Зашто би помогао неком ко је у невољи?

21. Зато што мислим да је важно пружити помоћ ономе коме је потребна.
22. Зато што ћу упасти у невољу ако то не урадим
23. Зато што бих се лоше осећао да то не учиним.
24. Зато што желим да ме људи воле.
25. Зато што помагати другима пружа задовољство.

Прилог 3: Упитник о социјалном статусу породице (Ћигић, 2007)

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ са упутством за обраду

За потребе статистичке анализе подаци из упитника ће бити квантификовани тако што ће се одговорима приписивати одговарајући број бодова назначен испред одговора. Већи број бодова означава повољнији статус, а мањи број бодова означава неповољнији статус.

Презиме и име _____

ОБРАЗОВАЊЕ РОДИТЕЉА

1. Школска спрема твог оца:

- 0 а) без школе
- 1 б) непотпуна основна школа
- 2 в) основна школа
- 3 г) средња школа
- 4 д) виша школа
- 5 њ) факултет
- 6 е) магистратура, докторат

2. Школска спрема твоје мајке:

- 0 а) без школе
- 1 б) непотпуна основна школа
- 2 в) основна школа
- 3 г) средња школа
- 4 д) виша школа
- 5 њ) факултет
- 6 е) магистратура, докторат

Као мера **образовања оба родитеља** биће узета средња вредност бодова који припадају одговарајућој школској спреми сваког родитеља појединачно.

ЕКОНОМСКИ СТАТУС ПОРОДИЦЕ ИСПИТАНИКА

3. Колико вас, чланова породице, живи у стану:

- 4 а) до 3 члана
- 3 б) 4 члана
- 2 в) 5 чланова
- 1 г) 6 и више чланова

4. Колико просторија имате у стану:

- 1 а) само једна просторија
- 2 б) кухиња и једна соба
- 3 в) кухиња и две собе
- 5 г) кухиња и три или више соба

5. Да ли у стану – кући имате:

- 2 а) струју
- 2 б) воду
- 2 в) купатило

За сваки од ова три елемента стамбених услова рачуна се по 2 бода.

6. Да ли твоја породица има:

- 2 а) аутомобил
- 1 б) радио-апарат
- 1 в) телевизор
- 1 г) музички уређај
- 1 д) видео-рикордер
- 2 њ) кућни компјутер

За сваки од наведених елемената економског статуса породице рачуна се назначени број бодова.

Као укупна мера економског статуса породице испитаника узима се збир бодова који су приписани одговорима на 3,4,5. и 6. питање.

КУЛТУРНЕ НАВИКЕ ИСПИТАНИКА И ЊЕГОВЕ ПОРОДИЦЕ**7. Да ли се у твојој кући купује:**

- дневна штампа: 2 а) редовно
1 б) повремено
0 в) не купује се
- недељна штампа: 2 а) редовно
1 б) повремено
0 в) не купује се

8. Да ли имате малу кућну библиотеку?

- 0 а) у кући уопште нема књига
- 1 б) постоје само моје школске књиге (уџбеници) или уџбеници моје браће и сестара
- 2 в) постоје књиге из моје школске лектире или лектире моје браће и сестара
- 4 г) постоје и књиге које не спадају у обавезну школску лектуру

9. Да ли читаш књиге ван обавезне школске лектире?

- 0 а) ретко
- 2 б) понекад
- 4 в) често

10. Да ли идеш у биоскоп?

- 0 а) ретко
- 2 б) понекад
- 4 в) често

11. Да ли идеш у позориште (Народно или Луткарско)?

- 0 а) ретко
- 2 б) понекад
- 4 в) често

12. Да ли ван редовне школе учиш:

- 2 а) свирање (који инструмент _____)
- 2 б) сликање
- 2 в) балет
- 2 г) страни језик (који _____)
- 2 д) нешто друго (шта _____)

За сваку наведену ваншколску активност испитаника рачунати по 2 поена.

Као укупна мера културних навика испитаника и његове породице биће узет укупан број поена приписан одговорима на 7,8,9,10,11. и 12. питање.

Прилог 4: Скала процене родитељске подршке
(Perceptions of Parents Scales)
(Grolnick, Deci, & Ryan, 1997)

Мајчина укљученост: 1, 3, 5, 9, 11
 Мајчина подршка аутономији: 2, 4, 6, 7, 8, 10
 Очева укљученост: 12, 14, 16, 20, 22
 Очева подршка аутономији: 13, 15, 17, 18, 19, 21

Име: _____ Наставник: _____

Узраст: _____ Дечак или девојчица (заокружити једно)

О мојим родитељима

Занима нас да сазнамо нешто више о твојим родитељима. Прво ћемо поставити питања везана за твоју мајку, а потом и за оца.

Уз сваки број стоји реченица која описује четири типа родитеља. Једне описују четири типа мајки, а друге четири типа очева. У сваком случају, прочитај све реченице и одлучи које највише одговарају опису твоје мајке и твог оца. Свако има различите родитеље, а ми желимо да сазнамо какви су твоји.

Зато те сада молимо да размислиш о својој мајци и упоредиш је са описима мајки који су дати. Ако ниси имао прилику да икада будеш са својом мајком, а друга жена живи у вашем домаћинству, молимо те да одговориш о тој жени. Почни са бројем 1 и прочитај четири описа. Ако је твоја мајка насличнија опису мајке у првој изјави, заокружи **а** на почетку реченице. Ако је насличнија опису из друге реченице, заокружи слово **б**. Ако је најсличнија опису у трећој реченици заокружи слово **в**, а ако је насличнија опису из четврте реченице заокружи слово **г** на почетку реченице.

1.
 - а. Неке мајке **никад немају довољно времена** да разговарају са својом децом.
 - б. Неке мајке **најчешће немају довољно времена** да разговарају са својом децом.
 - в. Неке мајке **понекад немају довољно времена** да разговарају са својом децом.
 - г. Неме мајке **увек имају довољно времена** да разговарају са својом децом.

2.
 - а. Неке мајке **увек објашњавају** деци како треба да се понашају.
 - б. Неке мајке **понекад објашњавају** деци како треба да се понашају.
 - в. Неке мајке **понекад терају** децу да се лепо понашају јер оне заповедају.
 - г. Неке мајке **увек терају** децу да се лепо понашају јер оне заповедају.

- 3.
- a. Неке мајке **увек питају** децу шта су радили тог дана у школи.
 - б. Неке мајке **најчеће питају** децу шта су радили у тог дана школи.
 - в. Неке мајке **најчешће не питају** децу шта су радили у тог дана школи.
 - г. Неке мајке **никад не питају** децу шта су радили у тог дана школи.
- 4.
- a. Неке мајке се **увек веома наљуте** ако њихова деца не ураде одмах оно што су од њих тражиле.
 - б. Неке мајке се **понекад веома наљуте** ако њихова деца не ураде одмах оно што су од њих тражиле.
 - в. Неке мајке се **понекад труде да разумеју** зашто њихова деца не ураде одмах оно што су од њих тражиле.
 - г. Неке мајке се **увек труде да разумеју** зашто њихова деца не ураде одмах оно што су од њих тражиле.
- 5.
- a. Неке мајке **увек имају времена** да причају са дететом о његовим проблемима.
 - б. Неке мајке **понекад имају времена** да причају са дететом о његовим проблемима.
 - в. Неке мајке **немају увек времена** да причају са дететом о његовим проблемима.
 - г. Неке мајке **никад немају времена** да причају са дететом о његовим проблемима.
- 6.
- a. Неке мајке **никад не кажњавају** своју децу; оне **увек разговарају** са децом о ономе што је било погрешно.
 - б. Неке мајке **врло ретко кажњавају** своју децу; оне **најчешће разговарају** са децом о ономе што је било погрешно
 - в. Неке мајке **најчешће кажњавају** своју децу а да **не разговарају много** са њима.
 - г. Неке мајке **увек кажњавају** своју децу а да **уопште не разговарају** са њима.
- 7.
- a. Неке мајке **увек говоре** деци шта треба да раде.
 - б. Неке мајке **понекад говоре** деци шта треба да раде.
 - в. Неке мајке **понекад желе** да деца **сама одлуче** шта ће да раде.
 - г. Неке мајке **увек желе** да деца **сама одлуче** шта ће да раде.

- 8.
- а. Неке мајке **увек** мисле да је у реду када деца погреше.
 - б. Неке мајке **понекад** мисле да је у реду када деца погреше.
 - в. Неке мајке се **понекад** наљуते кад деца погреше.
 - г. Неке мајке се **увек** наљуће када деца погреше.
- 9.
- а. Неке мајке **никад не желе да знају** шта им деца раде.
 - б. Неке мајке **понекад не желе да знају** шта им деца раде
 - в. Неке мајке **понекад желе да знају** шта им деца раде
 - г. Неке мајке **увек желе да знају** шта им деца раде.
- 10.
- а. Неке мајке се **увек наљуће** када им деца не постигну добар успех у школи
 - б. Неке мајке се **понекад наљуће** када им деца не постигну добар успех у школи
 - в. Неке мајке **се врло ретко наљуће** када им деца не постигну добар успех у школи
 - г. Неке мајке се **никад не наљуће** када им деца не постигну добар успех у школи
- 11.
- а. Неке мајке **увек желе** да разговарају са наставницима о успеху своје деце у школи.
 - б. Неке мајке **понекад желе** да разговарају са наставницима о успеху своје деце у школи.
 - в. Неке мајке **врло ретко желе** да разговарају са наставницима о успеху своје деце у школи.
 - г. Неке мајке **никад не желе** да разговарају са наставницима о успеху своје деце у школи.

А сада, молимо вас да размислите о оцу. Ако не виђаш свог оца, а други човек живи с вама у домаћинству, примени одговоре на тог човека.

Питања примењена на очеве су идентична као за мајку.

Прилог 5: Упитник проблема у школи за наставнике

(The Problems in Schools Questionnaire)

(Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981)

А. Борђе је просечан ученик који учи за оцену. Током последње две недеље он постаје нерасположен и не учествује у читању са групом. Задатке успева да тачно одради али не завршава све обавезе. Разговор телефоном са његовом мајком није ништа посебно открио. Болетова учитељица би требало да уради следеће:

1. Требало би да нагласи важност извршавања обавеза јер он мора да научи ту материју за његово добро.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

2. Дати му до знања да не мора да заврши све своје задатке сада и покушати заједно с њим да се пронађе узрок његове нерасположености.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

3. Натера га да остане после школе док не заврши све своје обавезе.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

4. Указати му на то како друга деца завршавају своје обавезе и охрабрити га да стигне друге.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
	1 2 3 4 5 6	7

Б. На синоћњем родитељском састанку господину и госпођи Петровић је речено да је њихова ћерка Ивона од последњег родитељског састанка напредовала много више него што се то тада од ње очекивало. Сви су се сложили у нади да ће она наставити да напредује и да неће морати да понавља разред (што су Петровићи на неки начин очекивали на основу претходног извештаја из школе). Као исход састанка Петровићи су одлучили да:

5. Повећају ћерки џепарац и обећали су јој десетоструко повећање уколико настави да се побољшава.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

6. Рећи ће јој да је њен успех сада једнако добар као и највећег броја деце из њеног разреда.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

7. Обавестиће је о извештају из школе и ставити јој до знања да су свесни њене повећане независности како у кући тако и у школи.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

8. Наставиће да наглашавају да мора да вредно ради на побољшању оцена.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

- B. Милош се често изнервира и налази начин да узнемири другу децу. Не рагује добро на Ваше покушаје да му кажете како треба да се понаша, и Ви сте забринути да неће научити социјалне вештине које су му потребне. Најбоља ствар коју би требало да урадите са њим је:*

9. Нагласити му колико је важно да се контролише да би постигао успех у школи и у другим ситуацијама.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

10. Сместити га у специјални разред у којем постоји одређена структура са казнама које су му потребне.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

11. Помоћи му да сагледа како се друга деца понашају у сличним ситуацијама и похвалити га за исто понашање.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

12. Увидети да Милош вероватно не добија пажње колико му је потребно и постати обазривији према њему.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

Г. Ваш син је један од бољих играча у фудбалском тиму који је побеђивао на највећем број утакмица. Међутим, забринути сте јер Вам је управо саопштио да није положио тест из граматике, и да ће морати да га понови прекосутра. Одлучујете да је најбоље да урадите следеће:

13. Тражите од њега да разговарате о томе како он планира да се носи са ситуацијом.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

14. Рећи му да ће највероватније морати да се одрекне сутрашње утакмице да би надокнадио градиво из граматике.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

15. Видети да ли је још неко у сличној непријатној позицији и предложити му да се спреми као и они.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

16. Натерати га да пропусти сутрашњу утакмицу; фудбал превише ремети његове школске обавезе.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

Д. Група деце имала је проблеме са читањем током читаве године. Како би едукатор на најбољи начин помогао овој групи деце?

17. Организовати редовне скупове група за читање тако да група развије мотивацију да буде успешни као и други.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

18. Натерати их да вежбају више и дати им посебне привилегије за побољшање.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

19. Дати сваком детету подсетник за спеловање (карту) и нагласити како је важно имати добар подсетник.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

20. Помоћи групи да заједно измисле своје начине за учење речи (скечеви, игре итд.)

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

Б. У вашем разреду се налази девојчица по имену Марина која је већ годинама предмет подсмеха. Она је тиха и најчешће сама. Упркос труду претходних наставника, Марина није била прихваћена од стране друге деце. Ваша разборитост ће вас водити да:

21. Погураћете је у друштво и много је хвалити за сваку социјалну иницијативу.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

22. Разговараћете с њом и нагласити како је важно склапати пријатељства да би човек био срећнији.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

23. Позвати је на разговор о њеном односу са другом децом и охрабрити је да предузме мале кораке кад се осети спремношћу.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

24. Охрабрити је да посматра какав однос имају друга деца и да им се придружи.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

Е. Последњих неколико недеља почеле су да нестају ствари из наставничког стола и украден је новац за ужину из једног дечјег стола. Данас, наставница је видела Марка како узима сребрни притискач за папир са њеног стола. Телефонирала је Марковој мајци и рекла јој све о инциденту. Иако је наставница претпоставила да је Марко одговоран и за друге крадје, мајци је поменула само овај догађај, и уверила је да ће Марка држати на оку. За мајку би било најбоље да уради следеће:

25. Да разговара с њим о последицама крадје и шта би то значило у односу са другом децом.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

26. Да разговара с њим о томе, изрази своје поверење у њега и покушаје да разуме зашто је то учинио.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

27. Да га добро изгрди; крадја је је нешто што се не може толерисати и он то мора да научи.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

28. Да нагласи како је то било погрешно и натера га да се извини наставници и обећа да то више никад неће урадити.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

Ж. Ваше дете добија просечне оцене и Ви бисте волели да побољша успех. Користан приступ би био да:

29. Охрабрити је да прича о својим оценама и шта то значи за њу.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

30. Прегледати с њом оцене, истичући какав је њен успех у односу на успех разреда.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

31. Нагласити да мора да буде боља; никад неће стићи до колеца с таквим оценама.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

32. Понудити још 100 динара за сваку петицу и 50 динара за сваку четворку у ђачкој књижици убудуће.

Уопште не одговара	Умерено одговара	Потпуно одговара
1	2 3 4 5 6	7

**Прилог 6: КРИТЕРИЈУМСКИ ТЕСТ ИЗ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА
ПРИРОДА И ДРУШТВО**

V РАЗРЕД

ГЕОГРАФИЈА

1) Заокружи слику на којој је приказана жива природа!

+ ± -



2) На слици обележи и напиши где је висија, а где низија!

+ ± -



3) Подвуци оловком средства којима се обрађује земљиште:

+ ± -

ашов, мотика, огледало, чешаљ, сrp, трактор, ранац, комбајн.

4) Заокружи тачан одговор:

+ ± -

а) ваздух је бео и има ружан мирис

б) без ваздуха би људи умрли, али животиње и биљке би преживеле

в) ваздух нема ни боју, ни мирис, ни укус

5) Повежи речи које се налазе на левој страни са речима које се налазе на десној страни тако да добијеш тачну реченицу!

+ ± -

Текуће воде су

Стајаће воде су

Лед је

Облак је

Из облака пада

Вода може да раствори

баре, језера и мора

потоци и реке

згуснута водена пара на висини

вода у чврстом стању

со и шећер

киша, снег, град (лед)

6) Заокружи све тачне одговоре: + ± -

- a) У градовима не живи баш много људи
- б) У селима човек може да обрађује земљу и гаји стоку
- в) Градови су већи од села и имају пуно школа, продавница и фабрика
- г) У граду је ваздух чистији, него у селу

7) Спој линијом речи тако да добијеш тачне реченице: + ± -

У повртњаку раде	сточари
У воћњаку раде	повртари
Стоку гаје	ратари
Кукуруз и пшеницу узгајају	воћари

8) Заокружи предмете из куће према којима треба да будемо опрезни да се не бисмо повредили: + ± -



9) Како треба да будемо опрезни на улици? Напиши два примера. _____ + ± -

БИОЛОГИЈА

1) Допуни реченицу: + ± -

Водене биљке расту у _____, копнене биљке расту _____.
 Биљке које засади човек зову се питоме, а оне које саме никну зову се _____.

2) Заокружи слику листопадне шуме! + ± -



У четинарској шуми се на дрвећу уместо лишћа налазе _____.

3) Повежи речи са леве стране са сликом на десној страни:

+ ± -

На њиви расте

У воћњаку расте

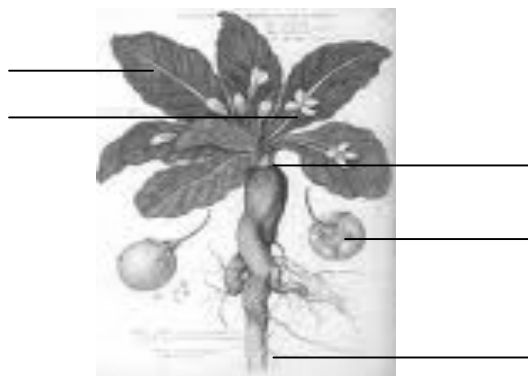
У винограду расте

У повртњаку расте



4) Обележи на слици главне делове биљке:

+ ± -



5) Заокружи тачан одговор. Зељасте биљке:

+ ± -

а) имају дебело и тврдо стабло

б) имају мекано стабло и то су трава и разно цвеће

в) су воћке које имају тврдо стабло

6) Од ових слика животиња, заокружи само дивље!

+ ± -



7) Шта човек користи од домаћих животиња? Наведи три примера.

+ ± -

ИСТОРИЈА

1) Једна деценија траје:

+ ± -

- а) 1 годину
- б) 10 година
- в) 100 година

2) Један век траје:

+ ± -

- а) 1 годину
- б) 10 година
- в) 100 година

3) Наведи бар два весела догађаја у једној породици _____

+ ± -

4) О чему нам говоре споменици? _____
 Наведи бар један споменик у граду у којем живиш _____

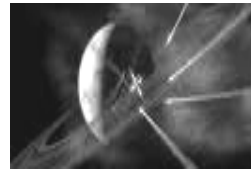
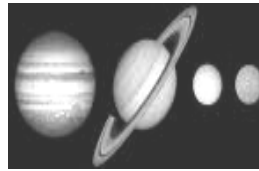
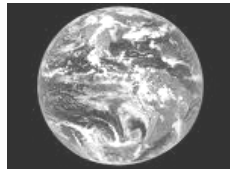
+ ± -

**Прилог 7: КРИТЕРИЈУМСКИ ТЕСТ ИЗ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА
ПРИРОДА И ДРУШТВО**

VI РАЗРЕД

ГЕОГРАФИЈА

1) На којој од слика је приказана планета Земља? Заокружи слику. + ± -



2) Одговори: + ± -

а) За које време се Земља окрене око себе? _____

б) Колико времена је потребно Земљи да обиђе око Сунца? _____

3) Допуни реченицу: + ± -

Календаром меримо _____. Једна година има _____,
а сваку четврту годину називамо _____,
јер тада фебруар има _____ дана.

4) Обележи на слици шта све чини рељеф једног краја! + ± -



5) Подвуци оловком све МЕТАЛЕ: гвожђе, злато, кухињска со,
олово, дијамант. + ± -

Подвуци оловком све НЕМЕТАЛЕ: гвожђе, злато, кухињска со, олово, дијамант.

6) Заокружи карту државе Србије у којој живимо! + ± -



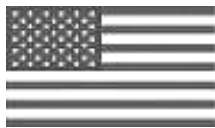
7) Символи наше земље Србије су грб, застава и химна.

+ ± -

а) Заокружи грб Србије!



б) Заокружи заставу Србије!



в) Химна Републике Србије је: (заокружи тачан одговор)

Боже правде

Тихо ноћи

Ђурђевдан

8) Попуни табелу! Напиши бар по један пример.

+ ± -

Планине у Србији	Реке у Србији	Језера у Србији	Бање у Србији	Градови у Србији

9) Повежи речи на левој страни са речима на десној, тако да добијеш тачну реченицу:

+ ± -

Стоку гаје

Воће гаје

Житарице гаје

Поврће гаје

Виноград гаје

Воћари

Ратари

Повртари

Сточари

Виноградари

10) Ко је човек са слике? _____

+ ± -



Због чега је он значајан? _____

11) У квадратима су исписане врсте саобраћаја. Напиши по једно саобраћајно средство за сваку од њих!

+ ± -

Железнички	Друмски	Водени	Ваздушни

БИОЛОГИЈА

1) Заокружи слике биљака и животиња које живе у шуми!

+ ± -



2) Напиши бар једну биљку која расте на ливади _____ . + ± -

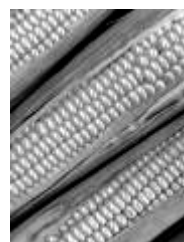
3) Подвуци оловком биљке и животиње које живе у бари: + ± -

локвањи, сунцокрет, трска, зелене алге, лисица, жаба, рода, рибе, вук.

4) Заокружи биљке и животиње које живе у мору: + ± -

кит, делфин, рода, ајкула, пшеница, морска трава, вук.

5) Испод сваке слике напиши која је то индустријска биљка: + ± -



б) Заокружи имена биљака које су лековите: + ± -

- а) сунцокрет и пшеница
- б) нана и камилица
- в) детелина и шећерна репа

ИСТОРИЈА

1) Срби су потомци: + ± -

- а) Американаца
- б) Немаца
- в) Старих Словена

2) Свети Сава је био: + ± -

- а) краљ који је довео Старе Словене у Београд
- б) син Стефана Немање, који је подучавао Србе
- в) човек који је саградио Храм Светог Саве у Београду

3) Бој на Косову пољу водио се између: + ± -

- а) српске и турске војске
- б) партизанске и немачке војске
- в) српске и америчке војске

**Прилог 8: КРИТЕРИЈУМСКИ ТЕСТ ИЗ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА
ПРИРОДА И ДРУШТВО**

VII РАЗРЕД

ФИЗИКА

1) Напиши испод слика које се тело креће, а које је у стању мировања: + ± -



2) Шта је инерција? Заокружи тачан одговор. + ± -

- а) када се једно тело креће, а друго мирује
- б) када једно тело тежи да остане у положају у ком се налази
- в) када се све око нас креће

3) Којом јединицом можемо да измеримо масу неког тела? + ± -
Подвуци тачан одговор.

Килограм, Секунд, Милиметар, Сат

4) Како бисмо покренули лопту која мирује? + ± -

- а) само под дејством неке силе
- б) може она и сама да се покрене, а да нико не делује на њу

5) На овој слици обележи: + ± -



- шта је терет
- шта је ослонац
- шта је полуга

6) Заокружи слику на којој је представљен највећи извор топлоте!

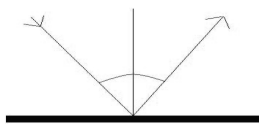
+ ± -



Чиме меримо температуру? _____

7) Обележи на слици упадни и одбијени светлосни зрак!

+ ± -



8) Постоје равна огледала, сферна удубљена и сферна испупчена. Нацртај свако од њих.

+ ± -

Напиши на цртици испод сваке слике шта је приказано!



9) Заокружи тачне реченице:

+ ± -

- а) звук настаје кад неки предмет трепери
- б) магнети привлаче само предмете од гвожђа
- в) јак звук може да поломи магнете
- г) гитара која производи звук има у себи магнете

ХЕМИЈА

1) Напиши:

+ ± -

- а) Три супстанције које познајеш! _____
- б) Две смеше које нас окружују! _____
- в) Из којих елемената се састоји вода: _____

2) Како заједно називамо оксиде, киселине, базе и соли?

+ ± -

БИОЛОГИЈА

1) Напиши шта је то ћелија! _____
Које се све животне радње одигравају у ћелији? Наведи бар две.

+ ± -

2) Повежи линијама речи са леве и десне стране,
тако да добијеш тачне реченице:

+ ± -

Ниже биљке (једноставнија грађа) су	маховине, папратњаче и цветнице
Више биљке (сложенија грађа) су	бактерије, алге, гљиве и лишајеви
Праживотиње су	медузе и корали
Дупљари су	морске звезде и морски јежеви
Бодљокошци су трепљари	бичари, амебе, спорозое и
Кичмењаци су	рибе, водоземци, гмизавци, птице и сисари

3) Испод слике сваке животиње напиши
којој групи животиња она припада, нпр.

+ ± -



__ВОДОЗЕМАЦ__







ГЕОГРАФИЈА

1) Да ли знаш шта је приказано на сликама?

+ ± -





Која држава је приказана на другој слици? _____.

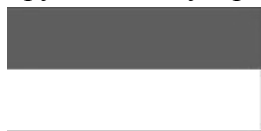
2) Символи наше земље Србије су грб, застава и химна.

+ ± -

а) Заокружи грб Србије!



б) Заокружи заставу Србије!



в) Химна Републике Србије је: (заокружи тачан одговор)

Боже правде

Тихо ноћи

Ђурђевдан

3) Попуни табелу! Напиши бар по један пример.

+ ± -

Планине у Србији	Реке у Србији	Језера у Србији	Бање у Србији	Равница у Србији

ИСТОРИЈА

1) Ко је био Ђорђе Петровић-Карађорђе?

+ ± -

- а) вођа Првог српског устанка
- б) вођа Другог српског устанка
- в) учесник Церске битке

2) Ко је био Милош Обреновић?

+ ± -

- а) вођа Првог српског устанка
- б) вођа Другог српског устанка
- в) учесник Церске битке

3) Офанзивом на Солунском фронту завршен је _____ рат.

+ ± -

**Прилог 9: КРИТЕРИЈУМСКИ ТЕСТ ИЗ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА
ПРИРОДА И ДРУШТВО**

VIII РАЗРЕД

ФИЗИКА

1) Како можемо да произведемо електрицитет? Заокружи тачан одговор. + ± -

а) ако крпом обришемо сто за којим седимо

б) ако стаклену шипку протрљамо крпом

в) довољно је само да упалимо светло

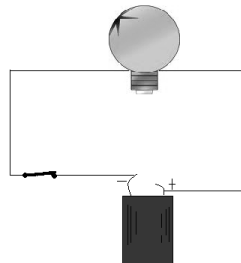
2) Допуни реченице! Атом се састоји из _____, + ± -
а језгро се састоји из већег броја _____ који имају
позитивно наелектрисање.

3) Заокружи тачне речи у реченицама: + ± -

а) изолатори су: угаљ, гума, стакло, тело човека, тело животиње, чиста вода

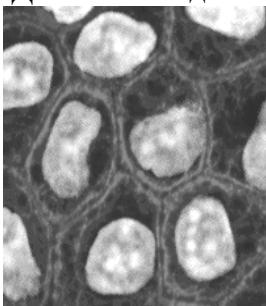
б) проводници су: угаљ, гума, стакло, тело човека, тело животиње, чиста вода

4) На слици електричног кола обележи где се налази + ± -
извор струје, проводник струје и потрошач струје!



БИОЛОГИЈА

1) На слици су приказане ћелије. Обележи главне делове једне ћелије! + ± -
Да ли знаш од чега је састављен орган? _____



2) Коју улогу има кожа код људи? + ± -

а) људима кроз кожу лакше излазе богиње, јер свако дете мора да их прележи

б) одраслим људима кроз кожу расту длаци, које их греју

в) кожа нас штити од свега споља

3) Напиши шта је костур! _____ + ± -

4) Која је главна особина мишића? + ± -

а) могу да се сакупљају и исправљају

б) могу да раде само код спортиста

в) дају чврстину нашем телу

5) На слици обележи где се налази мозак, а где кичмена мождина! + ± -



6) Напиши која све чула знаш код људи! _____ + ± -

7) Повежи имена органа са њиховим сликама: + ± -

Срце

Плућа

Бубрег

Црева



8) Обележи бројевима од 1 до 3 како настаје нови живот! + ± -

(Број 1 је оно што се прво дешава, а број 3 оно што се последње дешава)

- Жена се порађа и беба излази напоље
 Спајају се сперматозоид мушкарца и јајна ћелија жене.
 Беба почиње да расте у мајци.

9) Брак је: + ± -

- а) када мушкарац и жена оду заједно у биоскоп
 б) када жена и мушкарац оснују своју породицу
 в) када се двоје људи заљубе једно у друго

10) Заокружи све тачне одговоре: + ± -

- а) контрацепција је спречавање нежељење трудноће
 б) контрацепција је кад ученик говори контра од наставника
 в) контрацепција је када се користи презерватив
 г) контрацепција је када дечак и девојчица имају различите улоге у школској представи

ГЕОГРАФИЈА

1) Којим пословима се људи баве у равничарским пределима наше земље? + ± -

2) Којим пословима се људи баве у планинским пределима наше земље? + ± -

3) Да ли знаш шта је туризам? + ± -

- а) време проведено код комшије
 б) одлазак од куће до школе и назад
 в) путовање због забаве, одмора, радозналости

ИСТОРИЈА

1) Који народи су били у сукобу током II светског рата?

+ ± -

Прецртај нетачно!

Срби и Немци	Аустралијанци и Руси	Немци и Италијани	Руси и Немци	Шпанци и Американци	Французи и Италијани
--------------	----------------------	-------------------	--------------	---------------------	----------------------

2) Како је почео II светски рат у Србији?

+ ± -

- а) немачким бомбардовањем Београда
- б) бомбардовањем града Ниша
- в) убиством српског краља

3) Други светски рат је завршен победом:

+ ± -

- а) савезника
- б) окупатора
- в) Јапанаца и Кинеза

Биографија аутора

Мр Александра Ђурић-Здравковић је рођена 4. августа 1974. године у Земуну, Република Србија. Основну школу завршила је у Старој Пазови, а гимназију природно-математичког смера у Земуну. Дефектолошки факултет у Београду је уписала 1993. године, а дипломирала 1997. године, са просечном оценом 9.00 и оценом 10 на дипломском испиту. Последипломске магистарске студије на Дефектолошком факултету у Београду, смер Олигофренологија, уписала је 1997. године (просечна оцена положених испита на овом нивоу студија је 9.50), а магистарску тезу под називом *„Однос нивоа организованости пажње и математичких способности код лако ментално ретардиране деце старијег школског узраста“* одбранила је у фебруару 2006. године.

Од 1998. до 2000. године била је запослена на Дефектолошком факултету Универзитета у Београду (преко Тржишта рада за запошљавање) као сарадник у научно-истраживачким пројектима. Од 2000. до 2008. године запослена у Основној школи „Сава Јовановић Сирогојно“ у Земуну, на радним местима наставника у одељењима за едукацију и рехабилитацију деце са лаком интелектуалном ометеношћу (од 2000. до 2001. године), умереном интелектуалном ометеношћу (од 2001. до 2006. године) и аутизмом (од 2006. до 2008. године). Октобра 2008. године запошљава се на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, као асистент за ужу научну област Олигофренологија.

Као истраживач у категорији А3 тренутно учествује у реализацији пројекта под називом *„Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“*, број 179025, коју финансира МПН Републике Србије (2011-2014. год.).

Мр Александра Ђурић-Здравковић је до сада објавила око 80 радова у земљи и иностранству посвећених области специјалне едукације и рехабилитације. У редовима, ауторка обрађује проблеме функционалне процене, образовања и пружања подршке ученицима с интелектуалном ометеношћу.

Прилог А.

Изјава о ауторству

Потписана _____ Александра Ђурић-Здравковић _____

број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**УЛОГА МОТИВАЦИОНИХ ФАКТОРА У САВЛАДАВАЊУ
ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА КОД ДЕЦЕ СА
ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 30.10.2012. године



Прилог Б.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора _____ Александра Ђурић-Здравковић _____

Број индекса _____

Студијски програм ____ Специјална едукација и рехабилитација _____

Наслов рада

**УЛОГА МОТИВАЦИОНИХ ФАКТОРА У САВЛАДАВАЊУ
ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА КОД ДЕЦЕ СА
ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

Ментор _____ Проф.др Драгана Маћешић-Петровић _____

Потписани/а _____  _____

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 30.10.2012. године



Прилог В.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

УЛОГА МОТИВАЦИОНИХ ФАКТОРА У САВЛАДАВАЊУ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА КОД ДЕЦЕ СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 30.10.2012. године