

Данијела Д. Илић Стошовић¹
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Универзитет у Београду

UDK - 159.947.5-056.26/.36-053.5(497.11)"2014/2015"
376.1-056.26/.36-053.5(497.11)"2014/2015"
DOI: 10.5937/nasvas16022631
Оригинални научни рад
НВ год. LXV 2/2016.

Ана М. Дромњаковић
ПУ „Палилула“, Београд

Снежана Ј. Николић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

Снежана Д. Нишевић
ОШ „Бошко Буха“, Београд

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ И ШКОЛСКИ УСПЕХ

Апстракт Сагледавање доживљаја мотивације ученика у условима инклузивног образовања умнојоме одређује постојаност у настави. Основни циљ овог истраживања је да утврди да ли постоји разлика у доживљају мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју који се образују у инклузивној настави и ученика без ових тешкоћа, као и да ли постоји корелација између школског успеха и доживљаја мотивације ове две групе ученика. Узорак истраживања чинило је 87 ученика петог разреда, и то 24,13% ученика са тешкоћама у учењу и развоју и 75,86% ученика без тешкоћа. Испитивање доживљаја мотивације извршено је путем Скале за процену самошашње и унутрашње мотивације. Статистичке анализе су показале да постоје разлике у доживљају укупне, унутрашње и самошашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју. Постојање смисла у учењу корелира са постојањем ниже школског успеха на крају четвртог разреда. Са порастом школског успеха ошата доживљај мотивације код обе групе ученика. Добијени резултати указују на важност интервенције наставника и стручних сарадника за одржавање и развој мотивације свих ученика. Резултати овог истраживања стављају у фокус квалитет система вредновања школског постојанућа свих ученика и позивају на изучавање како и на који начин наставници разумеју и примењују различите функције оцењивања.

Кључне речи: мотивација, школски успех, инклузија.

Увод

Мотивација за школско учење, један од најважнијих фактора успеха, добила је посебан значај увођењем инклузивне наставе, која као основни принцип има поштовање различитости и уважавање индивидуалних разлика међу децом у погледу

¹ E-mail: d.i.stosovic@gmail.com

начина учења и брзине напредовања. То значи прилагођавање сложености и обима курикулума, као и наставних поступака индивидуалним карактеристикама, способностима и потребама деце (Lazor i sar., 2008). То нас директно упућује на проблематику мотивације као стања у којем смо изнутра побуђени неким потребама, поривима, жељама или мотивима на одређено понашање усмерено ка постизању неког циља (Petz, 1992).

У раду је извршена корелација мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју у инклузивној настави и испитан је начин на који се она одражава на успех у школи, исказан кроз нумеричку оцену.

Полазне теоријске основе истраживања

Унутрашња и спољашња мотивација

Бројна истраживања поставила су питање односа унутрашње и спољашње мотивације, односно начина на који комбинација ова два конструкта може да функционише. Према Хартер (Harter, 1981), унутрашња и спољашња мотивација су замишљене као супротни крајеви исте димензије. Многе ране експерименталне студије на ову тему показале су да, функционално сувишне, али истакнуте спољашње награде могу да угрозе постојећу унутрашњу мотивацију (Deci, 1971; Kruglanski et al., 1971; Lepper et al., 1973, према: Lepper et al., 2005). Ипак, неки аутори (Corpus et al., 2009; Corpus & Wormington, 2011; Lepper et al., 2005) наглашавају да често унутрашња и спољашња мотивација не морају бити супротстављени, већ ортогонални конструкти исте димензије. Лепер и сар. (Lepper et al., 2005), приликом конструисања сопствене скале чврсто базиране на скали коју је развила Хартерова (Harter, 1981), истичу да ученици могу извршавати неки задатак због властите радозналости, али истовремено и из жеље да задовоље наставника и добију високу оцену, као што могу да до неке тачке задатак ураде самостално, а потом да затраже помоћ наставника. Ови аутори такође наглашавају да трагање само за потпуним задовољством, без обраћања пажње на спољашње последице, може умањити ученикова будућа постигнућа и могућности. То заправо значи да ученик који има добра постигнућа може истовремено да ужива у учењу, осећа да је способан да одговори на изазове и самостално извршава задатке, али и да је такво понашање резултат високих оцена и позитивних повратних реакција. Такође је могуће да су ученици који имају ниска постигнућа изложени честим критикама како и шта би требало да ураде боље, због чега се њихова пажња фокусира на спољашње изворе мотивације. Због тога, како истичу Корпус и сарадници (Corpus & Wormington, 2011), важније је утврдити истовремено постојање унутрашње и спољашње мотивације него утврдити која од мотивација доминантно управља учениковим активностима. Лепер и сарадници (Lepper et al., 2005) су због тога, конструишући скалу, уместо да поставе тврдње тако да ученици бирају између унутрашње и спољашње мотивације, направили степеновање тврдњи, при чему је, како сами тврде, могуће видети у којој мери неким понашањем управља унутрашња, односно спољашња мотивација.

Мотивација и школско постојање

Лепер и сарадници наводе неколико студија (Gottfried, 1990; Henderlong & Lepper, 1997; Lloyd & Barenblatt, 1984, према: Lepper et al., 2005)) које потврђују позитивну корелацију између унутрашње мотивације и академског постигнућа. Наиме, према резултатима ових студија, унутрашња мотивација је исказана кроз радозналост, потрагу за изазовима, жељу за усавршавањем постигнућа и заинтересованост за школски рад (Lepper et al., 2005). Ученици који имају добро развијену унутрашњу мотивацију имају развијеније вештине концептуалног учења (Gottfried, 1990), снажан осећај задовољства током израде домаћих задатака (Froiland, 2011) и како полугодиште одмиче, показују већи осећај истрајности у учењу (Hardre & Reeve, 2003). Постојање позитивне корелације између добро развијене унутрашње мотивације и успеха у савладавању читања потврдиле су бројне студије (Guthrie et al., 1999; Guthrie et al., 2007; Law, 2009). Бекер и сарадници (Becker et al., 2010, према: Froiland et al., 2012) су у својој лонгитудиналној студији утврдили да деца која читање виде као пожељну активност читају чешће и боље у односу на децу која читају да би била награђена или зато што трпе спољне притиске да читају. Постоји корелација између високог нивоа унутрашње мотивације и успеха у решавању математичких проблема (Gottfried et al., 2001; Middleton & Spanias, 1999; Montague, 1992). Нејхаус и сарадници (Neihaus et al., 2012) добили су на узорку ученика у средњим школама ипак другачије резултате: унутрашња мотивација утиче на пораст успеха на крају школске године, али не постоји веза између унутрашње мотивације и постигнућа у читању и математици. Сличне резултате је добила и Калајџић испитујући повезаност брзине читања и разумевања прочитаног с укупном, унутрашњом и спољашњом мотивацијом ученика. Потврђена је повезаност укупне мотивације са степеном разумевања прочитаног текста и функционалне брзине читања, али не и са нивоом унутрашње мотивације, док је брзина читања повезана са нивоом спољашње мотивације, али не и са разумевањем прочитаног текста (Kalajdžić, 2012).

Како наводе Лепер и сарадници (Lepper et al., 2005), и спољашња мотивација може утицати на академско постигнуће: када се ученици фокусирају на образовне циљеве које наставници постављају и њихово академско постигнуће значајно расте. Овај став потврђују резултати студија (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz et al., 2002) спроведених на популацији студената.

Нека истраживања (нпр. Vansteenkiste et al., 2009) потврдила су да комбинација високе унутрашње и ниске спољашње мотивације даје најбоље резултате у постизању успеха, док према другим истраживањима (нпр. Ratelle et al., 2007), комбинација високе унутрашње и високе спољашње мотивације подједнако добро функционише и најфункционалнија је међу средњошколцима.

Мотивација ученика са тешкоћама у учењу и развоју

Студије које су се бавиле проучавањем мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју углавном су старијег датума, док недостају истраживања њихове мотивације у инклузивном образовању. У стручним изворима говори се о постојању

ниже мотивације и селф-концепта деце са тешкоћама у учењу, у односу на децу без ових тешкоћа. Ученици са тешкоћама у учењу лакше одустају и негују беспомоћност као стил учења, имају више негативних емоција (нпр. конфузност, анксиозност, фрустрираност), већи степен избегавања извршења задатака и самим тим већи степен неуспеха у извршењу академских задатака у поређењу с ученицима без тешкоћа у учењу (Zentall & Beike, 2012). Нижи ниво унутрашње мотивације код ученика са тешкоћама у учењу и развоју предиктор је високе стопе прекида у школовању и смањене стопе резилијентности (Froiland et al., 2012). Узроци ниже унутрашње мотивације углавном се проналазе и у тврдњама да код деце са тешкоћама у учењу постоји снажна екстерна контрола (Berksons & Landersman Dwyer, 1977) што доводи до зависности од екстерних извора мотивације и награде (Grolnik & Ryan, 1987). Деци и сарадници (Deci et al., 1992) наглашавају да екстерна контрола, иако је над децом са тешкоћама у учењу корисна јер смањује збуњеност код ученика и појачава њихову усредсређеност на задатак, ипак смањује развој саморегулације у понашању ове деце и води ка нижем академском постигнућу и нижој адаптацији на школско окружење.

Методологија истраживања

Основни циљ истраживања био је да се утврди да ли постоји разлика у доживљају мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју који се образују у инклузивној настави и ученика без ових тешкоћа, као и да ли постоји корелација између школског успеха и доживљаја мотивације ове две групе ученика.

Узорак испитивања. Узорак истраживања чинило је 87 ученика четири одељења петог разреда. Од овог броја, 39 ученика (44,8%) били су испитаници мушког пола, а 48 (55,2%) испитаници женског пола. Основни разлог због којег смо се определили да испитивањем обухватимо ученике петог разреда лежи у чињеници да су обе групе ученика, а што је посебно значајно за групу ученика са тешкоћама у учењу и развоју, имале четири године времена да се адаптирају на образовно окружење и да развију одговорност према школским задацима и захтевима која школа пред њих поставља.

Узорак је подељен у две групе. Прву групу ученика чинио је 21 ученик са тешкоћама у учењу и развоју (девет испитаника мушког пола и 12 испитаника женског пола). У овој групи налазили су се ученици код којих су утврђене следеће тешкоће у учењу и развоју: дисграфија, дислексија и дисграфија, дискалкулија, развојни поремећај координације, социјална депривација, проблеми пажње, оштећење слуха, патуљаст раст, аутизам, дизартрија. Другу групу ученика чинило је 66 ученика без тешкоћа у учењу и развоју, и то 30 ученика мушког пола и 36 ученика женског пола.

Време и место испитивања. Истраживање је реализовано у новембру током првог полугодишта школске 2014/2015. године. Обављено је у Београду, на општини Звездара, у Основној школи „Стеван Синђелић“.

Варијабле испитивања. Основне варијабле истраживања су: 1) постојање тешкоће у учењу и развоју; 2) ниво укупне мотивације (ниска, средња или висока); 3) ниво унутрашње мотивације (ниска, средња или висока); 4) ниво спољашње мотивације (ниска, средња или висока); 5) школски успех.

Методe, шeхникe и инсџрументии исџраживања. У истраживању је примењена метода групног тестирања. Детектовање деце са сметњама у учењу и развоју извршено је анализом постојеће дефектолошке и педагошко-психолошке документације. Подаци о школском успеху на крају четвртог разреда преузети су из школске документације.

Испитивање доживљаја мотивације извршено је помоћу Скале за процену спољашње и унутрашње мотивације (Lepper et al., 2005, према: Kalajdžić, 2012). Скала спољашње мотивације састоји се од 16 тврдњи које су подељене у три субскеале: 1. *Лак ћосао* (нпр. Волим оне предмете у којима је прилично лако научити одговоре); 2. *Задовољавање насџавника* (нпр. Постављам питања, јер желим да ме наставник примети); и 3. *Зависносџ од насџавника* (нпр. Волим да ми наставник помогне да планирам шта ћу следеће урадити). Скала унутрашње мотивације састоји се од 17 тврдњи, такође подељених у три субскеале: 1. *Изазов* (нпр. Волим да идем на нове задатке, који су на тежем нивоу), 2. *Рагозналосџ* (нпр. Постављам питања у разреду, јер желим да сазнам нове ствари) и 3. *Независно учење* (нпр. Волим да нађем начин како сам да решим школске задатке). Испитаници укупно дају 33 одговора на тврдње, а временско ограничење је 20 минута. Искази ученика представљају се путем Ликертове скале. Ученицима је наглашено да је потребно да заокруже само један број, да је самосталност у одговарању неопходна, без преписивања од других, као и да је важно да одговоре на сва питања. Максималан број бодова приликом процене унутрашње мотивације је 85, док је код спољашње мотивације 80. Низак ниво унутрашње мотивације испитаник показује уколико има 0–39 бодова, просечан ниво 40–62, а висок 63–85 бодова. Када је реч о спољашњој мотивацији, ниско мотивисани су они испитаници чији одговори збирно показују 0–37 бодова, просечно мотивисани 38–59, док су високо мотивисани испитаници који су забележили 60–80 бодова. Укупна мотивација се одређује тако што се за сваког испитаника појединачно анализира ниво унутрашње мотивације и ниво спољашње мотивације. Уколико су на истом нивоу, укупна мотивација ће такође бити тог нивоа. Уколико се разликује ниво унутрашње и спољашње мотивације, одређује се аритметичка средина оствареног број бодова и процењује којој категорији мотивације је ближа, затим се на основу анализе резултата одреди ниво укупне мотивације.

За ученике са дислексијом, поремећајем пажње, као и за ученике с аутизмом попуњавање скале је трајало онолико времена колико је било неопходно да се одговори на све исказе. Ови ученици су скалу попуњавали заједно с истраживачима. Ученицима са дислексијом било је довољно да истраживач само прочита исказе из скале. Ученику са поремећајем пажње било је неопходно неколико пута прочитати исказ и правити чешће паузе између исказа, док је код ученика са високофункционалним аутизмом истраживач сваки исказ објаснио, а потом и објаснио начин степеновања тврдње.

Анализа ћодаџака. За потребе утврђивања нивоа мотивације коришћене су методе дескриптивне статистике (фреквенције, проценти), а за потребе утврђивања јачине и узајамног односа корелације коришћен је Спирманов коефицијент корелације.

Резултати истраживања

Ученици без тешкоћа у учењу и развоју углавном самопроцењују укупан ниво мотивације као висок и средњи. Велики број ученика са тешкоћама у учењу и развоју самопроцењује укупан ниво мотивације у оквиру средњег нивоа. Највећи број ученика са тешкоћама у учењу и развоју, као и највећи број ученика без ових тешкоћа, исказује висок ниво унутрашње мотивације. Ниједан ученик обе групе није исказао да има низак ниво унутрашње мотивације. Уочава се снажнија дистрибуција ученика без тешкоћа у развоју у оквиру доживљаја високе унутрашње мотивације у односу на ученике са тешкоћама у учењу и развоју. Највећи број ученика са тешкоћама у учењу и развоју, као и ученика без ових тешкоћа исказује средњи ниво спољашње мотивације. Разлика се уочава у дистрибуцији ученика у оквиру доживљаја високог нивоа спољашње мотивације (табела 1).

Табела 1. Дистрибуција доживљаја укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју (унутаргрупна расподела)

		Ученици са тешкоћама у учењу и развоју		Ученици без тешкоћа у учењу и развоју	
		Бр.	%	Бр.	%
УКУПНА МОТИВАЦИЈА	Висок ниво	3	14,3	36	54,4
	Средњи ниво	15	71,4	29	43,9
	Низак ниво	3	14,3	1	1,5
УНУТРАШЊА МОТИВАЦИЈА	Висок ниво	12	57,1	55	83,3
	Средњи ниво	9	42,9	11	16,7
	Низак ниво	/	/	/	/
СПОЉАШЊА МОТИВАЦИЈА	Висок ниво	2	9,5	20	23
	Средњи ниво	11	52,4	52	59,8
	Низак ниво	8	38,1	7	10,6

Корелација између доживљаја укупног нивоа мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју значајна је на нивоу $p < 0,05$. Њена вредност је 0,381, што је средњи ниво позитивне корелације умерене вредности. Тачније, доживљај укупног нивоа мотивације је нижи ако је присутна тешкоћа у учењу и развоју. Корелација између доживљаја нивоа унутрашње мотивације између ученика са и без тешкоћа у учењу у развоју је, такође, значајна на нивоу $p < 0,05$. Њена вредност је 0,266, и то говори да је реч о ниској позитивној корелацији. Корелације између нивоа доживљаја спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу је значајна на нивоу $p < 0,05$. Вредност корелације је 0,303, што је средњи ниво позитивне корелације. Постојање тешкоћа у учењу и развоју у умереној вредности позитивно корелира са нивоом доживљаја спољашње мотивације (табела 2).

Табела 2. Јачина и узајамни однос корелације доживљаја мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју

Спирманов коефицијент корелације		Коефицијент корелације	Значајност
Ниво укупне мотивације	Присуство/одсуство тешкоће у учењу и развоју	0,381 (**)	0,000
Унутрашња мотивација		0,266 (*)	0,013
Спољашња мотивација		0,303 (**)	0,004

** Корелација је значајна на 0.01 нивоу (2-tailed).

* Корелација је значајна на 0.05 нивоу (2-tailed)

Резултати истраживања показују да је дистрибуција ученика у односу на школски успех на крају четвртог разреда у групи ученика са тешкоћама у учењу и развоју следећа: од 21 ученика, седам ученика постигло је одличан успех, девет ученика постигло је врло добар успех, док је пет ученика постигло добар успех. У групи ученика типичног развоја, 65 (од 66 ученика) постигло је одличан успех на крају школске године (табела 3). Статистичке анализе показују да постоји јака негативна корелација ($r=-739$) између постигнутог успеха и постојања тешкоће у учењу у развоју. Тачније, постојање сметње у учењу корелира са постизањем нижег школског успеха на крају четвртог разреда.

Табела 3. Укупан ниво мотивације и школски успех ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без њих

УСПЕХ		Ученици са тешкоћама у учењу и развоју				Ученици без тешкоћа у учењу и развоју				Укупно	
		Одличан		Врло добар		Одличан		Врло добар		Бр.	%
		Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%		
УКУПНА МОТИВАЦИЈА	Висока	6	6,90	1	1,15	31	35,63	1	1,15	39	44,83
	Средња	/	/	5	5,75	5	5,75	34	39,08	/	/
	Ниска	1	1,15	3	3,45					4	4,58
Укупно		7	8,04	9	10,34	5	5,75	65	74,71	1	1,15

Ученици без тешкоћа у учењу и развоју који су постигли одличан школски успех на крају четвртог разреда у готово подједнаком броју имају доживљај средњег нивоа укупне мотивације, односно високог нивоа укупне мотивације, што исказује и један ученик ове групе са постигнутим врло добрим успехом. Ученици са тешкоћама у учењу и развоју који су постигли одличан успех исказују доживљај високе укупне мотивације, а један ученик исказује доживљај ниског нивоа укупне мотивације. Ученици ове групе који су постигли врло добар успех углавном исказују доживљај средњег нивоа укупне мотивације, док три ученика исказују доживљај ниске укупне мотивације. Ученици са тешкоћама у учењу и развоју који су постигли добар успех исказују средњи ниво укупне мотивације (табела 3).

Табела 4. Јачина и узајамни однос корелације доживљаја укупне, унутрашње и спољашње мотивације и школског успеха свих ученика

Спирманов коефицијент корелације		Коефицијент корелације	Значајност
	Ниво укупне мотивације	-0,344(**)	0,001
Школски успех на крају четвртог разреда	Унутрашња мотивација	-0,264(*)	0,013
	Спољашња мотивација	-0,286(**)	0,007

** Корелација је значајна на 0.01 нивоу (2-tailed).

* Корелација је значајна на 0.05 нивоу (2-tailed)

Из табеле 4. видимо да је значајност у сва три нивоа праћене мотивације у рангу $p < 0,05$. Њена вредност је за ниво укупне мотивације -0,344, за ниво доживљаја унутрашње мотивације -0,264, а за ниво доживљаја спољашње мотивације -0,286, што је средњи ниво негативне корелације. Школски успех на крају године је у умереној негативној корелацији са нивоом доживљаја укупне мотивације. Тачније, што је школски успех виши, доживљај укупне мотивације је нижи. Исти однос је и између доживљаја унутрашње мотивације и школског успеха, као и доживљаја спољашње мотивације и школског успеха, с тим што је корелација ниске вредности.

Дискусија

Основни циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји разлика у доживљају мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју који се образују у инклузивној настави и ученика без ових тешкоћа, као и да ли постоји корелација између школског успеха и доживљаја мотивације ове две групе ученика.

Статистичке анализе су показале да постоје разлике у доживљају укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика са и без тешкоћа у учењу и развоју. Резултати нашег истраживања нису у складу са резултатима неких студија (Hisama, 1976; Pintrich et al., 1994) који су пронашли да не постоје разлике у мотивацији између ученика са тешкоћама у учењу и ученика без ових тешкоћа. За разлику од претходних истраживања, неке студије (на пример: Lincoln & Chazen, 1979) су пронашле нижи ниво мотивације код ученика са тешкоћама у учењу у односу на ученике без ових тешкоћа, док су неке студије (Carlson et al., 2002; Fincham & Barling, 1978; Zentall & Veike, 2012) известиле о вишој екстерној оријентацији (потреби за спољашњом мотивацијом) код ученика са тешкоћама у учењу у односу на ученике без ових тешкоћа.

Како се из резултата нашег рада види, ученици са тешкоћама, као и они без тешкоћа у учењу и развоју, доминантно исказују доживљај средњег нивоа спољашње мотивације. То се делимично може објаснити наводима Жилет и сарадника који кажу: „Само три студије су истраживале еволуцију спољашње мотивације у односу на узраст“ (Gillet et al., 2011: 78). Лепер и сарадници (Lerper et al., 2005) нису пронашли било какав линеаран ефекат. Насупрот њиховим налазима, резултати Корпус и сарадника (Corpus et al., 2009) потврдили су мали пад спољашње мотивације у односу на разред ученика, посебно међу ученицима од трећег до петог разреда. Студија коју су спровели Лахпаи

и Је (Lahpai & Ye, 2013) такође је показала да на узорку ученика у средњим школама спољашња мотивација значајно опада са узрастом, док унутрашња мотивација расте. Могуће је да је доминантни доживљај средњег нивоа спољашње мотивације ученика нашег узорка последица узраста наших испитаника и да се наши резултати управо поклапају са наведеним студијама. С друге стране, ученици без тешкоћа у учењу и развоју недостатак спољашње мотивације надокнађују јаком унутрашњом мотивацијом, јер њихове способности то њима и омогућавају. То поткрепљује став Пинтрич и сарадника (Pintrich et al., 1994) који истичу да су мотивација и когниција подједнако важне компоненте успешних академских постигнућа, те да њихова интеграција даје детаљнији модел начина учења ученика у односу на изоловано посматрање само мотивације или само когниције. Сличне резултате добио је и Симоновић и они су потврдили да мотив постигнућа зависи од врсте и степена развијености, како когнитивних тако и конативно-емоционалних особина личности (Simonović, 2003).

С друге стране, малобројна истраживања која су се бавила школским постигнућима ученика са тешкоћама у учењу и развоју, и то посебно ученика са моторичким поремећајима (Ilić, 2001; Ilić Stošović, 2005; Ilić Stošović i sar., 2008), указују на то да је постигнуће ових ученика на изузетно ниском нивоу. Мотивација ученика са церебралном парализом, услед константног доживљавања неуспеха, значајно опада са преласком ученика из нижих у више разреде основне школе, али у ситуацији када наставници обезбеде спољашњу мотивацију, кроз наставна прилагођавања, директно се повећава и ниво унутрашње мотивације, а тиме и школско постигнуће ових ученика (Ilić Stošović i Nikolić, 2006). Ове студије могу објаснити доживљај средњег нивоа спољашње мотивације ученика нашег узорка. Наиме, појачани захтеви који се увођењем инклузивног образовања постављају пред наставнике редовне наставе – да истовремено организују и реализују наставу на више различитих нивоа адаптације, оставља им мало простора за темељна прилагођавања, прерасподелу времена за рад са свим групама ученика, а самим тим и додатни мотивациони рад.

Ипак, резултати овог истраживања охрабрују, јер указују на то да половина узорка ученика са тешкоћама у учењу и развоју, упркос постојању тешкоћа, исказује доживљај високог нивоа унутрашње мотивације, што указује на ресурс који треба искористити за постизање академског постигнућа у инклузивној настави, јер, како истиче Хавелка структурисање мотива постигнућа у истакнуту личну диспозицију зависи од интеракције између социјалних подстицаја (у виду захтева и награда) и затечених унутрашњих мотива (Havelka, 1984). У том смислу, у последње време расте заинтересованост истраживача за улогу наставника у подизању нивоа унутрашње мотивације ученика. Како истичу неки аутори (Deci & Ryan, 2000; Véronneau et al., 2005), пад унутрашње мотивације требало би да буде алармантан податак, јер је унутрашња мотивација основ менталног здравља. Бројне студије (Reeve et al., 1999; Reeve et al., 2003; Reeve et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; према: Berg & Corpus, 2013) су потврдиле да је пад унутрашње мотивације код ученика последица тога што школа не излази у сусрет потребама ученика за аутономијом. Када наставници почну да негују потребу за аутономијом ученика и почну да деле властиту страст према предмету, они не само да подстичу унутрашњу мотивацију, већ ученици почињу да преносе властиту мотивисаност и на своје мање мотивисане вршњаке (Froiland et al., 2012; Radel et al.,

2010). Када наставници повећају властиту унутрашњу мотивацију, она се последично повећава и код ученика и са мотивисаних ученика преноси на мање мотивисане (Radel et al., 2010). То је важан податак који говори у прилог инклузивној настави и важности добијених резултата у овом истраживању. Наиме, у нашем узорку је око две трећине ученика без тешкоћа у учењу и развоју исказало висок доживљај унутрашње мотивације. То је, судећи према претходно поменутиим студијама, одлично окружење за мотивацију ученика са тешкоћама у учењу и развоју. Осим неговања добре унутрашње мотивације код наставника, истраживачи још наводе и окружење за учење које пружа подршку ученицима да уживају у учењу постављајући очекивања који су у зони наредног развоја детета, пружањем разумевања и подстицањем вршњачке интеракције и подршке (Hinde McLeod & Reynolds, 2007, према: Valerio, 2012), као и пружањем могућности ученицима да у одређеној мери бирају шта ће учити и постављати себи циљеве у учењу (Scott, 2010; Sternberg & Williams, 2002; према: Valerio, 2012) и стављањем ученика у ситуације где су изложени искуственом учењу (Handley, 2010; Hurst, 2011; Zevenbergen et al., 2009, према: Valerio, 2012).

Резултати истраживања показују да постојање сметње у учењу корелира са постизањем нижег школског успеха на крају четвртог разреда. Изненађује резултат да што је школски успех виши, доживљај укупне, унутрашње и спољашње мотивације ученика постаје нижи и да ту нема разлике између ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без тешкоћа. То је свакако у супротности са истраживањем Корпус и сарадници (Corpus & Wormington, 2011) који су истражујући унутрашњу и спољашњу мотивацију ученика без тешкоћа у развоју користили скалу која се снажно ослањала на скалу Лепер и сарадника (Lerper et al., 2005) и потврдили повезаност високог нивоа унутрашње мотивације са бољим школским успехом. Чолак и Цирик (Çolak & Cirik, 2015) су користећи исту скалу потврдили повезаност добре унутрашње мотивације са школским постигнућем ученика у средњим школама, што је у супротности са резултатима нашег истраживања.

Ипак, Хајенга и Корпус (Hayenga & Corpus, 2010) су истражујући истом скалом повезаност школског успеха са нивоом унутрашње и спољашње мотивације ученика шестог, седмог и осмог разреда пронашли да квантитет мотивације не утиче на школски успех, па да чак и ученици који имају нижи ниво мотивације постижу висок успех, односно да они са високим нивоом мотивације постижу нижи успех и закључују да, када говоримо о мотивацији, пре треба да говоримо и њеном квалитету него о квантитету. То може, на хипотетичком нивоу, објаснити и резултате нашег истраживања, тачније, да ниво доживљаја мотивације ученика нашег узорка јесте висок, али да проблем можда лежи у квалитету мотивације, који у овом раду није испитан.

Узроци наших резултата могу се тражити и донекле објаснити улогом оцењивања. Бауцал, наводећи резултате метаанализе коју је сачинио Хати (Hatie), истиче да мотивација ученика и одсуство анксиозности, као и пракса формативног оцењивања спадају у најзначајније факторе који доприносе образовним постигнућима (Bausal, 2012). Дакле, посебна пажња се мора обратити на процес оцењивања свих ученика, без обзира на присуство/одсуство тешкоће у учењу и развоју, јер ако мотивација опада како оцена расте, то је директни сигнал да оцена није постигла своју мотивациону функцију. Мотивациона функција оцене „огледа се у поступцима и коментарима

наставника којима се подиже самопоуздање и заинтересованост ученика... То значи да информације које се дају ученицима треба да су првенствено фокусиране на добре и јаче стране њиховог рада и њихових постигнућа, а инструкције треба да су усаглашене са нивоом знања и способностима ученика“ (Havelka i sar., 2003:12).

Закључак

Сагледавање доживљаја мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без тешкоћа у условима инклузивног образовања, као и његова повезаност са школским успехом, значајно одређује поступке које ће образовно, породично и шире социјално окружење предузети како би унапредило компетенције свих ученика и омогућило њихову лакшу коегзистенцију у школском окружењу, а ученицима са тешкоћама у учењу и развоју омогућило лакшу адаптацију на услове које пружа инклузивно образовање.

Резултати овог истраживања показали су да ученици без тешкоћа у учењу и развоју имају доживљај више укупне, спољашње и унутрашње мотивације у односу на ученике са овим тешкоћама, што указују на неопходност интервенције наставника и стручних сарадника у циљу праћења, одржавања и стимулације развоја мотивације ових ученика. Прецизније, приликом адаптације наставних метода, средстава и градива, наставници би морали посебну пажњу да обрате не само на функционалне способности ученика са тешкоћама у учењу и развоју, већ и на степен њихове мотивисаности за рад. Према Сузић, „значајно је да наставници разраде све аспекте мотивације у свом предмету“, тачније, да разраде систем у коме ће ученик перманентно напредовати, стално имати преглед достигнутог нивоа остварења, свест о даљим шансама и условима за успех и сазнање да може савладати захтеве, уколико се залаже (Suzić, 1998:98).

Како је ово истраживање показало да две трећине ученика без тешкоћа у учењу и развоју имају доживљај високе унутрашње мотивације, рад у паровима, групни рад и други облици вршњачке подршке могли би бити корисни приликом подизања нивоа унутрашње мотивације ученика са тешкоћама у учењу и развоју, што би истовремено био и спољашњи подстицај ученицима без тешкоћа да напредују и развијају своје компетенције.

Податак овог истраживања – да са порастом школског успеха исказаног кроз оцену опада ниво мотивације код обе групе ученика, још једном у фокус ставља квалитет система вредновања школског постигнућа свих ученика, без обзира на постојање или непостојање тешкоће у учењу и развоју.

Основна ограничења овог истраживања огледају се у малом узорку, те се сасвим поуздани закључци не могу извући. У раду је приказан доживљај мотивације ученика и корелиран само са школским успехом исказаним кроз нумеричку оцену, док се други фактори, као што су ниво усвојености градива, когнитивне способности, степен индивидуализације наставног рада, као и разлике у доживљају мотивације ученика, наставника, родитеља и других важних особа, нису доводили у везу са мотивацијом. Резултати овог истраживања могли би бити прихваћени као пилот-студија која је емпиријски потврдила постојање разлике у свим нивоима мотивације између ученика са тешкоћама у учењу и развоју и без тешкоћа у инклузивном образовању.

Литература

- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No. 5, 706-722.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: Direktni i indirektni uticaj. *Primenjena psihologija*, god. 5, br. 1, 5-24.
- Berg, D. A. & Corpus, J. H. (2013). Enthusiastic Students: A Study of Motivation in Two Alternatives to Mandatory Instruction. *The Journal of Educational Alternatives*, Vol. 2, No. 2, 42-66.
- Berkson, G. & Landesman Dwyer, S. (1977). Behavioral Research on Severe and Profound Mental Retardation (1955-1974). *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 81, No. 5, 428-454.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, Teacher-, and Self-Rated Motivational Styles and ADHD Subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 35, No. 2, 104-113.
- Çolak, E. & Cirik, İ. (2015). Analysis of Motivational Orientation of Secondary School Students. *Elementary Education Online*, Vol. 14, No. 4, 1307-1326. Retrieved February 2, 2016 from the World Wide Web <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Corpus, J. H., McClintic Gilbert, M. S. & Hayenga, A. (2009). Within-Year Changes in Children's Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Contextual Predictors and Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, No. 2, 154-166.
- Corpus, J. H. & Wormington, S. V. (2011). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 2011. Retrieved: November 10, 2015 from the World Wide Web http://www.reed.edu/motivation/docs/corpus_wormington_aera.pdf
- 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*, Vol. 27, No. 7, 457-471.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227-268.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No. 3, 501-519.
- Fincham, F. & Barling, J. (1978). Locus of Control and Generosity in Learning Disabled, Normal Achieving and Gifted Children. *Child Development*, Vol. 49, No. 2, 530-533.
- Froiland, J. M. (2011). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child and Youth Care Forum*, Vol. 40, No. 2, 135-149.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. & Hirschert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success. *Contemporary School Psychology*, Vol. 16, No. 1, 91-102.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education*, No. 15, No. 1, 77-95.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 3, 525-538.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. & Gottfried A. W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 1, 3-13.