

ВИСОКА ПОДРШКА УЧЕНИЧКОЈ АУТОНОМИЈИ И АКАДЕМСКА РЕГУЛАЦИЈА УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ^а

Александра Ђурић Здравковић*,
Мирјана Јапунца Милисављевић, Биљана Милановић Доброта

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Београд, Србија

* aleksandra.djuric.aa@gmail.com

Апстракт

Према Теорији самоодређења, наставници који својим понашањем пружају подршку аутономији ученика подстичу њихова боља академска постигнућа. У оквиру ове теорије, дефинише се академска регулација као способност регулисања властитог понашања усмереног на учење у школи. Највећи значај у школском раду има интринзична мотивација, која представља један од три квалитативна типа академске регулације. Циљ рада је утврђивање квалитета академске регулације код ученика који се образују по прилагођеном програму у оквиру инклузивне наставе, као и повезаности интринзичне мотивације са високом подршком ученичкој аутономији датом од стране наставника разредне наставе. Истраживање је спроведено на узорку од 123 ученика који наставу похађају по прилагођеном програму, узраста од осам до десет година и једанаест месеци. Равновим прогресивним матрицама потврђен је нижи ниво интелектуалног функционисања ученика из узорка који наставу похађају по прилагођеном програму. Узорак је чинило и 48 наставника разредне наставе. У прикупљању података коришћен је *Упитник академске саморегулације* и *Упитник проблема у школи*. Резултати истраживања указују на доминацију академске идентификоване регулације у узорку ученика. Међусобна повезаност интринзичне мотивације и високе подршке аутономије ученика је потврђена. Висока подршка аутономије од стране наставника објашњава 28,1% варијансе интринзичне мотивације ученика. У раду су разматране практичне импликације спроведеног истраживања.

Кључне речи: академска регулација/мотивација, прилагођен програм / ИОП1, подршка аутономији, наставници разредне наставе.

^а Чланак представља резултат рада на пројектима *Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма* (бр. 179025) и *Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу* (бр. 179017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

HIGH SUPPORT OF STUDENTS AUTONOMY AND ACADEMIC REGULATION OF STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

According to the Self-Determination Theory, teachers who, through their behavior, provide support for the autonomy of a student are encouraging their better academic achievements. Within this theory, academic regulation is defined as the ability to regulate one's own behavior focused on learning at school. Intrinsic motivation has the greatest importance in schoolwork, and it represents one of the three qualitative types of academic regulation. The aim of the paper is to determine the quality of academic regulation in students who are being educated according to an adjusted program within inclusive schooling, as well as determining the correlation of intrinsic motivation with high support for student autonomy given by class teachers. Research was conducted on a sample of 123 students who attended classes with the adjusted program, age eight to ten and eleven months. Raven's progressive matrices confirm a lower level of intellectual functioning of students from the sample who attend classes according to the adjusted program. Sample was comprised of 48 class teachers. In gathering of the data, Academic Self-Regulation Questionnaire and The Problems in Schools Questionnaire were used. The results of the research imply dominance of academically identified regulation. The correlation of intrinsic motivation and the high support of student autonomy is confirmed. The high support of autonomy by teachers explains 28.1% of the variance of student intrinsic motivation. The paper considers practical implications of the conducted research.

Key words: academic regulation/motivation, adjusted program/IEP1, support to autonomy, class teachers.

УВОД

Инклузивно образовање подразумева системску реформу, наставне методе, приступе и стратегије које омогућавају доступно образовање свим ученицима и истовремено стварање услова за одговарајуће образовање у складу са индивидуалним потребама и способностима (Мушкиња, 2011). Овако дефинисана инклузија прихвата и укључује децу са развојним тешкоћама, без обзира на њихову психо-физичку развијеност, расну, етничку, лингвистичку или било коју другу припадност (Šakotić & Veljić, 2010). Вујачић и Ђевић (2013) објашњавају да се инклузија дефинише као програм у коме ученици са развојним тешкоћама и њихови вршњаци типичне популације заједнички учествују у спровођењу активности. Тај вид образовања представља водећи тип школовања у свим развијеним земљама (Skočić-Mihić, Gabrić, Bošković, 2016). Ученици са развојним тешкоћама представљају веома хетерогену групу, што значи да постоје бројне разлике које се односе на врсту и степен тешкоћа, али и односа који имају са средином која их окружује (Žic-Ralić & Ljubas, 2013).

У октобру 2018. године у Службеном гласнику Републике Србије објављен је нови *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*, као и *Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом*. Члановима ових правилника утврђују се права за потребном додатном подршком због тешкоћа при учествовању у образовно-васпитном процесу. Додатна подршка се, у смислу ових правних аката, пружа особи која има тешкоће у учењу, или сметње у развоју, живи у социјално нестимулативној средини, или из других разлога остварује право на подршку у образовању. У односу на степен пружања подршке, додатна подршка у виду индивидуалног образовног плана може да постоји као прилагођени програм наставе (ИОП 1), измењен програм наставе (ИОП 2) и проширен програм наставе (ИОП 3). При спровођењу прилагођеног програма наставе планира се циљ пружања подршке, прилагођавање простора у којем се учи, метода рада, наставних средстава и уџбеника. Током реализације измењеног програма наставе, поред наведених прилагођавања које се односе на спровођење прилагођеног програма, планира се прилагођавање исхода и садржаја образовања и васпитања. Проширен програм наставе примењује се код ученика са изузетним способностима (Службени гласник РС, 74/2018; Службени гласник РС, 80/2018).

За успех у инклузивном образовању најважније је препознавање баријера за учење и остваривање постигнућа. Оне могу бити друштвено или институционално условљене, могу проистацати из ставова наставника, представника заједнице и родитеља, из процедура, прописа, приступа, финансијских разлога, деловања различитих друштвених система и капацитета образовних установа (Вујачић и Ђевић, 2013).

Због бољег квалитета оваквог образовања нужно је да наставници стално унапређују своје вештине, процедуре и стандарде. Новије истраживање које је анализирано мишљење наставника о примени инклузивног образовања у Србији показује да наставници имају високу унутрашњу мотивацију да унапреде своја знања у примени инклузивног модела и да желе интензивну сарадњу са институцијама које се баве образовањем ученика с тешкоћама у развоју (Свјетићанин & Анђић, 2017).

У публикацији Организације за економску сарадњу и развој (OECD, 2010) у резултатима истраживања спроведених у циљу предлагања нових образовних политика истиче се да је квалитет рада наставника најважнија одредница која утиче на успешност ученика. Од наставника се очекује да буде сензитиван на потребе ученика, да прати раст и развој ученика и да усмерава ученички потенцијал (Cheon, Reeve, Lee & Lee, 2018). Из тог разлога се са сигурношћу може рећи да наставник као главни носилац васпитно-образовног процеса има и

улогу изворишта ученичке мотивације (Стојиљковић, 2014). Дакле, мотивација може да се развија у школи под утицајем наставника (Cuevas, Ntoumanis, Fernandez-Bustos & Bartholomew, 2018; Марић, Михајловић, Опарница, 2018).

Истраживања у подручју образовања и мотивације којима је полазиште Теорија самоодређења (*Self-Determination Theory*; Deci & Ryan, 1985; Ryan, & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017) усредредила су се на проблем аутономног понашања (Amoura, Berjot, Gillet, Caruana & Finez, 2015; Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009; Niemiec & Ryan, 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004). Централна хипотеза Теорије самоодређења јесте да ће школско, тј. академско, окружење које подржава компетентност, повезаност и аутономију ученика подстаћи интенциона (мотивисана) дела, пре него контрола (Ryan & Brown, 2005). Аутономија подразумева потребу за доношењем сопствених одлука, тј. сопствених избора у односу на захтеве околине (Randelović & Stojiljković, 2015). Допринос примене овог теоријског концепта у образовању примећен је у чињеницама да аутономно мотивисани ученици постижу боље резултате у школи, као и да аутономно подржавајући наставници подстичу ученике на боља академска постигнућа (Reeve, 2002). Овакав тип наставника дозвољава ученицима да се понашају у складу са сопственим способностима и личним интересовањима, тако да усвајање нових садржаја постаје вољна активност ученика (Reeve, 2009). То се постиже нуђењем вишеструких избора, буђењем и одржавањем интереса за учење, као и охрабривањем ученичког труда и мишљења (Reeve, 2002, 2009). Према наведеној теорији, на супротној страни домена *подршка аутономији* налази се контролишући стил наставника. Истраживања показују да наставници контролишући занемарују учениково мишљење, не дозвољавају исказивање сопственог става и своје мишљење постављају као једини приоритет. У оваквом окружењу школска постигнућа ученика опадају (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy, 2012).

У оквиру Теорије самоодређења, мотивација, дефинисана као регулација понашања, сагледава се кроз три квалитативна типа: амотивацију, спољашњу мотивацију и унутрашњу (интринзичну) мотивацију (Ryan & Deci, 2017). Наведени типови мотивације распоређени су дуж континуума самоодређења, тј. аутономије, према локусу контроле поткрепљења (Ryan & Deci, 2000). У оквиру наведеног теоријског концепта академска регулација дефинисана је као способност регулације сопственог понашања везаног специфично за учење у школи (Ryan & Deci, 2017). Дакле, регулација се односи на начин регулисања сопственог учења, постављање циљева учења, бирање стратегије и контролисање акције (Банђур и Бошњак, 2016).

Амотивација је на крајњем делу континуума и дефинише се као стање одсуства мотивације. Када су амотивисане, особе имају доживљај некомпетентности, сматрајући да немају никакву контролу над ситуацијом у којој се налазе (ови ученици се питају зашто уопште иду у школу и углавном имају лош успех) – (Vallerand, 1991).

На средини континуума самоодређења распоређено је неколико типова спољашње академске мотивације: екстернална или спољашња регулација (поштовање прописаних правила и избегавање консеквенци због неиспуњавања истих: „Учим јер морам, таква су правила”), интројектована или усвојена регулација (тежња ка активностима које су прихваћене, тј. усвојене од стране одраслих: „Учим зато што осећам грижу савести ако то не учиним”), идентификована или поистовећена регулација (понашање које води достизању самопостављених циљева: „Учим јер ми је то веома важно, чак и кад у томе не уживам”) и интегрисана регулација (понашање које води унутрашњем задовољству: „Учим јер је забавно, уживам у томе”) – (Ryan & Deci, 2000). Током основношколског периода ученици не развијају интегрисани облик регулације, тј. још не интернализују на нивоу који би одговарао интегрисаној регулацији (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2002). Квалитет наведених типова спољашње мотивације варира у зависности од степена самоодређења. Ако је регулација понашања више самоодређена, образовни исходи које ученик остварује су позитивнији, те нпр. идентификована регулација подразумева већу успешност у школи од екстерналне (Kaplan, 2018). Приликом споља мотивисаног учења, усредсређеност менталне активности на садржај школског учења се најчешће тешко остварује, односно остварује се уз одређени напор.

Интринзична мотивација у школском контексту дефинише се као задовољство које ученик доживљава током учења, сазнавања и разумевања нових садржаја (када нпр. ученик уради више задатака него што му је наставник задао, јер му лична достигнућа стварају задовољство) – (Ryan & Deci, 2000). Она има најпозитивније образовне исходе. Приликом интринзички мотивисане активности, разлог бављења школском активношћу је сâм садржај или процес активности.

Највећу пажњу истраживача привукла је управо интринзична мотивација због значаја који има у школском раду (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2004), те ћемо се и ми њоме бавити, у популацији ученика који наставу прате по прилагођеном програму. Постоји теоријско схватање да је интринзична мотивација за школско учење урођена, а да њен даљи развој зависи од школске средине у којој се ученик налази и образује (Ryan & Deci, 2017).

Ако наставници током свог рада успеју да задовоље ученичке потребе за аутономијом, код ученика долази до подизања квалитета аутономних облика мотивације – интринзичне, интегрисане и иден-

тификоване регулације (Kaplan, 2018), као и до снижавања присуства контролисаних облика мотивације – екстерналне, интројектоване регулације и амотивације (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

У домаћој истраживачкој литератури постоји веома мало радова који имају за циљ да испитају повезаност мотивационог стила наставника разредне наставе са неким од облика регулације, тј. мотивације ученика редовне наставе, а поготово ученика који наставу прате по прилагођеном програму.

Једно инострано истраживање доказује да су ученици с блажим интелектуалним тешкоћама (у даљем тексту: БИТ) више спољно мотивисани у поређењу с ученицима без тешкоћа приближног узраста. У њему се, такође, наглашава да је утврђено да ученици с БИТ-ом могу бити и унутрашње мотивисани (Harter, 2001). Према мишљењу неких истраживача, велики број учioniца у којима се одвијала настава за инклузиране групе ученика са БИТ-ом представљала су осиромашена окружења (Mithaug, Campeau & Wolman 2003). Многи наставници у тим окружењима дозвољавају само минималан приступ новим идејама, људима и искуствима (Marks, 2008). У истраживањима се наводи да често наставници инклузивних одељења имају тенденцију да што више умањују потребе ученика с БИТ-ом у смислу пружања непотребне заштите контролишући њихове потребе (Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes, 2002; Mithaug, Campeau & Wolman, 2003). Неопходно је увидети да ученици са БИТ-ом имају слободу да истражују и искусе интеракције, понашања и идеје које имају њихови вршњаци који немају сметње.

Мотивациони стил наставника сагледан кроз степен подржавања аутономије током интеракције са ученицима који наставу похађају по прилагођеном програму у инклузивној школи, као и повезаност овог стила са интринзичном мотивацијом ученика као формом која даје најпозитивније образовне исходе – тема су овог рада, заснованог на Теорији самоодређења.

Проблем овог истраживања могуће је формулисати у виду питања *Какав је квалитет академске регулације сагледан кроз екстерналну, интројектовану и идентификовану регулацију, као и интринзичну мотивацију?* Истраживање је усредсређено и на питање повезаности интринзичне мотивације као најпогодније форме мотивације за школске активности са високом подршком аутономији ученика која је упућена од стране наставника.

Циљ истраживања је утврђивање квалитета академске регулације код ученика који се образују по прилагођеном програму, као и повезаности интринзичне мотивације са високом подршком ученичкој аутономији датој од стране наставника разредне наставе.

МЕТОД

Узорак

Истраживање је спроведено на узорку од 123 ученика који наставу похађају по прилагођеном програму, узраста од осам до десет година и једанаест месеци ($AC = 9,67$; $CD = 0,85$), оба пола. Школски узраст ученика односио се на други, трећи и четврти разред редовних основних школа на широј територији Београда (у сваком разреду је испитан по 41 ученик). Сваки ученик из узорка је од првог разреда укључен у инклузивно окружење и ниједан од њих није мењао школу. У узорку је присуство девојчица (56 испитаница или 45,53%) у односу на дечаке (67 испитаника или 54,47%) мање заступљено. Установљено је да не постоје значајне разлике у старости између ученица и ученика ($\chi^2 = 2,723$, $df = 3$, $p = 0,655$). Сви испитаници припадају категорији лаке (блаже) интелектуалне ометености, тј. БИТ, према DSM-5 класификацији, показујући симптоме сва три критеријума: дефицит у интелектуалном функционисању, дефицит у адаптивном функционисању и почетак симптома током развојног периода (American Psychiatric Association, 2013). У намери да директно потврдимо исподпросечне резултате интелектуалних способности наших испитаника, користили смо Равенове прогресивне матрице (Raven & Raven, 1998). Просечно постигнуће на 36 припадајућих ајтема Равенових прогресивних матрица у испитиваном узорку је $AC = 22,30$, $CD = 3,62$. Резултати једнофакторске анализе варијансе показали су да нема статистички значајних разлика међу испитаницима различитог календарског узраста у погледу њихових постигнућа на Равеновим прогресивним матрицама ($F = 1,682$, $p = 0,789$).

Искључујући критеријуми при формирању узорка односили су се на постојање других медицинских или психијатријских дијагноза, неуролошких обољења, сензорних оштећења и постојање поремећаја из спектра аутизма. Саставни део школске документације сваког ученика испитаног узорка било је мишљење интерресорне комисије о мерама и врсти додатне подршке. Сви испитаници овог узорка су, према мишљењу интерресорне комисије, били упућени ка праћењу наставе по прилагођеном програму, тј. ИОП-у 1. У осмишљавању ИОП-а 1 ученика испитиваног узорка учествовали су дефектолози специјалних школа који чине чланове стручног мобилног тима. Улога чланова стручног мобилног тима специјалних школа је пружање подршке ученицима у инклузивном образовању. Сваки ученик испитаног узорка има свог дефектолога, који с њим спроводи индивидуалне едукативне третмане два пута недељно. Дефектолог и наставник разредне наставе заједнички прате напредовање ученика и о томе воде документацију.

Узорак је, такође, чинило 48 наставника разредне наставе који предају све предмете испитаницима који су обухваћени узорком ученика (осим наставног предмета Енглески језик, Грађанско васпитање, односно Верска настава, и изборних предмета). Хронолошка доб наставника кретала се од 24 године до 58 година (АС = 41,22, СД = 9,56). У узорку је присуство наставница заступљеније (39 испитаница, односно 81,25%) у односу на наставнике (9 испитаника, односно 18,75%).

Инструменти и процедура

У прикупљању података за утврђивање доминације типа регулације код ученика коришћен је *Упитник академске саморегулације (Academic Self-Regulation Questionnaire)* – (Deci, Hodges, Pierson & Tomassone, 1992). Инструмент чини 17 ајтема, при чему сваки ајтем представља могући разлог ангажовања ученика на часу, као што су представљање решења неког задатка, израда писаног школског задатка, или давање одговора усменим путем. Сваки ајтем пружа могућност ученику да се одлучи за понуђени одговор, чије су алтернативе изражене у форми тростепене скале Ликертовог типа (3 – увек, 2 – понекад, 1 – никад). Овај упитник представља модификацију стандардне верзије (Ryan & Connell, 1989), јер је прилагођен ученицима са БИТ-ом. Инструмент се састоји од четири супскале: екстернална регулација, интројектована регулација, идентификована регулација и интринзична мотивација. Свака супскала може да се користи засебно. С обзиром на то да је овај инструмент намењен ученицима основношколског узраста, интегрисана регулација није као супскала укључена у ову процену. Вредности интерне релијабилне конзистентности изражене Кронбаховим коефицијентом α су поуздане (Табела 1).

Табела 1. Вредности Кронбахове α за Упитник академске саморегулације

Академска саморегулација	Кронбахова α
Екстернална регулација	0,91
Интројектована регулација	0,87
Идентификована регулација	0,81
Интринзична мотивација	0,90

Упитник проблема у школи (The Problems in Schools Questionnaire (PIS), Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981) испитује мотивациони стил наставника којим они мотивишу ученике у школи. Тридесет два ајтема распоређена су у оквиру четири супскале које прате сваку од осам вињета упитника, и то у континууму од високе контро-

ле до високе аутономије (висока контрола (ВК) – укључивање санкције до извршења прописаног понашања; умерена контрола (УК) – указивање на значај одређеног понашања; умерена подршка аутономији (УПА) – коришћење социјалне компарације до извршења; висока подршка аутономији (ВПА) – самосталан долазак до решења). Свака од четири дате опције у оквиру појединачне вињете оцењује се на седмостепеној скали – од врло неприхватљиве до врло прихватљиве оцене за наставника. Процедура скоровања резултата укључује просечне поене остварене на све четири супске. Просечни скорови ових супске могу да се тумаче одвојено, или могу да се комбинују чинећи укупан скор. Супске које представљају аутономни облик понашања пондерисане су позитивно, а супске које представљају контролисани облик понашања пондерисане су негативно. Алгебарски збир показује оријентацију наставника ка контроли и подршци аутономији. Виша оцена рефлектује оријентацију ка подршци аутономији, док нижа одражава подршку контроли. С обзиром на то да је у овом истраживању посматрана само супска ВПА, за њу је израчунат Кронбахов коефицијент α , који је износио 0,82.

Оба примењена инструмента заснована су на постулатима Теорије самоодређења.

Сви родитељи дали су своју писмену сагласност за учешће ученика у овом истраживању. Испитивање је спроведено у континуитету, без временских пауза, индивидуално, у одвојеним просторијама школа, и то у априлу, мају и јуну 2018. године. Ученици су током прикупљања података давали одговоре на питања усмено, именовањем одговора који су сматрали исправним. Истраживачи су бележили одговоре.

Обрада података

Током статистичке обраде примењени су следећи статистички поступци и мере: аритметичка средина, стандардна девијација, фреквенције и проценти, хи квадрат тест и његова значајност, рангови, Фридманов тест, једнофакторска анализа варијансе, Пирсонов коефицијент линеарне корелације и линеарна регресија. Статистичка обрада података је вршена у верзији 22.0 програма SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences Inc, Chicago, Illinois, SAD*).

Резултати истраживања

Увидом у Табелу 2 уочава се да ученици испитаног узорка у највећем броју случајева испољавају спољашњи облик мотивације, тачније, ниво академске идентификоване регулације. Сваком ученику, за сваку од четири супске академске саморегулације, додељени су рангови I, II, III и IV. Оваква расподела направљена је у зависно-

сти од вредности скорa супскале, при чему је најмањи скор значио и најмањи ранг. Посматрајући податке из табеларног приказа, може се уочити да је интризична мотивација код само три испитаника имала највећи скор, као и да је у највећем броју случајева имала најмању вредност скорa (код 62 ученика). Уочавамо да је код 75 ученика академска идентификована регулација имала највећи скор.

Табела 2. Рангирање ученика у односу на супскале академске саморегулације

	АКЕК	АКИН	АКИД	ИНТ
Број испитаника са рангом I	24	38	5	62
Број испитаника са рангом II	27	51	16	34
Број испитаника са рангом III	43	29	27	24
Број испитаника са рангом IV	29	5	75	3
Σ	123	123	123	123

Легенда: АКЕК – академска екстернална регулација, АКИН – академска интројектована регулација, АКИД – академска идентификована регулација, ИНТ – интризична мотивација

У Табели 3 приказане су вредности просечних рангова за сваку супскалу академске саморегулације. Када неки скор са супскале доминира, просечна вредност ранга за ту супскалу биће већа од осталих. Супротно, ако је неки скор супскале регистрован с најмањим вредностима, очекује се да има најмањи просечни ранг. У овом истраживању резултати указују на то да су најдоминантније вредности забележене на супскали Идентификована регулација, док су на супскали Интризична мотивација регистроване најмање вредности.

Табела 3. Вредности просечних рангова супскала академске саморегулације

	Просечан ранг
АКЕК	2,55
АКИН	2,12
АКИД	3,68
ИНТ	1,66

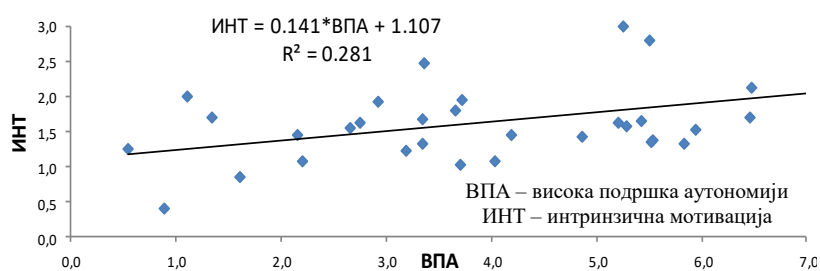
Легенда: АКЕК – академска екстернална регулација, АКИН – академска интројектована регулација, АКИД – академска идентификована регулација, ИНТ – интризична мотивација

Коришћењем Фридмановог теста може се проверити статистичка значајност разлике просечних рангова на супскалама академске саморегулације. Резултати Фридмановог теста показују да постоји статистички значајна разлика резултата добијених на овим сегментима инструмента ($\chi^2(3, n = 123) = 141,328, p < 0,001$).

Испитујући мотивациони стил наставника сагледан кроз степен подржавања аутономије током интеракције са учеником, уочава се да највиши просечан скор носи супскала ВПА (АС = 5,42, СД = 0,77). Тај тип понашања наставника превалентан је у овом истраживању. Остали стилови бележе ниже скорове: УПА (АС = 4,16, СД = 0,86), потом супскала УК (АС = 3,71, СД = 0,62) и супскала ВК (АС = 2,33, СД = 0,99).

Међусобна повезаност појавности интринзичне мотивације и високе подршке аутономије ученика од стране наставника испитана је Пирсоновом корелационом анализом. Између посматраних варијабли установљена је статистички значајна корелација за $r = 0,53$, $n = 123$, $p < 0,001$. У овом случају, реч је о позитивној средњој јачини повезаности ових варијабли. Дакле, ученици чији наставници имају модел подршке који укључује високу подршку аутономији јесу интринзично мотивисани према школском раду.

Добијени коефицијент линеарне корелације омогућио је израчунавање коефицијента детерминације r^2 , који указује на пропорцију заједничког варијабилитета две варијабле. Процент варијације интринзичне мотивације настао последицом варијације високе подршке аутономији од стране наставника износи 0,281 и тај резултат представља удео објашњених варијација резултата интринзичне мотивације који настаје под утицајем високе наставничке подршке аутономији ученика. Посматрано и изражено процентуално, ВПА од стране наставника објашњава 28,1% варијансе интринзичне мотивације ученика. Ова зависност резултата интринзичне мотивације од нивоа ВПА са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације представљена је на Графикону 1.



Графикон 1. Зависност нивоа ИНТ од нивоа ВПА са уцртаном линијом линеарне регресије и коефицијентом детерминације

ДИСКУСИЈА

Према добијеним резултатима, ученици испитаног узорка у највећем броју случајева испољавају спољашњи облик мотивације, односно, ниво академске идентификоване регулације. Дакле, испита-

ници овог узорка показују квалитет идентификоване регулације, која је претежно интернализована спољашња мотивација. Ученици добровољно прихватају значај неког наметнутог става, јер им се такво понашање чини корисним и важним. Спољашња мотивација примењена у испитиваном узорку може бити веома корисна при започињању одређених активности које претходно нису означене као занимљиве. Резултати претходних студија показују да спољашње награде имају значај код занимљивих задатака, док се код мање занимљивих задатака унутрашња мотивација не мења, јер претходно није ни била уочена (Lepper & Henderlong, 2000). Проблем са оваквим наставним приступима је у томе што су они сами по себи недовољни за подстицај значајног побољшања у учењу (Harter, 2001). Вероватно је да ће ученици који имају потребу за додатном подршком у почетку савладавања неких наставних области очекивати наставни приступ који се контролише више споља, како би на одговарајући начин био ангажован у разредним активностима. Ипак би требало да наставници, у сарадњи са дефектолозима, програмски и третмански покушају да превазиђу ослањање на облике спољашњих подстицаја, који често могу постати примарни стимулуси за укључивање ових ученика у процес учења, и да се крећу ка медијационим приступима који омогућавају подстицај аутономних форми понашања. Добијени резултати указују нам на то да је потребно да осмислимо програме који ће промовисати аутономне форме регулације код ученика с БИТ-ом. Овакви предлози су разматрани и у иностраној литератури, у којој су добијени слични налази у категорији ученика с БИТ-ом млађег основношколског узраста (Switzky, 2006). Студија која је испитивала квалитет академске регулације код ученика с БИТ-ом који наставу похађају у инклузивној школи утврдила је да су њихови укупни скорови нижи у односу на вршњаке без тешкоћа. Ово истраживање је, такође, препоручило програмско оснаживање испитаних способности ученика с БИТ-ом (Gomez-Vela, Verdugo, Gil, Corbella & Wehmeyer, 2012).

Резултати претходних истраживања показали су важност укључивања ученика који се образују по прилагођеном програму у доношење одлука о образовним питањима која утичу на њих. Ученици који су више укључени у свој индивидуализовани образовни програм показују више нивое регулације (Varsamis & Agaliotis, 2011).

Интризична мотивација је код само три испитаника имала највећи скор, а у великом броју случајева имала је најмању вредност сора. Дакле, код великог броја ученика овог узорка постоји одређени степен интернализације социјалних норми. Ипак, треба приметити да је следећи скор по преваленцији усредсређен на III и IV ранг екстерналне регулације, што представља контролисани аспект мотивације, који се, према континууму, налази први до амотивације.

Овај резултат има важне импликације. Јасно је да постоје ограничења која намећу интелектуалне тешкоће, но могуће је да се делује на факторе из окружења који ће помоћи да компоненте интринзичне мотивације буду стимулисане и активирани. Један од тих фактора су наставници, што је потврђено овом студијом и претходним студијама.

Ранија истраживања указују на доминацију спољашњег облика мотивације током млађег основношколског узраста. Овај период карактерише споља наметнута рутина, која умањује доживљај аутономије ученика, док у периоду до поласка у школу већи део дететовог одрастања протекне у интринзично мотивисаним активностима попут игре. Због тога, степен интринзичне мотивације током школског узраста опада са узрастом (Harter, 1996 према Лалић-Вучетић, 2015).

У истраживању спроведеном у Финској у којем су учествовали ученици који се образују по ИОП-у 1 дошло се до резултата врло сличним нашим. Уочена је доминација идентификоване регулације у узорку, потом екстерналне, па интројектоване и, напоследку, интринзичне (Thuneberg, 2007). Давнашња америчка студија такође указује на доминацију идентификоване регулације у узорку ученика инклузивних основних школа (Patrick & al., 1993).

Претходна истраживања у овој области указују на значајне статистичке разлике у квалитету регулације код ученика са БИТ-ом и ученика типичног развоја у инклузивној школи у корист другопоменутих (Abbaszadeh & Sardoie, 2016). Та разлика у вредностима двеју популација на супскалама академске саморегулације у једном истраживању износи између једне и две стандардне девијације, у зависности од супскале (Thuneberg, 2007). Оваква поређења превазилазе амбиције овог рада, али сматрамо да је на овом месту значајно истаћи овај податак.

При испитивању мотивационог стила наставника, који је сагледан кроз степен подржавања аутономије током интеракције са учеником, уочава се да највиши просечан скор носи супскала ВПА. У овом истраживању, дакле, доминантно заступљен мотивациони стил наставника је подршка аутономији ученика. То значи да наставници у узорку ученицима нуде могућност алтернативних избора, приближавају им значај изучаваног градива, омогућавају ученику да садржаје савладава на свој начин и подржавају ученичку интринзичну мотивацију и интернализацију. Наставници обухваћени овим истраживањем схватају важност подржавања способности и различитости и подстичу интересовања ученика. У сарадњи са дефектолозима, труде се да осмисле нове начине рада прилагођене индивидуалним потребама, које примењују у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка. Према ајтемима који су вредновани током истраживања, закључено је да наставници разредне наставе подстичу позитивну

атмосферу у свом инклузивном одељењу и добре међуљудске односе, поштују различите ставове свих ученика и нуде задатке који представљају примерени изазов сваком поједином ученику, те подстичу вештине решавања проблема, у складу са способностима ученика.

Резултати истраживања указују на чињеницу да су наставници ученика испитиваног узорка схватили важност коришћења показатеља подршке аутономији, као што је, на пример, активност уз више-струке изборе. Они сами, током испитивања, истичу да су специфичност потреба ученика којима је неопходна додатна подршка увиђали уз сталну сарадњу са дефектолозима.

Иностранци аутори објашњавају да је наставников лични доживљај аутономије у школском окружењу важна одредница мотивационог стила наставника (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007). Доживљај аутономије наставника односи се на његове мисли и осећања у вези са својим нивоом мотивације и ангажовања у раду са ученицима.

Домаћа истраживања рађена на ову тему у учионицама у којима није уочено присуство ученика којима је потребна додатна подршка – указују на то да су наставници у Србији често суочени с проблемом недостатка мотивације за рад и подстицања аутономије ученика, који се јављају из бројних, углавном економско-друштвених разлога. У односу на то, наводи се да наставници често предузимају само уходане активности и стратегије за које су највише обучени (Ђерић, 2014; Лалић-Вучетић, 2015). Претпоставља се да наставници још увек нису довољно препознали важност аутономије ученика, као што је то наглашено и у неким иностраним студијама (Iyengar & DeVoe, 2003; Reeve, 2009). Због тога је често у школама доминантан мотивациони стил супротан подршци аутономији, а то је подршка контроли (Reeve, 2009; Soenens et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2004). Ипак, никако не би требало извести закључак да наставници у Србији нису вољни да користе подршку аутономији ученика као мотивациони стил, већ би се правилније могло закључити да нису били у прилици да науче како да га примењују. У прилог томе говори и истраживање спроведено у нашој земљи које је утврдило да наставници разредне наставе јесу упознати с циљевима који подстичу аутономију, али да још увек није довољно истражено колико их користе у свом раду (Стојиљковић, 2014). У неким радовима истиче се значај организовања додатних едукација које би наставницима омогућиле детаљнија знања у вези са радом у инклузивном окружењу и специфичностима програмирања рада с ученицима којима је потребна додатна подршка (Свјетићанин & Анђић, 2017), јер без такве структуре циљеви ИОП-а 1 неће бити остварени.

Међусобна корелација резултата на супскалама интринзична мотивација и ВПА ученика од стране наставника постоји, и то у

позитивној средњој јачини повезаности, тако да се може закључити да ученици чији наставници имају модел подршке који укључује високу подршку аутономији јесу интринзично мотивисани према школском раду. У овом истраживању висока подршка аутономији ученика од стране наставника објашњава 28,1% варијансе интринзичне мотивације ученика. Однос и смер повезаности ових варијабли је очекиван, у складу је са теоријским основама концепата Теорије самоодређења и претходним студијама које су се бавиле међусобним односима унутрашње мотивације и мотивационог стила наставника (Zimmerman, 2013). Дакле, и ово истраживање потврђује позитиван утицај аутономног стила понашања наставника у одељењу на квалитет регулације/мотивације ученика. Истраживања показују да је могуће изазвати овакву ситуацију у инклузивном одељењу већ два месеца по успостављању оваквог понашања наставника. Ефекти трају до краја школске године непромењено (Chirkov, 2009).

У оквиру прилагођеног програма, а на основу педагошког профила у којем су утврђена подручја у којима је потребна додатна подршка, наставник и дефектолог планирају мере индивидуализације у сврху подршке аутономији. Резултати овог истраживања указују на то да ове мере, за ученике који наставу прате по ИОП-у 1, могу да се остварују на различите начине, у зависности од степена и врсте подршке аутономији, кроз: осмишљавање додатних и посебних активности демонстративног типа, израде специфичног распореда активности (на пример, визуелно-шематског), прилагођавања метода рада, дидактичког материјала и начина давања инструкција при задавању задатака или измене садржаја и исхода, тј. очекиване промене у учењу.

Сматрамо да је вредност резултата овог истраживања у значајној мери условљена пажљивим планирањем индивидуалног образовног програма ученика обухваћених узорком. Та вредност се, пре свега, огледа у сарадњи образовних институција специјалних и редовних основних школа које заједнички подстичу и прате едукативни развојни потенцијал ученика који имају потребу за додатном подршком. Могуће је да овакав резултат истраживања не би био добијен да су у узорку биле иредовне школе чији ђаци прате наставу по прилагођеном програму, али без подршке стручног мобилног тима, или било каквог другог вида подршке дефектолога. Неко од наредних истраживања могло би да провери дејство наведеног фактора. Исто тако, истраживања би требало проширити и на друге аспекте мотивације, као што је идентификована мотивација, која се у овом истраживању издвојила као превалентна, а важна је за школски контекст.

Ово истраживање није имало за циљ да утврди порекло локуса контроле ученика, те да се на основу тога одреди разлог приступања школском раду од стране ученика. У неком од следећих истражива-

ња било би значајно испитати и овај сегмент, који би помогао при детаљнијем осмишљавању индивидуалних образовних планова за ученике који наставу похађају по прилагођеном програму. У средшћу овог истраживања били су ученици који наставу похађају по прилагођеном програму. У будућим истраживањима, због добијања подробнијих резултата који би могли да унапреде едукативни процес свих ученика, било би сврсисходно утврдити квалитет регулације и реаговања на уочени мотивациони стил наставника код ученика који наставу прате по редовном програму, као и код ученика који наставу прате по измењеном програму.

Имајући у виду да је узорак ограничен само на београдске основне школе, резултати би могли да се користе само као полазиште. Препоручујемо да се спроведе истраживање чији би узорак обухватио испитанике из већег дела Србије, при чему би се контролисао ефекат средине и упоредили резултати испитаника у градској и руралној средини у смислу деловања контроле и аутономије наставника који у свом одељењу имају ученике који наставу прате по прилагођеном програму.

ЗАКЉУЧАК

С обзиром на то да је намера друштва да, по завршетку школовања, ученици којима је потребна додатна подршка буду што аутономнији на уласку у одрасло доба, њима су неопходне одређене вештине и склоности које се могу развити док су у школи. Ово истраживање потврђује да наставници разредне наставе дају значајну подршку регулацији/мотивацији ученика који наставу прате по прилагођеном програму. Та подршка је усмерена ка подстицају аутономног понашања ученика. Овакви резултати добијени су уз подршку дефектолога, као чланова стручног мобилног тима специјалних школа. Испитујући квалитет академске регулације, закључено је да ученици који наставу прате по ИОП-у 1 у највећем броју случајева испољавају спољашњи облик мотивације, односно, ниво академске идентификоване регулације. Повезаност интринзичне мотивације, као најпогодније форме мотивације за школске активности, са високом подршком аутономији ученика је потврђена од стране наставника.

Значај овог рада огледа се у чињеници да је ово једно од првих истраживања које је обављено на ову тему са популацијом ученика који наставу похађају по прилагођеном програму. Имајући у виду да се прилагођени програми у оквиру инклузивног образовања у Србији израђују нешто мање од десет година, надамо се да ће ово истраживање подстаћи истраживаче да дају свој истраживачки допринос у овој, подацима сиромашној, области.

ЛИТЕРАТУРА

- Abbaszadeh, M., & Sarfoie, G. (2016). Compare academic self-efficacy and self-regulation among students with learning disorder and without learning disorder in normal elementary schools (fourth and fifth grade) of Kerman. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 9(2), 751-759. doi.org/10.13005/bpj/999
- 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*, 23(5), 279-288. doi.org/10.1177/07419325020230050301
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., & Finez, L. (2015). Effects of autonomy-supportive and controlling styles on situational autonomous motivation: Some unexpected results of the commitment procedure. *Psychological Reports*, 116(1), 1-27. doi.org/10.2466/14.PR0.116k10w7
- Банђур, В., Бошњак, Б. (2016). Метакогниција: концептуална и методолошка разматрања [Metacognition: conceptual and methodological considerations]. *ТЕМЕ – часопис за друштвене науке*, XL(1), 365–378. http://teme2.junis.ni.ac.rs/index.php/TEME/article/view/94/115
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262. doi.org/10.1177/1477878509104330
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of school psychology*, 68, 154-162. doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005
- Cvjetičanin, S., & Anđić, B. (2017). Teacher's opinion about the implementation of inclusive education in teaching integrated natural sciences. *ТЕМЕ – часопис за друштвене науке*, XLI(4), 999-1016. http://teme2.junis.ni.ac.rs/index.php/TEME/article/view/556/251
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457-471. doi.org/10.1177/002221949202500706
- 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*, 73(5), 642-650. doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

- Ђерић, И. (2014). Могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу [Possibilities and limitations of the development of autonomy of students in educational process]. Докторска дисертација. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет. Доступно на <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8130/Disertacija9345.pdf?sequence=1&isAllowed=y> приступљено 1.12.2018.
- Gomez-Vela, M., Verdugo, M. A., Gil, F. G., Corbella, M. B., & Wehmeyer, M. L. (2012). Assessment of the self-determination of Spanish students with intellectual disabilities and other educational needs. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 47(1), 48-57.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4104407/>
- Harter, S. (2001). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Iyengar, S.S., & DeVoe, S.E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. In V. Murphy-Berman & J.J. Berman (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on self* (Vol. 49, pp 129-174). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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(3), 644-661. doi.org/10.1037/a0014241
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223-255. doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y 7
- Лалић-Вучетић, Н. (2015). Поступци наставника у развијању мотивације ученика за учење [Actions of a teachers in developing student's motivation for learning]. Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет. Доступно на <http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/467/Doktorat.pdf?sequence=1> преузето 1. 12. 2018.
- Lepper, M.R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego, CA: Academic Press.
- Марић, М., Михајловић, М., Опарница, Л. (2018). Инструмент за процену мотивације и стратегија саморегулације у учењу математике (СРУМ) [Instrument for motivation assessment and self-regulation strategy in learning mathematics]. *Настава и васпитање*, 67(1), 129-146. doi.org/10.5937/nasvas1801129M
- Marks, S. U. (2008). Self-Determination for students with intellectual disabilities. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 55-58. doi.org/10.1177/003172170809000114
- 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.
- Мушкиња, О. (2011). *Инклузија између жеља и могућности* [Inclusion between desires and opportunities]. Истраживање покрајинског омбудсмана Аутономне Покрајине Војводине. Нови Сад: Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине. Доступно на http://www.ombudsmanapv.org/riv/attachments/article/121/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf, приступљено 1. 6. 2018.

- 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(2), 133-144. doi.org/10.1177/1477878509104318
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Paris: OECD Publishing. Доступно на <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>, приступљено 4.8.2018.
- 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*, 65(4), 781-791. doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781
- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and Burnout syndrome of primary school teachers and university professors *TEME – časopis za društvene nauke*, XXXIX(3), 823-844. <http://teme2.junis.ni.ac.rs/index.php/TEME/article/view/69/47>
- Raven, J., & Raven, J. C. (1998). *Priručnik za Ravenove progresivne matrice i ljestvice rječnika. Standardne progresivne matrice* [Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi.org/10.1080/00461520903028990
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- 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.
- 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.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination Theory - Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, London: Guilford Press.
- Skočić-Mihić, S., Gabrić, I., Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja [Teacher's beliefs on the values of inclusive education]. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30–41. doi.org/10.31299/hrri.52.1.3
- Службени гласник Републике Србије (2018). Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање [Rulebook on detailed instructions for determining rights to an individual educational plan, its application and evaluation], 74/2018. Доступно на <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>, приступљено 9. 10. 2018.
- Службени гласник Републике Србије (2018). Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом [Rulebook on

- additional educational, health and social support for the child, pupil and adult], 80/2018. Доступно на <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>, приступљено 30. 10. 2018.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. doi.org/10.1037/a0025742
- Стојиљковић, С. (2014). *Психолошке карактеристике наставника* [Psychological characteristics of teachers]. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- 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.
- Šakotić, N., Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu [Inclusive education in the Bologna Process]. *Sociološka luča*, 4(1), 184-195. Доступно на <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF13/Sakotic,%20N.,%20Veljic,%20C.,%20Inkluzivno%20obrazovanje%20u%20Bolonjskom%20procesu.pdf>, приступљено 1. 11. 2018.
- Thunberg, 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. Доступно на <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3846-4> приступљено 13.8.2017.
- Vallerand, R. J. (1991). *A motivational analysis of high school dropout*. Montreal: University of Quebec at Montreal.
- 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(2), 246-260. doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246
- Varsamis, P., & Agaliotis, I. (2011). Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1548-1555. doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.054
- Вујачић, М., Ђевић, Р. (2013). Инклузивно образовање: појмовно одређење, принципи и карактеристике [Inclusive education: conceptual definition, principles and characteristics]. *Теме – часопис за друштвене науке*, XXXVII(2), 753–768. <http://teme.junis.ni.ac.rs/teme2-2013/teme2-2013.html>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. doi.org/10.1080/00461520.2013.794676
- Žic-Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju [Acceptance and friendship of children and young people with developmental disabilities]. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435–453. doi.org/10.5559/di.22.3.03

HIGH SUPPORT OF STUDENTS AUTONOMY AND ACADEMIC REGULATION OF STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

**Aleksandra Đurić Zdravković,
Mirjana Japundža Milisavljević, Biljana Milanović Dobrota**
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade,
Serbia

Summary

Research in the field of education and motivation whose starting point is the Theory of self-determination, focuses on the problem of autonomous behavior. Studies within this theory prove that autonomously motivated students achieve better results in school. Also, autonomously supported teachers encourage students to achieve better academic achievement. Within the Theory of Self-Determination, motivation, defined as behavioral regulation, is seen through three qualitative types: amotivation, external motivation, and internal motivation. The theory distinguishes several types of external motivation: external regulation, injected or adopted regulation, identified regulation and integrated regulation.

The aim of the paper is to determine the quality of academic regulation in students who are educated according to adjusted program, and the connection of intrinsic motivation with the high support for student autonomy. The sample was comprised out of 123 students who attended the class according to the adjusted program. The age of the students was between 8 to 10 and eleven months ($M=9.67$; $SD=0.85$). In the sample, presence of girls (56 students or 45.53%) was lower in relation to boys (67 students of 54.47%). In the research, two instruments were used: Academic Self-Regulation Questionnaire (Deci, Hodges, Pierson & Tomassone, 1992) and The Problems in Schools Questionnaire (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Results of the research implied dominance of academically identified regulation. Results of the Friedman test showed that there was a statistically significant difference in the results obtained on the tested segments of the first instrument ($\chi^2(3,n=123)=141.328$, $p<0.001$). According to the results, the connection of intrinsic motivation and high support for pupils' autonomy has been determined ($r=0.53$, $n=123$, $p<0.001$). The high support of autonomy by teachers explains 28.1% of the variance of student intrinsic motivation. The research confirms that teachers, in cooperation with special educators, give significant support to the regulation/motivation of students who attended the class according to the adjusted program. Practical implications of this paper are reflected in even greater cooperation between special educators and teachers who teach using IEP1 1 in all segments of the teaching, so that the inclusion process in Serbia would be better and more comprehensive.