



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI  
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

---

FILOZOFSKI FAKULTET  
FACULTY OF PHILOSOPHY



Meliha Povlakić Hadžiefendić

**MOTIVACIJA GLUHIH I TEŠKO NAGLUHIH UČENIKA ZA UČENJE  
I AKADEMSKA POSTIGNUĆA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Banja Luka, 2020.



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI

UNIVERSITY OF BANJA LUKA

---

FILOZOFSKI FAKULTET  
FACULTY OF PHILOSOPHY



**Meliha Povlakić Hadžiefendić**

**MOTIVATION OF DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS FOR STUDYING  
AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS**

**DOCTORAL DISSERTATION**

Banja Luka, 2020.

## **Informacije o mentoru i doktorskoj disertaci**

**Mentor:** Doc. dr. Sanja Partalo, Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci

**Naslov doktorske disertacije:** Motivacija gluhih i teško nagluhih učenika za učenje i akademska postignuća

**Rezime:** Motivacija je ono što daje podsticaj da se uključi u bilo kakvu aktivnost, i kao uticaj koji izaziva, usmjerava i održava određeno ponašanje je veoma važna za učenje. Dosadašnja istraživanja osoba s oštećenjem sluha naglašavaju njihovu nezainteresovanost i nedovoljnu uključenost u nastavni proces, ali motivacija i njen uticaj na učenje i akademska postignuća, kao i nivo njene razvijenosti nisu dovoljno istaknute i istražene, što je predstavljeno kao problem ovog istraživanja. U skladu s tim predmet istraživanja je bio motivacija gluhih i teško nagluhih učenika za učenje i akademska postignuća. Cilj rada je bio utvrditi njihovu motivaciju za učenje i akademska postignuća, kao i ulogu i značaj porodice i nastavnika u njenom podsticanju i razvijanju. Uzorak je obuhvatao 94 ispitanika, oba spola, uzrasta od 14 do 18 godina, koji su u odnosu na slušni status, podijeljeni na gluhe, nagluhe i čujuće učenike. Istraživanje je bilo sistematsko, neeksperimentalno, deskriptivno-analitičkog karaktera, provedeno je s ciljem eksploracije i deskripcije konstrukta motivacije gluhih, teško nagluhih i čujućih učenika.

Rezultati istraživanja opisani su kroz procjenu učenika s oštećenjem sluha o uključenosti i mogućnostima koje pružaju aktivnosti: učenje, sport, muzika, TV, zabava, čitanje/pisanje, ljubav/izlasci i društveno koristan rad. Nađeno je da nisu dovoljno uključeni u područja u čijem uključivanju značajno učestvuje zajednica (učenje, sport, čitanje, pisanje), uglavnom škola i porodica, kao i da su svjesni većih mogućnosti koje pružaju te aktivnosti, da su u njih dovoljno uključeni. Ustanovljeno je učenici s oštećenjem sluha imaju umanjen subjektivni doživljaj lične kompetencije, što se odražava na njihovo samopoštovanje, a potom i na postavljanje ciljeva za budućnost, i njihovu motivaciju i postignuća. Utvrđeno je da viši stepen oštećenja značajnije utiče na motivaciju. Ispitana je procjena roditeljske uključenosti, autonomne podrške i topiline, gdje je utvrđeno da učenici sa oštećenjem sluha, imaju visok nivo procjene roditeljske podrške i razumijevanja, kao i da ne postoje razlike u procjeni u odnosu na stepen oštećenja sluha. Procjena nastavnika nije pokazala razlike između učenika s oštećenjem sluha i bez oštećenja, ali je ustanovljeno da nagluhi učenici, kroz određena područja, povoljnije procjenjuju nastavnike, od gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha. Istraživanjem je ustanovljeno da je motivacija za učenje i akademska postignuća kod gluhih i teško nagluhih učenika niža u odnosu na motivaciju čujućih vršnjaka.

**Ključne riječi:** Motivacija, gluhi i teško nagluhi, učenje, akademska postignuća, roditelji, nastavnici

**Naučna oblast:** Društvene nauke

**Naučno polje:** Pedagoške nauke

**Klasifikaciona oznaka:** S 270 – Opšta pedagogija

**Tip odabrane licence kreativne zajednice :** autorstvo - nekomercijalno (CC BY – NC)

## **Information on the Supervisor and the Doctoral Dissertation**

**Supervisor:** Doc. Sanja Partalo, PhD, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**Title of Doctoral Dissertation:** Motivation of deaf and hard-of-hearing students for studying and academic achievements

**Abstract:** Motivation is what gives the encouragement to engage in any activity, and as an influence which evokes, directs and maintains certain behaviour, it is very important for studying. Previous researches on hearing impairment people emphasised their indifference and insufficient involvement in the teaching process. However, the motivation and its impact on studying and academic achievements, as well as the level of its development have not been sufficiently emphasized and researched, and that is presented as the research problem of this paper. Accordingly, the subject of the research was the motivation of deaf and hard-of-hearing students for studying and academic achievements. The aim of the paper was to determine of their motivation for studying and academic achievements, as well as the role and significance of family and teachers in its encouragement and development. The sample consisted of 94 respondents, both genders, aged 14 to 18, who, in regards to their hearing status were divided into deaf, hard-of-hearing and hearing students. The research was systematic, non-experimental, descriptive-analytical, and was carried out with the aim of exploring and describing the construct of motivation of deaf, hard-of-hearing and hearing students.

The results of the research are described through the assessment of deaf and hard-of-hearing students and their involvement in the following activities: studying, sports, music, TV, entertainment, reading/writing, love/dating, and socially useful work. It was found that they were not sufficiently involved in the areas where inclusion of the community (studying, sports, reading, writing), mainly school and family, is significant, and that they are aware of the greater opportunities these activities can offer if they are involved in them. It was found that students with hearing impairment have a reduced subjective experience of their personal competence, which is reflected on their self-esteem, and, afterwards, on setting goals for the future, and their motivation and achievements. It was established that a higher degree of impairment significantly influences the motivation.

The assessment of parental involvement, support of autonomy and parental warmth was examined and it was found that hearing impairment students possess a high level of assessment of parental support and understanding, and that there are no differences in the assessment in regards to the degree of impairment. The assessment of teachers showed no differences between students with hearing impairment and hearing students. However, it was

found that hard-of-hearing students, through certain aspects, have more suitable assessment of their teachers than the deaf and hearing students. The research found that the motivation for studying and academic achievements in deaf and hard-of-hearing students was lower in relation to the motivation of their hearing peer.

**Keywords:** motivation, deaf and hard-of-hearing, studying, academic achievements, parents, teachers

**Scientific Area:** Social sciences

**Scientific Field:** Pedagogical sciences

**Classification mark:** S 270 – General Pedagogy

**Chosen type of Creative Commons License:** Attribution – Non-Commercial (CC BY-NC)

## SADRŽAJ

UVOD.....	1
TEORIJSKI PRISTUP PROUČAVANJU PROBLEMA .....	3
Motiv i motivacija .....	4
Motivacija u teoriji samodeterminacije /samoodređenja/ .....	5
Vrste motivacije .....	6
Unutrašnja motivacija.....	7
Vanjska motivacija.....	8
Amotivacija.....	9
Odnos unutrašnje i vanjske motivacije .....	10
Vrste motivacije u teoriji samodeterminacije .....	12
Razvojni kontinuum motivacije .....	12
Prediktori razvoja intrinzične motivacije kod učenika .....	15
Potreba za autonomijom .....	15
Potreba za kompetencijom.....	16
Potreba za povezanošću.....	17
Ciljevi kao motivi učenja i akademskih postignuća.....	18
Motivacija za učenje .....	21
Akademska postignuća .....	23
Prediktori akademskog postignuća.....	24
Osobine ličnosti.....	25
Samopoštovanje .....	26
Samoefikasnost .....	28
Interpersonalni odnosi kao faktori razvoja motivacije .....	29
Uloga nastavnika na razvoj motivacije za učenje .....	30
Uloga roditelja na razvoj motivacije za učenje .....	33
Oštećenje sluha.....	35
Posljedice oštećenja sluha.....	36
Govorno-jezički razvoj djece s oštećenjem sluha .....	38
Komunikacija djece s oštećenjem sluha .....	40
Kognitivni razvoj osoba s oštećenjem sluha .....	43
Učenje i akademska postignuća djece s oštećenjem sluha .....	44
Samopoštovanje kod djece s oštećenjem sluha .....	47

Motivacija za učenje i akademska postignuća djece s oštećenjem sluha .....	48
Psihosocijalni i porodični faktori .....	50
Uloga roditelja i nastavnika u motivaciji učenika s oštećenjem sluha .....	52
METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	55
Problem i predmet istraživanja.....	56
Cilj i zadaci istraživanja.....	57
Hipoteze istraživanja .....	59
Uzorak ispitanika.....	60
Varijable u istraživanju.....	60
Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	61
Instrumenti istraživanja .....	61
Test za ispitivanje interesa i aspiracija učenika .....	61
Veliki inventar motivacije postignuća (VIMP).....	62
Upitnik procjene roditeljske podrške i razumijevanja.....	62
Upitnik za ispitivanje osobina nastavnika .....	63
Statistička obrada podataka.....	63
REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA .....	64
Ispitivanje interesa i aspiracija učenika .....	65
Rezultati t-test razlika ispitivanja interesa i aspiracija cjelokupnog uzorka.....	65
Rezultati t-test razlika interesa i aspiracija, s obzirom na pol ispitanika.....	70
Rezultati <i>t</i> -test razlika ispitivanja interesa i aspiracija učenika s oštećenjem sluha .....	72
Rezultati t-testa ispitivanja interesa i aspiracija, s obzirom na slušni status ispitanika .....	75
Rezultati analize varijanse interesa i aspiracija, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti .....	77
Ispitivanje učenika na VIMP – u.....	82
Rezultati t-test razlika ispitivanja na VIMP – u, s obzirom na pol ispitanika .....	82
Rezultati <i>t</i> -test razlika ispitivanja na VIMP – u, s obzirom na slušni status ispitanika .....	84
Rezultati analize varijanse ispitivanja učenika na VIMP – u, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti.....	87
Ispitivanje procjene roditeljske podrške i razumijevanja.....	92
Faktorska analiza .....	92
T-test razlika procjene roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na pol ispitanika .....	94
T-test razlika procjene roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na slušni status ispitanika .....	95

Rezultati analize varijanse procjene roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti.....	97
Ispitivanja procjene osobina nastavnika .....	99
T- test razlika procjene osobina nastavnika, s obzirom na spol učenika .....	99
T-test razlika procjene osobine nastavnika, s obzirom na slušni status ispitanika.....	101
Rezultati analize varijanse procjene osobina nastavnika, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti.....	102
Verifikacija hipoteza .....	107
ZAKLJUČCI .....	112
LITERATURA.....	116
PRILOZI .....	136
Prilog 1 - Upitnik IF (Interesi i aspiracije učenika) .....	137
Prilog 2 - VIMP (Veliki inventar motivacija postignuća) .....	138
Prilog 3 - Upitnik procjene roditeljske podrške i razumijevanja .....	143
Prilog 4 - Upitnik ON (Osobine nastavnika) .....	146
BIOGRAFIJA .....	147

## UVOD

„Postoje tri faktora koji su od izuzetne važnosti u obrazovanju: Prvi je motivacija, drugi je motivacija, a treći je (pogađate) motivacija“. (Terrel H. Bell)

U procesu učenja motivacija se smatra jednom od najvažnijih karika koja utiče na učenje i ishode učenja. Mnogobrojna istraživanja motivisanosti učenika za učenje bave se strukturom i vrstama motivacije, faktorima koji utiču na motivaciju, povezanosti motivacijskih faktora sa osobinama ličnosti i slično. Obzirom da se radi o veoma složenim zahtjevima istraživanja motivacije, a imajući u vidu da je motivacija teško mjerljiva, traga se za utvrđivanjem faktora koji kod učenika izazivaju interes za učenje i akademska postignuća, uključivanje u proces učenje, istrajnost u učenju i ostvarivanje ciljeva.

Nepostojanje cilja, nedostatak samopouzdanja, odnosno sumnja u vlastite kompetencije, nepostojanje interesa, nedostatak radne navike i adekvatnih metoda učenja, naučena bespomoćnost, i slično, samo su neki od razloga nedostatka motivacije za učenje kod učenika. Obzirom da se motivacija može razvijati i da je na nju moguće uticati, škola i porodica imaju veliku ulogu u izgradnji pozitivnih stavova prema učenju i sticanju znanja, razvijanju interesa, utvrđivanju uzroka koji dovode do eventualnih nedostatka ili nepostojanja motivacije za akademska postignuća, kao i u njihovom otklanjanju, iznalaženju načina i metoda kojima se razvija i poboljšava motivacija. Uloga porodice i škole je od izuzetne važnosti u razvijanju motivacije za učenje kod učenika oštećena sluha. Oštećenje sluha, kao oblik senzorne smetnje, može uzrokovati različite negativne posljedice na razvoj djeteta. Nizak nivo akademskih postignuća osoba s oštećenjem sluha pripisuje se oštećenju sluha i posljedicama koje izaziva oštećenje sluha, prije svega nerazvijenom govoru i jeziku – problemima u komunikaciji, zanemarujući druge značajne faktore, među kojima je i motivacija za učenje. Na osnovu pregleda dostupnih istraživanja osoba s oštećenjem sluha naglašena je njihova nezainteresovanost za rad, nedovoljna uključenost u nastavni proces, nepostojanje želje za postizanje visokih akademskih postignuća, što može biti pokazatelj nedovoljne motivacije za akademska postignuća.

U okviru ove doktorske disertacije, u cilju utvrđivanja motivacije za učenje i akademska postignuća gluhih i teško nagluhih učenika, će biti ispitani interesi i aspiracije, odnosno uključenost i mogućnosti koje pruža uključenost u veoma važna razvojna područja. Kako bi se utvrdio nivo motivacije i objasnio njen uticaj i relacije na postignuća, bit će ispitana

procjena samoefikasnosti i kompetencija, adaptivna atribucija i uvjerenja o sposobnosti kontrole, zainteresovanost za nastavu i percepcija kompetencija, nivo vrednovanja akademskog postignuća i ciljevi. Pored toga, obzirom na ulogu i značaj porodice i nastavnika u podsticanju i razvoju motivacije, će biti ispitana i procjena roditeljske uključenosti, autonomne podrške i topline, kao i percepcija osobina nastavnika od strane učenika.

## **TEORIJSKI PRISTUP PROUČAVANJU PROBLEMA**

U ovom dijelu rada su izložena teorijska razmatranja o problematici motivacije učenika za učenje i akademska postignuća, pristupi i shvatanja teoretičara u pedagoškoj literaturi o motivaciji za učenje, njenoj ulozi u učenju i postizanju akademskih postignuća, vrstama i prediktorima motivacije, ulozi roditelja i nastavnika u razvijanju motivacije kod učenika. Poseban osvrt dat je na osobe s oštećenjem sluha, posljedicama koje oštećenje ostavlja na razvoj ličnosti, sa akcentom na motivaciju za učenje i akademska postignuća i ulogu roditelja i nastavnika u motivaciji učenika s oštećenjem sluha.

## **Motiv i motivacija**

Uključivanje u neku aktivnost podrazumijeva postojanje nekog razloga koji je doveo do toga, a istražavanje u toj aktivnosti dovodi do zaključka da postoji i izvjesni cilj koji osoba pokušava postići baveći se tom aktivnošću. Faktori koji pokreću aktivnost, održavaju je i usmjeravaju prema nekom cilju mogu se objasniti motivima. Brofi (Brophy, 2004, str. 3) motive opisuje kao „hipotetičke konstrukte koji objašnjavaju zašto ljudi rade ono što rade. Motivi se razlikuju od srodnih ciljeva (neposrednih ciljeva akcijskih sekvenci) i strategija (metoda koje se koriste za postizanje ciljeva i time zadovoljavanje motiva)“. Traš i Eliot (Thrash & Elliot, 2001; citirano kod Brophy, 2004) motive opisuju kao relativno opšte potrebe ili želje koje daju energiju ljudima da pokrenu određene aktivnosti koje imaju svrhu, dok su ciljevi i sa njima povezane strategije specifičnije i njima se objašnjava smjer i kvalitet aktivnosti u određenim situacijama.

Motivi daju energiju ponašanju, što bi značilo da to ponašanje ima određenu snagu koja pokreće aktivnost, dok svrha aktivnosti ponašanje usmjerava prema cilju, što se može smatrati zajedničkim za sve motive. Razlika je u kvaliteti aktivnosti, odnosno u načinu na koji će se osoba ponašati u aktivnostima do ostvarivanja određenog cilja.

Motivi mogu biti toliko različiti, posebni i svojstveni pojedincu, da je skoro nemoguće u njima naći nešto što im je zajedničko. Isti motiv može navoditi ljude na različita ponašanja, dok različiti motivi mogu uzrokovati isto ponašanje (Allport, 1961; citirano kod Suzić, 1998). Ponašanje koje je izazvano određenim motivom može se pripisati motivaciji. Motivacija podstiče na aktivnost i daje joj smjer, intenzitet i trajanje. Biti motivisan znači biti podstaknut učiniti nešto.

Motivacija je „višestruki skup ciljeva i uvjerenja koja usmjeravaju ponašanje“ (Guthrie & Wingfield, 1999, str. 199; citirano kod Parault & Williams, 2009, str. 120). Većina savremenih

teorija motivacije pretpostavlja da će se ljudi pokrenuti i ustrajati na nekom ponašanju u onoj mjeri u kojoj oni vjeruju da će to ponašanje dovesti do željenih rezultata i ciljeva (Deci & Ryan, 2000a). Motivacija je teorijski konstrukt koji se koristi za objašnjenje iniciranja, smjera, intenziteta, upornosti i kvalitete ponašanja, posebno ponašanja usmjerenog prema određenom cilju (Maehr & Meyer, 1997; citirano kod Brophy, 2004). Motivacija definiše razloge ponašanja ljudi i određuje zašto se ponašaju na određen način, motivisana ponašanja imaju energiju, orijentaciju prema nečemu i trajanje (Omidiyan, 2006; citirano kod Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011).

Grgin (1997) navodi tri povezane faze koje se mogu naći unutar svake motivacione situacije, motiv koji nastaje zbog određene potrebe, interesa ili želje, zatim slijedi aktivnost koja će zadovoljiti motiv, i na kraju cilj kojim se instrumentalno ponašanje završava.

Ponašanje osobe koje je usmjерeno prema određenom cilju, njena uključenost, odnosno intenzitet i upornost u određenim aktivnostima, može biti pokazatelj na osnovu kojeg se može pretpostaviti da li, i u kojoj mjeri postoji motivisanost za određenu radnju. Prema Rajan i Desaj (Ryan & Desai, 2000a) biti motivisan znači biti podstaknut da se nešto učini, te se neko ko je aktiviran i ulaže energiju prema završavanju zadatka smatra motivisanim, dok je osoba koja ne osjeća nikakav podsticaj ili inspiraciju da djeluje okarakterisana kao nemotivisana.

Motivacija kao uticaj koji izaziva, usmjerava i održava željeno ponašanje je veoma važna za učenje. Razumijevanje motiva i motivacije učenika može dati smjernice za podsticanje i razvijanje opredjeljenosti za učenje u cilju postizanja boljih akademskih postignuća.

U središtu istraživanja motivacije je razumijevanje fenomena što daje energiju i usmjerava pojedinca da razvije interes, uživanje i upornost za učenje, za razliku od dosade i povlačenja (Ryan & Deci, 2000; citirano kod Garn, Matthews & Jolly, 2010).

S ciljem boljeg razumijevanja motivacije za učenje, motivacionih uvjerenja i angažovanja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, interakcionih odnosa, posebno uloge nastavnika i roditelja u podsticanju i razvijanju motivacije za učenje i akademska postignuća učenika, dat je osvrt na *Teoriju samodeterminacije*.

### **Motivacija u teoriji samodeterminacije /samoodređenja/**

U teoriji smodeterminacije /samoodređenja/ dat je kvalitativno drugačiji pristup sagledavanju motivacije. Radi se o empirijski utemeljenoj teoriji ljudske motivacije, razvoja i dobroti, sa fokusom na vrste, a ne samo na količinu motivacije (Deci & Ryan, 2008). Teorija se temelji na višedimenzionalnom pogledu na koncept motivacije koji razlikuje količinu ili intenzitet

motivacije od kvalitete ili vrste motivacije (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Značaj teorije samodeterminacije proizlazi iz činjenice da, ne samo da povećava razumijevanje temeljnih motiva u procesu učenja, nego ima i praktičnu korist za nastavu. Osjećaj da osoba sama donosi odluke čime će se baviti i unutarašnje prihvatanje vlastitih akcija označava samodeterminaciju ili autonomiju. Samodeterminacija je osjećaj slobode u obavljanju aktivnosti koje su interesantne, značajne za ličnost i od važnosti u životu (Desi & Ryan, 2008). Samoregulacija znači veću kontrolu koju vrši sam učenik u procesu učenja, a to se ogleda u preuzimanju inicijative, uporanosti u savladavanju nastavnog gradiva, dobroj organizaciji vremena, ustrajavanju na izvršavanju zadatka, postavljanju ciljeva (Pintrich, 2003; citirano kod Guay, Ratelle & Chanal, 2008). Samoregulacija podrazumijeva proces kojim učenici aktiviraju i održavaju kogniciju, ponašanje i afekte, usmjereni ka postizanju ciljeva, a motivacija je proces kojim se te aktivnosti podstiču i održavaju (Boekaerts, 1997; Mirkov, 2007; citirano kod Bojović, 2017).

Učenici s oštećenjem sluha sa različitim zanimanjem pristupaju nastavnim obavezama i učenju, pokazuju različite oblike ponašanja, više ili manje su ustrajni u izvršavanju školskih obaveza, postavljaju različite ciljeve kada su u pitanju njihova akademska postignuća, i te razlike u uključenosti i angažovanju ukazuju na postojanje različitih motiva koji ih pokreću na djelovanje i različitih oblika motivacije koji održavaju djelovanje.

Ukoliko nastavnik otkrije šta učenika motiviše na rad, te razvijanjem osjećaja slobode u obavljanju aktivnosti koje su interesantne, značajne i važne za njihov život, može uticati na aktiviranje i veću uključenost u obrazovni proces kod učenika s oštećenjem sluha, njihovu upornost i istrajnost u učenju.

## Vrste motivacija

Različiti motivi mogu pokrenuti učenika na uključivanje i angažovanje u nastavnom procesu, na razumijevanje vrijednosti sadržaja, na zanimljivost sadržaja za učenika, na dobijanje nagrada, bilo da se radi o ocjeni ili nekoj drugoj vrsti nagrade ili izbjegavanje kazne. Ako je učenik uključen u neku aktivnost zbog svoga ličnog interesa ili zadovoljstva, motiv, odnosno razlog njegovog pokretanja da se uključi, može dolaziti iz samog učenika. Razlog pokretanja može biti i zbog želje da učenik ostvari neki interes, u tom slučaju je motiv izvan učenika, odnosno dolazi iz njegove okoline.

Teorija samodeterminacije ističe sveobuhvatnu taksonomiju motivacije na temelju razloga koji daju energiju ponašanju (Deci & Ryan, 1985, 2008; Ryan & Deci, 2000, 2002; citirano

kod Garn et al., 2010). Ova teorija razlikuje tri glavne kategorije motivacije, intrinzičnu, ekstrinzičnu motivaciju i amotivaciju (Garn et al., 2010). Poznavanje vrsta motivacije je vrlo važno upravo zbog uloge koju ima u akademskom kontekstu, jer svaki tip motivacije ima određeni uticaj na učenje, te u zavisnosti od toga da li učenike zadovoljavaju kontekstualni faktori poput materijalnih nagrada ili osjećaju potrebu za autonomijom i kompetentnošću, dominiraće jedan ili drugi tip motivacije (Ryan & Deci, 2000a).

Važno pitanje kojim se bavi teorija samoodređenja je vrsta motivacije koja dovodi do djelovanja i uključivanja učenika u školske obaveze, kao i održavanja interesa za određene sadržaje. Kako bi se učenici s oštećenjem sluha aktivnije uključili i angažovali u učenju, potrebno je poznavanje motiva, odnosno vrste motivacije, što bi olakšalo pristup i dalo smjernice na koji način pristupiti učenicima kako bi se uticalo na razvoj pozitivnih stavova prema učenju i školskim obavezama.

## **Unutrašnja motivacija**

Učenici koji učestvuju u zadacima iz interesovanja za datu oblast i zanimanja za nastavno gradivo su intrinzično motivisani. Teorije intrinzične motivacije opisuju intrinzično motivisane osobe kao one koje prate svoje vlastite planove, ono što rade, rade zato što žele, a ne zbog toga što trebaju (Brophy, 2004). Intrinzična (unutrašnja) motivacija se može definisati kao težnja pojedinca da se uključi u aktivnost zbog ličnog zadovoljstva koje proizilazi iz te aktivnosti (Ryan & Deci, 2000a).

Unutrašnja motivacija proizilazi iz znatiželje i interesa, pri čemu učenik teži da se razvija, uslijed čega osjeća zadovoljstvo. Intrinzično motivisani pojedinci slobodno učestvuju u zanimljivoj aktivnosti samo zbog užitka i uzbudjenja koje donosi, a ne zbog nagrade i ograničenja (Deci & Ryan, 1985; Taylor, et al., 2014). Suzić (1998) navodi Desajevu (Deci, 1975) definiciju unutrašnje motivacije kao jednu od najrazumljivijih, koja unutrašnje motivisane aktivnosti opisuje kao one za koje ne postoji očigledna nagrada osim aktivnosti po sebi.

U osnovi intrinzične motivacije je potreba za sticanjem kompetentnosti, odnosno bavljenje aktivnošću kako bi se doživio osjećaj efikasnosti i kompetencije (White, 1959; citirano kod Vansteenskiste, Lens & Deci, 2006). Unutrašnja motivacija je povezana s različitim varijablama koje podstiču učenje (Murayama, Pekrun, Lichtenfeld & Vom Hofe, 2013), a prema istim autorima, neki od njih su aktivan i naporan angažman (Ryan & Connell, 1989),

upornost uprkos neuspjehu (Elliott & Dweck, 1988) i pozitivna emocionalna iskustva učenja (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Učenik sa unutrašnjom motivacijom uči ne očekujući nikakvu nagradu, jer je za njega nagrada usvajanje znanja iz oblasti kojom se bavi.

Intrinzična motivacija se odnosi na uključivanje u aktivnosti za vlastitu korist (uzbuđenje, uživanje i interes koji je svojstven učenju) (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). Provedeno istraživanje kako bi se provjeravalo koja je motivacija najkorisnija za akademsko postignuće, tokom vremena, u različitim školskim kontekstima i kulturama, ukazuje na potencijalnu važnu ulogu intrinzične motivacije u predviđanju školskih postignuća, i istaknuta je njena jedinstvena važnost za budući akademski uspjeh srednjoškolaca i studenata (Taylor et al., 2014).

Intrinzični oblik motivacije daje kvalitetnije ishode obrazovanja i zato je treba podsticati i razvijati kod učenika s oštećenim sluhom od najranije dobi, kroz bezbjedivanje neophodne stimalcije i podrške određenim postupcima u nastavi i organizacijom nastavnog procesa u skladu sa specifičnostima razvoja ove populacije.

## **Vanjska motivacija**

Uključivanje u neku aktivnost radi postizanja određenih rezultata i ostvarivanja nagrade, koji su izvan aktivnosti, znači postojanje vanjske motivacije. Vanjsku motivaciju Desaj i Rajan (Deci & Ryan, 2000a) definišu kao težnju pojedinca da se uključi u određenu aktivnost zbog podsticaja i posljedica koje slijede. Ovu vrstu motivacije pokreću vanjski razlozi koji su izvan same osobe.

Učenici učestvuju u aktivnosti kako bi postigli željeni cilj ili svrhu koja se nalazi izvan aktivnosti. Ekstrinzična motivacija je izvan učenika, dakle javlja se zbog posljedica koja su odvojena od same aktivnosti, te će učenik raditi na zadatku iako ga taj zadatak ne zanima, očekujući zadovoljstvo koje će doživjeti kada dobije spoljašnju nagradu. Učenik sa spoljašnjom motivacijom radi samo ono što je neophodno, što se spolja traži da bi se postigao željeni cilj i do ostvarivanja cilja ide lakšim putem. Znanje koje stiču spoljašnje motivisani učenici nema kvalitet kao znanje intrinzično motivisanih učenika. Tako usvojena znanja su mehanička i površna, kratkotrajna i manje primjenjiva. Zadovoljstvo koje učeniku pruža ocjena ili neki drugi oblik nagrade, nije direktno povezano sa samom prirodom zadatka. Vanjska motivacija je pogodna za neposredna, ali prilično kratkotrajna akademska postignuća, dok se intrinzična motivacija idealno prilagođava za trajno i dugoročno učenje (Murayama et al., 2013). Spoljašnje motivisani učenici su usmjereni na ispunjavanje obaveza

pod snažnim uticajem podsticaja i pritisaka koji dolaze spolja, što vodi ka površnom pristupu učenju i strahu od neuspjeha (Suzić, 1998).

Razlog uključivanja u školske aktivnosti, kod ekstrinzično motivisanih učenika može biti različit. Vanjski izvori motivacije su materijalna nagrada, ocjena, pohvala i priznanje, plaketa, pehar, nagrada i ostali motivatori koji dolaze spolja (Suzić, 2005a). Jedan od najčešćih oblika vanjske motivacije u akademskim uslovima je dobra ocjena (Pekrun, 1993; Lemos, 1996; citirano kod Murayama et al., 2013).

Često se na ekstrinzičnu motivaciju, u poređenju s intrinzičnom, gleda kao na siromašniju i slabiju kategoriju, međutim i ona može biti jak motivator (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 2000a). Ekstrinzična motivacija može varirati u stepenu autonomije (Ryan & Conel, 1989; Vallerad, 1997; citirano kod Ryan & Deci, 2000b). Učenici koji se angažuju u školskim obavezama jer shvataju njenu vrijednost za svoju budućnost su ekstrinzično motivisani, kao i oni koji rade samo zbog kontrole roditelja, u oba slučaja su uključeni u aktivnost, ali ne zbog uživanja u samoj aktivnosti, iako u prvom slučaju vanjska motivacija podrazumijeva lično prihvatanje i osjećaj izbora, dok u drugom slučaju uključuje usklađivanje s vanjskim propisima (Ryan & Deci, 2000b).

Obzirom da se kod učenika ne može uvjek izazvati i očekivati unutrašnja motivacija, i vanjska motivacija može biti korisna za učenika zavisno od stepena autonomije. Ukoliko nastavnik kod učenika prepozna da je motivisan nekim vanjskim motivom, iste treba iskoristiti i uticati na učenika kako bi savladane i usvojene sadržaje prepoznao kao važne za njega.

## **Amotivacija**

Amotivacijom se smatra nepostojanje bilo kakve inicijative za pokretanje aktivnosti i uključivanja u aktivnost. Desaj i Rajan (Deci & Ryan, 2000a) navode da je amotivacija stanje u kojem osoba nema namjeru djelovanja i u suprotnosti je i sa intrinzičnom i sa ekstrinzičnom motivacijom, jer predstavlja nedostatak obje vrste motivacije, a time i potpunog nedostatka samoodređenja u pogledu ciljanog ponašanja.

Odsustvo motivacije se može javiti zbog sumnje u lične sposobnosti ili zbog toga što osoba ne vidi značaj niti smisao u određenoj aktivnosti i samim tim neće ni pokušavati da se angažuje oko iste. Ako učenici procjenjuje da ne mogu uspjeti u savladavanju gradiva, da je to preteško za njih i neće ostvariti nikakve rezultate, unaprijed imaju sliku o svom neuspjehu, neće ni počinjati sa učenjem. Ukoliko se navedeni osjećaj nekompetentnosti ponavlja, to će dovesti do toga da dijete počinje graditi sliku o sebi kao nekompetentnoj osobi koja nije u

stanju ostvariti određene rezultate. U skladu s tim neće postavljati ni ciljeve koji bi doveli do određenih akademskih postignuća. Prema navodima Rajana i Desaja (Ryan & Deci, 2000b) amotivisani ljudi ili ne djeluju uopšte ili djeluju bez namjere, amotivisanje proizilazi iz ne vrednovanja aktivnosti (Ryan, 1995), kada se osoba ne osjeća kompetentnom za aktivnost (Bandura, 1986), ili ne očekuje da će postići željeni rezultat (Seligman, 1975). Pojedinci koji su amotivisani bave se aktivnošću bez ikakvog smisla za svrhu i ne vide nikakvu vezu između svojih postupaka i posljedica takvog ponašanja (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Provedenim istraživanjem u cilju određivanja uloge intrinzičnih, ekstrinzičnih i amotivisanih stilova kao prediktora ponašanja u obrazovanju, utvrđeno je da su unutrašnji, vanjski i amotivacioni stilovi snažni prediktori za predviđanje ponašanja u obrazovanju (Vallerand & Blssonnnette, 1992).

Naglašena važnost motivacije u obrazovanju i sticanju akademskih vještina, ukazuje na njen značaj i potrebu za ulaganjem dodatnih napora u otkrivanju faktora koji dovode do podsticanja, razvijanja i održavanja motivacije za učenje gluhe i teško nagluhe djece.

### **Odnos unutrašnje i vanjske motivacije**

Razlika između unutrašnje i spoljašnje motivacije za učenje se ogleda u tome da li je cilj učenja u samoj aktivnosti ili se nalazi izvan aktivnosti. Za razliku od spoljašnje motivacije, unutrašnja motivacija kod učenika izaziva jači pristup učenju, ostvarivanju ciljeva i daje kvalitetnije i trajnije stečeno znanje.

Govoreći o kvaliteti motivacije, mnogi istraživači su koristili razliku između intrinzično motivisanog ili ekstrinzično motivisanog učenja (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Kyndt, Dochy, Struyven & Cascallar, 2011). Intrinzično motivisano učenje potiče iz nerazdvojnog interesa i užitka učenja, dok eksternalno motivisano učenje je radi postizanja ishoda izvan sebe i može se odvojiti od samog učenja (Deci & Ryan, 2004; Vansteenkiste et al., 2006; citirano kod Kyndt et al., 2011). Istraživanja u području motivacije ukazuju na međusobnu povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije, iako se u nekim istraživanjima analiziraju odvojeno i daje se prednost jedne nad drugom. Tejlor i sar. (Taylor et al., 2014) navode da pojedini istraživači ističu intrinzičnu motivaciju kao najvažniju (Deci & Ryan, 2000), drugi navode ekstrinzičnu motivaciju (Wigfield & Eccles, 2000) dok pojedini navode kombinaciju intrinzične i ekstrinzične motivacije (Elliot & Moller, 2003; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

Inicijalne konceptualizacije motivacije su smatrali intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju kao oprečne (De Charms, 1968; Lepper & Greene, 1978; citirano kod Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Intrinzična motivacija se smatrala samoodređenom, a za vanjsku motivaciju se smatralo da odražava nedostatak samoodređenja (Vansteenkiste et al., 2006). U jednom od prvih istraživanja Desaj (Deci, 1971), je nagradio određeni broj učesnika u istraživanju za uključivanje u zanimljive aktivnosti i primijetio je da nagrađeni učesnici manje uživaju u aktivnosti te su kasnije pokazali manju upornost od učesnika koji nisu nagrađeni. Učenici koji su u početku bili motivisani, postali su kontrolisani nagradom, pa je njihov osjećaj autonomije bio „potkopan“. Zaključio je da vanjske nagrade negativno utiču na intrinzičnu motivaciju te da se vanjsko nagrađivanje često koristi kao instrument socijalne kontrole, što dovodi do osjećaja umanjene autonomnosti u djelovanju (Vansteenkiste et al., 2006). Kada se unutrašnje motivisana aktivnost (kojom se osoba predano i zainteresovano bavi) stavi pod kontrolu spoljašnje nagrade, smanjuje se osjećaj samodeterminisanosti (Deci, Koestner & Ryan, 1999; citirano kod Vansteenkiste et al., 2006).

Za razliku od navedenih mišljenja, mnogi autori ističu da su unutrašnja i vanjska motivacija povezane i da podupiru jedna drugu, što se pokazalo i u kasnijim istraživanjima (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984; RM Ryan, 1982; RM Ryan, Mims & Koestner, 1983), te da vanjska motivacija ne mora nužno „potkopavati“, odnosno smanjivati intrinzičnu motivaciju, pa da je čak može i poboljšati (Luyten & Lens, 1981; citirano kod Vansteenkiste et al., 2006).

Za razliku od drugih teorija motivacije, koje se usredotočuju na ukupnu količinu motivacije koju ljudi imaju za ponašanja ili aktivnosti, teorija samoodređenja razlikuje više vrsta motivacije, i početna ideja je bila, da su vrsta ili kvalitet motivacije važniji od ukupnog iznosa motivacije, za predviđanje mnogih važnih ishoda kao što su psihološko zdravlje i dobrobit, djelovanje, kreativno rješavanje problema i duboko ili konceptualno učenje. Fokusirana je na vrste, a ne samo na količinu motivacije, i posebnu pažnju posvećuje autonomnoj motivaciji, kontrolisanoj motivaciji i amotivaciji kao prediktorima izvedbenih i relacijskih ishoda i dobrobiti (Deci & Ryan, 2008).

Postojanje motivacije je važno za učenika, bez obzira da li se radi o unutrašnjoj ili vanjskoj motivaciji, te je u vaspitno obrazovnom procesu učenika s oštećenjem sluha važno razvijati i jačati motivaciju i uticati na aktivnije uključivanje u učenje.

## **Vrste motivacije u teoriji samodeterminacije**

Motivacija u teoriji samoodređenja je izražena u pretpostavci koja razlikuje više vrsta motivacije. Različite vrste motivacije su opisane i predstavljene duž teorijskog kontinuma, od amotivacije, preko ekstrinzične (vanske) do intrinzične (unutrašnje) motivacije. Tipovi motivacije koje predlaže teorija samodeterminacije (SDT) su važni za razumijevanje kako učenici napreduju i uspijevaju u školi (Guay, et al., 2008). Razlikuju se dvije vrste motivacije koje su u složenom interakcijskom odnosu, to su autonomna i kontrolisana motivacija (Deci & Ryan, 2008).

Autonomna motivacija podrazumijeva lično usmjeravanje pojedinca, a autonomno ponašanje regulisano je kroz proces slobodnog izbora i ima unutrašnji lokus kontrole te osoba percipira da sama uzrokuje vlastito ponašanje. Za razliku od toga, kontrolisana motivacija je pod uticajem vanjskih podsticaja, i ima vanjski lokus kontrole, te osoba svoje uspjehe i neuspjehe pripisuje nekim vanjskim silama, okolnostima ili nekim drugim osobama.

Kontrolisana motivacija nastaje kada se ponašanje izvodi s osjećajem pritiska ili obaveze (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). Autonomne i kontrolisane aktivnosti uključuju različite tipove regulatornih procesa, ali u oba slučaja se radi o namjernom (motivisanom) djelovanju, za razliku od amotivacije koja predstavlja stanje u kojem osoba nema namjeru djelovanja (nedostaje motivacija) (Deci & Ryan, 2000a).

## **Razvojni kontinuum motivacije**

Teorija samoodređenja prepostavlja postojanje zamišljenog kontinuma između kontrolisanog i autonomnog ponašanja pri čemu se ova ponašanja razlikuju u stepenu internalizacije, a internalizacija se odnosi na percepciju pojedinca da je u mogućnosti regulisati vlastito ponašanje. Na jednom kraju kontinuma nalazi se amotivacija koja se odnosi na nedostatak motivacije, odnosno ne postojanje težnje i želje za obavljanje bilo kakve aktivnosti.

Amotivacija predstavlja najnižu vrstu samoodređenog djelovanja, te ima bezličan lokus uzročnosti (Deci & Ryan, 2000; citirano kod Soenens & Vansteenkiste, 2005). Autonomna i kontrolisana motivacija daje energiju i usmjerava ponašanje, u suprotnosti su s amotivacijom, koja se odnosi na nedostatak namjere i motivacije (Deci & Ryan, 2008). U akademskom i školskom kontekstu amotivacija pokazuje da je motivacija djece za učenje veoma niska ili da uopšte ne postoji. Desaj i Rajan (Deci & Ryan, 1985) navode da takvi pojedinci ne vide

neizvjesnost između svojih postupaka i ishoda njihovih postupaka, te doživljavaju osjećaje nesposobnosti i nedostatka kontrole (Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere & Blais, 1995).

Poslije amotivacije, na razvojnom kontinuumu, nalazi se ekstrinzična motivacija koja sadrži modalitete regulacije koji se razlikuju po načinu na koji osoba prihvata spoljašnju regulaciju. Razlikuju se četiri modaliteta regulacije: eksternalni, introjektovani, identifikovani i integrисани, i razlika između njih je u stepenu autonomije.

Intrinzična motivacija je samoodređena, dok se za vanjsku motivaciju smatralo da odražava nedostatak samoodređenja. Međutim, noviji nalazi su racionalnije analizirali vanjsku motivaciju, te su različite vrste ekstrinzične motivacije određene prema stepenu autonomije ili samoodređenja. Kontrolisana motivacija sadrži dvije vrste regulacije gdje se mjesto kauzalnosti percipira kao vanjsko: vanjska regulacija i introjektirana regulacija, za razliku od identifikovane i integrisane regulacije, koje imaju autonomne oblike motivacije. Vanjska regulacija je najmanji autonomni oblik vanjske motivacije i razlozi za učenje nisu uopšte internalizovani, jer je učenje uzrokovano vanjskim izazovima kao što su nagrade i kazne. Vanjska regulacija je najkontrolisaniji tip regulacije, jer se osjeća pritisak vanjskih posljedica (obećanje nagrade ili prijetnja kazne) ili vanjskih očekivanja (Deci & Ryan, 2004; Vansteenkiste et al., 2006; citirano kod Kyndt et al., 2011). Ova vrsta motivacije odgovara ekstrinzičnoj motivaciji koja se opisuje u literaturi, a to znači da se odnosi na ponašanje koje kontroliše vanjske izvore, kao što su materijalne nagrade ili ograničenja koja nameću drugi (Deci & Ryan, 1985, citirano kod Pelletier et al., 1995). Primjer eksternalne regulacije je kod učenika koji uče u prvom redu zato što znaju da će ih roditelji nagraditi za dobar rad (Vansteenkiste, et al., 2006).

Veći oblik kontrolisane motivacije je introjektovana (prihvaćena) regulacija, koja uključuje preuzimanje regulacije, ali ne potpuno prihvatanje kao dio nečeg ličnog. Dakle, predstavlja unutrašnju, ali još uvjek kontrolisanu regulaciju ponašanja.

S introjekcijom, bivši vanjski izvor motivacije je internalizovan tako da njezina stvarna prisutnost više nije potrebna za pokretanje ponašanja, i da su umjesto toga, ta ponašanja ojačana unutrašnjim pritiscima poput krivice ili tjeskobe (Pelletier, et al., 1995). Osobe s introjektovanom regulacijom osjećaju unutarašnji pritisak da nastave ono što su postigli u težnji za samopoimanjem i samopoštovanjem ili da izbjegnu krivicu i sramotu (Vansteenkiste et al., 2006).

Kod regulacije identifikacijom (poistovjećenjem), internalizacija je zasnovana na procesu identifikacije i podrazumijeva aktivnosti koje osoba procjenjuje kao važne i učestvuje u

njima, jer shvata važnost aktivnosti, ali ne uživa u tome. Ovaj oblik motivacije se javlja kada se osoba odluči angažovati u određenoj aktivnosti ili ponašanju jer smatra da je to za nju od lične važnosti ili vrijednosti (Vallerand & Bissonnette, 1992). Osoba sa ovim oblikom motivacije, aktivnost i dalje izvodi iz ekstrinzičnih razloga, međutim, interno je regulisno i samoodređeno (Pelletier, et al., 1995).

Više samostalna ili samoodređena forma vanjske motivacije je regulacija kroz identifikaciju. Identifikacija se odnosi na prepoznavanje vrijednosti određene aktivnosti i prihvatanja propisa kao svojih i odražava svjesno vrednovanje cilja ili propisa ponašanja, tako da se djelovanje prihvaca kao ličnu važnost. Učenici vide ličnu važnost učenja i voljno učestvuju u učenju. Zbog činjenice da učenik samovoljno uči, identifikacija se približava intrinzičnoj motivaciji, razlika je u tome što učenik s intrinzičnom motivacijom uči iz iskrenog interesa za tu temu bez obzira na moguće (pozitivne) posljedice, dok kod regulacije identifikacijom razlog za učenje ostaje ekstrinzičan (Deci & Ryan, 2004; Vansteenkiste et al., 2006; citirano kod Kyndt et al., 2011).

Integrисana (usvojena) regulacija podrazumijeva potpuno autonomno i voljno ekstrinzično motivisano ponašanje. Podrazumijeva aktivnosti čije vrijednosti osoba usvaja i usaglašava sa sistemom vlastitih vrijednosti (Ryan & Deci, 2000b). Ova regulacija podrazumijeva doživljaj da je ponašanje sastavni dio onoga što osoba jeste i proizilazi iz ličnog doživljaja osobe, te se smatra samodeterminisanim. Djelovanja koje karakteriše integrisana motivacija dijele mnoge osobine s intrinzičnom motivacijom, iako se i dalje smatraju ekstrinzičnim, jer se djeluje radi postizanja određenih ishoda, a ne zbog njihovog unutrašnjeg užitka.

Na kraju kontinuma se nalazi intrinzična motivacija kao najautonomniji i najviše samodeterminisan vid motivacije. Intrinzična motivacija podrazumijeva izvođenje određene aktivnosti zbog zadovoljstva koje proizilazi iz bavljenja tom aktivnošću. Intrinzična motivacija predstavlja najoptimalniji tip motivacije jer je potpuno autonoman ili samodređen (Vansteenkiste, et al., 2009).

Internalizacija, predstavljena od strane SDT-a, ne znači da se osobe moraju nepromjenjivo kretati kroz svaku vrstu regulacije za određeno ponašanje (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Kontinuum motivacije nije određeni razvojni proces prema kojem djeca prolaze svaki nivo, međutim razvojno je važan zato što se socijalne vrijednosti i ponašanje internalizuje tokom života. Iako se ne radi o razvojnem kontinumu, istraživanja pokazuju da što su djeca starija da je njihovo ponašanje sve manje intrinzično motivisano, ali ipak se kreće na kontinumu samodeterminacije prema sve autonomnijim ponašanjima, odnosno regulatorni stil u prosjeku s vremenom postaje više internalan (Chandler & Connell, 1987; Grolnick, Deci

& Ryan, 1997; citirano kod Goldin, 2007). Rajan (Ryan, 1995), kako navode Rajan i Desaj (Ryan & Deci, 2000b), ističe da je internalizacija moguća bilo kada, zavisno od prethodnih iskustava i trenutnih situacijskih faktora. Vastenkiste, Lens i Desaj (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) navode istraživanja koja su dokumentovala mnoge prednosti autonomne u odnosu na kontrolisanu motivaciju za učenje, između ostalog, uočeno je smanjeno odustajanje od zadatka (Vallerand et al., 1997), duboko učenje (Grolnick & Ryan, 1987), veća kreativnost (Koestner et al., 1984), manja površinska obrada informacija (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon et al., 2004), veća postignuća (Boggiano, Flink, Shields, Seelback & Barrett, 1993; Soenens & Vansteenkiste 2005) i poboljšana dobrobit (Black & Deci, 2000; Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004).

S obzirom na prednosti koje autonomna motivacija ima u odnosu na kontrolisanu, neophodno je da se teži razvoju autonomnih oblika motivacije u cilju boljeg napretka i akademskih postignuća kod učenika.

### **Prediktori razvoja intrinzične motivacije kod učenika**

Prema teoriji samodeterminacije, pretpostavka je da socijalna okolina utiče na intrinzičnu motivaciju u zavisnosti od toga da li pruža mogućnost da se zadovolje osnovne psihološke potrebe. Rajan i Desaj navode da razumijevanje motivacije zahtijeva razmatranje urođenih psiholoških potreba za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću (Ryan & Deci, 2000a). Teorija samodeterminacije ističe da društvene odrednice podstiču intrinzičnu motivaciju kada su zadovoljene tri urođene psihološke potrebe: autonomija (samoodređenje u odlučivanju, šta učiniti i kako to učiniti), kompetentnost (razvijanje i vježbanje vještina upravljanja i kontrole nad okolinom), i povezanost (povezanost s drugima kroz prosocijalne odnose) (Brophy, 2004).

### **Potreba za autonomijom**

Potreba za autonomijom je potreba pojedinca da se osjeća izvorom vlastitih izbora i odluka. Ogleda se u nastojanju osobe da bude pokretač svog ponašanja, da ima kontrolu u ishodima i načinima obavljanja aktivnosti, kao i da ima mogućnost slobodnog izbora između mogućih ponašanja i aktivnosti (Deci & Ryan, 2000a). Osoba doživljava osjećaj psihološke slobode u svojim postupcima pri odlučivanju i ima sposobnost djelovanja samostalno. Veza motivacije i zadovoljnja potrebe za autonomijom je u tome da zadovoljenjem potrebe za autonomijom

osoba se povezuje sa izvorom aktivnosti i više je intrinzično motivisana za bavljenje određenim aktivnostima (Ummet, 2015). Zadovoljenje potrebe za autonomijom uticaće na učenika, na njegovo učenje zbog osjećaja da sam donosi odluke šta i koliko će učiti. Autonomija se javlja kada učenik odabire učiti zbog toga što je ta aktivnost povezana sa njegovim interesima i vrijednostima. Zadovoljstvo bavljenjem određenom aktivnošću pruža osjećaj da ponašanje odgovara ličnim željama, samostalnom doноšenju odluka i dužini, te načinu uključivanja u određenu aktivnost. (Guiffrida, Lynch, Wall & Abel, 2013).

Iskustvo autonomije olakšava internalizacija i važan je element za regulaciju koja treba biti integrisana. Podrška autonomiji omogućava pojedincima aktivno pretvaranje vrijednosti u vlastite (Ryan & Deci, 2000b). Ukoliko učenik ima osjećaj autonomije u bavljenju školskim aktivnostima, prihvataće i posljedice svojih postupaka (Ummet, 2015).

Uz podršku autonomije od strane roditelja i nastavnika kod učenika će se razvijati osjećaj ličnog izbora i mogućnosti regulisanja vlastitog ponašanja, bez osjećaja pritisaka i obaveza, što će rezultirati boljim školskim postignućima.

### **Potreba za kompetencijom**

Osjećaj učenika da je efikasan i sposoban za obavljanje neke aktivnosti je osnova potrebe za kompetencijom. Kompetentnost je sposobnost organizacije i donošenja potrebnih odluka za postizanje cilja, kao percepciju samopouzdanja za njihovo ostvarivanje (Ummet, 2015). Kompetentnost je oblikovana individualnim učenjem, prilagodbom i interakcijom s okolinom, i ako osoba ima takvu percepciju, vjerojatnije je da će biti uspješna (Deci & Ryan, 1985; Carver & Scheier, 1990; Garcia & Pintrich, 2009; citirano kod Ummet, 2015). Kompetencija predstavlja potrebu za ispitivanjem ličnih mogućnosti i bavljenje aktivnostima koje za osobu predstavljaju izazov (Guiffrida, Lynch, Wall & Abel, 2013).

Roditelji i nastavnici, postavljanjem realnih zadataka djetetu, mogu uticati na razvoj njegove kompetencije, jer ako odabir zadatka nije realan i prevazilazi njegove mogućnosti, dijete može doživjeti neuspjeh, a negativna povratna informacija bi mogla dovesti do pada motivacije za dalje zalaganje i rad.

Da bi se pojedinac osjećao kompetentnim potrebno je da zadatak bude optimalne težine, ni prelagan ni pretežak, kako bi postojala realna mogućnost uspjeha u njegovu izvršavanju. Osoba će se smatrati kompetentnom ako ima određeno znanje i iskustvo koje povećava vjerovatnoću uspjeha u određenom zadatku. Ako ne postoji pozitivna povezanost između zalaganja i očekivanih ishoda kao i često doživljavanje neuspjeha, to može dovesti do osjećaja

nekompetentnosti, ustvari do pada motivacije (Ummet, 2015). Percepcija kompetencije dovodi do internalizacije ekstrinzično motivisanih aktivnosti, jer je veća vjerovatnoća da će ljudi svoje aktivnosti više cijeniti kada se osjećaju efikasni s obzirom na aktivnost (Ryan & Deci, 2000b). Vjerovanje u ličnu efikasnost i kompetentnost u nekoj aktivnosti, dovodi do većeg zalaganja i napornijeg rada (Suzić, 1998).

Angažovanje u izazovnim zadacima i ulaganju truda za postizanje cilja, veliku ulogu igraju i socijalno-kontekstualni uslovi, gdje optimalni izazovi i pozitivne povratne informacije povećavaju intrinzičnu motivaciju kroz poticanje procjene kompetencije (Moller, Deci & Elliot, 2010). Kompetencija ima socijalnu dimenziju, jer čovjek voli da pokazuje ličnu sposobnost i moć, da pokaže da vlada materijom ili situacijom (Suzić, 1998). Kompetentnim se postaje kroz učenje, adaptaciju i interakciju s okolinom (Ummet, 2015).

Na razvoj i jačanje osjećaja kompetenciji može se uticati, te ukoliko učenik dobije pozitivnu povratnu informaciju za svoje zalaganje i trud, to će predstavljati potvrdu njegove kompetencije, povećati njegovu želju da se nastavi zalažati, odnosno povećati motivaciju učenika i rezultirati boljim akademskim postignućima.

### **Potreba za povezanošću**

Za podsticanje intrinzične motivacije potrebno je zadovoljenje potrebe za povezanošću. Povezanost je oblik povjerenja u podršku i smjernice drugih (Ummet, 2015). Povezivanje s drugima daje snagu i samopouzdanje da se lakše prevaziđu izazovi (Faye & Sharpe, 2008). Djeca koja su potpunije internalizovala propis za pozitivno ponašanje vezano za školu bila su ona koja su se osjećala čvrsto povezanim sa svojim roditeljima i nastavnicima (Ryan, Stiller & Lynch, 1994; citirano kod Ryan & Deci, 2000b). Važnost izgradnje povjerenja učenika od strane roditelja i nastavnika, odnosno zadovoljena potreba za povezanošću, igra veliku ulogu u podsticanju i razvijanju motivacije kod učenika. Ukoliko osoba smatra drugu osobu kao podršku onda će imati povjerenje u njenu brigu i pažnju (Kowal & Fortier, 1999; Deci & Ryan, 2008; citirano kod Ummet, 2015).

Ukoliko školska kultura podržava autonomiju učenika, on će ispuniti osnovne psihološke potrebe i postići viši nivo intrinzične motivacije i akademskog postignuća, za razliku od ograničavajućih normi koje sputavaju inovativnost učenika, što negativno utiče na njihovu autonomiju, kompetenciju, intrinzičnu motivaciju i akademska postignuća (Badri, Amani-Saribaglou, Ahrari, Jahadi & Mahmoudi, 2014). Učenici će razviti intrinzičnu motivaciju u učionicama koje podržavaju autonomiju, sposobnosti i potrebe za povezanosti, ako takva

podrška nedostaje, učenici će se osjećati kontrolisanim, a ne samoodređenim, i njihova motivacija će biti prvenstveno vanjska, a ne unutrašnja (Brophy, 2004).

Osim škole, u razvijanju osnovnih psiholoških potreba, veliki značaj ima porodica. Veliku ulogu igra i roditeljska podrška, i ukoliko roditelji ne omogućavaju zadovoljavanje osnovnih psiholoških potreba, samoregulacija adolescenata se pomiče prema kontrolisanoj motivaciji što ugrožava njihovu dobrobit (Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006). Nalazi o pozitivnom djelovanju socijalne podrške na ispunjavanju osnovnih psiholoških potreba istaknuti su u mnogim istraživanjima (Sadeghi et al., 2013; Ghalavandi et al., 2013; citirano kod Badri et al., 2014).

Rezultati istraživanja su pokazali da dječija percepcija školskog okruženja kao nepodržavajućeg negativno utiče na ispunjavanje osnovnih psiholoških potreba (Badri et al., 2014). Iz perspektive učenika, prisustvo velike otuđenosti u školi, pokazuje neravnopravnu podjelu moći, gdje u poređenju sa njima nastavnici imaju više snage i donose odluke umjesto njih (Srite, Thatcher & Galy, 2008; citirano kod Badri et al., 2014).

Osjećaj učenika da sam bira zadatke kojim će se baviti, ako se doživljava kao uspješan u obavljanju zadataka, ako je zadatak povezan sa ciljevima i osobama koje je ga podržavaju, to će uticati na nivo motivacije, odnosno podsticaj učeniku da se i dalje nastavi angažovati i bude aktivan u savladavanju zadataka. Nemogućnost da se ove potrebe zadovolje može dovesti do amotivacije, odnosno odsustva bilo kakvog vida angažovanja učenika oko zadatka i zalaganja oko školskih obaveza.

Psihološke potrebe su povezane i uslovljavaju jedna drugu. Ako učenik s oštećenjem sluha ima podršku u porodici i školi, ispunice potrebu za povezanošću, a podrška nastavnika u radu sa djetetom razviće osjećaj autonomije u učenju. Osjećaj slobode u odabiru njemu interesantnih sadržaja za učenje povećaće osjećaj kompetencije. Ispunjene psihološke potrebe će uticati na izgradnju pozitivnog stava prema školi, a time i na razvoj intrinzične motivacije i bolja akademska postignuća.

## **Ciljevi kao motivi učenja i akademskih postignuća**

Šta učenici postavljaju kao ciljeve, odnosno koji cilj žele ostvariti i šta žele postići učenjem i školovanjem, mogu dati smjernice šta ih motiviše za učenje. Teorija ciljeva, ciljevima objašnjava motivaciju učenika i ponašanje u učenju, i smatra da su učenje i rezultati obrazovanja povezani s različitim ciljevima koje učenici imaju u toku svog školovanja. Mnogo ciljeva utiče na motivaciju učenika, ali najčešće je akcenat na proučavanje postignuća

kao cilja učenja, gdje je potreba za postignućem želja da se ostvare određeni rezultati i ta želja motiviše na težnju prema uspjehu (Mansfield, 2010). Suzić (2002, str. 42) navodi kako se „radi o motivu postizanja kojim je ličnost vođena u određenoj aktivnosti“, postignuće može da predstavlja želju i potrebu za poboljšanjem sposobnosti (mastery goal orientation), gdje je učenik uključen u zadatke, ima dubinu razumijevanja i obrade podataka i sklonost ka izazovu (Ames & Archer, 1988; Nolen & Haladyna, 1990), potrebu da bude efikasan (performance goals), želi da ostvari bolje rezultate od ostalih i pokaže svoje sposobnosti i kompetencije (Pintrich, 2000), ili nastoji da aktivnosti svede na minimum ili da izbjegnu obaveze (work avoidance goals), koristeći razne načine kako bi minimizirali napor (Brophy, 1983; Dowson and McInerney, 2001; Nicholls, 1989), ili izbjegli rad (Dowson and McInerney, 2001).

Brofi (Brophy, 2004) navodi da su se ranije studije usredotočile na dvije ciljne orijentacije, orijentaciju na učenje i orijentaciju na izvedbu (Dweck i Leggett, 1988), i dvije vrste cilja postignuća, cilj ovladavanja zadatkom i cilj izvedbe (Ames & Archer, 1988). Učenici koji pristupaju aktivnostima s ciljevima učenja usredotočuju se na sticanje znanja ili vještina i nastoje razumjeti naučeno povezujući ga s prethodnim znanjem. Kad nađu na poteškoće, traže pomoć ili nastave s vlastitim samoregulisanim naporima učenja, očekujući da će se ovi napor na kraju isplatiti.

Učenici orijentisani na izvedbu žele da drugi steknu pozitivnu sliku o njihovim sposobnostima. Stoga bi nastavnici trebali biti pažljivi pri odabiru zadatka, birajući zadatke prema sposobnostima učenika, kako bi izbjegli moguće negativne posljedice.

Učenici koji pristupaju aktivnostima s ciljevima izvedbe doživljavaju te aktivnosti kao provjeru njihove sposobnosti, osnovna briga im je očuvanje vlastite procjene i teže se prikazati kao sposobni pojedinci koji posjeduju sposobnost potrebnu za uspjeh, uče površinski. Njihovi napori u učenju mogu biti narušeni strahom od neuspjeha ili drugih negativnih emocija te su usredotočeni na izbjegavanje neuspjeha, ne traže pomoć nego prikrivaju poteškoće (Brophy, 2004). Za njih je školski uspjeh mjera sposobnosti, pa u situaciji neuspjeha ili negativne povratne informacije gube samopoštovanje i motivaciju, suočavaju se negiranjem i dezangažmanom (Grant & Dweck, 2003). Unutar cilja izvedbe idealan zadatak je onaj koji maksimizira pozitivne procjene i uvjerenje u sposobnosti, istovremeno smanjujući negativne procjene, anksioznost i sramotu. Osobe orijentisane na izvedbu s niskim povjerenjem u sposobnosti dovode do neželjenih iskustava, anksioznosti i gubitka samopoštovanja. Iz tog razloga se usmjeravaju na jednostavne zadatke kako bi minimalizirali negativne ishode (Dweck & Leget, 1988). Idealan zadatak unutar svakog cilja

bio bi zadatak koji maksimizira uspjeh cilja i pozitivan uticaj ili minimizira neuspjeh cilja i negativnog uticaja, ili oboje (Dweck & Elliott, 1983; citirano kod Dweck & Leggett, 1988).

Mnogi roditelji i nastavnici upućuju na budućnost, odnosno postizanje budućih ciljeva u pokušaju motivisanja djece u školskom radu, kako bi se duboko uključili u njih. I pored toga evidentne su razlike u načinu odnosa učenika prema školskom radu, jer nisu svi učenici u stanju predvidjeti buduće ciljeve koje im može pružiti trenutno školovanje, te pojedini učenici, koji su intrinzično motivisani, imaju jasan pogled na svoju budućnost i razumiju vrijednost učenja za postizanje obrazovnih ili profesionalnih ciljeva u budućnosti, dok drugi nemaju interesa i angažuju se školskom radu samo kako bi se zadovoljili izvana postavljen zahtjeve, jer ne vide učenje kao perspektivu za budućnost (de Bilde, et al., 2011). Kao jedno od mogućih i često korištenih objašnjenja za interindividualne razlike u motivaciji učenika navodi se odnos učenika prema njihovoj budućnosti (Husman & Lens, 1999; Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004; citirano kod de Bilde, et al., 2011).

Pojedini autori su saglasni da je, pored navedenih ciljnih orijentacija u proučavanju školskog uspjeha, neophodno uvrstiti i socijane ciljeve. Suzić (2002) socijalne ciljeve opisuje kao socijalnu prihvaćenost, socijalnu odgovornost i socijalnu brigu. Socijalni ciljevi se mogu odnositi na želju učenika da budu prihvaćeni, socijalno odgovorni, poslušni ili omiljeni, a svrhu akademskog postignuća učenici mogu percipirati kroz dobijanja socijalne pohvale, poboljšanja socijalnog statusa ili kao mogućnost da ostvare socijalnu dobrobit. Suzić (1998) navodi da neki ciljevi kod mlađih imaju socijalni karakter pobuđivanja i podsticanja školskog postignuća, dok drugi ciljevi socijalnog karaktera smanjuju školsko postignuće. Isti autor navodi dvije vrste važnih socijalnih ciljeva, dužnosne ciljeve i sposobnosne ciljeve. „Dužnosni ciljevi odnose se na brigu pojedinca za razvoj lične kompetencije sa fokusom na usavršavanju i zrenju. Sposobnosni ciljevi se odnose na brigu pojedinca da demonstrira svoje sposobnosti sa posebnim interesovanjem za to kako pojedino izvršenje utiče na ostala“ (Ames, 1992; Dweck and Leggett, 1988; citirano kod Suzić, 2005a, str. 372).

Uključivanje u školske aktivnosti zavisiće od ciljeva koje sebi učenik postavlja, a nastavnik i roditelji su oni koji bi trebali prepoznati o kojim se ciljevima radi, kako bi mogli uticati na učenike i njihovu svijest o ciljevima i mogućnostima njihovog ostvarivanja, kroz podsticanje i usmjeravanje u odabiru pravilnih ciljeva. Brofi (Brophy, 2004) ističe da nastavnici treba da koriste motivacione postupke kojim će se pažnja učenika usmjeriti na zadatak i izbjegavanje podsticanja međusobnog takmičenja i upoređivanja učenika. Učenici trebaju znati da je svrha obrazovanja sticanje znanja, vještina i sposobnosti, a ne samo postizanje dobrih ocjena. Kvalitet i volja za učenje zavisi od odnosa između socijalnih i akademskih ciljeva,

motivacione snage tih ciljeva, kao i od vida nagrađivanja učenika u učionici (Covington, 2000; citirano kod Suzić, 2005a).

Upravo u izgradnji pravilnih stavova prema školskim obavezama i usvajanju znanja uopšte, kao i odnosa prema radu i izgradnji ciljeva, koji trebaju biti podsticani i razvijani od strane roditelja i nastavnika, leži problem koji se odražava na motivaciju učenika za postizanje akademskih postignuća. Prema navodima Suzića (2002), roditeljima „izmiču“ ciljevi kod njihove djece, te i škola ostaje „izvan dosega“ ovih izvora motivacije koji su veoma važni za učenika.

Roditelji i nastavnici mogu uticati na formiranje ciljeva kod učenika, te je njihov zadatak da zajedničkim radom i saradnjom, kroz vaspitne postupke, utiču na izgradnju pravilnih ciljeva u procesu vaspitanja i obrazovanja.

## **Motivacija za učenje**

Učenicima često nije jasno zašto nastavno gradivo moraju učiti i reprodukovati, pogotovo što je mnogo sadržaja koji su prema njihовоj percepciji besmisleni i nebitni za njihov život i budućnost, te ih doživljavaju kao obavezu nametnutu od strane drugih, koju oni moraju da ispune. Prema navodima Brofi (Brophy, 2004) učenici nastavni proces vide kao aktivnost kojoj su obavezni da prisustvuju, a svoj zadatak kao savladavanje spolja nametnutog plana i programa, a ne ono što bi oni odabrali da im se pruži prilika. Nastavnici obično rade u razredima od dvadeset ili više učenika i zato ne mogu uvijek zadovoljiti potrebe svakog pojedinca, te se kao rezultat toga, pojedini učenici se nekada dosađuju, dok su drugi nekada zbunjeni ili frustrirani. Savladanost školskog gradiva se ocjenjuje i o tome se izvještavaju roditelji. Sve to dovodi do toga da se veliki broj učenika usmjerava na ispunjavanje zahtjeva koji se pred njih postavljaju, a ne na znanja ili vještine koje treba da se razviju tokom učenja za što su ustvari i osmišljene. Autor ističe, da je teško uživati u aktivnosti kada je aktivnost obavezna i izvedba se vrednuje, pogotovo ako postoji strah da uloženi napor neće biti uspješni.

Da bi se učenik uključio u određene nastavne aktivnosti, prije svega je potrebno da razumije zbog čega uči. Neophodno je postojanje motiva koji će izazvati pokretanje njegovog djelovanja prema određenom cilju. Ukoliko učenik ima određeni cilj i ulaže određeni napor ka ostvarivanju tog cilja, uključiće se u nastavne aktivnosti jer su mu one sredstvo za ostvarenje postavljenog cilja. Nezainteresovanost za rad i školske obaveze su pokazatelj da učenik nije motivisan, odnosno da ne razumije koji je cilj učenja.

Neophodno je postojanje cilja za uključivanje u zadatak, interes za zadatak kao i uvjerenja o važnosti i koristi od učenja. Ta uvjerenja i razlozi za obavljanje određenog zadatka osiguravaju konstruisani kontekst u kojem učenici rade, a koji mogu odrediti njihovu aktivaciju i korištenje kognitivnih strategija (Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & Schrauben, 1992). Agažovanje učenika u procesu učenja uslovljeno je interakcijom motivacijskih i kognitivnih elemenata. Motivacijski elementi uključuju svijest o sebi, ciljeve učenja, interesovanje za nauku i značaj koji se pridaje znanju, a kognitivni elementi se odnose na znanje, učenje i strategije razmišljanja. Zajedničko za motivacione i kognitivne elemenate je da se na njih utiče izborom zadatka učenja, metodama koje nastavnik primjenjuje u učionici i njegovim ponašanjem prema učenicima i postupcima vrednovanja (Pintrich & Schrauben, 1992).

Da bi učenike motivisao za rad, nastavnik treba nastavne sadržaje učiniti interesantnim i povezati sa njihovim aktuelnim životom. Učenici kod kojih je prisutna jaka motivacija za učenje, kao da posjeduju "motivacijsku šemu učenja", koja se pokreće svaki put kada učenik treba učiti. Također, motivisani učenici ne moraju aktivnosti u učionici doživljavati kao ugodne ili uzbudljive, ali ih mogu smatrati smislenim i vrijednim, te ih zato ozbiljno shvaćaju pokušavajući dobiti od njih predviđenu korist i obogaćivanje (Brophy, 2004). Kindt i sar. (Kyndt, et al., 2011) navode da se u određenoj mjeri motivacija shvaća kao varijabilni pojam u smislu konteksta i predmetnih područja (Heikkilä & Lonka 2006), isto vrijedi i za pristup učenju, koji također zavisi od konteksta u kojem se zadaća provodi (Entwistle, 1991), te se pokazalo da su motivacija za učenje i pristupi učenju važni prediktori ishoda učenja i kompetencija (Deci & Ryan, 2004; 1997; Kember, Charlesworth, Dabies, MacKay & Stott, 2004; 1997; Trigwell & Prosser, 1991; citirano kod Kyndt et al., 2011).

Važnost motivacije za učenje se ogleda u razvijanju pozitivnih stavova prema školi i školskim obavezama, što će uticati na učenje i sticanje znanja i vještina u vaspitno obrazovnom procesu.

Provedeno istraživanje je pokazalo značajnu korelaciju između akademske motivacije i akademskog uspjeha. Istaknut je značaj uticaja motivacije na učenje, sposobnosti, strategije i ponašanje koji se upotrebljavaju kao sredstvo postizanja određenog cilja, kada je u pitanju obrazovanje, te da učenikova akademska postignuća zahtijevaju koordinaciju i interakciju između različitih aspekata motivacije. Visok stepen interesa za zadatak i vrednovanje zadatka, utiče na veću kognitivnu uključenost, na korištenje više kognitivnih strategija i ostvarivanje većih akademskih postignuća. Visoko vrednovanje učenja ima pozitivno djelovanje na

samodisciplinu i samoefikasnost (Amrai, et al., 2011). Motivacija za učenje se prvenstveno odnosi na kvalitet kognitivnog angažovanja učenika u aktivnostima učenja, a ne na intenzitet napora ili na vrijeme koje oni provode u učenju, te da se treba usredotočiti na prirodu i kvalitet motivacije, a ne na količinu (Brophy, 2004).

S obzirom na važnost i značaj motivacije za učenje, a u cilju njenog podsticanja i razvijanja, potrebno je utvrditi šta motiviše učenike za učenje, kako se odvijaju motivacioni procesi, koji faktori utiču na motivaciju, koji su načini njenog podsticanja i razvijanja šta dovodi do angažovanja i trajanja zainteresovanosti oko zadatka i na kraju dati odgovor na pitanje ko je odgovoran za podsticanje i razvijanje motivacije učenika s oštećenjem sluha.

### **Akademска postignuća**

Akademski motivacijski postignuća podrazumijevaju motivaciju koja stimuliše učenika da uspješno izvrši zadatak, postigne određeni cilj i stekne određene kompetencije. Pojam akademskog postignuća podrazumijeva savladavanje programa koji su uslov za prolaznost u školi, sticanje diplome ili akademskog zvanja, a što se verifikuje ocjenom, diplomom, certifikatom ili drugim vidom potvrde o savladanosti određenog programa. Dakle, kao mjera akademskog postignuća koje se najčešće koriste su prosječna ocjena tokom školovanja, uspjeh na testovima i usmeni ispit, a u cilju ispitivanja razumijevanja i poznavanja nastavnih sadržaja (Suzić, 2005b). Za postizanje ciljeva je potrebna motivacija, a posebno je velika važnost motivacije učenika za akademski postignuća, jer ih podstiče da uspješno završe zadatak, kako bi postigli cilj i ostvarili stepen kvalifikacije za određene profesije (Mohamadi, 2006; citirano kod Amrai et al., 2011).

Zavisno od razloga koji podstiču učenika na ostvarivanje akademskih postignuća može se predvidjeti o kojoj vrsti motivacije se radi kod učenika. Istraživanja su identificirala različite faktore motivacije koji utiču na akademski postignuća (Murayama et al., 2013). Različiti razlozi mogu podstaknuti ponašanje učenika, pobuditi spontani interes za sadržaje, želju za dokazivanjem i dobivanjem visokih ocjena, vanjska očekivanja ili buduće profesionalne ciljeve, što govori o različim motivacionim profilima učenika (Vansteenkiste et al., 2009). Vanjski motivi akademskog postignuća predstavljaju nastojanje učenika da ostvari što bolje ocjene, brže i efikasnije dođe do diplome, napreduje u struci i osvaja titule. Radi se o potrebi čovjeka da se socijalno promoviše i ostvari priznati napredak (Suzić, 2005b).

Akademski postignuća su jedan od najvažnijih pokazatelja učenja i razumijevanja u svim obrazovnim sistemima, te utvrđivanje faktora koji utiču na uspješnost učenika mogu biti od

ključne važnosti za pomaganje učenicima u poboljšanju akademskog uspjeha (Rahmani, 2011). U predviđanju akademskog uspjeha, istraživanja su provjeravala doprinos kognitivnih i motivacijskih varijabli, osobina ličnosti, karakteristika studija, porodičnu i socijalnu okolinu studenta, vještine, navike, kao i pristup učenju, i ne može se izdvojiti jedan pojedinačni faktor koji utiče na akademska postignuća (Vrdoljak, Kristek, Jakopes, & Zarevski, 2014).

Istraživanja akademskog uspjeha, nastave i procesa učenja su utvrdila da motivacija utiče na kvalitet i kvanitet znanja, doprinosi boljoj samoefikasnosti i self-konceptu učenika, što upućuje na važnost njenog podsticanja i razvijanja od najranije dobi djeteta.

### **Prediktori akademskog postignuća**

Motivacija je važan faktor za učenje i akademska postignuća učenika, ali pored motivacije utvrđeni su i mnogi drugi faktori koji predviđaju akademska postignuća. Pažnja istraživača je bila usmjerena na različite faktore, te su ustanovljeni različiti prediktori akademskih postignuća, među kojima su intelektualne sposobnosti, stil učenja, osobine ličnosti i motivacija za akademsko postignuće kao prediktori akademskog uspjeha u visokom obrazovanju (Busato, Prinsb, Elshouta i Hamakera, 2009; citirano kod Amrai et al., 2011).

Studijom kojom su istraživani prediktori akademskih postignuća, na uzorku od 3618 učenika u osnovnim i srednjim školama Estonije, inteligencija je ocijenjena kao najbolji prediktor prosječnih ocjena učenika u svim razredima (Laidra, Pullmann & Allik, 2007). Kognitivne sposobnosti predviđaju školsko i akademsko postignuće, čemu u prilog ide činjenica da se upravo postignuće koristi kao kriterij validacije testova inteligencije, te da se inteligencija konstantno pokazuje najboljim samostalnim prediktorom školskog i akademskog uspjeha, ali ne objašnjava više od 50% varijance uspjeha (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham 2008). To upućuju na zaključak da osim kognitivne sposobnosti postoje i drugi faktori koji utiču na individualne razlike u školskoj uspješnosti (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008).

Imajući u vidu sve specifičnosti razvoja djece s oštećenjem sluha, poznavanje prediktora koji utiču na školska i akademska postignuća učenika, olakšat će individualni i individualizirani pristup svakom djetetu prema njegovim mogućnostima.

## **Osobine ličnosti**

Savremene teorije motivacije usredotočene su na kognitivne i afektivne procese koji potiču, usmjeravaju i podržavaju ljudske akcije (Pajares & Schunk, 2001). Mnoga istraživanja su pokazala da postoje i nekognitivni faktori odgovorni za visoku akademsku efikasnost, te da su osobine ličnosti jedan od važnijih faktora koji se proučavaju u odnosu na akademska postignuća, i da se inteligencija, odnosno kognitivna sposobnost pokazuje indikatorom onog što je pojedinac sposoban učiniti. Kao indikator maksimalne izvedbe, osobine ličnosti pomažu u objašnjenju što je sve moguće da pojedinac uspije postići, odnosno šta je tipična izvedba nekog pojedinca (Ciorbea & Pasarica, 2013).

Od nekognitivnih varijabli, osobine ličnosti u mnogim radovima služe za objašnjenje školskog i akademskog uspjeha. Prediktori ličnosti mogu uticati na varijansu u akademskoj izvedbi izvan onoga što je obuhvaćeno mjerama kognitivne sposobnosti (O'Connor & Paunonen, 2007). Osobine ličnosti čine 20% do 45% varijanse pristupa učenju, a najčešće se govori o povezanosti pristupa učenju s pet velikih osobina ličnosti (Chamorro-Premuzic et al., 2007; citirano kod Chamorro-Premuzic & Furham, 2008). Prema petofaktorskom modelu (Big Five), osobine ličnosti su otvorenost prema iskustvu, savjesnost, ugodnost, ekstraverzija i neuroticizam. Pod savjesnošću se podrazumijeva nezavisnost, organizovanost i upornost. Ekstraverzija predstavlja socijabilnost, aktivnost i energičnost, emocionalnu stabilnost smirenost, sigurnost i neosjetljivost. Ugodnost podrazumijeva kooperativnost, promišljenost i povjerljivost, a otvorenost za iskustva imaginativnost, intelekt, osjetljivost za umjetnost (Costa i McCrae, 1998). Mnogobrojna istraživanja o uticaju osobina ličnosti na akademска postignuća, koje su svrstane u navedenih pet kategorija, dala su slične rezultate koji pokazuju da su sa akademskim postignućem povezane savjesnost, ekstraverzija i otvorenost za iskustva. Ekstraverzija, otvorenost i savjesnost pozitivni su prediktori prosječnog akademskog uspjeha, posebno kada učenici primjenjuju prethodno naučeno znanje u stvarne životne uslove (Lierens, Ones & Dilchert, 2009; citirano kod Komarraju et al., 2011). Ekstraverzija je djelimično povezana s akademskim uspjehom (Ciorbea & Pasarica, 2013). Isti autori navode da može predvidjeti visoku akademsku efikasnost jer su ekstraverti aktivniji, postavljaju dodatna pitanja, što im može pomoći da nauče efikasnije (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005), ali kao takvi često imaju aktivan društveni život i to može ometati aktivnosti posvećene učenju, jer se vrijeme provedeno za učenje smanjuje, i iz tog razloga imaju više izostanaka u školi (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003, 2005; citirano kod Ciorbea & Pasarica, 2013). Drugi autori su za ekstraverziju dobili pozitivnu povezanost sa školskim

uspjehom u nižem stepenu obrazovanja, za razliku od viših razreda gdje to nije potvrđeno (Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003; Laidra e al., 2007; Martin et al., 2006; citirano kod Krapić i Kuljanić, 2017). Savjesnost je najznačajniji korelat akademskih postignuća, što se objašnjava ustrajnošću, samodisciplinom i orijentacijskom prirodnom savjesti učenika (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; citirano kod Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008). Savjest može djelovati kao "kompenzacijска sila" za nižu kognitivnu sposobnost (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004, 2006, 2008). Otvorenost prema iskustvu je osobina koja procjenjuje individualne razlike u estetskim interesima, kreativnosti i intelektualnoj znatiželji, te je pozitivno povezana s akademskim postignućem (O'Connor & Paunonen, 2007).

Osobine ličnosti kao prediktori mogu doprinijeti objašnjenju varijanse akademskog uspjeha, a obzirom na sve veći interes kojeg visokoškolske ustanove pokazuju u standardiziranim testovima za odabir studenata, vjeruje se da osobine ličnosti ne bi trebalo zanemariti u bilo kojem akademskom procesu odabira, jer su individualne razlike u osobnosti od velike vaspitne obrazovne važnosti (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

S obzirom na razlike koje pokazuju učenici u svojim sposobnostima, odnosu i uključenosti u učenje i druge školske obaveze, poznavanje osobina ličnosti, koje se odražavaju na akademska postignuća, su od velike važnosti za nastavnika, koji bi poznavajući ih mogao uticati na njih kroz adekvatne metode i tehnike u rada.

## **Samopoštovanje**

Mnogi izvori sugerisu da akademska postignuća nisu povezana samo s osobinama ličnosti, već da na postignuća utiču i drugi faktori, između ostalog, veliki uticaj ima samopoštovanje (Ciorbea & Pasarica, 2013). Istraživanja pokazuju da je samopoštovanje povezano sa osobinama ličnosti (Big Five), te da pojedinci s visokim samopoštovanjem imaju tendenciju da budu emocionalno stabilni, izuzetni, savjesni, ugodni i otvoreni za iskustvo (Robins, Handin & Trzesniewski, 2001; Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter & Gosling, 2001; Watson, Suls & Haig, 2002; citirano kod Erol & Orth, 2011). Pojam samopoštovanje (self-esteem) izražava vrednovanje samoga sebe. Osoba visokog samopoštovanja sebe uvažava, cijeni, smatra se vrijednom i ima pozitivno mišljenje o sebi, dok osoba niskog samopoštovanja sebe ne prihvaca, potcjenjuje se i ima negativno mišljenje o sebi.

Samopoštovanje je negativan i pozitivan stav pojedinca prema sebi, ono proizilazi iz rezultata samoprocjene pojedinca. Procjena koja je posljedica samovrednovanja indikativna je za nivo

samopoštovanja. Samopoštovanje je procjena vrijednosti koja se odnosi na koncept sebe (Rosenberg, 1965; citirano kod Ummet, 2015). To je evaluacijska i afektivna dimenzija samokoncepta, a smatra se ekvivalentnom samoprocjeni i samopouzdanju (Harter, 1999), što se odnosi na globalnu procjenu pozitivne ili negativne vrijednosti osobe, a temelji se na rezultatima koje osoba ostvaruje u različitim ulogama i područjima života (Markus & Nurius, 1986; Rogers, 1981; citirano kod Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004).

U toku odrastanja osoba može da mijenja sliku o sebi, odnosno svojim sposobnostima. Samopoštovanje predstavlja relativno stabilnu osobinu, iako osciluje tokom razvojnih faza u životu pojedinca (Orth, Robins, Widaman & Conger, 2014). Istraživanja su pokazala da se samopoštovanje povećava tokom adolescencije i nastavlja se povećavati u mladoj odrasloj dobi (Gove, Ortega & Style, 1989; Pullmann et al., 2009; Robins et al., 2002; Twenge & Campbell, 2001; Erol & Orth, 2011). Samopoštovanje ima veliku ulogu u rastu i ravoju pojedinca. Pozitivno samopoštovanje ne vidi se samo kao osnovno obilježje mentalnog zdravlja, već i kao zaštitni faktor koji doprinosi boljem zdravlju i pozitivnom društvenom ponašanju kroz svoju ulogu kao „tampon“ protiv negativnih uticaja, te vidljivo aktivno pomaže zdravo funkcionisanje, što se ogleda u životnim aspektima kao što su postignuća, uspjeh, zadovoljstvo i sposobnost suočavanja sa bolestima (Mann et al., 2004).

Nisko samopoštovanje, u adolescenciji i mladoj odrasloj dobi, je faktor rizika za negativne ishode u važnim životnim područjima (Erol & Orth, 2011). Tokom adolescencije nisko samopoštovanje predviđa slabije mentalno i tjelesno zdravlje, lošije ekonomsko blagostanje i veći stepen kriminalne aktivnosti u mladoj odrasloj dobi (Trzesniewski et al., 2006; citirano kod Erol & Orth, 2011). Samopoštovanje, odnosno slika o sebi, utiče na stavove djeteta o ličnim sposobnostima i ulozi koju ima u procesu školovanja, te se može smatrati i jednim od prediktora akademskog uspjeha. Rezultati longitudinalne studije, sa djecom osnovne škole, su pokazali da djeca s visokim samopoštovanjem imaju veće kognitivne sposobnosti (Adams, 1996; citirano kod Mann i et al., 2004).

Važnu ulogu u razvoju samopoštovanja imaju porodica i neposredna socijalna okolina. Samopoštovanje utiče na težnje, lične ciljeve i interakciju s drugima. Razvoj samopoštovanja tokom djetinjstva i adolescencije zavisi od niza intraindividualnih i socijalnih faktora, pri čemu su privrženost i prihvatanost od strane važnih drugih osoba, naročito roditelja i vršnjaka, odnosno slika koju oni reflektuju pojedincu, naročito u odnosu na njegovu kompetentnost, su od presudnog značaja. Radi se o uzajamnom procesu, jer pojedinci s pozitivnim samopoštovanjem mogu bolje internalizirati pozitivan stav prema značajnim drugim (Mann et al., 2004).

Obzirom na značaj samopoštovanja na sve aspekte života, sa akcentom na akademska postignuća, i činjenica da se povećava tokom adolescencije, a imajući u vidu sve specifičnosti razvoja djece s oštećenjem sluha, posebnu poznu treba usmjeriti na jačanje njihovog samopoštovanja.

## **Samoefikasnost**

Za razumijevanje motivacije za učenje veliku važnost ima samoefikasnost. Važan faktor za školski uspjeh je motivacija i samoefikasnost (Pintrich, 2000; citirano kod Amrai et al., 2011). Mnoga istraživanja pokazuju da samoefikasnost utiče na akademsku motivaciju, učenje i postignuća (Pajares, 1996; Schunk, 1995; citirano kod Schunk & Meece, 2006). Percepcija samoefikasnosti i kompetencije je prva komponenta motivacije, i zasniva se na polazištu da se ljudi više zalažu, istrajavaju duže, napornije i bolje rade, ako vjeruju da su efikasni i kompetentni u nekoj aktivnosti (Pintrich & Schunk, 2002; citirno kod Suzić, 2005b). Procjena samoefikasnosti povezana je s postavljanjem ciljeva, izborom i primjenom strategija efikasnog učenja, razumijevanjem i vrednovanjem ličnog napretka (Schunk & Pajares, 2009). Samoefikasnost podrazumijeva procjenu pojedinca o vlastitim sposobnostima organizovanja i izvršavanja određenih aktivnosti koje su potrebne za ostvarivanje željenih ciljeva na određenom nivou (Bandura, 1999). Prema teoriji samoefikasnosti kada osoba samoefikasnost procjenjuje kao visoku, uključice se u izvođenje zadatka, čime unapređuje vještine i sposobnosti. U protivnom, ukoliko samoefikasnost procjenjuje kao nisku, neće se uključivati u obavljanje zadataka a time neće sticati nove vještine i sposobnosti. Suzić (1998) naglašava da je od velikog značaja za motivaciju i akademska postignuća učenikovo viđenje lične samoefikasnosti.

Očekivanje ishoda je ono što prepostavlja ova teorija. Radi se o uvjerenju da će određeno djelovanje dovesti do cilja, čime je osoba uvjerenja da je sposobna realizovati određenu aktivnost. Pintrič (Pintrich, 2003) ističe da se očekivanje bazira na samoefikasnosti, percepciji kompetencije, očekivanju uspjeha, samocjenjenju i samodeterminaciji (Suzić, 2005b). Osobe s jakim osjećajem djelotvornosti pristupaju teškim zadacima kao izazovima koje treba savladati, a ne kao prijetnjama koje treba izbjegavati. Imaju veći unutrašnji interes i duboko zanimanje za aktivnosti, te postavljaju izazovne ciljeve i održavaju snažnu predanost prema njima. Visoka samoefikasnost pomaže stvaranju osjećaja smirenosti u teškim zadacima i aktivnostima. Uvjerenja o samopouzdanju utiču na nivo postignuća (Pajares, 2008; citirano kod Brophy, 2004).

Ukoliko učenik ima visoku samoefikasnost to će podsticati njegovu motivaciju za uključivanje u određene zadatke, a ako visoko procjenjuje svoje sposobnosti, koje su povezane s ciljem, vjerovat će da će određeno zalaganje dovesti do željenog cilja i bit će uporniji u obavljanju zadataka. U suprotnom, može vjerovati da bi određeno zalaganje dovelo do cilja, ali se neće upustiti u njegovu realizaciju zbog vjerovanja u svoju nedovoljnu sposobnost.

U poređenju sa učenicima koji sumnjaju u svoje sposobnosti, oni koji se osjećaju kompetentno za učenje ili obavljanje zadatka sposobni su lakše učestvovati, raditi više, zadržati se duže na zadatku, čak i kada naiđu na poteškoće (Schunk & Meece, 2006). Rezultati istraživanja o očekivanim aspektima motivacije naglašavaju važnost podupiranja samopouzdanja kod učenika, od strane nastavnika, pomažući im da se usredotoče na učenje, a ne brinu o potencijalnom neuspjehu. To mogu učiniti kroz nastavni plan i program (podučavajući učenike u njihovim zonama proksimalnog razvoja), i pomažući im da postignu uspjeh, kroz upute za postavljanje ciljeva, procjenjujući njihov rad i samouvjerenost zajedno sa realizacijom formalnog plana i programa, a pomoću metoda procjene koje su usklađene s nastavnim ciljevima, naglašavajući informativnu povratnu informaciju o učeniku i poduzimajući korake kako bi se smanjila tjeskoba ispitivanja (Brophy, 2004).

Kako učenici s oštećenjem sluha percipiraju svoje sposobnosti, kakve zadatke biraju i kako pristupaju zadacima, može biti pokazatelj na osnovu kojeg nastavnik može procjeniti njihovu samoefikasnost i uticati na njihovo samopouzdanje.

### **Interpersonalni odnosi kao faktori razvoja motivacije**

U istraživanju faktora koji doprinose razvijanju motivacije za učenje i akademska postignuća učenika, naglašena je uloga interpersonalnih odnosa kao pretpostavka uspješnog i poticajnog učenja. U ranijim istraživanjima je identifikovan veliki broj varijabli koji predviđaju povećanje uspjeha učenika (Carroll, 1963; Rosenshine & Stevens, 1986; Squires, Huitt, & Segars, 1982; Walberg & Paik, 2000; citirano kod Huitt, W., Huitt, M., Monetti, & Hummel, 2000), te iako postoji mnogo podataka o tome šta funkcioniše, još uvijek su velike rasprava o tome kako poboljšati školovanje (Carpenter, 2000; Huitt et al., 2009). U poslednje vrijeme u literaturi je istaknuto da se ishodi učenja, akademska postignuća i akademska uspješnost, mogu odrediti varijablama kao što su: porodica, škola, društvo i motivacija (Aremu & Oluwole, 2001; Ozcinar, 2006; citirano kod Rahmani, 2011).

Uloga socijalne sredine u cjelokupnom razvoju djeteta je u obezbjeđivanju uslova za stimulisanje interakcije i obezbjeđivanje poticajne sredine za učenje. Razvijanje motivacije za učenje zavisi od modeliranja i socijalizacije odraslih kod kuće i u školi (Brophy, 2004).

Interpersonalni odnosi i njihova funkcija kod djece s oštećenjem sluha je dodatno naglašena s obzirom na poteškoće sa kojima se susreću zbog prirode svog oštećenja.

### **Uloga nastavnika na razvoj motivacije za učenje**

Važna oblast u proučavanju motivacije za učenje i akademska postignuća je uloga nastavnika. Nastavnik svojim odnosom prema učenicima i radu, odnosno kvalitetnim nastavnim procesom, može uticati na razvijanje motivacije i akademska postignuća.

Odnos učenika i nastavnika u velikoj mjeri određuje uključenost djece u školske aktivnosti (Suzić, 2003; Suzić, 2005a). Nastavnik je taj od koga zavisi kvalitet odnosa, obzirom da učenici ne mogu u potpunost shvatiti kompleksnu pedagošku komunikaciju (Suzić, 2005a). Učionice su kompleksni socijalni sistemi i odnosi između učenika i nastavnika i njihove interakcije su isto tako kompleksni, multikomponentni sistemi, te priroda i kvalitet odnosa i interakcija između nastavnika i učenika su ključni za razumjevanje uključenosti učenika u nastavne aktivnosti (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Kvaliteta učeničko-nastavničke interakcije pokazala se jednim od najboljih prediktora učeničkog uspjeha, odnosno nivoa učeničke angažovanosti u nastavi i učenju, što povratno djeluju na karakteristike učenika i na njihovu motivaciju (Huitt, 2003; citirano kod Šimić-Šašić, 2011). Motivacija učenika u razredu odražava intrapersonalne i interpersonalne procese (Turner & Patrick, 2004; citirano kod Reeve & Jang, 2006). Motivacija je intrapersonalna jer učenici imaju lične orijentacije i uvjerenja koja utiču na njihovu motivaciju i postignuća (interes, ciljevi postignuća) (Elliot, 1999; Tobias, 1994), a interpersonalna je jer kvalitet učeničke intrapersonalne motivacije zavisi od kvaliteta odnosa sa nastavnikom (kako i koliko je uključen nastavnik) (Eccles & Midgley, 1989; Furrer & Skinner, 2003., Turner et al., 1998; citirano kod Reeve & Jang, 2006).

Za zainteresovanost učenika i buđenje znatiželje za nastavno gradivo, odnosno za razvijanje unutrašnje motivacije, neophodno je da nastavnik osigura podsticajno okruženje. Metode i postupci koje nastavnik primjenjuje za razvijanje motivacije za učenje su od izuzetne važnosti. Brofi (Brophy, 2004), ističe da se ne može očekivati da će učenici održati motivaciju za učenje, osim ako ne vide učenje kao smisleno i vrijedno, niti će biti motivisani da nauče kada su uključeni u besmislene aktivnosti. Prema istom autoru, motivacija učenika za

učenjem i osjećajem pripadnosti u razredu je visoka kada učenici percipiraju svoje učitelje kao uključene u njihove potrebe i osjećanja, učenici postaju nezadovoljni kada ne vide takvu uključenost (Davis, 2001; Elias & Haynes, 2008; Martin & Dowson, 2009; McMahon, Wernsman & Rose, 2009; McCombs, Daniels & Perry, 2008; Murdock, 1999; Nichols, 2008; Osterman, 2000; Wentzel, 1999; citirano kod Brophy, 2004).

U teoriji samodeterminacije predložena su dva stila interpersonalnog ponašanja nastavnika, koji se mogu predstaviti duž kontinuma od visoko kontrolisanog do visoke autonomne podrške (Jang, Reeve & Deci, 2010). Radi se o stilu nastavnika koji pruža podršku autonomiji učenika i stilu koji se zasniva na kontroli učeničkog ponašanja. Učiteljska klima koju karakteriše visoka autonomna podrška, struktura i uključenost, doprinosi procesu zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba (Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999; citirano kod Vansteenkiste et al., 2009). Autonomna podrška je interpersonalno ponašanje jedne osobe koja omogućava uključivanje i njegovanje unutrašnjenje, voljne namjere, djelovanja druge osobe. Naprimjer, kada učitelj podržava psihološke potrebe učenika (autonomiju, kompetentnost, povezanost), interese, preferencije i vrijednosti (Reeve & Jang, 2006).

Način ponašanja nastavnika odrediće stepen autonomije učenika u školskom radu. Istraživanja unutar obrazovne psihologije pokazuju da je stil podučavanja koji podržava autonomiju pozitivno povezan s većim školskim angažmanom učenika (Assor et al., 2002; citirano kod Soenens & Vansteenkiste, 2005). Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika vjeruju da je za učenike najvažnije da nauče kako da samostalno rješavaju problem (Grolnick & Ryan, 1987). Da bi podržao autonomiju učenika nastavnik treba da nastoji da identificuje psihološke potrebe učenika i integriše ih u čas, te tako omogući da učenici prema svojim interesima i sklonostima vode aktivnosti u učionici, davanjem objašnjenja zašto je očigledno nezanimljiva aktivnost uistinu vrijedna njihove pažnje. Na taj način nastavnik podržava autonomiju jer omogućava učenicima osjećaj vrednovanja da vode aktivnost u učionici (Reeve & Jang, 2006). Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika spremniji su da motivišu djecu da prave izvore, da donose odluke, da preuzimaju akcije i izazove, kao i da ih manje kontrolišu (Soenens & Vansteenkiste, 2005). Istraživanja su pokazala da pružanje osjećaja kompetencije (kroz strukturu) i osjećaja povezanosti i zabrinutosti (kroz uključenost) može povećati motivaciju učenika, ipak će učenici biti visoko motivisani i pokazaće kvalitetnu motivaciju samo kada nastavnici podržavaju i autonomiju. Nedostatak podrške potrebama čini učenike posebno „ranjivim“ zbog nedostatka kvalitetne motivacije, a ne zbog nedostatka opšte

motivacije. Visoka i kvalitetna motivacija kod učenika razvija se samo ukoliko su zadovoljene sve tri psihološke potrebe (Vansteenkiste et al., 2009).

Ukoliko učenici imaju osjećaj da su previše pod kontrolom nastavnika i da nastavne sadržaje moraju savladavati zbog ocjene, slabit će njihov interes za učenje i neće se razvijati unutrašnja motivacija. Prevelika kontrola ponašanja učenika, uz naglašavanje nagrada, ocjena i prijetnji, učvršćuje kod učenika iskustvo u kome je njihovo učenje više instrumentalizovano nego samodeterminisano (Brophy, 2004). Nastavnici koji kontrolisu ponašanja učenika ne uzimaju u obzir unutrašne motivacione izvore učenika, već se strogo pridržavaju nastavnog plana, te da bi potaknuli učenike da se pridržavaju dnevnog plana, nameću vanjske ciljeve, izražavaju pritisak na komunikaciju, ističu vanjske evaluacije i tako utiču na način razmišljanja, osjećaja i ponašanja učenika, gdje su učenici motivisani vanjskim neizvjesnostima i pritiskom, a ne svojim unutrašnjim motivacionim resursima (Reeve & Jang, 2006).

Bojović (2017) ističe veliki broj istraživanja o ulozi nastavnika u podsticanju motivacije za učenje (Chirkov & Ryan, 2001; Church et al., 2001; Reeve & Jang, 2006; Urdan & Midgley, 2003), koja pokazuju da nastavnici mogu podsticati razvoj unutrašnje motivacije kroz razvijanje pozitivnih emocija i stavova prema školi, podržavanjem autonomije učenika, pružanjem podsticajnih povratnih informacija i optimalnih izazova, kao i njegovanjem brižnog odnosa prema učenicima (Chirkov & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2000).

Vrlo važan faktor u motivaciji učenika za nastavu je nastavnik, koji ako istrajno gradi empatičan stav prema učenicima oni će ga doživljavati kao saradnika (Suzić, 1998). Četiri su osobine nastavnika koje određuju odnos učenika prema nastavi. To su autoritativnost, kooperativnost, normativnost i usmjerenost na rješavanje problema (Suzić, 2003). Na osnovu dimenzija kontrole i uključenosti, odnosno emocionalne topline, moguće je razlikovati četiri stila rukovođenja u razredu, autoritativen, autoritaran, popustljiv i ravnodušan stil rukovođenja (Boswort et al., 1996; citirano kod Šimić-Šašić, 2011).

Nastavnici mogu uticati na učenike kroz poznavanje učenika (sa zadovoljstvom ih podučavati i djelovati kao model koji slijedi intrinzične nagrade učenja), održavati optimalno usklađivanje između onoga što se traži od učenika i što je učenik spremjan ostvariti (poticanje i pomaganje učenicima da postignu izazovne ali razumne ciljeve), i pružanje kombinacije obrazovne i emocionalne podrške koja učenicima omogućava da pouzdano i bez anksioznosti pristupaju zadacima učenja (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; citirano kod Brophy, 2004).

Pored profesionalnih kompetencija nastavnika-audiorehabilitatora, njegovog načina rada i komunikacije s učenicima s oštećenjem sluha i načina rukovođenja razredom, osobine ličnosti nastavnika i način na koji učenici percipiraju nastavnika, imaju veliki uticaj na motivaciju učenika za učenje, kao i na njihov cijelokupni stav prema školi.

### **Uloga roditelja na razvoj motivacije za učenje**

Uloga porodice je od izuzetnog značaja u cijelokupnom razvoju djeteta, te ima veliku ulogu i u razvijanju i podsticanju motivacije za učenje. Ono što roditelji pružaju svojoj djeci, u vidu podrške, uključenosti u djetetov život i topline, su važne odrednice i ponašanja kroz koja djeca ispunjavaju svoje potrebe, rastu, uče i razvijaju svoje potencijale. Porodica od početka ima ulogu u razvijanju interesa i aktivnosti kod djeteta (Grolnick, Deci & Ryan, 1997; citirano kod Goldin, 2007). Važna odrednica u akademskim postignućima djeteta je uključenost roditelja u njegove aktivnosti. Istraživanja su pokazala da postoji pozitivna povezanost između uključenosti roditelja i školskog postignuća, osjećanja zadovoljstva, obrazovne aspiracije i stava djeteta prema školi.

Porodica ima važnu ulogu u učenikovom školskom postignuću, pri čemu doprinosi djetetovom kognitivnom razvoju i akademskom postignuću na različite načine, pripremajući dijete za školu, prenoseći vrijednosti obrazovanja, modelirajući djetetovo samopouzdanje, uspostavljajući navike učenja, sudjelujući u radu škole i slično (Bandura, 1993).

Način na koji se roditelji ponašaju u odnosu na svoju djecu i na koji način djeca percipiraju roditeljsko ponašanje, uticat će na djetetov odnos prema školskim obavezama i postignućima. Previše brižan i zaštitnički stav roditelja, sa strogim pravilima, može se negativno odraziti na razvoj djeteta, ali postoji rizik od negativnih oblika ponašanja i kada je data prevelika sloboda djetetu.

Ponašanje roditelja se može posmatrati kroz roditeljsku podršku koja podrazumijeva ispoljavanje brige, bliskosti, izgradnju emocionalnih veza kojima roditelji pristupaju djeci i roditeljsku kontrolu koja se može prepoznati u stepenu fleksibilnosti ili rigidnosti koje roditelji ispoljavaju odgajajući djecu, insistirajući na određenim pravilima prema kojima bi se djeca trebala ponašati (Baumrind, 2005; Grolnick, 2009; citirano kod Ryan & Deci 2009). Suzić (1998) ističe da djeca često kriju svoje školske probleme od roditelja kako bi ih poštijeli razočarenja, izbjegli ličnu neugodnost od negativnih reakcija roditelja, te ukoliko dijete doživi neuspjeh, roditelj koji razumije dijete neće pristupiti kažnjavanju, nego uputama kako bi dijete bilo motivisano za savladavanje prepreka.

„Kontrola od strane roditelja ugrožava autonomiju djeteta. Što je viši stepen kontrole, to je niži stepen autonomije. S druge strane, dati djetetu potpunu autonomiju, značilo bi prepustiti ga samom sebi. Dakle, roditeljska kontrola je do određenog stepena nužna, ali iznad određenog stepena opasna“ (Suzić, 2005a. str. 332).

Istraživanja su pokazala da je podrška roditeljske autonomije pozitivno povezana s različitim prilagodljivim rezultatima, uključujući akademsku kompetenciju, školska postignuća i razvoj pozitivne slike o sebi (Allen et al., 1994; Grolnick et al., 1991; citirano kod Soenens & Vansteenkiste, 2005). Izostanak podrške autonomiji predviđa neprilagođenost i poteškoće u regulaciji emocija i djelovanju, kao i probleme sa učenjem (Grolnick et al., 1997; citirano kod Soenens & Vansteenkiste, 2005). Uključenost roditelja može imati pozitivan uticaj na djecu i njihovo školsko postignuće jer što roditelji daju više podrške djeci u njihovom učenju i obrazovanju, to djeca imaju bolje postignuće u školi (Gutman & Midgley, 2000; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Marcon, 1999; Miedel & Reynolds, 1999; Sanders & Herting, 2000; Shumow & Lomax, 2001; Trusty, 1999, citirano kod Dević, 2015). Roditelji koji su uključeni u rad djeteta, odnosno roditelji koji prate i pomažu učenje djeteta, pospješuju njegovo školsko postignuće (Suzić, 2005a).

Roditeljska podrška, odgovarajući odgojni stil i uključenost roditelja, stepen podrške i kontrole, su pozitivni faktori u razvoju samopoštovanja, razvoja socijalnih vještina i kompetentnosti, motivacije i školskog postignuća. Osim navedenog, pronađeni su i drugi faktori vezani za porodicu koji utiču na postignuća djeteta u školi, između kojih su se socijano ekonomski status porodice, struktura i veličina porodice i obrazovni status roditelja, pokazali kao značajni u školskim postignućima.

Socioekonomski status (SES) je jako povezan s akademskim postignućima i upornosti učenika (Guiffrida et al., 2013). Roditelji višeg socioekonomskog statusa koriste složenije oblike komunikacije i imaju viša očekivanja od djece, što doprinosi većem školskom uspjehu (Ryan & Adams, 1999; citirano kod Dević, 2015). Istraživanja su pokazala da je visina dohotka i roditeljskog obrazovanja snažno pozitivno povezana s akademskim uspjehom (Betts & Morrell, 1999; 2005; US Department of Education, 1998; citirano kod Guiffrida et al., 2013). Obrazovaniji roditelji su u većoj mogućnosti osigurati bolje mogućnosti obrazovanja, pomagati djetetu u učenju te im na taj način prenijeti kognitivne kompetencije (Noack, 2004; citirano kod Šimić Šašić, 2011). Budući da je opšte uvjerenje u društvo da su roditelji prvi dječji učitelji koji igraju ključnu ulogu u obrazovnim iskustvima svoje djece, sve više

istraživača i odgojitelja se okreće porodici u potrazi za rješenjima "problema" (Adenike & Oyesoji, 2010).

Uloga roditelja je dodatno istaknuta u obrazovanju djece s oštećenjem sluha. Pravilna i potpuna informisanost roditelja o stanju djeteta, specifičnostima razvoja i načinima rada i odabiru komunikacije, je od izuzetnog značaja od najranije dobi. Roditelj je taj koji će postavljati zahtjeve pred dijete, prenositi mu stavove o važnosti školovanja i uključivanja u proces obrazovanja, te tako uticati na motivaciju za učenje.

### Oštećenje sluha

Uho je čulni organ, prijemnik zvuka putem kojeg je omogućeno opažanje, odnosno detekcija zvuka, prihvatanje mehaničkih vibracija i njihovo pretvaranje u nervni podražaj i prenošenje u centralni nervni sistem gdje biva prepoznat kao određeni zvuk.

Sluh je odgovor mozga na zvučni podražaj koji u velikoj mjeri uslovjava slušanje i govor (Guberina, 2010; citirano kod Fruk, 2013). Kao obavezna funkcija sluh ne može biti isključen. On je takođe, osjet daljine, funkcioniše uglavnom prateći vanjsko okruženje i ima komunikacijsku funkciju (Stach; 2010; citirano kod Mahmutović, 2014). Viliam (William, 2000) opisuje osjet sluha kao jedno od najvažnijih ljudskih osjeta potrebnih za komunikaciju, zaštitu od opasnosti i uživanje u okruženju. Zvuk neprestano okružuje i informiše o mnogim predmetima u okruženju, a njegova lokalizacija je jedno od najznačajnijih bioloških svojstava (Olaosun & Ogundiran, 2013).

Pomoću sluha čovjek se povezuje sa zvučnim dijelom sredine u kojoj živi. Svaka promjena u strukturi čula sluha, bilo da se radi o smanjenoj mogućnosti ili nemogućnost primanja, provođenja i registrovanja slušnih podražaja, može dovesti do odstupanja u njegovom funkcionisanju, što se odražava na proces čujenja i slušanja i djelimičnog ili potpunog prekida kontakta sa zvučnom sredinom, što predstavlja oštećenje sluha. Oštećenje sluha se odnosi na smanjenu funkciju ili gubitak normalne funkcije slušnog mehanizma. Oštećenje ili invaliditet ograničava osjetljivost osobe da sluša, razumije govor i govori na način kako to osobe s normalnim sluhom čine (Incióng, Quijano & Capulong, 2007; citirano kod Mahmutović, 2014).

Zavisno od uzroka koji je doveo do nastanka oštećenja, dijeli se na urođena (nasljedna oštećenja) i stečena (nastala djelovanjem vanjskih faktora, ozljeda, upala) oštećenja. Stečeno oštećenje sluha je vrsta gluhoće koja se javlja nakon sticanja govora. Kod ove vrste oštećenja slušni sistem je već bio programiran za jezik i govornu komunikaciju, dok je urođena gluhoća

tip gluhoće koji je prisutan pri rođenju i auditivni sistem nije programiran za jezik i komunikaciju, i upravo prisustvo ili odsustvo tog sistema određuje obrazovne potrebe djece (Hindley & Kitson, 2000; Olaosun & Ogundiran, 2013).

Radovančić (1995) slušna oštećenja dijeli prema mjestu i vrsti oštećenja na: konduktivna, perceptivna i mješovita oštećenja sluha, te psihogenu gluhoću. Razlika između konduktivnog i perceptivnog gubitka sluha zavisi od dijela tijela gdje se disfunkcija javlja. Istovremeno prisustvo konduktivne i perceptivne komponente podrazumijeva mješovita oštećenja sluha.

WHO (Svjetska zdravstvena organizacija, 2015) stepen gubitka sluha razvrstava u četiri podgrupe: blago (26-40 dB), umjерено (41-60 dB), teško (61-80 dB) i duboko oštećenje sluha (preko 80 dB) (Andreeva, Celo & Vian, 2017). Prisutnost gubitka sluha u djetinjstvu dovodi dijete u opasnost za jezičke, društvene i akademske poteškoće. To može negativno uticati na kvalitet života, čak i ako je gubitak sluha blagi (Burkey, 2006; citirano kod Andreeva et al., 2017). Uopštenija je podjela na gluhe i nagluhe osobe. Gluhe osobe koje imaju oštećenje sluha na nivou koji prelazi 70 dB, čime je onemogućeno razumijevanje govora drugih ljudi putem sluha sa ili bez slušnih pomagala, dok nagluhi imaju oštećenje u rasponu od 35-69 dB, kod kojih su poteškoće prisutne, ali ne isključuju razumijevanje govora drugih putem sluha, sa ili bez slušnih pomagala (Moores, 2001).

Prema vremenu nastanka oštećenje sluha se dijele na prenatalna, perinatalna i postnatalna. Zavisno od vremena nastanka oštećenja, može se razlikovati prelingvalno i postlingvalno oštećenje sluha, zavisno da li se oštećenje javilo prije ili poslije završenog procesa razvoja jezika (Nadoushan, 2010; citirano kod Moravkova, 2011).

Nezavisno od uzroka oštećenja sluha, dobi u kojoj je oštećenje nastalo i stepena oštećenja, ukoliko oštećenje nije otkriveno na vrijeme i dijete nije uključeno na odgovarajući rehabilitacioni tretman, može ostaviti posljedice na cjelokupan razvoj ličnosti.

## **Posljedice oštećenja sluha**

Oštećenje sluha kao oblik senzorne smetnje može uzrokovati različite negativne posljedice na razvoj djeteta. Posljedice su teže ukoliko je oštećenje nastalo u periodu prije formiranja govora i jezika, što posljedično može rezultirati odstupanjima u komunikaciji, emocionalnom, kognitivnom i socijalnom razvoju djeteta. Gubitak sluha ograničava sposobnost osobe da komunicira sa svojim okruženjem, porodicom i prijateljima, te ograničava primanje i interpretiranje informacija iz okruženja (Becker, Flower, Glass & Newcomer, 1984; citirano kod Olaosun & Ogundiran, 2013).

Veliki broj autora je istakao posljedice oštećenja sluha, a koje su povezane s dugoročnim komunikacijskim i akademskim poteškoćama (Davis, 1997; citirano kod Rajendran & Roy, 2011), posljedice u kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju (Reeves et al., 2004; citirano kod Fellinger, Holzinger & Pollard, 2012).

Teža oštećenja sluha ostavljaju trajnije i veće posljedice na cijelokupan razvoj ličnosti. Perceptivna oštećenja sluha imaju veliki uticaj na razvoj ličnosti koji se prvenstveno ogleda u usvajanju jezika i govora, ali se javljaju i mnogi drugi problemi, kao što su problem u komunikaciji sa sredinom što ostavlja veliki uticaj na emocionalno i društveno sazrijevanje osoba oštećena sluha (Hasanbegović i Sinanović, 2008). Teška oštećenja sluha donose veće probleme u komunikaciji i ostavljaju teže posljedice u razvoju kognitivnih funkcija, socijalnog i emocionalnog funkcionisanja gluhih osoba. Za razliku od njih, lakša oštećenja sluha ne donose velike probleme u kognitivnom funkcionisanju, a posljedice su izraženije na socijalno emocionalnom planu (Radoman, 2003). Na emocionalni razvoj i prilagođenost osobe oštećena sluha utiče slušni i verbalni nedostatak, nedovoljan verbalni kontakt s roditeljima i drugim emocionalno važnim osobama, te nemogućnost verbalnog izražavanja sopstvenih potreba, osjećanja i ideja, kao i razumijevanje potreba, ideja i namjera drugih ljudi (Radoman, 1996). Čak i djeca s blagim ili jednostranim oštećenjem sluha mogu nailaziti na poteškoće u razumijevanju govora, posebno na bučnim mjestima, i mogu imati probleme s obrazovnim i psiho-socijalnim razvojem (Bess et al., 1988; Culbertson & Gilbert, 1996; Shemesh, 2013; citirano kod Mahmutović, 2014). Prepostavka je da zbog nedostatka slušnog modaliteta dolazi do psihološkog prestrukturiranja u odnosu na komunikacijske modele, što utiče na razvoj kognitivnih funkcija, zbog čega se gluhe osobe znatno razlikuju u psihološkim karakteristikama od čujućih osoba (Hasanbegović i Sinanović, 2008). Sa psihološkog aspekta gubitak sluha prouzrokuje štetne posljedice na psihički razvoj slušno oštećene osobe. Gluhe osobe trpe negativne posljedice kako u pogledu emocionalnih korelata komuniciranja, tako i u pogledu kognitivnih aspekata učenja i mišljenja. Osnovni uzrok ovakvog stanja je odsustvo adekvatnog pristupa informacijama i neadekvatan odnos na relaciji jedinka-okolina (Živković, 1995).

Osim posljedica koje oštećenje sluha ostavlja na komunikacijski, emocionalni, društveni i akademski razvoj, izražene su posljedice, u određenoj mjeri, i na motornom razvoj ove populacije.

Djeca s oštećenjem sluha imaju veći rizik za deficite u ravnoteži i motoričkim sposobnostima u poređenju s djecom bez poteškoća. Oštećenje sluha u vezi s motorničkim deficitom se može posmatrati kroz organske faktore kao što su vestibularna i neurološka oštećenja, auditivnu

deprivaciju, nedostatak verbalne prezentacije motoričkih vještina i verbalno-konceptualne strategije za podršku izvršenja i emocionalne faktore, kao što su nedostatak samopouzdanja, prezaštićenost roditelja, zanemarivanje, koji mogu da izazovu kod djece oštećenog sluha slabiju volju za istraživanjem svog okruženja (Wiegersma & Van der Velde, 1983; Gheysen, Loots & Van Waelvelde, 2008; citirano kod De Kegel, Dhooge, Peersman, Rijckaert, Baetens, Cambier, et al., 2010).

Na razvoj djece s oštećenjem sluha, pored stepena gubitka sluha i auditivnih performansi, utiče niz drugih faktora, kao što su dodatne smetnje, intelektualni status, porodične karakteristike i obrazovna strategija (Fellinger et al., 2008). Netretirani gubitak sluha kod djece će ostaviti veliki uticaj na razvoj slušnih dijelova mozga koji za rezultat imaju ozbiljne posljedice za govor, jezik, pismenost, akademska postignuća i socijalno/emocionalni razvoj (Olusanya, Ruben & Parving 2006; citirano kod Dornan, 2010).

Negativne posljedice koje oštećenje ostavlja na dijete dodatno usložnjava kasno dijagnostikovanje i uključivanje na rehabilitacijski tretman. Ranom dijagnostikom i rehabilitacijom omogućiće se djetetu da se, u skladu sa stepenom i vrstom oštećenja, ublaže komunikacijske i akademske poteškoće.

### **Govorno-jezički razvoj djece s oštećenjem sluha**

Kod djece s oštećenjem sluha narušena je funkcija slušnog organa, čime je otežano ili onemogućeno auditivno doživljavanje spoljašnjih draži. To uzrokuje posljedice na razvoj govora i jezika, što se smatra najtežom posljedicom oštećenja sluha. Uticaj na usvajanje govora i jezika zavisi od stepena oštećenja sluha, teža oštećenja dovode do većih govornih i jezičkih poteškoća. Značajan uticaj na usvajanje jezika ima i dob u kojoj je došlo do oštećenja sluha, te ukoliko je oštećenje nastalo prije usvajanja govora i jezika slušanjem, teže su posljedice na govorno-jezičkom području. Mnogi drugi faktori imaju veliki uticaj na razvoj govora i jezika, kao što su dodatne poteškoće u razvoju, vrijeme uključivanja djeteta na rehabilitacioni tretman, odnos socijalne sredine i slično.

Da bi se utvrdio uticaj gubitka sluha na razvoj jezika i pismenosti identifikovane su brojne deskriptivne varijable: stepen oštećenja sluha, vrijeme nastanka oštećenja, vrijeme otkrivanja oštećenja, etologija, prisutnost dodatnih poteškoća, status slušanja, stepen uključenosti, način komunikacije, socioekonomski status roditelja (Paul & Whitelaw, 2011; citirano kod Tajalli & Satari, 2013).

Nedostatak govornog izraza je direktna posljedica nedostatka slušne procjene koja onemogućava djetetu s oštećenjem sluha da percipira riječ, da je razumije, zapamti i po potrebi upotrijebi. Funkcija sluha, govora i jezika su u uskoj vezi, te nije moguće pratiti razvojni put jedne funkcije bez praćenja druge funkcije. Govor se i razvio zahvaljujući sluhi, jer je sluh najbolji partner i najprecizniji faktor socijalne komunikacije (Gortan, 1995). Sluh uz primarnu funkciju, koja se sastoji u primanju i registraciji zvuka, ima mnoge druge asocijativne funkcije važne za razvoj govora (Kovavevic & Slavonic, 2010; Tajalli & Satari, 2013).

Djeca oštećena sluha poslije početne faze razvoja govora, u kojoj slučajnim pokretima artikulišu i proizvode različite glasove, počinju zaostajati u govorno-jezičkom razvoju u odnosu na čujuću djecu, jer nedostatak sluha onemogućava slušanje, slušnu stimulaciju i percepciju akustičke slike govora, a time i spontano učenje i razvijanje glasova i oralno-glasovnog govora.

Odgođen razvoj slušnih vještina (otkrivanje, diskriminacija, prepoznavanje, razumijevanje i pažnja), koje su preduslov za razvoj receptivnih i ekspresivnih jezičkih vještina i razumljivosti govora, a koje uzrokuje gubitak sluha, ostavljaju negativan uticaj na sposobnosti djeteta da uči i koristi auditivni i oralni jezički sistem (ASHA, 1993; Matkin & Wilcox, 1999).

Jezik je način na koji se sve ideje i koncepti filtriraju, razumijevaju i pohranjuju. Oštećenje sluha utiče na percepciju i proizvodnju govora i jezika, i što je veće oštećenje, veće su poteškoće s odgođenim jezikom, sintaksom, razumljivim govorom i kvalitetom glasa. Pogrešan je razvoj rječnika, čitanje i pisanje, što dovodi do ograničenog razumijevanja i problema s dešifriranjem suptilnih zaključaka (Shah & Blevins, 2005; citirano kod Ogundiran & Olaosun, 2013). Gramatičke greške, kao posljedica nemogućnosti procjene oralno-glasovnog govora i upotreba jednostavnih, agramatičnih rečenica, prisutne su kod većine djece s oštećenjem sluha čak i poslije završetka školovanja. Većina gluhih učenika pišu kraće rečenice, s nepotpunom ili netačnom strukturom. Često izostavljaju nastavke riječi, kao što su nastavci koji određuju množinu ili vrijeme, a čak se javljaju i poteškoće pri razlikovanju pitanja i tvrdnji (Ogundiran & Olaosun, 2013). Djeca s gluhoćom, pa čak i oni s visokom inteligencijom i sposobnostima, su u jako nepovoljnem položaju za izgradnju jezičkih vještina (Ogundiran & Olaosun, 2013).

Kašnjenje u razvoju jezika i govora negativno utiče na komunikacijski, akademski i društveni uspjeh, a koji u kasnijoj dobi i na izbor zanimanja (Ross et al., 1991; Matkin & Wilcox, 1999).

Oštećenje sluha ostavlja posljedice na sve strukture jezika, komunikaciju, čitanje i pisanje, što se odražava se na učenje i akademska postignuća ove populacije.

### **Komunikacija djece s oštećenjem sluha**

Primarni i vidljivi efekat oštećenja sluha je njegov uticaj na govornu komunikaciju (Ogundiran & Olaosun, 2013). Govorna komunikacija, koja podrazumijeva prenošenje komunikacijskih sadržaja pismeno i usmeno, a čine je glas, govor, jezik, čitanje i pisanje, predstavlja standardni način komunikacije među ljudima. Komunikacijske teškoće putem oralno-glasovnog govora i jezika, kod slušno oštećenih osoba, se mogu kretati od veoma blagih do potpunog nedostatka komunikacije putem oralno-glasovnog govora i jezika, zavisno od stepena oštećenja sluha, vremena nastanka oštećenja, uključivanja na rehabilitaciju slušanja, oblika komunikacije koji se koristi u porodici i odnosu porodice prema drugim i drugaćijim oblicima komunikacije.

Posljedice oštećenja sluha na komunikaciju osobe u najvećoj mjeri zavise od težine i vremena nastanka oštećenja. Teža oštećenja sluha koja su nastupila u ranijem periodu izazvat će veće teškoće u komunikaciji. Kod osoba kod kojih je oštećenje nastupilo u prelingvalnom periodu, i ako se radi o težem oštećenju, govor je teško razumljiv, jezičke sposobnosti su slabe i javljaju se poteškoće u razumijevanju pročitanog (Bradarić-Jončić, 2007; citirano kod Bradarić-Jončić i Mogr, 2010).

Djeca kod kojih je oštećenje sluha nastalo poslije usvajanja jezika i govora, govor je razumljiviji, ali se problemi javljaju pri razumijevanju govora sagovornika. U odnosu na teže nagluhe i gluhe osobe, osobe blage i umjerene nagluhosti imaju bolje razvijen govor i jezik, te znatno bolje komuniciraju od gluhih, ali imaju teškoće sa „hvatanjem“ brze komunikacije, razumijevanjem govora u buci, razumijevanjem šala, uzrečica i često se osjećaju izolovano (Herega, 2014).

Razvijanje jezika i komunikacije igra veliku ulogu u cijelokupnom razvoju djeteta i utiče na sve aspekte života. Prve tri godine u životu djeteta kritične su za sticanje informacija o svijetu, komunikaciju s roditeljima i razvijanje kognitivnog i jezičkog temelja koji uslovljava njegov dalji razvoj. Razvijene govorne vještine u tom periodu omogućavaju djetetu sigurnost i spremnost za učestvovanje u aktivnostima i uključenje u smislene društvene interakcije s učiteljima i vršnjacima u predškolskom periodu. Dokazano je da djeca koja su u najranijim godinama lišena dovoljnih količina i/ili kvaliteta jezičkog unosa, izložena riziku loših rezultata u jezičkim i akademskim postignućima u kasnijem djetinjstvu (Hart & Risley, 1995;

Nicholas & Geers, 2006). Veliki je značaj rane komunikacije gluhog djeteta s roditeljima i drugim članovima porodice, jer je jezik važan način uspostave i učvršćivanja društvenih i ličnih veza između djeteta i njegovih roditelja. Dijete razvija jezik u prvim godinama života spontano, pod uslovom da je izloženo jeziku koji može prepoznati (Grosjean, 2001).

Zbog teškoća koje osobe s oštećenjem sluha imaju u verbalnoj komunikaciji, s obzirom da im je ograničeno saznavanje i učenje putem slušanja i govora, gluhi djeca razvijaju neverbalne oblike komunikacije. Neverbalni sistem komunikacije čine znakovni jezik i kinezički govor. Znakovni jezik je vizuelni način komunikacije, gdje se informacije prenose vizuelno a ne zvučno, i sastavljeni su od preciznih oblika šake i pokreta. Oštećenja sluha nastala u prelingvalnom periodu dovode do toga da djeca upoznaju svijet koji ih okružuje najviše vizuelnim putem, te se tako formira osnova za razvoj neverbalnih oblika komunikacije, odnosno znakovnog jezika, koji se smatra prirodnim jezikom gluhih. Uz znakovni jezik osobe s koristi se i ručna abeceda radi tačnijeg zahvatanja fonološke strukture riječi. Koji oblik komunikacije će odabratи dijete s oštećenjem sluha zavisi od stepena oštećenja sluha i načina komunikacije u porodici.

Gluhom djetetu je neophodno omogućiti komunikaciju s roditeljima pomoću prirodnog jezika što ranije, potpunije i što je više moguće, jer s jezikom se učvršćuje afektivna veza roditelja i dijeteta, razvijaju kognitivne sposobnosti koje su ključne za njegov lični razvoj (razmišljanje, apstrahovanje, pamćenja itd.) (Grosjean, 2001).

Ukoliko dijete ima teže ili teško oštećenje sluha roditelji bi se trebali odlučiti na komunikaciju znakovnim jezikom, što je prirodno u porodicama gdje su i roditelji gluhi. Problemi nastaju ukoliko je gluho dijete u čujućoj porodici i ukoliko roditelji ne prihvataju da dijete razvija neverbalne oblike komunikacije. Kongenitalno ili stečeno oštećenje sluha stavlja dijete u situaciju raznolikosti u svojoj porodici, a to određuje pristup metodama rehabilitacije. U slučaju da su jedan ili oba roditelja djeteta gluhi i koriste znakovni jezik, obično je vrlo prirodno prihvati znakovni jezik za komunikacijske razmjene sa svojim djetetom (Andreeva et al., 2017). Znakovni jezik olakšava sticanje usmenog jezika, bilo u svom govornom ili pisanim obliku (Grosjean, 2001). Komunikacija roditelj-dijete postaje centralno pitanje, jer roditelji moraju aktivno naučiti komunicirati s dojenčadima, umjesto da se oslanjaju na intuitivne komunikacijske strategije (Koester, Papoušek & Smith-Gray, 2000; citirano kod Quittner et al., 2010). Gluho dijete, poput čujućeg djeteta, mora biti u stanju da u potpunosti komunicira s onima koji su dio njegovog/njezinog života (roditelji, braća i sestre, vršnjaci, nastavnik, drugi odrasli), a to će postići koristeći znakovni jezik koji je prirodani, punopravni jezik koji osigurava punu i potpunu komunikaciju. Za razliku od usmenog jezika, omogućava

malom gluhom djetetu i njegovim roditeljima da komuniciraju potpuno od najranijeg perioda. Njegova uloga se ogleda u kognitivnom i društvenom razvoju gluhog djeteta i pomoći za sticanje znanja o svijetu (Grosjean, 2001).

Neadekvatna i loša komunikacija između roditelja i djeteta, pored problema u razvoju jezika i govora i drugih područja na koji utiče njihov razvoj, može izazvati niz negativnih posljedica u ponašanju i funkcionisanju djece. Niže jezičke sposobnosti povezane su s lošijom regulacijom pažnje, manjom komunikacijom roditelj-dijete i povećanim problemima u ponašanju kod djece (Barker et al., 2009; Quittner et al., 2010).

Odabir načina komunikacije koji nije prirođan djetetu, ne samo da neće pomoći u njegovom učenju i razvijanju, već će ostaviti velike posljedice na njegov rast i razvoj. Istraživanje koje je proveo Nikolas (Nicholas, 2000), pokazalo je znatno niži nivo leksičkih i gramatičkih vještina gluhe u odnosu na čujuću djecu. U 30-minutnoj igri s roditeljima, dijete tipičnog sluha u dobi od 3,5 godine proizvelo je oko 210 različitih riječi i dalo izjave koje su bile u prosjeku dužine 3,2 riječi. Djeca s teškim oštećenjem sluha, obrazovana po oralnom pristupu, pokazala su mnogo niži nivo leksičkih i sintaktičkih vještina na istim zadacima. Prosjek je bio 35 različitih riječi, izjave su bile u prosjeku 1,5 riječi. Ovo govori o ogromanom nedostataku gluhe djece u odnosu na čujuću. To ih onemogućava da u potpunosti učestvuju u tipičnim predškolskim aktivnostima i da od njih imaju koristi, bez jake komunikativne podrške (Nicholas & Geers, 2006).

Značaj rane i adekvatne komunikacije između gluhog djeteta i njegove uže i šire socijalne sredine je od ogromne važnosti za sve sfere razvoja djeteta. Kašnjenje u određenim područjima ne daje gluhoća kao takva, već neuspjeh rane komunikacijske interakcije između odraslih i gluhog djeteta. Rano otkrivanje i uključivanje djeteta u adekvatan rehabilitacijski tretman i odabir komunikacija, uveliko bi ublažilo posljedice koje oštećenja sluha ostavlja na govorno jezički razvoj i komunikaciju (Malfatti, 2009; Andreeva et al., 2017).

Za uspješan cjelokupni razvoj osobe s oštećenjem sluha neophodna je komunikacija s okolinom, a s obzirom da dijete mora izaći iz uskog kruga porodice i stupiti u interakciju sa širom okolinom, neophodno je da razvija i oralnu komunikaciju. Bez ostvarene adekvatne komunikacije sa užom i širom socijalnom sredinom biće otežano učenje, što utiče na niža akademska postignuća djece s oštećenjem sluha.

## **Kognitivni razvoj osoba s oštećenjem sluha**

Saznajnim procesom dijete uči o svijetu oko sebe putem opažanja senzornim modalitetima koji mu omogućavaju izgradnju mišljenja, učenja i pamćenja. Oštećenje sluha utiče na slušnu percepciju djeteta, što se odražava na saznajni proces.

Uloga zvuka u spoznaji ide daleko iznad slušne procjene specifične za određenu domenu. Zvuk pokreće razvoj kognitivnih procesa koji se oslanjaju na kodiranje, učenje i upravljanje informacijama i ponašanja koja se javljaju u sekvencama. Velika je važnost i značaj senzornih modaliteta, naročito sluha, za kognitivno funkcionisanje. Istraživanja sugerisu da nedostatak senzornih modaliteta koji se koriste u određenim zadacima ograničavaju kognitivno funkcionisanje. Zadaci koji zahtijevaju percepciju, učenje ili sjećanje na događaje u kojima su njihov redoslijed ili vrijeme važni, naglašavaju ulogu sluha. Gluha djeca imaju poremećaje upravo zadataka koji uključuju učenje i upravljanje sekvenčkim informacijama (Conway, Pisoni & Kronenberger, 2009). Oštećenje sluha i govora selektivno pogađa verbalnu inteligenciju, sposobnost apstraktnog mišljenja, otkrivanje logičnog značenja simbola i upotrebu simbola, konzervaciju, mišljenje u analogijama, verbalno i numeričko pamćenje, pamćenje sukcesivno izloženog materijala, odloženo i smisaono pamćenje. Pogođeni su određeni aspekti vizuelnog opažanja, brzina opažanja, teškoće u razlikovanju oblika predmeta, posebno ako su međusobno slični i u neuobičajenom položaju, teškoće sinteze i manjkavosti analize tokom opažanja (Radoman, 1996).

S obzirom da je zvuk glavni pristup razumijevanju vremenskih i sekvenčalnih događaja, slušna deprivacija može rezultirati značajnim poremećajima na širokom rasponu drugih zadataka i promjeniti dječije perceptivne i kognitivne sposobnosti, a ne samo one koje se izravno odnose na sluh i obradu zvučnih signala (Conway, Karpicke & Pisoni, 2007; citirano kod Conway et al., 2009). Rezultati istraživanja kognitivnih funkcija ukazuju na slabije rezultate gluhih ispitanika u odnosu na čujuće, što je posljedica nedovoljno razvijene semantičke funkcije govora (Hasanbegović, 2008).

Pintner sa saradnicima je utvrdio da gluha djeca zaostaju dvije godine u mentalnom i pet u obrazovnom uzrastu za čujućom djecom (Radoman, 1996). Iako su evidentna slabija akademska postignuća gluhih u odnosu na čujuće, mnogi autori navode da gluhoća nije uzrok tome. Većina učenika s oštećenjem sluha ima izvjesnih poteškoća s akademskim uspjehom, posebno s čitanjem i matematikom, ali se akademski uspjeh ne smije izjednačiti s inteligencijom, jer većina djece koja su gluhi imaju normalan intelektualni kapacitet, što pokazuju njihovi rezultati na neverbalnim testovima inteligencije koji su približno isti kao u

opštoj populaciji (Ogundiran & Olaosun, 2013). Gluhoća ne nameće nikakva ograničenja na kognitivnim sposobnostima pojedinaca (Moores, 1987; citirano kod Ogundiran & Olaosun, 2013). Nema razlike u kognitivnim sposobnostima između gluhih i čujućih učenika i sama gluhoće nije faktor slabijih akademskih postignuća (Barham & Bishop, 1991; Nunes & Moreno, 1998; citirano kod Pagliaro, 2006). Istraživanje kognicije i memorije među gluhim i čujućim osobama, dosljedno pokazuje i razlike i sličnosti u njihovoj procjeni, odnosno, razlika ne implicira na nedostatak, u nekim zadacima gluhe osobe pokazuju bolje rezultate od čujućih (Marschark, 2003; citirano kod Moores & Martin, 2006).

Razloge lošijih akademskih postignuća gluhih učenika mnogi autori vide u problemima s razvojem oralno-glasovnog govora, nepodržavajućoj socijalnoj okolini, smanjenoj podršci roditelja i nastavnika. Probleme koje gluhi učenici često imaju u akademskim iskustvima i prilagođavanju pripisuju se lošem uklapaju između njihovih perceptivnih sposobnosti i zahtjeva iz govornog i pisanog jezika (Ogundiran & Olaosun, 2013). Istraživanja su pokazala da je jedan od najsnažnijih prediktora akademskog uspjeha za učenike s gluhoćom količina personalizirane i specijalizirane pažnje koju primaju (Hoemann & Briga, 1981; citirano kod Ogundiran & Olaosun, 2013). Iskustveni nedostaci, jezičke poteškoće i tradicionalno utemeljena nastava negativno se odražavaju na gluhe učenike (Nunes & Moreno, 1998; citirano kod Pagliaro, 2006).

Razlog slabijih rezultata učenika s oštećenjem sluha u odnosu na čujuće, ukoliko su na vrijeme uključeni na rehabilitaciju i razvili adekvatne oblike komunikacije, bi mogla biti njihova motivacija za učenje i akademska postignuća.

### **Učenje i akademska postignuća djece s oštećenjem sluha**

Varijable usko povezane s akademskim postignućima učenika s oštećenjem sluha su: stepen oštećenja sluha, vrijeme gubitka sluha, rezultati testiranja, socioekonomska status porodice i slušni status roditelja. Veći gubitak sluha vjerovatnije će kod djeteta dovesti do većih poteškoća u učenju jezika i akademskih vještina. Gubitak sluha prije usvajanja jezika i govora (obično prije druge godine) ostavlja veće posljedice na dijete od oštećenja koja nastaju poslije usvajanja jezika i govora. Viši rezultati na standardiziranim testovima inteligencije povezani su s većim akademskim uspjehom. Djeca s oštećenjem sluha čiji su roditelji bogatiji i fakultetski obrazovani imaju veću vjerovatnoću za postizanje akademskog uspjeha od djece s oštećenjem sluha iz porodica s niskim dohotkom i manje obrazovanjem. Djete s oštećenjem

sluha čiji su i roditelji slušno oštećeni ima bolju šansu za akademski uspjeh nego gluho dijete rođeno kod čujućih roditelja (Moores, 1985; Paul & Quigley, 1990; citirano kod Ogundiran i Olaosun, 2013).

Problemi s usvajanjem oralnog govora i jezika, koje je usko povezano s čitanjem i pisanjem, se odražavaju na postignuća, posebno su izražena u matematici, ali i drugim akademskim programima. Znanje jezika kao sredstvo za učenje, koje čujuća djeca stiču bez svjesnog naporu, prečesto je prepreka učenja gluhom djetetu koja se mora svladati svjesnim naporima u sklopu obrazovnog procesa (Moores, 2001; citirano kod Moores, 2006). Uprkos znatnom naporu gluhe djece i stručnjaka koji ih okružuju, i upotrebi raznih tehnoloških pomagala, mnoga gluha djeca imaju velike poteškoće u stvaranju i percepciji usmenog jezika u njenom govornom modalitetu. Usmeni jezik je važan medij za sticanje znanja, jer veći dio onoga što se uči prenosi se pisanjem, bilo kod kuće ili u školi. Akademski uspjeh gluhog djeteta i njegova buduća profesionalna postignuća u velikoj mjeri zavise od dobrog vladanja usmenim i pisanim jezikom (Grosjean, 2001). Istraživanja u proteklih dvadeset godina pokazuju da gluhi i nagluhi imaju probleme sa čitanjem, pisanjem i komunikacijom (Long et al., 2007; Antia, Reed & Kreimeyer, 2005; Long & Beil, 2005; citirano kod Khwaldeh, 2011). Isti autor navodi da većina gluhe djece pokazuje ozbiljno kašnjenje matematici (Drigas et al., 2005b), a da 30% djece s oštećenjem sluha izlazi iz škole funkcionalno nepismeno (Marschark et al., 2002).

Čitanje gluhih je znatno ispod nivoa njihovih čujućih vršnjaka. Oko polovine svih gluhih srednjoškolaca čitaju ispod nivoa četvrtoog razreda čujućih (Cawthon, 2004; Holt, Traxle & Allen, 1997; Padden & Ramsey, 1998; citirano kod Carlson, Irons, Rusher & Gentry, 2009). 18-godišnji gluhi i nagluhi učenici u čitanju s razumijevanjem su na nivou četvrtoog razreda čujućih učenika, i njihov rječnik je na istom nivou kao i čitanje. Na nivou su petog razreda čujućih vršnjaka u rješavanju problema, i na nivou šestog razreda čujućih vršnjaka iz matematike (Traxler, 2000; citirano kod Pagliaro, 2006).

Različiti su stavovi autori oko toga šta je razlog lošijih rezultata slušno oštećenih učenika u odnosu na čujuće vršnjake. Olubela (Olubela, 2003) ističe probleme jezičke komunikacije i probleme s čitanjem, nepažnju, nedostatak strategije aritmetičkog učenja, vizuelne probleme, poremećaje u prostornim odnosima, anksioznost i fobiju, zdravstvene i psihičke probleme (Ogundiran & Olaosun, 2013).

Razlog slabih postignuća iz matematike kod gluhe djece mogu biti nastavnici koji nemaju pravo znanje potrebno za razumijevanje matematike kako bi poticali učenike na logičke

strategije rješavanja problema. Potreban je napor da se poboljša nastava i kontinuirana samoprocjena učitelja o njihovoj efikasnosti, kao i procjena samih učenika. Nastavnik ima odgovornost u izgradnji vještina čitanja za svaki akademski predmet, kako bi dijete pročitalo, razumjelo i potom riješilo zadatak. Gluha djeca mogu postići odlične rezultate kroz napore roditelja, učitelja i drugih stručnjaka koji su uključeni u učenje gluhe djece (Moores & Martin, 2006). Nema direktne veze između gluhoće i matematičkih poteškoća, odnosno sposobnosti gluhih učenika za učenje nisu drugačija od čujuće djece (Zarfaty et al., 2004; citirano kod Khwaldeh, 2011). Gluha djeca imaju isti intelektualni potencijal kao čujuća djece i u stanju su ostvariti visoka akademska postignuća čak i kada ne vladaju potpuno svim aspektima jezika (Miller, 2004b; citirano kod Moores & Martin, 2006).

Postojanje kvalitativnih i kvantitativnih razlika između gluhe i čujuće djece može pozitivno ili negativno uticati na učenje. Takve razlike trebaju biti identifikovane i korištene u razvoju nastavnih tehnika koje odgovaraju gluhoj ili teško nagluhoj djeci, jer njihovo zanemarivanje dodatno može usložniti rad s djecom s oštećenjem sluha. Za potpuno razumijevanje osobina gluhih učenika, prednosti i nedostataka, potrebno je razumjeti interakciju kognitivnih, socijalnih i jezičkih faktora u socijalnom okruženju. Bez tih podataka nije moguće osigurati njihovu pravilnu procjenu, niti ih edukovati na odgovarajući način. Neadekvatna edukacija, uz nerazumijevanje nastavnih sadržaja, bez obzira na intelektualne sposobnosti, dovest će do nižih akademske postignuća djece s oštećenjem sluha (Marshark, 2005).

Potrebno je da nastavnici i stručnjaci koji rade s djecom s gluhoćom poznaju kulturne, jezičke, sociološke, psihološke, obrazovne i protetske aspekte gluhoće. Takođe je neophodno njihovo kontinuirano usavršavanje, kako bi mogli ponuditi efikasnije intervencije (Ogundiran & Olaosun, 2013).

Jedan od ključnih faktora kod razvoja djece oštećana sluha je kašnjenje u otkrivanju i uključivanju, jer je dragocjeno vrijeme izgubljeno (Moores, 2006). U slučajevima rane identifikacije gubitka sluha komunikativne funkcije nisu ugrožene kod gluhe djece, bilo da su izloženi znakovnom jeziku ili dvojezičnosti (Grosjean, 2015; citirano kod Andreeva et al., 2017).

Rano otkrivanje i uključivanje u rehabilitacijski tretman ima veliki značaj za djecu s oštećenjem sluha u spoznajnim i drugim područjima razvoja. Naglašena je uloga roditelja i nastavnika u njihovom uspjehu i postizanju boljih akademskih postignuća. Specifičnosti osoba s oštećenjem sluha i njihov razvoj utiču na učenje ove populacije, stoga roditelji i nastavnici trebaju, poznajući te specifičnosti, iznaći najbolje načine i metode vaspitanja i

obrazovanja kako bi se u potpunosti razvili njihovi potencijali i poboljšala akademska postignuća.

### **Samopoštovanje kod djece s oštećenjem sluha**

Interakcija djece s oštećenjem sluha s roditeljima, nastavnicima i vršnjacima ima veliki značaj za formiranje ličnosti djeteta. Prihvatanje od strane roditelja, nastavnika i vršnjaka uticaće na formiranje pozitne slike o sebi i većeg samopoštovanja, a to će se odraziti na odnos prema napredovanju, usvajanju znanja i njihova postignuća.

Samopoštovanje je uvjerenje pojedinaca koliko vrijedi ili slika o sebi (Sheetz, 2004; citirano kod Naidoo, 2009). Teškoće komunikacije s okolinom, i teškoće u razvoju privrženosti s drugima, neprihvaćenost od strane okoline i mogući osjećaji nekompetentnosti u poređenju s čujućim vršnjacima, mogu se negativno odraziti na samopoštovanje gluhe i nagluhe djece (Möhr-Nemčić i Bradarić-Jončić, 2016). Veliki efekat oštećenje sluha ima na ponašanje i samopoštovanje učenika, što se može negativno odraziti na akademski uspjeh (Ogundiran & Olaosun, 2013). Samopoštovanje je povezano s akademskim uspjehom učenika s oštećenjem sluha, gluhi učenici u srednjoj školi, s relativno visokim samopoštovanjem, imaju tendenciju visoke prosječne ocjene (Joiner, Erickson & Crittenden, 1966; citirano kod Moores & Martin, 2006). Vezu između samopoštovanja učenika oštećena sluha i njihovih akademskih postignuća potvrđuju i istraživanje koje govori da su učenici s oštećenjem sluha sposobni za usvajanje pristupa proučavanju kao što su i učenici bez poteškoća, ali da je najdosljedniji rezultat bio da učenici s gubitkom sluha imaju povиen "strah od neuspjeha", problem sa održavanjem samopoštovanja za razliku od unutarašnje ili vanjske motivacije. Učenički komentari ukazuju da bi to moglo biti povezano sa negativnih iskustavima s nastavicima ili drugim učenicima (Richardson & Woodley, 1999; citirano kod Richardson, Marschark, Sarchet, & Sapere, 2010).

Ukoliko dijete s oštećenjem sluha zadovolji osnovne psihološke potrebe (autonomija, kompetencija, povezanost) jačaće i njegovo samopoštovanje, što će se odraziti i na motivaciju za učenje, a time i bolja akademska postignuća.

Autonomija podrazumijeva biti prije „odlučujući izvršilac radije nego pijun ili bespomoćno determinisan od strane drugih“ (Maslow; 1970; citirano kod Jacobs, 2010). Gluhi s jakim unutrašnjim lokusom kontrole postižu bolje akademske rezultate, više su nezavisni i osjećaju se manje depresivno, nego oni koji imaju sklonost ka eksternom lokusu kontrole (Stinson &

Antia, 1999; Foster & MacLeod, 2004; citirano kod Jakobs, 2010). Pojedinci koji su samoodređeni igraju aktivnu ulogu u stvaranju vlastitih života i preuzimaju odgovornost za pokretanje akcije kako bi postigli ono što žele i reaguju na događaje na način koji je u skladu s njihovim ciljevima (Field & Hoffman, 1996; citirano kod Luckner, 2006). Za uspjeh i akademska postignuća osoba s oštećenjem sluha neophodno je postavljanje adekvatnih i realnih ciljeva. Učenik treba vjerovati u mogućnost ostvarenja svojih ciljeva u čemu će mu pomoći samopouzdanje i motivisanost za određenu radnju. Ciljevi i opredjeljenja su vrlo važni za gluhe učenike. Ako učenik nema jasan cilj dešava se da upornost u obrazovnom procesu slabi i postepeno se gubi (Boutin, 2008). Samoefikasnost je vjerovanje u sposobnosti da se organizuju i izvode aktivnosti potrebne za upravljanje budućim situacijama. Snaga ljudskih uvjerenja u sposobnosti da može ostvariti zadatku, je jedan od najsnažnijih uticaja na krajnji rezultat. Učenik s malo samopouzdanja možda neće uspjeti zbog nedostatka uvjerenja, dok onaj ko je sigurniji ima veće šanse za uspjeh (Bandura, 1986; citirano kod Lang, 2006). Za formiranje ciljeva su ključni motivacija, stavovi i vještine (Jakobs, 2010). Ciljevi osoba s teškoćama u učenju ne smiju biti nejasni i nerealni. Nerealni ciljevi dovode se u vezu sa nedovoljnom svjesti kod izbora karijere što može dovesti do nepovoljnih ishoda (Reiff et al., 1995; citirano kod Jakobs, 2010). Učenike s oštećenjem sluha treba učiti da shvate da su ishodi postignuća vezani za lično djelovanje (unutrašnji lokus kontrole) i da postanu samouvjereni u postizanju ciljeva, akademskih, ali i drugih (Ogundiran & Olaosun, 2013). Da bi uspjeli u školi, zapošljavanju i životu u zajednici, pojedinci trebaju razvijati sposobnost definiranja ciljeva za sebe kao i inicijativu za postizanje ciljeva. Ovaj skup znanja i vještina uopšteno se naziva samoodređenje (Ward, 1988; citirano kod Luckner, 2006). Motivacija povećava povjerenje osobe u lične sposobnosti, što za rezultat ima veće samopoštovanje (Lang, 2006; citirano kod Naidoo, 2009).

Zadatak roditelja i nastavnika je da jačaju i podržavaju autonomiju, kompetentnost i povezanost kod djece s oštećenjem sluha, čime će jačati i njihovo samopoštovanje i samoefikasnost, a time i motivacija za učenje i akademska postignuća.

### **Motivacija za učenje i akademska postignuća djece s oštećenjem sluha**

Faktori koji utiču na postignuća učenika s oštećenjem sluha su istraživani i česta su tema istraživača u ovom području. Većina autora je saglasna po pitanju poteškoća koje imaju djeca s oštećenjem sluha na svim područjima razvoja, uzročima poteškoća i činjenici da imaju slabije rezultate u akademskim postignućima u odnosu na čujuću djecu. S obzirom da ovakva

akademska postignuća najbolje predstavljaju rezultate rehabilitacije i edukacije, postavlja se pitanje da li su metode i tehnike rada, koje se koriste kako bi se poboljšala njihova postignuća, adekvatne, da li je uzrok u odnosu osoba koje su u direktnom radu sa ovom populacijom ili je pak uzrok u samim učenicima?

Mnogi autori ističu zaostajanje u akademskom postignuću gluhih i pored velikih napora nastavnika i roditelja (Allen, 1986; Lang, 2003; Marschark, Lang, & Albertini, 2002; Traxler, 2000; citirano kod Marschark, Convertino & Larock, 2006). Problemi u komunikaciji koji prate djecu s oštećenjem sluha nisu jedini uzrok njihovog slabog akademskog postignuća (Naidoo, 2009). Potrebno je uzeti u razmatranje sve osobine slušno oštećenih i sve faktore sredine (Marschark, et al., 2006). Sličnog mišljenja su i drugi autori koji su utvrdili da je, osim komunikacije, za gluhe učenike akademski uspjeh pod snažnim uticajem manje materijalnih varijabli, kao što su samoefikasnost, navike učenja, programi rada, zadovoljstvo i upis na akademske stroge kurseve (Stinson & Walter, 1997; Powers, 2006; citirano kod Richardson et al., 2010). Kod edukacijskih potreba ovih učenika najvažnije je odgovarajuće okruženje u kojem uče, edukacijski tumači, komunikacija, korištenje pristupa i primjenjivanje prakse bazirane na dokazima u nastavi (Esera, 2008; Schick, Williams & Kupermintz; 2006; citirano kod El-Zraigat, 2013). Za razliku od navoda da se mnogi edukacijski i drugi razvojni izazovi koji se nalaze pred gluhom djecom odnose samo na osiromašene rane jezičke uslove (Marschark, et al., 2006), slabe rezultate gluhe djece Furt (1973) ne pripisuje nedostatku verbalne sposobnosti, već nepostojanju podsticaja od socio-kulturne sredine, nedovoljnom iskustvu i informisanosti (Radoman, 2003). Faktori koji utiču na sticanje znanja, vrijednosti i ponašanja gluhih učenika dijele se na unutrašnje, u koje spadaju pismenost, znakovni jezik, interesi i motivacija i asimilacija i vanjske, u koje spadaju nastavni planovi, uključenost roditelja i resuri (Naidoo, 2009). Isti autor ističe motivaciju kao jedan od faktora koji snažno utiče na uspjeh učenika, i kako bi postojanje interesa i motivacije kod gluhog djeteta doveli do opservacijskog učenja (Lang, 2006; citirano kod Naidoo, 2009). Prema pojedinim autorima učenici s oštećenjem sluha ne pokazuju veći interes za rad, uvježbavanje gradiva, usvajanja novih sadržaja, i prisutna je ravnodušnost i nezainteresovanost. Gluhe osobe nemaju dovoljnu motivaciju i dovoljno razvijena interesovanja (Levine, 1981; citirano kod Radoman, 2003). Prisutan je neadekvatan self-koncept, osjećanje manje vrijednosti, nezadovoljstvo sobom, nisko samopoštovanje i drugo. Na samopoštovanje gluhe djece i izgradnju slike o sebi mogu uticati komunikacijske i iskustvene poteškoće u najranijem djetinjstvu (Radoman, 1991, 2003).

Na motivaciju učenika s oštećenjem sluha može uticati slaba slušna percepcija koja će dovesti do poteškoće pri razumijevanju i savladavanju određenih sadržaja. Zbog nerazumijevanja neće se javiti ni inters za određenu oblast niti će učenik uložiti trud kako bi savladao gradivo koje svakako i ne razumije. Ukoliko je kod učenika izazvana pažnja za određeno gradivo kroz adekvatno prenijete sadržaje koji su mu razumljivi i kojima razumije svrhu učenja, probudit će interes kod, a time i istrajnost u izvršavanju aktivnosti vezanih za zadatak. Savladavanje gradiva doprinijet će da dijete postaje sigurnije u sebe, sigurnije pristupi zadatku i ustraje u njegovom rješavanju.

Potrebno je otkriti šta učenike motiviše za učenje i postignuća, prilagoditi nastavne sadržaje koji trebaju biti jasno prezentovani, povezani sa njihovim interesovanjima, u kojima će učenici vidjeti smisao i svrhu učenja. Podaci o slabijim akademskim postignućima gluhih se ne mogu generalizovati i ne smiju se posmatrati kao akademsko slabiji od čujuće populacije.

### **Psihosocijalni i porodični faktori**

Individualne razlike i potrebe djece s oštećenjem sluha zahtjevaju određeni pristup, imajući u vidu da se sve specifičnosti koje su uslovljene različitim faktorima, različito i odražavaju na dijete. Radovančić (1995) ističe da težina posljedica oštećenja sluha zavisi od psihofizičke strukture osobe kao i od uticaja sredine u kojoj živi, te je iz tog razloga nemoguće posmatrati uopšteno cijelu populaciju. Potrebno je pojedinačno pristupiti svakom pojedincu na koje se negativne posljedice oštećenja sluha različito i specifično odražavaju.

Oštećenje sluha se odražava na psihosocijalni razvoj djeteta, a kao osnovni uslov za opšti psihički razvoj navodi se interakcija i komunikacija sa sredinom u kojoj dijete odrasta.

Brojni su psihosocijalni problemi koje mogu biti uzrokovani oštećenjem sluha, a kakve posljedice će ostaviti na dijete zavisi od etiologije i stepena oštećenja sluha, vremena nastanka, vrste, odnosa okoline prema djetetu, uticaja okoline na podsticanje razvoja djeteta i vremena kada se počinje sa rehabilitacijskim procesom u odnosu na vrijeme kada je nastalo oštećenje (Dulčić i Kondić, 2002, citirano kod Vuljanić, 2015). Nikolas i Girs (Nicholas & Geers, 2006) navode istraživanja koja naglašavaju značaj rane komunikacije između djeteta i roditelja, kao i da su posljedice neadekvatne komunikacije, slabe jezičke vještine i/ili slabe komunikacijske interakcije između roditelja i djece u ranoj životnoj dobi povezane s istovremenim socijalnim, emocionalnim i problemima u ponašanju (Prizant & Meyer, 1993; Baltaxe, 2001), s kasnijim nedostacima u jeziku (Scarborough & Dobrich, 1990; Nathan, Goulardis & Snowling, 2004), slabijom verbalnom inteligencijom (Rescorla, 2002;

Scarborough, 1990; Ziegler, Pech-Georgel, George, Alario & Lorenzi; Hart & Risley, 1995), slabijim socijalno-emocionalnim razvojem i samopoštovanjem (Greenberg & Kusche, 1993) i nekim psihijatrijskim dijagnozama (Toppelberg & Shapiro, 2000).

Oštećenja sluha može uticati na psihosocijalno funkcionisanje osobe direktano i indirektano. Direktni uticaj se ogleda u nedostataku auditivnog iskustva, što se neposredno odražava na prirodu i razvijenost neke psihičke funkcije, kao što su pamćenje ili inteligencija. Indirektni uticaj izaziva određene negativne reakcije, stavove i odnos porodice, okoline i šire društvene zajednice prema slušno oštećenim, koji povratno djeluju na neke aspekte psihosocijalnog funkcionisanja i prilagođavanja ličnosti osobe sa oštećenim sluhom i govorom (Brajović, L., Matejić-Đuričić, Radoman i Brajović, A. Z, 1997). Uticaj gluhoće može značajno varirati zbog tipičnih individualnih razlika i zbog različitih ranih jezičkih iskustava s kojima se gluha djeca susreću, u zavisnosti od toga da li imaju gluhe članove porodice i koji jezik se koristi u porodici. Ukoliko je dijete lišeno rane komunikacije sa porodicom, posebno majkom, teškoće u razvoju će biti izraženije i ostavit će veće posljedice na psihosocijalni i emocionalni razvoj gluhog djeteta (Swanwick & Marschark, 2010). Kušalnagar, Krul, Hanaj, Mehta, Kaudle i Oghalai (Kushalnagar, Krull, Hannay, Mehta, Caudle, & Oghalai, 2007) ističu važnost uključenosti roditelja u mnogim razvojnim područjima gluhog djeteta, te navode da kašnjenje u jezičkom i socioemocionalnom razvoju često se pripisuju kasnom otkrivanju gluhoće, ograničenom pružanju usluga rane intervencije i smanjenom stepenu uključenosti porodice (Magnuson, 2000; Moeller, 2000; Yoshinaga Itano & Apuzzo, 1998; Yoshinaga-Itano et al., 1998), kašnjenje u više područja adaptivnog funkcionisanja (Meadow- Orlans et al., 2003), siromašna samoregulacija i emocionalni razvoj (Mundy & Willoughby, 1996; Traci & Koester, 2003). Kada komunikacija u porodici nije prilagođena, javljaju se prepreke u komuniciji između mlađih i roditelja što kasnije može negativno uticati na cijelokupan socioemocionalni razvoj i uključenost roditelja u akademski uspjeh mlađih (Kushalnagar, Topolski, Schick, Edwards, Skalicky & Patrick, 2011).

Za zdrav socijalnoemocionalni razvoj gluhog djeteta, koji se formira unutar porodice i porodičnih odnosa sticanjem osjećaja sigurnosti i razvijanjem emocionalnih veza, važan je i odnos s vršnjacima.

Mogu se javiti problemi gluhe djece u odnosima s vršnjacima. Naglašeno je da su gluha djeca društveno manje kompetentna u interakciji s vršnjacima, bilo da se radi o čujućim ili gluhim, što potvrđuju istraživanja prema kojima gluha djeca više zanemaruju i manje prihvataju drugu djecu, ponašaju se zavisnije i pokazuju manje samopouzdanja (Bat Chava, 1993;

Desselle, 1994; Montanini Monfredi, 1993; Yachnik, 1986; citirano kod Rieffe & Terwogt, 2006). Psihosocijalne poteškoće u odnosu gluhog djeteta sa okolinom i problemi s izražavanjem emocija, se mogu javiti zbog nedostatka uzajamne komunikacije, jer djeca ne nauče povezivati riječi s emocijama i zato ne mogu izraziti svoje potrebe i želje (Meadow-Orlans et al., 2003; citirano kod Kushalnagar et al., 2007).

Istaknuta je važnost i značaj ranog otkrivanja oštećenja i pravovremenog uključivanja djeteta u rehabilitacijski tretman. Rano otkrivanje oštećenja sluha može imati pozitivan uticaj i prednosti na socijalni i emocionalni razvoj kod djece (Hintermair, 2006). Pravovremeno prepoznavanje govornih i jezičkih poremećaja ili kašnjenja, je ključan, prvi korak u djelotvornom sprečavanju razvojnih i socioemocionalnih problema (Steiner & Braun, 2009; citirano kod Carscadden et al., 2010). Svi razvojni procesi i područja djeluju u interakciji. Autori navode postojanje snažnih dokaza o povezanosti socijalno-emocionalnog razvoja djece i akademskih ishoda (Greenberg & Kusche, 1993; citirano kod Calderon, 2000). Poboljšanje dječjih rezultata čitanja, konstruktivnije korištenje vremena u učenju i bolja društvena i akademska rješavanja problema dovode do većeg nivoa socijalno-emocionalne kompetencije i jezičnih i komunikacijskih vještina (Calderon, 2000).

Da bi se spriječile ili ublažile psihosocijalne poteškoće gluhih, neophodna je adekvatna rana dijagnostika i intervencija i ispravan pristup unutar porodice, kako u odabiru sistema komunikacije s djetetom, tako i u prihvatanju djeteta. Roditelj se treba bazirati na razvijanje potencijala kod djeteta, a ne na njegove slabosti i teškoće, kako bi dijete izgrađivalo samopouzdanje i gradilo ispravnu i pozitivnu sliku o sebi, koja će se reflektovati i na sliku o drugima. Prihvatanje i vrednovanje sebe i izgradnja pravilnog odnosa s porodicom i okolinom će uticati i na učenje i akademska postignuća djece s oštećenjem sluha.

### **Uloga roditelja i nastavnika u motivaciji učenika s oštećenjem sluha**

Od rane dobi u interakciji roditelj-dijete, djeca počinju stvarati svoju percepciju o tome ko su i šta su, emocionalna potpora i socijalno odobrenje od strane roditelja je neophodno za formiranje interesa, želja, stavova, ciljeva, kao i izgradnju slike o sebi. To od najranije životne dobi utiče na njihovu percepciju ličnih mogućnosti i načina suočavanja sa životnim izazovima. Takav odnos je potreban svakom djetetu, a posebnu ulogu ima u životu djeteta s oštećenjem sluha.

Pozitivna interakcija majka-dijete može dovesti do povećanog vladanja motivacijom. Veoma važno je prihvatanje djeteta od strane roditelja, koji će kroz podsticanje djeteta, koristeći

njegove potencijale, postavljati realne zahtjeve pred dijete (Hauser-Cram & Shonkoff, 1995). Ulogu roditelja u razvoju motivacije ističu mnogi autori navodeći da kroz interakciju i interventne tehnike s djecom s teškoćama u razvoju, posebno majčinska interakcija, povećava autonomiju koja je povezana s većim vještinama upornosti (Grodnick, Frodi & Bridges, 1984; Frodi, Bridges & Grodnick, 1985; citirano kod Jacobs, 2010). Nekada roditelji i porodica gluhih učenika smanjuju očekivanja od njih (Sheetz, 2004; citirano kod Naidoo, 2009). Odrasli uspješni ispitanici s oštećenjem sluha, obuhvaćeni Reiffovim istraživanjem (1995), su naglašavali važnost emocionalne podrške i socijalne povezanosti koja je bila kontinuirana od djetinstva do odrasle dobi. Roditelji su pomogli pri usađivanju sistema vrijednosti koji se sastojao od praksi proaktivnog životnog stila što je dovelo do proaktivnih profesionalnih i socijalnih rezultata njihove djece (Jacobs, 2010).

Pojedini autori tvrde da, iako je instrukcijska nastava s gluhim učenicima fokusirana na akademske teme i unapređenje jezičkih i govornih vještina, kurikulum generalno ne obuhvata razvoj proaktivnih psihosocijalnih vještina, te da mnogi nastavnici gluhih osoba kao i drugi stručnjaci za gluhoću završavaju različite obrazovne programe, a nisu u stanju da potaknu psihosocijalni potencijal svojih učenika (Bowe, 2003; Calderón & Greenberg, 2000; citirano kod Jacobs, 2010). Istaknuta je važnost očekivanja koje nastavnici imaju od svojih učenika. Učitelji trebaju biti svjesni opasnosti od stereotipa prema gluhim učenicima jer su na nižem nivou čitanja i imaju poteškoće s jezikom. Uprkos tim činjenicama nastavnici trebaju znati da su gluhi učenici sposobni za učenje i očekivati više od njih. Njihov zadatak je da rade na tome da djeca prihvataju sebe, podsticati ih na rad i pohvaliti, kako bi se jačalo njihovo samopouzdanje (Andrews, Leigh, & Weiner, 2004). Učenici s oštećenjem sluha moraju biti motivisani, ohrabreni i potpomognuti da naprave mnogo napora da čitaju i pišu, što zahtijeva visoko kvalifikovane i iskusne stručnjake (Ogundiran & Olaosun, 2013).

Da bi se omogućilo učenicima da ostvare svoj puni potencijal potrebno je osigurati adekvatne mogućnosti učenja. Uloga učitelja je da određuje šta se uči, kako se uči, kako će se gluha djeca u razredu osjećati i kakvo mišljenje će razviti o sebi (McIntosh et al., 1994; citirano kod Naidoo, 2009). Gluhi učenici imaju individualne potrebe i jedan program ne odgovara za sve. Nastavnici u osnovnoj i srednjoj školi trebaju poticati pozitivan stav prema učenju i učiteljima. Oni bi trebali naučiti djelotvorne navike učenja, kako primijeniti tehnike upravljanja vremenom, te kako razviti bolje strategije za pripremu gradiva (Boutin, 2008). Istraživanja sugeriraju da su vješti nastavnici gluhih u stanju da motivišu učenike ili da iskoriste

metode prilagođene njihovim snagama i potrebama, tako da učenici mogu naučiti koliko i njihove kolege bez oštećenja sluha (Marschark, Sapere, Convertino & Pelz, 2008).

Zajedničko za mnoga istraživanja o gluhim osobama su navodi da karakteristike, kao što su upornost, samouvjerenost, značaj odraslog mentora i pozitivnih odnosa s vršnjacima, igraju veliku ulogu u akademskim postignućima. Izgradnja dobrih odnosa s nastavnicima i kolegama će, osim na samouvjerenost kod osobe oštećena sluha, uticati i na upornost i istrajnost u učenju. Za gluhe, kao i za čujuće učenike, upornost može biti izražena prvenstveno u funkciji učeničke interakcije s akademskim i društvenim sistemima ustanova, gdje se akademski sistem sastoji od intelektualnih zahtjeva prema učeniku i intelektualnih vrijednosti osoblja, a društveni sistem se sastoji od struktuisanih vannastavnih aktivnosti (kao što su sport i studentske komune). I neformalno, mogućnosti za socijalne interakcije koji se javljaju izvan učionice. Što učenik više komunicira s akademskim i socijalnim okruženjem u određenoj ustanovi, to je veća vjerojatnoća da će ustrajati (Tinto et al., 1994; citirano kod Albertini, Kelly, & Matchett, 2011).

Na postignuća, kao i socio-emocionalno funkcionisanje u visokom obrazovanju, više pažnje bi se trebalo obratiti na „nepredvidive (neopipljive) varijable“, kao što su studentska motivacija i interes. Razumijevanje kompleksne dinamike ovih nepredvidivih varijabli, komunikacije i nastavnog učenja, zahtjeva veću kolaboraciju između istraživanja i prakse nego, što je trenutno slučaj, ali autori smatraju da će vjerovatno rezultirati praksama u podučavanju i učenju, koje će poboljšati prilike i rezultate gluhih i nagluhih učenika (Richardson, Marschark, Sarchet, & Sapere, 2010). Ako akademska priprema nadilazi komunikaciju i audioloske faktore u predviđanju učenja, možda bi istraživači i obrazovni administratori trebali razmotriti istraživanje „neopipljivih varijabli“ kako bi bolje razumjeli i predviđeli akademske rezultate gluhih i nagluhih učenika (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, & Zupan, 2009).

Istaknuta važnost motivacije za učenje i akademska postignuća treba biti podstrek za nastavnike i roditelje, koji u radu sa djecom s oštećenjem sluha, osim pažnje koju posvećuju komunikacijskim vještinama i razumijevanju, neophodno je da pažnju usmjere i prema psihološkim karakteristikama, samopoštovanju i motivaciji za učenjem.

## **METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA**

Pristupili smo metodološkoj orijentaciji kroz iznošenje problema i predmeta istraživanja, cilja i zadataka koje smo postavili u istraživanju, hipoteza istraživanja, uzorka ispitanika, varijabli istraživanja, kao i metoda, tehnika i instrumenata istraživanja i statističke obrade podataka.

### **Problem i predmet istraživanja**

Teškoće u komunikaciji gluhih i teško nagluhih učenika najčešće rezultiraju ili se navode kao uzrok odstupanjima u obrazovnim postignućima, nižem nivou usvojenih znanja, ograničenom izboru zanimanja i pristupu visokoškolskom obrazovanju. Većina autora nizak nivo akademskih postignuća osoba s oštećenjem sluha, pripisuje njihovim ne/sposobnostima, oštećenju sluha i posljedicama koje izaziva oštećenje sluha, u prvom redu nerazvijenom govoru i jeziku – problemima u komunikaciji, dok se manje ili gotovo nikako ne dovodi u vezu s drugim značajnim faktorima. Također, navode da, iako istraživanja pokazuju da je potencijal gluhih učenika u učenju jednak kao kod čujućih učenika, manja je vjerojatnica da će završiti srednju školu, nego čujuća djeca, veća da će raditi kao fizički radnici.

Ako se uzme u obzir da imaju jednak potencijal kao i čujući učenici, te ukoliko je dijete s oštećenjem sluha na vrijeme uključeno u adekvatan edukacijsko-rehabilitacijski proces i ako su primijenjene adekvatne metode u ovom procesu, postavlja se pitanje, šta je to što utiče na razvoj sposobnosti ove populacije i njihova bolja akademska postignuća.

Jedan od faktora u vaspitno-obrazovnom procesu je motivacija za učenje koja, kao uticaj koji izaziva, usmjerava i održava željeno ponašanje, je veoma važna za učenje. Motivisanost za učenje može dolaziti iz samog učenika (intrinzična motivacija), gdje ne uči zbog nekog vida nagrade, nego zbog samog znanja, podstaknut unutrašnjom voljom i željom, ili može biti motivisan nekim okolnim faktorima (ekstrinzična motivacija) nagradom ili izbjegavanjem kazne. Nepostojanje ni unutrašnje ni vanjske motivacije za učenje ili bilo koju drugu aktivnost govori o amotivaciji učenika. Ona predstavlja stanje nedostatka namjere za uključivanjem u učenje, a razlog može biti usljud toga što učenik ne cijeni određenu aktivnost, osjeća se nekompetentnim ili ima niska očekivanja. Smatra da uključivanjem i zalaganjem ne može postići željene rezultate, što bi se moglo u izvjesnoj mjeri, pripisati većem broju gluhih i teško nagluhih učenika.

Istraživanja iz oblasti motivacije kod opšte populacije ukazuju na veliki značaj motivacije u obrazovanju, ali i uticaju roditelja i nastavnika na njen razvoj.

Dosadašnja istraživanja osoba s oštećenjem sluha naglašavaju njihovu nezainteresovanost za rad, uvježbavanje gradiva, usvajanje novih sadržaja, kao ni želju za postizanje visokih akademskih postignuća. Prisutna je ravnodušnost, nezainteresovanost i nedovoljna uključenost u nastavni proces, što može biti pokazatelj nedovoljne motivacije za akademska postignuća.

S obzirom da je motivacija ono što daje podsticaj da se uključi u bilo kakvu aktivnost, pa tako i u učenje, ona usmjerava i određuje snagu i trajanje bavljenja nekom aktivnošću, njen nedostatak se može smatrati jednim od uzroka niskog nivoa akademskih postignuća osoba s oštećenjem sluha.

Uticaj motivacije na učenje i akademska postignuća kod gluhih i teško nagluhih učenika i nivo njene razvijenosti nisu dovoljno istaknute, niti istražene, što je predstavljeno kao *problem ovog istraživanja*.

Činjenica da se motivacija može razvijati i da je na nju moguće uticati, te naglašena uloga roditelja i nastavnika u vaspitanju i obrazovanju učenika oštećena sluha, s akcentom na izgradnji pozitivnih stavova prema učenju i sticanju znanja, ukazuju da je neophodno utvrditi uzroke koji dovode do eventualnih nedostatka ili nepostojanja motivacije za akademska postignuća, te faktore koji mogu dovesti do razvoja i poboljšanja motivacije.

U skladu s navedenim, *predmet istraživanja* u ovom radu je bio motivacija gluhih i teško nagluhih učenika za učenje i akademska postignuća, i uloga roditelja i nastavnika u podsticanju i razvijanju motivacije učenika s oštećenjem sluha za učenje i akademska postignuća.

## Cilj i zadaci istraživanja

*Cilj* istraživanja je utvrditi motivaciju za učenje i akademska postignuća gluhih i teško nagluhih učenika i ulogu i značaj porodice i nastavnika u njenom podsticanju i razvoju, te ispitati čujuće vršnjake i uporediti rezultate istraživanja s gluhim i nagluhim učenicima.

U odnosu na cilj istraživanja, postavljeni su sljedeći zadaci:

- utvrditi interes i aspiracije, odnosno, procjenu gluhih i nagluhih učenika o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju u vaspitno-obrazovnom procesu;
- utvrditi interes i aspiracije, odnosno, procjenu čujućih učenika o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju u vaspitno-obrazovnom procesu;

- utvrditi razlike procjene cjelokupnog uzorka o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju;
- utvrditi razlike procjene cjelokupnog uzorka o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, u odnosu na pol ispitanika;
- utvrditi razlike procjene učenika s oštećenjem sluha o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju;
- utvrditi razlike procjene gluhih, nagluhih i čujućih učenika o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju;
- utvrditi nivo motivacije gluhih i nagluhih učenika u vaspitno-obrazovnom procesu,
- utvrditi nivo motivacije čujućih učenika u vaspitno-obrazovnom procesu;
- utvrditi razlike u nivu motivacije cjelokupnog uzorka u vaspitno-obrazovnom procesu, u odnosu na pol;
- utvrditi razlike u nivu motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu gluhih, nagluhih i čujućih učenika;
- utvrditi učeničku procjenu roditeljske autonomne podrške i razumijevanja uključenosti i topline gluhih i nagluhih učenika,
- utvrditi učeničku procjenu roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline čujućih učenika,
- utvrditi razlike učeničke procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline cjelokupnog uzorka, u odnosu na pol,
- utvrditi razlike učeničke procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline gluhih, nagluhih i čujućih učenika;
- utvrditi učeničku procjenu osobina nastavnika kod gluhih i naglihih učenika,
- utvrditi učeničku procjenu osobina nastavnika kod čujućih učenika,
- utvrditi razlike učeničke procjene osobina nastavnika, u odnosu na pol učenika,
- utvrditi razlike učeničke procjene osobina nastavnika gluhih, nagluhih i čujućih učenika.

## **Hipoteze istraživanja**

Opšta hipoteza u istraživanju bila je da gluhi učenici nisu dovoljno motivisani u vaspitno-obrazovnom procesu i da se motivisanju učenika ne posvećuje adekvatna pažnja.

Na temelju navedene opšte hipoteze postavljene su sljedeće posebne hipoteze:

1. Gluhi i teško nagluhi učenici imaju nizak nivo interesa i aspiracija, odnosno, postoji razlika procjene o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima u vaspitno-obrazovnom procesu
2. Postoje statistički značajne razlike u rezultatima procjene cjelokupnog uzorka, čujućih, kao i učenika s oštećenjem sluha, o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju.
3. Nema statistički značajnih razlika u rezultatima procjene o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, u odnosu na pol.
4. Nema statistički značajnih razlika u rezultatima procjene o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, u odnosu na slušni status ispitanika.
5. Gluhi i teško nagluhi učenici imaju nizak nivo motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu.
6. Nema statistički značajnih razlika u nivu motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu, u odnosu na pol ispitanika.
7. Nema statistički značajnih razlika u nivu motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu, u odnosu na slušni status ispitanika.
8. Gluhi i teško nagluhi učenici iskazuju zadovoljavajući stepen procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline.
9. Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline u odnosu na pol ispitanika.
10. Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline u odnosu na slušni status ispitanika.
11. Gluhi i teško nagluhi učenici iskazuju nizak stepen procjene pozitivnih osobina nastavnika.
12. Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene pozitivnih osobina nastavnika u odnosu na pol ispitanika
13. Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene pozitivnih osobina nastavnika u odnosu na slušni status ispitanika.

## **Uzorak ispitanika**

Uzorak je obuhvatao 94 ispitanika, oba spola, uzrasta od 14 do 18 godina, koji su za potrebe istraživanja, u odnosu na slušni status, podijeljeni u tri grupe. Prvu grupu činili su gluhi učenici, s oštećenjem sluha preko 90 dB, a s obzirom na ograničen broj ovih učenika, grupa je obuhvatila sve gluhe učenike centara za obrazovanje gluhih u BiH (Banja Luka, Sarajevo i Tuzla). Drugu grupu činili su teško nagluhi učenici, s oštećenjem sluha od 70 do 90 dB, izabrani metodom slučajnog izbora, iz tri navedena centra i tri redovne osnovne i srednje škole. Treću, kontrolnu, grupu činili su čujući učenici, izabrani metodom slučajnog izbora iz tri redovne osnovne i srednje škole, uzrasta u skladu s gluhim vršnjacima.

## **Varijable u istraživanju**

U istraživanju su korištene sljedeće varijable:

1. Zavisne varijable:

- procjena učenika o uključenosti i mogućnostima koje im pruža vaspitno-obrazovni proces,
- motivacija učenika u vaspitno-obrazovnom procesu,
- učenička procjena roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline,
- učenička procjena osobina nastavnika;

2. Nezavisne varijable:

- slušni status na osnovu koje je uzorak podijeljen na gluhe, nagluhe i čujuće učenike,

3. Neutralne varijable:

- pol učenika.

## **Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

Prema opštoj organizaciji, istraživanje je bilo sistematsko, neeksperimentalno, deskriptivno-analitičkog karaktera. Provedeno je s ciljem eksploracije i deskripcije konstrukta motivacije gluhih, teško nagluhih i čujućih učenika. Kao istraživački postupci primjenjene su metode teorijske analize i servej istraživačka metoda. Od tehnika istraživanja korišteni su anketiranje i skaliranje.

## **Instrumenti istraživanja**

U istraživanju s korišteni sljedeći mjerni instrumenti: Upitnik IF (Interesi i aspiracije učenika, Suzić, 2003), VIMP (Veliki inventar motivacije postignuća, Suzić, 2006), Upitnik percepcije roditelja (Children's Perceptions of Parents Scale, Grolnick, Ryan & Deci, 1991) i Upitnik ON (Osobine nastavnika, Suzić, 2003).

### **Test za ispitivanje interesa i aspiracija učenika**

Test za ispitivanje interesa i aspiracija učenika procjenjuje interes i aspiracije učenika za aktivnosti: učenje, sport, muziku, TV, zabava, čitanje-pisanje, ljubav-izlasci i društveno koristan rad. Koristi se sistem od 20 tvrdnji – indikatora stavova, gdje se deset tvrdnji odnosi na uključenost u navedene aktivnosti, a drugih deset na iskazane procjene o mogućnostima koje pružaju ove aktivnosti. Prvih deset tvrdnji ispituju: provedeno vrijeme u jednoj od ovih aktivnosti, izraženu aktivnost, generalna postignuća, učestalost bavljenja ovim aktivnostima, razgovor o njima, želju da se u ovim aktivnostima postignu dobri rezultati, uvažavanje ljudi koji se njima bave, izraženo zadovoljstvo tokom bavljenja ovim aktivnostima, nivo želja i osjećaja sreće tokom bavljenja ovim aktivnostima.

Drugih deset tvrdnji na isti način ukazuju na mogućnosti koje pružaju aktivnosti u vidu: napredovanja, samostalnog djelovanja, ostvarivanja visokog životnog standarda, mogućnosti života na vlastiti način, mogućnosti razvijanja ličnosti, fizičke aktivnosti, razloge za uvažavanje, razloge za zajedništvo i ravnopravnosću.

Mjerni instrument je koncipiran na način da su ispitanici za svaku od ovih aktivnosti na postavljene tvrdnje opredjeluju odgovorima na skali od 0 do 5 kroz kvalitativna obilježja: 0 = *ne znam*, 1 = *nikad*, 2 = *ponekad*, 3 = *često*, 4 = *uglavnom* i 5 = *uvijek*. Rezultati odgovora po tvrdnjama su sumirani za svaku aktivnost i dobijena je ukupna vrijednost kao osnovni

statističi skor za obradu i interpretaciju rezultata. Na osnovu sumiranja ispitanici su mogli imati minimalno 0, a maksimalno 50 bodova (Prilog 1). Cronbachov alfa koeficijent (Cronbachov  $\alpha = 0,98$ ) pokazao je vrlo dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost ljestvice za ovaj uzorak.

### **Veliki inventar motivacije postignuća (VIMP)**

VIMP (Veliki inventar motivacije postignuća) predstavlja inventar na kome se ispitanici izjašnjavaju u formi slaganja ili neslaganja s datim tvrdnjama. Mjerni instrument struktuisan je od 5 subtestova (samoefikasnost i kompetencija, adaptivna atribucija i uvjerenje o sposobnosti kontrole, zainteresovanost učenika za nastavu i percepcija kompetencije, nivo vrednovanja akademskog postignuća i ciljevi), kojima se procjenjuje 13 mjernih područja, s ciljem da se izdvoje elementi koji mogu, na određenom uzorku ispitanika, da utvrde nivo motivacije i objasne njen uticaj i relacije na postignuća. Konstruisan je kompozitno tako da svi testovi zajedno daju generalni skor motivacije. Osim devet posuđenih ajtema, Harterovih pet i Velerandovih četiri, instrument se sastoji od 119 originalno konstruisanih ajtema (Prilog 2).

Cronbachov alfa koeficijent (Cronbachov  $\alpha = 0,93$ ) pokazao je vrlo dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost ljestvice za ovaj uzorak.

### **Upitnik procjene roditeljske podrške i razumijevanja**

*Upitnik procjene roditeljske podrške i razumijevanja* je skaliran kroz tri subtesta, gdje se ispitanici izjašnjavaju na tvrdnje u odnosu na procjenu roditeljske uključenosti, procjenu roditeljske autonomne podrške i procjenu roditeljske topoline, posebno za majku i posebno za oca (po 21 tvrdnja) (Prilog 3).

Procjena se vrši na skali Likertovog tipa od 1 do 7 (1 – u potpunosti se ne slažem, 4 – polovično se slažem i 7 – u potpunosti se slažem). Vrijednost Cronbach alfa koeficijenta je 0,88.

## **Upitnik za ispitivanje osobina nastavnika**

Upitnik za ispitivanje osobina nastavnika procjenjuje šest područja: autoritativnost, emotivno pozitivne reakcije, kooperativnost, normativnost, usmjerenost na rješavanja problema i emotivno negativne reakcije, a pokazuje kao učenici percipiraju osobine nastavnika (Prilog 4). Vrijednost Cronbach alfa koeficijenta je 0,70.

## **Statistička obrada podataka**

Statistička obrada podataka obavljena je u programu SPSS Statistics, verziji 17. Na prikupljenim podacima primjenjeni su postupci deskriptivne statistike, gdje su izračunate aritmetičke sredine sa pripadajućim standardnim devijacijama. Kod poređenja rezultata dva subuzorka, s obzirom na pol ili slušni status, korišten je *t*-test za nezavisne uzorke, a za poređenje rezultata tri subuzorka, s obzirom na stepen oštećenja sluha, primjenjena je analiza varijanse. Testiranje hipoteza utvrđeno je na nivo značajnosti od 5% (0,05). Rezultati su prikazani tabelarno.

## **REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA**

Prema postavljenim istraživačkim zadacima u ovom dijelu rada biće prikazani rezultati istraživanja i diskusija sa predlozima praktičnih implikacija za nastavnu praksu, koje mogu pomoći nastavnicima i roditeljima da podstaknu učenike na aktivnost i motivišu ih za učenje i akademska postignuća.

### **Ispitivanje interesa i aspiracija učenika**

U istraživanju je primijenjen mjerni instrument koji procjenjuje interes i aspiracije učenika za aktivnosti: učenje, sport, muziku, TV, zabava, čitanje-pisanje, ljubav-izlasci i društveno koristan rad.

#### **Rezultati t-test razlika ispitivanja interesa i aspiracija cjelokupnog uzorka**

Mnogi autori su pokušali dati odgovor na pitanje da li se uključenost i motivacija mogu izjednačiti ili se radi o dva odvojena konstrukta, te pojedini autori zastupaju stajalište da su uključenost i motivacija zasebni ali povezani konstrukt, gdje se uključenost može posmatrati kao akcija (vidljivo ponašanje), a motivacija kao namjera (unutrašnji faktor), kao i da uključenost mora imati jasno definisane granice (Finn & Kasza, 2009; citirano kod Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Drugi autori uključenost smatraju "metakonstruktom" ili organizacionim okvirom koji integriše područja kao što su pripadanje, bihevioralna participacija, motivacija, samoefikasnost, školska povezanost i slično (Fredricks et al., 2004; citirano kod Christenson, et al., 2012).

Da li su gluhi i teško nagluhi učenici dovoljno motivisani u vaspitno-obrazovnom procesu, u ovom radu, između ostalog, utvrđeno je ispitivanjem njihovih interesa i aspiracija, odnosno, procjene o uključenosti u određene aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, te upoređivanjem ovih rezultat s rezultatima ispitivanja čujućih vršnjaka.

Rezultati istraživanja procjene na cjelokupnom uzoraku ispitanika o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju predstavljeni su u Tabeli 1. Odgovori ispitanika i utvrđene razlike pokazuju tendenciju logičke procjene. Učenici smatraju da nisu dovoljno uključeni, ali i da bi ove aktivnosti pružile veće mogućnosti da jesu dovoljno u njih uključeni. Postoji težnja ispitanika za adekvatnim uključivanjem u područja u čijem uključivanju značajno učestvuje zajednica (učenje, sport, čitanje, pisanje i sl.), odnosno uglavnom škola i porodica. Interesi, želje, ciljevi i motivacija za učenje i druge aktivnosti su prisutni ukoliko se uključenost i motivacija posmatraju kao povezani konstrukt.

Za utvrđivanje značajnosti razlika interesa i aspiracija učenika, odnosno, razlika procjene o „*uključenosti*“ i „*mogućnostima*“, za osam područja aktivnosti, na cjelokupnom uzorku ispitanika (čujući učenici i učenici s oštećenjem sluha), primijenjen je *t-test* razlika. Ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike za pet područja: *Učenje* ( $t = -6,05; p = 0,00$ ), *Sport* ( $t = -3,51; p = 0,00$ ), *Čitanje/pisanje* ( $t = -3,31; p = 0,00$ ), *Zabava* ( $t = -1,37; p = 0,02$ ), i *Društveno koristan rad* ( $t = -5,09; p = 0,00$ ).

Najmanje statistički značajna razlika je na području *Zabava*, kao i za ostala područja (*Muzika, TV, Ljubav/izlasci*), kod kojih ne postoji statistički značajna razlika. Aktivnosti u ovim područjima su više rekreativne, a slabije ili nikako su dio obrazovnog procesa, te one i ne moraju pružati veće mogućnosti, a pojedinci se u njih mogu uključivati spontano i samostalno i bez organizovanog pristupa.

Tabela 1

*T-test razlika procjene cjelokupnog uzorka o uključenosti i mogućnosti za osam područja aktivnosti*

Područje aktivnosti	Uključenost	Mogućnosti	<i>t</i>	<i>p</i>
	M (SD)	M (SD)		
<b>Učenje</b>	30,62 (11,06)	36,38 (11,11)	-6,05	<b>0,00</b>
<b>Sport</b>	34,89 (13,05)	38,72 (12,70)	-3,51	<b>0,00</b>
<b>Muzika</b>	27,49 (14,13)	26,22 (14,80)	1,19	0,24
<b>Televizija</b>	25,04 (10,04)	23,64 (11,65)	1,28	0,21
<b>Zabava</b>	20,67 (12,09)	23,02 (11,53)	-2,37	<b>0,02</b>
<b>Čitanje/Pisanje</b>	25,07 (13,20)	28,07 (12,93)	-3,31	<b>0,00</b>
<b>Ljubav/Izlasci</b>	23,61 (12,75)	24,80 (12,77)	-1,29	0,20
<b>Drustveno koristan rad</b>	25,68 (13,72)	30,16 (14,00)	-5,09	<b>0,00</b>

Procjena učenika o uključenosti u navedena područja posebno za učenje, čitanje i pisanje i pružanje boljih mogućnosti, ukazuje na svjesnost o značaju sticanja znanja i razvijanja vještina za postizanje akademskih postignuća, odnosno, pružanja mogućnosti da kompetentno, efikasno, odgovorno i konstruktivno vode lični, profesionalni i društveni život. Iskazani stavovi učenika o uključenosti mogu biti zasnovani doživljajem nastavnog procesa, nastavnih sadržaja ili nastavnika kao edukatora, koji imaju veliku ulogu u formiranju stavova, razvijanju interesa i motivacije kod učenika.

Nacionalno istraživačko vijeće i Institut za medicinu (NRC and IoM, 2004) navode da je jedan od najcitanijih dokazanih korelacija učeničke uključenosti, učeničko akademsko postignuće. Istraživanja su pokazalo snažan pozitivan odnos između nivoa uključenosti

učenika i akademskog postignuća mjerenoj rezultatima na standardiziranim procjenama (npr. Finn & Voelkl, 1993; Lee & Smith, 1995; Roeser, Midgley & Urdan, 1996; citirano kod Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa, 2012).

Uključenost (anagažovanost, sudjelovanje) nije koncipirana kao atribut učenika već kao promjenjivo stanje bića na koje utiču kapacitet škole, porodica i kolege, kako bi se objezbijedila konzistentna očekivanja i podrška za učenje (Reschly & Christenson, 2006a, 2006b; citirano kod Christenson et al., 2012). Isti autor navodi da uključenost učenika potkrepljuje shvatanje da se efektivna nastava eksplicitno uzima u obzir i programira za ulogu učeničke motivisanosti u rezultatima učenja (NRC & IoM, 2004; Russell, Ainley & Frydenberg, 2005; Christenson et al., 2012). Prema tome, zadatak svih učesnika u obrazovnom procesu, posebno nastavnika, je formiranje optimalnih uslova za uključenost u aktivnosti, što će dovesti do podizanja i iskorištavanja mogućnosti u ostvarivanja postavljenih ciljeva, a time i većih akademskih postignuća.

Djeca imaju veliki broj interesa i želja, te nije teško prepoznati njihove interese i aspiracije, problem se javlja kada nastavu treba spojiti sa njihovim interesima i aspiracijama i povezati školsko postignuće i uspjeh s motivacijom, stavovima i interesima djeteta, kao i moralnim uvjerenjima i spoznajom, što predstavlja suštinu pedagoške teorije i prakse i zahtijeva veliku stručnost i profesionalnost prosvjetnih radnika (Suzić, 1998).

Istraživanjem koje je obuhvatalo 805 učenika od četvrtoog do sedmog razreda, u kome se koristio model motivacijskog razvoja kako bi se istražila interna dinamika četiri indikatora bihevioralne i emocionalne uključenosti i nezadovoljstva, te olakšavajući efekti podrške nastavnika i tri učeničke samoprocjene (kompetencija, autonomija, povezanost) na promjene ovih indikatora tokom školske godine, između ostalog, ustanovljeno je da su podrška nastavnika i učeničke samoprocjene (naročito autonomija) doprinijeli promjenama bihevioralnih komponenti. Rezultati su naglasili važnost autonomije učenika, a da njen niski prosječni nivo upućuje na to da se loše izašlo u susret ovoj potrebi (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008).

Istraživanjem je utvrđeno da postoji preklapanje između operacionalizacije kognitivne uključenosti i nekih motivacionih koncepata. Autori smatraju da se operacionalizacija kognitivne uključenosti može okarakterisati kao motivisanost za učenje, čemu svjedoče interni procesi kao što je percipirana relevantnost za budućnost, postavljanje ciljeva i tako dalje. Ova interna motivacija za učenje je inherentno individualna i na nju utiču motivacijski konteksti (npr. nastavne strukture ciljeva, školska klima i poruke u pogledu truda i

sposobnosti, norme vršnjačkih grupa u odnosu na akademsko ponošanje) (Reschly & Christenson, 2006a; citirano kod Reschly & Christenson, 2012).

Priroda i kvaliteta međusobnih odnosa između nastavnika i učenika je od temeljne važnosti za razumijevanje uključenosti učenika, može se mijenjati pružanjem znanja o razvojnim procesima relevantnim za interakcije u učionicama i personalizovanim povratnim informacijama. Ideje o centralnoj ulozi učiteljskih interakcija i odnosa, kao primarnog mehanizma kojim se njeguje učenička uključenost, čine osnovu za analizu rada u učionici. Rad u učionici za angažovanje djece i mlađih ključni je "kriterij" kojim bi se trebalo prosuđivati, a karakteristike relacijskih potpora, podrška autonomije /sposobnosti/, su relevantni da odrede kako ostvariti taj cilj, kroz odnose i interakcije (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Podrška nastavnika igra ključnu ulogu kod motivacijske dinamike uključenosti, naglašava suštinu interesa i emocija djece u iniciranju i održavanju njihove participacije u aktivnostima učenja (Pekrun et al., 2002; Schutz & DeCuir, 2002; Skinner, et al., 2008).

Statistički značajna razlika je i na području čitanja i pisanje, a to je jedan je od značajnih primjera gdje učenici smatraju da bi na tom području imali više mogućnosti, kada bi bili više uključeni.

Učenici moraju imati određeni interes da bi se uopšte uključili u čitanje, a tim i u razumijevanje i usvajanje određenih sadržaja, odnosno mora postojati određena vrsta motivacije za uključivanje u aktivnost. Autori ističu da se radi o kognitivnim procesima koji su i motivacioni jer uključuju ulaganje truda, percepciju kompetentnosti i zadovoljstvo čitanjem (Paris et al., 1991; citirano kod Kolić-Vehovec, Pečjak, i Rončević Zubković, 2009).

Utvrđeno je da zainteresovanost za tekst dovodi do većeg udubljivanja u tekst i korištenja više elaboracijskih strategija. Zanimljivi tekstovi pružaju uzajamne kognitivne i motivacijske koristi, zainteresovanost za tekst dovodi do dubljeg procesiraja materijala, bogatijeg pojmovnog razumijevanja i bolje interpretacije teksta (Schiefele, 1999; citirano kod Guthrie et al., 2004).

Čitanju kao preduslovu za sticanje znanja potrebno je posvetiti mnogo više pažnja, jer poznavajući učenički interes za čitanje nastavnih sadržaja, čak neobavezne literature, može ukazati na motivaciju za učenje, kao i ukazati na kvalitet nastavnog procesa. Ukoliko je nastavnik uspio razviti interes učenika za određenu oblast, učenik će se više uključiti u obradu određenih sadržaja, što će rezultirati sticanjem znanja i boljim akademskim postignućem.

Iako NPP nisu nešto što donose nastavnici, nego su kao takvi obaveza da se realizuju, ne može se očekivati da svi sadržaji budu zanimljivi i izazovu interes učenika, ali nastavnik bi

mogao pobuditi interes učenika adekvatnim prezentovanjem nastavnih tema na način da ih predoči kao smislene i razumljive za učenika. Ukoliko nastavnik uspije probuditi interes učenika za određenu temu, bilo da se radi o vanjskoj ili unutrašnjoj motivaciji, učenik će se uključiti u određene nastavne sadržaje čitanjem i traženjem literature, kako bi zadovoljio svoj interes.

Motivaciju i interes za sportske aktivnosti je neophodno razvijati i podsticati prije svega zbog uticaja koje imaju na zdravlje i na kvalitet života, a činjenica da današnja mladež većinu svog vremena provodi „sjedilački“, ne uključujući se ni u kakve fizičke aktivnosti, što je alarm za roditelje i nastavnike da razvijaju unutrašnju motivaciju djece za sportske aktivnosti od najranije životne dobi. Istraživanje koje je proveo Suzić (2011), na uzorku od 312 učenika osnovne školske dobi od 8 do 14 godina, a testirana je hipoteza da li motivacijski profil može predodrediti sportske aktivnosti i uspjeh u nastavi tjelesnog odgoja (PE), dobijena su tri motivaciona profila učesnika u sportskim aktivnostima: unutrašnje motivisani, kombinovano motivisani i vanjski motivisani. Rezultati istraživanja su pokazali da motivacioni profili učenika značajno predodređuju njihovo bavljenje sportom, ali ne i školski uspjeh u tjelesnom vaspitanju. Autor navodi da ovi nalazi ne idu u prilog tjelesnom vaspitanju i ukazuju na potrebu da nastavnici pokušaju reducirati vanjsku motivaciju koja tretira sport kao obavezu i odgovornost ili nagrađivanje poslušnosti i pokornosti učenika, a podržati unutrašnju motivaciju učenika.

Uključeni učenici čine više od samog prisustvovanja na nastavi (pohađanja) i postizanja akademskih rezultata, oni se trude, istrajavaju, samoregulišu svoje ponašanje kako bi ga usmjerili prema postizanju ciljeva, pred sebe postavljaju izazove kako bi nadmašili očekivanja, uživaju u izazovima i učenju (Klem & Connell, 2004; National Research Council and the Institute of Medicine[NRC and IoM], 2004; citirano kod Christenson et al., 2012).

Da postoji veza između uključenosti i motivacije pokazuje njihova uzajmna uslovljjenost, te ako motivaciju posmatramo kao namjeru, a uključenost kao djelovanje, da bi se učenik uključio u određene nastavne ili vannastavne aktivnosti mora biti motivisan, odnosno ako je motivisan učenik će se uključiti u određene aktivnosti. Prema tome, ukoliko želimo uticati na uključenost učenika, treba raditi na razvijanju i jačanju motivacije za učenje i akademsko postignuće, odnosno učenike je potrebno na adekvatan način uključiti u nastavni proces i time podstići razvoj motivacije.

Razlozi učeničke procjene, da područja učenja, čitanja/pisanja i sporta pružaju veće mogućnosti nego što je njihova uključenost u iste, mogu se nalaziti u samim učenicima, nastavnom procesu i nastavnim sadržajima, ili u nastavnicima kao voditeljima vaspitno

obrazovnog procesa. To nam ukazuje na obavezu nastavnika da adekvatnim načinima rada, kroz razvijanje i jačanje motivacije za učenje i akademsko postignuće, nastavne sadržaje učine smislenim, razumljivim i interesantnim za učenike.

### **Rezultati t-test razlika interesa i aspiracija, s obzirom na pol ispitanika**

Za ispitivanje razlika interesa i aspiracija, odnosno procjene o uključenosti i mogućnostima u područja aktivnosti, s obzirom na pol ispitanika (čujućih i učenika s oštećenim sluhom), urađen je *t*-test za nezavisne uzorke. Ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike u procjeni kada je u pitanju samo uključenost i to za područja *Učenje* ( $t=-2,16$ ;  $p=0,03$ ), *Sport* ( $t=2,82$ ;  $p=0,01$ ), *Čitanje/pisanje* ( $t = -3,75$ ;  $p = 0,00$ ), i *Društveno koristan rad* ( $t=2,90$ ;  $p=0,01$ ). Ženski ispitanici procjenjuju da su više uključeni u učenje, čitanje i pisanje i društveno koristan rad, a muški ispitanici u sport. Rezultati upućuju na činjenicu da je razlika o uključenosti u jednom dijelu logična, s obzirom na fiziološko-psihološke osobine polova, i upućuje na to da se učenici, u odnosu na ove osobine, više samostalno uključuju u navedene aktivnosti, a manje je to adekvatno djelovanje okoline (škole i porodice) (Tabela 2).

Nepostojanje statistički značajnih razlika kada je u pitanju procjena ispitanika prema mogućnostima koje pruža uključenost u ove aktivnosti pokazuje da ispitanici oba pola imaju slične stavove o njihovoj važnosti.

Tabela 2

*T-test razlika u procjeni učenika u pogledu uključenosti i mogućnosti, s obzirom na pol*

Područje Aktivnosti	Uključenost				Mogućnosti			
	Muški	Ženski	<i>t</i>	<i>p</i>	Muški	Ženski	<i>t</i>	<i>p</i>
Učenje	28,15	32,98	-2,16	<b>0,03</b>	34,46	38,23	-1,66	0,10
Sport	38,63	31,31	2,82	<b>0,01</b>	40,46	37,06	1,30	0,20
Muzika	25,17	29,71	-1,57	0,12	25,37	27,04	-0,55	0,59
Televizija	24,72	25,35	-0,31	0,76	25,26	22,08	1,33	0,19
Zabava	20,67	20,67	0,00	1,00	23,93	22,15	0,75	0,46
Čitanje/pisanje	20,26	29,77	-3,75	<b>0,00</b>	25,93	30,17	-1,59	0,12
Ljubav/izlasci	24,33	22,92	0,53	0,60	26,30	23,35	1,12	0,27
Društveno koristan rad	29,72	21,81	2,90	<b>0,01</b>	32,65	27,77	1,71	0,09

Rezultati pokazuju da je kod učenika razvijena motivacija, interesi i aspiracije za pojedina područja, kojima su u odnosu na pol, manje ili više sklona, te da škola i porodica moraju u potpunosti preuzeti ulogu koja im pripada za aktivnosti koje su dio obrazovnog procesa. Jasno

je da, između ostalog, treba aktivnije raditi na uključivanju učenika, odnosno razvijanju interesa prema određenim područjima, posebno dječaka, u području učenja, čitanja i pisanja, kako bi poboljšali njihova akademska postignuća, a djevojčica u sport.

Istraživanja drugih autora su dala slične rezultate, što je posebno uočljivo kroz rezulata te istraživanja interesa za čitanje, koje je važan faktor za pokazivanje interesa i aspiracija za učenje, ali i rezultatima istraživanja interesa za sport, koji ima izuzetno važnu ulogu u zdravlju čovjeka.

Razlikuju se individualni interesi koji se odnose na ličnu relativno trajnu predispoziciju da se uključi u određene aktivnosti i situacijski interes izazvan određenim uslovima ili objektima u okolini koji privlače pažnju i izazivaju znatiželju. Istraživanja provedena u prošlim dvadesetak godina pokazala su da i individualni i situacijski interes, značajno doprinose poboljšanju razumijevanja pri čitanju, kao i učenju (Hidi, 2001).

Istraživanje Kolić-Vehovac, Rončević Zubković, i Pahljina-Reinić (2014) imalo je za cilj da ispita razvojne promjene u metakognitivnom znanju o strategijama čitanja i stavovima prema čitanju tokom rane adolescencije, kao i razumijevanje čitanja (od 10 do 14 godina) uzimajući u obzir pol ispitanika. Djevojčice su pokazale bolje metakognitivno znanje, kao i pozitivnije stavove prema rekreativnom i akademskom čitanju u odnosu na dječake.

Ispitivanje povezanosti pola i konteksta na postignuću čitanja među adolescentima (u 43 zemlje na 199 097 petnaestogodišnjaka), su pokazali da su djevojčice na višem nivou od dječaka, i da je odnos između pola i razumijevanja pri čitanju u najvećoj mjeri posredovan interesom za čitanje. Autori navode da učenik koji bolje razumije tekst imat će i veći interes i zadovoljstvo prilikom čitanja (Chiu & McBride-Chang, 2006).

Gligorović i Buha (2016) su analizom pola kao mogućeg faktora teškoća u učenju, pronašli statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica u domenu čitanja i pisanju, te da su prema nastavničkoj procjeni, teškoće u toj oblasti izraženije kod dječaka. Prema istim autorima, Pavlović-Babić i Baucal (2013) su pronašli slične rezulata, a veću uspješnost djevojčica su objasnili mogućnošću da obrazovni sistem u Srbiji favorizuje djevojčice u oblasti čitalačke pismenosti.

Rezultati koji govore o važnosti interesa za razumijevanje i učenje, dobijeni su u istraživanju u kojem je upoređivano razumijevanje čitanja na dva različita testa po tematici, između dječaka i djevojčica, uzrasta 10-11 godina, gdje se pokazalo da djevojčice i dječaci nisu u istoj mjeri zainteresovani za određene teme i vrste tekstova, ali interes u manjoj mjeri djeluje na uspješnost razumijevanja teksta kod djevojčica nego kod dječaka koji su pokazali bolje

razumijevanje, odnosno bolju rezultate na testu u odnosu na djevojčice (Oakhill & Petrides, 2007).

Kolić-Vehovac i saradnici (2014) navode istraživanje (McKenna et al., 1995), o stavovima dječaka i djevojčica prema čitanju koje je dalo rezultate koji pokazuju da su djevojčice imale povoljnije stavove od dječaka i prema rekreativnom i prema akademskom čitanju. Isti autor (1994) tvrdi da očekivanja drugih igraju formativnu ulogu u razvoju stavova. Ako okruženje potiče dijete, modelira i pojačava čitanje, trebalo bi rezultirati pozitivnim stavovima.

Rezultati našeg istraživanja, kada je u pitanju uključenost u ispitivane aktivnosti, su dali slične rezultate istraživanjima drugih autora. Djevojčice su više uključenje u čitanje i pisanje, dok su dječaci više uključeni u sport. Razlog razlika uključenosti u navedene aktivnosti je interes za određena područja, stoga je neophodno razvijati motivaciju za uključivanje u ova područja ističući njihovu važnost i značaj.

### **Rezultati *t*-test razlika ispitivanja interesa i aspiracija učenika s oštećenjem sluha**

Da bi gluhi postigli visoka obrazovna postignuća neophodan je visok nivo motivacije, kako učitelja tako i učenika, za usvajanje jezičkih znanja tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja, a uz to i takvi obrazovni programi koji bi omogućili svakom učeniku da razvije i iskoristi potencijale i sposobnosti (Perfetti & Sandak; 2000; Lang, 2002; citirano kod Kobašlić i Pribanić, 2010).

Za utvrđivanje značajnosti razlika procjene subuzorka učenika s oštećenjem sluha o njihovoj „uključenosti“ u odnosu prema „mogućnostima“ koje pružaju mjerena područja aktivnosti, urađen je također *t*-test razlika. Ustanovljene su statistički značajne razlike izražene na četiri aktivnosti: *Učenje* ( $t = -2,38; p = 0,02$ ), *Sport* ( $t = -3,64; p = 0,00$ ), *TV* ( $t = 2,75; p = 0,01$ ) i *Društveno koristan rad* ( $t = -2,24; p = 0,03$ ). Subuzorak učenika s oštećenjem sluha procjenjuje značajno veće mogućnosti za učenje, sport i društveno koristan rad, u odnosu na to koliko su u njih uključeni, a za TV procjenjuje veću uključenost u odnosu na kakve mogućnosti pruža ova aktivnost. Za čitanje i pisanje, također smatra da su nedovoljno uključeni u odnosu kakve mogućnosti pruža ova aktivnost, ali bez statistički značajnih razlika (Tabela 3). Rezultati ukazuju da ovi učenici, bez obzira što su od otkrivanja oštećenja sluha uključeni u intezivne i dugotrajne rehabilitacijsko-edukacijske programe i postupke za razvoj govora i jezika, a time i usvajanje novih sadržaja, smatraju i dalje da ta uključenost nije dovoljna ili možda nije adekvatna, što oni i ne mogu prepoznati.

Tabela 3

*T-test razlika procjene interesa i aspiracija učenika s oštećenjem sluha*

Područje aktivnosti	Uključenost <i>M (SD)</i>	Mogućnosti <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Učenje</b>	30,53 (11,45)	33,45 (10,76)	-2,38	<b>0,02</b>
<b>Sport</b>	31,66 (14,28)	37,83 (13,58)	-3,64	<b>0,00</b>
<b>Muzika</b>	18,06 (10,34)	18,37 (11,56)	-0,24	0,82
<b>Televizija</b>	24,53 (9,16)	21,02 (8,91)	2,75	<b>0,01</b>
<b>Zabava</b>	21,02 (9,06)	17,43 (8,22)	-1,48	0,15
<b>Čitanje/Pisanje</b>	21,81 (14,06)	22,76 (13,63)	-0,99	0,33
<b>Ljubav/Izlasci</b>	18,96 (11,12)	18,74 (10,01)	0,17	0,86
<b>Drustveno koristan rad</b>	20,98 (13,81)	23,87 (13,44)	-2,24	<b>0,03</b>

Stavovi učenika s oštećenjem sluha o nedovoljnoj uključenosti u obrazovnom procesu, ukazuju da ne smiju postojati predrasude o njihovim sposobnostima, kao i da nastavnici i drugi stručnjaci ne trebaju imati strahove o preopterećenosti ovih učenika. Učenici svojim stavovima ukazuju na postojanje interesa i aspiracija za aktivnosti iz kojih se može razviti adekvatna motivacija. Zbog toga su važni pristupi i metode rada, koje treba često mijenjati, uz visok nivo kreativnosti, kako bi se razvila, održala ili poboljšala motivacija, a ostvarile adekvatne mogućnosti. U suprotnom, učenici s oštećenjem sluha su u situaciji da se jednostavno mire s činjenicom da se od njih ne traži dovoljno, da imaju nizak nivo akademskog postinuća, a time i nizak nivo opštег razvoja.

Očekivanja roditelja i nastavnika kao i očekivanja samih učenika, igraju važnu ulogu za akademska postignuća, iako je malo pažnje posvećivano motivaciji postignuća gluhe djece (Marschark, Convertino & LaRock, 2006).

Kako je malo pažnje posvećivano motivaciji, njenom podsticanju i razvoju u neposrednim vaspitno-obrazovnim aktivnostima ove djece, isto tako nedostaje njena naučna obrada, odnosno, nije posvećivana posebna pažnja ni istraživanju motivacije za bilo koje područje aktivnosti.

Empirijskim istraživanjima nedostaje sveobuhvatan i sistematican okvir proaktivnih psihosocijalnih atributa i taktika koje koriste uspješne odrasle gluhe osobe, te na koji način ispitanici s poteškoćama u učenju koriste proaktivne psihosocijalne attribute i taktike kako bi postigli optimalnu socijalnu participaciju, maksimizirali svoj socijalni i profesionalni

potencijal. Istraživanja vezana za osobe s oštećenjem sluha u najvećem broju slučajeva usmjerena su na opisivanje njihovih kognitivnih i govorno jezičkih sposobnosti, mjerenu efektivnosti senzornih pomagala ili rehabilitacijskih intervencija, identitetu ove populacije i lingvističkom i kulturnoškom značaju znakovnog jezika (Corker, 1998; Lane, 1993; citirano kod Jacobs, 2010). Na osnovu provedenog istraživanja zaključeno je da se veliki dio osoba s oštećenjem sluha zadovoljava nižim stepenom obrazovanja, te da nivo pismenosti ostaje vrlo nizak i poslije završetka školovanja (Pribanić, 2007).

U istraživanju sa učenicima koji su pohađali odvojene i zajedničke programe za djecu oštećena sluha, uočene su razlike između njih i kod uključenosti u učenje i u sticanju znanja. Učenici NITD-a (National Technical Institute for the Deaf) pokazali su da su fokusirani samo na ono što je zaista neophodno kako bi se "provukli", dok su učenici RIT-a (Rochester Institute of Technology) bili posvećeniji svojim programima i bili su više zainteresovani za učenje (Richardson et al., 2010).

Vuljanić (2015) je provela istraživanja s djecom oštećena sluha u Republici Hrvatskoj na uzorku 272 učenika bez oštećena sluha i 60 djece oštećena sluha, u dobi od 6 do 11 godina, s ciljem utvrđivanja koliko djeca oštećena sluha učestvuju u sportu, organizovanim sportskim aktivnostima. Izvršila je analizu motoričke uspješnosti ispitanika u učestvovanju u sportskim aktivnostima, koristeći parametar slušnog oštećenja. Dobiveni rezultati su pokazali da djeca oštećena sluha, za razliku od djece bez oštećenja, znatno manje učestvuju u sportskim aktivnostima, što se podudara s rezultatima našeg rada.

Na značaj uključivanja i motivisanja učenika s oštećenim sluhom u sportske aktivnosti ukazuje istraživanje koje je proveo Juras (1971) na populaciji 120 gluhih, dobnog uzrasta od 20 do 35 godina, kojim je došao do podataka da se većina gluhih sportaša veoma uspješno integrisala u čujućim radnim kolektivima, imali su izraženje pozitivne crte ličnosti, bili su pozitivno socijalno prilagođeni bez izražene tendencije izolacije, egocentričnosti, nepovjerenja prema okolini, afektivnog reagovanja i agresivnosti, što je naročito važno jer se često u stručnim komentarima kao posljedica gluhoće navode posljedice na mentalnom i socijalnom planu s negativnom tendencijom kod spomenutih crta ličnosti.

Procjena gluhih i teško nagluhih učenika o manjoj uključenosti u pojedinu ispitivana područja (sport, učenje, društveno koristan rad), u odnosu na mogućnosti koje ona pružaju, govori da su oni zainteresovani za ta područja, ali nedovoljno uključeni u iste. Razlozi njihove manje uključenosti bi mogli biti u neadekvatnim nastavnim sadržajima ili neadekvatnom prenošenju sadržaja, te je zadatak nastavnika da prilagođenim metodama i načinima rada, korišteći

njihove interese, ne smanjujući očekivanja od njih, i ističući važnost pojedinih područja, razvijaju i jačaju motivaciju uključivanjem u razne nastavne i vannastavne sadržaje.

### **Rezultati t-testa ispitivanja interesa i aspiracija, s obzirom na slušni status ispitanika**

Zbog prirode oštećenja i posljedica koje oštećenje sluha ostavlja na jedinku, kod djece koja imaju oštećenje sluha javljaju se poteškoće u akademskim postignućima, posebno kod čitanja i matematičkih pojmovi. Djeca s težim oštećenjem sluha obično ne postignu vještine više od nivoa trećeg ili četvrтog razreda osnovne škole, osim ako su rano uključena u adekvatne rehabilitacijske i vaspitno-obrazovne interevnije (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 2014).

U cilju utvrđivanja razlika procjene učenika sa i bez oštećenja sluha u osam područja aktivnosti urađen je *t*-test, posebno za procjenu o uključenosti u navedene aktivnosti, a posebno za mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti. Učenici s oštećenjem sluha su predstavljali eksperimentalnu, a čujući učenici kontrolnu grupu ispitanika.

Uvidom u rezultate *t*-testa može se konstatovati da učenici bez oštećenja procjenjuju da su više uključeni u ove aktivnosti i da postoji statistički značajna razlika između ovih grupa ispitanika na svim područjima, na nivou statističke značajnosti  $p<0,05$ , osim na *Učenju i TV*. Isti slučaj je i kod procjene mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti, a statistički značajna razlika nije utvrđena samo na području *Sport* (Tabela 4).

Tabela 4

*T-test razlika procjene učenika u pogledu uključenosti i mogućnosti, s obzirom na slušni status*

Područje Aktivnosti	Uključenost				Mogućnosti			
	Ošt.sl.	Bez ošt.	t	p	Ošt.sl.	Bez ošt.	t	p
Učenje	30,53	30,70	-0,07	0,94	33,45	39,32	-2,64	<b>0,01</b>
Sport	31,66	38,13	-2,47	<b>0,02</b>	37,83	39,62	-0,68	0,50
Muzika	18,06	36,91	-8,67	<b>0,00</b>	18,37	34,09	-6,06	<b>0,00</b>
Televizija	24,53	25,55	-0,49	0,63	21,02	26,26	-2,22	<b>0,03</b>
Zabava	21,02	25,70	-4,42	<b>0,00</b>	17,43	28,62	-5,36	<b>0,00</b>
Čitanje/pisanje	21,81	28,41	-2,51	<b>0,01</b>	22,76	33,28	-4,28	<b>0,00</b>
Ljubav/izlasci	18,96	28,26	-3,78	<b>0,00</b>	18,74	30,85	-5,20	<b>0,00</b>
Društveno koristan rad	20,98	30,38	-3,52	<b>0,00</b>	23,87	36,45	-4,85	<b>0,00</b>

Bez obzira na statističku značajnost, procjena o slabijoj uključenosti učenika s oštećenjem sluha u navedene aktivnosti, ali i činjenica da oni smatraju da ove aktivnosti pružaju manje mogućnosti, nego što to procjenjuju čujući učenici, potvrđuju ranije navode, a i vjerovatnoču da objektivno nisu dovoljno u njih uključeni. U suprotnom, da su dovoljno uključeni, da se od njih više traži i očekuje, oni bi uočili mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti, kako u akademskim postignućima, tako i kasnije, realizujući se u raznim aspektima života.

Dokumentovano je za veliki dio gluhe djece, da nedostaci u rječniku, sintaksi, kao i sposobnosti korištenja apstraktnog jezika, direktno ometaju sticanje vještina pismenosti (čitanje, pisanje), čime ograničavaju akademska iskustva (Marschark et al., 2002; citirano kod Marschark & Spencer, 2009).

Istraživanje provedeno na uzorku djece sa težim gubitkom sluha, kojim su ispitivane motoričke vještine, kako bi se utvrdila njihova aktivna uključenost u organizovane sportove, dobijen je podatak da djeca s oštećenjem sluha imaju znatno više motoričkih problema nego čujuća djeca: 62% (ručna spretnost), 52% (vještine sa loptom) i 45% (vještine ravnoteže). Ova studija pokazuje važnost poboljšanja performansi motoričkih sposobnosti gluhe djece, što bi moglo pozitivno pridonijeti njihovom uključivanju u sport (Hartman, Houwen & Visscher, 2011).

Provedeno istraživanje u Karačiju, u 8 specijalnih škola za gluhe, na uzorku od 46 učenika uzrasta od 16 do 20 godina, sa ciljem utvrđivanja motivacionih faktora koji utiču na učestvovanje gluhih učenika u sportskim aktivnostima, pokazali su da gluhi učenici učestvuju u sportskim aktivnostima zbog rekreacije, ekonomskih razloga, publiciteta i takmičenja. Istraživanje je dalo podatke koji ukazuju na činjenicu da su motivacioni faktori najvažniji u odluci gluhih za bavljenje sportom. Faktori motivacije i želja za postizanjem mogu se povezati s psihološkim faktorima koji su uključeni u postizanje želenih ciljeva. Četiri faktora koji su dobili najvišu ocjenu od učesnika u istraživanju bili su želja da se nauči više vještina, da se oslobode od dosade, mogućnost takmičenja i zato što te aktivnosti nude osjećaj pripadnosti grupi. Utvrđeno je da su najviše rezultate imali gluhi učenici čiji roditelji daju podršku za bavljenje sportom (Sulman & Naz; citirano kod Zipporah, 2016).

Procjena o nedovoljnoj uključenosti učenika s oštećenjem sluha u veoma važna područja za njihov razvoj i napredak, kao i procjena o mogućnostima istih, trebao bi biti pokazatelj roditeljima i nastavnicima da je potrebno, pored adekvatnih i specifičnih načina rada sa ovom populacijom, mnogo više pažnje posvetiti razvijanju svijeti kod učenika o važnosti i mogućnostima koje pružaju određena područja.

## **Rezultati analize varijanse interesa i aspiracija, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti**

Da bi se učenik uključio u nastavne aktivnosti, neophodno je da škola omogući adekvatan pristup svakom djetetu, imajući u vidu različitosti djece, sa akcentom na način prenošenje znanja od strane nastavnika.

Istraživači koji se bave motivacijom učenika i učenjem, mogu iskoristiti uključenost kao ključni "marker" pregleda kvalitete učenikovih školskih iskustava. Povezanost akademskih vještina i znanja sa stvarnim iskustvom podstiču uključenost. Pokušaji stvaranja smisla u životu počinju u adolescenciji, a proces na kraju dovodi do pristrasnosti u procjeni adolescentskih iskustava (posebno onih iskustava koje nude odrasle osobe) prema odabirima koje smatraju relevantnima ili povezanim s njihovim stavovima o tome što je smisleno a što nije. Prečesto se nastavni plan i program srednjoškolskog obrazovanja i razlozi za njim uzimaju kao "dati" bez vođenja računa o tome da ovi razlozi moraju biti jasni svakoj novoj grupi učenika (Pianta et al., 2012).

Radi utvrđivanja uticaja nivoa slušne sposobnosti na interes i aspiracije, odnosno procjenu o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, primijenjena je analiza varijanse na tri grupe ispitanika: gluhi učenici, nagluhi učenici i učenici bez oštećenja sluha. Utvrđena je statistički značajna razlika među grupama, na nivou značajnosti  $p<0,05$ , kada je u pitanju uključenost na svim područjima, osim *Učenje i TV*. Kod mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti, utvrđena je statistički značajna razlika među grupama, također na svim područjima, osim za *Sport i TV* (Tabela 5). Na osnovu srednjih vrijednosti, može se zaključiti da gluhi učenici na gotovo svim područjima procjenjuju najmanju uključenost, zatim nagluhi, a najveću učenici bez oštećenja. Na sličan način učenici procjenjuju i mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti.

Prema tome, nivo slušnih sposobnosti može značajno uticati na uključenost u određene aktivnosti vaspitno-obrazovnog procesa, što su pokazali rezultati istraživanja procjene učenika. Kako bi posljedice oštećenja sluha bile što manje, ili potpuno izostale, a povećala uključenost u pojedine aktivnosti, važan je stepen razvoja motivacije, ali i uloga uticaj nastavnika i porodice. Imajući u vidu ove razlike, važno je optimalno organizirati uključenost učenika s oštećenjem sluha u ove aktivnosti u skladu s njihovim sposobnostima, kako bi im uključenost pružila maksimalne mogućnosti za uspješna akademska postignuća i opšti razvoj.

Tabela 5

Analiza varijanse interesa i aspiracija učenika, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti

Vrijednost	Uzorak	Uključenost				Mogućnosti			
		M	SD	F	p	M	SD	F	p
Učenje	Gluh	28,77	11,07			30,90	9,63		
	Nagluh	33,65	11,77			37,94	11,46		
	Bez oštećenja	30,70	10,78			39,32	10,77		
	Total	30,62	11,06	1,06	0,35	36,38	11,11	6,05	<b>0,00</b>
Sport	Gluh	29,13	15,09			34,70	15,30		
	Nagluh	36,12	11,83			43,35	7,46		
	Bez oštećenja	38,13	10,90			39,62	11,84		
	Total	34,89	13,05	4,81	<b>0,01</b>	38,72	12,70	2,86	0,06
Muzika	Gluh	15,27	9,27			14,70	8,47		
	Nagluh	23,00	10,54			24,82	13,58		
	Bez oštećenja	36,91	10,73			34,09	13,53		
	Total	27,49	14,13	42,83	<b>0,00</b>	26,22	14,80	23,41	<b>0,00</b>
TV	Gluh	22,73	8,95			21,33	9,41		
	Nagluh	27,71	8,91			20,47	8,19		
	Bez oštećenja	25,55	10,93			26,26	13,45		
	Total	25,04	10,04	1,47	0,24	23,64	11,65	2,48	0,09
Zabava	Gluh	15,17	8,09			16,80	7,91		
	Nagluh	16,47	10,78			18,53	8,89		
	Bez oštećenja	25,70	12,71			28,62	11,71		
	Total	20,67	12,09	9,76	<b>0,00</b>	23,02	11,53	14,43	<b>0,00</b>
Čitanje/pisanje	Gluh	17,80	12,41			19,07	11,61		
	Nagluh	28,88	14,03			29,06	14,82		
	Bez oštećenja	28,41	11,49			33,28	9,82		
	Total	25,12	13,14	7,85	<b>0,00</b>	28,08	12,93	13,96	<b>0,00</b>
Ljubav/Izlasci	Gluh	18,53	11,10			18,83	9,48		
	Nagluh	19,71	11,44			18,59	11,18		
	Bez oštećenja	28,26	12,69			30,85	12,43		
	Total	23,61	12,75	7,12	<b>0,00</b>	24,80	12,77	13,38	<b>0,00</b>
Društveno koristan rad	Gluh	20,43	14,73			21,50	12,58		
	Nagluh	21,94	12,38			28,06	14,27		
	Bez oštećenja	30,38	12,04			36,45	11,61		
	Total	25,68	13,72	6,21	<b>0,00</b>	30,16	14,00	13,55	<b>0,00</b>

S obzirom da je utvrđeno da subuzorci u ovom istraživanju ne procjenjuju jednako njihovu uključenost u aktivnosti i pružanje mogućnosti ovih aktivnosti, bilo je potrebno, na područjima na kojima je utvrđena statistički značajna razlika, uraditi naknadno poređenje primjenom Takijevim *post-hock* testa (Tukey HSD). Za sva područja kod kojih je analizom varijanse utvrđena statistički značajna međugrupna razlika, i kod uključenosti i kod mogućnosti, naknadnim testom je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između subuzoraka gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha (Tabela 6).

Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između gluhih i nagluhih ispitanika na područjima *Muzika* i *Čitanje/pisanje*, te između nagluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha na područjima *Muzika*, *Zabava* i *Ljubav*. Jasno je da su utvrđene pojedinačne razlike proizvod nedovoljne uključenosti koje je kao posljedicu proizvelo oštećenje sluha. Najmanje su uključeni učenici s većim oštećenjem, na osnovu čega oni i zaključuju da im aktivnosti pružaju male mogućnosti.

Tabela 6

Naknadni Tukey test razlika procjene učenika u pogledu uključenosti i mogućnosti, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti

Varijable	Stupanj oštećenja Sluha (I)	Stupanj oštećenja sluha (J)	Uključenost		Mogućnosti	
			Sredna razlika (I-J)	p	Srednja razlika (I-J)	p
<b>Ucenje</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-4,88	0,317	-7,04	0,077
		Bez oštećenja	-1,96	0,735	<b>-8,42(*)</b>	<b>0,003</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	4,88	0,317	7,04	0,077
		Bez oštećenja	2,94	0,615	-1,38	0,890
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	1,96	0,735	<b>8,42(*)</b>	<b>0,003</b>
		Nagluh	-2,94	0,615	1,38	0,890
<b>Sport</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-6,98	0,164	-8,65	0,063
		Bez oštećenja	<b>-8,99(*)</b>	<b>0,008</b>	-4,2	0,215
	<b>Nagluh</b>	Gluh	6,98	0,164	8,65	0,063
		Bez oštećenja	-2,01	0,838	3,73	0,541
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>8,99(*)</b>	<b>0,008</b>	4,92	0,215
		Nagluh	2,01	0,838	-3,74	0,541
<b>Muzika</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	<b>-7,73(*)</b>	0,039	<b>-10,12(*)</b>	<b>0,020</b>
		Bez oštećenja	<b>-21,65(*)</b>	0,000	<b>-19,39(*)</b>	<b>0,000</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	<b>7,73(*)</b>	0,039	<b>10,12(*)</b>	<b>0,020</b>
		Bez oštećenja	<b>-13,91(*)</b>	0,000	<b>-9,26(*)</b>	<b>0,023</b>
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>21,65(*)</b>	0,000	<b>19,39(*)</b>	<b>0,000</b>
		Nagluh	<b>13,91(*)</b>	0,000	<b>9,26(*)</b>	<b>0,023</b>
<b>Zabava</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-1,30	0,921	-1,73	0,841
		Bez oštećenja	<b>-10,54(*)</b>	<b>0,000</b>	<b>-11,82(*)</b>	<b>0,000</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	1,30	0,921	1,73	0,841
		Bez oštećenja	<b>-9,23(*)</b>	<b>0,011</b>	<b>-10,09(*)</b>	<b>0,002</b>
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>10,54(*)</b>	<b>0,000</b>	<b>11,82(*)</b>	<b>0,000</b>
		Nagluh	<b>9,23(*)</b>	<b>0,011</b>	<b>10,09(*)</b>	<b>0,002</b>
<b>Citanje/Pisanje</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	<b>-11,08(*)</b>	<b>0,010</b>	<b>-9,99(*)</b>	<b>0,014</b>
		Bez oštećenja	<b>-10,63(*)</b>	<b>0,001</b>	<b>-14,21(*)</b>	<b>0,000</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	<b>11,08(*)</b>	<b>0,010</b>	<b>9,99(*)</b>	<b>0,014</b>
		Bez oštećenja	0,46	0,990	-4,22	0,396
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>10,63(*)</b>	<b>0,001</b>	<b>14,21(*)</b>	<b>0,000</b>
		Nagluh	-0,46	0,990	4,22	0,396
<b>Ljubav/Izlasci</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-1,17	0,944	0,25	0,997
		Bez oštećenja	<b>-9,72(*)</b>	<b>0,002</b>	<b>-12,02(*)</b>	<b>0,000</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	1,17	0,944	-0,25	0,997
		Bez oštećenja	<b>-8,55(*)</b>	<b>0,036</b>	<b>-12,26(*)</b>	<b>0,001</b>
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>9,72(*)</b>	<b>0,002</b>	<b>12,02(*)</b>	<b>0,000</b>
		Nagluh	<b>8,55(*)</b>	<b>0,036</b>	<b>12,26(*)</b>	<b>0,001</b>
<b>Drustveno koristan rad</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-1,51	0,923	-6,56	0,196
		Bez oštećenja	<b>-9,95(*)</b>	<b>0,004</b>	<b>-14,95(*)</b>	<b>0,000</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	1,51	0,923	6,56	0,196
		Bez oštećenja	-8,44	0,062	<b>-8,39(*)</b>	<b>0,050</b>
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>9,95(*)</b>	<b>0,004</b>	<b>14,95(*)</b>	<b>0,000</b>
		Nagluh	8,44	0,062	<b>8,39(*)</b>	<b>0,050</b>

\* Razlika aritmetičkih sredina na nivou statističke značajnosti 0,05.

Osobe s oštećenjem sluha su uglavnom, kroz cijeli život pod tuđom kontrolom, tako da njihova uključenost najmanje zavisi od njih samih, a više od onih koji vode brigu o njima, u prvom redu roditelja, a potom nastavnika. Često su prezaštićeni u najranijem razvojnom periodu, manje su fizički i socijalno aktivni zbog intezivnih, statičkih rehabilitacijskih tretmana, što dovodi do toga da se većina njih navikne na date okolnosti i pomiri da tako funkcioniše. Oni često nisu ni bili u prilici da vide i osjete da im uključenost u aktivnosti može pružiti bolje razvojne mogućnosti.

Svi relevantni učesnici u procesu zdravstva, odgoja i obrazovanja, te socijalne zaštite moraju uticati na podizanje nivoa uključenosti i motivacije, čime će npr., kroz obrazovni proces osobe s oštećenjem sluha dostići oprimalan nivo akademskih postignuća, promijeniti stavove o pruženim mogućnostima i postati uspješni u raznim oblastima, bez ili s minimalnim razlikama, u odnosu na čujuću populaciju.

Nastava treba biti organizovana na učeniku prihvatljiv način, uzimajući u obzir sposobnosti djeteta, njegov stil i dinamiku učenja, interes i želje, prateći osnovne ciljeve i zadatke obrazovanja – čitanja, pisanja, učenja, bavljenja sportom i društveno korisnim radom, a kada su djeca s oštećenim sluhom u pitanju, svakako i stepen oštećenja sluha.

Djeca s teškim do dubokim gubicima sluha često ističu da se osjećaju izolovano, bez prijatelja i da su nezadovoljni u školi, posebno kada je njihova socijalizacija, s drugom djecom sa oštećenim sluhom, ograničena. Čini se da te društvene probleme češće imaju djeca sa blažim gubitkom sluha, za razliku od djece kod kojih je gubitak sluha teži (ASHA, 2014).

Ukoliko razloge uključivanja u određene aktivnosti učenici s oštećenjem sluha budu doživljavali kao lično zadovoljstvo, u vidu napredovanja, samostalnog djelovanja, ostvarivanja visokog životnog standarda, mogućnosti života na vlastiti način, mogućnosti razvijanja ličnosti, razloga za uvažavanje, razloga za zajedništvo i ravnopravnošću, bit će više motivisani za rad, a tada će se u njih više i uključivati.

Učenik treba biti aktivni učesnik, a ne samo pasivni slušatelj koji treba zapamtiti i reprodukovati ono što nastavnik predaje. Akademske vještine i znanje povezane sa stvarnim iskustvom povečat će uključenost, a to ne može uspjeti ako učenik ne razumije nastavne sadržaje, odnosno ako mu nastavni sadržaji nisu adekvatno prezentovani i učinjeni jasnim i smislenim, kako bi se smatrao efikasnim i učenje shvatio kao rezultat slobodne volje i lične inicijative.

## Ispitivanje učenika na VIMP – u

Radi izdvajanja elemenata koji mogu, na određenom uzorku ispitanika, da utvrde nivo motivacije i objasne njen uticaj i relacije na postignuća, korišten je mjerni instrument VIMP, struktuisan od 5 subtestova (samoefikasnost i kompetencija, adaptivna atribucija i uvjerenje o sposobnosti kontrole, zainteresovanost učenika za nastavu i percepcija kompetencije, nivo vrednovanja akademskog postignuća i ciljevi), kojima se procjenjuje 13 mernih područja.

### Rezultati t-test razlika ispitivanja na VIMP – u, s obzirom na pol ispitanika

Da bi se utvrdila homogenost uzorka ispitanika izvršena je provjera statističke značajnosti razlika na područjima ispitivanja motivacije s obzirom na *pol*. Na cijelom uzorku ispitanika utvrđeno je da između muških i ženskih ispitanika, nije bilo statistički značajnih razlika ni u jednom području procjene putem testa *Veliki inventar motivacije postignuća* (Tabela 7).

Tabela 7

*T-test razlika motivisanosti muških i ženskih učenika za školska postignuća*

Komponenta motivacije	Muški		Ženski		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Samoefikasnost	7,24	2,50	6,81	2,53	0,82	0,41
Performativna samoefikasnost	6,46	2,64	6,06	3,42	0,62	0,54
Percepција kompetencije	4,26	1,29	4,38	0,91	-0,50	0,62
Samocijenjenje	9,98	4,89	10,04	3,96	-0,07	0,95
Samodeterminacija	6,46	1,68	6,04	1,75	1,17	0,25
Angažovanost	4,24	2,00	4,67	2,18	-0,99	0,33
Izazov	4,00	2,49	4,19	2,35	-0,38	0,71
Kontrola	4,89	2,42	5,75	1,83	-1,95	0,05
Zainteresiranost za nastavu	5,72	2,18	6,15	2,33	-0,92	0,36
Vrednovanje akademskih postignuća	7,02	2,33	7,56	2,22	-1,33	0,19
Mastery ovladavanje	7,12	2,22	7,46	2,13	-0,78	0,44
Performativni ciljevi	5,63	2,89	6,02	2,52	-0,70	0,49
Non-konformizam	4,33	1,49	4,13	1,39	0,68	0,50

Ovaj dio istraživanja važan je, kao potvrda dobrom odabiru uzorka radi dalje analize po područjima i u odnosu na postojanje/nepostojanje oštećenja sluha. Također, značajno je i s apekta djelovanja nastavnika tokom obrazvonog procesa, odnosno, na osnovu ovakvih

rezultata, nastavnici nemaju potrebu praviti razliku u djelovanju na motivaciju učenika, jer učenici svoje sposobnosti za postignuća slično doživljavaju bez obzira na pol.

Rezultatima ovog istraživanja, koji nisu pokazali razlike između polova u navedenim područjima, slični su rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 566 učenika s oštećenjem sluha (364 muških i 204 ženskih), provedenog kako bi se ispitalo samopoštovanje i akademsko postignuće dječaka i djevojčica. Rezultati su pokazali da, kada su u pitanju učenici s oštećenjem sluha, ne postoje razlike u samopoštovanju između polova, kao ni u akademskim postignućima (Akinpelu, 1998).

Odnos između samopoštovanja i akademskog postignuća opisan u velikom broju studija (Marsh & Yeung, 1997; Filozof et al., 1998; Hay et al., 1998; citirano kod Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004). Isti autori navode zaključke dobijene u istraživanjima, prema kojima pozitivni osjećaji samopoštovanja povećavaju povjerenje i uspjeh djece u školi (Coopersmith, 1967), kao i da je s pozitivnim samopoštovanjem kao faktorom akademskog uspjeha povezana sposobnost čitanja (Markus & Nurius, 1986).

Određena istraživanja s čujućim učenicima pokazuju rezultate gdje se uočava veća angažovanost i vrednovanje školskih postignuća kod djevojčica. Istraživanje u kojem je ispitivan odnos između samopoštovanja, ciljeva postignuća i akademskog postignuća među djecom osnovne škole ( $N=200$ ), su pokazali da su orijentacija samopoštovanja i ciljeva postignuća (masteri ciljevi, performativni ciljevi i ciljevi izbjegavanja obaveza) faktori koji utiču na akademsko postignuće učenika, te da postoje značajne razlike između muških i ženskih ispitanika u ocjenjivanju samopouzdanja i ciljeva postignuća, dječaci su pokazali statistički značajan viši nivo samopoštovanja i pristupa izvedbi od djevojčica, dok su djevojčice pokazale višu izvedbu ciljeva izbjegavanja od dječaka (Rahmani, 2011).

Gligorović i Buha (2016) istražujući povezanost nastavničke procjene učeničke motivacije i potencijala za učenje s školskim postignućem učenika iz srpskog jezika i matematike, na uzorku od 111 učenika (III I IV razred), dobili su rezultate koji govore o značajnim polnim razlikama u korist djevojčica u oblasti motivacije i čitanja i pisanja.

Provedeno je i istraživanje kako bi se utvrdile razlike između dječaka i djevojčica završnih razreda osnovne škole u Hrvatskoj ( $N=240$ ) i Sloveniji ( $N=265$ ), u razumijevanju pročitanog, i relevantnim (meta)kognitivnim faktorima (rječnik, metakognitivno znanje i sažimanje), kao i motivacijskim faktorima (interes, uključenost u čitanje, percipirana kompetentnost, vanjska motivacija) uključenim u razumijevanje. Rezultati su pokazali da djevojčice imaju bolje metakognitivno znanje o strategijama čitanja, veću motivaciju za čitanje i bolje razumijevanje narativnog teksta (Kolić-Vehovec, i sar., 2009).

Istraživani su i različiti aspekti dječije motivacije za čitanje, kao i utvrđivanje kako je motivacija povezana s količinom i širinom njihovog čitanja, a gdje su ocjenjivani motivi čitanja obuhvatili samoefikasnost, intrinzične i ekstrinzične motive, ciljeve i društvene aspekte. Utvrđeno je da je motivacija za čitanja kod djece višedimenzionalna i da motivacija predviđa količinu i širinu čitanja, kao i da je sastav intrinzične motivacije predvidio veću količinu i širinu čitanja od vanjskih motiva. Rezultati istraživanja nisu pokazali postojanje polnih razlika u percipiranoj uključenosti u čitanje, ali su djevojčice imale veću motivaciju za čitanjem, te autori pretpostavljaju da je mogući razlog boljeg uspjeha djevojčica u školi njihova veća odgovornost (Wigfield & Guthrie, 1997; Trogrlić, Šarčević i Vasić, 2013; Šarčević i Vasić, 2014; citirno kod Gligorović i Buha, 2016).

Kako se akademsko postignuće smatra jednim od najvažnijih pokazatelja učenja i razumijevanja u obrazovanju, svi oni koji su uključeni u sistem obrazovanja djeteta (roditelji, nastavnici i drugi) trebaju smatrati kao obavezu da otkriju i u skladu s tim rade na poboljšanju faktora koji su važni (samoefikasnost, samodeterminacija, ciljevi) i koji mogu pomoći učenicima u ostvarivanju boljih akademskih postignuća.

Značaj učenikove procjene o kompetentnosti, samoefikasnosti, samodeterminaciji je veliki u vaspitanju i obrazovanju djeteta, jer pozitivna procjena povećava učenikovo samopoštovanje i utiče na zainteresovanost za nastavne sadržaje, angažovanje i postavljanje ciljeva za budućnost, što na kraju rezultira boljim akademskim postignućem. Svi ovi faktori određuju učenikovu motivaciju i govore o motivaciji koju učenik posjeduje te mogu dati smjernice za njihovo jačanje i razvijanje.

### **Rezultati *t*-test razlika ispitivanja na VIMP – u, s obzirom na slušni status ispitanika**

Za utvrđivanje statističke značajnosti razlika između učenika sa i bez oštećenja sluha, kod procjene nivoa motivisanosti u školskim postignućima kroz različita područja procjene, korišten je *t*-test razlika za nezavisne uzorke. Statistička značajnost postavljena je na nivou  $p<0,05$ . Uvidom u cijeli mjereni sistem, ustanovljena je statistički značajna razlika na području *Samoefikasnost* ( $t = -2,30; p = 0,00$ ), *Angažovanost* ( $t = -2,16; p = 0,03$ ), *Kontrola* ( $t = 2,19; p = 0,00$ ) i *Non-konformizam* ( $t = -2,75; p = 0,01$ ), na kojima su ispitanici s oštećenjem sluha iskazali niži, dok su na području *Vrednovanje akademskih postignuća* ( $t = 3,05; p = 0,00$ ) iskazali viši nivo motivacije za postignuća od ispitanika bez oštećenja sluha (Tabela 8).

Uvidom u sadržaj tvrdnji koje opisuju percepciju učenika na ovim područjima, rezultati se čine logičkim i informativno značajnim, s obzirom da se radi o dvije suštinski različite grupe ispitanika, kada je u pitanju slušni status, a time i vaspitno-obrazovni proces.

Roditelji i nastavnici trebaju uticati na podizanje nivoa samoefikasnosti učenika s oštećenjem sluha, najviše kroz angažovanost i kontrolu, koje su značajno umanjene zbog nedovoljne govorno-jezičke razvijenosti kao posljedice oštećenja. Također, vrednovanje akademskih postignuća je kontinuiran problem od početka sistematskog i institucionalnog obrazovanja ovih učenika. Različiti načini komunikacije zahtjevaju i različite pristupe u provjeri znanja.

Ovim učenicima, posebno s težim oštećenjima, otežano je utvrditi znanje samo jednim, npr., pismenim putem, bez pomoći znakovnog jezika, tako oni vrlo često i ne pokažu znanje koje objektivno posjeduju i za koje to mogu tvrditi da posjeduju, kao i da će im trebati u budućnosti, zbog čega se trenutno školju. Slabiji rezultati na ovom području mogu biti i rezultat opšteg socijalnog konteksta, odnosa roditelja i škole, koja od njih, nepravedno, nedovoljno očekuje, a samim tim manje i nudi i zahtjeva da znaju. Time se učenici dovode u situaciju da su manje angažovani, nego što su njihove realne mogućnosti, što umanjuje njihovu kontrolu i posljedično djeluje na ličnu percepciju samoefikasnosti i utiče na njihovo samopoštovanje. Područja semoefikasnosti, angažovanosti i kontrole su područja, na koje treba djelovati u skladu s objektivnim sposobnostima svakog pojedinca s oštećenjem sluha.

Tabela 8

*T-test razlika motivisanosti gluhih i čujućih učenika za školska postignuća*

Komponenta motivacije	Oštećenje sluha		Bez oštećenja		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Samoefikasnost	6,28	2,72	7,77	2,05	-2,30	<b>0,00</b>
Performativna samoefikasnost	6,26	3,31	6,26	2,81	0,00	1,00
Percepcija kompetencije	4,47	0,97	4,17	1,22	1,31	0,19
Samocijenjenje	9,19	5,07	10,83	3,50	-1,82	0,07
Samodeterminacija	6,34	1,89	6,15	1,55	0,54	0,59
Angažovanost	4,00	2,34	4,91	1,72	-2,16	<b>0,03</b>
Izazov	3,66	2,71	4,53	2,00	-1,78	0,08
Kontrola	4,85	2,39	5,81	1,83	-2,19	<b>0,03</b>
Zainteresiranost za nastavu	5,81	2,54	6,06	1,95	-0,55	0,59
Vrednovanje akademskih postignuća	7,89	1,59	6,70	2,16	3,05	<b>0,00</b>
Mastery ovladavanje	7,34	2,05	7,23	2,31	0,24	0,81
Performativni ciljevi	6,02	2,67	5,64	2,75	0,69	0,50
Non-konformizam	3,83	1,55	4,62	1,21	-2,75	<b>0,01</b>

Na važnost navedenih područja upućuju istraživanja koja su uključivala akademski uspješne gluhe osobe, a u cilju razumijevanja njihove uspješnosti. Rezultati istraživanja su pokazali da su ti učenici tražili priznanje za svoje školske napore (npr. nagrade, certifikate i visoke ocjene), pokazivali vještine samozastupanja i jaku unutrašnju motivaciju da budu nezavisni. Bitan podatak iz navedenog istraživanja su iskazi roditelja da njihova djeca nisu željela da ih se tretira drugačije u odnosu na njihove čujuće vršnjake, dok su nastavnici konstatovali da su navedeni učenici imali osjećaj pripadnosti među svojim vršnjacima bez oštećenja sluha, te da su imali malo poteškoća vezanih za oštećenje sluha. Usvajanje znanja i akademска postignuća i želja za prevazilaženjem poteškoća koje ostavlja oštećenje sluha na osobu (govorno-jezičke vještine i sl.) ukazuju da je kod učesnika u ovom istraživanju postojala jaka motivacija, te da su uspjeli maksimizirati psihosocijalne potencijale uz aktiviranje i upotrebu psihosocijalnih osobina i taktika uz podršku od strane nastavnika i roditelja (Luckner & Muir, 2001; citirano kod Jacobs, 2010).

Slični su rezultati istraživanja koje je uključivalo 38 visoko obrazovanih gluhih osoba, od kojih je većina razvila psihosocijale strategije za prevazilaženje socijalnih poteškoća vezanih za gluhoću. Prema rezultatima ispitanicu su imali veliko samopouzdanje, smanjenu socijalnu tjeskobu i ponos vezan za njihove strateške adaptivne vještine, kao i želju, koja je uključivala motivisanost učesnika da poboljšaju gorovne vještine i vještine čitanja, da jasnije artikulišu govor te da pokrenu modifikacije u svojoj okolini kako bi osigurali lakšu komunikaciju (Bain et al., 2004; kod Jacobs, 2010).

U istraživanju ličnih faktora gluhih učenika, koji utiču na upornost na fakultetu, došlo se do rezultata koji su pokazali da lični faktori kao što su samoregulacijske komponente (upravljanje vremenom), volja (samodisciplina), kao i motivacija (želja da se završi fakultet) mogu igrati značajnu ulogu kod akademskog uspjeha. U ovom istraživanju studenti su iskazali samopouzdanje u pogledu poznavanja načina, pristupa i upotrebe usluga podrške kao što su tumači, kolege i fakultetsko osoblje, ali manje samopouzdanje po pitanju njihovih sposobnosti vezanih za pripremanje za nastavu, upravljanje vremenom i koncentrisanje na zadatke, te su pokazali slabosti u oblastima vještina i volje, identifikovanju važnih informacija i pripremanju za testove, motivacije i stavova. Pokazali su visok nivo akademskih poteškoća, niže samopouzdanja i viši nivo stresa u poređenju s nacionalnim normama grupe čujućih studenata (u pogledu navika učenja, nižeg nivoa verbalnog samopozdanja, slabije motivacije za završavanje fakulteta, manje pozitivnih stavova prema nastavnicima) (Albertini et al., 2011). U cilju razumjevanja akademskih postignuća gluhih i nagluhih učenika u okviru različitih

obrazovnih okruženja, eksplorativnim istraživanjem u kom su ispitivana iskustva učenika upisanih na mainstream programe (redovno obrazovanje, sa čujućim učenicima) u odnosu na odvojene programe (samo učenici oštećena sluha) na istoj instituciji. Rezultati su pokazali da su obje grupe bile zainteresovane za dobru nastavu i sticanje generičkih vještina, motivisane zahtjevima njihovih procjena i strahom od neuspjeha, ali je zabilježena razlika kada su u pitanju interakcije u učionici. Učenici koji su pohađali nastavu odvojeno bili su pozitivniji u pogledu očekivanja vezanih za radno opterećenje, povratnih informacija od nastavnika i izbora koje su imali po pitanju gradiva, a učenici koji su pohađali mainstream (redovnu) nastavu bili su pozitivniji po pitanju sticanja analitičkih vještina i zainteresovanosti nastavnika za njih, uključujući i fleksibilnost metoda procjene (ocjenjivanja) (Richardson et al., 2010). Iz našeg istraživanja, kao i iz pregleda navedenih istraživanja, vidimo da učenici s oštećenjem sluha imaju umanjen subjektivni doživljaj lične kompetencije. Njihovo uvjerenje o manjim sposobnostima, u odnosu na čujuće vršnjake, utiče na njihovo samopoštovanje, a potom i na postavljanje ciljeva za budućnost. Ovi nalazi govore o potrebi prikladnih intervencija od strane roditelja i nastavnika kako bi se podigao nivo samoefikasnosti, a time i motivacije, kod učenika s oštećenjem sluha.

### **Rezultati analize varijanse ispitivanja učenika na VIMP – u, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti**

Radi preciznijeg zaključivanja u vezi motivacije učenika s oštećenjem sluha za školska postignuća i korištenja VIMP-a, ispitani je međugrupni varijabilitet gdje su ispitanici podijeljeni u odnosu na stepen oštećenja sluha na gluhe učenike, nagluhe učenike i učenike bez oštećenja sluha. Primijenjena je jednofaktorska univarijantna analiza varijanse za nezavisne uzorke. Utvrđena je statistički značajna razlika među grupama za područja *Samoefikasnost* ( $F = 5,20; p = 0,01$ ), *Angažovanost* ( $F = 3,73; p = 0,03$ ), *Nivo vrednovanja akademskih postignuća* ( $F = 4,66; p = 0,01$ ) i *Non-konformizam* ( $F = 6,96; p = 0,00$ ), (Tabela 9).

Tabela 9

Analiza varijanse ispitivanja učenika na VIMP-u, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti

<b>Varijable</b>	<b>Uzorak</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Samoefikasnost	Gluh	5,97	2,70		
	Nagluh	6,83	2,77		
	Bez oštećenja	7,77	2,05		
	Total	7,02	2,51	5,20	<b>0,01</b>
Performativna samoefikasnost	Gluh	5,83	3,60		
	Nagluh	7,00	2,67		
	Bez oštećenja	6,26	2,81		
	Total	6,26	3,05	0,79	0,46
Percepција компетенције	Gluh	4,40	0,81		
	Nagluh	4,59	1,23		
	Bez oštećenja	4,17	1,22		
	Total	4,32	1,11	1,00	0,37
Samocijenjenje	Gluh	8,90	5,28		
	Nagluh	9,71	4,79		
	Bez oštećenja	10,83	3,50		
	Total	10,01	4,41	1,84	0,17
Samodeterminacija	Gluh	6,03	1,94		
	Nagluh	6,88	1,73		
	Bez oštećenja	6,15	1,55		
	Total	6,24	1,72	1,482	0,23
Angažovanost	Gluh	3,63	2,40		
	Nagluh	4,65	2,15		
	Bez oštećenja	4,91	1,72		
	Total	4,46	2,09	3,73	<b>0,03</b>
Izazov	Gluh	3,50	2,80		
	Nagluh	3,94	2,61		
	Bez oštećenja	4,53	2,00		
	Total	4,10	2,41	1,75	0,18
Kontrola	Gluh	4,67	2,52		
	Nagluh	5,18	2,16		
	Bez oštećenja	5,81	1,83		
	Total	5,33	2,17	2,69	0,07
Zainteresiranost za nastavu	Gluh	5,93	2,57		
	Nagluh	5,59	2,55		
	Bez oštećenja	6,06	1,95		
	Total	5,94	2,26	0,27	0,76
Nivo vrednovanja akademskih postignuća	Gluh	7,97	1,40		
	Nagluh	7,76	1,92		
	Bez oštećenja	6,70	2,16		
	Total	7,30	1,98	4,66	<b>0,01</b>
Mastery ovladavanje	Gluh	7,03	2,13		
	Nagluh	7,88	1,83		
	Bez oštećenja	7,23	2,31		
	Total	7,29	2,17	0,85	0,43
Performativni ciljevi	Gluh	6,47	2,74		
	Nagluh	5,24	2,412		
	Bez oštećenja	5,64	2,76		
	Total	5,83	2,70	1,37	0,26
Non-konformizam	Gluh	3,47	1,31		
	Nagluh	4,47	1,77		
	Bez oštećenja	4,62	1,21		
	Total	4,22	1,44	6,96	<b>0,00</b>

Ovi rezultati potvrđuju naprijed utvrđene razlike samo između grupa učenika sa i bez oštećenja sluha, ali ukazuju da ta razlika ima indirektne veze i sa različitim stepenom oštećenja sluha, koji u prvom redu utiče na razvoj komunikacije – govora i jezika, a što čini osnovu za sticanje znanja i učenja.

Iako pojedini autori navode da stepen gubitka sluha nije direktni prediktor akademskih postignuća (Allen, 1986; Powers, 2006; Tymms, Brien, Merrell, Collins & Jones, 2003), stepen gubitka sluha utiče na pristup komunikaciji u učionici i ima suptilnije dugoročne efekte, s obzirom da se kognitivne vještine, znanje o svijetu i tečnost u jeziku, stiču kroz postepeno poboljšanje i interaktivne procese koji se odvijaju dugi niz godina (Richardson et al., 2010).

Na područjima na kojima je u ovom radu utvrđena statistički značajna razlika, bilo je neophodno uraditi poređenje primjenom naknadnog Takijevog testa (Tukey test) radi preciznijeg utvrđivanja uticaja stepena oštećenja sluha. Na osnovi dobijenih rezultata, može se uočiti da postoji statistički značajna razlika između grupe gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha na sva četiri upoređena područja, kao i između gluhih i nagluhih učenika na području *Non-konformizam* ( $p = 0,01$ ), koji se svojim varijabilitetom udaljavaju od gluhih učenika, što potvrđuje pretpostavku da viši stepen oštećenja značajnije utiče na motivaciju za akademska postignuća. Posljedice koje oštećenje izaziva, kao što su problem u komunikaciji, a potom metode i uslovi obrazovanja (integracijski ili segregacijski) na različite načine doprinose ovakvim stavovima u odnosu na procjenu područja iz kojih se uočava nivo motivacije, tim prije što između nagluhih, koji su češće uključeni u redovnu školu, i čujućih učenika nije utvrđena statistički značajna razlika ni na jednom ispitivanom području (Tabela 10).

Tabela 10

Naknadni Tukey test razlika ispitivanja učenika na VIMP-u, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti

Varijable	Stepen oštećenja sluha (I)	Stepen oštećenja sluha (J)	Srednja razlika (I-J)	p
<b>Samoefikasnost</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-0,86	0,47
		Bez oštećenja	<b>-1,80(*)</b>	<b>0,01</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	0,86	0,47
		Bez oštećenja	-0,94	0,35
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>1,80(*)</b>	<b>0,01</b>
		Nagluh	0,94	0,35
<b>Angažovanost</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	-1,01	0,23
		Bez oštećenja	<b>-1,28(*)</b>	<b>0,02</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	1,01	0,23
		Bez oštećenja	-0,27	0,89
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>1,28(*)</b>	<b>0,02</b>
		Nagluh	0,27	0,89
<b>Nivo vrednovanja akademskih postignuća</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	0,20	0,94
		Bez oštećenja	<b>1,26(*)</b>	<b>0,02</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	-0,20	0,94
		Bez oštećenja	1,06	0,13
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>-1,26(*)</b>	<b>0,02</b>
		Nagluh	-1,06	0,13
<b>Non-konformizam</b>	<b>Gluh</b>	Nagluh	<b>-1,00(*)</b>	<b>0,04</b>
		Bez oštećenja	<b>-1,15(*)</b>	<b>0,00</b>
	<b>Nagluh</b>	Gluh	<b>1,00(*)</b>	<b>0,04</b>
		Bez oštećenja	-0,15	0,92
	<b>Bez oštećenja</b>	Gluh	<b>1,15(*)</b>	<b>0,00</b>
		Nagluh	0,15	0,92

\*Razlika M na nivou statističke značajnosti 0,05.

Nalaze koji govore o uticaju stepena oštećenja sluha, putem komunikacije, na razvoj individue u svim razvojnim područjima, izgradnji samopouzdanja, savladavanju određenih poteškoća, sticanju znanja i akademskih postignuća, prikazani su u istraživanju koje je uključivalo 1097 gluhih učenika iz 34 turske osnovne i srednje škole, u kojem je došao do rezultata koji su pokazali da oštećenje sluha negativno utiče na sliku o sebi (samopercepciju) kao i na emocionalno i socijalno prilagođavanje gluhih učenika, te da je češće izražena (negativna slika) kod učenika koji su obrazovani u posebnom, nego u redovnom obrazovnom okruženju, što je gluhoća nastala kasnije lošije je i psihosocijalno prilagođavanje, stariji učenici su ocijenjeni od strane svojih nastavnika kao bolje prilagođeni nego mlađi učenici, bolje govorne vještine, akademski rezultati i upotreba slušnih pomagala povezani su s boljim psihosocijalnim prilagođavanjem, te da veći gubitak sluha stvara i veće poteškoće učenika pri prilagođavanju (Polat, 2003; citirano kod Jacobs, 2010).

U ispitivanju pasivnog rječnika kod čujuće djece i djece rehabilitovane u različitim uslovima (integrisane u redovne škole i u posebnim školama za gluhe) rezultati govore da su gluha djeca integrisana u redovne škole uspješna kao i čujući ispitanici, dok su gluha djeca iz posebnih škola postigla niži rezultat na testu rječnika, kao i na ostalim jezičkim varijablama. Markides je to objasnio većom motivacijom djece oštećena sluha integrisanom u redovne škole, i njihovom boljom pripremom za život u čujućoj okolini, kao i većom stručnošću i sposobljenosti učitelja u redovnim uslovima (Markides, 1982; citirano kod Radić, Bradarić Jončić, i Farago, 2008).

Uzimajući u obzir akademsko raspoređivanje gluhih i nagluhih učenika u određene obrazovne programe, najveći doprinos akademskom postignuću proizilazi iz razlika u karakteristikama učenika i njihovih porodica (npr. životna dob kada je nastupio gubitak sluha, prethodna akademska postignuća i stanje sluha roditelja) (Stinson & Kluwin, 2003; citirano kod Richardson et al., 2010).

Gluhi ispitanici, koji su bili akademski uspješni, u jednoj studiji (Reiff et al., 2004), su se izjasnili da se njihova želja za uspjeh javljala uz pomoć nagrada dobijenih za određene poduhvate, ohrabrenja od značajnih ljudi u životu (npr., porodica i učitelji), izrazili su razumijevanje da akademski uspjeh zahtjeva kontinuiranu odlučnost, a mnogi i su bili odlučni da dokažu kako su stereotipi vezani za njihovu invalidnost pogrešni (npr. niska očekivanja nametnuta od strane drugih) (Jacobs, 2010).

Osim stepena oštećenja sluha, kao prediktora koji uslovljava razlike između gluhih i nagluhih učenika kada su njihova postignuća u pitanju, ali i druge razvojne karakteristike, mnogi drugi faktori su značajni u razvijanju sposobnosti djece s oštećenim, a uloga roditelja i nastavnika, koji svojim ne/poznavanjem svih specifičnosti ove populacije, je od ogromnog značaja za cjelokupan razvoj djeteta. Potrebno je pronaći načine za unapređenje učenja, imajući u vidu da učenici s oštećenjem sluha mogu postići odlične rezultate, uz podršku roditelja i nastavnika.

## **Ispitivanje procjene roditeljske podrške i razumijevanja**

Radi provjere teze u ovoj disertaciji korišten je *Upitnik procjene roditeljske podrške i razumijevanja*, koji se sastoji od tri subskale, gdje su se ispitanici izjašnjavali na tvrdnje u odnosu na percipiranu roditeljsku uključenost, percipiranu roditeljsku podršku i percipiranu roditeljsku toplinu, posebno za majku, a posebno za oca. Ukupan broj tvrdnji vezanih uz majku je 21, a isto toliko i uz oca.

### **Faktorska analiza**

S obzirom da se radi o česticama koje manifestno imaju korelativan odnos, a kako bi se došlo do kondenzovanih čestica, koje ukazuju na latentnu strukturu mjernog instrumenta, korištena je faktorska analiza u manifestnom prostoru, upotrebo varimax rotacije. Vrijednost Kaiser-Meyer-Olkin pokazatelja iznosila je 0,712, a Bartlett test je dostigao statističku značajnost ( $p = 0,00$ ) što je zajedno ukazalo na faktorabilnost korelace matrice.

Faktorijalizacija varijabli je urađena po komponentnom modelu, pri čemu je izdvojeno pet glavnih komponenti koje u kumulativnom procentu uzimaju 51% varijanse, što je dovoljna količina varijabiliteta za osnovne informacije koje se sažimaju u ovom faktorskem prostoru. Unutrašnja konzistentnost ovih komponenti uvrđena je primjenom Analize pozdanosti na osnovu koje je su za I i II faktor utvrđene vrijednosti Cronbach's Alphe od 0,88, za III faktor 0,78, dok su za IV i V faktor vrijedenosti bile ispod 0,50, te oni nisu uzeti dalje u razmatranje. Uvidom u matricu projekcija na tri izolovana faktora, može se primjetiti da je najveću projekciju ostvarilo devet varijabli koje ukazuju na percepciju roditeljske pažnje majke u pružanju podrške u rješavanju problema, izražavanju ljubavi, vremenu i energiji koju majka pruža pomažući djetetu. Prema tome, ovaj faktor je nazvan *Podrška majke*, izražen kroz pružanje ljubavi i energije, kao i uloženog vremena u podršci.

Na drugi faktor, koji se sastoji od sedam varijabli, najveću projekciju je ostvarila čestica koja mjeri percepciju učenika prema ocu i njegovom utrošenom vremenu da razgovara s djetetom, to ukazuje na činjenicu da se drugi faktor manifestuje kroz podršku oca i njegovo razumijevanje i strpljenje za uvažavanje mišljenja i rješavanje problema svoga djeteta. Najmanju projekciju je ostvarila čestica koja jasno izražava ljubav od strane oca prema djetetu. Ovaj faktor je nazvan *Podrška oca*.

Treći faktor se odnosi na podršku samostalnosti, a najveće projekcije su ostvarile čestice koje se odnose na projekciju pružanja podrške od strane oca i majke za samostalno odlučivanje i pomoć pri izboru vlastitog puta. Faktor je nazvan *Podrška samostalnosti* (Tabela 11).

Tabela 11

*Faktorizacija instrumenta „Upitnik procjene roditeljske padrške i razumijevanja“*

Item-tvrdnja	Komponenta		
	1	2	3
Moja majka sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem	0,76		
Moja majka jasno izražava ljubav prema meni	0,75		
Moja majka ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi	0,75		
Moja majka provodi mnogo vremena sa mnom	0,72		
Moja me majka čini da se osjećam posebnim	0,70		
Moja majka pronalazi vremena da razgovara sa mnom	0,68		
Moja majka mi pokušava reći kako da vodim život	0,58		
Moja majka zna kako se ja osjećam	0,57		
Moja majka me prihvata i voli onaskvog kakav jesam	0,50		
Moj otac pronalazi vremena da razgovara sa mnom	0,80		
Moj otac zna kako se ja osjećam	0,75		
Moj otac sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem	0,74		
Moj otac je spreman sagledati stvari iz moje perspektive	0,72		
Moj otac provodi mnogo vremena sa mnom	0,70		
Moj otac ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi	0,60		
Moj otac jasno izražava ljubav prema meni	0,55		
Moj mi otac dopušta da odlučujem samostalno	0,70		
Moj otac pomaže mi izabrati moj vlastiti put	0,63		
Moja mi majka dopušta da odlučujem samostalno	0,60		
Moj me otac čini da se osjećam posebnim	0,55		
Moja majka pomaže mi izabratiti moj vlastiti put	0,53		

Rezultati ove analize potvrđuju tvrdnje koje se odnose na podršku majke i tvrdnje koje se odnose na podršku oca u vidu posebnih skala, kao što su predložene od strane autora u *Testu procjene roditeljske pažnje i razumijevanja*. Također, uočava se da je, prema percepciji učenika, majka ta koja prevashodno pruža podršku, a potom otac.

Roditeljske aspiracije mogu uticati na dječiju profesionalnu samoefikasnost i školski uspjeh (Jen-Yi & Li Li, 2011; citirano kod Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2012).

Istraživanja su pokazala da autonomna motivacija pozitivno predviđa prilagodljive stavove učenja, akademski uspjeh i ličnu dobrobit, dok je kontrolisana motivacija povezana s višim stopama odustajanja, adaptivnim stavovima učenja, te da je podrška roditeljske autonomije u odnosu na psihološku kontrolu povezana s prilagodljivijim strategijama učenja i većem blagostanju (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005).

Pri ispitivanju roditeljskih stilova podrške, u objašnjavanju motivacije učenika, istraživači su često koristili dječije procjene roditelja. Rezultati su pokazali da se majke više percipiraju kao podržavajuće nego očevi (Grolnick, Ryan & Deci, 1991).

Istraživanja su pokazala da roditeljska uključenost u rad djeteta na školskim obavezama, kao i roditeljske aspiracije, imaju veliki uticaj na uspjeh u školi (Dornbusch & sar., 1987; Griffith, 1996; Hill, 2001; citirano kod Suzić, 2005a).

Rezultati istraživanja koje je proveo Suzić (2005a), o odnosu aspiracija roditelja i učenika prema školskom uspjehu pokazali su da roditelji i djeca imaju sasvim različita viđenja iste interpersonalne relacije, te da ono što roditelji smatraju za pomoć i podršku, djeca često doživljavaju kao uskraćivanje slobode, kontrolu ili disciplinovanje. Isti autor navodi da „aspiracije roditelja ponekad guše interesovanje učenika njihove djece za školsko postignuće, ali dešava se da ove aspiracije potpomažu napore učenika i jačaju njihovu motivaciju“ (Suzić, 2005a., str. 369).

### **T-test razlika procjene roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na pol ispitanika**

Za testiranje razlika procjene roditeljske podrške i razumijevanja izdvojena su područja koja determinišu tri izolovana faktora: *Podrška majke, Podrška oca i Podrška samostalnosti*. Kada je u pitanju utvrđivanje razlika u odnosu na pol, primjenjen je *t*-test za nezavisne uzorke.

Iz Tabele 12 je vidljivo da, ni na jednom mjerrenom području, nije utvrđena statistički značajna razlika procjene roditelja između muških i ženskih učenika o pružanju optimalnog roditeljskog konteksta, odnosno, percipirane roditeljske uključenosti, percipirane roditeljske autonomne podrške i percipirane roditeljske topline. Na osnovu aritmetičkih sredina, s obzirom na način bodovanja odgovora, može se uočiti da oba subuzorka imaju visok nivo procjene roditeljske podrške i razumijevanja, ali i da je viši nivo pozitivne procjene kod muških ispitanika na sva tri područja.

Tabela 12

T-test razlika procjene roditelja muških i ženskih učenika

Područje	Muški		Ženski		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Podrška majke	5,84	0,96	5,80	1,19	0,17	0,88
Podrška oca	5,37	1,15	4,76	1,76	1,96	0,06
Podrška samostalnosti	5,20	1,17	4,89	1,54	1,12	0,27

Iako nije utvrđena statistički razlika u rezultatima percipiranje podrške između majke i oca rezultati pokazuju da muški ispitanici smatraju da imaju značajniju podršku roditelja, a posebno oca, što se u određenim aktivnostima i okolnostima, čini logičnim.

Istraživanje provedeno na uzorku 132 učenika, s ciljem utvrđivanja povezanosti akademske samoregulacije, učeničke procjene roditelja i školskog uspjeha, pokazali su da je kod djevojčica ponašanje majke pozitivno povezano s autonomnom regulacijom, a negativno sa kontrolisanom regulacijom. Za razliku od njih kod dječaka roditeljske varijable nisu povezane s motivacijom. Roditeljske varijable, i kod djevojčica i kod dječaka, ne doprinose školskom uspjehu (Goldin, 2007).

Roditelji imaju veliku ulogu u razvoju djeteta, njegovih osobina, stavova, pogleda na svijet, te svojim brižnim i podržavajućim odnosom mogu uticati na motivaciju za učenje. Rezultati našeg istraživanja ukazuju na pozitivnu procjenu djece kada su pitanju roditelji, smatrajući ih podržavajućim, posvećenim i brižnim.

### **T-test razlika procjene roditeljske padrške i razumijevanja, s obzirom na slušni status ispitanika**

Za utvrđivanje razlika rezultata istraživanja procjene roditeljske padrške i razumijevanja dobijenih ispitivanjem učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja sluha, primjenjen je također *t*-test za nezavisne uzorke.

Iz Tabele 13 vidljivo je da ni na jednom mjerrenom području nije utvrđena statistički značajna razlika između dva subuzorka ispitanika o pružanju optimalnog roditeljskog konteksta, odnosno, percipirane roditeljske uključenosti, percipirane roditeljske autonomne podrške i percipirane roditeljske topline. Ispitanici podjednako percipiraju podršku oba roditelja.

Tabela 13

*T-test razlika procjene roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na slušni status učenika*

Područje	Oštećenje sluha		Bez oštećenja		<i>t</i>	<i>p</i>
	AS	SD	AS	SD		
Podrška majke	5,97	0,86	5,67	1,25	1,36	0,18
Podrška oca	5,29	1,33	4,83	1,66	1,46	0,15
Podrška samostalnosti	5,01	1,33	5,07	1,43	-0,21	0,84

Bez obzira na nepostojanje statistički značajnih razlika u ovom istraživanju, na osnovu aritmetičkih sredina, i s obzirom na način bodovanja odgovora, može se uočiti da oba subuzorka imaju visok nivo procjene roditeljske podrške i razumijevanja, ali i da je neznatno viši nivo procjene učenika s oštećenjem sluha na područjima podrške majke i podrške oca u odnosu na učenike bez oštećenja sluha, dok je na području podrške samostalnosti suprotna situacija. S obzirom na potrebe za ranom intervencijom i intenzivnim rehabilitacijskim tretmanom, djeca s oštećenjem sluha su prinuđena da su njihovi roditelji uključeni u ove procese od ranog razvojnog perioda, pa je samim tim i njihova podrška neizostavno, što u najvećoj mjeri determinira ovakvu procjenu učenika, koja može imati značajan uticaj na akademska postugnuća. Iako postoji pozitivna procjena učenika, te iako ova vrsta podrške može uticati na uspjeh u obrazovanju, ali s obzirom da se odnosi na roditeljsku uključenost, autonomiju i roditeljsku toplinu, a da su se učenici s oštećenjem sluha, na testu inertresa i aspiracija, izjasnili da su nedovoljno uključeni u aktivnosti kojima se postiže visok nivo akademskih postignuća, neophodno je da roditeljska podrška bude najviše usmjerena na uključivanje učenike u te aktivnosti i realizaciji postavljenih zadataka u njima.

U tom slučaju, nastavnici su odgovorni da savjetodavnim radom daju smjernice roditeljima na koji način da pruže ovu vrstu podrške učenicima i kako da se zajedno s učenicima angažuju u vaspitno-obrazovnom procesu, čime bi se poboljšala motivacija učenika, a tako i nivo akademskih postignuća.

U istraživanju međusobne povezanosti procjene roditeljskog ponašanja (kroz percipiranu roditeljsku uključenost, podršku autonomiji i toplinu, posebno za majku i posebno za oca) i školskog uspjeha kod učenika sedmih i osmih razreda, na uzorku od 179 učenika, dobijeni su rezultati koji ukazuju da dimenzije roditeljskoga ponašanja značajno pozitivno povezane sa svim mjerama školskog uspjeha (Sremić i Rijavec, 2010). Isti autori navode i druga istraživanja koja su pokazala veliki značaj uključenosti roditelja, visok nivo uključenosti povezan je s kompetencijom i motivacijom za postignućem (Pulkkinen, 1982), pozitivna povezanost između roditeljske uključenosti u školske aktivnosti i školskog uspjeha

(Stevenson & Baker, 1987), i na osnovu toga ističu pretpostavku da će se djeca uključenih roditelja osjećati kompetentnija, imati veću samokontrolu i nezavisnije akademske motivacijske orijentacije.

Na osnovu provedenih istraživanja zaključeno je da gluhi učenici koji su pokazali visoku tendenciju vještina akademske pismenosti, imaju roditelje koji su bili veoma uključeni u njihovu ranu edukaciju, efikasnu komunikaciju u porodici (bez obzira na način), ranu i intenzivnu izloženost čitanju i pisanju i velika očekivanja od strane roditelja (Toscano, McKee & Lepoutre, 2002; citirano kod Marschark, Convertino & LaRock, 2006). Slični rezultati su dobijeni u istraživanju porodičnih faktora u akademskim dostignućima gluhih učenika, gdje su kroz intervjuje s roditeljima identifikovana dva značajna pokazatelja: prihvatanje gubitka sluha djeteta (uključujući pozitivno viđenje zajednice gluhih) i visoka očekivanja za svoju djecu (Bodner-Džonson, 1986; Allen, 1986; Lang, 2003; Marschark, Lang & Albertini, 2002; Trakler, 2000; citirano kod Marschark, Convertino & Larock, 2006).

Iz našeg istraživanja, kao i istraživanja drugih autora, vidljivo je da uključenost roditelja ima veliki značaj za motivaciju i školsko postignuće, posebno je to istaknuto za djecu s oštećenjem sluha, gdje je važnost prihvatanja oštećenja djeteta i rana intervencija posebno izraženi.

### **Rezultati analize varijanse procjene roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti**

Radi preciznijeg zaključivanja u vezi procjene roditelja o pružanju optimalnog roditeljskog konteksta, ispitan je međugrupni varijabilitet gluhih, nagluhih i čujućih ispitanika. Primjenjena je jednofaktorska univarijantna analiza varijanse za nezavisne uzorke. Nije utvrđena statistički značajna razlika među grupama ni na jednom području, te nije bilo opravdano primijeniti naknadni test za provjeru pojedinačnih nivoa značajnosti (Tabela 14).

Tabela 14

*Analiza varijanse ispitivanja roditeljske podrške i razumijevanja, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti*

Varijable	Uzorak	M	SD	F	p
Podrška majke	Gluh	6,00	0,95		
	Nagluh	5,91	0,69		
	Bez oštećenja	5,67	1,25		
	Total	5,82	1,08	0,96	0,39
Podrška oca	Gluh	5,13	1,54		
	Nagluh	5,55	0,80		
	Bez oštećenja	4,83	1,66		
	Total	5,06	1,51	1,49	0,23
Podrška samostalnosti	Gluh	4,88	1,52		
	Nagluh	5,25	0,92		
	Bez oštećenja	5,07	1,43		
	Total	5,04	1,38	0,40	0,67

Bez obzira što nije utvrđena statistički značajna razlika, na osnovu srednjih vrijednosti moguće je zaključiti da se učenici s oštećenjem sluha razlikuju s obzirom na stepen oštećenja sluha u odnosu na čujuće učenike. Najznačajniju podršku, kada je u pitanju percepcija podrške majke osjećaju gluhi, potom nagluhi, a tek onda čujući učenici, dok kod podrške oca, najviše podrške osjećaju nagluhi, potom gluhi, a zatim čujući učenici. Ovi rezultati potvrđuju prethodne, da učenici s oštećenjem sluha percipiraju značajniju podršku roditelja, u odnosu na čujuće, ali su nejasne razlike između gluhih i nagluhih učenika, kada je u pitanju, otac, jer praksa je pokazala da je otac taj koji najčešće brine o egzistenciji, a majka o kontinuiranom rehabilitacijsko-edukacijskom procesu, što na kraju utiče na akademska postignuća.

Razvoj podržavajućeg i toplog, brižnog odnosa između roditelja i djeteta može biti prvi korak u jačanju učeničke procjene vlastitih sposobnosti i poboljšavanju njegovog razumijevanja učenja (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; citirano kod Sremić i Rijavec, 2010).

Uticaj uključenosti roditelja na razvoj jezika, sposobnosti ranog čitanja i društveno-emocionalnog razvoja gluhog djeteta navedena je u istraživanju koje je pokazalo da je uključenost roditelja važan prediktor u navedenim razvojnim područjima. Roditeljski angažman u školskom programu gluhog djeteta može pozitivno doprinijeti akademskom

uspjehu djeteta, ali je vještina roditeljske komunikacije značajniji prediktor jezičkog i akademskog razvoja (Calderon, 2000).

Istraživanje provedeno sa 50 nastavnika i 806 učenika u Tajvanu, kojim je ispitivano kako podrška autonomiji od strane odraslih utiče na motivaciju i obrazovna postignuća, je pokazalo da na povećanje intrinzične motivacije učenika utiču nastavnici i roditelji (posebno majke), kroz podršku autonomiji učenika, koje su više uključene u podršku djeci u školovanju od očeva (d'Ailly, 2003).

U istraživanjima sa gluhim učenicima i njihovim porodicama, istaknut je značaj uloge porodičnog sistema vrijednosti u generisanju uspješnih psihosocijalnih rezultata djece. Elementi sistema vrijednosti su uključivali postavljanje ciljeva, konstantnu motivaciju za postizanje akademskih rezultata, prihvatanje gluhoće i nekorištenje gluhoće kao izgovora za slabe rezultate (Luckner & Muir, 2001; Toscano et al., 2002; citirano kod Jakobs, 2010).

Uključenost i podrška roditelja utiču na sve segmente razvoja djece s oštećenjem sluha. Roditelji odnosom prema djetetu i njegovom oštećenju, prihvatanjem djeteta i uključivanjem na rani rehabilitacijski tretman, uz podršku i razumijevanje, koristeći sve potencijale djeteta, postavljajući pred dijete realne ciljeve, zadovoljavajući njegove osnovne psihološke potrebe (potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću), omogućice djetetu da razvije samopoštovanje i samopouzdanje koje će biti osnova za jačanje motivacije za učenje i postignuća.

### **Ispitivanja procjene osobina nastavnika**

Radi provjere procjene osobina nastavnika od strane učenika korišten je *Upitnik za ispitivanje osobina nastavnika* kojim se procjenjuje šest područja: *Autoritativnost, Emotivno pozitivne reakcije, Kooperativnost, Normativnost, Usmjerenost na rješavanja problema i Emotivno negativne reakcije*, gdje su se ispitanici izjašnjavali na postavljene tvrdnje.

### **T- test razlika procjene osobina nastavnika, s obzirom na spol učenika**

Za testiranja razlika između muških i ženskih učenika primjenjen je *t-test* za nezavisne uzorke. Utvrđena je statistički značajna razlika procjene osobina nastavnika samo na području *Normativnost* ( $t = 2,68$ ;  $p = 0,01$ ) (Tabela 15).

Tabela 15

*T-test razlika procjene osobina nastavnika od strane muških i ženskih učenika*

Područje	Muški		Ženski		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Autoritativnost	7,52	3,56	6,10	3,71	1,89	0,06
Emotivno pozitivne reakcije	11,13	3,57	11,27	3,73	-0,19	0,85
Kooperativnost	11,87	3,17	10,65	3,35	1,82	0,07
Normativnost	8,96	3,02	7,17	3,44	2,68	<b>0,01</b>
Usmjerenost na rjesavanja problema	10,59	3,28	10,23	3,63	0,50	0,62
Emotivno negativne reakcije	5,43	3,36	5,50	4,08	-0,08	0,93

Istraživanja u oblasti obrazovanja pokazuju da je nastavnik jedan od najvažnijih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu koji može uticati na nivo i kvalitet motivacije kod učenika.

Iako nije utvrđena statistički značajana razlika za ostala područja, osim na normativnost, s obzirom na sadržaj testiranih tvrdnji i na osnovu srednjih vrijednosti, vidljivo je da su ispitanici imali podijeljene stavove po područjima. Muški ispitanici su pozitivnije procjenjivali i doživljavali nastavnike kada su u pitanju kooperativnost i usmjerenost na rješavanje problema, a ženski ispitanici kada je u pitanju autoritativnost i normativnost, odnosno, muški ispitanici se pozitivnije izjašnjavaju prema ulozi nastavnika u motivisanju, pomaganju i podsticanju učenika u savladavanju gradiva, eventualnih problema, ostvarivanju značajnijih rezultata i viših ciljeva.

Slično našim rezultatima, istraživanje na uzorku 856 učenika iz 40 osnovnih škola u Srbiji, gdje je ispitivana struktura motivacionog stila nastavnika iz perspektive učenika, te da li je percepcija motivacionog stila nastavnika uslovljena kulturno obrazovnim uticajima porodice i karakteristikama učenika, kao što su školsko postignuće i pol, je pokazalo da dječaci, za razliku od djevojčica, procjenjuju da nastavnici u većoj mjeri podstiču njihova interesovanja i kompetencije (Bodroža, Đerić i Gutvajn, 2015).

Prema rezultatima našeg istraživanja dječaci su pozitivnije ocjenili osobine nastavnika u odnosu na djevojčice, opisujući ih kao kooperativne i usmjerene na rješavanje problema. Dječaci su procjenili da su nastavnici spremni na saradnju, ostvaruju dobru emocionalnu klimu u razredu i viši nivo motivacije na časovima, kroz saradnju i saradnički odnos sa učenicima. Nastavnici bi trebali raditi na jačanju i osnaživanju samopouzdanja kod djevojčica.

### **T-test razlika procjene osobine nastavnika, s obzirom na slušni status ispitanika**

Za testiranja postojanosti razlika između učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja primjenjen je također *t*-test za nezavisne uzorke.

Iz Tabele 16 je vidljivo da nije utvrđena statistički značajna razlika, ni na jednom mjerrenom području.

Tabela 16

*T-test razlika procjene osobina nastavnika od strane učenika sa i bez oštećenja sluha*

Područje	Oštećenje sluha		Bez oštećenja		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Autoritativnost	7,09	4,03	6,51	3,33	0,75	0,45
Emotivno pozitivne reakcije	11,53	3,33	10,87	3,93	0,88	0,38
Kooperativnost	10,72	3,11	11,77	3,43	-1,54	0,13
Normativnost	7,49	3,54	8,60	3,08	-1,62	0,11
Usmjerenost na rjesavanja problema	10,57	3,26	10,23	3,67	0,48	0,64
Emotivno negativne reakcije	5,28	3,45	5,66	4,01	-0,50	0,62

Uvidom u srednje vrijednosti, i s obzirom na način bodovanja odgovora na tvrdnje, može se uočiti da su oba subuzorka uglavnom iskazala afirmativne stavove prema nastavnicima, na svih šest područja. Također, odgovori učenika s oštećenjem sluha su nešto povoljniji na većini područja od odgovora učenika bez oštećenja sluha, osim na području *Autoritativnost i Kooperativnost*. Ovakakav rezultat za kooperativnost je najvjerojatnije posljedica nedovoljno ostvarene komunikacije, gdje učenici s oštećenjem sluha, zbog nedostatka informacija o određenim sadržajima, nisu u mogućnosti ni sagledati zalaganje i naklonost nastavnika. Zbog toga proističe i da učenici s oštećenjem sluha izraženije od čujućih osjećaju autoritet nastavnika. Međutim, moguće je da se radi o usvajanju pogrešnih stavova i zaključivanja koji mogu biti rezultat prevelike posvećenost nastavnika i nastojanja da se minimiziraju posljedice oštećenja sluha, odnosno postignu utvrđeni ciljevi, od savladavanja jezika do nastavnih sadržaja i visokih akademskih postignuća, zbog čega ih učenici doživljavaju na taj način.

Istraživanja pokazuju da kontrolišuća okruženja (autoritarnost pojedinih nastavnika i strogo strukturisan raspored u učionici) mogu kod učenika redukovati osjećaj lične autonomije i unutrašnje motivacije, te dovesti do „popuštanja“ u učenju i lošijeg stava prema školi (Enzle & Anderson, 1993; Weinert & Helmke, 1995; Flowerday & Schraw, 2000; citirano kod Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2012).

Istraživanjem kojim se željela utvrditi bihevijoralna i emocionalna uključenost u toku školske godine, ispitivane su tri dimenzije ponašanja nastavnika, (uključenost nastavnika u radu sa učenicima), strukturu (uključujući jasna očekivanja) i podršku autonomiji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 144 učenika od 3-5 razreda. Ustanovljeno je da uključenost nastavnika zauzima centralno mjesto kada su u pitanju dječija iskustva u učionici, te da pružanje podrške autonomiji i optimalna struktura predviđa motivaciju djeteta u toku školske godine. Istaknuta je važnost odnosa između učenika i nastavnika, posebno interpersonalnog angažmana, u optimizaciji motivacije učenika (Skinner & Belmont, 1993).

I druga istraživanja su dala slične rezultate, ističući da podržavanje dječije autonomije zavisi prvenstveno od osobina nastavnika. Kod više susretljivosti nastavnika prema autonomiji učenika i manjoj orijentisanosti na kontrolu, učenici su pokazali viši nivo unutrašnje motivacije i samodeterminacije (Pelletier et al., 2002; citirano kod Suzić, 2005a).

Nastavnici mogu pozitivno uticati na motivaciju tako što će kreirati situacije u kojima bi učenici imali doživljaj autonomnosti, kompetentnosti i povezanosti sa nastavnicima ili međusobno (Alfi et al., 2004; citirano kod Bodroža i Gutvajn, 2015), daju podršku učenicima postavljanjem jasnih standarda za akademsko i društveno ponašanje (Yowell, 1999; citirano kod Voelkl, 2012).

Značaj osobina nastavnika, načina rada, odnosa prema učinicima i njegovih profesionalnih kompetencija je od velikog značaja za razvoj motivacije kod učenika. S obzirom na rezultate našeg istraživanja naglašena je važnost poboljšanja koperativnosti između nastavnika i učenika s oštećenjem sluha kroz podršku autonomiji učenika, čime će jačati samodeterminaciju učenika i uticati na unutrašnju motivaciju učenika.

### **Rezultati analize varijanse procjene osobina nastavnika, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti**

Radi preciznijeg zaključivanja u vezi procjene osobina nastavnika od stane učenika s oštećenjem sluha, ispitana je međugrupni variabilitet gluhih, nagluhih i čujućih ispitanika. Primjenom jednofaktorske univariantne analiza varijanse za nezavisne uzorke, utvrđena je statistički značajna razlika među grupama samo na području *Normativnost* ( $F = 3,12$ ;  $p = 0,05$ ) (Tabela 17).

Tabela 17

*Analiza varijanse ispitivanja percepcije osobina nastavnika, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti*

Varijable	Uzorak	M	SD	F	p
Autoritativnost	Gluh	7,8333	3,94		
	Nagluh	5,7647	3,95		
	Bez oštećenja	6,5106	3,33		
	Total	6,7979	3,66	2,04	0,14
Emotivno pozitivne reakcije	Gluh	11,3667	3,58		
	Nagluh	11,8235	2,92		
	Bez oštećenja	10,8723	3,93		
	Total	11,2021	3,64	0,47	0,63
Kooperativnost	Gluh	10,0667	3,08		
	Nagluh	11,8824	2,89		
	Bez oštećenja	11,7660	3,43		
	Total	11,2447	3,30	2,90	0,06
Normativnost	Gluh	8,1667	3,28		
	Nagluh	6,2941	3,75		
	Bez oštećenja	8,5957	3,08		
	Total	8,0426	3,34	3,12	<b>0,05</b>
Usmjerenost na rjesavanja problema	Gluh	10,0000	3,45		
	Nagluh	11,5882	2,67		
	Bez oštećenja	10,2340	3,67		
	Total	10,4043	3,46	1,27	0,29
Emotivno negativne reakcije	Gluh	6,1333	3,59		
	Nagluh	3,7647	2,66		
	Bez oštećenja	5,6596	4,01		
	Total	5,4681	3,72	2,39	0,10

Utvrđivanjem razlika srednjih vrijednosti na osnovu rezultata post-hoc Takijevog testa (Tukey HSD), moguće je uočiti da nagluhi učenici povoljnije percipiraju nastavnike kroz ovo područje, od gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha (Tabela 18). Smatraju da nastavnici ne poštuju slijepo pravila, nego im je važno da učenici znaju i to znanje od njih traže. To potvrđuje naprijed navedene stavove o potrebi ublažavanju osjećaja autoritarnosti nastavnika, bez obzira da li su nastavnici objektivno previše autoritarni ili je to samo subjektivni osjećaj gluhih učenika, na osnovu cjelovitog ponašanja i osobina ličnosti nastavnika.

Naglašena je važnost nastavnikovog razumijevanja kako se gluhi i nagluhi učenici razlikuju po pitanju njihovih kognitivnih procesa i strategija učenja, međutim njihov konkretan uticaj

na učenje tek se treba emipiriski istražiti (Marschark & Wauters, 2008; citirano kod Richardson et al., 2010).

Istraživanja (Lang et al., 1993) navode da gluhi i nagluhi učenici ispoljavaju želju da imaju nastavnike koji su vješti u njihovim oblastima i komunikaciji, i uz to topli i osjećajni (Richardson et al., 2010).

Pregledi istraživanja (Rutter, 1983; Klonsky, 1990) su pokazali da su organizacija nastavnog procesa i odnos između nastavnika i učenika u značajnoj mjeri povezani s motivacijom za učenje, odnosno da su autonomija, odgovornost i kontrola učenikove uloge povezani sa internalizovanom akademskom motivacijom (Lalić-Vučetić, 2015).

Ličnim odnosom prema učenicima, tražeći njihovo mišljenje i prihvatajući njihovu reakciju, poznavanjem svih specifičnosti djece s oštećenjem sluha, nastavnici će doprinijeti podizanju nivoa motivacije za učenje, a time i akademskih postignuća gluhih učenika.

Tabela 18

*Post-hoc Tukey test razlika percepije osobina nastavnika, s obzirom na nivo oštećenja sluha učenika*

Varijable	Stupanj oštećenja sluha (I)	Stupanj oštećenja sluha (J)	Srednja razlike (I-J)	p
Normativnost	Gluh	Nagluh	1,87	0,15
		Bez oštećenja	-0,43	0,84
	Nagluh	Gluh	-1,87	0,15
		Bez oštećenja	-2,30(*)	<b>0,04</b>
	Bez oštećenja	Gluh	0,43	0,84
		Nagluh	2,30(*)	<b>0,04</b>

\* Razlika M na nivou statističke značajnosti 0,05.

Bodroža i Gutvajn (2015) su dobili podatke u kojima su učenici pokazali da razlikuju nekoliko tipova ponašanja nastavnika koji su usmjereni na podsticanje njihove motivacije. Autori ističu da su opaženi obrasci ponašanja konzistentni sa postavkama teorije samodeterminacije, prema kojoj je važno da nastavnik nastoji da zadovolji osnovne psihološke potrebe učenika kako bi podsticao, održavao i razvijao njihovu motivaciju. Istraživanje je pokazalo da obrazovni status porodice određuje kako će učenici opažati nastavnika kada je u pitanju motivacija, te učenici iz obrazovanijih porodica smatraju da nastavnici ne podstiču u dovoljnoj mjeri njihovu motivaciju (interesovanja, kompetenciju i slobodu mišljenja). Učenike nižeg školskog postignuća demotivisu određena ponašanja nastavnika (kritičnost, nedavanje povratne informacije, neposvećivanje pažnje na času).

Kod nastavnika koji kao svoj cilj vide prenošenje informacija njihovim učenicima zabilježene su instrukcijske strategije fokusirane na nastavnika, dok su nastavnici kojima je bitnija

konceptualna promjena kod njihovih učenika više fokusirani na same učenike (Prosser & Trigwell, 1997; citirano kod Richardson et al., 2010).

Rezultati istraživanja su pokazali da uprkos značajnim razlikama između gluhih i čujućih učenika u njihovom predznanju (predispitni rezultati, ocjene), nije bilo značajne razlike u njihovim ocjenama napretka. Ovaj rezultat sugerira da su vješti nastavnici gluhih u stanju da motivišu gluhe i nagluhe učenike ili da iskoriste metode adaptirane njihovim snagama i potrebama, tako da gluhi učenici mogu naučiti isto toliko kao i njihove čujući vršnjaci (Marschark, et al., 2008).

U sveobuhvatnom istraživanju koje je uključivalo 200 000 učenika iz 3000 škola u nekoliko generacija viših razreda osnovne škole, autori su pokušali da razdvoje doprinos škole i nastavnika u kvalitetu obrazovanja. U obzir je uzet početni uspjeh, porodično okruženje (socio-ekonomski status roditelja) i doprinos škole (vođstvo, organizacija i raspoloživa sredstava). Zaključak autora je da najveći uticaj na napredak i razvoj učenika imaju nastavnici i razred koji dijete pohađa, uz pretpostavku da je nastavnik najvažnija odrednica kvaliteta nastave (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Hanushek & Rivkin, 2006; citirano kod Lalić-Vučetić, 2015).

Analizirajući pristupe podučavanju gluhih učenika navedena su istraživanja koja govore da gluhi djeca imaju ograničenu sposobnost povezivanja školskog naučnog okvira za zaključivanje s njihovim svakodnevnim iskustvima, te se sugerira na potrebu da se razmotre konkretni nastavni pristupi koji će premostiti jaz između ciljeva nastavnog plana i programa i njihovih svakodnevnih iskustava (Molander et al., 2001), kao i da nastavnikovo poznavanje znakovnog jezika i iskustvo (održavanje umjerenog nivoa kontrole i selektivno modeliranje pitanja) djeluju u interakciji efikasnih strategija za povećanje uključenosti učenika (Smith & Ramsey, 2004; citirano kod Namukoa, 2012). Slabija postignuća gluhih učenika pripisuju se lošim metodama učenja, nedostatku posvećenosti nastavnika i problema u komunikaciji kroz nastavni plan i program (Ogutu, 1996; citirano kod Maina, Oracha & Indoshi, 2011).

Mnoga istraživanja o vaspitno-obrazovnim i osnovnim naučnim pitanjima koja se odnose na gluhi djeci su donijela bogato znanje o učenju i razvijanju, razmišljanju, socijalnim i individualnim problemima i rješavanju problema, ali kako se navodi, ne postoji „kanal“ za komunikaciju, od nastavnika do istraživača o prioritetima obrazovanja, i od istraživača do nastavnika o naučnom napretku koji bi se mogli efikasno iskoristiti u kontekstu učenja. Jača sinhronizacija između istraživanja i prakse pružila bi mogućnost gluhim učenicima da postignu veći akademski uspjeh (Swanwick & Marschark, 2010).

Neophodna je posvećenost nastavnika, koji će uz posjedovanje profesionalnih kompetencija, pozitivnih osobina, uz adekvatne metode podučavanja i prilagođenu komunikaciju sa učenicima s oštećenjem sluha, omogućiti školski napredak učenika.

Ukoliko učenici s oštećenjem sluha ne doživljavaju nastavu kao podsticajnu u procesu učenja, nastavne sadržaje doživljavaju nerazumljivim i “dosadnim” i za koje ne vide svrhu učenja jer ih ne mogu povezati sa svakodnevnim iskustvom, a nastavnika kao nekog ko ne razumije njihove potrebe i ne može im nastavne sadržaje prenijeti na njima razumljiv način, ne može se очekivati uključenost u nastavu, kao ni motivacija za učenje i akademska postignuća.

## **Verifikacija hipoteza**

U skladu sa dobivenim rezultatima istraživanja izvršena je verifikacija postavljenih hipoteza.

**H1:** „*Gluhi i teško nagluhi učenici imaju nizak nivo interesa i aspiracija, odnosno, postoji razlika procjene o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima u vaspitno-obrazovnom procesu*“. Rezultati utvrđivanja značajnosti razlika procjene učenika s oštećenjem sluha o njihovoj „uključenosti“ u odnosu prema „mogućnostima“ koje pružaju područja: *učenje, sport, muzika, televizija, zabava, čitanje/pisanje, ljubav/izlasci i društveno koristan rad*, pokazuju statistički značajne razlike izražene na četiri aktivnosti: *Učenje* ( $t = -2,38; p = 0,02$ ), *Sport* ( $t = 3,64; p = 0,00$ ), *TV* ( $t = 2,75; p = 0,01$ ) i *Društveno koristan rad* ( $t = -2,24; p = 0,03$ ). Procjenom učenika o značajno većim mogućnosti za *učenje, sport i društveno koristan rad*, u odnosu na to koliko su u njih uključeni, a za *TV* procjena o većoj uključenosti u odnosu na to kakve mogućnosti pružaju **potvrđuje hipotezu za navedena područja**. Za *čitanje/pisanje i muziku* učenici smatraju da su nedovoljno uključeni u odnosu kakve mogućnosti pružaju ove aktivnost, dok za *zabavu i ljubav/izlasci* procjenjuju veću uključenosti u odnosu na to kakve mogućnosti pružaju, ali bez statistički značajnih razlika (Tabela 3), te se **hipoteza odbacuje za područja zabava, čitanje/pisanje, ljubav/izlasci, muzika**.

Postavljena hipoteza **H2** : “Postoje statistički značajne razlike u rezultatima procjene cijelokupnog uzorka, čujućih, kao i učenika s oštećenjem sluha, o uključenosti u aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju“ se na područjima *Učenje, Sport, Čitanje/pisanje, Zabava i Društveno koristan rad* **potvrđuje**, dok se za područja *muzika, televizija, ljubav/izlasci, odbacuje*.

Rezultatima dobijenim primijenom *t-test* razlika za utvrđivanje značajnosti razlika interesa i aspiracija učenika, odnosno, razlika procjene o „*uključenosti*“ i „*mogućnostima*“, za osam područja aktivnosti, na cijelokupnom uzorku ispitanika (čujući učenici i učenici s oštećenjem sluha), ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike za pet područja: *Učenje* ( $t = -6,05; p = 0,00$ ), *Sport* ( $t = -3,51; p = 0,00$ ), *Čitanje/pisanje* ( $t = -3,31; p = 0,00$ ), *Zabava* ( $t = -1,37; p = 0,02$ ), i *Društveno koristan rad* ( $t = -5,09; p = 0,00$ ). *Učenici procjenjuju da nisu dovoljno uključeni u navedene aktivnosti u odnosu na mogućnosti koje one pružaju. Dok na područjima muzika, televizija, ljubav/izlasci, postoji razlika ali bez statističke značajnosti* (Tabela 1).

Hipoteza **H3**: "Nema statistički značajnih razlika u rezultatima procjene o uključenosti i aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, u odnosu na pol" se **potvrđuje** za uključenost u područja *Učenje, Sport, Čitanje/pisanje i Društveno koristan rad*, a **odbacuje** za područja *Muzika, TV, Zabava, Ljubav/izlasci*, kao i za mogućnosti koje pruža uključenost u ispitivane aktivnosti. Urađenim *t*-testom za nezavisne uzorke ispitivanje razlika interesa i aspiracija, odnosno procjene o uključenosti i mogućnostima u područja aktivnosti, s obzirom na pol ispitanika, ustanovljeno da postoje statistički značajne razlike u procjeni kada je u pitanju samo uključenost i to za područja *Učenje* ( $t = -2,16; p = 0,03$ ), *Sport* ( $t = 2,82; p = 0,01$ ), *Čitanje/pisanje* ( $t = -3,75; p = 0,00$ ), i *Društveno koristan rad* ( $t = 2,90; p = 0,01$ ). Ženski ispitanici procjenjuju da su više uključeni u učenje, čitanje i pisanje i društveno koristan rad, a muški ispitanici u sport. Nije utvrđena statistički značajna razlika kada je u pitanju procjena ispitanika prema mogućnostima koje pruža uključenost u ove aktivnosti, što govori da ispitanici oba pola imaju slične stavove o njihovoj važnosti (Tabela 2).

**H4**: "Nema statistički značajnih razlika u rezultatima procjene o uključenosti i aktivnosti i mogućnostima koje one pružaju, u odnosu slušni status", se **odbacuje** za područja *sport, muzika, zabava, čitanje/pisanje, ljubav/izlasci i društveno koristan rad*, kada je uključenost u pitanju, a za procjemu mogućnosti za područja *učenje, muzika, televizija, zabava, čitanje/pisanje, ljubav/izlasci i društveno koristan rad*.

Rezultati *t*-testa pokazali su da učenici bez oštećenja procjenjuju da su više uključeni u mjerene aktivnosti i da postoji statistički značajna razlika između čujućih i ispitanika s oštećenjem sluha na svim područjima, na nivou statističke značajnosti  $p < 0,05$ , osim na *Učenju i TV*. Isti slučaj je i kod procjene mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti, a statistički značajna razlika nije utvrđena samo na području *Sport*. Primijenjena je i analiza varijanse na tri grupe ispitanika: gluhi učenici, nagluhi učenici i učenici bez oštećenja sluha, te utvrđena statistički značajna razlika među grupama, na nivou značajnosti  $p < 0,05$ , kada je u pitanju uključenost na svim područjima, osim *Učenje i TV*. Kod mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti, utvrđena je statistički značajna razlika među grupama, također na svim područjima, osim za *Sport i TV* (Tabela 5). Na osnovu srednjih vrijednosti, može se zaključiti da gluhi učenici na gotovo svim područjima procjenjuju najmanju uključenost, zatim nagluhi, a najveću učenici bez oštećenja. Na sličan način učenici procjenjuju i mogućnosti koje pružaju ove aktivnosti. Utvrđena je statistički značajna razlika između subuzoraka gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha. Također, postoji statistički značajna razlika između gluhih i nagluhih ispitanika na područjima *Muzika i Čitanje/pisanje*, te između nagluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha na područjima *Muzika, Zabava i Ljubav*.

**H5** :“*Gluhi i teško nagluhi učenici imaju nizak nivo motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu*“.

Rezultati testiranja razlika za nezavisne uzorke *t*-testom, pokazali su da postoji statistička značajnost razlika između učenika sa i bez oštećenja sluha, kod procjene nivoa motivisanosti u školskim postignućima kroz različita područja procjene. Statistička značajnost postavljena je na nivou  $p < 0,05$ , na području *Samoefikasnost* ( $t = -2,30; p = 0,00$ ), *Angažovanost* ( $t = -2,16; p = 0,03$ ), *Kontrola* ( $t = -2,19; p = 0,00$ ) i *Non-konformizam* ( $t = -2,75; p = 0,01$ ), na kojima su ispitanici s oštećenjem sluha iskazali niži, dok su na području *Vrednovanje akademskih postignuća* ( $t = 3,05; p = 0,00$ ) iskazali viši nivo motivacije za postignuća od ispitanika bez oštećenja sluha (Tabela 8). Obzirom na značaj učenikove procjene o kompetentnosti, samoefikasnosti, samodeterminaciji u vaspitanju i obrazovanju, kao i činjenica da ovo faktori određuju učenikovu motivaciju i govore o motivaciji koju učenik posjeduje, a uvidom u sadržaj tvrdnji koje opisuju procjenu učenika na ispitivanim područjima, pošto postoje razlike između gluhih i čujućih na području *Samoefikasnost*, *Angažovanost*, *Kontrola* i *Non-konformizam*, može se **djelimično potvrditi ova hipoteza**.

**H6:** “*Nema statistički značajnih razlika u nivu motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu, u odnosu na pol*” se **potvrđuje**.

*T-testom razlika motivisanosti muških i ženskih učenika za školska postignuća* na cijelom uzorku, utvrđeno je da između muških i ženskih ispitanika, nije bilo statistički značajnih razlika ni u jednom području procjene.

**H7:** “*Nema statistički značajnih razlika u nivu motivacije u vaspitno-obrazovnom procesu, u odnosu na slušni status ispitanika*” se **odbacuje**.

Primjenom jednofaktorske univariantne analiza varijanse za nezavisne uzorke, kojom je ispitan međugrupni varijabilitet, gdje su ispitanici podijeljeni u odnosu na stepen oštećenja sluha na gluhe učenike, nagluhe učenike i učenike bez oštećenja sluha, utvrđena je statistički značajna razlika među grupama za područja *Samoefikasnost* ( $F = 5,20; p = 0,01$ ), *Angažovanost* ( $F = 3,73; p = 0,03$ ), *Nivo vrednovanja akademskih postignuća* ( $F = 4,66; p = 0,01$ ) i *Non-konformizam* ( $F = 6,96; p = 0,00$ ), (Tabela 9). Naknadnim poređenjem područja sa statističkom značajnošću utvrđena je statistički značajna razlika između grupe gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha na sva četiri upoređena područja, kao i između gluhih i nagluhih učenika na području *Non-konformizam* ( $p = 0,01$ ), koji se svojim varijabilitetom udaljavaju od gluhih učenika, što potvrđuje pretpostavku da viši stepen oštećenja značajnije utiče na motivaciju za učenje i akademska postignuća.

**H8** : “*Gluhi i teško nagluhi učenici iskazuju zadovoljavajući stepen procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline*“.

Rezultati testiranja *t*-testom za nezavisne uzorke, za utvrđivanje razlika rezultata istraživanja procjene roditeljske podrške i razumijevanja dobijenih ispitivanjem učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja sluha, pokazali su da ni na jednom mjerenu području nije utvrđena statistički značajna razlika između dva subuzorka ispitanika o pružanju optimalnog roditeljskog konteksta, odnosno, percipirane roditeljske uključenosti, percipirane roditeljske autonomne podrške i percipirane roditeljske topline, te se **osma hipoteza potvrđuje**. Bez obzira na nepostojanje statistički značajnih razlika u ovom istraživanju, na osnovu aritmetičkih sredina, i s obzirom na način bodovanja odgovora, može se uočiti da oba subuzorka imaju visok nivo procjene roditeljske podrške i razumijevanja, ali i da je neznatno viši nivo procjene učenika s oštećenjem sluha na područjima podrške majke i podrške oca u odnosu na učenike bez oštećenja sluha.

**H9:** “*Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline u odnosu na pol*“ **se potvrđuje**.

Nije utvrđena statistički značajna razlika procjene roditelja između muških i ženskih učenika o pružanju optimalnog roditeljskog konteksta, odnosno, percipirane roditeljske uključenosti, percipirane roditeljske autonomne podrške i percipirane roditeljske topline.

**H10:** “*Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene roditeljske autonomne podrške, uključenosti i topline u odnosu na slušni status ispitanika*“ **se potvrđuje**.

Primjenjenom jednofaktorskom univariantnom analizom varijanse za nezavisne uzorke, kako bi se ispitao međugrupni varijabilitet gluhih, nagluhih i čujućih ispitanika, nije utvrđena statistički značajna razlika među grupama ni na jednom području. Bez obzira što nije utvrđena statistički značajna razlika, na osnovu srednjih vrijednosti moguće je zaključiti da se učenici s oštećenjem sluha razlikuju s obzirom na stepen oštećenja sluha u odnosu na čujuće učenike. Najznačajniju podršku, kada je u pitanju percepcija podrške majke osjećaju gluhi, potom nagluhi, a tek onda čujući učenici, dok kod podrške oca, najviše podrške osjećaju nagluhi, potom gluhi, a zatim čujući učenici. Ovi rezultati govore da učenici s oštećenjem sluha percipiraju značajniju podršku roditelja, u odnosu na čujuće vršnjake (Tabela 14).

**H11:** “*Gluhi i teško nagluhi učenici iskazuju nizak stepen procjene pozitivnih osobina nastavnika*“ **se odbacuje**.

Primjenjenim *t*-testom za nezavisne uzorke, za testiranje postojanosti razlika između učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja nije utvrđena statistički značajna razlika, ni na jednom mjerenu području. Uvidom u srednje vrijednosti, i s obzirom na način bodovanja

odgovora na tvrdnje, oba subuzorka su uglavnom iskazala afirmativne stavove prema nastavnicima, na svih šest područja. Također, odgovori učenika s oštećenjem sluha su nešto povoljniji na većini područja od odgovora učenika bez oštećenja sluha, osim na području *Autoritativnost i Kooperativnost* (*Tabela 16*).

**12. H12:** “*Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene pozitivnih osobina nastavnika u odnosu na pol ispitanika*“ **se potvrđuje za područja Autoritativnost, Emotivno pozitivne reakcije, Kooperativnost, Usmjerenost na rješavanje problema, Emotivno negativne reakcije**, dok se za područje **Normativnost odbacuje**.

Rezultati testiranja *t*-testom za nezavisne uzorke, testiranja razlika između muških i ženskih učenika utvrđena je statistički značajna razlika procjene osobina nastavnika samo na području *Normativnost* ( $t = 2,68; p = 0,01$ ). Dječaci su pozitivnije ocjenili osobine nastavnika u odnosu na djevojčice, opisujući ih kao kooperativne i usmjerene na rješavanje problema, ali i kao autoritativne, međutim bez statističke značajnosti (*Tabela 15*).

**13. H13:** *Nema statistički značajnih razlika u stepenu učeničke procjene pozitivnih osobina nastavnika u odnosu na slušni status ispitanika*“.

Primjenom *t*-test za nezavisne uzorke za testiranje postojanosti razlika između učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja, nije utvrđena statistički značajna razlika ni na jednom mjerenu području, te se trinaesta hipoteza **potvrđuje**. Uvidom u srednje vrijednosti, i s obzirom na način bodovanja odgovora na tvrdnje, može se uočiti da su oba subuzorka uglavnom iskazala afirmativne stavove prema nastavnicima, na svih šest područja,. Ispitivanjem međugrupnog varijabiliteta gluhih, nagluhih i čujućih ispitanika, primjenom jednofaktorske univariantne analiza varijanse za nezavisne uzorke, utvrđena je statistički značajna razlika među grupama samo na području *Normativnost* ( $F = 3,12; p = 0,05$ ) (*Tabela 17*). Utvrđivanjem razlika srednjih vrijednosti na osnovu rezultata post-hoc Tukey HSD testa, uočeno je da nagluhi učenici povoljnije percipiraju nastavnike kroz ovo područje, od gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha (*Tabela 18*).

## ZAKLJUČCI

Na osnovu provedenog istraživanja, a u vezi s postavljenim ciljem, mogu se izvesti sljedeći zaključci:

- Učenici nisu dovoljno uključeni u područja u čijem uključivanju značajno učestvuje zajednica (učenje, sport, čitanje, pisanje i sl.), uglavnom škola i porodica, i svjesni su većih mogućnosti koje pružaju te aktivnosti, da su u njih dovoljno uključeni.
- Iskazani stavovi učenika o uključenosti mogu biti zasnovani doživljajem nastavnog procesa, nastavnih sadržaja ili nastavnika kao edukatora, koji imaju veliku ulogu u formiranju stavova, razvijanju interesa i motivacije kod učenika.
- Kod učenika je razvijena motivacija, interesi i aspiracije za pojedina područja, kojima su u odnosu na pol, manje ili više skloni.
- Učenici s oštećenjem sluha, bez obzira što su od otkrivanja oštećenja sluha uključeni u intezivne i dugotrajne rehabilitacijsko-edukacijske programe i postupke za razvoj govora i jezika, a time i usvajanje novih sadržaja, i dalje smatraju da ta uključenost nije dovoljna ili možda nije adekvatna, što oni i ne mogu prepoznati.
- Stavovi učenika s oštećenjem sluha na postojanje interesa i aspiracija za aktivnosti iz kojih se može razviti adekvatna motivacija, ali i o nedovoljnoj uključenosti u obrazovnom procesu, ukazuju da ne smiju postojati predrasude o njihovim sposobnostima, kao i da nastavnici i drugi stručnjaci ne trebaju imati strahove o preopterećenosti ovih učenika.
- Učenici s većim oštećenjem procjenjuju da su najmanje uključeni, na osnovu čega oni i zaključuju da im aktivnosti pružaju male mogućnosti, te se može zaključiti da nivo slušnih sposobnosti može značajno uticati na uključenost u određene aktivnosti vaspitno-obrazovnog procesa.
- Osobe s oštećenjem sluha su uglavnom, kroz cijeli život pod tuđom kontrolom, tako da njihova uključenost najmanje zavisi od njih samih, a više od onih koji vode brigu o njima, u prvom redu roditelja, a potom nastavnika. Oni često nisu ni bili u prilici da vide i osjete da im uključenost u aktivnosti može pružiti bolje razvojne mogućnosti.
- Između muških i ženskih ispitanika nije bilo statistički značajnih razlika ni u jednom području procjene motivacije, dakle učenici svoje sposobnosti za postignuća slično doživljavaju bez obzira na pol.

- Ustanovljena je statistički značajna razlika na područjima *Samoefikasnost*, *Angažovanost*, *Kontrola* i *Non-konformizam*, na kojima su ispitanici s oštećenjem sluha iskazali niži nivo motivacije za postignuća od ispitanika bez oštećenja sluha, te roditelji i nastavnici trebaju uticati na podizanje nivoa samoefikasnosti učenika s oštećenjem sluha, najviše kroz angažovanost i kontrolu, koje su značajno umanjene zbog nedovoljne govorno-jezičke razvijenosti kao posljedice oštećenja.
- Vrednovanje akademskih postignuća je kontinuiran problem od početka sistematskog i institucionalnog obrazovanja učenika s oštećenjem sluha. Različiti načini komunikacije zahtjevaju i različite pristupe u provjeri znanja. Učenicima s oštećenjem sluha, posebno s težim oštećenjima, otežano je utvrditi znanje samo jednim, npr., pismenim putem, bez pomoći znakovnog jezika, tako oni vrlo često i ne pokažu znanje koje objektivno posjeduju i za koje to mogu tvrditi da posjeduju, kao i da će im trebati u budućnosti, zbog čega se trenutno školju.
- Slabiji rezultati na području *semoefikasnosti*, *angažovanosti i kontrole*, mogu biti rezultat opšteg socijalnog konteksta, odnosa roditelja i škole, koja od njih, nepravedno, nedovoljno očekuje, a samim tim manje i nudi i zahtjeva da znaju. Time se učenici dovode u situaciju da su manje angažovani, nego što su njihove realne mogućnosti, što umanjuje njihovu kontrolu i posljedično djeluje na ličnu percepciju samoefikasnosti i utiče na njihovo samopoštovanje.
- Na osnovu utvrđene statistički značajne razlike između grupe gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha na četiri poređena područja, kao i između gluhih i nagluhih učenika, na području *Non-konformizam*, može se zaključiti da viši stepen oštećenja značajnije utiče na motivaciju za akademska postignuća.
- Posljedice koje oštećenje izaziva, kao što su problemi u komunikaciji, a potom metode i uslovi obrazovanja (integracijski ili segregacijski) na različite načine doprinose stavovima učenika u odnosu na procjenu područja iz kojih se uočava nivo motivacije, tim prije što između nagluhih, koji su češće uključeni u redovnu školu, i čujućih učenika nije utvrđena statistički značajna razlika ni na jednom ispitivanom području.
- Ustanovljeno je da muški i ženski ispitanici jednakо procjenjuju roditelje kada je u pitanju roditeljska uključenost, roditeljska autonomna podrška i roditeljska toplina, imaju visok nivo procjene roditeljske podrške i razumijevanja, ali i da je viši nivo pozitivne procjene kod muških ispitanika na sva tri područja, oni smatraju da imaju značajniju podršku roditelja, a posebno oca, što se u određenim aktivnostima i okolnostima, čini logičnim.

- Učenici sa oštećenjem sluha, kao i učenici bez oštećenja imaju visok nivo procjene roditeljske podrške i razumijevanja, ali učenici s oštećenjem sluha percipiraju značajniju podršku roditelja, u odnosu na čujuće učenike.
- Iako postoji pozitivna procjena učenika o roditeljskoj uključenosti, autonomiji i roditeljskoj toplini, učenici s oštećenjem sluha su se na testu inetresa i aspiracija izjasnili da su nedovoljno uključeni u aktivnosti kojima se postiže visok nivo akademskih postignuća, znači da ta uključenost nije u skladu sa njihovim očekivanjima. Roditelji imaju niska očekivanja od djece i ne postavljaju im adekvatne ciljeve.
- Najznačajniju podršku, kada je u pitanju percepcija podrške majke osjećaju gluhi, potom nagluhi, a tek onda čujući učenici, dok kod podrške oca, najviše podrške osjećaju nagluhi, potom gluhi, a zatim čujući učenici, može se zaključiti da se učenici s oštećenjem sluha razlikuju u procjeni roditeljske podrške, autonomije i topline, s obzirom na stepen oštećenja sluha u odnosu na čujuće učenike.
- Iako nije utvrđena statistički značajna razlika procjene osobina nastavnika, osim na području Normativnost, između muških i ženskih ispitanika, možemo zaključiti, s obzirom na sadržaj testiranih tvrdnji i na osnovu srednjih vrijednosti, da su muški ispitanici pozitivnije procjenjuju i doživljavaju nastavnike kada su u pitanju kooperativnost i usmjerenost na rješavanje problema, a ženski ispitanici kada je u pitanju autoritativnost i normativnost.
- Utvrđeno je da ne postoje razlike, kada je procjena nastavnika u pitanju, između učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja, uglavnom su iskazali afirmativne stavove prema nastavnicima, mada su odgovori učenika s oštećenjem sluha nešto povoljniji na većini područja od odgovora učenika bez oštećenja sluha, osim na području *Autoritativnost i Kooperativnost*. Ovakav rezultat za kooperativnost je najvjerojatnije posljedica nedovoljno ostvarene komunikacije, gdje učenici s oštećenjem sluha, zbog nedostatka informacija o određenim sadržajima, nisu u mogućnosti ni sagledati zalaganje i naklonost nastavnika. Zbog toga zaključujemo i da učenici s oštećenjem sluha izraženije od čujućih osjećaju autoritet nastavnika.
- Nagluhi učenici najpovoljnije procjenjuju nastavnike kroz područje *Normativnost*, od gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha. To potvrđuje navedene stavove o potrebi ublažavanja osjećaja autoritarnosti nastavnika, bez obzira da li su nastavnici objektivno previše autoritarni ili je to samo subjektivni osjećaj gluhih učenika, na osnovu cjelovitog ponašanja i osobina ličnosti nastavnika.
- Na osnovu svih rezultata istraživanja, generalno se može zaključiti da učenici s oštećenjem sluha imaju niži nivo motivacije za učenje i akademska postignuća u odnosu na čujuće

vršnjake, kao i da da viši stepen oštećenja značajnije utiče na motivaciju za akademska postignuća. Iako učenici s oštećenjem sluha roditelje i nastavnike procjenjuju pozitivno, njihova procjena o nedovoljnoj uključenosti u aktivnosti koje bi omogućile postizanje većeg akademskog postignuća, govori o nedovoljnoj ili pak o neadekvatnoj uključenosti.

## LITERATURA

Adenike, A. O., & Oyesoji, A. A. (2010). The relationship among predictors of child, family, school, society and the government and academic achievement of senior secondary school students in Ibadan, Nigeria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 842–849. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.196

d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84–96. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.84

Akinpelu, O. F. (1998). A study of the academic achievement and self-concept of male and female hearing-impaired students in Nigeria. *Nigerian Journal of Guidance and Counselling*, 6(1), 163–173. Retrieved from [http://bbi.syr.edu/\\_assets/staff\\_bio\\_publications/Akinpelu\\_Academic\\_Achievement\\_Self\\_Concept\\_1998.pdf](http://bbi.syr.edu/_assets/staff_bio_publications/Akinpelu_Academic_Achievement_Self_Concept_1998.pdf)

Albertini, J. A., Kelly, R. R., & Matchett, M. K. (2011). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(1), 85–101. Retrieved from <https://academic.oup.com/jdsde/article/17/1/85/357830>

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.111

Andreeva, A., Celo, P., & Vian, N. (2017). Play in children with hearing impairments. 94–101. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110522143/9783110522143-008/9783110522143-008.pdf>

Andrews, J. F., Leigh, I., & Weiner, M. T. (2004). *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education and sociology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

ASHA (2014). Effects of hearing loss on development. Retrieved from <http://www.asha.org/public/hearing/Effects-of-Hearing-Loss-on-Development/>

Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N., & Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: Testing a casual model. *Mathematics Education Trends and Research*, 4, 1–13. doi:10.5899/2014/metr-00050

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148. Retrieved from <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Perceived-Self-Efficacy-in-Cognitive-Development-and-Functioning.pdf>

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In Pervin L.& John O. (Ed.), 154–196. *Handbook of personality*: (p. 154–196). New York: Guilford Publications.

Bodroža, B., Đerić, I., & Gutvajn, N. (2015). Učeničke percepcije nastavničkih motivacionih postupaka. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 469–487. DOI: 10.5937/nasvas1503469B

Bojović, I. M. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*, Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Beograd. Preuzeto sa <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1852/Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation*, 74(1), 25–31. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/95fe3135fc7f3b233bc8073d6545d494/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37110>

Bradarić-Jončić, S., & Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53(2), 55–62. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/80986>

Brajović, L., Matejić-Đuričić, Z., Radoman, V., & Brajović, A. Z. (1997). Sluh i slušna oštećenja *Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*.

Brophy, J. (2004): *Motivating students to learn* [Second Edition]. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Retrieved from <http://www.erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.Brophy.Motivating-Students.pdf>

de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332–344. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.03.002

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(2), 140–155. DOI: 10.1093/deafed/5.2.140

Carscadden, J., Corsiattto, P., Ericson, L., Illchuk, R., Esopenko, C., Sterner, E., ... & Oddie, S. D. (2010). A Pilot Study to Evaluate a New Early Screening Instrument for Speech and Language Delays Une étude pilote pour évaluer un nouvel instrument de dépistage des retards de la parole et du langage. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*-Vol, 34(2), 87–95. Retrieved from file:///C:/Users/home/Downloads/A\_Pilot\_Study\_to\_Evaluate\_a\_New\_Early\_Screening\_In%20(1).pdf

Carlson, N. L., Irons, E. J., Rusher, M. M., & Gentry, M. A. (2009). Deaf Education: Delivered the Friendly Way. *National Social Science Association*. Retrieved from <http://www.nssa.us/journals/2009-31-2/2009-31-2-06.htm>

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, 37(4), 319–338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603. doi:10.1016/j.paid.2008.01.003

Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific studies of reading*, 10(4), 331–362. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.713.3807&rep=rep1&type=pdf>

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer-Verlag

Ciorbea, I., & Pasarica, F. (2013). The study of the relationship between personality and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 400–404. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.319

Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(3), 324–343. doi:10.1093/deafed/enp005

Conway, C. M., Pisoni, D. B., & Kronenberger, W. G. (2009). The importance of sound for cognitive sequencing abilities: The auditory scaffolding hypothesis. *Current directions in psychological science*, 18(5), 275–279. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01651.x

Costa, P. T., McCrae, R. R. (1998). Six approaches to the explication of facet-level traits: examples from conscientiousness. *European Journal of Personality*, 12(2), 117–134. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.1328&rep=rep1&type=pdf>

O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual differences*, 43(5), 971–990. doi:10.1016/j.paid.2007.03.017

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. Retrieved from [http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan\\_2000.pdf](http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. DOI: 10.1037/a0012801

Dević, I. (2015). Odrednice školskog postignuća učenika: provjeramodela školske kompetencije. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto sa [https://bib.irb.hr/datoteka/775108.DOKTORSKA\\_DISERTACIJA\\_final\\_2015.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/775108.DOKTORSKA_DISERTACIJA_final_2015.pdf)

Dornan, D. A. (2010). *Outcomes for Young Children with Hearing Loss in an Auditory-Verbal Therapy Program*. Doctoral dissertation, University of Queensland, School of Health and Rehabilitation Sciences.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256–273. Retrieved from [https://mathedseminar.pbworks.com/f/Dweck+%26+Leggett+\(1988\)+A+social+cognitive+approach+to+motivation+and+personality.pdf](https://mathedseminar.pbworks.com/f/Dweck+%26+Leggett+(1988)+A+social+cognitive+approach+to+motivation+and+personality.pdf)

Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 607–619. DOI: 10.1037/a0024299

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189–199. DOI: 10.1037/a0012858

Fellinger, J., Holzinger, D., & Pollard, R. (2012). Mental health of deaf people. *The Lancet*, 379(9820), 1037–1044. Retrieved from <http://sasmhd.org.za/main/wp-content/uploads/2014/04/2012-Lancet-deafmh-review-comment-editorial.pdf>

Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., & Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. *European child & adolescent psychiatry*, 17(7), 414–423. DOI: 10.1007/s00787-008-0683-y

Fruk, K. (2013). *Učenje stranog jezika u osoba oštećena sluha. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb.* Preuzeto sa <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/2305/1/Kristina%20Fruk%20-%20fonetika.pdf>

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263–272. DOI: 10.1177/0016986210377657

Gligorović, M. & Buha, N. (2016). Nastavnička procena učeničke motivacije i potencijala za učenje. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4), 395–416. doi: 10.5937/specedreh15-11856

Goldin, T. (2007). Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha. *Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Zagreb.* Preuzeto sa <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/441/1/GoldinTomislav.pdf>

Gortan, D. (1995). *Audiologija*. Zagreb: Spiridon Brusina

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 541–553. DOI: 10.1037/0022-3514.85.3.541

Grgin (1997). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap: Jastrebarsko.

Griffiths, A. J., Lilles, E., Furlong, M. J., & Sidhwani, J. (2012). The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. In Christenson, S. L.

Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 563–584). Boston, MA: Springer

Grolnick, W. S., i Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890–898. doi: 0022-3514/87/W0.75

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508–517. Retrieved from [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991\\_GrolnickRyanDeci.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_GrolnickRyanDeci.pdf)

Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. *One mind, two languages: Bilingual language processing*, 1–27. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/371a/80bcdd2538df8ef999c1216fd87aa8742562.pdf>

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233–240. DOI: 10.1037/a0012758

Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F., & Abel, D. S. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes?: A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. *Journal of College Student Development*, 54(2), 121–139. Retrieved from <https://www.warner.rochester.edu/files/news/files/academicsuccess.pdf>

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403–423. DOI: 10.1037/0022-0663.96.3.403

Hartman, E., Houwen, S., & Visscher, C. (2011). Motor skill performance and sports participation in deaf elementary school children. *Adapted Physical Activity Quarterly*

*Quarterly*, 28(2), 132–145. Retrieved from  
<https://pdfs.semanticscholar.org/4a44/4506890be4b3d4169fe00ed4667efd10c631.pdf>

Hasanbegović, H., & Sinanović, O. (2008). Procjena određenih psiholoških karakteristika kod gluhih osoba. *Acta Medica Saliniana*, 37(2), 127–131. Preuzeto sa  
<https://www.researchgate.net/publication/266895580>

Hasanbegović, H. (2008). Paradigmatično-pragmatična govorno-jezička metoda u edukaciji i rehabilitaciji slušno oštećene djece (orginalna metoda). *Didaktički putokazi, časopis za nastavnu teoriju i praksu*, 45, 50–55.

Hauser-Cram, P., & Shonkoff, J. P. (1995). Mastery motivation: Implications for interventions. *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications*, 257–272.

Herega, D. (2014). Različiti pristupi u sustavu potpore u visokom obrazovanju za gluhe i nagluhe studente. *JAHR-European Journal of Bioethics*, 5(9), 35–42. Preuzeto sa  
<https://hrcak.srce.hr/129399>

Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191–209. Retrieved from  
<https://msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Hidi-Int%26Rdng.pdf>

Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 4935–13. doi:10.1093/deafed/enl005

Huitt, W., Huitt, M., Monetti, D., & Hummel, J. (2009, October). A systems-based synthesis of research related to improving students' academic performance. In *3rd International City Break Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (ATINER)*, October (pp. 16–19). Athens, Greece. Retrieved from  
<http://www.edpsycinteractive.org/papers/improving-school-achievement.pdf>

Jacobs, P. (2010). Psychosocial potential maximisation: A framework of proactive psychosocial attributes and tactics used by individuals who are deaf. *The Volta Review*, 110(1), 5–29.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588–600. DOI: 10.1037/a0019682

Juras, Z. (1971). Značenje fizičke kulture u procesu rehabilitacije osoba oštećena sluha s aspekta defektologa-surdologa. *Defektologija*, 7(2), 59–65. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/107716>

Vuljanić, A. (2015). *Analiza sudjelovanja djece s oštećenjem sluha u sportu i vrednovanje motoričke efikasnosti djece s obzirom na oštećenje sluha i sudjelovanje u sportu*. Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet Preuzeto sa <https://repozitorij.kif.unizg.hr/islandora/object/kif:383/preview>

Kobašlić, K., & Pribanić, L. (2010). Receptivni rječnik u odraslih gluhih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46(2), 34–49. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/61557>

Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., & Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12(2), 229–241. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/82671>

Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologische teme*, 23(1), 77–98. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/120495>

Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, 51(4), 472–477. doi: 10.1016/j.paid.2011.04.019

De Kegel, A., Dhooge, I., Peersman, W., Rijckaert, J., Baetens, T., Cambier, D., et al. (2010).

Construct validity of the assessment of balance in children who are developing typically and in children with hearing impairments. *Physical Therapy*, 90(12), 1783–1794.

Retrieved from <https://academic.oup.com/ptj/article/90/12/1783/2737805>

Krapić, N., & Kuljanić, P. (2017). Intelligence, Personality Traits and Vocational Interests as Predictors of School Achievement. *Psihologische teme*, 26(2), 431–450.

Kushalnagar, P., Krull, K., Hannay, J., Mehta, P., Caudle, S., & Oghalai, J. (2007). Intelligence, parental depression, and behavior adaptability in deaf children being considered for cochlear implantation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(3), 335–349. doi:10.1093/deafed/enm006

Kushalnagar, P., Topolski, T. D., Schick, B., Edwards, T. C., Skalicky, A. M., & Patrick, D. L. (2011). Mode of communication, perceived level of understanding, and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 512–523. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr015>

Khwaldeh, S. M. (2011). *Implementation, use and analysis of open source learning management system “Moodle” and e-learning for the deaf in Jordan*. Doctoral dissertation, University of Central Lancashire. Retrieved from <http://clok.uclan.ac.uk/5313/2/Khwaldeh%20Sufian%20Final%20e-Thesis%20%28Master%20Copy%29.pdf>

Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135–150. DOI: 10.1080/07294360.2010.501329

Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Preuzeto sa <http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/467/Doktorat.pdf?sequence=1>

Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and individual differences*, 42(3), 441–451. doi:10.1016/j.paid.2006.08.001

Mahmutović, E. (2014). *Dijagnostički programi u rehabilitaciji slušanja i govora*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.

Maina, N.E., Oracha, P. A. i Indoshi, C.F. (2011). Curriculum factors influencing performance of deaf students in mathematics. *Educational* 2(3) 956–964. Preuzeto sa <http://www.interesjournals.org/.../curriculum-factors-influencing>

Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health education research*, 19(4), 357–372. DOI: 10.1093/her/cyg041

Mansfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian journal of educational & Developmental Psychology*, 10, 44–55. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ885706.pdf>

Marschark, M. (2005). *Looking beyond the obvious: Assessing and Understanding Deaf Learners*. Retrieved from <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos3/marschark.pdf>

Marschark, M., Convertino, C., & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities, and outcomes. In Moores, F. D. i Martin S. D. (Eds.). *Deaf learners: New developments in curriculum and instruction* (pp. 179–200). Washington, D.C. 20002: Gallaudet University Press

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 13(4), 546–561. doi:10.1093/deafed/enn014

Marschark, M. i Spencer, P. (2009). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Children: An International Review*. Retrieved from [http://www.ncse.ie/uploads/1/1\\_NCSE\\_Deaf.pdf](http://www.ncse.ie/uploads/1/1_NCSE_Deaf.pdf)

Matkin, N. D., & Wilcox, A. M. (1999). Considerations in the education of children with hearing loss. *Pediatric Clinics*, 46(1), 143–152. Retrieved from [https://www.pediatric.theclinics.com/article/S0031-3955\(05\)70087-0/fulltext](https://www.pediatric.theclinics.com/article/S0031-3955(05)70087-0/fulltext)

Milanović-Dobrota, B. Z., & Radić-Šestić, M. (2012). Značaj modela samoefikasnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4). 637–655. doi: 10.5937/specedreh11-3104

Moller, A. C., Deci, E. L., & Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 754–767. DOI: 10.1177/0146167210371622

Moores, D. F. (2001). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices. Boston: Houghton Mifflin Company

Moores, F. D., & Martin, S. D. (2006). Overview: Curriculum and Instruction 3 in General Education and in Education of Deaf Learners. In Moores, F. D. i Martin S. D. (Eds.). *Deaf Learners. Developments in Curriculum and Instruction* (pp. 3–15). Washington, D.C. 20002: Gallaudet University Press

Moores, F. D. (2006). Print Literacy: The Acquisition of Reading and Writing Skills. In Moores, F. D. i Martin S. D. (Eds.). *Deaf Learners. Developments in Curriculum and Instruction* (pp. 41–55). Washington, D.C. 20002: Gallaudet University Press

Morávková, V. (2011). *Deaf Students and their Motivation to Learn English*. Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Retrieved from [https://is.muni.cz/th/qsd5y/BT\\_Moravkova.pdf](https://is.muni.cz/th/qsd5y/BT_Moravkova.pdf)

Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & Vom Hofe, R. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation

and cognitive strategies. *Child development*, 84(4), 1475–1490. DOI: 10.1111/cdev.12036

Möhr Nemčić, R., & Bradarić-Jončić, S. (2016). Relacije kulturnog identiteta i samopoštovanja, zadovoljstva životom te psihičkog zdravlja gluhih i nagluhih osoba. *Govor*, 33(1), 3–37. Preuzeto sa file:///C:/Users/home/Downloads/GOVOR\_2016\_33\_1\_3\_37.pdf

Naidoo, S. S. (2009). *Science education for deaf learners: educator perspectives and perceptions*. Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand, Faculty of Humanities. Retrieved from <http://146.141.12.21/bitstream/handle/10539/5918/M.ED%20RESEARCH%20REPORT.pdf?sequence=1>

Namukoa, A. (2012). Instruction in a Primary Language: A strategy for Teaching Children who are Deaf. In *The African Symposium: An Online Journal of the African Education Research Network*, 12(2), 51–58. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/3513/eb9a4b94ae4fa976712f00ab49fe0392f2a2.pdf>

Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006). Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear and hearing*, 27(3), 286–298. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2880472/>

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of adolescence*, 29(5), 761–775. doi:10.1016/j.adolescence.2005.11.009

Lang, H. G. (2006). Teaching science. In Moores, F. D. i Martin S. D. (Eds.). *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (p. 57–66). Washington, D.C. 20002: Gallaudet University Press

Luckner, J. (2006). Providing itinerant services. In Moores, F. D. i Martin S. D. (Eds.). *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (p. 93–111). Washington, D.C. 20002: Gallaudet University Press

Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. [Abstract]. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223–235. DOI:10.1348/000712606X117649

Olaosun, A. O., & Ogundiran, O. (2013). Assistive Technology For Hearing and Speech Disorders. *Assistive Technology*, 3(17). Retrieved from <https://iiste.org/Journals/index.php/JBAH/article/viewFile/8963/9133>

Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2014). Is low self-esteem a risk factor for depression? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, 50(2), 622–633. doi: 10.1037/a0033817

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. Chapter in Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.). (2002). *Development of achievement motivation* (16–29). Elsevier

Parault, S. J., & Williams, H. M. (2009). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120–135. doi:10.1093/deafed/enp031

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In Christenson, S. L. Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Boston, MA: Springer

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2012). *Student perceptions in the classroom* (149–183). Routledge.

Pribanić, L. (2007). Gluhi učenici i jezik. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(2), 55–66. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/26369>

Pagliaro, C. M. (2006). Mathematics education and the deaf learner. In Moores, F. D. i Martin S. D. (Eds.). *Deaf Learners. Developments in Curriculum and Instruction* (pp. 29–40). Washington, D.C. 20002: Gallaudet University Press

Radić, I., Bradarić Jončić, S., & Farago, E. (2008). Leksičko znanje mladeži oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(1), 93–103. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/28993>

Radoman V. (1996). *Surdopsihologija*. Beograd: Defektološki fakultet.

Radoman, V. (2003). *Psihologija jezika i jezičkih poremećaja*. Beograd: Defektološki fakultet.

Radovančić, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 803–808. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.308

Rajendran, V., & Roy, F. G. (2011). An overview of motor skill performance and balance in hearing impaired children. *Italian Journal of Pediatrics*, 37(33), 1–5. Retrieved from <https://ijponline.biomedcentral.com/articles/10.1186/1824-7288-37-33>

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209–218. DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.209

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In Christenson, S. L.

Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Boston, MA: Springer

Richardson, J. T., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15(4), 358–382. Retrieved from <https://academic.oup.com/jdsde/article/15/4/358/335807>

Rieffe, C., & Terwogt, M. M. (2006). Anger communication in deaf children. *Cognition and emotion*, 20(8), 1261–1273. DOI: 10.1080/02699930500513502

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. In Wenzel K. R. & Wigfield A. (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). New York: Routledge

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In Pajares F., & Urdan T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 71–96). Greenwich: Information Age Publishing.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wenzel K. R. & Wigfield A. (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571–581. DOI: 10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. DOI: 10.1007/s10964-005-8948-y

Sremić, I., & Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Educational Sciences/Odgajne Znanosti*, 12(2). 347–360. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/68277>

Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-Centar.

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.

Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Suzić, N. (2005b). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*. Fakultet poslovne ekonomije – College of Modern Management. Banja Luka

Suzić, N. (2011). Students motivation for sports and their evaluation of school. *SportLogia*, 7(1), 35–44. DOI: 10.5550/sgia.110701.en.035S

Swanwick, R., & Marschark, M. (2010). Enhancing education for deaf children: Research into practice and back again. *Deafness & education international*, 12(4), 217–235.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerjenje. *Psihologische teme*, 20(2), 233–260. Retrieved from file:///C:/Users/home/Downloads/OJS\_file%20(2).pdf

Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599–620. Retrieved from [http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in\\_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf](http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf)

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161–1176. Retrieved from [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997\\_VallerandFortierGuay\\_JPSP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997_VallerandFortierGuay_JPSP.pdf)

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?. *Journal of educational psychology*, 97(3), 468–483. DOI: 10.1037/0022-0663.97.3.468

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19–31. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.1502&rep=rep1&type=pdf>

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, 101(3), 671–688. DOI: 10.1037/a0015083

Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopes, A., & Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: Uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 17(2), 136–136. <https://hrcak.srce.hr/142413>

Voelkl, K. E. (2012). School identification. In Christenson, S. L. Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 193–218). Boston, MA: Springer

Tajalli, P., & Satari, S. (2013). Effectiveness of metacognitive strategies on reading skills of students with hearing disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 139–143. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.524

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, A. G., Schattke, K, Dedic, H., Rosenfield, S., et al. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342–358. Retrieved from <http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Taylor%20et%20al%202014.pdf>

Zipporah, M. M. (2016). *Determinants of participation in sports among students with hearing impairment in secondary schools for the deaf in Kenya*. Doctoral dissertation, Kenyatta University. Retrieved from <http://irlibrary.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/17603/determinants%20of%20participation%20in%20sports%20among.....pdf?sequence=1>

El-Zraigat, A. I. (2013). Assessing Special Needs of Students with Hearing Impairment in Jordan and Its Relation to Some Variables. *International Education Studies*, 6(2), 63–75. doi: 10.5539/ies.v6n2p63

Ümmet, D. (2015). Self esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623–1629. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.813

Živković M (1995). *Govor djece oštećena sluha* (elementi jezičke razvijenosti djece sa oštećenim sluhom). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., Botteri, M., & CDaCI Investigative Team. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing

children: associations with language delays and behavior problems. *Parenting: Science and Practice*, 10(2), 136–155. doi: 10.1080/15295190903212851

## **PRILOZI**

**Prilog 1 - Upitnik IF (Interesi i aspiracije učenika)**

	UČENJE	SPORT	MUZIKA	TV	ZABAVA, KAFIĆI, DISKO	ČITANJE, PISANJE	LJUBAV IZLASCI	DRUŠTVENO KORISTAN RAD
1.Provodim vijeme u...	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
2. Aktivan sam u...	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
3. Mnogo postižem u .	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
4. Kad god mogu bavim se...	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
5.Volim da razgovaram o...	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
6. Važno mi je da budem dobar u...	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
7.Cijenim ljudе uspješne u..	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
8.Zadovoljan sam kad se bavim...	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
9.Želio bih imati vremena za..	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
10.Sretan sam kad se bavim nečim u vezi	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
<b>KAKVE MOGUĆNOSTI TI PRUŽAJU SLJEDEĆE AKTIVNOSTI</b>								
11.Da iskažeš svoje sposobnosti	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
12.Da napreduješ	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
13.Da možeš samostalno djelovati	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
14.Da ostvariš visok životni standard	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
15.Da živiš na svoj način	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
16.Da se razviješ kao ličnost	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
17.Da budeš fizički aktivan	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
18.Da te uvažavaju i cijene	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
19.Da si zajedno sa drugim ljudima	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210
20.Da ravnopravno učestvuješ u odlučivanju	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210	543210

## Prilog 2 - VIMP (Veliki inventar motivacije postignuća)

### VIMP Veliki inventar motivacije postignuća

Ime i prezime:	Datum:
Škola:	Uspjeh:

Na pitanja se odgovara zaokruživanjem odgovora DA ili NE.

#### I Samoefikasnost i kompetencija

##### *Samoefikasnost*

- 1) Za učenje i uspjeh u školi mogu dobiti pohvale i podršku roditelja kad god to poželim. DA NE
- 2) Sposoban/na sam da savladam gradivo svakog nastavnog predmeta samo ako to zaista hoću. DA NE
- 3) Od svojih vršnjaka, drugova u razredu mogu dobiti pohvalu i podršku za učenje i rad. DA NE
- 4) Sposoban sam da koristim sve udžbenike, knjige, računar i druga sredstva za učenje. DA NE
- 5) Kada se u razredu djeca sukobe ja ih mirim, lako rješavam njihove svađe. DA NE
- 6) Mogu pomoći i najinertnijem, najslabijem, "teškom" učeniku, da nauči ili savlada gradivo. DA NE
- 7) Sposoban/a sam organizovati i završiti svoj posao, svoje učenje čak i kad su zadaci neočekivani i teški. DA NE
- 8) Sposoban/a sam da se nosim sa svim problemima koje susrećem u životu. DA NE
- 9) Mogu osvojiti povjerenje i uvažavanje od drugih učenika. DA NE
- 10) Mogu osvojiti povjerenje i uvažavanje od nastavnika. DA NE

##### *Performativna samoefikasnost – očekivanje uspjeha:*

- 1) Sve zadatke i probleme postavljene pred ovaj razred mogu da riješim bolje od većine učenika u razredu. DA NE
- 2) U poređenju sa drugim učenicima, smatram da mogu ostvariti odlične rezultate u učenju. DA NE
- 3) Siguran sam da ove školske godine mogu postići odlične ocjene kao i najbolji učenici u razredu. DA NE
- 4) Ove školske godine očekujem da uspijem kao i drugi učenici. DA NE
- 5) Znam da sam sposoban da naučim gradivo koje se uči ove godine bolje od većine drugih učenika u razredu. DA NE
- 6) Kada radim test ili gradivo trudim se da završim prije nego drugi učenici. DA NE
- 7) Volim da rješavam zadazke koje ne mogu savladati drugi učenici. DA NE
- 8) Smatram da sam dobar učenik u odnosu na druge u ovom razredu. DA NE
- 9) U poređenju sa drugima u razredu, ja mogu da uspijem u školi. DA NE

10) Mislim da sam prirodno dobar u učenju, da sam bolji od prosjeka u razredu.  DA  NE

*Percepcija kompetencije – rekognicija:*

- 1) Prijatelji mi kažu da sam dobar učenik.  DA  NE
- 2) Volim čuti kako nastavnik kaže da sam dobar učenik.  DA  NE
- 3) Sretan sam kad neko u meni prepozna dobrog učenika.  DA  NE
- 4) Moji roditelji često kažu kako su sretni što san odličan učenik i da je dobro što mnogo čitam.  DA  NE
- 5) Volim čuti komplimente za mene kao đaka.  DA  NE

*Samocijenjenje:*

- 1) Učenje je aktivnost u kojoj sam uspješan.  DA  NE
- 2) Loše prolazim na ispitima. (R)  DA  NE
- 3) Uvijek mi je dobro išlo učenje.  DA  NE
- 4) Imam problema da razumijem bilo šta što se radi u školi. (R)  DA  NE
- 5) Najčešće trebam pomoći kada je učenje u pitanju. (R)  DA  NE
- 6) Uvijek sam imao dobre ocjene u školi.  DA  NE
- 7) Uživam kada učim.  DA  NE
- 8) Nikad ne bih želio da mi neko daje instrukcije. (R)  DA  NE
- 9) Želim nastaviti učiti i kada završim školu.  DA  NE
- 10) Mrzim školu i učenje. (R)  DA  NE
- 11) Uvijek sam uspješno rješavao sve testove.  DA  NE
- 12) Loše rješavam zadatke sa puno matematike. (R)  DA  NE
- 13) Uvijek trebam pomoći kada najdu zadaci sa mnogo brojki. (R)  DA  NE
- 14) Dobijam dobre ocjene na svim testovima.  DA  NE
- 15) Imam problema da razumijem zadatke iz matematike i fizike. (R)  DA  NE
- 16) Mrzim da radim na pitanjima iz dosadnog gradiva. (R)  DA  NE
- 17) Jedva čekam da završim školu jer više nikada ne želim da učim. (R)  DA  NE
- 18) Uživam kada učim teško gradivo.  DA  NE
- 19) Volem učiti teško gradivo.  DA  NE
- 20) Učenje mi je dosadno. (R)  DA  NE

*Samodeterminacija – akademска kontrolа:*

- 1) Ne plašim se iznenađenja i novog gradiva u školi.  DA  NE
- 2) Bolje ću uspjeti u nastavi ako ulažem više napor.  DA  NE
- 3) Ništa mi neće pomoći da budem bolji u nastavi. (R)  DA  NE
- 4) Lično sam malo odgovoran za svoj uspjeh u školovanju. (R)  DA  NE
- 5) Džaba učim jer u nastavi nemam sreće. (R)  DA  NE
- 6) Malo je gradiva koje mogu savladati u nastavi. (R)  DA  NE
- 7) Svoje slabe ocjene u školi obično dobijem zato što ne dajem sve od sebe.  DA  NE
- 8) Sve u vezi sa ocjenama je izvan moje kontrole i malo je toga što mogu sam promijeniti u vezi s tim. (R)  DA  NE

- 9) Uspjeh učenika u školi zavisi prvenstveno od sreće. (R) DA NE
- 10) Uspjeh učenika zavisi od simpatije nastavnika, oni koji su nastavniku simpatični ne moraju mnogo da uče. (R) DA NE

## II Adaptivna atribucija i uvjerenje o sposobnosti kontrole

*Angažovanost:*

- 1) Žao mi je kad završim čitanje dobre knjige jer osjećam kao da je ona dobar prijatelj s kojim se rastajem. DA NE
- 2) Volim da čitam naučnu fantastiku i stvari koje me tjeraju da razmišljam. DA NE
- 3) Volim nastavno gradivo koje me tjera na razmišljanje. DA NE
- 4) Dok učim gradivo stvaram slike u svojim mislima. DA NE
- 5) Uživam u dugim akcionim filmovima i storijama ili u knjigama sa misterijom. DA NE
- 6) Volim kada nastavnik traži od nas učenika da učimo interaktivno. DA NE
- 7) Volim da radim grupne prezentacije i da predstavim ono što je moja grupa radila.  
DA NE

*Izazov:*

- 1) Uživam u neizvjesnosti koju donosi novo gradivo. DA NE
- 2) Stalno se pitam da li će moći da savladam novo gradivo. DA NE
- 3) Volim neizvjesnost koju donosi novo gradivo i ocjenjivanje. DA NE
- 4) Volim teško, izazovno gradivo. DA NE
- 5) Volim kada me pitanja iz knjige tjeraju na razmišljanje. DA NE
- 6) Obično učim teške stvari prilikom čitanja. DA NE
- 7) Ako je gradivo interesantno, mogu čitati teški materijal. DA NE
- 8) Ako je knjiga interesantna, ne brine me koliko je teška za čitanje. DA NE

*Kontrola:*

- 1) Kada počnem da učim, prvo se pitam kako to savladati i šta uraditi ako ne mogu. DA NE
- 2) Obično nađem mirno mjesto gdje će raditi na gradivu. DA NE
- 3) Kada radim domaći zadatak, obično koristim rječnik, svoje zabilješke sa predavanja i knjige. DA NE
- 4) Kada učim za test, pokušavam sagledati kako je moje staro znanje povezano sa novim. DA NE
- 5) Kada čujem nešto novo na nastavi pokušavam uočiti koliko su nova saznanja povezana sa mojim prethodnim znanjima. DA NE
- 6) Da bih razumio gradivo upotrebljavam pitanja kao što su: zašto, šta, kako. DA NE
- 7) Uvijek pokušavam da nađem put kako bi gradivo bilo interesantno i zabavno za mene. DA NE
- 8) Volim da u što kraćem roku, po mogućnosti odmah, saznam da li sam uspio na testu ili savladao gradivo. DA NE

### **III Zainteresovanost učenika za nastavu i percepcija kompetencije**

- 1) Idem samo na obaveznu nastavu i ne biram slobodne aktivnosti ako to ne moram. (R)  
DA NE
- 2) Više volim učenje nego nastavu. DA NE
- 3) Časovi pojačavaju moje interesovanje za datu oblast. DA NE
- 4) Imam dovoljno predznanja da bih razumio informacije koje učimo na časovima. DA NE
- 5) Nastava ne može da doneše ništa dobro u moj život. (R) DA NE
- 6) Neke nastavne predmete jako volim jer sam uspješan u njima. DA NE
- 7) Svi časovi su suvoparni i dosadni. (R) DA NE
- 8) Vrlo dobro razumijem gradivo koje se radi u školi. DA NE
- 9) Osjećam se neugodno na časovima. (R) DA NE
- 10) Sve školske obaveze najradije završavam sam. DA NE

### **IV Nivo vrednovanja akademskog postignuća**

- 1) Idem u školu da bih kasnije izučio zanimanje koje želim, da postanem ono što želim.  
DA NE
- 2) Idem u školu zato što će tamo naučiti nešto što nikada ne bih saznao bez škole. DA NE
- 3) Idem u školu zato što će mi školovanje omogućiti da izaberem pravi poziv za sebe.  
DA NE
- 4) Idem u školu jer postoje nastavni predmeti koji me posebno zanimaju. DA NE
- 5) Godine u školi poboljšaće moje opšte sposobnosti. DA NE
- 6) Onaj ko ne ide u školu uvijek ostaje slabiji od onih koji idu. DA NE
- 7) Kada bi se sve znanje matematike moglo posisati u jednoj bombonici, nema tog djeteta koje bi odbilo tu bombonu. DA NE
- 8) Ja ne bih išao u školu kada ne bih morao. (R) DA NE
- 9) U školi mogu naučiti mnoge stvari koje me interesuju. DA NE
- 10) Čovjek bi poludio kada bi učio sve. (R) DA NE

### **V Ciljevi**

*Mastery ovladavanje:*

- 1) Želim da učim što više jer to pojačava moje sposobnosti. DA NE
- 2) Osjećam zadovoljstvo jer u nastavi ostvarujem uspjeh. DA NE
- 3) Želim učiti gradivo iz koga saznajem nove stvari. DA NE
- 4) Najvažnija stvar za mene je da razumijem gradivo koliko god je moguće. DA NE
- 5) Moj cilj je da prođem u školi bez učenja. (R) DA NE
- 6) Za mene je važno razumijevanje gradiva. DA NE
- 7) Sviđa mi se da učim gradivo koje me vuče da saznam još više. DA NE

- 8) Rado učim gradivo koje pobuđuje moju radoznalost, čak i kad je ono teško.  DA  NE
- 9) Osjećam se odlično kada savladam teško gradivo.  DA  NE
- 10) Volim da se osvrnem iza sebe i pogledam koliko sam gradiva naučio.  DA  NE

*Performativni ciljevi:*

- 1) Za mene je važno da pokažem da sam bolji od ostalih.  DA  NE
- 2) Radije sam u društvu slabijih nego boljih učenika od mene.  DA  NE
- 3) Moj cilj je da imam bolje ocjene od drugih.  DA  NE
- 4) Za mene je važno da u poređenju sa drugima radim dobro u ovom razredu.  DA  NE
- 5) Želim biti dobar učenik kako bih svoje sposobnosti dokazao porodici, prijateljima, nastavnicima i ostalim.  DA  NE
- 6) Ljudi vole pobjednike, zato treba biti najbolji.  DA  NE
- 7) Sada mi je trenutno najvažnije da dobijem dobre ocjene.  DA  NE
- 8) U takmičenju je najvažnija pobjeda.  DA  NE
- 9) Ove školske godine želim imati najbolji uspjeh u razredu i školi.  DA  NE
- 10) Ponekad nije loše spriječiti nekoga da te pobijedi, napraviti malu podvalu.  DA  NE

*Non-konformizam:*

- 1) Učim ono što nastavnik kaže da treba učiti. (R)  DA  NE
- 2) Uvijek pišem zadaću zato što to nastavnik traži od mene. (R)  DA  NE
- 3) Na času postavljam pitanja da bi me nastavnik primijetio. (R)  DA  NE
- 4) Kada nešto na času ne razumijem, odmah dižem ruku i tražim da mi nastavnik objasni.  DA  NE
- 5) Volim da mi nastavnik pomaža dok radim na gradivu. (R)  DA  NE
- 6) Ako primijetim da je nastavnik nekoga nepravedno ocijenio, ja se pobunim.  DA  NE
- 7) Volim da mi nastavnik isplanira šta će učiti. (R)  DA  NE
- 8) Ja znam da se čuvam od "opasnih" nastavnika. (R)  DA  NE
- 9) Kada nešto znam što se ne uči u školi, tražim od nastavnika da mi dozvoli da to ispričam ili pokažem.  DA  NE
- 10) Ne volim đake koji se stalno žale nastavniku.  DA  NE

### **Prilog 3 - Upitnik procjene roditeljske podrške i razumijevanja**

Tvrdnje vezane uz **majku**:

1. Moja majka zna kako se ja osjećam. 1 2 3 4 5 6 7
2. Moja majka mi pokušava reći kako da vodim život. 1 2 3 4 5 6 7
3. Moja majka pronalazi vremena da razgovara sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7
4. Moja majka me prihvata i voli onakvog kakav jesam. 1 2 3 4 5 6 7
5. Moja majka, kad god je moguće, dopušta mi da radim što želim. 1 2 3 4 5 6 7
6. Moja majka ne misli na mene često. 1 2 3 4 5 6 7
7. Moja majka jasno izražava ljubav prema meni. 1 2 3 4 5 6 7
8. Moja majka sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem. 1 2 3 4 5 6 7
9. Moja majka provodi mnogo vremena sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7
10. Moja me majka čini da se osjećam posebnim. 1 2 3 4 5 6 7
11. Moja mi majka dopušta da odlučujem samostalno. 1 2 3 4 5 6 7
12. Moja se majka često čini prezauzetom da bi se bavila sa mnom 1 2 3 4 5 6 7
  
13. Moja se majka često ne slaže sa mnom i ne prihvata moje mišljenje. 1 2 3 4 5 6 7
14. Moja majka inzistira da radim stvari njenim načinom. 1 2 3 4 5 6 7
15. Moja majka nije tako upućena u moje brige. 1 2 3 4 5 6 7
16. Moja majka je obično sretna kada me vidi. 1 2 3 4 5 6 7
17. Moja majka je spremna sagledati stvari iz moje perspektive. 1 2 3 4 5 6 7
18. Moja majka ulaže i vrijeme i energiju pomažu \_ mi. 1 2 3 4 5 6 7
19. Moja majka pomaže mi izabrati moj vlastiti put. 1 2 3 4 5 6 7
20. čini mi se da je moja majka dosta razočarana u mene. 1 2 3 4 5 6 7
21. Moja majka nije previše osjetljiva na mnoge moje potrebe. 1 2 3 4 5 6 7
  

Tvrdnje vezane uz **oca**:

22. Moj otac zna kako se ja osjećam. 1 2 3 4 5 6 7
23. Moj otac mi pokušava reći kako da vodim život. 1 2 3 4 5 6 7
24. Moj otac pronalazi vremena da razgovara sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7
25. Moja otac me prihvata i voli onakvog kakav jesam. 1 2 3 4 5 6 7
26. Moj otac, kad god je moguće, dopušta mi da radim što želim. 1 2 3 4 5 6 7
27. Moj otac ne misli na mene često. 1 2 3 4 5 6 7
28. Moj otac jasno izražava ljubav prema meni. 1 2 3 4 5 6 7
29. Moj otac sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem. 1 2 3 4 5 6 7
30. Moj otac provodi mnogo vremena sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7
31. Moj me otac čini da se osjećam posebnim. 1 2 3 4 5 6 7
32. Moj mi otac dopušta da odlučujem samostalno. 1 2 3 4 5 6 7
33. Moj se otac često čini prezauzetim da bi se bavio sa mnom 1 2 3 4 5 6 7
  
34. Moj se otac često ne slaže sa mnom i ne prihvata moje mišljenje 1 2 3 4 5 6 7
35. Moj otac inzistira da radim stvari njegovim načinom. 1 2 3 4 5 6 7
36. Moj otac nije tako upućen u moje brige. 1 2 3 4 5 6 7
37. Moj otac je obično sretan kada me vidi. 1 2 3 4 5 6 7

38. Moj otac je spremna sagledati stvari iz moje perspektive. 1 2 3 4 5 6 7

39. Moj otac ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi. 1 2 3 4 5 6 7

40. Moj otac pomaže mi izabrati moj vlastiti put. 1 2 3 4 5 6 7

41. Čini mi se da je moj otac dosta razočaran u mene. 1 2 3 4 5 6 7

42. Moj otac nije previše osjetljiv na mnoge moje potrebe. 1 2 3 4 5 6 7

### **Percipirana roditeljska uključenost**

3, 6, 9, 12, 15 i 18 za majku i 24, 27, 30, 33, 36 i 39 za oca

1. Moja majka pronalazi vremena da razgovara sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7

2. Moja majka ne misli na mene često. 1 2 3 4 5 6 7

3. Moja majka provodi mnogo vremena sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7

4. Moja se majka često čini prezauzetom da bi se bavila sa mnom 1 2 3 4 5 6 7

5. Moja majka nije tako upućena u moje brige. 1 2 3 4 5 6 7

6. Moja majka ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi. 1 2 3 4 5 6 7

1. Moj otac pronalazi vremena da razgovara sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7

2. Moj otac ne misli na mene često. 1 2 3 4 5 6 7

3. Moj otac provodi mnogo vremena sa mnom. 1 2 3 4 5 6 7

4. Moj se otac često čini prezauzetim da bi se bavio sa mnom 1 2 3 4 5 6 7

5. Moj otac nije tako upućen u moje brige. 1 2 3 4 5 6 7

6. Moj otac ulaže i vrijeme i energiju pomažući mi. 1 2 3 4 5 6 7

### **Percipirana roditeljska autonomna podrška**

1, 2, 5, 8, 11, 14, 17, 19 i 21 za majku te 22, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 40 i 42 za oca

1. Moja majka zna kako se ja osjećam. 1 2 3 4 5 6 7

2. Moja majka mi pokušava reći kako da vodim život. 1 2 3 4 5 6 7

3. Moja majka, kad god je moguće, dopušta mi da radim što želim. 1 2 3 4 5 6 7

4. Moja majka sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem. 1 2 3 4 5 6 7

5. Moja mi majka dopušta da odlučujem samostalno. 1 2 3 4 5 6 7

6. Moja majka inzistira da radim stvari njenim načinom. 1 2 3 4 5 6 7

7. Moja majka je spremna sagledati stvari iz moje perspektive. 1 2 3 4 5 6 7

8. Moja majka pomaže mi izabrati moj vlastiti put. 1 2 3 4 5 6 7

9. Moja majka nije previše osjetljiva na mnoge moje potrebe. 1 2 3 4 5 6 7

1. Moj otac zna kako se ja osjećam. 1 2 3 4 5 6 7

2. Moj otac mi pokušava reći kako da vodim život. 1 2 3 4 5 6 7

3. Moj otac, kad god je moguće, dopušta mi da radim što želim. 1 2 3 4 5 6 7

4. Moj otac sluša moje mišljenje ili stajalište, kada imam problem. 1 2 3 4 5 6 7

5. Moj mi otac dopušta da odlučujem samostalno. 1 2 3 4 5 6 7

6. Moj otac inzistira da radim stvari njegovim načinom. 1 2 3 4 5 6 7

7. Moj otac je spreman sagledati stvari iz moje perspektive. 1 2 3 4 5 6 7
8. . Moj otac pomaže mi izabrati moj vlastiti put. 1 2 3 4 5 6 7
9. Moj otac nije previše osjetljiv na mnoge moje potrebe. 1 2 3 4 5 6 7

### **Percipirana toplina**

čestice 4, 7, 10, 13, 16 i 20 za majku i 25, 28, 31, 34, 37 i 41 za oca

1. Moja majka me prihvata i voli onakvog kakav jesam. 1 2 3 4 5 6 7
2. Moja majka jasno izražava ljubav prema meni. 1 2 3 4 5 6 7
3. Moja me majka čini da se osjećam posebnim. 1 2 3 4 5 6 7
4. Moja se majka često ne slaže sa mnom i ne prihvata moje mišljenje. 1 2 3 4 5 6 7
5. Moja majka je obično sretna kada me vidi. 1 2 3 4 5 6 7
6. Čini mi se da je moja majka dosta razočarana u mene. 1 2 3 4 5 6 7
  1. Moja otac me prihvata i voli onakvog kakav jesam. 1 2 3 4 5 6 7
  2. Moj otac jasno izražava ljubav prema meni. 1 2 3 4 5 6 7
  3. Moj me otac čini da se osjećam posebnim. 1 2 3 4 5 6 7
  4. Moj se otac često ne slaže sa mnom i ne prihvata moje mišljenje. 1 2 3 4 5 6 7
  5. Moj otac je obično sretan kada me vidi. 1 2 3 4 5 6 7
  6. Čini mi se da je moj otac dosta razočaran u mene. 1 2 3 4 5 6 7

#### **Prilog 4 - Upitnik ON (Osobine nastavnika)**

##### **A. AUTORITATIVNOST**

1.Oštar i otresit u nastupu. Traži poslušnost	0	1	2	3	4	5
2.Isključiv, ne dozvoljava suprotno mišljenje	0	1	2	3	4	5
3.Drži odstojanje, distancu od učenika. Komunicira samo službeno	0	1	2	3	4	5

##### **B. EMOTIVNO POZITIVNE REAKCIJE**

1.Pomaže, nagrađuje, solidaran je	0	1	2	3	4	5
2.Pokazuje zadovoljstvo, šali se i smije	0	1	2	3	4	5
3.Pun razumjevanja i tolerncije	0	1	2	3	4	5

##### **V. KOOPERATIVNOST**

1.Daje sugestije, uputstva. Odobrava samostalnost učenika	0	1	2	3	4	5
2. Ponavlja, obavještava, razjašnjava, potvrđuje.	0	1	2	3	4	5
3.pri ispitivanju ne lovi učenika u neznanju, nastoji utvrditi šta đak zna. Radije daje pozitivne nego negativne ocjene.	0	1	2	3	4	5

##### **G. NORMATIVNOST**

1.Poštuje sva pravila/slijepo/, čak i ona u koja sam ne vjeruje. Od učenika traži isto	0	1	2	3	4	5
2. Od učenika traži poštovanje, poslušnost i podređenost. Kod njega najbolje prođu poslušnici	0	1	2	3	4	5
3. Orientisan na ocjenjivanja učenikovog neznanja. Pita ono što predpostavlja da đak ne zna. Radije daje slabe i niže ocjene	0	1	2	3	4	5

##### **D. USMJERENOST NA RJEŠAVANJE PROBLEMA**

1.Učenike upoznaje sa problemom-programom. Polazi od mogućeg-dogovara akciju	0	1	2	3	4	5
2. Traži mišljenje, procjenu, analizu, potvrdu	0	1	2	3	4	5
3. Prihvata reakcije, uputstva, izražavanje osjećanja	0	1	2	3	4	5

##### **Đ. EMOTIVNO NEGATIVNE REAKCIJE**

1.Formalist, uskraćuje pomoć, hladan	0	1	2	3	4	5
2. Ljuti se, podiže ton. Lako eksplodira	0	1	2	3	4	5
3. Stalno napet-suzdržana nervosa. Radi kao da je prinuđen	0	1	2	3	4	5

## BIOGRAFIJA

Meliha (Alija) Povlakić Hadžiefendić rođena je 26.6.1972. godine u Zvorniku, Bosna i Hercegovina. Osnovnu i srednju Medicinsku školu završila je u Zvorniku. Upisuje studij 1996. godine na Univerzitetu u Tuzli, Defektološki fakultet, smjer surdoaudiologija, na kojem je diplomirala 2000. godine, te stekla zvanje diplomirani defektolog-surdoaudiolog. Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli, smjer psihologija/pedagogija, magistrirala je 2011. godine, na temu „Učestalost i karakteristike deficita pažnje i hiperaktivnog poremećaja kod gluhe i nagluhe djece“, i stekla zvanje magistar društvenih nauka - područje psihologije. Po završetku osnovnog studija radila je kao Nastavnik - koordinator u radu sa djecom oštećena sluha u Mješovitoj srednjoj školi u Tuzli.

Od 2001. do 2018. radi kao nastavnik audiorehabilitator u Centru za slušnu i govornu rehabilitaciju u Sarajevu. U istoj ustanovi je i koordinator za srednjoškolsko obrazovanje djece oštećena sluha. Od 2018. godine obnaša dužnost direktora Centra za slušnu i govornu rehabilitaciju Sarajevo.

Angažovana je od 2017. godine kao spoljni saradnik na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, na predmetima Opća surdoaudiologija, Znakovni jezik, Rehabilitacijska surdoaudiologija i Metodika rada sa djecom oštećenog sluha.

Učestvovala je u izradi i implementaciji više projekata vezanih za poboljšanje odgojno obrazovnog rada djece oštećena sluha, od kojih su značajniji: Znakovni video rječnik „Znakovni jezik u 40 lekcija“, „Slikovni rječnik“, printana verzija, Android i Windows aplikacije, Izrada softvera „Program u funkciji rehabilitacije govora“.

Do sada je bila autor i koautor deset naučno istraživačkih radova objavljenih u eminentnim časopisima u zemlji i inostranstvu.

Koautor je priručnika „Pristupačnost za sve – Komunikacija sa osobama oštećenog sluha, obaveza inkvizivnog društva“.

Učestvovala je na kongresima, simpozijima, seminarima i radionicama, u zemlji i inostranstvu.

**UNIVERZITETU U BANJOJ LUCI  
PODACI O AUTORU ODBRANJENE DOKTORSKE DISERTACIJE**

**Ime i prezime autora disertacije:** Meliha Povlakić Hadžiefendić

**Datum, mjesto i država rođenja autora:**

26.6.1972. Zvornik, Bosna I Hercegovina

**Naziv završenog fakulteta/Akademije autora i godina diplomiranja :** Defektološki fakultet Univerziteta u Tuzli, 2000.

**Datum odbrane master / magistarskog rada autora:** 8.2.2011. godine

**Naslov master / magistarskog rada autora:** Učestalost i karakteristike deficita pažnje i hiperaktivnog poremećaja kod gluhe i nagluhe djece

**Akademска titula koju je autor stekao odbranom master/magistarskog rada:** magistar društvenih nauka iz područja psihologije

**Akademска titula koju je autor stekao odbranom doktorske disertacije:** doktor

pedagoških nauka

**Naziv fakulteta/Akademije na kome je doktorska disertacija odbranjena:**

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

**Naziv doktorske disertacije i datum odbrane:** Motivacija gluhih i teško nagluhioh učenika za učenje i akademska postignuća

**Naučna oblast disertacije prema CERIF šifrarniku:** S 270 – Opšta pedagogija

**Imena mentora i članova komisije za odbranu doktorske disertacije:**

1. Doc. dr. Sanja Partalo, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci, uža naučna oblast Opšta pedagogija, predsjednik;
2. Prof. dr. Tanja Stanković Janković, vanredni professor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci, uža naučna oblast Metodika vaspitno-obrazovnog rada, član;
3. Prof. dr. Husnija Hasanbegović, redovni professor Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli, uža naučna oblast Audiologija, član.

U Banjoj Luci, dana 2020.godine

Dekan



prof. dr. Srđan Dušanić

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Srđan Dušanić".

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



РЕПУБЛИКА СРПСКА  
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
БАЊА ЛУКА

Број: 07/798  
Датум: 03.06.2020.

ИЗВЛЕШТАЈ  
*о оцјени урађене докторске дисертације*

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

На основу члана 54 Статута Универзитета у Бањој Луци Наставно-научно вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци је на сједници одржаној 17.01.2020. године донијело Одлуку бр.07/3.40-11/20 о именовању Комисије за оцјену урађене докторске дисертације под називом **Мотивација глухих и тешко наглухих ученика за учење и академска постигнућа**, кандидаткиње мр Мелихе Повлакић Хаџијефендић, у саставу:

- доц. др Сања Партало, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, предсједник;
- проф. др Тања Станковић Јанковић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Методика васпитно-образовног рада, члан;
- проф. др Хуснија Хасанбеговић, редовни професор Едукационско-реабилитацијског факултета Универзитета у Тузли, ужа научна област Аудиологија, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива у же научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

- 1) Име, име једног родитеља, презиме: Мелиха (Алија) Повлакић Хаџијефендић;
- 2) Датум рођења, општина, држава: 26.06.1972., Зворник, Босна и Херцеговина;
- 3) Постдипломски магистарски студиј: Филозофски факултет Универзитета у Тузли,

Студијски програм психологија/педагогија;

- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада:  
Филозофски факултет Универзитета у Тузли, *Учесталост и карактеристике дефицинта пажње и хиперактивног поремећаја код глухе и наглухе ђеце*, Друштвене науке – ужа научна област Психологија, 08.02.2011.
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука: Друштвене науке - ужа научна област Психологија;
- 6) Докторски студиј: Није похађала докторски студиј.

- 1) Име, име једног родитеља, презиме;
- 2) Датум рођења, општина, држава;
- 3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно послиједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;
- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;
- 6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

### III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

- 1) Наслов докторске дисертације: Мотивација глухих и тешко наглухих ученика за учење и академска постигнућа;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-3.2369-52/14 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 16.07.2014. године. Накнадно је од стране Сената Универзитета у Бањој Луци 28.03.2019. године донесена Одлука о продужењу рока за одбрану докторске дисертације бр. 02/04-3.649-66/19 којом је рок продужен до 16.07.2020. године.
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем:

УВОД	
ТЕОРИЈСКИ ДИО ИСТРАЖИВАЊА.....	3
Мотив и мотивација .....	4
Мотивација у теорији самодетерминације /самоодређења.....	5
Врсте мотивације.....	6
Унутрашња мотивација.....	7
Вањска мотивација.....	8
Амотивација.....	9
Однос унутрашње и вањске мотивације.....	10
Врсте мотивације у теорији самодетерминације .....	12
Развојни континуум мотивације.....	12
Предиктори развоја интринзичне мотивације код ученика.....	15
Потреба за аутономијом.....	15
Потреба за компетенцијом.....	15

Потреба за повезаношћу.....	16
Циљеви као мотиви учења и академских постигнућа.....	17
Мотивација за учење.....	18
Академска постигнућа.....	23
Предиктори академског постигнућа.....	24
Особине личности.....	25
Самопоштовање.....	26
Самоефикасност.....	27
Интерперсонални односи као фактори развоја мотивације.....	28
Улога наставника на развој мотивације за учење .....	29
Улога родитеља на развој мотивације за учење.....	32
Оштећење слуха.....	34
Посљедице оштећења слуха.....	36
Говорно-језички развој дјече с оштећењем слуха.....	38
Комуникација дјече с оштећењем слуха.....	39
Когнитивни развој особа с оштећењем слуха.....	42
Учење и академска постигнућа дјече с оштећењем слуха.....	44
Самопоштовање код дјече с оштећењем слуха.....	46
Мотивација за учење и академска постигнућа дјече с оштећењем слуха.....	48
Психосоцијални и породични фактори.....	50
Улога родитеља и наставника у мотивацији ученика с оштећењем слуха.....	52
<b>МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>55</b>
Проблем и предмет истраживања.....	56
Циљ и задаци истраживања .....	57
Хипотезе истраживања.....	58
Узорак испитаника.....	59
Варијабле у истраживању.....	59
Методе, технике и инструменти истраживања.....	60
Инструменти истраживања .....	60
Тест за испитивање интереса и аспирација ученика.....	60
Велики инвентар мотивације постигнућа (ВИМП).....	61
Упитник процјене родитељске подршке и разумијевања .....	61
Упитник за испитивање особина наставника.....	62
Статистичка обрада података.....	62
<b>РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА.....</b>	<b>63</b>
Испитивање интереса и аспирација ученика.....	64
Резултати т-тест разлика испитивања интереса и аспирација цјелокупног узорка.....	64
Резултати т-тест разлика интереса и аспирација, с обзиром на пол испитаника.....	68
Резултати т-тест разлика испитивања интереса и аспирација ученика с оштећењем слуха.....	70
Резултати т-теста испитивања интереса и аспирација, с обзиром на слушни статус испитаника.....	73
Резултати анализе варијансе интереса и аспирација, с обзиром на ниво слушних способности.....	75
Испитивање ученика на ВИМП – у.....	81
Резултати т-тест разлика испитивања на ВИМП – у, с обзиром на пол испитаника .....	81
Резултати т-тест разлика испитивања на ВИМП – у, с обзиром на слушни статус	

испитаника.....	83
Резултати анализе варијансе испитивања ученика на ВИМП – у, с обзиром на ниво слушних способности.....	87
Испитивање процјене родитељске подршке и разумијевања.....	92
Факторска анализа.....	92
Т-тест разлика процјене родитељске подршке и разумијевања, с обзиром на пол испитаника.....	94
Т-тест разлика процјене родитељске подршке и разумијевања, с обзиром на слушни статус испитаника.....	95
Резултати анализе варијансе процјене родитељске подршке и разумијевања, с обзиром на ниво слушних способности.....	97
Испитивања процјене особина наставника.....	99
Т-тест разлика процјене особина наставника, с обзиром на пол ученика.....	99
Т-тест разлика процјене особина наставника, с обзиром на слушни статус испитаника .....	101
Резултати анализе варијансе процјене особина наставника, с обзиром на ниво слушних способности.....	102
Верификација хипотеза.....	107
<b>ЗАКЉУЧЦИ.....</b>	<b>112</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>116</b>
<b>ПРИЛОЗИ.....</b>	<b>136</b>
Прилог 1: Упитник ИФ (Интереси и аспирације ученика).....	136
Прилог 2: ВИМП (Велики инвентар мотивације постигнућа).....	137
Прилог 3: Упитник процјене родитељске подршке и разумијевања.....	142
Прилог 4: Упитник ОН (Особине наставника).....	146

#### 4) Основни подаци о докторској дисертацији:

Дисертација садржи 18 табела. У писању рада кориштено је 150 релевантних и референтних библиографских јединица литературе.

Структуру докторске дисертације чини следећих седам поглавља: 1. Увод, 2. Теоријски дио истраживања, 3. Методолошки оквир истраживања, 4. Резултати истраживања и дискусија, 5. Закључци, 6. Литература и 7. Прилози.

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истачи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графика, број цитиране литературе и навести поглавља.

## IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

У оквиру поглавља *Теоријски дио истраживања* кандидаткиња студиозно и критички проучава резултете досадашњих истраживања у области инклузивног образовања, с посебним освртом на васпитно-образовни рад с глухом и тешко наглухом дјецом. Полази

се од схватања да оштећење слуха, као облик сензорне сметње, може узроковати различите негативне посљедице на развој дјетета. Низак ниво академских постигнућа глухе и тешко наглухе дјече приписује се оштећењу слуха и посљедицама које оно изазива, прије свега неразвијеном говору и језику – проблемима у комуникацији, при чemu се занемарују други значајни фактори, међу којима је и мотивација за учење. На основу прегледа доступних истраживања особа с оштећењем слуха наглашена је њихова незаинтересованост за рад, недовољна укљученост у наставни процес, непостојање жеље за постизање високих академских постигнућа, што може бити показатељ недовољне мотивације за академска постигнућа. У оквиру ове докторске дисертације, у циљу утврђивања мотивације за учење и академска постигнућа глухих и тешко наглухих ученика, испитани су интереси и аспирације, односно укљученост и могућности које она пружа у свим развојним подручјима. Како би се утврдио ниво мотивације и објаснио њен утицај и релације на постигнућа, код глухих и тешко наглухих ученика, испитана је процејена самоефикасности и компетенција, адаптивна атрибуција и увјерења о способности контроле, заинтересованост за наставу и перцепција компетенција, ниво вредновања академског постигнућа и циљеви. Поред тога, с обзиром на улогу и значај породице и наставника у подстицању и развоју мотивације, испитана је и процејена родитељске укључености, аутономне подршке и топлине, као и перцепција особина наставника од стране ученика. С теоријског аспекта, значај проучаваног и истраживаног проблема се огледа у доприносу теоријским расправама о проблематици инклузивног образовања уопште као и специфичније васпитно-образовног рада с глухим и тешко наглухим ученицима. Предмет истраживања је конкретније одређен као утврђивање мотивације глухих и тешко наглухих ученика за учење и академска постигнућа, те улоге родитеља и наставника у подстицању и развијању мотивације ученика с оштећењем слуха за учење и академска постигнућа. Предмет је методолошки адекватно операционализован кроз задатке и помоћне хипотезе истраживања. Рад полази од опште хипотеза да глухи и тешко наглухи ученици нису доволно мотивисани у васпитно-образовном процесу те да се мотивисању ученика с оштећењем слуха не посвећује адекватна пажња. На темељу наведене опште хипотезе постављено је тринаест посебних хипотеза којима кандидаткиња настоји испитати:

- ниво интереса и аспирација, процејне о укључености у активности и могућностима у васпитно-образовном процесу ученика с оштећењем слуха у односу на чујуће вршињаке;
- мотивацију ученика с обзиром на њихов слушни статус и пол;

- процјену родитељске аутономне подршке, укључености и топлине ученика с оштећењем слуха;
- ученичку процјену позитивних особина наставника у односу на њихов слушни статус.

Комисија сматра да је наведена операционализација истраживања коректно теоријски утемељена. Кандидаткиња се у раду ослања на резултате претходних истраживања. Уколико школска култура подржава аутономију ученика, он ће испунити основне психолошке потребе и постићи виши ниво интринзичне мотивације и академског постигнућа, за разлику од ограничавајућих норми које спутавају иновативност ученика, што негативно утиче на њихову аутономију, компетенцију, интринзичну мотивацију и академска постигнућа (Badri, Amani-Saribaglou, Ahrari, Jahadi & Mahmoudi, 2014). Ученици ће развити интринзичну мотивацију у ученицима које подржавају аутономију, способности и потребе за повезаности, ако таква подршка недостаје, ученици ће се осјећати контролисаним, а не самоодређеним, и њихова мотивација ће бити првенствено вањска, а не унутрашња (Brophy, 2004). Осим школе, у развијању основних психолошких потреба, велики значај има породица. Велику улогу игра и родитељска подршка, и уколико родитељи не омогућавају задовољавање основних психолошких потреба, саморегулацијаadolесцената се помиче према контролисаној мотивацији што угрожава њихову добробит (Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006). Налази о позитивном дјеловању социјалне подршке на испуњавању основних психолошких потреба истакнути су у многим истраживањима (Sadeghi et al., 2013; Ghalavandi et al., 2013; цитирано код: Badri et al., 2014). Резултати истраживања су показали да дјечија перцепција школског окружења као неподржавајућег негативно утиче на испуњавање основних психолошких потреба (Badri et al., 2014). Из перспективе ученика, присуство велике отуђености у школи, показује неравноправну подјелу моћи, где у поређењу са њима наставници имају више снаге и доносе одлуке уместо њих (Srite, Thatcher & Galy, 2008; цитирано код Badri et al., 2014). Психолошке потребе су повезане и условљавају једна другу. Ако ученик с оштећењем слуха има подршку у породици и школи, испуниће потребу за повезаношћу, а подршка наставника у раду са дјететом развиће осјећај аутономије у учењу. Осјећај слободе у одабиру њему интересантних садржаја за учење повећаће осјећај компетенције. Испуњене психолошке потребе ће утицати на изградњу позитивног ставе према школи, а тиме и на развој интринзичне мотивације и боља академска постигнућа. Савремене теорије мотивације усредоточене су на когнитивне и афектививне процесе који подстичу, усмјеравају и подржавају људске акције (Pajares &

Schunk, 2001). Многа истраживања су показала да постоје и некогнитивни фактори одговорни за високу академску ефикасност, те да су особине личности један од важнијих фактора који се проучавају у односу на академска постигнућа, и да се интелигенција, односно когнитивна способност показује индикатором оног што је појединац способан учинити. Као индикатор максималне изведбе, особине личности помажу у објашњењу шта је све могуће да појединац успије постићи, односно шта је типична изведба неког појединца (Ciorbea & Pasarica, 2013). Многи извори сугеришу да академска постигнућа нису повезана само с особинама личности, већ да на постигнућа утичу и други фактори, између остalog, велики утицај има самопоштовање (Ciorbea & Pasarica, 2013). Истраживања показују да је самопоштовање повезано са особинама личности (Big Five), те да појединци с високим самопоштовањем имају тенденцију да буду емоционално стабилни, изузетни, савјесни, угодни и отворени за искуство (Robins, Handin & Trzesniewski, 2001; Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter & Gosling, 2001; Watson, Suls & Haig, 2002; цитирано код Erol & Orth, 2011). У истраживању фактора који доприносе развијању мотивације за учење и академска постигнућа ученика, наглашена је улога интерперсоналних односа као претпоставка успешног и подстицајног учења. У ранијим истраживањима је идентификован велики број варијабли које предвиђају повећање успеха ученика (Carroll, 1963; Rosenshine & Stevens, 1986; Squires, Huitt, & Segars, 1982; Walberg & Paik, 2000; цитирано код Huitt, W., Huitt, M., Monetti, & Hummel, 2000), те иако постоји много података о томе шта функционише, још увијек су велике расправе о томе како побољшати школовање (Carpenter, 2000; Huitt et al., 2009). У последње вријеме у литератури је истакнуто да се исходи учења, академска постигнућа и академска успешност, могу одредити варијаблама као што су: породица, школа, друштво и мотивација (Aremu & Oluwole, 2001; Ozcinar, 2006; цитирано код Rahmani, 2011). Фактори који утичу на постигнућа ученика с оштећењем слуха су истраживани и честа су тема истраживача у овом подручју. Већина аутора је сагласна по питању потешкоћа које имају дјеца с оштећењем слуха на свим подручјима развоја, узроцима потешкоћа и чињеници да имају слабије резултате у академским постигнућима у односу на чујућу дјецу. С обзиром да оваква академска постигнућа најбоље представљају резултате рехабилитације и едукације, поставља се питање да ли су методе и технике рада, које се користе како би се побољшала њихова постигнућа, адекватне, да ли је узрок у односу особа које су у директном раду са овом популацијом или је пак узрок у самим ученицима? Многи аутори истичу заостајање глухих у академском постигнућу и поред

великих напора наставника и родитеља (Allen, 1986; Lang, 2003; Marschark, Lang, & Albertini, 2002; Traxler, 2000; цитирано код Marschark, Convertino & Larock, 2006). Проблеми у комуникацији који прате дјецу с оштећењем слуха нису једини узрок њиховог слабог академског постигнућа (Naidoo, 2009). Потребно је узети у разматрање све особине слушно оштећених и све факторе средине (Marschark, et al., 2006). Сличног мишљења су и други аутори који су утврдили да је, осим комуникације, за глухе ученике академски успех под снажним утицајем мање материјалних варијабли, као што су самоефикасност, навике учења, програми рада, задовољство и упис на академске строге курсеве (Stinson&Walter, 1997; Powers, 2006; цитирано код Richardson et al., 2010). Подаци о слабијим академским постигнућима глухих се не могу генерализовати и не смију се посматрати као академско слабији од чујуће популације. Поједини аутори тврде да, иако је инструкцијска настава с глухим ученицима фокусирана на академске теме и унапређење језичких и говорних вјештина, курикулум генерално не обухвата развој проактивних психосоцијалних вјештина, те да многи наставници глухих особа као и други стручњаци за глухоћу завршавају различите образовне програме, а нису у стању да потакну психосоцијални потенцијал својих ученика (Bowe, 2003; Calderón & Greenberg, 2000; цитирано код Jacobs, 2010). Истакнута је важност очекивања које наставници имају од својих ученика. Кандидаткиња резултате досадашњих истраживања успјешно доводи у везу са властитим истраживањем. Поред научног и теоријског значаја проучаваног проблема истраживања, добијени резултати пружају практичарима објективне спознаје о ученицима с оштећењем слуха, што је свакако, битан услов за васпитно-образовно дјеловање. Посебан прагматски значај дисертације се огледа у томе што би резултати могли сугерисати развијање индивидуализованих планова васпитно-образовног дјеловања у складу са особинама слушно оштећених ученика и факторима средине.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

## V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Према општој организацији, истраживање је било систематско, неекспериментално, дескриптивно-аналитичког карактера. Проведено је с циљем експлорације и дескрипције

конструкта мотивације глухих, тешко наглухих и чујућих ученика. Примјерено предмету истраживања, у овом раду примјењене су *методе теоријске анализе и сервеј истраживачка метода*. Од техника истраживања кориштени су *анкетирање и скалирање*. У истраживању су кориштени следећи мјерни инструменти: *Упитник ИФ – Интереси и аспирације ученика* (Suzić, 2003), *ВИМП – Велики инвентар мотивације постигнућа* (Suzić, 2006), *Упитник процјене родитељске подршке и разумијевања* (Children's Perceptions of Parents Scale, Grolnick, Ryan & Deci, 1991) и *Упитник ОН – Особине наставника* (Suzić, 2003). Упитник за испитивање интереса и аспирација ученика процјењује интересе и аспирације ученика за активности: учење, спорт, музику, ТВ, забаву, читање, писање, љубав-изласке и друштвено користан рад. Користи се систем од 20 тврдњи – индикатора ставова, где се десет тврдњи односи на укљученост у наведене активности, а других десет на исказане процјене о могућностима које пружају ове активности. У истраживању је примјењен *Велики инвентар мотивације постигнућа* на коме се испитаници изјашњавају у форми слагања или неслагања с датим тврдњама. Мјерни инструмент структуисан је од 5 субтестова (самоефикасност и компетенција, адаптивна атрибуција и увјерење о способности контроле, заинтересованост ученика за наставу и перцепција компетенције, ниво вредновања академског постигнућа и циљеви), којима се процјењује 13 мјерних подручја, с циљем да се издвоје елементи који могу, на одређеном узорку испитаника, да утврде ниво мотивације и објасне њен утицај и релације на постигнућа. Примјењен је и *Упитник процјене родитељске подршке и разумијевања*, који се састоји од три субскале, где су се испитаници изјашњавали на тврдње у односу на перципирану родитељску укљученост, перципирану родитељску подршку и перципирану родитељску топлину, посебно за мајку, а посебно за оца. Укупан број тврдњи везаних уз мајку и оца је по 21. Ради провјере процјене особина наставника од стране ученика кориштен је *Упитник за испитивање особина наставника* којим се процјењује шест подручја: Ауторитативност, Емотивно позитивне реакције, Кооперативност, Нормативност, Усмјереност на рјешавање проблема и Емотивно негативне реакције, где су се испитаници изјашњавали на постављене тврдње. Узорак је обухватao 94 испитаника, оба пола (46 мушких, 48 женских), узраста од 14 до 18 година, који су за потребе истраживања, у односу на слушни статус, подијељени у три групе. Прву групу чинили су глухи ученици, с оштећењем слуха преко 90 dB (30 испитаника), а с обзиром на ограничен број ових ученика, група је обухватила све глухе ученике центара за образовање глухих у БиХ (Бања Лука, Сарајево и Тузла). Другу групу чинили су тешко наглухи ученици, с оштећењем слуха од 70 до 90 dB (17 испитаника), из три наведена

центра и три редовне основне и средње школе. Трећу, контролну, групу чинили су чујући ученици (пригодни узорак), из три редовне основне и средње школе, узраста у складу с глухим вршњацима (47 испитаника). Комисија увиђа да је узорак мали, али такву величину оправдава чињеница да је релативно мали број дјеце с оштећењем слуха обухваћен институцијама. Статистичка обрада података обављена је у програму SPSS Statistics, верзији 17. На прикупљеним подацима примијењени су поступци дескриптивне статистике, где су израчунате аритметичке средине са припадајућим стандардним девијацијама. Код поређења резултата два субузорка, с обзиром на пол или слушни статус, кориштен је t-тест за независне узорке, а за поређење резултата три субузорка, с обзиром на степен оштећења слуха, примијењена је анализа варијансе. Резултати су приказани табеларно. Комисија процјењује да је кандидаткиња примјенила адекватне и истраживачки задацима и хипотезама примјерене методе и поступке статистичке анализе. Треба напоменути да се ради о базичним статистичким поступцима, али је тај одабир био условљен поменутом недоступношћу узорка. Није било промјена у односу на план истраживања постављен приликом пријаве докторске тезе.

1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;

2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чemu је важно оцијенити сљедеће:

1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

## VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања презентовани су у засебном поглављу рада у тринест ужих цјелина, односно по поглављима која одговарају на тринест посебних хипотеза истраживања. Добијени резултати истраживања указују на сљедеће закључке:

- Ученици генерално нису довољно укључени у подручја у чијем укључивању значајно учествује заједница (учење, спорт, читање, писање и сл.), углавном школа и породица, и свјесни су већих могућности које пружају те активности;
- Исказани ставови ученика о укључености засновани су на њиховом доживљају наставног процеса, наставних садржаја и наставника, који имају велику улогу у формирању ставова, развијању интереса и мотивације код ученика;
- Ученици с оштећењем слуха, иако су од откривања оштећења слуха укључени у интезивне и дуготрајне рехабилитацијско-едукацијске програме и поступке за

развој говора и језика, сматрају да та укљученост није довољна и адекватна;

- Ученици с већим оштећењем процјењују да су најмање укључени у одређене активности васпитно-образовног процеса, те се може закључити да ниво слушних способности може значајно утицати на укљученост;
- Између мушких и женских испитаника није било статистички значајних разлика ни у једном подручју процјене мотивације, односно ученици своје способности за постигнућа слично доживљавају без обзира на пол;
- Установљена је статистички значајна разлика на подручјима *Самоефикасност, Ангажованост, Контрола и Нон-конформизам*, на којима су испитаници с оштећењем слуха исказали нижи ниво мотивације за постигнућа од испитаника без оштећења слуха, те родитељи и наставници требају утицати на подизање нивоа самоефикасности ученика с оштећењем слуха, највише кроз ангажованост и контролу, које су значајно умањене због недовољне говорно-језичке развијености као посљедице оштећења;
- Слабије резултате ученика с оштећењем слуха на подручју *самоефикасности, ангажованости и контроле*, кандидаткиња интерпретира као посљедицу општег социјалног контекста, односа родитеља и школе, који од њих, неправедно, недовољно очекује, што за посљедицу може да има смањену образовну понуду и ниже образовне захјеве;
- Утврђене су статистички значајне разлике између групе глухих ученика и ученика без оштећења слуха на четири поређена подручја, као и између глухих и наглухих ученика, на подручју *Нон-конформизам*;
- Посљедице које оштећење изазива, као што су проблеми у комуникацији, а потом методе и услови образовања (интеграцијски или сегрегацијски) на различите начине доприносе ставовима ученика у односу на процјену подручја из којих се уочава ниво мотивације, тим прије што између наглухих, који су чешће укључени у редовну школу, и чујућих ученика није утврђена статистички значајна разлика ни на једном испитиваном подручју;
- Установљено је да мушки и женски испитаници једнако процјењују родитеље када је у питању родитељска укљученост, родитељска аутономна подршка и родитељска топлина;
- Иако оба пола имају висок ниво процјене родитељске подршке и разумијевања, мушки испитаници сматрају да имају значајнију подршку родитеља, а посебно оца, што се у одређеним активностима и околностима, чини логичним;

- Ученици са оштећењем слуха, као и ученици без оштећења имају висок ниво процјене родитељске подршке и разумијевања, док ученици с оштећењем слуха перципирају значајнију подршку родитеља, у односу на чујуће ученике;
- Ученици с оштећењем слуха и њихови чујући вршњаци позитивно процјењују родитељску укљученост у активности.
- Није утврђена статистички значајна разлика у процјени особина наставника, осим на подручју *Нормативност*, између мушких и женских испитаника;
- Није утврђена статистички значајна разлика у процјени особина наставника, између ученика с оштећењем слуха и ученика без оштећења. Ученици углавном исказују афирмативне ставове према наставницима;
- На основу добијених резултата истраживања кандидаткиња закључује да ученици с оштећењем слуха израженије од чујућих осjeћају ауторитет наставника;
- На основу свих резултата истраживања, кандидаткиња закључује да ученици с оштећењем слуха имају нижи ниво мотивације за учење и академска постигнућа у односу на чујуће вршњаке, као и да да виши степен оштећења значајније утиче на мотивацију за академска постигнућа. Иако ученици с оштећењем слуха родитеље и наставнике процјењују позитивно, њихова процјена о недовољној укључености у активности које би омогућиле постизање већег академског постигнућа, говори о недовољној или пак о неадекватној укључености.

У целини гледано, резултати истраживања су систематично, јасно, вјеродостојно и методолошки адекватно изложени, аргументовано педагошки интерпретирани, те утемељени и упоређени са резултатима других теоријских и емпиријских истраживања. У излагању и тумачењу резултата истраживања кандидаткиња се руководила проблемом свог истраживања, те постављеним хипотезама истраживања.

Резултати истраживања отварају могућности за нова истраживања која ће проблематику васпитно-образовног рада с дјецом која имају оштећење слуха сагледавати и ван школског контекста и у истраживачки узорак укључити све узрасте. Будућа истраживања овог проблема би у том смислу морала укључити триангулацију података уз употребу квалитативних метода, те комплексније статистичке анализе. Треба ипак нагласити да су усљед малог узорка и недовољног сагледавања целокупног контекста (испитивања родитеља и наставника) резултати ограничавајући.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао доволно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или

назирати.

## VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње мр Мелихе Повлакић Хаџијефендић под насловом *Мотивација глухих и тешко наглухих ученика за учење и академска постигнућа* има оригинални научни и практични допринос у васпитно-образовном раду са ученицима који имају оштећење слуха. Докторска дисертација представља новину у истраживањима из области инклузивног образовања, те самостално научно дјело које испуњава претходно постављене циљеве и задатке. Налази истраживања сугеришу да већа укљученост ученика с оштећењем слуха у школске и ваннаставне активности, равноправно с чујућим вршњацима, уз адекватно педагошко дјеловање родитеља и наставника подстиче и развија виши ниво мотивације за учење и академска постигнућа, истовремено уважавајући индивидуалне потребе и различитости. На основу свега изложеног у овом извјештају, Комисија позитивно оцењује докторску дисертацију *Мотивација глухих и тешко наглухих ученика за учење и академска постигнућа* кандидаткиње мр Мелихе Повлакић Хаџијефендић и предлаже Наставно-научном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да одобри јавну одбрану докторске дисертације.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
  - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
  - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
  - да се докторска дисертација одбија.

Бања Лука, Тузла

01.06.2020.

1. доц. др Сања Партало, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, предсједник;

2. проф. др Тања Станковић Јанковић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Методика васпитно-образовног рада, члан;

3. проф. др Хуснија Хасанбеговић, редовни професор Едукационско-реабилитационог факултета Универзитета у Тузли, ужа научна област Аудиологија, члан.

Izjava 1

**IZJAVA O AUTORSTVU**

**Izjavljujem  
da je doktorska disertacija**

Naslov rada: Motivacija gluhih i teško nagluhih učenika za učenje i akademska postignuća

Naslov rada na engleskom jeziku: Motivation of deaf and hard-of-hearing students for studying and academic achievements

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da doktorska disertacija, u cjelini ili u dijelovima, nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

U Banjoj Luci 12.6.2020.godine

Potpis doktoranta

Meliha Povlakić Hadžiefendić



## Izjava 2

### Izjava kojom se ovlašćuje Univerzitet u Banjoj Luci da doktorsku disertaciju učini javno dostupnom

Ovlašćujem Univerzitet u Banjoj Luci da moju doktorsku disertaciju pod naslovom

#### Motivacija gluhih i teško nagluhih učenika za učenje i akademska postignuća

koja je moje autorsko djelo, učini javno dostupnom.

Doktorsku disertaciju sa svim prilozima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (*Creative Commons*) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo

**② Autorstvo – nekomercijalno**

3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – dijeliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – dijeliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poleđini lista).

U Banjoj Luci 12.6.2020. godine.

Potpis doktoranta

Meliha Povlakić Hadžiefendić



### Izjava 3

#### Izjava o identičnosti štampane i elektronske verzije doktorske disertacije

Ime i prezime autora                    Meliha Povlakić Hadžiefendić

Naslov rada

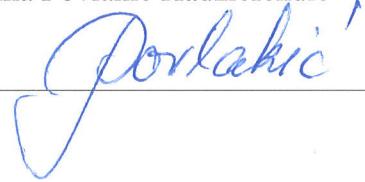
Motivacija gluhih i teško nagluhih učenika za učenje i akademska postignuća

Mentor                                    doc. dr Sanja Partalo

Izjavljujem da je štampana verzija moje doktorske disertacije identična elektronskoj verziji koju sam predao/la za digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci.

U Banjoj Luci 12.6.2020. godine

Potpis doktoranta  
Meliha Povlakić Hadžiefendić



## TIPOVI LICENCI KREATIVNE ZAJEDNICE

### **Autorstvo (CC BY)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, i prerade, ako se navede ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence, čak i u komercijalne svrhe. Ovo je najslobodnija od svih licenci.

### **Autorstvo - nekomercijalno (CC BY-NC)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela i prerade, ako se navede ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu djela.

### **Autorstvo - nekomercijalno - bez prerada (CC BY-NC-ND)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, bez promjena, preoblikovanja ili upotrebe djela u svom dijelu, ako se navede ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu djela. U odnosu na sve ostale licence, ovom licencom se ograničava najveći obim prava korišćenja djela.

### **Autorstvo - nekomercijalno - dijeliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dijela, i prerade, ako se navede ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence, i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu djela i prerada

### **Autorstvo - bez prerada (CC BY-ND)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, bez promjena, preoblikovanja ili upotrebe djela u svom djelu, ako se navede ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu djela.

### **Autorstvo - dijeliti pod istim uslovima (CC BY-SA)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, i prerade, ako se navede ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence, i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu djela i prerada. Slična je softverskim licencama, odnosno licencama otvorenog koda.

**Napomena:** Ovaj tekst nije sastavni dio izjave autora. Više informacija na linku: <http://creativecommons.org.rs/>