

Specijalna edukacija i rehabilitacija
(Beograd), Vol. 12, br. 3. 291-308, 2013.

UDK: 316.356.2:376.1-056.36-
053.5 ; 159.953.5-056.36-053.5

ID: 201313548

Originalni naučni rad

doi: 10.5937/specedreh12-4295

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ¹
Mirjana JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ
Sanja GAGIĆ

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

RODITELJSKA PODRŠKA KAO DETERMINANTA SAVLADANOSTI PROGRAMA ISTORIJE KOD UČENIKA S LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU²

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje povezanosti roditeljske podrške sa savladanošću programa nastavnog predmeta Istorija kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću.

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 120 ispitanika oba pola, uz poštovanje kriterijuma za njihov izbor: količnik inteligencije učenika od 51 do 69, kalendarski uzrast od 12 do 15 godina i 11 meseci, školski uzrast od V do VIII razreda i odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, emocionalnih i višestrukih smetnji.

U istraživanju je korišćena Skala procene roditeljske podrške i Kriterijumski test znanja iz nastavnog predmeta Istorija.

Rezultati pokazuju da su majke ispitanika uključnije u školski život svoje dece i da im više pružaju podršku nego očevi. Zaključeno je da majčina uključenost u učenički školski život, kao i majčina podrška autonomiji značajno poboljšavaju savladanost sadržaja u oblasti istorije. Statistički značajan uticaj očeve uključenosti i očeve podrške autonomiji sa savladavanjem programskih oblasti iz istorije nije utvrđen.

Dobijeno je da svega 7,6 % ukupne varijabilnosti savladanosti programa istorije može da se objasni majčinom uključenošću u školski

1 E-mail: aleksandra.djuric.aa@gmail.com

2 Rad je proistekao iz projekta „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa”, broj 179025 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

život deteta, kao i da se 6,1 % varijabilnosti savladanosti programa istorije objašnjava majčinom podrškom autonomije.

Ključne reči: *laka intelektualna ometenost, roditeljska podrška, nastavni predmet Istorija*

UVOD

Pored genetskog nasleđa, koje na presudan način određuje lični potencijal jedinke (Opsenica-Kostić, 2012), razvoj deteta zavisi i od uslova porodičnog okruženja (Gligorović i Buha, 2011). Uticaj porodice odslikava se široko i snažno na razvoj interesovanja, unutrašnju motivaciju, sposobnosti koje su relevantne za školsko postignuće, razvoj akademske kompetentnosti i šire, na životnu uspešnost. Roditelji mogu efikasno da iniciraju dečje aktivnosti koje će voditi uspostavljanju uslova za razvoj adekvatne motivacije i mogu, s druge strane, dete učiniti motivisanim za određenu aktivnost kojom ono, bez te vrste podsticaja, ne bi počelo da se bavi (Bogunović i Polovina, 2007).

Roditeljsko ponašanje, između ostalog, moguće je posmatrati kroz roditeljsku podršku i roditeljsku kontrolu (Baumrind, 2005; Grolnick, 2009; Ryan & Deci, 2009). Pod roditeljskom podrškom podrazumeva se ispoljavanje brige, bliskosti, kao i prisustvo emocija koje roditelji usmeravaju ka deci. Roditeljska kontrola se prepoznaje kroz preteranu popustljivost, ili, pak, rigidnost koju roditelji ispoljavaju, insistirajući na određenim pravilima. Sprovedena istraživanja, dakle, potvrđuju da balansirano roditeljsko ponašanje, u pogledu podrške i kontrole, omogućava optimalan razvoj dece (Baumrind, 2005). Istraživanja potvrđuju ispoljavanje višeg nivoa samopoštovanja, razvoja socijalnih veština i boljeg školskog postignuća aktivacijom roditeljske podrške i obrnuto, dominacija roditeljske kontrole ugrožava kvalitet navedenih socio-psiho-pedagoških aspekata razvoja deteta (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009; Pašalić-Kreso, 2004).

Grolnik, Rajan i Deci (Grolnick, Ryan & Deci, 1991) su predložili koncept optimalnog roditeljskog konteksta koji uključuje podržavanje autonomije deteta i roditeljsku uključenost u dečji život.

U istraživanju iz 1989. godine, Grolnik i Rajan definišu autonomnu podršku kao model u kojem roditelj vrednuje i koristi ponašanje kojim ohrabruje dete na samostalno rešavanje problema, kao i na slobodan

izbor, nasuprot kaznama, pritisku i kontroli. Uključivanje su definisali kao stupanj u kojem roditelj pokazuje interes za školu, te iskazuje aktivnu ulogu u dečjem životu. Drugim rečima, to je stupanj roditeljske posvećenosti i iskazivanje pozitivne pažnje za detetovo obrazovanje (Grolnick & Ryan, 1989; Goldin, 2007). Učeniku je neophodno pružiti određeni stepen autonomije kako bi mogao da razvija nezavisnost i samostalnost u školskom radu. Proces individualizacije je onemogućen protežiranjem preterane kontrole (Sremić i Rijavec, 2010).

Istraživanja urađena uz pomoć intervjua i upitnika otkrila su da odnos roditelja prema autonomiji i kontroli (kao i njihovo učešće) ima uticaj na izradu školskih zadataka kod učenika, a time i na njihov uspeh u školi. Roditelji za koje je procenjeno da pružaju više podrške autonomiji i koji su više uključeni u školski život učenika, ili koje su kao takve doživela njihova deca školskog uzrasta, imali su decu koja su bila uspešnija u školi (Grolnick & Ryan, 1989), od dece čiji su roditelji bili kontrolišući i manje uključeni u njihove školske aktivnosti (Ryan & Deci, 2009).

Džousmet i saradnici (Joussemet et al., 2005) su utvrdili da što su učenici više doživljavali svoje roditelje kao one koji podržavaju autonomiju, to su njihovi motivacioni profili bili više samoodređeni; suprotno tome, što su učenici doživljavali svoje roditelje kao više kontrolišuće, to su njihovi motivacioni profili bili manje samoodređeni.

Osećaj deteta da su roditelji uključeni u razmatranje njegovih problema, ali ne i da ga preterano štite i kontrolišu, jača njegovo samopouzdanje i motivaciju ka školskim zadacima (Grolnick & Ryan, 1990; Niemiec et al., 2006).

Najnovije istraživanje učenika osnovnoškolskog uzrasta iz Gane ukazuje da podrška autonomije ima pozitivne efekte na učenika i njegovo postignuće u školi, tako što dolazi do stvaranja obrazovnih aspiracija koje se nalaze u domenu unutrašnje motivacije i radoznalosti, kao i da kontrola ima negativan uticaj (Marbell & Grolnick, 2012).

Uključenost roditelja u podsticaju samoregulativnog ponašanja, kao i pružanje podrške autonomiji pokazalo se prediktivnim za bolja postignuća učenika u školi (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006).

Postoje, pak, istraživanja čiji rezultati upućuju da percipirane roditeljske varijable ne doprinose školskom uspehu (Goldin, 2007). Istraživanja Grolnikove, Rajana i Decija (Grolnick, Ryan & Deci, 1991) govore da nijedna percipirana majčina i očeva varijabla nije povezana sa

školskim uspehom. Drugo istraživanje Grolnikove i Rajana (Grolnick & Ryan, 1989) navodi povezanost nekih roditeljskih supskala (majčine podrške i uključenosti, kao i očeve podrške) i školskog uspeha. Ovi rezultati pokazuju da su roditeljske varijable povezane sa školskim uspehom iako se ta povezanost razlikuje u svakom istraživanju, upućujući u nekim istraživanjima na značajnu, u drugim na slučajnu povezanost.

U prethodnim decenijama, istraživači su se uglavnom usmeravali na proučavanje uticaja majke na školski život deteta, dok je uloga oca bila manje ispitivana (Macuka, 2008). Tokom poslednjih dvadesetak godina, zasebno od pojma „majčinstva” istraživači se usmeravaju i na pojam „očinstvo” i to najpre kao moguć uticaj odsutnosti oca na socijalizaciju dečaka, zatim kao na potporu majčinstvu, a u novije vreme kao samostalan vaspitni uticaj (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; prema Macuka, 2008). Istraživanja zasebnog uključivanja roditelja ukazuju na specifičnosti njihovog odnosa sa detetom i različit uticaj pojedinačnih postupaka na dete. Stoga je važno posmatrati odnos deteta s oba roditelja i uočiti učinke na dete zasebno (Macuka, 2008).

Matejić-Đuričić (2012) navodi da je ispravno od roditelja očekivati samo pomoć u smislu podrške, bez previše popustljivosti ili preterane rigidnosti. Autorka, dalje, navodi da poznavanje sposobnosti deteta tipične populacije, prihvatanje deteta onakvo kakvo jeste, bez nerealnih projekcija roditelja i visok stepen osetljivosti za njihove potrebe predstavljaju zahteve neophodne za njegov prirodan razvoj. Slične zahteve u ovom domenu ističu drugi autori kada analiziraju rezultate istraživanja u populaciji učenika s lakom intelektualnom ometenošću (LIO) (Thuneberg, 2007).

U pojedinim radovima se pronalazi mišljenje da će učenici s teškoćama u intelektualnom razvoju na pogrešan način da koriste roditeljsku podršku ili da je ispolje na “nezreo” način (nerazumno zahtevajući stvari, tražiti nešto što može biti opasno, itd.) (Agran et al., 2002). Nezavisno od intelektualnih kapaciteta, učenici žele da znaju da su sposobni da upravljaju nekim aspektima svog života. Njihovi prioriteti i način na koji će ih ispoljiti variraju od uzrasta, kulturnog iskustva i ličnih afiniteta (Marks, 2008; Marks, 2011). Za starije učenike izbor knjige, na primer, koju će roditelj da mu čita može da izgleda kao trivijalnost, ali je za učenike s intelektualnim teškoćama ovaj izbor značajan. Učenici s intelektualnim teškoćama žele da vežbaju neku

vrstu samodirekcije (samousmerenja), nezavisno od toga da li roditelji prepoznaju tu činjenicu ili ne (Wehmeyer, 2005).

Roditelji su često zainteresovani za aktivan doprinos u akademskom postignuću deteta u školi (Goldin, 2007) i žele da participiraju posebno pri savladavanju nerazumljivijih i manje interesantnih školskih tema (Baumrind, 2005).

Istorija je, u okviru kurikulumuma, jedini nastavni predmet koji učenicima objašnjava pojmove iz društvene teorije i prakse (država, vladar, demokratija...), daje elementarnu političku pismenost i kulturu, usmerava vaspitavanje ka demokratiji, miru i toleranciji objašnjavanjem pojmova kao što su: rat, mir i sl. i pruža osnove za usvajanje nacionalnih, regionalnih, evropskih i svetskih kulturnih vrednosti (Donovan & Bransford, 2005; prema Đurić-Zdravković i Novaković, 2013). Specifičnost sadržaja nastavnog predmeta Istorija, razumevanje njenog smisla i značaja, ogleda se, pored konkretnih faktografskih znanja o događajima i pojavama iz prošlosti, u izgradnji različitih humanističkih ciljeva neophodnih u razvoju i formiranju ličnosti učenika (Pešikan, 1994; prema Đurić-Zdravković i Novaković, 2013).

Šefer, Lazarević i Stevanović (2008) naglašavaju da se u plasiranju sadržaja istorije koriste jezičke konstrukcije koje su deci nerazumljive, jer zahtevaju istovremeni rad većeg broja različitih kognitivnih funkcija. Isto tako, prezentacija sadržaja ovog predmeta obiluje metaforama, definicijama i apstraktnim objašnjenjima pojmova koje značajno prevazilaze nivo znanja i razumevanje jezika na osnovnoškolskom uzrastu. Tokom plasiranja sadržaja istraživači ističu ogromnu manjkavost koja se ogleda u tome da se činjenice iz prošlosti ne dovode u vezu sa aktuelnim zbivanjima, već se izlažu u formi izveštaja, a ne priče (Šefer, Lazarević i Stevanović, 2008).

Poznato je da je kod učenika sa LIO prisutna nedograđenost funkcionalnih sposobnosti neophodnih za razumevanje i savladavanje apstraktnih sadržaja istorije kao što je, na primer, orijentacija u vremenu i prostoru (Japundža-Milisavljević, 2003). Istorijski sadržaji nisu u okruženju učenika sa LIO, te ne mogu biti fundamentalno objašnjeni perceptivnim sposobnostima i nastavnim sredstvima, kao što je to slučaj sa nekim sadržajima drugih nastavnih predmeta (Đurić-Zdravković i Novaković, 2013).

Imajući u vidu kompleksnost zahteva koje nastavni predmet Istorija postavlja pred učenike sa LIO samim svojim sadržajima, postavlja se pitanje povezanosti roditeljske podrške predstavljene kroz dimenzije autonomije i uključenosti roditelja u školski život učenika i uspešnosti savladavanja sadržaja ovog nastavnog predmeta.

Cilj istraživanja je utvrđivanje povezanosti roditeljske podrške sa savladanošću programa nastavnog predmeta Istorija kod učenika sa LIO.

METOD RADA

Uzorak

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 120 ispitanika oba pola.

Pri izboru ispitanika poštovani su sledeći kriterijumi: količnik inteligencije učenika karakterističan za laku intelektualnu ometenost (od 51 do 69), kalendarski uzrast od 12 do 15 godina i 11 meseci (za svaku kalendarsku godinu ispitano je po tridesetoro dece (AS=13,73, SD=1,03), školski uzrast koji je podrazumevao uključivanje učenika od V do VIII razreda (za svaki razred je ispitano po tridesetoro učenika) i odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, izraženih emocionalnih i višestrukih smetnji.

U uzorku je bilo zastupljeno više ispitanika muškog pola – 68 (56,7%), u odnosu na ispitanike ženskog pola – 52 (43,3%).

Instrumenti i procedura

Skala procene roditeljske podrške (Perceptions of Parents Scales) (Grolnick, Ryan & Deci, 1991), korišćena u ovom istraživanju, daje procenu ispitanika o stepenu podrške autonomije od strane njegovog roditelja, kao i meru do koje su roditelji uključeni i obavesteni o njihovim svakodnevnim problemima. Skala procenjuje u kojoj su meri roditelji deci na raspolaganju i koliko se brinu o dešavanjima oko njih. Dakle, namena skale je da proceni kvalitet interakcije roditelj - dete kroz usmerenost na različite aktivnosti. Postoje dve verzije ove skale: jedna je namenjena deci osnovnoškolskog uzrasta (od osme godine do kraja osnovne škole), a druga srednjoškolcima. U ovom istraživanju korišćena je prvopomenuta verzija. Skala se sastoji od 22 ajtema (11

ajtema za procenu uključenosti ili podržavanja autonomije od strane majke i 11 ajtema za procenu uključenosti ili podržavanja autonomije od strane oca). Ajtemi obrazuju četiri supskale: majčinu podršku autonomiji, majčinu uključenost (zainteresovanost), očevu podršku autonomiji i očevu uključenost (zainteresovanost). Ispitanici, pri rešavanju ajtema treba da zaokruže jedan od četiri opisa koji ih najviše podseća na njihovog roditelja. Svaki opis se različito boduje na skali od 1 do 4. Ova skala nije namenjena da kritički preispituje aktivnosti roditelja, već da omogućiti osnaživanje nekih relevantnih aktivnosti i proceni potrebu za podrškom kako bi se iste kvalitetnije odvijale.

Kriterijumski test znanja iz nastavnog predmeta Istorija, za svaki razred, koji je posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja, prikazuje nivo usvojenosti programskih sadržaja ovog nastavnog predmeta. Pre izrade kriterijumskog testa znanja precizno su definisani operativni, obrazovno-vaspitni i korektivni zadaci. Takođe, postavljeni su kriterijumi na osnovu kojih se određuje da li su učenici postigli određene obrazovno-vaspitne ciljeve i zadatke, kao i očekivano postignuće na kraju svakog razreda. Zahtevi zadataka u okviru kriterijumskog testa znanja predstavljeni su u obliku pitanja, nedovršene rečenice, alternativnog odgovora, slike itd. Kriterijumi za ocenjivanje dati su opisno, u tri nivoa: usvojio u potpunosti programske zahteve (+), delimično usvojio programske zahteve (+-), nije usvojio programske zahteve (-). Dobijeni rezultati na kriterijumskom testu se kvantifikuju i izražavaju preko procenta gradiva koje je učenik savladao.

Istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama na teritoriji grada Beograda u kojima se obrazuju deca s LIO. Ispitivanje je sprovedeno u kontinuitetu, bez vremenskih pauza, sa svakim učenikom ponosob, za oba primenjena instrumenta. Tokom drugog polugodišta, ispitanice su varijable koje su se odnosile na roditeljsku podršku, a potom je, pred kraj školske godine bilo realizovano rešavanje Kriterijumskog testa znanja iz nastavnog predmeta Istorija. Razlog ovakvom pristupu ispitivanja odnosio se na neophodnost potpune realizacije programskih sadržaja iz ovog predmeta u toj školskoj godini.

Obrada podataka

Tokom statističke obrade primenjeni su sledeći statistički postupci:

- Standardni deskriptivni statistički pokazatelji: aritmetička sredina, standardna devijacija i raspon rezultata;
- Pirsonov koeficijent linearne korelacije (r) i linearna regresija za ispitivanje međusobnih veza percipiranog roditeljskog ponašanja sa savladanošću programa istorije.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Percepcija roditeljske podrške prezentovana je kroz prosečne skorove na supskalama: majčina uključenost tj. zainteresovanost (MU/Z), majčina podrška autonomiji (MPA), očeva uključenost tj. zainteresovanost (OU/Z) i očeva podrška autonomiji (OPA).

Tabela 1 daje prikaz prosečnih skorova učenika na Skali procene roditeljske podrške. Posmatrajući aritmetičke sredine, uočava se da je ona najviša na supskali koja procenjuje majčinu uključenost tj. zainteresovanost ($AS=2,61$). Sledeća po visini prosečnog skora je supskala majčine podrške autonomiji ($AS=2,49$), zatim supskala očeve zainteresovanosti tj. uključenosti ($AS=2,37$) i supskala očeve podrške autonomiji kao supskala sa najnižom vrednošću skora ($AS=2,29$). Dakle, posmatrajući samo aritmetičke sredine zaključuje se da su majke ispitanika uzorka ovog istraživanja, po njihovom mišljenju, uključeniije u život svoje dece i da im više pružaju podršku nego očevi.

Tabela 1 – Prosečni skorovi ispitanika na Skali procene roditeljske podrške

| | MU/Z | MPA | OU/Z | OPA |
|------|------|------|------|------|
| AS | 2,61 | 2,49 | 2,37 | 2,29 |
| SD | 0,66 | 0,53 | 0,70 | 0,57 |
| Min | 1,00 | 1,17 | 1,00 | 1,00 |
| Maks | 4,00 | 3,50 | 4,00 | 3,67 |

Legenda: majčina uključenost tj. zainteresovanost (MU/Z), majčina podrška autonomiji (MPA), očeva uključenost tj. zainteresovanost (OU/Z), očeva podrška autonomiji (OPA)

U Tabeli 2 dat je prikaz vrednosti koeficijena korelacija supskala koje tretiraju roditeljsku podršku sa rezultatima Kriterijumskog testa znanja iz nastavnog predmeta Istorija.

Uočava se da supskala majčine uključenosti tj. zainteresovanosti korelira sa savladanošću programskih sadržaja istorije ($p=0,00$). Zaključuje se da majčina uključenost u učenički školski život značajno pospešuje savladanost sadržaja u oblasti istorije. Supskala majčine podrške autonomiji na nivou 0,01 korelira sa rezultatima testa iz istorije. Zaključuje se da veća majčina podrška autonomiji uslovljava i bolju savladanost programskih sadržaja iz istorije.

Daljom inspekcijom Tabele 2 uočava se da statistički značajan uticaj očeve uključenosti i očeve podrške autonomiji u savladavanju programskih oblasti iz istorije nije utvrđen ($p>0,05$). Sveobuhvatni prikaz rezultata korelacije uticaja roditeljske podrške na savladanost programa istorije ukazuje na najizraženiju korelaciju supskale majčine uključenosti tj. zainteresovanosti i uspešnosti u rešavanju testa znanja iz istorije.

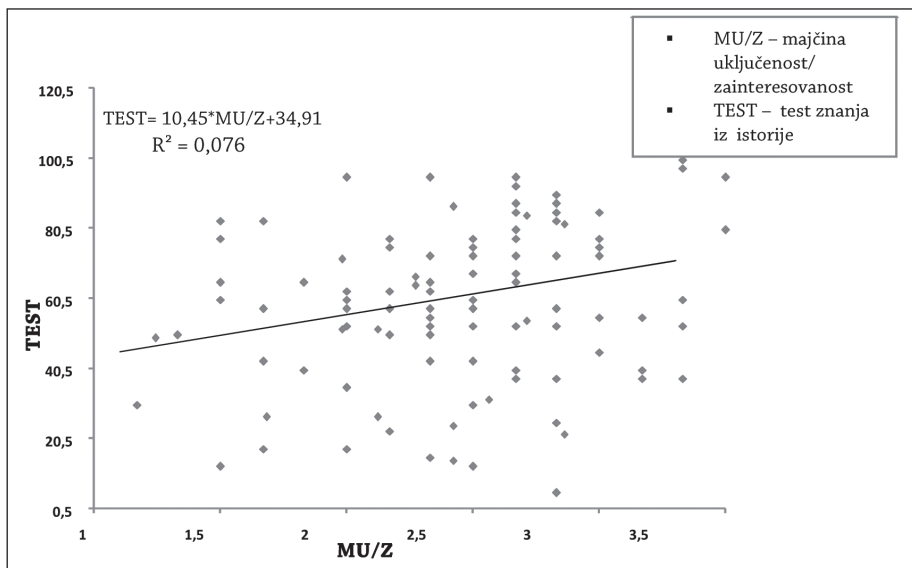
Tabela 2 – Korelacije supskala roditeljske podrške sa rezultatima testa znanja iz istorije

| | | Istorija |
|--|---|-------------|
| Majčina uključenost tj. zainteresovanost | r | 0,27 |
| | p | 0,00 |
| Majčina podrška autonomiji | r | 0,24 |
| | p | 0,01 |
| Očeva uključenost tj. zainteresovanost | r | 0,06 |
| | p | 0,57 |
| Očeva podrška autonomiji | r | 0,01 |
| | p | 0,90 |

Dobijeni koeficijent linearne korelacije iz prethodne tabele omogućio je izračunavanje koeficijenta determinacije r^2 , koji je ukazao na procenat varijabilnosti savladanosti programa istorije nastao posledicom varijacije majčine uključenosti tj. zainteresovanosti za školski život učenika i koji iznosi 0,076. Dakle, zaključuje se da svega 7,6 % varijabilnosti savladanosti programa istorije može da se objasni majčinom uključenosti u školski život deteta.

Ova zavisnost rezultata u savladanosti programa istorije od majčine uključenosti u školske aktivnosti učenika, sa ucrtanom linijom

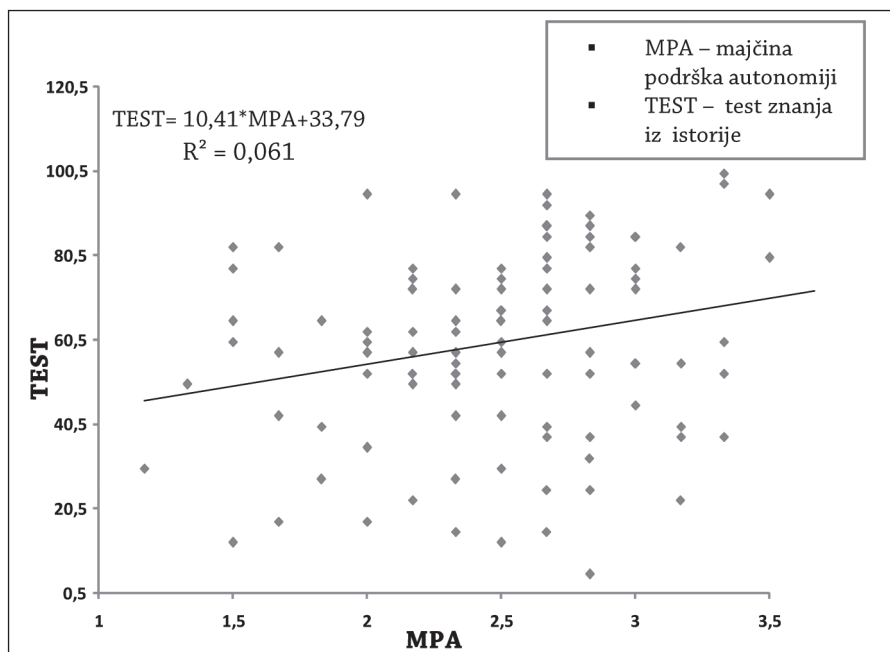
linearne regresije i koeficijentom determinacije predstavljena je na Grafikonu 1.



Grafikon 1 – Zavisnost rezultata na testu znanja iz istorije od majčine uključenosti tj. zainteresovanosti sa ucrtanom linijom linearne regresije i koeficijentom determinacije

Imajući u vidu dobijen koeficijent linearne korelacije u Tabeli 2, načinjena je grafička reprezentacija zavisnosti rezultata na testu znanja iz istorije od majčine podrške autonomiji učenika sa ucrtanom linijom linearne regresije i koeficijentom determinacije.

Ova zavisnost prikazana je na Grafikonu 2. Uočavamo da koeficijent determinacije r^2 iznosi 0,061 i taj rezultat predstavlja udeo objašnjene varijabilnosti rezultata testa znanja iz istorije koji nastaje pod uticajem majčine podrške autonomiji. Veličina uticaja iznosi samo 0,061, dakle, vrlo je mala, te se zaključuje da se svega 6,1 % varijabilnosti savladanosti programa istorije može objasniti majčinom podrškom autonomije.



Grafikon 2 – Zavisnost rezultata na testu znanja iz istorije od majčine podrške autonomiji sa ucrtanom linijom linearne regresije i koeficijentom determinacije

DISKUSIJA

Ispitanici su, percipirajući roditeljsko ponašanje kroz konkretne roditeljske postupke, dostigli najviši skor na supskali majčine uključenosti tj. zainteresovanosti u odnosu na ostale odgovore ($AS=2,61$). Po visini prosečnog skora potom sledi supskala majčine podrške autonomiji ($AS=2,49$), zatim supskala očeve zainteresovanosti tj. uključenosti ($AS=2,37$) i, naposljetku, supskala očeve podrške autonomiji sa najnižom vrednošću skora ($AS=2,29$). Posmatrajući aritmetičke sredine ovih supskala zaključuje se da su majke ispitanika uzorka ovog istraživanja, po njihovom mišljenju, uključnije u život svoje dece i da im više pružaju podršku nego očevi.

Kako pokazuje hrvatsko istraživanje na uzorku učenika tipičnog razvoja, majke su bile više uključene u školski život deteta i autonomno podržavajuće, nego očevi (Goldin, 2007). Takve nalaze navode i Grolnik, Deci i Rajan u svom istraživanju (Grolnick, Deci & Ryan, 1991).

Jedno novije istraživanje je, takođe, potvrdilo učeničku percepciju majke kao roditelja koji je više uključen u školski život učenika (Opsenica-Kostić i Stefanović-Stanojević, 2010). S obzirom da su se slični podaci dobijali i u drugim inostranim istraživanjima (Rikhye et al., 2008; Rigby et al., 2007) čini se da ova pojava nije kulturna specifičnost, već univerzalna tendencija (Opsenica-Kostić i Stefanović-Stanojević, 2010).

Istraživanja se uglavnom slažu oko činjenice da su majke više uključene u školski život dece i da im pružaju veću podršku (radi se o deci starijeg osnovnoškolskog uzrasta), od očeva (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006). Jedan od mogućih razloga ponašanja očeva može da se potraži u dolasku perioda adolescencije učenika, kada je moguće da očevi teže prihvataju pojavu povećane autonomije svoje dece i njihovu nezavisnost, te pokušavaju da održe kontrolu kao vaspitni stil (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006).

Pri utvrđivanju korelacije varijabli savladanost programa istorije i majčina uključenost registrovana je pozitivna korelacija ($p < 0,01$). Takođe, utvrđeno je da majčina podrška autonomiji korelira sa savladanošću sadržaja istorije ($p < 0,05$). Nije utvrđena korelacija supskala OU/Z i OPA sa savladanošću programa istorije ($p > 0,05$).

Obradom podataka utvrđeno je da svega 7,6 % ukupne varijabilnosti savladanosti programa istorije može da se objasni majčinom uključenosti u školski život deteta, kao i da samo 6,1 % varijabilnosti savladanosti programa istorije može biti objašnjeno majčinom podrškom autonomiji.

Moglo bi da se pretpostavi da je dominacija majčine uključenosti i podrške autonomiji pri savladavanju programa istorije prisutna iz razloga što su, kako rezultati pokazuju, one više uključene u odgajanje dece, u aktivne zajedničke socijalne igre, više razgovaraju s njima od najranijeg perioda razvoja, pričaju im priče, što svakako jeste izvrstan oblik učenja. Ovakvi oblici komunikacije daju informacije koje mogu da budu preteča istorijskih pojmova o vilama, sirenama, muzama, ratnicima, viteзовima, partizanima i drugim relevantnim istorijskim pojavama.

I u ranijim istraživanjima je utvrđeno da je majčina podrška autonomiji, kao i njena uključenost bila više povezana s učeničkom uspešnošću u školi, nego ispitane mere očevog stila ponašanja (Grolnick & Ryan, 1989).

Podaci dobijeni prethodnim istraživanjima roditeljske uključenosti u učenički život govore o prevashodno srednjem ili niskom stepenu angažovanja oba roditelja kada se radi o aktivnostima koje potencijalno doprinose učeničkim postignućima u Srbiji (Bogunović i Polovina, 2007).

Ako bi se postavilo pitanje koji je mogući razlog niskog uticaja roditeljskog ponašanja na varijabilnost savladanosti programa istorije, jedno od mogućih obrazloženja moglo bi da bude u stabilnom korelatu varijabli obrazovnog nivoa roditelja i podsticajnosti za učenje. Navedeni stabilan korelat pominjan je u mnogim istraživanjima uz zaključak da visoko obrazovani roditelji predstavljaju modele za identifikaciju i postavljaju standarde koje učenici očigledno prihvataju kao svoje (Bogunović i Polovina, 2007).

Potrebno je naglasiti da ispitanici koji su bili uključeni u ovo istraživanje dolaze iz porodica u kojima je obrazovanje roditelja nisko, jer većina roditelja ima završenu najviše osnovnu školu.

U jednom istraživanju (Opsenica-Kostić, 2012) dobijeno je da postoje razlike u uključenosti i podršci autonomije u odnosu na obrazovanje roditelja. Roditelji (i majke i očevi) koji su imali završenu samo osnovnu školu značajno su se razlikovali od svih ostalih grupa (srednja škola, viša škola/fakultet, magistratura/doktorat) u smislu značajno nižeg stepena uključenosti i pružanja autonomije.

Uz sve navedeno, roditeljsko ponašanje je samo jedan od činilaca učeničkog uspeha, te je i tako moguće objasniti manji udeo varijanse ovih varijabli, s obzirom da postoji mogućnost delovanja drugih brojnih determinanti različite etiologije (kognitivne, socijalne, afektivne, konativne, itd).

Način odgajanja deteta od strane roditelja i njihovo ponašanje, kako ukazuju istraživanja, može delovati na savladanost gradiva i uspešnost u školi. Roditelj koji u svom ponašanju prema detetu izražava prihvatanje i podršku, bez kontrole i preterano strogih zahteva uz proterivanje zainteresovanosti, podstiče razvoj samoregulišućeg ponašanja učenika. Stoga je razumljivo očekivati da će učenik biti uspešniji u školi, ulagati trud i istrajati u školskim poteškoćama (De Bruin & Van Gog, 2012).

Autori koji su ispitivali uticaj roditeljske uključenosti i podrške autonomije u školskom uspehu učenika došli su do zaključaka da uče-

nici čiji roditelji učestvuju u njihovim školskim obavezama i aktivnostima škole lakše savladavaju gradivo, pokazuju veći interes, prelaze iz nižeg u viši razred bez poteškoća, ne izostaju sa nastave i dobro se prilagođavaju školskoj sredini (Sremić i Rijavec, 2010).

Za podražavanje učeničke autonomije, autori navode da su važni oni činioci koji proizlaze iz obrazovanja i vrednosnih orijentacija roditelja, a koji predstavljaju izvor standarda postignuća koje učenici učenjem po modelu prihvataju kao svoje. Davanjem podsticaja autonomiji, roditelji kreiraju podsticajni milje koji je podržan pozitivnim vrednovanjem škole i tako posredno doprinose uspehu, čak i kada se u manjoj meri neposredno angažuju oko školskih obaveza ili neznatno učestvuju u radu škole (Bogunović i Polovina, 2007).

UMESTO ZAKLJUČKA

Roditeljsko ponašanje je vrlo teško ispitati. Najčešće se ovakva procena vrši putem upitnika. Ukoliko ispitanik veruje da su njegovi roditelji bili skloni ograničavanju i nepodržavanju, ovakva percepcija, koja se oslanja na lični doživljaj i pamćenje ispitanika se, u istraživanjima, prihvata kao relevantna (Todorović, 2008).

Moguće ograničenje ovog istraživanja vezano je za primenu instrumenta koji se zasniva na percepciji ispitanika o njihovim roditeljima. Ovakav metod katkad dovodi u pitanje objektivnost ispitanika, zbog, na primer, nesagledavanja objektivnih osećaja vezanih za roditelje. Takođe, s obzirom na pubertetske godine ispitanika uzorka, moguće je očekivati subjektivne procene roditeljskog ponašanja u pravcu većeg procenjivanja strogosti roditelja. Ovo je moglo da utiče i na nisku povezanost ispitanih segmenata roditeljskog ponašanja sa savladanošću programa istorije. U budućim istraživanjima, iako su neke metode veoma teško izvodive, moglo bi se koristiti, na primer, opažanje ponašanja roditelja i deteta, intervju s detetom i roditeljima i izveštaji deteta, roditelja i nastavnika, dakle, prikupljanje podataka o roditeljskom ponašanju iz više različitih izvora.

LITERATURA

1. Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., Hughes, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 279-288.
2. 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). A San Francisco: Jossey-Bass.
3. Bogunović, B., Polovina, N. (2007). Obrazovno-materijalni kontekst porodice i odnos učenika prema školovanju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (1), 99-114.
4. De Bruin, A. B. H., & Van Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the Classroom. *Learning and Instruction*, 22 (4), 245-252.
5. Đurić-Zdravković, A., Novaković, A. (2013). Formiranje pojmova iz istorije kod učenika s lakom intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, (1), 161-170.
6. Gligorović, M., Buha, N. (2011). Adaptivno ponašanje i uspeh u školi kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, (3), 525-536.
7. Goldin, T. (2007). *Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet*
8. Grolnick, W, S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
9. Grolnick, W, S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 177-184.
10. Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 164-173.

11. Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
12. Japundža-Milislavljević, M. (2003). Vremenska orijentacija dece s lakom mentalnom retardacijom školskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, (1-2), 159-163.
13. Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73 (5), 1215-1235.
14. Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 17 (6), 1179-1202.
15. Marbell, K., Grolnick, W. (2012, April). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana [14 paragraphs]. *Motivation and Emotion* [On-line serijska publikacija]. Dostupno na: <http://www.springerlink.com/content/h546681202pn6332/about/>
16. Marks, S. U. (2008). Self-Determination For Students with Intellectual Disabilities. *Phi Delta Kappan*, 90 (1), 55-58
17. Marks, S. U. (2011). Special education: More about social justice, less about caring. *Phi Delta Kappan*, 93 (1), 80.
18. Matejić-Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (2), 267-284.
19. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 761-775.
20. Opsenica-Kostić, J. (2012). *Adolescenti i njihovi roditelji u svetlu PART teorije*. Doktorska disertacija, Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski Fakultet.
21. Opsenica-Kostić, J., Stefanović-Stanojević, T., (2010). Perceptions of Parental Behavior With Regard to Parents Gender and Respondents Age and Gender. *Psihologija*, 43 (3), 359-37.

22. Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
23. Rigby, K., Slee, P.T., & Martin, G. (2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization of adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30 (5), 801-812.
24. Rikhye, K., Tyrka, A.R., Kelly, M.M., Gagne, Jr.G.G., Mello, A.F., Mello, M.F., Price, L.H., & Carpenter, L.L. (2008). Interplay between childhood maltreatment, parental bonding, and gender effects: Impact on quality of life. *Child Abuse & Neglect*, 32 (1), 19-34.
25. Rohner, R., Khaleque, A., Cournoyer, D. E. (2009). Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, methods, evidence, and implications (revised April 10, 2009), preuzeto 14.11.2012.sa http://www.cspar.uconn.edu/INTRODUCTION%20TO%20PARENTAL%20ACCEPTANCE_09.pdf
26. 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.
27. Šefer, J., Lazarević, E., Stevanović, J. (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40 (2), 347-368.
28. Sorić, I., Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoefikasnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, 15 (4-5), 773-797.
29. Sremić, I., Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 347-360.
30. Thuneberg, M. (2007). *Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School*. Academic Dissertation, Helsinki: Faculty of Behavioural Sciences at the University of Helsinki.
31. Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
32. Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 113-120.

PARENTAL SUPPORT AS A DETERMINANT IN MASTERING HISTORY PROGRAM IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

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

Summary

The aim of this research is to determine the relation between parental support and mastering History program in students with mild intellectual disability.

The research was conducted on a sample of 120 examinees of both genders, by meeting the following selection criteria: IQ between 51 and 69, aged between 12 and 15.11, attending V to VIII grade of elementary school, and absence of neurological, psychiatric, emotional and multiple disabilities.

Scale for assessing parental support and Criteria test of knowledge in History were used in the research.

The results show that the examinees' mothers are more involved in their children's school life and that they offer more support than the fathers. It was concluded that mother's involvement in the student's school life, as well as mother's support for autonomy significantly improve mastering history program. There was no statistically significant influence of father's involvement and support for autonomy on mastering history program.

It was determined that only 7.6% of the total variability of mastering history program can be explained by mother's involvement in her child's school life, and 6.1% by mother's support for autonomy.

Key words: mild intellectual disability, parental support, History as a school subject

Primljeno: 8.6.2013.

Prihvaćeno: 20.8.2013