

Ilija Milovanović¹
Jasmina Pekić
Jasmina
Kodžopeljić

Odsek za psihologiju,
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom
Sadu

OSOBI NE LIČNOSTI, NAČINI KAŽNJAVANJA I ŠKOLSKA NEDISCIPLINA

Cilj istraživanja prezentovanog u ovom radu usmeren je ka ispitivanju medijacijske uloge osobina ličnosti u relaciji između različitih načina kažnjavanja u porodici i neadekvatnog načina ponašanja u školi. Uzorak je činilo 479 učenika i učenica srednjih škola sa teritorije Srbije. Od ukupnog broja ispitanika 63.5% bilo je ženskog pola, a prosečna starost ispitanika iznosila je 16.76 godina. Osobine ličnosti učenika operacionalizovane su preko dimenzija skraćene verzije upitnika Velikih pet plus dva (VP+2-70), a načini kažnjavanja u porodici mereni su upitnikom Skale kažnjavanja u vaspitanju (SKV). Konstrukt školske nediscipline operacionalizovan je kao jedinstven skor na Skali školske nediscipline (ŠN). Rezultati istraživanja sugerišu postojanje medijacijske uloge pojedinih osobina ličnosti između načina kažnjavanja u porodici i školske nediscipline, pri čemu je medijacija osobina ličnosti parcijalnog tipa. Uloga Negativne valence značajna je u relaciji između svih načina kažnjavanja u porodici, izuzev fizičkog, i školske nediscipline, dok Agresivnost ostvaruje značajan efekat u relaciji između verbalnog i separacionog kažnjavanja kao prediktora, i školske nediscipline kao kriterijuma.

Ključne reči: školska nedisciplina, načini kažnjavanja u porodici, osobine ličnosti, VP+2, srednjoškolci

¹ Adresa autora:
ilijamilovanovic@ff.uns.ac.rs

Primljeno: 14. 07. 2015.

Primljena korekcija:
15. 10. 2015.

Prihvaćeno za štampu:
24. 10. 2015.

Pojam discipline u Zapadnoj kulturi beleži dugu istoriju teorijskih razmatranja koja su generisala dve uzajamno suprotstavljene pozicije u tumačenju detetove prirode, i konsekvantno, vaspitnog delovanja. Naime, u epohi sveopšte dominacije preovlađujuće religijske doktrine, disciplinovanje dobija značenje preobraćanja detetove grešne prirode, represivnim delovanjem strogog autoriteta koji nameće vrednosti i norme ponašanja, saobražene zamišljenom idealu ka kome se u vaspitanju teži. U kritičkoj opoziciji prema shvatanjima discipline koja su uobličena u "mraku" Srednjeg veka, uspostavlja se humanistička paradigma koja u središte stavlja detetove potrebe i potencijale, zagovarajući neophodnost individualnog pristupa u vaspitanju. Shodno tome, disciplinovanje dobija značenje individualnog razvoja deteta, nasuprot njegovoj socijalizaciji rigoroznim vaspitnim stegama i kažnjavajućim postupcima (Savović, 2002).

Školska disciplina: značenje, značaj i pojavni oblici

I pored negativnih konotacija disciplinovanja sa značenjem kontrole ponašanja, savremeni autori u ovoj oblasti ostvaruju saglasnost po pitanju neophodnosti usklađivanja ponašanja dece sa određenim pravilima i normama. Shodno tome, u literaturi nailazimo na određenje discipline upravo kao kontrole ponašanja sa ciljem ostvarivanja izvesnih vrednosti (Gašić-Pavšić, 1991), kao normativnog ponašanja ili vladanja u skladu sa pravilima (Mirić, 2011), te kao poštovanja skupa propisa koji određuje način održavanja poretka i uspostavljanja reda (Klaić, 1978, prema Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003).

Disciplina u školskom kontekstu se smatra važnom barem iz dva razloga. Kao prvo, pripremanje učenika za preuzimanje uloge odgovornog člana društva, u čemu škola, kao agens socijalizacije, ostvaruje podjednako važan doprinos kao i porodica, nezamislivo je u odsustvu zahteva za poštovanjem školskih pravila (Lewis, 1999; Rothstein, 2000). Drugo, vladanje u skladu sa normama preduslov je i uspešnog obavljanja obrazovne delatnosti škole. Naime, čak i onda kada školsku nedisciplinu generiše neprimereno ponašanje nekolicine učenika, nastavnik nailazi na ozbiljne prepreke u realizaciji nastavnog procesa, bez obzira na stepen razrađenosti plana časa (Barton, Coley, & Wenglinsky, 1998, prema Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Charles, 2001, prema Lewis, 2006; Lewis, 1999). Otuda ne iznenađuje konstatacija da je uzorno vladanje učenika podjednako važno kao i njegovo školsko postignuće (Clark, 2002), te da disciplinski problemi ostvaruju povezanost sa slabijim školskim učinkom (Charles, 1996), odnosno da je vladanje učenika primerenije u odeljenjima u kojima se nastava efikasno sprovodi (Killion, 1998, prema Eggleton, 2001). No, i pored ovakvih saznanja, laička javnost je sklona da učenikovim postignućima pripiše znatno viši vrednosni rang, u odnosu na prijemčivost učenika za poštovanje školskih pravila (Rothstein, 2001, prema Sheldon & Epstein, 2002). Nastavnici, sa druge strane, veštinu održavanja školske discipline smatraju jednim od tri najvažnija aspekta vlastite profesionalne kompetentnosti, odmah nakon veština rukovođenja razredom i prenošenja znanja (Goddard, 2000;

McCormick & Shi, 1999). Međutim, veoma je interesantan podatak da je najčešći razlog zbog kojeg nastavnici daju otkaz, upravo neuspeh u aspektu održavanja školske discipline (Gallup, 1982, prema Greenlee & Ogletree, 1993), što je, nesumnjivo, u vezi sa visokim stepenom stresogenosti ovakvih iskustava (Cameron, 1998; Lewis, 1999).

Pojavne forme školske nediscipline najčešće se razlikuju s obzirom na stepen remetilačkog delovanja, odnosno težinu posledica do kojih dovode. Za ovaj rad je od posebnog značaja klasifikacija nepoželjnog ponašanja u školi koja razlikuje sledećih pet kategorija disciplinskih prestupa: neučestvovanje u radu (bavljenje drugim aktivnostima, mentalna odsutnost), remećenje reda (pričanje, korišćenje tehničkih uređaja), prkos autoritetu (odbijanje da se slede nastavnikova uputstva), nepoštenje (prepisivanje, varanje, krađa) i agresija (fizička i/ili verbalna) (Charles, 1996). Proučavanjem relevantnih domaćih i stranih izvora, moguće je uočiti da ekstremni oblici školske nediscipline, koji se temelje na agresivnom ponašanju učenika, imaju relativno nisku stopu učestalosti. Primera radi, u američkim studijama koje se bave ovim problemom, nailazi se na podatak da procenat državnih škola koje kao glavni disciplinski prekršaj navode nasilničko ponašanje učenika (povređivanje drugih učenika, nošenje oružja, uništavanje školske imovine i sl.) retko premašuje 15% (Astor, Meyer, & Pinter, 2001; Kaufman et al., 2000; Nansel et al., 2001). Sa druge strane, veliki broj studija konstatuje da je najučestaliji disciplinski prekršaj učenika pričanje na času (Gašić-Pavišić, 2003; Greenlee & Ogletree, 1993; Mirić, 2011; Savović, 2002; Barton, Coley, & Wenglingsky, 1998, prema Sheldon & Epstein, 2002).

Istraživanja činilaca školske nediscipline

Iako je disciplinovanje dece vekovima bilo predmet filozofskih rasprava, ono se relativno kasno, tek sedamdesetih godina XX veka, uvodi u repertoar istraživačkih problema u psihologiji (Mirić, 2011). Stoga bi se na ovom mestu o disciplinovanju mogao izvesti isti onaj zaključak koji Marfi (1963) izvodi praveći osvrt na istorijat savremene psihologije, a koji glasi da problematika disciplinovanja ima kratku istoriju, ali dugu prošlost. Najveći broj radova iz ove oblasti u fokusu razmatranja ima najefikasnije strategije održavanja školske discipline (Greenlee & Ogletree, 1993; Sheldon & Epstein, 2002; Tomal, 1998; Travis, 2001), što je razumljivo imajući u vidu činjenicu da je njena svrha sprečavanje pojave problema u ponašanju učenika, odnosno delovanje na nastali problem, u nastojanju da se mimimizira verovatnoća njegovog ponovnog javljanja (Vizek Vidović i sar., 2003).

Međutim, temeljnijim uvidom u relevantne izvore registruje se i namera autora da proniknu u uzroke školske nediscipline, pri čemu se akcenat u najvećoj meri stavlja na psihološke probleme učenika i neadekvatne strategije upravljanja razredom (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996; Hyman & Snook, 2000; Lewis, 2001; Steed, 1985). Kad je reč o psihološkim svojstvima učenika sklonih kršenju školskih pravila, opšti zaključak ovih studija je da njihova neprilagođenost u

školi proizilazi iz emocionalnih problema, nešto nižih intelektualnih sposobnosti, impulsivnosti, te poremećaja pažnje (sa i bez hiperaktivnosti). Nalazi o drugom faktoru školske nediscipline usaglašavaju se u konstataciji da grube i kažnjavajuće disciplinske mere nastavnika (vikanje u stanju besa, sarkazam, neosnovana kritika, izricanje kolektivnih kazni i sl.) kreiraju atmosferu koja pospešuje neprikladno ponašanje učenika. No, pojedine studije ukazuju da javnost u više od 70% slučajeva popustljivost roditelja smatra glavnim uzrokom lošeg vladanja dece u školi (Gallup, 1982, prema Levin, Harvey, & Hoffman, 1984), što korespondira sa tendencijom da se etiologiji školske nediscipline pristupi i sa aspekta porodičnog konteksta. Naime, u istraživanjima raznorodnih činilaca školske nediscipline, dobijeni su nalazi koji sugerišu da se važnim činiocima učeničkih problema u ponašanju pokazuju neefikasnost roditeljskih disciplinskih postupaka i odsustvo tradicionalnih porodičnih vrednosti (Greenlee & Ogletree, 1993), okrnjenost porodice (Lewis, 1999), neadekvatni vaspitni stilovi i disciplinski pristupi, konflikti unutar porodice, neefikasne strategije rešavanja porodičnih problema (Snyder & Patterson, 1987), ili naprosto roditeljska nedekvatnost (Savović, 2002). Opsežna meta-analiza studija koje su proučavale relacije roditeljskih disciplinskih pristupa i načina psihološkog reagovanja dece na vlastite disciplinske prekršaje, sugeriše da disciplinovanje koje ima uporište u ljubavi roditelja prema detetu, rezultira pojavom internalizovanih reakcija dece na kršenje postuliranih pravila ponašanja (osećanje krivice, lične odgovornosti, priznanje greške), kao i nastojanjem da se uspostave dobri socijalni odnosi. Sa druge strane, disciplinovanje koje počiva na nameri strogog kontrolisanja dečijeg ponašanja ima ishode u eksternalizovanim reakcijama (vidljiv strah od kazne, projekcija hostilnosti), što se negativno odražava i na interpersonalne relacije (Becker, 1974).

No, osim proučavanja direktnih relacija roditeljskog disciplinovanja i neprikladnog ponašanja dece u školi, literatura nudi i pregled istraživanja čiji nacrti uključuju različite varijable koje posreduju u ovom odnosu. U poznatoj studiji ove vrste, koja se zbog longitudinalnog pristupa smatra jednom od metodološki najkorektnijih, majčine disciplinske mere su figurisale kao medijatori između njenih hostilnih atribucija i disciplinskih problema dece u školi (Nix et al., 1999). Nalazi studije pokazuju da majčine hostilne atribucije pouzdano predviđaju probleme u ponašanju dece u školi, otuda što ovakve tendencije indukuju ljutnju i oštre disciplinske postupke, što je potvrđeno i u nekim drugim istraživanjima (Bugental, Johnson, New, & Sylvester, 1998; Snyder, Cramer, Afrank, & Patterson, 2005). Nadalje, od svih disciplinskih mera, fizičko i verbalno kažnjavanje u najvišem stepenu predviđaju problematično ponašanje dece, pri čemu preovlađujući vaspitni stilovi i očekivanja roditelja ostvaruju medijatorsku ulogu u ovim relacijama (Brenner & Fox, 1998). U istraživanju relacija osobina ličnosti deteta i eksternalizovanih problema u ponašanju, dobijeni su nalazi koji sugerišu da je ova relacija posredovana strogim i neodmerenim disciplinskim postupcima roditelja (Prinz et al., 2004). Naime, sve dimenzije iz Petofaktorskog modela, sa izuzetkom Neuroticizma, pokazale su značajnu povezanost sa kriterijumom, pri čemu su Ekstraverzija i Otvorenost ka iskustvu ostvarivale povezanost pozitivnog predznaka, dok su

Savesnost i Saradljivost negativno korelirale sa eksternalizujućim problemima u ponašanju. Nadovezujući se na ovu liniju istraživanja, u ovom radu se nastoji proveriti pretpostavka da je relacija između različitih načina kažnjavanja dece u porodici i njihove tendencije ka kršenju školskih pravila, posredovana određenim osobinama ličnosti dece.

Metod

Uzorak i postupak

U istraživanju je učestvovalo 479 učenika i učenica srednjih škola. Od ukupnog broja ispitanika 63.5% bilo je ženskog pola, a prosečna starost ispitanika bila je 16.76 godina. Ispitivanjem su obuhvaćeni srednjoškolci sa teritorije Srbije, sa nešto većom zastupljenošću ispitanika sa područja Vojvodine. Prikupljanje podataka trajalo je tokom maja 2015. godine, putem papir-olovka metode, a popunjavanje upitnika vršeno je grupno, dobrovoljno i anonimno. Ispitivanje su vršili studenti Odseka za psihologiju sa Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Pre samog ispitivanja, učenici su informisani o cilju i nameni istraživanja, a istvremeno upoznati sa time da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo u naučne svrhe, kao i da njihov identitet neće biti javno prikazan. Baterija upitnika popunjavana je u roku od jednog školskog časa, a tokom ispitivanja nisu zabeleženi distraktori koji bi ometali učenike u davanju odgovora.

Instrumenti

Skala školske nediscipline (ŠN skala). Konstruisana je od strane istraživača sa Odseka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Ova jednodimenzionalna skala koristi se prvi put i namenjena je merenju konstrukta školske nediscipline i sadrži 30 ajtema koji se odnose na ponašanja učenika u školi, koja ometaju proces nastave. Sve stavke imaju Likertov format sa pet stepeni slaganja. Pouzdanost ove skale iznosi .82.

Skala kažnjavanja u vaspitanju (SKV: Boričić i Pekić, 2013). Skala kažnjavanja u vaspitanju korišćena je za merenje različitih oblika kažnjavanja deteta od strane roditelja. U okviru ove skale, kažnjavanje je operacionalizovano preko četiri supskale koji se odnose na Fizičko kažnjavanje (4 stavke), Verbalno kažnjavanje (4 stavke), Kažnjavanje putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja (4 stavke) i Separaciono kažnjavanje (5 stavki). Faktor Fizičko kažnjavanje operacionalizovan je kao ispoljavanje fizičke kazne od strane roditelja u slučaju kada je dete nemirno (npr. „Vuku me za uši.“), dok je Verbalno kažnjavanje operacionalizovano kroz ponašanje roditelja prema detetu na verbalno agresivan način (npr. „Psuju me.“). Kažnjavanje putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja predstavljeno je kroz skup ajtema koji podrazumevaju oduzimanje nagrade detetu u slučaju neposlušnosti (npr. „Zabranjuju mi upotrebu računara.“), dok je Separaciono kažnjavanje opera-

cionalizovano kroz skup indikatora koji upućuju na zaključak da se dete u slučaju neposlušnosti kažnjava putem prostornog udaljavanja od roditelja (npr. „Zatvaraju me u sobu.“). Skala sadrži 17 stavi Likertovog formata sa pet stepeni slaganja. Cronbachov koeficijent pouzdanosti pojedinačnih faktora kreće se od .71 do .88.

Skraćena verzija inventara Velikih pet plus dva (VP+2-70: Čolović, Smederevac i Mitrović, 2014). VP+2-70 obuhvata sedam skala: Neuroticizam (visoki skorovi ukazuju na sklonost doživljavanju negativnih emocionalnih stanja), Ekstraverzija (visoki skorovi ukazuju na otvorenost ka drugima, toplinu i srdačnost u interpersonalnim odnosima), Savesnost (visoki skorovi ukazuju na angažovanost, posvećenost i samodisciplinu u radu i postizanju ciljeva), Agresivnost (visoki skorovi ukazuju na ispoljavanje besa, nepopustljivost i tešku narav kao reakcije na frustraciju), Otvorenost (visoki skorovi ukazuju na sklonost ka traženju novina i uživanju u intelektualnim aktivnostima), Pozitivna valenca (evaluativna dimenzija čiji visoki skorovi podrazumevaju viđenje sebe u pozitivnom svetlu) i Negativna valenca (evaluativna dimenzija čiji visoki skorovi podrazumevaju viđenje sebe kao negativne i loše osobe, sklone manipulaciji u interpersonalnim odnosima). Svaka skala se sastoji od 10 ajtema uz predloženu petostepenu skalu Likertovog tipa za odgovaranje. Inventar je nastao na osnovu psiholeksičkog pristupa u ispitivanju strukture ličnosti u srpskom jeziku. Pouzdanost pojedinačnih skala u prethodnim istraživanjima je zadovoljavajuća i kreće se od .75 za dimenziju Otvorenosti do .86 za dimenziju Savesnosti (Čolović i sar., 2014).

Rezultati

Stepen izraženosti osnovnih varijabli istraživanja

U Tabeli 1 prikazani su rezultati deskriptivne statistike za varijable koje su korišćene u istraživanju.

Tabela 1

Stepan izraženosti osnovnih varijabli istraživanja i pouzdanost skala

	Varijabla	Teorijski raspon skorova	Empirijski raspon skorova	AS	SD
	Agresivnost	10–50	12–42	28.43	6.10
	Ekstraverzija	10–50	20–44	34.79	4.52
	Neuroticizam	10–50	16–44	27.65	5.58
VP+2-70	Negativna Valenca	10–50	10–42	19.61	6.97
	Otvorenost	10–50	19–46	33.27	5.14
	Pozitivna Valenca	10–50	20–44	30.98	4.53
	Savesnost	10–50	19–41	30.45	3.48
ŠN	Školska nedisciplina	30–150	52–125	83.30	14.67
	Fizičko kažnjavanje	4–20	4–20	4.55	1.98
	Verbalno kažnjavanje	4–20	4–20	6.70	3.41
SKV	Separaciono kažnjavanje	5–25	5–25	5.65	2.73
	Kažnjavanje putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja	4–20	4–20	7.88	4.12

Uvidom u deskriptivne pokazatelje dobijene na Skali kažnjavanja u vaspitanju (SKV) iz Tabele 1 uočava se da je najviše izraženo kažnjavanje putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja, odnosno da je najslabije zastupljeno fizičko kažnjavanje. Kada je u pitanju varijabla školske nediscipline, uvidom u Tabelu 1 može se zaključiti da ovaj fenomen nije prisutan u srednjim školama u onoj meri u kojoj se teorijski očekuje, ali i da je stepen izraženosti školske nediscipline samo neznatno niža od očekivane. Razmatrajući načine kažnjavanja u porodici može se zaključiti da empirijski dobijeni podaci, odnosno aritmetičke sredine, imaju znatno nižu vrednost od teorijski očekivanih u slučajevima svih načina kažnjavanja, te se stoga može konstatovati da izraženost ove varijable ne postoji u onoj meri u kojoj se teorijski može očekivati.

Medijatorski doprinos osobina ličnosti u relaciji između oblika kažnjavanja i školske nediscipline

Pre sprovođenja same medijacione analize, izvršena je interkorelacija varijabli koje su korišćene u istraživanju, kao i provera multikolinearnosti podataka (Tabela 2). Nakon utvrđivanja nepostojanja multikolinearnosti između korišćenih varijabli, sprovedena je multipla medijaciona analiza.

Tabela 2

Interkorelacije varijabli u istraživanju i provera multikolinearnosti

	A	E	N	NV	O	PV	S	ŠN	FK	VK	SK	KUP	T	VIF
A	1												.68	1.46
E	.08	1											.78	1.29
N	.27**	-.26**	1										.78	1.28
NV	.49**	-.09**	.32**	1									.65	1.53
O	.02	.29**	-.08	-.03	1								.85	1.18
PV	.17**	.30**	-.10*	.21**	.29**	1							.76	1.32
S	.21**	.22**	-.08	.07	.23**	.31**	1						.84	1.19
ŠN	.33**	.02	.19**	.51**	-.18**	.15**	.02	1						
FK	.16**	-.07	.14**	.20**	-.04	-.04	.01	.08	1				.61	1.65
VK	.19**	-.13**	.23**	.23**	-.02	-.02	-.02	.21**	.52**	1			.53	1.90
SK	.15**	-.16**	.13**	.24**	-.05	-.05	-.04	.19**	.58**	.62**	1		.49	2.06
KUP	.07	-.04	.12**	.15**	-.04	.01	-.03	.19**	.42**	.48**	.49**	1	.69	1.45

Napomena. A = Agresivnost; E = Ekstraverzija; N = Neuroticizam; NV = Negativna Valenca; O = Otvorenost ka iskustvu; PV = pozitivna valenca; S = Savesnost; ŠN = školska nedisciplina; FK = Fizičko kažnjavanje; VK = Verbalno kažnjavanje; SK = Separaciono kažnjavanje; KUP = Kažnjavanje putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja.

** $p < .01$. * $p < .05$.

Za obradu podataka korišćen je makro INDIRECT za SPSS (Preacher & Hayes, 2008), koji služi za utvrđivanje multiple simultane medijacije između varijabli. U ovoj metodi je moguće sprovesti: (1) analizu totalnog indirektnog efekta – zajednički efekat svih medijacijskih varijabli koji su uključeni u istraživanje i (2) analizu specifičnih indirektnih efekata – efekat svakog medijatora posebno. Preciznije, ovom metodom je omogućeno ispitivanje: totalnog efekta prediktor varijabli na kriterijumsku varijablu (c), direktnog efekta prediktor varijable na kriterijumsku kada se medijatori drže pod kontrolom (c') i indirektnog efekta, odnosno, pojedinačnog medijatorskog efekta svakog medijatora ponaosob na vezu između prediktora i medi-

jatora (ab). Pored istovremenog uključivanja većeg broja medijatora u analizu, ovim postupkom se pokriva i *bootstrapping* metod za izračunavanje interval poverenja indirektnog efekta. Logika koja počiva u osnovi ove metode ogleda se u uključivanju većeg broja ponavljanja samog uzorkovanja, te procenjivanje indirektnog efekta za svaki uzorak posebno. Ponavljajući ovaj proces 1000 puta (tj. koliko je unapred zadato), *bootstrapping* omogućuje empirijsko približavanje distribucije uzorka realnoj populaciji, a korigovana pristrasnost izgrađuje intervale pouzdanosti za indirektni efekat prediktora na kriterijumsku varijablu. Donja granica predstavlja najnižu vrednost indirektnog efekta (ab), a gornja najvišu vrednost. Da bi medijatorski efekat bio značajan, nula ne sme biti obuhvaćena intervalom poverenja.

U Tabeli 3 prikazani su rezultati analize medijacije osobina ličnosti između različitih vrsta kažnjavanja kao prediktorskih varijabli i školske nediscipline kao kriterijumske varijable.

Tabela 3

Rezultati medijacione analize za zavisnu varijablu školske nediscipline

	Osnovni parametri			CI (95%)	
	Koeficijent ab (SE)	Koeficijent a	Koeficijent b	Niži	Viši
Kažnjavanje putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja					
Direktan efekat (c)	.34 (.14)*				
Total efekat (c')	.62 (.16)**			.09	.50
Indirektan – Agresivnost	.02 (.02)	.10	.25*	-.01	.09
Indirektan – Ekstraverzija	-.01 (.01)	-.05	.22	-.07	.01
Indirektan – Neuroticizam	.01 (.02)	.19**	.07	-.03	.07
Indirektan – Neg. valenca	.21 (.08)**	.25**	.84**	.08	.38
Indirektan – Otvorenost	.04 (.03)	-.08	-.47**	-.02	.11
Indirektan – Poz. valenca	.00 (.01)	.01	.25*	-.03	.05
Indirektan – Savestnost	.00 (.01)	-.02	-.21	-.01	.04
Separaciono kažnjavanje					
Direktan efekat (c)	.42 (.19)*				
Total efekat (c')	.99 (.22)**			.32	.87
Indirektan – Agresivnost	.08 (.04)*	.33**	.23**	.01	.18
Indirektan – Ekstraverzija	-.07 (.04)	-.26**	.25**	-.17	.00
Indirektan – Neuroticizam	.02 (.03)	.27**	.09	-.03	.11
Indirektan – Neg. valenca	.51 (.11)**	.62**	.83**	.31	.76

Indirektan – Otvorenost	.04 (.04)	-.09	-.49**	-.03	.13
Indirektan – Poz. valenca	-.02 (.02)	-.08	.26*	-.10	.01
Indirektan – Savestnost	.01 (.02)	-.06	-.20	-.01	.08
Verbalno kažnjavanje					
Direktan efekat (<i>c</i>)	.46 (.16)**				
Total efekat (<i>c'</i>)	.96 (.19)**			.28	.72
Indirektan – Agresivnost	.08 (.04)*	.34**	.23*	.02	.17
Indirektan – Ekstraverzija	-.05 (.03)	-.20**	.25*	-.13	.00
Indirektan – Neuroticizam	.02 (.04)	.39**	.06	-.06	.11
Indirektan – Neg. valenca	.44 (.09)**	.53**	.83**	.27	.65
Indirektan – Otvorenost	.01 (.04)	-.03	-.49**	-.05	.08
Indirektan – Poz. valenca	-.01 (.02)	-.03	.26*	-.07	.03
Indirektan – Savestnost	.00 (.01)	.00	-.22	-.02	.04
Fizičko kažnjavanje					
Direktan efekat (<i>c</i>)	-.22 (.26)				
Total efekat (<i>c'</i>)	.58 (.31)			.40	1.19
Indirektan – Agresivnost	.12 (.06)*	.48**	.25*	.03	.25
Indirektan – Ekstraverzija	-.03 (.03)	-.15	.22	-.13	.01
Indirektan – Neuroticizam	.04 (.04)	.40**	.04	-.04	.17
Indirektan – Neg. valenca	.60 (.15)**	.69**	.87**	.28	.95
Indirektan – Otvorenost	.05 (.06)	-.10	-.49**	-.03	.17
Indirektan – Poz. valenca	.02 (.03)	.09	.25**	.02	.14
Indirektan – Savestnost	.00 (.02)	.00	-.22	-.05	.04

Napomena. Koeficijent *ab* = indirektan efekat medijatora u relaciji između prediktora i kriterijuma; *a* = efekat prediktora na medijator; *b* = efekat medijatora na kriterijum; *c'* = direktan efekat prediktora na kriterijum kada se efekat medijatora drži pod kontrolom; *c* = totalni efekat. Sve vrednosti predstavljaju nestandardizovane regresione koeficijente.

** $p < .01$. * $p < .05$.

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 2 primetni su značajni totalni i direktni efekti prediktorskih varijabli na kriterijum u slučaju kažnjavanja putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja, separacionog kažnjavanja i verbalnog kažnjavanja, što govori u prilog tome da je medijaciona uloga osobina ličnosti parci-

jalna između navedenih vrsta kažnjavanja i školske nediscipline. U slučaju fizičkog kažnjavanja totalni efekat prediktora na kriterijum je marginalno značajan.

Diskusija

Dobijeni nalazi mogu se prodiskutovati u odnosu na nekoliko pitanja: 1) u kojim slučajevima osobine ličnosti imaju značajan medijacioni efekat u relaciji između kažnjavanja u porodici i školske nediscipline, 2) koja je priroda osobina ličnosti koje ostvaruju značajne efekte u ovim relacijama, i 3) koji je mehanizam prenošenja efekata kažnjavanja u porodici na ponašanje učenika u školi. Imajući u vidu rezultate istraživanja, može se zaključiti da osobine ličnosti imaju značajnu ulogu kao medijatori u slučaju separacionog kažnjavanja, kažnjavanja putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja i verbalnog kažnjavanja. Pri tome se, kao značajni medijatori, pokazuju dimenzije Agresivnost i Negativna valenca, gde Agresivnost izostaje u slučaju kažnjavanja putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja.

Srednjoškolci koji su kažnjavani putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja od strane roditelja ostvaruju više skorove na dimenziji Negativna valenca, što za posledicu ima manifestaciju različitih ponašanja u školskom okruženju koja ometaju proces nastave. Tačnije, usled opažanja sebe kao lošeg i negativnog, što se potencijalno održava kao stabilna dispozicija usled uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja od strane roditelja, učenik kroz ometanje nastave nastoji da prikaže sebe u negativnom svetlu i tako održi ustaljen i naučen obrazac ponašanja nakon ove vrste kažnjavanja. Ukoliko se govori o separacionom i verbalnom kažnjavanju, može se zaključiti da srednjoškolci koji se u porodici kažnjavaju na jedan od ova dva načina, postižu više skorove na dimenzijama Agresivnost i Negativna valenca, što takođe posledično vodi manifestaciji različitih ponašanja koja su protivna pravilima ponašanja u školi. S obzirom na to da se roditeljski prekori mogu percipirati od strane adolescenata kao agresivni, u dijapazonu njihovih emocija prevladava afekat besa, zbog čega postaju nepopustljivi i ispoljavaju tešku narav kao reakciju na frustraciju, što potencijalno može da uzrokuje nepoštovanje ustaljenih sistema pravila, kojim su se prethodno rukovodili u ponašanju. U školskom kontekstu, ove komponente agresivnosti mogu da se ispoljavaju kroz nepoštovanje pravila ponašanja na času.

Prilikom objašnjenja uloge i prirode negativnog opažanja sebe, kao evaluativne dimenzije, u relaciji između načina disciplinovanja i školske nediscipline, potrebno je osvrnuti se na fenomen self-koncepta. Rezultati istraživanja uloge kažnjavanja kao faktora oblikovanja self-koncepta pokazuju da su stroge i grube kazne u vezi sa većom incidencom javljanja problematičnog ponašanja kod mladih (Nix et al., 1999), ali i u vezi sa negativnijom slikom o sopstvenoj ličnosti i sopstvenim vrednostima (Hyman, 1996, prema Eggleton, 2001). Tako kazna, bilo da je ona separaciona, verbalna ili putem uskraćivanja pozitivnog potkrepljenja, ukoliko je od strane deteta procenjena kao previše gruba i stroga, može da utiče na javljanje negativnog self-koncepta. Većina autora zastupa stanovište da je ponašanje deteta

već oblikovano u porodici, te se samo prenosi na ulogu koju dete uzima u školskom kontekstu (Ramsey, Patterson, & Walker, 1990), kao i da je uticaj roditelja na ponašanje deteta u školi indirektan, delimičan i posredovan karakteristikama deteta (Snyder et al., 2005). Stoga se može pretpostaviti da negativna slika o sebi, koja nastaje kao posledica kontinuiranih strogih i grubih kazni od strane roditelja, uzrokuje transfer uloge koje dete ima u porodici na ostale situacije koje, između ostalog, uključuju i ponašanje deteta u školi. Kontinuirano kažnjavanje od strane roditelja koje ide u smeru stvaranja negativnog self-koncepta kod deteta, može pri tome da postane ishodište mehanizma ponašanja koje dete prenosi u novu socijalnu situaciju (Burks, Laird, Dodge, Pettit, & Bates, 1999, prema Snyder et al., 2005). Dakle, kontinuirane stroge verbalne kazne, izričite separacione kazne i grubo uskraćivanje pozitivnog potkrepljenja mogu da doprinesu tome da dete na sebe gleda kao na nekoga ko nikada nije dovoljno dobar, te stoga nastavlja da se ponaša na isti način, pri čemu se taj dijapazon ponašanja širi i na školski kontekst. Tako dete, koje sebe smatra nedovoljno dobrim, prestaje da se trudi u vezi sa svojim školskim obavezama i poštovanjem školskih pravila, jer smatra da će u svakom slučaju biti kažnjeno. Negativnoj slici o sebi mogu dodatno da doprinesu i hostile atribucije roditelja (npr. da je njihovo dete „nepopravljivo“ ili da nikada neće biti dovoljno dobro da zadovolji njihove kriterijume) koje indukuju ljutnju i oštre disciplinske postupke i koje pouzdano predviđaju probleme u ponašanju dece u školi (Bugental et al., 1998; Snyder et al., 2005). Dakle, pripisivanje uzroka problematičnog ponašanja samom detetu od strane roditelja verovatno podupire detetovu negativnu sliku o sebi, pri čemu roditelji nisu skloni promeni načina disciplinovanja (Miller & Prinz, 2003), te se neadekvatno ponašanje deteta ispoljava i u školi kroz kršenje školske discipline. Razvijanje osetljivosti roditelja za detetovo ponašanje, razumevanje da se dete drugačije ponaša u različitim situacijama i odustajanje od rigidnosti u načinu kažnjavanja deteta, posledično može dovesti do manjeg rizika za javljanje problema u ponašanju deteta u školi (Snyder et al., 2005).

Neadekvatni stilovi disciplinovanja deteta u vezi su sa problematičnim ponašanjem srednjoškolaca (Ge et al., 1996, prema Heaven & Virgen, 2001) i javljanjem nediscipline u školi, pri čemu je agresivno ponašanje jedan od načina manifestovanja školske nediscipline (Charles, 1996). Rezultati ovog istraživanja ukazuju da agresivnost, kao osobina ličnosti, u relaciji između vrste kažnjavanja u porodici i školske nediscipline ima medijacionu ulogu u slučajevima separacionog i verbalnog kažnjavanja. Pri tome, treba reći da ostvarena medijacija nije potpuna, već parcijalna. Kao što je navedeno, problematično ponašanje deteta u negativnoj je korelaciji sa dimenzijom Saradljivost iz Petofaktorskog modela ličnosti (Prinze et al., 2004). S obzirom na to da se u istraživanjima ličnosti u našoj kulturi saradljivost, odnosno prijatnost, izdvaja kao suprotan pol iste dimenzije (agresivnost), rezultati ovog istraživanja u skladu su sa inostranim radovima koji su se bavili ovom tematikom. Kako je u prethodnim istraživanjima uloge verbalne kazne u javljanju problematičnog ponašanja kod deteta potvrđen njen efekat (Brenner & Fox, 1998), potreban je dodatni osvrt na separacionu vrstu kazne. Ona, pored

namere odvajanja deteta od roditelja, podrazumeva i prateće verbalne poruke hostilnog i pretećeg tona. Moguće je da verbalno izricanje separacione kazne najčešće ima karakteristike agresivne komunikacije, te stoga dete percipira separacionu kaznu kroz izvesnu posledicu, ali i kroz njen verbalno agresivni sadržaj. Tako se agresivnost kao osobina ličnosti manifestuje kao reaktivni odgovor na verbalno agresivnu reakciju roditelja, kao i u slučaju verbalnog kažnjavanja.

U slučaju neadekvatnog ponašanja učenika u školi od nastavnika se očekuje da odreaguje sprovođenjem adekvatne vrste sankcije. S obzirom na to da se fizičke kazne ne primenjuju u današnjim školama, te sankcije obično bivaju verbalnog tipa (npr. agresivniji način komunikacije) ili separacionog tipa (npr. udaljavanje sa časa). Agresivni načini regulisanja discipline od strane nastavnika pogoduju stvaranju atmosfere u školskom kontekstu koja može da doprinese ispoljavanju većeg stepena agresivnosti kod učenika i održavanju nedisciplinovanog ponašanja (Lewis, 2006). Istovremeno, kod nastavnika koji reaguju agresivno na kršenje školske discipline, učenici pokazuju manju zainteresovanost za gradivo, stvara se otpor ka saradnji sa nastavnikom i otpor ka učenju gradiva koje taj nastavnik predaje (Lewis, 2006). Međutim, moguće je da sam nastavnik i ne reaguje agresivno, ali je njegovo ponašanje tako percipirano od strane učenika koji narušava disciplinu na času, te vodi navedenim posledicama.

Verbalni i separacioni način kažnjavanja u porodici dovode do neprimerenog ponašanja u školi koje može da se bazira na otvorenoj agresiji i prkosu kako u odnosu na druge učenike, tako i prema autoritetu. Koreni ovakvog ponašanja mogu se nalaziti i u buntovnoj adolescentskoj prirodi učenika, koja je tipična za srednjoškolski uzrast. Sa druge strane, reakcija učenika na verbalnu ili separacionu kaznu može da bude i pasivno-agresivna i da se manifestuje kroz neposvećivanje školskim i domaćim zadacima i izostajanje sa časova, što je pokazano prethodnim istraživanjima (Fehrmann, Keith, & Reimers, 1987).

Na kraju, uputno je navesti i moguće alternativne načine reagovanja nastavnika u slučajevima nedisciplinovanog ponašanja učenika. Vođenje diskusije, davanje efektivnih instrukcija sa jasno postavljenim granicama i pravilima, kao i neosuđujući razgovor sa učenikom koji je ta pravila prekršio, te uvažavanje okolnosti u kojima je prekršaj nastao, daju pozitivnije efekte za poboljšanje ponašanja (Killion, 1998, prema Eggleton, 2001) od samog upućivanja separacione ili verbalne kazne.

Zaključak

Uopšteno govoreći, rezultati sprovedenog istraživanja predstavljaju podršku za utvrđivanje etiologije školske nediscipline u svetlu različitih načina disciplinovanja u porodici i osobina ličnosti učenika kao medijatorskog činioca. Na osnovu rezultata istraživanja mogu se izvesti smernice za osmišljavanje rada sa učenicima koji kontinuirano pokazuju grublje oblike nedisciplinovanog ponašanja u školi. Naime, sa učenicima koji izveštavaju o određenim vrstama kažnjavanja kod kuće i koji se pokazuju kao agresivni i nesamopouzdana, mogli bi se organizovati

komunikacioni treninzi i edukacije o funkcionalnim obrascima ponašanja u školi, pri čemu bi uključivanje i ostalih učenika doprinelo podizanju kvaliteta interpersonalnih odnosa u odeljenju i jačanju osećaja zajedništva.

Naposletku, uloga fizičkog načina disciplinovanja u ovom istraživanju nije dovoljno razjašnjena. Istraživanje bi se takođe moglo unaprediti uvođenjem izvesne „objektivne” mere školske nediscipline, kao što bi bilo direktno posmatranje (snimanje) i beleženje neadekvatnih obrazaca ponašanja učenika na času. Takođe, upoređivanje procena od strane učenika sa procenama od strane nastavnika i objektivnih posmatrača može biti od značaja za samo razumevanje školske nediscipline kao konstrukta koji za različite aktere u nastavnom procesu ima drugačiji kvalitet i značenje. Pored toga, čini se i da bi detaljnijim ispitivanjem različitih uzrasnih grupa, slika o relacijama načina disciplinovanja, osobina ličnosti i školske nediscipline postala potpunija. te omogućila više implikacija za školsku praksu.

Reference

- Andrić, V. i Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101, 511–528. doi:10.1086/499685
- Becker, W. S. (1974). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L., Hoffman & L. W., Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 169–269). New York: Russell Sage Foundation.
- Boričić, V. i Pekić, J. (2013). *Skala kažnjavanja u vaspitanju*. Neobjavljeni rad, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Brenner, V., & Fox, R. A. (1998). Parental discipline and behavior problems in young children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 159, 251–256. doi:10.1080/00221329809596149
- Bugental, D. B., Johnson, C., New, M., & Sylvester, J. (1998). Measuring parental attributions: conceptual and methodological issues. *Journal of Family Psychology*, 12, 459–480. doi:10.1037/0893-3200.12.4.459
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27, 33–44.
- Charles, C. (1996). *Building classroom discipline*. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Clark, S. (2002). District chops away at suspensions: Are schools calmer? *Catalyst for Cleveland Schools*, 3, 4–6.
- Čolović, P., Smederevac, S. i Mitrović, D. (2014). Velikih pet plus dva: Validacija skraćene verzije. *Primenjena psihologija*, 7, 227–254.
- Eggleton, T. (2001). Discipline in the schools. *Eric Digest*, 1, 451–554.

- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influences on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement in high school grades. *Journal of Educational Research, 80*, 330–337. doi:10.1080/00220671.1987.10885778
- Gašić-Pavišić, S. (2003). Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava teškoće. *Nastava i vaspitanje, 52*, 409–430.
- Goddard, J. T. (2000). Teaching in turbulent times: Teachers' perceptions of the effects of external factors on their professional lives. *Alberta Journal of Educational Research, 46*, 293–310.
- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). *Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies*. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364330.pdf>.
- Heaven, P. C. L., & Virgen, M. (2001). Personality, perceptions of family and peer influences, and males' self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences, 30*, 321–331. doi:10.1016/S0191-8869(00)00049-0
- Hyman, I. A., & Snook, P. A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan, 81*, 489–501.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S. P., Ruddy, S. A., Miller, A. K., & Fleury, J. K. (2000). Indicators of school crime and safety: 2000. *Education Statistics Quarterly, 2*, 43–47.
- Levin, J. Harvey, P. & Hoffman, N. (1984). *Teachers' perceptions of school discipline: Their impact on staff development delivery*. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED246034.pdf>
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education, 3*, 155–177. doi:10.1023/A:1009627827937
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education, 17*, 307–319. doi:10.1016/S0742-051X(00)00059-7
- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. In M. C. Everstone & C. S. Wenstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1193–1214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*, 729–741. doi:10.1016/j.tate.2005.05.008
- Marfi, G. (1963). *Istorijski uvod u savremenu psihologiju*. Beograd: Savremena škola.
- McCormick, J., & Shi, G. (1999). Teachers' attributions for responsibility for their occupational stress in the People's Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 393–407. doi:10.1348/000709999157798
- Miller, G. E., & Prinz, R. J. (2003). Engagement of families in treatment for childhood conduct problems. *Behavior Therapy, 34*, 517–534. doi:10.1016/S0005-7894(03)80033-3

- Mirić, J. (2011). Jedan pokušaj merenja nedisciplinovanog ponašanja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43, 299–311.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child Development*, 70, 896–909. doi:10.1111/1467-8624.00065
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891. doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P., & Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73–102. doi:10.1002/per.501
- Ramsey, E., & Patterson, G. (1990). Generalization of antisocial trait from home to school settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 209–233. doi:10.1016/0193-3973(90)90006-6
- Rothstein, R. (2000). Towards a composite index of school performance. *The Elementary School Teacher*, 100, 409–441. doi:10.1086/499649
- Savović, B. (2002). Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: mišljenje nastavnika. *Zbornik institututa za pedagoška istraživanja*, 34, 259–270.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involment. *Education and Urban Society*, 35, 4–26. doi:10.1177/001312402237212
- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, 41, 30–41. doi:10.1037/0012-1649.41.1.30
- Snyder, J., & Patterson, G. (1987). Family interaction and delinquent behavior. In H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency. Wiley series on personality processes* (pp. 216-243). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Steed, D. (1985). Disruptive pupils, disruptive schools: which is the chicken? Which is the egg? *Educational Research*, 27, 3–8. doi:10.1080/0013188850270101
- Tomal, D. R. (1998). *A five-styles teacher discipline model*. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425158.pdf>.
- Travis, E. (2001). *Discipline in the schools*. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf>.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*. Vern, Zagreb: IEP.

Ilija Milovanović
Jasmina Pekić
Jasmina
Kodžopeljić

Department of
Psychology, Faculty
of Philosophy,
University of Novi
Sad

PERSONALITY TRAITS, TYPES OF PUNISHMENT, AND SCHOOL INDISCIPLINE

This study aimed at testing a mediating role of personality traits in the relationship between different ways of family punishment and inadequate behavior in school. The sample consisted of 479 male and female students of secondary schools in Serbia. Of the total number of respondents, 63.5% were female and the average age of the subjects was 16.76 years. Students' personality characteristics were operationalized through the dimensions of a shortened version of the Big five plus two questionnaire (VP+2), and methods of family punishment were measured with the Scale of punishment in upbringing. The construct of school indiscipline was operationalized as a single score on the scale of school indiscipline. Results suggest existence of a partial mediating role of certain personality traits between the modes of family punishment and school indiscipline. The role of Negative Valence was important in the relationship between all modes of family punishment, except for the physical, and school indiscipline. Aggressiveness had a substantial effect in the relationship between the verbal and separation types of punishment, on the one hand, and school indiscipline, on the other.

Keywords: school indiscipline, types of family punishment, personality traits, VP+2, high school students