

Љиљана М. Богдановић*
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет

Милица М. Дробац Павићевић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

УДК 37.064
DOI: 10.7251/RFFP2426193В
Оригинални научни чланак

ВАСПИТНИ СТИЛОВИ РОДИТЕЉА И СТИЛ РАДА НАСТАВНИКА КАО ПРЕДИКТОРИ МОТИВА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА¹

Циљ овог истраживања је испитивање повезаности васпитних стилова родитеља, стила рада наставника и мотива постигнућа ученика, односно да ли су васпитни ставови родитеља и стил рада наставника предиктори мотива постигнућа. Истраживање је спроведено на узорку од 259 испитаника (147 ученица и 112 ученика, узраста 17–19 година) из различитих средњих школа и градова Црне Горе. Од инструмената су примијењени: социодемографски упитник, Скала за процјену васпитних ставова родитеља, Скала процјене ученика о стилу рада наставника и Скала за мјерење мотива постигнућа МОП/Д. Резултати истраживања показују да су, према перцепцији ученика, највише заступљене димензије топло-ограничавајућег васпитног стила родитеља, као и демократски стил рада наставника. Утврђена је позитивна корелација између топлог и ограничавајућег васпитног става оба родитеља, попустљивог става мајке и демократског стила рада наставника, са једне стране, и мотива постигнућа ученика, са друге стране. Регресиона анализа показује да су топло васпитање оца и мајке и ограничавајуће васпитање мајке позитивни предиктори мотива постигнућа и да заједно објашњавају 18% варијансе. Укупно узев, васпитни ставови мајке објашњавају 15%, а васпитање оца 12% варијансе мотива постигнућа ученика. Стиливи рада наставника објаш-

* ljiljanabogdanovic91@gmail.com

¹ Рад потиче из мастер рада под називом „Васпитни стилови родитеља и наставника као предиктори мотива постигнућа ученика”, одбрањеног 2023. године на Филозофском факултету у Никшићу, уз дораду узорка.

њавају 10% варијансе мотива постигнућа ученика, а једини значајан позитивни предиктор је демократски стил рада. Резултати истраживања разматрају се из угла новијих емпиријских студија и могућих импликација по васпитну и педагошку праксу.

Кључне ријечи: васпитни стил родитеља, стил рада наставника, мотив постигнућа, ученици

УВОД И ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Васпитни стил родитеља односи се на скуп ставова, понашања и пракси које родитељи примјењују у интеракцији са својом дјецом, а који укључују аспекте дисциплине, подршке, комуникације и постављања граница. Овај концепт обухвата различите начине на које родитељи обликују своју улогу у развоју дјетета, са циљем да се обезбиједи емоционални, социјални и когнитивни развој (Baumrind, 1967). Према изворима из стручне литературе, родитељи стално врше васпитни утицај на своју дјецу, при чему формирају постојане обрасце понашања у интеракцији са њима. Осим љубави и њежности, родитељи преносе својој дјечи и властите вриједносне системе, погледе на свијет и однос према друштву и обавезама (Pelemiš, 2017). Улога родитеља у развоју дјетета од суштинског је значаја, при чему породица и породични контекст утичу на формирање личности и система вриједности дјеце (Pavićević, 2019). Иако позитивни васпитни стилови могу бити подстицајни за развој дјетета, постоји и могућност да одређени поступци родитеља дјелују ограничавајуће и спутавајуће, посебно када нису усклађени са узрасним могућностима дјетета (Todorović, 2005).

Значајан допринос разумијевању васпитних стилова дао је Шефер (Schaefer, 1959), који је идентификовао двије димензије родитељског односа: афективну, која одражава емотивни однос родитеља према дјетету, и димензију контроле, која се односи на степен слободе и самосталности дјетета. Комбинацијом екстремних тачака ових димензија (топло, хладно, попустљиво и ограничавајуће васпитање) добијају се четири основна васпитна стила: топло-попустљив, хладно-попустљив, топло-ограничавајући и хладно-ограничавајући. Ревизију дводимензионалног модела који је предложио Шефер извршила је Баумриндова (Baumrind, 1967). Она прави разлику између три основна васпитна стила која примјењују родитељи: ауторита-

тивни, ауторитарни и пермисивни. Касније, Баумриндова у свој модел додаје и неукључени васпитни стил (Тодоровић, 2005). Висока контрола, која је често неприлагођена узрасту, и ниска топлина су главне одлике ауторитарног васпитног стила. Родитељи дјеци постављају и намећу ригидна правила и очекивања, док од дјеце очекују послушност, као и лојалност. Главне одлике ауторитативног стила васпитања су високи захтјеви, који одговарају узрасту дјетета, постојање граница и контроле, али и пружање високе топлине и подршке. Родитељи немају надзорну улогу, већ врше улогу савјетника, а однос родитеља и дјеце почива на међусобном прихватању и поштовању (Павићевић, 2019). Као главне карактеристике пермисивног васпитног стила наводе се висока топлина и ниска контрола. Родитељи који примјењују пермисивни стил васпитања излазе у сусрет и задовољавају сваки дјететов захтјев (Baumrind et al, 2010). И посљедњи, неукључени стил васпитања, карактерише ниска контрола, што значи да родитељи не постављају ни границе ни правила, као и ниска топлина и подршка од стране родитеља. Родитељи који примјењују овај стил васпитања нијесу заинтересовани за дијете, игноришу га или због недостатка времена не могу да се старају о њему. Често заборављају своја обећања и не примјењују потребе које су важне за срећу своје дјеце (Тодоровић, 2005).

Иако породица представља основно социјално окружење у коме се личност дјетета развија и формира, значајан утицај на дијете има и школа као институција васпитања и образовања (Милошевић, 2002). У том контексту, посебну улогу имају наставници, који као непосредни актери васпитно-образовног процеса, својим стилем рада и личним карактеристикама могу значајно утицати на школска постигнућа и развој ученика (Šejtanić, 2016).

Постоје различити стилови рада наставника. Стиливи рада наставника варирају, од демократског, преко аутократског, до занемарујућег (*laissez faire*) стила, и сваки од њих различито утиче на васпитне и образовне исходе (Милошевић, 2015; Šejtanić, 2016). Демократски стил рада карактерише отворена комуникација и активно учешће ученика у процесу одлучивања. Наставници који примјењују овај стил рада не само да уважавају мишљење ученика, већ их охрабрују да активно учествују у наставним и ваннаставним активностима. Демократски наставници су фокусирани на ученичке односе и активно помажу у рјешавању конфликтних ситуација (Милошевић, 2015). У процесу оцјењивања теже објективности, пружајући повратну информацију, у виду похвале, када је заслужена (Šejtanić, 2016). Са друге стране, наставници који примјењују аутократски стил

рада искључују ученике из процеса одлучивања и постављају строга правила која су усмјерена ка постизању високих стандарда и резултата. Ови наставници теже монолошком приступу и потпуно контролишу процес наставе и активности ученика, не уважавајући њихове идеје или питања (Милошевић, 2015). Од ученика се очекује да строго слиједе наредбе наставника, без права на дискусију и без учешћа у креирању правила (Šejtanić, 2016). Занемарујући стил рада, који је најмање пожељан, карактерише потпуна слобода ученика у доношењу одлука о начину рада и садржају наставе. Наставници који примјењују овај стил минимално се ангажују, а у оцјењивању су изузетно попустљиви, не постављајући јасне стандарде или границе (Милошевић, 2015). Овакав приступ може довести до недостатка структуре и дисциплине у разреду, што може негативно утицати на ученичка постигнућа (Милошевић, 2015; Šejtanić, 2016).

Разумијевањем мотивације као значајног фактора који доприноси бољем постигнућу у било којој области живота, а посебно у образовном контексту, важно је разумјети какав утицај родитељи и наставници, као чланови дјететовог најближег окружења, могу остварити на овом пољу. Мек Клиленд (McClelland, 1953) описује мотив постигнућа као склоност појединца да улаже напоре у постизање значајних циљева и да се истакне у односу на друге. Овај концепт наглашава важност улагања труда у активности које се сматрају вриједним и за које се вјерује да доприносе личном успјеху. Упркос томе, потребно је више истраживања како би се боље разумјела ова веза. Мотив постигнућа дефинише се као релативно трајна диспозиција која почива на тежњи за успјехом у ситуацијама када је потребно надмашити постављени стандард (Kaplan, 2008). Према наведеној дефиницији, стандард који особа тежи достигнути може бити било који, формални или неформални, који поставља појединац или неко други, у професионалном или слободном домену (нпр. школа, спорт, посао, музика, баштованство, чак и друштвени односи и морално понашање). Живковић и Пашић (2016) наводе да је мотив постигнућа по својој природи социјални мотив, те самим тим у највећој мјери је резултат процеса социјализације.

Истраживања у којима је испитивана повезаност мотива постигнућа и успјеха у школи дала су опречне резултате, јер нека од истраживања сугеришу да повезаност постоји и да је добијена корелација висока, нека да је корелација ниска, док одређени аутори истичу да ове двије варијабле нијесу уопште повезане (Rot, 1994). Еткинсон (Atkinson, 1957, према Rot, 1994) је у својим истраживањима покушао открити неке заједничке карактеристике особа код ко-

јих је мотив постигнућа висок. Он је истицао да ове особе неће преферирати сувише тешке задатке због страха да неће бити успјешни, као ни оне који су сувише лаки. Може се рећи да они теже да се упуштају у активности које носе умјерени ризик. Рот (Rot, 1994) наводи да су резултати неких истраживања показали и да ове особе теже да планирају на дужи рок, да јасно одређују шта за њих представља успјех, а шта неуспјех. Такође, они праве план да би дошли до одређеног циља и знају шта је потребно урадити на свакој етапи да би се тај план реализовао и заиста и довео до циља. Гледајући школовање у цјелини, они су успјешнији од особа код којих је мотив постигнућа низак, а код особа које имају виши степен образовања и овај мотив је развијенији.

Новија истраживања на подручју Србије која су се бавила питањем дистрибуције васпитних стилова родитеља (Pelemiš, 2017; Павићевић, 2019; Костић, Минић и Ровчанин, 2020) показала су да већина дјеце своје родитеље перципира као ауторитативне. Такође, у истраживањима у којима је испитиван стил рада наставника (Šejtanić, 2016) као најзаступљенији се показао демократски стил, али су резултати показали да је у извјесној мјери присутан и аутократски и занемарујући стил рада. И у истраживању које је спровела Милошевић (2015) као доминантан стил рада наставника издвојио се демократски. Што се тиче развијености мотива постигнућа код ученика значајне податке налазимо у радовима Хавелке и Лазаревића (1981, према Rot, 1994) и Симуновића (2013). Хавелка и Лазаревић (1981, према Rot, 1994) су, спроведећи истраживање на узорку испитаника који су били успјешни у спорту и онима који се не баве спортом, добили резултат да код тадашње омладине мотив постигнућа није развијен у довољној мјери. Симуновић (2013) у свом раду износи да не постоје подаци о изражености мотива постигнућа у Црној Гори. Бројна истраживања која су за предмет имала испитивање повезаности васпитних стилова родитеља и школског успјеха указала су на постојање позитивне корелације ауторитативног васпитног стила и школског успјеха, док је између занемарујућег васпитног стила и школског успјеха добијена негативна корелација (Matejević i Stojaković, 2012, према Pelemiš, 2017). И у истраживању које је спровела Компировић (2016) један од задатака је био испитивање повезаности васпитних стилова родитеља и школског успјеха њихове дјеце. Резултати су показали да топло и попустљиво васпитање које примјењују родитељи позитивно корелирају са успјехом дјеце у школи, док је негативна корелација добијена између хладног и занемарујућег васпитања и школског успјеха. Михерт, Дилгаса и Мамо (Mihert,

Dilgasa & Mamo, 2019) испитивали су повезаност васпитних стилова и мотива постигнућа код ученика у неким дијеловима Етиопије. Добијена је статистички значајна позитивна корелација ауторитативног родитељског стила и мотива постигнућа, а истраживање је показало да је корелација занемарујућег родитељског стила и мотива постигнућа негативна и јака. На школско постигнуће ученика утиче и педагошко-васпитни стил који примјењује наставник, као и цјелокупна атмосфера и односи који су присутни у одјељењу (Милошевић, 2015). Шејтанић (Šejtanić, 2016) је спровео истраживање које је за предмет имало испитивање повезаности педагошко-васпитних стилова наставника и општег школског успјеха ученика. Демократски стил рада, у коме наставници допуштају ученицима да учествују у доношењу одлука и мотивишу их да изнесу своје идеје, док су при оцјењивању објективни, процијењен је као најефикаснији у вези са питањем резултата које остварују ученици. Овај стил је и најбоље прихваћен од стране ученика. Аутократски стил рада, гдје је сва моћ у рукама строгог наставника, који од ученика захтијева послушност и не допушта им да учествују у доношењу одлука, даје слабије резултате ученика и у погледу учења, али и понашања, док је занемарујући стил рада, који одликује незаинтересованост наставника и за ученике и за наставни процес, изазвао највише незадовољства према процјенама које су дали и ученици и наставници. Слични резултати добијени су и у бројним истраживањима спроведеним у Србији, о којима се извјештава у обимној монографској студији ауторке Стојиљковић (2014), гдје је наведено да наставници најчешће практикују интеракционистички стил (демократски), затим интервенишући (аутократски), а најмање тзв. неинтервенишући стил (*laissez-faire*), а притом најбоље резултате постижу ученици које подучава демократски оријентисан наставник, који његује интеракцију са ученицима и гради адекватну социјалну климу у одјељењу (Djigić i Stojiljković, 2011).

МЕТОД

Предмет овог истраживања је испитивање повезаности васпитних стилова родитеља и стила рада наставника, са једне стране, и мотива постигнућа, са друге стране. Анализирана је и предикторска улога васпитних стилова родитеља и стилова рада наставника у односу на мотив постигнућа ученика. Прецизније, основни циљеви овог истраживања били су да се утврди: каква је васпитна пракса родитеља и које васпитне стилове родитеља и стил рада наставника ученици перципирају као доминантне или мање заступљене; степен израже-

ности мотива постигнућа на узорку средњошколаца; постоји ли повезаност васпитних стилова родитеља, стила рада наставника и мотива постигнућа, као и у којој су мјери васпитни стилови родитеља и стил рада наставника предиктори мотива постигнућа ученика.

Узорак испитаника је чинило 259 ученика (112 мушког и 147 женског пола) из средњих школа у више различитих градова у Црној Гори узраста од 17 до 19 година. Узорком су обухваћене следеће средње школе и смјерови: гимназија (77 ученика), економска (71 ученик), машинска (23 ученика), техничар продаје (12 ученика), техничар кулинарства (23 ученика), медицинска (47 ученика), туристички техничар (4 ученика) и средња електротехничка школа (2 ученика).

Од инструмената примијењени су: социодемографски упитник, Скала за процјену васпитних ставова родитеља (VS-skala, Kodžopeljić, 2009), Скала процјене ученика о стилу рада наставника (Šejtanić, 2016) и Скала за мјерење мотива постигнућа МОП/Д (адаптирали Васић и Шарчевић, 2014).

Социодемографски упитник састојао се од 5 питања: пол, пребивалиште, средња школа коју похађају, школски успјех у претходном разреду и образовање родитеља.

Скала за процјену васпитних ставова родитеља намијењена је мјерењу васпитних стилова родитеља на основу перцепције њихове дјецe и садржи четири субскеале: топло васпитање, хладно васпитање, попустљиво и ограничавајуће васпитање. Скала је петостепена, Ликертовог је типа и садржи укупно 88 ставки (44 за оца и 44 за мајку). Поузданост субскеале је добра (вриједност Алфа коефицијента у распону је од .71 до .86). За сваку субскеалу прво се утврђују сирови скорови сабирањем означених вриједности на ставкама које чине поједину скалу (Kodžopeljić, 2009). На основу сирових скорова за сваки васпитни став оца и мајке, у табелама се затим читавају Т скорови. Комбинацијом Т скорова на двије главне димензије васпитања (афективној и димензији контроле) може се закључити какав је преовлађујући васпитни стил родитеља: топло-попустљив, хладно-попустљив, топло-ограничавајући и хладно-ограничавајући (Kodžopeljić, 2009).

Скала процјене ученика о стилу рада наставника састоји се од 40 тврдњи које се односе на педагошке поступке наставника. Скала је Ликертовог типа, а мјери три стила рада које наставник примјењује. Испитаници изражавају степен слагања, односно неслагања са предложеним тврдњама на скали од 1 (уопште се не слажем) до 5 (потпуно се слажем). Скорови за субскеале добијају се сабирањем одговора на одговарајућим ставкама (Šejtanić, 2016). Примјер ставке која се

односи на демократски стил рада наставника гласи „Наставници уважавају различита мишљења”, примјер ставке за аутократски стил рада гласи „Наставници ученике кажњавају без правог разлога”. „Наставницима је свеједно да ли ученици квалитетно раде или не” примјер је ставке која се односи на занемарујући стил рада наставника (Šejtanić, 2016). Теоријски распон скорова на поменутиим скалама креће се од 16 до 80 за демократски стил, од 14 до 70 за аутократски стил и од 10 до 50 за занемарујући стил.

За мјерење *мотивације постигнућа* ученика коришћена је скала МОП/Д. Скала је сачињена по узору на скалу за одрасле испитанике МОП-2000, аутора Мирјане Францешко и сарадника из 2002. године (према: Васић и Шарчевић, 2014). Скала се састоји од 35 ставки, тј. тврдњи стандардног упитничког формата, а одговори су кодирани тако да потпуно неслагање има нумерички код 1, а потпуно слагање нумерички код 3. Теоријски распон скорова је од 35 до 105, при чему виши скорови говоре у прилог веће изражености мотивације постигнућа. Скала мјери следеће димензије мотива постигнућа: планирање (10 ставки), учење (11 ставки), компетитивност (9 ставки) и истрајност (5 ставки). Примјери ставки за поједине субскеале гласе (према Васић и Шарчевић, 2014): *Успијева зашто што планира* (планирање), *Увијек настоји да савлада ново традиво* (учење), *Настоји да је бољи од других* (компетитивност), *Истраје док не оствари циљ* (истрајност).

У Табели 1 приказане су вриједности коефицијента интерне конзистентности (Кронбах α) субскеала за процјену васпитних ставова родитеља, стилова рада наставника и мотива постигнућа добијених у овом истраживању. Као што се може видјети, сви коефицијенти су задовољавајуће висине, тј. изнад конвенционалног критеријума од .70, те се може закључити да коришћени инструменти имају адекватну поузданост.

Табела 1. Поузданост инструмената (N=259)

Инструмент	Субскеала	α
Мотив постигнућа ученика	Планирање	.89
	Учење	.90
	Компетитивност	.86
	Истрајност	.74
	Укупан скор	.94
Стил рада наставника	Демократски	.93
	Аутократски	.93
	<i>Laissez fair</i>	.90

Стил васпитања оца	Топло	.86
	Хладно	.86
	Попустљиво	.71
	Ограничавајуће	.77
Стил васпитања мајке	Топло	.84
	Хладно	.86
	Попустљиво	.76
	Ограничавајуће	.79

Подаци су прикупљени преко упитника који је креиран у Google Forms. Линк са упитником је прослијеђен директорима и наставницима у средњим школама широм Црне Горе, након чега су они исти прослиједили ученицима. Сви испитаници су добровољно учествовали у истраживању које је спроведено у септембру и октобру 2022. године. Истраживање је било анонимно, а ученици су обавијештени да ће се подаци користити у научно-истраживачке сврхе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

У Табели 2 приказане су дескриптивне карактеристике димензија процијењених васпитних стилова оба родитеља. Према перцепцији ученика у овом узорку, код родитеља су у просјеку најизраженије димензије топлог ($M_{\text{отац}}=47.33$; $M_{\text{мајка}}=48.88$) и попустљивог васпитног става ($M_{\text{отац}}=40.96$; $M_{\text{мајка}}=42.54$), док је најмање изражено хладно васпитање. Ови резултати су сагласни са налазима скоријег истраживања у региону на нешто старијим испитаницима, узраста 18–25 година (Pavićević i Stojiljković, 2016). Уколико се посматрају сирови скорови на свакој од димензија, наведени подаци на нашем узорку указују да је у црногорском друштву најзаступљенији топло-попустљив начин васпитања. Ово значи да родитељи показују прихватање и позитивне емоције према својој дјечи, дјеца осјећају родитељску љубав, што не значи непостојање правила понашања, већ да та правила нијесу крута и наметнута без икаквог објашњења те се прилагођавају личним карактеристикама дјетета.

Табела 2. Дескриптивне карактеристике димензија васпитних ставова родитеља (сирови скорови)

		М	Med	SD	S	K	Min.	Max.
Стил васпитања оца	Топло	47.33	50.00	8.03	-1.95	4.10	11.00	55.00
	Хладно	18.88	16.00	8.24	1.67	2.82	11.00	55.00
	Попустљиво	40.96	41.00	7.20	-0.85	1.82	11.00	55.00
	Ограничавајуће	26.15	25.00	7.84	0.64	0.42	11.00	55.00
Стил васпитања мајке	Топло	48.88	51.00	7.14	-2.35	7.35	11.00	55.00
	Хладно	18.44	15.00	8.13	1.67	2.85	11.00	55.00
	Попустљиво	42.54	44.00	7.53	-1.07	1.97	11.00	55.00
	Ограничавајуће	27.26	27.00	8.22	0.55	0.26	11.00	55.00

Важно је истаћи да се исправан закључак о васпитном стилу родитеља доноси на основу Т скорова и комбинацијом двије главне димензије у васпитању: афективне (топло-хладно) и димензије контроле (попустљиво-ограничавајуће васпитање). У том случају, узима се у обзир виши скор као основа процјене. Дакле, израчунати су Т скорови за димензије васпитних ставова према расположивим нормама (Kodžoreljić, 2009), а резултати су приказани у Табели 2а. Треба напоменути да су кориштене норме са, наводно, узорка испитаника из Србије, с обзиром на то да се у том раду, поред пола и узраста не наводе експлицитно демографске карактеристике узорка за нормирање. Такође, норме су рађене на релативно малим узорцима (463 млађи и 573 старији), мада у раду није наведена циљана популација да би се могло расправљати о репрезентативности узорка. У Табели 2а, гледајући просјечне вриједности Т скорова, може се примјетити да су највише просјечне вриједности и за оца и за мајку заправо за топле и ограничавајуће васпитне ставове, што је ипак другачији резултат у односу на резултате са сировим скоровима. Главна разлика ова два типа васпитања је у томе што топло-ограничавајуће васпитање има и елементе презаштићавања дјетета (Kodžoreljić, 2009). Дјете осјећа родитељску топлину, а постављање граница није усмјерено на осујећивање дјететових потреба, посебно уколико се са одрастањем модификују постављена ограничења у понашању.

Табела 2а. Просјечне вриједности Т скорова на димензијама васпитних ставова родитеља

		М	SD	Min.	Max.
Васпитни ставови оца	Топло	54.72	10.98	21	73
	Хладно	47.02	11.33	30	80
	Попустљиво	47.34	11.45	21	78
	Ограничавајуће	56.42	11.14	26	79
Васпитни ставови мајке	Топло	53.37	10.92	22	69
	Хладно	48.96	12.94	29	78
	Попустљиво	49.12	13.14	21	78
	Ограничавајуће	55.17	10.97	25	79

Израчунати Т скорови послужили су за одређивање процијењених васпитних ставова родитеља. Још један недостатак је што у изворном раду (Kodžopeljić, 2009) није наведено како се третирају изједначени Т скорови за димензије васпитних ставова. Због тога је наредна анализа (Табела 3) вршена на подацима код којих није био случај изједначених Т скорова, па је број анализираних случајева нешто мањи (N=230) у односу на укупан узорак. Види се да највећу фреквенцију има топло-ограничавајући васпитни стил и код очева (113) и код мајки (85). Релативно високе фреквенције су присутне за топло-попустљиви и хладно-ограничавајући васпитни стил, док најнижу фреквенцију код оба родитеља има хладно-попустљиви васпитни стил. Према процјени испитаника, постоји релативно висок степен подударности васпитних ставова родитеља, и то највише за топло-ограничавајући васпитни стил. Али постоје статистички значајна одступања ($\chi^2= 113.87$; $df=9$; $p<.001$) као што су примјетне комбинације топло-попустљивих мајки и топло-ограничавајућих очева (19), топло-попустљивих мајки и хладно-ограничавајућих очева (10), и хладно-ограничавајућих мајки и топло-ограничавајућих очева. Вриједности скјуниса и куртозиса сугеришу значајно одступање од модела нормалне расподјеле због чега је у даљој обради коришћен непараметријски Спирманов коефицијент корелације.

Табела 3. Укрштене фреквенције васпитних стилова оца и мајке

		Васпитни стил мајке				Тотал
		ТП	ХП	ТО	ХО	
Васпитни стил оца	ТП	36	5	6	7	54
	ХП	3	0	0	2	5
	ТО	19	1	71	22	113
	ХО	10	4	8	36	58
Тотал		68	10	85	67	230

$$\chi^2 = 113.87; df=9; p<.001$$

Легенда: ТП – Топло-попустљиви; ХП – Хладно-попустљиви; ТО – Топло-ограничавајући; ХО – Хладно-ограничавајући

У ранија времена, у традиционалној породици на овим просторима отац је био ауторитаран и задужен за материјално обезбјеђивање породице, док је мајка била попустљива, брижна и њжна (Михић и Петровић, 2009). Међутим, бројне промјене у друштву условиле су да традиционални облик породице буде трансформисан тако да је све више присутан и попустљиви васпитни стил оба родитеља, што је прилично сагласно са резултатима добијеним на подручју Косовске Митровице (Компировић, 2016; Павићевић, 2019). Резултати нашег истраживања, осим што су у складу са резултатима новијих истраживања у региону (Компировић, 2016; Павићевић и Стојиљковић, 2016; Рељемић, 2017; Костић и др., 2020), упућују на то да је у 20. вијеку дошло до великих промјена у традиционалној породици. У савременој породици и очеви су попустљивији, док је број запослених мајки у порасту (Михић и Петровић, 2009).

У Табели 4 приказане су просјечне вриједности на скалама стилова рада наставника. Код наставника, према перцепцији ученика, најизраженији је демократски стил рада ($M=59.11$), слиједи га аутократски ($M=34.17$), док је најмање присутан занемарујући тзв. *laissez fair* стил ($M=21.97$). Гледајући скјунис и куртозис, може се рећи да дистрибуције не одступају значајно од модела нормалне расподеле.

Табела 4. Дескриптивне вриједности на варијабли стил рада наставника

	M	Med	SD	S	K	Min.	Max.
Демократски стил	59.11	61.00	14.62	-0.71	0.07	16.00	80.00
Аутократски стил	34.17	31.00	13.90	0.57	-0.40	14.00	70.00
Занемарујући стил	21.97	21.00	9.43	0.49	-0.54	10.00	50.00

Добијени резултати су у великој мјери сагласни са налазима претходних истраживања (Djigić i Stojiljković, 2011; Милошевић, 2015; Šejtanić, 2016) која упућују на доминацију демократског стила рада у школама. Већина ученика своје наставнике перципира као неког ко показује поштовање и разумијевање према њима, ко уважава мишљење и идеје које износе ученици, неког ко се труди да их мотивише и креира позитивну социо-емоционалну атмосферу у одјељењу, док су при оцјењивању објективни. Важно је напоменути да су ученици, због пандемије корона вируса, двије године имали онлајн наставу. Иако су наставници у овој ситуацији показали демократски потенцијал, кроз сарадњу и комуникацију са ученицима и родитељима, вјерује се, такође, да су тада критеријуми оцјењивања били блажи него раније, а наставници попустљивији.

У Табели 5 приказане су дескриптивне карактеристике димензија мотива постигнућа и теоријски распон скорова на појединим субскалама како би се процијенила израженост појединих аспеката овог мотива код испитаних ученика.

Табела 5. Дескриптивне карактеристике димензија мотива постигнућа ученика

	M	Med	SD	S	K	Min.	Max.
Планирање	23.02	24.00	5.51	-0.70	-0.35	10.00	30.00
Учење	28.14	30.00	5.32	-1.41	1.56	11.00	33.00
Компетитивност	17.67	18.00	5.05	0.11	-1.02	9.00	27.00
Истрајност	12.49	13.00	2.34	-1.19	1.27	5.00	15.00
Укупан скор	81.31	83.00	14.62	-0.94	1.11	35.00	105.00

Виши скорови говоре у прилог веће изражености мотивације постигнућа. Ако се узме у обзир да је теоријски распон скорова 35 до 105, у овом истраживању просјечан скор на цијелом узорку испитаника ($M=81.31$) указује да је код испитаних црногорских средњошколаца мотив постигнућа прилично изражен, те да више вреднују постигнуће у односу на налазе ранијих истраживања (Simunović, 2013). Такође, када се погледају просјечни скорови за сваку димензију мотива постигнућа и теоријски распон скорова, уочава се да је код испитаника најизраженија димензија учење (28.14) док је најмање изражена компетитивност (17.67). Гледајући вриједности скју-

ниса и куртозиса, могло би се рећи да добијени резултати одступају од модела нормалне расподеле, што ће бити узето у обзир у наредним анализама.

Да би се утврдио интензитет повезаности васпитних ставова родитеља и стилова рада наставника и мотива постигнућа, урађена је корелациона анализа са Спирмановим коефицијентом (Табела 6).

Табела 6. Корелација димензија васпитних ставова родитеља и стилова рада наставника са димензијама мотива постигнућа ученика

	Мотив постигнућа ученика				
	Планирање	Учење	Компетитивност	Истрајност	Укупно
Отац – Топло васпитање	.234 ^{**}	.289 ^{**}	-.005	.272 ^{**}	.212 ^{**}
Отац – Хладно васпитање	-.115	-.221 ^{**}	.048	-.151 [*]	-.113
Отац – Попустљиво васпитање	.036	.133 [*]	.080	.143 [*]	.101
Отац – Ограничавајуће васпитање	.139 [*]	.054	.200 ^{**}	.013	.152 [*]
Мајка – Топло васпитање	.187 ^{**}	.222 ^{**}	.095	.279 ^{**}	.235 ^{**}
Мајка – Хладно васпитање	-.015	-.138 [*]	.103	-.096	-.036
Мајка – Попустљиво васпитање	.061	.157 [*]	.083	.158 [*]	.144 [*]
Мајка – Ограничавајуће васпитање	.246 ^{**}	.085	.230 ^{**}	.057	.206 ^{**}
Демократски стил	.257 ^{**}	.311 ^{**}	.041	.282 ^{**}	.255 ^{**}
Аутократски стил	-.059	-.206 ^{**}	.238 ^{**}	-.040	-.020
Занемарујући стил	-.096	-.213 ^{**}	.205 ^{**}	-.106	-.055

** . Значајно на нивоу $p < .01$

* . Значајно на нивоу $p < .05$

Добијени коефицијенти корелације упућују на постојање ниске повезаности између појединих васпитних ставова родитеља и стилова рада наставника, са једне старане, и димензија мотива постигнућа ученика, са друге стране. Нађена је статистички значајна позитивна корелација васпитних ставова са укупним скором мотива постигнућа, и то: очево топло ($r = .212$; $p < .01$) и очево ограничавајуће ($r = .152$; $p < .05$), затим мајчино топло ($r = .235$; $p < .01$), мајчино попустљиво ($r = .144$; $p < .05$) и мајчино ограничавајуће васпитање ($r = .206$;

$p < .01$). Значајна је повезаност између ограничавајућих васпитних ставова родитеља са компетитивношћу ученика, што има смисла ако се узме у обзир да ограничавајући васпитни ставови почивају на јасним правилима и подстицају да се та правила поштују. Вриједи поменути и да је најснажнија повезаност очевог топлог васпитања и мотивације за учењем ($r = .289$; $p < .01$), мајчиног топлог васпитања и мотивације за истрајношћу ($r = .279$; $p < .01$), као и очевог топлог васпитања и мотивације за истрајношћу ($r = .272$; $p < .01$) код ученика.

Резултати корелационе анализе упућују на постојање значајне позитивне повезаности демократског стила рада наставника и мотива постигнућа ученика, у цјелини и са скоро свим димензијама мотива постигнућа (изузев са компетитивношћу), што је важан налаз. Корелација укупног мотива постигнућа са аутократским и занемарујућим стилем рада наставника није статистички значајна, али је нађена негативна веза са димензијом учење и позитивна веза са компетитивношћу. Однос између компетитивности и занемарујућег стила рада наставника може се боље разумјети ако се узме у обзир да су високо компетитивни ученици осјетљиви на наставничку (не)заинтересованост, те да ће наставнике више процјењивати као незаинтересоване уколико не подстичу њихову компетитивност. Кад се гледа из угла ставки које мјере ове димензије то изгледа тако да нпр. ученик „жели да буде најбољи у школи“, док са друге стране „наставници се понашају као да им није стало до ученичких резултата“. Што је ученик компетитивнији, то ће наставничку незаинтересованост драматичније процјењивати, чиме се могу објаснити добијени резултати.

Како би се провјерила предиктивна моћ васпитних ставова родитеља, урађене су стандардне мултипле регресионе анализе (ENTER поступак), при чему су предикторске варијабле били посебно васпитни ставови које примјењују очеви и мајке, а критеријумске варијабле димензије мотива постигнућа ученика. Међутим, важно је поменути да, како је већ раније и наведено, дистрибуције појединих варијабли одступају од модела нормалне расподеле, а како мултипла регресија нема одговарајући непараметријски тест, резултате регресије треба узети са резервом. Резултати регресионе анализе, односно параметри предиктивних модела, који као предикторе мотива постигнућа ученика укључују васпитне ставове очева и мајки, приказани су у табелама 7 и 7а.

Табела 7. Регресиона анализа – Појединачни доприноси различитих васпитних ставова мајки и очева предвиђању изражености димензија мотива постигнућа ученика

	Планирање (Beta)	Учење (Beta)	Компетитивност (Beta)	Истрајност (Beta)	Укупно (Beta)
Отац – Топло васпитање	.22*	.21*	-.03	.16	.17*
Отац – Хладно васпитање	-.11	-.18*	-.06	-.12	-.15
Отац – Попустљиво васпитање	-.09	-.01	.09	.00	-.01
Отац – Ограничавајуће васпитање	.05	.03	.10	.01	.07
Мајка – Топло васпитање	.17*	.19*	.13	.34***	.24**
Мајка – Хладно васпитање	.01	.00	.10	.09	.05
Мајка – Попустљиво васпитање	.01	.02	.04	.04	.03
Мајка – Ограничавајуће васпитање	.27***	.16*	.17*	.12	.24**
R	.42	.44	.31	.47	.45
Кориговано R ²	.15***	.17***	.06**	.19***	.18***
F _(8, 249)	6.53	7.60	3.20	8.74	8.06
p	.000	.000	.002	.000	.000

***. Значајно на нивоу $p < .001$

** . Значајно на нивоу $p < .01$

* . Значајно на нивоу $p < .05$

Табела 7а. Регресиона анализа - модел предвиђања мотива постигнућа ученика мјерама васпитних ставова родитеља (укупно)

Васпитни стил родитеља	R	R ²	F	p
Васпитни стил мајке	0.39	0.15***	11.37	.000
Васпитни стил оца	0.35	0.12***	8.58	.000

***Значајно на нивоу $p < .001$

Уочљиво је да су сви тестирани модели статистички значајни, па се може рећи да су васпитни ставови родитеља значајни предиктори мотива постигнућа ученика. Најнижи постотак објашњене варијансе је за димензију компетитивности ученика (6%), а највиши за

истрајност (19%) и учење (17%). Резултати такође показују да, укупно узев, васпитни поступци које примјењују мајке објашњавају 15%, док васпитни поступци очева објашњавају 12% варијансе мотива постигнућа ученика.

У предикцији Планирања највећи парцијални допринос има мајчино ограничавајуће васпитање ($\beta=.27$; $p<.001$), а значајни предиктори су и очево топло васпитање ($\beta=.22$; $p<.05$) и мајчино топло васпитање ($\beta=.17$; $p<.05$). Смислено је да склоност ученика ка планирању буде у вези са ауторитативношћу родитеља јер подразумејева структурисано васпитно окружење и поштовање правила, али у топлој васпитној атмосфери. Опет, добијени резултати могу индиректно указивати на већу укљученост мајке у васпитање дјете, конкретно у контексту постављања граница, одређивања правила, и вођења рачуна да се правила поштују, што се манифестује као повећана склоност ка планирању.

У предикцији димензије учење добијен је статистички значајан модел који објашњава око 17% варијансе ($R^2=.17$; $F_{(8, 249)}=7.60$; $p<.001$), а значајни предиктори су очево топло васпитање ($\beta=.21$; $p<.05$), очево хладно васпитање ($\beta=-.18$; $p<.05$), затим мајчино топло васпитање ($\beta=.19$; $p<.001$) и мајчино ограничавајуће васпитање ($\beta=.16$; $p<.05$). У овом случају највећи допринос има очево топло васпитање, а значајан и негативан допринос има и очево хладно васпитање. У жаргону се и данас отац често представља као „глава куће” или „глава породице”, гдје се „глава” може односити на памет. У оваквом окружењу добијање топлине од такве фигуре може подстаћи мотив за учењем са идејом да се „буде паметан као отац”. Међутим, ово образложење односи се на традиционалну породицу, о којим промјенама свједочимо кроз истраживачку праксу.

Васпитни ставови родитеља објашњавају низак постотак варијансе компетитивности ученика (6%), и једино се мајчино ограничавајуће васпитање издвојило као статистички значајан предиктор ($\beta=.17$; $p<.05$). У окружењу гдје постоје јасна правила очекивано је и да постоји награда за поштовање тих правила. Овако схваћено, не изненађује веза између компетитивности ученика и ограничавајућег васпитања.

Највећи постотак објашњене варијансе, на основу васпитних ставова родитеља, односи се на димензију истрајности ученика ($R^2=.19$; $F_{(8, 249)}=8.74$; $p<.001$), а највећи појединачан допринос (и једини статистички значајан) предвиђању изражености ове димензије има топло васпитање мајке ($\beta=.34$; $p<.001$). Важно је овдје подсјетити

на анализу интеркорелација васпитних стилова родитеља и мотива постигнућа ученика (Табела 6) и упоредити је са резултатима регресионе анализе, као сложеније статистичке процедуре. Тамо је утврђена корелација истрајности са појединим васпитним ставовима и оца и мајке, док се у регресионој анализи једино мајчина топлина издваја као значајан предиктор. Ставке које мјере васпитну топлину обухватају подршку, повјерење, охрабривање, подстицај самосталности, што заиста има потенцијал да код ученика, али и дјеце генерално, развије дубоко и снажно увјерење о себи, властитој вриједности, квалитетима и способностима, а што се онда испољава као истрајност у остварењу циљева и као нешто што и окружење ученика препознаје.

На крају, у предикцији глобалног мотива постигнућа ученика добијен је статистички значајан модел који објашњава 18% варијансе ($R^2=.18$; $F_{(8, 249)}=8.06$; $p<.001$). Значајни предиктори су, редом, мајчино топло васпитање ($\beta=.24$; $p<.01$), мајчино ограничавајуће васпитање ($\beta=.24$; $p<.01$) и очево топло васпитање ($\beta=.17$; $p<.05$). Важно је истаћи да се попустљиво васпитање није издвојило као значајан појединачни предиктор, иако су нађене позитивне корелације са неким аспектима мотива постигнућа. Такође се може уочити, када укупно гледамо, да се исто односи и на мајчино попустљиво васпитање (Табела 5). У прилог томе резултати говоре да топло-ограничавајући васпитни стил, за који су ученици процијенили да је најзаступљенији код њихових родитеља, као и карактеристике ауторитативног васпитног стила представљају добре предикторе мотива постигнућа ученика. Има разлога и да се тврди да налази отварају питање очеве укључености, тј. очевог доприноса у васпитању. Поменути налази су донекле сагласни са резултатима истраживања које је показало да су упућеност родитеља у активности своје дјеце, као и успостављање граница и правила понашања током васпитања, позитивни предиктори њиховог школског постигнућа (Grolnick & Pomerantz, 2009, према Zuković i dr., 2015).

У Табели 8 приказани су параметри предиктивног модела који као предикторе димензија мотива постигнућа ученика укључује стилове рада које примјењују наставници.

Табела 8. Регресиона анализа - Појединачни допринос стилова рада наставника предвиђању изражености (димензија) мотива постигнућа ученика

	Планирање (Beta)	Учење (Beta)	Компетитивност (Beta)	Истрајност (Beta)	Укупно (Beta)
Демократски стил	.37***	.31***	.29***	.37***	.41***
Аутократски стил	.20	-.05	.33*	.25	.21
Занемарујући стил	-.04	.04	.10	-.09	.02
R	.31	.31	.34	-.32	.34
Кориговано R ²	.09***	.09***	.11***	.09***	.10***
F _(3, 255)	9.04	9.08	11.43	9.92	10.86
p	.000	.000	.000	.000	.000

***. Значајно на нивоу $p < .001$

*. Значајно на нивоу $p < .05$

Резултати регресионе анализе показују да стилови рада које примјењују наставници објашњавају 10% варијансе укупног мотива постигнућа ученика, и да се демократски стил рада наставника издваја као доминантан и једини статистички значајан позитивни предиктор мотива постигнућа. Овај важан налаз показује да демократски начин рада наставника, који подстиче активност ученика и међусобно уважавање, уз адекватну разредну климу, значајно доприноси развоју мотива постигнућа код ученика, како у цјелини, тако и кад је ријеч о појединим његовим димензијама. Резултати су сагласни са новијим емпиријским истраживањима ове тематике у региону (Djigić i Stojiljković, 2011; Милошевић, 2015; Šejtanić, 2016).

Табела показује нешто већи постотак објашњене варијансе преко стила рада наставника за компетитивност ученика ($R^2 = .11$; $F_{(3, 255)} = 11.43$; $p < .001$), а у овом моделу највећи је парцијални допринос аутократског стила наставника ($\beta = .33$; $p < .05$), који прати демократски стил ($\beta = .29$; $p < .001$). Резултати су упоредиви са резултатима анализе доприноса васпитних стилова родитеља гдје се види да је ограничавање, тј. постављање правила у вези са компетитивношћу ученика.

У свим осталим моделима постотак објашњене варијансе износи 9%, а као значајан предиктор издваја се само демократски стил. Као и у случају васпитних стилова родитеља, за изражен мотив постигнућа ученика важан је добар омјер између топле породичне атмосфере и здравих родитељских граница, као и атмосфера поштовања у школи и праведност у стилу вођења наставе.

Чињеница да налази говоре да је једино демократски стил рада наставника статистички значајан предиктор мотива постигнућа ученика заслужује посебну пажњу и има практичне импликације. Ако се тежи томе да код ученика мотив постигнућа буде што израженији и да високо вреднују постигнуће, да буду амбициознији и истрајнији у остваривању циљева, наставници би требало да креирају адекватну школску климу, атмосферу у учионици у којој се ученици осјећају поштовано, у којој могу слободно изразити своје идеје, ставове, приједлоге, учествовати у доношењу одлука, уз увјерење да ће наставник праведно и објективно вредновати њихова постигнућа.

ЗАКЉУЧАК

На основу изложених података издвојени су кључни налази овог истраживања. Резултати упућују на то да, судећи према перцепцији испитаника, мајка и отац примјењују сличне васпитне методе и не може се рећи да се примјењује само један васпитни стил. Налази показују да је највише заступљен топло-ограничавајући васпитни став код оба родитеља. Ово би се могло тумачити као напуштање устаљених модела васпитања и традиционалних породичних улога, према којима је мајка топла и попустљива а отац доминантан, строг и дистанциран. Друго, иако узорак није велики и обухваћени су само ученици од 17 до 19 година, утврђена је сагласност да је у начину рада наставника најзаступљенији демократски стил, што је врло важно достигнуће демократизације школства.

Истичемо да је велики број истраживања у нашем региону усмјерен на мјерење академског постигнућа, али не и мотива постигнућа, што указује на потребу да се исти подробније истражује у наредном периоду. Исто се препоручује и кад је ријеч о васпитним стиловима и стиловима рада наставника јер таквих истраживања у протеклих неколико година на подручју Црне Горе скоро и да нема.

Утврђена је позитивна повезаност између топлог и ограничавајућег васпитања које примјењују родитељи, попустљивог васпитања које примјењују мајке, с једне стране, и мотива постигнућа ученика,

са друге стране. Регресиона анализа показује да су статистички значајни предиктори укупног мотива постигнућа топло и ограничавајуће васпитање које примјењују мајке и топло васпитање које примјењују очеви. Што се тиче стилова рада наставника, демократски стил рада позитивно корелира са мотивом постигнућа код ученика и једини је статистички значајан предиктор овог мотива.

Такође, резултати истраживања упућују на то да је мотив постигнућа код овдје обухваћених ученика, у већој мјери изражен у односу на налазе ранијих истраживања у региону (Simunović, 2013). Треба нагласити да је узорак био пригодан и да не представља реалну слику о школском успјеху ученика. Највећи дио ученика је имао одличан успјех, што је вјероватно допринијело налазу о вишој мотивацији за постигнућем што убудуће треба провјерити, с обзиром на то да су нека ранија истраживања показала да постоји позитивна корелација мотива постигнућа и школског успјеха (Rot, 1994). Такође, једна од препорука за будућа истраживања била би и испитивање улоге других чинилаца на израженост мотива постигнућа, нпр. социоекономских прилика породице, врсте и величине заједнице којој појединац припада, што сугеришу истраживачи ове тематике у другим срединама (Duncan & Murnane, 2011).

Могуће педагошко-васпитне импликације добијених резултата односе се на потребу за оснаживањем наставника у процесу креирања позитивне климе у одјељењу која почива на демократском стилу руковођења, као и едукацију родитеља о важности васпитања и примјени оних стилова који могу подстаћи мотивацију за постигнућем своје дјече у будућности, посебно када је ријеч о начину постављања граница и захтјева према дјечи.

Литература

- Васић, А. и Шарчевић, Д. (2014). Мерење мотивације за постигнуће у раном адолесцентном узрасту. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 1, 91–117.
- Живковић, И. и Пашић, М. (2016). Емоционална компетенција и мотив постигнућа као предиктори академског постигнућа средњошколаца. У Б. Микановић (Прир.), *Зборник радова Бањалучки новембарски сусрети* (25–40). Бања Лука: Филозофски факултет.

- Компировић, Т. (2016). *Утицај породице на развој социјалних компетенција ученика*. (Докторска дисертација). Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/6491>. Преузето 10. 9. 2022.
- Костић, М., Минић, Ј. и Ровчанин, Е. (2020). Васпитни стилови родитеља као предиктори димензија самоефикасности ученика основне музичке школе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 50 (2), 315–333.
- Милошевић, А. (2015). *Стили радова савременог наставника*. Ужице: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Милошевић, Н. (2002). Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 193–212.
- Павићевић, М. (2019). *Особине личности и васпитни стилови родитеља као предиктори самоефикасности, субјективне благодина и психолошких тенденција адолесцената*. (Докторска дисертација). Филозофски факултет Универзитета у Нишу. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_nardus_17313. Преузето 1. 9. 2022.
- Стојиљковић, С. (2014). *Психолошке карактеристике наставника*. Ниш: Филозофски факултет.

- Baumrind, D. (1967). Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1), 43–88.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. O. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting*, 10 (3), 157–201.
- Djigić, G. i Stojiljković, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). *Whither opportunity: Rising inequality, schools and children's chances*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kaplan, A. (2008). *Achievement motivation*. In E. Anderman, & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia* (13–17). New York: Macmillan.

- Kodžopeljić, J. (2009). Procena vaspitnih stavova (VS-skala). U M. Biro, S. Smederevac i Z. Novović (Prir.), *Procena psiholoških i psihopatskih fenomena* (165–178). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mihić, I. i Petrović, J. (2009). Percepcija kvaliteta odnosa unutar porodice – iskustvo adolescenata iz Srbije. *Primenjena psihologija*, 2 (4), 369–284.
- 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.
- Pavićević, M. i Stojiljković, S. (2016). Percipirani vaspitni stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija*, 9 (3), 293–311.
- 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.
- Schaefer, E. S. (1959). A Circumflex Model for Maternal behavior. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 59 (2), 226–235.
- Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet Džemal Bijedić.
- Simunović, M. (2013). Motiv postignuća u Crnoj Gori: podaci, objašnjenja, implikacije. *Sociološka luča*, 7 (1), 35–39.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš: Prosveta.
- Zuković, S., Ninković, S. i Krstić, K. (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata. *Psihološka istraživanja*. XVIII (1), 125–143.

Ljiljana M. Bogdanović
Milica M. Drobac Pavićević

PARENTING STYLES AND TEACHERS' WORK STYLES AS PREDICTORS OF STUDENTS' ACHIEVEMENT MOTIVATION

Summary

The main goal of this research was to examine the nature of the connection between parenting style and teachers' work style and achievement motivation, as well as whether these styles can be predictors of students' achievement motivations. Also, the goals of this research were to examine which parenting styles and teachers' work styles are perceived by students as the most common and how much the achievement motivation is developed in this sample of high school students from Montenegro. The research was conducted on a sample of 259 respondents (147 females and 112 males, aged 17 to 19 years) from different high schools and cities in Montenegro. In the research, instruments for measuring parenting styles, teacher work styles, and achievement motivation were applied. The scale used to measure parenting styles (Kodžopeljić, 2009) includes the following dimensions: warm, cold, permissive, and restrictive parenting, while the scale used to measure teacher work styles (Šejtanić, 2016) includes autocratic, democratic, and *laissez fair* work styles. The dimensions of achievement motivation that were measured (Vasić & Šarčević, 2014) include learning, perseverance, competitiveness, and planning. The research was conducted online by sending a questionnaire created in Google Forms to the students. The participants voluntarily agreed to take part in the research, being informed about the purpose of the study, with confidentiality and anonymity guaranteed. The results of the research show that the most prevalent parenting style among parents is the warm-restrictive style with both parents. This result suggests that there have been changes in the traditional family structure, which is in line with the findings of other studies from our region. Among teachers, according to students' perceptions, the most prominent style is the democratic approach, followed by the autocratic style, while the least present, according to students' assessments, is *laissez-faire* style. These results are in line with the findings of recent research in countries of the region. Regarding achievement motivation, the results suggest that the achievement motivation of students who participated in the research is higher compared to previous studies. Furthermore, a positive

correlation was found between the warm, restrictive parenting style applied by parents, permissive parenting style applied by mothers, democratic teaching style, and the students' achievement motivation. Regression analysis shows that statistically significant predictors of overall achievement motivation are the warm and restrictive parenting style applied by mothers, the warm parenting style applied by fathers, and the democratic teaching style. Based on the obtained results, recommendations for future research have been proposed, and we also discussed the pedagogical implications of the results. Potential pedagogical implications of the obtained results relate to the need for strengthening the role of teachers in creating a positive classroom atmosphere based on a democratic approach to leadership. Additionally, there is a need for training parents on the importance of applying educational methods that can motivate children to achieve success in the future, especially in the context of setting boundaries and expectations for them.

Key words: parenting styles, teacher's work styles, achievement motive, high school students