

Specijalna edukacija i rehabilitacija
(Beograd), Vol. 11, br. 3. 383-401, 2012.

UDK: 376.1-056.313-053.5;
159.953.5.072-056.313-053.5
ID: 194203916
Originalni naučni rad
doi:10.5937/specedreh11-2326

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ*¹
Mirjana JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ*
Dragosav MUTAVDŽIĆ**
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*
Institut za multidisciplinarnu studiju, Beograd**

AKADEMSKA SAMOREGULACIJA UČENIKA S LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU²

Ciljevi ovog istraživanja su utvrđivanje zastupljenosti tipova akademske samoregulacije kod učenika s lakom intelektualnom ometenošću, kao i utvrđivanje njihovog odnosa sa kalendarskim uzrastom ispitanika.

Uzorak učenika istraživanja uključuje 120 ispitanika, oba pola. Kriterijumi za izbor ispitanika podrazumevali su: količnik inteligencije učenika karakterističan za laku intelektualnu ometenost (od 51 do 69), kalendarski uzrast od 12 do 15 godina i 11 meseci, školski uzrast koji je podrazumevao uključivanje učenika od V do VIII razreda i odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, izraženih emocionalnih i višestrukih smetnji.

U istraživanju je korišćen Upitnik akademske samoregulacije (Academic Self-Regulation Questionnaire).

Rezultati pokazuju dominaciju akademske identifikovane regulacije kod učenika našeg uzorka. Ipak, uzorak je, ponderisanjem varijabli, ispoljio kontrolisani tip prema jedinstvenom kontinuumu motivacije. Utvrđeno je da je intrinzična motivacija dvanaestogodišnjaka viša od intrinzične motivacije učenika koji pripadaju ostalim uzrasnim grupama.

Takođe, možemo da zaključimo da je među ispitanicima različitih uzrasnih grupa utvrđena statistički značajna razlika u stepenu samoo-

1 E-mail: aleksandra.djuric.aa@gmail.com

2 Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa“, broj 179025 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

dređenja. To bi značilo da učenike od 12 godina odlikuje ponašanje koje je više samoodređeno, nego što je to slučaj sa učenicima od 15 godina.

Ključne reči: laka intelektualna ometenost, akademska samoregulacija, intrinzična motivacija, uzrast

UVOD

Samoregulacija podrazumeva sposobnost regulacije sopstvenog emocionalnog i socijalnog ponašanja (Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Ryan et al. 2005).

Razvojno poreklo samoregulacije nalazi se u ranoj privrženosti deteta osobi koja o njemu brine, a ona postepeno nastaje tokom interakcija (Goldberg, 2003). Odgovarajući balans između zavisnosti i autonomije koju pruža osoba koja brine o detetu podržava njen razvoj.

Samoregulacija se može tretirati kao sposobnost i kao aktivnost. Može se definisati kao planiranje i praćenje kognitivnih i afektivnih procesa, koji podrazumevaju uspešnost u izvršavanju akademskih zadataka. Prisustvo samostalnih aktivnosti u procesu učenja podrazumeva veći značaj kontrole koju vrši sâm učenik, odnosno samoregulacije u učenju. Karakteristike koje pogoduju samoregulaciji su: doživljaj efikasnosti, inicijativa, inventivnost, upornost, organizacija vremena, metakognitivna svesnost i efikasno korišćenje strategija. Nasuprot njima, karakteristike koje ne pogoduju samoregulaciji su: impulsivnost, niski akademski ciljevi, slaba efikasnost, slaba kontrola i izbegavanje izvršavanja zadataka. Dakle, pod samoregulacijom podrazumevamo proces kojim učenici aktiviraju i održavaju kogniciju, ponašanje i afekte, usmeren ka postizanju ciljeva, a motivaciju kao proces kojim se te aktivnosti podstiču i održavaju (Boekaerts, 1997, prema Mirkov, 2007; Mirkov, 2007).

Razvoj sposobnosti samoregulišućeg učenja u novije vreme se smatra jednim od najvažnijih ciljeva obrazovnog procesa, te je iskazan i u dokumentima evropske obrazovne politike kao kompetencija „učiti kako učiti”, jedna od osam temeljnih kompetencija koje bi evropski obrazovni sistemi trebalo da razvijaju (Hoskins, & Fredriksson, 2008).

Akademska samoregulacija označava sposobnost regulacije sopstvenog ponašanja, specifično vezanog za učenje u školi. Povezana je sa metakognicijom tj. svesnošću ovih samoregulatornih ponašanja što, na primer, u konceptualnom okviru projekta „Učenje radi učenja“

(eng. Learning-to-learn-project) između ostalog uključuje suočavanje sa neuspehom i toleranciju ambivalentnosti (Hautamäki et al., 2002).

U našem istraživanju, samoodređenje je shvaćeno kao kontinuum gradiran od nižeg do višeg stepena samoodređenja, što je i postulat Teorije samoodređenja (Ryan, & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2002). Saglasno tome, motivacija i samoregulacija predstavljene su kao deo jedinstvenog kontinuuma.

Dijagram kontinuuma (Slika 1) može se logički pregledati s leva na desno. Krajnje levo na kontinuumu samoodređenja je **amotivacija**, stanje u kojem nedostaje namera da se deluje. U akademskom školskom kontekstu amotivacija pokazuje da deca uopšte nisu motivisana, ili da je njihova motivacija veoma niska. Desno od amotivacije na Slici 1 prikazano je pet vrsta motivacionog ponašanja. Krajnje desno na kontinuumu nalazi se tip **intrinzične (unutrašnje) motivacije**, koja podrazumeva izvođenje određene aktivnosti zbog zadovoljstva koje samo iz toga proističe.

Eksternalna (spoljašnja) regulacija, podrazumeva da deca deluju u cilju izbegavanja kazne, ili da bi dobila podstrek.

Drugi tip spoljašnje motivacije označen je kao **introjektovana (prihvaćena) regulacija**. Introjkcija uključuje preuzimanje regulacije, ali ne njeno potpuno prihvatanje kao deo nečeg sopstvenog. To je relativno kontrolisana forma regulacije u kojoj se pribegava određenom ponašanju da bi se izbegao osećaj krivice ili anksioznosti, ili da se postigne osećaj koji osnažuje ego, kao što je ponos. **Identifikovana (poistovećena) regulacija** podrazumeva da učenici učestvuju u školskim aktivnostima, jer je škola za njih bitna; oni „žele“ („činim nešto, jer shvatam zašto je to važno, čak i kad u tome ne uživam“) (Hautamäki et al., 2002). Za ovaj način regulacije se kaže da pokreće zadovoljstvo školom (Ryan, & Connell, 1989). Konačno, najautonomnija forma spoljašnje motivacije je **integrisana (usvojena) regulacija**. Integracija se dešava kada se identifikovana regulacija potpuno asimiluje u sebe, što znači da je procenjena i dovedena u saglasnost sa vrednostima i potrebama drugih. Integrisani stil regulacije se retko sreće među školskom decom; potiče iz integrativnog dela sebe iako je još uvek eksterni (npr. ako je osoba neku aktivnost integrisala sa vlastitim ja, verovatno će da izbegava druge aktivnosti koje urušavaju učinak primarne, jer je i to bitno za cilj) (Ryan, & Deci, 2000b; Deci, & Ryan, 2000).

Eksternalna i introjektovana regulacija se nazivaju i kontrolisana motivacija, jer kontrola dolazi spolja, van osobe, dok se identifikovana i integrisana nazivaju autonomnom motivacijom, jer sama „osoba upravlja“ (Velki, 2011). Što je ponašanje više samoodređeno, tj. što su veće motivacija i odgovarajuća regulacija, to se one nalaze više na intrinzičnom delu kontinuuma (Goldin, 2007). To, naravno, ne znači da je povećanjem internalizacije (aktivnog integrisanja socijalnih vrednosti u koherentnu sliku o sebi) (Goldin, 2007) moguće transformisati ekstrinzičnu motivaciju u intrinzičnu (Velki, 2011).



Slika 1 – Kontinuum samoodređenosti sa prikazom tipova motivacije i pripadajućim regulacijama (Ryan, & Deci, 2000b)

Studije u okviru ove problematike koje su se bavile populacijom intelektualno ometenih naglašavaju nepotpunost raspoloživog znanja o tipovima motivacije ovih osoba (Mithaug, Campeau, & Wolman, 2003; Deci, 2004).

U studijama koje su radili u proteklih 20 godina Karl Hejvud i Harvi Svitcki (Switzky, & Haywood, 1991; Haywood, 2006a; Haywood, 2006b) ispitivani su odnosi između unutrašnje motivacije i akademskog postignuća učenika s lakom intelektualnom ometenošću (LIO). Navedeni istraživači postavili su izričitu pretpostavku da je unutrašnja motivacija glavni činilac u objašnjavanju razlika i deficita u akademskom učinku kod dece s blažim intelektualnim teškoćama.

Susan Harter u svojoj publikaciji navodi da su deca s intelektualnim teškoćama više spoljno motivisana u poređenju s decom tipičnog razvoja približnog kalendarskog uzrasta. Ona, takođe, naglašava da je utvrđeno da deca s intelektualnim teškoćama mogu biti i unutrašnje motivisana, ali da prevladava spoljašnja motivacija (Harter, 2001).

Istraživanje je prvo ove vrste u našoj zemlji, koje će pokušati da dâ odgovor na pitanje o dominaciji tipa motivacije kod dece s LIO starijeg osnovnoškolskog uzrasta.

Cilj ovog rada je određivanje zastupljenosti tipova akademske samoregulacije kod učenika s LIO, kao i utvrđivanje njihovog odnosa sa kalendarskim uzrastom ispitanika.

METOD RADA

Uzorak

Uzorak učenika ovog istraživanja čini 120 ispitanika. Kriterijumi za izbor ispitanika podrazumevali su: količnik inteligencije učenika karakterističan za laku intelektualnu ometenost (od 51 do 69), kalendarski uzrast od 12 do 15 godina i 11 meseci (za svaku kalendarsku godinu ispitano je po tridesetoro dece ($AS=13.73$, $SD=1.03$), školski uzrast koji je podrazumevao uključivanje učenika od V do VIII razreda (za svaki razred je ispitano po tridesetoro učenika) i odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, izraženih emocionalnih i višestrukih smetnji.

U uzorku je bilo zastupljeno više ispitanika muškog pola – 68 (56,7%), u odnosu na ispitanike ženskog pola – 52 (43.3%).

Instrumenti i procedura

U našem istraživanju korišćen je *Upitnik akademske samoregulacije (Academic Self-Regulation Questionnaire)* (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992). Ovaj upitnik čini 17 ajtema, pri čemu svaki ajtem predstavlja mogući razlog angažovanja učenika na času, kao što su izrada pisanog školskog zadatka, ili davanje odgovora usmenim putem. Svaki ajtem pruža mogućnost učeniku da zaokruži ponuđeni odgovor u vidu graduisanih izbora četvorostepene skale Likertovog tipa (4 – uvek, 3 – u većini slučajeva, 2 – ponekad, 1 – nikad). Ovaj upitnik predstavlja modifikaciju standardne verzije jer je prilagođen učenicima sa razvojnim smetnjama. Za razliku od ove, standardna verzija obuhvata 32 ajtema, gde se svaka tvrdnja procenjuje na sedmostepenoj skali Likertovog tipa (Ryan, & Connell, 1989). U skalu su uključene četiri supskale: eksternalna regulacija (poštovanje propisanih pravila i izbegavanje konsekvenci zbog neispunjavanja istih), introjektovana ili usvojena regulacija (težnja ka aktivnostima koje su prihvaćene, tj

usvojene od strane odraslih), identifikovana ili poistovećena regulacija (ponašanje koje vodi dostizanju samopostavljenih ciljeva) i intrinzična motivacija (ponašanje koje vodi unutrašnjem zadovoljstvu).

Svaka supskala može da se koristi zasebno. Autori ovog upitnika nisu koristili poslednju instancu ekstrinzične motivacije – integrisanu regulaciju, jer su u istraživanjima veoma retko pronalazili ovaj tip regulacije među školskom decom (Ryan, & Deci, 2000b). Instrument je izvorno namenjen deci osnovnoškolskog uzrasta, a teorija samoodređenja pretpostavlja da je integrisani stil regulacije razvojno napredniji od regulacija dece navedenog uzrasta. U osnovnoškolskom periodu deca još ne internalizuju na nivou koji bi odgovarao integrisanoj regulaciji, odnosno ne razvijaju taj oblik regulacije.

Autori upitnika predvideli su mogućnost korišćenja supskala i u kombinaciji, određivanjem Indeksa relativne autonomije (IRA) (Relative Autonomy Index):

$$\text{IRA} = 2 \times \text{intrinzična motivacija} + \text{poistovećena regulacija} - \text{usvojena regulacija} - 2 \times \text{eksternalna regulacija}$$

Iz formule je vidljivo da su supskale koje predstavljaju autonomni oblik regulacije ponderisane pozitivno, a supskale koje predstavljaju kontrolisani oblik regulacije ponderisane negativno. IRA ukazuje na nivo autonomnog ponašanja učenika, tj stepen njegovog samoodređenja.

Potvrđeno je da su tipovi regulacije za koje se pretpostavlja da leže bliže na kontinuumu samoodređenja u većoj međusobnoj korelaciji nego oni udaljeniji, što dokazuje da IRA adekvatno meri dimenziju samoodređenja. Prethodni rezultati potvrđuju opravdanost kombinovanja prosečnih rezultata na pojedinim supskalama u IRA i to tako da svakom stilu regulacije pridajemo određenu težinu u skladu s njegovim mestom na kontinuumu motivacije (Velki, 2011). IRA se smatra preciznijom merom motivacije, u odnosu na supskale motivacije, jer se odnosi na stepen autonomne samoodređenosti, koji se proteže kontinuumom samoodređenja. Pozitivna vrednost IRA označava autonomno ponašanje i obrnuto, negativna vrednost IRA podrazumeva kontrolisano ponašanje. Što je pozitivna vrednost IRA viša, ponašanje je autonomnije, a što je negativna vrednost IRA viša, ponašanje je više kontrolisano (Ryan, & Deci, 2002).

Ispitivanje učenika ovog uzorka je sprovedeno u kontinuitetu, bez vremenskih pauza, individualno, sa svakim učenikom ponaosob.

Obrada podataka

Statistička obrada je obuhvatala opise parametara od značaja za cilj istraživanja (srednja vrednost, standardna devijacija i raspon rezultata). Značajnost odnosa tipa akademske samoregulacije i uzrasta ispitanika utvrđena je jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) i naknadnim poređenjima pomoću Takijevog testa (Tukey Honestly Significant Difference).

Rezultati istraživanja

Zastupljenost akademske samoregulacije učenika u uzorku prezentovana je kroz prosečne skorove na supskalama: akademska eksternalna regulacija (AKEK), akademska introjektovana regulacija (AKIN), akademska identifikovana regulacija (AKID) i intrinzična motivacija (INT).

U Tabeli 1 dat je prikaz prosečnih skorova pri rešavanju ajtema Upitnika akademske samoregulacije. Primećuje se da je najviši prosečni skor na supskali akademske identifikovane regulacije (AS=2,56; SD=0,51).

Sledeća po visini prosečnog skora je supskala eksternalne regulacije (AS=2,16; SD=0,47), a potom supskala introjektovane regulacije (AS=1,87; SD=0,45). Uočavamo da su vrednosti AS najniže na supskali intrinzične motivacije (AS=1,77; SD=0,60). Posmatrajući prosečan skor u varijabli IRA, koji se odnosi na stepen autonomne samoodređenosti i koji se proteže kontinuumom motivacije, zaključuje se da ispitanici pokazuju kontrolisani tip motivacije i da im je ponašanje vrlo malo samoodređeno, na šta ukazuje negativan predznak IRA (AS=-0,10; SD=1,88). Dakle, iako je dominantan identifikovan tip regulacije u profilima pojedinaca, uzorak je, ponderisanjem varijabli, ispoljio kontrolisani tip prema kontinuumu motivacije.

Tabela 1 – Prosečni skorovi akademske samoregulacije za ceo uzorak

	Subskala				
	AKEK	AKIN	AKID	INT	IRA
AS	2,16	1,87	2,56	1,77	-0,10
SD	0,47	0,45	0,51	0,60	1,88
Min	1,00	1,00	1,00	1,00	-5,00
Maks	3,00	3,00	3,00	3,00	4,93

Sledi distribucija postignuća na svim supskalama ovog instrumenta u odnosu na kalendarski uzrast ispitanika, s obzirom na to da se radi o parametru koji se smatra preduslovom za internalizaciju regulacije (Goldin, 2007).

Ispitnici su podeljeni u četiri grupe u odnosu na kalendarski uzrast (12, 13, 14 i 15 godina).

Posmatrajući aritmetičke sredine supskale eksternalne regulacije date u odnosu na kalendarski uzrast u Tabeli 2, uočava se da je ona najviša kod petnaestogodišnjaka, nešto niža kod trinaestogodišnjaka, dok je najniža kod dvanaestogodišnjaka i četrnaestogodišnjaka. Ipak, jednofaktorskom analizom varijanse, kojom je ispitan uticaj uzrasta na rezultate supskale eksternalne regulacije, utvrđeno je da ovaj odnos nije statistički značajan ($F(3,116)=0,476$, $p=0,700$). Zaključuje se da se postignuća na supskali eksternalne regulacije ne razlikuju značajno kod ispitanika različitog kalendarskog uzrasta.

Tabela 2 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali akademske eksternalne regulacije u odnosu na kalendarski uzrast

AKEK	Uzrast			
	12	13	14	15
AS	2,15	2,21	2,10	2,22
SD	0,43	0,46	0,54	0,43
Min	1,20	1,40	1,00	1,00
Maks	2,80	3,00	3,00	2,80

$F(3,116) = 0,476$, $p = 0,700$

Jednosmernom analizom varijanse ispitan je uticaj uzrasta na rezultate supskale introjektovane regulacije i prikazan u Tabeli 3. Nije utvrđena statistički značajna razlika između skorova na supskali introjektovane regulacije i kalendarskog uzrasta ispitanika, iako postoje razlike u vred-

nostima aritmetičkih sredina ($F(3,116)=0,452$, $p=0,716$). Zaključuje se da ispitanici različitog uzrasta ostvaruju rezultate na supskali introjektovane regulacije koji se u statističkom smislu ne razlikuju značajno.

Tabela 3 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali akademske introjektovane regulacije u odnosu na kalendarski uzrast

AKIN	Uzrast			
	12	13	14	15
AS	1,95	1,83	1,90	1,82
SD	0,50	0,42	0,42	0,47
Min	1,17	1,00	1,17	1,00
Maks	2,67	2,50	3,00	3,00
$F(3,116) = 0,452$, $p = 0,716$				

Poređenjem vrednosti aritmetičkih sredina prikazanih u Tabeli 4, koje su dobijene analizom rezultata na supskali identifikovane regulacije u odnosu na uzrast ispitanika, uočava se razlika u skorovima dvanaestogodišnjaka u odnosu na ostale uzrasne grupe. Ipak, ni u ovom slučaju, pomenuti odnos nije statistički značajan ($F(3,116)=1,115$, $p=0,346$). Dakle, ispitanici različitih uzrasnih grupa postižu približno iste skorove na supskali identifikovane regulacije.

Tabela 4 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali akademske identifikovane regulacije u odnosu na kalendarski uzrast

AKID	Uzrast			
	12	13	14	15
AS	2,75	2,54	2,52	2,51
SD	0,35	0,45	0,62	0,46
Min	2,00	1,67	1,00	1,33
Maks	3,00	3,00	3,00	3,00
$F(3,116) = 1,115$, $p = 0,346$				

U Tabeli 5 prikazani su prosečni skorovi ispitanika na supskali intrinzične motivacije u odnosu na kalendarski uzrast. Posmatrajući vrednosti aritmetičkih sredina uočava se viši skor dvanaestogodišnjaka ($AS=2,23$, $SD=0,68$) u skorovima na supskali intrinzične motivacije u odnosu na ostale uzrasne grupe. Razlika između starosnih grupa na supskali intrinzične motivacije statistički je značajna ($F(3,116)=5,989$,

$p=0,001$), te se zaključuje da postoje statistički značajne razlike u skorovima na supskali intrinzične motivacije kod različitih uzrasnih grupa.

Tabela 5 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali intrinzične motivacije u odnosu na kalendarski uzrast

INT	Uzrast			
	12	13	14	15
AS	2,23	1,64	1,79	1,56
SD	0,68	0,49	0,62	0,50
Min	1,00	1,00	1,00	1,00
Maks	3,00	3,00	3,00	2,67
$F(3,116) = 5,989, p = 0,001$				

Naknadno poređenje pomoću Takijevog testa prikazano u Tabeli 6 pokazuje da se rezultati na supskali intrinzične motivacije dvanaestogodišnjaka značajno razlikuju od rezultata na ovoj supskali kod ostale tri uzrasne grupe. Deo tabele iznad dijagonale sadrži razlike srednjih vrednosti koje se upoređuju, a ispod dijagonale se nalaze odgovarajuće, korespondentne p vrednosti. Na osnovu prethodnih nalaza možemo da zaključimo da je intrinzična motivacija dvanaestogodišnjaka viša od intrinzične motivacije učenika koji pripadaju ostalim uzrasnim grupama.

Tabela 6 – Rezultati Takijevog testa na supskali intrinzične motivacije po uzrasnim grupama

INT	Razlika proseka/ p vrednost			
Uzrast	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	

* $p < 0,05$

Tabela 7 pokazuje da kod dvanaestogodišnjaka i četrnaestogodišnjaka IRA ima pozitivnu vrednost, što ukazuje na prisustvo autonomne motivacije, dok je kod učenika od 13 i kod učenika od 15 godina vrednost IRA negativna, što ukazuje na preovladavajuću kontrolisanu motivaciju. Jednofaktorska ANOVA ukazuje na statistič-

ki značajnu razliku u vrednosti IRA u različitim uzrasnim grupama ($F(3,116)=3,354$, $p=0,021$). Dakle, možemo da zaključimo da je među ispitanicima različitih starosnih grupa utvrđena statistički značajna razlika u stepenu samoodređenja.

Tabela 7 – Prosečni skorovi ispitanika za IRA u odnosu na kalendarski uzrast

IRA	Uzrast			
	12	13	14	15
AS	0,97	-0,41	0,01	-0,63
SD	1,97	1,54	2,14	1,50
Min	-3,03	-3,83	-5,00	-3,47
Maks	3,93	2,53	4,93	2,37

$F(3,116) = 3,354$, $p = 0,021$

S obzirom na postojanje statistički značajne razlike u prethodnom odnosu, za ovu proveru je ponovo korišćen Takijev test (Tabela 8), da bi se utvrdilo koje se uzrasne grupe međusobno razlikuju. Dobijenim rezultatima utvrđeno je da se dvanaestogodišnjaci statistički značajno razlikuju od petnaestogodišnjaka u vrednosti IRA, što bi značilo da učenike od 12 godina odlikuje ponašanje koje je više samoodređeno, nego što je to slučaj sa učenicima od 15 godina. Između dvanaestogodišnjaka i ostalih uzrasnih grupa nije utvrđena statistički značajna razlika u skorovima IRA.

Tabela 8 – Rezultati Takijevog testa za IRA po uzrasnim grupama

IRA	Razlika proseka/p vrednost			
Uzrast	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	

* $p < 0.05$

DISKUSIJA

Kroz angažovanost tipova akademske samoregulacije učenika moguće je razjasniti njihovu orijentaciju ka učenju. S obzirom na to da je ovo prvo istraživanje akademske samoregulacije kod učenika s LIO u našoj sredini, jer je Upitnik akademske samoregulacije po prvi put korišćen u Srbiji na ovoj populaciji ispitanika i za tu priliku preveden, neophodna je pažljiva analiza dobijenih rezultata i njihovo poređenje sa nalazima prethodnih istraživanja u svetu, uzimajući u obzir varijacije istraživačkih problema i kulturološke razlike.

Kao što je napomenuto u prethodnom izlaganju, korišćena su četiri tipa motivacije kao mere motivacione orijentacije ka učenju. Ovi tipovi motivacije protežu se na jedinstvenom kontinuumu samoodređenja (eksternalna, usvojena, poistovećena, te intrinzična motivacija), uz prisustvo Indeksa relativne autonomije (IRA) koji predstavlja precizniju meru motivacije (za razliku od supskala motivacije), jer se odnosi na stepen autonomne samoodređenosti (koji se proteže jedinstvenim kontinuumom samoodređenja).

Upoređivanjem aritmetičkih sredina pojedinih supskala regulacije primećuje se da je varijabla identifikovane regulacije najviše izražen tip regulacije ($AS=2,56$, $SD=0,51$), što je dobijeno i u drugim istraživanjima u populaciji dece s LIO (Grolnick, & Ryan, 1990). Potom slede skorovi supskala eksternalne regulacije ($AS=2,16$, $SD=0,47$) i introjektivne regulacije ($AS=1,87$, $SD=0,45$).

Ispitanici imaju najniže izraženu intrinzičnu motivaciju ($AS=1,77$, $SD=0,60$), što je notirano i u rezultatima prethodnih autora (Grolnick, & Ryan, 1990; Thuneberg, 2007).

U prethodnom istraživanju dece s LIO istog uzrasta realizovanog u Finskoj (Thuneberg, 2007), autorka navodi nešto bolja prosečna postignuća u odnosu na zabeležene prosečne vrednosti ispitanika našeg uzorka. Uz, takođe, prisutnu dominaciju identifikovane regulacije ($AS=3,08$, $SD=0,66$) eksternalnu ($AS=2,71$, $SD=0,61$), introjektivanu ($AS=2,54$, $SD=0,67$) i intrinzičnu ($AS=2,28$, $SD=0,73$) iz pomenutog istraživanja, uočava se da je gradacijska distribucija zastupljenosti tipova motivacije ista, kao i u ovom istraživanju.

Nalazi dobijeni kod dece tipične populacije istog uzrasta takođe ukazuju na dominaciju ovog tipa regulacije. Američka studija ukazu-

je na nalaze dobijene na supskali identifikovane regulacije ($AS=3.23$, $SD=0,53$) (Patrick & al., 1993), slično nalazima finskog istraživanja populacije istog uzrasta ($AS=3.19$, $SD=0,51$) (Thuneberg, 2007). Rezultati na supskalama akademske samoregulacije dece tipične populacije objavljeni u Finskoj ukazuju na vrednosti eksternalne regulacije $AS=2.58$, $SD=0,59$, introjektovane $AS=2.64$, $SD=0,58$ i intrinzične $AS=2.41$, $SD=0,59$ (Thuneberg, 2007). U navedenim rezultatima uočava se razlika u vrednostima dveju populacija na supskalama akademske samoregulacije koja iznosi između jedne do dve standardne devijacije, u zavisnosti od supskale.

Posmatrajući prosečne rezultate u varijabli IRA, zaključuje se da ispitanici ovog uzorka pokazuju kontrolišući tip motivacije, kao i da im je ponašanje vrlo malo samoodređeno i verovatno usmereno na podršku i podsticaje od strane roditelja i nastavnika, na šta ukazuje negativan predznak ovog indeksa ($AS=-0.10$, $SD=1,88$). Iako je evidentna dominacija identifikovanog tipa regulacije u profilima pojedinaca, uzorak je, ponderisanjem varijabli, ispoljio kontrolisani tip prema jedinstvenom kontinuumu motivacije. Pošto je IRA ostao negativan, zaključuje se da je lokus kontrole bio više eksternalan, nego internalan. To znači da učenici pristupaju školskom radu u želji da dobiju nagrade i odobravanja, ili da izbegnu sankcije i pritisak, umesto da uživaju u njemu.

Slične vrednosti IRA dobijaju istraživači na uzorku skandinavske dece sa LIO istog uzrasta ($AS=-0.34$, $SD=1,49$), što takođe ukazuje na lošu samodeterminisanost ponašanja, uprkos dominaciji identifikovane regulacije (Thuneberg, 2007).

Istraživanja u ovoj oblasti kod dece tipičnog razvoja i dece sa LIO ukazuju na progresivan i značajan pad kvaliteta samoregulacije u okviru starijeg školskog uzrasta povećanjem starosti učenika, u smislu razlika u vrednostima nivoa regulacije, pogotovo intrinzične motivacije (Jacobs, & al., 2002; Thuneberg, 2007). Prethodna istraživanja ovaj pad pronalaze na uzrastu od 14. do 16. godine, dok se kasnije pospešuje kvalitet ove sposobnosti. Hajamizu (Hayamizu, 1997) je utvrdio na uzorku japanske dece da je u periodu od 12 do 15 godina najniža intrinzična motivacija, te da se ona povećava starošću ispitanika. Ovu pojavu istraživači objašnjavaju kao moguće progresivno povećanje spoljašnje (u smislu snažne upotrebe spoljašnjih podsticaja), a ne realan pad unutrašnje motivacije (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

Prikazano istraživanje potvrđuje ove stavove u okvirima ispitanog uzrasta. Intrinzična motivacija dvanaestogodišnjaka uzorka je viša od intrinzične motivacije učenika koji pripadaju ostalim starosnim grupama. Srednja vrednost supskale intrinzične motivacije dvanaestogodišnjaka statistički se značajno razlikuje od srednjih vrednosti ove supskale kod ostale tri starosne grupe ($p < 0.05$). Nije utvrđena statistički značajna razlika između skorova na supskalama eksternalne, introjektivne i identifikovane regulacije i kalendarskog uzrasta ispitanika, iako postoje razlike u vrednostima aritmetičkih sredina ($p > 0.05$).

Dobijenim rezultatima utvrđeno je, takođe, da se dvanaestogodišnjaci statistički značajno razlikuju od petnaestogodišnjaka u vrednosti IRA, što bi značilo da učenike od 12 godina odlikuje ponašanje koje je više samoodređeno, nego što je to slučaj sa učenicima od 15 godina. Između dvanaestogodišnjaka i ostalih starosnih grupa nije utvrđena statistički značajna razlika u skorovima IRA.

ZAKLJUČAK

Stil identifikovane regulacije opisuje zadovoljstvo školom i spremnost za prihvatanje ciljeva koje škola postavlja, što podrazumeva uspešno prilagođavanje učenika školskim aktivnostima i identifikovanje ciljeva koji su postavljeni od strane drugih. Ovaj stil podrazumeva da su učenici spremni da urade zadatke koji se očekuju od njih i da prihvataju naređenja. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na dominaciju identifikovane regulacije. Međutim, ponderisani zbir dveju eksternih varijabli bio je veći od zbira identifikovanog i intrinzičnog, te je IRA uzorka ostao negativan. To znači da su učenici bili više spolja, nego autonomno kontrolisani. Važno je napomenuti da nisu svi pojedinci imali slične profile regulacije, već je uzorak pokazao generalnu tendenciju.

Objašnjavajući moguće razloge dominantne vrednosti identifikovane regulacije kod dece s LIO u školi, Helena Taneberg (Thuneberg, 2007) navodi njihov težak život u porodičnom okruženju, te iskaze dece da im škola nudi stabilnost i sigurnost. Ona navodi da je, tokom svog istraživanja, dodala još jedno pitanje u sastav upitnika koje se odnosilo na školu kao bezbedno mesto. Svi ispitanici su na ovo pitanje odgovorili pozitivnom tvrdnjom.

Prikazani rezultati, dakle, ukazuju na dominaciju identifikovane regulacije kod dece s LIO. Ovakav podatak, naizgled, može da zbunjuje, imajući u vidu isticanje motivacije dece ove populacije za učenjem kao lošeg prediktora školskog postignuća u većini empirijskih izvora (Deci, 2004; Haywood, 2006a; Thuneberg, 2007). Međutim, po postavkama Teorije samoodređenja, realan kvalitet stila motivacije primećuje se ukoliko se beleži evidentna dominantnost autonomnijih dimenzija motivacije (identifikovane i intrinzične), u odnosu na kontrolišuće (eksternalne i introjektovane). Rezultatima ovog istraživanja nije utvrđena prevaga autonomnijih stilova motivacije. Nakon identifikovane, sledeći zastupljen stil motivacije je eksternalni, te pretpostavljamo da je kod učenika u uzorku prisutan nivo internalizacije ponašanja vezanog za učenje, doveden do nivoa osećaja zadovoljstva školom, verovatno nastao uz podsticaje spoljašnje sredine, tj. pod uticajem podrške roditelja i nastavnika. Dalja istraživanja mogla bi da budu usmerena u pravcu traženja odgovora o ulozi spoljne sredine (roditelji, nastavnici, socio-ekonomski i kulturni status porodice) na motivacioni stil učenika. Jer, sposobnosti koje učenici razvijaju najpre postoje u funkciji razmene i socijalne interakcije, a tek potom, mehanizmom prenošenja na unutrašnji plan, internalizacijom, one imaju ulogu regulacije individualnog ponašanja (Matejić-Đuričić, 2012).

LITERATURA

1. 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.
2. Deci, E.L. (2004). Promoting Intrinsic 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.
3. 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.
4. Goldberg, S. (2003). *Attachment and development*. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.
 5. Goldin, T. (2007). *Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
 6. Gronlick, 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(3), 177-184.
 7. Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39(2), 98-108.
 8. Harter, S. (2001). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
 9. 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.
 10. 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.
 11. 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.
 12. Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: *European Commission*.
 13. 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*, 73(2), 509–527.
14. Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
 15. Matejić-Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(2), 267-284.
 16. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju – primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 309-328.
 17. 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. & Wehmeyer, M. (Eds.), *Self-Determined Learning Theory. Construction, Evaluation and Verification* (pp. 61-76). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 18. 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.
 19. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
 20. Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
 21. Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
 22. 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.
 23. 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.
24. 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(1), 145-163.
25. 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.
26. 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.
27. Velki, T. (2011). The correlation considering the degree of autonomous motivation, academic achievement and mental health. *Croatian Journal of Education*, 13(3), 56-87.

ACADEMIC SELF-REGULATION IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Aleksandra Đurić-Zdravković*, Mirjana Japundža-Milisavljević*,
Dragosav Mutavdžić**

*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation**
*Institute for multidisciplinary research, Belgrade***

Summary

The aim of this research is to determine the types of academic self-regulation in students with mild intellectual disability and their relation with the examinees' age. The sample consists of 120 examinees of both genders. The selection criteria were: IQ characteristic of mild intellectual disability (51 to 69), age between 12 and 15.11, 5th to 8th grade of primary school, and absence of neurological, psychiatric, expressed emotional and multiple disorders.

Academic Self-Regulation Questionnaire was used in this research. The results show the dominance of identified academic regulation in students from the sample. However, by weighting variables, the sample manifested a controlled type according to the unique motivation continuum. It was determined that intrinsic motivation of twelve-year-olds is higher than intrinsic motivation of students in other age groups.

Also, we can conclude that statistically significant difference was determined in the level of self-regulation among the examinees of different ages. This means that the behavior of twelve-year-olds is more self-regulated than that of fifteen-year-old students.

Key words: mild intellectual disability, academic self-regulation, intrinsic motivation, age

Primljeno: 27.7.2012.

Prihvaćeno: 10.10.2012.