

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju



TEŠKOĆE U MENTALNOM RAZVOJU

TEMATSKI ZBORNİK RADOVA



Beograd, 2015.

EDICIJA: MONOGRAFIJE I RADOVI

TEŠKOĆE U MENTALNOM RAZVOJU

Tematski zbornik radova

Izdavač
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Izdavački centar Fakulteta (ICF)

Za izdavača
Prof. dr Snežana Nikolić

Glavni i odgovorni urednik
Prof. dr Mile Vuković

Urednik
Prof. dr Svetlana Kaljača

Recenzenti
dr Ivona Milačić-Vidojević, vanrendi profesor
Univerziteta u Beogradu - Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
dr Špela Golubović, redovni profesor
Univerziteta u Novom Sadu - Medicinskog fakulteta

Jezička lektura i korektura za engleski jezik
Maja Ivančević-Otanjac

Dizajn naslovne strane
Prof. dr Milica Gligorović

Kompjuterska obrada teksta
Biljana Krasić

Tematski zbornik radova će biti publikovan u elektronskom obliku - CD

Tiraž 200

ISBN 978-86-6203-072-6

Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju donelo je Odluku br. 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju Edicije: Monografije i gradovi.

Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, na sednici održanoj 30.11.2015. godine, Odlukom br. 3/120 od 30.11.2015. godine, usvojilo je recenzije rukopisa Tematskog zbornika radova TEŠKOĆE U MENTALNOM RAZVOJU, grupe autora.

TEŠKOĆE U MENTALNOM RAZVOJU

Tematski zbornik radova

Priredila Svetlana Kaljača

Beograd, 2015.

PODRŠKA DEFEKTOLOGA AUTONOMIJI UČENIKA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU¹

Aleksandra Đurić-Zdravković², Mirjana Japundža-Milisavljević, Sanja Gagić
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,

Stil ponašanja defektologa u velikoj meri utiče na prisustvo autonomije u učeničkom školskom radu. Proces učenja koji podstiče autonomiju učenika deluje podsticajno na razvoj motivacije i na kvalitet učenja.

Ciljevi rada su utvrđivanje dominacije tipa podrške učeničke autonomije od strane defektologa, kao i utvrđivanje eventualnih razlika u tipu podrške u odnosu na rodnost i starost defektologa.

Uzorak je činilo 32 defektologa koji realizuju nastavu s učenicima starijeg osnovnoškolskog uzrasta s lakom intelektualnom ometenošću.

Za ispitivanje tipa podrške defektologa korišćen je Upitnik problema u školi (The Problems in Schools Questionnaire).

Rezultati istraživanja ukazuju da je visoka podrška autonomiji dominantan tip podrške učenicima s lakom intelektualnom ometenošću od strane defektologa ovog uzorka. Rodnost i starost defektologa ne utiče na kvalitet podrške autonomiji učenika s lakom intelektualnom ometenošću.

Defektolozi koji čine uzorak ovog istraživanja umeju da planiraju radno okruženje na takav način da koriste spoljašnje podsticaje bez podrivanja autonomije i internalizacije ponašanja učenika.

Ključne reči: *autonomija učenika, defektolog, podrška*

UVOD

Veliki broj istraživanja se, u poslednje dve decenije, bavio načinom na koji različiti aspekti socijalnog okruženja utiču na školsku motivaciju i autonomno ponašanje kod učenika, kao i na kvalitet realizacije školskih zadataka (Amoura,

1 Članak predstavlja rezultat rada na projektima: „Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa“ (br. 179025) i „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću“ (br. 179017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2 aleksandra.djuric.aa@gmail.com

Berjot, Gillet, Caruana & Finez, 2015; Gagné, 2003; Grolnick & Ryan, 1989; Ryan & Brown, 2005; Ryan & Deci, 2009).

Stil ponašanja nastavnika u velikoj meri utiče na prisustvo autonomije u školskom radu (Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009). Proces učenja koji učenicima pruža mogućnost sopstvenog izbora, podstiče njihovu autonomiju, uvažava njihove individualne potrebe, deluje podsticajno na razvoj motivacije i na kvalitet učenja. Učenici s takvim iskustvima u učenju ređe izostaju s nastave i ispoljavaju manje ometajuća ponašanja u razredu (Weinberger & McCombs, 2001, prema Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2010). Dosadašnja obrazovna praksa koja naglašava kontrolu učenika i njihovog učenja teško može da podstakne razvoj sposobnosti i kompetencija potrebnih za uspešno učenje (McCombs & Miller, 2007, prema Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2010).

Nametnuta ograničenja, uključujući materijalne nagrade, umanjuju interes za zadatkom, smanjuju kreativnost, ometaju izvršavanje zadatka i podstiču pasivnost kod učenika. Ovakva ograničenja navode učenika da koristi „Minimaks strategiju“ – da uloži minimum napora potrebnih da se dobije maksimalna nagrada (Joronen, 2005). U prilog ovim nalazima govore i studije koje pokazuju da autonomno ponašanje – ono koje je samoodređeno, slobodno izabrano i lično kontrolisano – izaziva visok interes ka zadatku, kreativnost, kognitivnu fleksibilnost, pozitivne emocije i istrajnost (Deci & Ryan, 2012). Ograničenje daje učeniku želju da „pobegne“, a sloboda mu daje želju da istražuje, proširuje i stvara (Krapp, 2005).

Istraživanja u području obrazovanja, kojima je polazište Teorija samoodređenja (*Self-Determination Theory*; Ryan, & Deci, 2000), usredsredila su se na problem autonomnog ponašanja (Amoura et al., 2015; Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009; Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004; Niemiec & Ryan, 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004). Centralna hipoteza Teorije samoodređenja jeste da će socijalni kontekst koji podržava kompetentnost, povezanost i autonomiju učenika podstaći intenciona (motivisana) dela, pre nego kontrola (Ryan & Brown, 2005).

Autonomija, dakle, predstavlja jedan od osnovnih kontstrukata u Teoriji samodeterminacije. Za razumevanje značenja ovog konstrukta važno je naglasiti razliku između pojmova autonomija i nezavisnost (Ryan & Deci, 2013). Biti autonoman ne znači biti nezavisan u odnosu na druge osobe, već delovati u

skladu sa vlastitom voljom i izborom (Batia, 2007, prema Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009).

Ključni elementi Teorije samoodređenja su ono što njeni autori nazivaju podrška autonomiji i lično učešće. Kada su nastavnici uključeni u učnički rad na način koji podstiče autonomiju, učenici će najverovatnije zadržati svoju prirodnu radoznalost i razviti autonomne forme ponašanja. Učenici autonomno orijentisanih nastavnika imaju bolju sliku o sebi, više samopoštovanja i uočavaju sopstvene sazajne kompetentnosti koje se ispoljavaju u svakodnevnom školskom učenju. Istraživanja potvrđuju da se autonomna orijentacija nastavnika vrlo brzo uočava u delovanju na učenika. Studija koja to potvrđuje navodi period od dva meseca nakon kojih su se uočili prvi pozitivni efekti ovakvog ponašanja nastavnika (Chirkov, 2009). Takođe, u istraživanjima se navodi da autonomno orijentisani nastavnici pokazuju manju tendenciju za verbalizovanjem direktiva, već postavljaju pitanja koja učeniku omogućavaju izbor i volontersku perspektivu, uz davanje povratnih informacija, ohrabivanje i omogućavanje inicijative učeniku (Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2011; Reeve, Bolt & Cai, 1999).

Sonens i saradnici (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy, 2012) su koristili instrument za procenu načina rada nastavnika, shvatajući da su neki nastavnici orijentisani ka podržavanju autonomije učenika dok su drugi više okrenuti ka kontrolisanju njihovog ponašanja. Rezultati su otkrili da učenici čiji nastavnici više podržavaju autonomiju ispoljavaju veću motivaciju, osećaj kompetentnosti i samopoštovanja, nego učenici sa kontrolišućim nastavnicima.

Mirkov ističe da u nastavi u kojoj veći deo kontrole vrši nastavnik, učenici pokazuju manje inicijative i slabiju efikasnost u učenju. Ona naglašava značaj fleksibilnosti nastavnika u dopuštanju učenicima da samostalno postavljaju sopstvene ciljeve i da organizuju svoje obrazovne aktivnosti. Omogućavanje izbora aktivnosti podstiče razvoj samousmerenja i autonomije (Mirkov, 2007).

U ranijoj studiji, Rajan, Stiler i Linč (Ryan, Stiller & Lynch, 1994) su procenjivali percepciju učenika osnovne škole o tome da li njihovi nastavnici podržavaju autonomiju ili kontrolu u učionici. Kod učenika koji su doživeli svoje nastavnike kao one koji podržavaju autonomiju evidentiran je viši nivo motivacije, osećaja kompetentnosti i samopoštovanja, radoznalosti i želje za promenom, nego kod

učenika koji su doživeli svoje nastavnike kao one koji kontrolišu. Učenici kojima je pristupano s više kontrole ne samo da gube inicijativu već im je učenje manje efikasno, posebno kada ono zahteva konceptualno, kreativno obrađivanje.

Vejlrand i Okonor (Vallerand & O'Connor, 1991) su dali učenicima da ispunе upitnik u kojem će da stepenuju podršku autonomije i kontrole njihovih nastavnika. Percepcija učenika o podršci autonomije nastavnika bila je u pozitivnoj korelaciji sa višim formama motivacije, a percepcija stepena kontrole od strane nastavnika bila je pozitivno povezana sa nižim formama motivacije.

Flink, Bodžiano i Baret (Flink, Boggiano & Barrett, 1990) su potvrdili hipotezu da su učenici nastavnika koji primenjuju više kontrole imali lošiji uspeh u aktivnostima rešavanja problema, kako tokom školske godine, tako i po njenom završetku.

U studiji Kaca, Kaplana i Gjuta (Katz, Kaplan & Gueta, 2010) neki nastavnici su tendenciozno podučavani da pružaju više podrške autonomiji, te je to rezultovalo pojačanjem motivacije i većim uspehom kod učenika, u poređenju sa učenicima nastavnika koji nisu bili podučavani.

Programi specijalne edukacije i rehabilitacije koji se oslanjaju na eksterno nagrađivanje i podsticaje (ocene, materijalne nagrade, bodovi, pohvala od strane defektologa i sl.) u cilju motivisanja učenika s intelektualnom ometenošću (IO) mogu biti u suprotnosti sa pristupima nastavi koje podupiru savremene teorije (Haywood, 2006).

Ovo svakako ne podrazumeva predlaganje defektolozima učenika s IO da u potpunosti odbace eksterna nagrađivanja u učionicama. Mnogo je pozitivnih akcija koje se mogu sprovesti korišćenjem ovih tehnika i one su zaista delotvorne za poučavanje osnovnih akademskih veština. Problem sa ovakvim nastavnim pristupima je u tome što su oni sami po sebi nedovoljni za podsticaj značajnog poboljšanja u učenju (Harter, 2001).

Da bi imali dugoročniju delotvornost, pristupi treba da budu vezani za model čiji je krajnji cilj fokusiranje na internalizaciju i razvoj unutrašnje orijentacije ka učenju. Ako defektolozi učenika s intelektualnim teškoćama hoće da svoju nastavu načine što efikasnijom, ovaj dugoročni cilj mora da bude krajnji cilj svakog programa za individualno obrazovanje učenika (Ryan & Deci, 2013; Switzky & Haywood, 1991).

Verovatno je da će učenik s IO u početku edukacije očekivati nastavni pristup koji se kontroliše više spolja, kako bi na odgovarajući način bio angažovan u razrednim aktivnostima. No, defektolozi bi trebalo programski da pokušaju da prevaziđu oslanjanje na oblike spoljašnjih podsticaja koji često mogu postati primarni stimulusi za uključivanje učenika u proces učenja i da se kreću ka medijacionim pristupima koji omogućavaju podsticaj autonomnih formi ponašanja (Switzky, 2006).

Nezavisno od intelektualnih kapaciteta, učenici žele da znaju da su sposobni da upravljaju nekim aspektima svojih aktivnosti. Njihovi prioriteti i način na koji će ih ispoljiti variraju i zavise od uzrasta, kulturnog iskustva i ličnih afiniteta (Marks, 2008). Za starije učenike tipične populacije izbor knjige, na primer, koja će se čitati u odeljenju može izgledati kao trivijalna pojava, ali je za učenike s intelektualnim teškoćama ovaj izbor značajan.

U jednom eksperimentu, Grigal i saradnici (Grigal, Neubert, Moon & Graham, 2003) su uočili da kada su učenici s IO nemirni i nepažljivi, defektolozi postaju više kontrolišući prema njima, nego kada su pažljiviji.

U nekim slučajevima, problemi s ponašanjem se smanjuju onog trenutka kada se učenicima s IO dozvoli da se bave sopstvenim sklonostima unutar njihovih dnevnih aktivnosti i rutina. Uočeno je, takođe, da učenici postižu bolji akademski napredak kada se u lekcije kao što je čitanje, pisanje i matematika uključe aktivnosti koje imaju svrhu postizanja vidljivog cilja (Rosenberg, Westling & McLeskey, 2007).

Zanimljivo istraživanje o podršci učeničkoj autonomiji ukazuje da 41% defektologa izjavljuje da nemaju nikakvo, ili imaju vrlo malo znanja o načinima pojačavanja kvaliteta autonomije učenika s IO. Čak 67% defektologa tom prilikom izjavljuje da rad na autonomiji učenika nije obuhvaćen ni IOP-om. Ipak, ovo istraživanje potvrđuje da je veći procenat defektologa sa manje od 10 godina radnog staža izjavio da njihovi učenici imaju dovoljno prilike da budu uključeni u svakodnevni proces podsticaja autonomnog ponašanja, nego što su to izjavile njihove kolege učitelji i nastavnici učenika tipične populacije (Bembenutty, 2011).

Istraživanje je pokazalo da osobe s intelektualnim smetnjama koje su razvile suštinske veštine autonomije imaju bolji kvalitet života, bolje se snalaze u životu u zajednici, postsekundarnom obrazovanju i zaposlenju (Thoma, & Getzel, 2005).

Pregledom literature, uočava se mali broj istraživanja o tipu podrške defektologa u podsticaju autonomije učenika s lakom IO, kao i podaci o ličnim karakteristikama defektologa koje bi, eventualno, mogle da utiču na favorizovanje određenog tipa podrške.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Ciljevi rada su utvrđivanje dominacije tipa podrške učeničke autonomije od strane defektologa, kao i utvrđivanje eventualnih razlika u tipu podrške u odnosu na rodnost i starost defektologa.

METOD RADA

Uzorak

Uzorak je činilo 32 defektologa koji neposredno realizuju nastavu s učenicima starijeg osnovnoškolskog uzrasta s LIO. Hronološka dob defektologa kretala se od 26 do 60 godina ($AS=42,84$, $SD=11,98$). U uzorku je prisustvo defektološkinja zastupljenije (22 ispitanice, ili 68,8%) u odnosu na defektologe (10 ispitanika, ili 31,2%).

Instrumenti i procedura istraživanja

Upitnik problema u školi (The Problems in Schools Questionnaire (PIS), Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981) ispituje način na koji nastavnici motivišu učenike u školi. Trideset dva ajtema su distribuirana u okviru četiri supskale koje prate svaku od osam vinjeta upitnika (kratak opis situacija u kojoj su predstavljeni tipični školski problemi učenika) i to u kontinuumu od visoke kontrole do visoke autonomije (visoka kontrola (VK) - uključivanje sankcije do izvršenja propisanog ponašanja; umerena kontrola (UK) - ukazivanje na značaj određenog ponašanja; umerena podrška autonomiji (UPA) - korišćenje socijalne komparacije do izvršenja; visoka podrška autonomiji (VPA) - samostalan dolazak do rešenja). Svaka od četiri date opcije u okviru pojedinačne vinjete ocenjuje se na sedmostepenoj skali od vrlo nepodesne ocene do vrlo podesne za nastavnika. Procedura skorovanja rezultata ovog upitnika uključuje prosečne

poene ostvarene na sve četiri supskale. Prosečni skorovi ovih supskala mogu da se tumače odvojeno, ili mogu i da se kombinuju čineći ukupan skor, kao što predlažu konstruktori upitnika. Originalna procedura kombinovanja četiri supskale uključuje ponderisanje prosečnih skorova supskale VK sa -2, ponderisanje prosečnih skorova supskale UK sa -1, ponderisanje prosečnih skorova supskale UPA sa +1 i ponderisanje prosečnih skorova supskale VPA sa +2. Iz formule je vidljivo da su supskale koje predstavljaju autonomni oblik ponašanja ponderisane pozitivno, a supskale koje predstavljaju kontrolisani oblik ponašanja ponderisane negativno. Kombinovanje prosečnih rezultata pojedinih supskala ovog upitnika načinjeno je u skladu sa teorijskim postavkama, pri čemu je svakoj supskali data određena težina u skladu s njenim mestom na kontinuumu. Algebarski zbir odražava orijentaciju nastavnika ka kontroli i podršci autonomiji. Viša ocena reflektuje orijentaciju ka podršci autonomiji, dok niža odražava podršku kontroli.

Istraživanje je sprovedeno u uzorku defektologa zaposlenih u osnovnim školama na teritoriji grada Beograda u kojima se obrazuju učenici s LIO. Ispitivanje je sprovedeno u kontinuitetu, bez vremenskih pauza.

Statistička obrada podataka

Tokom statističke obrade primenjeni su sledeći statistički postupci:

- Standardni deskriptivni statistički pokazatelji: aritmetička sredina, standardna devijacija, raspon rezultata, frekvencije i procenti;
- Pirsonov koeficijent linearne korelacije (r) i jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Dominantnost tipa podrške autonomije učenika od strane defektologa ispitana je kroz stepen podržavanja autonomije tokom njihove interakcije. U uzorku je prezentovana kroz prosečne skorove na supskalama: visoka kontrola (VK), umerena kontrola (UK), umerena podrška autonomiji (UPA) i visoka podrška autonomiji (VPA).

Tabela 1 daje prikaz prosečnih skorova na svakoj supskali upitnika i ukupan skor dobijen ponderisanjem prosečnih skorova. Uočava se da najviši prosečan skor nosi supskala visoke podrške autonomiji sa 5,97 osvojenih poena i da je taj tip ponašanja defektologa dominantan u ovom istraživanju. Sledi supskala umerene podrške autonomiji sa 4,98 osvojenih poena, a potom supskala umerene kontrole sa 4,50 poena. Najmanje favorizovani odgovori od strane defektologa ovog uzorka odnose se na supskalu visoke kontrole sa 2,63 osvojena poena. Kada se posmatra ponderisan skor ove skale uočava se prosečan rezultat od 7,15 osvojenih poena, što ukazuje na ponašanje defektologa koje podržava autonomiju učenika, imajući u vidu postignute minimalne i maksimalne vrednosti poena.

Tabela 1 – Prosečni skorovi na supskalama Upitnika problema u školi i ponderisani skor

	Supskala				Ponderisano
	VK	UK	UPA	VPA	
AS	2,63	4,50	4,98	5,97	7,15
SD	0,92	0,97	0,81	0,69	2,37
Min	1,25	2,25	3,38	4,38	2,50
Maks	5,75	6,63	6,63	7,00	12,50

Legenda: visoka kontrola (VK), umerena kontrola (UK), umerena podrška autonomiji (UPA), visoka podrška autonomiji (VPA).

Bilo je potrebno utvrditi strukturisanost i povezanost stilova ponašanja defektologa, te su izračunate interkorelacije supskala ovog instrumenta. Dobijeni rezultati su prikazani u Tabeli 2. Primećuje se da što su varijable bliže jedna drugoj u kontinuumu ponašanja defektologa, više međusobno koreliraju, a što su udaljenije, interkorelacija je niža. Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije utvrđeno je da je: visoka kontrola u značajnoj pozitivnoj povezanosti sa umerenom kontrolom ($r=0,663$), visoka kontrola u značajnoj pozitivnoj povezanosti sa visokom podrškom autonomiji ($r=0,502$), umerena kontrola u značajnoj pozitivnoj povezanosti sa umerenom podrškom autonomiji ($r=0,567$) i visokom podrškom autonomiji ($r=0,423$), kao i da je umerena podrška autonomiji u značajnoj pozitivnoj povezanosti sa visokom podrškom autonomiji ($r=0,424$). U odnosu drastičnih krajnosti ponašanja defektologa u smislu visoke kontrole i visoke podrške autonomiji nije utvrđena statistički značajna povezanost ($r=0,229$). Ovi nalazi se poklapaju sa teorijskim razmatranjima povezanosti ponašanja motivatora uopšteno.

Tabela 2 – Interkorelacija supskala Upitnika problema u školi

	VK	UK	UPA
UK	0,663**		
UPA	0,502**	0,567**	
VPA	0,229	0,423*	0,424*

Legenda: visoka kontrola (VK), umerena kontrola (UK), umerena podrška autonomiji (UPA), visoka podrška autonomiji (VPA);

** u korelacijama $p < 0,01$ * u korelacijama $p < 0,05$

Analizirajući Tabelu 3 u kojoj su dati prosečni skorovi ispitanika na supskali visoke kontrole, uočavamo da među defektolozima različite rodnosti nema statistički značajne razlike pri odlučivanju za odgovor ove supskale kao alternative ($F(1,30)=0,095$, $p=0,760$). Možemo da zaključimo da se defektolozi i defektološkinje u podjednako meri odlučuju za odgovor koji tipski pripada supskali visoke kontrole.

Tabela 3 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali visoke kontrole u odnosu na rodnost

VK	Pol	
	Muški	Ženski
AS	2,71	2,60
SD	0,49	1,07
Min	2,13	1,25
Max	3,63	5,75
$F(1,30)=0,095$, $p=0,760$		

Legenda: visoka kontrola (VK)

U Tabeli 4 prikazani su prosečni skorovi ispitanika na supskali umerene kontrole u odnosu na rodnost. F testom nije utvrđena statistički značajna razlika među navedenim varijablama ($F(1,30)=0,013$, $p=0,910$). S toga, utvrđujemo da nema statistički značajne razlike u skorovima defektologa i defektološkinja, iako defektolozi ostvaruju nešto veću vrednost aritmetičke sredine pri rešavanju zadataka supskale umerene kontrole.

Tabela 4 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali umerene kontrole u odnosu na rodnost

UK	Pol	
	Muški	Ženski
AS	4,54	4,49
SD	0,61	1,11
Min	3,88	2,25
Max	5,50	6,63
$F(1,30)=0,013$, $p=0,910$		

Legenda: umerena kontrola (UK)

Skorovi defektologa i defektološkinja na supskali umerene podrške autonomiji prikazane su u Tabeli 5. Jednofaktorskom analizom varijanse nije utvrđena statistički značajna razlika između rodnosti i skorova na supskali umerene podrške autonomiji ($F(1,30)=0,493, p=0,488$). Možemo da zaključimo da nisu utvrđene statistički značajne razlike u vrednostima skorova supskale umerene podrške autonomiji u odnosu na rodnost ispitanika.

Tabela 5 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali umerene podrške autonomiji u odnosu na rodnost

UPA	Pol	
	Muški	Ženski
AS	4,84	5,06
SD	0,70	0,86
Min	4,00	3,38
Max	6,13	6,63
$F(1,30)=0,493, p=0,488$		

Legenda: umerena podrška autonomiji (UPA)

Iako postoji razlika prosečnih skorova na supskali visoke podrške autonomiji između ispitanika u korist defektološkinja, koja je prikazana u Tabeli 6, ova razlika nije statistički značajna, što je i potvrđeno jednofaktorskom analizom varijanse ($F(1,30)=3,324, p=0,078$). Dakle, defektološkinje i defektolozi u podjednako meri pružaju učenicima visoku podršku u ostvarivanju autonomije.

Tabela 6 – Prosečni skorovi ispitanika na supskali visoke podrške autonomiji u odnosu na rodnost

VPA	Pol	
	Muški	Ženski
AS	5,65	6,12
SD	0,58	0,71
Min	4,88	4,38
Max	7,00	7,00
$F(1,30)=3,324, p=0,078$		

Legenda: visoka podrška autonomiji (VPA)

Ispitanici su, po starosnoj strukturi, podeljeni na dve grupacije: ispitanike do 41 godine i ispitanike preko 41 godine. Posmatrajući odnos skorova supskale visoke kontrole, prikazane u Tabeli 7, primećena je minimalna razlika u broju poena kod ispitanika koji imaju više od 41 godine. Ipak, utvrđeno je da ova

razlika nije statistički značajna ($F(1,30)=0,094, p=0,762$) i potvrđeno je da ne postoje razlike u opredeljivanju mlađih defektologa u odnosu na starije kolege kada je u pitanju ponašanje koje uključuje visoku kontrolu.

Tabela 7 – Prosečni skorovi defektologa na supskali visoke kontrole u odnosu na starosnu dob

VK	do 41	preko 41
AS	2,59	2,69
SD	0,99	0,89
Min	1,25	1,25
Max	5,75	4,25
$F(1,30)=0,094, p=0,762$		

Legenda: visoka kontrola (VK)

U Tabeli 8 prikazani su prosečni skorovi defektologa koji su mlađi od 41 godine i defektologa koji su stariji od navedenih godina u odnosu na supskalu umerene kontrole. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u skorovima defektologa navedenih starosnih grupa pri opredeljivanju za tip odgovora koji je svojstven supskali umerene kontrole ($F(1,30)=0,163, p=0,689$). Dakle, mlađi i stariji defektolozi podjednako primenjuju oblike ponašanja koji uključuju umerenu kontrolu.

Tabela 8 – Prosečni skorovi defektologa na supskali umerene kontrole u odnosu na starosnu dob

UK	do 41	preko 41
AS	4,44	4,58
SD	0,73	1,19
Min	3,75	2,25
Max	6,63	6,25
$F(1,30)=0,163, p=0,689$		

Legenda: umerena kontrola (UK)

Zaokružujući tip odgovora koji je svojstven supskali umerene podrške autonomiji, primećuje se da su defektolozi koji su u grupaciji ispitanika preko 41 godine postigli nešto veći prosečni skor u odnosu na defektologe koji su u grupaciji ispitanika do 41 godine. Ipak, jednofaktorska analiza varijante je utvrdila da ovaj odnos nije statistički značajan ($F(1,30)=0,904, p=0,349$), te ne može da se potvrdi da stariji defektolozi forsiraju ponašanje koje podrazumeva umerenu podršku autonomiji. Navedeni odnos je prikazan u Tabeli 9.

Tabela 9 – Prosečni skorovi defektologa na supskali umerene podrške autonomiji u odnosu na starosnu dob

UPA	do 41	preko 41
AS	4,85	5,13
SD	0,76	0,86
Min	3,63	3,38
Max	6,63	6,13

$F(1,30)=0,904, p=0,349$

Legenda: umerena podrška autonomiji (UPA)

Posmatrajući odnos skorova na supskali visoke podrške autonomiji, prikazane u Tabeli 10, primećena je minimalna razlika u broju poena kod ispitanika koji imaju više od 41 godine. Ta minimalna razlika u skorovima nije donela statistički značajan odnos ($F(1,30)=0,047, p=0,829$). Iz tog razloga možemo da zaključimo da mlađi i stariji defektolozi podjednako forsiraju ponašanje koje podrazumeva visoku podršku autonomiji učenika.

Tabela 10 – Prosečni skorovi nastavnika na supskali visoke podrške autonomiji u odnosu na starosnu dob

VPA	do 41	preko 41
AS	5,95	6,00
SD	0,67	0,75
Min	5,00	4,38
Max	7,00	7,00

$F(1,30)=0,047, p=0,829$

Legenda: visoka podrška autonomiji (VPA)

DISKUSIJA

U ovom istraživanju su korišćena četiri tipa odgovora defektologa kojima se procenjivao stepen podržavanja autonomije tokom interakcije sa učenicima. Odgovori se protežu duž kontinuuma od visoke kontrole do visoke autonomije. Odgovor „visoka kontrola“ podrazumeva da defektolog iznalazi rešenje problema i koristi sankcije kako bi se rešenje realizovalo. U svakom odgovoru „umerena kontrola“ defektolog odlučuje o soluciji rešenja, pokušava da izazove krivicu kod učenika i ukazuje na značaj realizacije rešenja. Pri odgovoru „umerena autonomija“, defektolog podstiče učenika da koristi socijalno poređenje sa drugim učenicima, kako bi našao rešenje problema. Konačno, u svakom odgovoru

„visoka autonomija“ ponašanje defektologa podstiče učenika da analitično razmotri elemente problema i pokuša samostalno da dođe do rešenja.

Ispitanici uzorka pokazali su najviše aspiracija prema ponašanju koje odgovara visokoj podršci autonomije sa 5,97 osvojenih poena, potom ponašanju umerene podrške autonomije sa 4,98 osvojenih poena i umerene kontrole sa 4,50 poena. Najmanje favorizovani odgovori od strane defektologa ovog uzorka tipični su za supskalu visoke kontrole sa 2,63 osvojena poena. Kada se posmatra ponderisan rezultat ove skale uočava se skor od 7,15 osvojenih poena, što ukazuje na ponašanje defektologa koje podržava autonomiju učenika, imajući u vidu postignute minimalne (2,50) i maksimalne (12,50) vrednosti poena. Ipak, uzimajući u obzir opseg minimalnih i maksimalnih vrednosti, uočavamo da defektolozi, kao grupa, značajno variraju u svojim opredeljenjima.

Ispitivanje podrške defektologa specijalnih škola starijih razreda učenika osnovnoškolskog uzrasta u Americi ukazalo je na vrlo slične rezultate. Opseg bodova američkih specijalnih edukatora kretao se od 2,13 do 12,13, sa srednjom vrednošću 6,98 i standardnom devijacijom 3,11 (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Dakle, rezultati defektologa u Srbiji su bili nešto povoljniji u korist podrške autonomiji učenika, nego u pomenutom istraživanju američkih ispitanika.

To je vrlo značajan nalaz, jer potvrđuje da defektolozi ovog uzorka gaje kontrolišući aspekt ponašanja koji je manje uočljiv i kao takav, po teorijskim postavkama, potpomaže da spoljni događaji održe ili poboljšaju internalizaciju ponašanja učenika (Jennings et al., 2011). Dakle, defektolozi koje smo ispitivali umeju da planiraju radno okruženje na takav način da koriste spoljašnje podsticaje bez podrivanja autonomije i internalizacije ponašanja učenika.

Prema ajtemima koje smo ispitivali tokom istraživanja, zaključili smo da defektolozi podstiču pozitivnu atmosferu u odeljenju i dobre interpersonalne odnose, poštuju različite stavove učenika i nude zadatke koji predstavljaju primereni izazov svakom pojedinom učeniku, kao i da podstiču veštine rešavanja problema, u skladu sa sposobnostima učenika.

Naše istraživanje je potvrdilo teorijsku pretpostavku da su supskale ovog instrumenta dizajnirane tako da predstavljaju tačke protezanja duž kontinuuma od orijentacije ka kontroli do orijentacije ka autonomiji. Po teorijskim postavkama, svaka supskala bi trebalo da korelira sa susednom jače, nego sa udaljenijom

u obrascu kontinuuma (Deci et al., 1981; Reeve, Bolt & Cai, 1999; Ryan & Deci, 2013). Ovo je potvrđeno u internalnoj konzistenciji supskala (Tabela 2).

U ovom istraživanju nije utvrđena statistički značajna razlika između različitih tipova podrške autonomiji učenika od strane defektologa u odnosu na rodnost, kao ni u odnosu na starost ispitanika. Defektolozi predstavljaju jedinstvenu profesionalnu grupu, koja, po rezultatima istraživanja, koristi postavke autonomne orijentacije u radu sa učenicima s lakom IO kao postulate, u svrhu podizanja kvaliteta sposobnosti učenika. Iz tih razloga je moguće da nisu uočene značajne razlike u podršci učeničkoj autonomiji od strane defektološkinja i defektologa, kao ni od strane mlađih i starijih kolega. Očigledno je da rodnost i starost defektologa ne utiče na kvalitet podrške autonomiji učenika s lakom IO.

ZAKLJUČAK

Ako je intencija da učenici s lakim intelektualnim teškoćama budu autonomniji po završetku školovanja, na ulasku u odraslo doba, njima su neophodne određene vještine i sklonosti koje se mogu razviti dok su u školi. Vještine koje vode autonomiji uključuju sticanje znanja o pristupu sredstvima koja su potrebna odraslom čoveku; komunikacija o zanimanjima, sklonostima i potrebama; postavljanje i praćenje ciljeva; planiranje i rukovođenje vremenom; otkrivanje i rešavanje problema i sposobnost da zastupaju sami sebe. Razvoj ovih vještina i povećanje nivoa autonomije osiguraće ovim osobama značajan uticaj i kontrolu nad sopstvenim životima, manju zavisnost od drugih i bolji kvalitet života (Westling & Fox, 2004).

Imperativ je da defektolozi ohrabruju učenika da se samostalno oproba u nekoj aktivnosti, vještini ili rešavanju problema. Prepoznavanje učeničkih potreba podrazumeva nuđenje pravih sadržaja koji se nalaze u okviru zone narednog razvoja, umesto onih koji su već prevaziđeni. Na taj način vrši se optimalan podsticaj autonomije za školsku aktivnost.

Ponašanje defektologa je samo jedan od činilaca učeničkog uspeha u autonomnom ponašanju, s obzirom da postoji mogućnost delovanja drugih brojnih determinanti različite etiologije (kognitivne, socijalne, afektivne, konativne, itd).

Defektolog bi od nekoga ko poseduje znanje i ko ovo znanje prenosi, morao uvek da bude mentor koji ima regulacionu ulogu u razvoju učenika s lakom IO

i ko učenike uči ne samo znanjima, već i veštinama mišljenja, učenja i odlučivanja. Uloga defektologa na taj način u sebe uključuje, uz edukacijsku komponentu i podsticajnu, koja od defektologa zahteva da uz prenosioca znanja bude i lider koji podstiče.

Imajući u vidu da je uzorak ograničen samo na beogradske osnovne škole, rezultati mogu da se koriste kao polazište i treba da podstaknu nova istraživanja na brojnijem uzorku. Preporučujemo da se sprovede istraživanje čiji bi uzorak obuhvatio ispitanike iz većeg dela Srbije, pri čemu bi se kontrolisao efekat sredine i uporedili rezultati ispitanika u gradskoj i ruralnoj sredini u smislu delovanja kontrole i autonomije defektologa. Problem ograničenosti rezultata u ovom istraživanju mogao je biti i u korišćenju instrumenta koji se temelji na samoizveštavanju ispitanika. Takva metoda ponekad nameće pitanje iskrenosti i objektivnosti ispitanika. U budućim istraživanjima, iako su neke metode teško izvodljive, moglo bi se koristiti npr. opažanje ponašanja, intervju, ili izveštaji učenika.

LITERATURA

1. 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: 10.2466/14.PR0.116k10w7
2. Bembenuddy, H. (2011). *Self-Regulated Learning: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Wiley Subscription Services Inc. doi: 10.1002/tl.439
3. Bezinović, P., Marušić, I., i Ristić Dedić, Z. (2010). Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti, 12*(1), 29-44.
4. 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: 10.1177/1477878509104330
5. Deci, E. L., & Ryan, R., M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*-24. doi:10.1186/1479-5868-9-24
6. 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: 10.1037/0022-0663.73.5.642
7. Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.
doi: 10.1037/0022-3514.59.5.916
 8. Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Self-regulation and Emotion*, 27(3), 199-223. doi: 10.1023/A:1025007614869
 9. Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
 10. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.143
 11. Harter, S. (2001). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York: Guilford Press.
 12. Haywood, H. C. (2006). 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.
 13. 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: 10.1037/a0014241
 14. Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education: Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
 15. Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Academic Dissertation. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
 16. Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. doi: 10.1080/00220970903292868

17. Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivation orientations. *Learning and Instruction, 15*(5), 381-395. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.007
18. Lalić-Vučetić, N., Đerić, I., i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u Teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41*(2), 349-366. doi: 10.2298/ZIPI0902349L
19. Levesque, C. S., Zuehlke, N., Stanek, L., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and U.S. university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 68-84. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.68
20. Marks, S. U. (2008). Self-Determination For Students with Intellectual Disabilities. *Phi Delta Kappan, 90*(1), 55-58. doi: 10.1177/003172170809000114
21. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju – primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 2*, 309-328. doi: 10.2298/ZIPI0702309M
22. 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: 10.1177/1477878509104318
23. Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537-548. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.537
24. Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2007). *Special Education for Today's Teachers: An Introduction*. New Jersey: Prentice Hall.
25. Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226-249. doi: 10.1177/027243169401400207
26. Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
27. 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.
28. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A.

- Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
29. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9781139152198.014
 30. 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: 10.1037/a0025742
 31. 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. 1-29), San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/s0074-7750(05)31001-9
 32. 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 Intellectual Disability Research, 35*(3), 221-230. doi: 10.1111/j.1365-2788.1991.tb01055.x
 33. Thoma, C.A. & Getzel, E.E. (2005). Self-determination is what it's all about: What postsecondary students with disabilities tell us are important considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(3), 234-242.
 34. Vallerand, R. I., & O'Connor, B. P. (1991). Construction et validation de l'Echelle de Motivation pour les Personnes AgCes [Construction and validation of the Motivation Scale for the Elderly]. *International Journal of Psychology, 26*(2), 219-240. doi: 10.1080/00207599108247888
 35. 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: 10.1037/0022-3514.87.2.246
 36. Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Columbus: Pearson Merrill.

SPECIAL EDUCATION TEACHERS' SUPPORT TO AUTONOMY OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Aleksandra Đurić-Zdravković, Mirjana Japundža-Milislavljević, Sanja Gagić
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Behavior of special educators has a great influence on the presence of autonomy in students' school work. Learning process which encourages students autonomy acts as an incentive for motivation development and learning quality.

The aim of this research is to determine dominant type of support to student's autonomy from his/her special education teacher, and also to determine the differences, if there are any, in the type of support with regard to gender and age of the teacher.

The sample consisted of 32 special education teachers who work with older elementary school students with mild intellectual disability.

The Problems in Schools Questionnaire was used for examining special education teachers' type of support.

The research results show that high autonomy support is the dominant type of support to students with mild intellectual disability from special education teachers within this sample. Gender and age of the teacher do not have any influence to the quality of support to autonomy of students with mild intellectual disability.

Special educators within the sample of this research know how to plan their work environment in such a way that they can utilize external stimulus without undermining autonomy and internalization of student behavior.

Key words: *student's autonomy, special education teacher, support, mild intellectual disability*