



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET

LJILJANA BOGDANOVIĆ

VASPITNI STILOVI RODITELJA I NASTAVNIKA KAO
PREDIKTORI MOTIVA POSTIGNUĆA UČENIKA

MASTER RAD

NIKŠIĆ, 2023.



**UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET**

LJILJANA BOGDANOVIĆ

**VASPITNI STILOVI RODITELJA I NASTAVNIKA KAO PREDIKTORI
MOTIVA POSTIGNUĆA UČENIKA**

MASTER RAD

NIKŠIĆ, 2023.

PODACI I INFORMACIJE O STUDENTU

Ime i prezime: Ljiljana Bogdanović

Datum i mjesto rođenja: 12.12.1998. godine, Nikšić

Naziv završenog osnovnog studijskog programa i godina završetka studija: Studijski program Psihologija, 2019/20.

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv master studija: Psihologija

Naslov rada: Vaspitni stilovi roditelja i nastavnika kao prediktori motiva postignuća učenika

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet UCG

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada:

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema:

Mentor: Doc. dr Milica Drobac Pavićević

Komisija za ocjenu i odbranu master rada: Doc. dr Milica Drobac Pavićević

Prof. dr Milorad Simunović

Doc. dr Jelena Mešter

Lektor: Anđela Bogdanović

Datum odbrane:

Datum promocije:

IZJAVA O AUTORSTVU

Kandidat: Ljiljana Bogdanović

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu (Sl.list CG br. 17/2019), ja, dolje potpisana

IZJAVLJUJEM

pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom „Vaspitni stilovi roditelja i nastavnika kao prediktori motiva postignuća učenika“ rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nisam kršila autorska prava i koristila intelentualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje originalno djelo.

Nikšić, (datum)

Potpis studenta

SAŽETAK

Glavni cilj ovog istraživanja je bio ispitivanje prirode povezanosti vaspitnih stilova roditelja i nastavnika i motiva postignuća učenika, kao i to da li vaspitni postupci roditelja i nastavnika mogu biti prediktori motiva postignuća učenika. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 210 ispitanika (147 učenica i 63 učenika) iz različitih srednjih škola i gradova Crne Gore. Od instrumenata primijenjeni su: sociodemografski upitnik, Skala za procjenu vaspitnih stavova roditelja, Skala procjene učenika o stilu rada nastavnika i skala za mjerenje motiva postignuća MOP/D. Rezultati istraživanja su pokazali da je najzastupljeniji vaspitni stil roditelja, prema percepciji učenika, autoritativni, dok je demokratski stil najprisutniji stil rada nastavnika. Takođe, utvrđeno je i postojenje pozitivne korelacije između toplog, popustljivog i ograničavajućeg vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća učenika, dok je između hladnog vaspitanja roditelja i motiva postignuća učenika utvrđena negativna korelacija. Autokratski i demokratski stil rada nastavnika pozitivno koreliraju sa motivom postignuća, dok je između zanemarujućeg stila rada nastavnika i motiva postignuća učenika utvrđena negativna korelacija. Na kraju, ograničavajući stil vaspitanja koji primjenjuju majke i demokratski stil rada nastavnika su se pokazali kao značajni prediktori motiva postignuća. Praktična primjena ovog istraživanja ogleda se u informisanju i edukaciji roditelja i nastavnika o efektima njihovih vaspitnih postupaka i stilova rada na školsko postignuće djece i motivaciju.

Ključne riječi: roditelji, nastavnici, vaspitni stil, motiv postignuća, adolescenti

Naučno polje: Psihologija

ABSTRACT

The main goal of this research was to examine the nature of the connection between parenting style and teachers' work style and achievement motive, as well as whether these styles can be predictors of student achievement motives. The research was conducted on a sample of 210 respondents (147 girls and 63 boys) from different high schools and cities in Montenegro. The following instruments were used: the sociodemographic questionnaire, the Perceived Parenting Styles Scale, the Scale for student assessment of teacher's work style and the Scale for measuring achievement motive MOP/D. The results of the research showed that the most prevalent parenting style is authoritative, while the democratic style is the most prevalent style of work of teachers. Also, a positive correlation was found between the warm, permissive and restrictive upbringing of parents and the achievement motive of students, while a negative correlation was found between the cold upbringing of parents and the achievement motive. The autocratic and democratic work style of teachers positively correlates with the achievement motive, while a negative correlation was found between the neglectful work style of teachers and achievement motive of students. Finally, mother's restrictive parenting and teacher' democratic work style were found to be significant predictors of achievement motive. The practical application of this research is reflected in informing and educating parents and teachers about the effects of their styles on children's school achievement and motivation.

Key words: parents, teachers, educational styles, achievement motive, adolescents

Scientific field: Psychology

SADRŽAJ

Sažetak.....	5
Abstrakt.....	6
UVOD.....	9
1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	11
1.1. VASPITNI STILOVI RODITELJA.....	11
1.1.1. Autoritarni vaspitni stil.....	14
1.1.2. Autoritativni vaspitni stil.....	16
1.1.3. Permisivni vaspitni stil.....	17
1.1.4. Zanemarujući vaspitni stil.....	19
1.2. VASPITNI STILOVI NASTAVNIKA.....	21
1.2.1. Demokratski stil rada nastavnika.....	25
1.2.2. Autokratski stil rada nastavnika.....	26
1.2.3. Zanemarujući stil rada nastavnika.....	27
1.3. MOTIV POSTIGNUĆA.....	29
1.4. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA.....	36
1.5. PREDMET I CILJEVI ISTRAŽIVANJA.....	40
1.6. HIPOTEZE I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	40
2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	43
2.1. UZORAK.....	43
2.2. INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA.....	43
2.3. POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA I STATISTIČKI POSTUPCI.....	45
3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	47
3.1. Percepcije učenika o vaspitnim stilovima roditelja i nastavnika.....	47
3.2. Motiv postignuća.....	48
3.3. Korelacija vaspitnih stilova roditelja i motiva postignuća.....	48
3.4. Korelacija vaspitnih stilova nastavnika i motiva postignuća.....	49

3.5. Prediktivnost vaspitnih stilova roditelja.....	50
3.6. Prediktivnost vaspitnih stilova nastavnika.....	51
4. DISKUSIJA.....	53
5. ZAKLJUČAK.....	59
6. LITERATURA.....	60
7. PRILOZI	63

UVOD

Roditeljstvo predstavlja „kompleksnu ulogu koja podrazumijeva primjenu mnogih vaspitnih postupaka koji dolaze do izražaja u ponašanju roditelja prema djetetu” (Crnjaković, Stojiljković i Todorović, 2008, prema Kostić, Minić i Rovčanin, 2020: 318). Vaspitni postupci koje primjenjuju roditelji, kao i njihovo cjelokupno ponašanje u procesu odrastanja djeteta, utiču na formiranje djetetovog identiteta i razvoj ličnosti (Zuković, 2012, prema Pelemiš, 2017). Prema Pelemiš (2017) roditelji svojoj djeci, pored ljubavi i nježnosti, prenose i način na koji gledaju na svijet, odnos prema životu, društvu, obavezama. Pavićević (2019) ističe da je uloga koju imaju roditelji u razvoju djeteta i njegove ličnosti primarna, a porodica i porodični kontekst utiču na formiranje određenih osobina ličnosti i sistema vrijednosti djece. Iako ličnost roditelja i vaspitni stilovi koje primjenjuju mogu djelovati podsticajno na razvoj djeteta, ipak, sa druge strane, mogu imati i ograničavajući i sputavajući efekat.

Pored porodice, kao osnovnog socijalnog okruženja u kome se ličnost razvija i formira, značajan uticaj na dijete ima i škola, kao predstavnik institucionalnog vaspitanja i obrazovanja (Milošević, 2002). Posebno je bitna uloga koju imaju nastavnici, kao neposredni činioci vaspitno-obrazovne djelatnosti u školi. Brojni faktori koji se vezuju za nastavnika mogu pozitivno ili negativno uticati na usvajanje znanja i školsko postignuće učenika. U prvom redu, ovdje se misli na stil rada nastavnika, ličnost nastavnika i njegov odnos prema učenicima (Šejtanić, 2016).

U ovom istraživanju biće ispitana priroda povezanosti vaspitnih stilova roditelja i nastavnika i motiva postignuća učenika, koji Mek Klilend (McClelland, 1953, prema Rot, 1994: 248) definiše kao „tendenciju da se ulaže napor da se postigne i ostvari nešto što se smatra vrijednim i čime će se pojedinac istaći pred drugim ljudima.” U literaturi se ističe da su uspješni učenici oni koji su motivisani za učenje. Koliko je bitan uticaj porodice i nastavnika na školsko postignuće učenika svjedoče i podaci da je školsko postignuće uslovljeno brojnim faktorima među kojima su: faktori vezani za ličnost učenika, sadržaj učenja, okolinu, kao i faktori vezani za nastavnika i porodicu učenika (Šejtanić, 2016).

Razumijevanjem motivacije kao značajnog faktora koji doprinosi boljem postignuću u bilo kojoj oblasti života, a posebno u obrazovnom kontekstu, važno je razumjeti kakav uticaj roditelji i nastavnici, kao članovi djetetovog najbližeg okruženja, mogu ostvariti na ovom polju. Dodatnu

motivaciju za istraživanje ove teme pruža i informacija da se mali broj istraživanja bavi ispitivanjem uticaja stilova rada nastavnika na školsko postignuće učenika (Šejtanić, 2016), kao i to da ne postoje novi podaci o izraženosti motiva postignuća u Crnoj Gori od istraživanja koje je sprovedeno devedesetih godina dvadesetog vijeka (Simunović, 2013).

1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. VASPITNI STILOVI RODITELJA

Porodično vaspitanje predstavlja učešće i posredovanje porodice prilikom prenošenja vrijednosti društva u kome živi, uključujući i moralne i društvene vrijednosti. Vremenom to dovodi do formiranja stavova kako prema članovima porodice, tako i prema široj društvenoj zajednici uključujući i vršnjake, nastavnike, komšije (Potkonjak i Šimleša, 1989, prema Dedaj, 2020). Stanojlović (1996, prema Dedaj, 2020) navodi da se vaspitna funkcija porodice odnosi na uticaj svih članova porodice, jednih na druge. Na značaj vaspitnih postupaka roditelja u vaspitanju djece, među prvima, ukazivao je Jan Amos Komenski (Komensky, 1633, prema Dedaj, 2020), koji je pored toga govorio i o formiranju moralnih crta ličnosti, o fizičkom i intelektualnom razvoju djeteta u porodici i potrebi osposobljavanja za vođenje vaspitnog procesa, a ti njegovi pogledi i danas su poznati. O značaju dobro uspostavljenih odnosa između roditelja i djece govorio je i Džon Lok (Locke, 1689, prema Dedaj, 2020), ističući da su djeca rođena kao „prazan list papira”, a da su roditelji i društvo ti koji „pišu” po „papiru”, prenoseći im sopstvene vrijednosti i uvjerenja. Sa druge strane, Žan Žak Ruso (Rousseau, 1762; Spera, 2005; Vuković, 2015, prema Dedaj, 2020) je govorio da su djeca urođeno dobra, a da je glavni zadatak roditelja sačuvati te urođene vrijednosti. Takođe, i Johan Hajnrih Pestaloci (Pestalozzi, 1781, prema Dedaj, 2020) ističe značaj i ulogu porodice u vaspitavanju djece, dok je glavni vaspitni cilj razvoj čovjekovih snaga koje same teže razvoju, tj. koje su samoaktivne. Prodanović (1979, prema Dedaj, 2020) ističe da su pedagoški klasici porodicu definisali kao osnovno socijalno okruženje u kome se dešava razvoj, vaspitavanje i učenje djece, zahvaljujući uticaju svjesnih i namjernih vaspitnih postupaka odraslih.

Savremene teorije i koncepti na vaspitanje gledaju kroz mrežu socijalnih interakcija između djeteta i njegovog socijalnog okruženja (Genc, 1988, prema Dedaj, 2020). Odnos između roditelja i djeteta je upravo osnovni odnos kojim započinje socijalizacija djece (Profaca, 2002, prema Dedaj, 2020). Postupci roditelja u komunikaciji sa djecom, odnosno vaspitni postupci, imaju primaran značaj za razvoj djeteta (Genc, 1988, prema Dedaj, 2020). Roditeljstvo se ogleda u sadržaju ponašanja oca i majke prema svojoj djeci, kao i njihovim osjećajima u odnosu na djecu (Kapor-Stanulović, 1985, prema Dedaj, 2020). Čudina-Obradović i Obradović (2006, prema Dedaj, 2020)

kao elemente roditeljstva navode: doživljaj roditeljstva, roditeljsku brigu i vaspitni stil. Prema Darlingu i Stenbergu (Darling & Steinberg, 1993, prema Dedaj, 2020) uticaj roditeljstva na dječiji razvoj moguće je razumjeti kroz: roditeljske ciljeve, roditeljske postupke i roditeljski vaspitni stil.

Vaspitni stil roditelja se definiše kao način ponašanja, koji je relativno dosljedan, pomoću kojeg roditelji uspostavljaju ukupan odnos sa djetetom (Matejević, 2007, prema Pelemiš, 2017). Vaspitni stil roditelja podrazumijeva „emocionalnu klimu unutar koje se odvija međudjelovanje roditelj-dijete” (Čudina Obradović i Obradović, 2002, prema Pelemiš, 2017: 29), odnosno „vaspitni stil roditelja se odnosi se na emocionalni kontekst unutar kojeg se ostvaruje interakcija djeteta i roditelja” (Šarić, Markeš i Majić, 2011, prema Kostić i dr., 2020: 318). Takođe, vaspitni stil se definiše i kao „usvojena struktura saznavno-afektivnog karaktera i predstavlja težnju ka određenom, relativno nepromjenjivom načinu ponašanja roditelja” (Milenković i Hadži Pešić, 2006, prema Kostić i dr., 2020: 318). Vaspitni stilovi se formiraju rano. Djeca usvajaju model roditeljskog ponašanja, a njihove reakcije roditelji doživljavaju kao potkrepljenje za svoje postupke, koje može biti pozitivno ili negativno, što znači da je roditeljski stil dvosmjerni proces (Pelemiš, 2017). Todorović (2005, prema Pavićević, 2019: 14) ističe da „iako se promjenom djetetovih razvojnih potreba vaspitni ciljevi kao i disciplinski zahtjevi mijenjaju, emocionalni odnos koji prožima vaspitanje u osnovi zadržava svoju postojanost”.

Za opisivanje postupanja roditelja prema djetetu, pored termina vaspitni stil, u upotrebi su i sljedeći termini: vaspitni postupci roditelja, vaspitni stavovi, vaspitna atmosfera porodice, stilovi roditeljstva i slično (Pavićević, 2019). Genc (1988, prema Pavićević, 2019) je smatrao da se pomoću hijerarhijskog modela može prikazati odnos između ovih pojmova. Na najnižem nivou u ovom modelu nalaze se vaspitni postupci, u sredini vaspitni stilovi, dok je na vrhu hijerarhije vaspitna atmosfera porodice. Matejević (2007, prema Pavićević, 2019) kao najprihatljiviji termin izdvaja vaspitne stilove, zbog neodređenosti pojma vaspitna atmosfera, ali i zbog relativne trajnosti vaspitnih stavova, koji se mijenjaju u skladu sa razvojnim fazama djece i roditelja. Ista autorka smatra da hijerarhijski model treba da izgleda drugačije, pri čemu se na najnižem nivou nalaze vaspitni postupci, njih slijede vaspitni stavovi roditelja, dok se na najvišem nivou nalaze vaspitni stilovi roditelja.

Pored brojnih termina koje se koriste za opisivanje postupanja roditelja prema djetetu, ali i brojnih definicija vaspitnih stilova, pregledom literature nailazimo i na veći broj klasifikacija

vaspitnih stilova. Pjorkovska Petrović (Piorkowska Petrović, 1990, prema Pavićević, 2019) navodi sljedeće klasifikacije: klasifikaciju vaspitnih stavova koju je dao Kaner, model roditeljskih stavova koji su predložili Ro i Sigelman, kao i Šeferov dvodimenzionalni model iz 1959. godine. Kaner (Kanner, 1935, Piorkowska Petrović, 1990, prema Pavićević, 2019) je dao prvu klasifikaciju roditeljskih stavova prema djeci, izdvojivši: prihvatanje i ljubav, javno odbacivanje, pretjerane zahtjeve i brigu. Govorni iskazi roditelja, postupci sa djecom i posljedice za razvoj djece prate sve navedene stavove. Ro i Sigelman (Roe & Siegemal, 1957, Piorkowska Petrović, 1990, prema Pavićević, 2019) prave razliku između emocionalne komponente odnosa roditelja prema djetetu (hladno-toplo) i kvaliteta izbjegavanja (prihvatanje i usredsređenost na dijete). Na taj način autori su došli do šest vrsta ponašanja roditelja: zapostavljanje, ravnodušnost, ljubav, pretjerana zaštita, pretjerani zahtjevi i odbacivanje.

Šefer (Schaefer, 1959; Piorkowska Petrović, 1991; Matejević, 2007, prema Pelemiš, 2017) je dao veliki doprinos istraživanju vaspitnih stilova ističući postojanje dvije dimenzije: afektivne dimenzije, koja predstavlja emocionalni odnos roditelja prema djetetu, i dimenzije kontrole, koja se odnosi na dozvoljenu psihičku i fizičku slobodu i samostalnost djeteta. Kod afektivne dimenzije razlikujemo dva pola: toplo i hladno vaspitanje, dok su polovi dimenzije kontrole: popustljivo i ograničavajuće vaspitanje. Kombinacijom ekstremnih tačaka, tj. polova navedenih dimenzija dobijaju se četiri različita vaspitna stava: toplo-popustljiv, hladno-popustljiv, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući. „Roditelj koji je dominantno toplo-popustljiv u vaspitanju, emotivno je blizak sa svojim djetetom, pokazuje mu prihvatanje i pozitivne emocije. Dijete je u takvoj atmosferi sigurno u roditeljsku ljubav i podršku, ali nije prezaštićeno. U kombinaciji sa toplim vaspitanjem, popustljivost ne mora da znači nepostojanje pravila, već njihovo prilagođavanje ličnosti i potrebama djeteta. Kod toplo-ograničavajućeg vaspitnog stava ima elementa prezaštićavanja djeteta. Međutim, dijete je okruženo toplinom, te jasno postavljanje granica i pravila ponašanja nije usmjereno na osujećivanje djetetovih osnovnih potreba, posebno ukoliko se sa odrastanjem manifestacije ograničavanja adekvatno modifikuju” (Kodžopeljić, 2009, prema Biro, Smederevac i Novović, 2010: 174).

„Za hladno-popustljivi vaspitni stav karakteristična je opšta nebriga i nezainteresovanost za dijete. Često nijesu zadovoljene ni osnovne dječije potrebe, a posebno je frustrirana potreba za sigurnošću. Popustljivost u kombinaciji sa hladnoćom označava nepostojanje jasnih pravila

ponašanja. Hladno-ograničavajući vaspitni stav odlikuje rijetko ispoljavanje ljubavi, distanciran i hladan odnos prema djetetu. Pravila se rigidno postavljaju, dok se njihovo nepoštovanje oštro sankcioniše. Fizička i psihička sloboda djeteta sputana je na različite načine” (Kodžopeljić, 2009, prema Biro i dr., 2010: 174).

Reviziju dvodimenzionalnog modela koji je predložio Šefer izvršila je Baumrindova (Baumrind, 1967, prema Pelemiš, 2017) smatrajući da je najvažniji element roditeljske funkcije nadzor, odnosno kontrola. Ona pravi razliku između tri osnovna vaspitna stila koja primjenjuju roditelji: autoritativni, autoritarni i permisivni (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Pelemiš, 2017). Kasnije, Baumrindova u svoj model dodaje i indiferentni vaspitni stil. Poređenjem modela koje su dali Šefer i Baumrindova može se zaključiti da autoritarni vaspitni stil odgovara hladno-ograničavajućem vaspitnom stavu iz Šeferovog modela, autoritativni toplo-ograničavajućem stavu, permisivni Šeferovom toplo-popustljivom, dok zanemarujući vaspitni stil odgovara hladno-popustljivom vaspitnom stavu (Opsenica- Kostić, 2012, prema Pelemiš, 2017).

Zuković, Ninković i Krstić (2015, prema Pelemiš, 2017) navode da dvodimenzionalno posmatranje vaspitnog stila dominira i u radovima autora sa našeg područja, pa u odnosu na nivo izraženosti afektivne dimenzije i dimenzije kontrole razlikujemo četiri vaspitna stila: autoritarni, autoritativni, permisivni i zanemarujući, odnosno indiferentni stil.

1.1.1. Autoritarni vaspitni stil

Visoka kontrola, koja je često neprilagođena uzrastu, i niska toplina su glavne odlike autoritarnog vaspitnog stila. Roditelji djeci postavljaju pravila i zahtjeve, bez davanja objašnjenja za iste, dok su osnovni vaspitni ciljevi učenje samokontrole i poslušnosti. Kao najznačajniji zadaci kod autoritarnog stila vaspitanja izdvajaju se postavljanje granica i pravila, dok je tjelesno kažnjavanje često ukoliko dijete napravi prekršaj (Pavićević, 2019). Roditelji koji primjenjuju autoritarni vaspitni stil nastoje da oblikuju, sprovode kontrolu i procjenu ponašanja i stavova djeteta u skladu sa određenim standardima. Kao glavne odlike ovih standarda ponašanja navode se teološka motivisanost, apsolutnost i formulisanost višim autoritetom. Poslušnost djeteta se ocjenjuje kao vrlina, dok se kazne, uključujući i fizičke, primjenjuju u slučajevima kada su djetetove akcije ili uvjerenja suprotne onome što roditelji smatraju ispravnim. Prema mišljenju

autoritarnog roditelja djetetu treba da bude poznato mjesto koje ima u porodici, a dodjeljivanjem dužnosti u domaćinstvu, kako bi dijete naučilo da poštuje rad, ograničena je njegova autonomija. Očuvanje reda i tradicionalne strukture je cilj koji se visoko vrednuje i koji treba uvažavati prema shvatanju autoritarnog roditelja. Takođe, ovi roditelji smatraju da bi njihova riječ trebala da se poštuje kao jedina koja je ispravna, očekujući od djece da je kao takvu i prihvate (Baumrind, 1966, prema Pavićević, 2019). Roditelji postavljaju i nameću rigidna pravila i očekivanja djeci, dok od djece očekuju poslušnost, kao i lojalnost (Pavićević, 2019).

Stojaković (2016) opisuje autoritarne roditelje kao stroge i one koje postavljaju veoma visoke zahtjeve pred svoju djecu. Kroz svoje ponašanje, ovi roditelji ispoljavaju visok nivo dominacije i moći u odnosu na dijete. Autoritarni roditelji očekuju da se dijete pridržava pravila ponašanja i da ispunjava zadatke i ciljeve koje su im i odredili. Znači, za autoritarno vaspitanje se može reći da predstavlja disciplinovanje bez pružanja ljubavi. Ove ne znači da ovi roditelji ne vole svoju djecu, već im to ne pokazuju kako bi kod djece izazvali strah od gubitka roditeljske ljubavi. Djeca zbog tog straha bivaju motivisana da slušaju i poštuju sve što im roditelji kažu, pa se može reći da autoritarni roditelji upotrebljavaju jedan vaspitni psihološki „trik” kako bi dobili i osigurali dječiju poslušnost. Znači, dijete će razviti strah od odbacivanja u slučaju da ne dobije potvrdu da ga roditelji vole i prihvataju. Dijete nastoji pokazati roditeljima da je vrijedno njihove ljubavi i postaje poslušno. Međutim, i u situacijama kad je dijete uspješno u nečemu izostaju znaci roditeljske ljubavi, pa djeca umjesto očekivane pohvale, od roditelja dobijaju riječi da je dati uspjeh normalna stvar ili ga čak kritikuju što nije uspješnije. Kao posljedica ovog vaspitanja nastaje ono što se često naziva „sindrom pretjerano socijalizovanog djeteta”. Pod tim se podrazumijeva dijete koje je skromno, koje ima dobro razvijene radne navike. Takođe, ova djeca su orijentisana na rad i postignuće, a posebno im je važan uspjeh u školi.

Djeca autoritarnih roditelja su često promjenjivog raspoloženja, a javlja se i povučenost i razdražljivost (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Pavićević, 2019). Takođe, ovoj djeci fali inicijativa, postaju submisivna i u potrazi su za spoljašnjim autoritetima (Pavićević, 2019). Oni odrastaju u ličnosti koje karakteriše dobra organizovanost i usmjerenost ka postignućima. Takođe, kod njih se može se javiti i sklonost ka perfekcionizmu. Kao odrasli, ove osobe su veoma produktivne, ali imaju lošu sliku o sebi i manjak samopoštovanja, dok situacije u kojima se susreću

sa neuspjehom kod njih izazivaju prezir prema sebi, a može se javiti i sklonost ka raznim neurozama, depresijama i samodestrukcijama (Stojaković, 2016).

U autoritarnom stilu vaspitanja sva moć i kontrola je u rukama roditelja, vaspitača i nastavnika. Od djeteta se očekuje da bude poslušno i ono je u ovom slučaju objekt vaspitanja. Porodice sa većim brojem članova mogu umanjiti negativne posljedice koje uzrokuje autoritarni stil vaspitanja, tako što u takvim porodicama dijete može dobiti ljubav i nježnost, koju ne pružaju autoritarni roditelji, od drugih članova porodice. Takođe, budući da u većim porodicama najčešće imamo i veći broj djece, može se izbjeći i stroga kontrola od strane roditelja, pa dijete ima više prostora i mogućnosti da razvije autonomiju. U tom slučaju dijete se uspješno izboriti za svoju autonomiju i može formirati stabilan i odlučan karakter. Ipak, može se desiti i suprotno, pa se zbog odrastanja u takvoj atmosferi kod pojedinaca javlja sklonost ka dominaciji nad podređenima, često agresivnoj, i poniznosti pred nadređenima (Stojaković, 2016).

1.1.2. Autoritativni vaspitni stil

Glavne odlike autoritativnog stila vaspitanja su visoki zahtjevi, koji odgovaraju uzrastu djeteta, postojanje granica i kontrole, ali i pružanje visoke topline i podrške. Razvijanje djetetove radoznalosti, kreativnosti, podsticanje motivacije i samostalnosti predstavljaju glavne vaspitne ciljeve ovog stila. Roditelji nemaju nadzornu ulogu, već vrše ulogu savjetnika, a odnos roditelja i djece počiva na međusobnom prihvatanju i poštovanju. Roditelji postavljaju pravila i granice djetetu, ali ih istovremeno i objašnjavaju, tj. diskutuju sa djetetom o postavljenim pravilima i očekivanjima. U ovom vaspitnom stilu se priznaje i perspektiva samog djeteta, iako se roditelji, kako bi nametnuli svoje standarde, oslanjaju na razum i moć kojom raspolažu (Pavićević, 2019). Za razliku od autoritarnog stila, u autoritativnom vaspitnom stilu se podstiče komunikacija i verbalna interakcija. Iako sprovodi kontrolu u konfliktim situacijama sa djetetom, roditelj ne ograničava i ne sputava dijete (Baumrind, 1966, prema Pavićević, 2019). Takođe, u demokratskom stilu roditeljstva na djetetove sadašnje kvalitete se reaguje prihvatanjem i priznanjem, iako roditelji jasno definišu i ciljeve i standarde za buduća ponašanja. Djeca prihvataju autoritet roditelja u slučaju da je on zaista zasnovan na racionalnoj zabrinutosti za njihovu dobrobit. Međutim, djeca neće prihvatiti autoritet u slučajevima kada on počiva na pokušaju da se dijete iskoristi ili da se njime dominira (Pavićević, 2019).

Stojaković (2016) navodi razliku između autoritativnog i autoritarnog roditeljskog stila, sa jedne strane, i autoritativnog i permisivnog roditeljskog stila, sa druge strane. Roditelji koji primjenjuju autoritarni stil vaspitanja očekuju da dijete ispuni sve što oni žele, zahtijevajući od djeteta disciplinu i poslušnost. Sa druge strane, autoritativni roditelji ne zloupotrebljavaju autoritet, već pored postavljanja pravila i granica, koje objašnjavaju djetetu, pružaju mu i toplinu, odnosno ljubav i podršku. Na ovaj način, djeca, kojima je pružena ljubav i toplina, kreiraju pozitivnu sliku o sebi i osjećaj lične vrijednosti. Ipak, djeci je jasno da moraju slušati autoritativne roditelje i u ovom stilu roditelji u odnosu na dijete zauzimaju hijerarhijski odnos. Odnosno, pored topline roditelji postavljaju i određena pravila i granice, što kod djeteta razvija samodisciplinu. Za razliku od autoritativnog, kod permisivnog stila vaspitanja djeca i roditelji imaju horizontalan odnos, roditelji pružaju toplinu i ljubav djetetu, ali je kontrola slaba.

Spontanost, kao i sloboda pri izražavanju emocija i misli su neke od karakteristika djece čiji roditelji primjenjuju autoritativni stil vaspitanja (Čudina- Obradović i Obradović, 2006, prema Pavićević, 2019). Takođe, ova djeca imaju visoko samopouzdanje, nezavisna su i kooperativna, samokontrola im je dobra, a razvijaju i želju za afirmacijom (Todorović, 2005, prema Pavićević, 2019). Matejević i Todorović (2012, prema Pavićević, 2019) kao odlike djece autoritativnih roditelja navode i prijateljsku orijentisanost prema vršnjacima, okrenutost ka istraživanju i dostignućima, a u odnosu sa roditeljima su saradljivi.

1.1.3. Permisivni vaspitni stil

Glavne karakteristike permisivnog vaspitnog stila su visoka toplina i niska kontrola. Roditelji izlaze u susret i zadovoljavaju svaki djetetov zahtjev (Baumrind, 1966, prema Pavićević, 2019). Sve odluke u porodici objašnjavaju djetetu i sa njim se diskutuje o istim (Pavićević, 2019). Djeci je dozvoljeno da samostalno uređuju sopstvene aktivnosti (Matejević i Todorović, 2012, prema Pavićević, 2019). Roditelji koji primjenjuju permisivni stil vaspitanja ne koristi kazne (Baumrind, 1966, prema Pavićević, 2019), niti zahtijevaju od djece da poštuju i da se pridržavaju pravila ponašanja u društvu (Matejević i Todorović, 2012, prema Pavićević, 2019).

Pavićević (2019) ističe da permisivni roditelji djeci zadaju mali broj radnih obaveza u domaćinstvu. Ove roditelje djeca doživljavaju kao nekog ko je uvijek dostupan, umjesto da su se

roditelji, kao aktivno sredstvo, postavili kao osobe koje utiču na oblikovanje i mijenjanje djetetovog ponašanja. Takođe, oni ne postavljaju zahtjeve djetetu da se konformira sa njihovim pravilima i dozvoljavaju da dječije želje i preferencije budu na prvom mjestu. U ovakvoj porodici čini se da je kontrola u rukama djeteta, a ne roditelja.

Kao što je već navedeno, kod permisivnog stila vaspitanja roditelji djeci pružaju ljubav i toplinu, prihvataju ga i podržavaju, dok je kontrola zanemarena, bez postojanja ikakvih ograničenja i pravila, pa samim tim dijete nema mogućnost da ih usvoji. Odnos između roditelja i djeteta u ovom stilu bi se mogao opisati prvenstveno kao „drugarski”, jer se roditelji ne postavljaju kao autoritet djetetu, ne postavljaju mu granice i dozvoljavaju mu sve. Ovi roditelji su često nemoćni i ne mogu narediti djetetu da nešto učini, ako je to u suprotnosti sa djetetovim željama, pa se javljaju teškoće prilikom disciplinovanja djeteta i prilikom usvajanja normi prihvatljivog ponašanja. Roditelji koji primjenjuju permisivni stil vaspitanja ne insistiraju toliko na disciplini i ne kažnjavaju djecu zbog straha da će to na njih ostaviti traume, a ako ne ispune neku dječiju želju osjećaju krivicu. Posljedica permisivnog vaspitanja je „sindrom razmaženog djeteta”. Za ovu djecu je karakteristično to da zahtijevaju da im se sve želje ispune, čak i kada to nijesu zaslužili. U suprotnom, tj. u slučaju da im se ne ispune svi zahtjevi, reaguju ispoljavanjem nasilnog, devijantnog i antisocijalnog ponašanja. Takođe, nemaju ni razvijene radne navike, slabo poznaju sebe i teško upravljaju svojim emocijama (Stojaković, 2016).

Kod djece čiji roditelji primjenjuju permisivni stil vaspitanja može se javiti impulsivno-agresivno ponašanje, socijalna odgovornost im je niska, kao i postignuće (Baumrind, 1966, prema Pavićević, 2019). Davanje previše slobode djeci, što je bitna odlika ovog stila, razvija kod njih nesigurnost, kao i teškoće prilikom snalaženja. Sve to može uticati na podsticanje impulsivnosti i agresivnosti kod ove djece (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Pavićević, 2019). Takođe, kod ove djece javlja se i problem pri susretanju i suočavanju sa zahtjevima svijeta van porodice, što pojačava njihovu frustraciju i može da izazove brojne probleme u ponašanju. Ono što nedostaje u porodici, a što je izazvano ovim stilom vaspitanja, je uspostavljanje čvrste emocionalne veze roditelja i djece. Takođe, djeci nedostaje roditeljska pažnja, što roditelji pokušavaju da nadomjeste i riješe uključivanjem drugih ljudi u porodični život, neuspostavljanjem pravila i standarda ponašanja. Pored toga, roditelji su skloni da nagrade dijete i u slučaju kada to nije zaslužilo. Nagrade se daju i pri ispoljavanju problematičnog ponašanja, kako bi se ono što

prije završilo (Šo i Vud, 2012, prema Pavićević, 2019). Bitno je napomenuti da ukoliko roditelj primjenjuje permisivni stil vaspitanja to ne mora nužno značiti da ga samo zanima sreća i dobrobit svog djeteta, već da ti roditelji nijesu zainteresovani za svoju djecu, pa im zbog toga ne postavljaju nikakva pravila i zabrane. U ovakvim slučajevima dijete je prepušteno ili sebi ili drugim ljudima, a u budućnosti može biti sklono ispoljavanju različitih vrsta ponašanja koja nijesu poželjna (Stojaković, 2016).

Kada odrastu, ova djeca imaju problem da preuzmu odgovornost za sopstveni život, a kod njih se javljaju i teškoće pri uspostavljanju zrelih emocionalnih veza. Ove osobe imaju nerealnu sliku o sebi, ne poznaju dovoljno sebe, kao i svoje mogućnosti. Iako su odrasli i dalje se oslanjaju na svoje roditelje i žive na njihov račun (Stojaković, 2016).

1.1.4. Zanemarujući vaspitni stil

Zanemarujući ili indiferentni vaspitni stil odlikuje niska kontrola, što znači da roditelji ne postavljaju ni granice ni pravila, kao i niska toplina i podrška od strane roditelja. U ovom stilu, roditelji nijesu zainteresovani za dijete, ignorišu ga ili zbog nedostatka vremena ne mogu da se staraju o njemu pa ga odbacuju. Nedostatak vremena se odnosi na to da su oba roditelja ili jedan od njih obično odsutni od kuće ili su zauzeti poslom ili nekim drugim problemima. Na odbacivanje i neobraćanje pažnje na njih od strane roditelja, djeca reaguju ispoljavanjem otpora, a može se razviti i neprijateljstvo. Djeca su često emocionalno zanemarena, roditelji im ništa ne zabranjuju, a pažnju usmjeravaju prema djeci samo u slučaju kada ih neko ponašanje djeteta ometa u poslu (Martin & Colbertg, 1997, Čudina Obradović i Obradović, 2006, prema Pavićević, 2019). Takođe, roditelji pored toga što nijesu zainteresovani za djecu, malo vremena provode sa njima, pri čemu im ne pokazuju ni ljubav ni podršku. Na nezainteresovanost roditelja djeca reaguju ispoljavanjem otpora, neprijateljstva, a sve ovo se odražava na slabiji uspjeh i postignuće ove djece u školi (Čudina Obradović i Obradović, 2006, prema Deglin, 2016).

Pored niskog akademskog postignuća, kod djece zanemarujućih roditelja se javlja i povučenost (Pavićević, 2019). Takođe, u adolescenciji najčešće ispoljavaju različite oblike neprihvatljivog ponašanja, jer im u djetinjstvu nedostaje nadzor i kontrola od strane roditelja (Martin & Colbertg, 1997, Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Pavićević, 2019). Djeca čiji roditelji

primjenjuju ovaj stil vaspitanja nijesu osjetila ni ljubav ni emocionalnu podršku od strane svojih roditelja, osjećaju da su odbačena i neprihvaćena. Skloni su napuštanju i bježanju od kuće ili škole, a često postaju i delinkventi. U potrazi za zaštitom i ljubavi koja im nedostaje kod roditelja, počinju se družiti sa osobama koje su slične njima, tj. sa drugim delinkventima (Stojaković, 2016).

1.2. VASPITNI STILOVI NASTAVNIKA

Školsko odjeljenje predstavlja socijalni sistem, a odlikuju ga kompleksnost i složenost. Ova kompleksnost se ogleda u „sudaranju” i ukrštanju uticaja brojnih faktora. Pored nastavnika i učenika, u faktore ubrajamo i organe upravljanja škole, brojne učeničke organizacije i njihove formalne i neformalne grupe. Ključna uloga u školskom odjeljenju priprada nastavniku, jer je on taj koji treba da osigura ostvarivanje vaspitno-obrazovnih zadataka, a da bi to učinio neophodno je da usmjeri i usaglasi uticaj svih navednih faktora, koji djeluju relativno samostalno (Krnjajić, 2002, prema Marković, 2018). Nastavnik se može definisati kao „osoba kojoj društvo i prosvjetne vlasti priznaju da je kvalifikovana za obrazovanje i vaspitanje djece, omladine i odraslih” (Potkonjak i Šimleša, 1989, prema Šejtanić, 2016: 13). Neophodno je da nastavnik bude osposobljen za planiranje, pripremanje i izvođenje nastavnog procesa, čije su odlike složenost i dinamičnost (Ilić, 1999, prema Šejtanić, 2016).

U tradicionalnoj školi rad nastavnika se vrednovao na osnovu toga da li je uspješan prilikom rukovođenja procesom usvajanja znanja, a njegov glavni zadatak je bio da znanje učenika organizuje u logičke cjeline, zahtijevajući od učenika memorisanje činjenica i ovladavanje tehnikama koje su potrebne za njihovo usvajanje. Ipak, savremene promjene koje su se desile u cjelokupnom sistemu vaspitanja i obrazovanja dovele su i do promjena u ulogama koje imaju nastavnici, pa su uloge nastavnika postale šire i raznovrsnije. Aktivnost u školi, u njenoj kulturnoj i javnoj djelatnosti, u slobodnim aktivnostima i van škole, su samo neka od očekivanja koja se danas stavljaju pred nastavnika. Takođe, nastavnik treba da prihvati i uticaj učenika i da saraduje sa njima. U okviru saradnje sa učenikom nije dovoljno da nastavnik samo sasluša neki prijedlog učenika, već je potrebno da te prijedloge i uvaži i realizuje. Ako iz nekih razloga ne prihvati određeni prijedlog, potrebno je da nastavnik objasni učenicima zašto je to tako. Bitna odlika nastavnog procesa je interaktivnost, što znači da nastavnikovo ponašanje i stil rada koji primjenjuje moraju biti uslovljeni radom i ponašanjem učenika. Znači, da bi se postigla interaktivnost nastavnog procesa neophodno je prihvatiti uticaj učenika (Šejtanić, 2016). Havelka (2000, prema Marković, 2018) daje klasifikaciju uloga koje nastavnik ima u savremenoj školi govoreći o ulogama koje se odnose na nastavu i ulogama koje se odnose na školu kao instituciju. Savremeni nastavnik posebnu pažnju poklanja kreiranju povoljne atmosfere u razredu, koja je uslov za nesmetan i uspješan vaspitno-obrazovni rad.

Prilikom definisanja uloge nastavnika neophodno je uzeti u obzir dva domena djelovanja, tj. obrazovni domen, pa se uloga nastavnika ogleda u podučavanju učenika, i vaspitni domen, gdje se podrazumijeva da nastavnik utiče na razvoj ličnosti učenika. Uloge koje vrši nastavnik mogu zavisiti od različitih faktora, među kojima se ističu nivo obrazovanja nastavnika i širi društveni kontekst (Kodžopeljić i Pekić, 2017). Mahapatra (Mahapatra, 2004, prema Kodžopeljić i Pekić, 2017) se bavio ulogama koje se dodjeljuju nastavnicima. Od nastavnika se očekuje da istovremeno bude i osoba koja podučava, odnosno prenosi znanje, i osoba koja će zamijeniti roditelje. Iako je bitno da nastavnik bude autoritet, ipak se od njega očekuje i da se postavi kao osoba kojoj učenik može vjerovati. Takođe, nastavnik treba da organizuje nastavni proces i da poštuje i da se pridržava jasno postavljenih pravila. Iz navedenih primjera, kako navode Kodžopeljić i Pekić (2017) je vidljivo da su uloge koje se dodjeljuju nastavnicima često u suprotnosti, a to utiče i na njihovo uspješno obavljanje.

Kodžopeljić i Pekić (2017) ističu da gorenavedene uloge vrše nastavnici u osnovnim i srednjim školama, dok profesori na fakultetima obavljaju još neke uloge. Graša (Grasha, 1994, prema Kodžopeljić i Pekić, 2017) ističe da profesori na fakultetu vrše uloge delegatora i facilitatora. Podsticanje studenata da samostalno tragaju za odgovorima kroz postavljanje pitanja i kritičko analiziranje brojnih opcija čini suštinu uloge nastavnika kao facilitatora. Sa druge strane, nastavnik kao delegator motiviše svoje studente da budu potpuno samostalni pri usvajanju novih informacija. Nastavnik delegator pomoć pruža jedino kada mu student, odnosno učenik, to i traži.

Pregledom literature nailazimo na istraživanja koja su se bavila ispitivanjem ličnosti nastavnika, poželjnim i nepoželjnim osobinama nastavnika, nastavničkim kompetencijama i uticajem ovih faktora na odjeljensku klimu. Prema Krneti (1974, prema Marković, 2018) razlikuju se psihološke, sociološke i pedagoške dimenzije ličnosti nastavnika. Psihološke dimenzije se odnose na odnos nastavnika prema samom sebi, sociološke na odnos prema drugima, dok pedagoške dimenzije podrazumijevaju odnos koji nastavnik ima prema učeniku i vaspitnim vrijednostima. Istraživanje koje je sproveo Laketa (1998, prema Marković, 2018) imalo je za predmet utvrđivanje osobina nastavnika koje učenici visoko vrednuju. Kao neke od poželjnih osobina nastavnika, učenici su navodili: ljubaznost, staloženost, odlučnost, dosljednost, pravednost u ocjenjivanju, ohrabrivanje učenika dok odgovaraju, razumijevanje, pomoć i saradnju sa učenicima, dopuštanje učenicima da iznesu svoja mišljenja i povjerenje u njih, da nastavnik voli i cijeni rad, da je dobar predavač i

pedagog, da zanimljivo izlaže nastavni sadržaj, dok su kao nepoželjne osobine nastavnika navodili: strogoću, drskost, preozbiljnost, preveliku popustljivost, nepravedno ocjenjivanje, traženje da se uči napamet, da teško daje dobre ocjene, da je blag ili strog pri ocjenjivanju, da više na učenike, nema jednak odnos prema svima i nema razumijevanje za njih, da je loš pedagog, koji ne voli da radi, ne poznaje gradivo, čita iz knjige dok predaje, traži apsolutnu poslušnost i sl.

Juričić (2014, prema Marković, 2018) se bavio kompetencijskim profilom savremenog nastavnika. On smatra da kompetencijski profil uključuje dva nivoa, čije su dimenzije u međusobnoj interakciji. Dimenzije pedagoške kompetencije, u koje ubrajamo: personalne, komunikacijske, socijalne, emocionalne, interkulturalne, razvojne i vještine u rješavanju problema, čine prvi nivo kompetencijskog profila nastavnika. Drugi nivo dimenzija karakterišu didaktičke kompetencije, koje se manifestuju kroz organizaciju i vođenje vaspitno-obrazovnog procesa, kreiranje nastavne atmosfere u odjeljenju, procjenjivanje učenikovih postignuća u školi. Takođe, i Stanković (2010, prema Marković, 2018) se bavio ispitivanjem kompetencija koje je potrebno razviti kod nastavnika. On smatra da je kod nastavnika neophodno razviti i sistem vrijednosti koji je društveno prihvatljiv, a pod tim se podrazumijeva poštovanje prava drugih i različitosti i zainteresovanost za dobrobit učenika. Takođe, potrebno je da nastavnik ima profesionalna znanja i vještine.

U literaturi se mogu pronaći brojna istraživanja koja nam pokazuju kako su se vremenom mijenjali pristupi i orijentacije u istraživanju nastavnika. Na početku, istraživači su se najviše bavili ispitivanjem uticaja ličnih osobina nastavnika na uspješnost izvođenja vaspitno-obrazovnog procesa. U kasnijim istraživanjima ispitivane su uloge koje imaju nastavnici, kao i kompetencije koje su neophodne za obavljanje tih uloga. U najnovijim istraživanjima akcentat je stavljen na ispitivanje jednog novog, složenog koncepta, a to je koncept upravljanja razredom (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b, 1994; Bru, Stephens & Torsheim, 2002; Gašić- Pavišić, 2005; Krnjajić, 2007; Đigić i Stojiljković, 2011, prema Lalić Vučetić, 2015).

Vaspitni stil nastavnika je složen pojam, pa ga je teško i definisati. Pored ovog termina u literaturi nailazimo i na pojmove kao što su: stil vaspitnog rada, stil vaspitanja i stil rada nastavnika. U Pedagoškom rečniku iz 1967. godine istaknuta je razlika između pojmova stil vaspitnog rada, koji predstavlja lični i svojevrsni način postupanja i vođenja vaspitno-obrazovnog procesa, i stila nastavnikovog rada, pod kojim se podrazumijeva izražavanje ličnih karakteristika nastavnika u

nastavnom procesu. U Pedagoškom leksikonu iz 1996. godine navodi se da se vaspitni proces odvija između različitih aktera, uključujući vaspitače, roditelje i djecu. Na stil vaspitanja nastavnika utiče njegova vaspitna filozofija, kao i kontekst u kome se odvija nastavni proces. Vaspitni stil je povezan sa kulturom i subkulturom kojoj pripadaju učenici u vaspitno-obrazovnom procesu jer vaspitna filozofija sadrži eksplicitne i implicitne vrijednosti. Definicija vaspitnog stila nastavnika može biti izvedena i iz načina komunikacije sa učenicima, preko kategorije kontrole, ličnog angažovanja i sl. (Milošević, 2015).

Vaspitni stil se može definisati kao „ponašanje nastavnika uslovljeno socijalno-emocionalnom klimom u vaspitno-obrazovnom procesu” (Kostović, 2000, prema Milošević, 2015: 10). Uža definicija vaspitnog stila akcent stavlja na kompetencijama nastavnika, koje mogu biti didaktičke i vaspitne, i njihovoj interakciji. Uz pomoć ovih kompetencija nastavnik oblikuje atmosferu u odjeljenju (Milošević, 2015). I u definiciji koju je dao Radovanović (1997, prema Šejtanić, 2016), kao karakteristike stila ponašanja nastavnika se navode relativna trajnost i dosljednost, a stil se formira pod uticajem interakcijskih odnosa u razredu i ima uticaj na oblikovanje socijalne klime u odjeljenju. Šejtanić (2016: 16) stil rada nastavnika definiše kao „prepoznatljivu, namjernu i usmjerenu aktivnost, odnosno karakterističan način rada nastavnika u nastavnim i vannastavnim aktivnostima koji se manifestuje kroz relativno trajno i dosljedno uspostavljanje modela rada koji nastavnik primjenjuje u radu sa učenicima.”

Definisanjem i proučavanjem pedagoškog stila rukovođenja nastavom bavila se i Tatjana Maljkovska (Мальковская, 1977, prema Milošević, 2015), ističući važnost komunikacije i saradnje nastavnika i učenika. Interakcija nastavnika i učenika može se ostvariti na sljedeće načine: govorom, korišćenjem nagrada i kazni i uspostavljanjem bliskosti ili udaljenosti. Bašić (2009, prema Franić, 2018) stil vaspitanja definiše kao dominantan, konzistentan i relativno trajan način ponašanja nastavnika prema učenicima. Franić (2018) ističe da vaspitni stil nastavnika utiče na ponašanje učenika i kvalitet komunikacije i saradnje između učenika i nastavnika, pa se iz ovih razloga vaspitnom stilu nastavnika pridaje veliki značaj u istraživanjima.

Milošević (2015) ističe da postoje neke zajedničke karakteristike vaspitnog stila. Dakle, vaspitni stil se definiše kao dominantno ponašanje nastavnika prema učenicima koje utiče na oblikovanje socio-emocionalne klime u razredu. Sadržaj termina stil ponašanja može biti različit u različitim istraživanjima, a sami stilovi se prikazuju kroz dihotomije, tj. bipolarno.

Kao kriterijum za klasifikaciju stilova rada nastavnika može se upotrijebiti način korišćenja autoriteta u vaspitno-obrazovnom procesu. Pregledom pedagoške literature nailazi se na dva osnovna tipa autoriteta, od kojih jedan počiva na znanju i iskustvu, dok drugi potiče iz moći koju ima nastavnik da nagrađuje ili kažnjava (Milošević, 2015). Postoji podjela vaspitnih stilova nastavnika na: demokratski, autoritarni (autokratski) i zanemarujući ili laissez fair (Milošević, 2015; Šejtanić, 2016; Franić, 2018). U ovom radu biće korišćena pomenuta klasifikacija i detaljnije prikazani navedeni stilovi. Maljkovska (Мальковская, 1977, prema Milošević, 2015) je isticala da na stil rada nastavnika utiču brojni objektivni i subjektivni faktori. U objektivne faktore ona ubraja: obrazovanje nastavnika, ali i način na koji direktor vodi školu i odnose među članovima kolektiva škole, dok su temperament i samopoštovanje nastavnika neki od subjektivnih faktora. Krneta (1974, prema Marković, 2018) je smatrao da su stručnost nastavnika, dobro poznavanje učenika sa kojima radi, kao i ciljeva i zadataka škole, bitni uslovi koji će osigurati uspješno rukovođenje odjeljenjem.

1.2.1. Demokratski stil rada nastavnika

Nastavnici koji primjenjuju demokratski stil rada dobro poznaju i poštuju učenike sa kojima rade. Nastavni sadržaj prezentuju učenicima na jasan i razumljiv način, a ukoliko učenicima nešto nije jasno uvijek mogu da prekinu nastavnika i da mu postave pitanje. Na časovima nastavnici se trude da učenici budu aktivni, da međusobno komuniciraju i najčešće u radu upotrebljavaju dijalošku metodu. Sve odluke koje su vezane za odjeljenje nastavnik donosi zajednički sa učenicima, što znači da nastavnik uvažava njihovo mišljenje. Učenici preuzimaju odgovornost za donošenje odluka koje su vezane za učenje, kao i za ostvarene rezultate (Milošević, 2015).

Dakle, nastavnik koji primjenjuje demokratski stil rada dozvoljava svojim učenicima da učestvuju u donošenju odluka i zainteresovan je za odnose među učenicima, pri čemu im pomaže da riješe konfliktne situacije. Takođe, nastavnici se trude da pri ocjenjivanju učenika budu objektivni, pa ih hvale ili kritikuju samo kada su to zaista i zaslužili. Oni pomažu učenicima u radu, ali ih i podstiču da sami iznesu neke ideje, a na taj način im dozvoljavaju da učestvuju ne samo u donošenju odluka, već i u pripremanju i vrednovanju rada i u nastavnim i u vannastavnim aktivnostima. Pored toga, nastavniku je bitno da se učenici međusobno poštuju i podržavaju

(Šejtanić, 2016). Nastavnik koji primjenjuje demokratski stil rada ohrabruje učenike (Bogner i Matijević, 2005, prema Franić, 2018) i podstiče njihovo samopouzdanje (Milošević, 2015).

Prema Bogojeviću (2002, prema Milošević, 2015: 13) karakteristike demokratskog stila rada su: „spoljašnja motivacija zasnovana na primjeru (uzoru), kompleksnost nastavnika koja dopušta kompetentnost djeteta, svjesna disciplina kao sredstvo vaspitanja, lični primjer nastavnika, usaglašavanje, dijalog o sadržajima procesa učenja, prevazilaženje didaktičkog materijalizma, postizanje kompleksnosti kroz sticanje znanja, vrlina i navika, demokratija zasnovana na neformalnim odnosima i demokratska ličnost nastavnika.”

I Maljkovska (Мальковская, 1977, prema Milošević, 2015) ističe da u demokratskom stilu rukovođenja nastavom nastavnik motiviše učenike da učestvuju u donošenju odluka koje su važne za razred. Odgovornost za odlučivanje ne pripada samo nastavniku već i učenicima. Nastavnik koji primjenjuje ovaj stil rada nikada ne obeshrabruje svoje učenike da nešto ne mogu da urade, a kada učenici u nečemu pogriješe nastavnik ih ispravi ali im da i objašnjenje za to. Učenici se ne plaše da iznesu neku svoju ideju ili mišljenje, čak i kada misle da nijesu u pravu, jer se nastavnici koji primjenjuju demokratski stil rada učenicima ne predstavljaju kao osobe koje sve znaju.

Učenici čiji nastavnici primjenjuju demokratski stil rada su motivisani da sarađuju i sa nastavnikom i sa drugim učenicima. Oni su svjesni svojih školskih obaveza, odgovornosti za školsko postignuće i motivisani su za učenje. Na kraju, može se reći da je demokratski stil vaspitanja važan za kreiranje povoljne socio-emocionalne atmosfere u razredu (Krnjajić, 2007, prema Marković, 2018).

1.2.2. Autokratski stil rada nastavnika

Nastavnici koji primjenjuju autokratski stil rada u proces donošenja odluka ne uključuju učenike, kao ni u pripremu i realizaciju rada u nastavnim i u vannastavnim aktivnostima. Ovi nastavnici se odupiru uvođenju bilo kakvih novina u rad, dok se pravila strogo pridržavaju. Njih ne zanimaju odnosi među učenicima, već su isključivo orijentisani na rad, davanje upustava i rezultate rada. Učenici čiji nastavnici primjenjuju ovaj stil rada nemaju pravo glasa pri donošenju odluka, a ne mogu ni iznositi neke svoje ideje i prijedloge, niti postavljati pitanja nastavniku i tražiti

objašnjenja. Nastavnik očekuje da učenici poštuju njegove naredbe i u komunikaciji sa njima su distancirani (Šejtanić, 2016).

Znači, nastavnik koji primjenjuje ovaj stil rada, samostalno definiše pravila i standarde koje učenici moraju poštovati. Od učenika se očekuje da se pridržavaju reda i da marljivo rade kako bi ispunili zahtjeve nastavnika koji su visoki. Pored toga, strogost nastavnika se ogleda i u tome što svojim učenicima ne dozvoljavaju da ga prekinu tokom izlaganja nastavnog sadržaja i da mu postave pitanje u slučaju da nešto nijesu razumjeli. Nastavnik je nosilac cjelokupne moći i vlasti u odjeljenju, a u radu, za razliku od nastavnika koji primjenjuje demokratski stil rada, koristi monološku metodu (Milošević, 2015).

Bogojević (2002, prema Milošević, 2015: 13) kao karakteristike autokratskog stila rada nastavnika navodi sljedeće: „spoljašnju motivaciju zasnovanu na neprikosnovenom autoritetu nastavnika, punitivnost nastavnika i receptivnost učenika, disciplinu kao cilj vaspitanja, fizičko kažnjavanje, kruto uvažavanje plana i programa rada, poslušnost učenika prema nastavniku, didaktički materijalizam, institucionalizam zasnovan na formalnim odnosima i autoritarnu ličnost nastavnika.”

Maljkovska (Мальковская, 1977, prema Milošević, 2015) ističe da ovi nastavnici smatraju da svoje postupke ne trebaju obrazlagati učenicima, za koje misle da su nezreli i da nijesu sposobni da nešto samostalno urade. Ovakav odnos prema učenicima, ukoliko potraje, može kod njih izazvati osjećaj pasivnosti, nedostatka povjerenja i dovesti do ispoljavanja agresivnosti. I u odnosu prema kolegama, nastavnici koji primjenjuju ovaj stil vaspitanja su kritični i žele biti lideri u odnosu na ostale članove kolektiva. Krnjajić (2007, prema Marković, 2018) navodi da učenici čiji nastavnici primjenjuju autoritarni stil rada, pored pokornosti, razvijaju i odbojnost prema njima. Takođe, kod njih izostaje i zainteresovanost i želja za saradnjom sa nastavnikom.

1.2.3. Zanemarujući stil rada nastavnika

Nastavnici koji u svom radu primjenjuju zanemarujući ili laissez fair stil učenicima daju potpunu slobodu u svim oblastima, uključujući odlučivanje o načinu rada i nastavnom sadržaju. Ovi nastavnici se trude da što manje rade i saraduju i sa svojim učenicima, ali i sa kolegama. Takođe, njima je važno da budu omiljeni od strane učenika, ali i kolektiva, a pored toga sumnjaju u

sopstvene sposobnosti, pa iz ovih razloga upotrebljavaju zanemarujući vaspitni stil (Šejtanić, 2016).

Dakle, nastavnik koji primjenjuje zanemarujući stil rada se minimalno angažuje na času i jedva čeka završetak časa. On ne definiše nikakva pravila, ni granice i kriterijume u vaspitno-obrazovnom procesu, što je posebno problematično pri ocjenjivanju učenika pri kome je dosta popustljiv. Jedino angažovanje ovog nastavnika primjećuje se pri upućivanju učenika na literaturu, a tokom časa je pasivan. Ovi nastavnici su usmjereni samo na sebe i misle samo o svojim problemima. Takođe, on ne pokazuje interesovanje ni za čas niti za učenike (Milošević, 2015). Učenicima čiji nastavnici primjenjuju zanemarujući stil rada je data sloboda da samostalno odlučuju koja će sredstva ili metode koristiti da bi postigli neki cilj (Staničić, 2006, prema Milošević, 2015). Zbog pasivnosti nastavnika i sami učenici postaju takvi, nijesu zainteresovani ni za saradnju ni za grupni rad i pokazuju nemarnost prema školskim obavezama (Krnjajić, 2007, prema Marković, 2018).

1.3. MOTIV POSTIGNUĆA

Motivacija se definiše kao „proces pokretanja aktivnosti čovjeka, njenog usmjeravanja na određene objekte i regulisanja aktivnosti radi postizanja određenih ciljeva” (Rot, 1994: 230). U poređenju sa drugim mentalnim funkcijama na formiranje motivacije najviše utiču društveni faktori, a motivacija je funkcija koja je najbitnija za socijalno ponašanje (Rot, 1994). Reinberg (Rheinberg, 2004, prema Milojević i Zlatković, 2012) opisuje motivisanu osobu kao upornu osobu koja angažuje sve svoje snage i resurse ne bi li dostigla neki svoj cilj. Toj osobi je jedino važan njen cilj i ništa je ne može omesti dok ga ne ostvari. Rot (1994: 230) definiše motive kao „pokretačke snage koje izazivaju aktivnost čovjeka, koje usmjeravaju i upravljaju njome.”

Veliki broj motiva nije lako klasifikovati, a postoje brojni kriterijumi na osnovu kojih je moguće izvršiti klasifikaciju. Prije svega, moguće je izvršiti podjelu motiva na osnovu vrste potrebe na kojoj počivaju, odnosno na osnovu toga da li počivaju na urođenim ili potrebama koje su stečene tokom života. Na ovaj način, razlikujemo biološke i stečene motive. Sljedeća podjela motiva je na primarne i sekundarne. Iako se u primarne motive najčešće ubrajaju samo biološki motivi, ipak ovdje spadaju i neki socijalni motivi. Znači, ispravno je primarnim motivima smatrati sve one koji osiguravaju biološku i socijalnu egzistenciju pojedinca. U literaturi se razlika pravi i između bioloških i socijalnih motiva u zavisnosti od toga da li počivaju na tjelesnim ili psihološkim potrebama za čije je zadovoljenje važna interakcija sa drugim ljudima (Rot, 1994). Milojević i Zlatković (2012) ističu da se u motive koji počivaju na psihološkim potrebama, odnosno u socijalne motive ubraja i motiv postignuća, a Rot (1994) za motiv postignuća navodi da je među stečenim motivima ovaj motiv najčešće empirijski istraživani.

Među prvim istraživačima koji su se bavili ispitivanjem motiva postignuća izdvojio se Kurt Levin, definišući motiv postignuća kao za osobu specifičnu konstantu, a ljudi se međusobno razlikuju s obzirom na izraženost ovog motiva (Borojević, 2006, prema Milojević i Zlatković, 2012). Ipak, Mek Klilend i Etkinson su dva istraživača koja su dala najveći doprinos istraživanju ovog motiva (Milojević i Zlatković, 2012). U prvim teorijama motivacije postignuća akcenat je bio na dvije orijentacije, koje su prema Levinu nezavisne, a to su želja za uspjehom i želja za izbjegavanjem neuspjeha. I Mek Klilend je govorio o orijentaciji ka uspjehu i orijentaciji na izbjegavanje neuspjeha kao o vrstama motivacije postignuća (Elliot i Harackiewicz, 1996, prema Milojević i Zlatković, 2012).

Mek Klilend je za motiv postignuća smatrao da je to važna odlika pojedinaca (Rot, 1994). On definiše motiv postignuća kao „tendenciju da se ulaže napor da se postigne i ostvari nešto što se smatra vrijednim i čime će se pojedinac istaći pred drugima” (McClelland, 1953, prema Rot, 1994: 248). Pored Mek Klilenda i Etkinsona, i psiholog Mari (Murray, 1938, prema Rot, 1994) je dao veliki doprinos istraživanju ovog motiva, naglašavajući njegovu važnost time što ga je ubrajao u dvadeset glavnih pokretačkih snaga aktivnosti pojedinaca. Pored toga, on smatra da se u želji da osoba postigne nešto što je cijenjeno i teško za dostići, u želji da se istakne pred drugima i u istrajnosti pojedinca dok ne dođe do željenog cilja najbolje ogleda složenost i kompleksnost potrebe za postignućem.

Za mjerenje jačine motiva postignuća i utvrđivanje njegovog postojanja, Mek Klilend (McClelland, 1953, prema Rot, 1994) je koristio projektivnu tehniku koja je poznata pod nazivom test tematske apercepcije (u daljem tekstu TAT). Da bi provjerio da li je moguće pomenutu tehniku upotrijebiti za utvrđivanje motiva postignuća, Mek Klilend je prvo isprobao ovu tehniku na motivu gladi. Eksperimentalna procedura se sastojala u sljedećem: ispitanici su određen vremenski period ostavljani bez hrane (1, 4 ili 16 sati), a nakon isteka tog intervala je od njih traženo da tumače slike iz TAT-a. Rezultati do kojih je došao Mek Klilend su ukazali da postoji pozitivna korelacija između vremena koje su ispitanici proveli bez hrane i broja odgovora u kome su pominjali hranu ili način dolaženja do hrane kako bi se ta potreba zadovoljila. To znači da su ispitanici koji su najviše vremena ostavljani bez hrane dali najveći broj odgovora u kome su pominjali hranu. Pošto je smatrao opravdanim korišćenje TAT-a i za mjerenje motiva postignuća, Mek Klilend je smislio novu eksperimentalnu proceduru za njegovo ispitivanje. Ispitanicima je prikazivao relativno dvosmislene slike na kojima je prikazana određena situacija i zahtijevao od njih da ispričaju priču o njima. Od ispitanika se očekivalo da daju odgovor na četiri pitanja, odnosno da opišu trenutnu situaciju prikazanu na slici, šta misle da je prethodilo tome, o čemu misle i šta žele akteri situacije i šta će se desiti u nastavku. Mek Klilend je smatrao da je na osnovu analize odgovora koje su dali ispitanici moguće saznati i stepen razvijenosti motiva postignuća.

Značajan doprinos proučavanju motiva postignuća dali su Havelka i Lazarević. Ovi autori su pravili razliku između opšteg motiva postignuća i specijalne vrste motiva za postignućem. I dok se opšti motiv za postignućem ogleda u nastojanju da se postigne kompetentnost i što bolji rezultat u svim radnjama koje se vrše, postoje i specijalne vrste motiva za postignućem, koje su nastale

pod dejstvom određenih socijalnih faktora i pod kojima se podrazumijeva težnja da se bude uspješan u nekim određenim aktivnostima (Havelka i Lazarević, 1981, prema Rot, 1994).

Mek Klilend (McClelland, 1953, prema Rot, 1994) je govorio i o porijeklu motiva postignuća. Po njegovom mišljenju svi ljudski motivi su stečeni na osnovu iskustva, pa i motiv postignuća. Ljudi se međusobno razlikuju po stepenu razvijenosti ovog motiva bilo da su pripadnici istog ili različitog društva. Vaspitni postupci koje roditelji primjenjuju, kao i vrijednosti koje prenose svojoj djeci i koje su cijenjene u određenom društvu utiču na razvoj motiva postignuća. Takođe, za razvoj ovog motiva je važno i da roditelji podstiču takmičarski duh kod djece i nagrađuju ih kada su uspješni.

I socijalni psiholog Hekhausen (Heckhausen, 1972, prema Rot, 1994) se bavio istraživanjem faktora koji utiču na razvoj motiva postignuća. On smatra da je veoma važno kod djece podsticati samostalnost i razviti odgovornost za rezultate sopstvenih akcija, bilo da su u njima uspješni ili ne. Za razvoj motiva postignuća je bitno i potkrepljenje svakog djetetovog uspjeha, a na motiv postignuća utiču još i činioci koji izazivaju identifikaciju sa osobama sa razvijenim motivom postignuća. Hekhausen (Heckhausen, 1972; Savić, 1994, prema Milojević i Zlatković, 2012) je motiv postignuća definisao kao samovrednovanje sopstvenih radnji. On govori i o uslovima razvijanja ovog motiva, pa je za razvoj motiva postignuća važno da dijete formira koncepte uspješnosti, zalaganja, sposobnosti, da realistično procjenjuje i zadatak i vjerovatnoću uspjeha. Za svako ponašanje kojeg je osoba svjesna, smatrajući sebe uzročnikom ponašanja, pri čemu sebi postavlja ciljeve i ima sposobnost da vrednuje sopstveno postignuće kažemo da je podstaknuto motivom postignuća. Sami razvoj motiva postignuća moguće je pratiti preko četiri faze. Za prvu fazu je karakteristično odsustvo svijesti i namjere djeteta za neku akciju, a kada se kod djeteta razvije svijest o sopstvenim akcijama, njihovim posljedicama i kada te posljedice vezuje za svoju akciju kažemo da je postiglo drugu fazu razvoja. Treću fazu razvoja motiva postignuća karakteriše sposobnost djeteta da razlikuje težinu zadatka i ličnu uspješnost, dok se o četvrtoj fazi govori kada dijete koncept uspješnosti povezuje sa druga dva koncepta, ranije navedena, a to su koncept zalaganja i sposobnosti.

U savremenim teorijama koje se bave motivom postignuća ističu se određeni nedostaci i ograničenja tradicionalnog pristupa. Prema savremenim teoretičarima glavna mana tradicionalnog pristupa motivaciji postignuća je zapostavljanje značaja kognicije u predikciji ponašanja koje

orijentisano ka postignuću, dok se preveliki značaj daje urođenim dispozicijama, pa samim tim ovaj tradicionalni pristup ne može biti od koristi za objašnjavanje različitih oblika ponašanja (Borojević, 2006, prema Milojević i Zlatković, 2012). U savremenim pristupima motivaciji postignuća akcenat je na kompetenciji, ali i tu imamo, kao i u tradicionalnim teorijama, dvije orijentacije u ponašanju: zadobijanje kompetencije i izbjegavanje nekompetencije (Elliot & Harackiewicz, 1996, prema Milojević i Zlatković, 2012). Takođe, koncept ciljeva u savremenim teorijama zauzima bitno mjesto, jer se zbog ciljeva i upuštamo u aktivnosti (Elliot & Church, 1997, prema Milojević i Zlatković, 2012).

Mek Klilend (McClelland, 1953, prema Rot, 1994) je smatrao da se motiv postignuća može uočiti u mnogobrojnim postupcima ljudi. Rot (1994) dalje navodi da ako se vodimo ovom pretpostavkom, da motiv postignuća dolazi do izražaja u različitim aktivnostima, onda možemo očekivati da će se u istraživanjima dobiti povezanost između ovog motiva i različitih oblika ponašanja. To je podstaklo brojne istraživače da kao predmete svojih istraživanja upravo izaberu povezanost motiva postignuća i određenih oblika ponašanja. Tako, na primjer, u istraživanjima (McClelland & Liberman, 1949, prema Rot, 1994) je utvrđeno da će osobe sa razvijenim motivom postignuća biti osjetljivije na situacije koje su na neki način povezane sa postizanjem cilja i ostvarivanjem uspjeha, u smislu da će im trebati manje vremena da ih opaze i da će to lakše raditi u odnosu na osobe kod kojih ovaj motiv nije dovoljno razvijen.

Etkinson (Atkinson, 1953, prema Rot, 1994) je osmislio zanimljivu eksperimentalnu proceduru za ispitivanje korelacije motiva postignuća i sjećanja na prekinute zadatke, sa akcentom na one za koje se smatra da njihovo rješavanje zavisi od sposobnosti. U njegovom eksperimentu su se razlikovale tri situacije. Prva eksperimentalna situacija je podrazumijela da se ispitanicima da instrukcija da nije poznato šta mjere zadaci koje će raditi. U drugoj situaciji izostala je bilo kakva instrukcija, već su ispitanicima samo dati zadaci za rješavanje, dok je u trećoj proceduri ispitanicima rečeno da zadatke koje imaju pred sobom treba da urade što bolje jer oni mjere bitne sposobnosti. Na kraju, od ispitanika je zahtijevano da se sjete i navedu što više zadataka koje su rješavali. Poređenjem ispitanika sa razvijenim motivom postignuća i ispitanika sa niskim motivom postignuća došlo se do zaključka da između ove dvije grupe nije postojala značajna razlika po broju zadataka kojih su se sjećali iz prve dvije eksperimentalne procedure. Međutim, razlika je uočena u sjećanju na zadatke iz treće eksperimentalne procedure, u korist ispitanika sa razvijenim

motivom postignuća. Odnosno, dobijen je rezultat da su ispitanici sa razvijenim motivom postignuća imali bolje sjećanje na zadatke za koje im je rečeno da mjere sposobnosti i da su važni.

I Mek Klilend (McClelland, 1953, prema Rot, 1994) je, primijenivši proceduru koju je za potrebe svog eksperimenta koristio i Aš (Asch, 1952, prema Rot, 1994), sproveo istraživanje koje je za predmet imalo ispitivanje povezanosti motiva postignuća i sklonosti ka konformiranju. Ispitanici, njih trideset, je bilo podijeljeno u dvije grupe. Jednu grupu su činili ispitanici sa visoko razvijenim motivom postignuća, a drugu grupu ispitanici kod kojih je motiv postignuća bio nizak. Rezultati su pokazali da je u grupi čiji su članovi imali visok motiv postignuća samo dvoje ispitanika promijenilo mišljenje pod uticajem mišljenja većine, dok su ostali pokazali otpor ka konformiranju. Sa druge strane, čak trinaest ispitanika iz grupe sa niskim motivom postignuća je promijenilo svoj sud, što ukazuje na to da su ispitanici sa niskim motivom postignuća skloniji mijenjanju mišljenja pod uticajem mišljenja većine. Robinson (Robinson, 1961, prema Rot, 1994) ukazuje na postojanje povezanosti motiva postignuća i koeficijenta inteligencije. Ovu povezanost obrazlaže time što osobe sa većim koeficijentom inteligencije brže i lakše shvataju šta je sve bitno i neophodno, a to je u prvom redu borbenost i takmičenje, kako bi postali uspješni u nekom društvu.

Zanimljivi su i rezultati istraživanja koja ispituju povezanost motiva postignuća i uspjeha u školi. Mek Klilend (McClelland, 1953, prema Rot, 1994) je u svom istraživanju dobio rezultat da motiv postignuća korelira sa školskim uspjehom. Međutim, kako Rot (1994) navodi rezultati istraživanja koja se bave ovom temom su pokazala oprečne rezultate. U nekim istraživanjima dobijena korelacija je visoka, a u nekim niska, dok neki autori sugerišu da ove dvije varijable nijesu uopšte povezane. Kao objašnjenje ovih rezultata često se navode i razlike među školama koje učenici pohađaju. Kada škola pritiska učenike da što bolje uče, tada je uspjeh učenika prvenstveno nastao pod uticajem pritiska škole. Učenici u ovakvim školama nijesu motivisani i ne preuzimaju inicijativu.

Minor i Nel (Minor & Nell, 1958, prema Rot, 1994) su se bavili ispitivanjem motiva postignuća i izbora određenih profesija. Rezultati njihovog istraživanja su pokazali da osobe koje se bave trgovinom, slobodnom privrednom djelatnošću i koji su u preduzećima na rukovodećim pozicijama imaju visoko razvijen motiv postignuća, kao i to da se studenti koji imaju visok motiv postignuća češće opredjeljuju za zapošljavanje u privredi. Objašnjenje za navedene rezultate ovi autori nalaze u tome što su pojedinci sa razvijenim motivom postignuća spremni na takmičenje sa

drugima i zbog toga mogu biti uspješni u privrednoj djelatnosti. Drugo moguće objašnjenje za ove rezultate je da osobe sa razvijenim motivom postignuća teže da pronađu aktivnosti u kojima će se moći dokazati i ispoljiti ovaj motiv. Knap (Knapp, 1958, prema Rot, 1994) navodi da se osobe kod kojih je motiv postignuća razvijen razlikuju od onih kod kojih je ovaj motiv nizak i po bojama koje preferiraju, a to obrazlaže različitim odnosom prema sredini. Tako, osobe sa razvijenim motivom postignuća prednost daju tamnim i mirnim bojama, a žele da imaju okolinu koja je pasivna kako bi kontrola i uticaj bili u njihovim rukama. Sa druge strane, osobe kod kojih je motiv postignuća nizak preferiraju okolinu koja je aktivnija, a to se odražava i na to da preferiraju boje koje su svjetlije i življe. Aronson (Aronson, 1958, prema Rot, 1994) je, kako bi provjerio da li kod osoba sa visokim i niskim motivom postignuća postoje razlike u grafičkoj ekspresiji, ispitanicima kratkotrajno prikazivao različite šare i tražio od njih da ih nacrtaju. Dobio je rezultate koji ukazuju da razlika zaista i postoji u odnosu na broj šara kojih su se sjetili, ali i način njihovog prikazivanja. Osobe sa jako razvijenim motivom postignuća su šare crtali tako da se ne spajaju. Takođe, papir na kome su crtali je bio više iscrtan i iskorišćen, a linije koje crtaju su bile prave. Njihova grafička ekspresija je dinamična i nastoje da se ne ponavljaju. Druga grupa, koju su činile osobe sa niskim motivom postignuća, je češće crtala kružne linije i ostavljala više praznog prostora na papiru.

Etkinson (Atkinson, 1957, prema Rot, 1994) je u svojim istraživanjima pokušao otkriti neke zajedničke karakteristike osoba kod kojih je motiv postignuća visok. On je isticao da ove osobe neće preferirati suviše teške zadatke, zbog straha da neće biti uspješni, kao ni one koji su suviše laki. Može se reći da oni teže da se upuštaju u aktivnosti koje nose umjereni rizik. Rot (1994) navodi da su rezultati nekih istraživanja pokazali i da ove osobe teže planiranju na duži rok, da jasno određuju šta za njih predstavlja uspjeh, a šta neuspjeh. Takođe, oni prave plan da bi došli do određenog cilja i znaju šta je potrebno uraditi na svakoj etapi da bi se taj plan realizovao i zaista i doveo do cilja. Gledajući školovanje u cjelini oni su uspješniji od osoba kod kojih je motiv postignuća nizak, a kod osoba koje imaju viši stepen obrazovanja i ovaj motiv je razvijeniji.

I domaći autori Frančesko, Mihić i Bala (2002, prema Mihajlović i Stojanović, 2014) su dali veliki doprinos na području proučavanja motiva postignuća. Rezultati faktorske analize su ukazali na četiri faktora koja čine strukturu motiva postignuća. To su: takmičenje sa drugima, istrajnost u ostvarivanju cilja, ostvarivanje ciljeva kao izvor zadovoljstva i orijentacija ka planiranju. Među

ovim faktorima razlikujemo osnovne i one čija je funkcija instrumentalna u ostvarivanju osnovnih komponenti. U osnovne faktore se ubrajaju takmičenje sa drugima i ostvarivanje ciljeva, dok su istrajnost u ostvarivanju ciljeva i usmjerenost ka planiranju faktori koji imaju instrumentalnu funkciju u realizaciji osnovnih.

1.4. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Istraživanja koja su se bavila pitanjem distribucije vaspitnih stilova roditelja (Pelemiš, 2017) pokazali su da je najdominantniji vaspitni stil roditelja autoritativni, na drugom mjestu je indiferentni vaspitni stil, na trećem autoritarni, dok je na posljednjem mjestu po procjeni ispitanika permissivni vaspitni stil. Takođe, istraživanje koje su sprovele Kostić, Minić i Rovčanin (2020), na prigodnom uzorku od 160 ispitanika ujednačenih po polu (80 djevojčica i 80 dječaka), pokazuje da većina učenika svoje roditelje procjenjuje kao autoritativne. Što se tiče distribucije vaspitnih stilova nastavnika, istraživanje koje je sproveo Šejtanić (2016) ukazuje na to da je najzastupljeniji stil rada nastavnika demokratski, ali su rezultati pokazali da je u izvjesnoj mjeri prisutan i autokratski i zanemarujući stil rada nastavnika. Istraživanjem su pored učenika, bili obuhvaćeni i njihovi nastavnici, tj. u obzir su uzete i procjene nastavnika o sopstvenom stilu rada koji primjenjuju. U odnosu na autokratski i zanemarujući stil rada, demokratski stil je procijenjen kao najprikladniji za rad i stil koji daje najbolje rezultate. U prilog ovome govori i istraživanje koje je sprovele Milošević (2015), a koje je za predmet imalo utvrđivanje dominantnog stila rada nastavnika u osnovnoj školi. Uzorak je činilo 350 učenika šestog i osmog razreda iz pet seoskih i pet gradskih osnovnih škola Zlatiborskog okruga. I u ovom istraživanju, na osnovu procjene učenika, dobijeni su rezultati koji ukazuju da je demokratski stil rada nastavnika dominantan.

Značajne podatke o razvijenosti motiva postignuća nalazimo u radovima Havelke i Lazarevića (1981, prema Rot, 1994) i Simunovića (2013). Havelka i Lazarević (1981, prema Rot, 1994) su sprovedi istraživanje na uzorku ispitanika koji su bili uspješni u sportu i onima koji se ne bave sportom. Rezultati istraživanja su pokazali da među ispitanicima nema razlika što se tiče izraženosti opšteg motiva postignuća, dok su razlike, između grupe sportista i nespportista, pronađene kod posebnog motiva postignuća, u korist sportista što znači da je kod njih posebni motiv postignuća veći. Kao posebno značajan rezultat do kog su došli u svom istraživanju izdvojio se taj da kod tadašnje YU omladine opšti motiv postignuća nije razvijen u dovoljnoj mjeri. Isti autori su smatrali da je potrebno nešto učiniti po tom pitanju, primijeniti odgovarajuće mjere socijalizacije, kako bi razvili opšti motiv postignuća, jer je on značajan za opšti društveni razvitak. Simunović (2013) u svom radu iznosi rezultate studije vezane za izraženost motiva postignuća u Crnoj Gori. U ovom istraživanju utvrđen je još niži motiv postignuća. Uzorak istraživanja su činila školska djeca što upućuje na to da se u opštoj populaciji mogu očekivati još slabiji rezultati.

U literaturi možemo pronaći veliki broj istraživanja koji za predmet imaju ispitivanje povezanosti vaspitnih stilova roditelja i školskog uspjeha. Rezultati istraživanja koje su sprovele Matejević i Stojković (2012, prema Pelemiš, 2017), na uzorku mlađih adolescenata, su ukazali na postojanje pozitivne, statistički značajna korelacija između autoritativnog vaspitnog stila i školskog uspjeha adolescenata, dok je negativna, statistički značajna korelacija dobijena između zanemarujućeg vaspitnog stila i školskog uspjeha. U istraživanju koje je sproveda Pelemiš (2017) dobijena je statistički značajna pozitivna korelacije između autoritativnog vaspitnog stila roditelja i uspjeha učenika u školi, kao i negativna korelacija između indiferentnog vaspitnog stila i školskog uspjeha. Takođe, istraživanje koje su sprovedi Turner, Čendler i Hefer (Turner, Chandler & Heffer, 2009, prema Mihert, Dilgasa & Mamo, 2019), na uzorku od 264 studenta, je pokazalo da je autoritativno roditeljstvo značajan prediktor akademskog postignuća studenata, što ukazuje na to da je uloga roditelja od velikog značaja u pogledu uspjeha i veće motivacije tokom školovanja. Brown i Ijenger (Brown & Iyengar, 2008, prema Mihert et al., 2019) su pokazali da postoji značajna povezanost između stila vaspitanja koji roditelji primjenjuju i akademskog postignuća i motivacije. Isti autori ukazuju na pozitivnu korelaciju autoritarnog stila roditeljstva i motiva postignuća. Istraživanje koje je sproveo Markos (Markos, 1996, prema Mihert et al., 2019) je pokazalo da nije pronađena značajna razlika u izraženosti motiva postignuća kod učenika čiji roditelji primjenjuju autoritarni, popustljivi ili zanemarujući stil vaspitanja. Ipak, akademski uspjeh učenika čiji roditelji primjenjuju autoritarni i permisivni vaspitni stil značajno je veći nego kod učenika čiji roditelji primjenjuju zanemarujući stil. Istraživanje koje su sprovedi Mihert i saradnici (Mihert et al., 2019) se bavilo ispitivanjem povezanosti vaspitnih stilova roditelja i motiva postignuća učenika. Uzorak je činilo 192 adolescenata (93 učenika i 99 učenica). Dobijena je statistički značajna pozitivna korelacija između autoritativnog roditeljskog stila i motiva postignuća učenika, a istraživanje je pokazalo da je korelacija zanemarujućeg roditeljskog stila i motiva postignuća negativna i jaka, što znači da zanemarujući roditeljski stil negativno utiče na akademsku motivaciju. Takođe je zabilježena i statistički značajna pozitivna korelacija između autoritarnog roditeljskog stila i motivacije. I na kraju, ovim istraživanjem nije utvrđena statistički značajna korelacija motiva postignuća i permisivnog roditeljskog stila. U istraživanju koje je sproveda Kompirović (2016) jedan od zadataka je bio utvrđivanje povezanosti vaspitnih stilova roditelja i socijalnih kompetencija učenika. Kao oblici socijalnih kompetencija ispitivani su odnosi sa vršnjacima, upravljanje sopstvenih vremenom i akademsko ponašanje. Akademsko ponašanje

se odnosilo na angažovanost učenika u različitim akademskim zadacima, ponašanje pri rješavanju istih, način komuniciranja sa nastavnicima i sl. Dobijeni rezultati su pokazali da su toplo i popustljivo vaspitanje povezani sa višim nivoom socijalne kompetentnosti, uključujući i akademsko ponašanje, dok je hladno i ograničavajuće vaspitanje povezano sa nižim nivoom socijalne kompetencije. Takođe, ista autorka ispitala je povezanost vaspitnih stilova roditelja i školskog uspjeha učenika. Rezultati su pokazali da toplo i popustljivo vaspitanje roditelja pozitivno korelira sa uspjehom djece u školi, dok je između hladnog i ograničavajućeg vaspitanja koje roditelji primjenjuju i školskog postignuća dobijena negativna korelacija. Zaključak koji proizilazi iz ovih rezultata je da je uticaj toplog i popustljivog vaspitanja na školski uspjeh učenika podsticajan. Djeca čiji roditelji primjenjuju toplo i popustljivo vaspitanje dobijaju od roditelja emocionalnu sigurnost, zaštitu i veći stepen autonomije, što ima pozitivan uticaj na njihovo školsko postignuće. Sa druge strane, ako roditelji djeci ne pružaju dovoljno topline, ljubavi i autonomije to se negativno odražava na njihovo postignuće u školi jer je sama sredina u kojoj odrastaju manje stimulatívna za postizanje boljih rezultata.

Psihologija efikasne nastave je ostvarila veliki doprinos u proučavanju stila rada nastavnika. Predmet interesovanja ove grane pedagoške psihologije su postupci nastavnika i efekat koji ostvaruju na učenike i njihova postignuća. Sama efikasnost nastavnog procesa zavisi od brojnih činilaca i to od: njegovog organizovanja, ličnosti nastavnika i učenika, saradnje škole i porodice i slično. Na školsko postignuće učenika utiče i vaspitni stil koji primjenjuje nastavnik, kao i cjelokupna atmosfera i odnosi koji su prisutni u odjeljenju (Milošević, 2015). Laketa (1998, prema Milošević, 2015) je, na uzorku od 594 učenika, dobio rezultate da većina njih smatra da njihovi nastavnici primjenjuju demokratski stil rada, da pokazuju interesovanje i za nastavni proces i za učenike, sa kojima su u dobrim odnosima.

Šejtanić (2016) je sproveo istraživanje koje je za predmet imalo ispitivanje povezanosti vaspitnih stilova nastavnika i opšteg školskog uspjeha učenika. U istraživanju je učestvovalo 412 ispitanika, od čega je 102 nastavnika i 314 učenika, iz tri grada: Mostar, Jablanica i Stolac. Demokratski stil rada, u kom nastavnici dopuštaju učenicima da učestvuju u donošenju odluka i motivišu ih da iznesu svoje ideje, dok su pri ocjenjivanju objektivni i pravedni, je procijenjen kao najučinkovitiji po pitanju rezultata koje ostvaruju učenici. Ovaj stil je najbolje i prihvaćen od strane učenika. Autokratski stil rada, gdje je sva moć u rukama strogog nastavnika, koji od učenika

zahtijeva poslušnost i ne dopušta im da učestvuju u donošenju odluka, daje slabije rezultate učenika i u pogledu učenja, ali i ponašanja, dok je zanemarujući stil rada, gdje je nastavnik nezainteresovan i za učenike i za nastavni proces, izazvao najviše nezadovoljstva prema procjenama koje su dali i učenici i nastavnici.

Takođe, socio-emocionalna klima koja vlada u odjeljenju ima, prema rezultatima brojnih istraživanja, jak uticaj na motivaciju za učenje (Wigfield & Wentzel, 2007; Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin, 2010, prema Trumić, 2021). U istraživanju koje su sproveli Marčent, Paulson i Rotlizberg (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001), na uzorku učenika koji su pohađali osnovnu školu (tačnije peti i šesti razred), dobijeni su rezultati koji ukazuju na to da su se kao značajni prediktori školskog uspjeha pokazale: učenikove procjene roditeljskog stila, stila poučavanja koji primjenjuju nastavnici i klime koja vlada u školi. U istom istraživanju, kao značajni prediktori motivacije učenika pokazale su se: vrijednosti roditelja, reakcije nastavnika i škole. Rezultati još nekih istraživanja (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Hanushek & Rivkin, 2006, prema Trumić, 2021) kao faktore koji doprinose većoj efikasnosti nastave navode i: osobine ličnosti nastavnika i stavove nastavnika prema učenicima i ulogama koje vrše u vaspitno-obrazovnom procesu.

1.5. PREDMET I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja je ispitivanje prirode povezanosti vaspitnih stilova roditelja i nastavnika, sa jedne strane, i motiva postignuća učenika, sa druge strane. Takođe, biće analiziran i prediktorski uticaj vaspitnih stilova roditelja i nastavnika na motiv postignuća učenika. Sprovedenjem ovog istraživanja, utvrdilo bi se koji su stilovi vaspitanja koje primjenjuju roditelji i nastavnici percipirani od strane učenika kao najzastupljeniji, kao i koliko je među učenicima Crne Gore izražen motiv postignuća. Dakle, glavni cilj ovog istraživanja je ispitivanje povezanosti vaspitnih stilova roditelja i nastavnika i motiva postignuća učenika, kao i to da li vaspitni stilovi roditelja i nastavnika mogu biti prediktori motiva postignuća učenika.

1.6. HIPOTEZE I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Istraživačka pitanja

1. Da li postoji povezanost između vaspitnih stilova roditelja i motiva postignuća učenika?
2. Da li postoji povezanost između vaspitnih stilova nastavnika i motiva postignuća učenika?
3. Da li vaspitni stilovi roditelja i nastavnika mogu biti prediktori motiva postignuća učenika?
4. Koje vaspitne stilove koje primjenjuju roditelji i nastavnici učenici percipiraju kao najdominantnije?
5. Koliko je među učenicima obuhvaćenim uzorkom izražen motiv postignuća?

Hipoteze

H1: Očekuje se da će prema percepciji učenika najprisutniji vaspitni stil roditelja biti autoritativni, tj. da će toplo i ograničavajuće vaspitanje biti percipirani kao najdominantniji vaspitni stilovi. I u drugim istraživanjima koja su sprovedena posljednjih godina kao najprisutniji vaspitni stil roditelja izdvojio se autoritativni (Pelemiš, 2017; Kostić i dr., 2020).

H2: Očekuje se da će prema percepciji učenika najprisutniji vaspitni stil nastavnika biti demokratski. To je potvrđeno i u rezultatima prethodnih istraživanja, u kojima su učenici procjenjivali svoje nastavnike (Milošević, 2015; Šejtanić, 2016).

H3: Očekuje se da će učenici Crne Gore postići niske rezultate na skali koja će biti korišćena za mjerenje motiva postignuća. Ovakav rezultat očekujemo u odnosu na rezultate istraživanja koje su sproveli Havelka i Lazarević (1981) i koji su pokazali da je kod tadašnje YU omladine motiv postignuća nizak, ali i podatke koje u svom radu navodi Simunović (2013) i koji sugerišu da je i među učenicima u Crnoj Gori motiv postignuća slabo razvijen.

H4: Očekuje se statistički značajna povezanost između roditeljskih vaspitnih stilova i motiva postignuća učenika. Ova hipoteza je formulisana na osnovu rezultata istraživanja koje je sprovela Kompirović (2016), ispitujući povezanost vaspitnih stilova roditelja i školskog postignuća njihove djece. Rezultati su ukazali na postojanje pozitivne korelacije toplog i popustljivog vaspitnog stila roditelja i školskog postignuća, dok je između hladnog i ograničavajućeg vaspitanja roditelja, sa jedne strane, i motiva postignuća, sa druge strane, utvrđena negativna korelacija. U istraživanju koje su sproveli Mihret i saradnici (Mihert et al, 2019) dobijena je statistički značajna pozitivna korelacija između autoritativnog roditeljskog stila i motiva postignuća učenika, a istraživanje je pokazalo da je korelacija zanemarujućeg roditeljskog stila i motiva postignuća negativna i jaka.

H4a: Očekuje se statistički značajna pozitivna korelacija između toplog vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća učenika (Kompirović, 2016)

H4b: Očekuje se statistički značajna negativna korelacija između hladnog vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća učenika (Kompirović, 2016)

H4c: Očekuje se statistički značajna pozitivna korelacija između popustljivog vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća učenika (Kompirović, 2016)

H4d: Očekuje se statistički značajna negativna korelacija između ograničavajućeg vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća učenika (Kompirović, 2016)

H5: Očekuje se statistički značajna pozitivna korelacija demokratskog stila rada nastavnika i motiva postignuća učenika, dok se između zanemarujućeg stila rada nastavnika i motiva postignuća učenika očekuje statistički značajna negativna korelacija. Rezultati istraživanja koje je

sproveo Šejtanić (2016) pokazuju da demokratski stil rada daje najbolje rezultate i najbolji uspjeh učenika, dok se zanemarujući stil negativno odražava na školski uspjeh.

H6: Očekuje se da su roditeljski i nastavnički stilovi statistički značajni prediktori motiva postignuća učenika, pri čemu očekujemo da će pozitivni prediktori biti toplo i popustljivo vaspitanje koje primjenjuju roditelji i demokratski stil rada nastavnika, dok će negativni prediktori biti hladno i ograničavajuće vaspitanje koje primjenju roditelji i zanemarujući nastavnički stil. Istraživanje Turnera i saradnika (Turner et al, 2009, prema Mihert et al, 2019) je pokazalo da je autoritativno roditeljstvo značajan prediktor akademskog postignuća studenata, dok su u istraživanju koje su sprovedi Marčent i saradnici (Marchant et al, 2001) dobijeni rezultati koji sugerišu da percepcije učenika o roditeljskom stilu, uključenosti roditelja, stilu poučavanja i školskoj atmosferi značajno predviđaju školsko postignuće, dok su se roditeljske vrijednosti, reagovanje nastavnika i škole pokazali kao prediktori motivacije učenika.

2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. UZORAK

Uzorak je činilo 210 učenika iz različitih srednjih škola širom Crne Gore. U istraživanju je učestvovalo 147 učenica i 63 učenika. Većina ispitanika je bila iz Plava (41,4%), zatim iz Podgorice (20.5%), Nikšića (11,9%), Bara (8.6%), Plužina (6%), Budve (4.3%), Gusinja i Petnjice (po 2.9%), Danilovgrada (1 %) i Kotora (0.5%). Uzorkom su obuhvaćene sljedeće srednje škole i smjerovi: ekonomska (32.4%), gimnazija (22.9%), medicinska (20.5%), tehničar kulinarstva (10.7%), srednja mašinska škola (5.7%), turistički tehničar (2%), tehničar prodaje (4.8%), farmaceutski tehničar (1%). Što se tiče ostvarnog uspjeha u prethodnom razredu, većina ispitanika su bili odlični učenici (41.9%), vrlodobrih je bilo 37.1 %, dobrih 19%, dok su dovoljni učenici činili 2% uzorka. Takođe, 119 ispitanika (56.7%) je u ovoj školskoj godini očekivalo odličan uspjeh, 78 ispitanika (37.1%) vrlo dobar, 12 (5.7%) dobar i 1 (0.5%) ispitanik dovoljan uspjeh. S obzirom na varijablu obrazovanje oca, najveći broj ispitanika, njih 119 (56.7%) je izjavilo da su im očevi završili srednju školu, 38 očeva je završilo (18.1%) fakultet, 24 (11.4%) višu školu, dok je broj očeva sa završenom osnovnom školom 29 (13.8%). Što se tiče obrazovanja majki, njih 114 (54.3%) je završilo srednju školu, 49 (23.3%) osnovnu, 16 majki (7.6%) višu školu, dok je 31 majka (14.8%) fakultetski obrazovana.

2.2. INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Za potrebe ovog istraživanja korišćeni su sljedeći instrumenti: Skala za procjenu vaspitnih stavova (VS-skala) (Kodžopeljić, 2009, prema Biro i dr., 2010), Skala procjene učenika o stilu rada nastavnika (Šejtanić, 2016), Upitnik za mjerenje motivacije za postignuće kod djece i mladih (adaptirali Šarčević i Vasić, 2012) i sociodemografski upitnik.

Sociodemografski upitnik se sastojao od 7 pitanja koja su se odnosila na pol, prebivalište ispitanika, srednju školu koju pohađaju, ostvareni uspjeh u prethodnom razredu, uspjeh koji ispitanik očekuje ove školske godine, kao i na obrazovanje oba roditelja (Prilog br. 1).

Za procjenu vaspitnih stilova roditelja korišćena je Skala za procjenu vaspitnih stavova (Kodžopeljić, 2009, prema Biro i dr., 2010). Skala je namijenjena mjerenju vaspitnih stavova roditelja (Prilog br.2), ali na osnovu percepcija njihove djece i sadrži četiri subskale: toplo vaspitanje, hladno vaspitanje, popustljivo i ograničavajuće vaspitanje. Skala je petostepena, Likertovog je tipa i sadrži ukupno 88 ajtema, 44 za oca i 44 za majku, odnosno po 11 za svaku subskalu (Kodžopeljić, 2009, prema Pavićević i Petrović, 2016). Za svaku od četiri subskale se utvrđuju sirovi skorovi sabiranjem označenih vrijednosti na stavkama koje čine pojedinu skalu. Subskala toplo vaspitanje obuhvata sljedeće ajteme: 3, 5, 13, 18, 20, 25, 27, 29, 34, 41 i 43, subskala hladno vaspitanje obuhvata: 2, 7, 11, 17, 21, 23, 26, 35, 37, 40 i 42, subskala popustljivo vaspitanje: 1, 4, 8, 10, 15, 22, 28, 31, 33, 36 i 38, dok subskala ograničavajuće vaspitanje obuhvata stavke: 6, 9, 12, 14, 16, 19, 24, 30, 32, 39 i 44. Nakon izračunavanja sirovih skorova za svaku subskalu, posebno za oba roditelja, u tabelama se očitavaju T skorovi (Kodžopeljić, 2009, prema Biro i dr., 2010). Kombinacijom T skorova koje ispitanici postižu na ovim subskalama mogu se dobiti sljedeći vaspitni stavovi: toplo-popustljiv, hladno-popustljiv, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući. Autorka skale navodi pouzdanost za svaku subskalu i to za: toplo vaspitanje: $\alpha = .93$, za hladno vaspitanje $\alpha = .91$, za popustljivo $\alpha = .86$ i za ograničavajuće vaspitanje $\alpha = .86$ (Kodžopeljić, 2009, prema Pavićević i Petrović, 2016).

Šejtanić (2016) je za procjenu vaspitnih stilova nastavnika konstruisao Skalu procjene učenika o stilu rada nastavnika, koja je korišćena u ovom istraživanju (Prilog br. 3). Skala se sastoji od 40 pitanja koja se odnose na vaspitne postupke nastavnika i Likertovog je tipa. Pomoću ove skale ispitanici bi izražavali stepen slaganja, odnosno neslaganja sa predloženim tvrdnjama. Skorovi za subskale dobijeni su sabiranjem odgovara na odgovarajućim stavkama. U procjenjivanju autokratskog stila rada nastavnika ispitanici su procjenjivali intenzitet ispoljavanja i prisutnost indikatora pod brojevima: 1, 2, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 24, 26, 29, 35, 40. Modalitet „demokratski stil rada nastavnika“ ispitanici su procjenjivali kroz prisutnost i intenzitet ispoljavanja indikatora pod brojevima: 3, 4, 5, 8, 10, 15, 16, 19, 21, 27, 28, 31, 32, 33, 37 i 38, dok su modalitet „laissez fair stila rada nastavnika“ u nastavnom procesu ispitanici procjenjivali kroz prisutnost i intenzitet ispoljavanja indikatora pod brojevima: 6, 9, 14, 22, 23, 30, 34, 36, 39.

Za mjerenje motivacije postignuća učenika korišćena je skala MOP/D (Prilog br. 4) čiji su autori Šegrt, Ratić, Bosanac, Surutka, Šarčević i Vasić (prema Vasić i Šarčević, 2014). Skala je sačinjena

po uzoru na skalu za odrasle ispitanike MOP2000 autora Frančeska i saradnika iz 2002.godine. Iz početne kolekcije od 50 stavki eliminisano je 15 stavki, vodeći računa o ravnomjernoj zastupljenosti četiri dimenzije motivacije za postignuće, sadržinskoj valjanosti i prilagođenosti razvojnim karakteristikama adolescencije. Konačna verzija skale sastoji se od 35 stavki, tj. tvrdnji standardnog upitničkog formata, a odgovori su kodirani tako da potpuno neslaganje ima numerički kod 1, a potpuno slaganje numerički kod 3. Instrument je reprezentativan i pouzdan ($\alpha = .90$) (Vasić i Šarčević, 2014).

U tabeli 1 prikazane su vrijednosti koeficijenta za pouzdanost skala za procjenu vaspitnih stilova roditelja, stilova rada nastavnika i skale za mjerenje motiva postignuća učenika.

Tabela 1.

Pouzdanost skala

Instrumenti	Cronbach's alpha
Skala za procjenu vaspitnih stilova oca	0.73
Skala za procjenu vaspitnih stilova majke	0.79
Skala za procjenu stilova rada nastavnika	0.83
Upitnik za mjerenje motiva postignuća	0.92

U literaturi se navodi da su vrijednosti koeficijenta Cronbach's alpha iznad 0.70 prihvatljive (Pallant, 2009, prema Kompirović, 2016). Pouzdanost svih navedenih skala je zadovoljavajuća, tj. vrijednosti Cronbach's alpha su visoke za sve skale.

2.4. POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA I STATISTIČKI POSTUPCI

Podaci su prikupljeni online, preko Google upitnika. Link sa upitnikom je prosljeđen direktorima ili nastavnicima srednjih škola širom Crne Gore, nakon čega su oni zamolili učenike da učestvuju u istraživanju i popune upitnike. Ispitanicima je objašnjena anonimnost istraživanja, kao i svrha i način korišćenja podataka. Takođe, ispitanicima je naglašeno da bi bilo poželjno da iskreno odgovaraju na postavljena pitanja i date tvrdnje.

Što se tiče obrade podataka za opisivanje uzorka, provjeru koji su najčešće percipirani vaspitni stilovi roditelja i nastavnika, kao i izraženost motiva postignuća korišćene su mjere deskriptivne statistike. Da bi se utvrdilo postojanje veze roditeljskih i nastavničkih vaspitnih stilova i motiva postignuća učenika izračunat je koeficijent korelacije (Pirsonov), dok je da bi se provjerilo da li su vaspitni stilovi roditelja i nastavnika značajni prediktori motiva postignuća učenika korišćena regresiona analiza.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

3.1. PERCEPCIJE UČENIKA O VASPITNIM STILOVIMA RODITELJA I NASTAVNIKA

U tabeli 2 prikazane su prosječne vrijednosti T skorova na varijabli „vaspitni stilovi” za oba roditelja. Kod oba roditelja, prema percepciji učenika, preovladavaju toplo i ograničavajuće vaspitanje, tj. autoritativni vaspitni stil.

Tabela 2.

Prosječne vrijednosti na varijabli vaspitni stilovi roditelja

	M	SD
Majka- toplo v.	53.72	9.79
Majka- hladno v.	49,54	12,28
Majka- popustljivo v.	49.78	13,79
Majka-ograničavajuće v.	56.36	11,79
Otac- toplo v.	55.67	10.62
Otac- hladno v.	46.45	10.46
Otac- popustljivo v.	48.66	11.64
Otac- ograničavajuće v.	57.08	11.08

Kombinacijom najviših T skorova na dimenzijama vaspitnih stilova dobijeni su rezultati koji pokazuju da je 49% ispitanika svoje očeve percipiralo kao autoritativne, odnosno 103 oca su autoritativna, 44 su autoritarna (21%), permisivnih je 56 očeva (26.7%), dok je zanemarujućih 7 očeva (3,3%). Sa druge strane, 83 majke su percipirane kao autoritativne (39,5%), 56 majki kao autoritarne (26.7%), 58 kao permisivne (27.6%), dok je 13 majki percipirano kao zanemarujuće (6.2%).

U Tabeli 3 su prikazane prosječne vrijednosti na varijabli vaspitni stilovi, odnosno „stilovi rada nastavnika” na osnovu percepcije učenika.

Tabela 3.

Prosječne vrijednosti na varijabli stilovi rada nastavnika

Stil rada nastavnika	M	SD
Demokratski	61.62	13.00
Autokratski	32.62	13.18
Laissez fair	20.88	8.84

Kod nastavnika preovladava demokratski stil rada, slijedi ga autokratski, dok je najmanje, prema percepciji učenika, zastupljen laissez fair, odnosno zanemarujući stil rada.

3.2. MOTIV POSTIGNUĆA

U tabeli 4 prikazana je prosječna vrijednost na varijabli „motiv postignuća.”

Tabela 4.

Prosječna vrijednost na varijabli motiv postignuća

	M	SD
Motiv postignuća	82.80	13.12

Najniži skor koji je ispitanik osvojio na skali za mjerenje motiva postignuća iznosio je 37, dok ispitanik sa najvišim skorom ima rezultat 105. Prosjek na ovoj skali iznosi 52.50, a prosječna vrijednost koju su ostvarili ispitanici u ovom istraživanju iznosi 82.80, što znači je motiv postignuća kod ispitanika koji su učestvovali u ovom istraživanju veći, te da više vrednuju postignuće u odnosu na rezultate prethodnih istraživanja (Havelka i Lazarević, 1981; Simunović, 2013).

3.3. KORELACIJA VASPITNIH STILOVA RODITELJA I MOTIVA POSTIGNUĆA

U tabeli 5 su prikazani koeficijenti korelacije varijabli „vaspitni stilovi roditelja” i „motiv postignuća” učenika. Rezultati upućuju na postojanje niske korelacije vaspitnih stilova roditelja i

motiva postignuća ($r_1 = 0.30$, $r_2 = -0.06$, $r_3 = 0.20$, $r_4 = 0.28$, $r_5 = 0.13$, $r_6 = -0.08$, $r_7 = 0.04$, $r_8 = 0.10$). Svi dobijeni koeficijenti korelacije su pozitivni osim između hladnog vaspitanja majke i hladnog vaspitanja oca i motiva postignuća ($r_2 = -0.06$, $r_6 = -0.08$). Toplo, popustljivo i ograničavajuće vaspitanje majke pozitivno korelira sa motivom postignuća učenika ($r_1 = 0.30$, $r_3 = 0.20$, $r_4 = 0.28$) i dobijene korelacije su statistički značajne na nivou značajnosti od 0.01. Kod oca koeficijent korelacije sa motivom postignuća je najveći za toplo vaspitanje ($r_5 = 0.13$), iako dobijeni koeficijenti korelacije za vaspitne postupke oca nijesu statistički značajni.

Tabela 5.

Korelacija varijabli vaspitni stilovi roditelja i motiv postignuća učenika

Vaspitni stil roditelja	Motiv postignuća
Majka- toplo v.	0.30**
Majka- hladno v.	- 0.06
Majka- popustljivo v.	0.20**
Majka- ograničavajuće v.	0.28**
Otac- toplo v.	0.13
Otac- hladno v.	- 0.08
Otac- popustljivo v.	0.04
Otac- ograničavajuće v.	0.10

3.4. KORELACIJA VASPITNIH STILOVA NASTAVNIKA I MOTIVA POSTIGNUĆA

U tabeli 6 prikazani su koeficijenti korelacije varijabli „stilovi rada nastavnika” i „motiv postignuća” učenika. Između vaspitnih stilova koje primjenjuju nastavnici i motiva postignuća učenika dobijena je niska korelacija i to pozitivna sa demokratskim i autokratskim stilom ($r_1 = 0.31$, $r_2 = 0.002$), dok između zanemarujućeg, odnosno laissez fair stila, i motiva postignuća učenika postoji niska negativna korelacija ($r_3 = -0.05$). Demokratski stil rada nastavnika pozitivno korelira sa motivom postignuća učenika ($r_1 = 0.31$) i ona je jedina statistički značajna na nivou značajnosti od 0.01.

Tabela 6.*Korelacija varijabli stilovi rada nastavnika i motiv postignuća učenika*

Stil rada nastavnika	Motiv postignuća
Demokratski	0.31**
Autokratski	0.002
Laissez fair	-0.05

3.5. PREDIKTIVNOST VASPITNIH STILOVA RODITELJA

Da bi se provjerilo da li su vaspitni stilovi roditelja prediktori motiva postignuća urađene su regresione analize, posebno za vaspitne stilove koje primjenjuju očevi i posebno za vaspitne stilove koje primjenjuju majke. Rezultati regresije, determinante regresije i prediktivnosti prikazani su u tabeli 7 za vaspitne stilove oba roditelja.

Tabela 7.*Regresiona analiza i F-test varijabli vaspitni stilovi roditelja i motiv postignuća*

	R	R ²	F	p
Vaspitni stil majke	0.37	0.13	3.67	0.01
Vaspitni stil oca	0.19	0.04	0.93	0.45

Analizom dobijenih rezultata, utvrdilo se da vaspitni stilovi koje primjenjuju majke objašnjavaju 13% ($R = 0.37$; $R^2 = 0.13$; $F = 3.67$; $p = 0,01$), dok vaspitni stilovi koje primjenjuju očevi 4% ($R = 0,19$; $R^2 = 0.04$; $F = 0.93$; $p = 0,45$) varijanse kod motiva postignuća. Na osnovu nivoa značajnosti zaključujemo da su vaspitni stilovi koje primjenjuju majke statistički značajni prediktori motiva postignuća učenika, dok vaspitni stilovi koje primjenjuju očevi nijesu.

Iz tabele 8 vidljivo je da su svi vaspitni stilovi koje primjenju oba roditelja pozitivni prediktori motiva postignuća učenika, osim hladnog vaspitanja koje primjenjuju majke, koje je negativan

prediktor ($\beta = -0.12$). Na osnovu koeficijenata značajnosti jedino je ograničavajuće vaspitanje koje primjenjuju majke statistički značajan prediktor ($\beta = 0.33$, $p < 0.05$). Kod oca nijedan stil koji primjenjuje nije statistički značajan prediktor motiva postignuća ($p > 0.05$).

Tabela 8.

Koeficijenti beta linearne regresije i motiva postignuća u odnosu na varijablu vaspitni stilovi roditelja

Vaspitni stil	Beta	t- test	p
Majka- toplo v.	0.28	1.65	0.10
Majka- hladno v.	-0.12	-0.83	0.41
Majka- popustljivo v.	0.05	0.47	0.64
Majka- ograničavajuće v.	0.33	2.55	0.01
Otac- toplo v.	0.24	1.56	0.12
Otac- hladno v.	0.01	0.08	0.94
Otac- popustljivo v.	0.002	0.01	0.99
Otac- ograničavajuće v.	0.02	0.13	0.89

3.6. PREDIKTIVNOST VASPITNIH STILOVA NASTAVNIKA

U tabeli 9 su prikazani rezultati regresije, determinante regresije i prediktivnosti za vaspitne stilove, odnosno stilove rada koje primjenjuju nastavnici.

Tabela 9.

Regresiona analiza i F-test varijabli vaspitni stilovi nastavnika i motiva postignuća

Vaspitni stil	R	R ²	F	p
Nastavnik	0.36	0.13	10.12	0.00

Analizom dobijenih rezultata, utvrdilo se da vaspitni stilovi koje primjenjuju nastavnici objašnjavaju 13% varijanse kod motiva postignuća učenika ($R = 0.36$; $R^2 = 0.13$; $F = 10.12$; $p = 0,00$)

i da su statistički značajni prediktori motiva postignuća. Iz tabele 10 vidljivo je da su demokratski ($\beta = 0.42$) i autokratski vaspitni stilovi koje primjenjuju nastavnici ($\beta = 0.24$) pozitivni prediktori motiva postignuća učenika, dok je laissez fair stil rada nastavnika negativan prediktor ($\beta = -0.05$).

Tabela 10.

Koeficijenti beta linearne regresije i motiva postignuća u odnosu na varijablu vaspitni stilovi nastavnika

Vaspitni stil nastavnika	Beta	t- test	p
Demokratski	0.42	5.23	0.00
Autokratski	0.24	1.81	0.07
Laissez fair	-0.05	-0.22	0.82

Posmatrajući pojedinačno vaspitne stilove nastavnika, na osnovu koeficijenata značajnosti, jedino je demokratski stil rada statistički značajan prediktor motiva postignuća učenika ($p = 0.00$, $p < 0.05$).

4. DISKUSIJA

Na sljedećim stranicama biće interpretirani rezultati sprovedenog istraživanja u odnosu na postavljene istraživačke hipoteze i pitanja. Autoritativni vaspitni stil roditelja (toplo i ograničavajuće vaspitanje) je, prema percepciji učenika, najzastupljeniji stil vaspitanja koji primjenjuju oba roditelja, što je u skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja (Pelemiš, 2017; Kostić i dr., 2020). Međutim, za razliku od istraživanja koje je sprovela Pelemiš (2017) i u kome je na drugom mjestu po zastupljenosti, indiferentni vaspitni stil, na trećem autoritarni, dok je na posljednjem mjestu permisivni, rezultati našeg istraživanja pokazali su suprotno. Naime, poslije autoritativnog stila, koji karakteriše visoka toplina i kontrola, prema percepciji učenika drugi po dominaciji je permisivni vaspitni stil (visoka toplina, niska kontrola). Na trećem mjestu je autoritarni (niska toplina, visoka kontrola), dok je posljednje mjesto pripalo zanemarujućem vaspitnom stilu koji odlikuje niska i toplina i kontrola.

Dobijeni rezultati nam govore da najveći procenat učenika svoje roditelje percipira kao osobe koje im pružaju ljubav, toplinu i podršku, iako im postavljaju jasna pravila, granice i očekivanja. Takođe, drugi po zastupljenosti vaspitni stil, prema percepciji učenika, je permisivni, što znači da određeni broj roditelja u našoj zemlji pored pružanja ljubavi i podrške, izlazi u susret svim djetetovim željama i ne postavljaju im skoro nikakva ograničenja. Ipak, određen broj roditelja je percipiran kao autoritaran što znači da ih djeca doživljavaju kao osobe koje postavljaju pravila i zahtjeve, očekujući od njih poslušnost i ne pokazujući im ljubav i podršku. Na kraju, kao najmanje zastupljen vaspitni stil koji primjenjuju roditelji percipiran je zanemarujući, što znači da je mali broj djece svoje roditelje percipirao kao osobe koje im ne pružaju ni toplinu ni podršku, niti im postavljaju pravila i granice, već odbacuju dijete (Pavićević, 2019). Rezultati ovog istraživanja su ohrabrujući jer je autoritativni stil koji primjenjuju roditelji, koji je prema percepciji učenika prvi po dominaciji, povezan sa, kako navodi Žegarac (2015), najpovoljnijim razvojnim ishodima kod djeteta, dok je zanemarujući vaspitni stil, koji daje najgore rezultate, percipiran od strane učenika kao najmanje zastupljen. Na kraju, može se reći da i rezultati ovog istraživanja potvrđuju tvrdnju da je u savremenom društvu došlo do transformacije tradicionalnog oblika porodice. U ovoj porodici je otac bio autoritaran, zadužen za materijalno obezbjeđivanje porodice i emocionalno dezangažovan, dok je majka bila popustljiva, brižna i nježna. Međutim, brojne promjene u društvu uslovile su da tradicionalni oblik porodice bude transformisan u egalitarni oblik, u kome dominira

demokratski vaspitni stil oba roditelja. U ovoj porodici i očevi su uključeni u brigu o djetetu, dok su majke takođe zaposlene i materijalno doprinose porodici (Mihić i Petrović, 2009, prema Pavićević, 2019).

Druga hipoteza se odnosila na dominaciju vaspitnih stilova nastavnika. Rezultati pokazuju da su učenici kao najdominantniji stil rada nastavnika u školama percipirali demokratski stil rada, ali da je u izvjesnoj, ali značajno manjoj mjeri, prisutan i autokratski i laissez fair stil rada nastavnika, što se takođe uklapa u korpus prethodnih istraživanja o ovoj temi (Milošević, 2015; Šejtanić, 2016) i potvrđuje našu drugu hipotezu. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da u našim školama učenici nastavnike percipiraju kao nekog ko pokazuje poštovanje i razumijevanje prema njima, nekog ko uvažava njihova mišljenja, stavove, prihvata nove ideje koje iznose učenici, trude se da motivišu učenike, kreiraju pozitivnu socio-emocionalnu klimu u odjeljenju, dok su pri ocjenjivanju objektivni. Sa druge strane, tradicionalna nastava koju karakteriše stroga disciplina, dominacija nastavnika, bez mogućnosti učenika da iskažu svoje mišljenje polako odlazi u zaborav. Takođe, mali broj učenika je svoje nastavnike percipirao kao zanemarujuće, što znači da većina naših nastavnika aktivno učestvuje u nastavnom procesu i zainteresovana je i za učenike i vaspitno-obrazovni proces, trudeći se da svojim učenicima prenesu znanje i da ih motivišu za rad uz realno vrednovanje postignuća (Šejtanić, 2016). Može se reći da je reforma obrazovanja koja je sprovedena u Crnoj Gori i koja je obuhvatila i srednje obrazovanje, a čiji je cilj bio povećanje dostupnosti i pristupa obrazovanju, kao i podizanje kvaliteta obrazovanja, zaista dala rezultate kao što pokazuju i rezultati evaluacije reforme obrazovanja u periodu od 2010. do 2012. godine. Kao značajan predmet interesovanja ove evaluacije izdvojile su se kompetencije nastavnika koje su procjenjivane opservacijom ponašanja nastavnika na času, ali su uzeti u obzir i stavovi učenika i nastavnika. Rezultati istraživanja su pokazali da su nastavnici generalno osposobljeni za sprovođenje ciljeva reforme. Takođe, kada je riječ o podsticajima koje nastavnici daju učenicima za aktivno učenje, kritičko mišljenje, komunikacijske vještine i timski rad, sve kategorije ispitanika (izuzev onih koji su zaposleni u centralnim institucijama) su nastavnike ocijenili veoma pozitivno (Bešić i Reškovac, 2010-2012). Na kraju, važno je napomenuti da su učenici, zbog pandemije korona virusom, dvije godine imali online nastavu. U takvim okolnostima nastavnici i učenici su bili prinuđeni da koriste različite platforme za učenje online i na daljinu. Nastavnici su se trudili da se situacija koja je zadesila cijeli svijet ne odrazi negativno na usvajanje znanja i motivaciju učenika, pa su pokušavali da sadržaje časa predstavljaju na što zanimljiviji način, da komuniciraju

sa učenicima, da i njih uključe u nastavni proces, da ih motivišu da iznose neke svoje ideje i prijedloge. Učenici su mogli kontaktirati svoje nastavnike u bilo koje vrijeme, čak i poslije radnog vremena, ukoliko im nešto nije bilo dovoljno jasno i razumljivo. Takođe, i saradnja nastavnika sa roditeljima je postala intezivnija, posebno sa roditeljima čija djeca pohađaju niže razrede škole, pa je roditeljima bilo neophodno dati informacije o domaćim zadacima koji su dodijeljeni učenicima, načinima i datumima provjere znanja i sl. Međutim, iako su nastavnici pokazali demokratski potencijal u ovoj cjelokupnoj situaciji, ipak nijesu mogli objektivno procijeniti učenikovo postignuće. Provjere znanje su se odvijale online, umjesto u školi, kriterijumi ocjenjivanja su zbog cjelokupne situacije sniženi, nastavnici su pri ocjenjivanju bili popustljiviji, dok su učenici pokazali manje truda i motivacije za rad.

Treća hipoteza se odnosila na izraženost motiva postignuća među učenicima u Crnoj Gori. Pretpostavka, koja je postavljena u odnosu na prethodna istraživanja (Simunović, 2013), bila je da će ispitanici postići niske rezultate na skali koja će biti korišćena za mjerenje motiva postignuća. Maksimalni skor koji su ispitanici mogli postići na ovoj skali je iznosio 105, a prosječna vrijednost iznosi 52.50. U ovom istraživanju prosječan skor koji su ispitanici ostvarili iznosio je 82.80, a budući da Simunović (2013) u svom radu ne navodi empirijske podatke vezano za izraženost motiva postignuća kod omladine u Crnoj Gori kako bi ih uporedili sa rezultatima u ovom istraživanju, možemo zaključiti da je ipak među učenicima, koji su učestvovali u ovom istraživanju, motiv postignuća razvijeniji i veći nego ranije. Brojne društvene, ekonomske, obrazovne, kao i promjene u samom vaspitanju i odnosima između roditelja, nastavnika i djece koje su se desile u periodu između istraživanja koje su sproveli Havelka i Lazarević (1981, prema Rot, 1994), Simunović (2013) i istraživanja koje je bilo predmet ovog master rada vjerovatno su se odrazile i na ovaj motiv i dovele do njegovog povećanja. Rano podsticanje samostalnosti, samokontrole, visok nivo aspiracija i nagrađivanje djetetovih napora da se nešto postigne dovode i do povećanja motiva postignuća (Lalić- Vučetić, 2015).

Da bi se provjerile četvrta i peta hipoteza, pod kojima se pretpostavlja postojanje povezanosti vaspitnih stilova roditelja i nastavnika, sa jedne strane, i motiva postignuća, sa druge strane, urađena je korelaciona analiza. Što se tiče vaspitnih stilova roditelja, rezultati su pokazali postojanje pozitivne korelacije između toplog i popustljivog vaspitanja koje primjenjuju oba roditelja i motiva postignuća učenika što je potvrdilo hipoteze H4a i H4c, ali djelimično. Dobjijene

korelacije su niske i statistički su značajne samo kod vaspitnih stilova majke. Provjerom hipoteze H4b pokazalo se da hladno vaspitanje koje primjenjuju roditelji negativno korelira sa motivom postignuća, ali ta korelacija nije statistički značajna. Takođe, dobijena je i pozitivna korelacija ograničavajućeg vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća što je u suprotnosti sa hipotezom H4d gdje se očekivala negativna korelacija. Ovaj rezultat možemo objasniti time što ovi roditelji djeci upućuju poruke, koje nekada mogu biti i implicitno ucjenjivačke i omalovažavajuće, pa se kod djece javlja potreba da se preko postignuća dokažu svojim roditeljima, te je kod njih i motiv postignuća veći. Kombinovanjem dimenzija topline i kontrole, može se zaključiti da toplo-ograničavajuće vaspitanje, tj. autoritativni vaspitni stil, pozitivno utiče na motiv postignuća učenika, odnosno da djeca koja rastu u okruženju u kome im je pružena ljubav, toplina i podrška, iako postoje jasno određena ograničenja i očekivanja roditelja, imaju veći motiv postignuća. Sličan uticaj ima i toplina udružena sa popustljivošću, odnosno djeca koja odrastaju sa roditeljima koji pružaju ljubav, ali ne postavljaju zahtjeve i granice, odnosno sa roditeljima koji zanemaruju kontrolu, postižu veći rezultat na skali za mjerenje motiva postignuća, iako je korelacija ograničavajućeg vaspitanja i motiva postignuća veća u odnosu na korelaciju motiva postignuća sa popustljivim vaspitanjem. Na kraju, može se reći da se odrastanje sa hladnim roditeljima, koji ne pružaju ljubav, toplinu i podršku, negativno odražava na ovaj motiv.

Što se tiče hipoteze H5, u istraživanju je dobijena i statistički značajna povezanost demokratskog stila rada nastavnika i motiva postignuća učenika, dok je korelacija između zanemarujućeg (*laissez fair*) stila i motiva postignuća negativna, ali ne i statistički značajna. Znači, nastavnici koji su zainteresovani za vaspitno-obrazovni rad, koji poštuju i razumiju učenike, njihove ideje, koji uključuju učenike u donošenje zajedničkih odluka, koji se trude da kreiraju pozitivnu atmosferu za rad i dobre odnose među učenicima, imaju pozitivan uticaj na motiv postignuća svojih učenika. Sa druge strane, nastavnici koji su nezainteresovani i za učenike i za rad, koji su pasivni, koji jedva čekaju da im se završi čas i daju potpunu slobodu svojim učenicima, negativno utiču na njihovu motivaciju.

Kako bi se ispitala prediktivnost vaspitnih stilova roditelja i nastavnika, urađene su regresione analize. Rezultati su pokazali da su vaspitni stilovi majke i nastavnika statistički značajni prediktori motiva postignuća, za razliku od vaspitnih stilova oca. Gledajući pojedinačno, svi vaspitni stilovi roditelja su pozitivni prediktori motiva postignuća, izuzev hladnog vaspitanja

majke, što takođe nije u skladu sa pretpostavkom da su samo toplo i popustljivo vaspitanje pozitivni, dok su hladno i ograničavajuće vaspitanje roditelja negativni prediktori motiva postignuća. Odnosno, rezultati istraživanja su pokazali da su ograničavajuće vaspitanje oba roditelja i hladno vaspitanje oca pozitivni prediktori motiva postignuća. Rezultati ukazuju da ukoliko majke ne pokazuju toplinu i ljubav svojoj djeci kod njih možemo očekivati slabiju izraženost motiva postignuća, za razliku od očeva kod kojih je hladnoća pozitivan prediktor motiva postignuća. Ovaj rezultat se može tumačiti na sljedeći način: u patrijarhalnoj porodici otac je obično neko ko je strog i pravičan, za razliku od majki koje su blage i podržavajuće. I dok je materinska ljubav безусловna, očevu ljubav dijete ipak mora zaslužiti, jer je ona uslovljena ponašanjem djeteta (Trebješanin, 2008, prema Pavićević, 2019). Tako djeca nastoje ispuniti očekivanja oca i u želji da dobiju očevu pažnju i ljubav bivaju motivisanija za postignuće. Znači, djeca pokušavaju preko postignuća da se istaknu i dokažu pred roditeljima, pa kod njih i motiv postignuća biva veći. Takođe, rezultati istraživanja autora Loudove i Lašeka (Loudova i Lašek, 2015, prema Pavićević, 2019) pokazuju da u percepciji roditeljskog ponašanja od strane adolescenata dominiraju negativni nad pozitivnim elementima. Kao negativno ponašanje roditelja navode se: ozbiljnost, sprovođenje vlastitih zamisli, zanemarivanje djetetovih potreba i želja, poređenje sa uspješnijim vršnjacima ili braćom i sestrama. To podstiče djecu da se takmiče sa, po mišljenju roditelja, uspješnijim vršnjacima ili srodnicima kako bi se dokazala pred roditeljima, što svakako dovodi do razvijanja motiva postignuća. Istraživanja koja su se bavila ispitivanjem povezanosti vaspitnih stilova roditelja i crtama ličnosti studenata (Maddahi, Javidi, Samadzadeh & Amini, 2012, prema Pavićević, 2019) pokazala su da postoji pozitivna veza autoritarnog vaspitnog stila, samim tim i hladnog vaspitanja koje primjenjuje otac, i savjesnosti kao osobine ličnosti, dok od svih crta ličnosti, savjesnost najviše korelira sa motivom postignuća ($r= 0.69$) (Mihajlović i Stojanović, 2014). Na kraju, za visok motiv postignuća je bitno da roditelji djeci postavljaju jasne zahtjeve, ciljeve, ograničenja i granice. MekKri i Kosta (McCrae & Costa, 1988, prema Pavićević, 2019) takođe navode da roditelji koji insistiraju na pridržavanju pravila podstiču kod svoje djece razvoj savjesnosti, koja uključuje ambicije, posvećenost, samodisciplinu i organizaciju. Međutim, jedino se ograničavajuće vaspitanje majke pokazalo kao statistički značajan prediktor. Ovaj rezultat se može tumačiti time što majke, kako navodi Pavićević (2019), pokazuju tendenciju da provode više vremena sa djecom i na starijem uzrastu u odnosu na očeve, ali i time što ponašanje majke ima veći uticaj na formiranje i razvoj dječije ličnosti.

Kod stilova rada nastavnika rezultati su u skladu sa pretpostavkom, odnosno demokratski stil rada je statistički značajan pozitivan prediktor motiva postignuća učenika, dok je laissez fair stil rada negativan prediktor, ali ne i statistički značajan. Možemo zaključiti da je i hipoteza H6 samo djelimično potvrđena. Odnosno, da bi kod učenika motiv postignuća bio razvijeniji, tj. veći, da bi visoko vrednovali postignuće, da bi bili ambiciozniji, istrajniji u ostvarivanju ciljeva, nastavnici treba da kreiraju atmosferu u učionici u kojoj se učenici osjećaju poštovano, u kojoj mogu slobodno iznijeti svoje ideje, stavove, prijedloge, učestvovati u donošenju odluka, uz znanje da će neko pravedno i objektivno vrednovati njihova postignuća. Sa druge strane, svako zanemarivanje učenika i vaspitno-obrazovnog rada se negativno odražava na motiv postignuća.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su kod oba roditelja najzastupljeniji vaspitni stilovi, prema percepciji učenika, toplo i ograničavajuće vaspitanje, odnosno autoritativni vaspitni stil, dok nastavnici preferiraju demokratski stil rada. Takođe, situacija se popravila i po pitanju motiva postignuća, odnosno učenici ostvaruju više rezultate na skali za mjerenje motiva postignuća u odnosu na rezultate prethodnih istraživanja. Na kraju, rezultati ovog istraživanja pokazali su da iako postoji korelacija između vaspitnih stilova roditelja i nastavnika, sa jedne strane, i motiva postignuća, sa druge strane, ipak je ona slaba, što nam sugerise da se razlike u izraženosti ovog motiva ne mogu objasniti samo razlikama u vaspitnim stilovima roditelja i nastavnika. Dankan i Murnane (Duncan & Murnane, 2011) naglašavaju da djeca žive u različitim tipovima zajednica koje raspolažu različitim resursima, pohađaju škole različitog kvaliteta i razlikuju se po mogućnostima korišćenja resursa zajednice. Uticaj takve nejednakosti počinje prije rođenja, nastavlja se tokom cijelog života pojedinca i ima kumulativni uticaj na motiv postignuća. Znači, pri objašnjavanju razlika u izraženosti motiva postignuća, pored uticaja porodice i škole, trebalo bi uzeti u obzir i širu sliku, odnosno ispitati uticaj religije i zajednice u kojoj učenici živi (vrste, veličine, dostupnosti različitih resursa), socioekonomskih prilika porodice na motivaciju učenika. Veliki broj istraživanja potvrđuje vezu između socioekonomskog statusa porodice i školskog postignuća, odnosno djeca koja potiču iz porodica sa visokim socioekonomskim statusom postižu i bolje rezultate u školi. Takođe, istraživanja ukazuju na pozitivnu povezanost obrazovnog statusa roditelja i motivacije djeteta za uspjeh u školi (Milošević, 2002), pa bi bilo zanimljivo ispitati i uticaj ovih faktora na motiv postignuća.

5. ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja ukazali su na postojanje pozitivne korelacije između toplog, popustljivog i ograničavajućeg vaspitanja koje primjenjuju roditelji i motiva postignuća učenika, dok hladno vaspitanje roditelja negativno korelira sa ovim motivom. Demokratski i autokratski stil rada nastavnika pozitivno koreliraju sa motivom postignuća, dok je korelacija zanemarjućeg vaspitnog stila nastavnika i motiva postignuća negativna. Ipak, sve dobijene korelacije nijesu statistički značajne, osim kod vaspitnih stilova majke (ne računajući hladno vaspitanje) i demokratskog stila rada nastavnika. Kao prediktori motiva postignuća statistički značajni su jedino ograničavajuće vaspitanje koje primjenjuju majke i demokratski stil rada nastavnika. Takođe, kao bitan rezultat izdvaja se i veći motiv postignuća kod učenika u odnosu na rezultate ranijih istraživanja (Havelka i Lazarević, 1981, prema Rot, 1994; Simunović, 2013).

Teorijski značaj ovog istraživanja ogleda se u sticanju novih i unapređivanju postojećih teorijskih saznanja o ovoj temi, pri čemu se ističe i praktični značaj samog istraživanja, a koji podrazumijeva informisanje roditelja i nastavnika o tome koji su to vaspitni postupci koje primjenjuju, a koji mogu pozitivno ili negativno uticati na motiv postignuća učenika. Ipak, u ovom istraživanju ispitivani su učenici i njihove percepcije vaspitnih stilova roditelja i nastavnika. Iz ovoga proizilazi i preporuka za buduća istraživanja na ovu temu, a to je uzeti u obzir i percepcije nastavnika i roditelja o sopstvenom stilu vaspitanja koji primjenjuju i izvršiti poređenje sa percepcijom učenika kako bi se dobila objektivnija i potpunija slika o vaspitnim postupcima. Još jedna preporuka za buduća istraživanja bila bi ispitivanje uticaja drugih činioca, npr. socioekonomskih prilika porodice, vrste, veličine zajednice kojoj pojedinac pripada na motiv postignuća, kao što su to sugerisali i Dankan i Murnane (Duncan & Murnane, 2011).

6. LITERATURA

- Bešić, M., Reškovac, T. (2010). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori*. Podgorica: Mreža fondacija za otvoreno društvo.
- Biro, M., Smederevac, S., Novović, Z. (2010). *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*. Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.
- Dedaj, M. (2020). Vaspitni stilovi roditelja i porodična komunikacija. *Vaspitanje i obrazovanje*, 121-133.
- Deglin, M. (2016). *Stilovi roditeljstva i njihov uticaj na razvoj djeteta*. Završni rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). *Whither opportunity: Rising inequality, schools and children's chances*. New York: Russell Sage Foundation.
- Franić, M. (2018). *Nastavnik i razredno ozračje iz perspektive učenika*. Diplomski rad. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku: Filozofski fakultet.
- Kodžopeljić, J. i Pekić, J. (2017). *Psihologija u nastavi: odabrane teme iz psihologije obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kompirović, T. (2016). *Uticaj porodice na razvoj socijalnih kompetencija učenika*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Prištini: Filozofski fakultet.
- Kostić, M., Minić, J., Rovčanin, E. (2020). Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori dimenzija samoeфикаsnosti učenika osnovne muzičke škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(2), 315-333.
- Lalić Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school context with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.

- Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 45-56.
- Mihajlović, A., i Stojanović, A. (2014). Osobine ličnosti i motiv postignuća kod studenata psihologije. *Godišnjak za psihologiju*. 13, 79-96.
- Mihret, A. M., Dilgasa, G. S., Mamo, T. H. (2019). Parenting Style as Correlates of Adolescents' Academic Achievement Motivation of Bate Secondary School, Haramaya, Ethiopia. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(2), 172-176.
- Milojević, M., Zlatković, B. (2012). Motivacija postignuća- razvoj i savremena teorijska određenja. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 3, 207-220.
- Milošević, A. (2015). *Stilovi rada savremenog nastavnika*. Užice: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. Dostupno na linku: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2002/0579-64310204193M.pdf>.
- Pavićević, M., Petrović, D. (2016). Povezanost vaspitnih stavova roditelja i etnocentrizma adolescenata. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*. 46 (1), 375-397.
- Pavićević, M. (2019). *Osobine ličnosti i vaspitni stilovi roditelja kao prediktori samoeфикаsnosti, subjektivnog blagostanja i psihopatskih tendencija adolescenata*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Pelemiš, D. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, 1, 27-40.
- Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Simunović, M. (2013). Motiv postignuća u Crnoj Gori: podaci, objašnjenja, implikacije. *Sociološka luča*, 7(1), 35-39.
- Stojaković, P. (2016). Vaspitni stilovi i razvoj darovitosti i kreativnosti. Dostupno na: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/21%20Okrugli%20sto/3%20-%20Stojakovic.pdf>.

Šarčević, D., Vasić, A. (2012). Merenje motivacije za postignuće u ranom adolescentnom dobu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 91-117.

Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet Džemal Bijedić.

Trumić, R. (2021). *Angažovanost učenika i nastavnika u nastavi i interpersonalni odnosi*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Banjoj Luci: Filozofski fakultet.

Vasić, A., Šarčević, D. (2014). Merenje motivacije za postignuće u ranom adolescentnom dobu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46. 91-117.

Žegarac, N. (2015). *Od problema do prilika u vođenju slučaja*. Podgorica: Kancelarija Programa Ujedinjenih nacija za razvoj u Crnoj Gori.

Prilog broj 1: Sociodemografski upitnik

1. Pol:

- Ženski
- Muški

2. Grad u kome živim je: _____.

3. Obrazovanje oca:

- Završena osnovna škola
- Završena srednja škola
- Završena viša škola
- Završen fakultet
- Drugo

4. Obrazovanje majke:

- Završena osnovna škola
- Završena srednja škola
- Završena viša škola
- Završen fakultet
- Drugo

5. Srednja škola koju pohađam je: _____.

6. Ostvareni uspjeh u prethodnoj školskoj godini:
_____.

7. Uspjeh koji očekujem u ovoj školskoj godini: _____.

Prilog broj 2: Skala za procjenu vaspitnih stavova (Kodžopeljić, 2009, u Biro, Smederevac i Novović, 2010)

Pred tobom se nalaze tvrdnje koje se odnose na vaspitne postupke tvojih roditelja. Molimo te da pažljivo pročitaš opis i da na skali od 1 do 5 označiš koliko, po tvom mišljenju, opis odgovara načinu vaspitanja tvog oca, odnosno majke.

Brojevi imaju sljedeće značenje:

1- uopšte se ne slažem

2- uglavnom se ne slažem

3- neodlučan sam

4- uglavnom se slažem

5- potpuno se slažem

	Otac	Majka
1. Rijetko mi nešto zabranjuje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Često govori da nije zadovoljan mojim ponašanjem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Prema meni se ophodi vrlo prisno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Ne zahtijeva od mene da se strogo pridržavam pravila koja su uobičajena u našoj porodici.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Često nagrađuje moje ponašanje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Miješa mi se u izbor prijatelja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Često mi prebacuje da je zbog mene mnogo toga žrtvovao.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Vodi računa i o mojim osobinama i okolnostima, a ne samo o svojim pravilima, kada procjenjuje moje ponašanje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Stalno me kontroliše u strahu da ga ne osramotim.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Što sam stariji sve više mi dopušta samostalnost u donošenju odluka.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

11. Ponaša se prema meni nezainteresovano.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Ne dozvoljava mi da dovedem u pitanje njegovu mišljenje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Prihvata me onakvim kakav sam.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Kada prekršim zabranu obično me kažnjava.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Podstiče me da što prije postanem svoj čovjek.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Zahtijeva od mene da se strogo pridržavam pravila.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Malo razgovara sa mnom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Okružuje me toplinom i povjerenjem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Želi da zna i moje najskrivnije misli.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Kada sam u neprilici mogu da se oslonim na njega.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Moje mišljenje za njega nije bitno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Ne postavlja mi suviše krute zahtjeve.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Zna me i fizički kazniti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. U svakom trenutku mora da zna gdje sam.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Kada prema meni postupi na određeni način, objasni mi zbog čega.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Često imam utisak da ga moji problemi ne zanimaju naročito.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Pruža mi osjećaj sigurnosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Zna da bude tolerantan i prema mojim greškama.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Okružuje me sa puno ljubavi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Pravila i zabrane stavlja u prvi plan.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Prepušta mi da sam odlučim kako ću se ponašati.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Sputava me.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Kada nešto pogriješim, obično pokušava da pronađe opravdanje za moje ponašanje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Često mi pomaže nekim dobrim savjetom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Rijetko me hvali.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

36. I kada imam drugačiji stav od njegovog, slobodno ga mogu iskazati.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Ponaša se prema meni pretežno odbojno i razdražljivo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Ne postavlja mnogo pravila kojih se mogu pridržavati.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Moje postupke vrednuje, prije svega, u odnosu na to da li su u skladu sa pravilima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Prema meni je obično hladan i distanciran.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Rijetko me kažnjava.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Rijetko mi objašnjava zašto na određeni način postupaju.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Prihvata me i kad sam u nečemu neuspješan.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Nameće mi mnoga pravila i zabrane.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Prilog broj 3: Skala procjene učenika o stilu rada nastavnika (Šejtanić, 2016)

Dragi učenice, pred tobom je skala koja sadrži niz tvrdnji koje se odnose na stil rada nastavnika u tvojoj školi. Molimo te da na date tvrdnje što iskrenije, na skali od 1-5, označiš koliko se data tvrdnja odnosi na tvoje nastavnike.

Brojevi imaju sljedeće značenje:

1- uopšte se ne slažem

2- ne slažem se

3- ne mogu procijeniti

4- slažem se

5- u potpunosti se slažem

1. Većina nastavnika u mojoj školi vrijeđa učenike.	1	2	3	4	5
2. Nastavnici nas kažnjavaju bez pravog razloga.	1	2	3	4	5
3. Nastavnici se jednako odnose prema svim učenicima.	1	2	3	4	5
4. Nastavnici uvažavaju različita mišljenja.	1	2	3	4	5
5. Nastavnici sa učenicima razgovaraju na principima međusobnog uvažavanja.	1	2	3	4	5
6. Nastavnici se samo brinu kako će dobiti platu.	1	2	3	4	5
7. Nastavnici putem straha žele da uspostave svoja pravila.	1	2	3	4	5
8. Nastavnici nas podstiču na uključivanje u različite vidove vannastavnih aktivnosti.	1	2	3	4	5
9. Nastavnicima je svejedno da li mi radimo ili ne.	1	2	3	4	5
10. Nastavnici nas podstiču, pohvaljuju i nagrađuju za rad.	1	2	3	4	5
11. Nastavnici svojim radom i ponašanjem pružaju loš primjer učenicima.	1	2	3	4	5
12. Nastavnici putem ocjene rješavaju problem discipline u razredu.	1	2	3	4	5
13. Nastavnici ne razumiju naše potrebe, problem i interese.	1	2	3	4	5
14. Nastavnici ne obraćaju pažnju na nas kad postizemo loše rezultate u učenju.	1	2	3	4	5
15. U toku realizacije nastave zajednički sa nastavnikom rješavamo sve problem.	1	2	3	4	5
16. U mojoj školi učenici sa nastavnicima učestvuju u donošenju važnih odluka za naš razred.	1	2	3	4	5

17. Kad se povjerimo nastavnicima oni nas uvijek iznevjere.	1 2 3 4 5
18. Kada neki učenik napravi problem nastavnici kažnjavaju čitav razred.	1 2 3 4 5
19. Nastavnici sa dosta primjera obrađuju sadržaje u nastavi i vannastavnim aktivnostima.	1 2 3 4 5
20. U toku nastave i vannastavnih aktivnosti nastavnici se ponašaju kao „šefovi”.	1 2 3 4 5
21. Nastavnici u svom radu imaju pravilan i objektivan odnos prema svim učenicima.	1 2 3 4 5
22. Nastavnici su jedino okrenuti prema sebi, naše potrebe i želje ih ne interesuju.	1 2 3 4 5
23. Nastavnici se često na času ponašaju kao da im nije stalo do naših rezultata.	1 2 3 4 5
24. Nastavnici sve zasluge koje postignemo pripisuju sebi.	1 2 3 4 5
25. Nastavnike nije briga za naše problem, brinu samo za sebe.	1 2 3 4 5
26. Nastavnici se često svađaju sa učenicima.	1 2 3 4 5
27. Nastavnici uvijek obrazlažu svoje ocjene.	1 2 3 4 5
28. Nastavnici uvažavaju drugačija mišljenja i ideje i spremni su na saradnju.	1 2 3 4 5
29. Nastavnici koriste izjave i poruke koje su uvredljive i ponižavajuće.	1 2 3 4 5
30. Nastavnici nam ne posvećuju dovoljno vremena.	1 2 3 4 5
31. Nastavnici su uvijek spremni da nam pomognu.	1 2 3 4 5
32. Nastavnici otvoreno i prijateljski sa učenicima vode raspravu o svim problemima.	1 2 3 4 5
33. Nastavnici često pohvaljuju učenike, priznaju njihove uspjehe i pozitivno ih vrednuju.	1 2 3 4 5
34. Nastavnici ne motivišu učenike na postizanje što boljih rezultata.	1 2 3 4 5
35. Nastavnici se deru, vrijeđaju i ponižavaju učenike.	1 2 3 4 5
36. Nastavnici misle samo na sebe.	1 2 3 4 5
37. Nastavnici konflikte među učenicima najčešće pozitivno rješavaju.	1 2 3 4 5
38. Nastavnici kreiraju ambijent u kome se svaki učenik osjeća sigurnim i prihvaćenim.	1 2 3 4 5
39. Nastavnici često govore „ovo je samo moj posao”.	1 2 3 4 5
40. Nastavnici u svom radu često koriste prisilu.	1 2 3 4 5

Prilog broj 4: MOP2010-D (prema Šarčević i Vasić, 2012)

U ovom upitniku navedene su tvrdnje koje opisuju razna mišljenja, osećanja i ponašanja. Ne postoje tačne i netačne tvrdnje. Molimo te da na tvrdnje odgovoriš iskreno i bez mnogo razmišljanja, zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora:

1 – uopšte se ne slažem 2 – neodlučan sam 3 –potpuno se slažem

PITANJA:		ODGOVORI:		
1.	Biti najbolji je moj životni moto.	1	2	3
2.	Uvijek istrajem u ostvarivanju svog cilja.	1	2	3
3.	Najbolje se osjećam kada postizem odličan uspeh.	1	2	3
4.	Uvijek isplaniram svoje učenje.	1	2	3
5.	Želim da sam najbolji u školi.	1	2	3
6.	Uvijek se trudim da imam još bolje ocene.	1	2	3
7.	Već sada sebe vidim kao uspješnu osobu.	1	2	3
8.	Trudim se da učim na vrijeme.	1	2	3
9.	Volim da se takmičim sa drugima.	1	2	3
10	Stalo mi je do toga da uvijek budem spreman za školu.	1	2	3
.				
11	Kad naučim jedan predmet odmah prelazim na učenje drugog.	1	2	3
.				
12	Volim da napravim plan za svaki dan.	1	2	3
.				
13	Već sada znam šta želim u životu.	1	2	3
.				
14	Trudim se da nešto naučim čak i kada mi je teško.	1	2	3
.				
15	Divim se uspješnim osobama.	1	2	3
.				
16	Uznemirim se kada nemam isplaniran dan.	1	2	3
.				
17	Najvažnije mi je da budem među najboljima.	1	2	3
.				
18	Svako novo gradivo nastojim da savladam.	1	2	3
.				
19	Dobra ocjena je za mene veoma važna nagrada.	1	2	3
.				
20	Volim da planiram na vrijeme.	1	2	3
.				
21	Volim kada me pohvale pred drugima.	1	2	3
.				
22	Interesuje me gradivo i kada iz njega imam slabiji uspeh.	1	2	3
.				

23 .	Uspijevam zato što dobro planiram.	1	2	3
24 .	Trudim se da sve moje aktivnosti budu isplanirane.	1	2	3
25 .	Uvijek nastojim da pokažem da sam bolji od drugih.	1	2	3
26 .	Mnogi mi kažu da sam istrajna osoba.	1	2	3
27 .	Osjećam se veoma zadovoljno kada ispunim svoje planove.	1	2	3
28 .	Organizujem svoje aktivnosti na osnovu školskog rasporeda.	1	2	3
29 .	Imam potrebu da i drugi znaju koliko sam uspješan.	1	2	3
30 .	Volim da se družim sa onima koji su uspješni kao i ja.	1	2	3
31 .	Veoma mi je stalo da se držim napravljenog plana.	1	2	3
32 .	Uvijek nastojim da postignem najviše što mogu.	1	2	3
33 .	Nastojim da svaki zadatak savršeno uradim.	1	2	3
34 .	Kada planiram uvijek sam spreman za zadatak pred kojim se nađem.	1	2	3
35 .	Uvijek se trudim da postignem više od ostalih.	1	2	3

