

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Ивана Д. Роксандић

Индикатори школског постигнућа

глувих и наглувих ученика

основношколског узраста

Докторска дисертација

Београд, 2016.

University of Belgrade  
Faculty of Special Education and Rehabilitation

Ivana D. Roksandić

Indicators of academic achievement of  
deaf and hard of hearing primary school  
students

doctoral thesis

Belgrade, 2016.

Комисија за преглед и одбрану:

Ментор:

др Јасмина Ковачевић

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Чланови комисије:

др Надежда Димић

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Марина Радић-Шестић

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Ивица Радовановић

Универзитет у Београду

Учитељски факултет

Датум одбране \_\_\_\_\_

# Индикатори школског постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста

## Резиме

Унапређивање образовних могућности глувих и наглувих ученика и стварање подстицајних услова за остваривање школског постигнућа један је од главних задатака савремене школе. Циљ истраживања је био испитати индикаторе школског постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста. Посебни циљеви су били испитати повезаност друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, испитати повезаност породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, испитати повезаност фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, испитати повезаност фактора школске средине, и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, испитати повезаност способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа.

Узорак је чинило 193 испитаника подељених у три подузорка и то: подузорак родитеља (Н-56), подузорак наставника (Н-75) из пет школа за глуву и наглуву децу са територије Републике Србије и подузорак ученика (Н-59) који похађају школу за глуве и наглуве ученике на територији Републике Србије.

Инструменти који су коришћени у истраживању: Упитник за наставнике, Упитник о општој атмосфери у школама, Упитник за процену понашања детета у школи., Упитника о условима породичног живота и рада ученика и узајамном односима родитеља и деце у породици, Евидентна листа за снимање и скала процене артикулације наставног часа, Упитник о потребама и могућностима ефикаснијег образовања и стручног усавршавања наставника, Протокол за снимање, анализирање и процењивање наставног часа, Упитник за родитеље, Упитника за процену понашања и особина детета, Упитник о просоцијалном понашању детета, Упитник о укључености

породице у школске активности и рад на домаћим задацима, Чек листа пожељних особина, ставова и поступака у сарадњи са родитељима.

Истраживање је реализовано у школама за глуве и наглуве ученике на територији Републике Србије у периоду школске 2014/15.године и почетком школске 2015/2016.године.

Добијени резултати су систематизовани и према постављеним циљевима и задацима приказани у пет група. Сви добијени резултати су дискутовани и на основу тога су изведени закључци да постоји делимична повезаност друштвено-економских, породичних, школских и личних фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Није утврђена повезаност организације живота у домовима-интернатима и школског постигнућа.

Кључне речи: школско постигнуће, глуви и наглуви,

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Сурдологија

# Indicators of academic achievement of deaf and hard of hearing primary school students

## Summary

Improving educational opportunities for deaf and hard of hearing students and the creation of stimulating conditions for the exercise of academic achievement is one of the main tasks of modern school. The aim of the research was to examine indicators of academic achievement of deaf and hard of hearing primary school students. Specific objectives were to examine the relationship between socio-economic factors and academic achievement of deaf and hard of hearing students, examine the relationship between family environment and academic achievement of deaf and hard of hearing students, examine the relationship between factors of school environment and academic achievement of deaf and hard of hearing students, examine the relationship between factors of school environment, and school achievement of deaf and hard of hearing students, examine the relationship between skills and characteristics of deaf and hard of hearing students and academic achievement.

The sample consisted of 193 subjects divided into two regions, namely: a subsample of parents (N-56), the sub-sample of teachers (N-75) from the five schools for the deaf and hard of hearing children from the territory of the Republic of Serbia and the sub-sample of students (N-59) who attend school for the deaf and hard of hearing students in the Republic of Serbia.

Research instruments that were used: Questionnaire for teachers, questionnaire about the general atmosphere in the schools, the questionnaire for assessing the behavior of the child in school., Questionnaire on conditions of family life and work of students and the mutual relationships of parents and children in the family, Evident sheet for recording and rock estimates articulation of teaching hour, Questionnaire on the needs and possibilities of more efficient education and training of teachers, The Protocol for recording, analyzing and evaluating the class, Questionnaire for parents questionnaire for assessing the behavior and characteristics of the child, Questionnaire about the child's prosocial behavior,

Questionnaire on the involvement of families in school activities and work on homework, Checklist for desirable traits, attitudes and practices in cooperation with parents.

Research was done in schools for deaf and hard of hearing students in the Republic of Serbia in the period of 2014/15 school year and the beginning of the school in 2015/2016. The results are analyzed and according to the set objectives and tasks presented in five groups. All the obtained results are discussed and on the basis of the conclusions that there is a partial correlation of socio-economic, family, school and personal factors and academic achievement of deaf and hard of hearing students. There was no correlation between the organization of life in the boarding and academic achievement.

Keywords: academic achievement, the deaf and hard of hearing,

Science topic: Special education and rehabilitation

Special topic: Surdology

## Садржај

1. Увод .....	1
<b>I ТЕОРИЈСКИ ДЕО .....</b>	<b>4</b>
1. Школски успех.....	4
1.1 Дефинисање појма школски успех/неуспех .....	4
2.Индикатори школског успеха .....	10
2.1.Идентификација и класификација индикатора школског успеха/неуспеха .....	10
3.Спољашњи индикатори школског постигнућа.....	12
3.1.Индикатори ширег социјалног контекста .....	12
3.2.Породица као индикатор школског постигнућа.....	16
3.3. Школа као индикатор школског постигнућа .....	22
3.4. Интернати за глуве и нагаглуве ученике као индикатор школског постигнућа.....	26
4. Унутрашњи индикатри школског постигнућа.....	28
4.1. Способности и особине личности као фактори школског успеха/неуспеха .....	28
5. Глуви и наглуви ученици и школско постигнуће.....	35
6. Преглед теоријских и емпиријских сазнања о школском постигнућу ....	39
<b>II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО .....</b>	<b>46</b>
1. Проблем истраживања .....	46
2. Циљеви и задаци истраживања .....	48
3. Варијабле истраживања .....	50
4. Хипотезе истраживања .....	52
5. Методологија истраживања.....	53
5.1. Формирање и опис узорка .....	53
5.2. Мерни инструменти .....	61
5.3. Организација и ток истраживања .....	64
5.4.Статистичка обрада података.....	65
6. Резултати истраживања .....	67



6.1. Резултати повезаности друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика .....	68
6.1.1. Место становања и школско постигнуће глувих и наглувих ученика .....	68
6.1.2. Резултати повезаности постојања институција културе у средини и школског постигнућа .....	69
6.1.3. Резултати повезаности постојања организација глувих и наглувих и школског постигнућа .....	72
6.2. Резултати испитивања повезаности породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика .....	74
6.2.1. Резултати повезаности социјално-економског статуса породице и школског постигнућа .....	74
6.2.2. Резултати повезаности структуре породице и школског постигнућа .....	81
6.2.3. Резултати испитивања понашања родитеља према деци као чинилац школског постигнућа .....	88
6.3. Резултати испитивања повезаности домске средине, односно живота у интернату са школским постигнућем глувих и наглувих ученика ...	103
6.4. Резултати испитивања повезаности фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика .....	106
6.4.1. Резултати повезаности наставно-техничких и кадровских услова рада и школског постигнућа .....	107
6.4.2. Резултати повезаности организација наставе и школског постигнућа	111
6.4.3. Резултати повезаности наставни процес и положаја ученика у њему и школског постигнућа .....	121
6.4.4. Резултати повезаности сарадње наставника са психолошко-педагошком службом и школског постигнућа .....	126
6.4.5. Резултати испитивања ставова наставника о стручном усавршавању као чиниоца школског постигнућа .....	127
6.4.6. Резултати повезаности опште атмосфере у школама и школског постигнућа .....	130

6.5.Резултати испитивања односа способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа.....	131
6.5.1.Резултати повезаности понашања деце код куће и школског постигнућа.....	132
6.5.2.Резултати повезаности процена особина и понашања детета у школи и школског постигнућа.....	137
7. Дискусија.....	150
7.1.Друштвено-економски фактори и школско постигнуће глувих и наглувих ученика.....	150
7.2.Породична средина и школско постигнуће глувих и наглувих ученика.....	154
7.2.1.Социјално-економски статус породице и школско постигнућа ученика.....	154
7.2.2.Структура породице као чинилац школског постигнућ.....	159
7.2.3.Понашање родитеља према деци као чинилац школског постигнућа.....	161
7.3.Домска средина, односно живот у интернату и школско постигнуће глувих и наглувих ученика.....	172
7.4. Повезаност фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.....	174
7.5. Способности и особине глувих и наглувих ученика и школско постигнуће.....	188
7.5.1.Понашање деце код куће и школски успех.....	189
7.5.2. Процена особина и понашања детета у школи и школски успех.....	191
8.Резултати тестирања хипотеза.....	195
9.Закључак.....	200
Литература.....	206
Биографија	
Изјава о ауторству	
Изјава о истовестности штампане и електронске верзије докторског рада	
Изјава о коришћењу	

## 1. Увод

Модерно доба и убрзане друштвене промене пред школу постављају захтеве и очекивања виша него икада до сада. Бити успешан у свим кључним аспектима живота постаје важан циљ, а постизање школске успешности представља задатак од великог друштвеног, националног значаја.

Школа има моћан утицај на младе, посебно школа која гарантује безбедност и уважавање индивидуалних потенцијала ученика уз ефикасно испланиране и програмиране садржаје и активности, као и компетентан наставни кадар који поседује позитивне педагошке вештине. Својом организацијом, садржајем и улогом коју има у развоју појединца, али и друштва у целини, школа привлачи пажњу свих актера у васпитно-образовном процесу и шире. Са једне стране то су учесници васпитно-образовног процеса, државни просветни органи који проучавају структуру и функционисање школе са циљем критичког сагледавања и унапређивања рада школа у складу са ширим друштвеним променама. Са друге стране школа је предмет интересовања појединаца који нису директно укључени у рад школа, али постављају питање њене ефикасности. О томе говори податак о великом броју студија и истраживања васпитно-образовне теорије и праксе у свету и код нас.

Педагози указују на значајан број фактора који доприносе успеху, али и неуспеху у школи. Готово на идентичан начин фактори који утичу на постизање доброг успеха, могу да доведу и до неуспеха. Успешан ученик је ученик који је усвојио одређена знања, стекао вештине и навике, остварио емоционалну стабилност, изградио адекватне социјалне вештине и усвојио адекватне облике понашања потребне за даље учење.

Школски успех представља значајан показатељ степена прилагођености, ученика школској средини. Због тога се појављује и као значајан дијагностички инструмент за процену степена интегрисаности у групу ученика и усвајања извесних друштвених вредности у складу са узрастом.

Код глувих и наглувих ученика међусобан утицај разноврсних фактора у садејству са последицама примарног оштећења, питање школског постигнућа

чини посебно сложеним. У литератури се указује на значај спољашње и унутрашње организације школског простора у циљу смањења архитектонских баријера, затим на факторе везане за саму организацију наставног рада, компетенције наставника у циљу повезивања знања и вештина са потребама ученика, способност континуираног професионалног и каријерног развоја у складу са иновативним дидактичко-методичким приступима и стратегијама, као и на факторе везане за карактеристике ученика (способности, мотивација, одговорност, развијеност радних навика и слично).

Школско постигнуће глувих и наглувих ученика предмет је пажње и интересовања истраживача протеклих сто година. Резултати реализованих истраживања указују на аспект социјалног и аспект академског постигнућа ученика редовне популације (Darling-Hammond, 1997; Lee & Smith, 1999; Murphy), па тако и глувих и наглувих ученика. Наиме, аспект школског окружења обухвата наставникова очекивања, политику школе и академске стандарде, док социјална подршка подразумева заједничке вредности међу учесницима у васпитно образовном процесу, позитивне односе измеђе наставника, наставника и ученика и ученика међусобно, спремност наставника да помогну ученицима да остваре своје образовне потребе. Аутори сматрају да је за успех пресудна двосмерна комуникација, транспарентност и редовност информација, јер се управо на тај начин развија позитивна атмосфера, подиже мотивација и долази до ефикаснијег зближавања свих актера у наставном процесу. Даље, истраживачи су се ослањали на различите варијабле, попут васпитног стила, породичних услова, особина личности, одвојеност ученика од родитеља и слично. Често наведене варијабле нису независне једна од друге. Због тога је важно сагледавати их кроз њихов интеракцијски однос.

Број истраживања школског успеха глувих и наглувих ученика који се образују у посебним, али и у школама за децу типичног развоја у нашој земљи је скроман. Широка лепеза варијабли обухваћених истраживањима школског успеха и важност овог истраживачког питања са аспекта ширег образовног контекста глувих и наглувих ученика подстакло је идеју за реализацију истраживања у којем би се шире сагледали индикатори школског успеха глувих и наглувих ученика основношколског узраста. Са једне стране, сагледавањем повезаности

низа варијабли са школским постигнућем глувих и наглувих ученика предупредиће се школски неуспех и омогућити већу ефикасност целокупног васпитно-образовног процеса. Са друге стране, резултати ће упутити на трагање за новим и до сада недовољно истраженим индикаторима школског успеха, указати на аспекте и могуће будуће истраживачке дизајне.

# I ТЕОРИЈСКИ ДЕО

## 1. Школски успех

### 1.1 Дефинисање појма школски успех/неуспех

Под појмом успех се подразумева делимично, или потпуно остваривање одређеног циља. Тако успех може бити потпун или делимичан. Потпуно остваривање циља у било којој области животног функционисања је теже уколико захтева сложене активности. Стога, неретко постављени циљеви бивају делимично остварени, те се као такви морају и прихватити.

Интерес сваког друштва је да има образоване и стручне кадрове, јер образовани појединци омогућавају напредак и развој друштва. Формирање једне образоване и успешне личности зависи од низа педагошких, социолошких и социјалних фактора. С тога би улагања државе у образовање требало да буду много већа, узимајући у обзир чињеницу да је образовни процес кључан фактор у стварању образованих и успешних појединаца, а тиме и образованог и успешног друштва у целини.

Школа као институција у којој се реализује образовни и васпитни процес има задатак изграђивања успешних појединаца, а тиме доприноси успешности друштва. Међутим, постизање школског успеха у учењу највише дотиче директне учеснике васпитно-образовног процеса ученика, наставника и родитеља. С обзиром на то да су друштвене промене неминовност, мења се и став према успешности која добија димензију динамичности и променљивости у зависности од елемената вредновања, као и од начина на који се успех процењује (Анђелковић и сар. 2011).

Тековине научних сазнања о настави и васпитању уопште, сазнања о савременој педагошкој технологији и законитостима развоја ученика,

сазнања о процесима учења представљају средства која школи стоје на располагању како би своју делатност и крајње исходе учинила успешним.

У свакодневној школској пракси и свакодневном педагошком раду појам успех је стално присутан као појам који дефинише тренутно и крајње постигнуће ученика. Постигнуће је субјективна оцена неке делатности, односно лично осећање које прати неки резултат (Крстић, 1998). Дакле, ученик који је способан да оствари одређене личне циљеве и истовремено испуни своја, али и очекивања родитеља и наставника, јесте успешан ученик (Roberts, 2004). Са једне стране, постигнут успех подстиче залагање и формира позитиван став према даљем учењу, док доживљавање неуспеха смањује заинтересованост за даљи рад, обесхрабрује и инхибира.

Мера постигнутог квалитета образовања и васпитања огледа се у остварености крајњег исхода образовања. Сваки ученик достигне успех, у формалном смислу, односно оствари постављени циљ, а то је завршетак основног образовања (Малинић, 2009).

У литератури се неретко постигнуће идентификује са школским успехом, тако да се најчешће јавља као синтагма „школско постигнуће” и то првенствено у свакодневном говору. У контексту циљева ученика у процесу образовања, постигнуће подразумева жељу и потребу ученика да побољша своје способности, потребу ученика да буду ефикасни и настојање да се активности сведу на минимум или да се избегну обавезе.

Школски успех –школско постигнуће, се везује за степен овладавања ученика знањима, интелектуалним и практичним вештинама, когнитивним стратегијама предвиђеним програмима различитих школских дисциплина. Успех, који се најчешће изражава квантитативно, бројчаном оценом, је само један од показатеља усвојеног знања, перцепције сопствене личности ученика и фактор даље образовне промоције, социјалног понашања и целокупног понашања детета (Гацић & Миливојевић, 2009). У најширем смислу, успех у настави се може дефинисати као исказивање квалитета стеченог знања, односно остварених материјалних, функционалних и васпитних задатака (Педагошка енциклопедија, 1979). Марковец (1973) наводи да школски успех представља и успех у настави који је наставном

делатношћу постигнути ниво остварености материјалних, формалних и васпитних задатака наставе, односно степен у којем су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вештине и навике, развили своје психофизичке способности (Марковац, 1973). Дакле, школско учење чини битну компоненту развоја личности детета, с обзиром на то да школски успех подразумева поред стицања знања, вештина и навика и свеобухватни морални и психофизички развој појединца. Успех подразумева постигнуће које одговара нивоу аспирације неког лица или га чак превазилази (Педагошки речник 2, 19676). Другим речима, постигнуће је коришћење енергије у превазилажењу тешкоћа и достизању жељених циљева (Mandel, Marcus & Dean, 1995).

Под школским неуспехом се подразумева постигнуће ученика или групе ученика који нису у складу са унапред утврђеним критеријумима успешности који произилазе из васпитно-образовног програма (Педагошка енциклопедија, 1989). Трој (1967) дефинише неуспех слично претходном при чему наглашава улогу наставника при утврђивању успеха, односно неуспеха. Школски неуспех се дефинише као губљење корака у односу на одређену узрастну групу у школском раду (Шарановић-Божановић, 1984).

Малинић (2009) на основу прегледа литературе наводи низ појмова који су у садржинском смислу блиски школском неуспеху: *slow learning*-споро учење које карактерише потреба за помоћ при учењу и додатним временом, *specific learning disability*-специфична неспособност за учење у области читања, писања, рачунања, разумевања и памћења узрокована неуролошким узроцима, *emocional disability*- тешкоће у учењу узроковане емоционалним проблемима, *learning difficulties*- синтагма која означава лакше облике проблема у учењу

Сагледавање негативних последица школског неуспеха на целокупан развој личности детета и његово даље функционисање у друштву, указује на потребу сагледавања различитих аспеката ове појаве. Аутори су проблему одређивања школског неуспеха почетком двадесетог века прилазили са аспеката идентификовања узрока (West & Pennell, 2003).



Почетком двадесетог века узрок школског неуспеха се везивао за смањене когнитивне постигнућа и коефицијента интелигенције. Даља истраживања и проучавања интелектуалних способности су показала да интелигенција високо корелира са способношћу учења. Са друге стране, одређена група аутора указује да појединац живи и развија се у социјалном окружењу и интеракцијама, те је неприхватљиво схватање неуспеха као несклада између интелектуалних недостатака и остварених резултата. Поред интелектуалних фактора и фактора социјалне средине аутори истичу психолошке факторе, ставове према учењу, мотивацију за учење као веома значајним за остваривање школског постигнућа (West&Pennell, 2003).

Неретко се школски неуспех присписује самом ученику, његовој недовољној активности, интересовању, марљивости, а не самој школи, наставном процесу и условима рада наставника. Број неуспешних ученика је много мањи од успешних, али не треба занемаривати присутност неуспешних ученика без обзира на време и друштвене околности. У педагошком, али и финансијском погледу то представља велики губитак за самог појединца, али дугорчно и за целокупно друштво. Управо због тога школа, а самим тим и друштво у целини, улажу велике напоре у проучавању и анализи школског неуспеха ученика, како са педагошко-психолошког, тако и са социолошког аспекта (Стојановић, 2015).

Током друге половине двадесетог века личне карактеристике ученика постају поље интересовања истраживача (Ahhamer&Warner-Schaie,1970). Резултати клиничких истраживања о емоционалним поремећајима и тешкоћама у учењу поткрепљују ставове да је школско постигнуће условљено низом одредница које су више засноване на конативним особинама и особинама личности него на когнитивним способностима (Kohn & Rosman,1974). До деведесетих година двадесетог века узроци неуспеха су се тражили пре свега у когнитивним или конативним особинама ученика. Крај двадестеог века карактерише почетак разматрања неуспеха као карактеристика социјалних интеракција, односно последица међусобних односа унутар породице, породице и школе, школског система и ученика, наставника и ученика. Неуспех се одређује као последица неусклађености

између могућности ученика и постављених школских захтева (Шарановић-Божановић, 1984).

За одређивање појма школског неуспеха, важна је и чињеница да се он не појављује одједном и нагло, већ представља процес који се одвија у неколико фаза (Ђорђевић, 1989).

Ђорђевић (1989) указује да почетне две фазе процеса чине период прикривеног неуспеха, током којег се први пут јављају тешкоће у усвајању градива и које са временом постају све израженије. У трећој фази наставници стварају ситуацију у којој неуспех постаје јаван дајући недовољне оцене ученицима код којих су учили одређене слабости у раду. Понављање разреда, односно напуштање школовања чини четврту, последњу фазу.

Дакле, у најширем смислу школски неуспех се може одредити и као специфичност према ситуацији и садржају, па су тако ученици који нису успешни у школским активностима често успешни у ваншколским активностима. С обзиром на то да одређивање ученика као неуспешног занемарује сваки позитиван резултат и понашање тог ученика, Малинић (2009) сматра да је боље означити само понашање, а не ученика и истиче да је прецизније рећи неуспешан из математике, а не неуспешан ученик (Малинић, 2009).

Почетак двадесет првог века карактерише сагледавање проблема школског неуспеха као личног избора ученика који је из његове перспективе смисленији од преосталих могућности (Џинович и сар., 2006). Тако у конструктивистичком приступу истраживачи дају прилику ученику да изнесе своје разумевање школског неуспеха (Гутвајн, 2009). У литератури, синтагма школски неуспех је често замењена синтагмом ученици у ризику, која је позајмљена из медицине и пренета у школски контекст. Пре свега односи се на различите врсте ризика од малолетничке деликвенције до напуштања школе и везује се за децу етничких мањина, предшколску, сиромашну али и на даровиту децу (Seeley, 2004). По дефиницији даровити ученици су ученици са високим коефицијентом интелигенције, те у складу са тим иде и високо школско постигнуће. Насупрот томе, неуспех је повезан

са slabим учењем ових ученика (Hoover-Schultz, 2005). Објашњење за појаву школског неуспеха међу даровитом децом аутори проналазе у недостатку подстицаја у школи, недовољној развијености основних академских вештина ових ученика, али указују и на важност препознавања битних својстава по којима се даровити неуспешни ученици разликују од даровитих успешних (Mandel, Marcus & Dean, 1995; Ђорђевић, 1995).

Последице школског неуспеха одражавају се како на личност детета, тако и на његов живот уопште, те се могу јавити на педагошко-психолошком плану, али и ширем друштвено-економском. Најчешће се манифестују као губитак мотивације и осећај немоћи, осећај мање вредности, повлачење у себе и развој неповољних особина личности. Осим тога, неретко се јављају и негативни ставови према школи, наставнику и учењу што даље води нарушавању комуникације у породици и школи (Малинић, 2009). Због доживљавања неуспеха и немогућности за потврђивањем сопствене личности, патње детета и опадања квалитета живота често се јавља и регресија на ниже облике понашања. У даљем животу и раду неке од негативних манифестација последица школског неуспеха су ограничења у наставку школовања, смањивање могућности запошљавања, као и негативне економске последице попут незадовољавајућег квалитета рада на радном месту због нефункционалних и неадекватних стечених знања, вештина и способности (Станојлић, 2012).

Наведена разматрања, сагледавања и дефинисање школског неуспеха указују на изузетну сложеност овог феномена. У основи концепта школског неуспеха, без обзира на начин на који ће он бити дефинисан, постоје два важна обележја, кумулативност и постојаност. Кумулативност се јавља у моменту када заостајање ученика у усвајању градива буде таквог степена да долази до потпуног застоја у даљем напредовању. Постојаност је тесно повезана са претходном карактеристиком и огледа се у значајној отпорности према начинима сузбијања неуспеха. Наиме, што је акумулирање дуже трајало, неуспех је стабилнији и чвршћи и мање подложен променама (Николић, 1998).

## 2. Индикатори школског успеха

### 2.1. Идентификација и класификација индикатора школског успеха/неуспеха

Квалитет живота и рада сваког појединца у друштву не зависи само од економског стања, већ и од многих других фактора. Бројни су друштвени и социјални индикатори на основу којих је могуће поредити квалитет живота у различитим срединама и на различитим пољима функционисања човека.

Образовање је једна од најважнијих културних потреба и омогућује целокупан развој личности. У процесу социјализације личности, васпитање и образовање имају пресудну улогу. Образовање повезује, како садржинску страну односа појединца и друштва, тако и њихову узајамност. Делор (1996) истиче да образовање подразумева учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот и учење за постојање. Ниједан од аспеката не сме бити занемрен, те се евалуација образовног развоја сагледава у широком смислу, узимајући у обзир школске, друштвено - економске и политичке, културне, социо-економске, породичне тенденције и правце развоја ).

Из чињенице да је школско постигнуће једна од претпоставки напредовања у многим доменима, па чак и у стицању могућности за рад, самообразовању, формирању личности и постизању задовољавајућег статуса у друштву, проистиче усмереност школе и појединца на постизање што бољег успеха (Роксандић, Ковачевић, 2016). Истраживања у области школског постигнућа указала су на високу усаглашеност ставова истраживача о великом броју узрока који могу довести до успеха, односно неуспеха.

Према општој класификацији индикатори школског успеха могу бити: спољашњи или средински и унутрашњи-фактори личности (Станојлић, 2012).

Спољашње чиниоце чини друштвена, школска средина и фактори породичне средине, док се унутрашњи фактори односе на карактеристике

личности ученика. У процесу стицања знања и остваривања школског постигнућа наведени чиниоци делују у интегралној форми, те класификације фактора треба сагледавати условно као групе сродних чинилаца формулисане ради прегледнијег и јаснијег сагледавања њиховог утицаја на школско постигнуће (Малинић, 2009). Стога је класификација фактора школског неуспеха на спољашње и унутрашње условна и формирана ради прегледнијег сагледавања њиховог утицаја на школско постигнуће ученика, уз разматрање њиховог интеракцијског односа. У даљем тексту анализа ће бити усмерена на разматрање наведених категорија споменуте класификације и на њихов интеракцијски однос.

### 3. Спољашњи индикатори школског постигнућа

Остваривање школског успеха представља проблем не само појединаца, наставника, ученика и родитеља, већ и читавог друштва, првенствено због утицаја који има на развој личности детета и његово целокупно функционисање.

Из чињенице да се последице школског неуспеха одражавају на квалитет живота појединца у целини, проистиче интересовање ученика, породице, школе и шире друштвене средине за сагледавање свих узрока који доводе до неуспеха и стварање услова за оптималан развој и постигнућа ученика. Међу факторима спољашње средине који имају најснажнији утицај на школско постигнуће ученика најчешће се издвајају породица, школа и друштвена средина.

#### 3.1. Индикатори ширег социјалног контекста

Образовање се као друштвени систем занима на остваривању одређених циљева који се мењају са друштвеним променама, али у основи остају скуп норми и представа којима се тежи и према којима се усмерава образовање као делатност (Ивановић, 2008). Школа је као институција у којој се реализује процес васпитања и образовања, од посебног друштвеног значаја, јер рефлектује основну оријентацију и главне карактеристике друштва, одражава људске потребе и моралне вредности, преноси социјалне структуре и социјалне моделе. Дакле, улога школе је да образовањем отвара могућности за развој и функционисање појединаца и група на широком друштвеном плану (Стојановић, 2015).

Крајем прве половине прошлог века пажња истраживача је била усмерена на утицај фактора ширег социјалног контекста на школско постигнуће ученика (Miller, 1970). Истраживања су показала да културолошке и срединске разлике, као и класна припадност значајно утичу

на постигнуће ученика. У литератури се наводе аспекти који указују на повезаност средње и радничке класе са различитим успехом у школовању. Сиромаштво, густина популације и класна припадност осим што утичу на неуспех, у значајној мери ускраћују и инхибирају даље напредовање у образовању (Miller, 1970; Cloward, 1974). Истраживања су показала да сиромаштво снижава образовни ниво чланова породице, као и родитељска очекивања од деце. Осим тога, мање образовани и сиромашни родитељи имају мање новца, енергије и времена да уложе у подстицање развоја потенцијала своје деце. Емпиријски је потврђено да сиромаштво једне генерације утиче на животне шансе следеће, без обзира на способности друге генерације (Argo & Rhoad, 1999; Hill&Taylor, 2004; Seely, 2004). Неједнаке могућности друштвених слојева утичу на њихов однос према образовању. Деца из економски ускраћених породица често имају израженије негативне ставове према школи, мање подршке за успех у школи и нижу мотивацију за постигнућем (Howse et al., 2003). Социјално порекло значајно доприноси формирању ставова о професионалном опредељивању. Истраживања су показала да ученици из сиромашних породица чешће бирају мануелна занимања, док су ученици који потичу из богатих породица више заинтересовани за позиве у култури и науци (Ивановић, 2008).

Велики део истраживања у социологији образовања усмерава се на питање утицаја социо-економског статуса и образовања родитеља на одрастање, социјализацију, али и васпитање и образовање деце. Једно од често постављених питања је и зашто чланови појединачних друштвених група постижу виши ниво успеха у школовању од других група. Истраживања показују да успех у школовању расте од дна према врху класног система. Дакле, успех у образовању расте са социјалним условима и погодностима за стицање образовања, а опада са погоршавањем могућности за образовање. Тако деца менаџера и стручњака постижу више квалификације од деце мануелних радника (Ненадић и сар.,1977). Резултати сличног истраживања заснованог на праћењу социјалног састава једне генерације ученика гимназије, коју су чинила деца родитеља са вишим

квалификацијама и деца мануелних радника, показују да је само четвртина деце мануелних радника успела да заврши средњу школу (Јовановић, 1972).

Културолошке разлике могу утицати на образовне резултате. Наиме, свака породица прихвата културолошке вредности средине којој припада, а један од значајних индикатора школског успеха-неуспеха је управо културно депривирана средина (West & Pennell, 2003). Осим тога, одређене културолошке карактеристике уобичајене су за скоро сваку породицу, док са друге стране постоји низ специфичних културолошких одлика за сваку супкултуру што се одражава и на школско постигнуће. Резултати међународног истраживања спроведеног међу ученицима из три различите културе, кинеске, јапанске и америчке показују да постоје одређене сличности у нивоу, променљивости и структури когнитивних способности ученика све три културе. Разлике су се испољене у успешности у читању кинеских вршњака у односу на јапанске и америчке ученике, као и успешности кинеских и јапанских ученика из математике у односу на америчке вршњаке. Иако значајан број међународних истраживања потврђује да су на тестовима из математике и природних наука ученици из Јапана константно међу најбољима према постигнућу, њихово високо постигнуће не може бити приписано вишим интелектуалним способностима, већ култури којој припадају и свакодневном животном искуству (Малинић, 2009).

За објашњење ниског школског постигнућа деце етничких мањина значајне су културна депривација и културолошке разлике, односно социјалне и срединске варијабле су често коришћене и истраживањима неуспеха деце из мањинских група.

Разлике између руралне и урбане средине, као фактора ширег социјалног контекста могуће је сагледати како по њиховим структурним карактеристикама и саставу друштвених институција у њима тако и по односу ових средина према образовању. Док је у сеоским срединама сложенија структура породичног живота, а једноставнији распоред социјалних установа, у градским срединама постоји разуђена мрежа различитих институција и комплексан утицај на понашање и односе људи.



Сеоска и градска средина се разликују и према општем нивоу културе, образовном нивоу становништва, моралним вредностима, економским елементима што значајно утиче како на изградњу одређених облика и образаца понашања, тако и на остваривање успеха, односно неуспеха у школи (Малинић, 2009). Резултати иностраних истраживања покажују да деца из квартава у којима живи становништво без квалификација најчешће не завршавају школу, да деца из изолованих сеоских насеља након основног образовања наилазе на тешкоће у продужавању образовања (Ford & Harris III, 1996). Истраживања реализована у нашој земљи показују да је успех ученика бољи што је средина урбанија (Малинић, 2009). Са друге стране, резултати неких истраживања показују да на успех ученика значајније утиче образовни ниво родитеља него тип средине у којој ученици живе (Хавелка, 2000).

Васпитни подстицаји одређени породичном климом и културним елементима, стимулишу или успоравају процес социјализације и васпитања. Тако деца под утицајем културних и породичних фактора започињу своје школовање са различитим предзнањем и различитим степеном зрелости за образовање. Истраживања показују да су наведене разлике посебно изражене у школском постигнућу деце из градских и сеоских средина (урбаних или руралних), где је успех градске деце знатно бољи (Ивановић, 2008). Такође, истраживања су показала да културолошке и срединске разлике, као и класна припадност значајно утичу на постигнуће ученика. Свака породица прихвата културолошке вредности средине којој припада, а један од значајних индикатора школског успеха је управо културно депривирани средина. Британски социолози повезују неке аспекте средње и радничке класе са различитим успехом у школовању. Налазе се објашњења за разлике у напорима и ставовима између класа, тврдећи како је за те разлике углавном одговорна нарав мануелних и немануелних радника (Sugarman, 1970). Ненадић (1977) наводи да деца менаџера и стручњака постижу више квалификације од деце мануелних радника.

Утицај друштвене средине на школски успех ученика могуће је разматрати у односу на културолошке разлике и класну припадност.

Истраживања из области социологије образовања усмеравају се на питање утицаја социо-економског статуса и образовања родитеља на одрастање, социјализацију, али и васпитање и образовање деце. Једно од често постављених питања је и зашто чланови појединачних друштвених група постижу виши ниво успеха у школовању од других група. Налази истраживања показују да успех у школовању расте од дна према врху класног система. Социјалне неједнакости између класа објашњавају се различитим степеном присутности синдрома за постигнућем. Мотив за постигнућем није део аспирација и менталитета нижих слојева. Наспот томе, развијену мотивацију за друштвеним успехом имају припадници средњих и виших слојева што преносе својој деци и тако утичу на боље школско постигнуће. Осим тога, истраживања која су се бавила испитивањем утицаја социјалног порекла на образовање, указују да постоји утицај класног порекла на успех у образовању (Ивановић, 2008).

С обзиром на то да социјални и културни фактори утичу на успех и селекцију у образовању и различите могућности и доступности образовања, значајно је настојање школе да у мери у којој је то могуће ублажи неповољне ваншколске утицаје и превенира школски неуспех.

### 3.2.Породица као индикатор школског постигнућа

Утицај породичне средине могуће је сагледати са више аспеката. Под општим аспектима породичне средине подразумева се социјални и економски статус породице. С друге стране активна укљученост родитеља у образовање своје деце, укљученост у формирању радних навика, помоћ у изради домаћих задатака и слично, чини психолошко – педагошки аспект. Скуп социјално – културалних карактеристика породице, особине личности родитеља су чиниоци који могу учинити породичну средину потенцијално стимулативном за развој и остваривање школског успеха или наспупрот томе, немотивишућом.

Карактеристике породичне средине која се може сматрати мотивишућом и подстицајном за развој и школски успех детета, сложене су и обухватају низ од економских прилика у породици ученика, преко породичних односа, неговања подстицајних вредности до родитељског праћења рада у школи. Утицај породичног окружења се значајно одражава на ниво и квалитет школских постигнућа, на развој мотивације, ставова према школи, на развој интересовања, особина личности и способности које су релевантне за школско постигнуће, развој компетентности и касније на целокупну животну успешност. Родитељи могу врло ефикасно да покрену дечије активности које ће водити стварању услова за развој одређене мотивације (Требјешанин, 1986).

У литератури је присутан велики број истраживачких радова који указују на социо-економски и социокултурни подстицајни аспект породице и који се разликују према степену релевантности који приписују некој од група фактора. Са једне стране група аутора наглашава утицај економског статуса на школска постигнућа (Swift, 1975; Taylor et al., 1997; Leinonen et al., 2003), док други сматрају да дететово школско постигнуће најснажније одређују породични односи и обрасци понашања у породици (Redding, 2005).

Најпоузданијим индикаторима социо-економског статуса сматрају се образовни ниво родитеља, породични приходи и занимање родитеља (Francis & Munjas, 1976). Резултати истраживања о повезаности услова породичне средине и школског постигнућа показују да постоји значајна повезаност између очевог образовног нивоа и успеха у школи, као и прихода и стамбених услова (Станојловић, 2012). Међу резултатима истраживањима која су подразумевала поређење између породице и школског успеха (Зорман, 1982) закључено је да ниво образовности родитеља значајно утиче на успешност ученика. Породица се као шири фактор узрочности неуспеха јавља се у истраживању Троја (Трој, 1967) којим је потврђено да културно-педагошки ниво породице у већој мери утиче на успех у школи, док је утицај материјалних услова знатно мањи.

Утицај наведених фактора обједињује се у кроз континуирану интеракцију, па тако шири друштвено економски фактори се одражавају посредно на социоекономски и социокултурни статус породице а преко родитеља утичу на школско постигуће детета. Наиме, да повољни материјални и образовни услови унутар породице обезбеђују услове за остваривање образовног али и културног подстицаја, поткрепљују резултати емпиријски истраживања који указују на значајну повезаности социоекономског статуса са стимулативном образовном атмосфером у породици. Родитељи са високим образовањем, као једним од предуслова подстицајне климе у породици, интензивније сарађују са школом, помажу деци при савладавању тешкоћа, више се занимају за успех детета (Fantuzzo et al., 2000). У таквим породицама деца су мотивисанија за школски рад и ангажовање у школским и ваншколским активностима, амбициознија, марљивија. Дакле, образовање родитеља може бити потенцијални чинилац школског постигнућа детета, активирањем његових подстицајних капацитета личном, интелектуалном и активном укљученошћу у изградњу и обезбеђивање непосредних услова за развој детета (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick et al., 1997).

Школа као институционални вид васпитања и образовања са једне стране и породица као основно социјално окружење у којем се личност детета формира и развија са друге стране, чине важне чиниоце развоја сваког појединца, као и друштва у целини .

Породични односи, социо-економски статус, састав породице, породична клима, васпитни стил, образовање родитеља, али и услови у школи и одељењу (односи између наставника и ученика, особине наставника, просторни и кадровски услови, наставни планови и програми, индивидуални образовни планови, организација допунске и додатне наставе и др.) значајно утичу на школско постигнуће. Ситем који граде породица и школа операционализује своју активност у интеракцији родитеља и наставника (Роксандић, Ковачевић, 2016). Наставници су предствници традиције, правила понашања и друштвених вредности, док родитељи имају континуиран утицај на социјални развој детета, као и правну и моралну

одговорност. Целокупан и оптималан развој потенцијала детета је крајњи и заједнички циљ породице и школе у чијем остваривању обе стране настоје да дају што већи допринос.

У процесу социјализације и образовања деце школа и породица деле одговорност и сарадња коју остварују сматра се суштинском у социјалном, емоционалном и интелектуалном развоју детета, па се сходно томе породица прва испитује у ситуацијама када се појави неуспех у школи. Истраживања која се баве проблемима односа школе и породице и корелације са школским постигнућем, обухватала су варијабле попут укљученост родитеља у школске активности, социоекономски статус породице, однос родитеља према школским обавезама, васпитне ставове и васпитне стилове, културно–социјални ниво породице.

Укљученост родитеља у активности школе и доношењу одлука, један је од кључних фактора у усклађивању и постизању заједничких циљева (Ellis, Hugues, 2002; Sheridan, Kratochwill , 2007). Изградњом односа међусобног уважавања и поверења стварају се услови за успешно остваривање основних задатка образовно васпитног процеса, усвајања знања, вештина и навика у складу са потенцијалима сваког детета понаособ (Longo, 2005). Поред тога, у школском амбијенту се подстичу и унапређују компетенције родитеља за васпитање и остваривање квалитетних односа у породици (Роксандић, Ковачевић 2014). Кључно полазиште за потенцијални утицај школе на компетенције родитеља јесте њихово укључивање у различите облике сарадње са школом. Милошевић и Малинић (2007) наводе шест типова активности укључује који повезују школу, родитеље и заједницу и представљају оквир родитељског учешћа: родитељство, комуникација, волонтирање, учење код куће, доношење одлука и сарадња са заједницом (Милошевић, Малинић, 2007). Наведене активности су усмерене пре свега на кључну улогу детета као ученика у пољу интеракција породице, школе, родитеља, наставника и заједнице (Epstein, 1995; Epstein 2002).

Истраживања спроведена током протеклих година су показала да координација између родитеља и учитеља/наставника има позитиван утицај

на социјални и емоционални развој деце (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). У студији о ангажовности родитеља у процесу сарадње са америчким државним школама (Chen&Chandler, 2001) резултати су показали да деца родитеља који активно учествују у животу школе и сарађују са наставницима, имају виши ниво аспирација, редовније похађају школу и веће шансе да остваре висока образовна постигнућа. Осим тога, неке од предности укључености родитеља у процес образовања и васпитања су позитивнији ставови и понашање, боља пажња ученика, редовнија израда домаћих задатака, смањено насиље и присуство неприхватљивих облика понашања (Павловић, Станковић, 2007). С тога је сарадња школе и породице важна у превенцији школског неуспеха. Дакле, родитељи би требало да буду активни у испуњавању својих обавеза и пружању подршке и помоћи у образовању детета, а то укључује активну подршку и помоћ детету у његовом учењу. Према Епстејн (1995) управо партнерска оријентација у односима школе и породице наглашава важност сарадње родитеља и школе у образовању и социјализацији деце уз поштовање културалних разлика међу децом и породицама. Партнерство школе, породице и заједнице и њихов сараднички однос остварен првенствено са циљем осигуравања позитивних образовних и социјалних развојних исхода за децу, истовремено је користан за све укључене стране (Ellis, Hugues, 2002). У партнерском приступу родитеља и школе најчешће постоји јасно обострано опредељење о заједничким активностима којима ће се унапредити постигнућа деце (Sheridan, Kratochwill, 2007).

С друге стране, традиционална оријентација сарадње породице и школе претпоставља однос у којем родитељи препуштају школи одговорност за образовање њихове деце. Пасивна улога родитеља у односу према школи одражава се у уверењу да је школа примарно одговорна за образовна постигнућа деце због чега родитељи треба да учествују само на позив школе (Hoover-Dempsey, Jones, 1997). Такав приступ, за разлику од партнерског, значи да циљеве одређује школа и тек понекад о њима обавештава родитеље при чему је наглашена улога школе, интеркултуралне разлике и потребе деце и њихових породица занемарене, а комуникација

школе са родитељима релативно ретка и оријентисана на појединачне проблеме.

Резултати истраживања повезаности школског постигнућа ученика и самоиницијативног и укључивања родитеља на иницијативу школе, показују да постоји позитивна веза између самоиницијативног укључивања родитеља и високог школског постигнућа ученика (Henderson, 1987; Spera, 2005). Истраживања односа социоекономског статуса породице и школског постигнућа показују да низак степен образовања родитеља, често удружен са сиромаштвом, представља извор потенцијалних негативних утицаја на образовна постигнућа детета. Истраживања показују да степен образовања родитеља и њихов социо-екомски статус значајно утичу на низ родитељских понашања која се могу довести у везу са школовањем и школским постигнућем ученика (Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004). Економски имућнији и образовани родитељи су укључени у школовање своје деце, помажу им у савладавању школског градива (Keith et al., 1998; Shumow & Miller, 2001) и неретко имају већа очекивања када је у питању школски успех деце (Gill & Reynolds, 1999). Осим тога, свако активно и подржавајуће понашање родитеља значајно утиче на школско постигнуће деце, посебно у првим годинама основног, формалног образовања (Rogala, 2001; Singth et al., 1995 према Englund et al., 2004). Родитељи често имају различите ставове према образовању, као и очекивања од своје деце. Те разлике се најчешће приписују социо-културалним факторима (Биро, Смедеревац и Товиловић, 2009; Јовановић, Смедеревац и Товиловић, 2009).

Чиниоци који утичу на оријентацију на, квалитет и интезитет односа зависе од интеракције и од индивидуалних и контекстуалних обележја породице из којих дете долази (образовни ниво родитеља, њихово занимање, породични приходи, културни ниво, структура породице, језик и слично). Осим тога, веома важно је прихватање одговорности за образовање деце са обе стране, односно породице и школе.

### 3.3. Школа као индикатор школског постигнућа

Фактори школске средине обухватају просторне, наставно-техничке и кадровске услове рада – ниво опремљености школе савременим наставним средствима, ниво стручне и педагошко-психолошке и дидактичко-методичке оспособљености наставног кадра и ниво организације васпитно-образовног процеса, особине наставника, систем праћења и вредновања развоја ученика и школског постигнућа, прилагођеност наставног плана и програма и уџбеника узрасним карактеристикама као и општа психо-социјална клима у школи - односи и понашања наставника према ученицима, родитељима и колегама, однос ученика према наставницима, међусобни односи ученика и положај ученика у њему.

Сагледано шире, на друштвеном плану, осим наведених, низ чинилаца друштвене средине који обухватају услове, организацију, односе и процесе у којима се одвија социјални живот учествују у процесу образовања и васпитања. Наиме, између друштвене средине и школе постоји континуирана интеракција, повезаност и условљеност. С једне стране средина обезбеђује улазне елементе за систем образовања, испољава захтеве и очекивања, а са друге стране јавља се као саставни, непосредни и паралелан носилац образовних утицаја.

У погледу школских постигнућа постоје разлике између школа, а ставови да улагање у школе и уопште у школовање нису повезани са школским постигнућем, присутни су били све до друге половине двадесетог века. Касније, са појавом првих истраживања односа између школе и школског постигнућа, аутори су имали дилему између тога да ли су разлике у постигнућу међу школама под утицајем школских поступака или се могу објаснити различитим особинама са којима ученици долазе у школу (Good & Weinstein, 1989). Резултати истраживања су показали да неподстицајно и неадекватно школско окружење ствара ризик од школског неуспеха ученика, слабих оцена и напуштања школе (Seeley, 2004). Такође, школе се међусобно разликују у погледу услова које пружају, те је и напредак ученика различит у различитим школама. Елементи који одређују



успешност, односно неуспешност школе су из групе материјално-техничких услова, квалитета наставе и кадровске структуре као и атрактивности наставних програма и ваннаставних активности (Малинић, 2009).

Резултати истраживања у којем је испитивано да ли постоје и које су то школске карактеристике повезане са школским постигнућем ученика у школи, високим процентом оних који завршавају школе и одласком на факултет, су показали да одређене школске структуре и ставови утичу на високо школско постигнуће (Mandel & Marcus & Dean, 1995). Наиме, ученици школа које постављају високе стандарде и које имају високе захтеве од ученика, које захтевају уредно посећивање часова и редовну израду домаћих задатака, који нуде изазовну наставу и инсистирају на посвећености наставног особља, брзој и ефикасној комуникацији са родитељима, у континуитету остварују висока школска постигнућа.

Повезаност разлика у школским поступцима са разликама у школском постигнућу, потврдила су истраживања британских и америчких аутора чији резултати показују да разлике између проучаваних школа нису биле примарно производ деловања физичких чинилаца, попут величине школе, већ под утицајем особина школе као што је наставникова активност и деловање у настави, наглашавање школског успеха и слично (Good & Weinstein, 1989). Резултати сличног истраживања су показали да се разлике међу школама могу објаснити особеностима социјалне структуре о социјалном климом у школи, односно да особине ученика не указују и не одређују школско постигнуће независно од школског процеса (Reynolds, 1986).

Према Малинић, најчешћи узроци слабог школског постигнућа су настава и активности везане за наставу, понашање наставника и њихова очекивања од ученика (Малинић, 2009). Истраживања су показала да су бројни фактори који утичу на ефикасност наставе од начина организовања наставног процеса, личности наставника, индивидуалних особености ученика, претходних резултата у учењу, подршке и укључености породице.

Елементи успешне наставе који су емпиријски потврђени су: јасно структурисање наставе, степен индивидуализације наставног рада,

обезбеђивање довољно времена за учење, стимулативна клима, активно учешће ученика у настави, разноликост наставних метода и облика рада, примена наставних средстава, јасноћа садржаја, подстицање и стимулисање ученика, одмереност, интегративно вежбање и јасно утврђени циљеви у вези постигнућа. Осим тога, ефикасности и квалитету наставе доприноси стицање искуствених знања, интерактивни иновативни модели развијајуће наставе, квалитетна комуникација, системност наставе, конструктивистички приступ настави као и доживљајно-емоционално и еманципаторско обележје наставе (Вилотијевић, Вилотијевић 2014).

Као узроци слабог школског успеха наводе се непотпуни и непрецизно дефинисани циљеви конкретних наставних часова, који су врло често формулисани као опште констатације о психофизичком развоју ученика и слично. Даље, као узрок потенцијлног неуспеха наводи се у литератури и недовољно успешно управљање наставним процесом (Markovac, 1966; Good & Weinstein, 1989).

У литератури група аутора наводи да слабо школско постигнуће ученика произилази из организације рада и организације наставног процеса. Истраживачким, емпиријским налазима је потврђено да је фронтални облик рада један од најчешћих узрока ниског школског постигнућа и да недостаје групни, кооперативни рад и да су ученици ретко подстичу на дискусије и расправе (Furlan, 1996; Ђорђевић, 1995; Роксандић, 2013; Ковачевић, 2007). Такође, низ исраживања указује да се тешкоће са којима се сусрећу ученици често односе на наставне програме који су преобимни и тешки, да су уџбеници неразумљиви и да се из њих тешко учи и да су предавања наставника незанимљива (Ђорђевић, 1995; Николић, 1998; Милановић-Наход, Спасеновић, 2002).

Наставник и његова улога у наставном процесу неоспорно доприноси школском постигнућу, посебно наставничко понашање у настави и наставничка очекивања од ученика (Arroy & Rhoad, 1999). Својим ставом, односом и умешношћу наставник је тај који мора да подстиче ученике и да креира такву атмосферу и наставну ситуацију која ће омогућити свестрани развој сваког појединачног ученика (Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Тако је

учење доживљено као природан и конструктиван процес који је најпродуктивнији када је релевантан и смислен за самог ученика. Резултати истраживања су показали да опажање ученика о подршци коју добијају од стране родитеља, наставника и вршњака директно утиче на постигнућа ученика у школи, па тако позитивна интеракција са наставnicima и вршњacima утиче на бољу мотивацију за учење и оснажује психолошко функционисање (Chen, 2005). Такође на повећање интересовања за одређени предмет утиче ученичка перцепција наставникове подршке. Резултати реализованих истраживања међу неуспешним ученицима утврђено је да не раде редовно домаће задатке јер сматрају да њихови наставници уопште нису заинтересовани за то (Black, 2006). Такође, ученици који остварују ниско школско постигнуће имају потребу да им се посвети пажња, а често неки од њих испољавају агресивност да би прикрили осећај несигурности у своје способности (Ford, Alber & Heward, 1998). Резултати истраживања наставникових очекивања и школског постигнућа показују да наставници праве разлике међу ученицима, те slabим ученицима дају мање времена за одговоре, задовољавају се делимичним и непотпуним одговорима, чешће критикују слабе ученике и ређе их похваљују за успех, обрађују мање пажње на неуспешне ученике и ређе ступају у интеракцију са њима и слично (Крњајић, 2002). С друге стране, наставници не опажају свој допринос неуспеху ученика, пребацујући одговорност на друге истичући да је неуспех ученика пре свега узрокован недовољним залагањем, немотивисаношћу као и чињеницом да су ученици преоптерећени школоким обавезама (Јовановић, 1972; Коцић 1988). Насупрот оваквим ставовима наставника резултати већине истраживања који испитују утицај личности наставника, његове педагошке компетентности и понашања у настави на школско постигнуће упућују на закључак постојању значајног утицаја.

### 3.4. Интернати за глуве и нагаглуве ученике као индикатор школског постигнућа

Интернат за глуве и наглуве ученике треба да представља средину, попут породичне, у којој се сваки појединац осећа сигурно и прихваћено како би могао у потпуности да развија све своје потенцијале. У безбедној и подстицајној средини богата се социјална интеракција ученика.

Интернат за глуве и наглуве ученике је фактор друштвеног васпитања и допуна породичном васпитању. Боравак ученика у интернату пружа им могућност да ступе у контакт, сарађују, комуницирају са одраслима и вршњацима са којима није у сродству и да постану чланови једне друштвене установе у којој за све постоје исти услови и правила живљења и понашања. Као саставни део живота глувог и наглувог ученика интернат омогућава да оно доживи богата и позитивна искуства о сарадњи са другим људима, о игри, учењу и раду и о самом себи као друштвеном бићу и особеној личности. Основна вредност интерната је што омогућава ученику да активно учествује у заједници ученика у условим који су прилагођени његовим могућностима, интересовањима и развојним потребама.

Општи циљ васпитог рада у интернату за глуве и наглуве ученике је формирање комплетне, свестрано развијене, стваралачке и слободне личности са исправним погледом на свет, природу и друштво, зреле за укључивање у животну средину као и постизање оптималне школске успешности код ученика. Осим тога васпитни процес је усмерен на развијање говора и других облика комуникације, подстицање и развијање психомоторичких потенцијала, на успешно савлађивање наставних садржаја и других задатака које поставља школа, подстицање и развијање активног односа према сопственом учењу и личном свеукупном развоју, изградњу правилних интерперсоналне односе. Васпитно - образовни рад свакодневно обухвата рад на усвајању основних правила понашања, развијању радних

навика, овладавање техникама учења, развијању осећања одговорности, прихватању обавеза и схватању улоге појединца у интернату.

Основне компоненте васпитног рада у интернатима за глуву и наглуву децу и ученике су интелектуално, морално, естетско, радно и физичко васпитање. Свакодневни васпитни рад у интернатима за глуве и наглуве ученике подразумева припрему ученика за учење, израду домаћих задатака, праћење психофизичког развоја и евиденција, индивидуални васпитно-образовни рад са ученицима, превентивни рад, рад на адаптацији, социјализацији и решавању личних проблема ученика, организацију културно забавног живота деце, садржајно и правилно коришћење слободног времена, вођење бриге о изгледу, здрављу, личној хигијени, личним стварима ученика и инвентару који користе, присуство при устајању и смештању на спавање и у току оброка.

Реализацијом васпитно-образовног рада у интернатима свеобухватним приступом глувим и наглувим ученицима подстиче се мотивација, усвајање позитивних облика понашања и правилан однос према учењу и раду и тиме доприноси остваривању школског постигнућа.

## 4. Унутрашњи индикатри школског постигнућа

Поред низа варијабли ширег друштвеног породичног и школског контекста, на школско постигнуће значајно утичу индивидуалне карактеристике сваког ученика. До шездесетих година прошлог века преовладало је мишљење да су интелектуалне способности главни и готово довољан предуслов школског успеха. Данас, гледишта истраживача су знатно промењена. Опште је познато да спремност ученика за учење и усвајање градива не зависи само од интелектуалних и сазнајних карактеристика, већ од целокупне личности детета.

### 4.1. Способности и особине личности као фактори школског успеха/неуспеха

У литератури нема јасно и прецизно дефинисаних и класификација персоналних фактора школског постигнућа. Малинић (2009) у прегледу личних карактеристика ученика као фактора школског постигнућа наводи интелектуалне способности, афективне црте личности и селф концепт, локус контроле, мотивацију, пол ученика, квалитет сна и здравље, као и однос ученика према школи.

У истраживањима која су вршена 70-их година, уочава се доминантна тежња истраживача да обухвате један шири корпус значајних варијабли и њиховог утицаја на школско постигнуће. Један број аутора је разматрао школско постигнуће као исход удружених утицаја интелигенције, особина личности и мотивације ученика (Брковић, 1978; Квашчев и Радовановић, 1977).

И поред тога што резултати великог броја истраживања показују да су интелигенција и школско постигнуће значајно повезани (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005), најчешће добијана корелација између скорa на тесту интелигенције и успеха у школи износи само 0.50 (Kaufman &

Lichtenberger, 2005; Neisser et al., 1996). Резултати показују да је повезаност највиша у почетним разредима, док са узрастом опада (Bracken & Walker, 1997; Jensen, 1980). Објашњење умерене висине корелације резултата тестова интелигенције и школског постигнућа са једне стране могуће је потражити у природи мерења и несавршености тестова и са друге стране у чињеници да је школско постигнуће одређено низом некогнитивних фактора, искуством које се са годинама стиче, интересовањима, мотивацијом, особинама личности, емоционалним стањем и слично (Laidra, Pullmann, & Allik, 2007; Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006).

У низу фактора који доприносе развоју ученика је социјално искуство, које се стиче кроз однос са родитељима и вршњачком групом. Велики број теоријских и емпиријских радова указује на постојање узajамног утицаја између вршњачких односа и школског постигнућа (Wentzel, 1989; DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994).

Термин вршњачка група обухвата како формалне вршњачке групе, попут школских одељења и неформалне групе засноване на заједничким интересовањима или пријатељству. У основи формирања вршњачких група су слична интересовања, животна искуства и очекивања (Spasenovic, 2009) Истраживања у западној култури су показала да је за социјализацију деце значајнија интеракција са децом сличног узраста.

Искуства примитивних култура указују на позитиван утицај оваквих узрасно хетерогених група на социјални развој детета. У неразвијеним, руралним срединама и друштвима, честа је ситуација да неколико породица и генерација живе заједно. Због обезбеђивања материјалних услова за живот родитељи често нису присутни код куће и деца одрастају у групи старије браће, рођака и сестара.

Кроз интеракцију са вршњацима деца уче на који начин и зашто треба да сарађују, долазе у ситуацију да увиђају последице како свог тако и туђег понашања, да поштују постављена правила понашања, да конструктивно решавају проблеме. На такав начин се развија социјална одговорност, стичу се социјалне вештине и искуство, подстиче испољавање

социјално прихватљивих облика понашања, развој самосталности и независности (Рот, 1994).

Истраживања квалитета социјалних односа са вршњацима као једног од фактора школског успеха су показала позитиван ефекат интерперсоналних односа на образовна постигнућа (Спасеновић, 2008). У школском периоду интензивнији су контакти са вршњацима, а тиме и јачи утицај на појединца. Везе и односи са вршњацима су уравнотежени и повратни, реципрочни, док однос деце и одраслих карактерише асиметричност у интеракцији, неуравнотежен однос са наглашеном доминантношћу одраслих. Позитивни повратни вршњачки односи доприносе развоју емпатије, изградњи сарадничког односа са другима, што позитивно утиче на социјални и интелектуални развој (Спасеновић, 2008). Резултати иностраних студија показују да се на основу квалитета социјалног понашања и вршњачке прихваћености ученика може предвидети школско постигнуће у наредним годинама (Caprara et al., 200; Zettergren, 2003).

Истраживачки налази указују да позитивна слика о себи, односно високо самопоштовање представља предуслов високог школског постигнућа (Jones & Grieneeks, 1970; O'Malley & Bachman, 1979; Shrauger & Sorman, 1977; Wattenberg & Cliford, 1964). Међутим, постоје опречни налази истраживача о утицају самопоштовања, односно слике о себи на школско постигнуће. Са једне стране је група аутора која сматра да ученик треба најпре да буде успешан у школи да би изградио позитивну слику о себи. Овакав став поткрепљују резултати студије која показују да високо школско постигнуће претходи самопоштовању, односно позитивној слици о себи (Kifer, 1975; Weikart, 1971). Са друге стране група аутора сматра да је позитивна слика о себи нужан предуслов школског постигнућа. Наиме, ученик полази у школу са ниским, умереним и или високим самопоштовањем на основу чега формира и одређена очекивања везана за школско постигнуће. Резултати истраживања која показују да ученици са ниским самопоштовањем имају ниже школско постигнуће и да ниско школско постигнуће доводи до смањивања самопоштовања иду у прилог



наведеном (Don Hamachek, 1995, Marsh et al., 1999; Johnson & Ahlgren, 1976; Милошевић, 2004; Nunez et al., 1994).

Начин на који ће дете функционисати у свакодневном животу, условљени су учесталашћу и природом социјалних односа које дете успоставља са родитељима, вршњацима и свим актерима у њиховом образовању.

Квалитет вршњачких односа утиче на школско постигнуће и обратно, школско постигнуће утиче на квалитет вршњачких односа. Тако норме вршњачке групе имају утицаја на школско постигнуће. Резултати истраживања су показали да се деца најчешће повезују са вршњацима који имају школску мотивациону оријентацију сличну њиховој, као и да је мотивациона оријентација према школи била повезана са иницијалном оријентацијом групе чији су они били чланови (Kindermann, 1993). Дакле, процес је реверзибилан с обзиром на то да група прихвата појединце који доприносе остваривању њеног примарног циља (Cohen, 1977). Поред тога, деца која су прихваћена од својих вршњака и која испољавају просоцијалне, кооперативне и одговорне форме понашања најчешће остварују висок школски успех. Социјално одбачена деца и агресивна деца често остварују школски неуспех (DeRosie et al., 1994; Ku-persmidt et al., 1995; Wentzel & Asher, 1995).

Готово на идентичан начин фактори који утичу на постизање доброг успеха, могу да доведу и до неуспеха. У садашњем тренутку међу истраживачима је све присутније становиште да је школско постигнуће производ сложене мреже односа између наставника и ученика у којој се формира идентитет успешног и неуспешног ученика са високим, умереним или ниским самопоштовањем који узроке властитог успеха и неуспеха приписује себи, или спољашњим околностима (Милошевић, Шевкушић, 2005).

Вредновање ученика – његовог индивидуалног развоја, његове личности и његове улоге у сопственом образовању било је у центру пажње многих аутора (Entwistle, 1970; Гашић-Павишић, 1996; Ивић, 1976; Rogers, 1951; Зиндовић-Вукадиновић, Крњајић, 1996). Налази истраживања

мотивације ученика и ученичког доживљаја школе у нашој средини, иако веома спорадична, указују да је однос ученика према школи тесно повезан са квалитетом наставе и наставних постигнућа (Анагности и сар., 1986; Хавелка, 2000; Лазаревић, 1994). Наиме, наставничково познавање личности ученика једна је од битних претпоставки за адекватан педагошки рад и превенцију школског неуспеха, односно за остваривање већих постигнућа у школском учењу. Посебно су значајна истраживања која показују да су последице хроничног школског неуспеха поражавајуће по развој личности ученика и њихов однос према школи (Брковић, 1979). Дакле, неопходно је да наставник познаје структуру и динамику личности ученика, његове тешкоће и проблеме у учењу, посебне склоности и способности ученика.

Резултати бројних студија о повезаности екстраверзије и школског успеха су недоследни и сугеришу да природа повезаности ове две варијабле зависи од узраста. Док нека истраживања показују да екстравертни ученици остварују бољи школски успех на нивоу основног образовања (Poropat, 2009), али нижа постигнућа на вишим нивоима (De Raad & Schouwenburg, 1996), друга показују да екстраверзија и школски успех нису повезани (Wagerman & Funder, 2007). У складу су и резултати реализованог истраживања о утицају неинтелектуалних својстава личности на успех у школи показали су да особине личности екстраверзија и интроверзија немају већег значаја на успех у школи (Радојковић, 1965). У истраживању су потпуно занемарени фактори који се односе на културолошке и срединске чиниоце, породично окружење, социоекономски статус породице.

Испитивање школског успеха са аспекта индивидуалних способности ученика и склопа особина личности (одсуство мотивације, интроверзија, анксиозност, лоше интегрисана личност, склоност ка избегавању обавеза) показало је низ корелација између школског успеха и тестова личности, способности и мотивације (Квашчев, Радовановић, 1977). За групу ученика који су били неуспешни у школи утврђен је карактеристичан склоп особина личности и способности: анксиозност, недовољно развијена способност за учење, конформизам, одсуство мотивације за постигнућем и лоше интегрисана личност. Поред закључка о постојању различитих склопова

особина личности и способности, а не само једног, размишљања аутора остављају отворено питање да ли је ученик емоционално нестабилан зато што је лош ђак или је узрок емоционалне нестабилности његов повремен или сталан неуспех у школи.

У истраживањима узрока слабог успеха у школи резултати показују да лични фактори, посебно селф концепт и пол ученика значајно утичу на постигнуће у школи (Bader, 2006; Šestak, 1995). Према Малинић, резултати истраживања на узорку од 1500 даровитих ученика, показују да се група неуспешних издвојила на основу следећих карактеристика: низак ниво самопоуздања, недостатак циљева и осећање инфериорности, неспособност да истрају (Малинић, 2009). Такође, поред самопоуздања, локус контроле, односно лично опажање узрока одговорних за понашање и постигнуће представља конструкт који се често истражује као корелат школског постигнућа. Успешни ученици показују тенденцију да свој школски успех приписују напорном раду, а повремени неуспех виде као недостатак труда, док неуспешни ученици своје ниско школско постигнуће описују као последицу околности које су ван њихове контроле (Arroyo & Rhoad, 1999).

Између великог броја различитих истраживања постоји висока усаглашеност резултата који показују да спостоји повезаност полних разлике и школског неуспеха (Mandel & Marcus & Dean, 1995, West & Pennell, 2003; Hoover-Schultz, 2005). Осим истраживања чији налази показују да девојчице постижу боља постигнућа од дечака, низ истраживања показују да наставници неуспех виде као карактеристику дечака. Осим тога, утврђено је да наставници имају позитивнији однос према постигнућу девојчица него према постигнућу дечака. Дечаци су опажени као неуспешни због незрелости, неадекватног понашања, лоше концентрације и ниске мотивације и нижих образовних аспирација од девојчица (Jones & Mylill, 2004).

Једна од варијабли присутна у истраживањима школског успеха је и мотив за постигнућем. Резултати испитивања повезаности између интелектуалног статуса ученика и мотива за постигнућем су показали да ученицима са нижим интелектуалним способностима развијеност мотива за

постигнућем не утиче на надокнађивање те способности, али значајно доприноси њиховој већој ефикасности и остваривању бољег успеха (Лајовић, 1980). Такође, проблеми у социјализацији, емоционалном односу према наставнику, школи, однос према учењу, осећање компетентности за учење, понашање на часу могу бити шиниоци неуспешности ученика у школском учењу (Станојловић, 2012).

## 5. Глуви и наглуви ученици и школско постигнуће

Аутори који су се бавили школским неуспехом (Rutter & Yule, 1975; Silva, McGee, & Williams, 1985; Hinshaw, 1992; Kamal & Bener, 2009; Leitwood, Harris, & Strauss, 2010), издвајају три широке групе фактора којима се означавају узроци неуспеха у школи: факторе породичног окружења, школске факторе и личне карактеристике ученика (Јелић & Јовановић, 2011). Код глувих и наглувих ученика међусобан утицај разноврсних индикатора у садејству са последицама примарног оштећења, питање школског постигнућа чини посебно сложеним. Сагледано кроз призму последица оштећења слуха, утицај наведених фактора не резултира увек позитивним образовним исходима. У британској и америчкој литератури фактори који утичу на школску ефикасност и постигућа глувих и наглувих ученика, класификовани су у три групе. Прва група фактора се односи на карактеристике ученика попут степена оштећења слуха (Allen, 1986; Wood, Wood, Griffiths, & Howarth, 1986), узрока настанка оштећења слуха (Conrad, 1979; Jensema, 1975), времена настанка оштећења (Allen, 1986; Fortnum, Davis, Butler & Stevens, 1996; Jensema, 1975), употребе слушних апарата (Moore & Meadows-Orlans, 1990; Quigley & Paul, 1986), интелигенције (Conrad, 1979; Lewis, 1996), додатних тешкоћа (Allen, 1986; Conrad, 1979), особина личности (Conrad, 1979) и употребе знаковног језика (Bodner-Johnson, 1986). У групи породичних фактора су наведени: слушни статус родитеља (Brasel & Quigley, 1977), друштвена класа (Conrad, 1979), етничка припадност (Allen, 1986; Schildroth & Hatto, 1995) и знања, вештине и компетенције родитеља (Bodner-Johnson, 1986; Kluwin & Gaustad, 1992). Трећу групу, чине школски фактори: врста образовног контекста - инклузивно или специјално образовање, (Holt, 1994; Kluwin, 1992), језички и комуникациони приступ (Brasel & Quigley, 1977; Geers & Moog, 1989; Lewis, 1996), рана интервенција (Yoshinago-Itano, Sedey, Coulter, & Mehl, 1998) и породични социоекономски статус (Kluwin, 1994). Чиниоци који утичу на укупну ефикасност глувих и наглувих ученика у школи су и величина породице и низ других школских фактора, школски социоекономски

контекст, школски етос или школска култура и рана постигнућа деце, која се у литератури издвајају као кључни фактор школске ефикасности (Powers, 2003).

Генерално гледано, просечни академски успех глувих и наглувих ученика је знатно испод нивоа њихових чујућих вршњака (Traxler, 2000). Међутим неретко просек маскира широк спектар постигнућа, па тако има глувих и наглувих ученика који постижу школски успех сразмеран својим вршњацима у редовној школи (Karchmer & Mitchell, 2003). Низ варијабли које позитивно или негативно утичу на школско постигнуће истраживао је велики број истраживача (Luckner & Muir, 2001; Mitchell & Karchmer, 2006; Powers, 2003). Испитиване варијабле обухватају демографске варијабле попут степена оштећења слуха, етничке припадности и социоекономског статуса, затим породичне варијабле, родитељски ресурси и подршка и школске варијабле, попут степена и врсте посебне подршке у образовању.

Резултати студије која се бавила идентификовањем успешних глувих и наглувих ученика су показали да су студенти идентификовани као успешни уколико имају школско постигнуће у складу са својим узрастом у већини предмета, добре односе са вршњацима и позитивне ставове и перцепцију. Испитани су наставници, родитељи и други стручњаци који раде са глувим и наглувим ученицима у редовном систему образовања. Сви ученици су имали тешко оштећење слуха, узраста од 12 до 18 година. Подршка породице, одлучност ученика да успе и самопоуздање су варијабле које су стручњаци перципирају као варијабле које доприносе успеху ученика (Luckner & Muir, 2001). Осим тога, наставници и сарадници сматрају да високи захтеви постављени пред ученике у остваривању наставног плана и програма значајно доприноси успеху. Родитељи глувих и наглувих ученика високо оцењују значај комуникације са својим дететом као и присуство стручног рада дефектолога са дететом као и укљученост у ваннаставне активности.

У литератури аутори наводе низ фактора који негативно утичу на школско постигнуће глувих и наглувих ученика попут ниског социоекономског статуса, већег степена губитка слуха, као и присуство

когнитивних сметњи или поремећаја понашања. У истраживању предиктивних фактора који утичу на академски успех глувих и наглувих ученика, узете су у обзир информације о полу ученика, степену оштећења слуха, слушном стаутусу родитеља, етничкој припадности, језику којим се говори код куће, социоекономском статусу и величини породице, посебним образовним потребама ученика као и његовом образовном пласману, односно инклузивном или образовању у школама за гуге и наглуве ученике (Powers, 2003). Резултати су показали да степен оштећења слуха није повезан са укупним резултатима испитивања, док су у факторе ризика укључени нижи социоекономски статус породице, мањински национални статус, коришћење још неког језика укући осим енглеског. Осим тога, закључак истраживања указује да су боље резултате у школском успеху остварили глуви и наглуви ученици у редовним школама који су добијали додатну подршку него ученици у издвојеним установама у којима су највећи део времена са њима радили само сурдолози.

Поред личних и породичних фактора, школа и оранизација васпитно образовног рада, специфичне посебне услуге подршке у образовању могу допринети успеху ученика. Школски фактори који промовишу успех за ученике са сметњама у развоју, укључујући и глуве и наглуве ученике су време посвећено планирању наставних садржаја, став наставника према инклузији, наставникова подршка вршњачкој сарадњи и вршњачким односима, између учитеља и наставника у редовним школама и наставника-дефектолога који се заснива на међусобном уважавању улога и надлежности, специјалн образовање које не ремети редован наставни процес већ поштује културу и праксу редовног наставног контекста, а са друге стране флексибилност учитеља и подела одговорности (Antia, 1998; 1999; Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; O'Donnell, Moores, & Kluwin, 1992). У литаратури се као специфичне услуге подршке које утичу на школско постигнуће глувих и наглувих ученика наводи степен и врста подршке коју пружа сурдолог, могућност учешћа у коминикацији у учионици и размени академских информација уз адекватну амплификацију и/или тачно тумачење знаковним језиком, белешке, одговарајуће визуелно и

акустичко окружење, као и могућност за укључивање у ваннаставне активности (Luckner & Muir, 2001; Schick, Williams, & Kupermintz, 2006; Stinson & Antia, 1999).

Резултати реализованих истраживања указују на аспект социјалног и аспект академског постигућа глувих и наглувих ученика (Darling-Hammond, 1997; Lee & Smith, 1999; Murphy, Weil, Hallinger, & Mitman, 1982). Наиме, аспект школског окружења обухвата наставникова очекивања, политику школе и академске стандарде, док социјална подршка подразумева заједничке вредности међу учесницима у васпитно образовном процесу, позитивних односа измеђе наставника, наставника и ученика и ученика међусобно, спремност наставника да помогну ученицима да остваре своје образовне потребе.

Степен оштећена слуха или начин комуникације, као специфичне варијабле могу утицати н школско постигнуће глувих и наглувих ученика, често нису независне једна од друге. Наиме, време постављања дијагнозе може бити у вези са степеном оштећењ слуха, па тако ученицима благо оштећење слуха може бити дијагностикобано на кснијим узрастима у односу на тежи степен оштећења, јер су и одступања у говору и језику теже уочљива. Осим тога ученици са благим и умереним степеном оштећења слуха чешће су у прилици да буду укључени у редовна одељења. Даље породице које су ниског социоекономског статуса нису у могућности да прикупе довољно новца за ефикасну рану интервенцију. Слично томе, породице из етнички мањинских заједница које не познају језик већине неће бити у прилици да остваре срадању са школом и наставним особљем као и да се залажу за услове у којима се њихова деца школују (Reed, etc., 2008). Из тог разлога, са једне стране важно је обратити пажњу на специфичне варијабле, и са друге испитати кластере варијабли које доприносе остваривању школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Према Јину, студија случаја је једна од могућности да се добије потпуни увид којом је могуће објаснити неке узрочно последичне везе у реалним животним ситуацијама које су сувише сложене за истраживања и екперименталне стратегије (Yin, 1994).



## 6. Преглед теоријских и емпиријских сазнања о школском постигнућу

У нашој земљи до краја прве половине 20-ог века није било значајнијих истраживања која се баве проблематиком школског успеха не само чујућих већ и глувих и наглувих ученика. Истраживања су се углавном сводила на теоријске закључке и уопштавања у области психологије и других наука. Са педагошког аспекта и општих потреба васпитно-образовног система испитиван је и анализиран утицај појединих ваншколских фактора на школски успех, односно неуспех као и међусобни однос наведених фактора. Развој методологије педагошких истраживања од 1960. године доводи до промена и ширења емпиријских истраживања.

Резултати реализованог истраживања о утицају неинтелектуалних својстава личности на успех у школи показали су да особине личности екстраверзија и интроверзија немају већег значаја на успех у школи (Радојковић, 1965). У истраживању су потпуно занемарени фактори који се односе на културолошке и срединске чиниоце, породично окружење, социоекономски статус породице. Међу резултатима првих истраживањима који су подразумевали поређење између породице и школског успеха (Зорман, 1996) закључено је да ниво образованости родитеља значајно утиче на успешност ученика. Породица се као шири фактор узрочности неуспеха јавља се у истраживању Троја (Трој, 1967) којим је потврђено да културно-педагошки ниво породице у већој мери утиче на успех у школи, док је утицај материјалних услова знатно мањи.

Аутори Крнета, Поткоњак и Ђорђевић (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973) су студијом о истраживању неуспеха ученика у средњим и основним школама у Београду потврдили значајан утицај породице на успех у школи као и да је тај утицај слабији код стријих ученика. Претпоставка да су породични услови узрок неуспеха је одбачена с обзиром да је већина ученика током школовања живела у повољним породичним условима, а даљи рад је усмерен на испитивање могућности утицаја фактора ван

породице. Испитивање је вршено у правцу анализе стања у одабраном броју школа и утврђивања карактеристичних услова и околности које доводе до неуспеха, потом формулисања одговарајућих проблема који произилазе из таквог стања и експерименталне провере утицаја неких школских мера које су у нашим условима реално могуће применљиве у предупредивању школског неуспеха.

Резултати студије о сузбијању школског неуспеха (Марковац, 1973) говоре о компензацијском васпитно-образовном раду као облику сузбијања школског неуспеха и „педагошкој профилактици“ односно предупредивању неуспеха. Наиме, главни инструмент овог истраживања био је дидактички материјал који је обухватао садржаје матерњег језика, математике и природе и друштва а полазном хипотезом је претпостављено да се неуспех одређеног броја ученика може смањити надограђивањем њихових образовних и развојних дефицита.

Испитивање школског успеха са аспекта индивидуалних способности ученика и склопа особина личности (одсуство мотивације, интроверзија, анксиозност, лошеинтегрисана личност, склоност ка избегавању обавеза) показало је низ корелација између школског успеха и тестова личности, способности и мотивације (Квашчев, Радовановић, 1977). За групу ученика који су били неуспешни у школи утврђен је карактеристичан склоп особина личности и способности: анксиозност, недовољно развијена способност за учење, конформизам, одсуство мотивације за постигнућем и лоше интегрисана личност. Поред закључка о постојању различитих склопова особина личности и способности, а не само једног, размишљања аутора остављају отворено питање да ли је ученик емоционално нестабилан зато што је лош ђак или је узрок емоционалне нестабилности његов повремени или стални неуспех у школи.

Утврђивање зависности школског успеха од особина личности као и утицаја школског успеха на развој особина личности покренуло је низ истраживања која се сагледавају особине личности као предуслов школског успеха. Са друге стране сви добијени резултати представљају значајну

смерницу у сагледавању могућих проблема у организацији и унапређивању наставног процеса.

У истраживању Митова (Митов,1978) лонгитудинално се пратио проблем неуспеха сагледавањем утицаја одвојености ученика од родитеља током школовања и успеха који постижу. Резултати су показали да су ученици који чешће завршавају годину са одличним успехом у сталном контакту са родитељима у односу на ученике чији су родитељи повремено одсутни. Интересовање за истраживања усмерена на испитавање васпитне климе породице и односа школске спреме и одређеног васпитног стила родитеља и њихове корелације са школским успехом јавило се 80-их година 20-ог века.

Резултати истраживања које су спровели Панчић и Золтан (Панчић, Золтан, 1982) су показали да је школска спрема родитеља у позитивној корелацији са склоношћу ка одређеном васпитним стиловима код родитеља неуспешних ученика.

Резултати испитивања повезаности између интелектуалног статуса ученика и мотива за постигнућем су показали да ученицима са нижим интелектуалним способностима развијеност мотива за постигнућем не утиче на надокнађивање те способности, али значајно доприноси њиховој већој ефикасности и остваривању бољег успеха (Лајовић, 1980).

Испитивањем проблема школског неуспеха Брковић (Брковић, 1984) и Шарановића-Божановић (Шарановића-Божановић,1976) указују на велики значај педагошких мера и целокупне ефикасности наставе као фактора неуспеха који се односе на школу а на које се може утицати. Варијабле првог испитивања утицаја наставе на неуспех ученика (Брковић, 1984) су биле примерене новим истраживачким тенденцијама: остварени успех у учењу, карактеристике организације наставног процеса, партиципација породице у учениковим школским активностима, личност наставника, образовни садржаји, индивидуалне особенисти сваког ученика. Истраживања која су уследила након овог бавила су се анализом карактеристика ученика, породичне и школске средине, ставовима ученика,

наставника и родитеља према утицају одређених фактора на остваривање школског успеха.

Одређена истраживања била су усмерена на сагледавање утицаја услова у којима се одвија ваљспитно-образовни рад на школски успех. Резултати су показали да се са повећањем урбаности средине повећава и школски успех, односно да постоје значајне разлике у успеху ученика из градских, приградских и сеоских школа (Коцић, 1989).

Начин организације наставног процеса, примењени облици, методе и наставна средства су значајни чиниоци који утичу на исходе наставног процеса. Резултати истраживања о утицају примењиваних облика, метода и наставних средстава показали су да школски успех зависи од целокупног сценарија наставног процеса (Коцић, 1989).

Специфичност сваког појединачног истраживања, различити приступи сагледавању проблема школског успеха, односно неуспеха, усмерили су истраживаче на повезивање различитих варијабли.

У свом истраживању Хвелка (Хавелка, 1990) је анализирао општи успех који ученици постижу у основношколском образовању и колико је такав општи успех повезан са степеном образовања родитеља и интелектуалним способностима ученика. Резултати истраживања указују да се вредности резултата на тесту интелигенције значајно разликују по образовању родитеља. Таква висока корелација која се јавља између резултата на тесту интелигенције и образовања родитеља указује да извор разлика није сама интелигенција, већ укључује деловање низа чинилаца социјалне средине.

Испитивање полних разлика у усвојености садржаја (Коцић, 1992) показало је да девојчице ни у једном предмету нису показале слабије резултате, а у појединим предметима и субтестовима су показале знатно боље резултате. Резултати овог истраживања су у складу са истраживањем Хавлеке (Хавелка, 1990) који је анализирајући повезаност општег успеха у појединим разредима са полом ученика указао на крајњи резултат који је био у корист девојчица истичући да марљивост девојчица за учење доприноси да буду успешније од дечака.

У студији Крнете (Крнета, 2000) фактори који утичу на школски успех класификовани су у три групе:

- Фактори који произилазе из утицаја уже и шире друштвене средине на појединца
- Фактори који проистичу из личних карактеристика наставника
- Фактори који представљају индивидуалне особености ученика.

Вршена је анализа општег школског успеха и успеха у појединим наставним предметима у основношколском и средњешколском образовању, испитивана је мотивација за постигнућем код ученика, међусобна повезаност социјалних обележја и психолошких карактеристика и одређивање који су релевантни социо - психолошки фактори који одређују успех ученика у настави српског језика, математике, историје и ликовне културе. Резултати спроведеног истраживања су показали да на разлике у општем успеху ученика у наведеним наставним предметима значајно утичу психолошки фактори као и да различита искуства стечена у социјалном окружењу могу утицати на школски успех. Оваква истраживања представљају вишедимензионални приступ сагледавању проблема школског неуспеха и добијеним новим подацима прецизније одређују прогнозу школског неуспеха.

Идентификација свих негативних утицаја појединих фактора са циљем предупређивања школског неуспеха у протекле две деценије је актуелан проблем и као такав, предмет је многобројних истраживања школског успеха слушно оштећене популације.

Истраживања школског успеха у популацији глувих и наглувих ученика обухватала су у низу варијабли и знаковни језик. Реализовано је истраживање са циљем испитивања ефеката усавршавања знаковног језика у комуникацији и школском успеху деце оштећеног слуха (Радоман, Николић, 2013). Испитиван је утицај српског знаковног језика на развој вербалних способности деце. Добијени резултати су показали да знаковни језик може значајно утицати на развој вербалне језичке способности, експресивне и рецептивне, као и глобалне комуникативне способности. Такође, систематски петомесечни тренинг и обука српском

знаковном језику значајно је утицао и на побољшање школског успеха деце оштећеног слуха.

Школски успех у великој мери зависи од технике читања и нивоа разумевања прочитаног. Резултати истраживања утицаја перцептивно моторног акта на сазнајни процес читања глувих и наглувих ученика показују да је доминантан у читању био механички моменат и да су ученици подједнаком брзином читали и речи које разумеју и речи које не разумеју (Карић и сар. 2012). Аутори на основу резултата закључују да формирању појмова у сурдопедагошкој пракси није посвећено довољно пажње и да је, у циљу унапређивања наставе, је поред развоја на говору неопходно радити и на семантичкој обради појма.

Карактеристике писања глувих и наглуве деце у основној школи, односно квалитет самосталног писаног изражавања ученика на задату тему, праћењем нивоа изражавања и броја употребљених речи и реченица у саставу испитане су у истраживању Димић и Кљаић (Димић, Кљаић, 2011). Независне варијабле овог истраживања су биле узраст, пол, оцена из српског језика и степен оштећења слуха. Резултати истраживања су показали веома слаб успех глувих и наглувих ученика у самосталном писаном изражавању. Корелација између квалитета писања и степена оштећења слуха није уочена, као и да оцена из српског језика, пол и узраст имају делимичан утицај на поједине сегменте писања.

Радовановић и Карић (Радовановић, Карић 2011) су испитивале и процењивале ставове наставника у основним и средњим школама за глуву и наглуву децу према информационам и комуникационим технологијама. Резултати једног дела овог истраживања који се односи на допринос унапређивању знања су показали претежно позитивне ставове наставника према примени информационам и комуникационих технологија у реализацији наставног процеса у целини као и у професионалном развоју и унапређивању знања глувих и наглувих ученика.

Резултати истраживања примене индивидуализоване наставе у индивидуално планираним програмима у школама за глуве и наглуве ученика (Ковачевић, Милосављевић, 2008) показали су позитиван утицај на

образовна постигнућа глувих и nagluвих ученика у односу на примену традиционалног наставног рада (Ковачевић, Милосављевић, 2008). Слично истраживање бавило се васпитно-образовним ефектима кооперативног учења у настави деце оштећеног слуха, а добијени резултати су показали да примена метода кооперативног учења утиче на бољу ефикасност у учењу (Ковачевић, 2007).

## II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

### 1. Проблем истраживања

Индикатори школског постигнућа чине динамички склоп наслеђа, природног развојног тока и утицаја средине и активности ученика. Осим тога, остваривање успеха у школи је једна од претпоставки напредовања детета, не само током периода редовног школовања, већ и током даљег живота и рада. Из тог разлога не изненађује усмереност школе, појединца и читавог друштва на постизање што бољег успеха. Увећавање броја, како теоријских тако и емпиријских истраживања школског успеха током протеклих деценија, говори о актуелности овог проблема, али и указује на његову сложеност.

У складу са налазима досадашњих истраживања школског постигнућа који потврђују утицај корелације великог броја фактора породичне и школске средине, друштвено економских фактора, као и персоналних фактора, полазна очекивања су била усмерена у правцу потенцијалног потврђивања те корелације и када је у питању школско постигнуће глувих и наглувих ученика. Код глувих и наглувих ученика међусобан утицај разноврсних индикатора у садејству са последицама примарног оштећења, питање школског постигнућа, чини посебно сложеним. Сагледано кроз призму последица оштећења слуха, утицај наведених фактора не резултира увек позитивним образовним исходима. Како би се идентификовали позитивни, али и негативни утицаји фактора и тиме предупредио школски неуспех глувих и наглувих ученика, потребна је анализа утицаја друштвених, економских, социјалних, психолошких и школских фактора. Због тога је **проблем** истраживања усмерен на шире сагледавање фактора школског успеха (неуспеха) глувих и наглувих ученика



у циљу унапређивања квалитета образовања и васпитања глувих и наглувих ученика у школама за глуве и наглуве, али и у области инклузивног образовања.

## 2. Циљеви и задаци истраживања

Општи циљ истраживања је испитати индикаторе школског постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста.

Посебни циљеви су:

1. Испитати повезаност друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика
2. Испитати повезаност породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика
3. Испитати повезаност фактора школске средине, и школског постигнућа глувих и наглувих ученика
4. Испитати повезаност интернатске средине, и школског постигнућа глувих и наглувих ученика
5. Испитати повезаност способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа

Задаци истраживања:

1. Утврдити повезаност друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика (место становања, постојање културних институција у средини и присуство организација глувих и наглувих )
2. Утврдити повезаност породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика кроз саглед (социјално-економски статус породице глувих и наглувих -образовни ниво родитеља, запосленост родитеља, стамбени услови; структура породице - брачни статус родитеља, да ли су родитељу глуви –наглуви или чујући, број деце у породици, број чланова породице; понашања родитеља према деци-породична васпитна пракса, подстицање и помоћ деци у учењу, праћење дечијег рада и увид у понашање деце у слободном времену, примена васпитних мера, ставови родитеља према образовању, сарадња са школом, укљученост

родитеља у школске активности и израду домаћих задатака- однос међу члановима у породици кроз породичну климу).

3. Утврдити повезаност фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика ( наставно-техничких и кадровских услова рада; организација наставе; наставни процес и положај ученика у њему, сарадња са психолошко-педагошком службом, образовање и стручно усавршавања наставника, општа атмосфере у школама)
4. Утврдити повезаност интернатске средине, односно живота у интернату и школског постигнућа глувих и наглувих ученика
5. Утврдити повезаност способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа сагледавањем (понашање деце код куће и школски успех; процена особина и понашања детета у школи и школски успех; однос према друговима и наставницима, ставови ученика према школи, учењу, успеху-неуспеху, прсоцијално понашање)

### 3. Варијабле истраживања

С обзиром на то да се ради о истраживању које нема експериментални дизајн, не може се говорити о независним и зависним варијаблама у правом смислу те речи, те су варијабле условно означене као независне и зависне.

Статус условно независне варијабле у овом истраживању има низ варијабли које се односе на факторе школског постигнућа из:

#### 1. Друштвено-економских средине

- Место становања, присуство културних институција у месту боравка, постојање организација за глуве и наглуве у месту боравка

#### 2. Породичног окружења

- Социоекономски статус –образовни ниво родитеља, запосленост, стамбени услови,
- структура породице - број чланова породице, брачни статус родитеља, слушни статус родитеља, број деце у породици,
- понашања родитеља према деци-породична васпитна пракса, подстицање и помоћ деци у учењу, праћење дечијег рада и увид у понашање деце у слободном времену, примена васпитних мера,
- ставови родитеља према образовању,
- сарадња са школом, укљученост родитеља у школске активности и израду домаћих задатака
- однос међу члановима у породици кроз породичну климу

#### 3. Организације васпитно-образовног рада у интернату

- коришћење услуга интернатског смештаја

#### 4. Школског окружења

- наставно-технички и кадровски услови рада
- организација наставе
- наставни процес и положај ученика у њему

- сарадња са психолошко-педагошком службом,
- образовање и стручно усавршавања наставника
- општа атмосфере у школама

5. *Личних карактеристика*

- понашање деце код куће и школски успех
- процена особина и понашања детета у школи и школски успех
- однос према друговима и наставницима
- ставови ученика према школи, учењу, успеху-неуспеху,
- просоцијално понашање.

.

Школско постигнуће у овом истраживању има статус условно зависне варијабле.

## 4. Хипотезе истраживања

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања, формулисане су следеће хипотезе:

Основна хипотеза је:

1. постоји статистички значајна повезаност између индикатора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Посебне хипотезе:

1. Постоји статистички значајна повезаност друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.
2. Постоји статистички значајна повезаност породичних фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.
3. Постоји статистички значајна повезаност организације живота у домовима-интернатима и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.
4. Постоји статистички значајна повезаност организације васпитно-образовног рада и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.
5. Постоји статистички значајна повезаност способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа.

## 5. Методологија истраживања

### 5.1. Формирање и опис узорка

Узорак је чинило 193 испитаника подељених у три подузорка и то: подузорак родитеља (Н-56), подузорак наставника (Н-75) из пет школа за глуву и наглуву децу са територије Републике Србије и подузорак ученика (Н-59) који похађају школу за глуве и наглуве ученике на територији Републике Србије.

#### *Суктура подузорка ученика*

У односу на пол (табела 1) било је 30 ученика мушког пола (50,8%) и 29 (49,2%) ученика женског пола од другог до осмог разреда основне школе, просечног узраста 11,75 година.

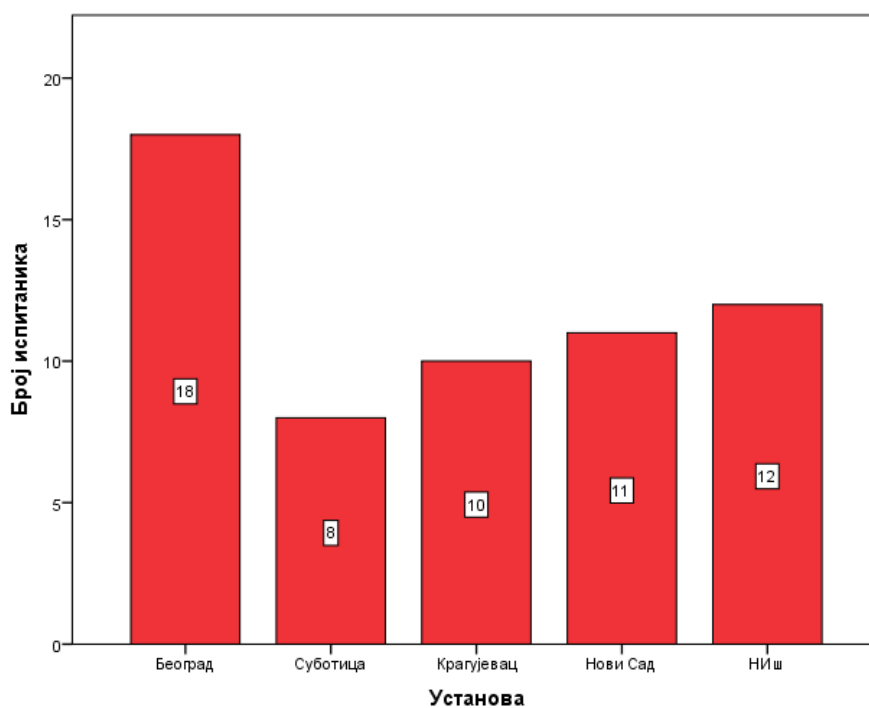
У односу на место похађања школе било је било је 18 ученика из „Школе за оштећене слухом Стефан Дечански“ у Београду, 8 ученика из „Школе са домом ученика“ из Суботице, 10 ученика из Школе са домом за ученике оштећеног слуха“ у Крагујевцу, 11 ученика из СОШО „Милан Петровић“ у Новом Саду и 12 ученика из „Специјалне школе са домом ученика Бубањ“ у Нишу (графикон 1).

У односу на школски успех (табела 2) подузорак ученика чинило је 28 ученика са одличним успехом (47,5%), 13 ученика са врло добрим успехом (22,0%), 14 ученика са добрим успехом (23,7%) и 4 ученика са довољним успехом (6,8%).

У односу на оштећење слуха (табела 3) било је 35 глувих ученика (59,3 %) и 24 наглувих ученика (40,7%).

**Табела 1. Структура ученика према полу**

	Ф	%
Мушки	30	50,8
Женски	29	49,2



**Графикон 1: Расподела узорка ученика према граду у којем похађу школу за глуве и наглуве ученике**

**Табела 2. Структура ученика према успеху**

	Ф	%
Довољан	4	6,8
Добар	14	23,7
Врло добар	13	22,0
Одличан	28	47,5



**Табела 3. Структура ученика према степену оштећења слуха**

	Ф	%
Глуви	35	59,3
Наглуви	24	40,7

**Структура подзорка наставника**

Подзорак наставног особља чинило је 75 наставника који учествују у реализацији наставних активности у школама за глуву и наглуву децу, чији је просечни радни стаж 12,2 године.

У односу на пол од 75 наставника (табела 4) било је 10 испитаника мушког пола (13,3 %) и 65 испитаника женског пола (80,0%).

Према стручном (табела 5) звању узорак наставника чинило је 57 (76%) наставника-дефектолога, 13 наставника предметне наставе (17,3%) и 5 наставника разредне наставе (6,6%).

Према школама које су обухваћене истраживањем било је 10 наставника из „Школе за оштећене слухом Стефан Дечански“ у Београду, 16 наставника из „Школе са домом ученика“ у Суботици, 31 наставник из „Школе са домом за ученике оштећеног слуха“ у Крагујевцу, 7 наставник СОШО „Милан Петровић“ у Новом Саду и 11 наставника из „Специјалне школе са домом ученика Бубањ“ у Нишу (графикон 2).

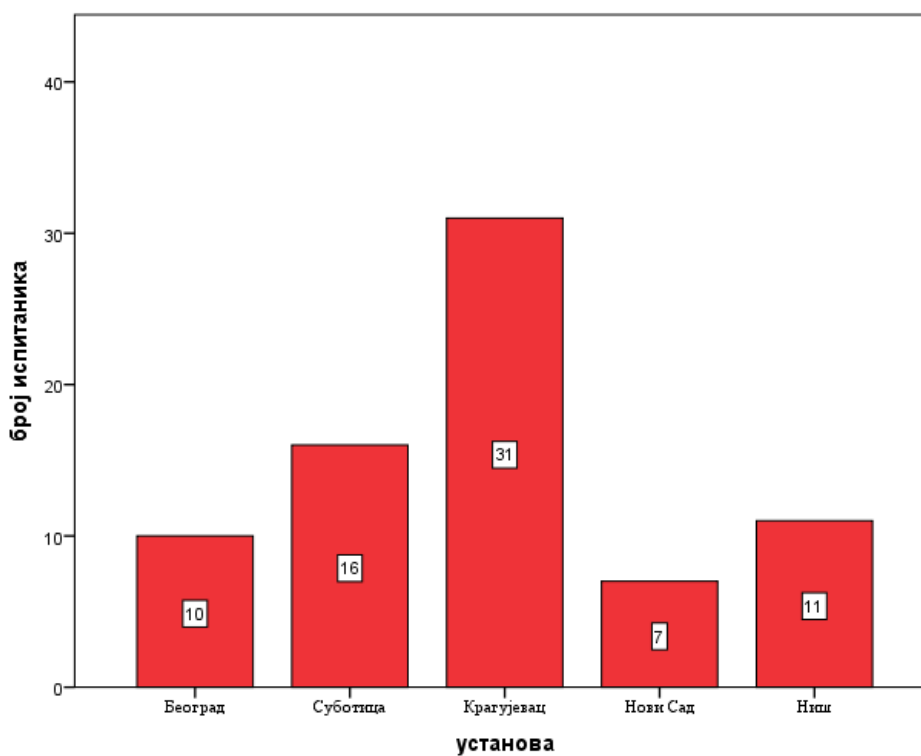
**Табела 4. Структура наставника према полу**

	ф	%
Мушки	10	13,3
Женски	65	80,0

Према стручном звању (табела 5) узорак наставника чинило је 57 (76%) дефектолога, 13 наставника предметне наставе (17,3%) и 5 наставника разредне наставе (6,6%).

**Табела 5. Структура наставника према звању**

	Ф	%
Дефектолог	57	76,0
Наставник предметне наставе	13	17,3
Наставник разредне наставе	5	6,6



**Графикон 2: Расподела узорка наставника према граду у којем раде у школи за глуве и наглуве ученике**

**Табела 6. Структура наставника према дужини радног стажа**

	f	%
1-10 година	35	46,7
11-20 година	29	38,6
21-30 година	9	12,0
Више од 31 године	2	2,7

У односу на дужину радног стажа било је 35 (46,7%) са дужином радног стажа до десет година, 29 (38,6%) наставника са дужином радног стажа од једанаест до двадесет година, 9 (12,0%) са радним стажом од двадесет једне до тридесет година и 2 (2,7%) који су запослени дуже од тридесет једне године (табела 6).

#### ***Структура подузорка родитеља***

Подузорок родитеља у односу на образовни ниво чинило је 2 мајке (3,3%) и 3 (5,0%) оца са непотпуном основном школом, 10 мајки (16,9%) и 14 очева (23,7%) са основним образовањем. Са средњим образовањем било је 35 мајки (59,3%) и 31 отац (52,5%), 2 мајке (3,3%) и 2 оца (3,3%) имали су више образовање, док је 5 мајки (8,4 %) и 5 очева (8,4 %) било високо образовано (табела 7).

**Табела 7. Структура родитеља према образовном нивоу**

Образовни ниво	очеви		мајке	
	f	%	f	%
непотпуна основна школа	3	5,0	2	3,3
потпуна основна школа	14	23,7	10	16,9
средња школа	31	52,5	35	59,3
виша школа	2	3,3	2	3,3
висока школа	5	8,4	5	8,4

У односу на запослесност подузорок је чинило 14 (23,7%) породица у којој су оба родитеља незапослена, 17 породица у којој је запослен само отац (28,8%), 5 породица у којој запосење има само мајка (8,5%) и 17 (28,8%) породица у којој су родитељи незапослени. У 6 (10,1 %) породица из подузорка родитељи су пензионери (табела 8).

**Табела 8. Структура родитеља према запослености**

	f	%
оба родитеља запослена	14	23,7
отац запослен	17	28,8
мајка запослена	5	8,5
родитељи незапослени	17	28,8
родитељи пензионери	6	10,1

У односу на брачни статус родитеља подузорок је чинило 44 (74,5%) породица у којима родитељи живе заједно, 10 (16,9%) породица са статусом разведених родитеља, 4 (6,7%) породица у којој је само један родитељ и 1 (1,6%) у којој нема оба родитеља (хранитељска породица) (табела 9).

**Табела 9. Структура родитеља према брачном статусу**

	f	%
Живе заједно	44	74,5
Разведени	10	16,9
Нема једног родитеља	4	6,7
Нема оба родитеља	1	1,6

У односу на место становања подузрак породица чинило је 19 (32,7% ) породица из сеоске средине (до 10000 становника), 24 породице (41,3%) које живе у варошици (до 100000 становника) и 15 породица (25, 8 %) са местом становања у граду (преко100000 становника) (Табела 10).

**Табела 10. Структура породица према месту становања**

Место становања	f	%
Град	15	25,8%
Варош	24	41,3%
Село	19	32,7%

У односу на број деце подузрак породица је чинила 1 породица са петоро деце (1,7%), 5 породица у којима је било четворо деце (8,5%), 15 породица (25,4%) са троје деце. Двоје деце било је у 21 (35,6%) породици, док је 17 породица (28,8%) имало јединце (табела 11).

**Табела 11. Структура породице у односу на број деце**

Број деце	f	%
једно	17	28.8
двоје	21	35.6
троје	15	25.4
четворо	5	8.5
петоро	1	1.7

У односу на број чланова породице, породицама глувих и наглувих ученика има просечно има 4 члана (табела 12 ).

**Табела 12. Структура породице према броју чланова породице**

	AS	Sd	Medina	Percentil 25	Percentil 75
број чланова породице	4.24	1.34	4.00	3.00	5.00

Према стамбеном статусу, 22 породице (38,5%) имају трособан или већи стан, 24 породице (42,1%) живи у једнособном или двособном стану, док је 11 (19,2%) породица живи као подстанари (табела 13).

**Табела 13. Структура породица према стамбеном статусу**

Стамбени статус	f	%
Подстанари	11	19,2
Једнособан или двособан стан	24	42,1
Трособан или већи стан	22	38,5
Без одговора	2	3,5

**Табела 14. Структура породица према материјаном статусу**

	AS	SD	Medijana	Percentil 25	Percentil 75
просек личног дохотка	7372.12	6125.39	5000.00	3000.00	10000.00

У односу на материјални статус, у породици глувих и наглувих просек личног дохотка по члану породице износи 7372 динара (табела 14).

## 5.2. Мерни инструменти

У истраживању су коришћене методе анализе педагошке и сурдопедагошке теорије и дескриптивно - аналитичка научно - истраживачка метода.

За потребе истраживања коришћени су посебно дизајниран:

1. Упитник за наставнике
2. Упитник о општој атмосфери у школама (Станојловић, 2012)
3. Упитник за процену понашања детета у школи (Станојловић, 2012)
4. Упитника о условима породичног живота и рада ученика и узајамном односима родитеља и деце у породици (Станојловић, 2012)
5. Евидентна листа за снимање и скала процене артикулације наставног часа (Станојловић, 2012)
6. Упитник о потребама и могућностима ефикаснијег образовања и стручног усавршавања наставника (Станојловић, 2012)
7. Протокол за снимање, амализирање и процењивање наставног часа (Поткоњак, Трнавац, 1998)
8. Упитник за родитеље
9. Упитника за процену понашања и особина детета (Станојловић, 2012)
10. Упитник о просоцијалном понашању детета (Станојловић, 2012)
11. Упитник о укључености породице у школске активности и рад на домаћим задацима (Станојловић, 2012)
12. Чек листа пожељних особина, ставова и поступака у сарадњи са родитељима (Станојловић, 2012)

Анкетни лист за наставнике је поред општих података (пол, године радног стажа, назив школе, занимање) садржао групе питања које су се односиле на различите аспекте организације и реализације васпитно-образовног рада у школама за глуве и наглуве ученике. У дизајнирању анкетног листа за наставнике коришћени су делови следећих инструмената: *Евидентна листа за снимање и скала процене артикулације наставног часа*

(Станолјловић,2012), *Упитник о потребама и могућностима ефикаснијег образовања и стручног усавршавања наставника* (Станолјловић,201), *Протокол за снимање, амализирање и процењивање наставног час* (Поткоњак, Трнавац, 1998).

Први део упитника садржао је петнаест питања која су се односила на просторно-техничке, кадровске и дидактичке услове рада у школама, седамнаест питања о организацији наставе (оцењивање значаја ИОП-а за сваког појединачног ученика у реализацији васпитно-образовног рада и остваривању исхода, постојање припрема наставника за час, учесталост коришћења различитих извора при припремању часа, примена и примереност метода, облика рада и наставних средстава) и дванаест питања која су се односила на наставни процес и положај ученика у њему (врсту наставног рада и доминантне активности ученика на часу, индивидуализацију на часу, рекапитулацију садржаја, карактер и технику израде домаћих задатака) У дизајнирању првог дела упитника за наставнике коришћени су делови следећих инструмената: *Евидентна листа за снимање и скала процене артикулације наставног часа* (Станолјловић,2012) и *Протокол за снимање, амализирање и процењивање наставног час* (Поткоњак, Трнавац, 1998).

Други део упитника за наставнике садржао је два питања су се односила на комуникацију наставника са психолошко педагошком службом и самооцену наставникових компетенција за решавање једноставних проблема и потреба ученика, три питања су се односила на секције, ваннаставне активности и наставникову оцену доприноса укључености родитеља у школске активности. На образовање и стручно усавршавање наставника односило се пет питања из другог дела анкетног листа за наставнике. У дизајнирању овог дела упитника коришћени су делови *Упитника о потребама и могућностима ефикаснијег образовања и стручног усавршавања наставника* (Станолјловић,2012).

За прикупљање података о општој социо-психолошкој атмосфери у школама коришћен је прилагођен Упитник о општој атмосфери у школама



(Станојловић, 2012). Скала опште атмосфере у школи има задовољавајући Кронбах  $\alpha$  коефицијент унутрашње конзистентности – 0,72.

За испитивање понашања ученика у школи, на часу, према наставнику и на одмору коришћен је *Упитник за процену понашања детета у школи* (Станојловић, 2012). На свако питање могућа су три вида одговора: одговор под 1. говори о инхибираном понашању детета, под 2. складном и под 3. немирном понашању. Инструмент се састоји из два дела: анкетни лист и кодекс шифара за процену понашања детета у школи.

Упитник за родитеље је поред општих података о испитанику садржао листу питања која су се односила на услове породичног живота и рада ученика, на понашање детета, на укљученост породице у школске активности и рад на домаћим задацима, на особине, ставове и поступке наставника у сарадњи са родитељима. У дизајнирању анкетног листа за родитеље у делу који се односи на услове и међупородичне односе коришћени су и делови *Упитника о условима породичног живота и рада ученика и узајамном односима родитеља и деце у породици* (Станојловић, 2012). Овај упитник је конструисан на бази до сада најчешће коришћених упитника о породичној средини у циљу дубљег и ширег сагледавања услова породичног живота и рада ученика и праксе породичног васпитања.

За дизајнирање дела анкетног листа за родитеље за прикупљање података о понашању детета према родитељима и блиским лицима, његовим особинама као што су самокритичност, однос према раду и учењу у школи, коришћени су сегменти *Упитника за процену понашања и особина детета* (Станојловић, 2012)

За прикупљање података о просоцијалном понашању, односно сагледавање појединих видова просоцијалног понашања детета као што су срадња, помагање, пружање помоћи у обављању активности, заштита друга, пружање психосоцијалне помоћи, алтруизам и слично ученика коришћен је *Упитник о просоцијалном понашању детета* (Станојловић, 2012). Скала просоцијалног понашања има Кронбах  $\alpha$  коефицијент унутрашње конзистентности 0,74, што је задовољавајуће а поготову имајући у виду релативно мали број ајтема (7).

*Упитник о укључености породице у школске активности и рад на домаћим задацима* (Станојловић, 2012) коришћен је да прикупљање информација о укључености родитеља у школске активности и изарду домаћих задатака ученика и сарадњу родитеља са наставницима. Кронбах  $\alpha$  коефицијент унутрашње конзистентности скале на нашем узорку износи 0,94.

Прикупљање података о квалитету сарадње наставника са родитељима реализовано је коришћењем *Чек листа пожељних особина, ставова и поступака у сарадњи са родитељима* (Станојловић, 2012). Скала ставова и поступака наставника у сарадњи са родитељима има нешто нижи Кронбах  $\alpha$  коефицијент унутрашње конзистентности – 0,64.

### 5.3. Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано у школама за глуве и наглуве ученике на територији Републике Србије у периоду школске 2014/15.године и почетком школске 2015/2016.године.

Истраживање је реализовано кроз неколико фаза.

*Припремне фазе* су обухватале разговоре са директорима школа за глуве и наглуве ученике у вези са сврхом истраживања и прикупљање података. Обављени су и разговори са наставницима и дефектолозима који реализују наставни рад у школама за глув и наглуве ученике, као и са породицама глувих и наглувих ученика који похађају школе обухваћене истраживањем.

Од свих испитаника добијена је сагласност за добровољно учествовање у истраживању.

У *првој фази* обављено је анкетање родитеља, док је у *другој фази* обављено анкетање наставника и дефектолога који раде у школама за глуве и наглуве ученике.

Истраживач је испитанике уознао са правилима пуњавања анкетних листова и скала, док су испитаници у временском интервалу од једног школског часа (45 минута) индивидуално пуњавали добијен материјал.

#### 5.4. Статистичка обрада података

Подаци о индикаторима школског постигнућа глувих и наглувих ученика обрађени су применом софтвера за статистичку обраду података SPSS 20.0.

У приказивању резултата коришћена је дескриптивна статистика – фреквенције, проценти, аритметичке средине и стандардне девијације.

*Спирманов* (непараметријски) и *Пирсонов* (линеарни) *коэффициент корелације* коришћени су за утврђивање везе између промењивих.

*T-тест за независне узорке* коришћен је за утврђивање значајности разлика у школском постигнућу између дечака и девојчица, између ученика у чијем окружењу постоје или не постоје културне институције, између ученика у чијем окружењу постоје или не постоје организације глувих и наглувих, у односу на процену родитељског васпитног утицаја, у односу на родитељску перцепцију породичних односа, у односу на боравак у интернату, у односу на понашање код куће, однос према раду и група деце са различитим односом према школи. У набројаним случајевима деца су распоређена у две групе.

*Анализом варијансе за независне узорке* испитивана је значајност разлика у школском постигнућу ученика из различитих средина, различитих група у односу на запосленост родитеља, у односу на станбени статус, ред рођења, деце из различитих школа, између група деце у односу на самокритичност детета, у односу на различите аспекте понашања у школи, према наставнику и на одмору, као и значајност разлика у процени опште атмосфере у различитим школама.

*Анализом варијансе за поновљена мерења* провераване су значајности разлика у родитељској процени утицаја различитих агенаса социјализације

на понашање детеа, затим значајност разлике у заступљености различитих метода у настави и различитих система учења у настави.

## 6. Резултати истраживања

Након спроведеног истраживања резултати су систематизовани, приказани табеларно и графички и подељени према поставеним циљевима и задацима у пет група.

Прву групу чине резултати повезаности друштвено – економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Подгрупе прве групе резултата чине резултати испитивања повезаности места становања ученика, постојања културних институција и организација глувих и наглувих у месту становања и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Другу групу резултата чине резултати повезаности породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Подгрупе друге групе резултата чине резултати који се односе на повезаност социо-економског статуса породице, структуре породице, понашања породице, укључености породице у школске активности и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Трећу групу чине резултати испитивања повезаности домске средине, односно живота у интернату са школским постигнућем глувих и наглувих ученика.

Четврту групу чине резултати који се односе на повезаност фактора школске средине на школско постигнуће глувих и наглувих ученика и чини је шест подгрупа резултата који се односе на повезаност наставно-техничких и кадровских услова рада, организације наставе, наставног процеса и положаја ученика у њему, сарадње наставника са педагошко-психолошком службом, стручног усавршавања наставника и опште атмосфере у школи и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Пета група резултата се односи на испитивање повезаности способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа. Прва подгрупа пете групе резултата се односи на повезаност понашања деце код куће и школског постигнућа. Друга подгрупа пете групе резултата се односи на повезаност понашања деце у школи и школског постигнућа.

## 6.1. Резултати повезаности друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

### 6.1.1. Место становања и школско постигнуће глувих и наглувих ученика

Резултати истраживања који се односе на школско постигнуће глувих и наглувих ученика према месту становања, селу (до 10000 становника), варошици (до 100000 становника) и граду (преко 100000 становника) показују да је у граду 43,8% одличних и подједнак број врло добрих, добрих и довољних ученика 12,5%. Такође, највећи број одличних ученика је и у варошици 45,8% и селу 52,6%. Врло добрих 25,0% и добрих 20,8% је у вароши, док је у селу 10,5% врло добрих и 21,1% добрих. У односу на место становања у све три посматране групе најмање је ученика који остварују и најслабије школско постигнуће (табела 15).

Значајност повезаности разлике између испитаника из различитих средина у односу на школски успех проверена је анализом варијансе за непоновљена мерења (Табела 16). Добијени резултати показују да Ф-количник није статистички значајан, односно да не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу између ученика из града, варошице и ученика из сеоске средине ( $p=0,870$ ).

**Табела 15. Расподела ученика према школском постигнућу у односу на место становања**

		f	%
Град	довољни	2	12,5
	добри	2	12,5
	Врло добри	2	12,5
	Одлични	7	43,8
	Укупно	13	81,3
	Недостајући подаци	3	18,8
Укупно		16	100,0
Варош	добар	5	20,8
	врло добар	6	25,0
	одличан	11	45,8
	укупно	22	91,7
	Недостајући подаци	2	8,3
	укупно	24	100,0
Село	довољан	2	10,5
	добар	4	21,1
	врло добар	2	10,5
	одличан	10	52,6
	укупно	18	94,7
	Недостајући подаци	1	5,3
	укупно	19	100,0

**Табела 16. Значајности разлика између испитаника из различитих средина у односу на школско постигнуће**

Место становања	N	AS	Sd	F	p
град	15	4,08	0,84	0,140	0,870
Варош	24	3,92	1,05		
Село	19	4,02	0,96		

*6.1.2. Резултати повезаности постојања институција културе у средини и школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на постојање институција културе у средини становања (табела 17) показују да 54,2% потврђује да у њиховом окружењу постоје институције културе, док 33,9% испитаника

наводи да у њиховој средини не постоје институције културе. Мањи број 11,9 % испитаника није одговорио на ово питање.

У односу на врсте институција културе (табела 18 ) најзаступљенија су позоришта (40,6%), затим следе музеји (28,1%). Најмање заступљене су ликовне галерија (3,1%). Укрштањем података о постојању и врсти институција културе у месту становања и школског успеха глувих и наглувих ученика добијени резултати показују да не постоје статистички значајне разлике у школском успеху између деце у чијем окружењу постоје и у чијем окружењу не постоје институције културе (табела 17 ).

**Табела 17. Да ли постоје институције културе у окружењу**

		<b>f</b>	<b>%</b>
Одговори	Да	32	54,2
	Не	20	33,9
	Укупно	52	88,1
Недостајући подаци		7	11,9
Укупно		59	100,0

**Табела 18. Врста институција културе у окружењу испитаника**

Институције културе	<b>f</b>	<b>%</b>
Биоскоп	5	15,6
Дом културе	2	6,2
Музеј	9	28,1
Позориште	13	40,6
Ликовна галерија	1	3,1
Културно-уметничко друштво	2	6,2

Резултати истраживања који се односе расподелу ученика према школском постигнућу у односу на постојање институција културе показују је у местима где институције културе постоје половина одличних 50,0%, док је врло добрих 15,6%, добрих 12,5 % и довољних 9,4%. У местима где нема институција културе има нешто мање ученика са одличним успехом



40,0%, али мање и ученика са довољним успехом. Врло добар успех у местима где нема институција културе има 20,0%, а добар 25 % ученика (табела 19).

**Табела 19. Школско постигнуће ученика у односу на присуство институција културе**

			<b>f</b>	<b>%</b>
да		довољан	3	9,4
		добар	4	12,5
		врло добар	5	15,6
		одличан	16	50,0
		укупно	28	87,5
	Недостајући подаци	4	12,5	
	укупно	32	100,0	
не		довољан	1	5,0
		добар	5	25,0
		врло добар	4	20,0
		Одличан	8	40,0
		укупно	18	90,0
	Недостајући подаци	2	10,0	
	укупно	20	100,0	

Укрштањем података о постојању и врсти институција културе у месту становања и школског успеха глувих и наглувих ученика добијени резултати показују да не постоје статистички значајне разлике у школском успеху између деце у чијем окружењу постоје и у чијем окружењу не постоје институције културе (табела 20).

**Табела 20. Резултати т-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце у односу на постојање институција културе у окружењу у ком живе**

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Постоје институције културе	4,10	1,03	1,162	0,251
Не постоје институције културе	3,78	0,84		

*6.1.3. Резултати повезаности постојања организација глувих и наглувих и школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на постојање организација глувих и наглувих у месту боравка показују да 30,5% потврђује постоје активне организације глувих и наглувих особа у средини у којој испитаници живе, док у 69,5% наводи да у њиховој средини не постоје организације глувих и наглувих (табела 21). У односу на врсту активне организације за глуве и наглуве 61,8% испитаника наводи постојање Удружења глувих и наглувих у свом месту боравка, 22,2% постојање организације Савез глувих и наглувих, док 1 испитаник наводи постојање креативних радионица, градско удружење за помоћ особама са сметњама у развоју и дневни боравак за особе се посебним потребама (табела 22).

**Табела 21. Да ли у средини постоје активне организације глувих и наглувих**

	<b>f</b>	<b>%</b>
Да	18	30,5
Не	41	69,5
Укупно	59	100,0

**Табела 22. Врсте организација које постоје у окружењу становања испитаника**

Врста организације	<b>f</b>	<b>%</b>
Удружење глувих и наглувих	11	61,1
Савез глувих и наглувих	4	22,2
УРДОС креативне радионице и излети	1	5,5
Градско удружење за помоћ особама са аутизмом	1	5,5
Дневни боравак за особе са посебним потребама	1	5,5

Анализа резултата истраживања који се односе на расподелу ученика према школском постигнућу у односу на постојање организација глувих и наглувих показују је да је 66,7% одличних у месту где такве организације

постоје, врло добрих је 16,6%, док је подједнако добрих и довољних 5,6%. У односу на школско постигнуће у местима у којима се се изјаснили да не постоје организације глувих и наглувих одличних је 39,0%, врло добрих 17,1 %, добрих 24,4%, док је довољних 7,3% ученика (табела 23 ).

**Табела 23. Расподела ученика према школском постигнућу у односу на постојање организација глувих и наглувих**

Организације глувих и наглувих		f	%	
да	довољан	1	5,6	
	добар	1	5,6	
	врло добар	3	16,7	
	одличан	12	66,7	
	укупно	17	94,4	
	Недостајући подаци		1	5,6
	укупно		18	100,0
не	довољан	3	7,3	
	добар	10	24,4	
	врло добар	7	17,1	
	одличан	16	39,0	
	укупно	36	87,8	
	Недостајући подаци		5	12,2
	укупно		41	100,0

Укрштањем података о присуству организација глувих и наглувих у месту боравка и школског постигнућа, резултати т теста за испитивање значајности разлика у школском постигнућу глувих и наглувих ученика у односу на постојање активних организација глувих и наглувих у окружењу у ком живе показују да постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу ученика у односу на присуство активних организација глувих и наглувих у месту у коме ученици живе (табела 24). Наиме, ученици који у свом окружењу имају неку од активних организација глувих и наглувих постижу боље резултате у школи, т.ј просек постигнутих оцена виши је него код ученика у чијем окружењу не постоје овакве организације ( $p=0,012$ ).

**Табела 24. Резултати *t*-теста за испитивање значајности разлика у школском постигнућу деце у односу на постојање активних организација глувих и наглувих у окружењу у ком живе**

	AS	Sd	t	p
Постоје активне организације за глуве и наглуве	4,41	0,74	2,613	<b>0,012</b>
Не постоје активне организације за глуве и наглуве	3,80	0,98		

## 6.2. Резултати испитивања повезаности породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

### 6.2.1. Резултати повезаности социјално-економског статуса породице и школског постигнућа

Резултати истраживања који се односе на социо-економски статус породице, а према параметру образовање оца показују да је аритметичка средина школског постигнућа 4,38 највећа оних ученика чији су очеви високообразовани, док је најмања 3,91, ученика чији очеви немају основно образовање. Аритметичка средина школског постигнућа ученика чији очеви имају основно  $M=4,12$  и више образовање  $M=4,17$  је приближна, док је знатно мања  $M=3,97$  оних ученика чији очеви средњег образовног нивоа (табела 25).

Резултати који се односе на образовни ниво мајке показују да је такође највећа аритметичка средина  $M=4,38$  школског постигнућа ученика чије су мајке високообразоване, нешто слабије просечно школско постигнуће остварују ученици чије мајке имају више ( $M=4,17$ ) и основно образовање ( $M=4,12$ ). Аритметичка средина школског постигнућа ученика

чије су мајке завршиле средње образовање је  $M=3,97$ , док најниже просечно школско постигнуће остварују ученици чије мајке немају завршену основну школу (табела 26).

**Табела 25. Школско постигнуће у односу на образовни ниво оца**

	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>Sd</b>
Непотпуна основна школа просек	2	3.91	1.29
Основно образовање просек	10	4.12	.90
Средње образовање просек	35	3.97	.92
Више образовање просек	2	4.17	1.16
Високо образовање просек	5	4.38	.79

**Табела 26. Школско постигнуће у односу на образовни ниво мајке**

	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>Sd</b>
Непотпуна основна школа просек	3	3.27	1.43
Основно образовање просек	14	3.84	1.06
Средње образовање	31	4.17	.89
Више образовање просек	2	2.93	.09
Високо образовање факултет просек	5	4.05	.81

Резултати истраживања који се односе на параметар социоекономског статуса, материјални статус, показују да је просек личног дохотка у породицама глувих и наглувих ученика је по члану породице 7372 динара (табела 27).

**Табела 27. Материјални статус породица**

	AS	Sd	Medijana	Percentil 25	Percentil 75
просек личног дохотка	7372.12	6125.39	5000.00	3000.00	10000.00

У односу на школско постигнуће и материјални статус, резултати показују да просечно најмањи лични доходак имају породице добрих ученика 3856 динара, на другом месту су породице врло добрих ученика 10 500 и добрих ученика 10 459 динара, док је најбољи материјални статус ученика, 16 250 динара, који остварују најслабије школско постигнуће (табела 28 )

**Табела 28. Школско постигнуће ученика према материјалном статусу породице**

успех		N	Mean	Std. Deviation
довољан	Лични доходак	4	16250,0000	16700,79838
добар	Лични доходак	8	3856,8750	3152,14546
врло добар	Лични доходак	8	10500,0000	10690,44968
одличан	Лични доходак	18	10459,7222	8228,86392

Укрштањем података о образовном нивоу мајке и оца и материјалног статуса и школског постигнућа добијени резултати истраживања показују да постоји веома висока ( $r=0,802$ ) статистички значајна корелација између образовног нивоа оца и мајке, а такође је и лични доходак у високој, значајној корелацији са образовањем и једног и другог родитеља. Резултати показују да није утврђена повезаности између социјално-економског статуса породице израженог преко образовног нивоа родитеља и материјалног статуса и школског постигнућа ученика (табела 29 ).

**Табела 29. Спирманов коефицијент корелације између школског успеха деце, образовања родитеља и материјалног статуса породице**

	ОБРАЗОВАЊЕ ОЦА	ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ	Л ДОХОДАК
ШКОЛСКИ УСПЕХ	0.026	0,044	-0,030
ОБРАЗОВАЊЕ ОЦА		.802 <sup>**</sup>	.524 <sup>**</sup>
ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ			.502 <sup>**</sup>
<sup>**</sup> - корелација је значајна на нивоу 0,01 <sup>*</sup> - корелација је значајна на нивоу 0,05			

Резултати истраживања који се односе на школско постигнуће ученика у односу на запосленост родитеља глувих (табела 30 ) показују да у породицама где су оба родитеља запослена има 50,% одличних, 14,3% врло добрих, 7, 1% добрих и 14,3% довољних. У породицама где је запослен само отац је 47, % одличних, 26, 3 % врло добрих, 15, 8 % добрих и 5,3 % довољних, док је у у породицама у којима су одговорили да је запослена запослена мајка 75,% одличних, док врло добрих, добрих и довољних није било (25% није одговорило). Подједнако је 35,3 % одличних и добрих у породицама у којима су родитељи незапослени, врло добрих је 11,8%, док је најмање довољних 5,9%.

**Табела 30. Школско постигнуће ученика у односу на запосленост родитеља**

		f	%
запослена оба родитеља	довољан	2	14,3
	добар	1	7,1
	врло добар	2	14,3
	одличан	7	50,0
	укупно	12	85,7
	Недостајући подаци	2	14,3
укупно		14	100,0
отац	довољан	1	5,3
	добар	3	15,8
	врло добар	5	26,3
	одличан	9	47,4
	укупно	18	94,7
	Недостајући подаци	1	5,3
укупно		19	100,0
мајка	одличан	3	75,0
	Недостајући подаци	1	25,0
	укупно	4	100,0
незапослена оба родитеља	довољан	1	5,9
	добар	6	35,3
	врло добар	2	11,8
	одличан	6	35,3
	укупно	15	88,2
	Недостајући подаци	4	11,8
укупно		17	100,0
родитељи пензионери	врло добар	1	50,0
	одличан	1	50,0
	укупно	2	100,0

Анализом варијансе (табела 31) испитано је да ли запосленост родитеља представља чиниоце школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Резултати тестирања значајности разлика између испитаника из породица запослених или незапослених родитеља у односу на школски успех (табела 31) показују да нису утврђене статистички значајне разлике у школском успеху ученика из породица различитог социјално-економског статуса израженог кроз запосленост родитеља ( $p=0,197$ ).



**Табела 31. Резултати тестирања значајности разлика између испитаника из породица запослених или незапослених родитеља у односу на школски успех**

Запосленост родитеља	N	AS	Sd	F	p
Запослена оба родитеља	14	4,14	0,95	1,677	0,197
Запослен један родитељ	22	4,23	0,88		
Незапослена оба родитеља	17	3,70	0,97		

Анализа добијених резултата истраживања која се односи на расподелу школског постигнућа ученика у односу на стамбени статус породица да је породицама које живе у гарсоњери или једнособном стану подједнак број 33,3 % одличних, врло добрих и добрих, док ученика са довољним успехом нема. Такође, у породицама које живе у двособном стану нема довољних, добрих је 14,3%, врло добрих 28, 6%, док је највише одличних 47,6 %. Резултати показују да јеу породицама које су подстанари подједнак број 33,3% одличних и добрих и 8,3% врло добрих и довољних. У породицама које имају трособан или већи стан је највише 54,5% одличних, врло добрих 9,1 %, најмање. Довољних и добрих је подједнако 13,6% (табела 32).

Укрштњем података о стамбеном статусу и школском постигнућу ученика, анализом варијансе је испитано да запосленост родитеља и стамбени услови представљају чиниоце школског постигнућа глувих и наглувих ученика, али ни у овом случају нису утврђене статистички значајне разлике у школском успеху ученика из породица различитог социјално-економског статуса (табела 33).

**Табела 32. Расподела школског постигнућа ученика у односу на стамбени статус**

		f	%
подстанари	довољан	1	8,3
	добар	4	33,3
	врло добар	1	8,3
	одличан	4	33,3
	укупно	10	83,3
	Недостајући подаци	2	16,7
укупно		12	100,0
гарсоњера или једнособан стан	добар	1	33,3
	врло добар	1	33,3
	одличан	1	33,3
	укупно	3	100,0
двособан стан	добар	3	14,3
	врло добар	6	28,6
	одличан	10	47,6
	укупно	19	90,5
	Недостајући подаци	2	9,5
укупно		21	100,0
трособан и већи	довољан	3	13,6
	добар	3	13,6
	врло добар	2	9,1
	одличан	12	54,5
	укупно	20	90,9
	Недостајући подаци	2	9,1
укупно		22	100,0

**Табела 33. Резултати тестирања значајности разлика између испитаника из породица различитог станбеног статуса у односу на школско постигнуће**

Стамбени статус	N	AS	Sd	F	t
Подстанари	11	3,94	0,97	0,201	0,818
Једнособан или двособан стан	24	3,89	0,96		
Трособан или већи стан	22	4,07	0,97		

### *6.2.2. Резултати повезаности структуре породице и школског постигнућа*

У односу на структуру породице, а према параметру број деце у породици анализа резултата показује да је у породици које имају јединце 56,3% одличних, 25,0% врло добрих, и подједнако 6,3 % добрих и довољних (табела 34). Такође, највише је одличних 91,3% а најмање довољних 13,0% у породицама које имају два члана, док је врло добрих и добрих подједнако 21,7%. Резултати расподеле школског постигнућа у породицама са четворо и петоро деце показују да нема ученика са најслабијим школским постигнућем, док је одличних највише у обе групе, 50,0% у породицама са троје и 60,0% у породицама са четворо деце. Петоро деце је имала само једна породица из обрађеног узорка у којој је ученик остварио одличан успех (табела 34 ).

**Табела 34. Расподела школског постигнућа у односу на број деце у породици**

Број деце			f	%
1,00		довољан	1	6,3
		добар	1	6,3
		врло добар	4	25,0
		одличан	9	56,3
		укупно	15	93,8
	Недостајући подаци	1	6,3	
	укупно	16	100,0	
2,00		довољан	3	13,0
		добар	5	21,7
		врло добар	5	21,7
		одличан	8	34,8
		укупно	21	91,3
	Недостајући подаци	2	8,7	
	укупно	23	100,0	
3,00		добар	4	28,6
		врло добар	1	7,1
		одличан	7	50,0
		Укупно	12	85,7
	Недостајући подаци	2	14,3	
		Укупно	14	100,0
4,00		добар	1	20,0
		одличан	3	60,0
		Тотал	4	80,0
	Недостајући подаци	1	20,0	
		укупно	5	100,0
5,00		одличан	1	100,0

Добијени резултати истраживања који се односе на структуру породице према параметру број чланова у породици показују да је у двочланим породицама заступљеност одличних 100,0%. У породицама са три члана одличних је половина, довољних није било, добрих је 28,6%, док је врло добрих 7,1 %. Резултати показују да је у чеворочланим породицама такође највише одличних 40,0%, следе добри 26,7%, док је врло добрих и довољних било подједнако 13,3%. У петочланим породицама највише је одличних 58,5%, добрих 16,7% и довољних 8,3%, док врло добрих није било. Заступљеност одличних у шесточланим породицама је 45,5%, врло добрих 27,3%, добрих 18,5%, док је најмање довољних 9,1%. Од две

породице су навеле седам чланова, 1 наводи одлично школско постигнуће (табела 35).

**Табела 35. Расподела школског постигнућа у односу на број чланова породице**

Број чланова			f	%
2,00		одличан	4	100,0
3,00		добар	3	20,0
		врло добар	5	33,3
		Одличан	5	33,3
		Укупно	13	86,7
		Недостајући подаци	2	13,3
	укупно	15	100,0	
4,00		довољан	2	13,3
		добар	4	26,7
		врло добар	2	13,3
		одличан	6	40,0
		Укупно	14	93,3
		Недостајући подаци	1	6,7
	укупно	15	100,0	
5,00		довољан	1	8,3
		добар	2	16,7
		одличан	7	58,3
		укупно	10	83,3
		Недостајући подаци	2	16,7
	укупно	12	100,0	
6,00		довољан	1	9,1
		добар	2	18,2
		врло добар	3	27,3
		одличан	5	45,5
		укупно	11	100,0
7,00		одличан	1	50,0
		Недостајући подаци	1	50,0
		укупно	2	100,0

Резултати истраживања који су добијени укрштањем података који се односе на повезаност структуре породице, броја чланова и броја деце у породици и школског постигнућа глувих и наглувих ученика показују да број чланова породице као и број деце у породици, који су, наравно у високој корелацији ( $r=0,749$ ), нису у значајној вези са школским постигнућем ученика (табела 36).

**Табела 36. Спирманов коефицијент корелације између школског успеха деце, броја чланова породице и броја деце у породици**

	БРОЈ ЧЛАНОВА	БРОЈ ДЕЦЕ
ШКОЛСКИ УСПЕХ	0,065	0,109
БРОЈ ЧЛАНОВА		0,749**
** - корелација је значајна на нивоу 0,01 * - корелација је значајна на нивоу 0,05		

У односу на структуру породице а према параметру ред рођења детета (табела 37), резултати расподеле школског постигнућа показују да је у породицама јединаца највише одличних 61,5%, врло добрих 23,1%, довољних 7,7%, док добрих није било. Одличних је 52,6%, врло добрих 21,1 % и добрих 10,5% је у породицама у којима је дете најмлађе по реду рођења, док са најслабијим школским постигнућем није било испитаника. У породицама у којима је дете средње по реду рођења расподела школског постигнућа показује да довољних нема, половина је одличних, добрих је 37,5 %, док је најмање врло добрих 12,5%. Подаци породица у којима је дете најстарије, односно прворођено показују тенденију разлике у расподели школског постигнућа с обзиром да је број одличних знатно мањи 26,7% али и број довољних знатно већи 20,0% у односу на претходне групе. Добрих је подједнако колико и одличних 26,7%, док је врло добрих 13,3 %.

**Табела 37.Расподела школског постигнућа у односу на ред рођења детета**

Дете по реду рођења		f	%
јединце	довољан	1	7,7
	врло добар	3	23,1
	одличан	8	61,5
	укупно	12	92,3
	Недостјући подаци	1	7,7
	укупно	13	100,0
најмлађе	добар	2	10,5
	врло добар	4	21,1
	одличан	10	52,6
	укупно	16	84,2
	Недостајући подаци	3	15,8
	укупно	19	100,0
средње	добар	3	37,5
	врло добар	1	12,5
	одличан	4	50,0
	укупно	8	100,0
најстарије	довољан	3	20,0
	добар	4	26,7
	врло добар	2	13,3
	одличан	4	26,7
	укупно	13	86,7
	Недостајући подаци	2	13,3
	укупно	15	100,0

У односу на структуру породице, а према параметру ред рођења детета( табела 38) резултати анализе варијансе који се односе на значајност разлика између испитаника који су различитог реда рођења у односу на школско постигнуће показују да нема статистички значајне разлике између између испитаника који су различитог реда рођења у односу на школско постигнуће ( $p=0,373$ ).

Добијени резултати показују да параметар структуре породице, ред рођења детета у породици није чинилац школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

**Табела 38. Резултати тестирања значајности разлика између испитаника који су различитог реда рођења у односу на школски успех**

Ред рођења детета	N	AS	Sd	F	p
Једино дете	17	3,85	0,93	1,063	0,373
Најмлађе дете	20	4,28	0,87		
Средње дете	7	3,64	1,15		
Најстарије дете	15	3,92	0,95		

Анализа добијених резултата у односу на структуру породице, а према параметру брачног статуса родитеља показује да највећи број глувих и наглувих ученика 74,5% живи у потпуној породици са оба родитеља, док 15,2% има разведене родитеље. 6,7% нема једног родитеља, док 1 ученик нема оба родитеља (табела 39).

**Табела 39. Просечно школско постигнуће према брачном статусу**

	N	%	AS	Sd
Живе заједно	44	74,5	4.07	.92
Разведени	9	15,2	3.82	.83
Нема једног родитеља	4	6,7	3.29	1.52
Нема оба родитеља	1	1,69	5.00	.00

Како је био мали број случајева у групама родитеља који не живе заједно, као и оних који имају оштећење слуха, није било могуће упоређивати групе деце чији родитељи су разведени или је неко од родитеља преминуо, као и оне чији родитељи имају или немају оштећење слуха, т.ј. није било могуће спровести статистичку анализу резултата. Аритметичка средина је  $M=4,07$  у породицама у којима родитељи живе заједно, док је најмања у непотпуним породицама, са једним родитељем  $M=3,29$  (табела 40).



**Табела 40. Просечно школско постигнуће према брачном статусу**

	N	%	AS	Sd
Живе заједно	44	74,5	<b>4.07</b>	.92
Разведени	9	15,2	3.82	.83
Нема једног родитеља	4	6,0	<b>3.29</b>	1.52
Нема оба родитеља	1	1,0	5.00	.00

Резултати расподеле школског постигнућа у односу на брачни статус показују да је у потпуним породицама највише одличних 45,5%, док је најмање довољних 9,1 %. Следе врло добри 15,9 % и добри 18,2%. У породицама разведених родитеља није било довољних, добрих је 22,2 %, врло добрих 11,1% и одличних 55,6%. Подједнак број врло добрих и добрих 25,0% је у непотпуним породицама, без једног родитеља док је одличних 50% (табела 41).

**Табела 41. Расподела школског постигнућа у односу на брачни статус**

Брачни статус		f	%
Живе заједно	довољан	4	9,1
	добар	8	18,2
	врло добар	7	15,9
	одличан	20	45,5
	укупно	39	88,6
	Недостајући подаци	5	11,4
	укупно	44	100,0
разведени	добар	2	22,2
	врло добар	1	11,1
	одличан	5	55,6
	укупно	8	88,9
	Недостајући подаци	1	11,1
	укупно	9	100,0
нема једног родитеља	добар	1	25,0
	врло добар	1	25,0
	одличан	2	50,0
	укупно	4	100,0
нема оба родитеља	одличан	1	100,0

6.2.3. *Резултати испитивања понашања родитеља према деци као чинилац школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на параметар однос родитеља према ученицима као чинилац школског постигнућа и добијени одговори родитеља на питање *Ко највише проводи времена са децом?* показују да је највећи број испитаника 74,1% одговорио да је то мајка. Аритметичка средина школског постигнућа ученика из ове групе је најмања  $M=3,89$ . Оца као особу која највише проводи времена са глувим и наглувим учеником наводи 10,3% родитеља, 6,9 % родитеља наводи да су то баба и деда, док 1 испитаник наводи неко други (табела 42). Резултати показују да је аритметичка средина највећа  $M=4,31$  за школско постигнуће ученика са којим отац најчешће проводи време и аритметичка средина школског постигнућа у групама где се наводи неко други  $M=4,39$ .

**Табела 42. Ко највише проводи време са децом?**

	f	%	AS	Sd
Мајка	42	74,1 %	<b>3.89</b>	0.94
Отац	6	10,3 %	<b>4.31</b>	0.91
Баба и деда	4	6,9 %	3,92	1.42
Неко други	5	1,7 %	<b>4.39</b>	0.92

Резултати истраживања који се односе на учесталост сарадње чланова породице са школом и стандардна девијација школског постигнућа ученика у односу на наведени параметар показују да је аритметичка средина школског постигнућа најмања  $M=3,84$  где је уједно највећа учесталост сарадње мајке са школом 71,2%. У сарадњи са школом 3,4 % наводи баба и деда, док 5,2% наводи неко други. Резултати показују да је највећа аритметичку средину школског постигнућа  $M=5,00$  где уједно баба и деда ретко сарађују са школом и  $M=4,38$  где сарадњу остварује отац 10,3% (табела 43).

**Табела 43. Ко најчешће сарађује са школом?**

	f	%	AS	Sd
Мајка	42	71,2	<b>3.84</b>	.97
Отац	12	18,6	4.38	.84
Баба и деда	2	3,4	5.00	.00
Други	3	5,2	3.93	1.10

Резултати истраживања који се односе на ставове родитеља о позитивним и негативним аспектима њихове сарадње са школом и анализа добијених одговора родитеља на питање шта им се допало у сарадњи са школом (табела 44) показује да највише 31,2 % наводи добар однос наставника са родитељима и децом. Рад наставника и васпитача са децом и организацију рада и боравак детета у интернату наводи 22,9% родитеља, бригу о деци 25,0% и начин опхођења према родитељима и деци 1 родитељ .

**Табела 44. Шта се родитељима допало у сарадњи са школом**

	f	%
Рад наставника и васпитача са децом	11	22,9
Боравак, организација дома	9	18,7
Брига о деци	12	25,0
Добар однос са родитељима и децом	15	31,2
Наступ пред родитељима и децом	1	2,0
Без одговора	11	22,9

Резултати истраживања који се односе на ставове родитеља о аспектима сарадње са школом којим нису задовољни показују да је веома мали број родитеља навео одговоре на ово питање (табела 45). Анализа резулата показује да је од укупно 5 родитеља који су одговорили на ово питање, 3 навело неадекватну реакцију наставника при инциденту, док је 1 родитељ навео неукључивање родитеља у рад и неспоразуме између деце.

**Табела 45. Шта се родитељима није допало у сарадњи са школом**

	f	%
Једна наставница није реаговала на мањи инцидент међу децом	3	60,0
Неукључивање родитеља у рад	1	20,0
Неспоразуми између деце	1	20,0

Анализа добијених резултати истраживања који се односе на процену родитеља о тешкоћама ученика у праћењу наставе, односу са наставницима, односу са вршњацима и стандардна девијација школског постигнућа у односу на наведене категорије показује да ученици који немају тешкоће у праћењу наставе (табела 46 ) у односу са наставницима (табела 47 ) и са вршњацима (табела48 ) уједно остварују и боље школско постигнуће.

**Табела 46. Школско постигнуће ученика која су имала и која нису имала тешкоће у праћењу наставе према изјавама родитеља**

	N	Mean	Std. Deviation
да	8	3,8787	1,09683
	8		
не	50	4,0098	,94210
	50		

**Табела 47. Школско постигнуће ученика која су имала и која нису имала тешкоће у односу са наставницима**

	N	Mean	Std. Deviation
да	4	3,9217	,95305
	4		
не	54	4,9375	,12500
	54		

**Табела 48. Школско постигнуће ученика која су имала и која нису имала тешкоће у односу са вршњацима**

	N	Mean	Std. Deviation
да	16	3,6337	1,14457
	16		
не	42	4,1281	,84892
	42		

Добијени резултати истраживања који се односе на квалитет односа родитеља према школским и ваншколским активностима и обавезама детета-потпуни увид у оцене, слободно време и домаће задатке показују да 98,3% има потпуни увид у оцене свог детета, 91,5% родитеља има потпуни увид у слободно време, док 72,9% родитеља има потпуни увид у домаће задатке. Резултати показују да су родители глувих и наглувих ученика у веома високом проценту упућени у школске и ваншколске активности деце (табела 49).

**Табела 49. Потпуни увид родитеља у активности детета**

	f	%
Увид у оцене	58	98,3
Увид у слободно време	54	91,5
Увид у домаће задатке	43	72,9

Резултати истраживања који се односе на процену родитеља о потребној помоћи глувим и наглувим ученицима у учењу, личном и ангажовању других лица показују да 28,8 % сматра да помоћ глувим и наглувим ученицима у учењу није потребна.

Међу родитељима који сматрају да је помоћ ученицима у учењу потребна 35,6 % родитеља ангажује лице ван породице, 20,3% родитеља не помаже јер сматра да нису довољно способни да пруже помоћ у учењу, 10,2% не помаже јер је заузето, док недостатк стрпљења за пружање помоћи наводи 5,1 % родитеља (табела 50).

**Табела 50. Помоћ родитеља ученицима у учењу**

	f	%
Сматрају да помоћ није потребна	17	28,8
Не помажу јер су презаузети	6	10,2
Не помажу јер немају стрпљења	3	5,1
Не помажу јер нису способни	12	20,3
Ангажује се лице ван поородице	21	35,6

Резултати истраживања који се односе на учесталост награђивања ученика за школско постигнуће стандардна девијација школског постигнућа

показују да 45,8% редовно награђује глувог и наглувог ученика за остварене успехе, док повремено то чини 52,5%. Свега 1 родитељ никада не награђује ученика (табела 51). Аритметичка средина школског постигнућа ученика који су редовно награђивани је  $M=4,55$ , док је значајно  $M=3,85$  аритметичка средина школског постигнућа ученика које родитељи повремено награђују. У групи ученика које родитељи никада не награђују је 1 ученик.

**Табела 51. Награђивање детета за школско постигнуће**

	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>AS</b>	<b>Sd</b>
Редовно	27	45,8	4.55	.91
Повремено	32	52,5	3.85	.98
Никада	1	1,7	4.75	.00

Резултати истраживања који се односе на ставове родитеља о потенцијалним разлозима неуспеха глувих и наглувих ученика у школи показује да је 18,6% родитеља дало одговор на ово питање. Немарност детета као разлог неуспеха ученика у школи наводи 3 родитеља, док исто толико родитеља сматра да је разлог немарност детета. Као разлог неуспеха ученика ограничене способности детета наводи 2 родитеља, исто толико родитеља наводи као разлог оштећење слуха, док 1 родитељ здравствени проблем (табела 52).

**Табела 52. Разлози неуспеха детета по мишљењу родитеља**

	<b>f</b>	<b>%</b>
Недостатак пажње	3	27,3
Немарност детета	3	27,3
Ограничене способности детета	2	18,1
Оштећење слуха	2	18,1
Здравствени проблем	1	9,0
укупно	11	100

Анализа добијених одговора испитаника (N=16) који се односе на ставове родитеља глувих и наглувих ученика о мерама које су током школске године предузимане у циљу побољшања успеха и предупређивања школског неуспеха показује да допунски рад са дефектологом као меру која је предузимана за побољшање успеха ученика навело је 8,4% , појачан рад 12,5% и исто толико родитеља је навело помоћ родитеља и ангажованост наставника и стручног особља у школи. Индивидуалне часове, лечење, разговор и савремену технику наводи свега 1 родитељ (табела 53).

**Табела 53. Мере предузете за побољшање успеха**

	f	%
Укључен у ИОП	1	6,2
Допунски рад са дефектологом	5	31,2
Индивидуални часови од стране стручних лица	1	6,2
Лечење	1	6,2
Наставници и остало стручно особље из школе прате дететове потребе и својим ангажовањем доприносе успеху	2	12,5
Појачан рад	2	12,5
Помоћ родитеља	2	12,5
Разговор	1	6,2
Савремена техника	1	1,6
укупно	16	100

Резултати истраживања који се односе на процену родитеља о утицају појединих агенаса социјализације на понашање детета и анализа варијансе за поновљена мерења којом је испитано како родитељи процењују величину утицаја појединих агенаса социјализације – њих самих, школе и наставника, вршњака и браће и сестара – на понашање њиховог детета показују да по мишљењу родитеља, на понашање њихове деце највише утичу родитељи и школа, а мањи значај имају браћа и сестре и вршњаци (табела 54, 55 и 56). Аритметичка средина школског постигнућа је уједно највећа где је утицај родитеља и школе као агенса социјализације оцењен високо.

**Табела 54. - Родитељска процена утицаја различитих агенаса социјализације на понашање детета**

	AS	Sd	Ранг
Родитељи	4,42	0,76	1
Школа	4,32	0,79	
Браћа и сестре	3,76	1,04	2
Вршњаци	3,67	1,05	

**Табела 55 .Резултати анализе варијансе за поновљена мерења за испитивање значајности разлика у родитељској процени утицаја различитих агенаса социјализације на понашање детета**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Intercept	3600,455	1	3600,455	204,595	,000
Error	95,045	54	1,760		

**Табела 56 .Резултати анализе варијансе за поновљена мерења за испитивање значајности разлика у родитељској процени утицаја различитих агенаса социјализације на понашање детета – накнадна поређења**

(I) factor	(J) factor	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p
Родитељи	Школа	,091	,079	,255
	Вршњаци	,745*	,165	,000
	Браћа и сестре	,655*	,140	,000
Школа	Родитељи	-,091	,079	,255
	Вршњаци	,655*	,160	,000
	Браћа и сестре	,564*	,134	,000
Вршњаци	Родитељи	-,745*	,165	,000
	Школа	-,655*	,160	,000
	Браћа и сестре	-,091	,150	,546
Браћа и сестре	Родитељи	-,655*	,140	,000
	Школа	-,564*	,134	,000
	Вршњаци	,091	,150	,546



Резултати добијених резултата расподеле школског постигнућа у односу на самооцену васпитног утицаја родитеља показују да највише одличних 51,5% у групи родитеља који оцењују довољним васпитни утицај на ученика, нешто мање је врло добрих 18,2% и добрих 15,2%, док је најмање довољних 6,1%. У породицама у којим родитељи оцењују да васпитни утицај има утицаја али да се остварује са тешкоћама, одличних је 43,5%, врло добрих 17,4%, добрих 21,7% и довољних 8,7%.

У породицама где родитељи оцењују сој васпитни утицај недовољним, подједнак је број одличних и добрих 33,3%, док врло добрих и довољних није било (табела 57).

**Табела 57. Расподела школског постигнућа у односу на самооцену васпитног утицаја родитеља**

			f	%
довољан		довољан	2	6,1
		добар	5	15,2
		врло добар	6	18,2
		Одличан	17	51,5
		укупно	30	90,9
	Недостајући подаци	3	9,1	
укупно			33	100,0
тешкоће, али има утицаја		довољан	2	8,7
		добар	5	21,7
		врло добар	4	17,4
		одличан	10	43,5
		укупно	21	91,3
	Недостајући подаци	2	8,7	
укупно			23	100,0
недовољан		добар	1	33,3
		одличан	1	33,3
		укупно	2	66,7
	Недостајући подаци	1	33,3	
	укупно			3

Значајност разлика у школском постигнућу ученика у односу на процену сопственог васпитног утицаја родитеља испитана је т-тестом за испитивање значајности разлика у школском успеху деце у односу на процену сопственог васпитног утицаја.

Анализа добијених резултата показује да не постоје статистички значајне разлике ( $p= 0,224$ ) у школском постигнућу деце у односу на процену васпитног утицаја родитеља (табела 58).

**Табела 58. Резултати *t*-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце у односу на процену сопственог васпитног утицаја**

	AS	Sd	t	p
Постоји довољан васпитни утицај	4,11	0,90	1,231	0,224
Има тешкоћа али се ипак остварује утицај	3,79	1,01		

Анализа резултати истраживања који се односе на понашање родитеља као чинилац школског постигнућа, односно родитељску перцепцију породичних односа показује да највећи процента родитеља породичне односе оцењује као веома добре 52,5%, 39,0 као добре, 5,1 % сматра да си породични односи веома лоши, док 3,4% породичне односе оцењује као лоше (табела 59).

**Табела 59. Родитељска процена породичних односа**

	f	%
Веома добри односи	31	52,5
Добри односи	23	39,0
Лоши односи	2	3,4
Веома лоши односи	3	5,1
Укупно	59	100,0

Анализа добијених резултати расподеле школског постигнућа према параметру односи у породици (табела 60) показује да је највише одличних 51,6% има у породицама где родитељи оцењују односе као веома добре, следе добри 19,4%, врло добри 16,1%, док је довољних знано мање 6,5%. 39,1 % је

одличних, 21,7% врло добрих, 17,4 % добрих и 8,7% у породицама где родитељи сматрају породичне односе добрим. У породицама у којима су односи лоши подједнак је број ученика са довољним и добрим успехом 20,0%, док одличних и врло добрих није било (табела 60).

**Табела 60. Расподела школског постигнућа према на односима у породици**

односи у породици		f	%
веома добри	довољан	2	6,5
	добар	6	19,4
	врло добар	5	16,1
	одличан	16	51,6
	укупно	29	93,5
	Недостајући подаци	2	6,5
укупно		31	100,0
добри	довољан	2	8,7
	добар	4	17,4
	врло добар	5	21,7
	одличан	9	39,1
	укупно	20	87,0
	Недостајући подаци	3	13,0
укупно		23	100,0
лоши	довољан	2	40,0
	добар	2	40,0
	Укупно	4	80,0
	Недостајући подаци	1	20,0
укупно		5	100,0

Резултати истраживања који се односе на понашање родитеља као чинилац школског постигнућа и повезаност родитељске перцепције породичних односа и постигнућа деце у школи показују да је изузетно мали број родитеља оценио односе у породици као лоше (2 родитеља, односно 3,4 %) или веома лоше (3 родитеља, односно 5,1 %) те је упоређено постигнуће деце из преостале две групе – у којима су родитељи проценили односе као добре или веома добре (табела 61 ). Добијени резултати т-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце у односу на родитељску перцепцију породичних односа приказани показују да између ове две групе ученика нема разлика у школском постигнућу .

**Табела 61. Резултати т-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце у односу на родитељску перцепцију породичних односа**

	N	AS	Sd	t	p
Веома добри односи	31	3,87	0,95	-0,751	0,456
Добри односи	22	4,08	0,96		

Анализа добијених резултата који се односе на укљученост родитеља у активности школе показују да 66,3%, ретко учествује у наведеним школским активностима. Понекад у школским активностима учествује 17,0 %, 12,8% то чини често, док само 7,1% увек учествује у школским активностим. Најучесталији облик укључености у активност школе, родитељски састанак издваја 38,3%, односно понекад учествује у истим. Даља анализа добијених резултата показује да 80,0 % ретко учествује реализацији часова са наставником. Као ретко своје учешће у доношењу одлука наводи 61,7% , а исто оцењује своје активно учешће на излетима и школским екскурзијамама 78,7%. Такође, резултати показују је 61,7% ретко са наставником планира активности у разреду (одељењу) које похађа њихово дете (табела 62).

**Табела 62. Укљученост у активности школе у зависности од образовног нивоа родитеља**

Укљученост у школске активности	Ретко		Понекад		Често		Увек	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Волонтирам у разреду који похађа моје дете	44	93,6	2	4,3	1	2,1		
Учествујем у раду родитељских састанака	10	21,3	18	38,3	11	23,4	7	14,9
Са наставником планирам активности у одељењу које похађа моје дете	29	61,7	6	12,8	11	23,4	1	2,1
Са својим дететом идем на излете и школске екскурзије	37	78,7	5	10,6	5	10,6		
Учествујем у доношењу одлука које се тичу школе и мог детета	29	61,7	12	25,5	4	8,5	2	4,3
Повремено активно учествујем у реализацији часова са наставником	38	80,9	5	10,6	4	8,5		
	31	66,3	8	17,0	6	12,8	3	7,1

Резултати истраживања у односу на укљученост родитеља у школске активности а према параметру укљученост у рад на домаћим и школским задацима ученика показују да је 33,4% увек укључено у рад на домаћим и школским задацима и другим активностима своје деце. Понекад у наведеним активностима учествује 26,2%, док нешто мање, 20,9% то чини ретко. Резултати показују да је најмање 19,4% често укључено у раду на домаћим и школским задацима и другим активностима своје деце (табела63).

**Табела 63. Заинтересованост родитеља за школске обавезе и активности детета**

Укљученост у рад на домаћим и школским задацима ученика	Ретко		Понекад		Често		Увек	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Помажем свом детету у бројним активностима	12	25,5	12	25,5	12	25,5	11	23,4
Свом детету говорим колико се радујем учењу нових ствари	7	14,9	16	34,0	10	21,3	14	29,8
Свом детету набављам материјал за учење (видео, књиге, компјутер,..)	10	21,3	10	21,3	7	14,9	20	42,6
Учествујем у креативним активностима свог детета	13	27,7	15	31,9	8	17,0	11	23,4
Моје дете има посебно место у стану за књиге и школски прибор	8	17,0	11	23,4	7	14,9	21	44,7
Своје дете водим на места где ће научити нешто посебно: зоолошки врт, музеј и слично	9	19,1	15	31,9	12	25,5	11	23,4
У кући сам увео/ла јасна и остварива правила за понашање детета	8	17,0	16	34,0	12	25,5	11	23,4
Разговарам са дететом о учењу и збивањима у школи	7	14,9	13	27,7	8	17,0	19	40,4
Прегледам дететов школски и домаћи рад	13	27,7	6	12,8	4	8,5	23	48,9
Држим се регуларног јутарњег распореда и времена спавања када је у питању моје дете	11	23,4	9	19,1	11	23,4	16	34,0
	10	20,9	12	26,2	9	19,4	16	33,4

Анализа добијених резултата који се односе на учесталост сарадње родитеља са наставником показује да највише 34,5% ретко сарађује са наставником (табела 64). Увек сарађује 25,7%, 25% то чини често, док 17,6% родитеља понекад сарађује са наставником. У питању су облици сарадње који подразумевају активне, неретко самоиницијативне активности родитеља, као неке од карактеристика партнерске сарадње родитеља и школе. У прилог наведеном даља анализа резултата која показује да 55,3% родитеља ретко учествује у активностима прављења белешки са наставником о школским активностима детета. Ретко сарађује са педагошко-психолошком службом 68,1%. У разговору са наставником професионалним и породичним питањима ретко учествује 48,9%. Исти одговор навело је 80,9% родитеља за активно учествовање у реализацији часова, активности и радионица (табела 64).

**Табела 64. Сарадња родитеља и наставника**

Сарадња са наставником	Ретко		Понекад		Често		Увек			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Са наставником разговарам о томе како се моје дете понаша са својим друговима у школи			12	25,5	13	27,7	21	44,7		
Са наставником свога детета разговарам о правилима понашања у учионици	7	14,9	10	21,3	13	27,7	17	36,2		
Са наставником свога детета разговарам о његовим/њеним тешкоћама у школи	2	4,3	9	19,1	17	36,2	19	40,4		
Са наставником разговарам о свеукупној активности мога детета	4	8,5	8	17,0	17	36,2	18	38,3		
Са наставником разговарам о свакодневним питањима	9	19,1	8	17,0	12	25,5	18	38,3		
Присуствујем родитељским састанцима на којима се говори о учењу и понашању мога детета	7	14,9	10	21,3	15	31,9	15	31,9		
Учитељ и ја правимо забелешке о школским активностима мога детета	26	55,3	8	17,0	10	21,3	3	6,4		
Организујем или договарам састанке са педагошко-психолошком службом, да бих разговарао/ла о проблемима или добио/ла информације о школском раду свога детета	32	68,1	6	12,8	6	12,8	3	6,4		
Са наставником често контактирам	14	29,8	5	10,6	17	36,2	11	23,4		
Са наставником разговарам о професионалним и породичним питањима	23	48,9	11	23,4	6	12,8	7	14,9		
Организујем и активно учествујем у реализацији часова (активности, радионица) са наставником	38	80,9	4	8,5	3	6,4	1	2,1		
			16	34,5	8	17,6	12	25,0	12	25,7

Резултати који се односе на максималне и минималне резултате укључености родитеља у школске активности, у рад на домаћим задацима и сарадњи са наставницима (табела 65) показују да је минимална вредност

**Табела 65. Укљученост родитеља у школске активности ученика**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Укљученост родитеља	59	3,10	11,38	6,9852	1,84247
укљученост родитеља у школске активности	59	1,00	3,83	1,6966	,56067
укљученост родитеља у рад на домаћим задацима	59	1,10	4,00	2,7757	,87119
сарадња родитеља са наставником	59	1,00	3,82	2,5129	,73463

Пирсонови коефицијенти корелације повезаност укључености родитеља у школске активности глувих и наглувих ученика, показују да постоји значајна корелација, умереног интензитета између успеха ученика и укључености родитеља у рад на домаћим задацима ( $p=0,316$ ), као и између успеха ученика и сарадње родитеља и наставника ( $p=0,338$ ) (табела 66).

**Табела 66. Пирсонов коефицијент корелације између школског постигнућа а деце и укључености породице у школске активности**

	УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА	УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА У ШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ	УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА У РАД НА ДОМАЋИМ ЗАДАЦИМА	САРАДЊА РОДИТЕЉА СА НАСТАВНИКОМ
УСПЕХ УЧЕНИКА	.347*	.204	.316*	.338*

\*\* - корелација је значајна на нивоу 0,01

\* - корелација је значајна на нивоу 0,05

Резултати показују да укљученост родитеља у школске активности јесте значајан чинилац школског постигнућа глувих и наглувих ученика



### 6.3. Резултати испитивања повезаности домске средине, односно живота у интернату са школским постигнућем глувих и наглувих ученика

Резултати који се односе на учесталост коришћења интернатског смештаја за глуве и наглуве ученике и ставове родитеља о утицају организације образовно-васпитног рада у интернату на напредовање глувих и наглувих ученика у учењу показују да 62,7% наводи да њихово дете користи услуге интернатског смештаја, док је 37,3% дало одричан одговор (табела 67).

**Табела 67. Да ли дете користи интернат**

	<b>f</b>	<b>%</b>
Да	22	37,3
Не	37	62,7
Укупно	59	100,0

Анализа резултата истраживања утицаја образовно-васпитног рада у интернатима на напредовање глувих и наглувих ученика показује да је 40,7% дало позитиван одговор (N=32), док 5,1% сматра повезаност између наведених категорија не постоји (табела 68).

Сви родитељи који су изјавили да дете користи услуге овог смештаја, такође су изјавили да сматрају да организација образовно-васпитног рада у интернату омогућава њиховом детету напредовање у учењу. Образложења ових одговора дало је 5,9% родитеља (N=10) која се односе пре свега на рад са васпитачима и организацију времена у складу са потребама деце (табела 69).

**Табела 68. Да ли организација образовно-васпитног рада у интернату омогућава детету напредовање у учењу**

		f	%
Одговори	Да	24	40,7
	Не	3	5,1
	Укупно	27	45,8
Недостајући подаци		32	54,2
Укупно		59	100,0

**Табела 69. Одговори испитаника о предностима интернатског смештаја**

	f	%
Без одговора	49	83,1
Домаће задатке ради уз помоћ васпитача	1	1,7
Много је одговорнија	1	1,7
Организација учења и слободног времена	1	1,7
Прилагођено потребама деце	1	1,7
Рад са васпитачем, посета разним институцијама	1	1,7
Рад са васпитачима	1	1,7
Ради се са њом у продуженом боравку	1	1,7
Са дететом се баве васпитачи, логопед, укључена је у школске активности	1	1,7
Увек су ту за њу када јој је потребна помоћ	1	1,7
Задовољни смо радом	1	1,7
Укупно	59	100,0

Резултати расподеле школског постигнућа ученика у однос на то да ли ученик користи интернатски смештај или не показују да је 36,4 % одличних, 22,7% врло добрих, 27,3% добрих и 4,5 % довољних у групи оних који користе услуге.

Такође, међу онима који не користе услуге интернатског смештаја је највише одличних 54,1 %, подједнако врло добрих и добрих 13,5% , док је довољних 8,1 %

(табела 70 ).

**Табела 70. Расподела школског постигнућа у односу на коришћење интерната**

			f	%
користи		довољан	1	4,5
		добар	6	27,3
		врло добар	5	22,7
		Одличан	8	36,4
		укупно	20	90,9
	Недостајући подаци		2	9,1
	укупно		22	100,0
Не користи		довољан	3	8,1
		добар	5	13,5
		врло добар	5	13,5
		одличан	20	54,1
		укупно	33	89,2
	Недостајући подаци		4	10,8
	укупно		37	100,0

Анализа резултата испитиване значајности разлика у школском постигнућу ученика који користе или не интернатски смештај (табела71 ) показује да ученици који не користе интернатски смештај остварују боље школско постигнуће ( $p=0,017$ ).

**Табела 71. Резултати t-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце која користе или не интернатски смештај**

	AS	Sd	t	p
Користи интернатски смештај	3,57	1,09	-2,509	0,017
Не користе интернатски смештај	4,24	0,76		

#### 6.4. Резултати испитивања повезаности фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

Резултати истраживања који се односе на испитивање значајности разлика између испитаника из школа за глуве и наглуве ученике у Београду, Суботици, Крагујевцу, Новом Саду и Нишу у односу на школско постигнуће (табела 72) показују да не постоје статистички значајне разлике у постигнућу глувих и нааглувих ученика из различитих школа које су обухваћене овим испитивањем ( $p=0,756$ ).

**Табела 72. Резултати тестирања значајности разлика између испитаника из различитих школа у односу на школски успех**

	N	AS	Sd	F	p
Стефан Дечански, Београд	18	4,08	1,02	0,472	0,756
Доситеј Обрадовић, Суботица	8	3,60	1,10		
Школа са домом за ученике оштећеног слуха, Крагујевац	10	3,92	0,91		
Милан Петровић, Нови Сад	11	4,18	0,79		
Бубањ, Ниш	12	3,99	0,95		

*6.4.1. Резултати повезаности наставно-техничких и кадровских услова рада и школског постигнућа*

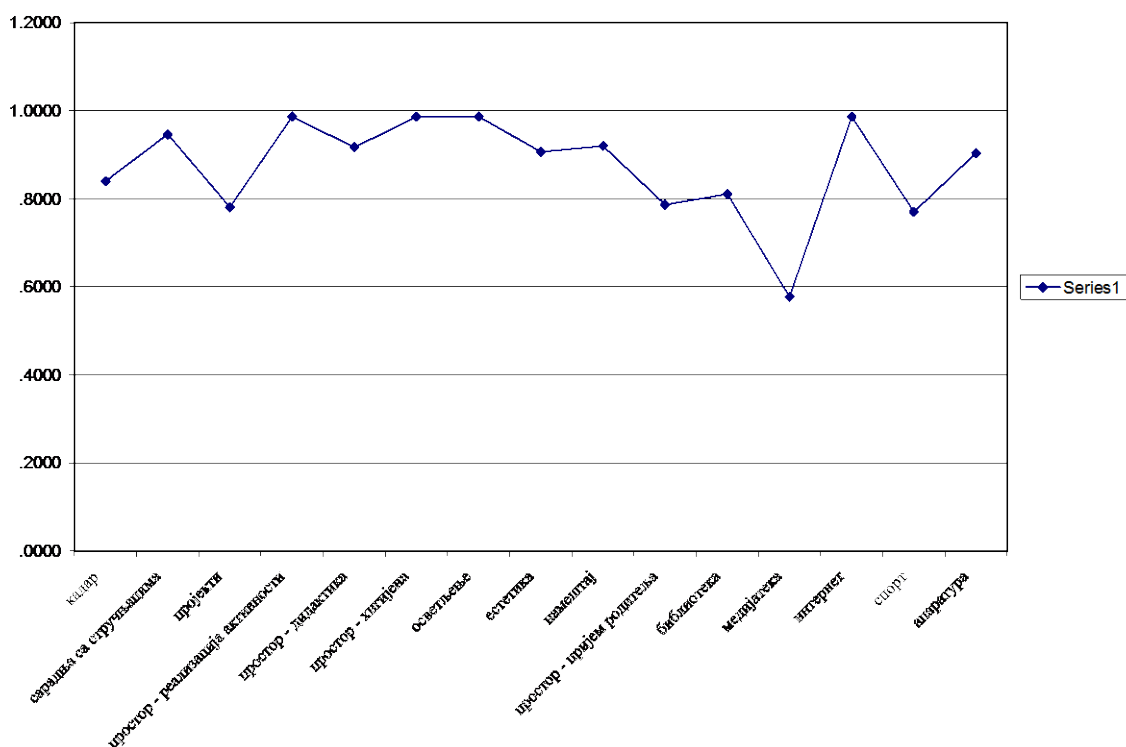
Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о адекватности наставно-техничких и кадровских услова рада школа у којима реализују образовно-васпитни рад приказани (табела 73) показују да 84,0% наставника сматра да је број и структура кадра адекватна, док исто оцењује сарадњу са стручњацима 94,7% наставник. 57 наставника даје позитиван одговор о укључености наставника у пројекте различитих институција које се баве унапрђивањем наставе. Резултати показују да 98,7% наставника сматра да школски простор пружа могућности за реализацију наставних и ваннаставних активности и 91,7% да је простор у којем се реализују часови дидактички добро уређен. Осветљеност просторија оцењује адекватном 74 наставника, простор естетски добро обликованим 68, док школски намештај као функционалан оцењује 69 наставника. Даља анализа резултата показује

да 80,1% наставника сматра да се библиотека редовно допуњује и осавременује новим издањим, а 73 наставника позитивно оцењује доступност интернета у школи. 66 наставника оцењује да се у раду на слушном опању и развоју говора у свакодневном педагошком раду користи савремена апаратура.

Резултати показују да нешто мањи број наставника такође позитивно оцењује постојање просторије за пријем родитеља у школу 78,7%, постојање медијатеке 57,7% и уређеност спортских терена 77% наставника (табела 73 ).

**Табела 73. Одговори наставника о адекватности наставно-техничких и кадровских услова рада**

		Ф	%
БРОЈ И СТРУКТУРА КАДРА	НЕ	12	16.0%
	ДА	63	84.0%
САРАДЊА СА СТРУЧЊАЦИМА	НЕ	4	5.3%
	ДА	71	94.7%
ПРОЈЕКТИ	НЕ	16	21.9%
	ДА	57	78.1%
ПРОСТОР-РЕАЛИЗАЦИЈА АКТИВНОСТИ	НЕ	1	1.3%
	ДА	74	98.7%
ПРОСТОР-ДИДАКТИКА	НЕ	6	8.3%
	ДА	66	91.7%
ПРОСТОР-ХИГИЈЕНА	НЕ	1	1.4%
	ДА	73	98.6%
ОСВЕТЉЕЊЕ	НЕ	1	1.3%
	ДА	74	98.7%
ЕСТЕТИКА	НЕ	7	9.3%
	ДА	68	90.7%
НАМЕШТАЈ	НЕ	6	8.0%
	ДА	69	92.0%
ПРОСТОР-ПРИЈЕМ РОДИТЕЉА	НЕ	16	21.3%
	ДА	59	78.7%
БИБЛИОТЕКА	НЕ	14	18.9%
	ДА	60	81.1%
МЕДИЈАТЕКА	НЕ	30	42.3%
	ДА	41	57.7%
ИНТЕРНЕТ	НЕ	1	1.4%
	ДА	73	98.6%
СПОРТ	НЕ	17	23.0%
	ДА	57	77.0%
АПАРАТУРА	НЕ	7	9.6%
	ДА	66	90.4%



**Графикон 3: Просечна оцена наставно-техничких и кадровских услова рада<sup>1</sup>**

Резултати показују да наставници оцењују веома повољно наставно-техничке и кадровске услове рада (табела 73, графикон 3). Једино је постојање медијатеке и спортских терена нешто слабије оцењено.

Анализа резултата (табела 74) испитивања је да ли постоји повезаност између оцена услова рада и школског постигнућа ученика и добијени резултати коефицијента корелације између испитиваних варијабли показује да постоји значајна, умерено висока корелација између постојања спортских терена у школи и постигнућа ученика ( $p=0,372$ ) као и ниска, али статистички значајна повезаност између дидактичке уређености простора ( $p=0,267$ ) и постојања медијатеке и постигнућа ученика. ( $p=0,288$ ). Важно је нагласити, као што је раније констатовано, да на узорку овог истраживања постоји висок ниво сагласности наставника о разним аспектима услова рада, те је самим тим и варијабљивост њихових одговора (процена) ниска. У том

<sup>1</sup> Индекс је израчунат као просечан скор одговора испитаника где 0 означава да не постоји адекватна организација одређеног услова рада, док 1 означава да постоји адекватна организација

случају, очекивано је да и коефицијенти корелације буду релативно ниски, односно – могуће је да би се са ширим распоном процена добила статистички значајна веза између више аспеката услова рада и постигнућа ученика

**Табела 74. Спирманов коефицијент корелације између услова рада и школског постигнућа ученика**

	ПРОСЕК
Кадар	-.221
Сарадња са стручњацима	.001
Пројекти	.140
Простор-реализација активности	-.084
Простор-дидактика	.267*
Простор-хигијена	.034
Осветљење	.166
Естетика	-.223
Намештај	-.198
Простор-пријем родитеља	.076
Библиотека	-.013
Медијатека	.288*
Интернет	-.192
Спорт	.372**
Апаратура	-.114



#### 6.4.2. Резултати повезаности организација наставе и школског постигнућа

Резултати истраживања који се односе на наставникову оцену значаја индивидуалног образовног плана за сваког појединачног ученика у реализацији васпитно-образовног рада и остваривању исхода показују да највећи број наставника 84,0% наводи да израда индивидуалног образовног плана значајно утиче на квалитет и ефикасност организације васпитно-образовног рада у складу са потенцијалнима ученика. 8 наставника сматра да израда индивидуалног образовног плана делимично утиче на квалитет и ефикасност организације васпитно-образовног рада у складу са потенцијалнима ученика, док став да израда овог плана нема утицаја на квалитет и ефикасност организације васпитно-образовног рада у складу са потенцијалнима има свега 3 наставника (табела 75).

**Табела 75. Процена наставника о значају израде ИОП-а за реализацију васпитно-образовног рада**

	Ф	%
Значајно утиче на квалитет	63	84.0
Делимично утиче	8	10.7
Нема утицаја	3	4.0
Без одговора	1	1,3

Иако је свега 8 наставника образложило своје одговоре, због значаја и актуелности теме (табела 76) дата су образложења одговора. Наставници који су оценили да израда индивидуалног образовног плана нема утицаја на квалитет и ефикасност наставе у складу са потенцијалнима ученика наводе као образложење бесмислену израду ИОП-а за ученике који не могу ни основне физиолошке потребе да регулишу и слабо напредовање ученика. Наставници који су оценили да израда индивидуалног образовног плана делимично утиче на квалитет и ефикасност организације образовно-васпитног рада у складу са потенцијалнима ученика уједно наводе у образложењима одговора да се индивидуализацијом постижу веома добри резултати у раду, да је ометајући фактор преобимна администрација, лимитиране

психофизичке могућности ученика, потребно време за припрему и реализацију садржаја који одступају о програма (табела 76).

**Табела 76. Образложења одговора о значају ИОП-а**

	f	%
Бесмислена је израда ИОПа за децу која не могу ни основне физиолошке потребе да обаве	1	1,3
Индивидуализацијом се постижу веома добри резултати у васпитно-образовном процесу	1	1,3
Лимитиране психофизичке способности ученика	1	1,3
Слабо напредовање ученика	2	2,7
Сваки ученик има различите могућности и различито успева да оствари своје потенцијале	1	1,3
Више пажње и времена треба за директивни рад са дететом, преобимна је администрација	1	1,3
Више труда и припреме због различитости у односу на наставни план	1	1,3

Резултати истраживања који се односе на процену наставника о коришћењу писаних припрема у свакодневном педагошком раду показују да 81,3% наставника наводи да за сваки час има припрему, 13,3% наставника има писане припреме само за поједине часове, док припреме не пише 5,3% (табела 77).

Када је у питању припрема за час, 70,7% испитаника је изјавило да за часове имају комплетну припрему, 13,3% наставника користи скице, 12 % има старе припреме, док је свега 1 наставник изјавио да не пише припрему за часове .У односу на потпуност припреме, писање нових или употребу старих припрема које наставник користи на часу, резултати показују да 70,7% испитаника за часове имају комплетну припрему, 13,3% наставника користи скице, 12 % има старе припреме, док је свега 1 наставник изјавио да не пише припрему за часове (табела 78).

**Табела 77. Писана припрема за час**

	f	%
За сваки час	61	81,3
За поједине часове	10	13,3
Не пише припреме	4	5,3
Укупно	75	100,0

**Табела 78. Припрема наставника за час**

	f	%
Комплет припрема	53	70,7
Само скица	10	13,3
Стара припрема	9	12,0
Не пише припрему	1	1,3
Није у настави	2	2,7
Укупно	75	100,0

Резултати истраживања који се односе на изворе које наставници користе за припремање часова и реализацију наставног рада у школама за глуве и наглуве ученике показују да 86,7% наставника користи уџбеник и 84% интернет портале у припремању часова. Нешто мањи број наставника 29,3% наводи коришћење часописа и стручне штампе, 12 % наставника наводи ТВ емисије, док 8 наставника наводи да у припреми часова користи енциклопедије и речнике. Коришћење и упоређување уџбеника различитих издавачких кућа и асистивних технологија наводи 1 наставник (табела 79) .

**Табела 79. Извори који се користе за припремање часа**

	f	%
Уџбеник	65	86,7
Стручна литература	52	69,3
Часописи и стручна штампа	22	29,3
Енциклопедије и речници	8	10,7
ТВ емисије	9	12
Интернет портали	63	84
Упоредивање уџбеника разних издавачких кућа	1	1,3
Асистивна технологија	1	1,3

60 % наставника сматра да избор наставног рада одговара задацима који су планирани за час (табела 80), 92 % сматра да одговара сазнајним могућностима ученика (табела 81), 49,3 сматра да одговара остваривању задатака школе (табела 82).

**Табела 80. Избор наставног рада одговара задацима који су планирани за час**

	f	%
Да	45	60,0
Не	29	38,7
Укупно	74	98,7

**Табела 81. Избор наставног рада одговара сазнајним могућностима ученика**

	f	%
Да	69	92,0
Не	6	8,0
Укупно	75	100,0

**Табела 82. Избор наставног рада одговара остваривању задатака школе**

	f	%
Да	37	49,3
Не	37	49,3
Укупно	74	98,7

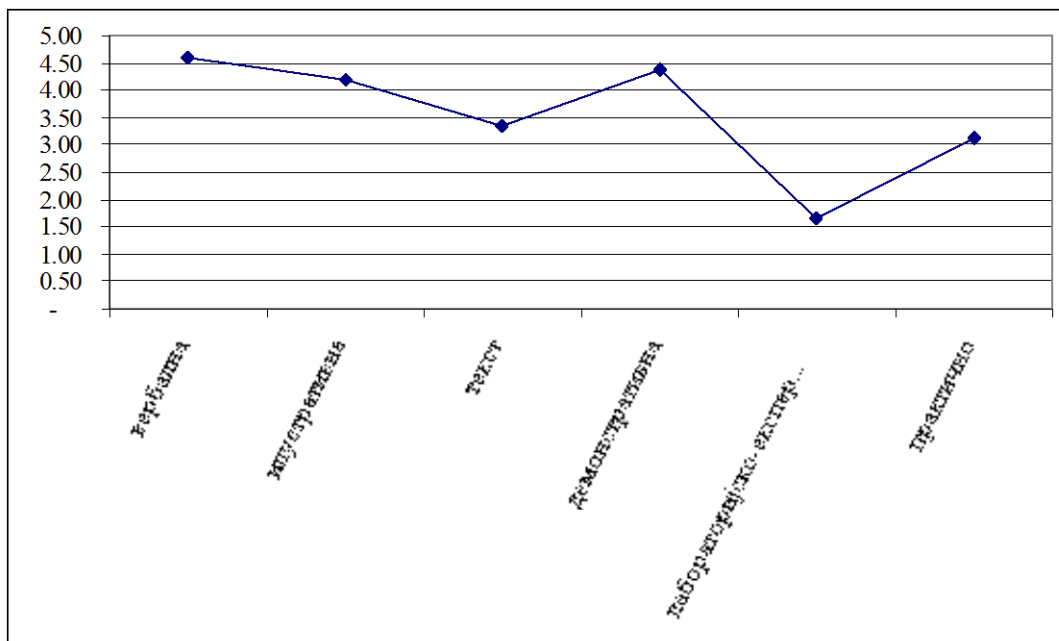
Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о најчешће примењиваном облику наставног рада показује да 61,3% најчешће користи комбинацију различитих облика рада, 43,3% наставника користе индивидуални блик рада, док 24,0 % преферира фронтални облик рада. Резултати показују да 12 % наставника користи групни облик рада, док 5,3% наставника користи индивидуални облик рада (табела 83).

**Табела 83. Облици рада на часу**

**Облици рада на часу**

	f	%
Фронтални	18	24
Индивидуални	31	41,3
Рад у паровима	4	5,3
Групни рад	9	12
Комбинација облика	46	61,3

Резултати истраживања који се односе на примену наставних метода показују да постоји њихова различита заступљеност свакодневной педагошкој пракси. Просечна заступљеност указује да је веома често у употреби вербална метода, лабораторијско-експериментална метода у употреби веома ретко (графикон 4).



**Графикон 4: Учесталост примене различитих метода на часу<sup>2</sup>**

Резултати добијени анализом варијансе (табела 84, 85 и 86) за поновљена мерења показују да наставници најчешће користе вербалну, демонстративну и илустративну методу, у другом блоку по учесталости коришћења су метода текста и практични радови, док се најређе у настави користи лабораторијско-експериментална метода .

**Табела 84. Рангови заступљености различитих метода у настави одређени анализом варијансе за поновљена мерења**

	AS	Ранг
Вербална метода	4.6133	1
Демонстративна метода	4.3733	
Илустративна метода	4.1867	
Метода текста	3.3600	2
Практични радови	3.1067	
Лабораторијско-експериментална метода	1.6667	3

<sup>2</sup> Просечна заступљеност представљена је индексом, који представља просечну оцену учесталости примене методе на часу, где 1 представља веома ретку (испод 20%) примену, док оцена 5 представља веома честу (преко 80%) примену

**Табела 85. Резултати анализе варијансе за поновљена мерења за испитивање значајности разлика у учесталости коришћења различитих наставних метода**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Intercept	5674,676	1	5674,676	2346,072	,000
Error	178,991	74	2,419		

**Табела 86. Резултати анализе варијансе за поновљена мерења за испитивање значајности разлика у учесталости коришћења различитих наставних метода –накнадна поређења**

(I) factor	(J) factor	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p
Вербална	Илустративна	,427*	,159	,009
	Текст	1,253*	,159	,000
	Демонстративна	,240	,139	,089
	Лаб-експеримент.	2,947*	,130	,000
	Практична	1,507*	,188	,000
Илустративна	Вербална	-,427*	,159	,009
	Текст	,827*	,168	,000
	Демонстративна	-,187	,124	,137
	Лаб-експеримент	2,520*	,144	,000
	Практична	1,080*	,190	,000
Текст	Вербална	-1,253*	,159	,000
	Илустративна	-,827*	,168	,000
	Демонстративна	-1,013*	,188	,000
	Лаб-експеримент	1,693*	,152	,000
	Практична	,253	,231	,276
Демонстративна	Вербална	-,240	,139	,089
	Илустративна	,187	,124	,137
	Текст	1,013*	,188	,000
	Лаб-експеримент	2,707*	,139	,000
	Практична	1,267*	,166	,000
Лаб-експеримент	Вербална	-2,947*	,130	,000
	Илустративна	-2,520*	,144	,000
	Текст	-1,693*	,152	,000
	Демонстративна	-2,707*	,139	,000
	Практична	-1,440*	,161	,000
Практична	Вербална	-1,507*	,188	,000
	Илустративна	-1,080*	,190	,000
	Текст	-,253	,231	,276
	Демонстративна	-1,267*	,166	,000
	Лаб-експеримент	1,440*	,161	,000

Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о примерности наставних метода узрасту и знању ученика, суштини наставних садржаја, логичком путу сазнања, остваривању задатака школе и опремљености школе наставним средствима и материјалима да највећи да 96 % оцењује да је избор метода примерен узрасту и знању ученика (табела 87), 33 54,7% сматра да су примерене суштини наставних садржаја (табела 88), 58,7 % наставника сматра да су примерене логичком путу сазнања (табела 89) 9,48 % сматра да одговарају остваривању задатака школе (табела 90) , док 57,3% наставника да су наставне методе примерене опремљености школе, наставним средствима и материјалима (табела 100).

**Табела 87. Избор метода је примерен узрасту и знању ученика**

	f	%
Да	72	96,0
Не	3	4,0
Укупно	75	100,0

**Табела 88. Избор метода је примерен суштини наставних садржаја**

	f	%
Да	41	54,7
Не	34	45,3
Укупно	75	100,0

**Табела 89. Избор метода је примерен логичком путу сазнавања садржаја**

	f	%
Да	44	58,7
Не	31	41,3
Укупно	75	100,0

**Табела 90. Избор метода је примерен задацима школе**

	f	%
Да	36	48,7
Не	39	52,0
Укупно	75	100,0



**Табела 100. Избор метода је примерен опремљености школе**

	f	%
Да	43	57,3
Не	32	42,1
Укупно	75	100,0

Повезаност учесталости коришћења одређене методе и школског постигнуће глувих и наглувих ученика израуната је Спирмановим коефицијент корелације између учесталости примене одређених метода и школског постигнућа ученика који показује да нису добијене статистички значајне коријелације између учесталости коришћења ниједне методе и постигнућа ученика (табела 101).

**Табела 101. Спирманов коефицијент корелације између учесталости примене одређених метода и школског постигнућа ученика**

	Просек
Вербална метода	-.090
Илустративна метода	-.035
Метода текста	-.113
Демонстративна метода	.014
Лабораторијско-експериментална метода	-.213
Практично	-.053

Анализа резултата одговора наставника на питање која наставна средства најчешће употребљавају у раду показује да су наставници наводили уџбенике, аудио-визуелна средства, дидактичке материјале, илустрације, лопте и остале спортске реквизите, магнетну таблу, материјал за сензорну стимулацију, рачунаре, слике, цртеже, схеме.

Резултати истраживања који се односе ставове наставника о исправности, доступност и припремљеност наставних средстава у школама за глуве и наглуве ученике показују да 93,3% наводи да су наставна

средства у школама исправна и припремљена за рад, док 6,7 % наводи одричан одговор (табела 102).

**Табела 102. Могућност употребе наставних средстава**

		f	%
Наставна средства су исправна и и припремљена за рад	НЕ	4	6,7
	ДА	55	93,3

Резултати показују да су доминантном броју одговора наставника која наставна средства која највише користе наведени уџбеник, аудио-визуелна средства, дидактички материјали, илустрације, лопте и остале спортски реквизити, магнетна табла, материјал за сензорну стимулацију, рачунар, слике, цртежи и схеме.

Резултати истраживања који се односе на процену наставника о томе да ли се наставна средства употребљавају, благовремено, адекватно, рационално и економично, односно да ли се употребљавају у право време, на прави начин и уз минимум енергије и времена а максималан ефекат, показују да највећи да 56 (96 %) наставника оцењује да је избор метода примерен узрасту и знању ученика, 33 (54,7%) сматра да су примерене суштини наставних садржаја, 35 (58,7 %) наставника сматра да су примерене логичком путу сазнавања, 28 (48 %) наставника сматра да одговарају остваривању задатака школе и 33 (57,3%) наставника да су примерене опремљености школе наставним средствима и материјалима (табела 103).

**Табела 103. Примрениост наставних метода**

Примереност наставних метода		f	%
Узрасту и знању ученика	НЕ	3	4%
	ДА	56	<b>96%</b>
Суштини наставних садржаја	НЕ	26	45,3
	ДА	33	<b>54,7%</b>
Логичком путу сазнавања	НЕ	24	41,3%
	ДА	35	<b>58,7 %</b>
Остваривању задатака школе	НЕ	31	52%
	ДА	28	<b>48%</b>
Опремљености школе (наставна средства и материјали)	НЕ	26	42,7%
	ДА	33	<b>57,3%</b>

*6.4.3..Резултати повезаности наставни процес и положаја ученика у њему и школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о учесталости примене одређеног наставног модела у наставном добијени анализом варијансе за поновљена мерења показују да су у настави најзаступљенији игролика настава и предавања, затим по заступљености следе тимска и кооперативна настава, док су програмирано учење и проблемска настава најмање заступљени у образовном процесу (табела 104).

**Табела 104.- Заступљеност различитих наставних модела**

	AS	Rang
Игролика настава	3.3333	1
Предавања	3.2609	
Тимска настава	2.7681	2
Кооперативна настава	2.6812	
Програмирано учење	2.3188	3
Проблемска настава	2.1739	

Даља анализа резултата истраживања који се односе на повезаност наставних модела и школског постигнућа глувих и наглувих ученика показује да се ниједан систем учења није показао као значајно повезан са школским постигнућем глувих и наглувих ученика (табела 105).

**Табела 105. Спирманов коефицијент корелације између различитих наставних модела и школског постигнућа**

	Просек
Предавања	.109
Програмирано учење	.075
Тимска настава	-.067
Проблемска настава	.134
Кооперативна настава	-.017
Игролика настава	.062

Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о значају обраде нових наставних садржаја за глуве и наглуве ученике и могућностима које им ставра усвајње нових садржаја да јасно и довољно упознају чињенице, логички правилно формирају појмове, изводе закључке и да новостечена знања повезују са раније стеченим знањима из различитих области живота, рада и културе показују да 78,7 % наставника сматра да обрадом нових наставних садржаја ученици јасно и довољно упознају чињенице (табела 106), 73,3 % сматра да логички правилно формирају појмове(изводе закључке и сл. (табела 107 ), 60 % сматра да нове садржаје у целини мисаоно схватају или емотивно доживљавају (табела108) док 73,3 % да новостечена знања повезују са знањима из других предмета, културе, рада и живота (табела 109).

**Табела 106. Упознавање чињеница обрадом нових садржаја**

	f	%
Да	59	78,7
Не	10	13,3
Укупно	69	92,0
Без одговора	6	8,0

**Табела 107. Правилно формирање појмова**

	f	%
Да	55	73,3
Не	14	18,7
Укупно	69	92,0
Без одговора	6	8,0

**Табела 108. Мисано схватање нових садржаја**

	f	%
Да	45	60,0
Не	24	32,0
Укупно	69	92,0
Без одговора	6	8,0

**Табела 109. Повезивање новостечених са претходно усвојеним знањима**

	f	%
Да	55	73,0
Не	14	18,7
Укупно	69	92,0
Без одговора	6	8,0

Добијени резултати које се односе на доминантну врсту активности глувих и наглувих ученика (практична, аудитивно-визуелна, визуелна, мисаоно-сазнајна и аудитивна показују да 76,2% наставника наводи као доминантне практичне активности глувих и наглувих ученика на часу, док 44 (58,7%) сматра да су ученици доминантно аудитивно-визуелно активни на часу. Приближно једнак број наставника сматра да су код ученика доминантне визуелне активности, њих 32,1 % и мисаоно-сазнајне, 30,7% наставника. Аудитивне активности ученика наводи свега 8,0 % наставника (табела 110).

**Табела 110. Доминантне активности ученика на часу**

	f	%
Практичне	57	76,2
Аудитивно-визуелне	44	58,7
Визуелне	24	32,1
Мисаоно-сазнајне	23	30,7
Аудитивне	6	8,0

Анализа добијених резултата који се односе на ставове наставника о индивидуализацији наставног процеса резултата показује да 44,0% наставника сматра да се на часу остварује индивидуализација садржаја, 46,6 % сматра да постоји и индивидуализација темпа, док 28,0% наставника сматра да постоји и индивидуализација поступака у инструкисању и пружању помоћи ученику (табела 111).

**Табела 111. Индивидуализација наставног процеса**

На часу се остварује индивидуализација:		f	%
Садржаја	НЕ	42	56,0
	ДА	33	44,0
Темпа учења	НЕ	40	53,3
	ДА	35	<b>46,6</b>
Поступака у инструкисање и пружању помоћи ученицима	НЕ	54	72,0
	ДА	21	<b>28,0</b>

Резултати истраживања који се односе на пружање могућности ученицима да самостално изаберу начине и темпо рада, да користе различите изворе, да оцењују исходе свог рада и рада других ученика у групи показују да 61,3 % наставника наводи да ученици имају прилику да бирају начине и темпо рада, 49,3% да бирају и да се користе различитим изворима, 45,3% да ученици имају прилику да процењују исходе свог рада, док 30 наставника наводи да ученици на часу могу процењивати и исходе рада других ученика (табела 112).

**Табела 112. Могућности за слободан избор активности ученика на часу**

На часу ученици		f	%
Бирају начине и темпо рада	НЕ	27	38,7%
	ДА	48	<b>61,3%</b>
Бирају и користе различите изворе	НЕ	38	44,7%
	ДА	37	<b>45,3%</b>
Процењују и оцењују исходе свог рада	НЕ	41	54,7%
	ДА	34	<b>45,3%</b>
Процењују исходе рада других ученика	НЕ	45	<b>60%</b>
	ДА	30	<b>40%</b>

Резултати истраживања који се односе на учесталост примене понављања и утврђивања наставних садржаја и повезаност са школским постигнућем ученика на часу показују је да је рекапитулирање сажетим понављањем повезано са школским успехом ученика (табела 113). Даља анализа добијених података показује да учесталост задавања домаћег задатка није се показала значајно повезаном са школским успехом.

**Табела 113. Спирманов коефицијент корелације између рекапитулациј градива, учесталости задавања домаћег и школског постигнућа ученика**

	Просек
Рекапитулација	.269*
Репродуковање	-.013
Сажето понављање	.292*
Пропитивање	.015
Домаћи	-.048

Резултати показују да домаћи 21,3% задаје веома често често то чини 30, 7% , 24% га задаје повремено, док 8,0% задаје ретко (табела 114) Наставници сматрају да домаћи задаци у великој мери одговарају дидактичким захтевима по облику, тематици и тежини (табела 115). Резултати показују да је домаћи задатак је најчешће комбинованог типа, затим репродуктивног и најређе креативни (табела 116). Задаје се начешће као писмени задатак, затим нешто ређе као практични задатак, а најређе као усмени задатак (табела 117).

**Табела 114. Учесталост задавања домаћих задатака**

		f	%
	ретко	6	8,0
	повремено	18	24,0
	често	23	30,7
	веома често	16	21,3
	укупно	67	89,3
Недостајући подаци		8	10,7
Укупно		75	100,0

**Табела 115. Да ли домаћи задатак одговара дидактичким захтевима?**

	AS	Sd
Одговарајућа тематика	4.4426	0,74
Одговарајући облик	4.4098	0,80
Одговарајућа тежина	4.3934	0,86

**Табела 116. Карактер домаћег задатка**

	AS	Sd
Комбиновани домаћи	3.9677	1,25
Репродуктивни домаћи	3.7097	1,19
Креативни домаћи	3.3548	1,28

**Табела 117. Техника израде домаћег задатка**

	AS	Sd
Писмени домаћи	3.9839	1,34
Практични домаћи	2.7742	1,45
Усмени домаћи	2.1613	1,35

*6.4.4. Резултати повезаности сарадње наставника са психолошко-педагошком службом и школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на сарадњу наставника са психолошко-педагошком службом показују да 34,75 наставника се веома често, 29,3% често обраћа психологу или педагогу уколико примети да ученик има емоционалне, телесне, здравствене или социјалне проблеме, показују да се психолошко педагошкој служби повремено обраћа 26,7% наставника, а свега 2,7% ретко или веома ретко 1,3 % сарађује са овом службом (табела 118).



**Табела 118. Учесталост сардање са педагошко-психолошком службом**

		f	%
	Веома ретко	1	1,3
	ретко	2	2,7
	повремено	20	26,7
	често	22	29,3
	Веома често	26	34,7
	укупно	71	94,7
Недостајући подаци		4	5,3
укупно		75	100,0

Своју компетенцију за решавање једноставнијих проблема наставници су оценили просечном оценом 3,85 (СД=1,01) на скали од 1 до 5 где је 5 највиши ниво компетенције.

Такође, највећи број наставника је изјавио (66,4%) да веома често или често подстиче ученике да организовано учествују у ваннаставним активностима, као и да подржавају и помажу ученицима да организују различите врсте културних, музичких, спортских и сл. активности (61,3%).

68% наставника сматра да активним учешћем у школским активностима родитељи постају компетентнији у комуникацији са својом децом што последично доприноси бољем школском постигнућу деце, 17,3% наставника сматра да родитељи само делимично могу утицати на школски успех детета, док 6,7% сматра да родитељи немају утицаја на остварен школски успех детета.

#### *6.4.5. Резултати испитивања ставова наставника о стручном усавршавању као чиниоца школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о њиховим компетенцијама за успешан професионални рад и унапређивање свакодневне педагошке праксе приказани показују да 82,7 % наставника сматра да је њихово образовање стечено на факултету довољно за успешно обављање послова и радних задатака наставника-дефектолога, док 85,3 %

наставника сматра да има довољно могућности и стручног знања за унапређивање васпитно-образовне праксе (табела 119).

**Табела 119. Компетенције наставника за професионални рад и унапређивање педгошке праксе**

		f	%
Стечено образовање је довољно за успешно обављање послова и радних задатака	НЕ	13	17,3
	ДА	62	<b>82,7</b>
Ниво стручних знања омогућава унапешивање образовно-васпитне праксе	НЕ	11	14,7
	ДА	64	<b>85,3</b>

Резултати истраживања који се односе на ставове и предлоге наставника за брже унапређивање и рационалније коришћење научних сазнања (табела 120) показују да нешто више од трећине наставника је одговорило на ово питање, а резултати показују да 4 наставника наводи обавезујућа стручна усавршавања са више пактичне вежбе, 6 наводи модернизацију и већа издвајања новчаних средстава за науку, док 2 наставника наводе бржу размену информација и што више едукације ван земље.

**Табела 120. Препоруке наставника за брже унапређење и рационалније коришћење научних сазнања у пракси**

	f	%
Бржа размена информација	1	1,3
Модернизација, већа издвајања новчаних средстава за науку	6	8,0
Обавезујућа стручна усавршавања са више практичне вежбе	4	5,3
Што више едукације ван земље	1	1,3
Без одговора	63	84,0

Резултати истраживања који се односе на облике стручног усавршавања на којима су наставници учествовали током школске године показују да је од укупног броја испитаника који су одговорили (N=68) 48% наводи похађање стручних семинара, док 28% наставника пратило неки од стручних часописа.

Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о најефикаснијим облицима стручног усавршавања показују да највећи број наставника 70,7% наводи семинаре, 57,3% наводи организовање угледних часова, док 52% наводи размену стручних мишљења и искустава међу колегама. Нешто мање наставника 57,3% наводи трибине-стручне расправе о васпитно-образовној пракси и 21,3% праћење стручне литературе. Укључивање наставника у микроистраживачки рад у циљу разраде неких проблема из делокруга рада наставника као ефикасан облик стручног усавршавања наводи 9,3% наставника (табела 121).

**Табела 121. Најефикаснији облици стручног усавршавања по мишљењу наставника**

	f	%
Семинари	53	70,7
Трибине – стручне расправе о васпитно-образовној пракси	21	28
Организовање угледних практичних активности	43	57,3
Размена стручних мишљења и искустава међу колегама	39	52
Укључивање наставника у микроистраживачки рад	7	9,3
Праћење стручне литературе	16	21,3

Резултати истраживања који се односе на начине стимулисања стимулисања наставника за стручно усавршавање показују да су наставници најчешће наводили неке од следећих одговора:

-адекватније стимулисати активности наставника у стручном усавршавању

-току године треба ослободити наставнике од редовних обавеза ради упућивања на стручно усавршавање,

-да треба увести систем стручних звања зависно од оспособљености наставника.

#### *6.4.6.Резултати повезаности опште атмосфере у школама и школског постигнућа*

Анализа добијених резултати истраживања фактора школског окружења, а према параметру опште атмосфере у школама за глуве и наглуве ученике показује да је општа тмосфера у школама за глуве и наглуве ученике оцењена средњом оценом 3,18, што одговара процени „неодлучан сам“ (табела 122).

**Табела 122. - Општа атмосфера у школама**

	N	Min.	Максимум	AS	Sd
Атмосфера	71	2.15	3.84	3.1800	.30029

Даља анализа добијених резултата испитиване значајности разлика у процени опште атмосфере у различитим школама за глуве и наглуве ученике анализом варијансе за испитивање значајности разлика у процени опште атмосфере у школама за глуве и наглуве ученике у Београду, Суботици, Крагујевци, Новом Саду и Нишу (табела 123) показује да нема статистички значајне међу испитиваним школама ( $p=0,390$ ).

**Табела 123. Резултати анализе варијансе за испитивање значајности разлика у процени опште атмосфере у различитим школама**

	N	AS	Sd	F	p
Београд	10	3.2611	.33978	1,047	0.390
Суботица	16	3.2261	.29010		
Крагујевац	27	3.1028	.32241		
Нови Сад	7	3.1165	.23385		
Ниш	11	3.2692	.24567		

Међутим, постоји ниска, али статистички значајна корелација између дужине радног стажа и процене опште атмосфере у школи ( $r=-0,268$  ( $p=0,032$ )). Негативни предзнак коефицијента корелације значи да наставници који дуже раде процењују општу атмосферу у школама неповољније у односу на наставнике са краћим радним стажом.

Између процењене атмосфере и школског постигнућа ученика није утврђена статистички значајна повезаност -. Спирманов коефицијент корелације износи 0,01. Такође, не постоји повезаност ни између школског успеха ученика и сарадљивости наставника према процени родитеља – у овом случају Пирсонов коефицијент корелације износи -0,147 и не достиже статистичку значајност (табела 124).

<i>Табела 124. Пирсонов коефицијент корелације између радног стажа наставника и опште атмосфере у школи</i>	
	ОПШТА АТМОСФЕРА У ШКОЛИ
РАДНИ СТАЖ	.268*
** - корелација је значајна на нивоу 0,01	
* - корелација је значајна на нивоу 0,05	

## 6.5. Резултати испитивања односа способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа

Резултати који се односе на расподелу ученика према полу у односу на школско постигнуће показују да је у групи ученика мушког пола 50,0% са одличним школским успехом, 20% са добрим, 13,3 % са оствареним врло добрим, док је свега 6,7% ученика са довољним успехом. У групи ученика женског пола резултати такође показују да је највише са одличним успехом 44,8%. У односу на ученике мушког пола, у групи ученика женског пола је више са оствареним врло добрим успехом 20,7%, добрих је 17,2%, док је са довољним 6,9% ученика (табела 125).

**Табела 125. Расподела ученика према полу у односу на школско постигнућа**

пол		f	%
мушки	довољан	2	6,7
	добар	6	20,0
	врло добар	4	13,3
	одличан	15	50,0
	укупно	27	90,0
	Недостајући подаци	3	10,0
	укупно	30	100,0
женски	довољан	2	6,9
	добар	5	17,2
	врло добар	6	20,7
	Одличан	13	44,8
	укупно	26	89,7
	Недостајући подаци	3	10,3
	укупно	29	100,0

Анализа добијених резултата т-теста показују да се девојчице и дечаци не разликују у погледу просечног школског постигнућа (табела 126) Аритметичка средина школског постигнућа ученика мушког пола је  $M=3,87$ , док је аритметичка средина групе девојчица  $M=4,11$ .

**Табела 126. Резултати т-теста за испитивање значајности разлика у школском постигнућу између девојчица и дечака**

	пол	N	AS	t	p
Школски успех	Мушки	30	3.8731	-0,940	0,349
	Женски	29	4.1103		

#### *6.5.1. Резултати повезаности понашања деце код куће и школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на повезаност неколико неколико аспеката понашања/особина ученика (непослушност, однос према раду, самокритичност, љубав према школи) и оствареног школског постигнућа показују да нису утврђене статистички значајне разлике у

школском постигнућу деце с обзиром на испитиване особине – непослушност (табела 128), однос према раду (табела 130), љубав према школи (табела 132), самокритичност (табела 134).

У односу на понашање код куће, резултати расподеле школског постигнуће показују се ученици који постижу одличан успех најчешће понашају примерно код куће 50,0%, нешто ређе су несташни 48,3%, док је рђаво понашање код куће подједнако често присутно код одличних, добрих и довољних ђака. Ученици са довољним школским успехом се најређе понашају добро код куће 8,3% (табела 127).

**Табела 127. Расподела школског постигнућа у односу на понашање код куће**

		f	%
рђаво	довољан	1	20,0
	добар	1	20,0
	одличан	1	20,0
	укупно	3	60,0
	Недостајући подаци	2	40,0
	укупно	5	100,0
несташно али реагује на примедбе	довољан	1	3,4
	добар	5	17,2
	врло добар	7	24,1
	одличан	14	48,3
	укупно	27	93,1
	Недостајући подаци	2	6,9
укупно	29	100,0	
добро	довољан	2	8,3
	добар	5	20,8
	врло добар	3	12,5
	одличан	12	50,0
	укупно	22	91,7
	Недостајући подаци	2	8,3
укупно	24	100,0	

**Табела 128. Резултати т-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце у односу на понашање код куће**

	<b>AS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Несташно, али реагује на примедбе	4,10	0,96	0,830	0,410
Увек добро	3,89	0,86		

Резултати истраживања који се односе на расподела школског постигнућа према особини однос према раду показују највећи број ученика са одличним успехом 63,6% воли рад, док позитиван однос према раду показује свега 3,0% ученика са довољним успехом. Чешће избегавају рад ученици који остварују мања школска постигнућа, док то најређе чине ученици који имају одличан успех 5,9% (табела 129).

**Табела 129. Расподела школског постигнућа према особини однос према раду**

			<b>f</b>	<b>%</b>
веома лењо		довољан	1	100,0
		укупно	1	100,0
избегава, ради пред контролом		довољан	1	17,6
		добар	4	23,5
		врло добар	3	23,5
		одличан	4	5,9
		укупно	12	70,6
		Недостајући подаци	5	29,4
		укупно	17	100,0
ради само оно што му се заповеди		довољан	2	25,0
		добар	1	12,5
		врло добар	3	37,5
		одличан	2	25,0
		укупно	8	100,0
воли рад		довољан	1	3,0
		добар	6	18,2
		врло добар	4	12,1
		одличан	21	63,6
		укупно	32	97,0
		Недостајући подаци	1	3,0
		укупно	33	100,0



**Табела 130. Резултати t-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце која имају различит однос према раду**

	AS	Cd	t	p
Ради само оно што му се заповеди	3,87	0,98	-0,917	0,363
Воли рад	4,07	0,93		

Резултати расподела школског постигнућа према односу ученика према школи (табела 131) показују да ученици који остварују одличан успех, воле школу и то потврђују (55,2%), док равнодушан однос према школи има највише ученици који остварују довољан школски успех (16,7%).

**Табела131. Расподела школског постигнућа према односу ученика према школи**

		f	%
равнодушно	довољан	1	16,7
	добар	2	33,3
	одличан	3	50,0
	укупно	6	100,0
воли школу али не потврђује	довољан	3	12,5
	добар	4	16,7
	врло добар	6	25,0
	одличан	9	37,5
	укупно	22	91,7
	Недостајући подаци	2	8,3
укупно		24	100,0
воли школу и потврђује	добар	5	17,2
	врло добар	4	13,8
	одличан	16	55,2
	укупно	25	86,2
	Недостајући подаци	4	13,8
	укупно		29

**Табела 132. Резултати t-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце са различим односом према школи**

	AS	Sd	t	p
Воли школу, али то не потврђује на делу	4,01	0,92	-0,104	0,917
Воли школу и то потврђује на делу	4,04	0,94		

Резултати расподеле школског постигнућа у односу на прихватање критике показују да највише ученика који остварују одличан успех самокритично 62,5%, тешко прихватају критику ученици који остварују довољан успех 35,0 % (табела 133).

**Табела 133. Расподела школског постигнућа ученика у односу на прихватање критике**

		f	%
тешко прима критику	довољан	7	35,0
	добар	5	25,0
	врло добар	5	25,0
	одличан	1	5,0
	укупно	18	90,0
	Недостајући подаци	2	10,0
	укупно	20	100,0
прихвата али не спроводи	довољан	2	9,1
	добар	4	18,2
	врло добар	4	18,2
	одличан	10	45,5
	укупно	20	90,9
	Недостајући подаци	2	9,1
	укупно	22	100,0
самокритично	довољан	1	6,3
	добар	2	12,5
	врло добар	1	6,3
	одличан	10	62,5
	укупно	14	87,5
	Недостајући подаци	2	12,5
	укупно	16	100,0

**Табела 134. Резултати тестирања значајности разлика у школском постигнућу у односу на самокритичност детета**

	<b>N</b>	<b>AS</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Тешко прима критику	20	3,77	0,95	0,865	0,427
Прихвата критику, али тешко спроводи у дело	22	4,17	0,94		
Самокритично је	15	3,98	1,01		

Повезаност просоцијалног понашања и школског постигнућа глувих и наглувих ученика иапитана Пирсоновим коефицијентом корелације између школског успеха и просоцијалног понашања детета показује да не постоји значајна повезаност школског успеха и просоцијалног понашања детета (табела 135).

**Табела 135. Пирсонов коефицијент корелације између школског успеха и просоцијалног понашања детета**

	Просоцијално понашање детета
Просек	.110

\*\* - корелација је значајна на нивоу 0,01

\* - корелација је значајна на нивоу 0,05

#### *6.5.2. Резултати повезаности процена особина и понашања детета у школи и школског постигнућа*

Резултати истраживања који се односе на личне карактеристике ученика, а према параметру понашање ученика у школи, на часу, на одмору и према наставнику и повезаност између адекватности понашања (дакле понашања које не одступа од складног у било ком смеру) и школског

постигнућа показују да постоји висока, статистички значајна повезаност између складности понашања у школи и школског успеха, и то сваког аспекта понашања: на часу, на школском одмору, према наставнику (табела 136). Што је мање одступање детета, било у смеру упадљиво мирног или сасвим супротног понашања, боље је школско достигнуће ученика.

**Табела 136. Пирсонови коефицијенти корелације између адекватности понашања детета и школског успеха**

	АДЕКВАТНОСТ ПОНАШАЊА НА ЧАСУ	АДЕКВАТНОСТ ПОНАШАЊА НА ШКОЛСКОМ ОДМОРУ	АДЕКВАТНОСТ ПОНАШАЊА ПРЕМА НАСТАВНИКУ	УКУПНО АДЕКВАТНОСТ ПОНАШАЊА У ШКОЛИ
ШКОЛСКИ УСПЕХ	.527**	.486**	.459**	.544**

\*\* - корелација је значајна на нивоу 0,01

\* - корелација је значајна на нивоу 0,05

Да би се стекао јаснији увид у ову везу, односно видело да ли је за ову везу одговорније понашање које нагиње упадљиво мирном или непримером, немирном понашању, посматран је однос између сваког аспекта понашања и одступања понашања од складног имајући у виду и смер овог одступања. Резултати расподеле школског достигнућа, анализе варијансе и накнадних Шефеевих тестова приказани су за оне аспекте понашања за које постоји статистички значајна разлика у школском успеху између разматраних група ученика.

Резултати расподеле школског достигнућа према понашању ученика на часу, на месту где седи показују да је највише 45, 5% одличних и 36,4 % врло добрих који су упадљиво мирни, док исто понашање испољава подједнак број добрих и довољних 9,1%. Складно се понаша на часу 62,5 % одличних, 8,3% врло добрих, и 4,2% добрих и довољних ученика. На часу се врти најчешће 37,5% ученика са добрим успехом, док ређе то чине ученици са одличним успехом 33,3%, врло добрим 16,7 % и довољним успехом 8,% (табела 137).

**Табела 137. Расподела школског постигнућа према понашању на месту где седи**

			f	%
упадљиво миран		довољан	1	9,1
		добар	1	9,1
		врло добар	4	36,4
		одличан	5	45,5
		укупно	11	100,0
складан		довољан	1	4,2
		добар	1	4,2
		врло добар	2	8,3
		одличан	15	62,5
		укупно	19	79,2
	Недостајући подаци	5	20,8	
укупно		24	100,0	
врти се		довољан	2	8,3
		добар	9	37,5
		врло добар	4	16,7
		одличан	8	33,3
		укупно	23	95,8
	Недостајући подаци	1	4,2	
	укупно		24	100,0

Анализа добијених резултата који се односе на понашање ученика у клубу, на месту где седи показује да се издвајају ученици који нагињу немирном понашању, т.ј. они постижу слабији успех у школи у односу на децу складног понашања (табела 138, 139).

**Табела 138. Резултати тестирања значајности разлика у школском постигнућу у односу на понашање на месту где седи**

	N	AS	Cd	F	p
Упадљиво миран	11	4,07	0,75	7,934	0,001
Складан	23	4,48	0,72		
Врти се	24	3,78	1,01		

**Табела 139. Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Понашање на месту где седи	Н	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Врти се	24	3,48	
Упадљиво миран	11	4,07	4,07
Складан	23		4,47

Резлтати расподеле школског постигнућа ученика у односу на пажњу на часу показују да одлични ученици најчешће пажљиво прате на часу 63,0%, док најслабију пажњу на часу има подједнак број ученика са довољним и добрим успехом 7,4% (табела 140).

**Табела 140. Расподела школског постигнућа у односу на пажњу на часу**

		f	%
одсуство	довољан	2	20,0
	добар	2	20,0
	врло добар	1	10,0
	одличан	5	50,0
	укупно	10	100,0
пажљиво прати	довољан	2	7,4
	добар	2	7,4
	врло добар	3	11,1
	одличан	17	63,0
	укупно	24	88,9
	Недостајући подаци	3	11,1
укупно		27	100,0
Расута пажња	добар	7	31,8
	врло добар	6	27,3
	одличан	6	27,3
	укупно	19	86,4
	Недостајући подаци	3	13,6
	укупно	22	100,0

Резултати расподеле школског постигнућа у односу на расположење на часу, на месту где седи да су ученици који остварују одличан успех најчешће усклађеног расположења 61,8%, истог расположења је подједнак број врло добрих и ученика са добрим успехом 11,8%, док је довољних 5,9%. Резултати показују да су сниженог расположења најчешће ученици са врло добрим успехом 38,5%, док повишено расположење на часу најчешће

показују ученици који остварују најслабији школски успех (табела 141) .  
Ученици који остварују одличан и врло добар школски успех ређе су  
повишеног расположења на часу.

**Табела 141. Рсподела школског постигнућа ученика у односу на расположење на месту где седи**

		f	%
снижено	довољан	2	15,4
	добар	2	15,4
	врло добар	5	38,5
	одличан	4	30,8
	укупно	13	100,0
усклађено	довољан	2	5,9
	добар	4	11,8
	врло добар	4	11,8
	одличан	21	61,8
	укупно	31	91,2
	Недостајући подаци	3	8,8
укупно		34	100,0
повишено	добар	5	41,7
	врло добар	1	8,3
	одличан	3	25,0
	укупно	9	75,0
	Недостајући подаци	3	25,0
укупно		12	100,0

Анализа добијених резултата који се односе апсекте понашања на часу, пажња и расположење на часу, показује да није важан смер одступања од складног понашања, већ и ученици који су одсутне пажње и сниженог расположења и она која су расуте пажње (табеле142,143)и повишеног расположења постижу слабије резултате у школи ( табеле 144, 145).

**Табела 142. Резултати тестирања значајности разлика у школском постигнућу у односу на пажњу на часу**

Пажња	N	AS	Cd	F	p
Одсутне пажње (сањари)	10	3,42	0,75	7,575	0,001
Пажљиво прати предавања	26	4,47	0,72		
Расуте пажње (одвлачи је свака ситница)	22	3,68	1,01		

**Табела 143. Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Пажња	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Одсутне пажње (сањари)	24	3,42	
Расуте пажње (одвлачи је свака ситница)	11	3,68	
Пажљиво прати предавања	23		4,47

**Табела 144. Резултати тестирања значајности разлика у школском успеху у односу на расположење на часу**

Расположење на часу	N	AS	Sd	F	p
Снижено	13	3,57	0,77	7,929	<b>0,001</b>
Усклађено	33	4,37	0,89		
Повишено	12	3,38	0,95		

**Табела 145. Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Расположење на часу	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Повишено	12	3,38	
Снижено	13	3,57	
Усклађено	33		4,37



Резултати расподела школског постигнућа у односу на расположење на одмору показују да је усклађеног расположења најчешће 63,2% ученика са одличним успехом, док су најчешће повишеног расположења у односу на повод и на групу ученици са добрим школским успехом. Најчешће су сниженог расположење на одмору врло добри ученици 41,7% (табела 146).

**Табела 146. Расподела школског постигнућа у односу на расположење на одмору**

			f	%
снижено		довољан	2	16,7
		добар	2	16,7
		врло добар	5	41,7
		одличан	3	25,0
		укупно	12	100,0
усклађено		довољан	2	5,3
		добар	5	13,2
		врло добар	4	10,5
		одличан	24	63,2
		укупно	35	92,1
	Недостајући подаци	3	7,9	
	укупно	38	100,0	
повишено		добар	4	44,4
		врло добар	1	11,1
		одличан	1	11,1
		укупно	6	66,7
	Недостајући подаци	3	33,3	
		укупно	9	100,0

Анализа добијених резултата истраживања који се односе на понашање на одмору показује да се као фактор школског постигнућа издваја само расположење, и то у смислу да деца која су било сниженог, било повишеног расположења заостају у школском успеху у односу на децу усклађеног, адекватног расположења (табеле 147, 148).

**Табела 147. Резултати тестирања значајности разлика у школском успеху у односу на расположење на одмору**

Расположење на часу	N	AS	Sd	F	p
Снижено	12	3,45	0,98	7,917	0,001
Усклађено	37	4,33	0,80		
Повишено	9	3,32	0,87		

**Табела 148. Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Орасположење на одмору	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Повишено	9	3,32	
Снижено	12	3,45	
Усклађено	33		4,33

Резултати расподеле школског постигнућа у односу према обраћању наставнику показују да се ученици са одличним успехом најчешће складно обраћају наставнику 59,5%, док то најређе чине ученици са довољним успехом 33,3%. С друге стране ученици са добрим успехом најчешће запиткују без потребе 38,5%, то чини 30,8%, одличних и 15,4% ученика са врло добрим успехом (табела 149).

**Табела 149. Расподела школског постигнућа у односу према обраћању наставнику**

		f	%
никад самоиницијативно	довољан	3	33,3
	добар	1	11,1
	врло добар	3	33,3
	Одличан	2	22,2
	Тотал	9	100,0
складно	довољан	1	2,7
	добар	5	13,5
	врло добар	5	13,5
	Одличан	22	59,5
	укупно	33	89,2
	Недостајући подаци	4	10,8
укупно		37	100,0
запиткује без потребе	добар	5	38,5
	врло добар	2	15,4
	одличан	4	30,8
	укупно	11	84,6
	Недостајући подаци	2	15,4
	укупно		13

Анализа добијених резултата показује да однос са наставником такође пре свега разликује децу складног односа од деце која одступају у понашању, у било ком смеру, повученом или немирном понашању. Ипак, нешто слабије постигнуће у односу на децу складног понашања показују ученици чије понашање нагиње немирном, осим када је у питању постављање питања, где се најлошији школски успех остварују деца која никада самоиницијативно не постављају питања (табеле 150, 151).

**Табела 150. Резултати тестирања значајности разлика у школском успеху у односу на обраћање наставнику**

Обраћање учитељу	N	AS	Sd	F	p
Никада самоиницијативно	9	3,15	0,89	6,740	0,002
По потреби, складно	36	4,28	0,82		
Запиткује без потребе	13	3,75	0,97		

**Табела 151. Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Обраћање учитељу	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Никада самоиницијативно	9	3,15	
Запиткује без потребе	13	3,75	3,75
По потреби, складно	36		4,28

Резултати истраживања који се односе на расподелу школског постигнућа у односу према налозима наставника показују да складно привхата налоге највећи број ученика са одличним успехом 54,5%, док то најређе чине довољни ученици 3,0%. Без налога устаје и шета највећи број ученика са добрим успехом 43,8% (табела 152).

**Табела 152. Расподела школског постигнућа у односу према налозима наставника**

		f	%
збуњено прихвата	довољан	1	10,0
	врло добар	2	20,0
	одличан	6	60,0
	укупно	9	90,0
	Недостајући податаци	1	10,0
	укупно	10	100,0
складно прихвата	довољан	1	3,0
	добар	4	12,1
	врло добар	6	18,2
	одличан	18	54,5
	укупно	29	87,9
	Недостајући податаци	4	12,1
укупно	33	100,0	
без налога шета	довољан	2	12,5
	добар	7	43,8
	врло добар	2	12,5
	одличан	4	25,0
	укупно	15	93,8
	Недостајући податаци	1	6,3
укупно	16	100,0	

**Табела 153. Резултати тестирања значајности разлика у школском постигнућу у односу на однос према налозима наставника**

Обраћање наставнику	N	AS	Sd	F	p
Збуњено прихвата	10	4,02	0,76	7,567	0,001
Складно прихвата	32	4,32	0,82		
Без налога устаје, шета	16	3,30	0,97		

**Табела 154. -Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Обраћање учитељу	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Без налога устаје, шета	16	3,30	
Збуњено прихвата	10	4,02	4,02
Складно прихвата	32		4,32

Анализа резултата расподеле школског постигнуће у односу на похвалу наставника показују да је складно прихвата највише ученика са одличним успехом 58,8%, док то најређе чини 5,9% ученика са довољним успехом (табела 155). Ученике са врло добрим успехом похвала наставника најчешће застиди 20,0%, док 40,0% ученика са врло добрим и 30, % ученика са одличним успехом такође на похвалу реагује стидом. 33,3,% ученика са одличним успехом и 40,0% са добрим успехом похвала не утиче на понашање. На похвалу променом понашања реагују најчешће ученици са врло добрим успехом 6,7% и довољним успехом 13,3% (табела155).

**Табела155. Расподела школског постигнућа у односу на похвалу**

похвале		f	%
постиди се	добар	2	20,0
	врло добар	4	40,0
	одличан	3	30,0
	укупно	9	90,0
	Недостајући подаци	1	10,0
	укупно	10	100,0
складно прихвата	довољан	2	5,9
	добар	3	8,8
	врло добар	5	14,7
	одличан	20	58,8
	укупно	30	88,2
	Недостајући подаци	4	11,8
укупно	34	100,0	
не утичу на понашање	довољан	2	13,3
	добар	6	40,0
	врло добар	1	6,7
	одличан	5	33,3
	укупно	14	93,3
	Недостајући подаци	1	6,7
укупно	15	100,0	

Резултати расподеле школског постигнућа ученика у односу на понашање према наставнику, односу према опоменама показују да опомене складно прихвата највећи број ученика са одличним успехом 57,1%, док најређе то чине ученици који остварују довољан школски успех 3,6%.

Такође одличне ученике опомене најчешће постиде 41,2% и најчешће утичу на промену понашања одличних ученика 35,7%. 5,9% ученика са довољним школским успехом најређе реагују на опомене наставника (табела 156).

**Табела 156. Расподела школског постигнућа према опоменама наставника**

опомене		f	%
постиди се	довољан	1	5,9
	добар	4	23,5
	врло добар	4	23,5
	одличан	7	41,2
	укупно	16	94,1
	Недостајући подаци	1	5,9
	укупно	17	100,0
сладно прихвата	довољан	1	3,6
	добар	3	10,7
	врло добар	5	17,9
	одличан	16	57,1
	укупно	25	89,3
	Недостајући подаци	3	10,7
	укупно	28	100,0
не утичу на понашање	довољан	2	14,3
	добар	4	28,6
	врло добар	1	7,1
	одличан	5	35,7
	укупно	12	85,7
	Недостајући подаци	2	14,3
	укупно	14	100,0

Анализа добијених резултата који се односе на реаговање детета на похвалу и опомену (табеле 157, 158), показују да постоји разлика у школском постигнућу између деце која уопште не реагују било на похвалу, било на казну и деце која реагују складно и на похвалу и на опомену. Деца која реагују стидом, налазе се између ове две групе, односно не разликују се значајно према школском постигнућу ни од деце која уопште не реагују, нити од оних који примерено реагују на похвалу и опомену (табеле 159,160).

**Табела 157. Резултати тестирања значајности разлика у школском постигнућу у односу на однос према похвалама**

Похвале	N	AS	Sd	F	t
Застиде га	10	3,81	0,90	5,348	0,008
Прихвата складно	33	4,30	0,85		
Не утичу на понашање	15	3,42	0,96		

**Табела 158- Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Похвале	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Не утичу на понашање	15	3,42	
Застиде га	10	3,81	3,81
Прихвата складно	33		4,30

**Табела 159. Резултати тестирања значајности разлика у школском постигнућу односу на однос према опоменама**

Похвале	N	AS	Sd	F	p
Застиде га	17	3,88	0,94	4,536	0,015
Прихвата складно	27	4,33	0,85		
Не утичу на понашање	14	3,45	0,92		

**Табела 160. Резултати Шефеевог теста накнадног поређења група**

Опомене	N	ПОДСКУПОВИ ЗА $\alpha = 0.05$	
		1	2
Не утичу на понашање	14	3,45	
Застиде га	17	3,88	3,88
Прихвата складно	33		4,33

## 7. Дискусија

### 7.1. Друштвено-економски фактори и школско постигнуће глувих и наглувих ученика

Квалитет и структура друштвено-економских фактора одражава се на макро плану на функционисање читавог друштва и на микро плану на функцију породице, њене културолошке вредности и облике понашања. Остваривање успеха у школи зависи од великог броја чинилаца. С једне стране то су интелектуалне способности детета, а с друге стране свакодневни живот са породицом и утицај породице и културе којој она припада.

Пажња истраживача се усмерава на утицај фактора ширег социјалног контекста на школско постигнуће ученика тек крајем прве половине прошлог века. Резултати досадашњих истраживања о повезаности друштвено-економских фактора и школског постигнућа обезбедили су битне доказе о утицају културолошких, срединских, класних разлика на школско постигнуће (Miller, 1970, Cloward, 1974, West & Pennell, 2003). Истиче се да депривација изазвана неадекватним социјалним и емоционалним развојем представља кључни узрок школског неуспеха (Pringl, 1971).

Наведена истраживања била су корисне смернице за реализацију овог истраживања и сагледавање повезаности неких друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Покушаћемо да растумачимо добијене резултате и да утврдимо заједничке трендове са претходним истраживањима у свету и код нас, узимајући у обзир варијације истраживачких проблема.

Први истраживачки проблем овог истраживања је био је да се утврди повезаност неких друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Испитано је да ли има разлике у школском постигнућу глувих и наглувих ученика у односу на тип средине у којој ученици живе, односно да ли има разлике између ученика који живе у сеоској или градској средини.



Разлике између руралне и урбане средине, као фактора ширег социјалног контекста могуће је сагледати како по њиховим структурним карактеристикама и саставу друштвених институција у њима тако и по односу ових средина према образовању.

У овом истраживању сагледана је повезаност места становања глувих и наглувих ученика и њиховог школског постигнућа. Особеност сеоске средине је сложенија структура породичног живота, а једноставнији распоред социјалних установа, у градској средини постоји разуђена мрежа различитих институција и комплексан утицај на понашање и односе људи. Сеоска и градска средина се разликују и према општем нивоу културе, образовном нивоу становништва, моралним вредностима, економским елементима што значајно утиче како на изградњу одређених облика и образаца понашања, тако и на остваривање успеха, односно неуспеха у школи (Малинић, 2009 према: Марковец, 1969). Резултати иностраних истраживања покажују да деца из квартава у којима живи становништво без квалификација најчешће не завршавају школу, да деца из изолованих сеоских насеља након основног образовања наилазе на тешкоће у продужавању образовања (Ford & Harris III, 1996). Истраживања реализована у нашој земљи показују да је успех ученика бољи што је средина урбанија, док се број ученика са лошијим успехом повећава што је средина сиромашнија (Коцић, 1993), па тако ученици из београдских школа показују већу успешност на тесту знања од ученика из других, мањих градова, приградских и сеоских средина. Слично истраживање континуитета успеха ученика основних школа показује да бољи успех постижу деца из градских средина (Николић, 1998).

У овом истраживању значајност разлика у школском постигнућу ученика са села, из варошице и града проверена је анализом варијансе за непоновљена мерења. Резултати су показали да Ф-количник (0,140) није статистички значајан, т.ј. не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу између ученика из града, варошице и са села (табела 16). Објашњење добијених резултата је могуће сагледати са аспекта постојања значајног број ученика обухваћених узорком који користе интернатски смештај. Узимајући у обзир

време које ученици проведу у школи и интернату у односу на време које проведу у месту становања, добијени резултат можемо оценити очекиваним. Осим тога демографске, социјалне и економске друштвене промене довеле су до ублажавања разлика између руралне и урбане средине које су раније постојале. Наиме, доступност пре свега савремених информационих технологија, коришћење интернета омогућава приступ различитим садржајима и информацијама како становницима урбаних тако и свим становницима руралних средина. Налази нашег истраживања су у складу са резултатима неких истраживања у нашој земљи који показују да на успех ученика значајније утиче образовни ниво родитеља него тип средине у којој ученици живе (Хавелка, 2000).

Истраживања су показала да културолошке и срединске разлике, као и класна припадност значајно утичу на постигнуће ученика (Miller, 1970). У овом истраживању сагледане су евентулане разлике у образовном постигнућу глувих и наглувих ученика у односу на неке потенцијале друштвеног окружења у којем живе.

Резултати истраживања који се односе на постојање институција културе у средини становања (табела 17 ) показују да 54,2% потврђује да у њиховом окружењу постоје институције културе, док 33,9% испитаника наводи да у њиховој средини не постоје институције културе. Мањи број 11,9 % испитаника није одговорио на ово питање.

У односу на врсте институција културе (табела 18 ) најзаступљенија су позоришта (40,6%), затим следе музеји (28,1%). Најмање заступљене су ликовне галерија (3,1%). Резултати истраживања који се односе расподелу ученика према школском постигнућу у односу на постојање културних институција показују је у местима где културне институције постоје половина одличних 50,0%, док је врло добрих 15,6%, добрих 12,5 % и довољних 9,4%. У местима где нема културних институција има нешто мање ученика са одличним успехом 40,0%, али мање и ученика са довољним успехом. Врло добар успех у местима где нема културних институција има 20,0%, а добар 25 % ученика (табела 19 ).

Евентуалне разлике у школском постигнућу глувих и наглувих ученика у односу на потенцијале друштвеног окружења у којем живе испитиване су т-тестом за независне узорке. Резултати су показали да не постоје статистички значајне разлике у школском успеху између деце у чијем окружењу постоје и у чијем окружењу не постоје културне институције (табела 20).

Даље је испитано да ли присуство организација глувих и наглувих у месту боравка корелира са њиховим школским постигнућем глувих. Да постоје активне организације глувих и наглувих особа у средини у којој живе, навело је 30,5% испитаника, док је 69,5% изјавио да у њиховом окружењу не постоје активне организације глувих и наглувих (табела 21). Анализа резултата истраживања који се односе на расподелу ученика према школском постигнућу у односу на постојање организација глувих и наглувих показују је да је 66,7% одличних у месту где такве организације постоје, врло добрих је 16,6%, док је подједнако добрих и довољних 5,6%. У односу на школско постигнуће у местима у којима се се изјаснили да не постоје организације глувих и наглувих одличних је 39,0%, врло добрих 17,1 %, добрих 24,4%, док је довољних 7,3% ученика (табела 23 ).

Када је у питању школски успех ученика у чијој средини постоје или не постоје активне организација глувих и наглувих, резултати т теста показују да постоји разлика у школском постигнућу између ове две групе. Дакле, постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу ученика у односу на присуство активних организација глувих и наглувих у месту у коме ученици живе (табела 24). Наиме, ученици који у свом окружењу имају неку од активних организација глувих и наглувих постижу боље резултате у школи, т.ј просек постигнутих оцена виши је него код ученика у чијем окружењу не постоје овакве организације. Добијени резултати потврђују улогу коју организације глувих и наглувих имају у функционисању и свакодневном животу глувих и наглувих ученика и њихових породица. Наиме, то су места где породице могу наћи подршку, добити смернице за едукацију своје деце, а деца касније током развоја место културног и социјалног развоја. Значај добијених резултата је свакако у сагледавању могућности за унапређивање и оснаживање

функционисања и сарадње организација глувих и наглувих са школама и породицама глувих и наглувих ученика у циљу унапређивања и предупређивања школског неуспеха. Осим тога, постојање организација глувих и наглувих доприносе културно-педагошком нивоу средине и породица, што не утиче само на успех ученика, већ и на његове способности. Културна и социјална ускраћеност спречава ученика да у потпуности развије и користи своје способности, интелектуалне али и социјалне.

## 7.2.Породична средина и школско постигнуће глувих и наглувих ученика

Други проблем истраживања односио се на утврђивање повезаности неких фактора породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Породица као примарни чиниоц социјализације одређује укупни развој детета па тако делом детерминише и школско постигнуће. Резултати досадашњих истраживања јасно показују да постоји повезаност између породичних фактора и успеха ученика у школи. Првобитни интерес истраживача био је углавном усмерен на социодемографске карактеристике породице и школски успех. Касније се интерес истраживача помера према утицају родитељских поступака и васпитних стилова на успех ученика у школи. Паралелно се реализују истраживања у утицају ширег социјалног контекста, па тако и културе како на школски успех деце тако и на понашање родитеља.

### *7.2.1.Социјално-економски статус породице и школско постигнућа ученика*

Бројна истраживања у свету и код нас која су испитивала однос између социоекономског статуса породице и школског постигнућа показују постојање повезаности (Sirin, 2005; White, 1982). Као индикатори социоекономског статуса коришћене различите варијабле од висине

прихода, преко занимања и запослености роитеља, услова становања до образовног нивоа родитеља. Резултати су показали различити корелацијски однос наведених варијабли са мерама постигнутог школског постигнућа које додатно варирају у односу на пол, узраст и слично. Поред социоекономског статуса породице, каснија истраживања истичу родитељске ставове, вредности, очекивања, као и неке породичне развојне варијабле попут родитељских поступака, васпитног стила родитеља, међупородичних односа, који граде породичну климу и породичне односе (Adams, Ryan, 2005). Налази иностарних истраживања показују разлике у академском постигнућу ученика различитог социо-економског статуса, а као мање успешни су означени ученици нижег социо-економског статуса породице и ученици мањинских група (Crane, 1996; Desimone & Long, 2010; Delen & Bellibas, 2015; Flores, 2007; Haycock, 2001; Kober, 2001; Ladson-Billings, 2006; Lubienski, 2002).

У литератури се као најпоузданији индикатори социоекономског статуса наводе образовни ниво родитеља, занимање и породични приходи (Francis & Munjas, 1976). Резултати првих истраживања која су подразумевала поређење између породице и школског успеха (Зорман, 1996) показују да ниво образованости родитеља значајно утиче на успешност ученика. Малинић (2009) наводи резултате истраживања повезаности образовања родитеља и успеха, односно неуспеха у школи који показују да постоји линеаран однос између образовања оца и школског успеха. Што је нижи ниво образовања оца, ученици остварују лошији школски успех. С друге стране, мајке ученика поноваца имају најчешће завршену само основну школу, док мајке ученика који нису понављали најчешће имају завршен факултет. Резултати истраживања у нашој земљи показују да постигнућа ученика расту са повећањем образовног нивоа родитеља (Havelka i sar., 1990b). Родитељи вишег образовног нивоа придају већи значај образовању, што значајно утиче и на однос ученика према школи и учењу.

У овом истраживању испитана је повезаност социјално-економског статуса породице и школског постигнућа ученика. Резултати истраживања

који се односе на социо-економски статус породице, а према параметру образовање оца показују да је аритметичка средина школског постигнућа 4,38 највећа оних ученика чији су очеви високообразовани, док је најмања 3,91, ученика чији очеви немају основно образовање. Аритметичка средина школског постигнућа ученика чији очеви имају основно  $M=4,12$  и више образовање  $M=4,17$  је приближна, док је знатно мања  $M=3,97$  оних ученика чији очеви средњег образовног нивоа (табела 25).

Резултати који се односе на образовни ниво мајке показују да је такође највећа аритметичка средина  $M=4,38$  школског постигнућа ученика чије су мајке високообразоване, нешто слабије просечно школско постигнуће остварују ученици чије мајке имају више ( $M=4,17$ ) и основно образовање ( $M=4,12$ ). Аритметичка средина школског постигнућа ученика чије су мајке завршиле средње образовање је  $M=3,97$ , док најниже просечно школско постигнуће остварују ученици чије мајке немају завршену основну школу (табела 26).

Резултати истраживања су показали да постоји веома висока ( $r=0,802$ ) статистички значајна корелација између образовног нивоа оца и мајке, а такође је и лични доходак у високој, значајној корелацији са образовањем и једног и другог родитеља. Нема, међутим, повезаности између социјално-економског статуса породице израженог преко образовног и материјалног статуса и школског постигнућа ученика (табела 29). Овакви налази су у супротности са резултатима студија које указују на образовање мајке као снажном предиктору образовних исхода и постигнућа (Stevenson & Baker, 1987). Добијене резултате овог истраживања је могуће објаснити чињеницом да родитељи глуве и наглуве деце и поред вишег образовног нивоа нису у могућности да подстичу напредак детета због комуникационих баријера.

Даље, објашњење резултата је могуће сагледати у светлу савремених друштвених прилика, као и у променама које се дешавају у модерним породицама што указује на већи утицај других фактора породичног окружења на школско постигнуће глувих и наглувих ученика. Сарадња породице и школе, укљученост у школске и ваншколске активности детета и

целокупан васпитно образовни процес су фактори који значајније утичу на образовне исходе. Веће ангажовање родитеља кроз различите форме партиципације у образовању деце изискује и веће компетенције родитеља. У прилог наведеном инострана истраживања показују да постоји повезаност знања, вештина и компетенција родитеља и школског постигнућа глувих и наглувих ученика (Bodner-Johnson, 1986; Kluwin & Gaustad, 1992). Аутори Крнета, Поткоњак и Ђорђевић (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973) су студијом о истраживању неуспеха ученика у средњим и основним школама у Београду потврдили значајан утицај породице на успех у школи као и да је тај утицај слабији код стријих ученика. Претпоставка да су породични услови узрок неуспеха је одбачена с обзиром да је већина ученика током школовања живела у повољним породичним условима, а даљи рад је усмерен на испитивање могућности утицаја фактора ван породице.

Насупрот овим, стоје налази иностраног истраживања Крачмера и Мичела (2003) који наводе као узрочнике неуспеха глувих и наглувих ученика низак социоекономски статус, степен оштећења слуха као и присуство других когнитивних сметњи и проблема у понашању. Слично показују и резултати истраживања повезаности ниских породичних прихода и постигнућа. Деца из породица са ниским приходима ређе похађају наставу него остала деца, а поред тога и коришћење бесплатних школских obroка има велики утицај на слабије напредовање у школи. Комленовић и сарадници (2009) наводе да је сиромаштво један од главних фактора школског неуспеха који се одражава на све аспекте породичног живота. Пре свега доводи до опадања квалитета живота породице, а дугорочно сиромаштво једне генерације утиче на животне шансе следеће генерације без обзира на њене способности. Ово потврђују аутори у иностраној литератури и истичу да је узрок јаза у академскоом постигнућу ученика из нижег и вишег социо-економског породичног статуса пре свега у начину васпитања и одгајања деце у различитим друштвеним слојевима, те да се стратегије за превазилажење проблема не могу ограничити на унапређивање фактора на нивоу школе (Rothstein, 2004). У сличним истраживањима се истиче да је разлика између ученика различитих друштвених класа изражена

још на предшколском узрасту због недостатка системске педагошке подршке у васпитању деце сиромашним и културно депривираним породицама (Kober,2001; Lareau,2003).

С обзиром на то да је лоше економске ситуације у нашој земљи током протекле две деценије као и политичких дешавања могућност проналажења посла у струци скромна, приметан је велики раскорак између образовног нивоа и посла који нека особа обавља. Занимање родитеља из тог разлога у овом истраживању није разматрано као потенцијални фактор који може допринети школском успеху, односно неуспеху. Међутим, запосленост родитеља високо корелира са квалитетом живота породице, те је намера била да се утврди да ли су родитељи ученика из нашег узорка запослени, као и да се утврди потенцијалну повезаност између запослености родитеља и школског постигнућа ученика.

Резултати истраживања који се односе на школско постигнуће ученика у односу на запосленост родитеља глувих (табела 30 ) показују да у породицама где су оба родитеља запослена има 50,% одличних, 14,3% врло добрих, 7, 1% добрих и 14,3% довољних. У породицама где је запослен само отац је 47, % одличних, 26, 3 % врло добрих, 15, 8 % добрих и 5,3 % довољних, док је у у породицама у којима су одговорили да је запослена запослена мајка 75,% одличних, док врло добрих, добрих и довољних није било (25% није одговорило). Подједнако је 35,3 % одличних и добрих у породицама у којима су родитељи незапослени, врло добрих је 11,8%, док је најмање довољних 5,9%.

Анализом варијансе испитано је да ли запосленост родитеља и стамбени услови представљају чиниоце школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Резултати су показали да нису утврђене статистички значајне разлике у школском постигнућу ученика из породица различитог социјално-економског статуса (табела 33).

Резултати сличног истраживања показују да у ситуацији у којој су оба родитеља запослена, у погледу запослености оца нису утврђене значајне разлике између поноваца и ученика који су понављали, док је у ситуацији



када је у питању запосленост мајке и разлика међу групама ученика статистички значајна (Малинић, 2009).

Породица се као шири фактор узрочности неуспеха јавља се у истраживању Троја (Трој, 1967) којим је потврђено да културно-педагошки ниво породице у већој мери утиче на успех у школи, док је утицај материјалних услова знатно мањи. Резултати су показали да је постоји висока корелација између школског успеха односно неуспеха и надзора над радом ученика после школе.

Разматрајући наведене аспекте социо-економског статуса, образовни ниво родитеља, материјални статус, запосленост и стамбене услове породице закључује се да он не представља чинилац школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

#### *7.2.2. Структура породице као чинилац школског постигнућа*

Структура породице је важан сегмент општег породичног амбијента. Различита истраживања показују да потпуне породице представљају најоптималнији контекст за остваривање високог школског постигнућа. Поред присуства оба родитеља, значајну улогу има и број деце у породици. Резултати истраживања у којем је вршено поређење јединаца и деце из породица са више деце према школском успеху, односу са родитељима и вршњацима, показују да јединци премашују сву децу осим прворођене (Тандарић, 1978). Резултати истраживања у нашој земљи показују да највише постигнуће из природних наука остварују ученици из трочланих породица (Милошевић и сар., 2005). Овакви налази указују на тенденцију да породице од три или више члнова постају најподстицајнији контекст за остваривање високог школског успеха. Истраживачки налази показују да се неретко непотпуне породице у којима недостаје један од родитеља доводе у везу са са слабим школским успехом (Piorowska-Petrović, 1990).

У односу на структуру породице, а према параметру број деце у породици анализа резултата показује да је у породици које имају јединце 56,3% одличних, 25,0% врло добрих, и подједнако 6,3 % добрих и довољних

(табела 34). Такође, највише је одличних 91,3% а најмање довољних 13,0% у породицама које имају два члана, док је врло добрих и добрих подједнако 21,7%. Резултати расподеле школског постигнућа у породицама са четворо и петоро деце показују да нема ученика са најслабијим школским постигнућем, док је одличних највише у обе групе, 50,0% у породицама са троје и 60,0% у породицама са четвором деце. Петоро деце је имала само једна породица из обрађеног узорка у којој је ученик остварио одличан успех (табела 34).

У овом истраживању, резултати су показали да број чланова породице, као и број деце у породици, који су, наравно у високој корелацији ( $p=0,749$ ), нису у значајној вези са школским постигнућем ученика (табела 36). Такође, ред рођења није чинилац школског успеха глуве и наглуве деце (табела 38).

Анализа добијених резултата у односу на структуру породице, а према параметру брачног статуса родитеља показује да највећи број глувих и наглувих ученика 74,5% живи у потпуној породици са оба родитеља, док 15,2% има разведене родитеље. 6,7% нема једног родитеља, док 1 ученик нема оба родитеља (табела 39). Како смо у нашем истраживању имали мали број случајева у групама родитеља који не живе заједно није било могуће упоређивати групе деце чији родитељи су разведени или је неко од родитеља преминуо, т.ј. није било могуће спровести статистичку анализу резултата. Аритметичка средина је  $M=4,07$  у породицама у којима родитељи живе заједно, док је најмања у непотпуним породицама, са једним родитељем  $M=3,29$  (табела 40).

У складу са добијеним резултатима су и резултати неких истраживања која показују да већина ученика без обзира на то који су успех остварили у школи живи у потпуним породицама (Малинић, 2009). Стога, разлике у школском постигнућу се не могу приписати типу породичне структуре (Крнета и сар., 1973; Милошевић, 1995; Николић, 1998, Малинић, 2009).

Разматрајући наведене аспекте структуре породице, број чланова, редослед рођења детета, потпуност породице закључује се да она не представља чинилац школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Поред структуре породице, на васпитање детета има снажан утицај и врста помоћи која се детету пружа, формирање радних навика, односи у породици. Стога је породицу као фактор школског постигнућа потребно је сагледавати са аспекта њеног функционисања у целини, али и у односу на сваког члана појединачно, на шта указују и резултати овог истраживања

### *7.2.3. Понашање родитеља према деци као чинилац школског постигнућа*

У процесу формирања личности детета и његовог односа према учењу и школским обавезама структура и природа комуникације међу члановима породице заузима важно место. Карактерише је својеврстан и особен интеракцијски простор који чини однос родитеља према детету и детета према родитељу. Заинтересованост родитеља за школске активности и обавезе детета је суштински подстицај напредовању у образовном раду детета. Иако своју заинтересованост родитељи могу испољити на различите начине, показујући интересовање за школу они показују интересовање за напредовање детета и чине да се оно осећа уваженим, вољеним и равноправним чланом породице. Истраживања показују да су очекивања родитеља, вредности којима теже и понашање родитеља повезана са школским постигнућем ученика (Okagaki, Frensch, 1998.; Spera et.al 2009.; Spera, 2005.; Wentzel, 1998). Фишер (2003) истиче да је укљученост родитеља повезана како са академским постигнућем тако и са исходима у области понашања и социјалног функционисања деце. Укљученост родитеља може бити различитог карактера, попут бихевиоралне укључености- укљученост у школске активности или у помоћ у учењу код куће, когнитивне укључености која се односи на подршку, подстицајне активности и укључености која се односи на узраст ученика и ставове и

очекивања родитеља (Hill & Tyson, 2009.; Spera 2005). Фишер (2003) истиче да низак ниво контроле и укључености родитеља представља фактор ризика за појаву неадекватних облика понашања, тешкоћа у учењу и слично.

Инострана истраживања повезаности укључености родитеља у образовање глуве деце истичу да је подршка родитеља у позитивној корелацији са школским постигнућем. Као отежавајући фактор означена је неспремност и нестручност родитеља да пружи помоћ детету при изради домаћих задатака (Reed, 2007). Истраживања показују да је укљученост родитеља глуве и наглуве деце у рано образовање предиктор успешности у читању. Истиче се да поред укључености родитеља у образовање које значајно може допринети академском успеху, ниво комуникацијских вештина родитеља је значајнији предиктор језичког и академског развоја детета (Calderon, 2000).

Однос родитеља са децом, квалитет времена које проведу заједно, однос и ставови према учењу су у низу наведених фактора свакако веома значајни за остваривање школског постигнућа. Осим тога укљученост родитеља у школске активности, сарадња са школом и наставником од кључног је значаја за остваривање васпитно-образовних исхода.

У овом истраживању понашање родитеља према деци испитано је упитником о условима породичног живот и рада ученика (Станојловић, 2012), делом који се односи на однос родитеља према учењу и понашању деце.

Резултати истраживања који се односе на параметар однос родитеља према ученицима као чинилац школског постигнућа и добијени одговори родитеља на питање *Ко највише проводи времена са децом?* показују да је највећи број испитаника 74,1% одговорио да је то мајка. Аритметичка средина школског постигнућа ученика из ове групе је најмања  $M=3,89$ . Оца као особу која највише проводи времена са глумим и наглумим учеником наводи 10,3% родитеља, 4 родитеља наводи да су то баба и деда, док 1 испитаник наводи неко други (табела 42). Резултати показују да је аритметичка средина највећа  $M=4,31$  за школско постигнуће ученика са

којим отац најчешће проводи време и аритметичка средина школског постигнућа у групама где се наводи неко други  $M=4,39$ .

Резултати истраживања који се односе на учесталост сарадње чланова породице са школом и стандардна девијација школског постигнућа ученика у односу на наведени параметар показују да је аритметичка средина школског постигнућа најмања  $M=3,84$  где је уједно највећа учесталост сарадње мајке са школом 71,2%. У сарадњи са школом 3,4 % наводи баба и деда, док 5,2% наводи неко други. Даље, резултати показују највећу аритметичку средину школског постигнућа  $M=5,00$  где уједно баба и деда ретко сарађују са школом и  $M=4,38$  где сарадњу остварује отац 10,3% (табела 43).

Даље, резултати показују да су родитељи навели неколико аспеката сарадње са школом којима су задовољни, а најчешће је навођена добра комуникација наставника и сарадника са родитељима, као и адекватан однос према деци (табела 44). Веома мали број родитеља навео је аспекте сарадње са школом којима нису били задовољни (табела 45). Анализа добијених резултати истраживања који се односе на процену родитеља о тешкоћама ученика у праћењу наставе, односу са наставницима, односу са вршњацима и стандардна девијација школског постигнућа у односу на наведене категорије показује да ученици који немају тешкоће у праћењу наставе (табела 46) у односу са наставницима (табела 47) и са вршњацима (табела 48) уједно остварују боље школско постигнуће.

Добијени резултати указују на тенденцију постојања односа поверења између родитеља глувих и наглувих ученика и наставника који реализују васпитно-образовни рад у школама за глуве и наглуве ученика. Родитељи са потпуним поверењем препуштају образовање своје деце стручњацима, сурдолозима. Тенденцију постојања позитивног става родитеља према струци као и чињеницу да родитељи нису изгубили веру у струку и школу као васпитно образовну институцију могуће је сагледати као добар потенцијал за надградњу односа породице и школе активним укључивањем родитеља у школске активности.

У студији о ангажовности родитеља у процесу сарадње са америчким државним школама (Chen&Chandler, 2001 према Павловић, Станковић: 2007) резултати су показали да деца родитеља који активно учествују у животу школе и сарађују са наставницима, имају виши ниво аспирација, редовније похађају школу и веће шансе да остваре висока образовна постигнућа.

Резултати овог истраживања показују (табела 24) да су родитељи у веома високом проценту упућени у школске и ваншколске активности деце. Наиме, добијени резултати истраживања који се односе на квалитет односа родитеља према школским и ваншколским активностима и обавезама детета-потпуни увид у оцене, слободно време и домаће задатке показују да 98,3% има потпуни увид у оцене свог детета, 91,5% родитеља има потпуни увид у слободно време, док 72,9% родитеља има потпуни увид у домаће задатке. Резултати показују да су родитељи глувих и наглувих ученика у веома високом проценту упућени у школске и ваншколске активности деце (табела 49).

Добијени резултати су у складу са резултатима бројних истраживања у свету и код нас који указују да подстицање, храбрење, заинтересованост за проблеме у учењу и подршка од посебног значаја за школско постигнуће ученика (Трој и сар.,1976; Steinberg, Elman & Mounts, 1989; Feldman & Wentzel,1990). Резултати иностраних истраживања указују на повезаност породичних варијабли, сарадње родитеља са децом и школског постигнућа (Osyerman, Brickman & Rhodes, 2007). Испитана је повезаност родитељских интервенција и академског постигнућа. Резултати су показали да деца родитеља који пружају подршку, упућују на стални труд и ангажовање у школи, указују да је успех могућ остварују боље резултате у школи, док је слабо интересовање родитеља и слаба сарадња повезана са слабијим успехом деце у школи. Слично истраживање Станисављевић Петровић (2007) повезаности породичних односа и школског постигнућа ученика основне школе из српског језика и математике показује да постоји висока корелација између складних породичних односа родитеља и деце и високог школског успеха из српског језика, док је код математике повезаност нешто

нижа. Такође постоји висока повезаност варијабли које се односе на слабији школски успех и породице са проблемима у односима, а томе доприносе свакако и ефекти сложене друштвене кризе. Наиме, резултати истраживања у срединама у којима су постојале одређене економске тешкоће показују да стресови који долазе из спољашњег окружења, пре свега економске неприлике попут губитка посла, утичу на квалитет функционисања родитеља у односу према деци у свакодневним и школским активностима (Teylor et al., 2004; Анђелковић, Павловић, 2004; Пешић, Степановић, 2008).

Континуирана сарадња породице и школе која подразумева интеракцијски однос родитеља и наставника, усклађивање активности и позитивна очкивања један је од важних чинилаца правзилажења школског неуспеха.

Истраживања указују да је адекватна сарадња породице и школе релативно ретка током основног образовања, а да готово не постоји током средњег и високог образовања (Stevenson & Baker, 1987; Epstein, 1992; Stevenson & Stigler, 1999). Објашњење за овакву појаву се како указују истраживања налази недовољним у напорима наставника да укључе родитеље у процес образовања и васпитања њихове деце (Eccles & Roeser, 1999). Осим тога, као објашњење се наводи да родитељи немају довољно времена, знања или се не сматрају довољно компетентним и не схватају своју улогу у целокупном образовном процесу (Eccles & Harold, 1993).

У складу су и добијени резултати у овом истраживању. Анализа добијених резултати истраживања који се односе на процену родитеља о потребној помоћи глувим и наглувим ученицима у учењу, личном и ангажовању других лица показују да 28,8 % сматра да помоћ глувим и наглувим ученицима у учењу није потребна. Међу родитељима који сматрају да је помоћ ученицима у учењу потребна 35,6 % родитеља ангажује лице ван породице, 20,3% родитеља не помаже јер сматра да нису довољно способни да пруже помоћ у учењу, 10,2% не помаже јер је заузето, док недостатк стрпљења за пружање помоћи наводи 5,1 % родитеља (табела 50).

Дакле, у породицама глувих и наглувих ученика постоји тенденција слабе непосредне укључености родитеља у образовни процес, што указује на потребу за системским планирањем и организовањем активности и тренинга за родитеље. Тиме би се допринело оснаживању њихових компетенција не само за рад већ и за комуникацију са децом, а самим тим позитиван ефекат када је у питању школско постигнуће не би изостао. Велики број стручњака има заједнички став о томе да похвала, као и друге врсте награђивања представља важан елемент у подстицању не само остваривања високог школског постигнућа већ и позитивних облика понашања. Гашић-Павишић (1991) наводи да је награђивање догађај који прати неко понашање и појачава вероватноћу поновног јављања тог понашања. Стога је важно познавати принципе и могућности примене васпитних поступака који могу деловати подстицајно и имати позитивне ефекте на понашање детета не само у породици већ и у школи. Похвала и награда садрже више психолошких елемената веома значајних за васпитање детета, што утиче на развијање позитивних облика понашања код детета као и на остваривање позитивних резултата у учењу.

Истраживања показују да ученици опажају похвалу као нешто што је пожељно у школи (Лалић-Вучетић, 2009). Поред подстицања ученика од стране наставника у школи, подједнако је важно успостављање чврстих афективних веза између родитеља и детета, прихватање детета са његовим врлинама и манама, допуштање незаисности у дозвољеним оквирима, испољавање љубави и наклоности и награђивање и подстицање не само за остварене школски успех већ и сваку манифестацију позитивних облика понашања. С друге стране, постоје мишљења која се принципијелно противе примени похвале и награде јер сматрају да је учење унутрашње мотивисано и награђујуће. Наиме, сматра се да је контрола да је контрола учениковог понашања путем спољашњег, екстринзичког поткрепљења наметљива и непотребна, а понекад и штетна. Резултати неких истраживања подржавају ово становиште и указују да увођење спољашњих награда чешће могу довести до опадања него до повећања мотивације у оним активностима



којима се детет бави из интринзичких мотива (Green & Lepper, 1974; Brophy, 1981).

Резултати овог истраживања су показали да 45,8% редовно награђује глувог и наглувог ученика за остварене успехе, док повремено то чини 52,5%. Свега 1 родитељ никада не награђује ученика (табела 51). Аритметичка средина школског постигнућа ученика који су редовно награђивани је  $M=4,55$ , док је значајно  $M=3,85$  аритметичка средина школског постигнућа ученика које родитељи повремено награђују. У групи ученика које родитељи никада не награђују је 1 ученик.

Добијени подаци говоре о тенденцији постојању позитивне васпитне климе у породицама глувих и наглувих ученика, што може бити добра основа за напредовање детета у образовном раду. Позитивну повезаност родитељских ставова и поступака према детету са успехом који остварује у школи потврђују и резултати одређеног броја иностраних истраживања (Davie, 1979).

Резултати истраживања који се односе на ставове родитеља о потенцијалним разлозима неуспеха глувих и наглувих ученика у школи показује да је 18,6% родитеља дало одговор на ово питање. Немарност детета као разлог неуспеха ученика у школи наводи 3 родитеља, док исто толико родитеља сматра да је разлог немарност детета. Као разлог неуспеха ученика ограничене способности детета наводи 2 родитеља, исто толико родитеља наводи као разлог оштећење слуха, док 1 родитељ здравствени проблем (табела 52).

Већина родитеља није навела одговор на постављено питање, што се може објаснити позитивним ставом родитеља и реалним очекивањима када су у питању постигнућа деце, како на академском тако и на социјалном плану.

Даље је намера била да се утврди које мере родитељи наводе да су предузете за побољшање успеха. Анализа добијених одговора испитаника ( $N=16$ ) који се односе на ставове родитеља глувих и наглувих ученика о мерама које су током школске године предузимане у циљу побољшања успеха и предупређивања школског неуспеха показује да допунски рад са

дефектологом као меру која је предузимана за побољшање успеха ученика навело је 8,4% , појачан рад 12,5% и исто толико родитеља је навело помоћ родитеља и ангажованост наставника и стручног особља у школи. Индивидуалне часове, лечење, разговор и савремену технику наводи свега 1 родитељ (табела 53 ).

Резултати анализа варијансе за поновљена мерења којом је испитано како родитељи процењују величину утицаја појединих агенаса социјализације – њих самих, школе и наставника, вршњака и браће и сестара – на понашање њиховог детета показују да по мишљењу родитеља, на понашање њихове деце највише утичу родитељи и школа, а мањи значај имају браћа и сестре и вршњаци (табела 54, 55 и 56 ). Аритметичка средина школског постигнућа је уједно највећа где је утицај родитеља и школе као агенса социјализације оцењен високо. Што се тиче односа процене сопственог васпитног утицаја и школског успеха деце, не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу деце у односу на процену васпитног утицаја родитеља (табела 58).

Када је у питању понашање родитеља као чинилац школског постигнућа, разматрана је и повезаност родитељске перцепције породичних односа и постигнућа деце у школи. Како је изузетно мали број родитеља оценио односе у породици као лоше (2 родитеља, односно 3,4 %) или веома лоше (3 родитеља, односно 5,1 %) упоредили смо постигнуће деце из преостале две групе – у којима су родитељи проценили односе као добре или веома добре. Између ове две групе ученика нема разлика у школском постигнућу (табела 61).

Када је реч о укључености родитеља у школске активности резултати показују да 66,3%, ретко учествује у наведеним школским активностима. Понекад у школским активностима учествује 17,0 %, 12,8% то чини често, док само 7,1% увек учествује у школским активностима.

Добијени резултати су у складу са резултатима истраживања који указују да је адекватна сарадња породице и школе релативно ретка током основног образовања, а да готово не постоји током средњег и високог образовања (Stevenson & Baker, 1987; Epstein, 1992; Stevenson & Stigler,

1999). Објашњење за овакву појаву се како указују истраживања налази недовољним у напорима наставника да укључе родитеље у процес образовања и васпитања њихове деце (Eccles & Roeser, 1999). Осим тога, као објашњење се наводи да родитељи немају довољно времена, знања или се не сматрају довољно компетентним и не схватају своју улогу у целокупном образовном процесу (Eccles & Harold, 1993).

Као најчесталији облик укључености у активност школе, родитељски састанак издваја 38,3%, односно понекад учествује у истим. Даља анализа добијених резултата показује да 80,0 % ретко учествује реализацији часова са наставником. Као ретко своје учешће у доношењу одлука наводи 61,7% , а исто оцењује своје активно учешће на излетима и школским екскурзијамама 78,7%. Такође, резултати показују је 61,7% ретко са наставником планира активности у разреду (одељењу) које похађа њихово дете (табела 62).

Анализа добијених резултата другог дела упитника показује да је 33,4% родитеља увек укључено у рад на домаћим и школским задацима и другим активностима своје деце. Понекад у наведеним активностима учествује 26,2%, док нешто мање, 20,9% то чини ретко. Резултати показују да је најмање 19,4% често укључено у раду на домаћим и школским задацима и другим активностима своје деце (табела 63).

Објашњење за овакве резултате је могуће пронаћи у ширем сагледавању процеса образовања и васпитања глуве и наглуве деце као и тешкоћама и проблемима са којима се суочавају родитељи, као и са њиховим нивоом очекивања када су у питању образовни исходи. Осим тога, могуће објашњење добијених резултата је и став родитеља о искључивој одговорности школе и дефектолога за образовне исходе. Резултати истраживања (Powers, 2007), показују да је висок ниво аспирација и очекивања родитеља глувих и наглувих ученика у корелацији са високим школским постигнућима. Супротно овоме, низ истраживања добијеним резултатима показује да ученици поновци имају родитеље који показују изузетну спремност да учествују и помогну деци око школских обавеза код куће (Малинић, 2009; Малинић, Лалић-Вучетић и Комленовић, 2008).

Закључује се да укљученост у активности детета није довољна за успешност у испуњавању школских захтева, али је неопходна. У прилог наведеном су резултати истраживања у којем су родитељи ученика који нису понављали више заинтересовани за школу, чешће се распитују о школи и на њихову помоћ се деца ослањају у ситуацијама какда имају тешкоће у учењу у односу на родитеље ученика поноваца (2009).

Анализа резултата о сарадњи родитеља са наставником показује да највише 34,5% ретко сарађује са наставником (табела 64). Увек сарађује 25,7%, 25% то чини често, док 17,6% родитеља понекад сарађује са наставником. У питању су облици сарадње који подразумевају активне, неретко самоиницијативне активности родитеља, као неке од карактеристичне партнерске сарадње родитеља и школе. У прилог наведеном даља анализа резултата која показује да 55,3% родитеља ретко учествује у активностима прављења белешки са наставником о школским активностима детета. Ретко сарађује са педагошко-психолошком службом 68,1%. У разговору са наставником професионалним и породичним питањима ретко учествује 48,9%. Исти одговор навело је 80,9% родитеља за активно учествовање у реализацији часова, активности и радионица (табела 64).

Објашњење добијених резултата је могуће наћи у основи целокупног контекста сарадње породице глувих и наглувих ученика и школе који је присутан али истовремено недовољно садржајан и веома формалан. То потврђују добијени резултати који показују засићеност сарадње карактеристикама традиционалне оријентације. Резултати сличних истраживања показују да 41% наставника оцењује учешће родитеља (Јоксимовић, Богуновић, 2005) као ниско и 46% директора оцењује учешће родитеља у школским активностима као веома ниско (Максић, Ђуришић – Бојановић, 2005). Школски фактори, пре свега школска пракса је кључна у односу и сарадњи са родитељима. Однос заснован на поверењу и препознавање родитеља као партнера у образовању деце, подстиче пре свега жељу да се укључе развијају своје компетенције (Јоксимовић, Гашић-Павичић, 2007). Инострана истраживања показују да су глуви ученици који су остваривали боља академска постигнућа истовремено били рано и

интензивно изложени читању и писању, имали ефикасну комуникацију у породици и родитеље који су били укључени у рану едукацију али и висока очекивања (Toscano et al., 2002).

Резулти овог истраживања су показали да укљученост породице у школске активности јесте значајан чинилац школског постигнућа ученика. Постоји значајна корелација, умереног интензитета између успеха ученика и укључености родитеља у рад на домаћим задацима, као и између успеха ученика и сарадње родитеља и наставника (табела 66).

**Табела 66. Пирсонов коефицијент корелације између школског успеха деце укључености породице у школске активности**

	УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА	УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА У ШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ	УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА У РАД НА ДОМАЋИМ ЗАДАЦИМА	САРАДЊА РОДИТЕЉА СА НАСТАВНИКОМ
УСПЕХ УЧЕНИКА	.347*	.204	.316*	.338*

\*\* - корелација је значајна на нивоу 0,0

\* - корелација је значајна на нивоу 0,0

Прегледи истраживања спроведених током протеклих година су показали да координација између родитеља и учитеља/наставника има позитиван утицај на социјални и емоционални развој деце (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Осим тога, неке од предности укључености родитеља у процес образовања и васпитања су боља пажња ученика, редовнија израда домаћих задатака, позитивнији ставови према школи, смањено насиље и неприхватљиви облици понашања, што показује да сарадња школе и породице има значајну улогу у превенцији школског неуспеха (Роксандић, Ковачевић 2016). У иностраној литератури истиче се да глуви ученици који су имали родитеље укључене у своју рану едукацију, ефикасну комуникацију у породици, рану и интензивну изложеност читању и писању као и велика очекивања од стране својих родитеља показују тенденцију ка већој академској ефикасности (Toscano et.al, 2002).

### 7.3. Домска средина, односно живот у интернату и школско постигнуће глувих и наглувих ученика

Специфичност образовног процеса великог броја глувих и наглувих ученика јесте одвојеност од породице од почетка основног школовања, а неретко и много раније, још на раном предшколском узрасту и живот у интернату. Разлог овоме је веома често удаљеност места становања од места у којем се школа налази. Међутим и поред тога што је ученик одвојен од породице током радне недеље, похађање специјализоване школе представља један од начина који треба да буде део образовања појединца уклопљен у његов развој, са циљем да пружи најбоље и најефикасније образовање у датом тренутку и да буде позитивно искуство за сваког појединца и његово окружење. Квалитет рада школе и интерната зависи од њиховог статуса којем доприноси налажење равнотеже између друштвених тежњи, веће спремности школе да одговори на потребе окружења и рад на бољој интеграцији школе у локалну заједницу. Поред тога, веома су значајне вредности одређене школе и интерната, чему она тежи, колико су циљеви сагласни професионалним аспирацијама наставника и ученика и у којој мери ће бити реално примењива стечена знања. Постојање и развој школа са домом за глуве и наглуве ученике може се сматрати у потпуности образовно оправданим уколико је у функцији стицања знања, вештина и навика које ће омогућити глувим и наглувим ученицима успешно укључивање у социјалну средину и даљи успех у животу и раду.

У овом истраживању испитани су ставови родитеља о повезаности организације васпитно-образовног рада у интернатима и напредовању детета, као и повезаности организације васпитно-образовног рада у интернатима и школског постигнућа ученика.

Резултати који се односе на учесталост коришћења интернатског смештаја за глуве и наглуве ученике и ставове родитеља о утицају организације образовно-васпитног рада у интернату на напредовање глувих и наглувих ученика у учењу показују у да 62, 7% наводи да њихово дете

користи услуге интернатског смештаја , док је 37,3% дало одричан одговор (табела 67).

Анализа резултата истраживања утицаја образовно-васпитног рада у интернатима на напредовање глувих и наглувих ученика показује да је 40,7% дало позитиван одговор (N=32), док 5,1 % сматра повезаност између наведених категорија не постоји (табела 68 ). Сви родитељи који су изјавили да дете користи услуге овог смештаја, такође су изјавили да сматрају да организација образовно-васпитног рада у интернату омогућава њиховом детету напредовање у учењу. Образложења ових одговора дало је 5,9 % родитеља (N=10) која се односе пре свега на рад са васпитачима и организацију времена у складу са потребама деце (табела 69 ).

Резултати расподеле школског постигнућа ученика у однос на то да ли ученик користи интернатски смештај или не показују да је 36,4 % одличних, 22,7% врло добрих, 27,3% добрих и 4,5 % довољних у групи оних који користе услуге. Такође, међу онима који не користе услуге интернатског смештаја је највише одличних 54,1 %, подједнако врло добрих и добрих 13,5% , док је довољних 8,1 % (табела 70 ).

Међутим, резултати испитивања значајности разлика у школском постигнућу деце која користе и оне која не користе интернатски смештај говоре да деца која не користе интернатски смештај остварују бољи успех у школи (табела 71).

**Табела 71. Резултати t-теста за испитивање значајности разлика у школском успеху деце која користе или не интернатски смештај**

	AS	Sd	t	p
Користе интернатски смештај	3,57	1,09	-2,509	<b>0,017</b>
Не користе интернатски смештај	4,24	0,76		

Добијене налазе је могуће објаснити кроз неколико аспеката. Наиме, позитиван став родитеља глувих и наглувих ученика који не користе интернатски смештај о утицају организације васпитно-образовног рада у интернату на напредовање и остваривање школског постигнућа ученика указује на чињеницу да постоји уверење родитеља у стучност и квалитет подршке коју ученици али и сами родитељи добијају свакодневно. Значај овог налаза јесте у потврди постојања позитивне климе у породицама глувих и наглувих ученика као потенцијалног ресурса за даље оснаживање и унапређивање сардање породице и школе као фактора школског постигнућа.

#### 7.4. Повезаност фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

Налази домаћих и страних истраживања показују да постоји непосредно и продужено, кумулативно дејство неповољних животних услова и фактора ризика који се стварају током раног детињства и граде когнитивну и социоемоционалну подлогу за начин функционисања детета већ у нижим разредима основне школе (Morison-Gutman et al., 2003; Половина, Жегарац, 2008). Исто тако, налази истраживања показују да постоји значајна повезаност између квалитета организације рада школе са школским постигнућем. Наиме, у школама које су означене као боље ученици са нижим социоекономским статусом имају већа постигнућа и извеснију перспективу да наставе школовање од ученика сличног социоекономског статуса у лошијим школама (Бауцал и сар., 2006; Чапрић и сар., 2007; Rowe, 2003). Аутори истичу да квалитетна настава која се заснива на принципу индивидуализације и сталног стручног усацршавања наставног кадра може значајно ослабити негативне ефекте неких фактора школског неуспеха.

Због тога је важно саагледати све аспекте школског окружења и испитати повезаност са школским постигнућем у циљу стварања позитивног



и подстицајног окружења за напредовање сваког ученика понаособ. Иако школа не може да промени карактеристике учениковог ваншколског окружења у извесној мери може да усмери и контролише њихов утицај на различите начине. На такав начин школа као институција, друштвено одговорно, пружа сваком ученику подршку и услове за свестрани и целовити развој његове личности.

Четврти проблем нашег истраживања је био да се сагледа повезаност неких фактора школске средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Прикупљењи су подаци ставова наставника о различитим аспектима наставно-техничких и кадровских услова рада у својој школи, организацији наставе, процена наставника о значају израде ИОП-а за реализацију васпитно-образовног рада, припремљености наставника за наставу, облицима и методама рада који се најчешће примењују у раду, наставним средствима која користе, о наставном процесу и положају ученика у њему, заступљености појединих наставних система и доминантних активности ученика на часу, о рекапитулацији наставног градива, карактеру и техници израде домаћих задатака, сарадњи са психолошко педагошком службом и стручном усаврашавању наставника, анкетирањем 75 наставника дефектолога, који обаваљају образовно- васпитни рад школама за децу оштећеног слуха на територији Републике Србије.

У групи педагошких фактора који доприносе школском неуспеху у литератури се наводе слабости организације рада школе, лоши материјални и просторни услови, недовољна опремљеност савременим наставним средствима и технологијама, недостаци наставних планова и програма који су неретко преобимни, неадекватни уџбеници, непостојање приручника и помоћног материјала за рад. Узроци школског неуспеха евидентирани су и кроз слабости организације наставе, односно доминацију фронталног у односу на индивидуални, групни и тандем рад. Осим тога, традиционалан начин реализовања наставног процеса, некоришћење савремених наставних метода утиче на слабу мотивисаност ученика, а последица је школски неуспех. У иностраној литератури постоји низ могућих решења за

превазилажење проблема неуспеха у школи усмерених пре свега на школу као институцију (Ingersoll, 2001; Jesse, Davis & Pokorny, 2004; Mosteller, 1995; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005).

На самом почетку испитано је да ли постоји статистички значајна разлика у постигнућу ученика из различитих школа које су обухваћене испитивањем. Резултати анализе варијансе показују да нема статистички значајне разлике у постигнућу ученика из различитих школа (табела 72). Униформност школског постигнућа глувих и наглувих ученика онемогућава да се сагледају и испоље веће разлике у повезаности појединих фактора школског успеха. Међутим, дошло је генерално у основним школама до промене у односу броја одличних и ученика у одељењу и оних који остварују слабији школски успех, те се намеће низ питања: Који су узроци? Да ли је остварен школски успех реално приказује ниво стечених знања, вештина и навика? Да ли је дошло до промена у критеријуму и начину оцењивања и вредновања целокупног постигнућа ученика од стране школе и наставника?

Испитивањем проблема школског неуспеха Брковић (Брковић, 1984) и Шарановића-Божановић (Шарановића-Божановић, 1976) указују на велики значај педагошких мера и целокупне ефикасности наставе као фактора неуспеха који се односе на школу а на које се може утицати. Варијабле првог испитивања утицаја наставе на неуспех ученика (Брковић, 1984) су биле примерене новим истраживачким тенденцијама: остварени успех у учењу, карактеристике организације наставног процеса, партиципација породице у учениковим школским активностима, личност наставника, образовни садржаји, индивидуалне особности сваког ученика. Истраживања која су уследила након овог бавила су се анализом карактеристика ученика, породичне и школске средине, ставовима ученика, наставника и родитеља према утицају одређених фактора на остваривање школског успеха.

У литератури постоји низ различитих приступа у класификацији фактора школске средине, педагошких фактора, који узрокују школски неуспех као и низ модела и мера за предупређивање и превазилажење

неуспеха у школи. Узроке школског неуспеха, са аспекта педагошког рада, Марковец (1966) групише на следећи начин: а) недостатак јасно и прецизно дефинисаних настаног процеса, б) недовољно успешно управљање наставним процесом и 3) недовољна информисаност, праћење и евалуација процеса стицања знања, вештина и навика код ученика. Улога наставника је незамењљива у процесу наставе, у креирању наставне ситуације и наставног амбијента на подстицајан начин и примерено могућностима сваког ученика понаособ. Недовољна примена индивидуализације наставног рада, доминација фронталног приступа, слаба организација наставног часа и недостатак активности ученика представљају узроке неуспеха у школи, а педагошка пракса показује да су наведене активности веома учестале.

У овом истраживању наставници су процењивали различите аспекте наставно-техничких и кадровских услова рада у својој школи као факторе који доприносе остваривању школског постигнућа (табела 73). Резултати јасно показују да наставници оцењују веома повољно наставно-техничке и кадрoвске услове рада. Једино је постојање медијатеке и спортских терена нешто слабије оцењено (графикон 3).

Разматрано је да смо да ли постоји повезаност између оцена услова рада и школског постигнућа ученика. Резултати су показали да постоји значајна, умерено висока корелација између постојања спортских терена у школи и постигнућа ученика, као и ниска, али статистички значајна повезаност између дидактичке уређености простора и постојања медијатеке и постигнућа ученика (табела 74). Добијени резултати се указују на постојање потребе за већом физичком активношћу ученика у оквиру наставних и ваннаставних активности које значајно унапређују здравствено стање ученика, пружају ситуације за развој социјалних вештина, одлагања задовољства и прихватање пораза. Све то утиче на целокупно социо емоционалну и психолошку стабилност ученика, а самим тим и на пажњу и спремност за савладавање наставних садржаја и остваривање успеха. Такође, резултати указују и на потребу промена у дидактичкој организованости простора, као и већу доступност савременим информационо технолошким

приступима за презентовање различитих садржаја у школама за глуве и наглуве ученике.

Потребно је нагласити, као што је раније констатовано, да на узорку овог истраживања постоји висок ниво сагласности наставника о разним аспектима услова рада, те је самим тим и варијабилност њихових одговора (процена) ниска. У том случају, очекивано је да и коефицијенти корелације буду релативно ниски, односно – могуће је да бисмо са ширим распонем процена добили статистички значајне везе између више аспеката услова рада и постигнућа ученика.

О процени наставника о значају израде индивидуалног образовног плана за реализацију васпитно-образовног рада резултати показују да највећи број наставника 84,0% наводи да израда индивидуалног образовног плана значајно утиче на квалитет и ефикасност организације васпитно-образовног рада у складу са потенцијалнима ученика. 8,0% наставника сматра да израда индивидуалног образовног плана делимично утиче на квалитет и ефикасност организације васпитно-образовног рада у складу са потенцијалнима ученика, док став да израда овог плана нема утицаја на квалитет и ефикасност организације васпитно-образовног рада у складу са потенцијалнима има свега 4,0% наставника (табела 75).

Своје одговоре образложило је 8 наставника и због значаја и актуелности теме приказујемо образложења (табела 76):

-индивидуализацијом се постижу веома добри резултати у васпитно-образовном процесу

-имитиране психофизичке способности ученика

-слабо напредовање ученика

-сваки ученик има различите могућности и различито успева да оствари своје потенцијале

-више пажње и времена треба за директивни рад са дететом, преобимна је администрација

-више труда и припреме због различитости у односу на наставни план

Начин организације наставног процеса, примењени облици, методе и наставна средства су значајни чиниоци који утичу на исходе

наставног процеса. Резултати истраживања о утицају примењиваних облика, метода и наставних средстава показали су да школски успех зависи од целокупног сценарија наставног процеса (Коцић, 1989).

Резултати истраживања који се односе на процену наставника о коришћењу писаних припрема у свакодневном педагошком раду показују да 81,3% наставника наводи да за сваки час има припрему, 13,3% наставника има писане припреме само за поједине часове, док припреме не пише 5,3% (табела 77). У односу на потпуност припреме, писање нових или употребу старих припрема које наставник користи на часу, резултати показују да 70,7% испитаника за часове имају комплетну припрему, 13,3% наставника користи скице, 12% има старе припреме, док је свега 1 наставник изјавио да не пише припрему за часове (табела 78).

Добијени резултати истраживања који се односе на изворе које наставници користе за припремање часова и реализацију наставног рада у школама за глуве и наглуве ученике показују да 86,7% наставника користи уџбеник и 84% интернет портале у припремању часова. Нешто мањи број наставника 29,3% наводи коришћење часописа и стручне штампе, 12% наставника наводи ТВ емисије, док 8 наставника наводи да у припреми часова користи енциклопедије и речнике. Коришћење и упоређивање уџбеника различитих издавачких кућа и асистивних технологија наводи 1 наставник (табела 79).

На основу анализе мишљења наставника приметно је да наставници су у највећем броју (њих 61,3%) изјавили да комбинују различите облике рада на часу. Од посебних облика, најзаступљенији је индивидуални рад (43,3%), затим фронтални (24,0%) док је групни рад (12,0%), као и рад у паровима релативно слабо заступљен (табела 83).

Резултати овог истраживања који се односе на ставове наставника о примерености наставних метода узрасту и знању ученика, суштини наставних садржаја, логичком путу сазнања, остваривању задатака школе и опремљености школе наставним средствима и материјалима да највећи да 96% оцењује да је избор метода примерен узрасту и знању ученика (табела 87), 33 54,7% сматра да су примерене суштини наставних садржаја

(табела 88), 58,7 % наставника сматра да су примерене логичком путу сазанања (табела 89) 9,48 % сматра да одговарају остваривању задатака школе (табела 90), док 57,3% наставника да су наставне методе примерене опремљености школе, наставним средствима и материјалима (табела 100).

Када су у питању различите наставне методе, постоји различита заступљеност одређених метода у настави (табела 83 и графикон 4). Анализом варијансе за поновљена мерења утврђено је да наставници најчешће користе вербалну, демонстративну и илустративну методу, у другом блоку по учесталости коришћења су метода текста и практични радови, док се најређе у настави користи лабораторијско-експериментална метода (табела 84).

Када је у питању однос учесталости коришћења одређене методе и школско постигнуће глувих и наглувих ученика у овом истраживању, нису добијене статистички значајне корелације између учесталости коришћења ниједне методе и постигнућа ученика (табела 101). У литератури постоји велики број истраживачких доказа о ефектима примене иновативних метода у наставном раду на постигнућа ученика (Bossert, 1989, Cohen, 1994, Johnson & Johnson, 1989, Sharan, 1980, Slavin, 1995; Ковачевић, 2007; Мишћевић-Кадиевић, 2010; Роксандић, 2013). Анализа добијених резултата о примењиваним методама и у овом истраживању указује на тренд традиционалног приступа у раду уз доминацију вербалне, демонстративне и илустративне методе. Без обзира на чињеницу да није утврђења статистички значајна повезаност учесталости примене одређених метода и школског постигнућа, намеће се закључак да је у организацији наставе у школама за глуве и наглуве ученике неопходан нов, методички савремено обликован приступ у раду.

Као наставна средства која највише користе, наставници су наводили уџбенике, аудио-визуелна средства, дидактичке материјале, илустрације, лопте и остале спортске реквизите, магнетну таблу, материјал за сензорну стимулацију, рачунаре, слике, цртеже, схеме. 93,3% наставника је изјавило да су наставна средства у школама исправна и припремљена за рад, 81,9% да

се благовремено употребљавају, 92% да се адекватно употребљавају а 68 % наставника сматра да се употребљавају рационално и економично.

Радовановић и Карић (Радовановић, Карић 2011) су испитивале и процењивале ставове наставника у основним и средњим школама за глуву и наглуву децу према информационим и комуникационим технологијама. Резултати једног дела овог истраживања који се односи на допринос унапређивању знања су показали претежно позитивне ставове наставника према примени информационих и комуникационих технологија у реализацији наставног процеса у целини као и у професионалном развоју и унапређивању знања глувих и наглувих ученика.

Вештина прилагођавања начина посредовања градива према индивидуалним могућностима ученика једна је од професионалних компетенција наставника од које у великој мери зависи остваривање школског постигнућа. Наиме, реч је о идентификовању разлога заостајања и тешкоћа у учењу и на откривању фактора који негативно утичу на процес учења, те трагању за ефикаснијим начином за овладавање наставним садржајима. Дакле, потребно је да наставник уочи и схвати потребе, интересовања и могућности сваког глувог и наглувог ученика понаособ, те наставни стил прилагоди њиховим стилевима учења и способностима, односно изабере ниво и облик помоћи у односу на специфичне потребе појединца. Неретко, на раном основношколском узрасту неадекватана наставни рад може узроковати негативне ефекте на образовна постигнућа у каснијим годинама. У тим ситуацијама часови допунске наставе не могу отклонити или умањити школски неуспех таквих ученика. Стога је неопходно реализовати одговарајући ситем педагошких мера и поступака који ће помоћи у формирању радних навика и усвајању техника учења, позитивног односа према учењу и раду, стварању позитивне слике о себи и јачању самопоуздања.

Када је у питању наставни процес, анализа варијансе за поновљена мерења показала је да су у настави најзаступљенији игралика настава и предавања, затим по заступљености следе тимска и кооперативна настава, док су програмирано учење и проблемска настава најмање заступљени у

образовном процесу (табела 104). Међутим, ниједан систем учења није се показао као значајно повезан са школским постигнућем ученика (табела 105).

Ефикасност и квалитет реализације наставног процеса и остваривања образовних исхода условљена је компетенцијама наставника да ускладе односе између различитих система вредности као и у пружању социјалне, педагошке и емоционалне подршке ученицима. Због тога је потребно да наставници буду упознати са породичним и срединским факторима када је у питању школски неуспех и да имају развијену осетљивост и разумевање за потребе и проблеме сваког појединачног детета. То је неопходна претпоставка за организацију педагошког рада која ће бити по мери сваког детета. Наиме, да би се остварила квалитетна индивидуализација наставног рада није довољно прилагодити наставне садржаје могућностима ученика. Осим тога, за успешан педагошки рад са глувим и наглувим ученицима није свеједно да ли дете има оба родитеља или само једног, какви су стамбени услови, какви су међупородични односи, какав је статус детета у породици, које вредности се негују и слично. Потребан је холистички приступ сваком ученику, те квалитетна настава захтева код наставника развијену свест о специфичним потребама деце, као компетентност за педагошко и развојно подстицајно посредовање.

Анализом резултата добијених испитивањем положаја ученика у наставном 78,7 % наставника сматра да обрадом нових наставних садржаја ученици јасно и довољно упознају чињенице (табела 106), 73,3 % сматра да логички правилно формирају појмове(изводе закључке и сл. (табела 107 ), 60 % сматра да нове садржаје у целини мисаоно схватају или емотивно доживљавају (табела108) док 73,3 % да новостечена знања повезују са знањима из других предмета, културе, рада и живота (табела 109).

Добијени резултати које се односе на доминантну врсту активности глувих и наглувих ученика (практична, аудитивно-визуелна, визуелна, мисаоно-сазнајна и аудитивна показују да 76,2% наставника наводи као доминантне практичне активности глувих и наглувих ученика на часу, док 44 (58,7%) сматра да су ученици доминантно аудитивно-визуелно



активни на часу. Приближно једнак број наставника сматра да су код ученика доминатне визуелне активности, њих 32,1 % и мисаоно-сазнајне, 30,7% наставника. Аудитивне активности ученика наводи свега 8,0 % наставника (табела 110).

Када је у питању индивидуализација наставног процеса, анализа добијених показује да 44,0% наставника сматра да се на часу остварује индивидуализација садржаја, 46,6 % сматра да постоји и индивидуализација темпа, док 28,0% наставника сматра да постоји и индивидуализација поступака у инструкисању и пружању помоћи ученику (табела 111 ).

Резултати истраживања који се односе на пружање могућности ученицима да самостално изаберу начине и темпо рада, да користе различите изворе, да оцењују исходе свог рада и рада других ученика у групи показују да 61,3 % наставника наводи да ученици имају прилику да бирају начине и темпо рада, 49,3% да бирају и да се користе различитим изворима, 45,3% да ученици имају прилику да процењују исходе свог рада, док 30 наставника наводи да ученици на часу могу процењивати и исходе рада других ученика (табела 112 ).

Резултати истраживања примене индивидуализоване наставе у индивидуално планираним програмима у школама за глуве и наглуве ученика (Ковачевић, Милосављевић, 2008) показали су позитиван утицај на образовна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на примену традиционалног наставног рада (Ковачевић, Милосављевић, 2008). Слично истраживање бавило се васпитно-образовним ефектима кооперативног учења у настави деце оштећеног слуха, а добијени резултати су показали да примена метода кооперативног учења утиче на бољу ефикасност у учењу (Роксандић, 2013).

Када је у питању рекапитулација градива на крају часа анализа резултата је показала да је рекапитулирање сажетим понављањем повезано са школским успехом ученика (табела 113).

Учесталост задавања домаћег задатка није се показала значајно повезаном са школским успехом. Домаћи је најчешће комбинованог типа, затим репродуктивног и најређе креативни (табела 116 ). Задаје се начешће

као писмени задатак, затим нешто ређе као практични задатак, а најређе као усмени задатак (табела 117). Наставници сматрају да домаћи задаци у великој мери одговарају дидактичким захтевима по облику, тематици и тежини (табела 115).

Када је у питању сарадња са психолошко-педагошком службом, 34,7% наставника се веома често, 29,3% често обраћа психологу или педагогу уколико примети да ученик има емоционалне, телесне, здравствене или социјалне проблеме, показују да се психолошко педагошкој служби повремено обраћа 26,7% наставника, а свега 2,7% ретко или веома ретко 1,3% сарађује са овом службом (табела 118).

У холандској литератури Ломос и сарадници (2011) наводе да професионалан однос и међусобна сарадња наставника међусобно и наставника и стручних служби утиче на ефекте образовног процеса и остваривање позитивних исхода. Аутори наводе да су реформе образовања током двадесетог века знатно оснажиле улогу наставничког већа и других стручних органа школе. Наиме, резултати истраживања реализованих у Холандији показују да наведени стручни органи и већа функционишу као професионалне заједнице што није био случај у ранијем периоду, а школе истовремено постижу бољи успех и сматрају се успешнијим (Lomos et.al, 2011).

Педагошки и професионални развој наставника и њихово целоживотно учење један је од значајних фактора који утичу на остваривање школског постигнућа. Резултати иностраниог истраживања су показали да наставници који у свом наставном раду експериментишу са применом нових метода промовишу активно и самостално учење и партиципацију ученика у наставном процесу. С друге стране сарадња наставника у размени идеја и искуства у примени нових метода у свакодневној наставној пракси и евалуацији њихове примене, повећава активно и самостално учење и стручно усавршавање наставника (Meirink et.al, 2009).

Резултати истраживања који се односе на ставове наставника о њиховим компетенцијама за успешан професионални рад и унапређивање свакодневне педагошке праксе приказани показују да 82,7 % наставника

сматра да је њихово образовање стечено на факултету довољно за успешно обављање послова и радних задатака наставника-дефектолога, док 85,3 % наставника сматра да има довољно могућности и стручног знања за унапређивање васпитно-образовне праксе (табела 119).

Своју компетенцију за решавање једноставнијих проблема наставници су оценили просечном оценом 3,85 (СД=1,01) на скали од 1 до 5 где је 5 највиши ниво компетенције. Такође, највећи број наставника је изјавило (66,4%) да веома често или често подстиче ученике да организовано учествују у ваннаставним активностима, као и да подржавају и помажу ученицима да организују различите врсте културних, музичких, спортских и сл. активности (61,3%). 68% наставника сматра да активним учешћем у школским активностима родитељи постају компетентнији у комуникацији са својом децом што последично доприноси бољем школском постигнућу деце, 17,3% наставника сматра да родитељи само делимично могу утицати на школски успех детета, док 6,7% сматра да родитељи немају утицаја на остварен школски успех детета.

На значај стручног усавршавања и професионални развој наставника указују резултати истраживања примене нових метода у наставном раду, као и њиховог утицаја наставну ефикасност и постигнућа ученика. Аутори истраживања реализованог у Канади указују на значај додатног стручног усавршавања наставника (Bruce et.al, 2010). Наиме, добијени резултати су показали да наставници који имају више искуства у програмима професионалног напредовања и развоја, неретко активније и интензивније учествују у примени стечених искустава продубљивању знања ученика, док су наставници који немају таквог искуства усмерени на очекивани ниво оцена. Брус (2010) истиче да је учествовање наставника у стручним програмима између предавања позитивно утицало на инвентивност, кретивност и ефикасност наставника у педагошкој пракси као и на школско постигнуће ученика (Bruce et.al, 2010).

Резултати добијени испитивањем ставова наставника о могућностима за унапређивање и рационалније коришћење научних сазнања у пракси добијени су слободним одговорима наставника. Неки од најчешћих

одговора, односно препоруке наставника за брже унапређење и рационалније коришћење научних сазнања у пракси су ( табела 120):

- бржа размена информација
- модернизација, већа издвајања новчаних средстава за науку
- обавезујућа стручна усавршавања са више практичне вежбе
- што више едукације ван земље.

Што се тиче стручно усавршавања, резултати истраживања који се односе на облике стручног усавршавања на којима су наставници учествовали током школске године показују да је од укупног броја испитаника који су одговорили (N=68), 48% , док 28% наставника пратило неки од стручних часописа.

Као најефикасније облике стручног усавршавања наставници су обележили: семинаре 53(70,7%), организовање угледних практичних активности 43(57,3%) и размена стручних мишљења и искустава међу колегама 39 (52%) (табела 121). Трибине-стучне расправе о васпитно-образовној пракси и праћење стучне литературе наводи око 20% наставника. Ефикасност укључивања наставника у микроистраживачки рад као облику стручног усавршавања оцењује свега 7 наставника (21,3%).

Резултати истраживања који се односе на начине стимулисања стимулисања наставника за стручно усавршавање показују да су наставници најчешће наводили неке од следећих одговора:

-адекватније стимулисати активности наставника у стручном усавршавању

-току године треба ослободити наставнике од редовних обавеза ради упућивања на стручно усавршавање,

-да треба увести систем стручних звања зависно од оспособљености наставника.

Васпитно- образовни процес подрезујева педагошку интеракцију у којој наставници имају веома значајан утицај на целокупану интелектуалну

делатност ученика (интелектуалне вредности, вештине, стратегије и навике), као и на развој мотивације, социјалних вредности и моралности.

Добијени резултати истраживања потврђују раније налазе о могућностима школе у превенцији и сузбијању школског неуспеха. Пре свега организацијом рада, индивидуализацијом и подстицањем различитих облика ваннаставних активности ученика могуће је створити подстицајно окружење и повољне услове за остваривање школског постигнућа. Осим тога применом иновативних облика и метода у наставном раду, коришћењем савремених технологија непосредно се утиче на мотивацију за рад и учење ученика као и на остваривање успеха. Услови и организација рада у школама као и наставни садржаји подложни су сталним променама, те је неопходно проблем школског неуспеха проучавати увек изнова и са различитих аспеката. Важно је нагласити да је за остваривање успеха као крајњег исхода активности школе, неопходно залагање и напор шире друштвене заједнице као и свих актера образовне политике у нашој земљи (Максимовић, 2009).

Резултати добијени у процењивању опште атмосфере у школама показују да је општа атмосфера оцењена је средњом оценом 3,18, што одговара процени „неодлучан сам“. Нема статистички значајне разлике у процени општре атмосфере међу испитиваним школама (табела 123).

Између процењене атмосфере и школског постигнућа ученика није утврђена статистички значајна повезаност -. Спирманов коефицијент корелације износи 0,01. Такође, не постоји повезаност ни између школског успеха ученика и сарадљивости наставника према процени родитеља – у овом случају Пирсонов коефицијент корелације износи -0,147 и не достиже статистичку значајност (табела 124).

Резултати иностраних истраживања указују да школско окружење утиче на остваривање школског постигнућа ученика. С једне стране су очекивања наставника и образовни стандарди, док су с друге стране размена искуства међу особљем школе, наставницима и ученицима, позитивне релације наставник-наставник и наставник-ученик, подршка ученицима од стране наставника у превазилажењу образовних тешкоћа

(Darling-Hammond, 1997; Lee & Smith, 1999; Murphy, Weil, Hallinger, & Mitman, 1982).

## 7.5. Способности и особине глувих и наглувих ученика и школско постигнуће

Испитано је да ли има разлике у школском постигнућу глувих и наглувих ученика у односу на пол ученика.

Истраживања реализована у различитим културолошким и временским условима указју да су дечаци чешће неуспешни од девојчица (Mandel & Marcus & Dean, 1995; Peterson & Colangelo, 1996; West & Pennell, 2003; Jones & Myliill, 2004; Hoover-Schultz, 2005). Вест и Пенел (West & Pennell, 2003) дају преглед неколико истраживања чији резултатаи показују повезаност школског постигнућа и пола ученика. Резултати једног од истраживања показују да девојчице остварају боље постигнуће од дечака, а разлике се у постигнућу се објашњавају последицама различитих когнитивних способности што се опажа у раном детињству. Истраживања показују да наставници неуспех чешће виде као карактеристику дечака, као и да имају позитивнији став према девојчица него према постигнућу дечака. Дечаци су неретко неадекватно мотивисани, незрели и неадекватног понашања (Jones & Myliill, 2004). За разлику од дечака, девојчице су јаче мотивисане за учење, марљивије и поузданије од дечака. Аутори сматрају да на постигнуће девојчица индиректно утиче интеракција између породичних полних стереотипа и дечје самоперцепције (Peterson & Colangelo, 2004; Hoover-Schultz, 2005)

Резултати овог истраживања нису у складу са претходно наведеним налазима. Резултати т-теста показују да се девојчице и дечаци не разликују у погледу просечног школског постигнућа (табела 54). У сличном истраживању Хавлека је (Хавелка, 1990) анализирајући повезаност општег успеха у појединим разредима са полом ученика указао на крајњи резултат који је био у корист девојчица истичући да марљивост девојчица за учење

доприноси да буду успешније од дечака. Истраживањем које је реализовано код нас (Роксандић, Ковачевић, 2013) потврђено је да не постоје полне разлике у успеху у образовном раду глувих и наглувих ученика. Слично испитивање полних разлика у усвојености садржаја (Коцић, 1992) показало је да девојчице ни у једном предмету нису показале слабије резултате, а у појединим предметима и субтестовима су показале знатно боље резултате.

У иностраном истраживању предиктивних фактора који утичу на академски успех глувих и наглувих ученика, узете су у обзир информације о полу ученика, степену оштећења слуха, слушном статусу родитеља, етничкој припадности, језику којим се говори код куће, социоекономском статусу и величини породице, посебним образовним потребама ученика као и његовом образовном пласману, односно инклузивном или образовању у школама за гуге и наглуве ученике (Powers, 2003). Резултати су показали да степен оштећења слуха као и пол ученика није повезан са укупним резултатима испитивања, док су у факторе ризика укључени нижи социоекономски статус породице, мањински национални статус, коришћење још неког језика у кући осим енглеског.

#### *7.5.1. Понашање деце код куће и школски успех*

Студије о односу између социјалних компетенција и школског постигнућа указују на значајну повезаност (Bursuck, Asher 1986). Резултати лонгитудиналне анализе просоцијалног понашања, антисоцијалног понашања и емоционалних поремећаја, показују индиректну везу са остваривањем школског постигнућа (Wentzel & Caldwell, 1997). Хопсон и сарадници (Hopson et al., 2014) су испитивали ефекте школске климе, норме понашања у породицама, у школи и околини на понашање и школско постигнуће ученика. Резултати показују тенденцију да ученици постижу бољи школски успех и да развијају прихватљиве облике понашања у контексту веће подршке околине и окружења у ком владају норме безбедног и позитивног просоцијалног понашања (Hopson, Schiller, etc. 2014).

У резултатима истраживања Слис и Купер (2014) наводе да успех треба сагледати као сложен феномен који захтева дуже посматрање и праћење ученика током школовања.

У овом истраживању испитана је повезаност неколико аспеката понашања, односно особина ученика код куће о којима су известили њихови родитељи и оствареног школског успеха. Налази иностраних истраживања указују особину личности – одговорност која се издвојила као кључни предиктор школског постигнућа (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2004; Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2005; Larsen, Buss, 2005.; Matešić, Zarevski, 2008; Poropat, 2009). Аутори наводе поред одговорности као особине повезане са школским постигнућем и отвореност ка искуству (Chamorro-Premuzic, Quiroga i Colom, 2009; Laidra i sar., 2007; Poropat, 2009).

Резултати овог истраживања који се односе на повезаност неколико аспеката понашања/особина ученика (непослушност, однос према раду, самокритичност, љубав према школи) и оствареног школског постигнућа показују да нису утврђене статистички значајне разлике у школском постигнућу деце с обзиром на испитиване особине – непослушност (табела 128), однос према раду (табела 130), љубав према школи (табела 132), самокритичност (табела 134).

У овом истраживању повезаност просоцијалног понашања и школског постигнућа глувих и наглувих ученика испитана Пирсоновим коефицијентом корелације између школског успеха и просоцијалног понашања детета показује да не постоји значајна повезаност школског успеха и просоцијалног понашања детета (табела 135).

Сасвим супротно добијеним налазима, резултати истраживања повезаности вршњачке прихваћености, социјалне одговорности, неагресивности и школског постигнућа потврђују налази бројних иностраних истраживања (Chen et al., 1997; Green et al., 1980; Hatzichristou & Hopf, 1996; Welsh et al., 2001; Wentzel, 1991a; Wentzel & Asher, 1995). Ученици који испољавају одговорне форме понашања и који су прихваћени од стране вршњака, остварују боље школске резултате од вршњака који су социјално одбачени и неприлагођени. Слична истраживања



показују да позитивна интеракција међу ученицима доприноси мотивацији за рад и учење (Hartup, 1985). Наиме, позитивне интеракција осим што олакшаваја усвајње и разумевање садржаја, унапређује самопоштовање и повећава емоционалну подршку и тиме директно доприноси целокупном интелектуалном развоју ученика (Wentzel, 1991a). Међутим, резултати неких иностраних истраживања показују да нису све социјалне вештине релевантне за остваривање школског постигнућа (Спасеновић, 2008 према: McClelland et al., 2000). Истраживачи предност дају вештинама које су директније везане за учење попут самосталности ураду, извршавању наставникових налога и слично, у односу на претпостављене интерперсоналне вештине.

#### *7.5.2. Процена особина и понашања детета у школи и школски успех*

Процена особина и понашања ученика у школи односи се на одступање понашања или у смеру немирног понашања или у смеру инхибираног понашања. Прво је испитано да ли постоји повезаност између адекватности понашања (дакле понашања које не одступа од складног у било ком смеру) и школског успеха. Резултати показују да постоји висока, статистички значајна повезаност између складности понашања у школи и школског успеха, и то сваког аспекта понашања: на часу, на школском одмору, према наставнику (136).

Што је мање одступање детета, било у смеру инхибираног или непримерено активног понашања, боље је школско постигнуће ученика. У складу са добијеним резултатима су и резултати истраживања који показују да је школско постигнуће одређено низом некогнитивних фактора, интересовањима, мотивацијом, особинама личности, емоционалним стањем и слично (Laidra, Pullmann, & Allik, 2007; Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006).

Да би се стекао јаснији увид у ову везу, односно видело да ли је за ову везу одговорније понашање које нагиње пренаглашено активном или

инхибираном, посматран је однос између сваког аспекта понашања и одступања понашања од складног имајући у виду и смер овог одступања. Резултати анализе варијансе и накнадних Шефевих тестова приказани су за оне аспекте понашања за које постоји статистички значајна разлика у школском успеху између разматраних група ученика.

Када је у питању понашање у клупи, издвајају се деца која нагињу немирном понашању, т.ј. она постижу слабији успех у школи у односу на децу складног понашања (табеле 138 и 139).

Када су у питању остали апекти понашања на часу, пажња и расположење, није важан смер одступања од складног понашања, већ и деца која су немирна и она која су упадљиво мирна постижу слабије резултате у школи (табеле 142, 143, 144 и 145). Објашњење добијених резултата је могуће пронаћи у природи оштећења слуха која ограничава комуникативне способности што резултира тешкоћама у социјалном и емоционалном функционисању деце (Edwards & Crocker, 2008). Слична истраживања показују да деца која остварају позитивне односе са вршњацима имају позитиван став о школи, боља школска постигнућа и испољавају просоцијалне форме понашања (Berndt, 1996; Parker & Asher, 1993).

Када је у питању понашање на одмору, као фактор школског постигнућа издваја се само расположење, и то у смислу да деца која су било сниженог, било повишеног расположења заостају у школском успеху у односу на децу усклађеног, адекватног расположења (табела 147 и 148).

У складу са добијеним резултатима су наводи аутора у којима се истиче квалитет интеракције са вршњацима и наставницима као значајан фактор који утиче на школско постигнуће глувих и наглувих ученика (Wood et.al. 1986). Слична истраживања показују да постоји пропорционални однос између вршњачке прихваћености и постизања бољег успеха у школи и обрнуто (Спасеновић, 2009).

Такође, однос са наставником пре свега разликује децу складног односа од деце која одступају у понашању, било у смеру пренаглашене активности, било у смеру инхибираног понашања. Ипак, нешто слабије постигнуће у односу на децу складног понашања показују ученици чије

понашање нагиње немирном, осим када је у питању постављање питања, где се најлошији школски успех остварују деца која никада самоиницијативно не постављају питања (табела 151). Студије о понашању глувих и наглувих ученика на часу, одмору и школском дворишту рађене у нашој земљи потврђују добијене резултате (Павковић, 2016; Ковачевић, Маћешић-Петровић, 2012).

Што се тиче реаговања детета на похвалу и опомену, резултати показују да постоји разлика у школском постигнућу између деце која уопште не реагују било на похвалу, било на казну и деце која реагују складно и на похвалу и на опомену (табела 157 и 159). Деца која реагују стидом, налазе се између ове две групе, односно не разликују се значајно према школском постигнућу ни од деце која уопште не реагују, нити од оних који примерено реагују на похвалу и опомену (табеле 158 и 160). Овакав резултат се може објаснити недостатком искуства који имају глуви ученици у учењу кроз интеракцију са другим људима што се одражава на емоционалне реакције. Резултати сличног истраживања показују да похвала може деловати као поткрепљивач, повећавајући учениково специфично понашање, када је похвала дата зависно од извођења тог понашања (Brophy, 1981). Неретко похвала нема вредност и не делује као охрабрење, те се дешава да ученици сматрају похвалу непожељном и непријатном (Лалић-Вучетић, 2007). Са друге стране, понашање наставника садржи пре свега емоционалну компоненту коју ученици препознају и за коју се у процесу наставе везују, проналазећи у њој потврду и подршку личног напредовања и остваривања успеха у школи (Arroy & Rhoad, 1999).

Резултати иностраног истраживања показују да директно и индиректно школско окружење утиче на школско постигнуће (Wang & Holcombe, 2010). У циљу остваривања што бољег школског успеха ученика, наставници промовишу позитивну идентификацију ученика са школом, стимулишући их похвалама, истовремено избегавајући инсистирање да дођу до тачних одговора, решења и високих оцена. Охрабривање ученика при остваривању постављених задатака и усвајању градива даје допринос мотивацији, самопоуздању и осећају да се њихов труд препознаје и вреднује.

Да би школа била успешна у овима активностима потребно је да буду задовољене одређене претпоставке, попут односа према развијању солидарности и помоћи у школи, познавање особина, могућности и услова у којима живи сваки поједини ученик као основе за конкретно деловање. Осим тога важна је и доступност и транспарентност свих школских служби, отварање простора за развијање активности исарадње са родитељима и другим службама. Дакле, суштина приступа и активности у оквиру школе треба да обезбеди сваком ученику позитивно алтернативно искуство, социјални механизам за експресију и структуру функционисања која ће надоградити ону коју има код куће. Крајњи исход свих васпитно-образовних напора требало би да омогући да глуви и наглуви ученици кроз целокупан систем школовања стекну знања, развију компетенције за своју социјалну улогу и да дају смисао свом развоју.

На основу анализе и дискусије добијених резулата, може се закључити да је школско окружење контекст који пружа могућност ученицима да током наставних, ваннаставних и других активности формирају социјалне односе и позитивне облике понашања. Позитивна димензија интеракције између наставника и ученика, као и ученика међусобно утиче на остваривање бољег школског постигнућа.

Добијени резултати показују да постоји веза између школског успеха и облика понашања ученика што указује на потребу интензивнијег подстицања васпитних садржаја у не само у породици, већ и у образовном раду. Глуви и наглуви ученици који остварују бољи школски успех, складно су понашања, прихваћени су од стране вршњака и складног расположења као на часу, тако и ван ученичког колективна. На часу се обраћају наставнику и друговима по потреби, пажљиво прате наставу, складно реагују на налоге и опомене и усклађеног су расположења са наставним контекстом. Са друге стране ученици са лошијим школским успехом најчесталије се не укључују у игру вршњака и остају непримећени, на часу се врте на месту на коме седе, устају и шетају, не обраћају се наставнику ни друговим, одсутне су пажње, сниженог расположења, а опомене не утичу на њихово понашање.

## 8. Резултати тестирања хипотеза

На основу резултата истраживања и дискусије резултата истраживања анализа постављених хипотеза је показала следеће:

1. Прва хипотеза је дефинисана као претпоставка да постоји повезаност друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

1.1. *Постоји делимична повезаност између друштвено-економског фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика*

1.1.1 Не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу између ученика из града, вароши и села.

1.2. *Не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу између деце у чијем окружењу постоје и у чијем окружењу не постоје културне институције.*

1.3. *Постоји разлика у школском постигнућу између ученика у чијој средини постоје или не постоје активне организација глувих и наглувих.*

На основу резултата закључује се да су друштвено-економски фактори сагледани кроз потенцијале друштвеног окружења и место становања делимично повезани са школским постигнућем глувих и наглувих ученика, хипотеза је делимично прихваћена, делимично одбачена.

2. Друга хипотеза је дефинисана као претпоставка да постоји статистички значајна повезаност између породичних фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

2.1. *Није утврђена повезаност социо-економског статуса породице и школског постигнућа.*

2.1.1. Не постоји повезаност између образовног нивоа родитеља и материјалног статуса породице и школског постигнућа ученика.

2.1.2. Не постоји повезаности између запослености родитеља и стамбених услова и школског постигнућа.

2.2. *Није утврђена повезаност структуре породице и школског постигнућа ученика*

2.2.1. Није утврђена повезаност броја деце у породици и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

2.2.2. Није утврђена повезаност броја чланова породице и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

2.2.3. Није утврђена повезаност реда рођења и школског постигнућа глувих и наглувих

2.2.4. Није утврђена повезаност брачног статуса и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

2.3. Утврђена је повезаност понашања родитеља према деци у условима породичног живота и рада ученика, посебно односа родитеља према учењу и школског постигнућа

2.3.1. Постоји тенденција повезаности похвале и школског постигнућа ученика

2.3.2. Није утврђена повезаност школског постигнућа и самооцене васпитног утицаја родитеља

2.3.3. Не постоји повезаност перцепцију породичних односа и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

2.3.4. Постоји повезаност између укључености родитеља у рад на домаћим задацима и школског постигнућа глувих и наглувих ученика

2.3.5. Постоји повезаност између сарадње родитеља са наставником школског постигнућа глувих и наглувих ученика

Закључује се да је друга хипотеза истраживања делимично потврђена, делимично одбачена. Социо-економски статус и структура породице нису се издвојили као индикатори школског постигнућа ученика, док је у групи породичних фактора, укљученост родитеља у школске активности, рад на домаћим задацима и сарадња са наставницима значајно повезана са школским успехом глувих и наглувих ученика.

3. Трећа хипотеза која је дефинисана као претпоставка да постоји статистички значајна повезаност организације живота у домовима-интернатима и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, одбачена је.

*3.1. Не постоји статистички значајна повезаност организације живота у домовима-интернатима и школског постигнућа.*

4. Четврта хипотеза дефинисана је као претпоставка да постоји статистички значајна повезаност организације васпитно-образовног рада и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

*4.1. Не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу ученика из различитих школа које су обухваћене испитивањем.*

*4.2. Постоји повезаност наставно-техничких и кадровских услова рада и школског постигнућа*

4.2.1. Постоји повезаност између постојања спортских терена у школи и школског постигнућа

4.2.2. Постоји повезаност између дидактичке уређености простора и школског постигнућа

4.2.3. Постоји повезаност између постојања медијатеке и школског постигнућа

*4.3. Постоји делимична повезаност између организације наставе и школског постигнућа*

4.3.1. Наставници позитивно оцењују значај индивидуално образовног плана за квалитет васпитно-образовног рада и остваривање исхода наставе

4.3.2. Наставници у највећем проценту користе припреме за реализацију часова

4.3.3. У свакодневном наставном раду раду најчешће је у упореби комбинација облика рада и индивидуални облик рада

4.3.4. Најзаступљенија је вербална, демонстративна и илустративна метода

4.3.4. Примереност наставних метода је оцењена: 96% наставника оцењује да је избор метода примерен узрасту и знању ученика, 54,7% сматра да су примерени суштини наставних садржаја, 58,7 % да су примерени логичком путу сазнања, 48 % да оговарају остваривању задатака школе и

57,3% да су примерени опремљености школе наставним средствима и материјалима

4.3.5. Најзаступљенији системи су наставе игралика настава и предавања. Ниједан систем учења није се показао као значајно повезан са школским постигнућем ученика.

4.3.6. Доминантне активности ученика на часу су практичне 76% и аудитивно-визуелне активности 58,7%.

4.4. Постоји повезаност организације наставе и активности ученика и школског постигнућа

4.4.1 Постоји индивидуализација у свакодневном педагошком раду:

4.4.2. Ученици имају могућност да самостално бирају на часу:

- 61,3 % наставника је изјавило да ученици имају прилику да бирају начине и темпо рада, 49,3% да бирају и да се користе различитим изворима, 45,3% да ученици имају прилику да процењују исходе свог рада, а 40% да могу процењивати и исходе рада других ученика.

4.4.3 Рекапитулирање сажетим понављањем повезано је са школским постигнућем глувих и наглувих ученика.

4.4.4. Учесталост задавања домаћег задатка није се показала значајно повезаном са школским успехом.

4.4. *Постоје позитивни ставови и однос наставника у сарадњи са педагошком- психолошком службом и према стручном усавршавању, тенденција повезаности са школским постигнућем*

4.4.1. Компетенција наставника за решавање једноставнијих проблема оцењена је просечном оценом 3,85 (СД=1,01) на скали од 1 до 5 где је 5 највиши ниво компетенције.

4.4.2. Позитивно је оцењена укљученост родитеља у школске активности и утицај на остварено школско постигнуће ученика.

4.4.2. Позитивно оцењена потреба за стручним усавршавањем наставника у циљу предупређивања школског неуспеха и остваривања бољег школског постигнућа.

4.5 Постоји повезаност општа атмосфера у школама и школског постигнућа.



4.5.1. Резултати добијени у процењивању опште атмосфере у радним организацијама показују да је општа атмосфера оцењена је средњом оценом 3,18, што одговара процени „неодлучан сам“. Нема статистички значајне разлике у процени општре атмосфере међу испитиваним школама.

Закључује се да је трећа хипотеза истраживања делимично прихваћена, делимично одбачена. Дакле, постоји позитиван став наставника о општим условима рада, улози и значају индивидуалног образовног плана, ефикасност наставног процеса и осваривање образовних исхода, о припремљености наставника за рад, сарадњи са педагошко-психолошком службом, стручном усавршавању као и оцени значаја укључености родитеља у школске активности. Примена одређене наставне методе и врсте наставе нема утицаја на школско постигнуће глувих и наглувих ученика.

5. Пета хипотеза је дефинисана као претпоставка да постоји статистички значајна повезаност способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа.

*5.1. Није утврђена повезаност особина глувих и наглувих ученика, непослушност, однос према раду, самокритичност, љубав према школи и школског постигнућа*

*Није утврђена повезаност просоцијалног понашања и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.*

*Утврђена је повезаност понашања глувих и наглувих ученика у школи и школског постигнућа.*

5.3.1. Постоји повезаност између понашања глувих и наглувих ученика на часу и школског постигнућа.

5.3.2. Постоји повезаност између понашања глувих и наглувих ученика на одмору и школског постигнућа.

5.3.3. Постоји повезаност између понашања глувих и наглувих ученика према наставнику и школског постигнућа.

На основу добијених резултата се закључује да је пета хипотеза делимично прихваћена, делимично одбачена.

## 9. Закључак

У односу на резултате истраживања и дискусију, а у односу на циљ, задатке и хипотезе овог истраживања, могуће је формулисати следеће закључке:

Општи циљ ове докторске дисертације је утврдити индикаторе школског постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста.

Посматрајући добијене резултате испитивања повезаности друштвено-економских фактора и школског постигнућа глувих и наглувих ученика закључујемо:

- друштвено-економски фактори сагледани кроз потенцијале друштвеног окружења и место становања делимично су повезани са школским постигнућем глувих и наглувих ученика. Утврђено је да не постоје статистички значајне разлике у школском постигнућу између ученика из великог града, малог града и са села. Такође, утврђено је да не постоје статистички значајне разлике у школском успеху између деце у чијем окружењу постоје и у чијем окружењу не постоје институције културе. Утврђено је да је постоји разлика у школском постигнућу деце у чијој средини постоје или не постоје активне организација глувих и наглувих школски успех ученика.

Посматрајући добијене резултате повезаност породичне средине и школског постигнућа глувих и наглувих ученика издвајамо:

Фактори породичне средине делимично су повезани са школским постигнућем глувих и наглувих ученика. Утврђено је да социо-кономски статус породице, образовање, запосленост и материјални статус породице, није чинилац школског успеха глувих и наглувих ученика. Утврђено је да број чланова породице, као и број деце у породици, који су, наравно у високој корелацији ( $p=0,749$ ), нису у значајној вези са школским постигнућем ученика. Такође, ред рођења није чинилац школског успеха глуве и наглуве деце. Утврђено је да укљученост родитеља у школске

активности, рад на домаћим задацима и сарадња са наставником јесте значајан чинилац школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Посматрајући добијене резултате повезаности организације живота у домовима-интернатима и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, закључујемо:

-Није утврђена повезаност организације живота у домовима – интернатима и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Посматрајући добијене резултате повезаности фактора школске средине, и школског постигнућа глувих и наглувих ученика закључујемо:

-школски фактори, наставно-технички и кадровски услови рада, организација наставе, процена наставника о значају израде ИОП-а за реализацију васпитно-образовног рада, припремљеност наставника за наставу, наставна средства која користе у наставном процесу, доминантна активности ученика на часу, карактер и техника израде домаћих задатака, сарадња са психолошко педагошком службом и стручно усаврашавање наставника, делимично су повезани са школским постигнућем глувих и наглувих ученика. Није утврђена повезаност примене одређених метода, облика рада и наставних стратегија и школског постигнућа ученика. Утврђена је повезаност сажете рекапитулације наставног градива и школског постигнућа глувих и наглувих ученика.

Посматрајући добијене резултате повезаности способности и особина глувих и наглувих ученика и школског постигнућа, закључујемо:

Постоји делимична повезаност особина и способности глувих и наглувих ученика и школског постигнућа. Нису утврђене разлике у школском постигнућу деце с обзиром на испитиване особине – непослушност, однос према раду, самокритичност, љубав према школи, нити постоји значајна повезаност школског успеха и просоцијалног понашања детета. Утврђено је да постоји висока статистички значајна повезаност између складности понашања у школи и школског успеха, и то

сваког аспекта понашања: на часу, на школском одмору, према наставнику. Што је мање одступање детета, било у смеру инхибираног или непримереног, немирног понашања, боље је школско постигнуће ученика.

### 9.1. Специфични показатељи школског постигнућа глувих и наглувих ученика и педагошке импликације

Велики број истраживања индикатора школског постигнућа, односно повезаности група фактора и школског постигнућа, омогућава генерализацију с обзиром на то да су земље и контексти у којима су истраживања реализована различити а период дужи од једног века, при чему је структура испитаника хетерогена .

Значај овог устраживања је у томе што је омогућио свеобухватано сагледавање фактора који доприносе школском успеху, односно неуспеху глувих и наглувих ученика. На основу прегледа литературе и низа реализованих истраживања школског успеха глувих и наглувих ученика, резултати су донекле очекивани. Међутим, очекивано је било да се међу општим индикаторима школског успеха издвоје и специфични фактори који корелирају са школским постигнућем глувих и налувих ученика.

Анализом добијених резултата могуће је издвојити неке специфичне индикаторешколског постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста који похађају Основне школе за глуве и наглуве ученике на територији Републике Србије.

Дакле, на основу добијених налаза истраживања може се закључити да се као специфични индикатори школског постигнућа у групи друштвено –економских фактора издваја присуство организација глувих и наглувих ученика. Постојање таквих институција је изузетно значајно за породице глувих и наглувих ученика. То су места у којима имају могућност да се упознају са другим породицама, да размене искуства, добију помоћ у ситуацијама када им је неопходна, да разреше дилеме, разбију предрасуде. За глуве и наглуве ученике постојење таквих организација значи

достојанствен социјални живот, место за стицање пријатељстава за унапређивање комуникационих вештина.

Даље укљученост породице у школске активности, посебно укљученост родитеља у рад на домаћим задацима и сарадању са наставником издваја се као значјни чинилац школског успеха. Родитељима се укљученошћу у школске активности омогућује развијање и унапређивање компетенција за комуникацију и рад са децом, што доприноси целокупном развоју личности детета како на когнитивном, тако и на емоционалном и социјалном. Позитивна промена у сарадњи породице и школе може се остварити ако постоји јасна слика постојећег стања и јасно постављени циљеви и стратегије. Пре свега важно је правилно усмерити превентивне активности и активности усмерене на побољшање квалитета школског и породичног окружења. С једне стране важно је стално унапређивати и подупирати школске активности чиме се побољшава интеракција школе и породице и ствара оквир за изградњу партнерских односа породице и школе. Осим тога на нивоу школе би требало развијати културу успеха свих учесника у процесу образовања и васпитања. Као циљ партнерске сарадње породице и школе истиче се подстицање учења код ученика развијањем компетенција и у школи и код куће. Тиме се развија подједнака одговорност како родитеља тако и наставника дефектолога. Важно је да школа континуирано унапређује и проналази нове и ефикасније облике сарадње са родитељима. Кроз различите активности родитељи добијају већу подршку и информације о својој деци од стране школе чиме се директно повећава и њихово ангажовање. С друге стране спремност родитеља, добра и континуирана комуникација са школом су основа квалитетне сарадње. Активно учествовање родитеља у образовању њихове деце могуће је подстицати кроз двосмерну комуникацију преко које школе не само да нуде него и слушају предлоге родитеља.

У правцу превенције школског неуспеха, односно стварања позитивних услова за остваривање ефикасности образовног процеса и остваривања образовних исхода, значајан је податак добијен истраживањем ставова родитеља о томе да ли организација васпитно-образовног рада у

домовима доприноси школском постигнућу глувих и наглувих ученика. Резултати испитивања значајности ралика у школском постигнућу деце која користе и оне која не користе интернатски смештај говоре да деца која не користе интернатски смештај остварују бољи успех у школи. Међутим, сви родитељи који су изјавили да дете користи услуге овог смештаја, такође су изјавили да сматрају да организација образовно-васпитног рада у интернату омогућава њиховом детету напредовање у учењу. Образложења ових одговора се односе пре свега на рад са васпитачима и организацију времена у складу са потребама деце, истицањем позитивних ставова родитеља што треба да послужи као ресурс породице у планирању програма едукације родитеља и активног укључивања у образовање њихове деце.

Школско окружење је контекст који пружа могућност ученицима да током наставних, ваннаставних и других активности формирају социјалне односе и позитивне облике понашања. Позитивна димензија интеракције између наставника и ученика, као и ученика међусобно утиче на остваривање бољег школског постигнућа. Добијени резултати показују да постоји веза између школског успеха и облика понашања ученика што указује на потребу интензивнијег подстицања васпитних садржаја у не само у породици, већ и у образовном раду.

Освртом на добијене резултате истраживања и дискусију закључује се само један одређени фактор не може бити фактор ризика за лоше школско постигнуће глувих и наглувих ученика. Повезаност већег броја фактора са академским резултатима глувих и наглувих ученика потврђују слична истраживања (Gutman et.al,2003). У складу са тиме не може бити ни довољно фокусирање на смањење ризика деловањем само на један фактор. Програм превенције школског неуспеха глувих и наглувих ученика мора решавати проблеме више ометајућих фактора истовремено, узимајући у обзир сваког појединачног ученика у складу са његовим потребама. Свакодневне животне ситуације су контексти у којима се стичу сазнања о појавама и узроцима а недостатак аудитивне перцепције глувим ученицима то ускраћује. Недостатак прилика да стичу информације и знања индиректним путем, јер не чују конверзацију одраслих и другова у

учионици чини да знања стичу искључиво у директном подучавању у учионици (Marsachark, 1993). Добијени налази истраживања указују на могуће путеве за унапређивање свакодневне педагошке праксе и стварање услова за остваривање школског постигнућа надградњом постојећег образовног процеса глувих и наглувих ученика. Уколико се узме у обзир претходно речено за остваривање ефикасности васпитно-образовног процеса и школског постигнућа глувих и наглувих ученика, веома је значајно да се препозна важност свеобухватног сагледавања школског постигнућа.

Позитиван исход образовања, целокупан когнитивни, социјални и емоционални развоја детета важан је и довољан разлог за промену и осавремењивање начина организације педагошког рада у школама за глуве и наглуве ученике као и комуникације родитеља и наставника дефектолога и освешћивања њихових улога у том процесу.

## Литература

1. Adams, G. R. & Ryan, A. (2005). The family – school relationships model: Parental influences on school success / <http://www.uoguelph.ca/~gadams/Theses/Adams-Family-School-Relationship-Model.pdf>
2. Ahammer, I.M. & Warner-Scchaie (1970). Age differences in the relationship between personality questionnaire factors and school achievement, *Journal of Educational Psychology*, Vol.61, No.3, 193-197.
3. Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America*. San Diego: College Hill Press.
4. Anagnosti, S., D. Popadić i A. Krunic (1986): Motivacijski model pismene provere znanja iz fizike, *Psihologija*, br. 1-2, str. 84-95
5. Анђелковић, С., Станисављевић-Петровић, З. (2011): Неки аспекти промена у вредновању успешности ученика у школи. *Квалитет у образовању*, 7-21. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију
6. Анђелковић, Д. и Павловић-Бабић, Д. (2004), Породично окружење као потпорни систем за школовање детета, у: Д. Плут и З. Крњачић (ур.), *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*, стр. 225–265. Београд: Институт за психологију и УНЕСКО.
7. Antia SD (1998). School and classroom characteristics that facilitate the social integration of deaf and hard of hearing children, in *Issues unresolved: New perspectives on language and deaf education*, ed. Weisel A (Gallaudet University Press, Washington, DC), pp 148–160.
8. Antia, S. D. Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K., Reed, S. (2011). Social Outcomes of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, Vol. 77 Issue 4, p489-504. 16p.
9. Arroyo, A.A. & R. Rhoad (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing school Failure*, Vol. 43, No. 4, 145-153



10. Bader, O.A. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, Vol 34., No.8,907-922.
11. Баковљев, М. (1992). *Дидактика*. Београд: Научна књига.
12. Бауцал, А. Павловић-Бабић, Д., Гвозден, У., Плут, Д. (2006), *Образована постигнућа ученика трећег разреда – национално тестирање 2004*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
13. Билић, В. (2001). *Узроци, последице и превладавање школског неуспеха*. Загреб: Хрватско педагошко-књижевни збор.
14. Black, S. (2006). The power of caring. *American School Board Journal*, 46-49
15. Воџин, А. (2003). Školski uspeh kao psihološki problem. *Pedagoška stvarnost*, 49(5-6), 499-509.
16. Bodner-Johnson, B. (1986). The family environment and achievement of deaf students: A discriminant analysis. *Exceptional Children*, 1986,52(5), 443-449.
17. Bracken, B. A., & Walker, K. C. (1997). The utility of intelligence tests for preschool children. U D. P. Flanagan & J. L. Genshaft (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 484-502). New York: Guilford
18. Brasel, K., & Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95–107.
19. Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T, Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142
20. Brković, A. (1979): Uticaj trajnog doživljavanja uspeha ili neuspeha na razvoj ličnosti učenika, *Psihologija*, 1979, 3-4, 47-57
21. Брковић, А. (1984). Школски успех и неуспех као фактори развоја личности ученика. *Оцењивање*. Београд: Просветни преглед, 19-26.
22. Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, Vol.51, No.1, 5-32.
23. Bruce, C., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. & Beatty, R. (2010): The Effects of Sustained Classroom-Embedded Teacher Professional Learning on Teacher

- Efficiency and Related Student Achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1598-1608.
24. Bursuck, W.D. & S.R. Asher (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 15, No. 1, 41-49.
  25. Calderon, R. (2000). Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social-Emotional Development. *Oxford Journals. Medicine & Health & Social Sciences. Jnl of Deaf Studies and Deaf Education. Volum 5, Issue 2, 140-155*
  26. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  27. Chen, X. et al. (1997): Relations between academic achievement and social adjustment: evidence from Chinese children, *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 3, 518-525.
  28. Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2004). Possible model to understand the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249-264.
  29. Chamorro-Premuzic, T., Quiroga, M.A., Colom, R. (2009). Intellectual competence and academic performance: A Spanish replication and extension. *Learning and Individual Differences*, 19, 486-491.
  30. Cloward, R.A. (1978). Socioeconomic position and academic underachievement. In: W.M. Cave & M.A. Cheseler (eds): *Sociology of education* (134-148). New York: Macmillan Publishing.
  31. Cobb, J.A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 1, 74-80.
  32. Cohen, J.M. (1977): »Sources of peer group homogeneity«, *Sociology of Education*, Vol. 50, No. 4, 227-241.
  33. Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. London: Harper and Row.
  34. Cornelius M.L. & D. Cockburn (1978). Influences on pupil performance. *Educational Research*, Vol. 21, No. 4, 48-53.

35. Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89(5), 305–314
36. Чапрић, Г., Вукмировић, Ј., Најдановић-Томић, Ј., Годоровић, О., Станић, А., Пејић, А. (2007), *Национално тестирање ученика IV разреда основне школе*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
37. Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
38. De Raad, B. & H.C. Schouwen burg (1996): Personality in learning and education: a review, *European Journal of Personality*, Vol. 10, 303-33
39. Дедић, Ђ. (1996). *Одабрана поглавља школске и породичне педагогије*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
40. De Rosier, M.E., J.B. Kupersmidt & C.J. Patterson (1994): »Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection«, *Child Development*, Vol. 65, No. 6, 1799–1813.
41. Delen, I., & Bellibas, M. S. (2015). Formative assessment, teacher-directed instruction and teacher support in Turkey: Evidence from PISA 2012. *Mevlana International Journal of Education*, 5(1), 88–102.
42. Desimone, L., & Long, D. A. (2010) Teacher effects and the achievement gap: Do teacher and teaching quality influence the achievement gap between black and white and high- and low-SES students in the early grades? *Teachers College Record*, 112(12), 3024–3073.
43. Димић, Н., Кљаић, М. (2011). Карактеристике писања код глуве и наглуве деце у основној школи. *Београдска дефектолошка школа*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 43-55.
44. Ђорђевић, Ј. (1989). Тешкоће у учењу и проблеми неуспеха у настави. *Настава и васпитање*, (4), 291-302.
45. Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
46. Ђорђевић, Ј. (1995). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета

47. Eccles, J. C. & R.D. Harold(1993). Parent-school involvement during the early adolescent years, *Teaches' College Record* 94,568-587.
48. Eccles, J. C. & R.W. Roeser (1999). School and community influences on human development: in M.H. Bornstein &M. E. Lamb (eds). *Devalopmental psychology: an advanced textbook* (503-555). Mahwah.Lawrence Erlbaum Associates.
49. Edwards,L., & Crocker, S.(2008). *Psychological processes in desf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. London:Jessica Kingsley.
50. Ellis, D., Hughes, K. (2002.). *Partnerships by Design: Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portland, OR: Northwest Regional Educationallaboratory.
51. Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730
52. Entwistle, H. (1970): *CHILD-CENTERED EDUCATION*, Methuen, London
53. Epstein, J. L. (1992.). School and family partnerships: in M.Atkins (ed.): *Encyclopedia of educational resrarch* (1139-11510. New York: Macmillan.
54. Epstein, J. L. (1995.). School/family/community partnerships—Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
55. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. i Van Voorhis, F.L. (2002).*School, family, and community partnerships: Your handbookfor action, second edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [www.partnershipschoools.org](http://www.partnershipschoools.org). (2002).
56. Fantuzzo, J., E.Tighe & S. Childs (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, No. 2, 367–376.
57. Feldman,S.&K.R.Wentzel(1990).Raelatins among family interaction, patterns, classroom self-restraint and academic achievement in preadolescent boy, *Journal of Educational Psychology*, Vol.82,No.4,813-819.
58. Feshbach, N.D. & S. Feshbach (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1335–1347.

59. Flores, A. (2007). Examining disparities in mathematics education: Achievement gap or opportunity gap? *The High School Journal*, 91(1), 29–42
60. Fortnum, H., Davis, A., Butler, A., & Stevens, J. (1996). *Health service implications of changes in aetiology and referral patterns of hearing-impaired children in Trent 1985–1993*. Nottingham: Institute of Hearing Research, University of Nottingham.
61. Ford, D.Y., J.J. Harris III (1996). Perceptions and attitudes of black students toward school, achievement and other educational variables. *Roerer Review*. Vol.14, No.4, 813-819.
62. Furlan, I. (1964). Upoznavane, ispitivanje i ocenjivanje učenika. *Yagreb. Pedagosko-knjizevni zbor*
63. Fancis G.M. & B.A. Munjas (1976). *Manual of social psychologic assessment*. New York. Appleton-Century-Crofts.
64. Гашић - Павишић, С. (1991). Дисциплина: награђивање и кажњавање, Учитель у пракси (142 -157). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања
65. Гашић-Павишић, С. (1996): Аутономија личности и васпитање. Библиотека *Образовање за будућност*. Педагошко друштво Србије. Београд
66. Gadžić, A., & Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, 33(4), 1379- 1389.
67. Giangreco MFR, Dennis C, Cloninger C, Edelman S, Schattman (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children* 59:359–372.
68. Gill, S., & Reynolds, A.J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37, 403-424.
69. Гојков, Г. (2009). *Документологија*. Вршац: Виша школа сруковних студија за образовање васпитача.
70. Good, T.L. & R.S. Wenstein (1989). Škole proizvode razlike. *Psihologijska znanost I edukacija* (139-158). Zagreb.

71. Gottfredson, L.S. (2002): G: Highly general and highly practical; in R.J. Sternberg & E.L. Grigorenko (eds.): *The general factor of intelligence: how general is it?* Mahwah, NJ: Erlbaum. 331-380.
72. Green, D. & R. Lepper (1974): Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, Vol. 45, No. 4, 1141-1145.
73. Green, K.D. et al. (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, Vol. 51, No. 4, 1149-1156.
74. Grolnick, W.S. & M.L. Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, Vol. 65, 237-252.
75. Grolnick, W.S., C. Benjet, C.O. Kurowski & N.H. Apostoleris (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 3, 538-548.
76. Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
77. Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.
78. Гутвајн, Н. (2009): Конструктивистички приступ образовном постигнућу ученика. Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет. Одсек за педагогију, докторска дисертација
79. Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
80. Хавелка, Н. (1990а). Социјално психолошки аспекти успеха ученика у основној школи. *Настава и васпитање*. Бр.1-2, 37-56.
81. Hartup, W.W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development, in R.A. Hinde, A. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds.). *Social relationships and cognitive development* (66-82). Oxford. Oxford University Press.

82. Hatzichristou, C. & D. Hopf (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol. 67, 1085-1102.
83. Haycock, K. (2001). Closing the achievement gap. *Educational leadership*, 58(6), 6–11.
84. Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: parent involvement improves student achievement (an annotated bibliography)*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
85. Hinshaw, S. (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*(1), 127-155.
86. Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1997.). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
87. Hopson, L.M., Schiller, K.S., Lawson, H.A. (2014). Exploring Linkages between School Climate, Behavioral Norms, Social Supports and Academic Success. *Social Work Research*, Vol.38, Issue 4, p 197-209.
88. Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools (Document R-01-1). Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
89. Ивановић, С. (2008). *Социологија образовања*. Јагодина: Учитељски факултет
90. Ивић, И.(1976): Скица за једну психологију основношколских уџбеника, I и II део, *Психологија*, IX, 1-2, стр. 25-45 и 3-4, стр.61-74
91. Илић М., Николић Р., Јовановић Б. (2006). *Школска педагогија*. Учитељски факултет у Ужицу. Филозофски факултет у Бања Луци. Ужице.
92. Јелић, М., & Јовановић, Б. (2011). Сиромаштво као фактор школског неуспеха ученика. *Социјална мисао*, 18(4), 79-95.
93. Jensema, C. (1975). The relationship between academic achievement and the demographic characteristics of hearingimpaired children and youth. Washington, DC: Office of Demographic Studies, Gallaudet College.

94. Jesse, D., Davis, A., & Pokorny, N. (2004). High-achieving middle schools for Latino students in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(1), 23–45.
95. Јакшић, Ј. (2004). Разлике у интелектуалном, емоционалном и социјалном развоју адолесцената из потпуних и непотпуних породица. *Годишњак за психологију*, (3), 39-50.
96. Johnson, D.W. & A. Ahlgren (1976): Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 1, 92–102.
97. Jensen, A. R. (1980). *Bias in Mental Testing*. New York: The Free Press
98. Јоксимовић, С., Богуновић, Б. (2005). Наставници о контексту наставе и постигнуће ученика; у Антонијевић Р., Јањетовић, Д.(прир.). *ТИМСС 2003 у Србији*(270-291). Београд. Институт за педагошка истраживања
99. Jones, J.G. & L. Grieneeks (1970). Measures of self-perception as predictors of scholastic achievement, *Journal of Educational Research*, Vol. 63, 201–203.
100. Јовановић, В., Таталовић, С., Нововић, З., Биро, М.(2010). Предикција школског постигнућа и конативног функционисања ромске и неромске деце. *Примењена психологија*. Нови Сад. Филозофски факултет, бр.3, стр.239- 254.
101. Карић, Ј., Ристић, С., Меденица, С., Тадић, В., Славнић, С. (2012). Карактеристике читања глувих и наглувих ученика. *Војносанитетски преглед*, 69(10), 846-851.
102. Kamal, M., & Vener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in very fact developing Arabian Society, et al *OMJ* 24., *OMJ*, 212-217. doi:10.5001/omj.2009.41
103. Kluwin, T. N., & Gaustad, M. G. (1992). How family factors influence school achievement. In: T. N. Kluwin, D. F. Moores, & M. G. Gaustad (Eds.), *Toward effective public school programs for deaf students*. New York: Teachers College Press.
104. Kaufman, A. S., & Lichtenberger, E. O. (2005). *Assessing adolescent and adult Intelligence* (3rd ed.). New York: Wiley.
105. Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduot, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high scholl



- grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
106. Kifer, E. (1975). Relationship between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study, *American Educational Research Journal*, 12, 191–210.
107. Kindermann, T. A. (1993). »Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school«, *Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 6, 970–977.
108. Kluwin, T. & Moores, D. F. (1985). The effect of integration on the achievement of hearing impaired adolescents. *Exceptional Children* 52(2), 153-160
109. Kluwin, T. & Moores, D. F. (1989). Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placements. *Exceptional Children* 55(4), 327-335.
110. Кнежевић – Флорић, О. (2005). Педагогија развоја. Нови Сад. Филозофски факултет
111. Кнежевић – Флорић, О. (2007). Основе социјалне педагогије. Нови Сад. Филозофски факултет
112. Kober, N. (2001). It takes more than testing: Closing the achievement gap. Washington, DC: Center on Education Policy.
113. Ковачевић, Ј. (2005). Аспекти интерактивне наставе. *Београдска дефектолошка школа*. Београд: Друштво дефектолога Србије и Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, бр.1, 27- 36.
114. Ковачевић, Ј. (2007): Васпитно–образовни ефекти кооперативног учења у настави деце оштећеног слуха, *Специјална едукација и рехабилитација*, Београд, Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
115. Кранжелић, В. и Ферић-Шехлан, М. (2008). Квалитет школског окружења у перцепцији родитеља: темељ партнерства школе – обитељи – заједнице. *Криминологија и социјална интеграција*, (2), 11-124.
116. Karchmer M, Mitchell RE (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students: in *Oxford handbook of deaf studies, language and education*, eds Marschark M, Spencer PE (Oxford University Press, New York), pp 21–37.

117. Kupersmidt, J.B. et al.(1995). »Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors«, *Child Development*, Vol. 66, No. 2, 360–375.
118. Квашчев, Р. и Радовановић, В. (1977). Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу. *Психологија*. Београд, 1, 67-69.
119. Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12
120. Лалић-Вучетић, Н.(2007).Подстицање ученика похвалом и наградом. Институт за педагошка истраживања. Београд.
121. Лајовић, Б. (1980). Мотив за постигнућем као фактор успеха у школи. *Настава васпитање*. Београд, 5, 861-872
122. Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school.*Personality and Individual Differences*,42, 441–451.
123. Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods:Class, race, and family life*. Los Angeles, CA: University of California Press.
124. Larsen, R.J., Buss, D.M. (2005). *Personality psychology: Domains of knowledge about humannature*. Boston: McGraw-Hill
125. Лазаревић, Д. (1994): Однос ученика према наставним предметима *Института за педагошка истраживања*, 26, Београд, 368 383.
126. Lee, E., J. & Smith, B. J.,(1999). Social support and achievement for young adolescent in Chicago:The role of school academic press.*American Educational Research Journal*,Vol.36,No.4,pp. 907-945.
127. Leinonen, J., T. Solantaus & R. P. Punamaki (2003). Social support and the quality of parenting under economic pressure and workload in Finland: the role of family structure and parental gender, *Journal of Family Psychology*, Vol. 17, No. 3, 419–418.
128. Leitwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround, How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. New

- York: Yohn Wiley & Sons. Inc. Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
129. Lewis, S. (1996). The reading achievement of a group of severely and profoundly hearing-impaired school leavers educated within a natural aural approach. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20, 1–7.
130. Li, Yan, Coplan, R.J., Archbell, K.A., Bullock, A., Chen, L. (2016). Chinese kindergarten teacher's beliefs about young children's classroom social behavior. *Early Childhood Research Quarterly* Q3, 36, p.122-132
131. Lomos, C., Hofman, R. & Bosker, R. (2011). The Relationship Between Departments as Professional Communities and Student Achievement in Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722-731.
132. Longo, I. (2005.). Škola kao mjesto edukacije roditelja za kvalitetno roditeljstvo (Roditelji i učitelji na putu prema kvalitetnoj školi), U: *Zbornik radova stručno znanstveni skup s međunarodnom suradnjom – 4. dani Splitsko-dalmatinske županije* (str.130-136). Split:HPKZ Ogranak Split; Zagreb: Hrvatsko filološko društvo – Odjel za metodiku nastave hrvatskog jezika, govornog i pismenog izražavanja, književnosti i medijske kulture.
133. Luckner J. L, Muir S. (2001) Successful students who are Deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146:435–445.
134. Lubienski, S. T. (2002). A closer look at black-white mathematics gaps: Intersections of race and SES in NAEP achievement and instructional practices data. *Journal of Negro Education*, 71(4), 269–287.
135. Madeeha K., Abdulbari, B. (2009). Factors Contributing to School Failure among School Children in very Fast Developing Arabian Society. *Oman Medical Journal*, Vol.24, Issue 3, p212-217.
136. Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М. (2005). Директори о контексту наставе и постигнуће ученика; у Антонијевић Р., Јањетовић, Д.(прир.). *ТИМСС 2003 у Србији*(249-269). Београд. Институт за педагошка истраживања
137. Максимовић, Ј. (2009). *Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха*. Ниш Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

138. Максимовић, Ј. (2008). Прилог истраживању узрока школског неуспеха. *Педагошка стварност*, 54(5-6), 450-464.
139. Малинић, Д. (2007). Како помоћи неуспешном ученику. *Зборник радова*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 86-98.
140. Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клуби*. Београд. Институт за педагошка истраживања
141. Малинић Д. (2014). Педагошки аспекти наставничке професије и неуспех ученика. *Настава и васпитање*. Педагошко друштво Србије. Београд, UDK 37 ISSN 0547-3330 год. LXIII Број 4. стр. 575-769
142. Малинић Д. (2009). *Неуспех у школској клуби*. Институт за педагошка истраживања. Београд
143. Малинић Д, Комленовић Ђ., Станишић Ј.(2013). Утицај имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнуће ученика: очекивања наставника. *Настава и васпитање*. Педагошко друштво Србије. Београд UDK 37 ISSN 0547-333 год. LXII Број 4. 576-590
144. Малинић, Д., & Џинових, В. (2011). Положај неуспешног ученика у мрежи односа у школи. *Изазови социјалопедагошке делатности* ( 191-196). Ниш: Филозофски факултет.
145. Mandel, H.P., S.I. Marcus & L. Dean (1995). *Could do better: Why children underachieve and what to do about it*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
146. Markovac, J. (1973). *Suzbijanje neuspeha u osnovnoj školi*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja. Review of M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore 'Education, Health And Behaviour'. (1971, 11). *Psychological Medicine*, 1(05), 439-439. doi:10.1017/S0033291700044858
147. Marsh, H. W., Byrne, B. M., Yeung, A. S. (1999). Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Reanalysis of Pioneering Study and Revised Recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
148. Marsh, H. W., Martin, Andrew J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, p59-77, 19p.
149. Marschark M, Lang HG, Albertini JA (2002). *Educating deaf students: From research to practice* (Oxford University Press, New York)

150. Matešič, K., Zarevski, P. (2008). Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti saškolskim postignućem. *Metodika*, 17, 260-270.
151. Meadow-Orlans, K., Spencer, P., & Koester, L. (2004). *The world of deaf infants: A longitudinal study*. New York: Oxford University Press
152. Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. & Bergen, T. (2009): Understanding Teacher Learning in Secondary Education: The Relation of Teacher Activities to Changed Beliefs About Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89-100.
153. Милошевић, Н. (2004). *Вера у сопствене способности и школски успех*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
154. Милошевић, Шевкушић С. (2005). Самопоштовање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања: Институт за педагошка истраживања*. Београд. Година XXXVII, Број 1, 70-87
155. Милошевић, Н. (2004). *Вера у сопствене способности и школски успех*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
156. Mitchell RE, Karchmer MA (2006). Demographics of deaf education: More students in more places. *American Annals of the Deaf*, 151:95–104.
157. Morison-Gutman, L., Sameroff, A. & Cole, R. (2003), Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors, *Developmental Psychology*, Vol.39, No.4, 777–790.
158. Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113–127.
159. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N, Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51, 77-101
160. Николић, Р. (1998). *Континуитет успеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду
161. Okagaki, L. & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 123-144.

162. O'Malley, P.M. & J.G. Bachman (1979). Self-esteem and education: sex and cohort comparisons among high school seniors, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, 1153–1159.
163. O'Donnell A, Moores DF, Kluwin TN(1992). in *Towards effective public school programs for deaf students, Identifying the contributions of school factors to the success of deaf students*, eds Kluwin TN, Moores DF, Gonter Gaustad M (Teachers College Press, New York), pp 194–216.
164. Овчарев, В. (1998). Педагошко-психолошка служба у школи, *Учитељски факултет, Београд*, , 66-68.
165. Педагошка енциклопедија 1 и 2 ( 1979). Београд. Завод за удџбенике и наставна средства
166. Педагошки речник 1 и 2 ( 1967). Београд. Завод за издавање удџбеника
167. Педагошка енциклопедија 2 (1989). Београд. Завод за удџбенике и наставна средства.
168. Пешић, Ј. и Степановић, И. (2008), *Студија о друштвеној кризи и образовању: импликације на остваривање равноправности у образовању*. У: С. Гашић-Павишић и С. Јоксимовић (прир.), *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији* (83–96), Београд: Институт за педагошка истраживања.
169. Продановић, Љ. (1997). *Индивидуална сарадња са родитељима*. Београд: Савез учитеља Републике Србије.
170. Павловић Б., Станковић Д. (2007). *Формално и неформално партнерство родитеља и школе. Сарадња школе и породице*. Институт за педагошка истраживања. Београд. стр.76-87.
171. Половина, Н. и Жегарац, М. (2008), *Екосистемска анализа функционисања сиромашних породица у контексту школовања њихове деце*. У: С. Гашић-Павишић и С. Јоксимовић (прир.), *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији* (143–163), Београд: Институт за педагошка истраживања.
172. Поткоњак, Н., Трнавац Н. (1998). *Инструменти за рад школског педагога*. Педагошко друштво Србије. Београд.

173. Poulou, M.(2014).The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. British Educational Research Journal. , Vol. 40 Issue 6, p986-1004. 19p. 5 Diagrams, 4 Charts
174. Powers, S.(2003). Influences of Student and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students.Oxford Journals.Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education Volume 8, Issue 1 Pp. 57-78
175. Poropat, A.E. (2009): A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance, *Psychological Bulletin*, Vol. 135, No. 2, 322-338
176. Piorkowska-Petrovic, K.(1990). Dete u nepotpunoj porodici. Beograd.Institut za pedagogska istrazivanja I Prosveta.
177. Quigley, S. P., & Paul, P. V. (1986).A perspective on a
178. Радивојевић, Д., Јеротијевић, М. (2007). Сарадња школе и породице у оквиру рада са ученицима који имају развојне тешкоће. Сарадња школе и породице. Институт за педагошка истраживања. Београд, стр.255-275
179. Радовановић, В., Карић, Ј. (2011). Ставови наставника према примени информационах и комуникационих технологија у школама за глуве и наглуве ученике. *Специјална едукација и рехабилитација*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 37-48.
180. Радојковић, А. (1965). Утицај неинтелектуалних својстава ученикове личности на успех у школи. *Настава и васпитање*. Београд, 3-4, 110-123.
181. Радоман, В., Николић, Г. (2013). Улога знаковног језика у унапређивању комуникативних способности и школског успеха деце са оштећеним слухом. *Психологија*. Vol. 46 (1), 77–91.
182. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
183. Роксандић И. (2013). *Функција кооперативног учења у школама за глуве и наглуве ученике*. Магистарска теза. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. Универзитет у Београду.

184. Rowe, K. J. (2003), *The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling*, Retrieved Decembar 11, 2011 from <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/>.
185. Рот, Н. (1994). Основи социјалне психологије (девето издање).Београд:Завод за уџбенике и наставна средства
186. Rothstein, R. (2004). *Class and schools: using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. New York, NY: Teacher College Press.
187. Reed, S., Shirin D. A. & Kreimeye K. H. (2008). Academic Status of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools: Student, Home, and Service Facilitators and Detractors , *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 13, Issue 4, Pp. 485-502.
188. Redding, S. (2005). Parents and learning. International Academy of Education. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
189. Reynolds, D. (1986). The search for effective school, in P.Barnes et al.(eds): *Personality, development and learning* (303-322). London: Hodder and Stroughton.
190. Rogers, C. (1951): *CLIENT-CENTERED THERAPY*, Houghton Mifflin, Boston
191. Rutter, M., & Yule, W. (1975, 07). The concept of specific reading retardation. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181-197. doi:10.1111/j.1469-7610.1975.tb01269.x
192. Sanchez, F., J., P., & Maria Dolores Sanches Roda, M., D., S. (2003). Relationships between self concept and academic achievment in primary students. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1) 95-120.
193. Seely, K. (2004). Gifted and talented students at risk. Fokus on Exseptional children, Vol.37,No.4,11-18.
194. Silva, P., McGee, R., & Williams, S. (1985, 05). Some characteristics of 9-year-old boys with general reading backwardness or specific reading retardation. *Child Psychol Psychiatry*, 26(3), 407-21.



195. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A metaanalytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
196. Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник института за педагошка истраживања*. Београд, бр.36,стр.131-150.
197. Спасеновић, В. (2008). Врчњачки односи и школски успех. Београд: Институт за педагошка истраживања
198. Спасеновић, В. (2009). Квалитет социјалних однос и школско постигнуће ученика различитог узраста. *Зборник института за педагошка истраживања*. Београд, бр.2,стр.331-348
199. Speece, D. &Cooper, D. (2014). Ontogeny of School Failure: Classification of Firs-Grade Students. *American Educational Research Journal*, 27(1), 119-140.
200. Spera, C. (2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting style and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146
201. Spera, C., Wentzel, K. R. & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (8), 1140-1152.
202. Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363-374.
203. Schildroth, A., & Hotto, S. A. (1995).Race and ethnic backgroundin the annual survey of deaf and hard of hearing children and youth.*American Annals of the Deaf*, 140(2), 96–99.
204. Schick, B. , Williams, K. , Kupermintz, H. (2006.) Look whose being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11(1):3–20.

205. Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374
206. Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement, *Educational Psychology Review*, Vol.17, No.2, 125-146.
207. Станисављевић Петровић, З. (2007): Партнерски односи родитеља и успех ученика из српског језика и математике. У В. Јовановић (Ур.) *Примењена психологија: Друштво, породица и понашање*, 89-97. Ниш: Филозофски факултет Ниш.
208. Станојловић, Б. (2012). *Основи педагошке дијагностике*. Београд. Просветни преглед.
209. Стојановић, Д. (2015). *Континуитет успеха ученика и студената у настави контрепункта Универзитет у Нишу*, Филозофски факултет, Департаман за педагогију, докторска дисертација.
210. Steinberg, L., J.D. Elmen & N.S. Mounts (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents, *Child Development*, Vol.17, No.6, 1424-1436.
211. Stevenson, D.L. & D.P. Baker (1987). The family-school relation and the child's school performance, *Child Development*, Vol.58, No.5, 1348-1357.
212. Stevenson, H.W. & J.W. Stigler (1992). *The learning gap: why our school*
213. Stinson, M.S. , Antia, S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*
- Swift, D. F. (1975). Social class and achievement motivation; in J. Whitehead (ed.): *Personality and learning* (142–158). Hodder and Stoughton.
214. Taylor, L., Clayton, J. & Rowley, S. (2004), Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178.
215. Toscano, R. M., McKee, B. G., i Lepoutre, D. (2002). Success with academic English: Reflections of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 147, 5–23. doi: 10.1353/aad.2012.0184

216. Traxler CB(2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(4):337–339.
217. Шарановић-Божановић, Н. (1976). Могућност предупредивања неуспеха у настави применом теорије етапног формирања умних радњи. Београд: Институт за педагошка истраживања, 15.
218. Шарановић – Божановић, Н. (1984). *Узроци и модели превенције школског неуспеха*. Београд: Просвета.
219. Шефер Ј., Радишић Ј. (2013). Подстицање стваралаштва иницијативе и сарадње у школи: перспектива наставника и ученика *Настава и васпитање*. Педагошко друштво Србије. Београд. UDK 37 ISSN 0547-3330 год. LXII Број 4. Стр. 553-575
220. Shrauger, J. S. & P.B. Sorman (1977): Self-evaluation, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 45, 784–795.
221. Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*.
222. Taylor, R., D. Roberts & L. Jacobson (1997). Stressful life events, psychological wellbeing, and parenting in African American mothers, *Journal of Family Psychology*, Vol. 11, No. 4, 436–446.
223. Trebješanin, B. (1986): Unutarnja motivacija: pojam i njegove pedagoško-psihološke implikacije u visokoškolskom učenju (magistarski rad). Београд: Филозофски факултет, 21, 68-91.
224. Трој, Ф. (1967). Учесће неких фактора у слабом успеху ученика. Зборник института за педагошка истраживања. Београд.У
225. Вилотијевић, М., Вилотијевић Н. (2014). Вредновање квалитета резултата и процеса учења. *Настава и васпитање*. Београд. Учитељски факултет, бр.4, стр 21-30.
226. Vries, de S., Jansen, E. & Grift, van de W. (2013): Profiling Teachers' Continuing
227. Professional Development and the Relation to Their Beliefs About Learning and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.

228. Wang, M.-T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Association*, 47(3), 633-662.
229. Wagerman, S.A. & D.C. Funder (2007): Acquaintance reports of personality and academic achievement: a case for conscientiousness, *Journal of Research in Personality*, Vol. 41, No. 1, 221-229.
230. Wattenberg, W.W. & C. Clifford (1964). Relation of self concept to beginning achievement in reading, *Child Development*, Vol. 35, 461-467
231. Weikart, D. (1971). Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education. Paper presented at the Hyman Blumberg Memorial Symposium on Research in Early Childhood Education (elektronska verzija teksta).
232. Welsh, M. et al.(2001): Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis, *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, 463-481.
233. Wentzel, K.R. (1989). »Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: an interactionist perspective«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 2, 131-142.
234. Wentzel, K.R. et al.(1990): »Academic achievement in preadolescence: the role of motivational, affective and self-regulatory processes«, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 11, No. 2, 179-193.
235. Wentzel, K.R. (1991a): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, Vol. 62, 1066-1078.
236. Wentzel, K.R. (1993): »Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357-364.
237. Wentzel, K.R. & S.R. Asher (1995): The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 754-763.

238. Wentzel, K.R. & K. Caldwell (1997): Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school, *Child Development*, Vol. 68, No. 6, 1198-1209.
239. Wentzel, K.R. & S.R. Asher (1995). »The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children«, *Child Development*, No. 3, 754–763.
240. Wolters, N., Knoors H., Cillessen, A.H.,N., Verhoeven L.(2012).Impact of Peer and Teacher Relations on Deaf Early Adolescents’ Well-being: Comparisons Before and After a Major School Transition. *Oxford Journals. Jnl of Deaf Studies add Deaf Education*, Vol.17, Issue 4 ,pp.463
241. Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., & Howarth, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. Chichester: Wiley.
242. Yin, R.K. (1994.) *Case study research: Design and methods* (Sage Publications, London).
243. Zindović-Vukadinović, G. & S. Krnjajić (Eds., 1996): TOWARDS A MODERN LEARNER-CENTRED CURRICULUM, Institute for educational research, Beograd & UNICEF
244. Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. i Walberg, H.J. (ur.). (2004.). *Building school successon social and emotional learning: What does the research say?* NewYork: Teachers College Press.
245. Зорман, Л. (1996). Утицај социјално-економског статуса ученикове породице на школски успех и наставак школовања. *Психологија*. Београд, 1
246. Зорман, Л. (1982). Утицај социјално-економског стања ученикове породице на школски успех и наставак школовања; у Т. Ковач-Церовић (прир.). *Истраживања у педагошкој психологији*. Београд: Савез друштава психолога Србије.
247. Zettergren, P. (2003): School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 203-221
248. Cho, Y. & Shim, S.S. (2013): Predicting Teachers’ Achievement Goals for Teaching: TheRole of the Perceived School Goal Structure and Teachers’ Sense of Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.

## Биографија

Ивана Роксандић је рођена 09.01.1977. године у Земуну, Република Србија. Основну школу завршила је у Батајници, а гимназију у Земуну. Дефектолошки факултет, смер Сурдологија, уписала је школске 1998/99. године, а дипломирала 2003. године, са просечном оценом 8,88 и оценом 10 на дипломском испиту. Током студија је награђивана од стране Министарства просвете и спорта за остварене успехе у учењу, а 2003. године и добитник је дипломе Фонда "Професор В. Матић". Последипломске магистарске студије на Дефектолошком факултету у Београду, научна област Сурдологија, уписала је 2003.године и положила испите са просечном оценом 9,80. Магистарску тезу „Функција кооперативног учења у школама за глуве и наглуве" одбранила је на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду 2013. године. Учитељски факултет у Београду, смер професор разредне наставе и мастер студије завршила је у јануару 2014. године са просечном оценом 9,29.

Од 1999. године је запослена у Основној школи за децу оштећеног слуха и говора " Радивој Поповић " у Земуну, најпре на радном месту наставника фонетске ритмике и васпитача-сурдолога, а сада обавља послове наставника индивидуалне наставе.

Прилог А.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Ивана Д. Роксандић -

број индекса \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Индикатори школског постигнућа глувих и наглувих ученика

---

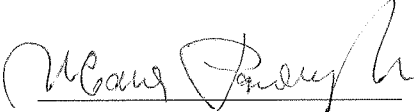
основношколског узраста

---

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 29.04.2016

  
\_\_\_\_\_

Прилог Б.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ивана Д. Роксандић

Број индекса \_\_\_\_\_

Студијски програм Специјална едукација и рехабилитација

Наслов рада Индикатори школског постигнућа глувих и наглувих ученика  
основношколског узраста

Ментор проф. др Јасмина Ковачевић

Потписани/а \_\_\_\_\_

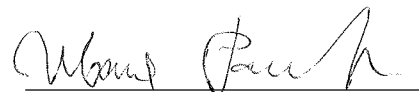
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, 29. 04. 2018





Прилог В.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Индикатори школског успеха глувих и наглувих ученика основношколског  
узраста

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 29.04.2018.

