

Јасмина М. Пекић¹

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Јасмина С. Коџопељић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Илија З. Миловановић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.54(497.11)"2015"

DOI: 10.5937/nasvas1602247P

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 2/2016.

ПОЛНЕ И УЗРАСНЕ РАЗЛИКЕ У ИСПОЉАВАЊУ НЕДИСЦИПЛИНОВАНОГ ПОНАШАЊА ТОКОМ НАСТАВЕ

Апстракт

У фокусу овог рада је феномен школске недисциплине који се у истраживањима показао као биљан реметељи чинилац одвијања наставе. Циљеви овог истраживања били су утврђивање пољних и старосних разлика у испољавању недисциплинованог понашања током наставе, као и испитивање латентног простора Скале школске недисциплине. Узорак је чинило 897 ученика (42,1% мушког пола и 57,9% женског пола) који похађају основну (46,6%) или средњу (53,4%) школу, старости 12–19 година. Инструмент коришћен у истраживању је Скала школске недисциплине. Резултати комјонентне анализе указују на постојање четири комјоненте Скале школске недисциплине: Неучештовање, Агресија, Пркошење ауторитета и Варање. Применом MANOVA дејектвују се пољне разлике на све четири скале у смеру да су девојчице склоније варању и неучештовању у настави, а дечаки агресији и пркосу према ауторитету. Када се говори о старосним разликама, закључује се да су основношколци склонији агресивном понашању, док средњошколци предлаче у неучештовању и варању. Додајно, старији средњошколци су склонији неучештовању у настави од млађих средњошколаца. С обзиром на то да је веома значајно познавање пољних и старосних разлика у испољавању недисциплинованог понашања у школи, чини се да утицај превентивних програма умнојоме зависи од њихове конјурентности са захтевима ученика различитих карактеристика.

Кључне речи: школска недисциплина, пољне разлике, узрасне разлике, основна школа, средња школа.

Увод

Све од времена када масовно образовање доживљава свој пуни замах, дисциплински проблеми ученика представљају својеврсну константу у аспекту подривања система школских правила. Но, чини се да се склоности ка кршењу правила понашања током наставе знатно интензивирају у модерно доба, као и да се дијапазон

¹ E-mail: jpekic@ff.uns.ac.rs

појавних облика школске недисциплине све више употпуњује грубим манифестацијама опонирања школским захтевима (Gašić Pavišić, 2003). Било да овакве тенденције прозилазе из преминања пермисивне парадигме у васпитању која дисциплиновање ставља у функцију индивидуалног развоја детета, насупрот његовој социјализацији ригорозним стегама и кажњавајућим поступцима (Savović, 2002), или се везује за слабије капацитете прилагођавања одређене категорије ученика на спољашње захтеве и притиске, односно на унутарње конфликте који су израз несклада између личних жеља и могућности (Paramanik et al., 2014), тек образовна пракса готово свакодневно скреће пажњу да проблеми школске недисциплине достижу ниво који ученицима озбиљно ремети учење, а наставницима подучавање (Adams, 1992, према: Fasko et al., 1995).

Одређење и манифестације школске недисциплине

Понашање током наставе у складу са школским правилима, које неки аутори означавају изразом „одговорно понашање“ (Lewis et al., 2005), поставља се као императив из два разлога. Као прво, изграђивање социјалних компетенција неопходних за одржавање демократске традиције (Barber, 1998; Benett, 1998) незамисливо је без васпитне функције школе као важног агенса социјализације (Lewis, 1999; Rothstein, 2000). Друго, владање у складу са нормама које прописује школа предуслов је успешног обављања њене образовне делатности. Наиме, чак и у ситуацијама када школску недисциплину генерише непримерено понашање неколицине ученика на часу, наставник наилази на тешко премостиве препреке у реализацији наставног процеса, без обзира на степен разрађености плана часа (Barton et al., 1998, према: Lewis et al., 2005; Charles, 2001, према: Lewis, 2006; Lewis, 1999). Поједини аутори помињу и трећу важну функцију школске дисциплине, која подразумева допринос школе у изграђивању моралних вредности код ученика (Fenstermacher, 2001; Hansen, 2001; Pring, 2001), као и у подстицању развоја социјално пожељних карактерних особина личности (Benninga & Wynne, 1998; Rothstein, 2000). Отуда се у релевантној литератури наилази на закључке да је дисциплиновано понашање у истом вредносном рангу као и високо школско постигнуће (Clark, 2002), те да кршење правила током школског часа представља корелат слабијег школског успеха (Charles, 1996), односно да је владање ученика примереније у одељењима где се настава ефикасно спроводи (Killion, 1998).

Из ових разлога могуће је закључити да се појам школске дисциплине уопштено схвата као усклађивање понашања ученика са одређеним правилима и нормама. Тачније, да би школа несметано обављала своју образовну и васпитну делатност, те усмеравала развој личности ученика ка социјално пожељним исходима, неопходна је контрола понашања ученика са циљем остваривања извесних вредности (Gašić Pavišić, 1991), захтевање нормативног понашања у складу са експлицитним и имплицитним правилима (Mirić, 2011), те поштовање прописа који одређују начине одржавања поретка и успостављања реда (Klaić, 1978, према: Vizek i sar., 2003).

Из перспективе наставника, школска дисциплина се схвата као назначивање јасних правила понашања са доследношћу у поткрепљивању примерених облика понашања и примени одговарајућих казни у случају кршења неког од правила (Lewis et al., 1991). У пракси западних земаља казне се односе на различите видове

социјалне изолације попут прековременог задржавања ученика у школи, суспензије на одређено време и избацивања из школе (Costenbader & Markson, 1998; Fasko et al., 1995), док наша образовна пракса лакше дисциплинске прекршаје санкционише опоменом, укором одељенског старешине или одељенског већа, а теже укором директора или наставничког већа, те искључењем ученика из школе (*Закон о изменама и дојунама Закона о основама образовања и васпитања*, 52/2011). Када је реч о ученицима, школска дисциплина се сагледава у односу на пожељност појединих дисциплинских мера. Наиме, ученици школску дисциплину перципирају или као захтев за променом понашања који укључује неки облик *џрисиле*, попут примене казни или агресивног понашања наставника (викање, сарказам, изрицање колективних казни), или као *добровољно* повиновање правилима које произилази из односа поверења са наставником који васпитава дискусијом, објашњењима и поткрепљењем пожељних облика понашања (Lewis, 2001).

У нашем систему образовања, облици и санкције за теже повреде обавеза ученика прописане су Законом о основама система образовања и васпитања, док се лакше повреде обавеза ученика, као и пратеће казне, регулишу општим актима школе. Под тежим дисциплинским преступима сматра се: (1) уништење, оштећење, скривање, изношење, преправка или дописивање података у евиденцији коју води школа или друга организација, односно орган; (2) преправка или дописивање података у јавној исправи коју издаје школа или орган; (3) уништење или крађа имовине школе, привредног друштва, предузетника, ученика или запосленог; (4) подстрекавање, помагање, давање ученику и употреба алкохола, дувана или психоактивне супстанце; (5) уношење у школу или другу организацију оружја или другог предмета којим може да угрози или повреди друго лице; (6) свесно непридржавање правила и мера безбедности ученика; (7) употреба мобилног телефона, електронског уређаја и другог средства у сврхе којима се угрожавају права других или у сврхе преваре у поступку оцењивања; (8) неоправдано изостајање са наставе најмање 35 часова и учестало чињење лакших повреда обавеза (*Закон о изменама и дојунама Закона о основама образовања и васпитања*, 52/2011). Лакшим дисциплинским преступима сматра се: неоправдано изостајање са наставе, неблаговремено правдање изостајања из школе, ометање рада у одељењу, недолично понашање према другима у школи, изазивање нереди у просторијама школе и школском дворишту, непримерено одевање, пушење у просторијама школе итд.

У релевантној литератури, појавне форме недисциплине за време одвијања наставе разликују се с обзиром на степен реметилачког деловања, односно на тежину последица до којих доводе. За овај рад је посебно значајна класификација непожељног понашања у школи која разликује следећих пет категорија дисциплинских преступа: неучествовање у раду (бављење другим активностима, ментална одсутност), ремећење реда (причање, коришћење техничких уређаја), пркошење ауторитету (одбијање да се следе наставникова упутства), непоштење (преписивање, варање, крађа) и агресија (физичка и/или вербална) (Charles, 1996). Уколико се ови облици дисциплинских прекршаја доведу у релацију са законски дефинисаним облицима, уочава се заступљеност и лакших и тежих повреда обавеза ученика, односно кршење и експлицитних и имплицитних правила, што поменуто класификацију чини прилично обухватном.

Екстензивним прегледом литературе могуће је уочити да екстремни облици школске недисциплине имају релативно ниску стопу учесталости. Примера ради, у америчким студијама које се баве овим проблемом наилази се на податак да проценат државних школа које као главни дисциплински прекршај наводе насилничко понашање ученика ретко премашује 15% (Astor et al., 2001; Kaufman et al., 2000; Nansel et al., 2001). С друге стране, незанемарљив број студија констатује да је најучесталији дисциплински прекршај ученика причање на часу (Greenlee & Ogletree, 1993; Mirić, 2011; Savović, 2002; Barton et al., 1998, према: Sheldon & Epstein, 2002).

Прејлед истраживања полних и узрастних разлика у испољавању школске недисциплине током наставе

Упркос сталној присутности проблема школске недисциплине, психологија тек седамдесетих година XX века ставља овај проблем у фокус својих разматрања (Mirić, 2011). Прегледом литературе из ове области уочава се доминантност истраживања која разматрају најефикасније стратегије одржавања школске дисциплине (Greenlee & Ogletree, 1993; Sheldon & Epstein, 2002; Tomal, 1998; Travis, 2001), што је разумљиво имајући у виду чињеницу да је њена сврха спречавање појаве проблема у понашању ученика, односно деловање на настали проблем, у настојању да се минимизира вероватноћа његовог поновног јављања (Vizek i sar., 2003).

Када је реч о социодемографским карактеристикама школске дисциплине, прегледом литературе уочава се нешто мања заступљеност студија овог проблема. Иако не претерано велик, корпус налаза о полним разликама у школској недисциплини сугерише недвосмислен закључак – дечаци показују знатно већу преваленцу кршења правила (Costenbader & Markson, 1998; Fasko et al., 1995; Imich, 1994; McFadden et al., 1992; Wu et al., 1982). Велики број истраживања упућује на закључак да су дечаци четвороструко и више склонии дисциплинским преступима у школи у односу на девојчице (Lietz & Gregory, 1978; McFadden et al., 1992; Shaw & Braden, 1990; Skiba et al., 1997; Taylor & Foster, 1986, према: Skiba et al., 2002). Наиме, најстроже казнене мере које се у америчком систему образовања примењују у случају грубог кршења школских правила, попут екстерне суспензије (удаљавање ученика из школе на одређени период) или интерне суспензије (издвајање ученика из одељења и смештање у посебну просторију), далеко више се спроводе над дечацима (Costenbader & Markson, 1998). То значи да су дечаци много више склони проблематичним понашањима која воде интерној суспензији, попут ремећења тока часа (Pare, 1983, према: Costenbader & Markson, 1998), несарадљивости (Diem, 1988, према: Costenbader & Markson, 1998), неприхватања ауторитета, изнуде и злоупотребе психоактивних супстанци (Williams, 1979, према: Costenbader & Markson, 1998), као и различитим формама вербалне и физичке агресије због којих бивају екстерно суспендовани (Imich, 1994). Новија истраживања се усаглашавају са налазима да се најстроже казнене мере знатно чешће спроводе над дечацима, односно да је стопа извршења тешких дисциплинских преступа у школи већа код дечака него код девојчица (Skiba et al., 2002; Wallace et al., 2008). У домаћим истраживањима је утврђено да су девојчице пријемчивије за суптилније

облике ремећења тока наставе, које се тичу конзумирања хране и играња друштвених игара на часу (Mirić, 2011).

На налазе о узрасним разликама у школској недисциплини у литератури се налази тек спорадично, али довољно да се конституишу опречна виђења овог проблема. Тако нека истраживања сугеришу да се са преласком из основне у средњу школу повећава стопа тежих облика школске недисциплине и, консеквентно, учесталост примене најстрожих облика санкционисања престапа (Fasko et al., 1995), те да се антисоцијално понашање незанемарљивог броја ученика посебно интензивира у каснијој адолесценцији (Long, 2000, према: Yuan & Che, 2012). С друге стране, неки аутори релативизују овај проблем истичући да се озбиљни проблеми у понашању срећу на старијим узрастима само код ученика проблематичног породичног окружења (Fergusson & Lynskey 1997, према: Yuan & Che, 2012). Код домаћих аутора наилази се на закључке да се учесталост физичке агресије као тежег дисциплинског прекршаја смањује на средњошколском у односу на основношколски узраст (Kodžorpeljić i sar., 2010), односно да средњошколци ремете школска правила „на безазленије начине“, попут читања извора који немају везе са садржајем часа (Mirić, 2011).

Истраживање приказано у овом раду претендује да понуди одговор на питање да ли постоје полне и узрасне разлике у испољавању облика недисциплинованог понашања током одвијања наставе. Осим тога, допунски аспект предмета истраживања односио се на испитивање латентног простора скале школске недисциплине.

Методологија истраживања

Узорак и њосџуџак

У спроведеном истраживању учествовало је укупно 897 ученика (42,1%) и ученица (57,9%) основних и средњих школа са територије Србије узраста од 12 до 19 година. Од укупног броја испитаника, њих 418 (46,6%) је похађало више разреде основне школе, а 460 (53,3%) средњу школу (гимназију или стручну школу). Како је узорком обухваћено свега 17 ученика недовољног, односно два ученика довољног успеха, анализе су спроведене само на подзорку ученика и ученица са добрим, врло добрим и одличним успехом. Просечан школски успех који су ученици постизали износи 4,30. Прикупљање података трајало је у периоду април–мај 2015. године. Истраживање је вршено анонимно и групно, а пре почетка истраживања испитаницима је објашњена сврха истраживања и загарантована анонимност њихових одговора.

Инсџруменџи

Инструмент који је коришћен у истраживању је Скала школске недисциплине (ШН скала). Ова скала намењена је мерењу различитих манифестација школске недисциплине и садржи 23 ставке које се односе на понашања ученика у школском окружењу која су противна успостављеним правилима понашања у школи. Ставке су Ликертовог типа са пет степени слагања. Поред тога, ученицима је задат и кратак упитник за прикупљање демографских варијабли.

Резултати истраживања

Пре спровођења статистичких анализа, на добијеним подацима извршено је чишћење података (*data cleaning*), као и редуција и замена недостајућих података. Сама анализа спроведена је у статистичким пакетима SPSS 19 и R.

Факторска структура Скале школске недисциплине

На добијеним подацима прво је извршена анализа главних компонената у циљу добијања структуре конструктора школске недисциплине (табела 1). Критеријум за одређивање броја фактора била је паралелна анализа, која је показала да су четири фактора оптимално факторско решење за ову скалу.

Табела 1. Факторска структура Скале школске недисциплине – матрица склопа

| СТАВКА | Компонента | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | $\alpha = .75$ | $\alpha = .60$ | $\alpha = .71$ | $\alpha = .68$ |
| Током часа често проверавам свој профил на друштвеним мрежама. | .81 | | | |
| На часу често играм игрице на телефону. | .72 | | | |
| Често се током часа дописујем са другом или другарицом из разреда. | .61 | | | |
| Често ми се деси да закасим на час. | .57 | | | |
| Уколико бих побегао са часа, замолио бих редара да ме не пријави наставнику. | .56 | | | |
| Ако не стигнем да ужинам, наставим да једем на часу. | .50 | | | |
| Дешавало ми се да се потучем на часу. | | .68 | | |
| Дешавало ми се да намерно уништим неку школску имовину. | | .67 | | |
| Увек постоји неко у разреду коме се ругам на часу. | | .58 | | |
| Мислим да се само штребери јављају на часу. | | .55 | | |
| Мислим да шапутање не омета наставу. | | | .64 | |
| Наставник ме често опомиње јер причам на часу. | | | .61 | |
| Волим да је моја реч последња у расправи са наставником. | | | .60 | |
| Током часа волим да забављам другаре из разреда. | | | .54 | |
| У току расправе са наставником често повисим тон. | | | .50 | |
| Деси се да се посвађам с неким за време часа. | | | .46 | |
| Бурно реагујем на опомене наставника. | | .33 | .36 | |
| Уколико наставник не би пазио на контролном или писменим, искористио бих ту могућност за преписивање. | | | | .66 |
| Приликом израде домаћих задатака олакшавам себи посао користећи разне изворе са Интернета. | | | | .66 |
| Често користим пушкице при проверама знања. | | | | .62 |
| Дешава се да ми неко други уради домаћи задатак. | | | | .52 |
| Чак и кад не знам одговор, не преписујем од других. | | | | -.45 |
| Мисли ми често одлутају током часа. | | | | .34 |

Увидом у табелу 1 могуће је закључити да је конструкт школске недисциплине операционализован преко четири главне компоненте.

Прва главна компонента окупља ставке које показују незаинтересованост за учествовање на часу, кашњења или недолажења на час, те је стога ова компонента названа *Неучесћивовање*.

Друга главна компонента обухвата индикаторе испољавања директног агресивног понашања током наставе које је усмерено ка ученицима у разреду или ка школској имовини, те је она названа *Агресија*.

Трећа главна компонента операционализована је ставкама чији садржај упућује на различита понашања којима ученик ремети одвијање часа, као и ставкама које се односе на активно или пасивно пружање отпора наставниковим захтевима, и на негативне реакције ученика на наставникова понашања. Компонента је названа *Пркошење ауторитетџу*.

Четврта главна компонента окупља индикаторе који се односе на неморалност приликом извршавања школских обавеза и на склоност ученика да користе недозвољена средства приликом провера знања. Стога је ова компонента названа *Варање*.

Полне и узрастне разлике у школској недисциплини

Полне и узрастне разлике у испољавању различитих облика недисциплинованог понашања у школском окружењу анализирани су применом t-теста за независне узорке и мултиваријационом анализом варијансе (MANOVA).

Када су у питању полне разлике на укупном скору на Скали школске недисциплине, резултати t-теста за независне узорке показују да не постоје статистички значајне разлике на *укупном скору* на Скали школске недисциплине ($t=1.32$, $df=895$, $p<.22$). Резултати који указују на полне разлике у *облицима недисциплинованој понашања* приказани су у табели 2.

Табела 2. Полне разлике у испољавању школске недисциплине

| | F = 23.24; $\lambda = .91$; $p < .01$ | | | | | |
|---------------------|--|-----|------------|------|-------|-----|
| | Мушки пол | | Женски пол | | F | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Неучесћивовање | 2.26 | .92 | 2.43 | 1.00 | 6.39 | .01 |
| Агресија | 1.77 | .81 | 1.49 | .65 | 31.20 | .00 |
| Пркошење ауторитету | 2.47 | .81 | 2.21 | .74 | 24.73 | .00 |
| Варање | 3.31 | .82 | 3.43 | .78 | 4.52 | .03 |

*Легенда: M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација

Увидом у табелу 2 може се закључити да статистички значајне разлике између ученика и ученица у испољавању школске недисциплине постоје у случају сва четири фактора. Када се говори о факторима Варање и Неучесћивовање, може се закључити да су девојчице више од дечака склоне неучесћивовању у настави и коришћењу недозвољених средстава приликом провере знања. С друге стране, када се говори

о факторима Агресије и Пркошења ауторитету, дечаци су, за разлику од девојчица, више склони ометању наставе и манифестовању различитих видова директне агресије према другим ученицима и школској имовини, а такође су више склони и супротстављању наставниковим захтевима.

Применом т-теста за независне узорке утврђено је да постоје статистички значајне разлике у *укућном скору* на Скали школске недисциплине између ученика виших разреда основне школе и ученика средњих школа ($t=-4.47$, $df=895$, $p<.01$). Средњошколци показују виши укупни ниво школске недисциплине. Резултати који указују на узрастне разлике у испољавању различитих облика *недисциплинованог понашања* у школи приказани су у табели 3.

Табела 3. Узрастне разлике у испољавању школске недисциплине

| | F = 50.32; $\lambda = .82$; $p < .01$ | | | | | |
|---------------------|--|-----|--------------|-----|-------|-----|
| | Основна школа | | Средња школа | | F | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Неучествовање | 2.05 | .91 | 2.63 | .95 | 87.23 | .00 |
| Агресија | 1.69 | .80 | 1.53 | .66 | 10.56 | .00 |
| Пркошење ауторитету | 2.36 | .85 | 2.28 | .72 | 2.41 | .12 |
| Варање | 3.19 | .81 | 3.54 | .76 | 43.28 | .00 |

Увидом у табелу 3 може се закључити да статистички значајне разлике између основношколаца и средњошколаца постоје у случају три фактора Скале школске недисциплине: Неучествовање, Агресија и Варање. Средњошколци при томе испољавају већи степен варања при проверама знања и испољавања незаинтересованости за наставно градиво од основношколаца, док су основношколци више склони испољавању агресије од средњошколаца. Разлике у испољавању школске недисциплине на нивоу разреда у средњој школи приказане су у табели 4.

Табела 4. Разлике у испољавању школске недисциплине на узрасту средњошколаца

| | F = 5.70; $\lambda = .87$; $p < .01$ | | | | | | | | | |
|---------------------|---------------------------------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|-----|-------|-----|
| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | F | p |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| Неучествовање | 2.32 | .95 | 2.54 | .90 | 2.78 | .94 | 3.05 | .84 | 14.15 | .00 |
| Агресија | 1.55 | .64 | 1.46 | .66 | 1.60 | .72 | 1.54 | .62 | .90 | .44 |
| Пркошење ауторитету | 2.29 | .73 | 2.26 | .73 | 2.28 | .78 | 2.30 | .63 | .08 | .97 |
| Варање | 3.55 | .77 | 3.63 | .74 | 3.47 | .74 | 3.46 | .78 | 1.21 | .31 |

Увидом у табелу 4 може се закључити да разлике у испољавању школске недисциплине на узрасту средњошколаца постоје само у случају фактора Неучествовање. Бонферонијев тест контрастирања показује да су те разлике значајне између ученика првог и трећег разреда средње школе ($MD=.46$, $p<.01$), првог и четвртог разреда средње школе ($MD=.73$, $p<.01$), као и другог и четвртог разреда средње школе

$MD=.50$, $p<.01$). При томе, ученици трећег и четвртог разреда више су склони оваквим облицима понашања од ученика првог разреда средње школе, а ученици четвртог разреда су уједно склонији таквом понашању и од ученика другог разреда средње школе.

Дискусија

Истраживање је спроведено у циљу утврђивања повезаности неких социодемографских обележја ученика и манифестација недисциплинованог понашања у школском контексту. Наиме, поставља се питање да ли се облици недисциплинованог понашања разликују код ученика различитог пола, као и да ли постоје разлике у испољавању недисциплинованог понашања у школи између ученика различитог узраста (старији разреди основне школе и средња школа). Секундарни циљ истраживања односио се на утврђивање структуре конструкта школске недисциплине.

Четворофакторско решење анализе главних компонената показује да је недисциплина током наставе сложен конструкт који се манифестује кроз различите облике понашања. Поједини аспекти недисциплине током наставе односе са на лако уочљиве, директне манифестације кршења правила понашања на часу, у којима су у вишем степену заступљени агресивно понашање и хостилност према другима, и који лакше доводе до ремећења наставних активности. Такав је садржај друге и треће компоненте изоловане анализом главних компонената, које су назване *Агресија* и *Пркошење ауторитетџу*. Компонента названа *Агресија* обухвата понашања као што су туче са другим ученицима, различити облици вербалне агресивности, уништавање школске имовине и сл. Компонента именована као *Пркошење ауторитетџу* испољава се кроз активно ометање рада на часу, као и директно супротстављање наставнику и његовим захтевима, опоменама и сл. Поред поменутих, кршење школских правила понекад поприма и облике понашања који се манифестују кроз индиректне и више пасивне отпоре правилима понашања у школи, али и одступање од правила, којим ученик може себи да обезбеди извесне повластице. Садржаји ставки прве и четврте екстраховане компоненте односе се управо на такве видове кршења правила током наставе. Прва главна компонента названа *Неучесћивовање* подразумева понашања којима се ученик искључује из праћења наставе, пасивно – кроз усмеравање пажње на друге садржаје током часа, или активно – кроз закашњавање или остајање са наставе. Четврта главна компонента *Варање* односи се на недозвољена понашања у ситуацијама провере знања или у извршавању других школских обавеза које наставник може узети у обзир при закључивању оцене (израда домаћих задатака, активност на часу и сл.). У оба ова случаја кршење школских правила не ремети нужно рад других ученика и наставника, али ученику који их чини доноси различите врсте сатисфакција (смањење монотоније и досаде) или незаслужене бенефиције (боља оцена од оне коју објективно заслужује). Описано четворофакторско решење садржи сет нормираних понашања у школи којима се обухватно приказују сви могући аспекте школске недисциплине које наводе други аутори, као што је нпр. класификација непожељног понашања у разреду коју даје Чарлс (Charles, 1996).

Анализа разлика међу половима с обзиром на укупну израженост недисциплине на часовима показује да између ученика и ученица не постоје разлике. Међутим, имајући у виду сложеност конструкта школске недисциплине, анализирани су и разлике између ученика и ученица с обзиром на четири аспекта недисциплине током одвијања наставе. Резултати показују да различити облици школске недисциплине у различитом степену постоје у понашању ученица и ученика. Тако су ученице у већем степену склоне различитим облицима искључивања из рада на часу (нпр. бављење активностима које немају везе са наставом, кашњење и сл.), и коришћењу недозвољених средстава на проверама знања и у другим школским задацима (преписивање при изради контролних и домаћих задатака). Ученици више скорове постижу на другим аспектима недисциплине. Наиме, они показују више облика директне агресије према вршњацима и наставницима, чешће се на различите начине супротстављају ауторитету наставника и својим понашањем чешће ремете/прекидају рад на часу. Описане разлике сугеришу да су дечаци склонији оним облицима недисциплине у којима су на експлицитнији начин нарушена школска правила, док се код девојчица више срећу пасивнији отпори тим правилима. Како је недисциплина код дечака више манифестована кроз облике директне вербалне и/или физичке агресије, чини се да је она више импулсивна, док код девојчица кршење правила током школског часа има више инструментални карактер. Поред тога, облици школске недисциплине који су израженији код дечака пре резултирају већим ремећењем/прекидањем наставног процеса, те су чешће праћени тежим дисциплинским санкцијама него што је то случај са облицима школске недисциплине који су изражени код девојчица.

Добијене полне разлике сагласне су са резултатима студија које показују да су дечаци значајно чешће него девојчице подвргнути неком дисциплинском поступку и/или кажњавани (Imich, 1994; McFadden et al., 1992), те да је међу искљученима из школе удео дечака већи (Costenbader & Markson, 1998). Полне разлике у структури школске недисциплине могу се објаснити двојачко. Низ је истраживања која показују да су мушкарци на свим узрастима више склони различитим облицима директне агресије у односу на жене (Craig & Pepler, 1997; Espelage et al., 2003; Furlong & Morrison, 2000). У аспектима школске недисциплине на којима ученици мушког пола показују више скорове умногоме су присутна понашања која се могу означити као манифестације директне агресивности. С друге стране, нека истраживања показују да су, бар на узрастима ране адолесценције, код девојчица чешћи облици индиректне агресије (Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspeltz et al., 1988), а манифестације ове врсте агресије присутније су у аспектима школске недисциплине који су карактеристичнији за девојчице. У објашњењу разлика у структури недисциплине током наставе, могли би послужити и резултати истраживања полних разлика у прилагођавању на школски контекст. Мада су у извесном степену неусаглашени, према већини резултата, девојчице се препознају као боље адаптиране на различите аспекте школског контекста (Kiuru et al., 2009; Paramanik et al., 2014; Wang et al., 2008). Пасивнији начини кршења школских правила који су мање ометајући у односу на наставне активности, а самим тим и чешће пролазе непримећено, могли би се посматрати и као вид адаптивнијег одговора ученица при супротстављању нормама понашања у школи.

Разлике између ученика старијег основношколског и средњошколског узраста појављују се како у укупној изражености школске недисциплине, тако и у погледу њене структуре. Генерално посматрано, средњошколци у већем степену испољавају недисциплиновано понашање у школи, манифестујући га кроз већу израженост два аспекта недисциплине: неучествовање у настави и варање на проверама знања и у извршавању школских обавеза. Мада у односу на средњошколце показују нижи укупни степен недисциплинованости, ученици старијег основношколског узраста склонији су агресивним испадима према вршњацима. Разлике у овом аспекту школске недисциплине, одражавају узрастне разлике које се појављују у облицима насилног понашања. Наиме, истраживања вршњачког насиља показују да се учесталост физичке агресије смањује на средњошколском у односу на основношколски узраст (Kodžorpeljić i sar., 2010), а садржај прве главне компоненте Агресија у великој мери је одређен различитим манифестацијама физичког насиља према вршњацима. У аспекту школске недисциплине која се испољава у супротстављању ауторитету и понашањима којима се омета наставни процес не појављују се разлике између ученика основних и средњих школа. Добијени резултати сугеришу да, упркос општем повећању недисциплинованог понашања, са узрастом долази до промена у структури школске недисциплине у правцу више инструментално усмерених облика понашања којима ученици, противно успостављеним правилима, остварују неке своје циљеве.

Како би се стекао прецизнији увид у промене у облицима школске недисциплине у функцији узраста, проверавано је постојање разлика међу ученицима различитих разреда средње школе². Резултати показују да се промене дешавају само у аспекту школске недисциплине који се односи на непажњу и пасивно искључивање из рада на часу. Поменути облици понашања добијају на учесталости са преласком на више разреде, тако да за ученике четвртих разреда овај вид недисциплине током наставе постаје најкарактеристичнији. Различити видови искључивања ученика из праћења активности које се одвијају на часовима могли би сугерисати и тренд смањивања мотивације или промену њеног квалитета ка екстерналнијим облицима мотивације за учење. Овакво тумачење засновано је на резултатима истраживања који показују да током адолесценције долази до опадања интринзичне мотивације за различите школске предмете (Gottfried et al., 2001; Hedelin & Sjoberg, 1989). Међутим, за извођење сигурнијег закључка о другим могућим разлозима промена у облицима школске недисциплине, потребна су даља истраживања. На крају разматрања узрастних промена у школској недисциплини, важно је истаћи да трансверзални нацрт овог истраживања не дозвољава да се уочене разлике у изражености и облицима школске недисциплине међу различитим узрастима припишу искључиво развојним променама. Могуће је да су и генерацијске разлике, као и различити други фактори у вези са школским контекстом, придонели варирању резултата.

Добијени резултати представљају значајну допуну постојећег корпуса знања о школској недисциплини на нашим просторима, а уједно нуде и одговоре о самој структури феномена школске недисциплине у току наставе. Када се говори о

2 Због малог распона годишта у подзорку ученика основне школе (12–14 година), ова анализа није спроведена.

ограничењима истраживања, потребно је најпре уочити делимичну пристрасност узорка, првенствено јер њиме нису обухваћени ученици нижих разреда основне школе. Такође, у овом истраживању су учествовали ученици доброг, врло доброг и одличног успеха, чиме је смањена варијанса школске недисциплине која би потенцијално могла да буде обухваћена узорком. С обзиром на то да резултати претходних истраживања показују да су ученици слабијег школског постигнућа (ученици који постижу довољан и недовољан школски успех) и лошијег владања, уједно склонији манифестацијама различитих форми недисциплине у току наставе (Charles, 1996; Killion, 1998), наредна истраживања могла би да обухвате и ове нивое варијабли, што би засигурно донело нова сазнања. Надаље, подаци о врсти школе коју похађају ученици (нпр. гимназија / стручна школа) такође би могли да допринесу информативности закључака овог истраживања, те разматрање укључивања ове варијабле може да има изузетан значај за практичан рад са ученицима. Истовремено је потребно поменути и претпоставке о улози других социодемографских корелата школске недисциплине, попут нивоа образовања родитеља и социоекономског статуса породице, који би дали потпунију слику о испитиваном феномену.

Закључак

Бројне су емпиријске провере бихевиоралних теорија учења које показују да кажњавање не доводи до трајне елиминације непожељног понашања. То би, надаље, значило да решење проблема школске недисциплине треба тражити кроз превентивне активности, тренинге социјалних вештина, развој саморегулације у понашању, те кроз афирмацију и награђивање пожељних понашања ученика. Успех у превентивним активностима усмереним ка смањењу овог школског проблема, као и имплементација различитих модела успостављања школске дисциплине, зависиће и од њихове усклађености са различитим карактеристикама ученика. Познавање полних и узрасних разлика у испољавању недисциплинованог понашања у школи може да укаже на неке смернице за конципирање таквих активности. Резултати овог истраживања сугеришу да би превентивне активности требало да буду у извесној мери специфичне за дечаке и девојчице, као и да се њихов садржај мора прилагођавати узрасним променама. Поред тога, резултати о променама облика школске недисциплине које се дешавају са узрастом, те посебно на старијим средњошколским узрастима, индиректно сугеришу да је рад наставника на квалитету ученичке мотивације и њеном усмеравању ка аутономној регулацији један од могућих начина смањења недисциплине на часу.

Литература

- 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*, Vol. 101, No. 5, 511–528.
- Barber, B. R. (1998). The Apprenticeship of Liberty: Schools for Democracy. *School Administrator*, Vol. 55, No. 5, 10–12.
- Bennett, W. (1998). The Place To Harvest Patriots. *School Administrator*, Vol. 55, No. 5, 38–40.
- Benninga, J. S. & Wynne, E. A. (1998). Keeping in Character. *Phi Delta Kappan*, Vol. 79, No. 6, 439–445.
- Charles, C. (1996). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman Publishers.
- Clark, S. (2002). District Chips Away at Suspensions: Are Schools Calmer? *Catalyst for Cleveland Schools*, Vol. 3, No. 3, 4–6.
- Costenbader, V. & Markson, S. (1998). School Suspension: A Study with Secondary School Students. *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No. 1, 59–82.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 13, No. 2, 41–60.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social Psychological Adjustment. *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 710–722.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. (2003). Examination of Peer-group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development*, Vol. 74, No. 1, 205–220.
- Fasko, D., Grubb, D. J. & Osborne, S. J. (1995). *An Analysis of Disciplinary Suspensions*. Retrieved April 15, 2015 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393169.pdf>
- Fenstermacher, G. D. (2001). On the Concept of Manner and its Visibility in Teaching Practice. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 33, No. 6, 639–653.
- Furlong, M. J. & Morrison, G. M., (2000). The SCHOOL in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, Vol. 8, No. 2, 71–82.
- Gašić Pavišić, S. (1991). Disciplina: nagrađivanje i kažnjavanje. U J. Šefer (ur.), *Učitelji u praksi* (142–157). Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.
- Gašić Pavišić, S. (2003): Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava teškoće. *Nastava i vaspitanje*, god. 52, br. 4, 409–430.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivacion from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 1, 3–13.
- Greenlee, A. R. & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes Toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies. Retrieved June 15, 2015 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364330.pdf>.
- Hansen, D. T. (2001). Reflections on the Manner in Teaching Project. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 33, No. 6, 729–735.
- Hedelin, L. & Sjoberg, L. (1989). The Development of Interests in the Swedish Comprehensive School. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 4, No. 1, 17–35.

- Imich, A. (1994). Exclusions from School: Current Trends and Issues. *Educational Research*, Vol. 36, No. 1, 3–11.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S. P., Ruddy, S. A., Miller, A. K., Fleury, J. K., Chandler, K.A., Rand, M.R., Klaus, P., & Planty, M.G. (2000). *Indicators of School Crime and Safety: 2000*. Washington: U.S. Departments of Education and Justice. NCES
- Killion, R. (1998). Student Discipline Methods and Resources Used by Indiana Secondary School Administrators. *NASSP Bulletin*, Vol. 82, No. 596, 44–49.
- Kiuru, N., Nurmi J., Aunola K. & Salmela Aro, K. (2009). Peer Group Homogeneity in Adolescents' School Adjustment Varies According to Peer Group Type and Gender. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 33, No. 1, 65–76.
- Kodžopeljić, J., Smederevac, S. i Čolović, P. (2010). Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, god. 3, br. 4, 289–305.
- Lagerspeltz, K., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11 to 12-year-old-children. *Aggressive Behavior*, Vol. 14, No. 6, 403–441.
- Lewis, R., Lovegrove, M. N. & Burman, E. (1991). Teachers' Perceptions of Ideal Classroom Disciplinary Practices. In M. N. Lovegrove, & R. Lewis, R. (Eds.), *Classroom Discipline* (pp. 86–113). Melbourne: Longman Cheshire.
- Lewis, R. (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*, Vol. 3, No. 3, 155–171.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No. 3, 307–319.
- 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*, Vol. 21, No. 6, 729–741.
- 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.
- McFadden, A. C., Marsh, G. E., Price, B. J. & Hwang, Y. (1992). A Study of Race and Gender Bias in the Punishment of School Children. *Education and Treatment of Children*, Vol. 15, No. 2, 140–146.
- Mirić, J. (2011). Jedan pokušaj merenja nedisciplinovanog ponašanja u školi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, god. 43, br. 2, 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*, Vol. 285, No. 16, 2094–2100.
- Paramanik, J., Sahal, B. & Mondal, B.C. (2014). Adjustment of Secondary School Students with Respect to Gender and Residence. *American Journal of Educational Research*, Vol. 2, No. 12, 1138–1143.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, Vol. 30, No. 2, 101–112.
- Rothstein, R. (2000). Towards a Composite Index of School Performance. *The Elementary School Teacher*, Vol. 100, No. 5, 409–441.
- Savović, B. (2002). Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: mišljenje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br. 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*, Vol. 35, No. 1, 4–26.
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C. & Peterson, R. L. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, Vol. 34, No. 4, 317–342.
- Tomal, D. R. (1998). *A Five-styles Teacher Discipline Model*. Retrieved March 23, 2015 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425158.pdf>
- Travis, E. (2001). *Discipline in the Schools*. Retrieved June 10, 2015 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf>.
- Yuan, X., & Che, L. (2012). How to Deal with Student Misbehaviour in the Classroom? *The Journal of Educational and Developmental Psychology*, Vol. 2, No. 1, 143–150.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Wallace, J. M., Goodkind, S., Wallace, C. M. & Bachman, J. G. (2008). Racial, Ethnic, and Gender Differences in School Discipline among U.S. High School Students: 1991–2005. *Negro Educational Review*, Vol. 59, No. 1–2, 47–62.
- Wang, Z., Chen, X., Sorrentino, R. & Szeto, A. C. (2008). Uncertainty Orientation in Chinese Children: Relations with School and Psychological Adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 32, No. 2, 137–144.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R. & Moles, O. (1982). Student Suspension: A Critical Reappraisal. *The Urban Review*, Vol. 14. No. 4, 245–303.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama obrazovanja i vaspitanja* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, 52/2011.

Примљено: 15. 12. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 19. 02. 2016.

Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.

GENDER AND AGE DIFFERENCES IN EXPRESSING DISRUPTIVE BEHAVIOR DURING CLASS

Abstract *The article focuses on the phenomenon of school indiscipline which proved to be an important factor of disruption in the teaching process. The aims of our research were to determine whether there were gender and age differences in expressing indiscipline during a class, as well as to examine the latent space of the School Indiscipline Scale. The sample included 897 students (42.1% boys and 57.9% girls) who attend elementary (46.6%) or secondary (53.4%) school, aged 12 – 19. The instrument used was the Scale of School Indiscipline. The results of the component analysis indicated four components: nonparticipation, aggression, defiance to authority and cheating. By applying the MANOVA test we detected gender differences in all four subscales: that girls tend to cheat or not participate in the teaching process, while boys are more inclined to aggression and authority defiance. Regarding age differences it was noted that elementary school students are more inclined to behave aggressively while secondary school students tend not to participate and cheat. Bearing in mind that knowing gender and age differences of expressing unwanted behavior in school is very important it seems that the success of any prevention programs depend, to a large extent, upon their congruence with the students with different characteristics.*

Keywords: *school indiscipline, gender differences, elementary school, high school.*

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ НЕДИСЦИПЛИНИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ

Резюме *В центре внимания авторов данной работы находится проблема школьной недисциплины, которая в ряде исследований рассматривается как один из дестабилизирующих факторов в осуществлении обучения. Целью данного исследования было определение гендерных и возрастных различий в проявлении агрессивного поведения на уроках, а также исследование скрытого пространства Шкалы школьной недисциплинированности. Исследование проведено на примере 897 учеников (42,1% мужского пола и 57,9% женского пола) основной школы (46,6%) и средней школы (53,4%), в возрасте 12–19 лет. Инструментом обработки результатов исследования была Шкала школьной недисциплинированности. Результаты компонентного анализа указывают на наличие четырех компонентов Шкалы школьной недисциплинированности: неучастие, агрессия, сопротивление авторитету и обман. Применяя MANOVA-е обнаружена половая разница по всем подразделам, а именно: девочки проявили более высокую склонность к обману и неучастию в классе, а мальчики к агрессии и сопротивлению авторитету. Когда речь идет о возрастной разницы, сделан вывод, что ученики начальной школы склонны к агрессивному поведению, в то время как ученики средней школы склонны к обману и неучастию. Кроме того, ученики старших классов средней школы проявили большую склонность к неучастию в обучении, чем ученики младших классов средней школы. Учитывая факт, что знание гендерных и возрастных различий в проявлении агрессивного поведения в школе имеет большое значение, можно сказать, что успех профилактических программ во многом зависит от их конгруэнтности с требованиями учеников различных характеристик.*

Ключевые слова: *школьная дисциплина, гендерные различия, возрастные различия, основная школа, средняя школа.*