

Утицај степена подршке и нивоа захтјева родитеља на однос ученика према учењу

Ранка Перућица¹

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

Оливера Калајић

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

Апстракт Однос који родитељи имају према учењу веома је значајан за формирање ученичких односа према учењу. Значај овој испитивања олега се у сазнању колико сам однос ученика према учењу зависи од степена подршке и нивоа захтјева од стране родитеља, и колико се добијена сазнања моју искористили као основа за то на који начин и како родитељи треба да се баве и да посвећују пажњу учењу њихове дјеце. У овом раду однос ученика према учењу посматрали смо преко двије варијабле – ученичке циљне оријентације у учењу и присутности учењу. У испитивању су учествовала 802 ученика завршних разреда основне школе (седми, осми и девети). Пошли смо од претпоставке да одређене разлике постоје међу датим варијаблама. За потребе испитивања користили смо инструменти за испитивање присутности учењу, инструменти за испитивање циљних оријентација у учењу и инструменти који мјери ниво захтјева и степен подршке у породичном окружењу. Поузданост инструмената проверена је Кронбах-алфа коефицијентом. Добијени подаци су показали да постоји статистички значајна разлика у присутности циљних оријентација и присутности учењу код ученика у зависности од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи пружају. Ученици чији родитељи пружају висок степен подршке имају више присутности овладавајућу циљну оријентацију и присутности дубински присутност учењу, без обзира на ниво захтјева које постављају. Педагошка препорука која се из ових резултата може извући јесте да родитељи треба да дјеци пруже велику подршку у активностима учења како би постигли што боље резултате.

Кључне речи: циљне оријентације, присутности учењу, ниво захтјева, степен подршке, учење.

¹ ranka.perucica@ues.rs.ba

Теоријски приступ истраживању

У досадашњим истраживањима опсежно се изучавао утицај циљних оријентација и приступа учењу код ученика на процес и сам исход учења (Urđan, 2010). Истраживани су чиниоци школског и разредног окружења, како на ученичке циљне оријентације тако и на приступе учењу код ученика. С обзиром на то да живимо у времену када се посебна пажња усмјерава на постигнуће ученика у школи, породично окружење се сматра једним значајним аспектом који утиче на сам однос ученика према учењу и постизању успјеха. Проучавајући досадашњу литературу новијег датума мало је истраживања која су била усмјерена на истраживање и потпуније разумјевање улоге породичних чиниоца на усвајање циљних оријентација и приступа учењу. Зато је циљ нашег истраживања био да испитамо колико заступљеност циљних оријентација у учењу и заступљеност приступа учењу зависи од понашања родитеља према учењу њихове дјеце. С обзиром на то да се однос између дјеце и родитеља може посматрати преко великог броја варијабли, ми смо понашање родитеља посматрали преко варијабли које се односе на ниво захтјева које родитељи постављају према дјеци и степен подршке коју им пружају. У разним типологијама породица на различите начине се узимају у обзир захтјеви и подршка. Према структури која породицу држи на окупу, Барбара Колоросо наводи три типа породица, од којих најпожељнију васпитну средину обезбјеђује породица са структуром ослонца (Koloroso, 2006). Тај тип породице карактерише присуство јасних и обавезујућих захтјева уз изражену емоционалну подршку дјетету. Миливојевић и сарадници модел васпитања у породици описују преко три димензије: 1. захтјеви, 2. похвале и награде, 3. критике и казне (Milivojević i sar., 2009). Уз захтјев присутна је димензија похвале и награде која се дјелимично поклапа с подршком. Значај подршке објашњавају и аутори који се баве ужим проблемима учења, тако да Вуд у опису понашања мајки које помажу дјетету у учењу користи *грађевинску* метафору по којој мајка преузима улогу сличну улози коју има грађевинска скела – она *догуђује* дијете пружајући му подршку у оним функцијама које оно још увијек не може да изврши (Wood, 1986). Подршка родитеља је пресудна за упуштање дјеце у активније бављење спортом (Howard & Madrigal, 1990), као и за квалитет бављења том активношћу (Brustard, 1993). Када се говори о родитељским поступцима важним за успјех, у новијим студијама посебан акценат се ставља на пружање помоћи дјеци од стране родитеља приликом учења (Ljubetić, 2014; Šimić Šašić, Klarin i Prokorović, 2011). Понашање родитеља према учењу њихове дјеце може се посматрати кроз родитељску подршку, с једне стране, и родитељску укљученост, с друге стране, као и кроз ниво захтјева које постављају пред своју дјецу (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Ryan & Deci, 2009). У литератури се под родитељском подршком најчешће подразумјева „испољавање бриге, блискост, као и присуство емоција које родитељи усмјеравају према дјеци“ (Baumrind, 2005: 66). Под подршком у учењу коју родитељи пружају дјеци подразумјева се углавном подстицање на учење, стварање повољних услова за учење и заједничко учествовање у обављању школских активности. Истраживања су показала да подршка родитеља ученицима у учењу има позитивне ефекте како на ученика тако и на његов

свеукупан школски успјех. На такав начин родитељи код ученика развијају унутрашњу мотивацију и радозналост, док контрола коју постављају дјечи и високи захтјеви имају негативне посљедице и утицај на ученике и њихов свеукупан школски успјех (Marbell & Gronlick, 2012). Матејић-Ђуричић у својим истраживањима наводи да је дозвољено од родитеља очекивати помоћ у смислу подршке, али да не треба да буду превише ни попустљиви нити превише захтјевни према ученицима (Матејић-Ђуричић, 2012). На тај начин код дјеце се зауставља природни развој. Успјех ученика захтјева релевантно понашање како њих самих тако и родитеља у захтјевима и подршци коју им пружају. У прилог овоме говоре резултати истраживања који говоре да родитељи који имају висока очекивања постављају више стандарде, више захтјеве и дају више подстицаја својој дјечи већ од раног узраста, што касније доводи до виших постигнућа ученика (Слијепчевић, Зукловић и Коруповић, 2017). Родитељи морају бити свјесни могућности своје дјеце, те у складу с тим ускладити и своја очекивања, јер само на тај начин могу правилно подстицати њихов развој и постигнуће.

У оквиру теорија мотивације, посљедњих година у истраживањима посебно мјесто заузима теорија циљних оријентација, која је за циљ имала проучавање самог процеса учења и постигнућа у школском окружењу (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014). Према теорији циљева постигнућа, циљне оријентације утичу на квалитет учења и ученичког постигнућа. Неким је ученицима циљ учење, другима је циљ показати своје способности пред другима, а трећима је циљ уложити што мање труда а при томе проћи што је боље могуће. Ове разлике међу ученицима објашњава теорија циљних оријентација у учењу (Dekker et al. 2013). Ејмс је користио термине циљна оријентација овладавања (*mastery goal orientation*) и циљна оријентација изведбе (*performance goal orientation*) (Ames, 1984). Ми смо се определијелили за ову подјелу користећи термине изведбена циљна оријентација и овладавајућа циљна оријентација (Pavlović, 2010).

Циљна оријентација овладавања (енг. *mastery goal orientation*) односи се на развој компетенција код ученика. Ученици који су оријентисани на овладавање, усмјеравају се на учење, усвајају информације, овладавају активностима и задацима (Ames, 1992), те раде на побољшавању нивоа знања, разумијевања, вјештина и компетентности (Dweck & Leggett, 1988). Ученици који имају ову циљну оријентацију вјерују да успјех долази из труда и они свој успјех не упоређују с успјехом других ученика, него напротив бирају теже задатке. Карол Двек (Carol Dweck) каже да ученици који у свом учењу постављају учење као циљ желе да повећају своје компетенције тако што имају жељу да науче нешто ново, стално су усмјерени на истраживање, иницирање и рјешавање задатака (Pavlović, 2010). Ученик који је оријентисан на овладавање задатком увиђа везу између уложеног труда и исхода, те сматра како више залагања значи и већу компетентност.

За разлику од циљне оријентације на овладавање, циљна оријентација на изведбу (енг. *performance goals orientation*) односи се на ученике који су усмјерени на то каква ће утисак оставити пред другим људима и какво ће мишљење други имати о њима (Koludrović i Ercegovic, 2013). Такви ученици желе створити утисак да су високоспособ-

ни, а избјећи утисак да имају ниже способности (Dweck, 1986; Sorić, 2014). Ученици с оријентацијом на изведбу ће учити да добију добру оцјену, похвалу, награду (Pavlović, 2010), те тежити да покажу високе способности (Rupčić i Kolić-Vehovac, 2004). У свом раду користе мање ефикасне стратегије учења. Ови ученици проблемске ситуације доживљавају као пријетеће, имају више негативних самопроцјена, вјерују да је интелигенција непромјенљива (Dweck & Legget, 1988). Оријентација на изведбу и оријентација овладавања биле су повезани с већом интризичном мотивацијом, док је циљна оријентација избјегавања изведбе била повезана с мањом интризичком мотивацијом (Rupčić i Kolić-Vehovac, 2004). Постоје истраживања која указују да циљне оријентације у школским условима утичу на ученичке приступе учењу. Приступи учењу се могу дефинисати као „начини на који ученици прилазе својим академским задацима који према томе утичу на исходе учења“ (Biggs, 1994: 319). Многи истраживачи су покушали да категоризују различите начине на које ученици приступају учењу и често се сугерише да постоји један исправан начин учења у којем ученици усвајају одређене навике како би постали „идеални“ ученици. Већи је број заговорника концепта приступа учењу (Biggs, 1987; Entwistle, 1987; Marton i Saljo, 1976; Richardson, 1994) који говоре о два приступа, површинском и дубинском. Бигс (1987) додаје и приступ усмјерен на постигнуће (стратешки приступ). Сваки приступ се може објаснити из димензија мотив и стратегија (Biggs et al., 2001). Ученици који користе дубински приступ учењу имају развијену унутрашњу мотивацију. Они учењем желе да задовоље знатижељу, а стратегија коју користе је максимално разумијевање градива како би задовољили знатижељу (Biggs, 1987). Главни циљ овога приступа учењу је разумијевање наученог кроз повезивање идеја с претходним знањем и искуством. Ученици своја стечена знања желе да применију у стварном свијету. Ученици који користе површински приступ учењу су екстринзично мотивисани. Они желе да избјегну неуспјех, али без већег труда (Biggs, 1987). Стратегија коју користе да би остварили своје мотиве је учење напамет, и то само оних детаља који су им потребни за задовољавање минималних академских захтјева. Њихов циљ је да репродукују градиво, не водећи рачуна о повезивању детаља и тражењу смисла. Они желе да науче оно што је неопходно, и то уз што мање труда.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања

Породична клима с мноштвом нијанси у односима родитеља и дјеце представља врло сложен и слојевит феномен. Отуд унутар њега имамо и јако велики број најразличитијих варијабли које могу бити предмет интересовања истраживача. Родитељи својим односом према учењу, вредновањем исхода учења и постављањем захтјева везаних за учење утичу на обликовање ученичких циљних оријентација у учењу и на формирање њиховог приступа учењу. Зато је предмет овог истраживања био испитати утицај степена подршке и нивоа захтјева родитеља на однос ученика према учењу.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања био је да испитамо однос између степена подршке коју родитељи пружају и нивоа захтјева које постављају и односа ученика према учењу. Из овако формулисаног циља истраживања поставили смо сљедеће задатке истраживања:

1. Испитати зависност циљних оријентација у учењу код ученика од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.
2. Испитати зависност приступа учењу код ученика од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.

Хипотезе истраживања

На основу формулисаног циља истраживања, и из постављених истраживачких задатака дефинисана је једна општа и две посебне хипотезе.

H0 Претпостављамо да постоје разлике у односима између степена подршке коју родитељи пружају и нивоа захтјева које постављају и односа ученика према учењу.

H1 Претпостављамо да постоји разлика у заступљености циљних оријентација у учењу код ученика у зависности од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.

H2 Претпостављамо да постоји разлика у приступима учењу код ученика у зависности од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.

Варијабле истраживања

У овом истраживању као зависне варијабле третираће се циљне оријентације у учењу и приступи учењу код ученика. Као независна варијабла третираће се ниво захтјева које постављају и степен подршке коју пружају родитељи. У овом раду варијабле ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу и степен подршке коју им пружају третирају се као јединствен композит међусобно повезаних индикатора. Дио инвентара који се односи на захтјеве које родитељи постављају пред дјецу садрже ставке које су формулисане тако да изражавају индикаторе:

- Висина очекивања која родитељи имају према дјетету,
- Обим захтјева који родитељи постављају пред дијете,
- Степен независности који родитељи дозвољавају дјетету.

Дио који се односи на подршку коју родитељи пружају дјечи садржи ставке које изражавају сљедеће индикаторе:

- Квалитет комуникације у ситуацији кад дијете има проблем,
- Пружање ослонаца дјетету које наилази на тешкоће,
- Укљученост родитеља у активности дјетета.

Методe, технике и инструменти истраживања

У овом раду користили смо двије методе, и то: методу теоријске анализе и методу емпиријског неексперименталног истраживања (сервеј метод). Методу теоријске анализе користили смо кроз разраду теоријске основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Он омогућава теоријско сагледавање појава које су предмет истраживања, те адекватно извођење закључака. Сервеј метод користили смо за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената одабраних за потребе овог истраживања. Он омогућава брзо и једноставно прикупљање релевантних података, као и коришћење различитих статистичких поступака неопходних за извођење поузданих резултата и закључака. У истраживању смо користили скале процјене и анкетање. Скале процјене кориштене су за потребе процјењивања свог властитог понашања у вези с учењем (ученици процјењују своје циљне оријентације, приступе учењу, као и понашање њихових родитеља у вези с њиховим учењем). Анкетање је друга употребљена техника. Будући да је ријеч о прикупљању података о социодемографским подацима, подацима о полу и другим обиљежјима, тј. требали су нам идентификациони подаци о ученицима, одредјелили смо се за анкетање. За потребе истраживања користили смо три инструмента. Инструмент за испитивање приступа учењу, преузет од Бигс (Biggs et al., 2001), инструмент за испитивање циљних оријентација у учењу и инструмент који мјери ниво захтјева и степен подршке у породичном окружењу, преузет од Павловић (Pavlović, 2010). Поузданост инструмената провјерена је Кронбах-алфа коефицијентом, дискриминативност сваке скале провјерена је Смирнов-Колмогоров тестом.

Табела 1

Коефицијенти поузданости инструмената за испитивање приступа учењу

Супскале	Кронбах-алфа коефицијенти
Дубински мотив	0.73
Дубинска стратегија	0.61
Површински мотив	0.58
Површинска стратегија	0.60

Слагање добијених дистрибуција са нормалном провјерено је Смирнов-Колмогоров тестом. Добијена вриједност за дубински приступ износила је 0,062 уз $p=0,200$, што говори да дистрибуција не одступа од нормалне. Дистрибуција за површински приступ учењу провјерена је истим тестом. Добијена вриједност износила је 0,089, уз $p=0,005$. Висина скјуниса износила је 0,307 и на основу тога закључујемо да је дистрибуција података позитивно асиметрична и да одступа од нормалне.

На инвентару за мјерење циљних оријентација у учењу ученици су имали задатак да уз сваку тврдњу на седмостепеној скали означе у којој мјери се дата тврдња

односи на њих. На свим ставкама смјер бодовања је био од (1= никад до 7= увијек). У наставку текста приказаћемо метријске карактеристике које смо добили у нашем истраживању.

Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки. Коэффициенти поузданости за појединачне инвентаре приказани су у Табели број 2.

Табела 2

Коэффициенти поузданости инвентара за мјерење циљних оријентација

Инвентари	Кронбах-алфа Коэффициент
Изведбено-избјегавајућа циљна оријентација	0,84
Изведбено-потврђујућа циљна оријентација	0,86
Овладавајућа циљна оријентација	0,91

Добијене су дистрибуције које не одступају значајно од нормалне и које говоре о задовољавајућој дискриминативности инвентара у цјелини. У Табели 3 приказани су показатељи дискриминативности за скорове добијене за мјерење циљних оријентација у учењу.

Табела 3

Дистрибуције скорова инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу

Инвентари	D_{max}	P
Изведбено-избјегавајућа циљна оријентација	0,069	0,069
Изведбено-потврђујућа циљна оријентација	0,050	0,200
Овладавајућа циљна оријентација	0,038	0,200

Инструмент за мјерење нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу је преузет од Златка Павловића, садржи 15 ајтема, ниво захтјева (првих седам ајтема), степен подршке (осам ајтема) (Pavlović, 2010). Посматран је као јединствен композит међусобно повезаних индикатора степена подршке и нивоа захтјева. Испитаници су на седмостепеној скали процјењивали у којој мјери се дате тврдње односе на њих, (од 1 = никад до 7 = увијек). На свим ставкама осим ставке 13 смјер бодовања је (од 7 = никад до 1 = увијек). Ниво захтјева мјеримо преко ајтема (нпр. „*Родитељи од мене очекују да будем усљешан у сиварима које радим*“), док степен подршке мјеримо помоћу („*Родитељи су сиремни да прекину неку своју активност да би помогли мени око моје активности*“).

Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки по супскалама. Резултати Кронбах-алфа коэффицијента које смо добили приказани су у Табели број 4.

Табела 4

Коефицијентни инвентари за мјерење подршке и захтјева у породичном окружењу

Инвентари	Кронбах-алфа коефицијенти
Ниво захтјева	0,80
Степен подршке	0,81

Смирнов-Колмогоров тест је за дистрибуцију скорова с инвентара за мјерење нивоа захтјева који се пред ученика постављају и степена подршке коју ученицима пружају родитељи износио 0,029 уз $p=0,101$ уз скјунис $-0,192$. На основу добијених података закључујемо да постоји одступање од нормалне дистрибуције и да се ради о негативној асиметрији.

Узорак истраживања

Истраживање је спроведено на подручју Републике Српске, тачније Сарајевско-романијске регије. Обухватило је ученике седмих, осмих и деветих разреда основне школе. Укупан број ученика био је осамсто два. У узорак нису бирани појединци, него групе, односно одјељења (карактеристике групног узорка), а избор школа није био случајан, него је прилагођен могућностима (карактеристике пригодног узорка). Бирање узорка било је једнофазно, што подразумева да су сви чланови изабраних група узети као узорак. Детаљан приказ структуре узорка дат је у Табели 5.

Табела 5

Структура узорка испитаника с обзиром на узраст ученика

Узраст	F	%
Седми	263	32,8
Осми	290	36,2
Девети	249	31,0
Укупно	802	100,0

Анализом структуре узорка према узрасту испитаника видимо да је уједначен с обзиром на узраст ученика. Процент испитаника седмог разреда је 32,8%, осмог разреда 36,2% и деветог разреда 31,0%.

Обрада података

Добијени резултати су статистички обрађени применом статистичког програма IBM SPSS22. Обрада података вршена је помоћу анализе варијансе и Краскал-Волисовог теста.

Резултати истраживања и дискусија

Први задатак истраживања био је да испитамо да ли постоје разлике у заступљености циљних оријентација у учењу у зависности од степена подршке и нивоа захтјева које родитељи постављају пред своју дјецу. Резултати истраживања су дати у тексту који слиједи. Ниво захтјева које родитељи постављају пред ученике и степен подршке коју им пружају су ситуације у породици које могу бити истовремено присутне у великој или истовремено присутне у малој мјери. Према нивоу захтјева и подршке, могуће су четири сљедеће ситуације у односу родитеља према дјечи:

- Ниски захтјеви – мала подршка (НЗ-МП),
- Високи захтјеви – мала подршка (ВЗ-МП),
- Ниски захтјеви – велика подршка (НЗ-ВП),
- Високи захтјеви – велика подршка (ВЗ-ВП).

Да бисмо провјерили разлике међу овим комбинацијама захтјева и подршке са становишта циљних оријентација, извршили смо једнофакторску анализу варијансе. Групе су формиране тако што су испитаници медијанама подијељени на горње и доње у обје варијабле, па су онда класификовани у одговарајућу категорију (нпр. испитаник који је у варијабли „захтјеви“ спадао у доњу групу, а у варијабли „подршка“ у горњу, сврстан је у категорију нз-вп). Разлике су вршене Краскал-Волисовим тестом, због тога што је Лавенов статистик показао статистички значајну разлику у варијабилности. Код изведбено-избјегавајуће циљне оријентације, Лавенов статистик износио је 5,283 уз $p=0,001$ код изведбено-потврђујуће циљне оријентације Лавенов статистик износио је 4,344 уз $p=0,005$, а код овладавајуће циљне оријентације Лавенов статистик износио је 7,659 уз $p=0,000$

Табела 6

Краскал-Волисов шест скорова које су на инвентару за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације у учењу постојили ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различити степен подршке

	НЗ-СП	N	Просјечни рани	χ^2	df	p
ИИЦО	нз-мп	239	422,93	50,492	3	0,000
	вз-мп	175	484,43			
	нз-вп	182	322,34			
	вз-вп	202	367,72			

Лејенда скраћеница:

ИИЦО – изведбено-избјегавајућа циљна оријентација

НЗ-МП – ниски захтјеви – мала подршка

ВЗ-МП – висок захтјеви – мала подршка

НЗ-ВП – ниски захтјеви – висока подршка

ВЗ-ВП – високи захтјеви – висока подршка

Према развијености, изведбено-избјегавајућа циљна оријентација највише је заступљена код породица које постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, док је најмање присутна код породица које постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку.

Табела 7

Краскал-Волисов шесџ скорова које су на инвенџару за мјерење изведбено-поТВрђујуће циљне оријенџације у учењу постојеће ученици из породица које им постојењавају различите нивое захтјева и пружају различите степене подршке

	НЗ-СП	N	Просјечни рані	χ^2	df	p
ИПЦО	нз-мп	239	310,35	82,466	3	0,000
	вз-мп	175	459,76			
	нз-вп	182	359,63			
	вз-вп	201	487,16			

Лејенда скраћеница:

ИПЦО – изведбено-поТВрђујућа циљна оријенџација

НЗ-СП – ниво захтјева и степен подршке

НЗ-МП – ниски захтјеви – мала подршка

ВЗ-МП – висок захтјеви – мала подршка

НЗ-ВП – ниски захтјеви – висока подршка

ВЗ-ВП – високи захтјеви – висока подршка

Ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку имали су најмање заступљену изведбено-поТВрђујућу циљну оријенџацију, од њих се нису значајно разликовали ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку. Ученици пред које родитељи постављају високе захтјеве и пружају им високу подршку показују значајно развијеније изведбено-поТВрђујуће циљеве од ученика из осталих група.

Табела 8

Краскал-Волисов шесџ скорова које су на инвенџару за мјерење овладавајуће циљне оријенџације у учењу постојеће ученици из породица које им постојењавају различите нивое захтјева и пружају различите степене подршке

	НЗ-СП	N	Просјечни рані	χ^2	df	p
ОЦО	нз-мп	239	266,77	163,321	3	0,000
	вз-мп	175	364,09			
	нз-вп	183	463,01			
	вз-вп	202	531,66			

Лејенда скраћеница:

ОЦО – овладавајућа циљна оријенџација

НЗ-СП – ниво захтјева и степен подршке

НЗ-МП – ниски захтјеви – мала подршка

ВЗ-МП – високи захтјеви – мала подршка

НЗ-ВП – ниски захтјеви – висока подршка

ВЗ-ВП – високи захтјеви – висока подршка

На основу приказаних резултата и просјечних рангова, видимо да ученици којима родитељи пружају високу подршку, без обзира на ниво захтјева које пред њих постављају, у већој мјери показују заступљеност овладавајуће циљне оријенџације.

Најмање заступљену овладавајућу циљну оријентацију имају ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Ученици из ове групе показују нижи ниво овладавајућих циљева у односу на ученике из група високи захтјеви – мала подршка.

Други задатак истраживања био је да испитамо зависност приступа учењу код ученика од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи пружају. Да бисмо провјерили разлике у комбинацијама захтјева и подршке са становишта приступа учењу, извршили смо једнофакторску анализу варијансе. У Табели 9 приказани су резултати анализе варијансе скорова које су на инвентару за мјерење дубинског приступа у учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке.

Табела 9

Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење дубинског приступа у учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Избор варијабилитета	Сума квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	4633,345	3	1544,448	26,572	0,000
Унутар група	46207,581	799	58,123		
Укупно	50840,926	802			

Најомена: Тест хомеогености варијансе: Лавенов статистички износио је 2,049 уз $p=0,106$

Пошто Лавенов тест није показао статистички значајну разлику међу варијансама, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама, што је приказано у Табели број 10.

Табела 10

Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике међу аритметичким срединама скорова, које су на инвентару за мјерење дубинског приступа у учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Захтјеви и подршка	N	M	S	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)			
				нз-нп	вз-нп	нз-вп	вз-вп
нз-мп	239	26,69	7,009		-2,662*(0,000)	-3,991*(0,000)	-6,368*(0,000)
вз-мп	175	29,35	7,733	2,662*(0,000)		-1,329(0,100)	3,706*(0,000)
нз-вп	183	30,68	7,966	3,991*(0,000)	1,329(0,100)		2,377*(0,002)
вз-вп	202	33,05	7,905	6,368*(0,000)	3,706*(0,000)	2,377*(0,002)	

Најомена: * – разлике које су статистички значајне на нивоу 0,01

Лејенда скраћеница:

нз-мп: ниски захтјеви – мала подршка

вз-мп: високи захтјеви – мала подршка

нз-вп: ниски захтјеви – велика подршка

вз-вп: високи захтјеви – висока подршка

Ученици који се у породицама срећу са ниским захтјевима и малом подршком имају најмање развијен дубински приступ учењу, док ученици који се у породицама срећу са високим захтјевима и мала подршком показују знатно развијенији дубински приступ учењу.

У Табели 11 приказани су резултати Краскал-Волисовог теста скорова, које су на инвентару за мјерење површинског приступа учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке.

Табела 11

Краскал-Волисов тест скорова које су на инвентару за мјерење површинског приступа учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

	Захтјеви и подршка	N	Просјечни рані	χ^2	df	p
Површински приступ	нз-мп	239	400,75	32,475	3	0,000
	вз-мп	174	450,74			
	нз-вп	183	320,84			
	вз-вп	202	425,14			

Лејенда скраћеница:

нз-мп: ниски захтјеви – мала подршка

вз-мп: високи захтјеви – мала подршка

нз-вп: ниски захтјеви – велика подршка

вз-вп: високи захтјеви – висока подршка

Према развијености површинског приступа учењу, видимо да је највише заступљен код породица које постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, затим код породица које постављају високе захтјеве и пружају високу подршку. Најмање заступљен површински приступ учењу имају ученици који долазе из породица којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку.

Анализирајући добијене податке дошли смо до закључака који говоре да су ученици из породица са високим захтјевима и високом подршком показали веће присуство изведбено-избјегавајућих циљева од ученика из породица са ниским захтјевом и високом подршком. Ученици којима родитељи пружају малу подршку, без обзира на ниво захтјева, склонији су да усвоје изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију од ученика којима родитељи пружају високу подршку. Наши резултати се слажу с резултатима које је добио Павловић (Pavlović, 2010) у свом истраживању, у којем највише усвајају изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију ученици пред које родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, док најмање усвајање изведбено-избјегавајуће циљне оријентације имају ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку. На основу приказаних резултата, закључујемо да ученици из породица са ниским захтјевима, без обзира на степен подршке, имају мање заступљену изведбено-потврђујућу циљну оријентацију, док ученици из породица са високим захтјевима без обзира на степен подршке имају више заступљену изведбено-потврђујућу циљну оријентацију. То значи да су дјеца родитеља који од њих много очекују у погледу школског постигнућа склонија да усвоје изведбено-потврђујућу циљну оријентацију. На тај начин настоје показати

да су успјешнији од других. Уколико је у породици присутно постављање високих захтјева, онда ће давање подршке још више појачати изведбено-потврђујућу циљну оријентацију, у односу на ситуације гдје су присутни високи захтјеви са малом подршком. Исте резултате је добио Павловић у свом истраживању (Pavlović, 2010). Према приказаним резултатима, ученици из породица којима родитељи пружају високу подршку показују већу склоност ка усвајању овладавајуће циљне оријентације у учењу, без обзира на то да ли родитељи при томе постављају високе или ниске захтјеве. Овладавајућу циљну оријентацију у мањој мјери усвајају ученици којима родитељи дају малу подршку, а постављају високе захтјеве, док је у најмањој мјери усвајају ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. За овладавајућу циљну оријентацију је важно да родитељи пружају високу подршку у активностима везаним за школу и школско учење. У оваквим ситуацијама ниво захтјева није од нарочитог значаја. Породична средина у којој родитељи дају подршку дјечи, гдје их подстичу на рад и учење, доприноси да ти ученици буду ослобођени страха од неуспјеха, да прихватају изазове и показују веће усвајање овладавајуће циљне оријентације. Исте резултате у свом истраживању добио је Павловић (Pavlović, 2010). Породичне прилике у којима родитељи пружају малу подршку ученицима утичу на склоност ученика да усвоје изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију. У том случају ако је подршка мала, без обзира колики су захтјеви, ученици ће показати склоност да избјегну своје задатке како не би доживјели непријатност и били лошији од других. Ако родитељи уз висок степен подршке поставе и високе захтјеве, могу код ученика да развију склоност ка изведбено-потврђујућој циљној оријентацији, јер ће ученици у тим ситуацијама осим тежње да овладају садржајима имати и жељу да демонстрирају своје компетенције и добију похвале од других. Ученици којима родитељи пружају високу подршку имаће склоност ка усвајању овладавајуће циљне оријентације, при чему опет није од значаја колики су захтјеви постављени пред ученике. Висок ниво захтјева ће допринијети да уз овладавајућу буде присутна и изведбено-потврђујућа циљна оријентација. Закључак који се из ових резултата може извуче јесте тај да родитељи дјечи треба да пруже високу подршку у активностима које су везане за школу и школско учење. На тај начин ће ученици усвојити овладавајућу циљну оријентацију. Истраживање улоге родитељског понашања у развоју и усвајању одређених ученичких циљних оријентација показује да родитељска понашања могу подстицати или обесхрабривати ученике у усвајању одређених типова циљева постигнућа (Hrkač i Pahljina-Reinić, 2016). У истраживању које су провели Гарланд и Гронлик (Gurland & Gronlic, 2005) добили су резултате који говоре да је родитељско надгледање у облику притиска на дијете да се понаша у свакодневном животу на посебан начин позитивно повезано са циљном оријентацијом на изведбу. Резултати говоре о повезаности родитељске тоpline и подршке с адаптивним профилем у учењу посредована циљном оријентацијом на учење (Kaur & Chan, 2013). Постављање јасних правила понашања и њихово надгледање од родитеља може да представља један од механизма који указују на мању вјероватноћу да се развија избјегавајућа циљна оријентација. За ученичке циљне оријентације као мотивацијска увјерења значајно је понашање родитеља.

Други дио резултата говори о томе да ученици којима родитељи пружају високе захтјеве, без обзира на степен подршке коју им пружају, склонији су да усвоје површински приступ учењу, за разлику од ученика којима родитељи пружају високу подршку и постављају ниске захтјеве. Ученици којима родитељи пружају високу подршку, без обзира на ниво захтјева који постављају, показују развијенији дубински приступ учењу. За породичне прилике у којима родитељи дјеци пружају доста подршке карактеристично је да дјеца показују склоност ка дубинском приступу учењу, без обзира на то да ли родитељи постављају високе или ниске захтјеве. Из овога слиједи да је за усвајање дубинског приступа учењу важно да родитељи дјеци пружају подршку у активностима везаним за школу и школско учење. Ученицима који у породици осјећају највећу сигурност, који имају родитељску подршку, не страхују од тога да ли ће испунити родитељска очекивања, имају мање развијен површински приступ учењу. Док с друге стране највећу склоност ка површинском приступу показују ученици који у породичној средини не осјећају сигурност и подршку, а родитељи им постављају високе захтјеве.

Сумирајући ове резултате можемо рећи да ће за усвајање пожељног приступа учењу од стране ученика најповољнија бити таква породична средина у којој им родитељи пружају велику подршку и постављају ниске захтјеве. То су породице у којима дјеца осјећају родитељску сигурност. Дјеца која се не осјећају угроженом могу показивати радозналост у школском учењу. Насупрот томе, ако се дијете у породици не осјећа довољно сигурним, нема довољно подршке од родитеља, а постављени су му високи захтјеви, јавиће се већа склоност ка избегававањем и одбрамбеном механизму, а то се одражава на школско учење и на развијање површинског приступа учењу. Ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу јавља се као фактор који утиче пресудно на усвајање површинског приступа учењу.

Закључак и импликације за будућа истраживања

Досадашња истраживања о циљним оријентацијама и приступима учењу била су усмјерена на испитивање чиниоца школског и разредног окружења. Стога је ово истраживање било усмјерено на то да испитамо колико циљне оријентације у учењу и приступи учењу зависе од понашања родитеља према учењу њихове дјеце. Добијени подаци показују да циљне оријентације и приступи учењу код ученика зависе од понашања родитеља и њиховог односа прама учењу њихове дјеце. Истраживање се темељи искључиво на самопроцјенама ученика. Стога би у идућем истраживању било пожељно укључити и самопроцјене родитеља као извор информација и предвидјети лонгитудинална праћења динамичких међуодноса ових варијабли како би се осигурали ваљанији подаци о смјеру утицаја. Резултати које смо добили у овом истраживању допуњују и налазе ранијих истраживања и имају важне практичне импликације за родитеље. Врло је важно да родитељи у развојном периоду дјетета школског узраста задрже с њима топао, присан и подржавајући однос, уз истовремено истицање унутрашње вриједности учења и важност стицања знања и вјештина кроз дубинско учење и разумјевање. Такође родитељи треба да прихвате и подрже потребу ученика за развојем самосталности приликом учења и истовремено укажу

на све штетне учинке који ученике усмјеравају на демонстрирање способности и на тај начин код ученика сузбијају развијање изведбених оријентација на учење, као и присуство површинског приступа учењу.

Литература

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self – instructions under competitive and individualistic goal Structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic Background, Parental Involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. In J. Smetana (Ed.), *New directions for child development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 61-69). San Francisco: Jossey-Base.
- Biggs, J. (1987). *Study Questionnaire Manual*. Hawthorne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1994). Student Learning Research and Theory - Where do we Currently Stand? In G. Gibbs, (Ed.), *Improving Student Learning - Theory and Practice* (pp. 1-19). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The Revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ –2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Brustard, R. J. (1993). Youth in Sport: Psychological Considerations. In R. N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp.109-313). New York: Macmillan Publishing Company.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Gurland, S. T., & Gronlick, W. S. (2005). Perceived Threat, Controlling Parenting and Children ´s Achievement Orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social - Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dekker, S., Karabbendam, L., Lee, N. C., Boschboo, A., Groot, R., & Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents ager 10-19: The older boys adapt work - avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196-200.
- Entwistle, N. J. (1987). A model of the teaching-learning process. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. Warren Piper (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp. 13–28). London: S.R.H.E./Open University Press
- Koloroso, B. (2006). *Deca to zaslužuju*. Zrenjanin: Sezam Book.
- Koludrović, M. i Ercegovac, R. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493-509.

- Kaur, B., & Chan, M. C. Y. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The meditational role of achievement goals. *Motivation and Emotion, 37*(2), 271-285. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9303-8>
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Marbell, K., & Gronlick, W. (2012). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana. *Motivation and Emotion, 37*, 79–92. (14 paragraphs). *Motivation and Emotion*.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. I – outcome and process *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4-11.
- Matejić-Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 11*(2), 267-284.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. i Kožuh, B. (2009). *Mala knjiga za velike roditelje*. Zagreb: Znanje.
- Pavlović, Z. (2010). *Motivacione orijentacije i školsko učenje*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.
- Richardson, J. (1994). Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warnings, In G. Gibbs (Ed.), *Improving Student Learning – Theory and Practice* (pp. 59-68). Oxford: Centre for Staff Development.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self – determined school engagement. Motivation, learning and well-being. In K.R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovac, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme, 13*(1), 105-117.
- Slijepčević, S., Zuković, S. i Kopunović, R. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. *Zbornik Odseka za pedagogiju, 26*(1), 157-174.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrkač, T. i Pahljina-Reinić, R. (2016). Uloga ciljnih orijentacija u odnosu roditeljskog ponašanja i emocija postignuća kod adolescenata. *Društvena istraživanja, 25*(1), 85-105.
- Howard, D., & Madrigal, R. (1990). Who makes the decision: The parent or child? *Journal of Leisure Research, 22*(3), 224-258.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Urdu, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In J. L. Meece, & J. S. Eccles (Ed.), *Handbook of research on schools, schooling and human* (pp. 92-109). New York: Routledge.
- Šimić-Šašić, S., Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada, 18*(1), 31- 62.
- Wood, D. (1986). Aspect of teaching and learning. In M. Richards, & P. Light (Eds.), *Children of social worlds* (pp. 191- 212). Cambridge: Polity Press.

Примљено: 24. 08. 2020.

Коригована верзија примљена: 16. 02. 2021.

Прихваћено за штампу: 04. 03. 2021.

The Impact of the Level of Parental Involvement and Parental Demands on Students' Attitudes to Learning

Ranka Perućica

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,
University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Olivera Kalajdžić

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,
University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract *The attitudes that parents have towards learning are very significant for the forming of students' attitudes towards learning. The importance of this study lies in uncovering the extent to which students' own attitudes to learning depend on the level of parental involvement and parental demands, and the extent to which the insights obtained can be used as the basis for determining the manner in which parents should be engaged in and devote attention to their children's learning. In this paper, students' attitudes to learning were observed through two variables, namely students' learning goal orientation and their approaches to learning. The research sample consisted of 802 seventh-, eighth- and ninth-grade primary school students. We started from the assumption that certain differences exist among the given variables. For the purposes of the study we used an instrument for measuring students' approach to learning, an instrument for measuring learning goal orientations and an instrument for measuring the level of demands and the level of support in the family environment. The reliability of the instruments was verified through Cronbach's alpha coefficient. The data obtained indicate that there is a statistically significant difference in learning goal orientations and approaches to learning among students depending on the level of parental demands and the level of parental involvement. Students whose parents provide high levels of support are more likely to have mastery goal orientation and an in-depth approach to learning, regardless of the level of demands. The pedagogical recommendation that can be made based on the results is that parents should provide their children with a high level of support for learning so that they can achieve the best possible results.*

Keywords: *goal orientation, approaches to learning, level of demands, level of involvement, learning.*

Влияние уровня поддержки и родительских требований на отношение ученика к обучению

Ранка Перуџица

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет Фоча,
Университет Восточного Сараево, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

Оливера Калајџић

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет Фоча,
Университет Восточного Сараево, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

Резюме Родители имеют важную роль в процессе формирования отношения их детей к обучению. Значение данного исследования заключается в определении того, насколько отношение учащихся к обучению зависит от уровня поддержки и требований со стороны родителей, а полученные результаты могут быть использованы в качестве рекомендации о том, как родители должны участвовать и обратить внимание на обучение своих детей. В данной статье отношение учеников к обучению исследуется через две переменные, а именно, целевую ориентацию учеников в обучении и подходы к обучению. В исследовании приняли участие 802 ученика старших классов основной школы (седьмого, восьмого и девятого). Исходится из предположения, что между данными переменными существуют определенные различия. В исследовании был использован инструмент для изучения подхода к обучению, инструмент для изучения целевых ориентаций в обучении и инструмент, который измеряет уровень требований и степень поддержки в семейной среде. Надежность инструментов проверялась по коэффициенту Кронбаха - альфа. Полученные результаты показали, что существует статистически значимая разница в представлении целевых ориентаций и подходов к обучению у учеников, в зависимости от уровня требований и уровня поддержки со стороны родителей. У учеников, родители которых оказывают высокую степень поддержки, преобладает доминирующая ориентация на цель и более представленный глубокий подход к обучению, независимо от уровня требований, которые они устанавливают. Педагогическая рекомендация, которую можно извлечь из этих результатов, заключается в том, что родители должны оказывать своим детям большую поддержку в учебной деятельности, чтобы достичь лучших результатов.

Ключевые слова: целевые ориентации, подходы к обучению, уровень требований, уровень поддержки, обучение.