

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Адријан А. Божин

КОНОТАТИВНА ЗНАЧЕЊА ВАСПИТНИХ
СТИЛОВА РОДИТЕЉА И ШКОЛСКИ УСПЕХ
АДОЛЕСЦЕНАТА РАЗЛИЧИТЕ ЕТНИЧКЕ
ПРИПАДНОСТИ

докторска дисертација

Београд, 2025

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Adrijan A. Božin

CONNOTATIVE MEANINGS OF PARENTING
STYLES AND SCHOOL SUCCESS OF
ADOLESCENTS OF DIFFERENT ETHNIC
BACKGROUNDS

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2025

Ментор:

др Данијела Петровић, редовна професорка
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за психологију

Чланови комисије:

др Јелена Старчевић, редовна професорка
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

др Драган Јанковић, доцент
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за психологију

Датум одбране:

Захвалност

Ова докторска дисертација је реализована уз помоћ и подршку више сусретљивих, одговорних и компетентних особа којима желим да се искрено захвалим.

Велику захвалност најпре дугујем проф. др Данијели Петровић, која је прихватила да буде моја менторка у ситуацији која ми је на тренутке изгледала безнадежна након одласка претходног ментора у пензију. Током свих ових година она ми је пружала несебичну подршку и охрабривала када је осећала да ми је то потребно и са пуно такта и разумевања давала веома конструктивне стручне савете, од дораде нацрта истраживања до финализације докторске тезе. На свему томе сам јој веома захвалан.

Посебну захвалност желим да изразим проф. др Јелени Старчевић која ми је притекла у помоћ када је било најпотребније и помогла да премостим тешкоће настале услед поменутог прекида и успоставим контакт са менторком. Њене веома стручне и правовремене сугестије и искрена жеља да ми помогне, али и конкретна помоћ, значиле су ми веома много током рада на дисертацији. Због свега тога сам јој веома захвалан.

Доц. др Драгану Јанковићу дугујем веома велику захвалност за помоћ и подршку приликом развијања Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова и за веома корисне савете у вези са структурисањем и обликовањем емпиријског дела рада чиме је допринео разрешавању неких мојих дилема и бољем квалитету коначне верзије докторске дисертације.

Мом првом ментору, проф. др Јовану Мирићу, желим да изразим велику захвалност што ме је заинтересовао за проблематику васпитних стилова, упутио на радове Дајане Баумринд и Драгана Јанковића и пружао веома корисне савете приликом израде прве верзије нацрта истраживања.

Захвалност дугујем директору економско-трговинске школе „Доситеј Обрадовић“ у Алибунару, Дарку Чекеревцу, који ми је омогућио веома лагодно спровођење пробног и једног дела главног истраживања у тој школи као и његовим сарадницима и професорима који су ми уступили своје часове и својим присуством и повременим интервенцијама допринели радној атмосфери приликом спровођења истраживања.

Захвалност дугујем и директорки гимназије „Борислав Петров – Браца“ у Вршцу, Тамари Пешић, која је одобрила спровођење истраживања у школи на чијем је челу. Посебну захвалност дугујем Маји Рајковић, педагогу школе, која је несебично и веома ефикасно допринела самом спровођењу истраживања у изузетно тешким околностима тог несрећног јуна 2023. године.

Захваљујем се и свим родитељима који су дали сагласност да њихова деца учествују у истраживању као и свим ученицама и ученицима који су прихватили да буду моји испитаници.

Посебно се захваљујем члановима моје породице на подршци да истрајем до краја и на разумевању и помоћи у ситуацијама које су ми се на тренутке чиниле несавладивим.

Конотативна значења васпитних стилова родитеља и школски успех адолесцената различите етничке припадности

Сажетак

Током више од пола века, један од најзначајнијих предмета психолошког истраживања социјализације и социјалног развоја представљају родитељски васпитни стилови (РВС) и њихови корелати. Притом су прилично интензивно испитиване везе између РВС-а, етничке припадности родитеља и школског успеха њихове деце. Стога је циљ овог истраживања био утврђивање, полазећи од четвороделног модела РВС-а Дајане Баумринд, да ли и у нашим условима има разлика у коришћењу појединих РВС-а између припадника различитих етничких група; да ли постоји значајна веза између РВС-а и школског успеха; да ли веза између РВС-а и школског успеха зависи од етничке припадности. Полазећи од разрађене хипотезе Лоренса Стеинберга и сарадника да конотативно значење које појединим РВС-има придају припадници различитих етничких група модулира везу између РВС-а и школског успеха, циљ овог истраживања је био и да се утврди да ли има значајне разлике између етничких група у погледу конотативног значења РВС-а и да ли веза између РВС-а и школског успеха зависи од конотативног значења која васпитним стиловима својих родитеља придају њихова деца.

Испитивање је извршено на узорку од 282 ученице и ученика две средње школе из Јужног Баната у којима се настава одвија у по једном одељењу сваког разреда и на румунском језику. У испитивање су укључени сви ученици из сва четири разреда на румунском и из по једног одељења истог или приближно истог смера на српском језику. Подаци су прикупљени помоћу три упитника: Општи упитник, којим су прикупљени основни социо-демографски подаци и о успеху на крају школске године и на полугодишту; благо измењена Скала родитељског васпитног стила (СРВС) Сузи Ламборн и сарадника; и Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС, две верзије). СКЗРВС се састоји из 20 ставки које операционално дефинишу две васпитне димензије (висок или низак степен родитељске тоpline/посвећености, односно строгости/надзора) и које су усклађене са ставкама СРВС-а и операционалним дефиницијама РВС-а. Адолесценти су проценили конотацију сваке од тих тврдњи помоћу скраћене верзије (CD-9) Конотативног диференцијала Драгана Јанковића. Обрада података је извршена помоћу прикладних биваријантних и мултиваријантних метода. Биваријантно је утврђена статистички значајна тенденција да се у породицама у којима су родитељи српске националности, по оцени

њихове деце, више користи ауторитативни РВС него у породицама у којима су родитељи румунске етничности.

Опште узев, како биваријантно тако и мултиваријантно са релевантним контролним варијаблама у анализи, резултати истраживања указују на значајну везу између ауторитативног и занемарујућег РВС-а и у извесној мери између попустљивог РВС-а и школског успеха – веза која је по интензитету и смеру умногоме у складу са резултатима до којих су дошли други истраживачи код нас и у иностранству.

Између испитаних из српских и румунских породица у већини случајева нема значајних разлика у конотативном значењу које они приписују ауторитативном и занемарујућем РВС-у, а хипотеза да веза између васпитног стила родитеља и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности је само делимично подржана.

Овим истраживањем је указано на извесну могућност додатног утицаја РВС-а, преко конотативног значења које му се придаје, на школски успех.

Сугестије за даља истраживања односе се пре свега на укључивање припадника и неких других етничких група приликом испитивања веза између РВС-а и школског успеха, али и неких других корелата РВС-а. Конотативно значење васпитних стилова и његове релације са другим релевантним варијаблама је правац истраживања који се такође препоручује.

Са практичног аспекта, СРВС је лако применљив и прихватљив психометријски инструмент који се може препоручити школским психолозима и педагозима.

Кључне речи: родитељски васпитни стил, етничка припадност родитеља, конотативно значење родитељског васпитног стила, школски успех, адолесценти

Научна област: Психологија

Ужа научна област: Психологија образовања

Connotative meanings of parenting styles and the school success of adolescents of different ethnic backgrounds

Summary

For more than half a century, one of the most important subjects of psychological research on socialization and social development has been parenting styles (PSs) and their correlates. The links between PSs, parental ethnicity, and their children's school success have been examined quite intensively. Therefore, the aim of this research was to determine, starting from Diana Baumrind's four-part PS model, whether there are differences in the use of individual PSs between members of different ethnic groups in our conditions; whether there is a significant relationship between PSs and academic success; whether the relationship between PRSs and school success depends on ethnicity. Starting from the elaborated hypothesis of Lawrence Steinberg and colleagues that the connotative meaning that members of different ethnic groups attach to certain PSs moderates the relationship between PSs and school success, the aim of this research was also to determine whether there are significant differences between ethnic groups in terms of the connotative meaning of PSs and whether the relationship between PSs and school success depends on the connotative meaning that children attach to their parents' PSs.

The study was conducted on a sample of 282 female and male students from two secondary schools in Serbian South Banat, where teaching is conducted in one class of each grade in the Romanian language too. The study included all students from all four grades in Romanian and from one class of the same or approximately the same major in Serbian. Data were collected using three questionnaires: the General Questionnaire, with which basic socio-demographic data and data on GPA at the end of the school year and at the end of the semester were collected; a slightly modified Parenting Style Scale (PSS) by Susie D. Lamborn et al.; and the Parenting Style Connotative Meaning Scale (PSCMS, two versions). The PSCMS consists of 20 items that operationally define two parenting dimensions (high or low levels of parental warmth/commitment, or strictness/supervision) and are aligned with the PSS items and the operational definitions of the PSs. Adolescents assessed the connotation of each of these statements using the shortened version (CD-9) of Dragan Janković's Connotative Differential. Data processing was performed using appropriate bivariate and multivariate methods. A statistically significant bivariate trend indicating that, according to their own children's perceptions, the authoritative PS is more frequently used in families with Serbian than in families with Romanian parents was found.

The research results indicate a significant relationship between authoritative and neglectful PSs, and to some extent between the permissive PS and school success – a relationship that is largely consistent in intensity and direction with the results obtained by other researchers in our country and abroad.

In most cases, between respondents from Serbian and Romanian families, no significant differences in the connotative meaning they attribute to authoritative and neglectful PS were found, and the hypothesis that the relationship between parenting style and children's school success depends on ethnicity is only partially supported.

This research supports the possibility of some additional influence of PS, through the connotative meaning attached to it, on school success.

The inclusion of members of some other ethnic groups in examining the relationship between PSs and school success, along with some other correlates of PSs, as well as further study of the relationship between the connotative meaning of PSs in larger samples and with other relevant variables are the most important recommendations for further research on this issue.

From a practical perspective, the PSS is an easily applicable and acceptable questionnaire that can be recommended to school psychologists and educators.

Keywords: parenting style, parental ethnicity, connotative meaning of parenting style, school success, adolescents, typological approach to conceptualizing parental behavior

Scientific field: Psychology

Scientific subfield: Psychology in education

С А Д Р Ж А Ј

I – Т Е О Р Е Т С К И Д Е О

1. УВОД (1)

1.1 Социјализација (3)

1.2 Култура (5)

2. САВРЕМЕНА РАЗВОЈНА ПСИХОЛОГИЈА И ПРОЦЕС СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ (8)

2.1 Теорија динамичких система (8)

2.2 Социо-историјски или социо-културни приступ (14)

2.3 Биоеколошка теорија људског развоја (20)

2.4 Развојна ниша (26)

3. ВАСПИТНИ СТИЛ И СРОДНИ ПОЈМОВИ (30)

3.1 Васпитање (30)

3.2 Васпитна пракса (31)

3.3 Васпитни став (33)

3.4 Васпитни стил (34)

4. ДИМЕНЗИОНАЛНИ И ТИПОЛОШКИ ПРИСТУП КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈИ РОДИТЕЉСКОГ ПОНАШАЊА (41)

4.1 Димензионални приступ (41)

4.2 Типолошки приступ (43)

5. МОДЕЛИ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА (45)

5.1 Модел Дајане Баумринд (45)

5.2 Модел васпитних стилова Елеоноре Мекоби и Џона Мартина (57)

5.3 Контекстуални модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга (59)

5.4 Модел Џеланија Мандаре и Керолајн Мареј (62)

5.5 Ерл С. Шеферов и неки сродни димензионални модели родитељског понашања (64)

5.6 Закључна разматрања о моделима васпитних стилова (68)

6. ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА ВАСПИТНИХ СТИЛОВА И ЊИХОВИХ

КОРЕЛАТА (71)

6.1 Васпитни стилови и њихови корелати: инострана истраживања (71)

6.2 Критички осврт на нека отворена питања у истраживањима
родитељских васпитних стилова (84)

6.3 Васпитни стилови и њихови корелати: домаћа истраживања (86)

6.4 Родитељски васпитни стилови и школски успех њихове деце: инострана и домаћа
истраживања (94)

7. ЗНАЧЕЊЕ: ДЕНОТАТИВНО И КОНОТАТИВНО (112)

7.1 Денотативно и конотативно значење васпитног стила (117)

II – ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

8. УВОД (120)

8.1 Предмет и циљ истраживања (121)

8.2 Хипотезе истраживања (122)

9. МЕТОД (124)

9.1 Испитаници (124)

9.2 Инструменти (132)

9.3 Варијабле (135)

9.4 Поступак истраживања (136)

9.5 Начин обраде података (138)

10. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА (139)

10.1 Поређење етничких група у погледу родитељских васпитних стилова (139)

10.2 Васпитни стил родитеља и школски успех њихове деце (151)

10.3 Конотативно значење васпитних стилова и етничка припадност (174)

10.4 Васпитни стил, етничка припадност и школски успех (209)

10.5 Васпитни стилови, конотативна значења тих стилова и школски успех (240)

11. ДИСКУСИЈА (268)

- 11.1 Васпитни стил и етничка припадност родитеља (268)
- 11.2 Васпитни стил родитеља и школски успех њихове деце (271)
- 11.3 Конотативно значење васпитних стилова и етничка припадност (275)
- 11.4 Васпитни стил, етничка припадност и школски успех (279)
- 11.5 Васпитни стилови, конотативна значења тих стилова и школски успех (283)

12. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА (288)

- 12.1 Кључни налази истраживања (288)
- 12.2 Разматрање теоријског и практичног доприноса овог рада (292)
- 12.3 Ограничења истраживања (293)
- 12.4 Препоруке за будућа истраживања (295)

III – ЛИТЕРАТУРА (298)

IV – ПРИЛОЗИ (313)

Прилог А: Општи упитник (ОУ) (313)

Прилог Б: Скала родитељског васпитног стила (СРВС) (314)

Прилог В: Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС-20.1) (317)

Прилог Г: Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС-20.2) (325)

Прилог Д: Искизи који операционално дефинишу два степена васпитних димензија (333)

Прилог Ђ: Операционалне дефиниције конотативних значења васпитних димензија (335)

Прилог Е: Операционалне дефиниције конотативног значења васпитних стилова (336)

Прилог Ж: Слике и табеле уз одељак 10.1(337)

Прилог З: Слике и табеле уз одељак 10.2 (341)

Прилог И: Слике и табеле уз одељак 10.3 (347)

Прилог Ј: Слике уз одељак 10.4 (373)

Прилог К: Слике уз одељак 10.5 (385)

I – ТЕОРЕТСКИ ДЕО

1. УВОД

У оквиру подручја социјализације и социјалног развоја посебан предмет истраживања представљају родитељски васпитни стилови и њихове везе са појединим аспектима личности деце. Током више од пола века, ова тематика је била предмет веома великог броја истраживања и јавних расправа, о томе је објављено на хиљаде научних и стручних радова, највише на енглеском, али и на многим другим језицима тако да заинтересованим појединцима није нимало лако да се сналазе у свему томе. Ипак, неке генерализације на основу резултата обављених истраживања о родитељским васпитним стиловима и њиховим ефектима су могуће и већ на самом почетку овог рада можемо навести једну од најважнијих, ако не и најважнију, из пера једног од водећих ауторитета у овој области, америчког психолога Лоренса Стеинберга: „Веза између ауторитативног родитељства и здравог развоја адолесцента је пронађена у студијама у широком спектру етничких група, друштвених класа и породичних структура, не само у Сједињеним Државама већ и по целом свету [...] У ствари, евиденција која фаворизује ауторитативно родитељство је толико јака да су неки експерти сугерисали да се питање који тип родитељства је најбољи за тинејџере више не проучава” (Steinberg, 2023, str. 105). Поврх тога, исти аутор је пре две деценије у једној књизи формулисао, на основу резултата својих и истраживања многих других, следећих „10 основних принципа доброг родитељства” (наслов његове књиге из 2005. године):

- „1. То што чините је важно
2. Не можете показивати сувише љубави
3. Будите укључени у живот свог детета
4. Прилагођавајте своје родитељске поступке (parenting) тако да буду
прикладни за Ваше дете
5. Успоставите правила и поставите границе
6. Помозите развој самосталности Вашег детета
7. Будите доследни

8. Избегавајте оштру дисциплину
9. Објасните своја правила и одлуке
10. Опходите се према свом детету са поштовањем” (према Steinberg, 2016, str. 107).

Међутим, родитељски васпитни стилови као значајан аспект социјализације деце и адолесцената у породици су и даље веома активно подручје научног истраживања широм света, укључујући нашу земљу, и савремени истраживачи не само да потврђују раније налазе већ проналазе нове и даље спецификују услове делотворности или неделотворности појединих стилова, уочавају нове проблеме који до сада нису довољно обрађивани или којима није посвећена пажња коју реално заслужују. Неки од тих проблема су нам се наметнули приликом упознавања са овом проблематиком и били су инспирација за емпиријско истраживање у нашим условима. Овде бисмо додали и то да смо од детињства наовамо, долазећи често у контакт с децом и њиховим родитељима различитог нивоа образовања и других карактеристика, из једне национално хомогене и једне у том погледу мешовите средине, приметили извесне разлике у васпитним поступцима и односу родитеља према својој деци у зависности од тих карактеристика. То је захтевало извесну флексибилност у интерперсоналним односима и дуго смо то „примали здраво за готово”. Током студија смо се упознали са „три основна стила понашања родитеља према својој деци” – ауторитативни (демократски), ауторитарни и пермисивни – и чули за неке од истраживача ове проблематике укључујући Дајану Баумринд. Касније, на докторским студијама, из предмета „Морални развој”, израда семинарског рада под насловом „Васпитни стилови и антисоцијално понашање” значила је недвосмислени почетак бављења овом проблематиком. Недуго затим, у чланку Стеинберга и сарадника (Steinberg et al., 1994) пронашли смо могуће објашње и потврду поменутог искуства из детињства и каснијих периода живота. Све остало су мање или више систематске припреме за опсежније емпиријско истраживање ове проблематике у нашим условима (Božin, 2009).

Истакли смо да је истраживање родитељских васпитних стилова део или аспект ширег подручја социјализације и стога ћемо се најпре осврнути на појам и неке аспекте социјализације од значаја у овом контексту. Затим ћемо се осврнути и на појам културе који је неизоставан за разумевање социјализације. Уводни део рада ћемо затим проширити прикладним приказивањем три теорије или теоријска приступа и једног

конструкта који су веома значајни за разумевање савремених теоријских разматрања и емпиријских истраживања социјализације.

1.1 Социјализација

Одавно је примећено да се преко социјализације доводе у везу појединац и друштво и да се тиме отварају две тачке гледања на тај повезујући процес: психолошка и социолошка (Schneewind, 1979). Отуд социолози приликом дефинисања појма социјализације истичу њену функцију у припремању индивидуе за разне друштвене улоге (Ivanović, 2014), а психолози утицај психолошких чинилаца и њен значај за формирање личности.¹

Према одређењу које су усвојиле бројне генерације наших психолога, **социјализација** је процес „социјалног учења путем кога јединка стиче социјално-релевантне облике понашања и формира се као личност са својим специфичним карактеристикама” (Rot, 2006, str. 75). У овој дефиницији уочавамо три битне карактеристике социјализације: 1) то је процес социјалног учења (учење у којем значајну улогу имају социјални фактори); 2) резултат овог процеса је стицање одређених облика понашања (норми, вредности, разних вештина, знања итд) који су социјално релевантни то јест неопходни за живот у друштву и за опстанак и одржање једног друштва и 3) поред претходно наведених облика понашања који су заједнички за припаднике одређеног друштва и културе, социјализацијом се формирају и особине личности које су специфичне за сваког појединца, које су носиоци индивидуалних разлика.

Из низа новијих одређења социјализације из пера психолога издвојили смо два, надамо се довољно репрезентативна. Према првом од њих, „социјализација је термин који се користи да се описује процес развоја дуж пута који је културом прописан” да би се одмах спецификовало да је то „процес којим деца стичу уверења, вредности, вештине, ставове, понашања, начине мишљења и мотиве своје културе који заједно помажу деци да се развијају у чланове који су ефективни и који доприносе групи” (Gauvain & Parke, 2010, str. 239). У овом одређењу приметимо сврставање

¹ Примера ради, у антрополошким дефиницијама, јер се појам користи и у антропологији, педагогији и неким другим друштвеним наукама (са очекиваним варијацијама у нагласку у које нећемо залазити овом приликом), нарочито се наглашава функција социјализације „у процесу преношења и чувања културе, усвајања и одржавања културних вредности” (Ivanović, 2014, str. 734).

социјализације у шири процес развоја појединца и истицање значаја културе у том процесу.

У другој новијој дефиницији социјализације се истиче да је ова „технички термин који се користи у многим академским дисциплинама да би се описао развој личности људских бића у перманентној интеракцији са њиховом физичком и психолошком диспозицијом с једне и са социјалним и еколошким условима живота с друге стране” (Hurrelmann & Bauer, 2018, str. 16). У овој дефиницији се експлицитно истиче да је социјализација интерактивног карактера то јест да је двосмерна и, у случају родитеља и деце, родитељи утичу на децу, али и ови на родитеље, али су неки други аспекти спецификовани у претходном новијем, а нарочито у одређењу Н. Рота, остали имплицитни. Надаље, Ротова дефиниција је више у духу класичних теорија социјализације (теорије учења, теорија улога), док ова друга новија упућује на интеракционизам и контекстуализам неких новијих теоријских приступа социјализацији и људском развоју о којима ће, укратко и у складу са потребама овог рада, бити реч при крају овог уводног дела. Уједно, наведимо и то да како Ротово тако и одређење Хурелмана и Бауера дозвољавају да се социјализација одвија током целог живота, како се овај процес данас обично разуме, док се одређење Мери Говен и Роса Парка (Gauvain & Parke, 2010) експлицитно ограничава на детињство тј. изједначаје социјализацију са *примарном* социјализацијом.

Приликом разматрања процеса социјализације посебно су значајне две групе фактора: агенси социјализације и извори социјализације. *Агенси социјализације* су посредници овог процеса, „фактори” који преносе садржаје (схватања, вредности, норме, облике понашања итд) које особа треба да усвоји током социјализације. То су родитељи, наставници, школа, мас-медији, вршњаци итд. (Rot, 2006). Хурелман и Бауер користе термине „агенси социјализације” и „контексти социјализације” синонимно и говоре о *породици* као примарном и најважнијем таквом контексту, *образовном систему* као све важнијем, али ипак секундарном агенсу социјализације и о *друштвеним системима*, „институцијама из света свакодневног живота” (Hurrelmann & Bauer, 2018, str. 16) као терцијарним агенсима – институцијама које нису изричито створене да делују на особу у развоју, али постају све важније у савременом свету у којем се њихов утицај све више испреплиће са деловањем породице и образовног система. Примери терцијарних агенса су, по Хурелману и Бауеру, „партнерство” као заједница две особе које живе заједно током дужег временског периода и која због тога

доводи до промена у њиховим личностима, затим пријатељи и вршњаци, медији или политичке институције (Hurrelmann & Bauer, 2018).

Извори социјализације су фактори од којих потиче садржај социјализације, од којих зависи шта ће се усвајати у овом процесу. То су, пре свега, култура којој човек припада, друштвени систем и друштвена структура (Rot, 2006). У овом контексту нас пре свега интересује **култура** као извор социјализације из разлога који ће постати јаснији из нашег даљег излагања.

1.2 Култура

Појам културе је, као што се може закључити из ранијих и новијих разматрања овог питања (Jahoda, 2012; Mironenko & Sorokin, 2018; Starčević, 2013) веома тешко дефинисати на општеприхватљив начин. Стога британски психолог Густав Јахода препоручује да се овај појам једноставно користи без покушаја дефинисања, а ако је то важно да се учини из теоријског или емпиријског разлога, да се објасни „специфични начин” у којем се он користи „у том посебном контексту” (Jahoda, 2012, str. 300). Наравно, то су многи учинили и пре ове Јаходине препоруке. Тако је, примера ради, Виготски у својим главним радовима користио реч „култура” за „оруђа” заснована на језику (бројање, писање и говор) – примећује један савремени холандски психолог (van der Veer, 1996). Други пример: немачки развојни психолог Ролф Ертер, приликом разматрања релација између културе, екологије и развоја (Oerter, 2008, str. 91) опредељује се за дефиницију америчког антрополога Мелвила Херсковица (Herskovits, 1948, према Kroeber & Kluckhohn, 1952, str. 128) која гласи: „култура је део околине који је човек створио”.² У својој књизи из 2014. године Ертер „прецизира” након веома занимљивог разматрања појма „предмет” под којим подразумева како материјалне (нпр. чекић, нож или копље) тако и нематеријалне (нпр. част, поузданост, знања или математички „предмети” као што су троугао или коцка) „људске конструкције”, Херсковицову дефиницију на следећи начин: „култура је универзум предмета, при чему предмети представљају људске конструкције” (Oerter, 2014, str. 115). У самој дефиницији нема суштинске разлике између Херсковицове и Ертерове дефиниције јер се у њој не спецификују карактеристике предмета о којима, као што

² Culture is the man-made part of the environment.

смо наговорили, овај аутор детаљније расправља у својој књизи (уп. Oerter, 2014, str. 113-116). Трећи пример: у поводу другог начела „опште архитектуре развоја током целог живота”, по којој се, са годинама, повећава потреба за културом, Паул Балтес пише: „*култура* у овом контексту односи се на целокупност психолошких, социјалних, материјалних, и симболичких (заснованих на знању) ресурса које су људи стварали током миленијума и који, пошто се преносе кроз генерације, омогућавају људски развој какав познајемо данас” (Baltes, 1997, str. 368). Писменост и књиге, „стратегије васпитања”³, економске и технолошке иновације или здравствено осигурање представљају примере културних ресурса које Балтес у овом контексту наводи (Baltes, 1997; в. и Воџин, 2011). Очигледно, Балтесова дефиниција заправо представља извесну конкретизацију наведеног општег одређења културе коју је дао Херсковиц у којој се, у изразу „стратегије васпитања”, могу препознати како васпитни поступци тако и васпитни стилови који нас у овом раду првенствено интересују.

Будући да и антрополози, свесни ограничења уопштених одређења културе, у новије време теже да се сконцентришу на поједине аспекте културе и њихову везу са одређеним проблемима, овде наводимо, незнатно измењено, седам аспеката културе са којима ће се, наводно, опште узев, антрополози сложити када је у питању развој детета (Robert A. Levine, 1984, према Harkness & Super, 2021, str. 14-15): 1) култура се односи на оно о чему постоји широк консензус међу припадницима једне људске заједнице; 2) култура делује као организатор значења и акција на различитим подручјима⁴; 3) културна веровања или идеологије представљају „фузију онога што јесте и [што] треба да буде у јединственој визији” – отуд јединствена снага културних идеологија; 4) мада се за сваку културу може рећи да је посебна, јединствена, ни за једну се не може рећи да је потпуно различита од свих осталих (то посебно важи за културе које су у блиском контакту, нпр. географски једна поред друге, имају заједничке историјске корене итд); 5) „културне констелације веровања и вредности су отпорне на историјске и еколошке промене” (пример који наводе Сара Харкнис и Чарлс Супер: обичај Холанђана да остављају бебе чак и по хладном времену напољу да дремају забележен шездесетих година прошлог века потврђен је и три деценије касније и, што је веома занимљиво, уз исто образложење родитеља који су то практиковали); 6) могу се разликовати два

³ Енгл. strategies of education.

⁴ На овај аспект културе ће посебно инситуирати Чарлс Супер и Сара Харкнис у свом разматрању релације култура-дете полазећи од свог конструкта „развојна ниша” који приказујемо у посебном одељку.

начина концептуализације културе – као нешто спољашње и као нешто унутрашње или, речима једног савременог антрополога (Handwerker, 2002, str. 106), као нешто „отеловљено у суперорганским својствима група” наспрам нечег што је „отеловљено у појединцима” (данас се сматра да су те концептуализације комплементарне); и 7) упркос заједничким „културним идеологијама”, у оквиру једне културне заједнице се могу констатовати знатне индивидуалне варијације тако да се чак може рећи, са Саром Харкнис и Чарлсом Супером (који се притом позивају на Ентонија Валаса⁵) да је „организација индивидуалних разлика [...] једна од карактеристика култура” (Harkness & Super, 2021, str. 15).

У овом контексту наша разматрања о релацији исказаној у наслову овог одељка ограничићемо, с обзиром на то да ће о васпитном стилу бити реч у посебном одељку, на следеће: васпитни стилови су аспект или део културе једне шире друштвене групе (која умногоме одговара етничкој, верској и расној припадности њених чланова) који је током своје социјализације усвојила родитељска генерација, првенствено у интеракцији са својим родитељима као главног агенса социјализације; у процесу социјализације своје деце, они (родитељи) реализују и преносе усвојене васпитне стилове заједно са другим садржајима који се преко тог процеса преносе. Из овога следи да су васпитни стилови део културе схваћене као карактеристике окружења, али и као унутрашње својство појединаца. Надаље, тиме смо се дотакли и питања „међугенерациског трансфера” васпитних стилова, односно васпитних поступака преко којих се ти стилови конкретизују. Тај трансфер је био предмет извесног броја емпиријских истраживања, пре свега у иностранству, али и код нас (Bodroški Spariosu, 2010). Све то би требало да буде јасније након разјашњења појма „васпитни стил” и неколико сродних појмова као и приказа теоријских модела васпитних стилова.

⁵ Овај аутор и у једном каснијем кратком приказу у Current Contents (Wallace, 1985, str. 24) своје често навођене књиге о култури и личности (која је те недеље била „најцитиранији класик”) пише: „пре него да показују, генерацију за генерацијом, *репликацију униформности*’ ја сам аргументовао да се друштва држе заједно *организацијом различитости*” [курзив А.Б.]

2. САВРЕМЕНА РАЗВОЈНА ПСИХОЛОГИЈА И ПРОЦЕС СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ

У овом поглављу биће представљене три савремене теоријске перспективе из развојне психологије које пружају теоријски оквир за проучавање васпитних стилова и ширег процеса социјализације: „теорија динамичких система” (Witherington, 2015), савремени социо-историјски или социо-културни приступ развијен полазећи од схватања Лава С. Виготског (Gauvain & Parke, 2010) и „биоеколошка теорија људског развоја” (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Заснованост модела васпитних стилова, који користимо у нашем истраживању, на овим теоријским основама биће посебно уочљива у анализи и интерпретацији добијених резултата. На крају овог дела рада размотрићемо и конструкт „развојна ниша” (Super & Harkness, 1986), који је од значаја за разумевање културолошког контекста васпитних пракси.

2.1 Теорија динамичких система

Овде је пре реч о теоријској перспективи или оријентацији, о теоријском приступу (или чак приступима, с обзиром на многе разлике међу заступницима)⁶ који се, у савременој развојној психологији, може схватити као „једна верзија ширег метатеоријског приступа званог *теорија релационо-развојних система*” (Miller, 2016, str. 417). Различити аутори наводе различите „интелектуалне традиције” овог теоријског приступа, али се сви слажу да ту спадају „општа теорија система” Лудвига фон Берталанфија (Ludwig von Bertalanffy) и „теорија нелинеарних динамичких система”. Неки заговорници ове оријентације у психологији у зачетнике сврставају ауторе као што су Пијаже, Хајнц Вернер, Виготски и Курт Левин, други биолога Конрада Х. Водингтона (Conrad H. Waddington) и психологе Теодора Шнајрлу (Theodore C. Schneirla) и Зинг-Јанг Куа (Z.-Y. Kuo) итд. (Witherington, 2015; видети такође Thelen & Smith, 2006). У наставку ћемо укратко приказати основне појмове овог теоријског приступа, а затим ћемо указати и на неке његове јаке и слабе стране. Приказ ове теоријске перспективе завршићемо указивањем на њен значај за разумевање

⁶ Тако Мери Говен и Рос Парк (Gauvain & Parke, 2010, str. 245) говоре о „dynamic systems approaches”.

проблематике родитељских васпитних стилова која нас у овом раду првенствено занима.

Појмови теорије динамичких система са којима верујемо да ће се сви они који су ове оријентације сложити да спадају у основне су: динамички систем, самоорганизација, емергенција, динамичка стабилност и нелинеарност. Неке друге, такође важне појмове ћемо разматрати у вези са управо побројаним.

Динамички систем – Пре него што одредимо значење овог појма треба рећи нешто о системима уопште. Наиме, *систем* је скуп међусобно повезаних елемената чији узајамни односи чине његову структуру и одређују његово стање. Према Њутновом другом закону термодинамике, сви системи теже ка све већем степену ентропије или не reda (Chapman, 1991; Wilkening & Cacchione, 2007). Ипак, за разлику од „затворених” физичких система, сви живи организми су „отворени системи”. Као такав, отворени систем се „одржава у непрекидном приливу и одливу, стварању и разбијању компоненти, не бивајући никад, докле год је жив, у хемијском и термодинамичком стању равнотеже, али се одржава у такозваном стабилном стању⁷ које се разликује од оног последњег [од стања равнотеже]. Ово је сама суштина тог фундаменталног феномена живота који се назива метаболизам, то јест хемијски процеси унутар живих ћелија” (von Bertalanffy, 1968, str. 39). То значи да отворени системи у које спада и човек, узимајући енергију (и материје) из свог окружења, успевају бар за извесно време да одржавају своју организацију иако се њихови саставни делови стално мењају (von Bertalanffy, 1968) и да постигну све већи степен реда и комплексности (Wilkening & Cacchione, 2007). Стога *динамичким системима* можемо назвати, како то указују Вилкенинг и Качионе (Wilkening & Cacchione, 2007, str. 50), „комплексне системе који током времена формирају уређени склоп⁸ и овај континуирано мењају”. Примери таквих система су, у домену физике, циклична смена годишњих доба, облаци који се такође циклично формирају а затим празне свој садржај итд. Жива бића такође пролазе кроз циклусе реда: током свог живота пролазе кроз низ сукцесивних промена. Надаље, друштвени системи такође настају и разграђују се (Wilkening & Cacchione, 2007).

Теорија система бави се питањем процеса настанка и мењања уређених склопова и како долази до квалитативно нових својстава. Разматрати развојно-

⁷ Енгл. steady state.

⁸ Или: склоп реда; нем. Ordnungsmuster.

психолошке проблеме из перспективе теорије система значи сматрати особу у развоју за „динамички систем, чије особине и понашање представљају специфично уређене склопове особина и начина понашања, које проистичу из спонтане интеракције свих укључених компоненти унутар и изван система” (Wilkening & Cacchione, 2007, str. 50). Динамички системи су целине које се, у случају сложених бића као што је човек, састоје из низа различитих компоненти хијерархијски организованих у субсистеме који су повезани међусобним односима у којима постоји извешан ред. Због тога је систем више од збира његових компоненти тако да ни варијабле којима се описују компоненте нису довољне за опис динамичког система као целине: за опис таквог једног система потребне су нове варијабле вишег реда које се називају „параметри реда” или „колективне варијабле” (Wilkening & Cacchione, 2007).

Самоорганизација – Одговор на питање како у динамичким системима долази до хармоничног односа између њихових саставних делова је *самоорганизација*. Наиме, за разлику од самостабилизације која представља процес којим се динамички систем успешно одупире променама у окружењу, самоорганизација (или: *адаптивна* самоорганизација) се односи на процес којим настају промене у једном таквом систему услед промена у окружењу са којима постојеће структуре и начини организације не успевају да излазе на крај (Newman & Newman, 2016). До промене у организацији то јест до самоорганизације долази спонтано јер оно што је видљиво на макронивоу настаје као „спонтани продукт рекурзивних интеракција великог броја елемената на микронивоу” (Wilkening & Cacchione, 2007, str. 52).

Емергенција – До самоорганизације динамичких система долази путем *емергенције*; другим речима, у тим системима искрсавају, спонтано се јављају квалитативно нова стања која се не могу објаснити карактеристикама њихових саставних делова. Или речима Марка Луиса (Lewis, 2000, str. 36), једног од главних заговорника теорије динамичких система у психологији: „сви исходи развоја се могу објаснити као спонтана *емергенција* [курзив А.Б.] кохерентних облика вишег реда кроз рекурзивне интеракције између једноставнијих компоненти. Овај процес се зове *самоорганизација* и он је одговоран за раст и новину широм природног света, од организама до друштава, до екосистема, до саме биосфере. Према принципима самоорганизације ови ентитети остварују своју уређену⁹ структуру без преспецификације унутрашњим правилима или да је детерминисана њиховом

⁹ Енгл. patterned.

животном средином, а људски развој је само један примерак универзалне тенденције ка кохерентности вишег реда”. Теоретичари ове оријентације у психологији сматрају, као прво, да су за јављање неког облика понашања или особине потенцијално важни сви чиниоци који су присутни у датој ситуацији и друго, да сваки догађај, било унутар јединке у развоју или у њеном окружењу, који се сада одиграва или се одвијао у прошлости треба узети у обзир ради објашњења тог облика понашања или те особине (уп. Wilkening & Cacchione, 2007). Због тога у једном динамичком систему који се састоји из много субсистема развој се може одвијати на различитим *временским скалама*, од неколико милисекунди у случају активације неурона до много година приликом стицања сложених вештина. То даље значи да приликом проучавања појаве емергенције треба водити рачуна о интеракцијама између система и подсистема који обављају своју функцију на различитим временским скалама. Сем тога, у теорији динамичких система се користи термин „емергенција” уместо уобичајених појмова учења, раста или конструкције, а саме развојне промене се разматрају у терминима вероватноће, као нешто што се не може у потпуности предвидети (уп. Newman & Newman, 2016).

Динамичка стабилност – Као што смо наговорили, по питању удела наслеђа и средине у људском развоју заступници ове оријентације сматрају да психичке појаве нити су превасходно резултат утицаја из спољашње средине (емпиристичко становиште), нити су одређени наслеђем (становиште нативиста), већ су резултат спонтане емергенције до које долази услед интеракције бројних чинилаца унутар и изван јединке у развоју. Услед тога динамички системи теоретски могу да заузимају веома велики број стања у простору и времену, па се поставља питање како је уопште могућа стабилност у једном таквом систему. Одговор на ово питање је да постоје одређене позиције према којима систем показује посебан афинитет, односно на које тежи да се враћа, након што је услед неког поремећаја био приморан да их напусти, приликом поновног успостављања нарушене стабилности. То стање према којем постоји афинитет назива се *атракторско стање*¹⁰ или само *атрактор*. Сами атрактори представљају „организоване”, „рекурентне обрасце или стабилна стања која искрсавају (emerge) координацијом елемената нижих система у организације вишег реда”, нису биолошки предодређени већ динамички и променљиви и особа у развоју има велики број таквих стања (уп. Newman & Newman, 2016; Wilkening & Cacchione,

¹⁰ Енгл. attractor state.

2007). Нека атрактор стања су веома стабилна тако да се може претпостављати да су детерминисана наслеђем, док су друга веома нестабилна те се лако могу реметити, на пример услед недовољног вежбања или мањкаве концентрације пажње појединца (Wilkening & Cacchione, 2007). Међутим, ни сувише велика стабилност није пожељна за успешан развој, тако да један важан развојни задатак сваке особе је да постигне оптималну равнотежу између стабилности и флексибилности. Тако се из ове перспективе, узимањем у обзир три различите временске скале, емоционална флексибилност може описати као микрофлексибилност (односи се на краткорочна колебања осећања), мезофлексибилност (тиче се емоционалних промена услед промена у окружењу током једног или неколико дана) и макрофлексибилност (реч је о флексибилности која се протеже током месеци и година и која је резултат развојне регулације, сазревања и животних догађаја) (Hollenstein et al., 2013; в. такође Newman & Newman, 2016), док емоционална ригидност се може схватити као неосетљивост на спољашње захтев и стога може претходити одређеним патолошким појавама (Newman & Newman, 2016)¹¹.

Нелинеарност – Компоненте из којих се састоје динамички системи су у нелинеарном међусобном односу, што значи да под одређеним околностима чак и мала промена једног параметра може изазвати пометњу. Иначе, када промена у неком параметру система прелази одређени праг, долази до нагле, нелинеарне, дисконтинуиране промене стања система као таквог. Као пример такве промене Вилкенинг и Качионе (Wilkening & Cacchione, 2007) наводе случај човека који приликом ходања наиђе на веома стрму површину те да би прошао даље, мора да реорганизује свој уобичајени начин усправног кретања на две ноге као пењање „на четири ноге”.

Из низа јаких и слабих страна овог теоријског приступа које наводе Барбара и Филип Њумен (Newman & Newman, 2016, str. 333-334) издвојили смо следеће:

– У добре стране оваквог теоријског приступа свакако да најпре спада то што пружа знатно сложеније виђење људског развоја од већине других теорија и омогућава

¹¹ За приказивање овако схваћене динамичке стабилности обично се користи метафора „епигенетског пејзажа” развојног биолога К. Х. Водингтона или, математички, помоћу диференцијалне једначине у којој је за атракторско стање стопа промене једнака нули и према којој систем тежи да се креће у случају дестабилизације (уп. Wilkening & Cacchione, 2007).

успостављање веза са другим научним дисциплинама као што су математика, физика, хемија или биологија.

– Истицањем појаве емергенције указује се на значај многих фактора, који се мењају различитим темпом и на различитим временским скалама, у настанку нових организованих облика понашања.

– Ова перспектива се може применити на различите области психичког живота, од моторног до когнитивног и социоемоционалног развоја, а нагласак на саморегулацији подстиче превазилажење различитих варијанти дуализма (нпр. наслеђе наспрам средине, учење насупрот развоју) и упућује на „координисане доприносе вишеструких процеса” (str. 334).

– Теорија динамичких система је „инспирисала” нове методе истраживања као што је стратегија микрогента истраживања (нпр. Miller & Coyle, 1999) и, у вези с тим, нове статистичке технике, пре свега хијерахијско линеарно моделирање.

У слабости овог приступа, по Барбари и Филипу Њумену, спадају:

– Неподударност између појединих заговорника ове теоријске оријентације у погледу термина и дефинисања појмова које користе и то важи, примера ради, чак и за један тако значајан појам као што је саморганизација.

– Тешкоће са утврђивањем процеса који доводе до атрактор стања, односно објашњавање услова који подржавају стабилности или флексибилности тих стања.

– Неслагање око тога који методи би били прикладни за истраживање људског развоја: за неке су то симулације и математички модели, неки преферирају метод посматрања, док неки трећи врше експерименте. (Чини се да ово последње, с обзиром на начело методолошког плурализма, није нужна слабост).

О значају теорије динамичких система за разумевање процеса социјализације Мери Говен и Рос Парк (Gauvain & Parke, 2010, str. 245) пишу: „Нагласак [...] на процесима и трансакцијама међу елементима система корисно је за испитивање природе, сврхе и тока социјализације у културном контексту. Једна култура и њени чланови се мењају у односу на текуће интеракције и захтеве унутар система. Процес социјализације, у којем се огледају ове промене, ограничен је али не и потпуно предетерминисан у [свом] току или исходу”.

У поводу „типолошког приступа” (видети одељак 4.2) Џелани Мандара каже да се ради разумевања „логичке основе¹² овог приступа мора [...] разумети природа динамичких живих система и појам емергентних својстава” (Mandara, 2003, str. 133). Као што ће се видети из нашег приказа (погл. 5. Модели васпитних стилова), најважнији модели родитељских васпитних стилова су управо типолошки, а васпитни стилови о којима говоре Дајана Баумринд, Елеонора Мекоби и Џон Мартин или Лоренс Стеинберг и многи други представљају „типове” понашања родитеља према својој деци. Поврх тога, „системски присутуп” у овом последњем случају значи да се „улога васпитних стилова у објашњењу и разумевању развоја мења [...] током времена, током историје” (Božin, 2009, str. 39).

2.2 Социо-историјски или социо-културни приступ

Овај приступ се заснива на *теорији културно-историјског развоја психе* руског психолога Лава С. Виготског и овде ћемо се задржати само на оним њеним аспектима који су у непосредној вези са нашом темом.

По Виготском, у психичким процесима човека треба разликовати два нивоа¹³: разум остављен сам себи (први ниво или „природни” ниво) и разум (психички процес) наоружан оруђима и помоћним средствима (други ниво или ниво „културних” психичких процеса). На исти начин, сматра он, треба разликовати два нивоа практичне делатности: „гола рука” (први ниво) и рука наоружана оруђима и помоћним средствима (други ниво). Међутим, људска рука је, према класичној марксистичкој анализи, и орган и производ рада. Стога су критичари Виготског сматрали да је оштро супротстављање „голе” руке и руке наоружане оруђем неоправдано, као што је неоправдано и оштро супротстављање „природних” и „културних” психичких процеса.¹⁴

¹²Енгл. *rationale*

¹³ „У складу са својим начелним погледима, Виготски се није окренуо разматрању психичких појава самих по себи, већ анализи радне делатности. [...] класици марксизма су у тој делатности видели пре свега деловање оруђима, посредовање процеса рада оруђима. Виготски је одлучио да анализу психичких процеса почне аналогијом. Он је поставио хипотезу: да ли се у психичким процесима човека може наћи елемент посредовања својеврсним психичким оруђима? Индиректну потврду те хипотезе он је налазио у познатим речима Ф. Бекона које је затим често цитирао: Ни гола рука, ни разум остављен сам по себи, немају велику снагу. Ствар се изводи оруђима и помоћним средствима” (Leontjev, 1996, str. 17).

¹⁴Алексеј Н. Леонтјев је мишљења да је то било неопходно јер је Виготски тиме хтео да нијансира „основни став своје теорије о пресудном значају психолошких оруђа у одвијању психичких процеса” (Leontjev, 1996, str. 18).

Поменуте хипотезе Виготског о психолошким оруђима и два нивоа психичких функција показале су се веома плодотворним. Наиме, полазећи од карактеристика као што су осмишљеност, вољност итд. све психичке функције се могу поделити на: а) ниже (спонтана пажња, механичко памћење, мишљење у сликама итд.) и више (вољна пажња, логичко памћење, појмовно мишљење итд.). Подела психичких функција или процеса на ниже и више намеће низ питања и у одговору на та питања Виготски је ниже, елементарне функције повезивао са „природном” фазом, а више са фазом посредних, „културних” процеса. Такав приступ му је омогућио да на нов начин објасни: а) квалитативну разлику између виших и нижих психичких функција (више функције су посредоване „оружима”); б) везу између виших и нижих функција (више функције настају на основу нижих; в) специфичности виших психичких функција (нпр. њихова „хотимичност” објашњена је постојањем „психолошких оруђа”). Надаље, по Виготском је за истраживање развоја виших психичких функција нужно коришћење историјског метода. Стога је он, у принципу, разматрао могућност коришћења три начина у истраживању историјског формирања виших психичких функција: филогенетски, онтогенетски и у патогенези (праћење процеса распадања тих функција код болесника), али је стицајем околности највише вршио онтогенетска истраживања.

Историзам Виготског се огледа у његовом покушају да примени марксистички историјски метод у психологији. По њему, психички развој није првенствено одређен биолошким сазревањем у онтогенези, односно биолошким прилагођавањем у борби за опстанак током филогенезе, нити усвајањем одређених културних творевина, или односима сарадње са другима, већ примат у томе има *радна оруђна делатност човека*. Због тога је проучавање историје формирања виших психичких функција у онтогенези и филогенези на основу нижих психичких функција посредованих психолошким оруђима постало главна тема његовог истраживања, а питање о психолошким оруђима – шта су психолошка оруђа и какав је механизам тог посредовања – централно питање тог истраживања.

На почетку, Виготски је психолошка оруђа илустровао наводећи пример болесника од Паркинсонове болести који је лежао на једној московској клиници. Наиме, када су се том болеснику обраћали са захтевом да хода, он је могао да реагује само појачаним тремором (дрхтањем), али није могао да хода. После тога су пред њега на под стављали беле листиће и понављали захтев да хода. Сада се његов тремор смањивао, и он је почео да хода газећи тачно по листићима папира на поду. Приликом објашњења овог огледа, Виготски је наводио да се пред болесником налазе два низа

стимулуса: први низ чине вербалне наредбе које нису у стању да изазову адекватно понашање болесника. Тада му у помоћ стиже други низ стимулуса – листићи беле хартије – тако да се првобитна реакција болесника посредује тим низом, то јест други низ стимулуса или стимуланса постаје средство управљања понашањем, које је Виготски назвао *стимуланс-средствима*.

Током даљег истраживања, Виготски је проширио круг стимуланс-средстава тако да је у стимуланс-средства сврстао језик, различите облике нумерације и рачунања, мнемотехнике (технике памћења), алгебарске симболе, писменост, шеме, дијаграме, карте, цртеже, најразличитије „условне знакове” (нпр. „везивање чвора ради подсећања”) итд. За сва та стимуланс-средства или *психолошка оруђа*, како ће их називати касније, заједничко је пре свега то што их је човечанство вештачки створило и представљају елемент културе: отуд назив теорије Виготског – „културно-историјска теорија”. У том смислу он пише да „свака функција у културном развоју детета појављује се на сцени два пута, на два плана, прво – на социјалном, затим – на психолошком, прво међу људима као интерпсихичка категорија, затим унутар детета као интрапсихичка категорија. [...] Иза свих виших функција и њихових односа генетски стоје социјални односи, реални односи људи. [...] Стога бисмо основни резултат до кога нас доводи историја културног развоја детета могли назвати социогенезом виших форми понашања” (Vigotski, 1996с, стр. 114). *Интериоризација* је основни закон развоја психичких функција, како у филогенези тако и у онтогенези. Наиме, више психичке функције се формирају на основу елементарних или нижих функција које се, у процесу интериоризације, посредују знацима, при чему је знак било који условни симбол који има одређено значење, док је реч универзални знак. Виготски је током разматрања порцеса интериоризације дошао до закључка да приликом анализе структуре свести не треба полазити од разматрања посебних функција, већ *психолошких система* као система међуфункционалних веза јер, примера ради, у процесу логичког памћења не учествује само памћење већ и мишљење (уп. Leontjev, 1996).

Ову хипотезу Виготски је проверавао у експериментима са децом. У огледима памћења речи код деце та хипотеза Виготског потврђена је експериментално. Захваљујући посредовању психолошким оруђима мењао се и сам психички процес, дошло је до промене у његовој структури (нпр. на основу сензорног памћења формирало се логичко памћење). Овде се у зачетку јавља још једна мисао Виготског:

да се у посредовању ка логичком памћењу неизбежно укључује и мишљење које има веома велику улогу у логичком памћењу.

Овај приступ му је омогућио да издвоји „основну јединицу психичког живота” коју, на примеру логичког памћења, објашњава помоћу трочлане шеме (уп. Vigotski, 1996a, str. 83) која, по њему, има универзално значење јер се у њој ради о замени двочлане шеме анализе трочланом, у којој се између стимулуса и реакције намеће трећи члан: стимуланс-средство или психолошко оруђе. Ова трочлана шема, која је даље несводљива, била би, по Виготском, минимална јединица анализе која у себи садржи основна својства психичких функција и стога би представљала основну јединицу психичког живота. Ту хипотезу је, сукцесивно, проверавао на функцији памћења, пажње и, на крају, мишљења.

У светлу тих чињеница и полазећи од свог основног схватања које смо у кратким цртама приказали на претходним страницама, Виготски је дошао до закључка да је говор психолошко оруђе које посредује мишљење у његовом раном стадијуму, а као резултат тог посредовања, формира се вербално мишљење. На филогенетском плану, у почетку је било дело (практична делатност), које је посредовано речју. У начелу, по њему, ствари стоје слично и у онтогенези.

Када је у питању релација између мишљења и говора, експерименти Виготског показују да је егоцентрични говор примарно социјалан, а не асоцијалан, како је сматрао Пијаже, и да не одумире већ постаје *унутрашњи* говор тј. интериоризује се. Другим речима, мишљење, настало у практичној делатности детета, *посредује се* говором, речју (Vigotski, 1996b).

Даља провера ове хипотезе показала је, између осталог, да су психолошка оруђа носиоци одређених значења, тако да се Виготски усредсредио на проучавање онтогенезе мишљења. Огледи који су изведени по техници двојне стимулације коју је развио немачки психолог Нарцис Ах, показали су да појмови – а заједно с њима и значење речи – пролазе у свом развоју кроз неколико етапа које овде нећемо посебно приказати (видети Vigotski, 1996b). Из овог истраживања је посебно значајно разликовање Виготског између појмова и псеудопојмова, односно између свакодневних и научних појмова. У том смислу Виготски пише: „Развој научних појмова почиње у сфери довођења до свести и вољности, и наставља се даље, продирући наниже у сферу личног искуства и конкретности. Развој спонтаних појмова почиње у сфери конкретности и искуства, и креће се ка вишим својствима појмова: довођењу до свести и вољности. Права природа тих супротно усмерених развојних

линија јесте *веза зоне народног развоја и актуелног нивоа развоја*” (Vigotski, 1996b, str. 199). Актуелни ниво развоја представља „онај ниво који је дете постигло током свог развоја и који се утврђује помоћу задатака које дете решава самостално [...] Зона наредног развоја детета је одстојање између његовог актуалног развоја, утврђеног помоћу задатака решених самостално, и нивоа могућег развоја детета, утврђен помоћу задатака које дете решава под руководством одраслих и у сарадњи са вршњацима паметнијим од њега” (Выготский, 1933/1935, str. 42). Зона наредног развоја „сугерише да акције заједничког решавања проблема претходи и делимично ствара индивидуално решавање проблема. И сада можемо јасно да видимо зашто се идеја о зони наредног развоја толико допала Виготском. [Јер] за Виготског све више менталне функције потичу из социјалне интеракције” – примећује Ван дер Вер (van der Veer, 2014/2007, str. 83).

Уобичајено је да се разликују три типа зоне наредног развоја: *први* обухвата све врсте намерне инструкције и према томе како неформално тако и формално васпитање; *други* тип зоне наредног развоја састоји се у подстицању развоја тако што се ствара стимулативно окружење; *трећи* тип зоне наредног развоја је *игра* (Vigotski, 2008), али не свака игра већ она у којој је дете у интеракцији са „компетентним партнерима” (уп. Oerter, 2008, str. 96-97).

Увођење појма „зона наредног развоја” представља, по мишљењу многих стручњака, велики допринос Виготског психологији и педагогији. У време када га је Виготски јавно износио, ово гледиште је било, по речима Леонтјева, „револуционарно”.¹⁵

До објављивања на енглеском књиге „Мишљење и говор” (под неадекватним насловом)¹⁶ 1962. године и избора из радова Виготског који су приредили и објавили 1978. године Мајкл Кол и сарадници¹⁷, дело Лава Семјоновича је било веома слабо познато на Западу. Од тада, под утицајем психолога као што су Џером Брунер (Jerome S. Bruner), Мајкл Кол (Michael Cole), Силвија Скрибнер (Sylvia Scribner), Барбара Рогоф (Barbara Rogoff) и други, многе идеје Виготског су емпиријски провераване и

¹⁵„Познато је да су тада водеће место имали огледи према којима учење треба да иде за развојем и да утврђује достигнуто. Чинило се немогућим да би учење могло ићи испред развоја детета – не може дете да научи оно за шта није сазрела основа у њему” (Leontjev, 1996, str. 29-30).

¹⁶Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann G. Vakar, Transl.). MIT Press and Wiley. (Original work published 1934).

¹⁷Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

даље развијане. У том смислу се схема Виготског по којој се развој психе разматра током филогенезе и онтогенезе (уз веома важне поуке које се могу извући из патогенезе) модификује тако да укључује „четири врсте генезе: филогенеза, културогенеза, онтогенеза и микрогенеза, [при чему је] сваки 'нижи' ниво уграђен у ниво 'изнад њега'” (Cole, 1995, str. 38). Аутори који заступају ову перспективу на социјалну интеракцију гледају као на кључну „критичну силу” у људском развоју (Gauvain & Parke, 2010, str. 246) – формулација која делује снажније од израза које је користио Виготски за, у основи, исту замисао. Надаље, истраживачи који користе културно-историјски приступ сматрају да индивидуални, интерперсонални и културни ниво делују као интегрисана целина и да је, приликом неког конкретног истраживања, могуће (и, додали бисмо, често неопходно) усредсређивање на један од тих нивоа, али нема потпуног разумевања људског развоја ако се не узимају у обзир и остала два (нпр. Rogoff, 2003; уп. и Newman & Newman, 2016). Неки истраживачи покушавају да контекстуализују дејчи развој тако што као јединицу анализе користе појам активности или догађаја. Тако се, примера ради, бављење математиком може разматрати као активност или догађај и анализирати утицај социо-културних фактора на успех у учењу математике као што је учинила група америчких истраживача (в. Newman & Newman, 2016). Исто тако, полазећи од премисе да је психички развој посредован социо-културним чиниоцима, многи истраживачи испитују ефекте свакодневних интеракција и разних артефаката на социјализацију итд. (уп. Gauvain & Parke, 2010). Појам зоне наредног развоја је у средишту покушаја примене теорије културно-историјског развоја психе Виготског на проблеме образовања у Сједињеним Америчким Државама и у многим другим државама укључујући нашу земљу и, наравно, Русију. Међутим, детаљније разматрање и тог питања би нас много удаљило од проблема који нас овде првенствено интересују.

У добре стране овог приступа најпре треба сврстати концепцију о социо-културној условљености људског развоја, односно о интерперсоналном, контекстуалном пореклу психичких појава, те ново виђење односа између развоја и учења и нагласак на индивидуалним и групним разликама, нпр. културне разлике у когнитивним стиловима (Dasen, 2022) или васпитним поступцима и стилевима (Gauvain et al., 2013). У овом контексту приметимо узгред да Дајана Баумринд, аутор најутицајнијег модела родитељских васпитних стилова до сада, неколико година пред крај живота, резимирајући свој пређени професионални пут, између осталог пише: „једнако као социокултурни приступ Виготског [...], моја перспектива родитељства

одражава марксистичко теоријско наслеђе” (Baumrind, 2013, str. 14). У најважније слабе стране овог приступа пре свега спадају проблеми који су настали услед непостојања довољно јасне, једнозначне дефиниције зоне наредног развоја, што отежава његову операционализацију и наводно пренаглашавање улоге језика у когнитивном развоју (уп. Newman & Newman, 2016).

2.3 Биоеколошка теорија људског развоја

Реч је о теорији или моделу људског „развоја-у-контексту” који је, током више деценија, развијао амерички психолог Јури Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1997, str. 23). Током времена је више пута дошло до промене назива ове теорије и у завршном делу поглавља о овој теорији у престижном „Приручнику дечје психологије” које је изашло годину након његове смрти, он и његова сарадница Памела Морис, између осталог, пишу: „Четири дефинишуће компоненте биоеколошког модела требало би да буду теоријски међусобно повезане и са развојним исходима који се испитују. То значи да би избор варијабли које ће представљати сваку од дефинишућих својстава требало да се заснива на експлицитним поставкама о њиховим претпостављеним међусобним односима” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, str. 825). У овом цитату можемо препознати веома корисно опште упутство садашњим и будућим истраживачима које заправо представља уопштену реформулацију две „теоријски међусобно зависне” пропозиције модела и „операционалног нацрта истраживања који дозвољава њихово истовремено испитивање и на који се упућује као на *модел процес-особа-контекст-време* (Process-Person-Context-Time model; скр. PPCT или P-P-C-T)” (Bronfenbrenner, 2000, str. 130). Стога ћемо и приказ Бронфенбренеровог модела започети са „четири дефинишуће компоненте” са којима почиње то упутство и које уједно представљају четири средишња појма тог модела: процес, особа, контекст и време.

1) *Процес* је у самој сржи модела и односи се на широк дијапазон интеракција између особе у развоју и њеног окружења. Посебне интеракције, које се јављају довољно често и током дужих периода да би довеле до ефекта, Бронфенбренер назива *проксималним процесима*. Ови процеси су бидирекционални и њихови развојни ефекти у знатној мери варирају у зависности од карактеристика јединке која се развија, ближих и даљих контекста и фактора времена (в. Bronfenbrenner & Morris, 2006, str. 729). „Примери трајних склопова проксималног процеса се налазе у активностима родитељ-дете и дете-дете, игри у групи или насамо, читању, учењу нових вештина,

учењу, спортским активностима и приликом извођења сложених задатака” (Bronfenbrenner, 1997, str. 38).

2) *Особа* је компонента биоеколошког модела у оквиру које Бронфенбрер издваја следеће три карактеристике: захтевне карактеристике¹⁸, диспозиције и ресурсе. Примери *захтевних карактеристика* су узраст, пол, боја коже, телесни недостатак итд. У зависности од очекивања особа са којима је појединац у развоју у датом окружењу, поменуте карактеристике могу охрабрити или обесхрабрити интеракције. Надаље, уверења својствена датој култури, односно заједници или породици о неким од тих карактеристика особе у развоју ове врсте могу да утичу на проксималне процесе у датом окружењу. *Диспозиције* укључују карактеристике особе као што су темперамент, мотивација или истрајност које такође могу да утичу на проксималне процесе у датом окружењу (Newman & Newman, 2016). Способности, искуство, знања и вештине или приступ квалитетној здравственој заштити били би примери *ресурса* неопходних за ефикасно функционисање проксималних процеса (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Newman & Newman, 2016).

3) *Контекст* је у овом моделу „типолошки схваћен као угнежђени поредак концентричних структура, од којих је свака претходна садржана у наредној” (Bronfenbrener, 1997, str. 33), док се у њиховом средишту налази особа у развоју. Те структуре су: 1) *микросистем* – укључује непосредна окружења у којима се налази особа у развоју и у којима је ова у непосредној интеракцији са другим особама и објектима (нпр. кућа, школа, радно место); 2) *мезосистем* је систем међусобних односа непосредних окружења која чине микросистем¹⁹ као, на пример, „за дете, односи између куће, школе и групе вршњака из комшилука” (Bronfenbrener, 1997, str. 36); 3) *егзосистем* укључује „везе и процесе који се одигравају између два или више окружења од којих бар једно не садржи особу у развоју, али у којима се јављају догађаји који индиректно утичу на процесе унутар непосредног окружења у којем особа у развоју живи” (Bronfenbrenner, 1997, str. 40; нпр. за мало дете то могу бити радно место родитеља, школа, односно разред у који иде старији брат или сестра, итд.; за родитеља однос између школе и групе вршњака из суседства); 4) *макросистем* је „свеобухватни образац карактеристика микро-, мезо- и егзокарактеристика дате културе или супкултуре, нарочито системи веровања, корпуси знања, материјални

¹⁸ Енгл. demand characteristics.

¹⁹ Или „укратко, [мезосистем је] систем два или више микросистема” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, str. 817).

ресурси, обичаји, стилови живота, структуре могућности, опасности и опције тока живота [...] Макросистем се може замислити као друштвени нацрт²⁰ за одређену културу или субкултуру” Bronfenbrenner, 1997, str. 40).

4) *Време* је четврта карактеристика Бронфенбреновог модела. Током времена се мењају како особа у развоју тако и екосистеми тј. еколошке структуре које чине вишеслојно окружење те особе. У последњој верзији модела (Bronfenbrenner & Morris, 2006) Бронфенбренов је истицао да се те промене одвијају на три сукцесивна нивоа: *микровреме*, које се односи на „тајминг” и трајање епизода проксималних процеса (у микросистему) као што су, на пример, игра оца с дететом или сати проведени у гледању телевизије (уп. Newman & Newman, 2016); *мезовреме*, које укључује „периодичност” поменутих епизода током дужих временских интервала (дани и недеље); и *макровреме*, које се односи на збивања у ширем друштву као што су, на пример, периоди мира и економског просперитета или ратова и материјалне оскудице и то у мери у којој ови утичу на процесе и исходе развоја индивидуа и обрнуто, у мери у којој процеси и исходи развоја индивидуа утичу на та збивања у ширем друштву (в. Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Из нашег досадашњег приказа се може закључити да доследно истраживати одређен проблем људског развоја из перспективе Бронфенбренове биоекологије људског развоја није нимало једноставан задатак. Ипак, као што истичу Џонатан Таџ и сарадници (Tudge et al., 2009), Бронфенбренов није никад, било директно или индиректно, истакао да сваки аспект његовог модела треба да буде укључен у свакој студији. Међутим, како даље пишу исти аутори, „најједноставнија истраживачка примена [модела] могла би да испитује, на пример, како интеракције родитељ-дете које се редовно јављају варирају према некој важној карактеристици детета (пол би била најлакша, али не и нужно најбоља) и према неком релевантном аспекту контекста (можда различите етничке/расне групе или социјалне класе), са подацима који су прикупљени у најмање две тачке у времену, бирајући неки исход који се сматра релевантним за интеракцију родитељ-дете” (Tudge et al., 2009, str. 207). Овде би се могло додати и то да Бронфенбренов истиче потребу да се користе мере и субјективних, и објективних *развојних исхода* као и односа између таквих исхода (Bronfenbrenner & Morris, 2006; в. такође Newman & Newman, 2016). Анализа Џонатана Таџа и сарадника показује да, од 25 радова објављених од 2001. до 2008. године који

²⁰ Енгл. blueprint.

експлицитно полазе од „зреле” верзије Бронфенбренеровог модела из деведесетих коју и ми овде приказујемо, само четири укључују бар три од четири РРСТ-појма (укључујући при томе проксималне процесе тј. прво Р). Опште узев, резултати радова који укључују бар три од четири РРСТ-појма указују на ваљаност овог приступа (Newman & Newman, 2016). Будући да сам Бронфенбренер није нигде дао (довољно) јасна упутства како да се његов РРСТ-модел укључи у истраживање, што је по мишљењу неких аутора (нпр. Tudge et al., 2009; Xia et al., 2020) главни разлог његовог неадекватног или недовољног коришћења, радови о томе како операционализовати овај модел још увек су актуелни (нпр. Xia et al., 2020).

Бронфенбренер није сам спровео ниједно обимније емпиријско истраживање у којем би проверио значајне поставке свог модела. Због тога се он у својим радовима (нпр. Bronfenbrener, 1997; Bronfenbrenner, 1997; Bronfenbrenner & Morris, 2006) позива на радове других аутора који су спровели истраживања која се уклапају у његов модел или која експлицитно полазе од његових теоријских поставки. Једно веома значајно лонгитудинално истраживање ове последње врсте спровели су, школске 1987/1988. и 1988/1989. године Лоренс Стеинберг и сарадници (Steinberg et al., 1995) на почетном узорку од готово 12000 ученица и ученика девет средњих школа из две америчке савезне државе. Као што истичу у уводном делу тог свог обимног рада, подстицај за другачији приступ добијеним резултатима тог истраживања потиче од Јурија Бронфенбренера који је, у једном неформалном разговору са Стеинбергом, рекао свом саговорнику да је бесмислено контролисати контекстуалне варијабле као што су етничка и класна припадност или структура породице да би се издвојио „чист” процес, јер се сви процеси одвијају у контексту те, „ако хоћемо да разумемо контекст, треба да га узимамо у обзир, а не да се претварамо да га контролишемо” (Steinberg et al., 1995). Будући да је реч о једном од неколико најзначајнијих истраживања чији је предмет родитељски васпитни стил и о којем су Стеинберг и његови сарадници објавили више радова (нпр. Glasgow et al., 1997; Lamborn et al., 1991; Steinberget al., 1994; Steinberg et al., 1992; Steinberg et al., 1991), на његове значајне аспекте ћемо се осврнути са више детаља у другим деловима овога рада. Због тога ћемо овде навести само њихов основни закључак или одговор на питање које је, како кажу, Бронфенбренер редовно постављао: What is the story here? Њихов одговор на то питање би био следећи: тачно је да адолесценти чији су родитељи ауторитативни боље функционишу, али је јасно да ауторитативни родитељски васпитни стил даје боље резултате у неким контекстима него у неким другим; тако у неким окружењима „свеобухватне силе” које нису под

контролом родитеља могу да надвладају „благотворне ефекте” ауторитативног васпитног стила родитеља, односно у неким другим окружењима „благотворне силе изван породице могу изравнати оно што би иначе било погубно родитељство” (Steinberg et al., 1995, str. 461). Затим сасвим на крају, у том истом контексту, Стеинберг и његови сарадници ће рећи и следеће: „Иронична лекција коју смо научили током протекле деценије је, дакле, да кључ за разумевање утицаја родитељства током адолесценције почива у усмеравању пажње изван граница породичне куће и према ширем контексту у којем породица живи” (Steinberg et al., 1995, str. 461).

Такође бисмо указали на Бронфенбренеров појам *еколошког прелаза* или *транзиције* која „наступа кад год се положај особе у еколошкој средини мења као резултат промене улоге, окружења или и једног и другог” (Bronfenbrenner, 1997, str. 37). Примери еколошких транзиција су разни (критични) животни догађаји као што су рођење млађег брата или сестре, полазак детета у обданиште или у школу, ступање на посао, склапање брака, одлазак на годишњи одмор, развод, промена посла, пензионисање „и коначни прелаз који никога не изузима: умирање” (Bronfenbrenner, 1997, str. 37). Из побројаних примера се види да се прелази дешавају током читавог живота. Уједно, наведимо и то да су еколошке транзиције, по Бронфенбренеру, истовремено последица људског развоја и чинилац који тај развој подстиче и да оне зависе како од биолошких промена у организму, тако и од промена у средини. Узајамна акомодација организма и средине је стога процес који је карактеристичан за те прелазе. Занимљиво је да у каснијим радова Бронфенбренер није посветио пажњу еколошким транзицијама коју ове, по нашем мишљењу, заслужују.

Коначно, пошто ћемо се у овом раду ослањати на рану верзију Бронфенбренеровог модела, истакли бисмо два сазнања која он износи у предговору своје књиге: „да јавна политика има ту моћ да утиче на добробит и развој људи тако што одређује услове њихових живота” (Bronfenbrenner, 1997, str. 8). И нешто даље: „Главна теза књиге је да људске способности и њихово остварење зависе у великој мери од већих друштвених и институционалних оквира индивидуалне активности” (Bronfenbrenner, 1997, str. 10).

На рачун биоеколошке теорије људског развоја изречене су бројне критике, како у позитивном, тако и у негативном смислу ове речи. Неке од најважнијих критика обе врсте систематизовали су пре неколико година амерички психолози Барбара и Филип Њуман (Newman & Newman, 2016, str. 302-304). У најважније „јаке стране” модела спадају, пре свега, укључивање идеја из многих области, исказаних у облику

проверљивих хипотеза тако да се он често наводи као теоријски оквир емпиријских истраживања људског развоја; истицање значаја (лонгитудиналног) истраживања људског развоја у променљивим природним окружењима; модел је истовремено једноставан (РРСТ) и сложен (свака компонента укључује, као што се могло закључити и из овог приказа, бројне, међусобно повезане варијабле); појам „проксимални процеси” захвата важне интеракције у сложеном биоеколошком систему; „практична вредност” модела, с обзиром на њене бројне импликације. У „слабости” ове теорије поменути аутори сврставају, између осталог, непотпуну разраду конструкта „особа” (Р) и недовољно спецификовање компоненте „време” (Т) као и неукључивање многих идеја из биолошке и психолошке екологије значајних за окарактерисање природе окружења.

Као теоријски модел, Бронфенбренерова биоекологија људског развоја је конкретнија од на пример развојне психологије целокупног живота²¹ или теорије динамичких система услед чега и критике на његов рачун могу бити одређеније. У позитивном смислу могли бисмо додати очигледну везу модела са развојном психологијом целокупног живота, теоријом динамичких система, културалном психологијом, холистичко-интеракционистичким приступом Давида Магнусона и неким другим савременим приступима и теоријама у развојној психологији (уп. Lerner, 2006). Као слабост – ако се може рећи да је то слабост – велике тешкоће које треба савладати приликом заснивања неког појединачног истраживања на овом моделу. Додајмо и то да су неки критичари, поврх управо наведених слабих страна модела, доводили у питање систематичност разликованих система: Бронфенбренерова класификација, каже се, не укључује „организације управљања” на нивоу /локалне/ заједнице, округа, покрајине, итд. Сем тога, макросистем се тешко може одредити као систем и упоређивати са осталим, нижим системима у класификацији (Oerter, 2008, str. 89). Међутим, чини се да је нереално очекивати од једног тако широко замишљеног модела да све то спецификује и да даља разрада неких од тих окружења треба да буде задатак пре свега оних који га користе као оквир у свом конкретном истраживању.

Посве на крају рецимо и то да уочена непотпуност, недореченост и тешкоће су умногоме последица изузетне сложености средине и појаве људског развоја у контексту, али и одраз стања наших сазнања о томе у овом тренутку. Стога можемо закључити да биоеколошки модел људског развоја представља значајан напредак у

²¹ Енгл. lifespan developmental psychology.

концептуализацији средине, спецификовању компоненти средине и односа између ових и јединке у развоју. Из тог разлога Бронфенбренеров модел је и даље значајно аналитичко-интерпретативно средство услова настанка, токова и последица људског развоја.

2.4 Развојна ниша

Развојни психолог Чарлс Супер и социјални антрополог Сара Харкнис разрадили су средином осамедесетих конструкт *развојна ниша* који се више или мање очигледно надовезује на претходна три теоријска приступа у савременој развојној психологији. Реч је о „концептуализацији у сучељу²² детета и културе” – како њени аутори прецизирају у поднаслову свог често цитираног рада из 1986. године (Super & Harkness, 1986, str. 545). У једном каснијем раду (Super & Harkness, 2002, str. 270) ови аутори наглашавају да, имајући у виду усредсређеност оних који се баве људским развојем на испитивању процеса преко којих култура утиче на овај развој, култура се може одредити као „организација развојног окружења” (str. 270)²³ која на тај начин „генерише односе и значења варијабли које су познатије, појединачно, традиционалним развојним научницима” (str. 271). Како сами истичу, термин „ниша” су преузели из биолошке екологије где се он користи за означавање „места или функције једног организма у биосистему” (Super & Harkness, 1986, str. 559) и потиче од латинске речи *nidus* (гнездо).

Развојна ниша је „отворени систем” који се састоји из три подсистема или компоненти које „образују културни контекст развоја детета” (Super & Harkness, 1986, str. 552). Реч је о 1) физичким и социјалним околностима у којима дете живи; 2) обичајима старања о деци, односно гајења деце који су регулисани културом; и 3) психологији старатеља. Из излагања Чарлса Супера и Саре Харкнис може се закључити да у *физичке околности* спадају клима и други физички и биофизички услови живота, начин привређивања и доступност одговарајуће хране итд. *Социјалне околности* укључују особе са којима дете саобраћа и друштвене институције итд. У том смислу „формално школовање” у значајној мери утиче на узраст и пол оних са

²² Или: тачке додира, односно интеракције (енгл. interface).

²³ На str. 272 тог свог рада они пишу: „Као организатор средине, култура...” итд. што је, чини се, адекватнија синтагма за оно што они подразумевају под културом тј. под функцијом културе.

којима се дете свакодневно дружи и тиме на модалитете социјалних интеракција које ће доживети.

„Обичаји старања о деци [подвукао А.Б.] могу се посматрати као стратегије бављења децом посебног узраста, у контексту посебних срединских ограничења” (Super & Harkness, 1986, str. 555). Ови аутори истичу да су обичаји старања о деци „секвенце понашања” које су у толикој мери повезане са широм културом одређене заједнице да их чланови ове сматрају „разумним” и „природним” тако да нема потребе да их рационално анализирају и свесно просуђују. Стога, речима ових аутора, „са становишта истраживача, обичаји старања о деци могу се посматрати као бихејвиоралне стратегије поступања са децом посебних узраста, у контексту посебних срединских ограничења” (Super & Harkness, 1986, str. 555).

Психологија старатеља односи се на „етнотеорије о дечјем понашању и развоју” (пре свега уверења о дечјој природи и дечјим потребама, циљевима и ефикасност техника гајења деце) и на „уобичајено научене афективне оријентације” којима родитељи употпуњују своје искуство у вези са старањем о деци (Super & Harkness, 1986, str. 556).

Поред термина „ниша”, из биолошке екологије Супер и Харкнис су преузели и следећа три королара тог термина, односно појма на који се он односи: прво, наведене три компоненте нише делују координисано, с тим што повремено, нарочито у периодима великих друштвених промена, може доћи до знатног несклада између њих – несклад који се обично поново успоставља променама у субсистемима, пре свега у веровањима (психологија старатеља) и васпитним поступцима (обичаји старања о деци); друго, свака од тих компоненти је на посебан начин у интеракцији са другим карактеристикама ширег окружења (нпр. психологија старатеља и интеракције између родитеља и њихове деце произлази из начина обезбеђивања средстава за живот); и треће, организам и ниша су узајамно прилагођени, друкчије речено деца се прилагођавају свом окружењу, али и окружење се прилагођава детету (добар пример је прилагођавање значајних аспеката средине потребама и способностима деце различитог узраста). Све у свему, развојна ниша је и „метафора, у којој се на дете и културу гледа као на узајамно интерактивне системе” (Super & Harkness, 1986, str. 566).

Супер и Харкнис такође истичу да разликовање наведена три операционална субсистема развојне нише омогућава разликовање „три организациона аспекта нише који стварају посебно важне развојне исходе” (Super & Harkness, 2002, str. 271). Први

такав аспект нише је „истовремена²⁴ редунација” која се односи на утицаје из различитих делова окружења који се у истом развојном периоду понављају и међусобно појачавају; реч је о „специфичној обуци, увежбавању или индукцији способности у настајању” (str. 271) укључујући сложене вештине као што су, на пример, ритуални плес на Балију или праћење трага дивљачи у заједницама које углавном живе од лова. Други организациони аспект нише Супер и Харкнис називају „тематска елаборација” и односи се на „понављање и неговање током времена основних симбола и система значења” (str. 272). Притом култура као „организатор окружења” обезбеђује елаборацију најважнијих система значења тако да ови одговарају појединим ступњевима развоја детета и да се процес њиховог стицања одвија у различитим доменама понашања и временским оквирима. Стицање „стила дискурса” и изражавања емоција били би, по њима, добри примери како тематска елаборација функционише (уп. Super & Harkness, 2002, str. 272). Трећи организациони аспект или „метод којим интегративна својства културе координишу утицаје средине” (str. 272) Супер и Харкнис називају „уланчавање”²⁵. То значи да, по њима, да би дошло до неког посебног исхода, потребно је повезивање различитих „елемената” и њихов пример је из домена физичког здравља: до високих стопа морбидитета долази услед „посебне комбинације патогена у физичком окружењу, обичаја који дозвољавају њихово ширење и родитељских етнотеорија које не успевају да разумеју или да организују акције да ублаже проблем. Поремећај било које од ових карика уништава ланац” (Super & Harkness, 2002, str. 272).

Поврх тога Супер и Харкнис истичу „један сложенији склоп ефеката другог реда” (str. 272): на пример бити склон стидљивости има различите последице по развој особе делимично услед разлика у психологији старатеља и вршњака у Кини и у Канади, односно релације између поступака и исхода социјализације које уређују „локални системи значења и структуре односа” (str. 273) како се то испољава приликом упоређивања припадника различитих етничких група.

Супер и Харкнис су појам развојне нише развили радећи на разним проблемима у различитим културама на готово свим континентима и отуд, чини се, њихова потреба да даље спецификују, у односу на оно што је већ постигнуто у том домену, утицај културе на људски развој. У два од три субсистема развојне нише – обичаји старања о

²⁴ Енгл. contemporary.

²⁵ Енгл. chaining.

деци и психологија старатеља – могу се препознати и у знатној мери уклопити практично сви појмови који су у средишту нашег рада, од родитељских васпитних поступака и стилова до значења која се овим стиливима придају и евентуалним интеркултуралним разликама у свему томе. Супер и Харкнис су својим истраживањима показали плодотворност оваквог виђења проблематике обухваћене синтагмом „култура и људски развој” (нпр. Harkness & Super, 1994; Super et al., 1994; Super et al., 2020).

* * *

На крају приказа ових теоријских поставки, за које ће се већина савремених истраживача сложити да су данас најјутицајније приликом истраживања процеса социјализације, можемо закључити да све четири истичу, уз очекивану изнијансираност, значај културе као широког контекста психичког развоја и улогу интерперсоналних односа у остваривању тог значајног циља социјализације. Као такве, све четири омогућавају сагледавање значајних услова појаве, функционисања и ефеката родитељског васпитног понашања (Lerner et al., 2002; Dasen, 2002; Harkness & Super, 2002; Steinberg et al., 1995). То значи да се садржаји који следе могу сагледати из све четири перспективе и да се приликом опредељења за било коју од њих треба пре свега руководити конкретним проблемом којим се бавимо, мада и тада покушај његовог сагледавања и из других перспектива може само допринети његовом издиференциранијем сагледавању.

3. ВАСПИТНИ СТИЛ И СРОДНИ ПОЈМОВИ

У овом поглављу ћемо размотрити појам васпитног стила и овоме два блиска појма: васпитна пракса и васпитни став²⁶. Притом ћемо указати на њихове сличности и разлике и значења у којима се они најчешће употребљавају, а затим одредити за значење у којем ће се сваки од њих користити у овом раду. Али пре тога бисмо скренули пажњу на један појам о којем се, прегледом литературе, стиче се утисак да га многи психолози избегавају да дефинишу. Реч је о појму *васпитање* чијим одређењем из психолошке перспективе ћемо се најпре бавити у овом поглављу.

3.1 Васпитање

У психолошким текстовима термин „васпитање” се обично користи у оном значењу које он има у свакодневном говору: у смислу одређених поступака којим васпитач покушава да утиче на понашање детета. Међутим, све је то доста уопштено и непрецизно. Уколико се и користи у неком ужем значењу, читаоцу је остављено да га дедукује из контекста (или да га нагађа).

Један од ретких покушаја дефинисања *васпитања* учинили су педагошки психолози Андреас Крап и Бернд Вајденман и педагог Манфред Пренцел у уводном поглављу водећег немачког уџбеника педагошке психологије (Krapp et al., 2006, str. 21-24). Њихова дефиниција, строго узев, није онаква какву налажу правила логике и не претендује да реши све проблеме одређења васпитања о којем, како они истичу, педагози расправљају вековима²⁷. Међутим, за потребе овог рада може бити од користи, јер омеђује подручје васпитања и тиме представља солидну полазну основу за сва истраживања (укључујући и развојно-психолошка) у којима је васпитање укључено као варијабла (или као скуп варијабли). Према горе наведеним ауторима, појам васпитања се може омеђити следећим одредницама:

1) Васпитање је једна врста *односа* између васпитача и васпитаника. Васпитач и васпитаници могу бити особе или групе особа. При томе, васпитач не мора да буде непосредно присутан у ситуацији у којој се одвија васпитање, већ његово присуство

²⁶ О појму „васпитна димензија”, који се не може заобићи приликом разматрања појмова који су блиски васпитном стилу, биће реч у следећем поглављу.

²⁷ За почетну оријентацију у обимну педагошку литературу на ову тему, јер у педагогији „васпитање” је један од најважнијих појмова, видети Trnavac, 2014, str. 76-78.

може бити и посредно (нпр, преко књига или телевизије). Насупрот томе, васпитаник мора да буде непосредно присутан.

2) Овај однос је *утицање*²⁸, које може бити и обострано: васпитач утиче на васпитаника, али и васпитаник на васпитача.

3) Постоје *три врсте утицања*:

- а) утицање које је намерно и које доводи до одређених промена у понашању²⁹ васпитаника;
- б) утицање које је такође намерно, али које не доводи до промена у понашању васпитаника, које остаје без ефекта и
- в) утицање које није намерно, али ипак изазива одређене промене у понашању васпитаника.

4) Треба изоставити вредносна одређења промене у понашању која се постиже васпитањем, као што су „пожељно понашање”, „побољшање понашања” и сл. Разлози за то су: непостојање јасних критеријума за одређивање „пожељног понашања”, као и то што бисмо тиме искључили из истраживања она понашања која се обично сматрају непожељним (нпр. антисоцијално понашање), а која такође могу бити резултат васпитања.

5) Промене у понашању до којих доводи васпитање су краткотрајне или *релативно* трајне. Оне нису трајне, јер је једна од суштинских одлика човека његов развој. Развој ће, пре или касније, резултирати новим променама у том истом понашању.

Из оваквог, ширег, одређења васпитања уочавамо две битне ствари:

- 1) промена у понашању до које васпитање доводи може бити и развојна промена и
- 2) васпитање је и социјално утицање на развој.

3.2 Васпитна пракса

За означавање појма *васпитна пракса* у литератури се користе и други изрази као што су „дисциплинска пракса” и „васпитни поступци”. Један од најистакнутијих аутора на подручју васпитне праксе и стилова васпитања, Дајана Баумринд, за исти појам користи изразе *социјализацијска пракса*, *практика гајења деце* и *понашање*

²⁸ Крап, Пренцел и Вајденман намерно користе термин *утицање* (Einflussnahme) уместо *утицај* (Einfluss), јер тиме желе да истакну процесуални карактер васпитања.

²⁹ Крап, Пренцел и Вајденман *понашање* схватају доста широко, могли бисмо рећи као све оно што се развија.

приликом гајења деце (видети нпр. Baumrind, 1971). Баумринд васпитну праксу дефинише операционално, тј. као понашања родитеља која се могу измерити ајтемима њеног упитника. Мада то не истиче посебно, може се закључити да је реч о конкретним понашањима, доступним опажању од стране увежбаних посматрача, као и самоопажању од стране родитеља, у одређеним васпитним ситуацијама. Такви поступци су, на пример, „захтева од детета да покупи своје играчке”, „захтева од детета да се самостално облачи” и сл.

Анализирајући истраживања теоретичара социјалног учења на подручју моралног понашања, Мирић користи израз *дисциплинска пракса* у смислу конкретних, појединачних, пре свега награда и казни којима се врши утицај на морално понашање детета. Ове варијабле он назива и варијаблама *микро-нивоа* (Mirić, 1986, str. 9-14). Поред тога што су конкретни, ови дисциплински поступци су и *васпитни*, ако имамо у виду горе наведено, шире одређење васпитања. У експерименталним истраживањима то су, нпр., ускраћивања материјалних награда у различитим износима (бонбона, кликера и сл.)³⁰.

За Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга (Darling & Steinberg, 1993, str. 492) термин „васпитна пракса” (или „практика”) односи се на „понашања дефинисана специфичним садржајем и циљевима социјализације.” Слично томе, Мира Чудина-Обрадовић и Јосип Обрадовић пишу: „*родитељска активност и поступци* јест родитељско понашање које је одређено одгојним циљевима” (Čudina-Obradović & Obradović, 2003, str. 55). Уз то они наводе да родитељске поступке треба посматрати унутар појединих подручја социјализације (нпр. развијање самосталности или подстицање школског успеха) и унутар васпитног стила родитеља (од којег зависе ефекти тих поступака). Клаус Шнеевинд и сарадници (Schneewind et al., 1983, према Liedtke, 1987, str. 8) термином „васпитна практика”³¹ означавају вербалне и невербалне облике понашања родитеља према својој деци која се конкретно могу посматрати. Према Никелу и сарадницима, васпитну праксу чине „конкретни, облици понашања који се директно могу посматрати, које особа-васпитач³² реализује у васпитној интеракцији са децом и адолесцентима” (Nickel et al., 1978, str. 198). Кроне и Хок (Krohne & Hock, 2006, str. 147) под васпитном праксом такође подразумевају

³⁰ У свом испитивању родитељског моралног суђења кроз избор награда и казни за децу, Мирић је, примера ради, међу дисциплинске поступке родитеља уврстио и следећу казну: „2 до 3 удараца по туру руком или прутом” (Mirić, 1986, str. 86).

³¹ Немачки Erziehungspraktiken.

³² Немачки Erziehungsperson.

опажљива понашања васпитача која се испољавају у одређеним *васпитним* ситуацијама.

Наведимо и то да по Катарини Рацке, Сабини Гебхарт-Кремпин и Брити Цандер „родитељске **васпитне практике** садрже конкретне вербалне и невербалне поступке родитеља према својој деци у одређеним васпитно релевантним ситуацијама” (Ratzke et al., 2008, str. 244), а њихови примери таквих практика су давање материјалне награде за показано пожељно, односно физичко кажњавање или ускраћивање љубави за непожељно понашање.

Узимајући у обзир све што је до сада наведено, можемо рећи да се, без обзира које термине употребљавају, аутори који су ове варијабле користили у својим истраживањима и радовима (на срећу) слажу око појма који обухвата конкретне поступке васпитача којима се врши одређени утицај на понашање васпитаника (што, на жалост, не можемо рећи и за многе друге појмове у психологији). Стога ћемо, за потребе овог рада, предложити следећу оперативну дефиницију васпитне праксе, којом ћемо само додатно прецизирати овај појам доводећи га у везу са претходно одређеним појмом васпитања: *васпитна пракса обухвата све конкретне поступке којима се врши она врста утицаја која називамо васпитањем*. Као синоним за васпитну праксу, користећемо израз *васпитни поступци*.

3.3 Васпитни став

Став је један од веома значајних појмова социјалне психологије и након приказа низа дефиниција у којима се истичу неки битни аспекти ставова, Никола Рот се опредељује за следеће одређење овог појма: „ставови су трајни системи позитивног или негативног оцењивања, осећања и тенденције да се предузме акција за или против – а у односу на различите објекте” (Rot, 1980, str. 283). У овој дефиницији су истакнуте најважније карактеристике ставова: њихова сложеност (у њима су интегрисане три основне менталне функције: когнитивна, емоционална и конативна); њихов диспозициони карактер; њихов утицај на доследност понашања индивидуе (уп. Rot, 1980, str. 283). Вероватно би требало додати само то да су ставови „*релативно* трајни системи....” јер су и ставови подложни променама као и већина других психолошких карактеристика и што очито произилази и из даље обраде ове теме у том класичном уџбенику социјалне психологије.

Према једном често коришћеном критеријуму (Rot, 1980), ставови се деле на *личне* (својствени неком појединцу и тичу се односа овога према некој конкретној особи, предмету, итд.) и *социјалне* (карактеристични су за већи број појединаца и односе се на феномене од друштвеног значаја). Ови последњи ставови се, између осталог, могу поделити према области и, с тим у вези, према садржајима на које се односе (Rot, 1980). У том смислу *васпитни ставови*, који нас овде првенствено интересују, спадају у подручје социјализације (уже подручје родитељства, односно васпитања) и тичу се односа родитеља према деци и гајењу деце. Занимљиво је да они који користе васпитне ставове у својим истраживањима ретко осећају потребу да их дефинишу. Ипак, као што се може видети из следећа два одређења, тиме се бар у извесној мери конкретизују и спецификују неки важни аспекти појма „васпитни став”.

За Клауса Шнеевинда и сараднике (Schneewind et al., 1983, према Liedtke, 1987, str. 7-8) „васпитне ставове” треба схватити као диспозиције родитеља за остваривање одређених васпитних облика понашања, које их чине посебно склоним за одређену класу поступака. Катарина Рацке, Сабина Гебхарт-Кремпин и Брита Цандер истичу да се „под родитељским васпитним ставовима подразумевају тзв. искуствене диспозиције³³, које на нивоу искуства и понашања одражавају квалитет и интензитет односа родитељи-дете” (Ratzke et al., 2008, str. 244). Притом за ове ауторке искуствене диспозиције представљају „ниво родитељске пермисивности, недоследност, нежност, крутост, манипулацију, уверење да се дете мора придобити за сваку идеју, итд.”

3.4 Васпитни стил

У литератури наилазимо како на дефиниције појма васпитни стил (додуше ређе), тако и на операционалне дефиниције варијабле васпитни стил. Али пре тога бисмо напоменули неке ствари у вези са термином „васпитни стил”. У англосаксонској литератури се користи термин *parenting style* (*style of parenting*) чији дослован превод је „стил родитељства”, али се код нас одомаћио термин „васпитни стил” или „стил васпитања”. Исто тако немачки аутори о *parenting style* говоре као о *Erziehungsstil* („васпитни стил” или „стил васпитања”).³⁴

³³ Немачки *Erlebnisdispositionen*.

³⁴ Немачки психолози Хајнц Валтер Кроне и Михаел Хок (Krohne & Hock, 2006, str. 147) за термин *Erziehungsstil* наводе следеће еквиваленте на енглеском језику: *parental child-rearing behavior, parenting*

Родитељство³⁵ је сродан концепт, и сада ћемо навести два новија одређења родитељства из пера једног педагога и психолога. У *Лексикону образовних термина* ауторка одреднице „родитељство” истиче да је то „развојни процес” који се одвија у контексту који чине тријада родитељи–дете као и породица и друштво у целини. Том приликом она истиче и да „постоје различити стилови родитељског деловања, [...] **стилови васпитања**. Неслагање родитеља око васпитних поступака за последицу има проблеме у понашању деце, посебно у предшколском периоду и током периода адолесценције” (Bogavac, 2014, str. 687-688). По психологу Абдулу Калеку, „родитељство је сложен биосоцијални процес који укључује исхрањивање, заштићивање и вођење детета кроз ток биолошког, психолошког и социјалног развоја” (Khaleque, 2021, str. 4). У даљем тексту он истиче да је родитељство динамичан процес који се не завршава уласком у зрело доба већ траје доживотно; да је то процес у којем су поред родитеља укључени „деде и бабе, браћа и сестре, вршњаци, рођаци и наставници”; да на родитељство утичу културни (нпр. ставови, норме, вредности и вера) и историјски (нпр. традиције и завештање) фактори, социоекономски статус родитеља, род родитеља и деце као и средински чиниоци (ibid.).

Последња два одређења родитељства се надовезују на извесна значења која бележе општи речници, али и додају нека нова. Специфично, како из педагошке тако и психолошке перспективе, родитељство је процес који се одвија у сложенем социокултурном контексту, од породице до друштва у целини укључујући културу; који укључује родитеље и њихову децу, односно извесне васпитне поступке, а тиме и васпитне стилове. Док прво представља одређење родитељства у ужем смислу и ограничава се на детињство и адолесценцију, друго у процес родитељства укључује и друге (потенцијално) присутне актере у породици или изван ње и том приликом се истиче да, у ширем смислу, оно (родитељство) траје доживотно. Оно што је за нас најбитније у овом контексту је то да се може рећи да је родитељство шири појам³⁶ од

style и child-rearing style. Додајмо и то да, примера ради, на шпанском говорном подручју се користи термин los estilos de socialización parental, стилови родитељске социјализације.

³⁵ Према Webster's New World Dictionary of American English (Neufeldt, 1988, str. 982) parenting значи "рад (work) или умешност (skill) једног родитеља у гајењу детета или деце". Према речнику Merriam-Webster (n.d.), реч parenting има следећа три значења: 1) гајење детета од стране његових родитеља; 2) чин или процес којим се постаје родитељ; и 3) вођење бриге о некоме на начин на који то чини родитељ. Аутори Речника српскохрватскога књижевног језика, (Stevanović et al., 1990, str. 553) Матице српске наводе следећа два значења речи родитељство: „осећање родитеља према детету” и „стање човека родитеља”.

³⁶ За британског психолога Масуда Хогугија (Hoghugh, 2004, str. 5; ун.. Bodroški Spariosu, 2010, str. 85) родитељство укључује „сврхисходне активности у циљу обезбеђивања опстанка и развоја деце”. Из његовог даљег излагања и „концептуалног оквира родитељства” (str. 6-14; в. такође Bodroški Spariosu,

појмова „васпитни поступци” и „васпитни стил”, односно да су помоћу ова последња два појма захваћени значајни аспекти родитељства. Чудина-Обрадовић и Обрадовић (Čudina-Obradović & Obradović, 2003) схватају такође родитељство веома широко: као шири појам који укључује субјективни доживљај родитељства, родитељску бригу тј. старање о детету, родитељске поступке и активности и родитељски васпитни стил; као појаву која је уплетена у широку мрежу утицаја коју чине карактеристике родитеља и детета, породични и друштвени контекст, те развој детета и родитеља (уп. Čudina-Obradović & Obradović, 2003, стр. 46, Схема 1).

А сада ћемо се позабавити одређењем појма „васпитни стил”.

Према Дајани Баумринд (Baumrind, 2013, стр. 23) васпитни стил или *parenting pattern*, односи се на „гешталт који се састоји од васпитних поступака који су у таквој интеракцији да се њихов заједнички ефекат разликује од збира појединачних ефеката поступака који га чине.” Знатно издиференциранију дефиницију дају Ненси Дарлинг и Лоренс Стеинберг за које васпитни стил је „констелација ставова према детету који се комуницирају детету и стварају емоционалну климу у којој се испољавају понашања родитеља” (Darling & Steinberg, 1993, стр. 493). У ова понашања спадају, поред васпитних поступака, експресивни аспекти понашања родитеља као што су тон говора, гестови, неконтролисани изливи снажних емоција итд. Док „констелација ставова према детету” упућује на диспозициони карактер васпитних стилова, који су карактеристика родитеља, емоционална клима назначује важност „атмосфере” коју та констелација ствара и у којој се манифестује широки дијапазон васпитних поступака. По свему судећи ово је најчешће навођено одређење васпитног стила у литератури на енглеском језику током протеклих тридесетак година³⁷.

У литератури на немачком језику више аутора је покушало да одреди васпитни стил. Тако Хелмут Лукеш (Lukesch, 1983, стр. 404) даје дефиницију васпитног стила која би, по њему, била пре свега усмерена ка „формалним критеријумима” и која би била у функцији усмеравања истраживања. У том смислу „под *’васпитним стилем’* треба разумети структурирани комплекс свих облика понашања и доживљавања који

2010, стр. 86-88) који је развио полазећи од радова многих аутора укључујући и Бронфенбренера, може се закључити да и он родитељство схвата веома широко као Калек и многи други.

³⁷ У нешто измењеној форми, Мира Чудина-Обрадовић и Јосип Обрадовић ће, дест година касније, рећи: „Родитељски одгојни стил јест збир родитељских ставова према дјетету, емоционална клима унутар које се одвијају различити родитељски поступци” (Čudina-Obradović & Obradović, 2003, стр. 55). Приметимо да Дајана Баумринд користи реч „гешталт”, а Ненси Дарлинг и Лоренс Стеинберг „констелација” – речи које значе нешто више од „збира”.

се, усмерено или неусмерено, намерно или нереклексивно, посредно или непосредно односи на децу или адолесцените.” Облици понашања се односе на васпитну праксу (васпитне поступке), а доживљавања на „когниције и емоције” које укључују васпитне ставове и циљеве као и лаичке теорије о васпитању. Лукеш истиче да релације између облика понашања и доживљавања треба да се разјасне приликом обликовања (одговарајуће) теорије. У том смислу „усмерено” се односи на све облике понашања које васпитач директно примењује на дете, а „неусмерено” на оне облике понашања који се не примењују директно на дете, али се одвијају у присуству детета. Под „намерно” Лукеш подразумева „васпитне поступке у ужем смислу” код којих постоји васпитна намера, а под „нереклексивно” све облике понашања и реаговања који делују на васпитанике иако нису промишљени. Најпосле, овај аутор истиче да је из методолошких разлога неопходно да се прави разлика између непосредних и посредних карактеристика васпитног стила – разлика која се односи на то „да ли се ти облици понашања и доживљавања испољавају у одсуству или у присуству детета” (str. 404). У овом одређењу израз „структурисани комплекс свих облика понашања и доживљавања” такође на неки начин сугерише диспозициони карактер васпитног стила, док остали делови овог одређења прецизирају оно што би, по Лукешу, било карактеристично за те облике понашања и доживљавања.

Клаус Шнеевинд и сарадници (Schneewind et al., 1983, str. 26, према Liedtke, 1987, str. 8) одређују „васпитни стил” као васпитно понашање „које се може окарактерисати типичном конфигурацијом комплекса битних својстава из домена васпитних ставова, васпитне праксе и васпитних циљева.” Уочимо у овом одређењу три међусобно повезана домена или подручја укључена у васпитни стил: васпитни ставови, васпитна пракса и васпитни циљеви. Иначе, под појмом „родитељско васпитно понашање” Шнеевинд у једном ранијем раду (Schneewind, 1975, str.15, према Liedtke, 1987, str. 7) разуме „сво делање и доживљавање одређеног родитеља [...] које се непосредно или посредно, усмерено или неусмерено, односи на одређено дете.” С тим у вези се, по Шнеевинду, функционалност васпитне праксе може разумети ако су нам познати став према детету из којег произлази нека конкретна мера и циљ који се тиме жели да постигне, односно невођење рачуна о ставовима према детету и циљевима који се желе остварити одређеним васпитним поступцима је делом узрок противречних резултата истраживања заснованим само на посматрању васпитних поступака родитеља. Неколико година касније исти аутор (Schneewind, 1980, према Ratzke et al., 2008, str. 245) под појмом „родитељско васпитно понашање” подразумева

сва искуства и начине деловања у вези са децом која испољавају родитељи било с намером или без намере да врше утицај. Данас неки аутори појмове „родитељски васпитни стил” и „родитељско васпитно понашање” користе као синониме (нпр. Ratzke et al., 2008).

Катарина Рацке, Сабина Гебхарт-Кремпин и Брита Цандер (Ratzke et al., 2008, str. 244) кажу да „под **васпитним стилем** [болдирано у оригиналу] се подразумева да родитељи како у различитим специфичним ситуацијама у вези с децом тако и у различитим временима реагују релативно стабилно на своју децу”. Затим кажу и следеће: „Тако неки родитељи пре подржавају пожељно понашање, други родитељи опет на непожељно понашање своје деце реагују строгошћу и санкцијама” (str. 244). У овом одређењу се такође истиче диспозициони карактер васпитног стила без навођења шта доводи до релативно стабилних реакција родитеља према својој деци. Ове ауторке затим истичу да се васпитни стил обично схвата као „надређена категорија” у оквиру које се могу разликовати васпитни ставови, васпитни циљеви и васпитна пракса.

У једном новијем немачком уџбенику развојне психологије, васпитни стил се одређује као „целокупност свесних и несвесних начина понашања, који се јављају у оквиру родитељске социјализације” (Lohaus & Vierhaus, 2019, str. 245). Приметимо да ово одређење дозвољава бидирекционалност утицаја у релацији родитељ дете, али и да изискује знатну конкретизацију.

Према Хајнцу Валтеру Кронеу и Михаелу Хоку (Krohne & Hock, 2006, str. 147) стилови васпитања су *интериндивидуално варијабилне, али интраиндивидуално стабилне тенденције испољавања одређених класа васпитних поступака родитеља*. У овој дефиницији уочимо најпре један веома битан моменат: експлицитно истицање да су васпитни стилови једна врста *диспозиција* које долазе до изражаја у *васпитним ситуацијама*. Уочимо и то да као и у свим претходно наведеним дефиницијама – са изузетком оне коју је дао Лукеш – овако дефинисани стилови су васпитни стилови родитеља, а не стилови васпитања уопште. Сем тога, стилови су, интраиндивидуално посматрано, пре *релативно стабилне*, него стабилне тенденције тј. њихова стабилност је пре развојно-психолошки проблем, који треба емпиријски решавати, јер има смисла претпоставити, а истраживања умногоме потврђују ту претпоставку (нпр. Baumrind, 2013; Baumrind et al., 2010) да се и стилови васпитања развијају тј. издиференцирају и прилагођавају узрасним карактеристикама детета.

Операционалне дефиниције васпитних стилова илустроваћемо на примеру модела стилова васпитања Дајане Баумринд из 1971. године (Baumrind, 1971, str. 11-

24). У том моделу³⁸ Дајана Баумринд полази од васпитних поступака који се мере одређеним ајтемима. Такви ајтеми су, нпр, „захтева од детета да склони своје играчке”, „захтева од детета да се самостално облачи” и сл. Тако добијене варијабле са конкретног, микро-нивоа подвргавају се једној варијанти кластер анализе. Резултат те анализе су класе ових варијабли, тј. васпитних поступака. Ове кластере она назива кластери оцена родитељског понашања или димензије гајења деце.³⁹ Димензије су нове варијабле димензионалног типа које се дефинишу оним што је заједничко за одређене васпитне поступке. Примера ради, заједничка варијанса васпитних поступака „захтева од детета да склони своје играчке”, „захтева од детета да се самостално облачи” дефинише димензију „очекује спрам не очекује учешће у обављању кућних послова“. Укрштањем димензија добија се категоричка варијабла васпитни стил, чије су категорије поједини васпитни стилови које Дајана Баумринд назива и обрасци родитељског ауторитета. Тако је ауторитарни стил категорија која се добија комбинацијом високог скорa на димензији „снажна принуда” и ниских скорова на димензијама: „подстиче независност и индивидуалност”, „пасиван-прихватајући” и „подстиче неконформизам”. Осим васпитног стила уопште, поједини васпитни стилови су такође категоричке варијабле са две категорије: стил присутан, стил одсутан.

Уколико са разматрања ових варијабли пређемо на разматрање појмова који упућују на ове варијабле, може се рећи да су васпитне димензије и васпитни стилови хипотетички конструкти, јер се односе на латентне варијабле сличне факторима. Међутим, у моделу Дајане Баумринд ови конструкти нису у довољној мери испуњени хипотетичким садржајем. Наиме, остало је нејасно шта су заправо димензије и стилови. Да ли су они једна врста диспозиција или не? Уколико јесу, која је разлика између ове две врсте диспозиција? Одговоре на ова и слична питања не можемо наћи полазећи од операционалних дефиниција васпитних стилова мада се, у начелу, можемо сложити са оваквим дефиницијама које она даје.

Полазећи од претходно наведених одређења, а пре свега од оног које су дали Кроне и Хок, за потребе овог рада предлажемо следећу дефиницију конструкта васпитни стил: *васпитни стил је интериндивидуално варијабилна и интраиндивидуално релативно стабилна диспозиција за испољавање одређене класе васпитних поступака*. Прецизирањем да је реч о васпитним поступцима родитеља према својој деци добија се одређење **васпитног стила родитеља** којим се заправо

³⁸ Модел ће бити детаљније приказан у одељку 5.1

³⁹ Енгл. child-rearing dimensions.

бавимо у овом раду: *васпитни стил родитеља је интериндивидуално варијабилна и интраиндивидуално релативно стабилна диспозиција за испољавање одређене класе васпитних поступака према својој деци*. У овом одређењу, релација васпитног стила родитеља са васпитним поступцима према деци упућује на уобичајени, општеприхваћени начин емпиријског испитивања и утврђивања тог стила, а његово конципирање као диспозиције без спецификације других значајних момената, по нашем мишљењу, умногоме га чини компатибилним са теоријским моделима приказаним у 5. поглављу.

Ради краткоће израза, кад год та разлика није од пресудног значаја, у овом раду ћемо термине „васпитни стил” и „васпитни стил родитеља” (или: „родитељски васпитни стил”) користити синонимно.

4. ДИМЕНЗИОНАЛНИ И ТИПОЛОШКИ ПРИСТУП КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈИ РОДИТЕЉСКОГ ПОНАШАЊА

Поједини аналитичари истраживања проблематике којом се овде бавимо (Mandara, 2003; Power, 2013; в. такође Steinberg et al., 1994) указују на потребу за разликовањем два приступа или перспективе родитељском понашању.⁴⁰ Реч је о 1) *димензионалном* или приступу усредсређеном на варијаблама и 2) *типолошком* или приступу који је фокусиран на испитаним особама⁴¹.

4.1 Димензионални приступ

Из досадашњег излагања се може закључити да се у процесу социјализације детета у породици може уочити изузетно велики број васпитних поступака родитеља које су многи истраживачи ове проблематике покушали да сведу на прихватљив минимум. То је учињено применом кластер анализе или факторском анализом која је резултирала мањим бројем димензија⁴² или фактора.

Ево три релевантна примера, при чему се у првом редукују подаци добијени на основу процена понашања и интервјуа мајки, у другом на основу понашања оба родитеља, док се трећи односи на податке о понашању родитеља добијене од њихове деце помоћу упитника. Амерички психолог Ерл С. Шефер (Schaefer, 1959) је факторском анализом три низа података о понашању мајке према свом детету свео на две ортогоналне биполарне димензије: *аутономија* наспрам *контроле* и *љубав* наспрам *непријатељства*.⁴³ Дајана Баумринд (Baumrind, 1971) добијене процене васпитних поступака је подвргнула једној варијанти кластер анализе (BC TRY) чији су инпут варијабле, а не испитаници и чији су резултат кластери васпитних поступака, односно васпитне димензије. На тај начин је добила 5 васпитних димензија за мајке, 6 за очеве и

⁴⁰ Стеинберг и сар. (Steinberg et al., 1994) користе и термин „традиција” (tradition).

⁴¹ Енгл. variable centered и person-centered.

⁴² На основу анализе дефиниција које се налазе у појединим домаћим и страним психолошким речницима (нпр., Chaplin, 1968, str. 136-137; Krstić, 1996, str. 139; Trebješanin, 2008, str. 85; VandenBos, 2015, str. 314) можемо рећи да су димензије теоријски контрукти који се односе на факторе или компоненте (или: атрибути, карактеристике) које треба схватити као континууме дуж којих се распоређују садржаји који су предмет мерења и до којих се, додали бисмо, обично долази свођењем конкретних садржаја који су директан предмет мерења на прихватљив минимум општијих „садржаја вишег реда” са којима се лакше може располагати.

⁴³ Нешто детаљније о томе у одељку о теоријама васпитних стилова.

5 за здружени утицај мајки и очева који ће бити детаљније приказани у одељку 5.1 Модел Дајане Баумринд.

У свом истраживању преношења васпитних поступака родитеља с једне генерације на другу, Биљана Бодрошки Спариосу је поступила на следећи начин: одабрала је 60 ставки које представљају индикаторе пет димензија (по 12 за сваку димензију) преко којих је операционално дефинисала васпитне поступке у упитницима које је користила (в. Bodroški Spariosu, 2010, str. 142-144 и Прилог, Скала ВПР II). Прву димензију чини *ниво захтева* родитеља према деци (нпр. ставка 36: „Од мене се готово никад не тражи нешто што не могу да остварим”); друга се тиче *степен контроле* (нпр. ставка 17: „Мислим да ми моји родитељи много тога допуштају и остављају на вољу”); трећа се односи на *начин контроле* (нпр. ставка 23 „Родитељи сматрају да док ме они издржавају морам беспоговорно да их слушам”); четврта указује на *емоционални однос* или емоционалну топлину (нпр. ставка 29: „Родитељи уживају да проводе време са мном”); и пета је *доследност* (у васпитним поступцима; нпр. ставка 45: „Када су добре воље родитељи ми дозвољавају и оно што иначе не бих смео да радим”). Добијене резултате подвргла је факторској анализи која указује на то „да је делимично потврђена хипотетичка валидност Скале ВПР која мери пет димензија васпитања. Специфичност је у томе што се оне не појављују увек као засебне димензије, односно фактори, већ се најчешће међусобно комбинују” (Bodroški Spariosu, 2010, str. 159).

Из претходних примера се може јасно видети да ће истраживачи који су се определили за димензионални приступ најпре покушати да измере предмет истраживања „на неколико варијабли ниског нивоа” (Mandara, 2003, str. 130). У овом случају би то били различити *васпитни поступци* о којима је било речи раније у овом тексту⁴⁴. Другим речима, предмет истраживања се своди на скуп појединачних варијабли о којима се прикупљају подаци и које се приликом обраде резултата најпре редукују на мањи број димензија или фактора (обично, као што је већ истакнуто и као што се види и из горњих примера, помоћу кластер или факторске анализе) а затим доводе у међусобну везу као и у везу са одабраним исходима и то се онда генерализује на читаву популацију. На тај начин се добија извештај број васпитних димензија односно, евентуално, извесне димензије које се тичу исхода родитељских васпитних поступака као што је то на пример учинила Дајана Баумринд (Baumrind, 1967, 1971;

⁴⁴ У поглављу 3. Васпитни стил и сродни појмови.

Baumrind & Black, 1967). Тако се, како истиче Томас Г. Пауер (Power, 2013), користе сви прикупљени подаци и могу се установити, у случају родитељског понашања, појединачни ефекти сваке васпитне димензије.

Свакако најважније ограничење димензионалног приступа се односи на замерку која му се може упутити из перспективе теорије динамичких система: понашање човека као динамичког система је резултат интеракције између делова (у овом случају димензија) из којих се он састоји и сваки од тих делова своје пуно значење добија само у контексту других делова са којима чини целину (Mandara, 2003). Све док је број димензија мали (нпр. само две димензије), полазећи од овог приступа могуће је открити значајне ефекте, али проблем настаје са повећањем броја димензија јер тада треба испитати интеракције виших нивоа (нпр. тро- или четворосмерне интеракције) услед чега се смањује потенцијал откривања значајних веза – сматра Пауер (Power, 2013).

4.2 Типолошки приступ

Типологија је „систем који се користи за класификацију појединаца према извесним критеријима” (Chaplin, 1968, str. 516), док су типови „категорије објеката” (Mandara, 2003, str. 133) и обично се разликују две класе типова: „вештачки” (настали вештачком класификацијом објеката) и „природни” (добити природним класификацијама). Термини „тип”, „стил” и „латентна класа” се често користе као синоними на подручју о којем је овде реч и ми ћемо их схватити на тај начин с тим што ћемо дати предност, као и већина других аутора, речи „стил”. У типолошком приступу јединствене комбинације димензија се доводе у везу са извесним исходима: у случају односа родитељи-деца, васпитни стил родитеља се доводи у везу са ефектима тог стила по развој њиховог детета. Комбинујући значајне предности квантитивног и квалитативног приступа, „типолошки приступ пружа емпиријски ригорозан и поуздан начин да се премости номотетичко-идиографски јаз⁴⁵” – сматра Целани Мандара (Mandara, 2003, str. 135). Главне тешкоће овог приступа тичу се одлуке о броју кластера (типова) помоћу којих се најбоље могу окарактерисати испитаници из узорка и, с тим у вези, питање класификације испитаника са вредностима које су близу граница разликованих кластера. Наиме, са повећањем броја типова и с тим повезаним

⁴⁵ Енгл. nomothetic-idiographic gap.

смањењем броја испитаника у свакој типолошкој категорији, доводи се у питање ефикасност појединих метода статистичке анализе (уп. Power, 2013). Проблем испитаника са граничним вредностима на појединим димензијама, који стога нису „чисти” случајеви, неки аутори решавају тиме што „пооштравају” критеријуме сврставања у одређене категорије (нпр. горња и доња трећина уместо изнад/испод просека на одређеној димензији) и то је изводљиво ако се располаже довољно великим узорком испитаника, али тиме се повећава број „неразврстаних” тј. оних који чине „мешовиту”, резидуалну категорију која се, евентуално, може даље разлагати итд. У сваком случају ваља имати на уму опаску Стеинберга и сар. (Steinberg et al., 1994, str. 758) да оба приступа или традиције имају своје добре стране и одлука који од њих ћемо користити требало би да буде теоријски заснована.

5. МОДЕЛИ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА

Једно од значења у којем се користи термин „модел” је теорија која је мањег обима, мање амбициозна и мање спекулативна (Miller, 1983). У овом значењу се умногоме користи реч „модел” и на подручју истраживања васпитних стилова и њихових корелата и (теоријски) модели које ћемо у овом одељку приказати су такве врсте. Прецизније речено, приказаћемо четири најзначајнија модела родитељских васпитних стилова и један модел васпитних димензија од којег полазе или на који се позивају аутори та четири модела.

5.1 Модел Дајане Баумринд

Модел васпитних стилова Дајане Баумринд је резултат лонгитудиналне студије коју је она са својим тимом спровела у оквиру пројекта Породична социјализација и развојна компетенција (Family Socialization and Developmental Competence Research Program, скр. FSP) на Институту за људски развој (Institute of Human Development) Калифорнијског универзитета у Берклију. Студија је започета крајем 1960-их након темељних припрема које укључују два пилот испитивања у којима су проверавани различити методи истраживања и релације између васпитних поступака и ставова родитеља и понашања њихове деце предшколског узраста (Baumrind, 1966, 1967, 1971). Прва верзија модела проистекла је из првог од та два истраживања чији су резултати објављени 1967. године (Baumrind, 1967). У том истраживању су идентификована три васпитна стила или, како она каже у једном од својих радова из тог периода, „три модела родитељске контроле” (Baumrind, 1966, стр. 887): *ауторитарни* (контролишући родитељи са мање родитељске тоpline у односу на остале), *ауторитативни* (родитељи су контролишући и захтевни али и топли) и *пермисивни* (родитељи су неконтролишући, незахтевни и релативно топли). Касније је додала и четврти *занемарујући-одбацујући* (Baumrind, 1971).

Уочавајући недостатке модела васпитних стилова формулисаног на основу тог истраживања, Дајана Баумринд спроводи ново истраживање о којем извештава у својој често цитираној монографији из 1971. године (Baumrind, 1971). Основни циљеви овог истраживања су даља диференцијација васпитних стилова и њихово довођење у везу са разним исходним варијаблама код детета и оно чини прву етапу лонгитудиналне

студије (T₁) на полазном узорку деце предшколског узраста и њихових родитеља. У узорак су укључена деца из 13 вртића у Берклију и околини која испуњавају следеће критеријуме избора: да су родитељи сагласни да учествују у фази у којој сарадници истраживача их посећују код њихове куће, да дете не буде млађе од 3 године, да не живи само са једним родитељем, да му IQ не буде мањи од 95 и да не показује, према процени васпитача, неки значајнији психички поремећај (Baumrind, 1971; Baumrind et al., 2010)⁴⁶. Приликом тог испитивања утврђене су разлике у обрасцима односа родитељ-дете између Американаца европског порекла и Афроамериканаца тако да ови последњи (n = 16) нису укључени у даље анализе нити су испитивани у следећим етапама истраживања, али је о резултатима који се односе на тај подузорак реферисала у једном краћем раду (Baumrind, 1972a). На тај начин узорак се свео на 134 предшколца (60 девојчица и 74 дечака) и њихових родитеља европског порекла. Просечан узраст деце у овом испитивању је био 4,2 године, просечна старост очева 37,2 а мајки 34,1 година, ниво образовања оца у просеку 18 а мајке 16 година, док је просечан број деце у породици 2,6⁴⁷ (Baumrind et al., 2010), у сразмерно већем броју јеврејског порекла и сразмерно мањем броју једино дете својих родитеља у односу на популацију из којег је састављен тај узорак (Baumrind, 1971).

Приликом другог испитивања (T₂) деца су имала у просеку 9 година тј. била су у средњем или школском детињству. Узорак је садржао 104 или 77,6% од 134 испитаних породица у почетном узорку. Приликом трећег испитивања (T₃) узорак је садржао 87 или 65% породица из првобитног узорка, при чему су 84 испитиване и два претходна пута (T₁ и T₂) док три само у T₁ и T₃. У T₃ испитана деца су била адолесценти (просечна старост 15,1 год). Главни разлог осипања узорка је исељавање породица из тог подручја, с тим што поређења показују да нема битних разлика на основним варијаблама истраживања између тих породица и оних које су остале у узорку (Baumrind et al., 2010). Док су у T₁ све породице биле потпуне, приликом трећег испитивања (T₃) 38% родитеља је било разведено, а 64% мајки је радило са пуним радним временом (Baumrind, 1991).⁴⁸

⁴⁶ Од 246 породица чији су одрасли чланови (родитељи) били вољни да учествују у истраживању, све поменуте захтеве је испуњавало 150 или 61% њих (в. Baumrind, 1971, str. 2).

⁴⁷ Мада би овде прикладнија мера централне тенденција била мод тј. модални или најчешћи број деце у породици.

⁴⁸ Из податка да је у T₃ испитано укупно 139 адолесценткиња и адолесцената и родитељи који се старају о њима (custodial parent/s/) можемо закључити да је у овој етапи укључила и знатан број оних које није испитивала у T₁ и T₂ (уп. Baumrind, 1991, str. 58).

Навели смо ове детаље о узорку јер је то, као што је познато, веома важно за евалуацију резултата истраживања, а у овом случају како предложеног модела васпитних стилова, тако и исходних варијабли.

А сада ћемо навести и неке значајне детаље у вези са самим поступком испитивања. Током прве етапе истраживања, деца су посматрана, интервјуисана и тестирана од увежбаних психолога у вртићу и посматрана током две посете у родитељском дому, у свим случајевима непосредно пре вечере па све до пред одлазак на спавање. Наиме, „овај период [...] производи случајеве неслагања између родитеља и детета и изабран је за посматрање како би се изазвао широк спектар критичне интеракције под максималним стресом” (Baumrind & Black, 1967, str. 304; према Baumrind, 1971, str. 9). Поврх тога, сваки родитељ из узорка је одвојено интервјуисан, а ти интервјуи су снимани на траци и и делимично преписивани и тиме припремани за процене посебно обучених психолога. Надаље, у свакој од три етапе овог лонгитудиналног истраживања, један тим посматрача би проводио по 20 сати са неким дететом, а други тим посматрача 30 сати са његовим родитељима пре вршења обухватних процена, док су саме процене вршили различити стручњаци за децу и за родитеље и у различитим етапама ове лонгитудиналне студије (Baumrind, 1991). У другој и трећој етапи овог истраживања укључиване су нове ставке тако да „одговарају све издиференциранијем статусу детета које сазрева” (Baumrind et al., 2010, str. 168).

Будући да је главни циљ овог одељка приказ модела васпитних стилова, у наставку ћемо се укратко осврнути на облике понашања деце (исходне варијабле) која је Дајана Баумринд доводила у везу са васпитним стилима њихових родитеља. Пре свега, из веома широког репертоара дејег понашања њу је занимало подручје интерперсоналног понашања и понашања оријентисаног ка постигнућу. У ту сврху конструисала је инструмент од 72 ајтема⁴⁹ који описују понашања детета из ова два домена. Инструмент, уз који иде и приручник, намењен је обученим посматрачима који процењују присуство или одсуство одређеног понашања код детета. Такође, развила је и модел дејег понашања са две ортогоналне димензије (фактора): социјална одговорност спрам социјалне неодговорности и независно спрам сугестибилног понашања (Baumrind, 1971).

У првом (као и у наредним испитивањима) обучени посматрачи су, као што смо већ навели, у два наврата долазили у кућне посете. Том приликом су посматрали

⁴⁹ Приликом трећег испитивања тај број је нарастао, из разлога који је наведен на крају претходног пасуса, на 90 ставки (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010).

интеракцију родитељ-дете и на инструменту од 75 ајтема су процењивали степен изражености одређених васпитних поступака родитеља. Од тога, 50 ајтема је мерило засебно васпитне поступке очева и мајки, а преосталих 25 здружени утицај оба родитеља. Будући да су неки важни детаљи у вези са анализама које је извршила Дајана Баумринд већ наведени у одељку 3.4 Васпитни стил, овде ћемо додати још неке појединости од значаја за разумевање њеног модела. Добијене процене васпитних поступака подвргнуте су једној варијанти кластер анализе чији су инпут варијабле, а не испитаници (BC TRY) и чији су резултат кластери васпитних поступака (слично факторима у факторској анализи), односно васпитне димензије. Добијено је 5 васпитних димензија за мајке, 6 за очеве и 5 за здружени утицај мајки и очева. На тај начин за мајке су утврђене следеће димензије: 1) *чврста принуда*⁵⁰ (нпр. „вољно примењује моћ да постигне послушност”); 2) *подстиче независност и индивидуалност* (нпр. „јасно дефинише индивидуалност детета”); 3) *пасиван-прихватајући* (нпр. „избегава отворену конфронтацију”); 4) *одбацујући* (нпр. „строго дисциплинује”); 5) *самопоуздано, сигурно, снажно родитељско понашање* (нпр. „задржава самоконтролу кад дете изазива”). У случају очева, прве четири димензије су као код мајки, па их посебно не наводимо, већ само две код којих има разлика: 5) *подстиче неконформизам* (нпр. „подстиче индивидуалност детета”); 6) *ауторитарност* (нпр. „заузима став личне непогрешивости”). Димензије здруженог утицаја мајки и очева су: 1) *очекује учешће у кућним пословима* (нпр. „захтевају од детета да се само облачи”); 2) *обогаћивање деце окружења* (нпр. „захтеви који се постављају детету имају васпитну вредност”); 3) *директивни* (нпр. „много правила и регулација”); 4) *обесхрабрују емоционалну зависност* (нпр. „не презаштићују”); 5) *обесхрабрују инфантилно понашање* (нпр. „родитељи захтевају зрело понашање за столом”).

Комбинацијом скорова на овим васпитним димензијама родитељи су сврстани у осам категорија, тј. "склопова" (или: образаца; енгл. patterns⁵¹) родитељских васпитних стилова са одговарајућим "операционалним дефиницијама" сваког од њих које су

⁵⁰ Енгл. firm enforcement.

⁵¹ Дајана Баумринд користи термин parenting style (нпр. Baumrind, 1991, 1996, стр. 829, 2005, 2013, стр.16) ређе него што би се очекивало имајући у виду да се тај термин првенствено везује за њено име. Тако у једном од својих ранијих радова (Baumrind, 1966), она пише о „три модела родитељске контроле” (three models of parental control), односно о „три прототипа контроле одраслих” (three prototypes of adult control) који су заправо најранији описи „васпитних стилова”. Надаље, родитељске васпитне стилове најчешће назива „склопови (или обрасци) родитељског ауторитета” (нпр. Baumrind, 1971, 1972a, 1972b, 2005), затим „обрасци гајења деце” (patterns of child rearing; Baumrind, 1975, 1994) или „ауторитарни, пермисивни и ауторитативни модели обуке деце” (models of child training; Baumrind, 1973), односно „родитељски дисциплински склопови” (parental disciplinary patterns; Baumrind, 1978).

изведене полазећи од ранијих описа ауторитарног, ауторитативног и пермисивног „модела родитељске контроле” (уп. Baumrind, 1971, стр. 22-24).

1. **Ауторитарни и неодбацујући**⁵² – Да би неко био сврстан у ову категорију потребно је да буду испуњена следећа четири услова: да оба родитеља имају скор изнад медијане на димензији *чврста принуда* или да је једно од њих у горњој трећини дистрибуције; да оба родитеља имају скор испод медијане на димензији *подстиче независност и индивидуалност* или да је скор једног од њих у доњој трећини на тој димензији, или да је скор оца у доњој трећини на димензији *промовише неконформизам* и у горњој трећини на димензији *ауторитарност*; да оба родитеља имају скор испод медијане на димензији *пасиван-прихватајући* или да је скор једног од њих у доњој трећини на овој димензији; и да је скор оца на димензији *промовише неконформизам* у доњој трећини или у горњој трећини на димензији *ауторитарност*. Две породице девојчица и 8 породица дечака тј. укупно 10 породица у узорку.

2. **Ауторитарни, одбацујући и занемарујући**⁵³ – Оба родитеља испуњавају услов да буду сврстана у категорију „ауторитарни”, али истовремено испуњавају услов да буду сврстана у 8. категорију „одбацујући-занемарујући” васпитни стил (в. ниже под 8). Укупно 16 породица у узорку (8 породица девојчица и 8 породица дечака).

3. **Ауторитативни и не-неконформишући**⁵⁴ – Услови сврставања у ову категорију: да оба родитеља имају скор изнад медијане на димензији *чврста принуда* или да је скор једног од њих у горњој трећини дистрибуције; да оба родитеља имају скор изнад медијане на димензији *подстиче независност и индивидуалност* или да је једно од њих у горњој трећини дистрибуције за ову димензију; да оба родитеља имају скор испод медијане на димензији *пасиван-прихватајући*. Укупно 19 породица (12 породица дечака и 7 породица девојчица).

4. **Ауторитативни неконформишући** – Оба родитеља имају скор изнад медијане на димензији *чврста принуда* и имају комбинацију скорова карактеристичну за следећи, неконформишући стил. Услед врло малог броја породица сврстаних у ову варијанту ауторитативног стила (не наводи њихов број!), њих није укључила у даљу статистичку анализу.

5. **Неконформишући, непермисивни и неауторитативни** – Барем један од родитеља има скор у доњој половини дистрибуције на димензији *чврста принуда*;

⁵² Енгл. Authoritarian (Not Rejecting).

⁵³ Енгл. Authoritarian-Rejecting-Neglecting.

⁵⁴ Енгл. Authoritative (Not Nonconforming).

барем један од родитеља има скор изнад медијане на димензији *подстиче независност и индивидуалност*; да је скор оца испод медијане на димензији *одбацување*; да су скорови оба родитеља у горњој трећини дистрибуције на димензији *подстиче неконформизам*; скор оца је испод медијане на димензији *ауторитарности*. Укупно 15 породица (8 породица дечака и 7 породица девојчица).

6. Пермисивни и не-неконформишући – оба родитеља имају скор испод медијане на димензији *чврста принуда*; барем један од родитеља има скор у горњој трећини дистрибуције на димензији *пасиван-прихватајући*; барем један родитељ има скор испод медијане на димензији *одбацујући*; и да су [бар за једног родитеља] испуњена два од следећа три критеријума: скор испод медијане на димензији *очекује учешће у кућним пословима* и на димензији *директиван*, односно у доњој трећини на димензији *обесхрабрује инфантилно понашање*. Укупно 14 породица (по 7 породица дечака и девојчица).

7. Неконформишући и пермисивни – породице које испуњавају критеријуме да буду сврстане и у *неконформишући* (5) и *пермисивни* (6). Укупно 11 породица (4 породица дечака и 7 породица девојчица).

8. Одбацујући и занемарујући – оба родитеља имају скор испод медијане на димензији *подстиче независност и индивидуалност*; оба родитеља имају скор изнад просека на димензији *одбацујући*; скор једног од родитеља је у горњој трећини дистрибуције на димензији *одбацујући* или је скор породице у доњој трећини дистрибуције на димензији *здруженог утицаја мајки и очеве названој обogaћивање дечјег окружења* и у горњој трећини на димензији *обесхрабрују емоционалну зависност*. Укупно 11 породица (6 породица девојчица и 5 породица дечака).

Очигледно, ранија троделна класификација васпитних стилова се показала недовољном јер су емпиријски подаци сугерисали потребу да се разликују по две варијанте *ауторитарних* (1. неодбацујући и 2. одбацујући и занемарујући) и *ауторитативних* (3. не-неконформишући и 4. неконформишући), три варијанте *пермисивног* склопа родитељског ауторитета (5. неконформишући, непермисивни и неауторитативни; 6. пермисивни и не-неконформишући; и 7. неконформишући и пермисивни) и за једном додатном категоријом *одбацујући и занемарујући*, с тим што је родитеље који су одбацујући и занемарујући, али и високо контролишући и ауторитарни ставила у 2. категорију (ауторитарни, одбацујући и занемарујући). Другим речима, уместо да испитане родитеље сврста у раније три категорије васпитних стилова, на основу емпиријских података се показало смисаонијим њихово сврставање у

седам категорија и у једну додатну нову категорију (одбацујући-занемарујући) што чини укупно осам категорија. На тај начин је успела да класификује 102 од 133 испитаних породица (Baumrind, 1971). Мада је то значајан постотак релативно успешно класификованих (76,7%), чињеница је да ни на основу тако исцрпних и систематски прикупљених података и прилично сложеног поступка класификације, знатан постотак (у овом случају готово једна четвртина) испитаних породица није се могла сврстати ни у једну од тих осам категорија. Ипак, треба имати на уму да је од сада па надаље њена *основна* подела васпитних стилова на четири категорије. Наиме, у више радова (нпр. Baumrind, 1971, 1991, 1996) она истиче да се бројне васпитне димензије подвргавањем факторској анализи другог реда могу свести на свега две: респонсивност и захтевност. Најсажетију дефиницију ове две димензије проналазимо у једном њеном каснијем раду (Baumrind, 2005, стр. 61-62). Тако она *респонсивност* дефинише као „степен у којем родитељи негују индивидуалност и самопотврђивање тако што су усклађени, подржавајући и сагласни са захтевима детета; што укључује топлину, подршку аутономији и образложену комуникацију.” *Захтевност* схвата као „захтеве које родитељи постављају детету да се интегрише у друштво регулацијом понашања, директном конфронтацијом и захтевима за зрелошћу (контрола понашања) и надзором дететових активности (праћење)”. Из овог другог одређења се може закључити да „захтевност” има две међусобно повезане компоненте: *контрола* и *праћење*⁵⁵. Основни модел родитељског васпитног стила сада изгледа овако (нпр. Baumrind et al., 2010):

1. **ауторитативни** васпитни стил - висока захтевност и висока респонсивност;
2. **ауторитарни** васпитни стил - висока захтевност и ниска респонсивност;
3. **пермисивни** васпитни стил - висока респонсивност и ниска захтевност;
4. **неангажовани** васпитни стил - ниска захтевност и ниска респонсивност.

Када су деца из ове лонгитудиналне студије имала око 15 година, чланови њеног тима извршили су испитивање којим су прикупљени подаци о физичкој спремности, степену зрелости и ухрањености, односно о сазнајном и социо-емоционалном функционисању и доживљеним стресорима. Такође су прикупљени подаци о политичким и социјалним ставовима, моралном суђењу, употреби дрога и алкохола, здравственим навикама, интелектуалним способностима адолесцената, али и

⁵⁵ Енгл. monitoring.

њихових родитеља. Њени сарадници су сваког родитеља посебно интервјуисали и посматрали интеракцију између њих и њихове деце код куће, односно направили видео снимак једне такве „структурисане интеракције” (Baumrind, 1991). Сређивање добијеног емпиријског материјала из ове етапе истраживања (Т₃) на основу процена обучених процењивача (у случају родитеља, укупно 153 ставке процене) и примена кластер анализе омогућили су дефинисање три скале родитељског понашања: 1) *директивна/конвенционална контрола* (садржи ставке помоћу којих се процењују рестриктивна контрола и конвенционалне вредности); 2) *асертивна контрола* (укључује ставке помоћу којих се процењује присуство чврстог, али не и рестриктивног надзирања понашања адолесцента као и отворено супротстављање и примењивање правила); и 3) *подржавајућа контрола* (заснива се на ставкама помоћу којих се процењује „рационална контрола” која између осталог укључује „принципијелну употребу рационалних објашњења да би се утицало на адолесценте, интелектуалну стимулацију и охрабривање индивидуације” (Baumrind, 1991, str. 64). На основу ове три скале процењивачи су дефинисали шест типова родитеља. Помоћу једне додатне, 4. скале родитељског понашања назване *наметљивост*⁵⁶ заснованој на ставкама помоћу којих се утврђује „наметљивост и субверзивност независности детета” (Baumrind, 1991, str. 64), једна од новодобијених категорија (*директивне* породице) је даље издиференцирана на две поткатегорије (ауторитарне-директивне и неауторитарне-директивне). На тај начин је основна типологија са четири типа родитељског васпитног стила проширена најпре на шест, а затим на укупно седам типова тог стила. Приликом дефинисања типова васпитних стилова родитеља, родитељи су најпре сврстани, према степену одступања од просека на поменутих скалама процене родитељског понашања, на следећи начин: „високо” или „ниско” ако им скорови одступају за више, односно мање од пола стандардне девијације од „тоталног просека”, а умерено тј. „средње високо” или „средње ниско” ако је то одступање од тоталног просека до пола стандардне девијације навише, односно наниже. Наведимо у овом контексту и то да су отац и мајка из исте породице класификовани одвојено и да је на тај начин 76% њих сврстано у исту категорију. Тамо где је било „умереног одступања”, дата је предност скоровима мајке јер се на основу корелационих анализа закључило да мајке имају већи утицај на понашање адолесцената, посебно кћерки, него очеви. У случају пет породица разлика између

⁵⁶ Енгл. intrusiveness.

скорова очева и мајки је била тако велика или су у тој мери одступале од осталих да те породице нису могле бити класификоване (уп. Baumrind, 1991, str. 64).

У наставку наводимо и „типове породица” које је на тај начин разликовала Дајана Баумринд у трећој етапи (Т₃) тог лонгитудиналног истраживања (Baumrind, 1991, str. 65) и њихове „операционалне дефиниције. Али пре тога бисмо навели и то да по њеном мишљењу операционалне дефиниције појединих стилова имају неке заједничке битне карактеристике, иако се „разликују унеколико зависно од социјалног контекста, развојног периода и метода процене” (Baumrind, 1991, str. 62).

1. **Ауторитативне** породице (висока асертивна контрола тј. захтевност и висока подржавајућа контрола тј. респонсивност; 12 адолесценткиња и 9 адолесцената).

2. **Демократске** породице (висока подржавајућа контрола тј. респонсивност и умерена асертивна контрола тј. захтевност; 13 адолесценткиња и 12 адолесцената).

3. **Директивне** породице (умерено висока до високе директивне/конвенционалне контроле, што значи да су ове породице рестриктивне, да је код њих асертивна контрола тј. захтевност просечна до умерено високе и умерено ниска до ниске подржавајуће контрола тј. нереспонсивност(12 адолесценткиња и 16 адолесцената). У оквиру ове категорије издвојене су следеће две категорије породица: **ауторитарно-директивне** које нису само директивне, већ и наметљиве (8 адолесценткиња и 13 адолесцената) и **неауторитарно-директивне** које су директивне, али не и наметљиве (4 адолесценткиње и 3 адолесцента).

4. **Довољно добре**⁵⁷ породице показују умерено ниску до умерено високу директивно/конвенционалну, асертивну и подржавајућу контролу (7 адолесценткиња и 6 адолесцената).

5. **Недирективне** породице (веома ниска директивна/конвенционална контрола тј. ове породице су веома нерестриктивне и показују умерено високу подржавајућу контролу тј. приличну респонсивност). Дајана Баумринд за ове породице пише и то да су „дозвољавале знатну саморегулацију и избегавале конфронтацију” (Baumrind, 1991, str. 65; 3 адолесценткиње и 4 адолесцента).

6. **Неангажовани** (одбацујући-занемарујући) родитељи (ниска асертивна и подржавајућа контрола тј. нису ни захтевни, ни респонсивни; 12 адолесценткиња и 18 адолесцената).

⁵⁷ Енгл. Good-enough.

Очигледно, у горњој класификацији је првобитна категорија *пермисивни* раздељена у *демократску* и *недирективну*, док је категорија *директивни*, као што је назначено у приказу ове класификације, раздељена у *ауторитарни-директивни* (тј. ауторитарни) и *неауторитарни-директивни*.

Дајана Баумринд је располагала великим бројем података о васпитним поступцима родитеља и умногоме је, у зависности од исходних варијабли по њихову децу, могла да „подешава” основне моделе васпитних стилова добијених полазећи од тих поступака – најпре онај први са три (нпр. Baumrind, 1973), а затим и свој други са четири типа или категорије тих стилова (нпр. Baumrind, 1971, 1991; Baumrind et al., 2010). На тај начин она је диференцијацијом неких категорија основних стилова дошла, као што се могло видети и из нашег досадашњег излагања, до типологија са шест, седам или осам типова или категорија.

Будући да ћемо се ефектима родитељских васпитних стилова бавити у следећем поглављу, у наставку ћемо се критички осврнути на њен модел васпитних стилова, али пре тога ћемо навести, илустрације ради, један од најважнијих закључака из треће фазе њене лонгитудиналне студије: постојано позитивни исходи ауторитативног, демократског и директивног васпитног стила, односно негативни ауторитарног васпитног стила 10 година касније (када су деца била адолесценти) и уз контролу разлика између деце у предшколском периоду (прва етапа студије). Притом се разлика између исхода ауторитативног и ауторитарног васпитног стила делом може приписати разлици у коришћеним васпитним поступцима: конфронтирајућих од стране ауторитативних наспрам принудних од стране ауторитарних родитеља (Baumrind et al., 2010).

Рад Дајане Баумринд на проблему родитељских васпитних стилова и њихових ефеката по развој деце представља веома значајан допринос развојној, социјалној и психологији образовања и васпитања и са овим ће се вероватно сложити већина психолога. У добре стране тог њеног рада свакако да најпре спада то што је спровела јединствено, брижљиво припремано лонгитудинално истраживање у којем су примењивани, као што се могло видети и из нашег приказа, различити методи прикупљања података: опсервација у „природним” окружењима (што доприноси њиховој „еколошкој валидности” о којој је говорио Бронфенбренер), интервју, тестови и упитници; укључивање породичне тријаде отац-мајка-дете у истраживање; веома разуђен систем процене прикупљених података; покушај да се основни модел од којег се полази примењује флексибилно на добијеном емпиријском материјалу да би се из

овога извукао максимум и у складу са неким новијим сазнањима о релацији родитељски васпитни стилови – дејчи развојни исходи; и смисаоно коришћење могућности утврђивања каузалних веза које иначе пружа свако коректно спроведено лонгитудинално истраживање.

Критике које се могу упутити односе се пре свега на неке проблеме у вези са сваким лонгитудиналним истраживањем: у овом случају пре свега проблем осипања узорка (у Т₃ узорак садржи око 2/3 породица са којима је започето истраживање) и велики материјални издаци које овако интензивно истраживање изискује. У вези са овим другим проблемом она истиче да финансијски моменат ограничава број породица које се могу интензивно проучавати, услед чега мањи ефекти „не могу се детектовати са тако малим узорком као што је овај, поготову када се користе типолошке анализе” (Baumrind, 1991, str. 91).

Неки аутори истичу могуће проблеме услед ограничавања истраживања на по једно дете у свакој породици. Тако Џудит Рич Харис (Harris, 2009) сматра да различита деца могу подстаћи родитеље да према њима користе различите васпитне стилове: исти родитељ може бити ауторитативан према компетентном и разумном детету, попустљив према мирном и плашљивом детету, а ауторитаран према агресивном и непослушном детету. Из перспективе Адлерове индивидуалне психологије, Кели Гфререр и њени сарадници истичу важност прикупљања података од што већег броја чланова породице ради добијања „холистичке перспективе о родитељству” (Gfroerer et al., 2004, str. 386) услед могућности да чланови једне исте породице на различит начин перципирају васпитне поступке родитеља. Наиме, исти аутори наводе да, „адлеровци верују да су односи између браће и сестара и опажени положај детета унутар породице пресудни” (Gfroerer et al., 2004, str. 385). Сразмерно мали број јединчади у узорку ове величине с једне и финансијска и друга ограничења објективне природе свакако да нису дозвољавали такве диференцијације. Данас се сматра да је однос између родитеља и деце реципрочан то јест да не само родитељи утичу на децу већи и деца на своје родитеље (нпр. Steinberg et al., 2011). Тога је била свесна и Дајана Баумринд, али је њен примарни интерес био утицај родитељског васпитног стила на развој детета, услед чега је, као што смо назначили раније у тексту, покушала да контролише утицај деце у том процесу. Њен одговор на покушај Џудит Рич Харис да умањује значај родитеља је да је тачно да карактеристике деце као што су агресивност или плашљивост, или смиреност и послушност утичу на васпитне поступке и модерирају ефекте тих поступака, али да, „као што је Хофман [...] убедљиво аргументовао, већа моћ и назначене улоге и

одговорности родитеља обезбеђују њихов континуирани утицај” (Baumrind, 2013, str. 24). Ипак, систематско истраживање тог питања остаје, колико је нама познато, отворено.

Друга значајна критика се тиче структуре њеног узорка који се, као што смо видели, састоји претежно од породица европског порекла средње класе у којима су одрасли веома образовани, па су се многи одмах питали у којој мери закључци Дајане Баумринд важе за друга социокултурна окружења. Упркос чињеници да досадашња истраживања указују на значај извесних вредности и веровања за васпитни стил родитеља (нпр. Halgunseth et al., 2006; в. такође Steinberg et al., 2011), Лоренс Стеинберг је у свом председничком обраћању члановима Удружења за истраживање адолесценције које цитира и Дајана Баумринд у једном од својих последњих радова на тему васпитних стилова (Steinberg, 2001, str. 12, према Baumrind, 2013, str. 11) изнео следећи закључак:

„Студије америчких узорака показују да по правилу адолесценти боље пролазе када су им родитељи ауторитативни, без обзира на њихово расно или социјално порекло или брачни статус њихових родитеља (Steinberg, 1990). Овај налаз је потврђен на узорцима из земаља широм света чији су системи вредности крајње различити као што су Кина, Пакистан, Хонг Конг, Шкотска, Аустралија и Аргентина.”

На питање културних разлика и сличности ћемо се вратити и касније у овом тексту, а одељак о моделу Дајане Баумринд завршићемо констатацијом коју су изнели многи други пре нас: њен модел је подстакао бројна емпиријска истраживања и теоријска разматрања и умногоме допринео конституисању још увек веома активног потподручја истраживања родитељских васпитних стилова у оквиру ширег подручја социјализације. У том смислу, у њеном моделу и у проблемима које је у вези с тим моделом уочила она сама или многи други истраживачи и аналитичари, садржана су готово сва значајнија питања на тему родитељских васпитних стилова и ефеката ових. Примера ради, ево једног њеног запажања из једног рада на који смо се више пута позивали: *“Значење”*⁵⁸ (курзив А.Б.) које деца приписују строгој родитељској контроли модерира њене ефекте” (Baumrind, 2013, str. 24). Притом она наводи да су дотадашњи покушаји да се схвати „то значење” били усредсређени на религијску и етничку припадност и наводи примере у прилог томе.

⁵⁸Енгл. meaning.

5.2 Модел васпитних стилова Елеоноре Мекоби и Цона Мартина

Елеонора Мекоби и Цон Мартин, у једном дужем и често навођеном прегледу литературе о породичној социјализацији са нагласком на интеракцију родитељ-дете (Maccoby & Martin, 1983) најпре уочавају да су у бројним истраживањима, подвргавањем факторској анализи ајтема који мере васпитне поступке, добијена два ортогонална фактора (васпитне димензије). Као синоними, ова два фактора су названа двојачко: а) *топлина/непријатељство* и *контрола/аутономија*, б) *топлина (прихватање) спрам непријатељство (одбацивање)* и *рестриктивност спрам пермисивност*. Надаље, они уочавају да су ове две димензије биле у слабој вези са теоријама и теоријским оријентацијама од којих се пошло у тим истраживањима (психоанализа и теорије учења). Реч је о раним истраживањима која су спроведена у периоду између 1953. и 1963. године.⁵⁹

У раним истраживањима коришћени су упитници и интервју намењени испитивању родитеља. У каснијим истраживањима, која су спроведена од краја 1960-их до почетка 1980-их ове методе су допуњене упитницима намењеним деци и посматрањем интеракције родитељ-дете. Шири спектар коришћених метода омогућио је диференцијацију већ споменутих конструката (васпитних димензија). У том смислу, појавио се конструкт *респонзивност* који је само сличан конструкту *топлина/непријатељство*. *Топлина* подразумева контингентно испољавање наклоности и контингентну похвалу али и њихову неконтингентност, на основу импулса родитеља, без обзира на стање, сигнале и понашање детета. За разлику од *топлине*, *респонзивност* подразумева само контингентност у испољавању наклоности и похвале. На основу новијих истраживања димензија *рестриктивност/пермисивност* је такође издиференцирана и редефинисана. Примера ради, Дајана Баумринд у својим раним истраживањима (Baumrind, 1967; уп. такође Maccoby & Martin, 1983) не говори о простој рестриктивности, већ о конзистентној дисциплини и високим захтевима за зрелошћу.

Након анализе васпитних димензија добијених у истраживањима спроведеним до 1983. године, њих двоје предлажу свој модел (типологију) васпитних стилова који сматрају корисним за резимирање резултата бројних истраживања из области социјализације у породичном контексту. При томе, свој модел не сматрају

⁵⁹ Детаљније о овим и каснијим истраживањима в. Maccoby & Martin, 1983, str. 37-39.

универзалним, односно уочавају да је њихова типологија „Прокрустова постеља” за нека истраживања. У моделу Елеоноре Мекоби и Џона Мартина укрштањем две васпитне димензије, које они називају *захтевност* (*demandingness*) и *прихватање* (*responsiveness*), на њиховим просецима добијају се следећа четири васпитна стила:

1. **Ауторитативни** - родитељ је захтеван и прихватајући;
2. **Ауторитарни** - родитељ је захтеван и одбацујући;
3. **Попустљиви** - родитељ је незахтеван и прихватајући;
4. **Занемарујући** - родитељ је незахтеван и одбацујући.

Очигледно, ови васпитни стилови одговарају базичним васпитним стилима које је разликовала Дајана Баумринд. Слично су поступили и неки други аутори, на неким другим подручјима истраживања. Тако су, на пример, Ким Бартоломју и Ленард Хоровиц (Bartholomew & Horowitz, 1991) добили четири стила афективног везивања код одраслих укрштањем две базичне димензије у Болбијевој (John Bowlby) теорији афективног везивања. Међутим, код оваквог укрштања јавља се проблем произвољности тачке избора и тиме „природности” таквих типологија (уп. Mandara, 2003). Тако су за Елеонору Мекоби и Џона Мартина то просеци, док се неки други аутори опредељују за друге тачке избора или прелома као на пример Стеинберг и сарадници (Glasgow et al., 1997; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 2006; Steinberg et al., 1994) који су се, у жељи да боље диференцирају између појединих васпитних стилова и с обзиром на то да им је величина узорка то дозвољавала, определили за горње и доње трећине скорова на тим димензијама. Међутим, како дихотомизација, тако и трихотомизација тих скорова су, као што примећују Кристан Глезгов и сарадници (Glasgow et al., 1997) специфични за одређени узорак и, у случају трихотомизације, искључује се велики број испитаника из анализа. Стога се одмах намеће питање конструисања другачијих, по могућности стандардних мера родитељских васпитних стилова (Glasgow et al., 1997). Други проблем је да ли поред ове две, неоспорно базичне, значајну улогу играју и неке друге димензије, којима није посвећена довољна пажња у досадашњим истраживањима или које још нису откривене (Mandara, 2003).

5.3 Контекстуални модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга

Један од најзначајнијих модела васпитних стилова који су развијени након допуњеног модела Елеоноре Мекоби и Џона Мартина (Maccoby & Martin, 1983) је *контекстуални* или *интегративни* модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стајнберга (Darling & Steinberg, 1993). Наиме, како истичу Дарлинг и Стеинберг, аутори ранијих модела су препознали три карактеристике родитеља преко којих васпитни стилови утичу на развој детета. Прву такву карактеристику чине *вредности* и *циљеви* којима родитељи теже приликом социјализације своје деце. Примери таквих циљева су, по њима, стицање одређених специфичних вештина и облика понашања као што су манири, социјалне вештине и академска способност као и развој неких општијих, обухватних својстава као што су радозналост, критичко мишљење, самосталност, итд. Друга карактеристика родитеља односи се на *васпитну праксу* или *васпитне поступке* и одређена је „специфичним садржајем и циљевима социјализације” (Darling & Steinberg, 1993, str. 492). У том смислу ако је циљ социјализације школско постигнуће, а претпостављени процес утицаја родитеља на дете ради остваривања тог циља преношење значаја школских предмета, онда су примери васпитне праксе одвајање времена за домаће задатке детета или распитивање о школским оценама. Трећа карактеристика родитеља тиче се *ставова* које родитељи испољавају према својој деци. При томе, као што смо видели и раније у овом тексту, за Стеинберга и његове сараднике васпитни стил је „констелација ставова према детету који се комуницирају детету и стварају емоционалну климу у којој се испољавају понашања родитеља” (Darling & Steinberg, 1993, str. 493). У ова понашања спадају, поред васпитних поступака, експресивни аспекти понашања родитеља као што су тон говора, гестови, неконтролисани изливи снажних емоција, итд.

Из до сада изложеног се може закључити да је за ове ауторе важно правити јасну разлику између васпитног стила и васпитног поступка. Наиме, за разлику од васпитних поступака, васпитни стилови не зависе од садржаја понашања родитеља већ се односе на широк спектар ситуација, а не само на неку специфичну околност или подручје. То се најбоље може видети из следећег примера који они наводе: од два родитеља чији смо васпитни стил идентификовали као „ауторитативни” у смислу Дајане Баумринд, у вези са школским учењем, један може тражити од свог детета да прво уради домаће задатке па тек онда да се игра и слично, а други може тражити да

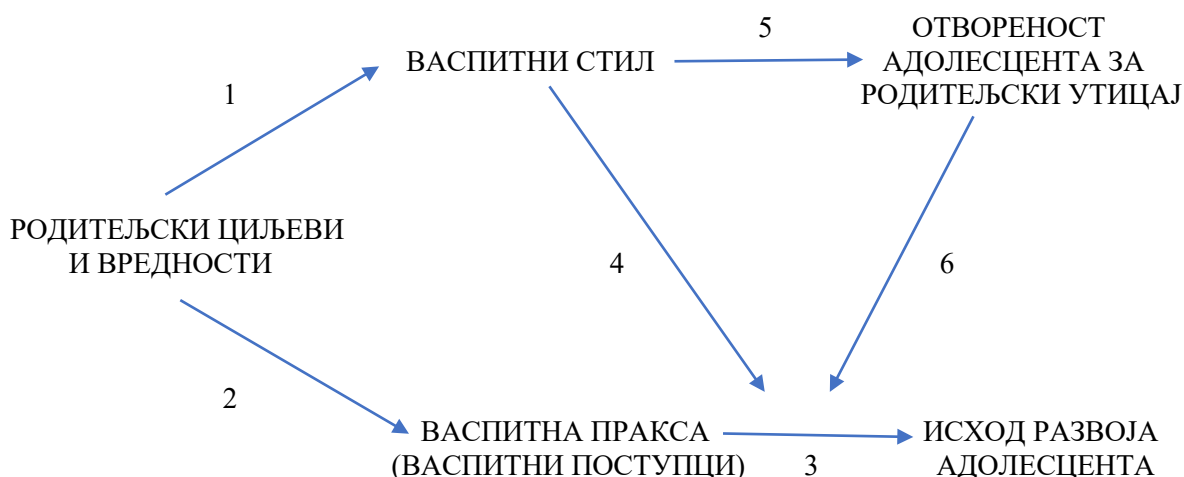
дете буде физички активно пре него што ће се латити домаћих задатака. Поврх тога, аутори истичу да, као карактеристика која је у теоријском погледу независна од неког посебног садржаја социјализације и која се манифестује у широком спектру интеракција између родитеља и детета, васпитни стил преноси детету став родитеља према детету као таквом, а не према понашању овога. Тако ће ауторитативна мајка, опет у смислу Дајане Баумринд, комуницирати детету свој ауторитет лагодношћу којом афирмише свој утицај на њега. Надаље, таква мајка ће својим објашњењима детету комуницирати своје уважавање његове јединствености и способности разумевања. Исто тако, таква мајка ће својом одбојношћу према непотребном потврђивању своје воље детету комуницирати своје поштовање према њему (Darling & Steinberg, 1993).

Сам модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга (Дијаграм 5.1) изгледа овако: вредности и циљеви родитеља утичу, с једне стране, на васпитни стил (стрелица 1), а с друге на васпитну праксу или васпитне поступке (стрелица 2); док васпитна пракса има директан утицај на развој детета (стрелица 3), васпитни стил на тај развој делује као модератор релације васпитни поступци – исход развоја адолесцента (стрелица 4) и преко личности адолесцента, а пре свега „отворености адолесцента за родитељски утицај” (стрелица 5; Darling & Steinberg, 1993, str. 493) – отвореност⁶⁰ која потом такође делује као модератор на релацију васпитни поступци – исход развоја адолесцента (стрелица 6). Из овог модела се може закључити, као што то исправно чине Мира Чудина-Обрадовић и Јосип Обрадовић, да од родитељског васпитног стила зависи да ли ће и како ће дете прихватити васпитне поступке својих родитеља, да је „родитељски стил од средишње важности за успјешност родитељства” (Čudina-Obradović & Obradović, 2003, str. 55) услед чега се утицај родитеља на развој њихове деце најчешће истражује као утицај васпитног стила на тај развој.

Две значајне функције теорије су да организује и даје смисао чињеницама (подацима) и да усмерава даље истраживање (Miller, 2016). Подстакнут социокултурним разликама у ефектима и карактеристикама родитељских васпитних стилова о којима ће бити више речи у наредним одељцима, амерички психолог Кристофер Спера (Spera, 2005) је, полазећи од контекстуалног модела Ненси Дарлинг и Лоренса Стајнберга, изнео три хипотезе чију утемељеност је проверавао прегледањем расположивих резултата истраживања. Прва хипотеза је да постоје разлике у

⁶⁰ Или „вољност”, „спремност”, енгл. willingness.

васпитним циљевима између родитеља различитих етничких група. Преглед релевантних радова о релацији између социјализацијских циљева родитеља и академског постигнућа упућује на то да нема изразите разлике у тим циљевима у зависности од етничке припадности. У том смислу наводимо један од најважнијих налаза из једног каснијег истраживања Спери и сарадника (Spera et al., 2009) на узорку



Дијаграм 5.1
Контекстуални модел васпитног стила Ненси Дарлинг и Лоренса Стајнберга
(незнатно модификовано према Darling & Steinberg, 1993, str. 493;
видети ближе објашњење у тексту)

од преко 13 000 родитеља адолесцената из једне америчке заједнице од око 800 000 становника: родитељи из свих етничких група имали су релативно високе образовне аспирације за своју децу и у свим етничким групама образовање родитеља и школски успех њихове деце су били у значајној позитивној релацији са тим образовним аспирацијама. Другим речима, расположиви резултати не подржавају Сперину прву хипотезу.

Сперина друга хипотеза је да социо-економски статус родитеља делује као модератор релације између њихових васпитних циљева и васпитних поступака. Ова хипотеза није систематски проверавана до тренутка када је Спера о томе писао и он је имао на располагању само неке резултате истраживања који упућују на то да социо-економски статус родитеља утиче на васпитну праксу ових (Hoff et al., 2002). Стога би

провера ове хипотеза требало да буде један од задатака будућих истраживања – закључује он.

Трећа хипотеза је да васпитни стил делује као модератор релације између васпитне праксе и развојних исхода адолесцената. За ову хипотезу, иако није директно проверавана, подаци из неколико студија указују на то да је релација између родитељске васпитне праксе (која се тиче њихове укључености у школовање своје деце) и школског постигнућа јача у случају када су родитељи те деце ауторитативни.

5.4 Модел Целанија Мандаре и Керолајн Мареј

Полазећи од радова који сугеришу могуће разлике у значењу и важности појединих породичних димензија у зависности од културе, двоје америчких психолога афроамеричког порекла, Целани Мандара и Керолајн Мареј (Mandara & Murray, 2002) развили су једну „емпиријску типологију” породица Афроамериканаца. Подаци су прикупљени у оквиру једног ширег пројекта и за ову типологију су коришћени подаци добијени из прве (између 1994. и 1995. год) и друге (између 1995. и 1996. год) од три етапа тог лонгитудиналног истраживања. Узорак се састојао од 116 петнаестогодишњака оба пола и њихових родитеља. Адолесценти су попуњавали инструменте помоћу којих је процењено укупно 18 димензија породичног функционисања (нпр. „кохезивност”, „контрола”, „организација”, „занемаривање”) и један упитник за процену самопоштовања. Родитељи су попуњавали упитник о уобичајеним социодемографским карактеристикама (висина годишњих прихода, старост, брачни статус, ниво образовања, број деце, религиозност породице и др). Добијени подаци на 18 димензија или варијабли породичног функционисања подвргнути су кластер анализи (најпре хијерархијској, а затим и "k-means") при чему се солуција од четири кластера показала као најбоља. Међутим, с обзиром да је у једном кластеру било само два случаја, а ти случајеви се нису могли укључити ни у један од преостала три, та два случаја су искључена из даљних анализа. Мултиваријантна анализа са три кластера као факторима и 18 варијабли породичног функционисања као критеријумима и поређења по паровима указују на то да добијена три кластера представљају „релативно дистинктивне типове породица” (Mandara & Murray, 2002, str. 324): „кохезивно-ауторитативни”, „конфликтно-ауторитарни” и „одбрамбено-занемарујући”.

„Породична кохезивност и експресивност, ауторитативна дисциплинска пракса и веома низак ниво породичног конфликта” (Mandara & Murray, 2002, str. 332) су најизразитије карактеристике *кохезивно-ауторитативног* типа ($n = 44$). Око 58% родитеља у овим породицама су у браку, имају у просеку двоје деце, теже да буду образованији и да имају веће годишње приходе од родитеља из друга два типа породице. За *конфликтно-ауторитарне* породице ($n = 40$) карактеристичан је, као што изабрани назив сугерише, веома висок степен конфликта, небрига и недостатак посвећености другим члановима породице као и ауторитарни дисциплински поступци. Око 63% родитеља у овим породицама су у браку, имају у просеку 2,7 деце, „релативно умерене нивое образовања” и у просеку око \$5000 мање годишње приходе од родитеља првог типа. *Одбрамбено-занемарујући* тип породице ($n = 25$) је знатно мање бројан од претходна два. У таквим породицама се деца уче да мрзе друге расе (али не и да буду поносна на своју!) и оне манифестују знатан степен занемарујућег родитељства: родитељи много не брину о својој деци и већа је вероватноћа да остану касно ван куће колико хоће. Самохране мајке воде ове породице у 73% случајева, имају у просеку око троје деце, знатно мањи ниво образовања и знатно мање годишње приходе од претходна два типа породице (мање од \$20 000 годишње). Надаље, ови родитељи верују као и они из претходне две групе у значај образовања, али за разлику од родитеља из тих група, њихова образовна очекивања за своју децу су веома ниска. „Све у свему, хаотични и дисфункционални породични процеси нарушавају одбрамбено-занемарујући тип породице” – закључују ови аутори (Mandara & Murray, 2002, str. 333). Очигледно, разликовани „типови породица” су веома слични ауторитативном, ауторитарном и занемарујућем васпитном стилу Дајане Баумринд. У завршном делу свог рада они истичу да је њихово истраживање укључило више породичних димензија и варијабли које су веома значајне за Афроамериканце тако да су њихови описи породица детаљнији од оних које је дала Дајана Баумринд. За нас је такође веома важна њихова следећа опаска: „још није јасно да ли свака варијабла *значи* (курзив А.Б.) сличне ствари за афроамеричке и америчке породице европског порекла. Услед културне специфичности садашње типологије, многа од тих питања су избегнута” (Mandara & Murray, 2002, str. 335).

Пада у очи одсуство „пермисивног” породичног типа из типологије Џеланија Мандаре и Керолајн Мареј. У поводу тог питања, Џелани Мандара годину дана касније пише: „није јасно да ли је ово артефакт афроамеричке културе или једноставно грешка узорковања” (Mandara, 2003, str. 143). Сем тога, он том приликом истиче да та

типологија подржава класификацију васпитних стилова Дајане Баумринд, иако је добијена на узорку који је састављен искључиво од Афроамериканаца из Јужне Калифорније. Наведимо и то да око 87% породица је, након годину дана (друга етапа истраживања) и даље у истој категорији тј. сврстава се у исти тип породице (Mandara & Murray, 2002).

5.5 Ерл С. Шеферов и неки сродни димензионални модели родитељског понашања

Поред до сада поменутих, веома утицајан је и модел који је развијао крајем педесетих и почетком шездесетих година прошлог века амерички психолог Ерл С. Шефер (Schaefer, 1959, 1965a, 1965b).

До свог циркумплекс модела Шефер је дошао полазећи од податка из једног истраживања (Schaefer et al., 1959) у којем су добијени опсервациони подаци (укупно 32 варијабле) о понашању 65 мајки и њихове деце током 10 до 20 сесија.⁶¹ Те податке су затим проценили три процењивача и у следећем кораку је одабрано 18 варијабли за које су се бар два од три процењивача сложили да се директно односе на „социјално и емоционално понашање мајке” (Schaefer, 1959, str. 228) према свом детету. Тих 18 варијабли чине „универзум садржаја” и на основу корелационе матрице коју оне чине бирају се две од њих које су релативно ортогоналне једна према другој (нулта или веома ниска корелација између њих две) и истовремено су у сразмерно високој корелацији са свим осталим варијаблама. Те две варијабле су, у овом случају, *једнакост* и *наметљивост* и корелације осталих варијабли са њима и графички приказ те корелационе матрице сугерисао је постојање „циркуларног реда”, или речима Луиса Гутмана као аутора циркумплекс модела, „ред који нема ни почетак ни крај” (Guttman, 1954, према Schaefer, 1959, str. 226). У наставку он је ту корелациону матрицу организовао према Гутмановом циркумплекс моделу, а затим је ту „организацију” проверио и помоћу факторске анализе. На тај начин су добијена два фактора чији графички приказ након ортогоналне ротације такође упућује на циркуларни ред (Schaefer, 1959) тј. да се та организација може тумачити као две независне димензије и као „циркумплекс, другим речима циркуларни ред оближњих концепата” (Schaefer,

⁶¹ Једном месечно током првих 15 месеци, а затим у размаку од три месеца до навршене треће године детета.

1965b, str. 552). Те две биполарне димензије Шефер (Schaefer, 1959) назива *аутономија* наспрам *контроле* и *љубав* наспрам *непријатељства*. Позитивни пол прве од тих димензија оличава се у варијабли „аутономија”, а негативни у варијаблама „анксиозност мајке, наметљивост, забринутост за здравље, захтев за постигнућем, прекомерни контакт, подстицање зависности и емоционална инволвираност” (Schaefer, 1959, str. 228). Позитивни пол димензије „љубав наспрам непријатељства” укључује следеће варијабле: „позитивна евалуација детета, једнакост и изражавање наклоности”, док негативни чине „игнорисање, склоност ка кажњавању⁶², опажање детета као терета, строгоћа, коришћење страха ради контроле, кажњавање и раздражљивост” (Schaefer, 1959, str. 228). Ова циркумплекс организација је затим проверена и полазећи од података добијених помоћу интервјуа од 34 мајке деце узраста од 9 до 14 година као и на основу за то релевантних процена родитељског понашања из једног веома сложеног, интердисциплинарног истраживања Невита Сенфорда и сарадника (Sanford et al., 1943, према Schaefer, 1959). Опште узев, применом истих аналитичких поступака потврђена је организација (структура) добијена полазећи од опсервационих података. Шефер је такође показао да је његов модел умногоме сагласан са неким другим сличним моделима из тог периода (Roe, 1957; Slater, 1962).

Неколико година касније, Шефер је формулисао „хијерархијску концептуалну шему за родитељско понашање” (Schaefer, 1965a, str. 414) у којој су на највишем нивоу димензије *аутономија* наспрам *контроле* и *љубав* наспрам *непријатељства*. На следећем, нижем нивоу општости су полови тих димензија и комбинације полова тих димензија дефинисане са укупно 26 концепата: нпр. концепти „екстремна аутономија” и „лабава дисциплина” за пол „аутономија” димензије аутономија/контрола, односно „запостављање” и „игнорисање” за комбинацију пола „непријатељство” димензије љубав/непријатељство и пола „аутономија” димензије аутономија/контрола. Коначно, на најнижем, трећем нивоу су конкретни, опажљиви облици родитељског понашања и у упитнику који је том приликом конструисао (Children's Reports of Parental Behavior Inventory; скр. CRPBI), за сваки од тих концепата је на крају задржао по 10 ставки конкретног понашања (нпр. „Често ме похваљује” или „Понекад каже да сам блесав или глуп”). CRPBI је инструмент код којег се процене дају посебно за оца и за мајку и Шефер га је применио на узорку од 166 млађих адолесцената оба пола и 80 делинквената адолесцентног узраста као и на узорку (N=154) особља једне војне

⁶² Енгл. punitiveness

болнице, односно на узорку од 108 пацијената и особља (од којих су 100 били пацијенти). Комбинација процена добијених од поменута два узорка адолесцената у једну корелациону матрицу, а процена добијених од узорка запослених и пацијената у војној болници у другу корелациону матрицу, посебно за очеве и за мајке, довела је до укупно четири корелационе матрице. Применом факторске анализе (Schaefer, 1965b) Шефер је добио веома сличне факторске структуре за узорке адолесцената и одраслих: три фактора које је назвао *прихватање* наспрам *одбијања*, *психолошка аутономија* наспрам *психолошке контроле* и *чврста контрола* наспрам *лабаве контроле*. Први од тих фактора или димензија умногоме одговара другој од две раније добијене димензије („љубав наспрам непријатељства”) док се на остала два може гледати као на декомпоновану прву ранију димензију („аутономија наспрам контроле”). Тако „психолошка аутономија наспрам психолошке контроле” укључује „ске [које] описују прикривене, психолошке методе контролисања активности и понашања детета” док се термин „чврста контрола наспрам лабаве контроле” односи на „димензију која указује на степен у којем родитељ поставља правила и прописе, поставља границе активностима детета и спроводи та правила и границе” (Schaefer, 1965b, str. 555). На основу свега тога Шефер је ревидирао свој ранији дводимензионални модел родитељског понашања и закључио да се то понашање смисаоно може приказати са три димензије.

Навели смо са више детаља Шеферов модел димензија родитељског понашања најпре услед тога што је тај модел репрезентативан за димензионалне моделе родитељског понашања и што је, као такав, претеча свих приказаних модела васпитних стилова, а у неке од њих је на изванредан начин и „уграђен”. Тако Дајана Баумринд и њено двоје сарадника ће писати, поводом разликованих седам васпитних стилова (в. раније у тексту) следеће: „У овој студији даље диференцирамо три прототипска обрасца у седам дистинктивна предшколска обрасца родитељског ауторитета који се разликују на Шеферове (1965) три корелиране димензије чврсте наспрам лабаве контроле понашања (тј. захтевности), прихватање наспрам одбијања (тј. респонсивности) и психолошка аутономија наспрам психолошке контроле” (Baumrind et al., 2010, str. 162).

У моделу Елеоноре Мекоби и Џона Мартина се јасно распознаје сличност предложених димензија са две раније, односно две од три касније разликоване димензије родитељског понашања у Шеферевом моделу (уп. Maccoby & Martin, 1983, str. 39). Наиме, као што су приметили Ненси Дарлинг и Лоренс Стеинберг (Darling &

Steinberg, 1993, str. 491), Елеонора Мекоби и Џон Мартин су заправо покушали да интегришу „конфигурациони приступ” Дајане Баумринд са ранијим димензионалним приступом родитељству. При том су се, као и Шефер (и многи други) определили за две димензије на основу којих се затим, као што смо видели, дефинишу васпитни стилови.

У раду у којем излажу свој модел Ненси Дарлинг и Лоренс Стеинберг се позивају на главне Шеферове радове на ту тему, а позивањем на Дајану Баумринд, као што се могло видети и из нашег приказа, поводом васпитног стила као значајног елемента модела, могућа је и њихова индиректна веза са Шефером. Поврх тога, у појединим радовима Стеинберг и сарадници (нпр. Fletcher et al., 1995; Gray & Steinberg, 1999) указују на сличност фактора до којих су они дошли са онима које је знатно раније добио Шефер. Мандара не наводи и не позива се на Шефера, али се може рећи да је његова веза са Шефером индиректна у мери у којој се он позива на Дајану Баумринд.

Сем тога, неки наши аутори у свом раду на проблему родитељског понашања полазе од Шеферовог модела. Тако Лајош Генц (Genc, 1988), приликом конструисања свог упитника за процену васпитних поступака родитеља у циљу утврђивања васпитних ставова ових, полази од Шеферовог (ранијег) дводимензионалног модела. Том приликом он говори о следећем троделном хијерархијском моделу, идући од најнижег ка највишем нивоу: васпитни поступци – васпитни ставови – васпитна атмосфера породице. Васпитни поступци се примењују током процеса породичне социјализације, а „они који усмеравају истом циљу чине васпитне ставове” (str. 126) док „укупност васпитних ставова којима је дете изложено” (str. 126) чини васпитну атмосферу породице. При том он прецизира да у васпитној атмосфери породице „доминирају васпитни поступци који одсликавају већу заступљеност неког од четири поменута васпитна става⁶³ и мало је вероватно да се са потпуном доследношћу у свим васпитним ситуацијама јавља само један васпитни став” (str. 126). У домаћим радовима на ову тему се појам „васпитна атмосфера породице” као кровни ретко користи, по мишљењу Миљане Павићевић и Снежане Стојиљковић (Pavićević & Stojiljković, 2016) претежно услед тога што га је тешко операционализовати. Услед тога оне се опредељују за „васпитни став” описан помоћу димензија „родитељска топлина” и „родитељски надзор”. Овај модел преовлађује у радовима већине наших аутора који се

⁶³ Реч је о следећим васпитним ставовима (Genc, 1988, str. 124): „топао - попустљив, хладан - попустљив, топао - ограничавајући (спутавајући) и хладан - ограничавајући (спутавајући)”.

баве васпитним ставовима родитеља (нпр. Genc, 1994; Kodžopeljić et al., 2008; Mihić et al., 2006; Pavićević & Petrović, 2016; Pavićević & Stojiljković, 2016). У овом контексту приметимо сличност између појма „васпитна атмосфера породице” и Стеинберговог поимања васпитног стила као емоционалне климе (в. раније у тексту). Мада он не користи тај термин, комбинацијом полова димензија у Шеферовом моделу заправо се добијају васпитни стилови, што и неки наши аутори (нпр. Grubor et al., 2009, str. 624) препознају и стога пишу да „комбинацијом те две димензије настају четири основна васпитна стила: топло-попустљиви, хладно-попустљиви, топао-ограничавајући и хладно-ограничавајући (Genc, 1988).”

Неки наши аутори, као на пример Биљана Бодрошки Спариосу (Bodroški Spariosu, 2010) полазе од модела са више од две димензије. Факторска анализа делимично потврђује постојање полазних пет димензија васпитања: ниво захтева, степен контроле, начин контроле, емоционални однос (емоционална топлина) и доследност васпитних поступака уз карактеристично јављање у међусобним комбинацијама, а не као посебне димензије (Bodroški Spariosu, 2010). У овом моделу се могу препознати, као и у свим другим моделима, основне димензије, односно значајни аспекти димензија о којима су говорили Шефер, Мекоби и Мартин и многи други.

Имајући све то у виду, прелаз са димензионалног на типолошки ниво разматрања родитељског понашања је очекивани следећи корак иако, као што је већ истакнуто у уводном делу овог поглавља, оба нивоа разматрања су оправдана и пожељна, а њихова комбинација у истом истраживању може бити само још пожељнија. За сада, приметимо да све већи број наших аутора родитељско понашање концептуализује као васпитни стил (нпр. Grubor et al., 2009; Lazović & Randelović, 2022; Pavićević, 2019; Pavićević & Milutinović, 2022; Pelemiš, 2017; Todorović, 2004).

5.6 Закључна разматрања о моделима васпитних стилова

На претходним страницама смо већ указивали на неке предности и недостатке разматраних модела родитељског понашања. Стога ћемо овде покушати да резимирамо и допунимо те констатације. Као прво, јасно је да су сви размотрени модели заправо са три нивоа: на најнижем, конкретно опажљивом су васпитни поступци или васпитна пракса; на средњем нивоу су васпитне димензије или фактори, односно васпитни ставови до којих се долази смисаоном редукцијом података са претходног нивоа; и на највишем, трећем нивоу су васпитни стилови као комбинације скорова на димензијама

или факторима, односно васпитних ставова. У том смислу су и анализе васпитног понашања могуће на сва три нивоа, с тим што је најтеже изводљива она на нивоу васпитних поступака, поготово када је број поступака о којима се прикупљају подаци веома велики: код Шефера (Schaefer, 1965a) је, као што се могло закључити из нашег приказа, чак 260 таквих поступака тј. скала. Анализе на првом, конкретном нивоу су могуће ако је релативно мали број скала као нпр. у случају истраживања групе наших аутора (Radovanović et al., 2022) који су конструисали инструмент са 30 ајтема тј. скала. Међутим, ради стицања дубљег увида у релације између појединих васпитних поступака и њихових корелата, неопходна је редукција тих поступака тако да и они, приликом даље обраде података, прибегавају факторској анализи. Редукцијом података се губи знатан део изворних информација са најнижег, конкретног нивоа, али је димензионалним подацима лакше баратати и доводити ове у смисану везу са другим варијаблама укључујући развојне исходе. Коначно, на највишем, типолошком нивоу је могуће заснивати разматрања полазећи од констелација димензија, фактора или васпитних ставова. Међутим, на овом нивоу се, поред даљег губитка дела изворних информација, јављају извесни проблеми које ваља решавати, а пре свега питање критеријума сврставања у поједине типове и, с тим у вези, проценат укључених у свакој од разликованих типолошких категорија, односно број оних који се не могу сврстати ни у једну од разликованих категорија, те проблем испитаних са вредностима на појединим димензијама које су на граници или близу прихваћене границе критеријума избора. Поменуте предности и проблеми важе за све размотрене моделе.

Сви размотрени модели су општег карактера тј. засновани су на родитељским васпитним поступцима који се односе на већину животних ситуација, који се могу доводити у везу са већином релевантних исхода развоја васпитаника. Неки аутори који се првенствено занимају за релацију родитељског васпитног стила са неким специфичним развојним исходом опредељују се за известан број васпитних поступака родитеља који би били у непосреднијој вези са тим исходом (нпр. школски успех или самопоштовање). У случају модела Целанија Мандаре и Керолајн Мареј полази се од извесног броја породичних варијабли (укључујући и васпитне поступке) који су такође општег типа, али специфични за афроамеричку популацију и то је резултирало нешто другачијом варијантом типологије васпитних стилова Дајане Баумринд. Стога се може поставити питање у којој мери такве конкретизације васпитне праксе од које се полази, у зависности од очекиваних исхода, могу изискивати даље промене у инструментима који се користе и евентуалне корекције типологија.

Са изузетком модела Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга, сви приказани модели су заправо модели васпитних стилова као такви, док се релације са екстерним варијаблама, биле оне антецедентне, конкурентне или консеквентне, не спецификују тј. не постулирају. То је предност у мери у којој то дозвољава конструисање разних модела релација са тим варијаблама, полазећи од различитих теоријских оријентација. Модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга, иако не спецификује и релације са значајним социокултурним и другим екстерним варијаблама, ионако омогућава, као што је показао Кристофер Спера (Spera, 2005) у свом прегледном раду, генерисање низа хипотеза. Поврх тога, Спера је у једном другом раду (Spera, 2006) указао на могућност и потребу за проширивањем контекстуалног модела Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга тако да овај укључује етничку припадност као варијаблу која утиче на аспирације, циљеве и вредности родитеља и социоекономски статус као модератора релације између тих аспирација, циљева и вредности и васпитне праксе.

Надаље, као и Дајана Баумринд, Стеинберг и његови сарадници флексибилно користе њен модел васпитних стилова у свом истраживачком раду, а неке од поставки конфигурационог модела као нпр. она о модерирајућем утицају васпитног стила на релацију између васпитних поступака и развојног исхода адолесцената, према нашем сазнању, још није проверена. Један од разлога свакако да се тиче, у светлу раније реченог у овом одељку, проблема са баратањем васпитним поступцима приликом таквих анализа, други се односи, по нашем мишљењу, на приметну тенденцију оних који се једном одреде за типолошки приступ да се више посебно не занимају за конкретну васпитну праксу. Стога та поставка контекстуалног модела треба да нас подсећа на значај збивања на том конкретном, реалном нивоу.

6. ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА ВАСПИТНИХ СТИЛОВА И ЊИХОВИХ КОРЕЛАТА

Од првих радова Дајане Баумринд на тему васпитних стилова је прошло готово шест деценија и снажан подстицај који је она дала истраживању ове проблематике, додатно појачан прилогом Елеоноре Мекоби и Џона Мартина, а затим и публикацијама Лоренса Стеинберга и његових сарадника, али и многих других, довело је до тога да она постане веома важно подручје научне делатности интернационалног карактера. То значи да је о васпитним стилевима као таквима и њиховим корелатима објављен веома велики број радова на разним језицима широм света, да је конструисан велики број инструмената за њихову процену и да су неки од тих инструмената преведени на многе језике и адаптирани за веома различите популације. Због тога је сваки покушај прегледа те изузетно обимне литературе нужно селективан и непотпун. Томе треба додати проблеме са концептуализацијом васпитних стилова и, с тим у вези, различита теоријска заснованост инструмената за процену васпитних стилова.

У овом поглављу ће бити најпре приказани резултати неких репрезентативних истраживања иностраних, а затим и наших аутора. У посебном одељку овог поглавља, услед важности везе између васпитних стилова и школског успеха за тему овог рада, биће приказани радови извесних страних и домаћих аутора који су се бавили том везом. При томе се пре свега приказују радови који се односе на период адолесценције јер су и испитане особе у нашем истраживању на том узрасту.

6.1 Васпитни стилови и њихови корелати: инострана истраживања

Преглед иностраних истраживања почињемо најважнијим налазима из класичног лонгитудиналног истраживања Дајане Баумринд (Baumrind, 1991), о којем је раније било више речи у овом тексту, који се односе на испитане ученице и ученике када су били у адолесценцији. Одмах наведимо један од главних налаза из тог истраживања: испитани на том узрасту из ауторитативних (висока захтевност и висока респонсивност; 12 адолесценткиња и 9 адолесцената) и демократских породица (висока респонсивност и умерена захтевност; 13 адолесценткиња и 12 адолесцената)⁶⁴ су се показали као „изузетно компетентни” (str. 72) према већини коришћених мерила.

⁶⁴ Уп. одељак 5.1 Модел Дајане Баумринд

Будући да ће о академском достигнућу бити реч у следећем одељку овог поглавља, овде ћемо се укратко осврнути на просечне скорове на осталим мерилима компетентности које је користила Дајана Баумринд. Због тога ћемо најпре навести, у нешто измењеним формулацијама тако да све могу да се односе на оба рода, та мерила тј. те аспекте понашања у ширем смислу (уп. Baumrind, 1991, str. 69-71):

1. еманципованост
2. аутономија
3. друштвена свесност
4. индивидуализованост
5. зрелост
6. резилијентност
7. оптимизам
8. оптимална компетенција
9. опште самопоштовање
10. когнитивна мотивисаност
11. когнитивна компетентност
12. оријентисаност на достигнуће
13. математичко постигнуће
14. вербално постигнуће
15. саморегулација
16. просоцијалност
17. друштвена одговорност
18. тражи сагласност одраслих
19. негативан став према дрогама
20. спољашњи локус контроле
21. интернализовано проблематично понашање
22. укупно проблематично понашање
23. отуђеност
24. екстернализовано проблематично понашање
25. употреба недозвољених дрога
26. употреба алкохола
27. полне радње⁶⁵.

⁶⁵ Енгл. acts of sexuality.

Следећа три мерила се односе на опажање својих родитеља:

28. рестриктивни

29. нежни⁶⁶ и утицајни

30. узорни.

Из овог списка се можда јасније види ширина аспеката понашања адолесцената које је у своје интензивно лонгитудинално истраживање укључила Дајана Баумринд. Због тога није нимало чудно што је убрзо након тога за генерације истраживача велики изазов проверавање њених налаза, применом сличних или другачијих метода, на узорцима различитих карактеристика, проширивањем горњег списка новим мерилима итд. Наравно, колико је нама познато, нико после ње није покушао у једном истраживању да користи ни приближно толико мерила или критеријума развоја адолесцената.

Али да се вратимо на њено лонгитудинално истраживање у фази адолесценције (Т₃) и прикажемо још неке од најзначајнијих резултата тог лонгитудиналног истраживања.

Ако се изузму 1. еманципованост, 2. аутономија, 18. тражи сагласност одраслих, 19. негативан став према дрогама, 25. употреба недозвољених дрога, 26. употреба алкохола, и 27. полне радње (укупно седам), на свим осталим (20 од укупно 27) мерилима компетентности са горњег списка адолесценткиње и адолесценти из ауторитативних и демократских породица имају највише, односно најмање (најповољније)⁶⁷ просечне скорове у узорку. Надаље, адолесценткиње и адолесценти из ауторитативних и демократских породица ни на једној од побројаних седам мерила компетентности не спадају у оне у најнеповољнијем положају у односу на остале у узорку. То значи да су млади из ауторитативних и демократских породица веома друштвено свесни и одговорни, индивидуализовани, зрели, релизијентни и оптимистични, са знатним степеном „оптималне компетенције”, самопоштовања, когнитивне мотивисаности и компетентности, оријентације на достигнуће, сразмерно високим математичким и вербалним постигнућем, саморегулисани и просоцијални. При томе адолесценткиње и адолесценти из ауторитативних породица су, како

⁶⁶ Енгл. loving.

⁶⁷ Реч је о мерилима код којих виши просечан скор значи неповљнији исход као нпр. „интернализујуће проблематично понашање”, „отуђеност” или „употреба недозвољених дрога”.

примећује и сама Дајана Баумринд, компетентнији од оних из демократских породица, али је разлика између те две категорије испитаних значајна само за „негативан став према дрогама” (само за адолесценткиње) и „употреба алкохола” према либеларнијем критеријуму статистичке значајности ($p < 0,10$)⁶⁸.

Када је о опажању својих родитеља од стране адолесценткиња и адолесцената реч, они из ауторитативних и демократских породица у највећој мери опажају своје родитеље као „нежне и утицајне” (разлика значајна⁶⁹ у односу на оне из „ауторитрано-директивних”, „довољно добрих”, „недирективних” и „неангажованих породица”) и „узорне” (разлика значајна у односу на оне из „неауторитарних директивних”, „ауторитарних директивних” и „неангажованих” породица). Према очекивању, као најрестриктивније опажају своје родитеље адолесценткиње и адолесценти из директивних породица: једнаки просечни скорови за оне из „неауторитарно директивних” и „ауторитарно директивних” и у статистички значајној мери већи од просечних скорова њихових вршњакиња и вршњака из свих осталих породица. Младеж из ауторитативних породица доживљава своје родитеље у приличној мери као рестриктивне, али и (као што смо управо видели) као знатно „нежне и утицајне” и „узорне”, што иначе спада у најважније одлике ауторитативног васпитног стила.

Занимљиво је да на прва два мерила – еманципованост и аутономија – највише просечне скорове добијају испитани из *недирективних* (веома нерестриктивне и умерено висока подржавајућа контрола тј. прилична респонсивност, дозвољава се саморегулација и избегава конфронтација; 3 адолесценткиње и 4 адолесцента) и *неангажованих* (нити захтевни, нити респонсивни; 12 адолесценткиња и 18 адолесцената) породица. Међутим, одмах треба додати да су разлике на та два мерила између испитаних из недирективних и неангажованих породица у односу на њихове вршњакиње и вршњаке из ауторитативних и демократских породица релативно мале тј. нису статистички значајне. Истовремено, најниже просечне скорове на поменутих мерилима оријентације на достигнуће, когнитивне мотивисаности и когнитивне компетенције имају адолесценткиње и адолесценти из недирективних и неангажованих породица. Адолесценткиње и адолесценти из *недирективних* породица су се показали,

⁶⁸ Као што је познато из статистике, за откривање малих али значајних разлика су потребни довољно велики узорци, што је вероватно и разлог што се Дајана Баумринд одлучила да наведе и разлике према прилично либералном ($p < 0,10$) нивоу статистичке значајности.

⁶⁹ На нивоу 0,05 у овом и свим следећим случајевима у овом одељку ако није наведено да је другачије.

у односу на своје вршњакиње и вршњаке из ауторитативних и демократских породица, упркос високој интелигенцији, као мање оријентисани на постигнуће, донекле мање саморегулисани, друштвено одговорни и оптимално компетентни, опажали су своје родитеље као најмање рестриктивне, а од њих су тежи корисници недозвољених дрога били само они из неангажованих породица. У односу на своје вршњакиње и вршњаке из узорка, адолесценткиње и адолесценти из *неангажованих* породица су манфистовали у већем степену екстернализовано проблематично понашање као што је употреба недозвољених дрога и алкохола и интернализовано проблематично понашање, полне радње (нарочито адолесценткиње), мањкаву индивидуацију, резилијентност, саморегулацију и друштвену одговорност (в. Baumrind, 1991, стр. 74-75).

За младеж из *довољно добрих* (веома нерестриктивне уз умерено високу подржавајућу контролу; 7 женског и 6 мушког пола) породица се, речима Дајане Баумринд (Baumrind, 1991, стр. 74) „очекивало да буде адекватно али не и изузетно компетентна и без озбиљних манифестација проблема” и то се углавном и потврдило (изузетак су адолесценткиње из ове категорије породица које су манифестовале веома ниско самопоштовање и највећи степен отуђености у целом узорку).

Из обиља веома занимљивих налаза добијених у овом лонгитудиналном истраживању наведимо још и следеће: просечни скор испитаних из *ауторитарно-директивних* породица (прилично захтевне и нереспонсивне, али и наметљиве; 8 адолесценткиња и 13 адолесцената) је значајно мањи од просечног скорa њихових другарица и другова из ауторитативних и демократских породица на мери индивидуације, зрелости, резилијентности, оптимистичности, оптималне компетенције, когнитивне мотивисаности и когнитивне компетенције, односно већи (неповољнији) степен локуса спољашње контроле, интернализујућег проблематичног понашања⁷⁰, укупног проблематичног понашања, те опажају своје родитеље као значајно мање „нежне и утицајне” и „узорне”, а значајно више као рестриктивне (уп. Baumrind, 1991, стр. 69, Табела 3).

Коначно, млади из *неауторитарно-директивних* породица (директивне, али не и наметљиве; 4 женског и 3 мушког пола) највише траже сагласност одраслих и, са изузетком оних из ауторитарно-директивних породица, користили су у значајно мањој мери алкохол и недозвољене дроге. У односу на оне из ауторитативних и демократских

⁷⁰ У односу на оне из демократских породица, разлика значајна на нивоу 0,10.

породица манифестовали су више интернализованог проблематичног понашања. Своје родитеље доживљавају у значајно мањој мери као узорне од својих вршњакиња и вршњака из ауторитативних, демократских и доста добрих породица (у сва три случаја $p < 0,05$). Заједно са својим другарицама и друговима из ауторитарно-директивних породица, они у једнакој и значајној мери више од свих осталих у узорку, своје родитеље опажају као рестриктивне (уп. Baumrind, 1991, str. 71, Табела 3).

Steinberg и сарадници (Steinberg et al., 1991) спровели су једно истраживање на узорку од око 10 000 адолесценткиња и адолесцената из девет средњих школа у Висконсину и Калифорнији које су тако одабрали да буду различите етничке припадности, да су из породица различите структуре, социоекономског статуса и које живе у различитим типовима заједница. Истраживаче је пре свега занимала веза између ауторитативног васпитног стила родитеља и прилагођености њихове деце у зависности од 16 „еколошких контекста” разликованих према управо поменутих карактеристикама испитаних младих особа. Будући да ће о овом истраживању бити више речи у следећем одељку, овде се наводи само општи закључак до којег аутори ове студије долазе резимирајући резултате свог истраживања које се тичу разлика између младих из *ауторитативних* и свих осталих породица у узорку класификованих као *неауторитативне* на начин који је описан у одељку 6.4: „Практично без обзира на њихову етничку припадност, класу или брачни статус родитеља, адолесценти чији су родитељи благонаклони⁷¹, одлучни⁷² и демократични [дакле: ауторитативни] добијају више оцене у школи, имају више самопоуздања, наводе мање анксиозности и депресивности и мање су склони да се упусте у делинквентно понашање” (Steinberg et al, 1991, str. 19).

Међутим, категорија „неуторитативни” је сувише хетерогена па је пожељно анализе извршити и груписањем добијених података, полазећи од скорова на две димензије како су то препоручили Елеонора Мекоби и Џон Мартин (Maccoby & Martin, 1983) и чиме се сложила, као што смо назначили раније у овом раду, Дајана Баумринд, а не од скорова на три димензије као у каснијем Шеферовом (Schaefer, 1965b) тродимензионалном моделу⁷³. Стога су чланови тог тима извршили нову анализу добијених података груписањем испитаних у четири типа васпитног стила који се добијају комбинацијом просечних вредности на тим димензијама и о томе реферишу у

⁷¹ Енгл. accepting.

⁷² Енгл. firm.

⁷³ Трећа димензија у Шеферовом тродимензионалном моделу је, као што смо видели, „психолошка аутономија/психолошка контрола”, коју су Steinberg и сарадници назвали „психолошка контрола”.

посебном раду (Lamborn et al., 1991⁷⁴). Будући да ћемо и ову анализу детаљније приказати у одељку 6.4 поводом школског успеха као исходне варијабле, овде ћемо навести само најважније резултате који се односе на разлике између субјеката из четири типа породица – ауторитативне, ауторитарне, попустљиве и занемарујуће – на мерама исходних варијабли које се тичу компетентности и прилагођености испитаних младих.

Поређења по паровима указују, као прво, да, опште узев, субјекти који своје родитеље опажају као *ауторитативне* манифестују најповољније нивое компетентности и прилагођености на већини коришћених мера у односу на вршњакиње и вршњаке који своје родитеље описују као ауторитарне, попустљиве или занемарујуће. Будући да ће подаци о „школској компетенцији” бити приказани у одељку 6.4, овде ћемо назначити само најважније налазе. Тако на свих 11 мера компетентности и прилагођености субјекти из ауторитативних породица имају значајно повољнији скор⁷⁵ од оних из занемарујућих породица. Надаље, испитани из ауторитативних породица имају значајно повољнији скор на по 6 од 11 мера компетентности и прилагођености од оних из ауторитарних породица⁷⁶ и од оних из попустљивих породица⁷⁷. Наведимо и то да ни на једном од коришћених мерила они који своје родитеље окарактеришу као ауторитативне немају статистички значајно неповољнији просечни скор од оних из ауторитарних и попустљивих породица. Из досад приказаних резултата можемо закључити да субјекти из занемарујућих породица имају најнеповољније скорове на већини коришћених мера од свих осталих са којима су вршена поређења. Међутим, одмах треба додати да се млади из занемарујућих породица значајно не разликују од оних из ауторитарних породица у погледу самопоуздања, (опажене) социјалне компетенције и (опажене) академске компетенције, односно не разликују се од оних из попустљивих породица по питању проблематичног понашања (рђаво понашање у школи, употреба дрога, делинквенција), на две од три

⁷⁴ Сузи Ламборн и сарадници у уводном делу овог рада истичу да ауторитативне породице из узорка Дајане Баумринд (Baumrind, 1991) одговарају ауторитативним из њиховог узорка; „директивни” родитељи из тог истраживања Дајане Баумринд су упоредиви са ауторитарнима из њиховог узорка, односно њени „демократски” родитељи су упоредиви са попустљивима, док њени „неангажовани” су упоредиви са занемарујућима из њиховог узорка (уп. Lamborn et al., 1991, str. 1050).

⁷⁵ У свим случајевима $p < 0,001$.

⁷⁶ Реч је о $p < 0,001$ за разлику у самопоуздању, социјалној компетенцији и академској компетенцији; $p < 0,01$ за разлику у оријентацији према школи (school orientation); и $p < 0,05$ за разлику у „рђавом” понашању у школи.

⁷⁷ У питању су $p < 0,001$ за разлику у оријентацији према раду, оријентацији према школи, рђавом понашању у школи и употреби дрога и $p < 0,05$ за разлику у школском успеху и академској компетенцији.

мера школске компетенције (о чему ће бити више речи у одељку 6.4), самопоуздања и соматских симптома. Из свега овога следи да се субјекти који своје родитеље окарактеришу као ауторитарне и попустљиве, опште узев, налазе између две крајности које чине они из ауторитативних и занемарујућих породица, уз следеће разлике: млади из ауторитарних породица теже да наводе мањи степен рђавог понашања у школи и мање телесних симптома⁷⁸ и коришћења дрога⁷⁹ и теже да имају позитивнију оријентацију према школи⁸⁰ од оних из попустљивих породица. С друге стране, млади из попустљивих породица теже да добијају више скорове на скали социјалне компетенције⁸¹ од оних из ауторитарних породица. Међутим, упркос респектабилној статистичкој значајности, величина ефекта у свим случајевима је мала ($r < 0,18$). Напошетку наведимо и то да аутори ове студије закључују да њихови резултати подржавају модел Елеоноре Мекоби и Џона Мартина као и да указују на неопходност прављења разлике између попустљивих и занемарујућих као два типа „пермисивних” породица (Lamborn et al., 1991).

Steinberg и сар. (Steinberg et al., 1994) су своје претходно истраживање поновили на истом узорку годину дана касније (школске 1988/1989. год). На тај начин се то истраживање претворило у краткорочно лонгитудинално истраживање. Будући да ћемо и о овом истраживању навести више детаља у одељку 6.4, овде ћемо наш приказ ограничити на неколико важних напомена. У другој етапи (T₂) услед осипања целокупног узорка укључујући и његов део на којем су извршене типолошке анализе приказане у раду из 1991. године (Lamborn et al., 1991) број адолесцената за предвиђене анализе се свео на 2353 адолесценткиња и адолесцената. У T₂ су испитане ученице и ученици попуњавали исте инструменте за процену психосоцијалног развоја, школског постигнућа, интернализованог дистреса и проблематичног понашања. На основу процена испитаних васпитног стила својих родитеља из T₁ (школске 1987/1988) и уз контролу поменутих исходних варијабли процењених такође у T₁, аутори ове студије покушали су да предвиде те исходне варијабле у T₂.

Након годину дана аутори ове студије могли су да констатују благо повећање самопоуздања код испитаних из ауторитативних породица, док су скорови на мери самопоуздања оних из попустљивих и ауторитарних породица остали у основи неизмењени, а код оних из занемарујућих породица су, опште узев, тежили да буду

⁷⁸ У оба случаја $p < 0,05$.

⁷⁹ $p < 0,001$.

⁸⁰ $p < 0,05$.

⁸¹ $p < 0,001$.

нешто мањи (Steinberg et al., 1994). Годину дана касније, скорови на мери оријентације према раду адолесценткиња и адолесцената из ауторитативних и попустљивих породица су остали прилично стабилни, док је код скорова за оне из занемарујућих и ауторитарних породица дошло до опадања. Када је о интеракцији између етничке припадности и васпитног стила у предвиђању самопоуздања реч, резултати ове групе истраживача указују на то да су, у том погледу, у повољнијем положају Американци азијског порекла из попустљивих породица од оних из осталих етничких група, односно да је „релативно штетније бити одгајен од ауторитарних родитеља међу Евро-америчким младима” (Steinberg et al., 1994, str. 762).

Надаље, млади из ауторитативних и ауторитарних породица у T_2 наводе исти или мањи степен укључености у проблематично понашање у односу на T_1 , они из попустљивих наводе исти или већи степен таквог понашања, док они из занемарујућих породица знатно повећање проблема са употребом дрога и алкохола као и делинквентног понашања (Steinberg et al., 1994). Према етничкој припадности, употреба алкохола и дрога је у значајној мери порасла након годину дана међу Американцима европског порекла у односу на остале у узорку, док је код Американаца азијског порекла дошло до знатног смањења рђавог понашања у школи у односу на њихове другарице и другове из осталих етничких група. Када је о интернализованом дистресу реч, телесни симптоми су у највећој мери порасли код младих из ауторитарних, а опадали код оних из попустљивих породица. Код психолошких симптома и према етничкој припадности испитаних нису пронађене значајне промене након годину дана (Steinberg et al., 1994). О релацији између родитељских васпитних стилова и академске компетентности ће бити више речи у одељку 6.4.

Фокусирајући се на контекст који би се, у Бронфенбренеровој терминологији називао „мезоситем”, обимно истраживање Стеинберга и сар. омогућавало је испитивање релације између родитељског васпитног стила испитаника и родитељског васпитног стила њихових вршњакиња и вршњака са којима се друже, а који су такође укључени у то истраживање. Резултати те анализе објављени су такође у једном посебном раду (Fletcher et al., 1995; в. такође Steinberg et al., 1995). Тако дружење са вршњакињама и вршњацима који, као и они сами, своје родитеље опажају као ауторитативне, има позитивне ефекте мимо оних који проистичу од ауторитативности сопствених родитеља. Конкретно, адолесценти чији пријатељи описују своје родитеље као ауторитативне теже да наводе мање рђавог понашања, делинквентности и вршњачког конформизма, као и да мање користе дроге, а адолесценткиње боље

психолошко функционисање (нпр. већи степен самопоуздања и самопоштовања) и мање „психолошког дистреса” као што су депресивност и анксиозност. Напоменимо и то да је ефекат ауторитативности родитеља пријатеља већи код оних које своје родитеље опажају као „релативно ауторитативније” (Fletcher et al., 1995, str. 307). Уз прихватање могућности другачијих тумачења, посебно након, иначе пожељних додатних, пре свега лонгитудиналних истраживања, Ени Флечер и сар. пишу: „Наша интерпретација ових резултата је да је ауторитативно родитељство повезано са компетентношћу адолесцената и да се компетентни млади међусобно привлаче и утичу једни на друге” (Fletcher et al., 1995, str. 308).

Целани Мандара и Керолајн Мареј (Mandara & Murray, 2002) у свом истраживању на узорку од 111 афроамеричких породица и њихових адолесцената, налазе да млади из кохезивно-ауторитативних породица имају значајно већи степен самопоштовања од оних из конфликтно-ауторитарних и одбрамбено-занемарујућих, а млади из конфликтно-ауторитарних значајно већи степен самопоштовања од оних из одбрамбено-занемарујућих. При томе бисмо подсетили да, по Мандари (Mandara, 2003), управо наведена три васпитна стила умногоме одговарају ауторитативном, ауторитарном и занемарујућем васпитном стилу у типологији Дајане Баумринд. Кад смо већ код овог истраживања, наведимо и то да су, према очекивању, адолесценткиње и адолесценти из кохезивно-ауторитативних породица веома пријатни, савесни, са адекватним етничким идентитетом, као и емоционално стабилнији од својих вршњакиња и вршњака из остала два типа породица. Млади из конфликтно-ауторитарних породица су на већини коришћених фактора (показатеља) негде између остала два типа породица, док за оне из одбрамбено-занемарујућих породица аутори ове студије, између осталог, кажу да услед веома ниског степена самопоштовања теже да заузимају одбрамбени став према критикама и сугестијама, да остављају утисак прилично непријатних особа и да је изузетно ниска емоционална стабилност вероватно њихова најизразитија карактеристика (в. Mandara & Murray, 2002).

Један од најважнијих резултата истраживања на узорку од 1255 ученица и ученика, узраста од 10 до 18 година, из укупно 21 основне и средње школе из Прага и унутрашњости Чешке Републике, које су спровели Ленка Чаблова и сарадници гласи: „васпитни стил који карактеришу јасно постављена породична правила и виши ниво тоpline и мајке и оца изгледа да је најефикаснији у превенцији употребе алкохола код деце и адолесцената” (Cablova et al., 2016, str. 385-386). Приметимо очигледну сличност управо описаног васпитног стила са ауторитативним васпитним стилем из

типологије Дајане Баумринд. Две године раније, на основу прегледа 16 радова објављених између 1992 и 2012. године на енглеском језику који су испунили критеријуме укључивања у листу за прегледање, Ленка Чаблова и сарадници (Čablová et al., 2014, str. 10) закључују „да иако постоје докази о заштитном дејству ауторитативног васпитног стила, постоје многи други индивидуални, социјални и фактори средине који могу утицати на почетак употребе алкохола код деце и адолесцената.” Са становишта размотрених теоријских оријентација и појма „еколошка ниша”, али и приказаних модела васпитног стила, а пре свега модела Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга, може се рећи да овакав закључак није само очекиван већ и постулиран.

Шпански психолози Фернандо и Енрике Гарсија (García & García, 2009) спровели су једно веома обимно истраживање на узорку од 1416 адолесцената оба пола и узраста 12-17 година из 8 средњих школа са подручја једног великог града. Циљ истраживања био је да утврде који од четири васпитна стила (ауторитативни, ауторитарни, пермисивни и занемарујући) је у оптималној релацији са низом развојних исхода шпанске младежи. Васпитне стилове својих родитеља адолесценткиње и адолесценти су процењивали на скалама за процену димензије топлина/приврженост (20 ставки) и родитељске контроле (13 ставки) које је конструисао Роналд П. Ронер (Ronald P. Rohner; према García & García, 2009; в. такође Rohner & Khaleque, 2003). За добијене одвојене скорове за мајке и очеве израчунали су просеке које су затим користили ради идентификовања ауторитативних, ауторитарних, пермисивних и занемарујућих породица укрштањем горњих и доњих трећина тих просека према поступку који су користили, као што смо видели, Стеинберг и сарадници (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). На тај начин је 612 или 45% породица из узорка сврстано у једну од следећа четири типа васпитног стила: 138 ауторитативних, 183 ауторитарних, 161 попустљивих и 130 занемарујућих.

Исходне варијабле су се односиле на самопоштовање (академско, социјално, емоционално, породично⁸² и физичко), психолошку (не)прилагођеност (непријатељство/агресивност, негативно самопоштовање, негативно осећање личне неадекватности⁸³, емоционална неосетљивост, емоционална нестабилност и негативан поглед на свет), личну компетентност (социјална компетенција, просечни школски

⁸² Нпр. једна од шест ставки на овој скали гласи: „Ја сам срећан код куће”.

⁸³ Енгл. Negative self-adequacy.

успех, број слабих оцена) и проблематично понашање (рђаво понашање у школи, делинквенција, употреба дрога).

Добијени резултати сугеришу да адолесценткиње и адолесценти које своје родитеље опажају као попустљиве имају: повољније скорове на свим мерилима *самопоштовања* од оних које своје родитеље опажају као ауторитарне или занемарујуће; веће просечне скорове од оних из ауторитативних породица на мери „емоционалног самопоштовања”, а практично једнаке са овима на осталим мерилима самопоштовања. Адолесценткиње и адолесценти који су опажали своје родитеље као ауторитативне добили су више скорове од вршњакиња и вршњака који су своје родитеље окарактерисали као ауторитарне и занемарујуће. Изузетак је, што је веома занимљиво, мера емоционалног самопоштовања на којој су млади из ауторитативних породица добили значајно мањи скор од њихових вршњака оба пола из занемарујућих породица. Млади из ауторитарних и занемарујућих породица имају готово једнаке скорове самопоштовања, а међусобно се значајно разликују само у погледу „породичног самопоштовања” (значајно мање код оних из занемарујућих породица).

Ученице и ученици из попустљивих породица су добили повољније скорове на свим мерама *психолошке неприлагођености* од оних из ауторитарних и занемарујућих породица, изузев емоционалне нестабилности – мера на којој се скорови оних из попустљивих и занемарујућих породица значајно не разликују. Наведимо и то да највећи степен емоционалне нестабилности манифестују оних из ауторитарних породица и то значајно већи од оних из попустљивих и занемарујућих породица, али готово једнак ономе који су добили адолесценткиње и адолесценти из ауторитативних породица. У односу на вршњаке из ауторитативних породица, млади из попустљивих породица имају значајно повољније скорове на мерама „емоционалне неосетљивости” и „негативног погледа на свет”, а готово једнаке на остале три мере психолошке неприлагођености. Млади из ауторитарних и занемарујућих породица имају готово једнаке скорове на четири од шест мера психолошке неприлагођености: међусобно се значајно разликују само у погледу „негативног самопоштовања” и „емоционалне нестабилности” (у оба случаја значајно мањи просечни скор код оних из ауторитарних породица).

Будући да ће о школском успеху и броју слабих оцена као мерама „личне компетенције” бити реч у посебном одељку овога рада (Одељак 6.4), овде ћемо се осврнути само на *социјалну компетенцију*. Наиме, адолесценткиње и адолесценати који своје родитеље описују као попустљиве теже да имају једнаке просечне скорове са

онима које своје родитеље окарактеришу као ауторитативне, значајно веће скорове у односу на оне из ауторитарних породица, али не и у односу на оне из занемарујућих породица (у односу на ове последње, разлика није статистички значајна). Занимљиво је да разлика између просечног скорa оних из ауторитарних и занемарујућих породица није значајна тј. просечни скор испитаних из ауторитарних породица је значајно мањи од оних за њихове вршњаке оба пола из попустљивих и ауторитативних породица, али не и у односу на другарице и другове из занемарујућих породица.

Када је о *проблематичном понашању* реч, адолесценткиње и адолесценти из попустљивих и ауторитативних породица су добили повољније скорове на сва три коришћена мерила у односу на оне из ауторитарних и занемарујућих породица, док између младежи из попустљивих и ауторитативних породица нема значајних разлика ни на једној од тих мерила.

Резимирајући све ове резултате, можемо рећи да, опште узев, на већини исходних варијабли адолесценткиње и адолесценти из попустљивих породица имају повољније просечне скорове од младих из ауторитарних и занемарујућих породица. У односу на оне из ауторитативних породица, млади из попустљивих породица имају значајно повољније просечне скорове само у погледу „емоционалног самопоштовања”, „емоционалне неосетљивости” и „негативног погледа на свет”⁸⁴. Општи закључак Фернанда и Енрикеа Гарсије (Garcia & Garcia, 2009, str. 122) је да резултати њиховог истраживања показују да је попустљиви стил оптимални васпитни стил у њиховој земљи јер су скорови на коришћеним исходним варијаблама за овај стил „једнаки или бољи” од оних за ауторитативни васпитни стил. Фернандо и Енрике Гарсија то објашњавају на следећи начин: шпански културни контекст је приказиван као „хоризонтално колективистички” за који би били карактеристични егалитарни, а не хијерархијски односи тако да, у родитељској васпитној пракси, строгост нема „позитивно значење” као у другим културним контекстима као што су, нпр., амерички за који је карактеристичан „вертикални индивидуализам” или азијски, који се може описати као „вертикални колективизам” (Garcia & Garcia, 2009, str. 123). Међутим, на крају се ипак слажу са Надијом Соркхаби (Sorkhabi, 2005) да се на основу досадашњих истраживања још не може закључити у којој мери се помоћу „културних конструката” као што су „индивидуализам” и „колективизам” може објаснити утицај васпитања на дечји развој.

⁸⁴ У одељку 6.4 ће се видети да значајно повољнији просечни скор испитани из попустљивих породица у односу на оне из ауторитативних имају и према броју слабих оцена.

У једном новијем крос-културалном истраживању на узорку од укупно 2091 испитаника адолесцентног узраста из Шпаније, Португала и Бразила, тим истраживача међу којима је био и Фернандо Гарсија (Martinez et al., 2020) умногоме су потврдили значај попустљивог (за који је карактеристична употреба „топлине”) и ауторитативног (којем су својствени „топлина” и „строгост”) васпитног стила за интернализацију вредности у све три земље. Надаље, попустљиви васпитни стил је био у јачој вези са самопоштовањем од ауторитативног васпитног стила. На основу тога аутори ове студије закључују да је употреба „топлине” од стране родитеља „кључна” за развој самопоштовања и интернализацију вредности у те три земље. Међутим, већина других аутора из разних делова света (нпр. Adalbjarnardottir & Hafsteinsson, 2001; Ang, 2006; Dwairy, 2004; Milevsky et al., 2008; Singh et al., 2021; Simons & Conger, 2007; Smetana & Ahmad, 2018; Wolfradt et al., 2003) углавном потврђују позитивне ефекте ауторитативног васпитног стила или чак доказују његову предност над осталим васпитним стиловима као што је то био случај у студијама које смо приказали раније у овом одељку. Овај преглед иностраних радова можда је најбоље завршити једним од најважнијих закључака до којих су дошли Мартин Пинкерт и Рубина Каузер (Pinquart & Kauser, 2018, str. 85-86) мета-анализом која је укључила 428 радова на тему васпитних стилова и њихових корелата: „[...] иако постоји извесна етничка/културна варијабилност у повезаности родитељског васпитног стила са интернализујућим и екстернализујућим проблемима, као и са академским постигнућем, има више сличности него разлика. Будући да је ауторитативни васпитни стил повезан са најмање једним пожељним исходом у свим упоређеним етничким групама и регионима света, сви родитељи би могли бити саветовани или обучени да практикују овај васпитни стил.”

6.2 Критички осврт на нека отворена питања у истраживањима родитељских васпитних стилова

Једно од важних питања која се намећу поводом истраживања родитељских васпитних стилова се односи на сличности и разлике у том погледу између оца и мајке. У одељку 5.1 навели смо да је у истраживању Дајане Баумринд (Baumrind, 1991) 76% очева и мајки из исте породице, иако је њихово васпитно понашање одвојено процењено, сврстано у исту категорију васпитног стила. У истраживању Лесли Гордон Симонс и Ренда Конгера (Simons & Conger, 2007) у којем је проверавана преваленција

16 теоријски могућих комбинација ауторитативног, ауторитарног, пермисивног и занемарујућег васпитног стила и тиме 16 могућих типова „породичног васпитног стила”, испоставило се такође да су најчешће породице у којима оба родитеља испољавају исти васпитни стил: према проценама адолесцената из тих породица, два ауторитативна, два занемарујућа и два попустљива родитеља су били најчешћи породични васпитни стилови. Занимљиво је да ниједан од адолесцената из узорка није оба своја родитеља окарактерисао као ауторитарне, односно да ауторитарни очеви и мајке теже да буду у браку са особама које испољавају другачији васпитни стил (услед неспојивости две особе које обе хоће да доминирају). Надаље, резултати тог истраживања указују на то да адолесценти из породица у којима су и отац и мајка ауторитативни манифестују најбоље развојне исходе, односно да је боље имати бар једног ауторитативног родитеља него оба „неуторитативна”, а нарочито не оба „занемарујућа” (Simons & Conger, 2007; в. такође Milevsky et al, 2008; Smetana & Ahmad, 2018; Steinberg, 2023).

На претходно питање се нужно надовезује следеће: шта са извесним бројем породица у којима родитељи манифестују различите васпитне стилове? Дајана Баумринд је, као што смо раније навели, у случајевима „умереног одступања” давала предност скоровима мајке уз образложење да се, на основу корелационих анализа, дошло до закључка да мајке имају већи утицај на понашање адолесцената него очеви, посебно када су у питању кћерке. Случај пет породица код којих је разлика између скорова очева и мајки била тако велика или су у тој мери одступале од осталих у узорку да нису могле бити класификоване, решила је тако што их је искључила из даљих анализа (Baumrind, 1991).

У одељку 6.4 описан је покушај Сенфорда Дорнбуша и сар. (Dornbusch et al., 1987) да конструишу „чисте” васпитне стилове – покушај који је резултирао успешним класификовањем свега 50% породица у узорку, односно тачно половина свих породица је остала неклассификована.

Steinberg и сар. (Steinberg et al., 1989) су најпре израчунали „породичне” просеке на свакој од две васпитне димензије на основу збира скорва оца и мајке.⁸⁵ Затим су, следивши поступак Елеоноре Мекоби и Џона Мартина (в. одељак 5.2), комбинацијом тих просека из горње и доње трећине на дистрибуцијама просека за обе димензије на нивоу узорка, сврстали породице у ауторитативне, ауторитарне,

⁸⁵ У случају испитаника који су живели само са једним родитељем (обично само с мајком), породица је сврстана на основу скорва тог родитеља.

пермисивне и занемарујуће. Међутим, трихотомизација такође доводи до искључивања великог броја испитаника.

Имајући у виду да се упитник за процену васпитних поступака родитеља који су користили у свом истраживању састојао из два дела (први се односио засебно на поступке оца и мајке, други на оба родитеља заједно), Сузи Ламборн и сар. (Lamborn et al., 1991) су најпре израчунали просеке за засебне ставке на димензијама које су затим сабрали са просецима на ставкама на тим димензијама које се односе на заједничке поступке родитеља. Затим су, према положају тих збирних просека на дистрибуцији за цео узорак, направили комбинације оних из горњих и доњих терцила према моделу родитељских васпитних стилова Елеоноре Мекоби и Џона Мартина. Чини се да овај поступак боље од претходних одражава породичну климу карактеристичну за широко прихваћено одређење васпитног стила Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга (Darling & Steinberg, 1993), али и даље остаје нерешено питање великог броја неклассификованих породица: у том истраживању Сузи Ламборн и сар. готово 60% породица из узорка. Међутим, овај поступак је, као и претходна два, прихватљив ако је циљ истраживања провера одређеног модела васпитних стилова (у сва три случаја модел Елеоноре Мекоби и Џона Мартина) и ако се располаже довољно великим узорком.

6.3 Васпитни стилови и њихови корелати: домаћа истраживања

На нашем ширем подручју је на тему васпитних поступака/димензија и стилова одбрањено неколико докторских дисертација (Bodroški Spariosu, 2010; Marić Ognjenović, 2024; Mišić, 2022; Pavićević, 2019; Ristić, 2014; Todorović, 2002; Vuković, 2015) и извештај број магистарских, мастер и дипломских радова⁸⁶. Сем тога, наши стручњаци су објавили знатан број радова по часописима и зборницима или саопштили на научним скуповима у Србији и иностранству о томе. У објављеним и саопштеним радовима коришћене су различите концептуализације централних варијабли и с тим у вези разни методи прикупљања података, што отежава евентуална поређења добијених резултата и закључака⁸⁷.

⁸⁶Од којих су многи доступни у електронској форми на интернету и које нећемо укључити у овај преглед.

⁸⁷ Тако аутори са нашег подручја користе Упитник родитељског ауторитета Џона Бурија (Parental Authority Questionnaire, скр. PAQ; Buri, 1991; нпр. Lazović & Randelović, 2022); скраћену верзију од 32 ајтема Упитника родитељских стилова и димензија Клајда Робинсона и сар. из 2001. године (The

Наташа Лазовић и Кристина Ранђеловић (Lazović & Randelović, 2022) су испитале, на пригодном узорку од 101 студента оба пола и њихових очева са севера Косова (укупно 202 испитаника), релацију између емоционалне везаности и стилова управљања конфликтима очева (које ови сами процењују) и њиховог ауторитарног васпитног стила (који процењују њихова деца тј. студенти). Из приказаних резултата издвајамо следеће: ауторитарни васпитни стил је у значајној позитивној корелацији ниског интензитета са анксиозношћу и такмичарским стилем управљања конфликтима. Притом је ауторитарни васпитни стил оца процењен помоћу Буријевог "Упитника родитељског ауторитета" (Buri, 1991).

Сенка Костић, Јелена Минић и Елма Ровчанин (Kostić et al., 2020) су испитале повезаност родитељског васпитног стила (процењеног преко „Упитника родитељских стилова и димензија” Робинсона и сар. из 2001. год) и самоефикасности млађих адолесцената (ученика виших разреда музичке школе оба пола, сви из исте музичке школе са југозапада Србије). Регресионе анализе указују на то да је: ауторитативни стил мајке значајан предиктор социјалне самоефикасности (виши скорови на предиктору – виши скорови на критеријуму); ауторитативни стил оца у значајној позитивној, а ауторитарни стил мајке у значајној негативној релацији са академском самоефикасношћу; васпитни стилови родитеља нису значајни предиктори емоционалне самоефикасности⁸⁸.

У истраживању Марине Матејевић и Светлане Стојановић (Matejević & Stojanović, 2020) на пригодном узорку од 200 студената са три наша универзитета није потврђена њихова „општа хипотеза” о значајној вези између васпитних стилова родитеља (процењених преко „Упитника родитељских стилова и димензија” Робинсона и сар. из 2001. год) и религиозности студената. Приметимо да испитани студенти своје родитеље процењују као ауторитативне.

Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, скр. PSDQ; Robinson, Mandlco, Olsen, & Hart, 1995; за скр. верзију в. Oliveira et al., 2018; нпр. Kostić, Minić, & Rovčanin, 2020; Matejević & Stojanović, 2020; Pavićević, 2019; Pavićević & Milutinović, 2022; Vuković, 2015); Упитник родитељског прихватања/ одбацивања и контроле (верзија за одрасле и верзија за евалуацију родитеља) (Parental acceptance-rejection/control scale – short form (PARQ/Control-SF); Rohner & Sumbleen, 2020; нпр. Mišić, M. 2022; Mišić, M.V., 2022); модификовану ЕМБУ-скалу групе шведских аутора (Arrindell, Emmelkamp, Brilman, & Monsma, 1983; нпр. Ristić, 2014); модификовану верзију троделне скале Ени Флечер и сар. (Fletcher, Steinberg, & Williams-Wheeler, 2004; нпр. Zuković, Ninković, & Krstić, 2015); Скалу квалитета породичних интеракција Аните Вулић-Прторић (Skala kvaliteta obiteljskih interakcija– KOBИ ; Živković Rančić & Milićević, 2022).

⁸⁸ Све три димензије самоефикасности процењене су помоћу Мурисовог „Упитника самоефикасности за децу” (Muris, 2001).

Докторска теза Миљане Павићевић (Pavićević, 2019) заснива се на емпиријском истраживању на узорку од 270 ученица и ученика другог и трећег разреда (узраста 16-17 година) изједначених по полу из четири средње школе у Косовској Митровици и исто толико парова њихових родитеља (укупно 540 родитеља). У том истраживању она је покушала да утврди у којој мери се на основу особина личности и васпитних стилова родитеља могу предвидети одређене карактеристике адолесцената. Из обиља веома вредних налаза издвајамо неке од најзначајнијих у овом контексту. Све корелације између процена васпитног стила које дају родитељи (посебно отац и мајка) и њихова деца (посебно за оца и за мајку) су статистички значајне⁸⁹ и крећу се од ниске за пермисивност оца до високе за ауторитативност и ауторитарност оца. Будући да је корелација између процена мајки и њихове деце за пермисивност средњег интензитета може се закључити да се процене премисивности које дају родитељи и њихова деца у нешто мањој мери слажу него што је то случај са проценама за остала два васпитна стила⁹⁰. Све у свему, реч је о корелацијама ниске до високе повезаности које упућују, с обзиром на значај опажања родитељских васпитних стилова од стране деце, на то да у ситуацији избора предност треба давати проценама које дају деца. Ауторитативност оба родитеља (процењена и од стране родитеља и од њихове деце) је у значајној позитивној вези са самоефикасношћу адолесцената (процењене помоћу поменутог Мурисовог „Упитника самоефикасности за децу”; Muris, 2001). Ауторитарност оца је у значајној негативној вези са свим димензијама самоефикасности према проценама адолесцената, док према проценама очева није у значајној вези само са социјалном самеефикасношћу. Ауторитарност мајке није у значајној вези са социјалном самеефикасношћу како када процену васпитног стила дају оне саме тако и према проценама њихове деце. Сем тога, ауторитарност мајки према проценама тог васпитног стила које дају оне саме није у значајној вези ни са емоционалном самоефикасношћу. Како према проценама родитељског васпитног стила очева и мајки, тако и према проценама њихове деце, пермисивни васпитни стил није у значајној вези ни са једном димензијом самоефикасности. Ауторитативност оца и мајке су, за све коришћене процене тог васпитног стила, у значајној позитивној вези са коришћеним мерама субјективног благостања. Са изузетком значајне негативне корелације између процена

⁸⁹ Наиме, те корелације су статистички значајне на нивоу 0,01 и крећу се од $r = 0,34$ за пермисивност оца до $r = 0,63$ за ауторитативност и ауторитарност оца. Притом је корелација између процена мајки и њихове деце за пермисивност $r = 0,47$.

ауторитарног васпитног стила оца од стране адолесцената и глобалне оцене субјетивног благостања, ниједна од осталих повезаности између ауторитарног и пермисивног васпитног стила са субјективним доживљајем благостања није статистички значајна. Наведимо још и то да су ауторитарност оца и мајке (према проценама њих самих и њихове деце) у значајној (али веома слабој или слабој) релацији са укупним скоровима психопатских тенденција адолесцената.

На извештај везе између родитељског васпитног стила (процене за оба родитеља дају њихова деца адолесцентног узраста) и иначе ниских психопатских тенденција указују Миљана Павићевић и Кристина Милутиновић (Pavićević & Milutinović, 2022) у раду у којем приказују резултате истраживања на узорку од 270 адолесцената са Косова и Метохије. Ово истраживање је делимична реплика претходног обимнијег истраживања (Pavićević, 2019) и добијени резултати овог су умногоме упоредиви са онима из поменутог претходног истраживања: ауторитативност очева и мајки је у значајној али веома ниској негативној корелацији са укупним скором психопатских тенденција њихове деце; ауторитарност очева и мајки је у позитивној али ниској (очеви) или веома ниској (мајке) са глобалним скором психопатских тенденција испитаних адолесцената. Релације између пермисивности очева и мајки и глобалних скорова психопатских тенденција њихове деце нису статистички значајне.

Истраживање на основу којег је израђена докторска теза Снежане Вуковић (Vuković, 2015) спроведено је на узорку од 164 адолесцената узраста 12-18 година из Крушевца (114) и Београда (50) и њихових родитеља (отац и мајка). Родитељски васпитни стилови су процењени помоћу „Упитника родитељских стилова и димензија“ (Robinson et al., 1995) који су попуњавали адолесценти. Остале упитнике из коришћене батерије инструмената (Скала за процену породичне адаптације и кохезивности и Скала за процену родитељског стреса као и Упитник за родитеље тј. о основим социодемографским подацима) попуњавали су родитељи. Добијени резултати овог истраживања указују, између осталог, да је ауторитарни васпитни стил оба родитеља у значајној вези са склоповима неправилног породичног функционисања и снажнијим доживљајем стреса родитељске улоге, а ауторитативни васпитни стил оца и мајке са функционалним породичним функционисањем (балансирана кохезивност и флексибилност) и, за разлику од ауторитарног, није у значајној вези са доживљајем стреса родитељске улоге.

Маја Мишић у својим истраживањима користи *Упитник родитељског прихватања/ одбацивања и контроле* (верзија за одрасле и верзија за евалуацију

родитеља) (Parental acceptance-rejection/control scale – short form (PARQ/Control-SF); Rohner & Sumbleen, 2020). Тако је она (Mišić, 2022a) у онлајн истраживању на 120 жена узраста 19-64 године у Канади установила значајну повезаност одбацујућег родитељског стила мајке и оца и одбацујућег родитељског понашања тих жена. Тиме је, како она истиче, потврђено да су одбацујући родитељски стил из породице у којој су одрасле, упркос негативном доживљају тог стила, преносиле у породице које су оне засновале. Докторска дисертација Маје Мишић (Mišić, 2022b) се такође заснива на онлајн истраживању узорка од 120 мајки из Канаде од којих је 65 идентификовано као особе са негативним искуствима и симптомима траума, док осталих 55 није имало таква искуства и симптоме. Један од најважнијих закључака ауторке овог истраживања гласи: „Фактори ризика, као што су број преживљених траума, комплексни посттрауматски стресни поремећај и негативна искуства из детињства показали су значајну повезаност са одбацујућим родитељским стилем. Симптоми комплексног ПТСП-а, као што су емоционална дисрегулација, поремећаји у концентрацији и пажњи, ниско самопоштовање, соматизација и недостатак смисла могу допринети појави одбацујућих понашања мајке” (Mišić, 2022b, str. 147). Било би занимљиво, по нашем мишљењу, услед познатих ограничења онлајн истраживања и очекиваних разлика између канадских и наших жена, поновити то истраживање онлајн и директним испитивањем узорка особа женског пола из наше популације према истом критеријуму избора.

Слађана Зуковић, Стефан Нинковић и Кристина Крстић (Zuković et al., 2015) у свом истраживању на узорку од 154 ученица и ученика другог разреда гимназије користе модификовану верзију троделне скале Ени Флечер и сар. (Fletcher et al., 2004): субскала родитељске тоpline, родитељског надзора и родитељске контроле. У овом контексту један од најважнијих налаза је релативно висок степен слагања између процена које дају адолесценти на димензијама тоpline, надзора и контроле за своје очеве и мајке⁹¹. Од коришћених социодемографских варијабли, значајне су само разлике према полу (виши просечни скорови на све три димензије за адолесценткиње него за адолесценте).

Дерматовенеролог Гордана Ристић (Ristić, 2014) је за своју докторску тезу спровела истраживање на узорку од 80 деце узраста 8-13 година оба пола дијагностикована као оболеле од atopијског дерматитиса. Поред дерматолошког

⁹¹ Пирсонови коефицијенти корелације су, редом, $r = 0,63$; $r = 0,55$ и $r = 0,65$; у свим случајевима $p < 0,01$.

прегледа, испитивање је укључило и попуњавање, од стране деце, модификоване EMBU-скеале групе шведских аутора (Arrindell et al., 1983) за утврђивање родитељских васпитних стилова и две скале за утврђивање присуства и степена неуротицизма (HANES1 и HANES2). Сва три психометријска инструмента су задавали и тумачили квалификовани психолози. Из низа веома занимљивих налаза издвајамо: статистички значајна разлика у просечном скору одбацујућег васпитног стила између испитаних са тешком (највиши просечни скор на овом васпитном стилу) и оних са средње тешком и благом сликом atopијског дерматитиса. У случају одбацујућег васпитног стила мајки, једина разлика у односу на очеве је што нема значајне разлике између група испитаника са средње тешким и благим обликом те две врсте дерматитиса. Према очекивању, неуротицизам деце је у значајној корелацији са одбацујућим васпитним стилем родитеља. На крају, наведимо и један од најважнијих закаључака ове ауторке, посебно за психологе који раде у здравству: „На основу добијених података у истраживању и теоријских разматрања предлажемо унапређење терапијског програма за atopијски дерматитис, допуњавањем уобичајених дијагностичких процедура психолошким тестирањем и следственом психотерапијом. Предлажемо да се у тим дерматолог-педијатар укључи и клинички психолог” (Ristić, 2014, str. 73).

У свом интензивном истраживању 200 ромских породица и њихове деце на којем се заснива њена докторска теза, Мирјана Марић Огњеновић (Marić Ognjenović, 2024) је прикупљала податке и о васпитним поступцима родитеља. У овом контексту занима нас оно што она каже о родитељској пракси: да је за ромске родитеље карактеристична „попустљивост у дисциплиновању и низак степен контроле дечијег понашања” у односу на општу популацију у нашој земљи (Marić Ognjenović, 2024, str. 119). Ипак, овај налаз треба узети са резервом бар из два разлога: 1) ”Упитник родитељских димензија”, који је она користила у свом истраживању, није раније употребљен, како она наводи, на популацији у Србији тако да није јасно како може да се врши то поређење; 2) ниво образовања испитаника из њеног узорка је зацело знатно нижи од оног у општој популацији код нас⁹².

У свим до сада приказаним домаћим радовима користе се иностране скале које се евентуално, у већој или мањој мери модификују да би више одговарале нашој популацији. Неки наши истраживачи су конструисали посебне упитнике за процену

⁹² У њеном узорку 34,6% испитаника нема завршену основну школу, а само основну школу има 39% испитаника.

васпитних стилова од којих је најпознатија и чини се начешће коришћена *Скала васпитних ставова* (ВС-скала) Јасмине Коџопељић (Kodžopeljić, 2009). Стога ћемо се у наставку најпре осврнути на ову скалу, а затим навести нека, надамо се довољно репрезентативна истраживања у којима је овај инструмент коришћен током претходних петнаестак година. ВС-скала је конструисана полазећи од Шеферовог дводимензионалног модела (в. одељак 5.5) родитељског понашања у којој се крајности одређују, у терминима Јасмине Коџопељић и других који користе њен инструмент (нпр. Pavićević & Stojiljković, 2016; Tasković & Stojiljković, 2022), као топло наспрам хладног васпитања (*афективна* димензија) и попустљиво наспрам ограничавајућег васпитања (димензија *контроле*). На тај начин је састављен већи број ставки које се односе на поједине васпитне поступке у вези са тим димензијама и, у коначној верзији, ВС-скала садржи укупно 44 ставке, односно по 11 за сваку од следеће четири субскеале тј. облика васпитања: топло, хладно, попустљиво и ограничавајуће васпитање. Сирови скорови добијени сабирањем заокружених одговора на свакој од четири субскеале (распон: 11-55) претварају се у Т-скорове на основу норми које наводи ауторка ВС-скеале (Kodžopeljić, 2009). Комбинацијом највишег скорa на једној од две субскеале афективне са највишим скором на једној од две субскеале димензије контроле добија се доминантни *васпитни став* који може бити: топло-ограничавајући, хладно-ограничавајући, топло-попустљив и хладно-попустљив. Ови васпитни ставови су умногоме упоредиви, редом, са ауторитативним, ауторитарним, пермисивним (попустљивим) и занемарујућим васпитним стилем у типологији Дајане Баумринд и Елеоноре Мекоби и Џона Мартина (в. одељке 5.1 и 5.2). Истраживања са ВС-скалом указују на то да је она инструмент прихватљивих метријских карактеристика (Kodžopeljić, 2009; Kodžopeljić et al., 2008; Maksimović et al., 2008; Pavićević & Petrović, 2016; Tasković & Stojiljković, 2022). Наведимо и то да је ВС-скала намењена старијој деци и адолесцентима који се посебно изјашњавају о поступцима оца и мајке (две верзије скале).

У једном истраживању Јасмине Коџопељић и сар. (Kodžopeljić et al., 2008) утврђена је значајна позитивна слаба или ниска корелација између ауторитарности адолесценткиња и адолесцената ($N = 199$; узраст: 17-19 год) и хладног и

ограничавајућег васпитања оца, односно између ауторитарности испитаних младих и ограничавајућег васпитања мајке⁹³.

У онлајн испитивању (Tasković & Stojiljković, 2022) на узорку од 257 студената оба пола са три наша универзитета у којем су у регресиону анализу укључени пол, перципирани васпитни ставови родитеља (процењени поменутом ВС-скалом), емпатија и локус контроле као предиктори социјалне анксиозности студената, испоставило се да само пол и емпатија дају значајан допринос, односно да перципирани васпитни ставови родитеља и локус контроле значајно не утичу на ту анксиозност. По нашем мишљењу било би занимљиво, услед познатих ограничења онлајн истраживања, поновити то истраживање и директним испитивањем узорка из студентске популације.

Миљана Павићевић и Данијела Петровић (Pavićević & Petrović, 2016) спровеле су истраживање релације између васпитних ставова родитеља и етноцентризма на узорку од 345 адолесцената оба пола и српске националности са Косова и Метохије (просечна старост: 19,36 год). Добијени доминанти хладно-ограничавајући став оба родитеља према проценама њихове деце, ауторке тумаче развојним карактеристикама испитаних, а из обиља веома значајних налаза издвојили бисмо пре свега онај „да су васпитни ставови мајке интензивније повезани са различитим аспектима етноцентризма него ставови оца” (str. 388).

* * *

Из наративног приказа страних и домаћих радова можемо закључити да је родитељски ауторитативни васпитни стил, опште узев, у значајној позитивној вези са великим број повољних развојних исхода њихове деце. То је у великој мери потврђено и од наших аутора на узорцима из наше популације. Упадљиво је да наши аутори не теже да користе типолошки приступ у смислу Дајане Баумринд, односно Елеоноре Мекоби и Џона Мартина или Лоренса Стеинберга и његових сарадника. Рад са недовољно великим узорцима и жеља да се употребе процене добијене од свих испитаника спадају, поред расположивих упитника за процену васпитних стилова, у важне могуће разлоге тог приступа наших аутора.

⁹³ Пирсонови коефицијенти корелације су, редом, $r = 0,19$ ($p < 0,05$), $r = 0,29$ ($p < 0,01$) и $r = 0,21$ ($p < 0,01$).

6.4 Родитељски васпитни стилови и школски успех њихове деце: инострана и домаћа истраживања

Уобичајено је да се *образовно постигнуће* исказује на један од следећа три начина: 1) као *школски успех* (тј. оцене које ученик добија у школи); 2) као *академско постигнуће* (успех на стандардизованим тестовима постигнућа тј. знања); и 3) као *ниво образовања* (број завршених разреда школе). Лоренс Стеинберг (Steinberg, 2023), од којег смо преузели ову поделу такође истиче да су ова три одређења или, додали бисмо, "мере" образовног постигнућа у међусобној вези, али да је та веза мања него што би се очекивало. Када је о релацији између родитељског васпитног стила и образовног постигнућа реч, истраживачи се обично опредељују, у случају деце и адолесцената, пре свега за „школски успех” и, када је то могуће, за „академско постигнуће”, а код родитеља за „ниво образовања” (обично као контролна варијабла).

Релација родитељски васпитни стил – образовно постигнуће испитивана је на узорцима деце и адолесцената различитих социокултурних карактеристика током више деценија у многим земљама, првенствено од стране психолога, педагога и социолога, укључујући и изванредан број наших стручњака тих занимања. Приказ досадашњих резултата истраживања те релације биће ограничен на радове који су обављени након прегледног рада Елеоноре Мекоби и Џона Мартина (Maccoby & Martin, 1983) па све до данас. Будући да је и за ову ужу тему постоји изузетно велики број објављених радова широм света, нагласак ће бити, када је о страним ауторима реч, пре свега на радовима група истраживача окупљених око Сенфорда Дорнбуша (Sanford M. Dornbusch) и Лоренса Стеинберга, који су дали снажан замах истраживањима односа између васпитних стилова родитеља и школског успеха њихове деце. Осим тога, овде се такође приказују радови који се односе на период адолесценције из разлога који је наведен у претходном одељку.

Преглед иностраних истраживања такође почињемо најважнијим налазима из треће фазе (Т₃) лонгитудиналног истраживања Дајане Баумринд (Baumrind, 1991) када су њени испитаници били у адолесценцији. Као прво, испитани на том узрасту из *ауторитативних* (висока захтевност и висока респонсивност; 12 адолесценткиња и 8 адолесцената) и *демократских* породица (висока респонсивност и умерена захтевност;

13 адолесценткиња и 12 адолесцената)⁹⁴ су се показали као веома компетентни и према коришћеним мерилима академског постигнућа, тј. према успеху на тестовима знања из математике („математичко постигнуће“) и језика („вербално постигнуће“). Специфично, адолесценткиње и адолесценти из тих породица су добили највише просечне скорове на тестовима знања из математике и језика, с тим што је разлика између њиховог и успеха њихових другарица и другова из осталих категорија родитеља статистички значајна само у односу на оне из категорије *ауторитарно-директивних* (директивне и наметљиве; 8 адолесценткиња и 13 адолесцената) и *неангажованих* (родитељи нису ни захтевни, ни респонсивни; 12 адолесцената женског и 18 мушког пола). На тесту знања из математике значајна је разлика између испитаних ученица из демократских и ауторитарно-директивних породица, односно разлика у том успеху између ученика из ауторитарних и демократских породица и њихових другова из ауторитарно-директивних и неангажованих породица.⁹⁵ У случају испитаних мушког пола, значајна је и разлика у просецима између оних из *довољно добрих* породица (веома нерестриктивне уз умерено високу подржавајућу контролу; 7 адолесценткиња и 6 адолесцената), чији је просечни скор (93) у рангу оних из ауторитарних (94) и неауторитарно-директивних (91) породица⁹⁶ и њихових другова из ауторитарно-директивних и неангажованих породица (в. Baumrind, 1991, стр. 69, Табела 3).

Када је о вербалном постигнућу реч, просечни скорови се крећу од 94 за адолесценткиње и адолесценате из ауторитарних породица до 75 за њихове другарице и другове из ауторитарно-директивних породица. Статистички значајне разлике у просечном скору су добијене између испитаних из ауторитарних и демократских у односу на оне из ауторитарно-директивних и занемарујућих, као и између оних из довољно добрих (просечни скор 89) и ауторитарно-директивних породица. Занимљиво је да су, у случају адолесценткиња, просечни скорови прилично уједначени на овом тесту и крећу се од 96 за оне из демократских до 79 за њихове другарице из ауторитарно-директивних породица. Стога је статистички значајна само разлика између адолесценткиња из демократских и ауторитарно-директивних породица. У случају испитаних мушког пола, три највиша просечна сора су добили испитани из

⁹⁴ Уп. одељак 5.1 Модел Дајане Баумринд

⁹⁵ У поређењима која наводимо у даљем тексту, Дајана Баумринд је користила t-тест или Newman-Keuls post-hoc тест вишеструких поређења и све наведене разлике у постигнућу на тесту знања из математике и језика су значајне на нивоу 0,05.

⁹⁶ Просечни скорови испитаних мушког пола на тесту из математике се крећу од 72 за оне из ауторитарно-директивних и неангажованих породица до 79 за оне из недирективних породица.

ауторитативних (94), довољно добрих (93) и демократских (91) породица, док су три најнижа за оне из неангажованих (71), ауторитарно-директивних (73) и неауторитарно-директивних (77) породица. На прихватљивом нивоу значајности ($p < 0,05$) значајне су разлике између адолесцената из ауторитативних, демократских и „довољно добрих” породица с једне и оних из ауторитарно-директивних и неангажованих с друге стране (уп. Baumrind, 1991, str. 69, Табела 3).

Навели смо са доста детаља налазе у вези са академским постигнућем адолесценткиња и адолесцената који су учествовали у истраживању Дајане Баумринд из неколико разлога. Прво, зато што се из тих података види да су два васпитна стила – ауторитативни и демократски – доследно у вези са високим степеном академског постигнућа, било да је реч о адолесценткињама или адолесцентима. Друго, из изнетих података се може видети да су најнижи просечни скорови на тесту из математике и језика код младих оба пола из ауторитарно-директивних породица. Треће, просечни скорови ученица из неангажованих породица се много мање разликују од просечних скорова њихових другарица из ауторитативних, демократских, неауторитативно-демократских, довољно добрих и недирективних породица, него просечни скорови испитаних мушког пола из неангажованих породица у односу на њихове другове из поменутих пет типова породица. Четврто, из изложених података се може закључити, као што примећује и Дајана Баумринд, да је високо и прилично високо академско постигнуће могуће и при другим родитељским васпитним стилима као што је довољно добри, односно недирективни васпитни стил у случају адолесценткиња. Пето, породице из којих потичу испитаници Дајане Баумринд су, као што је назначено раније (одељак 5.1), позитивно селекционисане јер су без менталних проблема, са веома образованим родитељима из привилеговане расне групе, и солидног материјалног стања. Стога су разлике према појединим васпитним стилима вероватно много мање него што би биле на једном већем репрезентативном узорку америчке адолесцентне популације.

Други аутори су покушали да провере налазе Дајане Баумринд на већим, културно различитим узорцима и применом других метода прикупљања и анализе података. У једном од првих радова те врсте, Сенфорд Дорнбуш и сарадници (Dornbusch et al., 1987, str. 1245), како сами истичу, развијају и тестирају „концептуализацију породичних процеса [Дајане] Баумринд у контексту школског успеха”. У свом испитивању на узорку од 7836 адолесцената из шест средњих школа са подручја залива Сан Франциско, користили су, као меру васпитног стила, индексе

добијене на основу учесталости одговора испитаних на одређена питања која су, по мишљењу тих аутора, у вези са три васпитна стила: просек одговора на осам питања у вези са ауторитарним стилем (нпр. да се родитељи узрујавају кад њихово дете добије слабе оцене); просек одговора на осам питања у вези са пермисивним стилем (нпр. родитеље није брига да ли је дете добило добре или слабе оцене); и просек одговора на девет питања у вези са ауторитативним стилем (нпр. родитељи хвале своје дете кад је добило добру оцену). На тај начин су добијена три индекса родитељског васпитног стила који су доведени у везу са просечним школским успехом⁹⁷ на скали од 0 до 4. Индекси родитељског васпитног стила коришћени су као континуиране варијабле. Иако су Пирсонови коефицијенти корелације индекса појединих родитељских васпитних стилова са просечним школским успехом према полу испитаних указивали на веома слабу или ниску релацију⁹⁸, све корелације су, због величине узорка, статистички значајне на нивоу 0,001.

Према етничком пореклу, аутори ове студије су установили, применом вишеструке регресионе анализе ($n = 2592$), значајан допринос просечном школском успеху као критеријуму сва три индекса васпитног стила: у складу са приказаним коефицијентима корелације, бета коефицијенти су са негативним предзнаком у случају индекса ауторитарног и пермисивног, а позитивним у случају ауторитативног. Код Афроамериканаца и Хиспаноамериканаца индекси васпитног стила не дају, уз контролу других варијабли у анализи, значајан допринос критеријуму, док код испитаних азијског порекла значајан предиктор критеријума је, поред других контролних варијабли, само индекс ауторитарног стила (бета са негативним предзнаком).

Осим индекса васпитног стила формираних на поменути начин, аутори ове студије су покушали да конструишу и три „чиста” васпитна стила полазећи од тих индекса. Да би то постигли, примера ради, у ауторитарне су сврстали све породице чији је индекс ауторитарности био у горњој трећини, а да индекси тј. скорови на остала два стила не буду такође у горњој трећини. Применом тог поступка и у случају два остала индекса васпитног стила добили су три „чиста” васпитна стила и породице из узорка су се дистрибуирале по том критеријуму на следећи начин: 1064 (15%) чисто

⁹⁷ Енгл. grade-point averages (скр. GPA).

⁹⁸ Пирсонови коефицијенти корелације просечног школског успеха према полу испитаних изгледали су овако: -0,18 за ученике и -0,23 за ученице са индексом ауторитарног стила; -0,09 за ученике и -0,17 за ученице са индексом пермисивног стила; и 0,08 за ученике и 0,13 за ученице са индексом ауторитативног стила.

ауторитарних, 1321 (18%) чисто пермисивних и 1218 (17%) чисто ауторитативних породица. Из приказаних података се може закључити да је 50% породица из узорка остало некатегорисано по том критеријуму тако да су Дорнбуш и његови сарадници покушали да конструишу још неколико категорија „осталих” типова васпитних стилова, али је то у овом контексту мање важно јер је реч о изведеним категоријама које у већој или мањој мери одступају од полазне типологије Дајане Баумринд. Из података које ови аутори приказују може се закључити да, према очекивању, највиши просечни школски успех имају испитаници оба пола чије су породице „чисто” ауторитативне, док практично нема никаквих разлика у том успеху између оних из остала два типа породица. Са контролним социодемографским варијаблама у анализи, највећи допринос просечном школском успеху као критеријуму дају, редом, следеће три варијабле: ниво образовања родитеља, азијска етничка припадност (у оба случаја бета са позитивним предзнаком) и „чисто” ауторитарни васпитни стил (бета са негативним предзнаком). Од остала два "чиста" васпитна стила, значајан допринос предвиђању тог успеха даје и пермисивни васпитни стил (бета са негативним предзнаком), док је допринос ауторитативног васпитног стила значајан само на либералнијем ($p < 0,10$) нивоу статистичке значајности (бета са позитивним предзнаком⁹⁹). Остале значајне контролне варијабле су мање важне у овом контексту (в. Dornbusch et al., 1987, str. 1252, Табела 2). Напоследку, аутори овог пионирског истраживања васпитних стилова и њихових корелата на веома великим узорцима закључују да „брижљива проучавања специфичних понашања како их тумаче припадници различитих друштвених група, посебно етничких група, могла би довести до великог напретка у нашем знању. Потребни су и бољи подаци и боље концептуализације да бисмо унапредили наше знање о односима између родитеља и адолесцената” (Dornbusch et al., 1987, str. 1256-1257).

Навели смо више детаља о овом истраживању јер се из тога виде готово сви најважнији проблеми са којима се суочава свако ко жели да истражује однос између васпитног стила родитеља и школског успеха њихове деце. Као прво, питање

⁹⁹ Позитиван предзнак бета коефицијента значи да већи скор на предиктору тежи да буде асоциран са већим скором на критеријуму и обрнуто, док негативан предзнак упућује на инверзну релацију између предиктора и критеријума (већи скор на предиктору тежи да се асоцира са нижим скором на критеријуму и обрнуто). Будући да, код категоричких (дихотомних) варијабли, бета коефицијент указује на разлику између те и референтне варијабле (уз контролу ефекта осталих предиктора у анализи), позитиван предзнак у овом случају значи већи, а негативан нижи просечан школски успех у односу на референтну групу. Са сва три васпитна стила из ранијег модела Дајане Баумринд (в. одељак 5.1) у анализи, очигледно је да референту групу творе сви остали испитаници који нису сврстани у један од та три "чиста" васпитна стила.

концептуализације и, с тим у вези, поступка процене васпитног стила. Покушај Дорнбуша и сарадника да конструишу индексе васпитних стилова полазећи од фреквенција одговора на питања која отприлике одговарају васпитним стилевима о којима је говорила Дајана Баумринд, навело је друге ауторе да конструишу скале процене помоћу којих се добијају индекси тих васпитних стилова (нпр. Buri, 1991; Robinson et al., 1995) које користе и многи наши истраживачи ове проблематике. Реч је о оригиналним, скраћеним и/или модификованим верзијама тих скала. Међутим, за разлику од васпитних стилова Дајане Баумринд који су констелације васпитних поступака најпре сврстаних у одређене димензије (две према предлогу Елеоноре Мекоби и Џона Мартина), васпитни стилови добијени помоћу таквих инструмената су континуиране варијабле добијене израчунавањем просечног скорa за сваког од њих на ставкама које се односе на дотични стил. На пример, на тај начин се на Буријевом PAQ-у (Parental Authority Questionnaire) за сваког испитника добија по шест засебних скрова: по један за ауторитативност мајке и оца, по један за ауторитарност мајке и оца и по један за пермисивност мајке и оца. При томе, Буријевим речима, „што је виши скор, то је већи степен измереног прототипа родитељског ауторитета” (Buri, 1991, str. 112). То важи и за све верзије упитника Клајда Робинсона и сар. који чак пишу о „три глобалне димензије родитељства [...] у складу са ауторитативном, ауторитарном и пермисивном типологијом [Дајане] Баумринд” (Robinson et al., 1995, str. 819).

Али да се вратимо наведеном истраживању Дорнбуша и сар. који су вероватно имали на уму да су за Дајану Баумринд васпитни стилови констелације васпитних поступака најпре сврстаних, према предлогу Елеоноре Мекоби и Џона Мартина, у две димензије када су, на основу тих „квантитативних мера”, покушали да конструишу три „чиста” васпитна стила. Наведимо и то да је Дорнбуш део тимова (нпр. Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994) који користе скалу васпитних стилова конструисану у складу са дводимензионалним моделом Елеоноре Мекоби и Џона Мартина. Другим речима, користе типолошки приступ, а до четири васпитна стила долазе комбиновањем горњих и доњих трећина на димензијама које они називају прихватање/укљученост и строгост/надзор.

Steinberg и сарадници (Steinberg et al., 1991) спровели су једно истраживање на узорку од око 10 000 ученица и ученика из девет средњих школа у Висконсину и Калифорнији о којем је укратко реферисано у одељку 6.1. тако да ће овде бити више речи о томе поводом школског успеха као исходне варијабле. Субјекти су намерно одабрани тако да буду различите етничке припадности (Американци афричког,

европског, азијског или хиспано-америчког порекла), из породица различите структуре (потпуне или непотпуне), социоекономског статуса и које живе у различитим типовима заједница (руралне, приградске и градске). Главни циљ истраживања био је да се утврди да ли на често навођену позитивну повезаност ауторитативног васпитног стила родитеља са разним мерама прилагођености њихове деце утиче „еколошки контекст” у којем пребивају. Упитник за процену „ауторитативног родитељства” који су адолесценткиње и адолесценти попуњавали садржао је ставке које одговарају димензијама или факторима које је раније (уп. одељак 5.5) издиференцирао Шефер (Schaefer, 1965b) али које, додуше, нешто друкчије називају: „прихватање”, „чврста контрола” и „психолошка аутономија”. Реч је заправо о мерама родитељске топлоте (15 ставки), надзора (9 ставки) и психолошке контроле (12 ставки) за које Стеинберг и сарадници такође кажу да су, редом, „паралелне” са „супортивном контролом”, „асертивном контролом” и „директивном/конвенционалном контролом” код Дајане Баумринд. На основу просечних скорова¹⁰⁰ на све три мере класификоване су све породице испитаних на следећи начин: у ауторитативне ако је њихов скор на све три мере изнад медијане на нивоу узорка, а све остале у узорку у „неауторитативне”. На основу етничке, класне (радничка или средња класа) и структуре породице поделили су узорак у 16 група или „еколошких ниша”. У оквиру сваке од тих 16 група упоређивали су скорове на коришћеним мерилима прилагођености између младих из ауторитативних и неауторитативних породица. Код субјеката европског порекла, просечан школски успех¹⁰¹ (на скали од 0 до 4) је значајно већи за оне из ауторитативних него из неауторитативних породица, како из потпуних тако и из непотпуних породица, из радничке или средње класе¹⁰². Код субјеката афроамеричког порекла може се уочити иста тенденција (веће просечне оцене субјеката из ауторитативних од оних из неауторитативних) али су разлике у томе статистички значајне за младе из непотпуних породица из радничке класе и за оне из потпуних породица из средње класе¹⁰³. Код младих хиспано-америчког порекла постоји иста тенденција да веће просечне оцене имају они из ауторитативних од својих вршњакиња и вршњака из неауторитативних, с тим што су те разлике значајне између оних из потпуних породица сврстаних у радничку класу, односно између оних

¹⁰⁰ На ставкама за димензију психолошке контроле, просек израчунат након инверзије вредности скорова.

¹⁰¹ Видети напомену 91.

¹⁰² Дихотомија извршена на основу образовног постигнућа родитеља: мање од колеџа (радничка класа), колеџ или више (средња класа). У сва четири случаја $p < 0,01$.

¹⁰³ У оба случаја $p < 0,05$.

из потпуних и непотпуних породица средње класе¹⁰⁴. Коначно, у случају младих азијског порекла, школски успех оних из ауторитативних је значајно бољи¹⁰⁵ од успеха њихових вршњакиња и вршњака из неауторитативних породица које су потпуне и сврстане у средњу класу (уп. Steinberg et al., 1991, str. 29-30, Табела 3). Међутим, величина ефекта за еколошке нише за које су добијене статистички значајне разлике је мала, јер се креће у распону од 0,11 (ауторитативни наспрам неауторитативних из потпуних породица из радничке класе) до 0,22 (ауторитативни наспрам неауторитативних из потпуних породица из средње класе). Надаље, величина ефекта родитељске ауторитативности на просечни школски успех је значајно већа за младе европског него афроамеричког и азијског порекла (Steinberg et al., 1991, str. 28).

Као што је познато, уколико је обимније истраживање, утолико се добијени подаци могу на више различитих начина обрађивати и анализирати. Тако се подаци из управо приказаног опсежног истраживања Стеинберга и сарадника могу користити и за проверу теоријског модела или "оквира"¹⁰⁶ Елеоноре Мекоби и Џона Мартина.¹⁰⁷ То је лако изводљиво услед тога што у истраживању Стеинберга и сарадника димензија „топлина/посвећеност” је упоредива са димензијом „прихватање”, а димензија „строгост/надзор” са димензијом „захтевност” у моделу Елеоноре Мекоби и Џона Мартина (Steinberg et al., 1991).

Скала за процену димензије „топлина/посвећеност” је сведена са 15 на 10 ставки, док она за процену димензије „строгост/надзор” као и у оригиналном истраживању садржи 9 ставки. Сабирањем одговора добијени су појединачни скорови испитаних на свакој од те две скале. Након поделе узорка према тим скоровима на три и спаривањем горњих и доњих трећина на тим димензијама добијене су четири категорије породица, односно васпитних стилова: *ауторитативни* (испитани чији су скорови у горњој трећини и на једној и на другој димензији; $n = 1320$) *занемарујући* (субјекти са оба скорa у доњој трећини; $n = 1521$), *ауторитарни* (млади са скоровима у доњој трећини на димензији „топлина/посвећеност”, а у горњој трећини на димензији „строгост/надзор”; $n = 627$); и *попустљиви* (адолесценткиње и адолесценти са

¹⁰⁴ У првом случају $p < 0,01$ а у овом другом $p < 0,05$.

¹⁰⁵ $p < 0,01$

¹⁰⁶ ЕНГЛ. framework.

¹⁰⁷ В. поглавље 4.2 Модел васпитних стилова Елеоноре Мекоби и Џона Мартина.

скоровима у горњој трећини на димензији „топлина/посвећеност”, а у доњој трећини на димензији „строгост/надзор”; $n = 613$)¹⁰⁸.

Имајући у виду да смо резултате добијене овом провером већ у знатној мери приказали у одељку 6.1, овде ћемо се са нешто више детаља осврнути на разлике у школском успеху између младих који потичу из ауторитативних, ауторитарних, попустљивих и занемарујућих породица¹⁰⁹. Самопроцене школског успеха исказаног на скали од 0 до 4 указују на то да се оне крећу од 2,86 за младе из ауторитативних, преко 2,76 из ауторитарних, и 2,68 из попустљивих до 2,57 из занемарујућих породица (уп. Lamborn et al., 1991, str. 1060, Табела 9). Статистички значајне су следеће разлике између појединих категорија ученика према родитељском васпитном стилу: између оних из ауторитативних и ауторитарних, с једне, и занемарујућих породица, с друге стране¹¹⁰, и између оних из ауторитативних и попустљивих породица. Разлике између адолесценткиња и адолесцената из ауторитативних и ауторитарних, попустљивих и ауторитарних и попустљивих и занемарујућих породица нису статистички значајне. „Упадљива упоредивост” ових резултата са онима до којих је, као што смо видели раније у овом одељку, упркос очигледним методолошким разликама дошла Дајана Баумринд, није могла промаћи овим ауторима (Lamborn et al., 1991, str. 1062), али одмах треба истаћи, по нашем мишљењу, још једну значајну разлику. Наиме, за *демократске* породице у типологији Дајане Баумринд карактеристична је висока респонсивност и *умерена*, а не *ниска* захтевност, што је одређење *попустљивог* родитељског васпитног стила као положаја у горњој трећини на димензији „топлина/посвећеност”, а у доњој трећини на димензији „строгост/надзор”. То значи да би се подаци добијени овим истраживањем могли приказати и на тај начин и да би тиме упоредивост резултата из ова два истраживања вероватно била још упадљивија.

Steinberg и сар. (Steinberg et al., 1994) су, свесни ограничења трансверзалних истраживања, укључујући могуће проблеме услед прикупљања свих релевантних података помоћу упитника које попуњавају испитаници, своје претходно истраживање

¹⁰⁸ То је укупно 4081 или око 40% од узорка од 10 000 ученица и ученика који су попуњавали њихову батерију упитника. То значи да око 60% адолесценткиња и адолесцената није сврстано ни у један од четири типа породица тј. родитељског васпитног стила.

¹⁰⁹ Подсетимо да, по Сузи Ламборн и сарадницима ауторитативне породице из узорка Дајане Баумринд (Baumrind, 1991) одговарају ауторитативним из њиховог узорка; „директивни” родитељима из тог истраживања Дајане Баумринд су упоредиви са „ауторитарнима” из њиховог узорка, односно да су њени „демократски” родитељи упоредиви са „попустљивима” (indulgent), а њени „неангажовани” са „занемарујућима” (neglectful) из њиховог узорка (уп. Lamborn et al., 1991, str. 1050).

¹¹⁰ У прва два случаја $p < 0,001$ а у овом трећем $p < 0,05$.

поновили на истом узорку годину дана касније (школске 1988/1989. год). На тај начин се то истраживање претворило у краткорочно лонгитудинално истраживање. У другој етапи (T₂) узорак од 4081 испитаника на којем су извршене типолошке анализе приказане у раду из 1991. године (Lamborn et al., 1991) свео се, услед осипања (дипломирања оних из завршних разреда, одустајања од даљег школовања или пресељења у друге крајеве) на 2353 адолесценткиња и адолесцената. У T₂ су испитане ученице и ученици попуњавале исте инструменте за процену психосоцијалног развоја, школског постигнућа, интернализованог дистреса и проблематичног понашања. На основу процена испитаних васпитног стила својих родитеља из T₁ (школске 1987/1988) и уз контролу поменутих исходних варијабли процењених такође у T₁, аутори ове студије покушали су да предвиде те исходне варијабле у T₂. Будући да је о осталим исходним варијаблама била реч у одељку 6.1, овде ћемо се укратко осврнутисамо на најважније резултате у вези са школским постигнућем.

Резултати указују на то да је међу адолесцентима који се васпитавају *ауторитативно* дошло до пораста школског успеха и академских схватања о себи једино код Евро-американаца и Хиспано-американаца. Надаље, у групи адолесцената који се васпитавају *ауторитарно*, код Американаца азијског порекла дошло је до пораста, а код Евро-американаца до опадања школског успеха и академских схватања о себи. Код Афро-американаца ниједан од васпитних стилова није био у статистички значајној вези са променом у школском успеху. Ове разлике између етничких група у погледу веза између васпитних стилова и промена у школском успеху аутори објашњавају разликама у значењима која различите етничке групе придају васпитним стилима. Рецимо, Евро-американци потичу из културе у којој се ауторитарном стилу придаје значење *наметљивости*¹¹¹, због чега је код њих овај стил у негативној вези са школским успехом. Насупрот томе, Американци азијског порекла потичу из културе у којој се ауторитарном стилу придаје значење *родитељске бриге за дете*, због чега је код њих овај стил у позитивној вези са школским успехом. При томе, Стеинберг и сар. не праве разлику између *значења* васпитних стилова и *доживљаја* васпитних стилова. Тако, на пример, они сматрају да Евро-американци *доживљавају* ауторитарни стил као наметљивост, али и да Евро-американци овом стилу придају *значење* наметљивости.

Чињеница је да, према објављеним студијама, америчка младеж азијског порекла има једнако добар или чак бољи школски успех од њихових вршњакиња и

¹¹¹ Енгл. intrusiveness.

вршњака европског порекла упркос томе што је за ту младеж мања вероватноћа да им родитељи буду ауторитативни него код осталих својих вршњакиња и вршњака. Анализирајући податке прикупљене у свом обимном истраживању из 1987. године, Стеинберг, Дорнбуш и Браун (Steinberg et al., 1992) су закључили да у свим етничким групама које су биле укључене у њихово истраживање, млади чије школско постигнуће подржавају и родитељи и пријатељи постижу боље резултате у школском учењу од оних које подржавају само родитељи или само пријатељи. Ови последњи пак постижу боље резултате од оних којима не пружају подршку ни родитељи ни пријатељи. Подаци показују да је подударност подршке родитеља и пријатеља тј. вршњака већа код младих Американаца европског и азијског порекла него код оних из Афро-америчких и Хиспоано-америчких породица (Steinberg et al., 1992). Све у свему, закључак ових аутора је да су ефекти родитељске васпитне праксе по академско постигнуће њихове деце у знатној мери модерирани контекстом који чине вршњаци у школи. Тако Стеинберг и сарадници истичу да, у зависности од вредности и норми вршњака, чврста подршка вршњака може да неутрализује лоше ефекте одрастања у неауторитативној породици. Насупрот томе, мањак подршке у вези са школским учењем може да умањује неке од користи ауторитативног васпитања. Наведимо још и то да су ови аутори закључили да, према етничкој припадности, млади из америчких породица европског порекла имају користи од комбинације ауторитативног родитељства и подршке вршњака за постигнуће; да су млади Американци Хиспано-америчког порекла изложени комбинацији ауторитарног родитељског васпитног стила и ниске академске подршке вршњака; да у случају младих Американаца азијског порекла подршка вршњака за постизање изузетних академских резултата¹¹² ублажава негативне ефекте ауторитарног васпитног стила њихових родитеља; да код младих Афро-американаца, одсуство подршке вршњака за академско постигнуће „подрива” позитиван утицај ауторитативног васпитног стила родитеља (уп. Steinberg et al., 1992; в. такође Sorkhabi & Mandara, 2013).

Надовезујући се на оно што смо рекли о резултатима анализе релације између родитељског васпитног стила младих и родитељског васпитног стила њихових вршњакиња и вршњака са којима се друже и који су такође укључени у то истраживање Стеинберга и сарадника, наводимо један налаз ове групе истраживача који је за нас посебно занимљив у овом контексту: да млади „чији пријатељи описују

¹¹²Енгл. academic excellence.

своје родитеље као ауторитативне добијају веће оцене у школи, проводе више времена на изради домаћих задатака, позитивније опажају своју академску компетентност” (Fletcher et al., 1995, str. 307).

Квок Лијанг са Кинеског универзитета у Хонг Конгу и његови сарадници (Leung et al., 1998) су извршили једно крос-културално истраживање релације између родитељског васпитног стила¹¹³ и школског успеха ученица и ученика упоредивих средњих школа и узраста (10. и 11. разреда) из Хонг Конга (Кинези n = 107), САД (подручје залива Сан Франциско, сви европског порекла и рођени у САД, n = 142) и Аустралије (Мелбурн, сви европског порекла и рођени у Аустралији, n = 133). Аутори овог истраживања правили су разлику између „опште ауторитативности” и „опште ауторитарности” с једне и „академске ауторитативност” и „академске ауторитарности”¹¹⁴ с друге стране. Резултати овог истраживања показују да је *општи ауторитативни* васпитни стил у позитивној вези са школским успехом у Аустралији и САД, али не и у Хонг Конгу, у којем је тај успех у позитивној вези са *општим ауторитарним* васпитним стилем. Сем тога, школски успех је у позитивној релацији са „општом ауторитарношћу” на све три локације ако су родитељи мање образовани тј. нису завршили колеџ. Наведимо и то да „академска ауторитативност” није у значајној вези са школским успехом ни у једној од те три културе, док је академска ауторитарност у значајној негативној релацији са тим успехом у свим тим културама.

Као што је назначено раније у тексту, Фернандо и Енрике Гарсија (García & García, 2009) су, у свом обухватном истраживању на узорку од 1416 адолесценткиња и адолесцената узраста 12-17 година из 8 средњих школа са подручја једног шпанског велеграда, проценили „личну компетентност” и сада можемо прецизирати и друга два индикатора те компетентности¹¹⁵: просечни школски успех (шпанску скалу од 0 до 10 су трансформисали у петостепену од 0 до 4 да би била упоредива са оном коју користе амерички истраживачи) и број слабих оцена. Резултати показују да адолесценткиње и адолесценти из попустљивих и ауторитативних породица имају највиши просечни школски успех (2,42 и 2,36; разлика није стат. знач) и то је значајно више од просечног успеха испитаних из ауторитарних и занемарујућих (1,94 и 1,74; разлика између ова

¹¹³Процењеног помоћу извесних ставки које су користили Дорнбуш и сар. (Dornbusch et al., 1987).

¹¹⁴„Општа” ауторитативност и ауторитарност се односе на оно што се иначе подразумева под ауторитативним и ауторитарним васпитним стилем, док се „академска” ауторитативност и ауторитарност односе на те стилове добијене на основу родитељских васпитних поступака у вези са школовањем.

¹¹⁵О првом који се односи на „социјалну компетенцију” била је реч у одељку 6.1.

последња два типа породица такође није статистички значајна) породица. Просечан број слабих је сразмерно мали и креће се од 0,53 (ученице и ученици из ауторитативних породица) до 0,21 (ученице и ученици из попустљивих породица). Одговарајући показатељи слабих оцена за ученице и ученике из занемарујућих и ауторитарних породица су 0,40 и 0,43. Наведимо и то да вишеструка поређења по паровима показују да је значајна само разлика између броја слабих које су добили током текуће школске године ученице и ученици из попустљивих у односу на оне из остала три типа породица.

Велики број аутора испитивао је, током минулих неколико деценија, релацију између родитељског васпитног стила и образовног постигнућа њихове деце. Да не бисмо проширили у недоглед списак радова на ту тему, упутићемо најпре на прву од две меродавне мета-анализе немачког психолога Мартина Пинкарта (Pinquart, 2016). Од 1173 радова објављених у периоду 1974-2015 које је пронашао претрагом неколико електронских база података, у мета-анализу је укључио само 308 који су испуњавали све његове критеријуме избора. У најважније закључке ове мета-анализе свакако да спадају следећи: ауторитативни васпитни стил је у вези са академским постигнућем [најчешће процењеног као школски успех] како у трансверзалним ($r = 0,17$) тако и у лонгитудиналним истраживањима у којима је ауторитативни васпитни стил процењен у T_1 а академско постигнуће у просеку након 3,6 година ($r = 0,15$) али је величина тог ефекта према критеријумима које наводи Џекоб Коен (Cohen, 1992) мала. У случају трансверзалних истраживања, асоцијације између ауторитарног, пермисивног, и занемарујућег васпитног стила са академским постигнућем биле су, редом, следеће: $r = -0,09$; $r = -0,05$; и $r = -0,15$ (уп. Pinquart, 2016, стр. 481). Очигледно, величина ефекта ових мера асоцијације је мала или веома мала. У лонгитудиналним студијама, веза између ауторитарног, пермисивног и занемарујућег васпитног стила у T_1 са школским постигнућем приликом поновног испитивања није статистички значајна, по Пинкартовом мишљењу вероватно услед тога што за ове анализе није имао довољно релевантних података (само три од седам величина ефеката). Анализе „унакрсних¹¹⁶ ефеката” указују, између осталог, да се на основу ауторитативног васпитног стила ($r = 0,10$) предвиђа повећање академског постигнућа током времена, а на основу занемарујућег васпитног стила ($r = -0,09$) смањење тог постигнућа током времена (уп. Pinquart, 2016, стр. 481). Док је Христофер Спера 11 година раније закључио на основу

¹¹⁶Енгл. cross-lagged.

свог знатно краћег наративног приказа радова на ову тему да „емпиријска истраживања указују на то да су родитељска топлина и надзор робустни предиктори постигнућа адолесцената” (Spera, 2005, str. 125), Пинкерт је много опрезнији у својим закључцима: „наша мета-анализа указује да истраживачи и практичари не би требало да имају превелика очекивања од ефеката *опитних* васпитних димензија и стилова по академско достигнуће. Ефекти појединих васпитних стилова и димензија су мали или чак веома мали у статистичком смислу” (Pinquart, 2016, str. 491). Од препорука које Пинкерт упућује будућим истраживачима овом приликом бисмо издвојили ону која се тиче истраживања варијабли које посредују у вези између васпитних димензија, односно стилова и академског достигнућа.

* * *

Релација између родитељских васпитних стилова и школског успеха била је, колико је нама познато, предмет релативно малог броја истраживања наших аутора с обзиром на то да се до података о школском успеху може доћи од испитаника приликом попуњавања других упитника који се том приликом користе (Matejević et al., 2014; Matejević & Stojković, 2012; Pelemiš, 2017; Živković et al., 2022). Стога ћемо се у даљем тексту укратко осврнути на та истраживања.

Марина Матејевић и Јелена Стојковић (Matejević & Stojković, 2012) су испитивале повезаност васпитног стила родитеља и школског успеха на узорку од 117 млађих адолесцената (ученика седмог разреда основне школе). Податке о васпитним стиливима прикупљале су помоћу једне скале Ликертовог типа од 36 ставки које упућују на следећих пет васпитних стилова, посебно за оца и мајку: демократски – топло усмеравајући (ауторитативни), ауторитарно-топли, ауторитарно-хладни (одбацујући), либерално-топли (пермисивни) и либерално-хладни (занемарујући). Будући да ауторке овог рада наводе премало детаља о узорку и начину процене васпитног стила и школског успеха, ограничићемо овај приказ на следеће: у низу од укупно 30 Пирсонових коефицијената корелације између одличног, врло доброг и доброг успеха млађих адолесцената са поменутим васпитним стиливима за оца и за мајку, значајна су само четири коефицијента корелације. Специфично, значајна је позитивна корелација између ауторитативног васпитног стила мајке и одличног успеха ($r = 0,25$), односно између тог васпитног стила мајке и врло доброг успеха ($r = 0,22$), те негативна између либерално-хладног и ауторитарно-хладног васпитног стила мајке и

успеха „добар” (у оба случаја $r = -0,19$)¹¹⁷. То значи да је, према овој концептуализацији васпитног стила и школског успеха, ауторитативни (демократски) васпитни стил повезан са бољим („одличан” и „врло добар”) школским успехом, а занемарујући (либерално-хладни) и одбацујући (ауторитарно-хладни) са успехом „добар” који је свакако слабији од претходна два.

Марина Матејевић, Драгана Јовановић и Марија Јовановић (Matejević et al., 2014) спровеле су једно истраживање на узорку од 200 адолесцената (по 100 основношколског и средњошколског узраста) и њихових родитеља (200 мајки и 200 очева). Занимала их је релација између родитељског васпитног стила, укључености родитеља у школске активности и школског успеха њихове деце. Подаци о васпитним стилевима прикупљени су помоћу PSDQ-а Робинсона и сар. о којем било раније реч у овом одељку (процене дају адолесценти) и упитника (процене дају родитељи) ради утврђивања положаја родитеља на шест димензија укључености у школске активности Џојс Епстајн (Epstein & Sanders, 2002). Коришћени податак о школском успеху ближе не прецизирају тако да претпостављамо да се ради о општем школском успеху на крају претходне школске године. Од неколико приказаних мера асоцијације између варијабли у том раду, издвојили бисмо ону о статистички значајној корелацији средњег интензитета између ауторитативног васпитног стила мајки и њиховог укључивања у школске активности и одличног успеха њихове деце (уп. Matejević et al., 2014, str. 292).

У истраживању Драгане Пелемиш (Pelemiš, 2017) на узорку од 106 ученика седмог разреда основне школе оба пола, доводе се у везу васпитни стилови родитеља и општи школски успех на крају шестог разреда. Упитник помоћу којег су прикупљени подаци о васпитним стилевима родитеља од њихове деце (посебно за мајку и оца) се састоји из по пет ставки за сваки од следећа четири васпитна стила: демократски (ауторитативни), ауторитарни, пермисивни и индиферентни (занемарујући) и, како ауторка наводи, први пут је коришћен „у овој форми” (str. 33). Испитаници процене дају на скали до 1 до 5. Школски успех је у значајној ниској позитивној корелацији са демократским и значајној ниској негативној корелацији са индиферентним васпитним стилем. Негативне веома слабе корелације тог успеха са ауторитарним и пермисивним васпитним стилем нису статистички значајне. У овом истраживању је просечни општи успех на крају шестог разреда доведен у везу са просечним скоровима на појединим субскалама тј. васпитним стилевима за оба родитеља, а не посебно за мајку и за оца.

¹¹⁷ У првом случају $p < 0,001$ а у остала три $p < 0,05$.

Од четири тако дефинисана васпитна стила најзаступљенији је демократски, након којег следе, редом, индиферентни, ауторитарни и пермисивни.

Жана Живковић Ранчић и Небојша Милићевић (Živković Rančić & Milićević, 2022) спровели су онлајн истраживање (путем Google Forms Упитника) на пригодном узорку од 187 ученица и ученика трећег и четвртог разреда једне наше техничке школе, који су упитнике попуњавали током једног школског часа у рачунарским кабинетима школе. Батерија упитника укључила је: *Скалу квалитета породичних интеракција* Аните Вулић-Прторић (Anita Vulić-Prtorić, Skala kvaliteta obiteljskih interakcija – KOBI, из 2004. године), *Упитник самоефикасности за децу* (Self-efficacy Questionnaire for Children-SEQ-C холандског психолога П. Муриса/P. Muris, 2001) и *Упитник основних социодемографских варијабли* који, између осталог, укључује и податак о просечној оцени на крају претходне школске године. Скала породичне интеракције садржи пет субскала Ликертовог типа (процене се дају на скали од 1 до 5) високе унутрашње конзистентности: Задовољство сопственом породицом, Прихватање од мајке, Прихватање од оца, Одбацивање од мајке и Одбацивање од оца. Очигледно, реч је о димензијама које су значајне за разумевање поступака родитеља према својој деци и тиме и за нашу тему. Упитник самоефикасности за децу се састоји од 24 ставке (по 8 за сваку од три субскале) на којима се одговор даје такође на скали од 1 до 5. Три субскале се односе на процену самоефикасности у академском, социјалном и емоционалном домену. За академску самоефикасност, која нас у овом контексту првенствено занима, аутор ове скале пише да ”се тиче перципиране способности управљања сопственим понашањем у учењу, овладавања академским предметима и испуњавања академских очекивања” (Muris, 2001, str. 146). Из приказаних резултата се види да су све димензије породичне интеракције и самоефикасности у статистички значајним међусобним везама (корелације се крећу у распону од 0,19 између емоционалне самоефикасности и школског успеха до 0,85 између задовољства породицом и прихватања од мајке). Корелације између школског успеха и прихватања од стране мајке је знатно већа од оне између школског успеха и прихватања од оца (0,54 наспрам 0,38). Корелације између школског успеха и одбацивања од мајке и школског успеха и одбацивања од оца су са негативним предзнаком и незнатно се разликују (-0,54/-0,53). Према очекивању, корелација између школског успеха и академске самоефикасности је знатно већа од корелације између школског успеха и емоционалне самоефикасности (0,52 према 0,19). Наведимо и то да корелација између школског успеха и задовољства породицом је једнака корелацији између школског

успеха и академске самоефикасности. На крају, наведимо и то да вишеструка регресиона анализа са пет димензија породичне интеракције као предикторима и школским успехом као критеријумом сугерише да су прихватање од оца и мајке значајно повезани са вишим, а димензија одбацивања од стране оца са нижим школским успехом, при чему овај модел објашњава 25% варијансе скорова на критеријуму (уп. Živković Rančić & Milićević, 2022, str. 55)¹¹⁸.

* * *

Из прегледа иностране и домаће литературе следи општи закључак, као што је назначено раније у овом тексту, да је ауторитативни родитељски васпитни стил у значајној позитивној релацији са повољним развојним исходима деце и адолесцената. Из тог прегледа следи и закључак да се најнеповољнији развојни исходи могу очекивати при занемарујућем (неангажованом) родитељском васпитном стилу, док се деца из ауторитарних и пермисивних (попустљивих) породица налазе, опште узев, између те две крајности. Сем тога, раније смо навели запажање Дајане Баумринд да је високо и прилично високо академско постигнуће могуће и при другим родитељским васпитним стиловима као што је довољно добри, односно недирективни васпитни стил у случају адолесценткиња, а не само при ауторитативном и демократском васпитном стилу. Посебну пажњу заслужује, по нашем мишљењу, и једно њено запажање из једног од њених последњих радова које смо раније цитирали у овом раду (одељак 5.1): „Значење (курзив А.Б.) које деца приписују строгој родитељској контроли модерира њене ефекте” (Baumrind, 2013, str. 24). Том приликом смо такође истакли да су по њеном мишљењу дотадашњи покушаји да се схвати „то значење” били усредсређени на религијску и етничку припадност и она наводи примере у прилог томе, али не сугерише неке друге могуће „припадности” тј. аспекте који би посредовали у разликама у том значењу.

Будући да нас у овом контексту највише занима школски успех, подсетимо се да резултати истраживања Дорнбуша и сар. (Dornbusch et al., 1987) и Стеинберга и сар. (Steinberg et al., 1991) указују на то да везе између васпитних стилова и школског успеха зависе од етничке припадности. Другим речима, може се рећи да етничка

¹¹⁸Аутори овог рада не наводе да ли су испуњене све претпоставке регресионе анализе с обзиром на веома високе и високе корелације између појединих предиктора (нпр. 0,85 између задовољства породицом и прихватања од стране мајке или 0,77 између одбацивања од оца и одбацивања од мајке) и могући проблем колинеарности.

припадност функционише као модераторска варијабла, тј. као она која модификује везу између васпитних стилова и школског успеха. Тако, примера ради, у случају везе између ауторитарног васпитног стила и школског успеха код Американаца азијског порекла у истраживању Дорнбуша и сар. је негативна, а у истраживању Стеинберга и сар. позитивна. Покушај објашњења ове модерације, као што смо видели, представља позивање на разлике у *значењима* која различите етничке групе придају истом стилу. Мада оваква објашњења делују смислено, прилично су нејасно формулисана и захтевају даљу разраду. Подсетимо се разматрања Фернанда и Енрикеа Гарсије (Garcia & Garcia, 2009) који прилично другачији школски успех шпанских адолесцената од америчких (нпр. адолесценткиње и адолесценти из попустљивих и ауторитативних шпанских породица имају највиши просечни школски успех) тумаче тиме што у њиховој култури у родитељској васпитној пракси строгост нема „позитивно значење” као у неким другим културним контекстима.

Навели смо и то да су Квок Лијанг и његови сарадници (Leung et al., 1998) у свом крос-културалном истраживању утврдили да је *опити ауторитативни* васпитни стил у позитивној вези са школским успехом у Аустралији и САД, али не и у Хонг Конгу, у којем је тај успех у позитивној вези са *опитим ауторитарним* васпитним стилем. Они су такође утврдили да је школски успех у позитивној релацији са „општом ауторитарношћу” на све три локације ако су родитељи мање образовани тј. нису завршили колеџ и да „академска ауторитативност” није у значајној вези са школским успехом ни у једној од те три културе, док је академска ауторитарност у значајној негативној релацији са тим успехом у свим тим културама.

Имајући све то у виду намеће се питање *значења* родитељских васпитних стилова. Али пре тога ћемо рећи нешто више о појму значења и о разлици између денотативног и конотативног значења. Након осврта на модел конотативног значења Драгана Јанковића, као једне од окосница емпијског рада чији се резултати приказују у другом делу овог рада, теоретски део ћемо завршити краћим освртом на питање денотативног и конотативног значења родитељских васпитних стилова.

7. ЗНАЧЕЊЕ: ДЕНОТАТИВНО И КОНОТАТИВНО

Значења су предмет изучавања не само у психологији, већ и у многим другим дисциплинама (нпр. филозофији, лингвистици, семантици). Прегледом пре свега психолошке литературе може се уочити да постоји поприличан степен несагласности између аутора у погледу појма „значење”, али и у погледу значења термина „значење” (овим смо се приклонили великом броју аутора који праве разлику између појма и значења, али уз изванредан степен резерве према тој разлици, све док потребе рада не наложе њено јасније одређење). Примера ради, у психологији постоји барем пет различитих појмова значења:

1. значење је оно што је означено, тј. ентитет који је означен неким знаком (в, нпр. Chaplin, 1968; Ingliš & Ingliš, 1972);
2. значење је *однос* између знака и означеног (нпр. Aebi, 1987);
3. значење су односи између ентитета једне класе која је репрезентована неким појмом (нпр. Ingliš & Ingliš, 1972);
4. значење су *односи* између ентитета исте класе, али и између ентитета различитих класа, при чему су ти односи карактеристични за сам појам (R. Bergius, према Aebi, 1987);
5. значење је оно што је намеравамо, тј. значење је предмет неке намере, а не сама намера (нпр, значење неког исказа или поступка није намера особе да нешто исказе или учини, него је *оно* што је особа намеравала да каже или учини) (Chaplin, 1968; Ingliš & Ingliš, 1972).

Свему овоме може се додати и то да је за неке ауторе значење исто што и *смисао*, а њега поимају на неки од горе наведених начина (Ingliš & Ingliš, 1972).

Као што то истиче Јанковић (Janković, 2000a, str. 202), постоји мноштво различитих теорија значења које потичу из разних дисциплина. Међутим, можемо се сложити са Јанковићем да ове теорије значења (а самим тим и различите појмове значења у оквиру њих) треба схватити као међусобно компатибилне, а не као супротне, јер захватају само по један аспект (димензију) веома сложеног феномена који називамо *значење*. Примера ради, у семантици (Bugarski, 1989, према Janković, 2000a) се разматрају следећи аспекти значења: лексичко и граматичко значење, референцијално и емотивно значење, конкретно и апстрактно значење, денотативно и конотативно значење. Поред ове сложености значења, примећујемо да многи аутори

приликом разматрања проблема значења испуштају из вида сам знак. Стога је неопходно истаћи још једну карактеристику значења: значење је увек значење неког знака, тј. нема значења без знака.

У овом поглављу ћемо се бавити денотативним и конотативним аспектом значења, као оним који се у психологији најчешће проучавају. Надаље, имајући у виду потребе овог рада (дефинисање и испитивање значења васпитних стилова) поћи ћемо од Јанковићевог схватања те две димензије значења из два разлога: 1) ово схватање значења у знатној мери истиче психолошку природу значења и 2) ово схватање омогућује операционализацију конотативног значења, што је Јанковић показао конструкцијом инструмента добрих метријских карактеристика који мери овај аспект значења. Стога би се вероватно могло, полазећи од овог схватања, по потреби операционализовати и денотативно значење.

Мада Јанковић своје схватање третира само као један приступ дефинисању денотативног и конотативног значења који је широко прихваћен у психологији и лингвистици, у суштини је у питању једна доста оригинална идеја која је настала комбиновањем једног у психологији и лингвистици распрострањеног схватања о пореклу денотативног и конотативног значења и једног општеприхваћеног становишта о садржају појма. Јанковић своје схватање изражава на следећи начин: „...под денотативним значењем се подразумева како именовање ентитета, тако и својства (атрибути) који се сматрају карактеристичним за ентитете означене тим речима (нпр. метално, зелено, живо...). Под конотативним значењем се подразумевају својства која су субјективног карактера, тј. лична, емотивна и имплицитна својства која придајемо различитим ентитетима и која проистичу од субјекта који схвата, а не од ентитета који је схваћен (нпр. пријатно, битно, познато...)“ (Janković, 2000b, str. 222). Овакво одређење, међутим, изискује извесна разјашњења.

Заузимајући једно епистемолошко становиште Јанковић је анализирао разна схватања значења у психологији и лингвистици и дошао до закључка да се већина аутора слаже око тога да денотативно значење води порекло од објекта сазнавања, а конотативно од субјекта који сазнаје. Третирајући ово одређење као непотпуно, он уочава да се денотативно и конотативно значење могу довести у везу са *садржајем појма*. Наиме, Јанковић у свом одређењу ова два аспекта значења полази од једног општеприхваћеног становишта према којем *садржај појма није јединствен феномен, већ изврстан скуп, комплекс, сет суштинских карактеристика онога о чему мислимо* (Janković, 2000a, str. 203). Овај принцип уграђује у горе наведено одређење

денотативног и конотативног значења, али уз извесне модификације. Наиме, „оно о чему мислимо“ схвата као ентитет, тј. сазнајни објекат. Поред тога, код денотативног значења не говори о томе да су карактеристике тог објекта суштинске, већ говори о „својствима која се сматрају карактеристичним“, док код конотативног значења не говори о оваквим својствима. Другим речима, Јанковић имплицитно подразумева да се између денотативног и конотативног значења може направити разлика у погледу суштинских карактеристика, тј. да се ова два аспекта значења разликују у погледу свог односа према садржају појма. Не разматрајући природу овог односа, као ни психолошку природу скупа карактеристика које представљају компоненте денотативног и конотативног значења, он се задовољава одређењем које смо претходно навели, јер га сматра довољним за потребе конструисања инструмента за мерење конотативног значења.

Међутим, за потребе овог рада неопходно је отићи корак даље од Јанковићевог схватања, тј. неопходно је претпоставити одређену психолошку природу денотативног и конотативног значења, као и размотрити однос између ова два аспекта значења с једне и садржаја појма с друге стране.

Сугестију за схватање природе денотативног и конотативног значења проналазимо управо код Јанковића. Наиме, Јанковић наводи да се у логици *појам* схвата као *мисао* о суштинским карактеристикама објекта, а *садржај појма* се схвата као *скуп мисли* о суштинским и појединачним карактеристикама објекта (Petrović, 1982, према Janković, 2000a и Petrović 1990, str. 23-24). Довођењем у везу денотативног и конотативног значења са садржајем појма, може се рећи да су и ова два аспекта значења скуп мисли о извесним, појединачним карактеристикама објекта. Међутим, поставља се следеће питање: да ли се денотативно и конотативно значење могу схватити као мисли о *суштинским* карактеристикама објекта?

Да бисмо одговорили на ово питање, најпре је неопходно разјаснити шта се подразумева под мишљу о суштинским карактеристикама објекта. Под суштинским карактеристикама се у логици обично подразумевају оне карактеристике које су нужне да би неки објекат био оно што јесте (Petrović, 1990, str. 22-23). Надаље, као што смо већ рекли, мисао о оваквим карактеристикама користи се у логици за дефинисање појма „појам“ и појма „садржај појма“. Међутим, по нашем мишљењу, боље је те мисли схватити као мисли *да су* неке карактеристике суштинске за објекат. Наиме, неки логичари дозвољавају могућност да се појам о једном те истом објекту мења током времена. Рецимо, они говоре о томе како се појам атома мењао током историје

науке, а да се при томе није мењала сама суштина атома (Petrović, 1990, str. 23). Другим речима, мењала се мисао научника о томе које су суштинске карактеристике атома, при чему је стари појам атома, као и нови, такође појам. То значи да се суштинска карактеристика објекта, у неким случајевима, не може узети као критеријум да ли је нека мисао појам или не, јер суштинске карактеристике многих објеката тек треба открити. Кључни критеријум појма је, по нашем мишљењу, *начин* на који се долази до ових мисли. Тај начин су *логички* поступци који учествују у формирању појмова (нпр. анализа, апстраховање, специјализација, ...). У складу с тим, појам се може схватити и на један други начин: као мисао о карактеристикама објекта до које је субјект дошао служећи се анализом, апстраховањем, специјализацијом, итд.

Након овога, до одговора на претходно постављено питање можемо доћи довођењем у везу порекла појмова са пореклом денотативног и конотативног значења. Порекло појмова се најједноставније може уочити на основу логичких поступака којим се формирају појмови. Ти поступци могу се вршити над „представама објеката“, под којим логичари имплицитно подразумевају сазнања о појединачним објектима (Petrović, 1990, str. 135). Ова сазнања се могу рашчланити на њихове компоненте (карактеристике објеката), а затим се врши издвајање њихових заједничких компоненти. Овај процес логичари називају *примарно формирање појмова*. У случају појмова који су настали на овај начин, јасно је да воде порекло од објекта. У случају појмова који су настали од других појмова, то је мање очигледно. Рецимо, анализа и апстраховање се могу вршити и над самим појмовима, при чему се добијају општији, родни појмови. Међутим и општији појмови су, преко својих врских појмова у вези са сазнањима о појединачним објектима. Укратко, појам, а самим тим и његов садржај, води порекло од објекта. Другим речима, мисли о суштинским карактеристикама објекта воде порекло од објекта. Међутим, као што смо раније рекли, денотативно значење такође води порекло од објекта, тј. и то су мисли о објекту које воде порекло од објекта. Оне могу бити и мисли о суштинским карактеристикама: пошто потичу од објекта, до њих се такође може доћи логичким поступцима, полазећи од сазнања о појединачним објектима. То значи да се *денотативно значење може схватити као садржај појма*. До мисли које потичу од објекта може се доћи и без коришћења логичких поступака. Такве мисли не би биле мисли о суштини, тј. не би представљале садржај појма (денотативно значење).

Наиме, као што је то познато из развојне психологије, појам о којем овде говоримо представља завршни стадијум појмовног развоја. Међутим, то нас не

спречава да денотативно значење схватимо као завршни стадијум развоја садржаја појма, као једног аспекта развоја појма.

Што се тиче **конотативног значења**, мисли које га чине не могу бити мисли о суштинским карактеристикама објекта, јер оне потичу од субјекта, а не од објекта, тј. њихово исходиште је субјекат. Другим речима, у њиховом формирању се не полази од сазнања о појединачним објектима што је, као што смо видели, један од предуслова да би нека мисао била мисао о суштини. Да бисмо ово разјаснили, послужићемо се једним примером у којем ћемо као критеријум појма користити онај који користе логичари (мисли о суштинским карактеристикама). Претпоставимо да један родитељ чије дете сувише гледа телевизор и због тога запоставља своје обавезе у школи, почиње да мисли не само о телевизору у својој кући, него о свим телевизорима као нечем што је негативно, лоше, непријатно и др. Ове мисли могу потицати из његове емоционалне сфере, од његовог емоционалног доживљаја. Међутим, то нису мисли о суштинским карактеристикама као што би нпр. биле „има екран“, „ради на струју“, јер би и без карактеристика „негативно“, „непријатно“... телевизор и даље био телевизор. Другим, речима, ове мисли не могу бити садржај његовог појма *телевизор*. Ове мисли не могу бити ни тзв. *имплицитни садржај појма*, јер такав садржај обухвата мисли које се могу *логички* извести из мисли о суштини. У нашем примеру, из мисли „има екран“ не може се логички извести мисао „непријатан“. Једина веза између оваквих мисли и појма је *домет појма* (подручје примене појма). Наиме, и појам означен речју „телевизор“ и конотативно значење речи „телевизор“ односе се на исти скуп објеката. Другим речима, мисли које чине садржај појма (денотативно значење) и мисли које чине конотативно значење су мисли о карактеристикама истог скупа објеката. Стога су мисли које чине конотативно значење на неки начин „придružене, припојене“ садржају појма. У литератури може се често наићи на ову карактеристику конотативног значења, о којем се говори као значењу које је придружено денотативном.

На крају, имајући у виду све што је до сада речено, денотативно и конотативно значење се за потребе овог рада могу дефинисати на следећи начин:

а) **денотативно значење речи или синтагме је садржај појма који је означен том речју или синтагмом;**

б) **конотативно значење речи или синтагме је скуп мисли о карактеристикама објеката који је придружен денотативном значењу те речи или синтагме и који потиче од субјекта.**

6.1 Денотативно и конотативно значење васпитног стила

У покушају одређења појма значење васпитног стила, узећемо у разматрање претходно одређене појмове васпитног стила и денотативног и конотативног значења, као и хипотезу Стеинберга и сар. о значењима васпитних стилова. Међутим, најпре је неопходно развити хипотезу Стеинберга и сар. која је, као што смо већ рекли, прилично нејасна.

Да се подсетимо, према овој хипотези, разлике између етничких група у погледу веза између васпитних стилова и школског успеха могу се објаснити разликама у значењима која различите етничке групе придају истом васпитном стилу. Шире посматрано, ово уствари подразумева да су значења васпитних стилова на неки начин укључена у механизам дејства васпитних стилова на развој васпитаника. Поставља се питање, како изгледа тај механизам? Један од могућих механизма који укључује денотативно и конотативно значење би био следећи: васпитни стилови се као диспозиције активирају у одређеним васпитним ситуацијама и доводе до испољавања васпитних поступака одређене врсте; васпитни поступци врше одређене утицаје на особу у развоју; ти утицаји наилазе на неку врсту „трансформатора“ унутар особе који их појачава, слаби или неутралише; тако модификовани утицаји¹¹⁹ васпитних поступака, уколико су довољно снажни, доведиће до развојних промена. „Трансформатори“ би могли бити денотативно и конотативно значење васпитних стилова.

¹¹⁹Термином *утицај* желимо да истакнемо каузалне везе у овом хипотетичком механизму. Свакако да се може поставити питање, шта је утицај у једној каузалној вези? Да би смо ово разјаснили, послужићемо се примером једне једноставне каузалне везе из физикалног света: уколико руком померим чашу, онда моја рука врши утицај на чашу и изазива њено померање. Моја рука је узрок померања чаше. Међутим, овде нешто недостаје, како то да рука сама по себи изазива померање чаше? Оно што овде недостаје је *сила* којом рука делује на чашу, тј. сила која потиче од мишића руке изазива померање чаше. Другим речима, ова сила је утицај који рука врши на чашу, који, ако је довољно јак, изазива померање (последницу). Међутим, шта је то сила? Ово је један од оних појмова који се и у физици тешко могу дефинисати (који би појам био надређен појму сила, а шта би била специфична разлика?), али се зато варијабла сила може без проблема операционализовати као производ масе која је измерена вагом и убрзања које се може израчунати на основу измерених варијабли брзина и протекло време. С једне стране, у физици се сила обично поима као некакав узрок који доводи до кретања објеката (не само тела, већ и микро-честица као што су електрони). С друге стране, зар није и развој, као што то истиче Мирић (Мirić, 2001), једна врста стационарног кретања? Васпитање и васпитни утицаји се, дакле, могу схватити као социјалне силе које, под одређеним условима, могу да доведу до развојних промена. Ово, свакако, представља само једну аналогију са појмом силе у физици, тј. утицаје о којима говоримо у овом раду треба схватити као нешто слично, а не идентично сили у физици. Разлог за то је очигледан: увођење у психологију једног појма из физике који се односи на материјални свет представљало би безобзирност према психолошким појавама чија је материјалност дискутабилна. Међутим, потреба за једним појмом у психологији који је сличан појму силе у физици уочена је још одавно. Рецимо, један од кључних појмова теорије поља Курта Левина је управо појам силе.

Начин на који би денотативно и конотативно значење могли да функционишу као трансформатори објаснићемо на једном конкретном хипотетичком примеру. Можемо замислити следећу васпитну ситуацију: један амерички адолесцент почиње да ниже слабе оцене у школи, јер сваке вечери излази са својим друштвом у град, а враћа се рано ујутру па због неиспаваности не може да прати часове у школи, нити да учи код куће. Његовом оцу се у оваквој ситуацији активира диспозиција ауторитарног васпитног стила и он примењује два васпитна поступка: кажњава га забраном изласка у град све док не поправи оцене и не дозвољава било какву расправу на тему ове казне. Адолесцент може имати неки појам који упућује, који се односи на ова два васпитна поступка, али и на све остале поступке који су слични овим. Тај појам је означио нпр. речју *контрола*. Део садржаја овог његовог појма (део денотативног значења) могу бити мисли о карактеристикама контроле као што су ограничавање слободе, управљање нечијим понашањем. Денотативном значењу које он придаје речи *контрола* може бити придружено конотативно са следећим мислима као компонентама: негативно, непријатно, лоше. Овакве мисли које чине денотативно и конотативно значење контроле неће допринети томе да адолесцент у извесној мери спута, контролише своју потребу за дружењем. Због тога ће он „висити“ на интернету по целу ноћ, тражећи на тај начин замену за ноћне изласке који су му ускраћени. Аналогно томе, можемо претпоставити једног кинеског адолесцента у истој васпитној ситуацији, али који *контроли* придаје денотативно значење „тренинг, родитељска брига за дете“, као и конотативно значење „добро, позитивно“. Овакве мисли могу се, нпр, развити у мисао „то је за моје добро и стога би требало да послушам оца“. Такве мисли могу допринети томе да се кинески адолесцент у извесној мери уздржи од задовољења своје потребе за дружењем и приступи савладавању школског градива.

Из овог примера који представља покушај развијања хипотезе Стеинберга и сар. уочавамо да су денотативно и конотативно значење васпитног стила везани за *појам* који особа има о извесној класи васпитних поступака. Такви појмови би представљали компоненте извесних лаичких схватања васпитања. Као такви, они би упућивали на класе васпитних поступака, а можда би се у неким случајевима односили и на диспозиције које стоје иза тих поступака (неке особе могу нпр. мислити да је то нешто у глави родитеља што га тера да се према свом детету понаша на одређени начин). Садржај таквих појмова (денотативно значење) би у већој или мањој мери одступао од садржаја психолошких појмова васпитних стилова. Рецимо, један такав појам особа може означити синтагмом „ауторитарно васпитање“, али мисли о суштини васпитних

поступака на које упућује овај појам не морају бити „висока захтевност, ниска респонсивност“ (ауторитарни стил). Надаље, ни домет ових лаичких појмова не мора се поклапати са дометом психолошких појмова васпитних стилова. Рецимо, домет лаичког појма „ауторитарно васпитање“ не мора бити једна посебна класа васпитних поступака која се добија укрштањем класа „висока захтевност“ и „ниска респонсивност“. Мада све ово може изгледати очигледно, намера нам је била да укажемо на потребу за опрезношћу приликом проучавања тих појмова, тј. на опасност од имплицитног приписивања особи нечега што може бити само претпоставка. Наиме, све аспекте ових појмова (као и њихов однос према психолошким појмовима) тек треба емпиријски утврдити. У овом раду се разматра садржај тих појмова (денотативно значење), као и конотативно значење које је придружено њиховом садржају. У том циљу, неопходно је поћи од барем једне претпоставке о овим појмовима: особе које се налазе у завршном стадијуму појмовног развоја имају појмове који упућују на одређене класе васпитних поступака или на диспозиције које се налазе у основи тих поступака. Полазећи од ове претпоставке, као и од претходно дефинисаних појмова денотативног и конотативног значења, денотативно и конотативно значење васпитног стила могли бисмо дефинисати на следећи начин:

денотативно и конотативно значење васпитног стила је денотативно и конотативно значење речи или синтагме којом се означава појам који упућује на извесну класу васпитних поступака или диспозицију која се налази у основи тих поступака.

II – ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

8. УВОД

Током више од пола века, један од најзначајнијих предмета психолошког истраживања социјализације и социјалног развоја представљају родитељски васпитни стилови и њихове везе са појединим аспектима личности деце. Као што је наведено у теоретском делу овог рада, још увек не постоји један општеприхваћен модел родитељских васпитних стилова, иако се пре свега за модел родитељских васпитних стилова Дајане Баумринд данас може рећи да је широко прихваћен и емпиријски добро утемељен. Она је, да се подсетимо, тај модел први пут изложила крајем шездесетих, а унапредила почетком седамдесетих година (Baumrind, 1966, 1971) прошлог века, а значајан допринос његовом даљем усавршавању дали су, својим предлозима, Елеонора Мекоби и Џон Мартин (Maccoby & Martin, 1983). Те предлоге је прихватила и сама Дајана Баумринд (нпр. Baumrind & Thompson, 2002) и полазећи од тог модификованог модела извршен је велики број истраживања веза између родитељских васпитних стилова и многих личних и социо-демографских варијабли.

Један од често истраживаних проблема је веза између родитељских васпитних стилова и школског успеха деце и адолесцената. Опште узев, резултати тих истраживања сугеришу да се етничка припадност јавља као модератор везе између родитељских васпитних стилова и школског успеха деце и адолесцената, али се веома ретко чини било какав покушај да се објасни та модерација. У једном од првих и још увек прилично ретких покушаја те врсте Лоренс Стеинберг и сар. (Steinberg, et al., 1994) ту модерацију објашњавају позивањем на разлике у значењима која припадници појединих етничких група придају истом стилу.¹ То објашњење делује смислено мада није довољно јасно формулисано, те захтева даљу разраду. Међутим, значења васпитних стилова до сада нису систематски испитивана, а у истраживањима значења уопште најчешће се добијају индивидуалне разлике у погледу конотативног значења (видети Janković, 2000a, str. 205). Стога сматрамо да би се у почетним фазама истраживања значења родитељских васпитних стилова требало усредсредити на конотативни аспект њиховог значења, па је и у истраживању на којем се заснива ова дисертација нагласак на конотативном значењу.

¹ У теоретском делу рада смо навели да су и неки други аутори (нпр. Baumrind, 2013; Mandara & Murray, 2002; Garcia & Garcia, 2009) били свесни могућег модерирајућег ефекта значења које се придаје одређеним васпитним стилима, али ни они нису даље развили ту замисао.

8.1 Предмет и циљ истраживања

Полазећи од хипотезе Стеинберга и сарадника (Steinberg et al., 1994) да се етничка припадност јавља као модератор везе између васпитних стилова и школског успеха услед различитих значења која различите етничке групе придају истом стилу и од разраде ове хипотезе кроз увођење конотативног значења васпитног стила, могу се поставити следећа питања на која покушавамо да одговоримо у овом истраживању:

1. Да ли постоји веза између родитељског васпитног стила и етничке припадности?
2. Да ли постоји веза између васпитног стила којим се родитељи служе и школског успеха њихове деце?
3. Да ли постоји веза између значења васпитног стила и етничке припадности?
4. Да ли веза између васпитног стила и школског успеха зависи од етничке припадности?
5. Да ли веза између васпитног стила и школског успеха зависи од значења васпитног стила?

Имајући све то у виду, спровели смо истраживање чији је *предмет*:

- васпитни стилови којима се родитељи служе и конотативна значења која њихова деца придају тим стилима;
- међусобне везе родитељских васпитних стилова, конотативних значења ових стилова, етничке припадности и школског успеха адолесцената;
- релације тих варијабли са неким другим социо-демографским карактеристикама.

Циљ истраживања је провера одређених хипотеза формулисаних полазећи од поменутог модела васпитних стилова Дајане Баумринд који су модификовали Елеонора Мекоби и Џон Мартин, односно разрађене хипотезе Лоренса Стеинберга и сарадника увођењем конотативног значења васпитног стила. Уједно, уколико се овим истраживањем буду потврдиле постављене хипотезе, циљ ове студије ће бити и да се назначе могућности примене тих сазнања, како од стране родитеља тако и од оних који раде са адолесцентима, као и да се указује на путеве даљег истраживања те проблематике.

8.2 Хипотезе истраживања

Ради добијања одговора на питања која су постављена у претходном одељку овог поглавља, истраживање које се у наставку приказује усредсређено је на проверу следећих хипотеза:

1. *Постоје статистички значајне разлике између етничких група у погледу родитељских васпитних стилова.*

Образложење

У иностраној литератури могу се пронаћи подаци из бројних истраживања у којима су добијене статистички значајне разлике између етничких група у погледу васпитних стилова (нпр. Dornbusch et al., 1987; Garcia & Garcia, 2009; Leung et al., 1998; Pinquart & Kauser, 2018; Steinberg et al., 1991). Стога би било значајно утврдити да ли је веза између васпитних стилова и етничке припадности карактеристична и за социо-културне прилике на нашим просторима.

2. *Постоји статистички значајна веза између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце.*

Образложење

У досадашњим истраживањима обично су добијене статистички значајне везе између родитељских васпитних стилова и школског успеха њихове деце, али неретко и разлике условљене различитим психосоцијалним варијаблама. Примера ради, у више пута споменутом истраживању Дорнбуша и сарадника (Dornbusch et al., 1987) ауторитарни васпитни стил је био у негативној корелацији са школским успехом деце. Фернандо и Енрике Гарсија (Garcia & Garcia, 2009) су, у свом обухватном истраживању које је са више детаља приказано у теоретском делу овог рада, утврдили да адолесценти из попустљивих и ауторитативних породица имају значајно бољи школски успех од својих вршњака из ауторитарних и занемарујућих породица. У нашој средини, Марина Матејевић и Јелена Стојковић (Matejević & Stojković, 2012) добиле су, у једном истраживању ученика VII разреда основне школе, између осталог, значајну корелацију између васпитног стила мајки (али не и очеве) и школског успеха. Стога је, ради стицања потпунијег увида у везу родитељских васпитних стилова са школским успехом, потребно даље испитивање те везе.

3. *Постоје статистички значајне разлике између етничких група у погледу конотативног значења васпитних стилова.*

Образложење

Колико је нама познато, индивидуалне разлике у значењима васпитних стилова и њихове везе са етничком припадношћу до сада нису систематски емпиријски истраживане. У литератури која се бави проучавањем васпитања у различитим културама могу се пронаћи индикације да су значења васпитних стилова добрим делом детерминисана културом. Тако је Рут Чао (Chao, 1994) запазила да појам *гуан*, који је кинески пандан Западном појму *ауторитарно васпитање*, има денотативно значење управљања, али и старања, бриге о некоме, нечему, као и конотативно значење нечег веома позитивног. Она уједно истиче да, поред заједничких елемената са тим кинеским појмом, термини *ауторитаран*, *ауторитарно васпитање* у Западној култури укључују и непријатељско, одбацујуће понашање родитеља према детету, због чега је његовом денотативном значењу придружена негативна конотација. Фернандо и Енрике Гарсија (García, & García, 2009) истичу да у шпанској култури строгост нема "позитивно значење" као у другим културним контекстима као што су, рецимо, амерички или азијски. Имајући све то у виду, сматрамо смисленим покушај систематског испитивања разлика између етничких група у погледу конотативног значења васпитних стилова.

4. Веза између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности.

Образложење

Постоји низ истраживања која указују на то да веза између васпитних стилова и школског успеха зависи од етничке припадности (García & García, 2009; Leung et al. 1998; Pinquart & Kauser, 2018; Steinberg et al., 1994). Зато би било значајно поновити оваква испитивања у нашој социо-културној средини.

5. Веза између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце зависи од конотативних значења васпитних стилова која су присутна код њихове деце.

Образложење

Као што је то већ речено приликом развијања хипотезе Стеинберга и сар. (одељак 6.1 Денотативно и конотативно значење васпитног стила), значења васпитних стилова могу деловати као модераторске варијабле, које модификују везу између васпитних стилова и одређених карактеристика васпитаника.

9. МЕТОД

У овом поглављу се износе најважнији подаци у вези са испитаницима, инструментима помоћу којих су прикупљени подаци, варијабле о којима су помоћу тих инструмента прикупљени подаци, поступку истраживања и начину обраде података.

9.1 Испитаници

Испитивање је извршено на узорку од укупно 282 ученица и ученика гимназије "Борислав Петров-Браца" у Вршцу и "Економско-трговинске школе Доситеј Обрадовић" у Алибунару. То је за 18 или 6,00% мање од планираног узорка од око 300 испитаника. Један од разлога је то што 29 ученика и ученица (20 ученика гимназије и 9 економске школе) није добило сагласност од родитеља да учествују у овом истраживању и још троје је одустало током самог испитивања. У Табели 8.1-1 приказана је структура узорка према разреду, полу, реду рођености, броју браће и сестара и броју чланова породице укључујући и испитаника. Из Табеле 8.1-1 се може видети да је испитано готово 13% више ученика и ученица гимназије него економско-трговинске школе.

По *разредима* узев, из Табеле 9.1-1 се може видети да у економско-трговинској школи је приближно исти проценат испитаних из сва четири разреда, док је код оних из гимназије ситуација у том погледу нешто другачија: најмањи број испитаних је из другог, а највећи из трећег разреда. Разлог што је најмање ученика другог разреда гимназије у узорку је у томе што су сви родитељи који су одбили да дају сагласност да њихова деца учествују у овом истраживању заправо родитељи ученица и ученика другог разреда. Мањи број матураната је услед тога што се неки од њих нису током тих седам радних дана током којих смо вршили испитивање нису уопште појавили у школу или су долазили само на неке часове тако да их је било тешко пронаћи и укључити у истраживање.

Посматрано према *полу*, из Табеле 9.1-1 се може видети да у узорку има 48 или 17,0% више ученица него ученика. По школама, у узорку је 27 или 22% више гимназијалки него гимназијалаца, односно 21 или 13,2% ученица него ученика економско-трговинске школе. Према нашем сазнању, то одступа за свега неколико процената од заступљености ученица и ученика у тим средњим школама.

Из Табеле 9.1-1 се може видети да се *ред рођености* испитаних креће у распону од 1 до 7. Уочимо да чак 238 или 84,7% свих ученица и ученика су прворорођена или другорођена деца својих родитеља, да чак 95,9% гимназијалки и гимназијалаца спадају у та два реда

рођености, те да нико из гимназије није реда рођености већег од четвртог. Код испитаних из економско-трговинске школе ситуација у том погледу је нешто другачија: 75,9% испитаних чине прво- и другорођена деца, а једно (и једино) од њих је седморођено. Уочимо и то да у узорку нико није шесторођено дете у својој породици.

Када је у питању *број браће и сестара*, из Табеле 9.1-1 се може видети да више од једне четвртине оних из гимназије и готово 12% ученица и ученика економско-трговинске школе немају рођеног брата или рођену сестру. Надаље, из те табеле се може видети да готово половина свих испитаних има једног брата или сестру, док само по једно од испитаних има петоро или шесторо браће и/или сестара и у оба случаја се ради о онима који иду у економско-трговинску школу.

Табела 9.1-1

Социо-демографске карактеристике испитаних (1): разред, пол, ред рођености и број браће и сестара

Разред	Гимназија N (%) ^a	Ек. школа N (%) ^a	Укупно N (%) ^b
1	36 (29,3)	40 (25,2)	76 (27,0)
2	20 (16,3)	38 (23,9)	58 (20,6)
3	41 (33,3)	41 (25,8)	82 (29,0)
4	26 (21,1)	40 (25,2)	66 (23,4)
Укупно	123 (100,0)	159 (100,0)	282 (100,0)

Пол	Гимназија N (%) ^a	Ек. школа N (%) ^a	Укупно N (%) ^b
Мушки	48 (39,0)	69 (43,4)	117 (41,5)
Женски	75 (61,0)	90 (56,6)	165 (58,5)
Укупно	123 (43,6)	159 (56,4)	282 (100,0)

Ред рођености	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
1	73 (59,3)	66 (41,8)	139 (49,5)
2	45 (36,6)	54 (34,2)	99 (35,2)
3	4 (3,3)	27 (17,1)	31 (11,0)
4	1 (0,8)	7 (4,4)	8 (2,8)
5	0 (0,0)	3 (1,9)	3 (1,1)
6	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
7	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,4)
Укупно	123 (43,8)	158 (56,29)	281(100,0)

Бр. браће и сестара	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
0	33 (26,8)	19 (11,9)	52 (18,4)
1	67 (54,5)	73 (45,9)	140 (49,6)
2	18 (14,6)	39 (24,5)	57 (20,2)
3	4 (3,3)	23 (14,5)	27 (9,6)
4	1 (0,8)	3 (1,9)	4 (1,4)
5	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,4)
6	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,4)
Укупно	123 (43,6)	159 (56,4)	282 (100,0)

^aПроценти (%) су у односу на врсту школе (колоне у табели).

^bПроценти (%) су у односу на укупан број испитаника (редови у табели).

Из Табеле 9.1-2 се види да, у погледу *броја чланова породице* 152 или 53,9% испитаних живи у трочланој или четворочланој породици, с тим што је више од једне трећине њих из четворочланих породица. Из података које посебно не приказујемо утврдили смо да 73,3% оних из четворочланих породица живе с оцем, мајком и братом или сестром, док 13 или 81,3% оних из двочланих породица живе са мајком (седморо њих) или оцем (шесторо њих). По једно од остала три испитана живе само са бабом, само са дедом и само са (старијом) сестром. Приметимо да само два од свих испитаних живе у осмочланој, односно само једно у деветочланој породици.

Табела 9.1-2

Социо-демографске карактеристике испитаних (2): број чланова породице и деда и/или баба у породици

Бр. чланова породице (испитаник +остали)	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
2	8 (6,5)	8 (5,0)	16 (5,6)
3	26 (21,1)	25 (15,7)	51 (18,1)
4	48 (39,0)	53 (33,3)	101 (35,8)
5	23 (18,7)	40 (25,2)	63 (22,3)
6	13 (10,6)	21 (13,2)	34 (12,1)
7	3 (2,4)	11 (6,9)	14 (5,0)
8	2 (1,6)	0 (0,0)	2 (0,7)
9	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,4)
Укупно	123 (43,6)	159 (56,4)	282 (100,0)

Деда и/или баба у породици	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
1. да	53 (43,1)	69 (43,4)	122 (43,3)
2. не	70 (56,9)	90 (56,6)	160 (56,7)
Укупно	123 (100,0)	159 (100,0)	282 (100,0)

^aПроценти (%) су у односу на врсту школе (колоне у табели).

^bПроценти (%) су у односу на укупан број испитаника (редови у табели).

Из доњег дела Табеле 9.1-2 се види да, када је реч о томе да ли у породици са испитаном ученицом или учеником живи и *деда или баба* (или обоје), у више од половине свих породица нема ни деде ни бабе. Занимљиво је да проценат присуства/одсуства деде или бабе у породици код испитаних из гимназије и економско-трговинске школе практично истоветан.

Из Табеле 9.1-3 се може закључити да, у погледу *нивоа образовања оца*, 61 или 50,0% очева испитаних из гимназије имају вишу или високу школу, факултет или неки од облика усавршавања после факултета. Код ученица и ученика економско-трговинске школе са та три највиша облика школске спреме је 24 или 15,2 % што је вишеструко мање него код оних из гимназије. На другом крају нивоа образовања оца, сразмера је умногоме обрнута: 28 или 23,0% очева гимназијалки или гимназијалаца и 85 или 53,8% очева испитаних из економско-трговинске школе је са до 8 разреда основне школе, непотпуном средњом или трогодишњом

средњом школом. Приметимо и то да је модални ниво образовања оца како код ученица и ученика из гимназије тако и код оних из економско-трговачке школе четворогодишња средња школа.

Табела 9.1-3

Социо-демографске карактеристике испитаних (3): школска спрема родитеља, положај у занимању (запосленост/незапосленост) и процена материјалног стања породице

Школска спрема оца	Гимназија N (%) ^a	Ек. школа N (%) ^a	Укупно N (%) ^b
1. до 8 разреда основне школе	13 (10,7)	37 (23,4)	50 (17,9)
2. непотпуна средња школа	6 (4,9)	28 (17,7)	34 (12,1)
3. трогодишња средња школа	9 (7,4)	20 (12,7)	29 (10,4)
4. четворогод. средња школа	33 (27,0)	49 (31,0)	82 (29,3)
5. виша или висока школа	11 (9,0)	11 (7,0)	22 (7,9)
6. факултет	31 (25,4)	12 (7,6)	43 (15,4)
7. специјализација, мастер, магистериј или докторат	19 (15,6)	1 (0,6)	20 (7,1)
Укупно	122 (100,0)	158 (100,0)	280 (100,0)

Школска спрема мајке	Гимназија N (%) ^a	Ек. школа N (%) ^a	Укупно N (%) ^b
1. до 8 разреда основне школе	9 (7,4)	21 (13,5)	30 (10,8)
2. непотпуна средња школа	3 (2,5)	15 (9,6)	18 (6,5)
3. трогодишња средња школа	3 (2,5)	25 (16,0)	28 (10,1)
4. четворогод. средња школа	43 (35,5)	67 (42,9)	110 (39,7)
5. виша или висока школа	15 (12,4)	13 (8,3)	28 (10,1)
6. факултет	32 (26,4)	12 (7,7)	44 (15,9)
7. специјализација, мастер, магистериј или докторат	16 (13,2)	3 (1,9)	19 (6,9)
Укупно	121 (100,0)	156 (100,0)	277 (100,0)

Отац запослен	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
1. да	107 (87,7)	108 (69,7)	215 (77,6)
2. не	15 (12,3)	47 (30,3)	62 (22,4)
Укупно	122 (100,0)	155 (100,0)	277 (100,0)

Мајка запослена	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
1. да	93 (76,9)	97 (62,2)	190 (68,6)
2. не	28 (23,1)	59 (37,8)	87 (31,4)
Укупно	121 (100,0)	156 (100,0)	277 (100,0)

Процена материјалног стања породице	Гимназија f(%) ^a	Ек. школа f(%) ^a	Укупно f(%) ^b
1. веома слабо	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,4)
2.	6 (4,9)	4 (2,5)	10 (3,5)
3.	12 (9,8)	29 (18,2)	41 (14,5)
4.	51 (41,5)	46 (28,9)	97 (34,4)
5. одлично	54 (43,9)	79 (49,7)	133 (46,8)
Укупно	123 (100,0)	159 (100,0)	282 (100,0)

^aПроценти (%) су у односу на врсту школе (колоне у табели).

^bПроценти (%) су у односу на укупан број испитаника (редови у табели).

Што се *нивоа образовања мајке* тиче, из Табеле 9.1-3 се може закључити да 63 или 52,0% мајки је са једним од три највиша нивоа код ученица и ученика из гимназије, док је са тим нивоом образовања 28 или 17,9% мајки ученица и ученика из економско-трговинске школе. Сразмера између очева и мајки ученица и ученика из тих школа је приближно иста, односно разлика у између нивоа образовања та три нивоа између очева и мајки је минимална. На другом крају нивоа образовања оца, сразмера је умногоме обрнута: 15 или 12,4% мајки гимназијалки или гимназијалаца и 61 или 39,1% мајки испитаних из економско-трговинске школе је са до 8 разреда основне школе, непотпуном средњом или трогодишњом средњом школом. Приметимо и то да је модални ниво образовања као и случају образовања оца, како код ученица и ученика из гимназије тако и код оних из економско-трговачке школе, четворогодишња средња школа.

Када је реч о томе да ли је *отац* негде *запослен* или не, из Табеле 9.1-3 се види да је већина очева, како гимназијалки и гимназијалаца, тако и испитаних из економско-трговинске школе негде запослена, док број оних који то нису је више него двоструко већи код ових последњих ученица и ученика. Међутим, одмах треба рећи да, код ученица и ученика економско-трговинске школе 51 или 34,5% очева се бави пољопривредом и они чине највећи део очева који нису негде запослени. Код гимназијалки и гимназијалаца се у том погледу ради о готово двоструко мањем проценту: 20 или 17,9% очева се бави само пољопривредом.

Да ли је *мајка* *запослена* или не такође се може видети из Табеле 9.1-3. У случају гимназијалки и гимназијалаца, нешто мање од једне четвртине свих мајки не ради тј. од 28 испитаних њих 26 (21,3%) наводе да су "домаћице". Код ученица и ученика из економско-трговинске школе, од 59 свих мајки које не раде, њих 56 (35,9%) наводе да су "домаћице".

Будући да је у вези са нивоом образовања и запослености, а те податке посебно не приказујемо, наведимо и то да, код испитаних из гимназије, модално *занимање оца* је стручњак са вишом, високом школом или факултетом (42 или 37,5%), односно *мајке* је техничар и сл. са четворогодишњом школском спремом (49 или 40,2%). Код испитаних из економско-трговинске школе, модално занимање оца је КВ радник (мајстор и сл; 46 или 31,1%), а мајке, као што се могло закључити из претходног пасуса, "домаћица".

Из доњег дела Табеле 9.1-3 се види да највећи број испитаних *материјално стање породице*, како из гимназије тако и из економско-трговинске школе, процењује највишом оценом на скали од 1 до 5. Знатне разлике између испитаних из тих школа се могу уочити код оцена 3 и 4: много више је оних из гимназије него из економско-трговинске школе који материјално стање своје породице оцењују као врло добро (4) и обрнуто, знатно више (готово двоструко више) испитаних из економско-трговинске школе него оних из гимназије материјално стање своје породице оцењује као осредње (3). На крају, приметимо да само један

ученик (из економско-трговинске школе) материјалном стање своје продице даје најнижу (веома слабо") оцену.

Подаци о **етничкој припадности** или националности родитеља прикупљени су помоћу једне ставке у којој се од испитаних тражило да наведу националност оба родитеља. Услед могућности веома различитих комбинација, нису им понуђене одређене категорије испред којих треба заокружити одговарајући број или слово, већ им је препуштено да изнад одговарајуће линије напишу које су националности и један и други родитељ. У Табели 9.1-4 приказани су подаци добијени укрштањем етничке припадности мајке (колоне) и оца (редови).

Из Табеле 9.1-4 може се видети да, према очекивању, највећи број родитеља су српске (132 или 46,8% очева и 140 или 49,6% мајки) и румунске (121 или 42,9% очева и 113 или 40,1% мајки) етничке припадности. Уједно, приметимо да код нешто више од три четвртине испитаних (215 или 76,2%) оба родитеља су српске или румунске националности. Томе треба додати још 8 (2,8%) испитаних код којих су оба родитеља такође исте националности (7 словачке и 1 мађарске) тако да тачно 79% свих њих су из национално хомогених породица. Надаље, 19 или 6,7% свих испитаних су из мешовитих српско-румунских бракова, 25 или 8,9% њих су из мешовитих бракова у којима је један од родитеља српске, односно 13 или 4,6% из мешовитих бракова у којима је један од родитеља румунске националности. Категорија «остали» је веома хетерогена и укључује родитеље који су и сами из мешовитих бракова (нпр. отац из српско-румунске, мајка из српско-мађарске породице итд) или на том подручју веома ретке етничке припадности (нпр. мајка једног испитаника је Францускиња).

Табела 9.1-4

Етничка припадност (националност) родитеља испитаних ученица и ученика

Етничка припадност	МАЈКА					Укупно
ОТАЦ	1	2	3	4	5	
1-српска	114 (86,4)	7 (5,3)	0 (0,0)	5 (3,8)	6 (4,5)	132 (100,0)
2-румунска	12 (9,9)	101 (83,5)	1 (0,8)	2 (1,7)	5 (4,1)	121 (100,0)
3-словачка	4 (36,4)	0 (0,0)	7 (63,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (100,0)
4-мађарска	3 (60,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	5 (100,0)
5-остало	7 (53,8)	4 (30,8)	0 (0,0)	1 (7,7)	1 (7,7)	13 (100,0)
Укупно	140 (49,6)	113 (40,1)	8 (2,8)	9 (3,2)	12 (4,3)	282 (100,0)

Напомена. Проценати (у загради испод броја испитаника) односе се на редове.

У Табели 9.1-5 приказана је етничка припадност родитеља према полу њихове деце. Из Табеле 9.1-5 може се видети да, од укупно 117 испитаних ученика, код нешто више од три четвртине (90 или 76,9%) оба родитеља су српске или румунске етничке припадности. Код ученица, доминантна етничка структура је готово идентична тој структури код ученика: у случају 125 или 75,8% њих оба родитеља су исте (српске и румунске) националности. Из Табеле 9.1-5 се може видети и то да су код 3 или 2,6% ученика и 5 или 3,0% ученица оба родитеља Словаци или Мађари, док су сви остали из етнички мешовитих бракова, пре свега српско-румунских (8 или 6,8% ученика и 11 или 6,7% ученица).

Табела 9.1-5

Етничка припадност (националност) родитеља испитаних према полу њихове деце

Пол испитаника	Етничка припадност	МАЈКА					Укупно
	ОТАЦ	1	2	3	4	5	
мушки	1-српска	41 (83,7)	3 (6,1)	0 (0,0)	2 (4,1)	3 (6,1)	49 (100,0)
	2-румунска	5 (8,6)	49 (84,5)	1 (1,7)	2 (3,4)	1 (1,7)	58 (100,0)
	3-словачка	1 (33,3)	0 (0,0)	2 (66,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100,0)
	4-мађарска	1 (50,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	2 (100,0)
	5-остало	2 (40,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	5 (100,0)
	Укупно	50 (42,7)	54 (46,2)	3 (2,6)	5 (4,3)	5 (4,3)	117 (100,0)
Пол испитаника	Етничка припадност	МАЈКА					Укупно
	ОТАЦ	1	2	3	4	5	
женски	1-српска	73 (88,0)	4 (4,8)	0 (0,0)	3 (3,6)	3 (3,6)	83 (100,0)
	2-румунска	7 (11,1)	52 (82,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (6,3)	63 (100,0)
	3-словачка	3 (37,5)	0 (0,0)	5 (62,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100,0)
	4-мађарска	2 (66,7)	1 (33,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100,0)
	5-остало	5 (62,5)	2 (25,0)	0 (0,0)	1 (12,5)	0 (0,0)	8 (100,0)
	Укупно	90 (54,5)	59 (35,8)	5 (3,0)	4 (2,4)	7 (4,2)	165 (100,0)

У Табели 9.1-6 приказана је етничка припадност родитеља према средњој школи коју похађају наши испитаници. У Табели 9.1-6 уочимо најпре да је од укупно 123 ученица и ученика гимназије, њих 100 или 81,3% из етнички хомогених бракова: 55 или 44,7% српске, 44 или 35,8% румунске и 1 (ученик) или 0,8% мађарске националности. Остали испитаници су из национално мешовитих бракова, такође понајвише српско-румунских (9 или 7,3% свих испитаних из гимназије). Код испитаних из економско-трговинске школе имамо следећу етничку структуру: 123 или 77,4% свих испитаних су из етнички хомогених бракова (59 или 37,1% српске, 57 или 35,8% румунске и 7 или 4,4% словачке националности. Остали су из етнички мешовитих бракова, с тим што и по овом критеријуму највише их је из српско-румунских (10 или 6,3%).

Табела 9.1-6

Етничка припадност (националност) родитеља испитаних према средњој школи коју похађају њихова деца

Средња школа	Етничка припадност	МАЈКА					Укупно
	ОТАЦ	1	2	3	4	5	
гимназија	1-српска	55 (87,3)	3 (4,8)	0 (0,0)	2 (3,2)	3 (4,8)	63 (100,0)
	2-румунска	6 (11,8)	44 (86,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,0)	51 (100,0)
	3-словачка	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	4-мађарска	1 (33,3)	1 (33,3)	0 (0,0)	1 (33,3)	0 (0,0)	3 (100,0)
	5-остало	4 (66,7)	1 (16,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (16,7)	6 (100,0)
	Укупно	66 (53,7)	49 (39,8)	0 (0,0)	3 (2,4)	5 (4,1)	123 (100,0)
	Етничка припадност	МАЈКА					Укупно
економско-трговинска	ОТАЦ	1	2	3	4	5	
	1-српска	59 (85,5)	4 (5,8)	0 (0,0)	3 (4,3)	3 (4,3)	69 (100,0)
	2-румунска	6 (8,6)	57 (81,4)	1 (1,4)	2 (2,9)	4 (5,7)	70 (100,0)
	3-словачка	4 (36,4)	0 (0,0)	7 (63,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (100,0)
	4-мађарска	2 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)
	5-остало	3 (42,9)	3 (42,9)	0 (0,0)	1 (14,3)	0 (0,0)	7 (100,0)
	Укупно	74 (46,5)	64 (40,3)	8 (5,0)	6 (3,8)	7 (4,4)	159 (100,0)

9.2 Инструменти

Подаци су прикупљени помоћу батерије коју чине три упитника: 1) Општи упитник (ОУ), 2) Скала родитељског васпитног стила (СРВС) и 3) Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС).

1) Општи упитник (ОУ; Прилог А) је намењен прикупљању основних социо-демографских података о испитаницима и њиховим родитељима. О испитаницима су, помоћу овог упитника, прикупљени подаци о полу, датуму рођења, месту боравка, месту и називу средње школе, разреду и смеру, школском успеху, реду рођености као и о броју браће и сестара. Од испитаника се такође тражило да наведу с ким живе у заједничком домаћинству и да дају следеће податке о оцу и мајци: година рођења, националност, школска спрема, занимање, да ли је запослен/а или не. На крају, од испитаних је тражено да дају једну општу процену материјалног стања своје породице.

2) Скала родитељског васпитног стила (СРВС; Прилог Б) је инструмент који су развили Сузи Ламборн и сарадници (Lamborn et al., 1991). СРВС се заснива на унапређеној варијанти модела Дајане Баумринд коју су формулисали Елеонора Мекоби и Џон Мартин (Maccoby & Martin, 1983). Инструмент има две субскеале: једна мери фактор *прихватање/посвећеност*, а друга фактор *строгост/надзор*. Подсетимо да Сузи Ламборн и сар. истичу да је *прихватање/посвећеност* као конструкт упоредив са конструктом *респонсивност*, односно конструкт *строгост/надзор* са конструктом *захтевност* из модела Елеоноре Мекоби и Џона Мартина. Варијабла *родитељски васпитни стил* добија се комбинацијом скорова на факторима *прихватање/посвећеност* и *строгост/надзор* (које аутори називају и васпитним димензијама), на претходно наведени начин који су предложили Мекоби и Мартин. Та варијабла има, као што смо видели, четири категорије које представљају родитеље који се служе „чистим“ васпитним стилем. Наиме, оваквим поступком се изостављају родитељи који имају скорове у средњој трећини дистрибуција двеју васпитних димензија и они би чинили пету категорију коју бисмо могли назвати „мешовити васпитни стил“.

СРВС не прави разлику између очевог и мајчиног васпитног стила, већ даје општи показатељ родитељског васпитног стила, за оба родитеља заједно. Мада ово може изгледати као недостатак овог инструмента, Сузи Ламборн и сар. (Lamborn et al., 1991) се позивају на раније поменуто истраживање Дајане Баумринд (Baumrind, 1991a), у којем је добијен висок степен слагања између процена васпитних стилова које дају очеви и мајке (в. и Одељак 4.1

Модел Дајане Баумринд). Другим речима, разлике између васпитних стилова очева и мајки су, у просеку, мале, а велике разлике само у ретким случајевима. Стога аутори овог упитника сматрају да за потребе њиховог истраживања није неопходан инструмент који би правио ове разлике. Сматрамо да то важи и за истраживање које ће се спровести у оквиру овог рада јер и резултати новијих истраживања (нпр. Matejević & Stojković, 2012; Pavićević, 2019; Pavićević & Petrović, 2016 за васпитне ставове; в. и Milevsky, 2018) указују, опште узев, на знатан степен сличности између васпитних стилова очева и мајки.

CPBC је намењен, пре свега, адолесцентима који процењују васпитне поступке својих родитеља. Ово је често коришћен поступак јер истраживања указују на то да су извештаји које адолесценти дају о васпитним поступцима својих родитеља у вишој корелацији са „објективним“ проценама тог понашања, него што је то случај са извештајима које родитељи дају о сопственим васпитним поступцима (уп. Steinberg et al., 1994).

Оригинална верзија CPBC садржи неколико ајтема код којих су скале двостепене или тростепене. За потребе овог истраживања, те скале су замењене осетљивијим, петостепеним скалама. Да бисмо дошли до скорова за димензију васпитног стила *топлина/посвећеност*, поступили смо на следећи начин: за сваки од 5 ајтема за оца и за мајку најпре смо израчунали просеке. На те просеке додали смо суме процена на ајтемима од бр. 6 до бр. 10 CPBC-а чиме је добијен скор на димензији *топлина/посвећеност*. Скорови испитаника на димензији *строгост/надзор* добијени су сабирањем процена на ајтемима од бр. 11 до бр. 18 CPBC-а (Прилог Б). Извршена модификација (петостепене скале за све ставке) резултирала је извесним повећањем унутрашње конзистентности, пре свега за димензију топлина/посвећеност ($\alpha=0,86$ у нашој наспрам $\alpha=0,72$ у оригиналној верзији CPBC-а), али и код димензије строгост/надзор ($\alpha=0,80$ у нашој, односно $0,76$ у оригиналној верзији CPBC-а; в. (Lamborn et al. 1991). Имајући све то у виду, сматрамо да је за овакав тип инструмента утврђена релијабилност задовољавајућа и за обе субскеле.

3) Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС-20.1 и СКЗРВС-20.2; Прилог Г и Прилог Д). састоји се из низа од 20 исказа или тврдњи које операционално дефинишу две васпитне димензије тј. као висок или низак степен родитељске топлине/посвећености и висок или низак степен родитељске строгости/надзора. Те тврдње су усклађене са ајтемима CPBC-а и операционалним дефиницијама васпитних стилова. Сам избор ајтема је извршен на тај начин што је у тако модификовану скалу увршћено 5 ајтема који су, према подацима добијеним пилот истраживањем, у навећој корелацији са укупним скором на димензији топлина/посвећеност и 5 ајтема који највише корелирају са скором на димензији строгост/надзор Скале родитељског васпитног стила (CPBC). Сваки од тих ајтема

је тако реформулисан да означава висок и низак ниво топлине/посвећености (5x2) , односно строгости/надзора (5x2). Тиме се дошло до укупно 20 ајтема, и у наставку наводимо по један пример ајтема за висок и низак ниво топлине/посвећености:

– *Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи увек или често објашњавају зашто то желе* (висок степен топлине/посвећености).

– *Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи никад не објашњавају или ретко објашњавају зашто то желе* (низак степен топлине/посвећености) (в. Прилог Г и Прилог Д).

Адолесценти процењују конотацију сваке од тих тврдњи помоћу *Конотативног диференцијала* – инструмента за мерење конотативног аспекта значења речи, синтагми и реченица, чији је аутор Драган Јанковић (Janković, 2000a, 2000b). У овом истраживању је коришћена скраћена верзија овог инструмента са 9 ајтема (CD-9; Mađarev & Janković, 2021). Сваки ајтем представља седмостепену биполарну скалу процене од -3 до 3. На тај начин се добијају процене (по три ајтема за сваку скалу) за следеће три димензије конотативног значења: *валенца* (непријатно – пријатно, мрско – драго и лоше – добро); *побуђеност* (неупечатљиво –упечатљиво, неподстицајно – подстицајно и слабо – јако); и *когнитивна евалуација* (непознато – познато, конкретно – апстрактно и нејасно – јасно). Тиме се за сваки од 20 исказа добија по 9 процена (укупно 180 процена). Тврдње и биполарне скале су рандомизоване (две верзије, 20.1 и 20.2; Прилог Г), како би се смањио ефекат попуштања пажње при крају испитивања и на крају је додата једна ставка помоћу које се испитаници изјашњавају, на скали од 1 (веома мало) до 5 (веома много) о томе колико су били концентрисани приликом попуњавања батерије упитника. Стога се у следећем кораку најпре израчунају просеци за сваку од три димензије конотативног диференцијала уз сваку од 20 ставки или тврдњи (укупно 60 просека тј. аритметичких средина). Ти просеци се потом сврставају према томе да ли операционално дефинишу висок или низак степен родитељске топлине/посвећености, односно висок или низак степен родитељске строгости/надзора (Прилог Д) и израчунају просечне вредности валенце, побуђености и когнитивне евалуације за сваки од два степена изражености двеју васпитних димензија полазећи од операционалних дефиниција конотативних значења васпитних димензија (Прилог Ђ; укупно 12 аритметичких средина приказаних у Табели 10.3-2). У последњем кораку се, полазећи од операционалних дефиниција конотативног значења васпитних стилова (Прилог Е) израчунају просечне вредности тих значења за четири родитељска васпитна стила из теоријског модела на којем се заснива наше истраживање.

Добијени нормативни подаци о конотативном значењу тврдњи које чине димензије васпитних стилова и васпитне стилове родитеља су приказани и анализирани као просечне вредности на поменутиим димензијама значења на почетку одељка 10.3 (Конотативно значење васпитних стилова и етничка припадност). Из тог приказа се, између осталог, види да су подаци о поузданости СКЗРВС упоредиви са онима које наводи Јанковић (Janković, 2000a, 2000b).

9.3 Варијабле

Варијабла **пол** се одређује на уобичајен начин, а **узраст** на основу датума рођења и испитивања (прилог А).

Етничка припадност (прилог А) оца и мајке укључује следеће категорије: а) српска, б) румунска, в) словачка, г) мађарска, д) остало.

Школски успех (прилог А) се одређује као просечна оцена: а) с краја претходне школске године и б) на крају полугодишта ове школске године.

Испитивањем су такође прикупљени подаци, као што је назначено у претходном одељку (8.2 Инструменти), о следећим обележјима тј. варијаблама: **место боравка**, **разред**, **врста школе** (гиманзија или економско-трговинска), **ниво образовања** (седам нивоа) и **занимање родитеља, отац и мајка запослен/а, структура породице** (ред рођености и број браће и сестара, с ким живи у заједничком домаћинству) и **материјално стање породице** (процењено на скали од 1-веома слабо до 5-одлично; прилог А).

Васпитне димензије:

а) *прихватање/посвећеност* је степен осетљивости родитеља за потребе свог детета, као и степен посвећености детету и љубави према њему (према Lamborn et al., 1991: 1053). Варијабла прихватање/посвећеност може се операционализовати као скор на субскали *Скале родитељског васпитног стила* (Parenting Style Scale). Васпитну димензију прихватање/посвећеност Ламборн и сар. називају и *родитељска топлина/посвећеност* (parental warmth/involvement).

б) *строгост/надзор* је степен у којем родитељи надгледају, надзиру своје дете (према Lamborn et al., 1991, str. 1053). Варијабла строгост/надзор може се операционализовати као скор на субскали Скале родитељског васпитног стила (CPBC; Прилог Б).

Родитељски васпитни стил (PBC) је, као што смо видели у теоретском делу, за потребе овог рада дефинисан као "интериндивидуално варијабилна и интраиндивидуално релативно стабилна диспозиција за испољавање одређене класе васпитних поступака". PBC је варијабла са следећим категоријама:

а) **ауторитарни** васпитни стил: скор у доњој трећини дистрибуције варијабле *прихватање/посвећеност* (acceptance/involvement) и скор у горњој трећини дистрибуције варијабле *строгост/надзор* (strictness/supervision);

б) **ауторитативни** васпитни стил: скор у горњој трећини дистрибуције варијабле *прихватање/посвећеност* и варијабле *строгост/надзор*;

в) **попустљиви** васпитни стил: скор у горњој трећини дистрибуције варијабле *прихватање/посвећеност* и скор у доњој трећини дистрибуције варијабле *строгост/надзор*;

г) **занемарујући** васпитни стил: скор у доњој трећини дистрибуције варијабле *прихватање/посвећеност* и варијабле *строгост/надзор*.

Свака од наведених категорија може се третирати и као посебна варијабла са две категорије: васпитни стил присутан/одсутан.

Конотативно значење васпитних стилова (КЗВС) је, да се подсетимо, у теоретском делу овог рада одређено као "конотативно значење речи или синтагме којом се означава појам који упућује на извесну класу васпитних поступака или диспозицију која се налази у основи тих поступака". При томе је конотативно значење једне речи или синтагме дефинисано као "скуп мисли о карактеристикама објеката који је придружен денотативном значењу те речи или синтагме и који потиче од субјекта". КЗВС је операционализовано као конотативно значење тврдњи које чине димензије васпитних стилова и васпитне стилове родитеља тј. као као просечан скор на следећим димензијама конотативног значења: *валенца* (непријатно – пријатно, мрско – драго и лоше – добро); *побуђеност* (неупечатљиво –упечатљиво, неподстицајно – подстицајно и слабо – јако); и *когнитивна евалуација* (непознато – познато, конкретно – апстрактно и нејасно – јасно).

9.4 Поступак истраживања

Истраживање је обављено на узорку ученика гимназије „Борислав Петров – Браца“ у Вршцу и економско-трговинске школе „Доситеј Обрадовић“ у Алибунару. У Вршцу, испитивање је обављено у другој половини маја, а у Алибунару у другој половини октобра 2023. године – укупно током 7 радних дана. Од претходног договора, са директором наведене средње школе у Алибунару, да ипитување извршимо током неколико дана у првој половини јуна, били смо принуђени да одустанемо услед изненадног прекида наставе у свим основним и средњим школа у нашој земљи у уторак, 6. јуна 2023. године, као последица трагичног догађаја у огледној основној школи „Владислав Рибникар“ у Београду. На предлог директора „Економско-трговинске школе Доситеј Обрадовић“ и уз сагласност менторке, испитивање у Алибунару је одложено за јесен тј. почетак следеће школске 2023/2024. године.

Након добијене сагласности родитеља ученика који у тренутку испитивања нису напунили 18 година, направљен је распоред испитивања ученика по разредима и одељењима. Имајући у виду да смо се определили за испитивање ученика две средње школе из Јужног Баната у којима се настава одвија у по једном одељењу сваког разреда и на румунском језику, испитали смо све ученике сва четири разреда и једне и друге школе на румунском и по једно одељење истог или приближно истог смера на српском језику. У Алибунару су узорак укључени ученици са смера „економски техничар“ на српском и румунском језику, док у Вршцу је избор из објективних разлога био нешто сложенији. Наиме, на румунском језику постоји само „општи тип“, а на српском следећа три смера: друштвено-језички, природно-математички и смер „ученици са посебним способностима за спорт“. Стога смо се определили за релативно уравнотежен број ученика са сва три смера, с тим што је укључено нешто више ученика са друштвено језичког смера који је реално и најближи том општем смеру.

Сагласност родитеља да учествују у овом истраживању није добило 20 ученика у Вршцу и 9 у Алибунару и ти ученици су могли да остану у учионоци под условом да не ометају одвијање самог испитивања.

Након уводних напомена у којима су им објашњене сврха и карактер испитивања, односно упитника које ће том приликом попуњавати, сви испитаници су прочитали и потписали информисане сагласности. Батерија упитника има је понуђена следећим редоследом: Скала родитељског васпитног стила (СРВС), Општи упитник и Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС). За тај редослед смо се определили из следећег разлога: на основу претходног искуства са тим упитницима, пре свега на основу пробног испитивања на узорку од 33 ученика економско-трговинске школе, закључили смо да је СРВС веома занимљив и добро прихваћен упитник од оних који га попуњавају па је стога, са аспекта мотивације, добро почињати испитивање тим, а не Општим упитником који уједно представља извештај „когнитивно-емоционални предак“ између СРВС-а и исто тако занимљиве али знатно дужи и захтевније СКЗРВС, што је, по нашем мишљењу, такође од значаја за мотивацију за даље учешће у испитивању. Листови са потписаним информисаним сагласностима (нико није желео да одустане пре, али су три испитаника одустала током испитивања!) прикупљени су пре почетка попуњавања упитника да би се у што је могуће већој мери избегла могућност довођења у везу имена и презимена испитаника са одговорима на коришћеним инструментима. Испитаници који су одустали током испитивања (код трећег упитника) нису позитивно реаговали на наш покушај да их додатно мотивишемо и свој поступак су образлагали правом да одуштају од испитивања кад год више не желе да у овоме учествују, како пише у информисаној сагласности коју су потписали.

Цео поступак испитивања трајао је један школски час и сви професори који су нам уступили свој час били су све време присутни. То је свакако допринело да атмосфера буде радна, без дисциплинских испада, упадица које деконцентришу остале и сл. Присуство школског психолога и педагога и, у економско-трговинској школи, професорке румунског језика за случај да некоме буде потребно језичко разјашњење као и због тога што предаје свим ученицима из одељења на румунском до краја испитивања било је веома драгоцено.

9.5 Начин обраде података

Обрада података је извршена помоћу више метода. Најпре су анализиране дистрибуције прикупљених података о појединим варијаблама: мере централне тенденције (пре свега аритметичка средина, али и медијана и мод) и варијабилности (распон и стандардна девијација), процене облика дистрибуције као и модела који највише одговара добијеним дистрибуцијама података (нумерички и графички методи процене: Скјунис, Куртозис, хистограм са нормалном кривом и/или ПП графикони). Затим се приступило тестирању хипотеза уз коришћење најприкладнијих биваријантних и мултиваријантних метода за конкретне податке: t-тестови за независне групе (у случају неједнаких варијанси аритметичких средина коришћен је Mann-Whitney U test), Tukey-Kramer post-hoc test вишеструких поређења, χ^2 (Хи-квадрат тест), тест значајности разлика између пропорција, једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA) која је, у случају значајних разлика између варијасни појединих категорија (Levene statistic) продужена применом Краскал-Волис теста (Kruskal Wallis Test), рачунање Ета-квадрата (η^2), Коенове d мере величине ефекта (Cohen's d) и коефицијената корелације (Пирсонов r и Спирманов ρ), хијерархијска (секвенцијална) регресиона анализа и категоријална регресија (позната под акронимом CATREG; од енгл. Categorical Regression) која представља непараметријски еквивалент "стандардне вишеструке регресије" (Ho, 2014, str. 293).

Изузев тестирања значајности разлика између пропорција која су извршена у одговарајућем менију статистичког програма STATISTICA 12, све остале статистичке анализе су извршене помоћу статистичког пакета IBM SPSS Statistics (Version 23).

10. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

10.1 Поређење етничких група у погледу родитељских васпитних стилова

Да се подсетимо, наша прва хипотеза гласи: *Постоје статистички значајне разлике између етничких група у погледу родитељских васпитних стилова*. Као што смо до сада истицали више пута, комбинацијом скорова у доњој и горњој трећини на васпитним димензијама „топлина/посвећеност” и „строгост/надзор” добијају се, према моделу чије неке важне аспекте овде проверавамо на нашим испитаницима, четири родитељска васпитна стила (РВС) – занемарујући, ауторитарни, попустљиви и ауторитативни – и један који смо означили као „мешовити”. Приликом провере ове хипотезе ћемо се ограничити на та четири основна или „чиста” РВС-а, док „мешовити” стил, који је веома хетероген и може се разлагати на пет подкатегорија, може бити предмет посебних додатних анализа.

Али пре тога бисмо навели још неке релевантне податке о коришћеној верзији Скале родитељског васпитног стила (СРВС).

У Табели 10.1-1 приказани су распон, аритметичка средина (АС), стандардна девијација (СД) и коефицијент поузданости (α) ове верзије СРВС-а и њених субскала.

Табела 10.1-1

Скала родитељског васпитног стила (СРВС) и њене две субске: основни нормативни подаци

Мера	Бр. ставки	N	Распон ^а	АС	СД	α
1.1 Родитељска топлина/посвећеност ОТАЦ (ајтеми 1 – 5)	5	281	5 – 25 (5 – 25)	20,02	3,69	0,67
1.2 Родитељска топлина/посвећеност МАЈКА (ајтеми 1 – 5)	5	281	5 – 25 (5 – 25)	20,81	4,10	0,76
1.3 Родитељска топлина/посвећеност ОТАЦ и МАЈКА (2 x ајтеми 1 – 5)	10	280	18 – 50 (10 – 50)	40,85	6,69	0,79
1.4 Родитељска топлина/посвећеност (процене за оба родитеља, ајтеми 6 – 10 СРВС-а)	5	282	8 – 25 (5 – 25)	20,30	4,00	0,78
1. Родитељска топлина/посвећеност (цела субскала)	15	282	21 – 50 (15 – 75)	40,71	6,65	0,86
2. Родитељска строгост/надзор (субскала)	8	282	10 – 40 (8 – 40)	27,13	6,13	0,80
СРВС	23	280	44 – 114 (23 – 115)	88,31	0,83	0,88

Напомена: АС = аритметичка средина. СД = стандардна девијација. α = Кронбахов алфа коефицијент поузданости.

^аУ загради теоријски распон.

Из Табеле 10.1-1 може се видети да одговори испитаника покривају цео теоријски распон само у случају димензије родитељска топлина/посвећеност одвојено за мајке и одвојено за очеве као и то да је варијабилност скорова за део ове субскеале који се односи само на очеве нешто мања него за онај кој се односи само на мајке. У свим осталим случајевима, са изузетком СРВС-а у целини, досегнута је само горња, али не и доња гранична вредност теоријског распона.

У свим издвојеним случајевима дистрибуције су, у већој или мањој мери негативно асиметричне (преовлађују виши скорови). У том смислу говоре и одговарајуће вредности скјуниса ($S_k = -1,034$) и куртозиса ($K_u = 0,540$) за целу субскалу димензије родитељска топлина/посвећеност, односно $S_k = -0,643$ и $K_u = 0,098$ за целу субскалу димензије родитељска строгост/надзор. Негативни предзнаци добијених вредности скјуниса указују на изванредан степен негативне асиметрије (већа код родитељске топлине/посвећености него код родитељске строгости/надзора). Позитивни предзнаци „ексцесних” куртозиса (који за идеално нормалне дистрибуције износе 0,00) сугеришу да су обе дистрибуције о којима је овде реч лептокуртичне (такође у већој мери за родитељску топлину/посвећеност него за родитељску строгост/надзор). Очигледно, поменуте вредности S_k и K_u за обе димензије као и брзи тест ($СД < 1/2 АС$ за обе целе субскеале: $6,65 < 20,36$ и $6,13 < 13,57$) указују на то да су одступања од нормале у границама прихватљивог. Те дистрибуције приказане су у Сликама 10.1-1 – 10.1-2 (ПРИЛОГ Ж) и визуелни утисак посматрача је у складу са резултатима примене поменутих нумеричких метода. Наведимо и то да је коефицијент корелације између укупних скорова за две димензије родитељског васпитног стила (родитељска топлина/посвећеност и строгост/надзор) $r = 0,52$ ($p < 0,01$) што значи да је веза између њих средњег интензитета.

У Табели 10.1-2 приказани су „чисти” и „мешовити” васпитни стилови добијени комбинацијама скорова на СРВС-у из горње, доње и средње трећине дистрибуција димензија топлина/посвећеност и строгост/надзор. Као што се може видети из Табеле 10.1-2, комбинацијом скорова из доње трећине на димензији *топлина/посвећеност* и доње трећине на димензији *строгост/надзор* (1 – 1) добија се **занемарујући** родитељски васпитни стил; комбинацијом скорова из доње трећине на димензији *топлина/посвећеност* и горње трећине на димензији *строгост/надзор* (1 – 3) добија се **ауторитарни** родитељски васпитни стил; комбинацијом скорова из горње трећине на димензији *топлина/посвећеност* и доње трећине на димензији *строгост/надзор* (3 – 1) добија се **попустљиви** родитељски васпитни стил; комбинацијом скорова из горње трећине на димензији *топлина/посвећеност* и горње трећине на димензији *строгост/надзор* (3 – 3) добија се **ауторитативни** родитељски васпитни стил. То су, према теоријском моделу од којег полазимо, „чисти” васпитни стилови, односе се на нешто мање од половине свих испитаника (137 или 48,58 %) и они нас највише интересују.

Табела 10.1-2

Учесталост (f) и постотак (%) родитељских васпитних стилова (PBC)^a

Ред. бр.	Васпитна димензија		Васпитни стил	f	%
	топлина/посвећеност	строгост/надзор			
1	1 (21,00 – 40,00)	1 (10,00 – 24,00)	занемарујући	54	19,15
2	1 (21,00 – 40,00)	3 (31,00 – 40,00)	ауторитарни	15	5,32
3	3 (44,50 – 50,00)	1 (10,00 – 24,00)	попустљиви	14	4,96
4	3 (44,50 – 50,00)	3 (31,00 – 40,00)	ауторитативни	54	19,15
УКУПНО „чисти“ васпитни стилови (1+2+3+4)				137	48,58
5.1	1 (21,00 – 40,00)	2 (25,00 – 30,00)	мешовити	33	11,70
5.2	2 (40,50 – 44,00)	1 (10,00 – 24,00)	мешовити	25	8,87
5.3	2 (40,50 – 44,00)	2 (25,00 – 30,00)	мешовити	30	10,64
5.4	2 (40,50 – 44,00)	3 (31,00 – 40,00)	мешовити	29	10,28
5.5	3 (44,50 – 50,00)	2 (25,00 – 30,00)	мешовити	28	9,93
УКУПНО „мешовити“ васпитни стилови (5.1+5.2+5.3+5.4+5.5)				145	51,42
УКУПНО „чисти“ + „мешовити“ васпитни стилови				282	100,00

Напомена: PBC су добијени укрштањем три нивоа скорова на васпитним димензијама.

1 = доња трећина; 2 = средња трећина; 3 = горња трећина скорова.

^aУ заградама испод бројева од 1 до 3 приказани су распони скорова за сваку од тих трећина.

Из Табеле 10.1-2 се може видети да једнак број испитаних своје родитеље опажа, према овој подели, као ауторитативне и занемарујуће, односно готово истоветан број њих као ауторитарне и попустљиве. Разлике између ауторитативних (54) и занемарујући (54) у односу на ауторитарне (15) и попустљиве (14) су статистички значајне ($\chi^2(1) = 22,043$; $p < 0,001$; и ($\chi^2(1) = 23,529$; $p < 0,001$). У поређењу са наведеним истраживањем Сузи Ламборн и сарадника (Lamborn et al. 1991) можемо констатовати следеће: родитељи 7,75% више испитаних у нашем него у америчком узорку би примењивали један од четири основна васпитна стила; близу 6% (5,94%) више наших испитаника опажа своје родитеље као ауторитативне и 3,93% више њих као занемарујуће у односу на своје америчке вршњаке; остале разлике су практично занемарљиве јер је приближно исти проценат ауторитарних и попустљивих код америчких и наших испитаника. То што у нашем узорку има процентуално нешто више родитеља које њихова деца опажају као ауторитативне и занемарујуће него у узорку Сузи Ламборн и сарадника може бити један од разлога знатно веће корелације између двеју димензија у нашем узорку.

Пет могућих комбинација трећина скорова означили смо као „мешовите“ васпитне стилове, али се из горње табеле може закључити, као прво, да и ту постоје извесне разлике и, као друго, да се те разлике односе на више од половине испитаника (145 или 51,42%). Из

Табеле 10.1-2 се може закључити и следеће: комбинације скорова 1 – 2 и 2 – 1 ближе су „занемарујућем“ родитељском васпитном стилу, комбинације скорова 2 – 3 и 3 – 2 ближе су „ауторитативном“ васпитном стилу, док је комбинација 2 – 2 негде између сва четири „чиста“ васпитна стила. У овом раду ћемо их третирати као јединствену, пету категорију родитељског васпитног стила.

А сада да се вратимо провери наше прве хипотезе.

Како родитељски васпитни стилови (РВС), тако и етничка припадност (етичност, националност) родитеља су категоричке или номиналне варијабле и стога анализа релације између ових изискује примену неких од статистичких метода примерених таквој врсти варијабли. Приликом провере ове хипотезе ћемо се ограничити, као што смо назначили на почетку овог одељка, на четири основна или „чиста“ РВС и две најбројније категорије етничке припадности: српска и румунска. Међутим, имајући у виду експлораторни карактер овог истраживања, сматрали смо да је пожељно да бар у биваријантним анализама задржимо као одвојене категорије и малобројне испитанике код којих су један или оба родитеља словачке и мађарске етничке припадности. Почећемо са табелом контингенције 4x4 (Табела 10.1-3) у којој су категорије варијабле „националност оца“ у редовима, а варијабле „родитељски васпитни стил“ у колонома. Из последњег реда Табеле 10.1-3 се може видети да је добијени χ^2 значајан на нивоу 0,02 као и то да су за половину од укупно 16 ћелија очекиване фреквенције мање од 5 (најмања је чак 0,39). Будући да статистичари (нпр. Howitt & Cramer, 2011, str. 161; Но, 2014, str. 508) сматрају да очекивана фреквенција ни у једној ћелији не сме бити мања од 5, јасно је да се добијени χ^2 не може сматрати поузданим. Надаље, сажимање неких категорија на једној или другој варијабли очигледно нема много смисла, а покушај примене истог статистичког метода ради утврђивања евентуалних значајних разлика између васпитних стилова очева српске и румунске етничке припадности такође не доводи до поузданог резултата јер у једној од 8 ћелија очекивана фреквенција је 4,8. У случају табела контингенције у којима је једна од варијабли „националност мајке“, односно „родитељи исте националности“, јављају се исти проблеми, али наводимо и те табеле (Табела 10.1-4 и Табела 10.1-5) јер ће нам бити од извесне помоћи приликом тумачења резултата добијених даљим анализама. Тако са варијаблом националност мајке у анализи, у чак 10 (62,5%) од 16 ћелија очекиване фреквенције су мање од 5, односно 2 (25%) од укупно 8 ћелија ако се упоређују родитељски васпитни стилови у односу на мајке српске и румунске националности. Најпосле, према варијабли родитељи исте националности (3 категорије јер у 4. имамо само 1 случај код којег су оба родитеља мађарске националности, па смо тог испитаника искључили из ове анализе) у 6 (50%) од 12 ћелија очекиване фреквенције су испод 5 а 2 (25%) од 8 ако се узимају у обзир само случајеви у којима су оба родитеља српске и румунске националности.

Табела 10.1-3

Националност оца и родитељски васпитни стил

Националност (ОТАЦ)	Родитељски васпитни стил				Укупно
	Занемарујући	Ауторитарни	Попустљиви	Ауторитативни	
1. Српска	18 (33,3%)	2 (3,7%)	6 (11,1%)	28 (51,9%)	54 (100,0%)
2. Румунска	24 (40,7%)	8 (13,6%)	8 (13,6%)	19 (32,2%)	59 (100,0%)
3. Словачка	0 (0,0%)	2 (33,3%)	0 (0,0%)	4 (66,7%)	6 (100,0%)
4. Мађарска	4 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (100,0%)
Укупно	46 (37,4%)	12 (9,8%)	14 (11,4%)	51 (41,5%)	123 (100,0%)

Напомена: $\chi^2 = 20,146$; $df = 9$; $p = 0,017$; у 8 ћелија (50%) теоријске (очекиване) фреквенције су < 5 ; проценти у заградама односе се на редове.

Из података приказаних у Табели 10.1-3 можемо израчунати значајност разлика између пропорција породица испитаних у којима се користи *ауторитативни* РВС према томе да ли су *очев* српске или румунске националности. Будући да рачунања вршимо у статистичком програму STATISTICA 12 (Statistics/Basic Statistics/Difference tests/Difference between two proportions) у којем се не наводе вредности z већ директно нивои значајности, то је довело до следећег резултата: разлика између 0,52 (пропорција родитеља српске националности и 0,32 (пропорција родитеља румунске националности) је статистички значајна ($p = 0,033$) и значи да родитељи у породицама у којима је отац српске националности теже у статистички значајно већем броју да користе ауторитативни стил од оних у којима је отац румунске националности.¹ Разлике у погледу остала три родитељска васпитна стила између породица у којима је отац српске или румунске националности дефинитивно нису статистички значајне и стога их посебно не наводимо. Из Табеле 10.1-3 се да видети да се ни у једној од шест породица у којима је отац словачке националности не користе занемарујући и попустљиви РВС, односно да се у све четири породице у којима је отац мађарске националности користи занемарујући РВС. Због поменутог услова нема смисла израчунати разлике у пропорцијама између тих породица и оних у којима је отац српске или румунске националности.

Сада ћемо се осврнути на разлике у пропорцијама које су приказане у Табели 10.1-4. Наиме, разлике у пропорцијама коришћења ауторитативног васпитног стила у породицама у којима је *мајка* српске (0,50) или румунске (0,33) националности је близу прихватљивог нивоа значајности ($p = 0,071$) ако се примењује недирекционални (two-sided, two-tailed) тест, односно

¹ Пре сваке анализе ове врсте проверавамо да ли наши подаци испуњавају следећи услов да би се однос између две пропорције (за независне узорке) могао да тумачити позивањем на нормалну криву: да мања вредност p или q помножена са мањом вредношћу n буде већа од 5 (в. Ferguson, 1966, str. 177-178).

значајно на нивоу 0,05 ($p=0,036$) ако се користи дирекционални (one-sided, one-tailed) тест статистичке значајности, чија примена има смисла у овом случају с обзиром на очекивани правац разлике (уп. Ferguson, 1966, str. 165-167) полазећи од података из Табеле 10.1-4. Разлика у погледу занемарујућег васпитног стила дефинитивно није статистички значајна ($p = 0,238$ применом недирекционалног, односно $p=0,120$ дирекционалног теста), док према ауторитарном и попустљивом васпитном стилу није испуњен горе наведени услов за ваљано закључивање о значајности разлика између две пропорције. То важи и за поређења која укључују варијабле „мајка словачке националности” и „мајка мађарске националности”. Наведимо и то да се из Табеле 10.1-4 може видети да се ни у једној од пет породица у којима је мајка словачке националности не користи занемарујући РВС, односно да ниједна од четири породице у којима је мајка мађарске националности не примењује ауторитарни РВС.

Табела 10.1-4

Националност мајке и родитељски васпитни стил

Националност (МАЈКА)	Родитељски васпитни стил				Укупно
	Занемарујући	Ауторитарни	Попустљиви	Ауторитативни	
1. Српска	20 (34,5%)	4 (6,9%)	5 (8,6%)	29 (50,0%)	58 (100,0%)
2. Румунска	25 (46,3%)	5 (9,3%)	6 (11,1%)	18 (33,3%)	54 (100,0%)
3. Словачка	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (60,0%)	5 (100,0%)
4. Мађарска	1 (25,0%)	0 (0,0%)	1 (25,0%)	2 (50,0%)	4 (100,0%)
Укупно	46 (38,0%)	10 (8,3%)	13 (10,7%)	52 (43,0%)	121 (100,0%)

Напомена: $\chi^2 = 8,226$; $df = 9$; $p = 0,512$; у 10 ћелија (62,5%) теоријске (очекиване) фреквенције су < 5 ; проценти у заградама односе се на редове.

Из података приказаних у Табели 10.1-5 најпре смо израчунали разлике у пропорцијама коришћења ауторитативног васпитног између породица у којима су **оба родитеља** српске (0,52) или румунске (0,33) националности. Та разлика је близу прихватљивог нивоа значајности ($p = 0,072$) ако се примењује недирекционални (two-sided, two-tailed) тест, односно значајна на нивоу 0,05 ($p=0,036$) ако се користи дирекционални (one-sided, one-tailed) тест статистичке значајности, чија примена има смисла и у овом случају с обзиром на очекивани правац разлике полазећи од података из Табеле 10.1-5. Разлика у погледу занемарујућег васпитног стила није статистички значајна како применом недирекционалног ($p = 0,245$) тако и дирекционалног ($p = 0,122$) теста, док према ауторитарном и попустљивом васпитном стилу

није испуњен услов за ваљано закључивање о значајности разлика између две пропорције, што важи и за поређења која укључују варијабле „оба родитеља словачке националности”. Из Табеле 10.1-5 се може видети да се ни у једној од 4 породице у којима су оба родитеља словачке националности не користе занемарујући и попустљиви РВС.

Табела 10.1-5

Оба Родитеља исте националности и родитељски васпитни стил

Националност	Родитељски васпитни стил				Укупно
	Занемарујући	Ауторитарни	Попустљиви	Ауторитативни	
1. Српска	14 (31,8%)	2 (4,5%)	5 (11,4%)	23 (52,3%)	44 (100,0%)
2. Румунска	20 (43,5%)	5 (10,9%)	6 (13,0%)	15 (32,6%)	46 (100,0%)
3. Словачка	0 (0,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	3 (75,0%)	4 (100,0)
Укупно	34 (36,2%)	8 (8,5%)	11 (11,7%)	41 (43,6%)	94 (100,0%)

Напомена: $\chi^2 = 8,228$; $df = 6$; $p = 0,222$; у 6 ћелија (50,0%) теоријске (очекиване) фреквенције су < 5 ; проценти у заградама односе се на редове.

Због могућег утицаја одређених социодемографских и других варијабли о којима су прикупљени подаци у овом истраживању, даље анализе извршене су одвојено према националности оца и мајке, односно узимајући у обзир само испитанике код којих су оба родитеља српске или румунске националности. Међутим, услед малог броја испитаника у појединим категоријама варијабле РВС као критеријума, мултиваријатне анализе смо извршили са РВС као глобалном варијаблом тј. разлике између испитаника према критеријуму етничке припадности су анализиране на нивоу родитељског васпитног стила као таквог, без даљних диференцијација.

Приликом избора између неколико прихватљивих метода, определили смо се за *категоријалну регресију* познату под акронимом CATREG (од енгл. Categorical Regression) која представља непараметријски еквивалент уобичајене или "стандардне" вишеструке регресије у којој сви предиктори улазе истовремено (у једном кораку), а затим се процењује самостални допринос сваког од њих варијанси скорова критеријума. Да се подсетимо, CATREG је поступак оптималног скалирања тј. квантификовања категорија номиналних варијабли тако да се добије оптимална линеарна регресиона једначина код које је максимизирана вишеструка корелација између трансформисаних варијабли, у нашем случају родитељског васпитног стила (РВС) као критеријума, односно етничке припадности родитеља и извесних контролних варијабли као предиктора. CATREG је веома „либерална”

мултиваријатна метода у којој може бити до 200 предиктора, али само један критеријум, а најмањи број случајева по варијабли може бити три, с тим што број валидних случајева мора бити (бар) за један већи од броја варијабли у анализи (уп. Meulman et al., 2005a; Meulman et al., 2019: 20). У категоријалној анализи је, као и у свим другим регресионим анализама, ипак пожељно да се број предиктора сведе на неопходни минимум (из више разлога, а пре свега због могућих тешкоћа у тумачењу њиховог доприноса) и да број испитаника по варијабли буде већи него мањи, чиме и добијени резултати постају поузданији, односно грешке процене мање. Приликом уношења у анализу, предиктори интервалног нивоа мерења се "дискретизују" у одређен број категорија (7 је по дифолту), док код оних ординалног нивоа мерења треба спецификовати да су тог (ординалног) нивоа, односно одредити се између *spline ordinal* (која је по дифолту) или *ordinal*. Две опције постоје и за номинални ниво мерења: *spline nominal* или *nominal*.

Имајући све то у виду, у наставку смо спровели три категоријалне регресионе анализе само са две категорије етничке припадности родитеља (оца, мајке и оба родитеља) које су у нашем узорку најбројније: српска и румунска. Због њихове једнозначности, резултате тих анализа приказујемо у четири комбиноване табеле (Табела 10.1-6 – 10.1-9).

Табела 10.1-6

Категоријална регресиона анализа са четири категорије Родитељског васпитног стила (РВС) као зависне и националности родитеља и четири контролне варијабле као предикторима

Ред. бр. анализе	Централни предиктор	Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе
1	Националност ОЦА ^а	0,537	0,289	0,211	F(11, 100) = 3,692 p = 0,000
2	Националност МАЈКЕ ^б	0,522	0,273	0,190	F(11, 100) = 3,692 p = 0,000
3	Родитељи исте националности ^с	0,528	0,279	0,174	F(11, 76) = 2,668 p = 0,006

Напомена. Националност родитеља у све три анализе: 1 = српска, 2 = румунска.

^аКонтролне варијабле: Успех на полуг. (2–6), Процена материјалног стања породице, Ред рођености (1–4), Школска спрема оца.

^бКонтролне варијабле: Школска спрема оца, Старост оца, Процена материјалног стања породице, Степен концентрације.

^сКонтролне варијабле: Старост оца, Школска спрема оца, Степен концентрације, Материјално стање породице, Бр. браће и сестара.

Као што се може видети из Табеле 10.1-6, вредности (пондерисаног) R² значе да је више од једне четвртине варијансе трансформисаних категорија родитељског васпитног стила (РВС) објашњено регресијом сета оптимално трансформисаних предиктора који чине варијабла *националност* оца, мајке, односно оба родитеља исте етничности и по четири контролне

варијабле. Напоменимо да је категоријалној регресији R^2 у ствари коефицијент (вишеструке) корелације „између оптималне линеарне комбинације трансформисаних варијабли-предиктора² и (трансформисаног) исхода” (Meulman et al., 2019, str. 367) тј. између квантификација категорија оригиналних варијабли (независних или предиктора и зависне или критеријума). Тај здружени утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.1-6) статистички значајан ($p < 0,01$) у све три категоријалне анализе.

У Табели 10.1-7 приказане су квантификације две централне варијабле у овим анализама: националне припадности родитеља као предиктора и родитељског васпитног стила (РВС) као критеријума. Квантификације за остала четири предиктора (контролне варијабле) са примереним описима и коментарима видети у ПРИЛОГ Ж, Табела 10.1-7.1).

Табела 10.1-7

Категоријална регресиона анализа: квантификације (трансформисане вредности) четири категорије родитељског васпитног стила и две националности родитеља

Ред. бр. анализе	Варијабла	Категорија	f	Квантификација
1	Родитељски васпитни стил	1. Занемарујући (1-1)	42	-1,259
		2. Ауторитарни (1-3)	10	0,074
		3. Попустљиви (3-1)	14	0,839
		4. Ауторитативни (3-3)	46	0,878
	Националност ОЦА	1. Српска	53	1,055
		2. Румунска	59	0,948
2	Родитељски васпитни стил	1. Занемарујући (1-1)	44	-1,193
		2. Ауторитарни (1-3)	9	0,224
		3. Попустљиви (3-1)	11	0,741
		4. Ауторитативни (3-3)	45	0,941
	Националност МАЈКЕ	1. Српска	57	0,955
		2. Румунска	52	-1,047
3	Родитељски васпитни стил	1. Занемарујући (1-1)	33	-1,230
		2. Ауторитарни (1-3)	7	1,719
		3. Попустљиви (3-1)	11	0,763
		4. Ауторитативни (3-3)	37	0,545
	Родитељи исте националности	1. Српска	44	-1,000
		2. Румунска	44	1,000

Напомена. Ниво оптималног скалирања: номинални за све варијабле.

Као што се може видети из Табеле 10.1-7, у првој анализи приметимо незнатно већу квантификацију за очеве српске у односу очеве румунске етничке припадности. У другој анализи разлике између тих квантификација су знатно веће и са позитивним предзнаком за испитане чије су мајке српске у односу на оне чије су мајке румунске етничности. У трећој анализи су разлике у квантификацијама приближно исте, али сада са негативним предзнаком

²Енгл. predictor variables.

за испитане код којих су оба родитеља српске, а са позитивним код оних са оба родитеља румунске националности. У случају критеријума, приметимо да су у прве две анализе највеће квантификације за ауторитативни, а најмање за занемарујући РВС. У трећој анализи квантификације су нешто другачије: највећа је за ауторитарни, а најмања за занемарујући РВС.

Табела 10.1-8

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (бета)

Ред. бр. анализе	Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
1	Националност оца	0,009	0,087	1	0,011	0,918
	Успех на полуг. (2–6)	0,282	0,098	4	8,242	0,000
	Процена материјалног стања породице	0,367	0,100	2	13,569	0,000
	Ред рођености (1–4)	0,073	0,168	2	0,186	0,831
	Школска спрема оца	0,276	0,149	2	3,446	0,036
2	Националност мајке	0,046	0,077	1	0,361	0,549
	Школска спрема оца	0,286	0,115	3	6,187	0,001
	Старост оца	-0,130	0,143	2	0,829	0,440
	Процена материјалног стања породице	0,277	0,105	2	7,002	0,001
	Степен концентрације	0,237	0,121	3	3,870	0,012
3	Родитељи исте националности	0,091	0,106	1	0,730	0,395
	Старост оца	-0,146	0,137	4	1,137	0,346
	Школска спрема оца	0,400	0,168	2	5,666	0,005
	Степен концентрације	0,225	0,169	2	1,776	0,176
	Број браће и сестара	-0,195	0,263	2	0,552	0,578

Напомена. Националност родитеља у све три анализе: 1 = српска, 2 = румунска. Зависна варијабла: четири родитељска васпитна стила.

Из Табеле 10.1-8 се може видети да у првој и другој анализи три од четири контролне варијабле имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу РВС. У трећој анализи значајан утицај на критеријум има само једна контролна варијабла која уједно такав утицај има у сва три модела: "школска спрема оца". Позитивне вредности β коефицијената значе да високе вредности квантификација категорија предиктора треба спарити тј. "иду" са високим квантификацијама зависне варијабле и обрнуто (Bühl & Zöffel, 2002). Очигледно је да у прве две анализе категорије "отац српске националности" и "мајка српске националности" иду с ауторитативним, а "отац румунске националности" и "мајка румунске националности" са занемарујућим РВС-ом. У трећој анализи то спаривање изгледа знатно другачије: категорија "родитељи румунске националности" иде са ауторитативним РВС-ом, а категорија "родитељи српске националности" са занемарујућим РВС. Међутим, утицај варијабле *националност родитеља* (оца, мајке, родитељи исте националности) на РВС као критеријум – варијабла чији нас утицај приликом тестирања ове хипотезе првенствено интересује, није статистички значајан

ни у једној од три анализе: статистичка значајност β коефицијента у сва три модела је далеко од највишег референтног нивоа значајности.

Табела 10.1-9

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Ред. бр. анализе	Предиктори	Корелације				Толеранција	
		Нултог реда (Zero- Order)	Парцијална (Partial)	Полу- парцијал- на (Part)	Важност ^а	После транс- форма- ције	Пре трансформа- ције
1	Национал. оца	0,111	0,010	0,008	0,003	0,891	0,913
	Успех на полуг. (2–6)	0,320	0,312	0,277	0,313	0,963	0,935
	Материјално стање пород.	0,334	0,382	0,348	0,425	0,899	0,924
	Ред рођености (1–4)	-0,131	0,078	0,066	-0,033	0,835	0,829
	Школска спрема оца	0,305	0,282	0,248	0,292	0,807	0,802
2	Национал. мајке	0,130	0,051	0,043	0,022	0,886	0,893
	Школска спрема оца	0,347	0,293	0,262	0,363	0,839	0,844
	Старост оца	-0,158	-0,145	-0,125	0,075	0,931	0,860
	Материјално стања пород.	0,347	0,293	0,262	0,352	0,895	0,806
	Степен концентраци је	0,215	0,267	0,236	0,187	0,988	0,971
3	Родитељи исте национал.	-0,058	0,098	0,084	-0,019	0,848	0,857
	Старост оца	-0,186	-0,166	-0,143	0,097	0,966	0,961
	Школска спрема оца	0,380	0,383	0,352	0,546	0,774	0,790
	Степен концентраци је	0,194	0,250	0,220	0,157	0,953	0,958
	Број браће и сестара	-0,311	-0,214	-0,187	0,218	0,911	0,898

Напомена. Националност родитеља у све три анализе: 1 = српска, 2 = румунска. Зависна варијабли у све три анализе: четири родитељска васпитна стила.

^аПратов индекс релативне важности.

Из Табеле 10.1-9 се може видети, упоређивањем пре свега коефицијената нулте и полупарцијалне корелације за варијаблу "националност родитеља" у све три анализе, утицај контролних варијабли у анализи на релацију између централног предиктора и критеријума.

Према очекивању, на основу претходно реченог, Пратов индекс³ је варијабла "националност родитеља" у све три анализе је далеко од прихватљивог нивоа важности. Из Табеле 10.1-9 се види да мултиколинearност не представља проблем у овим моделима регресије.

* * *

Резимирајући добијене резултате можемо рећи да:

– биваријантно, без контролних варијабли у анализи, родитељи у породицама у којима је *отац* српске националности теже у статистички значајно већем броју ($p = 0,033$) да користе *ауторитативни* васпитни стил од оних у којима је отац румунске националности;

– биваријантно, без контролних варијабли у анализи, разлика у коришћењу *ауторитативног* РВС између породицама у којима је *мајка* српске и румунске етничности је близу прихватљивог нивоа значајности ($p = 0,071$) ако се примењује недирекционални, односно значајна на нивоу 0,05 ($p = 0,036$) ако се користи дирекционални тест статистичке значајности;

– биваријантно, без контролних варијабли у анализи, у породицама у којима су *оба родитеља* српске и румунске етничности у коришћењу *ауторитативног* РВС је близу прихватљивог нивоа значајности ($p = 0,072$) ако се примењује недирекционални, односно значајна на нивоу 0,05 ($p = 0,036$) ако се користи дирекционални тест статистичке значајности;

Надаље, мултиваријантно, у категоријалним регресијама са контролним варијаблама у анализи, „националност родитеља” (оца, мајке или оба родитеља српске или румунске етничности) значајно не утиче на целовити родитељски васпитни стил.

Закључак – Имајући све то у виду, можемо закључити да је наша прва хипотеза о постојању статистички значајне разлике између етничких група у погледу родитељских васпитних стилова тј. о значајној вези између етничке припадности и родитељског васпитног стила *делимично подржана* биваријантно према појединим категоријама РВС, али не и мултиваријантно, ако је критеријум РВС као целина.

³ Пратов (Pratt) индекс представља варијанту стандардизованих бета коефицијената и што је већа његова вредност, већа је и важност предиктора на који се односи (Bühl & Zöffel, 2002). Тај индекс може бити у распону од 0 до 1 (али никад 0) и добија се на следећи начин: најпре се израчуна производ између бета коефицијента и коефицијента корелације нултог реда, а затим се тај производ дели са коефицијентом вишеструке корелације R^2 (Meulman et al., 2005b, str. 133). За једног предиктора се каже да није важан ако је Пратов индекс мањи од $1/(2*p)$ где је p број предиктора у анализи.

10.2 Васпитни стил родитеља и школски успех њихове деце

Друга хипотеза је да *постоји статистички значајна веза између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце*. Њена основаност проверена је довођењем у везу родитељских васпитних стилова (РВС) са школским успехом на крају претходне и на полугодишту садашње школске године (код ученика економско-трговинске школе се, услед изнуђеног померања времена испитивања, успех на полугодишту односи на полугодиште претходне школске године).

Школски успех одређен је (одељак 9.3 Варијабле) као општи успех у виду просечне оцене а) на крају прошле школске године и б) на полугодишту садашњег разреда. Од испитаних се тражило да напишу на одговарајућим местима просечне оцене које су добили. Као што је познато, општи успех представља аритметичку средину бројчаних оцена из обавезних и одређених изборних предмета које, према чл. 72 *Закона о основама система образовања и васпитања*, могу бити: 5 (одличан), 4 (врло добар), 3 (добар), 2 (довољан) и 1 (недовољан) с тим што ова последња оцена није прелазна. Будући да се општи успех исказује као аритметичка средина са две децимале, тако добијени низ података је континуиран и апроксимира интервални ниво мерења. Просеча оцена сваког ученика затим се сврстава у једну од поменутих пет категорија. Тако просечна оцена до 2,49 представља довољан, од 2,50 до 3,49 добар, од 3,50 до 4,49 врло добар и од 4,50 до 5,00 одличан успех. За ученике који су имали једну или више недовољних оцена (1) нема много смисла да се рачуна просечна оцена све док се та или те оцене не поправе (нпр. за крај школске године након поправног испита) и они стога чине посебну категорију.

Али да се вратимо питању оцена општег успеха у овом истраживању.

Онима који нису могли тачно да се сете податка о свом просечном успеху и који су се због тога јављали испитивачу за разјашњење, саветовано је да наведу речима успех који су имали. На тај начин је пет ученика навело да су имали "недовољан", четири "довољан" и један "одличан" успех на полугодишту. Испитаницима који су навели довољан и одличан успех приписана је просечна оцена за тај ниво успеха, док су они са недовољним успехом (по двоје са једном или две слабе и један са четири слабе оцене) искључени из анализа у којима се користи просечна оцена са две децимале.

У Табели 10.2-1 приказани су основни нормативни подаци о дистрибуцијама просечних оцена на нивоу целог узорка и у њој уочимо најпре да је, како на крају школске године тако и на полугодишту, модална просечна оцена 5,00. Распон тих оцена умногоме апроксимира теоријски (2,00 – 5,00) на крају школске године, односно у потпуности на полугодишту након изостављања 5 ученика са једном или више слабих оцена. Већ на основу

односа између вредности трију мера централне тенденције – мод је већи и од аритметичке средине и од медијане – можемо закључити да су обе дистрибуције негативно асиметричне (преовлађују виши скорови) и у извесној мери спљоштене (платикуртичне; на крају школске године, јер на полугодишту вредност куртозиса је сасвим близу 0,00 колико износи куртозис нормалне криве) у односу на нормалну криву. Уочимо и то да су разлике између аритметичких средина, стандардних девијација, медијана и мода за та два успеха минималне, те да су све три мере централне тенденције прилично високе (између оцена 4 и 5).

Као што је познато, стручњаци за статистику немају јединствен став о томе колико велика могу бити одступања од нормалности да би било оправдано коришћење параметријских метода, јер није јасно шта значи да одступање добијене емпиријске дистрибуције мора бити „сасвим велико“ (fairly gross) да би „вероватно [било] препоручљиво да се користе *непараметријске* или методе *слободне од дистрибуције* (Ferguson, 1966, str. 174; подвукао А.Б). С тим у вези, неки истичу да према „теореми централног лимита¹ кад величина узорка износи 100 или више опсервација, нарушавање нормалности није главни предмет расправе” (Mishra et al., 2019, str. 70). Управо цитирани аутори наводе чак 10 поступака процене нормалности дистрибуција: шест нумеричких и четири графичка. Стога смо се, приликом процене нормалности континуираних варијабли у овом истраживању, определили за један графички (хистограм са нормалном кривом) и два нумеричка (скјунис и куртозис). Притом ћемо, имајући у виду све претходно речено, за Ск и Ку користити либералније критеријуме приликом процена нормалности дистрибуција за које се залажу Стивен Вест и сар. (West et al., 1995; в. такође Kim, 2013, str. 53): да вредност Ск не буде > 2 и "правог"² Ку не буде > 7 .

Табела 10.2-1

Школски успех испитаних: основни нормативни подаци о дистрибуцијама

Општи успех (просечна оцена)	N	Распон	АС	СД	Мдн	Мод	Ск	Ку
1. На крају претходне школ. год.	280	2,15 - 5,00	4,22	0,75	4,38	5,00	-0,785 (0,146)	-0,344 (0,290)
2. На полугодишту ^а садашње школ. год.	268 ^б	2,00 - 5,00	4,17	0,76	4,40	5,00	-0,870 (0,149)	-0,010 (0,297)

Напомена. АС = аритметичка средина. СД = стандардна девијација; Мдн = медијана; СК = скјунис; Ку = куртозис. У заградама су стандардне грешке Ск и Ку.

^аКод испитаних из економско-трговинске школе овај успех се односи, због времена испитивања, на полугодиште претходне школске године.

^бНакон искључивања ученика са једном или више слабих оцена.

¹Енгл. central limit theorem.

²Енгл. proper kurtosis.

Из података приказаних у Табели 10.2-1 може се закључити да, према нумеричким поступцима за које смо се определили, дистрибуције школског успеха наших испитаника, како на крају претходне, тако и на полугодишту садашње школске године, у прихватљивој мери апроксимирају нормалну криву. Надаље, из Сlike 10.2-1 и Сlike 10.2-2 (ПРИЛОГ 3) се може непосредно схватити да обе дистрибуције пре апроксимирају Гаусову криву него неке друге теоријске дистрибуције које би долазиле у обзир. Услед велике фреквенције високих оцена и тиме високог општег или просечног успеха у данашњој школи, а школе у којима је спроведено ово истраживање очигледно нису изузетак у том погледу, преовлађују највиши и веома високи скорови и то се јасно види и из Сlike 10.2-1 и Сlike 10.2-2.

У даљем поступку резултати добијени помоћу ставке *школски успех* сврстани су у 6 нивоа или класа тог успеха и та класификација ће бити коришћена у неким анализама. То је учињено из неколико разлога: као прво, као што смо већ истакли, уобичајена класификација успеха у школском систему заправо представља петостепену скалу, али велики број оних са свим петицама чини оправданим њихово издвајање као посебну класу одличних, утолико пре уколико је то начин исказивања једне реалне промене у начину оцењивања у савременој школи. Тиме се добија шестостепенa скала као одраз "нове нормалности" у образовању. Као друго, на тај начин се ученици са недовољним успехом задржавају као посебна категорија ученика по успеху. Треће, између краја полугодишта претходне и времена испитивања код више од половине испитаних ($n = 159$) је протекло, из разлога о којима је било речи у одељку 9.4 Поступак истраживања, око 10 месеци тако да се тачан податак (просек са две децимале) не може узети, бар код неких испитаника, као потпуно сигуран, нарочито ако се узме у обзир и то да се том успеху придаје мањи значај од оног на крају школске године. Надаље, издвајањем кроз одличних у посебну класу или подкласу одличних доприноси "нормализацији" дистрибуције скорова општег успеха, а "губитак" у прецизности је минималан: коефицијент корелације између тако исказаног успеха и "оригиналних" просека је $r = 0,94$ за успех на крају, односно $r = 0,95$ за успех на полугодишту (одговарајући Спирманови коефицијенти корелације су $r_s = 0,97$ и $r_s = 0,96$). То значи да варијабла са шест нивоа успеха веома добро може да замени у неким анализама ону са скоровима са две децимале. Иначе, школски успех исказан на скали од 1 до 5 је ординалног нивоa мерења, мада се ова скала често третира као интервална, али је чињеница да је она зацело више од ординалне а мање од интервалне с обзиром на то да су на њој по два једнака интервала: за добар и врло добар, односно за довољан и одличан успех.

У Табели 10.2-2 уочимо најпре да је, на нивоу узорка, према тој шестоделној класификацији врло добар успех најчешћи, како на крају претходне, тако и на полугодишту садашње школске године (код ученица и ученика из економско-трговинске школе успех на

полугодишту се односи, као што смо мало пре навели, на полугодиште претходне школске године) и да такав успех има око трећине свих испитаних. Међутим, на екстремима се могу уочити знатно веће промене: на полугодишту 5 ученика има једну или више слабих, али на крају школске године ниједан нема недовољан успех тј. није понављао разред, док је број одличних на крају школске године за 2,7% већи, а број скроз одличних, на крају школске године, за 9,9% већи него на полугодишту. Из Табеле 10.2-2 се такође може видети да, на крају школске године, готово сваки четврти ученик у узорку има скроз одличан успех, односно да безмало половина свих њих (48,2%) има одличан или скроз одличан успех.

Табела 10.2-2

Школски успех на крају прошле и полугодишту садашње школске године

Школски успех на <i>крају</i> прошле школске године	f	%	кумул. %
1. недовољан (једна или више слабих оцена)	0	0,0	0,0
2. довољан (2,00-2,49)	8	2,9	2,9
3. добар (2,50-3,49)	43	15,4	18,2
4. врло добар (3,50-4,49)	94	33,6	51,8
5. одличан (4,50-4,99)	66	23,6	75,4
6. скроз одличан (5,00)	69	24,6	100,0
Укупно	280	100,0	100,0
Школски успех на <i>полугодишту</i> садашњег разреда	f	%	кумул. %
1. недовољан (једна или више слабих оцена)	5	1,8	1,8
2. довољан (2,00-2,49)	11	4,0	5,9
3. добар (2,50-3,49)	38	13,9	19,8
4. врло добар (3,50-4,49)	95	34,8	54,6
5. одличан (4,50-4,99)	84	30,8	85,3
6. скроз одличан (5,00)	40	14,7	100,0
Укупно	273	100,0	100,0

Напомена. Код испитаних из економско-трговинске школе успех на полугодишту се односи, због времена испитивања, на полугодиште претходне школске године. Фреквенције (f) и проценти (%) се односе на редове.

Из података приказаних у Табели 10.2-3 (ПРИЛОГ 3) се може видети да за све гимназијалце имамо оба податка о школском успеху, док за испитанике из економско-трговинске школе немамо податак о успеху на крају претходне школске године за два, односно о том успеху на полугодишту за 9 испитаника. Уочимо и то да ниједан од свих испитаних гимназијалаца на крају претходне школске године није имао довољан успех, да је преко двадесет пута више ученика економско-трговинске школе него гимназијалаца са добрим успехом. Према издвојеним категоријама успеха, из гимназије је на крају претходне школске године највише било оних са одличним успехом, а у економско-трговинској школи врло добрих (у оба случаја нешто више од 1/3 испитаних). Надаље 2/3 гимназијалки и гимназијалаца

и око 1/3 ученица и ученика економско-трговинске школе је имало одличан или скроз одличан успех на крају претходне школске године. Уочимо и то да готово сваки трећи гимназијалац и сваки пети ученик економско-трговинске школе је, на крају претходне школске године, имао скроз одличан успех. На полугодишту је ситуација знатно другачија, пре свега код оних са одличним и скроз одличним успехом тј. знатан број одличних на полугодишту је на крају имао скроз одличан успех.

У Табели 10.2-4 (ПРИЛОГ 3) приказан је школски успех испитаника према полу. Из те табеле се може закључити да више од половине ученица има одличан или скроз одличан успех како на крају претходне тако и на полугодишту садашње школске године. У поређењу су њиховим друговима, 13,8% више ученица има одличан или скроз одличан успех на крају претходне школске године, односно та разлика је незнатно мања (13,2%) на полугодишту. Исто тако, око 1/3 свих испитаних оба пола имају врло добар успех како на крају прошле тако и на полугодишту садашњег разреда. Остале разлике су мање и углавном значе повољнији исход за ученице.

У Табели 10.2-5 приказани су резултати једносмерне анализе варијансе (ANOVA) са РВС-ом као фактором и школским успехом на крају школске године и на полугодишту као зависном варијаблом. Ради могућности потпунијег поређења резултата, у ове анализе укључена је и категорија "мешовити" РВС. Међутим, Левинов статистик (Levene statistic) сугерише да се варијансе појединих категорија значајно разликују: 2,440 (4, 275), $p = 0,047$ за успех на крају школске године и 3,023 (4, 268), $p = 0,018$ за успех на полугодишту. Стога смо те анализе продужили применом Краскал-Волис теста (Kruskal Wallis Test) и резултате тога приказујемо у последњој колони Табеле 10.2-5.

Из Табеле 10.2-5 се види да, опште узев, постоје статистички значајне разлике у просечном успеху, како на крају школске године, тако и на полугодишту, између испитаних који су васпитни стил својих родитеља описали на различите начине (у оба случаја $p < 0,05$). У Табели 10.2-5 уочимо да је највећа аритметичка средина (АС) за *успех на крају школске године* оних који васпитни стил својих родитеља описују као *попустљиви*, а најмањи за оне који тај стил својих родитеља описују као *занемарујући*. Приметимо одмах да између 3. и 4. категорије испитаних ("попустљиви" и "ауторитативни" РВС) практично нема разлике. Аритметичка средина испитаника који своје родитеље описују као *ауторитарне* је ближа категоријама 3 и 4 с тим што је код њих најмања варијабилност: најмањи распон и стандардна девијација (СД). Међутим, све у свему, из Табеле 10.2-5 се може видети да разлике између појединих категорија РВС нису велике.

Табела 10.2-5

Родитељски васпитни стилови и школски успех

	Родитељски васпитни стил	N	АС	СД	Распон	Краскал-Волис тест
Успех на крају школске год (просек)	1-Занемарујући	50	4,06	0,82	2,30–5,00	$\chi^2 = 12,229$ df = 4 p = 0,016
	2-Ауторитарни	12	4,27	0,54	3,57–5,00	
	3-Попустљиви	14	4,50	0,74	3,00–5,00	
	4-Ауторитативни	54	4,48	0,58	3,05–5,00	
	5-Мешовити	150	4,15	0,78	2,15–5,00	
	Укупно	280	4,22	0,75	2,15–5,00	
Успех на полугодишту (просек)	1-Занемарујући	50	3,84	0,96	1,99–5,00	$\chi^2 = 9,690$ df = 4 p = 0,046
	2-Ауторитарни	12	4,17	0,59	3,20–5,00	
	3-Попустљиви	14	4,43	0,77	3,00–5,00	
	4-Ауторитативни	52	4,33	0,69	1,99–5,00	
	5-Мешовити	145	4,12	0,79	1,99–5,00	
	Укупно	273	4,13	0,812	1,99–5,00	

Напомена. АС = аритметичка средина. СД = стандардна девијација.

На *полугодишту* је, према очекивању, нешто нижи *просечан успех* и нешто већа варијабилност просечних скорова тог успеха него на крају школске године, али однос између свих тих статистичких показатеља је практично исти.

Ман-Витни У-тест (Mann-Whitney U Test) за два независна узорка указује на то да су разлике између медијана појединих категорија испитаних према васпитном стилу њихових родитеља статистички значајне само између 1. ("занемарујући") и 3. ("попустљиви") категорије, како за успех на крају школске године, тако и на полугодишту (Mann-Whitney U = 227,500; Z = -2,001; p = 0,045 за успех на крају школ. год. и Mann-Whitney U = 217,000; Z = -2,168; p = 0,030 за успех на полугодишту) и између 1. ("занемарујући") и 4. ("ауторитативни") категорије (Mann-Whitney U = 924,000; Z = -2,801; p = 0,005 за успех на крају школске год. и Mann-Whitney U = 927,000; Z = -2,505; p = 0,012 за успех на полугодишту). Остала поређења нису резултирала значајним разликама у просечном успеху, како на крају школске године тако и на полугодишту.

Претходне анализе сада настављамо вођењем рачуна о могућем значајном утицају одређених контролних варијабли на релацију између РВС и (просечног) школског успеха. У ту сврху варијаблу РВС смо рашчланили на $k-1$ дихотомних (dummy) варијабли где је k број категорија оригиналне (РВС) варијабле. У Табели 10.2-6 приказане су корелације између школског успеха испитаних и васпитних стилова њихових родитеља исказаних као дихотомне (dummy) варијабле: 1 = *занемарујући* родитељски васпитни стил (РВС), 0 = сви остали; 1 = *ауторитарни* РВС, 0 = сви остали; 1 = *попустљиви* РВС, 0 = сви остали; 1 = *ауторитативни* РВС, 0 = сви остали. Категорија *мешовити* РВС је референтна група и за њу, као што је познато, не дефинише се посебна дихотомна варијабла (нпр. Chen, 2010). С тим у вези овде бисмо истакли да смо се за категорију "мешовити" РВС као референтну групу определили, као прво, да бисмо у анализама имали сва четири основна РВС и, као друго, јер ће та сразмерно велика категорија (односи се на више од половине свих испитаних у узорку!) имати малу стандардну грешку, што значи да ће поређење коефицијената регресије (в. даље у тексту) других категорија са њом као референтном групом бити поузданије (Allison, 1999). Уједно бисмо напоменули и то да, у овом истраживању, категорија "мешовити" РВС заправо представља оно што се обично приликом класификација/категоризација означава као "остали" – категорија коју ће ретко ко само због тога изостављати из својих анализа. Стога је и ми укључујемо у анализу сваки пут када нема разлога за њено искључивање.

Коефицијенти корелације између школског успеха и васпитних стилова приказани у Табели 10.2-6 заправо су поинт-бисеријални коефицијенти корелације, док они између васпитних стилова представљају ϕ -коефицијенте корелације. Међутим, с обзиром на то да су те корелације само варијанте или посебни случајеви Пирсоновог r -коефицијента (нпр. Ferguson, 1966; Cramer & Howitt, 2004), разлика је пре свега у интерпретацији тих коефицијената условљеној дихотомијама једне (поинт-бисеријална корелација) или обеју варијабли (код ϕ -коефицијента корелације) па их посебно не обележавамо. Имајући све то на уму, из Табеле 10.2-6 можемо закључити да испитаници који своје родитеље опажају као *занемарујуће*, теже да имају значајно слабији успех у односу на све остале РВС. То важи за све разликоване показатеље школског успеха, с тим што је у свим тим случајевима реч о веома слабој ($r < 0,20$) негативној корелацији која је статистички значајна само са успехом на полугодишту. Насупрот томе, ученице и ученици који своје родитеље опажају као *ауторитативне* теже да имају значајно бољи школски успех у односу на све остале испитане ђаке. Овде је такође реч о веома слабом, али позитивним корелацијама са сва четири начина исказивања тог успеха. То је у складу са очекивањем на основу разлика у просечном успеху према РВС (уп. Табелу 10.2-5) да ће занемарујући васпитни стил у извесној мери бити у негативној, а ауторитативни у позитивној релацији са школским успехом. Остала три РВС

нису у значајној вези са школским успехом, али смо их укључили у регресионе анализе које следе да бисмо испитали да ли, уз контролу ефеката извесних контролних варијабли, долази до промена у тој вези. Што се корелација између појединих васпитних стилова тиче, може се видети да је статистички значајана само она између "занемарујућег" и "ауторитативног" РВС. Негативан предзнак свих тих коефицијената корелације између појединих РВС указује на то да је реч о инверзним релацијама, што се могло очекивати на основу чињенице да је у свим случајевима број "осталих" већи од прилично различитих фреквенција појединих васпитних стилова, што утиче на маргиналне тотале у табелама 2x2 и тиме и на величину ϕ -коефицијента корелације (Ferguson, 1966, str. 238-239).

Табела 10.2-6

Пирсонови коефицијенти корелације (r) између школског успеха и родитељских васпитних стилова (РВС) рекодovаних као дитту варијабле

Ред. бр.	Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Успех на крају прошле школ. год. (просек)	—							
2	Успех на полугод. (просек)	0,91**	—						
3	Успех на крају прошле школ. год (6 катег)	0,94**	0,85**	—					
4	Успех на полугод. (6 катег)	0,86**	0,95**	0,84**	—				
5	Занемарујућу РВС	-0,10	-0,17**	-0,10	-0,15*	—			
6	Ауторитарни РВС	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,10	—		
7	Попустљиви РВС	0,08	0,09	0,08	0,08	-0,11	-0,05	—	
8	Ауторитативни РВС	0,17**	0,12*	0,16**	0,12*	-0,23**	-0,10	-0,11	—

Напомена. N = 273 за корелације са успехом на поугодишту. N=280 за корелацијеса успехом на крају школ. године.

* p < 0,05; ** p < 0,01

У Табели 10.2-7 приказани су коефицијенти корелације између школског успеха, два родитељска васпитна стила (РВС) који су у значајној вези са тим успехом и оних социодемографских (контролних) варијабли за које се испоставило да су у значајној вези са школским успехом. Стога корелације школског успеха са осталим варијаблама о којима су подаци прикупљени Општим упитником посебно не приказујемо. Узгред бисмо само

напоменули да, у овом узорку, нема значајне корелације између школског успеха и процене материјалног стања породице, броја чланова породице, или разреда у којима испитаник иде, односно узраста испитаних (све те корелације су мање од 0,10).

Табела 10.2-7

Пирсонови коефицијенти корелације (r) између школског успеха, социо-демографских карактеристика и два издвојена родитељска васпитна стила (PBC) рекодирани као дитту варијабле

Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Успех на крају ш. г.	—									
2-Успех на полуг.	0,91**	—								
3-Пол ^a	0,16**	0,16**	—							
4-Средња школа ^b	-0,40**	-0,40**	-0,04	—						
5-Ред рођености	-0,25**	-0,22**	0,10	0,26**	—					
6-Бр. браће и сестара ^c	-0,25**	-0,21**	0,19**	0,28**	0,69**	—				
7-Школска спрема оца	0,35**	0,34**	-0,06	-0,40**	-0,25**	-0,24**	—			
8-Школска спрема мајке	0,30**	0,29**	-0,10	-0,37**	-0,25**	-0,26**	0,57**	—		
9-Занемарујући PBC	-0,10	-0,17**	0,03	-0,04	0,04	0,05	-0,15*	-0,09	—	
10-Ауторитативни PBC	0,17**	0,12*	0,08	-0,10	-0,04	-0,00	0,07	0,00	-0,23**	—

Напомена. У зависности од потпуности података, N=271 до 282. Рекодирани као у Табели 10.2-6.

^a1 = Мушки ; 2 = Женски.

^b1 = Гимназија, 2 = Економско-трговинска школа

^cУкупан бр. браће и сестара.

**p < 0,01; *p < 0,05.

Из Табеле 10.2-7 се може видети да је школски успех исказан као просек у вези средњег интензитета са средњом школом у коју испитаници иду (ученици гимназије теже да имају значајно бољи успех од њихових другарица и другова из економско-трговинске школе). Ако се изузму релације између школског успеха на полугодишту и на крају школске године, највише корелације у Табели 10.2-7 су оне позитивне између "реда рођености" и "укупног броја браће и сестара" као и између "школске спреме оца" и "школске спреме мајке". Занимљиво је да, од два укључена родитељска васпитна стила, само занемарујући је у значајној, иако слабој, негативној релацији са неком од контролних варијабли из Табеле 10.2-7, а то је школска спрема оца (што је виши ниво образовања оца у породици, већа је вероватноћа да се мање користи занемарујући PBC у односу на остале у узорку). Занимљиво

је да ауторитативни РВС није ни у каквој биваријантној вези ($r = 0,00$) са школском спремом мајке. Надаље, из Табеле 10.2-7 се може видети да су готово све контролне варијабле у нешто јачој вези са школским успехом од РВС што, приликом даље анализе, намеће питање да ли издвојени васпитни стилови значајно додатно доприносе предвиђању школског успеха испитаних у односу на блок или сет који чине те контролне варијабле. Да бисмо добили одговор на то питање, спровели смо две хијерархијске или секвенцијалне регресионе анализе са просечним школским успехом на крају, односно на полугодишту као зависним варијаблама или критеријумима и родитељским васпитним стилима (РВС) и одређеним контролним варијаблама као независним варијаблама или предикторима.

У анализи, у којој је *успех на крају школске године* зависна варијабла или критеријум, следеће четири варијабле чине један сет и улазе у анализу у првом кораку (step) или моделу: *пол, средња школа, ред рођености и школска спрема оца*. Варијабле *укупан број браће и сестара* и *школска спрема мајке* изостављене су из ове и следеће регресионе анализе због колинеарности. Следи "исфорсирани (forced) улазак индивидуалних [...] варијабли заснован на реду њихове важности" (importance; Lounsbury et al., 2003, str. 1235) у следећа четири корака. На тај начин у анализу улазе, редом, четири основна родитељска васпитна стила (РВС) према њиховом статистичком значају (в. Табелу 10.2-6): *ауторитативни, занемарујући, попустљиви* и, на крају, *ауторитарни* РВС. "Мешовити" РВС је, као што смо назначили раније у овом одељку, рефрентна група.

Приказ резултата ових регресионих анализа почињемо провером да ли су испуњене претпоставке сваке вишеструке регресионе анализе, те најпре износимо детаљније резултате те провере за прву од њих. Будући да је реч о идентичном поступку провере, приказ резултата те провере за све остале регресионе анализе извршене приликом обраде података добијених овим истраживањем биће сведен на неопходну меру. Из Слике 10.2-3 (ПРИЛОГ 3) се може видети да линија која представља резидуале критеријум варијабле (успех на крају школске године) у довољној мери апроксимира очекивани склоп очекиваних вредности (права линија) тако да можемо рећи да је претпоставка о (релативно) нормалној дистрибуцији задовољена. Надаље, из Слике 10.2-4 (ПРИЛОГ 3) се може закључити да не постоји неки јасан склоп односа између резидуалних и предвиђених вредности како се очекује на основу претпоставке о линеарности и хомосцедасцититета, што значи да су и ти услови у довољној мери испуњени. Вредност Дурбин-Вотсоновог статистичког показатеља $d = 1,853$ је између критичних вредности ($1,5 < d < 2,5$) што значи да је и претпоставка о независности резидуала испуњена. Коначно, из Табеле 10.2-9 се може видети да је и претпоставка да нема мултиколизиса задовољена јер су све вредности толеранце предиктора веће од критичне вредности 0,10 и VIF-a (variance inflation factor) мање од 10. Имајући у виду да су све претпоставке регресионе

анализе испуњене, укључујући услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли или предиктора, у Табели 10.2-8 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.2-8

Хијерархијска регресиона анализа са просечним успехом на крају прошле школске године као критеријумом и контролним варијаблама и четири родитељска васпитна стила (PBC) као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F-а промене
1	0,489 ^a	0,239	0,228	0,239	21,464	4	273	0,000
2	0,502 ^b	0,252	0,238	0,013	4,692	1	272	0,031
3	0,505 ^c	0,255	0,239	0,003	1,115	1	271	0,292
4	0,510 ^d	0,260	0,241	0,005	1,794	1	270	0,182
5	0,510 ^e	0,260	0,238	0,000	0,033	1	269	0,855

Напомена. Зависна варијабла (критеријум): Успех на крају прошле школске године (просек)

^aПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца

^bПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Ауторитативни PBC

^cПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC

^dПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC, Попустљиви PBC

^eПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC, Попустљиви PBC, Ауторитарни PBC

Будући да се у хијерахијским регресионим анализама допринос појединих варијабли утврђује у моделу или кораку у којем оне улазе у анализу, из Табеле 10.2-8 може се видети да, у овом моделу, контролне варијабле заједно објашњавају нешто мање од једне четвртине варијансе (пондерисано R²) просечног успеха на крају прошле школске године. Улазак, у другом кораку, *ауторитативног* родитељског васпитног стила, довео је до R² промене (ΔR^2) од 0,013, што значи да је објашњена варијанса критеријума увећана за 1,3% и тест F-а промене показује да ова промена представља статистички значајно увећање ($p < 0,05$). Из Табеле 10.2-8 се такође може видети да улазак остала три PBC-а значајно не доприноси објашњењу варијансе скорова успеха на крају прошле школске године као критеријума.

Табела са резултатима анализе варијансе (ANOVA), коју посебно не приказујемо, додатно прецизира налазе из Табеле 10.2-8. Наиме, улазак, у првом кораку, шест контролних варијабли довело је до статистички значајне регресионе једначине: $F(4, 273) = 21,464$ ($p < 0,001$). Додавање дихотомне варијабле "ауторитативни PBC" такође је довело до статистички значајне регресионе једначине: $F(7, 272) = 18,342$ ($p < 0,001$). На крају, у петом кораку, у којем су све контролне и дихотомне варијабле PBC-а у анализи, резултирало је значајном глобалном регресионом једначином $F(8, 269) = 11,828$ ($p < 0,001$). Другим речима, хипотезу да нема

линеарне везе између независних и зависне варијабле (тј. да је $R^2 = 0$) треба одбацити (Но, 2014, str. 308-309).

Табела 10.2-9

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.2-8

МОДЕЛ (корак)	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Подаци о колинеарности	
						Толеранција	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,328	0,249		17,407	0,000		
Пол	0,252	0,081	0,166	3,104	0,002	0,978	1,022
Средња школа	-0,423	0,089	-0,280	-4,735	0,000	0,800	1,251
Школска спрема оца	0,087	0,024	0,215	3,679	0,000	0,813	1,231
Ред рођености	-0,102	0,050	-0,114	-2,048	0,042	0,893	1,120
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,299	0,247		17,380	0,000		
Пол	0,238	0,081	0,156	2,940	0,004	0,972	1,029
Средња школа	-0,412	0,089	-0,273	-4,642	0,000	0,797	1,254
Школска спрема оца	0,085	0,024	0,210	3,603	0,000	0,811	1,233
Ред рођености	-0,101	0,050	-0,113	-2,037	0,043	0,893	1,120
Ауторитативни РВС	0,219	0,101	0,114	2,166	0,031	0,984	1,016
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,352	0,252		17,242	0,000		
Пол	0,241	0,081	0,159	2,979	0,003	0,970	1,031
Средња школа	-0,424	0,089	-0,280	-4,739	0,000	0,785	1,275
Школска спрема оца	0,081	0,024	0,199	3,367	0,001	0,787	1,271
Ред рођености	-0,100	0,050	-0,112	-2,022	0,044	0,893	1,120
Ауторитативни РВС	0,193	0,104	0,101	1,864	0,063	0,932	1,073
Занемарујући РВС	-0,113	0,107	-0,058	-1,056	0,292	0,912	1,096
Модел (корак) 4							
(Constant)	4,290	0,256		16,737	0,000		
Пол	0,250	0,081	0,164	3,082	0,002	0,964	1,037
Средња школа	-0,417	0,090	-0,276	-4,657	0,000	0,782	1,279
Школска спрема оца	0,082	0,024	0,202	3,415	0,001	0,786	1,273
Ред рођености	-0,092	0,050	-0,104	-1,856	0,065	0,881	1,136
Ауторитативни РВС	0,213	0,105	0,112	2,039	0,042	0,913	1,095
Занемарујући РВС	-0,093	0,108	-0,048	-0,863	0,389	0,895	1,118
Попустљиви РВС	0,248	0,185	0,072	1,339	0,182	0,941	1,063
Модел (корак) 5							
(Constant)	4,291	0,257		16,708	0,000		
Пол	0,248	0,082	0,163	3,043	0,003	0,954	1,048
Средња школа	-0,418	0,090	-0,276	-4,650	0,000	0,778	1,285
Школска спрема оца	0,082	0,024	0,201	3,398	0,001	0,784	1,275
Ред рођености	-0,091	0,050	-0,102	-1,824	0,069	0,872	1,147
Ауторитативни РВС	0,216	0,106	0,113	2,040	0,042	0,893	1,119
Занемарујући РВС	-0,091	0,109	-0,046	-0,831	0,407	0,880	1,136
Попустљиви РВС	0,251	0,186	0,073	1,347	0,179	0,935	1,070
Ауторитарни РВС	0,036	0,199	0,010	0,183	0,855	0,947	1,056

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају прошле школске године (просек). SE B = стандардна грешка B коефицијента. РВС = Родитељски васпитни стил.

Увидом у бета коефицијенте (Табела 10.2-9) може се закључити да статистички значајно доприносе регресији све четири контролне варијабле у анализи с тим што је позитиван предзнак за варијабле "пол" и "школска спрема оца", а негативан за остале две ("средња школа" и "ред рођености"). Надаље, стандардизовани бета коефицијент (β) за *ауторитативни* РВС који нас првенствено интересује, значајан је на нивоу 0,05 и има позитиван предзнак, што значи да деца чији родитељи користе ауторитативни васпитни стил теже у значајној мери да имају бољи школски успех у односу на категорију "мешовити" РВС као референтну групу и подешено (adjusted) или кориговано за варијабле у анализи.

У следећој регресионој анализи *успех на полугодишту* школске године је зависна варијабла (критеријум), а четири исте контролне варијабле као у претходној анализи улазе у првом кораку или моделу: *пол*, *средња школа*, *ред рођености* и *школска спрема оца*. У следећа четири корака улазе, редом, четири основна родитељска васпитна стила према њиховом статистичком значају (в. Табелу 10.2-6): *занемарујући*, *ауторитативни*, *попустљиви* и *ауторитарни* РВС. Референтна група је "мешовити" РВС и у овој регресионој анализи.

Како су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Слике 10.2-5 – 10.2-6 у ПРИЛОГ 3) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,939$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.2-11) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.2-10 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Као што се може видети из Табеле 10.2-10, у овом моделу контролне варијабле заједно објашњавају 22,5% варијансе (пондерисано R^2) просечног успеха на крају прошле школске године. Уласком, у другом кораку, *занемарујућег* родитељског васпитног стила, дошло је до R^2 промене (ΔR^2) која значи да је објашњена варијанса критеријума увећана за 1,3% и тест F-а промене показује да ова промена представља статистички значајно увећање ($p < 0,01$). У Табели 10.2-10 уочимо да, као у претходној анализи, улазак остала три родитељска васпитна стила (РВС) у ову (анализу) значајно не доприноси објашњењу варијансе скорова успеха на полугодишту као критеријума.

Табела са резултатима анализе варијансе (ANOVA), коју посебно не приказујемо, додатно прецизира налазе из Табеле 10.2-10. Наиме, улазак, у првом кораку, четири контролне варијабле довео је до статистички значајне регресионе једначине: $F(4, 265) = 20,492$ ($p < 0,001$). Додавање дихотомне варијабле "занемарујући РВС" такође је довело до статистички значајне регресионе једначине: $F(5, 264) = 18,301$ ($p < 0,001$). На крају, у петом кораку, у којем су све контролне и дихотомне варијабле РВС-а у анализи, резулирало је значајном глобалном регресионом једначином $F(8, 261) = 11,579$ ($p < 0,001$). То значи да хипотезу да нема линеарне везе између независних и зависне варијабли (тј. да је $R^2 = 0$) треба одбацити.

Табела 10.2-10

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на полугодишту школске као критеријумом и контролним варијаблама и четири родитељска васпитна стила (РВС) као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F-а промене
1	0,486 ^a	0,236	0,225	0,236	20,492	4	265	0,000
2	0,507 ^b	0,257	0,243	0,021	7,521	1	264	0,007
3	0,508 ^c	0,259	0,242	0,001	0,412	1	263	0,521
4	0,512 ^d	0,262	0,242	0,003	1,189	1	262	0,277
5	0,512 ^e	0,262	0,239	0,000	0,014	1	261	0,907

Напомена. Зависна варијабла (критеријум): Успех на полугодишту (просек).

^aПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца

^bПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Занемарујући РВС, Ауторитативни РВС

^dПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Занемарујући РВС, Ауторитативни РВС, Попустљиви РВС

^eПредиктори: (Constant), Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца, Занемарујући РВС, Ауторитативни РВС, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС

Када је о контролним варијаблама реч, увидом у бета коефицијенте може се закључити да све четири у статистички значајној мери доприносе регресионој једначини (Табела 10.2-11) с тим што је, као у претходној анализи, позитиван предзнак за варијабле "пол" и "школска спрема оца", односно негативан за остале две ("средња школа" и "ред рођености"). Што је у овом контексту још важније, стандардизовани бета коефицијент (β) за *занемарујући* РВС је значајан на нивоу 0,01 и има негативан предзнак, што значи да деца чији родитељи користе занемарујући васпитни стил теже у значајној мери да имају слабији школски успех у односу на категорију "мешовити" РВС као референтну групу и подешено или кориговано за варијабле у анализи.

Табела 10.2-11

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.2-10

МОДЕЛ (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранција	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,261	0,273		15,605	0,000		
Пол	0,264	0,089	0,161	2,954	0,003	0,976	1,025
Средња школа	-0,462	0,099	-0,283	-4,689	0,000	0,790	1,266
Школска спрема оца	0,090	0,026	0,206	3,436	0,001	0,801	1,248
Ред рођености	-0,102	0,050	-0,115	-2,020	0,044	0,893	1,120
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,395	0,274		16,032	0,000		
Пол	0,269	0,088	0,164	3,048	0,003	0,976	1,025
Средња школа	-0,489	0,098	-0,300	-4,996	0,000	0,782	1,279
Школска спрема оца	0,078	0,026	0,177	2,943	0,004	0,777	1,287
Ред рођености	-0,100	0,050	-0,113	-2,005	0,046	0,892	1,121
Занемарујући PBC	-0,310	0,113	-0,148	-2,742	0,007	0,965	1,036
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,376	0,276		15,849	0,000		
Пол	0,265	0,089	0,161	2,986	0,003	0,970	1,031
Средња школа	-0,484	0,098	-0,297	-4,923	0,000	0,777	1,287
Школска спрема оца	0,078	0,026	0,177	2,938	0,004	0,777	1,287
Ред рођености	-0,099	0,050	-0,112	-1,984	0,048	0,892	1,122
Занемарујући PBC	-0,292	0,116	-0,140	-2,516	0,012	0,914	1,095
Ауторитативни PBC	0,073	0,114	0,035	0,642	0,521	0,931	1,074
Модел (корак) 4							
(Constant)	4,322	0,280		15,415	0,000		
Пол	0,273	0,089	0,166	3,066	0,002	0,963	1,038
Средња школа	-0,478	0,098	-0,293	-4,858	0,000	0,775	1,291
Школска спрема оца	0,078	0,026	0,179	2,970	0,003	0,776	1,288
Ред рођености	-0,093	0,050	-0,105	-1,848	0,066	0,880	1,136
Занемарујући PBC	-0,274	0,117	-0,131	-2,337	0,020	0,895	1,117
Ауторитативни PBC	0,092	0,115	0,044	0,796	0,427	0,911	1,098
Попустљиви PBC	0,219	0,201	0,060	1,090	0,277	0,941	1,063
Модел (корак) 5							
(Constant)	4,321	0,281		15,381	0,000		
Пол	0,274	0,090	0,166	3,056	0,002	0,953	1,049
Средња школа	-0,477	0,099	-0,292	-4,825	0,000	0,770	1,299
Школска спрема оца	0,079	0,026	0,179	2,967	0,003	0,774	1,291
Ред рођености	-0,093	0,050	-0,105	-1,847	0,066	0,871	1,149
Занемарујући PBC	-0,276	0,119	-0,132	-2,328	0,021	0,880	1,137
Ауторитативни PBC	0,090	0,117	0,043	0,768	0,443	0,890	1,123
Попустљиви PBC	0,217	0,202	0,059	1,075	0,283	0,934	1,070
Ауторитарни PBC	-0,025	0,216	-0,006	-0,116	0,907	0,943	1,060

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају прошле школске године (просек). SE B = стандардна грешка B коефицијента. PBC = Родитељски васпитни стил.

Све ове налазе проверили смо и применом категоријалне регресионе анализе (CATREG). У прве две анализе критеријум је школски успех (на крају школске године и на полугодишту), а једини предиктор варијабла "родитељски васпитни стил" (PBC).

У Табели 10.2-12 приказани су сумарни резултати те две категоријалне регресионе анализе (означе као 1.1 и 1.2, односно 2.1 и 2.2 у Табели 10.2-13).

Табела 10.2-12

Категоријална регресиона анализа са школским успехом као зависном и родитељским васпитним стилем (РВС) као предиктором

Зависна варијабла	N	Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе
1.1 Успех на крају школ. године	280	0,212	0,045	0,031	F(4, 275) = 3,223 p = 0,013
1.2 Успех на полугодишту	272	0,217	0,047	0,033	F(4, 268) = 3,314 p = 0,011

Напомена. N = 280. Предиктор: РВС тј. четири категорије РВС + категорија "мешовити".

Као што се може видети из Табеле 10.2-12, пондерисано R² је 0,031 са *успехом на крају (претходне) школске године* као зависном варијаблом, што значи да је 3,1% варијансе тог успеха објашњено *родитељским васпитним стилем (РВС)*, односно вредност пондерисаног R² са *успехом на полугодишту* значи да је 3,3% варијансе овог успеха објашњено РВС-ом. Тај утицај је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (последња колона Табеле 10.2-12) статистички значајан (у оба случаја p < 0,05). Будући да је R² коефицијент корелације између квантификација категорија оригиналних варијабли у анализи, у Табели 10.2-13 приказујемо те квантификације.

Из Табеле 10.2-13 се да видети да је, у првој анализи (критеријум: успех на крају школске године) за варијаблу *родитељски васпитни стил (РВС)* највећа квантификација за *попустљиви* (нешто мања за *ауторитативи*) а најмања и знатно мања, са негативним предзнаком за *занемарујући РВС*. За *успех на крају школске године* највећа квантификација је за категорију "скроз одличан успех", а најмања за комбиновану категорију "недовољан и довољан успех". Из Табеле 10.2-13 се може закључити да "занемарујући" РВС иде са категоријом "недовољан и довољан" школски успех, односно "попустљиви" РВС са категоријом "скроз одличан" школски успех. То је у потпуности у складу са подацима о аритметичким срединама за те васпитне стилове из Табеле 10.2-5.

Из Табеле 10.2-13 се може видети да је, у другој анализи (са успехом на полугодишту као критеријумом) за варијаблу *родитељски васпитни стил* (четири катег. РВС + катег. "мешовити") највећа квантификација за *ауторитативи*, нешто мања за *попустљиви*, а најмања и знатно мања, са негативним предзнаком за *занемарујући РВС*. За *успех на полугодишту* највећа и једнака квантификација је за категорије "одличан" и "скроз одличан успех", а најмања за комбиновану категорију "недовољан и довољан успех". Из Табеле 10.2-13 се може

закључити да "занемарујући" РВС иде са категоријом "недовољан и довољан" школски успех, односно "ауторитативни" РВС са категоријама "одличан" и "скроз одличан" школски успех. То је у знатној мери у складу са подацима о аритметичким срединама за те васпитне стилове из Табеле 10.2-5 имајући у виду минималну разлику у просецима између категорија "попустљиви" и "ауторитативни" РВС.

Табела 10.2-13

Категоријална регресиона анализа: квантификације (трансформисане вредности) родитељског васпитног стила (РВС) и школског успеха на крају прошле школске године и на полугодишту

	Категорија	f	Квантификација
1.1 Родитељски васпитни стил	1. Занемарујући	50	-1,347
	2. Ауторитарни	12	0,285
	3. Попустљиви	14	1,755
	4. Ауторитативни	54	1,562
	5. Мешовити	150	-0,300
1.2 Успех на крају школске године	2-довољан	8	-3,893
	3-добар	43	-0,816
	4-врло добар	94	-0,488
	5-одличан	66	0,495
	6-скроз одличан	69	1,151
	Категорија	f	Квантификација
2.1 Родитељски васпитни стил	1. Занемарујући	50	-1,972
	2. Ауторитарни	12	0,309
	3. Попустљиви	14	0,914
	4. Ауторитативни	52	1,084
	5. Мешовити	145	0,177
2.2 Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	16	-3,000
	3-добар	38	-1,356
	4-врло добар	95	0,167
	5-одличан	84	0,675
	6-скроз одличан	40	0,675

Напомена. Ниво оптималног скалирања варијабли: номинални (Spline Nominal, Degree 2, Interior Knots 2) за РВС и ординални (Spline ordinal, Degree 2, Interior Knots 2) за успех на крају школске године и на полугодишту.

Из Табеле 10.2-14 може се видети да трансформисана варијабла *родитељски васпитни стил* у статистички значајној мери ($p < 0,001$) утиче на школски успех, како на крају школске године, тако и на полугодишту. Будући да се ради само о једном предиктору, бета-коэффициент (β) је истоветан са корелацијом нултог реда, то значи да је и корелација између РВС (4 + 1) и школског успеха на крају школске године, односно између РВС и школског успеха на полугодишту статистички значајна.

Табела 10.2-14

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Предиктор	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Родитељски васпитни стил (РВС) 4+1 ^a	0,212	0,050	4	17,903	0,000
Родитељски васпитни стил (РВС) 4+1 ^b	0,217	0,062	4	12,309	0,000

Напомена. Родитељски васпитни стил (РВС) 4 + 1 = четири категорије РВС + категорија "мешовити".

^aЗависна варијабла: Успех на крају школске године (2-6)

^bЗависна варијабла: Успех на полугодишту (2-6)

Категоријалне регресионе анализе продужили смо укључивањем и четири контролне варијабле. У Табели 10.2-15 приказани су резултати категоријалне регресионе анализе са **успехом на крају школске године** као критеријумом и *родитељским васпитним стилем* и четири контролне варијабле као предикторима: пол, средња школа, ред рођености и школска спрема оца. Као што се може видети из Табеле 10.2-15, добијена вредност пондерисаног R^2 значи да је 23,7% варијансе тог успеха објашњено сетом предиктора у анализи. Тај утицај је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (последња колона те табеле) статистички веома значајан ($p < 0,001$).

Табела 10.2-15

Категоријална регресиона анализа са успехом на крају школске године као зависном и родитељским васпитним стилем (РВС) и сетом контролних варијабли као предикторима

Зависна варијабла	Вишеструко R	R^2	Пондерисано (adjusted) R^2	Једносмерна анализа варијансе
Успех на крају школ. године (6 катег)	0,514	0,264	0,237	F(10, 267) = 9,590 p = 0,000

Напомена. N = 278. Предиктори: Родитељски васпитни стил (РВС) 4+1, Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца.

Будући да је R^2 коефицијент корелације између квантификација категорија оригиналних варијабли у анализи, у Табели 10.2-16 приказујемо те квантификације за две централне варијабле: успех на крају школске године и РВС (4 катег. + 5. "мешовити"). Квантификације осталих (контролних) варијабли са прикладним коментаром приказане су у Табели 10.2-16.1 (ПРИЛОГ 3).

Табела 10.2-16

Категоријална регресиона анализа: квантификације
зависне варијабле и централног предиктора (PBC 4 + 1)

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на крају школ. године	2-довољан	8	-2,873
	3-добар	43	-1,761
	4-врло добар	94	-0,033
	5-одличан	65	0,704
	6-скроз одличан	68	0,825
Родитељски васпитни стил (PBC 4 +1)	1. Занемарујући	50	-1,561
	2. Ауторитарни	12	1,476
	3. Попустљиви	14	1,600
	4. Ауторитативни	53	1,288
	5. Мешовити	149	-0,204

Напомена. Ниво оптималног скалирања варијабле: номинални (Spline Nominal, Degree 2, Interior Knots 2) за PBC, ординални (Spline Ordinal, Degree 2, Interior Knots 2) за Успех на крају школске године.

Из Табеле 10.2-16 се може видети да је, према очекивању, најмања квантификација и са негативним предзнаком за "довољан" успех, а највећа за "скроз одличан успех". Квантификације осталих категорија успеха се правилно распоређују између те две крајности. Када је о варијабле *родитељски васпитни стил* (4 катег. + 5. "мешовити") реч, највећа квантификација је за категорију "попустљиви" PBC. Нешто мања од тога је она за категорију "ауторитарни", а затим и "ауторитативни" PBC. Најмања и са негативним предзнаком је квантификација за "занемарујући" PBC.

Табела 10.2-17

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Предиктор	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Родитељски васпитни стил (PBC) 4+1	0,125	0,058	4	4,720	0,001
Пол	0,168	0,053	1	10,104	0,002
Средња школа	0,279	0,050	1	31,254	0,000
Ред рођености	-0,147	0,074	2	3,911	0,021
Школска спрема оца	0,191	0,049	2	15,527	0,000

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају школске године

У Табели 10.2-17 приказани су коефицијенти детерминације (β) предиктора у анализи као и њихове стандардне грешке и статистичка значајност. У Табели 10.2-17 уочимо најпре да сви предиктори укључени у анализу у статистички значајној мери одређују школски успех на крају школске године: $p < 0,05$ за β коефицијент контролне варијабле "ред рођености", односно $p < 0,01$ тај коефицијент PBC и остале три контролне варијабле у анализи. Уочимо и то да је

вредност β коефицијента РВС-а најнижа, а највиша контролне варијабле "средња школа", као и то да је једино β коефицијент варијабле "ред рођености" са негативним предзнаком.

У Табели 10.2-18 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. Приметимо најпре да се корелације нултог реда између успеха на крају школске године и осталих варијабли у анализи крећу од веома слабе (са РВС-ом и варијаблом "пол"), преко ниске (са варијаблама "ред рођености" и "школска спрема оца") до повезаности средње јачине са варијаблом "средња школа". Удео РВС-а је, након квантификација у анализи са четири контролне варијабле, 3,1%. Прегледом коефицијената парцијалне корелације можемо видети да се ови у извесној мери разликују од оних нултог реда, с тим што се у том погледу највише разликују са варијаблама "средња школа" и "школска спрема оца", а најмање са варијаблама "пол" и РВС. У случају ове последње варијабле, чији допринос нас овде првенствено интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она (РВС) објашњава 2,0% варијација у успеху на крају школске године. Коефицијент полупарцијалне корелације указује на то да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора РВС је веома скромних 1,5%.

Табела 10.2-18

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција^a

Предиктори	Корелације			Важност ^b	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
РВС (4 + 1)	0,176	0,143	0,124	0,083	0,977	0,970
Пол	0,155	0,189	0,166	0,098	0,976	0,976
Средња школа	0,412	0,276	0,246	0,435	0,775	0,792
Ред рођености	-0,256	-0,161	-0,140	0,142	0,907	0,890
Школ. спрема оца	0,333	0,196	0,171	0,241	0,803	0,795

Напомена. Критеријум: Успех на крају школске године. РВС (4 + 1) = четири категорије Родитељског васпитног стила + категорија "мешовити".

^bПратов индекс релативне важности.

Пратов индекс је, као што је већ истакнуто, варијанта стандардизованих бета-коефицијената (β) и добија се као производ између бета-коефицијента и коефицијента корелације нултог реда који се затим дели са коефицијентом вишеструке корелације R^2 . Већ на основу тога се могло закључити да ће Пратов индекс за варијаблу "родитељски васпитни стил" (РВС) бити веома мали и стога и њен допринос предикцији успеха на крају школске године бити испод нивоа најнижег прихватљивог (у овом случају то је 0,10). Из Табеле 10.2-18 се може видети да је Пратов индекс важности практично на граници прихватљивости за варијаблу "пол", односно да је највећа важност варијабле "средња школа". Из Табеле 10.2-18

се такође види да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви предиктори могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

У Табели 10.2-19 приказани су резултати категоријалне регресионе анализе са *успехом на полугодишту* као критеријумом и *родитељским васпитним стилем* (РВС) и четири контролне варијабле као предикторима: пол, средња школа, ред рођености и школска спрема оца. Као што се може видети из Табеле 10.2-19, вредност пондерисаног R^2 указује на то да је 23,4% варијансе тог успеха објашњено сетом предиктора у анализи. То је готово истоветан проценат објашњене варијансе као у претходној анализи у којој је успех на крају школске године био критеријум. Тај утицај је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.2-19) статистички веома значајан ($p < 0,001$) као и у претходној анализи. У Табели 10.2-20 приказујемо те квантификације за две централне варијабле: школски успех на полугодишту и РВС. Квантификације осталих (контролних) варијабли са прикладним коментаром приказане су у Табели 10.2-20.1 (ПРИЛОГ 3).

Табела 10.2-19

Категоријална регресиона анализа са успехом на полугодишту као зависном и родитељским васпитним стилем (РВС 4 + 1) и сетом контролних варијабли као предикторима

Зависна варијабла	Вишеструко R	R^2	Пондерисано (adjusted) R^2	Једносмерна анализа варијансе
Успех на полугодишту (6 катег)	0,513	0,263	0,234	$F(10, 260) = 9,267$ $p = 0,000$

Напомена. N = 278. РВС 4 + 1 = четири родитељска васпитна стила + "мешовити". Предиктори: РВС) 4+1, Пол, Средња школа, Ред рођености, Школска спрема оца.

Из Табеле 10.2-20 се може видети да је, према очекивању (уп. Табелу 10.2-16), најмања квантификација и са негативним предзнаком за "недовољан и довољан" успех, а највећа за "скроз одличан успех". Квантификације осталих категорија успеха се правилно распоређују између те две крајности. Вредности тих квантификација се у извесној мери разликују од оних за ову варијаблу претходној анализи. За разлику од претходне анализе, за варијаблу *родитељски васпитни стил*, (РВС) највећа квантификација је за "ауторитативни", а не за "попустљиви" РВС, која је сад нешто мања од оне прве. Квантификација за "ауторитарни" РВС је сад знатно мања од претходне две и са негативним предзнаком. Као и у претходној анализи, најмања и са негативним предзнаком је квантификација за "занемарујући" РВС.

Табела 10.2-20

Категоријална регресиона анализа: квантификације
зависне варијабле и централног предиктора

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-довољан	16	-2,308
	3-добар	38	-1,509
	4-врло добар	94	-0,142
	5-одличан	83	0,765
	6-скроз одличан	40	1,104
Родитељски васпитни стил (PBC 4 + 1)	1. Занемарујући	50	-2,015
	2. Ауторитарни	12	-0,371
	3. Попустљиви	14	0,709
	4. Ауторитативни	51	0,919
	5. Мешовити	144	0,336

Напомена. Ниво оптималног скалирања варијабле: номинални (Spline Nominal, Degree 2, Interior Knots 2) за PBC 4 +1, ординални (Spline Ordinal, Degree 2, Interior Knots 2) за Успех на полугодишту.

У Табели 10.2-21 приказани су β коефицијенти предиктора у анализи као и њихове стандардне грешке и статистичка значајност. У Табели 10.2-21 уочимо најпре да сви предиктори укључени у модел у статистички значајној мери одређују школски успех и на полугодишту: $p < 0,05$ за β коефицијент контролне варијабле "ред рођености", односно $p < 0,01$ за β коефицијент PBC и остале три контролне варијабле. Уочимо и то да, за разлику од претходне анализе, вредност β коефицијента варијабле PBC није најнижа већ мања само од оне за варијаблу "средња школа". Наведимо и то да је и овде једино стандардизовани бета коефицијент варијабле "ред рођености" са негативним предзнаком.

Табела 10.2-21

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Предиктор	Бета (β)	Стан- дардна грешка	df	F	стат. знач.
Родитељски васпитни стил (PBC) 4+1	0,176	0,059	4	8,990	0,000
Пол	0,167	0,053	1	9,707	0,002
Средња школа	0,287	0,056	1	26,345	0,000
Ред рођености	-0,130	0,065	2	4,039	0,019
Школска спрема оца	0,172	0,064	2	7,182	0,001

Напомена. Зависна варијабла: Успех на полугодишту

У Табели 10.2-22 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. Запазимо најпре да се корелације нултог реда између успеха на крају школске године и осталих варијабли у анализи крећу од веома слабе (са варијаблом "пол"), преко ниске (са варијаблама PBC, "ред рођености" и "школска спрема оца") до повезаности средње јачине са варијаблом "средња школа". Удео PBC (4 +1) је, након

квантификација у анализи са четири контролне варијабле, 3,9%. Прегледом коефицијената парцијалне корелације можемо видети да се ови у извесној мери разликују од оних нултог реда, с тим што се у том погледу најмање разликује онај са варијаблом "родитељски васпитни стил" (PBC 4 +1). У случају ове последње варијабле, чији допринос нас овде првенствено интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она објашњава 4,0% варијација у "школском успеху на полугодишту". Коефицијент полупарцијалне корелације указује на то да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора PBC је 3,1%. Очигледно, у односу на претходну анализу, удео варијабле PBC је овде знатно већи.

Пратов индекс за варијаблу PBC је сада већи од 0,10 и то значи да је допринос тог васпитног стила важан, иако је та важност и даље релативно мала, односно знатно мања од важности варијабле "средња школа".

Табела 10.2-22

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Толеранција		
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)	Важности ^a	После трансформације	Пре трансформације
PBC (4 + 1)	0,197	0,199	0,175	0,132	0,984	0,973
Пол	0,147	0,188	0,164	0,093	0,971	0,975
Средња школа	0,408	0,279	0,249	0,446	0,755	0,782
Ред рођености	-0,234	-0,143	-0,124	0,116	0,903	0,889
Школ. спрема оца	0,326	0,175	0,152	0,213	0,787	0,789

Напомена. Критеријум: Успех на полугодишту. PBC (4 + 1) = четири категорије Родитељског васпитног стила + категорија "мешовити".

^aПратов индекс релативне важности.

Из Табеле 10.2-22 се види да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се све независне варијабле могу користити за предвиђање вредности на критеријуму.

Закључак – Имајућу у виду све што је на претходним страницама наведено, можемо закључити да је наша *друга хипотеза* о постојању статистички значајне везе између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце *умногоме подржана*. Из нашег излагања се такође може видети да се, ипак, ради о вези тј. утицају чија је величина ефекта (effect size) релативно мала.

10.3 Конотативно значење васпитних стилова и етничка припадност

Према нашој трећој хипотези очекујемо *статистички значајне разлике између етничких група у погледу конотативног значења родитељских васпитних стилова*. Али пре него што приказујемо шта је добијено провером заснованости ове хипотезе, изнећемо најважније резултате анализе *Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС)* помоћу које су прикупљени подаци о том значењу.

Табела 10.3-1

Распон, аритметичка средина (АС) и стандардна девијација (СД) ставки и коефицијент поузданости (α) за димензије СКЗРВС

Димензија конотативног значења	N	Бр. ставки	Распон		АС	СД	α
			ДГ	ГГ			
1.1 Валенца	275	60	-1,82	3,00	0,75	0,88	0,95
1.2 Валенца	266	60	-1,82	2,70	0,67	0,80	0,94
2.1 Побуђеност	273	60	-1,78	3,00	0,72	0,85	0,95
2.2 Побуђеност	265	60	-1,78	2,80	0,65	0,77	0,94
3.1 Когнитивна евалуација	273	60	-1,15	3,00	0,90	0,83	0,94
3.2 Когнитивна евалуација	264	60	-1,15	2,83	0,83	0,75	0,93

Напомена. СКЗРВС = Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова. Болдирано се односи на узорак након елиминисања испитаника са екстремним вредностима (outliers; +3) на свим ставкама те димензије. ДГ = доња граница; ГГ = горња граница.

У Табели 10.3-1 приказани су неки основни нормативни подаци за ставке, односно три конотативне димензије Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС). Наш коментар се односи само на узорак након елиминисања испитаника са екстремним вредностима (+3) на свим ставкама две димензије (два ученика гимназије) или све три димензије (4 ученице економско-трговинске школе). За податке изнете у Табели 10.3-1 можемо рећи да, на нивоу димензија конотативног значења, практично нема разлике између АС за валенцу и побуђеност, док је разлика између когнитивне евалуације и валенце, односно когнитивне евалуације и побуђености статистички значајна: $t(256) = 9,154$ ($p < 0,001$) за разлику између аритметичких средина за когнитивну евалуацију и побуђеност, односно $t(257) = 6,504$ ($p < 0,001$) за разлику између аритметичких средина за когнитивну евалуацију и валенцу. Варијабилност је нешто већа за „валенцу“ а практично истоветна за „побуђеност“ и „когнитивну евалуацију“. Уједно, из изнетих података се може закључити да су све три дистрибуције негативно асиметричне (превласт већих, позитивних скорова). Одговарајући скјуниси и куртозиси (у загради) за валенцу,

побуђеност и когнитивну еволуцију су, редом: 0,644 (0,193); 0,729 (0,273) и 0,554 (-0,056). Очигледно, све ове вредности се налазе у распону од -1 до +1, што значи да дистрибуције тих просечних скорова значајно не одступају од нормалне криве. То се може закључити и прегледом хистограма тих дистрибуција који су приказани на Сликама 10.3-1 – 10.3-3 (ПРИЛОГ И).

Готово истоветни веома високи Кронбахови алфа (α) коефицијенти за све три конотативне димензије упућују на то да је поузданост у смислу унутрашње конзистентности СКЗРВС на изузетно високом нивоу. То је зацело и због веома великог броја ставки ($20 \times 3 = 60$ за сваку димензију) али не само због тога и то ће бити јасније након изношења следећих налаза: корелације између збирова просека валенце, побуђености и когнитивне евалуације за 20 ставки СКЗРВС су веома високе ($r = 0,95$; $r = 0,92$; $r = 0,94$) а α коефицијенти за те збирове просека су прилично високи, иако је број ставки сада знатно мањи (20) и износе 0,87 за све три димензије. Опште узев, ови подаци о позданости су упоредиви са онима које наводи Јанковић (Јанковић, 2000а, 2000б).

Табела 10.3-2

Распон, аритметичка средина (АС) и стандардна девијација (СД) конотативног значења високог и ниског степена изражености двеју васпитних димензија

Васпитна димензија	N	Конотативно значење	Распон		АС	СД
			ДГ	ГГ		
<i>висок степен родитељске топлине/посвећености</i>	280	Валенца	-2,13	3,00	1,98	0,87
	279	Побуђеност	-1,60	3,00	1,73	0,85
	280	Когн. евал.	-1,47	3,00	1,84	0,85
<i>низак степен родитељске топлине/посвећености</i>	281	Валенца	-3,00	3,00	-0,12	1,50
	279	Побуђеност	-3,00	3,00	-0,04	1,47
	278	Когн. евал.	-3,00	3,00	0,12	1,45
<i>висок степен родитељске строгости/надзора</i>	279	Валенца	-3,00	3,00	1,39	1,14
	275	Побуђеност	-3,00	3,00	1,35	1,04
	279	Когн. евал.	-2,20	3,00	1,60	0,99
<i>низак степен родитељске строгости/надзора</i>	281	Валенца	-3,00	3,00	-0,23	1,55
	280	Побуђеност	-3,00	3,00	-0,13	1,50
	277	Когн. евал.	-3,00	3,00	0,01	1,52

Напомена. ДГ = доња граница. ГГ = горња граница. Когн. евал. = Когнитивна евалуација

Из Табеле 10.3-2 се може видети да је контраст добијен реформулацијом ставки Скале родитељског васпитног стила (СРВС) веома велики за обе васпитне димензије, чиме је умногоме постигнут циљ који смо себи поставили том реформулацијом. Наведимо и то да, за разлику од претходне верзије Скале конотативног значења

родитељских васпитних стилова (СКЗРВС) помоћу које се до података о конотативном значењу за „топлину/посвећеност“ дошло на основу 10 а до оних за „строгост/надзор“ на основу 8 исказа или ставки, код СКЗРВС-20.1 и СКЗРВС-20.2 које су коришћене у овом истраживању, до тих података се дошло на основу једнаког броја исказа (по 5 за сваки од два степена тих димензија) као што је већ наведено у одељку 9.2 Инструменти. Од свих разлика између аритметичких средина приказаних у Табели 10.3-2 није статистички значајна само она између валенце и побуђености за висок степен родитељске строгости/надзора: $t(272) = 1,344$; $p = 0,180$.

У Табели 10.3-3 приказани су распон, аритметичка средина и стандардна девијација конотативног значења четири основна и пет варијанти „мешовитог“ васпитног стила. Из Табеле 10.3-3 се може видети да су за све три димензије конотативног значења добијене највише аритметичке средина (АС) за ауторитарни, а најниже за занемарујући васпитни стил. Између тих екстрема се налазе АС ауторитативног и попустљивог родитељског васпитног стила.

Табела 10.3-3

Распон, аритметичка средина (АС) и стандардна девијација (СД) медијана (Мдн) конотативног значења четири основна и „мешовитог“ васпитног стила

Васпитни стил	N	Конотативно значење	Распон		АС	СД	Мдн
			ДГ	ГГ			
1. Занемарујући	46	Валенца	-0,88	2,42	0,28	0,57	0,20
	48	Побуђеност	-0,70	2,42	0,31	0,55	0,24
	46	Когн. евал.	-0,70	2,62	0,57	0,60	0,52
2. Ауторитарни	12	Валенца	-0,33	2,35	0,87	0,91	0,62
	10	Побуђеност	-0,22	2,40	0,93	0,95	0,92
	12	Когн. евал.	-0,27	2,48	1,15	0,78	1,07
3. Попустљиви	14	Валенца	-0,60	2,23	0,74	0,67	0,63
	12	Побуђеност	-0,60	2,12	0,63	0,69	0,59
	12	Когн. евал.	-0,10	2,17	0,81	0,59	0,75
4. Ауторитативни	49	Валенца	-1,82	2,70	0,66	0,82	0,55
	50	Побуђеност	-1,78	2,70	0,56	0,73	0,47
	52	Когн. евал.	-1,15	3,00	0,77	0,71	0,63
5. Мешовити (5.1 – 5.5)	145	Валенца	-0,83	2,58	0,78	0,82	0,57
	145	Побуђеност	-0,87	2,80	0,78	0,81	0,62
	142	Когн. евал.	-0,50	2,83	0,91	0,80	0,91

Напомена. N = Број испитаних након елиминисања оних са екстремним вредностима (outliers; +3) на свим ставкама две или све три димензије. ДГ = доња граница. ГГ = горња граница. Когн. евал. = Когнитивна евалуација.

У Табели 10.3-3 није статистички значајна, код *занемарујућег* РВС-а, само разлика између валенце и побуђености: $t(45) = -0,225$ ($p = 0,823$); код *ауторитарног* РВС-а није статистички значајна само разлика између валенце и побуђености: $t(9) = -0,076$ ($p = 0,941$); код *попустљивог* РВС-а ниједна разлика између три димензије конотативног значења није статистички значајна; код *ауторитативног* РВС-а све разлике између три димензије конотативног значења су статистички значајне; код *мешовитог* РВС-а није статистички значајна само разлика између валенце и побуђености: $t(142) = 0,632$ ($p = 0,528$).

Применом Краскал-Волис теста (услед нехомогености варијанси; разлике су између одговарајућих медијана и стога у Табели 10.3-3 приказане су и медијане) добијено је следеће: $\chi^2(4) = 17,181$ ($p < 0,002$) за разлике у *валенци* пет категорија РВС-а, $\chi^2(4) = 13,756$ ($p < 0,008$) за разлике у *побуђености* између пет категорија РВС-а и $\chi^2(4) = 8,419$ ($p < 0,077$) за разлике у *когнитивној евалуацији* између пет категорија РВС-а. Очигледно, само разлика у когнитивној евалуацији није статистички значајна.

Да би се стекао издиференциранији увид у те разлике спроведен је низ Ман-Витни У тестова (Mann-Whitney U Test) за два независна узорка. Тако, када је реч о *валенци*, утврђене су значајне разлике између медијана занемарујућег и сваког од остала три основна и "мешовитог" родитељског васпитног стила: ауторитативног ($U = 741,000$; $Z = -2,875$; $p = 0,004$); ауторитарног ($U = 168,000$; $Z = -2,074$; $p = 0,038$); попустљивог ($U = 157,000$; $Z = -2,884$; $p = 0,004$); и "мешовитог" васпитног стила ($U = 2058,500$; $Z = -3,908$; $p = 0,000$). Очигледно, у односу на све остале родитељске васпитне стилове, валенца занемарујућег васпитног стила је значајно нижа. Између свих осталих васпитних стилова разлике у томе нису статистички значајне тако да резултате тих тестова посебно не наводимо.

Код *побуђености*, примена тог истог теста довела је до следећих резултата: разлика између занемарујућег и ауторитативног ($U = 892,000$; $Z = -2,189$; $p = 0,029$); занемарујућег и ауторитарног ($U = 157,500$; $Z = -1,699$; $p = 0,089$); занемарујућег и попустљивог ($U = 172,500$; $Z = -2,135$; $p = 0,033$); занемарујућег и "мешовитог" ($U = 2315,000$; $Z = -3,473$; $p = 0,001$). Занимљиво је да разлика између медијана занемарујућег и ауторитарног родитељског васпитног стила није статистички значајна, иако је релативно близу најнижег прихватљиве p -вредности. Као и код валенце, остале разлике нису статистички значајне па их посебно не наводимо.

У случају *когнитивна евалуације*, применом Ман-Витни У теста статистички су значајне само разлика између занемарујућег и "мешовитог" ($U = 2516,500$; $Z = -3,473$; p

= 0,019) и занемарујућег и ауторитарног РВС-а ($U = 142,000$; $Z = -2,573$; $p = 0,010$). Све остале разлике нису статистички значајне па их посебно не наводимо.

Резимирајући можемо рећи да за све три димензије конотативног значења најнижи просечни скорови су код испитаника који своје родитеље опажају као васпитно занемарујуће, с тим што та разлика није статистички значајна само у односу на оне који своје родитеље опажају као ауторитарне у случају димензије конотативног значења „побуђеност”. Разлике у тим скоровима између свих осталих нису статистички значајне. Међутим, највише смисла имају, на овим емпиријским подацима, поређења између занемарујућег и ауторитативног родитељског васпитног стила, јер за остала два основна васпитна стила је ипак веома мали број испитаника, док пети, "мешовити", због своје хетерогености, ипак треба третирати уз извесну дозу опреза. Будући да се теоријски очекују извесне разлике у конотативном значењу између појединих васпитних стилова, ови налази иду у прилог ваљаности Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС).

У Табела 10.3-4 приказани су распон, аритметичка средина (АС), медијана (Мдн) и стандардна девијација (СД) конотативног значења које *сви испитаници* придају основним родитељским васпитним стиловима (РВС) – дефинисаних као одговарајуће комбинације високог и ниског степена родитељске топлине/посвећености и строгости/надзора – без обзира на то како опажају васпитни стил својих родитеља (процењеног помоћу СРВС). Реч је о просецима за следеће комбинације: *низак* степен родитељске *топлине/посвећености* – *низак* степен родитељске *строгости/надзора* (ЗАНЕМАРУЈУЋИ РВС); *низак* степен родитељске *топлине/посвећености* – *висок* степен родитељске *строгости/надзора* (АУТОРИТАРНИ РВС); *висок* степен родитељске *топлине/посвећености* – *низак* степен родитељске *строгости/надзора* (ПОПУСТЉИВИ РВС); и *висок* степен родитељске *топлине/посвећености* – *висок* степен родитељске *строгости/надзора* (АУТОРИТАТИВНИ РВС) (ПРИЛОГ Ћ).

У Табели 10.3-4 уочимо негативни предзнак АС и Мдн (за све три димензије конотативног значења) само код занемарујућег РВС. Код овог стила је и варијабилност знатно већа него код остала три стила, док су у погледу распона занемарујући и ауторитарни стил веома слични (на по две од три димензије њихови емпиријски распони покривају цео теоријски распон); само за попустљиви васпитни стил није покривен цео теоријски распон (од -3 до +3) иако су максимуми за овај стил релативно близу горњој, али не и доњој граници теоријског распона; код ауторитативног стила за све три димензије емпиријски добијени максимуми се поклапају са теоријским, али су прилично

далеко од теоријског минимума. Вредности скјуниса указују на то да су дистрибуције за све три димензије негативно асиметричне (преовлађују виши скорови) само код ауторитативног васпитног стила, јер су код остала три стила у већој или мањој мери позитивно асиметричне (преовлађују нижи скорови). Позитивни предзнаци куртозиса сугеришу да су дистрибуције за све три димензије конотативног значења ауторитативног и ауторитарног РВС-а лептокуртичне тј. спљоштене у односу на нормалну расподелу; негативни предзнаци куртозиса за занемарујући и попустљиви РВС сугеришу да су те дистрибуције у извесној мери платикуртичне тј. испљоштене у односу на нормалну расподелу. Из Табеле 10.3-4 се може видети да су сви скјуниси и куртозиси у распону од -1 до +1, што значи да свих 12 дистрибуција значајно не одступају од нормалне криве. Исто тако, добијене z-вредности за скјунисе за све дистрибуције приказане у Табели 10.3-4, крећу се у распону од 0,047 (когнитивна евалуација занемарујућег РВС) до 2,145 (когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а), а за куртосисе те вредности се крећу од 0,020 (побуђеност попустљивог РВС-а) до 1,505 (когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а). То што су и све z-вредности скјуниса и куртозиса у распону $\pm 3,29$ (за узорке величине $50 \leq N < 300$) такође упућују на то да је њихово одступање од нормалне расподеле у границама прихватљивог.

Табела 10.3-4

Распон, аритметичка средина (АС), медијана (Мдн), стандардна девијација (СД), скјунис (Ск) и куртосис (Ку) конотативног значења четири основна васпитна стила

Васпитни стил	N	Конотативно значење	Распон		АС	Мдн	СД	Ск	Ку
			ДГ	ГГ					
1. Занемарујући	271	Валенца	-2,83	2,70	-0,28	-0,40	1,36	0,291	-0,634
	268	Побуђеност	-3,00	3,00	-0,19	-0,18	1,33	0,121	-0,502
	268	Когн. евал.	-3,00	3,00	-0,19	-0,18	1,33	0,121	-0,502
2. Ауторитарни	269	Валенца	-3,00	3,00	0,55	0,40	0,97	0,334	0,305
	265	Побуђеност	-3,00	3,00	0,59	0,43	0,91	0,242	0,649
	267	Когн. евал.	-2,00	3,00	0,79	0,77	0,87	0,206	0,181
3. Попустљиви	270	Валенца	-1,87	2,60	0,81	0,67	0,79	0,329	-0,012
	268	Побуђеност	-1,67	2,73	0,72	0,57	0,78	0,540	-0,011
	267	Когн. евал.	-1,03	2,80	0,86	0,80	0,78	0,309	-0,306
4. Ауторитативни	268	Валенца	-1,93	3,00	1,64	1,70	0,87	-0,774	0,820
	264	Побуђеност	-1,83	3,00	1,50	1,50	0,82	-0,481	0,441
	269	Когн. евал.	-1,10	3,00	1,69	1,77	0,80	-0,828	0,819

Напомена. N = Број испитаних након елиминисања оних са екстремним вредностима (outliers; +3) на свим ставкама две или све три димензије. Когн. евал. = Когнитивна евалуација. ДГ = доња граница. ГГ = горња граница.

Из Табеле 10.3-4 се може видети и то да је, када је о *валенци* реч, највиша аритметичка средина (АС) за ауторитативни и да следе, редом, АС за попустљиви и ауторитарни, а најнижа је она за занемарујући родитељски васпитни стил (РВС). Применом т-теста за везане узорке (paired-samples *t* test) добијене су статистички високо значајне ($p = 0,000$) разлике између АС за сва четири основна родитељска васпитна стила. Што се димензије конотативног значења *побуђеност* тиче, редослед је исти као код валенце: највиша АС је за ауторитативни, а за њом следе, редом, она за попустљиви, ауторитарни и занемарујући васпитни стил. Применом одговарајућег т-теста добијене су статистички високо значајне ($p = 0,000$) разлике између АС за сва четири основна родитељска васпитна стила, док је $p = 0,002$ за разлику између ауторитарног и попустљивог васпитног стила ($t = 3,150$; $df = 260$). Исти редослед видимо и за димензију конотативног значења *когнитивна евалуација*: највиша АС је за ауторитативни коју следе, редом, оне за попустљиви, ауторитарни и, на крају АС за занемарујући РВС, с тим што једино разлика између попустљивог и ауторитарног стила није статистички значајна ($t = 1,438$; $df = 261$; $p = 0,152$). За све остале разлике $p = 0,000$.

* * *

А сада да се вратимо провери наше треће хипотезе по којој се очекују статистички значајне разлике у погледу конотативног значења родитељских васпитних стилова између етничких група.

Њену заснованост проверили смо испитивањем разлика на димензијама конотативног значења која приписују васпитним стилима испитаници чији су родитељи различите, односно исте етничке припадности. У анализе које сада приказујемо укључени су само испитаници чији су родитељи српске и румунске националности.

У Табели 10.3-5 приказане су аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) процена конотативног значења васпитних димензија основних васпитних стилова према *националности очева* испитаних (1-српска; 2-румунска) и резултати т-теста за независне узорке, односно Ман-Витни У теста (Mann-Whitney U test) у случајевима у којима дистрибуције за те две групе очева значајно одступају од нормалне криве (Табела 10.3-5.1, Прилог И)¹. Из анализа су искључени испитаници са екстремним вредностима

¹ Притом једна дистрибуција значајно не одступа ако је *Z* скор између $\pm 3,29$. То је либералнији критеријум нормалности дистрибуције који статистичари препоручују за узорке тј. подзорке средње величине (од 50 до 300) у које спадају и ови наши (видети (Mishra et al., 2019)).

(outliers) који одступају преко ± 3 СД од АС на свим димензијама (варијаблама) конотативног значења.

Табела 10.3-5

Разлике између етничких група у погледу конотативног значења родитељских васпитних стилова према националности очева испитаних

Родитељски васпитни стил (PBC)	Конотативно значење	Националност		АС	СД	Левинов (Levene) тест	t-тест
		ОЦА	N				
Ауторитативни PBC	Валенца	1-српска	129	1,82	0,82	F = 1,236	t (245) = 2,472
		2-румунска	118	1,55	0,88	p = 0,267	p = 0,014*
	Побуђеност	1-српска	127	1,63	0,78	F = 1,263	t (240) = 1,633
		2-румунска	115	1,45	0,84	p = 0,262	p = 0,104
Попустљиви PBC	Когнитивна евалуација	1-српска	129	1,81	0,80	F = 0,000	Mann Whitney U = 6453,0
		2-румунска	119	1,64	0,77	p = 0,998	Z = -2,166; p = 0,030
	Валенца	1-српска	131	0,82	0,84	F = 0,515	Mann Whitney U = 7117,5
		2-румунска	118	0,94	0,85	p = 0,474	Z = -1,078; p = 0,281
Ауторитарни PBC	Побуђеност	1-српска	130	0,71	0,84	F = 0,368	Mann Whitney U = 6716,5
		2-румунска	117	0,87	0,84	p = 0,545	Z = -1,585; p = 0,113
	Когнитивна евалуација	1-српска	130	0,83	0,84	F = 0,050	Mann Whitney U = 6460,5
		2-румунска	116	1,01	0,83	p = 0,824	Z = -1,938; p = 0,053
Занемарујући PBC	Валенца	1-српска	129	0,54	0,99	F = 0,596	t (246) = -1,055
		2-румунска	119	0,67	1,05	p = 0,441	p = 0,292
	Побуђеност	1-српска	128	0,53	0,93	F = 0,111	Mann Whitney U = 6358,0
		2-румунска	116	0,73	0,97	p = 0,739	Z = -1,936; p = 0,053
Занемарујући PBC	Когнитивна евалуација	1-српска	129	0,76	0,89	F = 0,041	Mann Whitney U = 6681
		2-румунска	117	0,93	0,92	p = 0,840	Z = -1,553; p = 0,120
	Валенца	1-српска	131	-0,45	1,47	F = 0,402	t (248) = -2,652
		2-румунска	119	0,06	1,39	p = 0,527	p = 0,005**
Занемарујући PBC	Побуђеност	1-српска	130	-0,38	1,43	F = 0,654	t (246) = -3,004
		2-румунска	118	0,15	1,35	p = 0,419	p = 0,003**
	Когнитивна евалуација	1-српска	130	-0,38	1,43	F = 0,654	t (246) = -3,004
		2-румунска	118	0,15	1,35	p = 0,419	p = 0,003**

Напомена. N = Број испитаних након елиминисања оних са екстремним вредностима (outliers; ± 3) на свим ставкама две или све три димензије. АС = аритметичка средина. СД = стандардна девијација.

p < 0,05* ; p < 0,01**

Из Табеле 10.3-5 се може видети да од укупно 12 анализа, у пет су добијене статистички значајне разлике између просека на димензијама конотативног значења

васпитних стилова између испитаника чији су очеви румунске и српске националности, а у још две разлике су веома близу највишег прихватљивог нивоа статистичке значајности. Приметимо тенденцију да на све три димензије конотативног значења испитанци чији су очеви српске националности у просеку приписују више скорове ауторитативном РВС-у од њихових вршњака из породица у којима су очеви Румуни, али да та разлика није статистички значајна у случају димензије „побуђеност”. У свим осталим случајевима постоји извесна тенденција да испитанци чији су очеви румунске националности у просеку приписују веће вредности на све три димензије конотативног значења попустљивом, ауторитарном и занемарујућем РВС-у од оних чији су очеви Срби. Међутим, те разлике су статистички значајне у случају све три димензије код занемарујућег РВС-а, а близу прихватљивог нивоа статистичке значајности за когнитивну евалуацију попустљивог и побуђеност ауторитарног РВС-а.

Процена величине ефекта указује на следеће вредности стандардизоване Коенове мере (Cohen's d): -0,32 за валенцу и -0,22 за когнитивну евалуацију ауторитативног РВС-а, односно 0,36 за валенцу, 0,29 за побуђеност и 0,38 за когнитивну евалуацију занемарујућег РВС-а. Реч је о малим до средњим величинама ефекта који су, опште узев, на нивоу оних који се наводе на подручју истраживања РВС-ова и њихових корелата (нпр. Pinguart, 2016).

У Табели 10.3-6 приказане су аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) процена конотативног значења васпитних димензија основних васпитних стилова према *националности мајки* испитаних (1-српска; 2-румунска) и резултати т-теста за независне узорке, односно Ман-Витни У теста (Mann-Whitney U test) у случајевима у којима дистрибуције за те две групе очева значајно одступају од нормалне криве (Табела 10.3-6.1, Прилог II). Из анализа су такође искључени испитанци са екстремним вредностима (outliers) који одступају преко ± 3 СД од АС на свим димензијама (варијаблама) конотативног значења.

Из Табеле 10.3-6 се може видети да од укупно 12 анализа, у четири су добијене статистички значајне разлике између просека на димензијама конотативног значења васпитних стилова између испитаника чије су мајке српске и румунске националности. Приметимо и овде тенденцију да на све три димензије конотативног значења испитанци чије су мајке српске националности у просеку приписују више скорове ауторитативном

Табела 10.3-6

Разлике између етничких група у погледу конотативног значења родитељских васпитних стилова према националности мајки испитаних

Родитељски васпитни стил (PBC)	Конотативно значење	Националност		Левинов			t-тест
		МАЈКЕ	N	АС	СД	тест	
Ауторитативни PBC	Валенца	1-српска	136	1,79	0,83	F = 1,500	t (245) = 2,182
		2-румунска	111	1,55	0,91	p = 0,222	p = 0,030*
	Побуђеност	1-српска	136	1,62	0,79	F = 1,191	t (242) = 1,709
		2-румунска	108	1,44	0,86	p = 0,276	p = 0,089
Попустљиви PBC	Когнитивна евалуација	1-српска	136	1,78	0,81	F = 0,002	Mann Whitney U = 6786,0
		2-румунска	112	1,66	0,79	p = 0,967	Z = -1,477; p = 0,140
	Валенца	1-српска	138	0,86	0,85	F = 0,538	Mann Whitney U = 7245,0
		2-румунска	111	0,93	0,87	p = 0,464	Z = -0,733; p = 0,464
Ауторитарни PBC	Побуђеност	1-српска	138	0,77	0,84	F = 0,533	Mann Whitney U = 7162
		2-румунска	111	0,86	0,85	p = 0,466	Z = -0,880; p = 0,379
	Когнитивна евалуација	1-српска	137	0,87	0,85	F = 0,077	Mann Whitney U = 6739,5
		2-румунска	109	1,02	0,82	p = 0,781	Z = -1,672; p = 0,094
Занемарујући PBC	Валенца	1-српска	137	0,59	1,03	F = 0,087	t (247) = -0,622
		2-румунска	112	0,67	1,07	p = 0,768	p = 0,534
	Побуђеност	1-српска	136	0,59	0,99	F = 0,354	t (242) = -1,042
		2-румунска	108	0,72	0,95	p = 0,553	p = 0,298
Занемарујући PBC	Когнитивна евалуација	1-српска	136	0,82	0,93	F = 0,220	t (244) = -1,032
		2-румунска	110	0,94	0,93	p = 0,639	p = 0,303
	Валенца	1-српска	139	-0,35	1,48	F = 0,324	t (249) = -2,208
		2-румунска	112	0,06	1,39	p = 0,570	p = 0,028*
Занемарујући PBC	Побуђеност	1-српска	137	-0,27	1,43	F = 0,352	t (246) = -2,361
		2-румунска	111	0,15	1,34	p = 0,553	p = 0,019*
	Когнитивна евалуација	1-српска	137	-0,27	1,43	F = 0,352	t (246) = -2,361
		2-румунска	111	0,15	1,34	p = 0,553	p = 0,019*

Напомена. N = Број испитаних након елиминисања оних са екстремним вредностима (outliers; +3) на свим ставкама две или све три димензије. АС = аритметичка средина.

СД = стандардна девијација.

p < 0,05* ; p < 0,01**

PBC-у од њихових вршњака из породица у којима су мајке Румунке, али да је та разлика статистички значајна у случају димензије „валенца”. У свим осталим случајевима постоји извесна тенденција да испитаници чије су мајке румунске националности у просеку приписују веће вредности на све три димензије конотативног значења попустљивом, ауторитарном и занемарујућем PBC-у од оних чији су очеви Срби.

Међутим, те разлике су статистички значајне само у случају све три димензије код занемарујућег РВС-а.

Процена величине ефекта указује на следеће вредности стандардизоване Коенове мере (Cohen's d): -0,28 за валенцу ауторитативног РВС-а, односно 1,97 за валенцу и 0,30 за побуђеност и когнитивну евалуацију занемарујућег РВС-а. Реч је о веома великом ефекту у случају валенце занемарујућег РВС-а, а о малим до средњим величинама ефекта код остале три значајне разлике између две групе испитаника. Док су, опште узев, последње три мере на нивоу оних који се наводе на подручју истраживања РВС-ова и њихових корелата, она за валенцу занемарујућег РВС-а је заиста необично висока и сугерише разлику од готово две стандардне девијације између аритметичких средина две групе испитаника.

У Табели 10.3-7 приказане су аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) процена конотативног значења васпитних димензија основних васпитних стилова према *националности оба родитеља* испитаних (1-српска; 2-румунска) и резултати т-теста за независне узорке, односно Ман-Витни У теста (Mann-Whitney U test) у случајевима у којима дистрибуције за те две групе очева значајно одступају од нормалне криве (Табела 10.3-7.1, Прилог И). Из ових анализа су такође искључени испитаници са екстремним вредностима (outliers) који одступају преко ± 3 СД од АС на свим димензијама (варијаблама) конотативног значења.

Из Табеле 10.3-7 се може видети да од укупно 12 анализа, у три су добијене статистички значајне разлике између просека на димензијама конотативног значења васпитних стилова између испитаника код којих су оба родитеља српске и румунске националности. Приметимо и овде тенденцију да на све три димензије конотативног значења испитанци чији су родитељи српске националности у просеку приписују више скорове ауторитативном РВС-у од њихових вршњака из породица у којима су родитељи румунске, али да те разлике нису статистички значајне. У свим осталим случајевима и овде постоји извесна тенденција да испитаници чији су родитељи румунске националности у просеку приписују веће вредности на све три димензије конотативног значења попустљивом, ауторитарном и занемарујућем РВС-у од оних чији су родитељи српске етничке припадности. Међутим, те разлике су статистички значајне само у случају све три димензије за занемарујући РВС.

Процена величине ефекта указује на следеће вредности стандардизоване Коенове мере (Cohen's d): 0,37 за валенцу ауторитативног и 0,39 за побуђеност и когнитивну евалуацију занемарујућег РВС-а. У сва три случаја реч је о средњим величинама ефекта.

Табела 10.3-7

Разлике између етничких група у погледу конотативног значења родитељских васпитних стилова према националности оба родитеља испитаних

Родитељски васпитни стил (PBC)	Конотативно значење	Националност		Левинов			t-тест
		ОБА РОДИТЕЉА	N	АС	СД	тест	
Ауторитативни PBC	Валенца	1-српска	112	1,78	0,83	F = 0,960	t (209) = 1,747
		2-румунска	99	1,58	0,88	p = 0,328	p = 0,082
	Побуђеност	1-српска	112	1,60	0,77	F = 1,445	t (207) = 1,173
		2-румунска	97	1,47	0,83	p = 0,231	p = 0,242
Попустљиви PBC	Когнитивна евалуација	1-српска	112	1,77	0,82	F = 0,069	Mann Whitney U = 4984,5
		2-румунска	100	1,66	0,76	p = 0,794	Z = -1,381; p = 0,167
	Валенца	1-српска	114	0,82	0,82	F = 1,023	t (211) = -1,282
		2-румунска	99	0,97	0,84	p = 0,313	p = 0,201
Ауторитарни PBC	Побуђеност	1-српска	114	0,72	0,81	F = 0,689	Mann Whitney U = 4946,0
		2-румунска	99	0,90	0,83	p = 0,407	Z = -1,554; p = 0,120
	Когнитивна евалуација	1-српска	113	0,84	0,82	F = 0,009	t (208) = -1,727
		2-румунска	97	1,03	0,81	p = 0,923	p = 0,086
Занемарујући PBC	Валенца	1-српска	113	0,51	0,99	F = 0,712	t (211) = -1,236
		2-румунска	100	0,68	1,07	p = 0,400	p = 0,218
	Побуђеност	1-српска	112	0,52	0,94	F = 0,004	t (208) = -1,526
		2-румунска	98	0,73	0,97	p = 0,948	p = 0,128
Занемарујући PBC	Когнитивна евалуација	1-српска	112	0,76	0,89	F = 0,037	t (208) = -1,429
		2-румунска	98	0,94	0,93	p = 0,848	p = 0,155
	Валенца	1-српска	115	-0,45	1,45	F = 0,146	t (213) = -2,747
		2-румунска	100	0,08	1,39	p = 0,702	p = 0,007**
Занемарујући PBC	Побуђеност	1-српска	113	-0,36	1,39	F = 0,255	t (211) = -2,823
		2-румунска	100	0,17	1,33	p = 0,614	p = 0,005**
	Когнитивна евалуација	1-српска	113	-0,36	1,39	F = 0,255	t (211) = -2,823
		2-румунска	100	0,17	1,33	p = 0,614	p = 0,005**

Напомена. N = Број испитаних након елиминисања оних са екстремним вредностима (outliers; +3) на свим ставкама две или све три димензије. АС = аритметичка средина. СД = стандардна девијација.

p < 0,05* ; p < 0,01**

* * *

Тестирање ове хипотезе проширили смо низом *категоријалних регресионих анализа* (CATREG) у циљу утврђивања како на релацију између етничке припадности родитеља и конотативног значења које основним васпитним стилима испитане ученице и ученици приписују, утичу одређене *контролне варијабле* о којима смо прикупили податке у овом истраживању. Пре него што приказујемо резултате тих

категоријалних регресионих анализа, будући да је психолози, колико је нама познато, релативно реко користе, подсетили бисмо само на неке њене карактеристике које нам се чине релевантним у овом контексту. Наиме, предност категоријалне анализе (CATREG) је у томе што се номиналне варијабле не разлажу, као код других регресионих анализа, на $k - 1$ дихотомних варијабли (где је k број категорија дате номиналне варијабле) већ се оне (номиналне варијабле) третирају као целине чије се категорије оптимално скалирају тј. квантификују. Недостатак CATREG-а је у томе што се не може бројчано утврдити статистичка значајност разлика између појединих категорија, већ се о томе закључује на основу разлика у квантификацијама.² Значајност доприноса номиналних варијабли као целине се утврђује на уобичајен начин, а постоје и показатељи величине ефекта. Међутим, ако је нека категоричка варијабла бинарна, онда се, као у осталим облицима регресије, њен (стандардизовани) бета коефицијент³ тумачи на уобичајен начин: као просечна разлика на критеријуму (зависна варијабла) између њене две категорије. Додајмо и то да, у категоријалној регресији, нула (0) значи да нека вредност недостаје, тако да се категорије дихотомних варијабли не могу означити са 1 и 0.

У категоријалне анализе смо укључили само две категорије најбројнијих родитеља у узорку: родитеље *српске* и *румунске* националности. Тиме смо варијаблу „национална припадност родитеља” трансформисали у дихотомну (1 = српска, 2 = румунска етничност) и стекли могућност да утврдимо ефекте те две категорије по варијабле конотативног значења (ВКЗ) родитељских васпитних стилова (РВС). Услед веома великог броја анализа (укупно 36), у основни текст су укључене само оне (укупно 7) у којима су добијене статистички значајне разлике тј. у којима дихотомна варијабла националности родитеља даје значајан допринос регресији у којој је критеријум једна од три димензије конотативног значења основних родитељских васпитних стилова. Примарни резултати осталих 29 анализа приказани су у Прилогу И (Табеле 10.3-36.1 – 10.3-64.1)

У Табели 10.3-8 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *валенца занемарујућег РВС-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и етничке припадности *оца* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабли као

² Или, што је можда очигледније, на основу графичког приказивања тих разлика. Међутим, због обимности овог одељка, одустали смо од приказивања квантификација и помоћу графикана.

³ У извештају (output) SPSS-а наводе се само стандардизовани (β) бета коефицијенти.

предиктори: *пол, успех на полугодишту, школска спрема оца и процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-8, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 13,0% варијансе конотативног значења "валенца" занемарујућег РВС-а објашњено сетом предиктора који чине "националност оца" и четири контролне варијабле. Тај утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-8) статистички значајан веома значајан ($p < 0,001$).

Табела 10.3-8

Категоријална регресиона анализа са варијаблом конотативног значења валенца занемарујућег РВС-а као зависне и националност оца и четири контролне варијабле као предикторима

Вишеструко R	R^2	Пондерисано (adjusted) R^2	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,406	0,165	0,130	$F(9, 217) = 4,758$ $p = 0,000$

Напомена. N = 227. РВС = Родитељски васпитни стил. Предиктори: националност оца (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

Подсетимо се да је у категоријалној регресији R^2 у ствари коефицијент (вишеструке) корелације између квантификација категорија оригиналних варијабли (независних или предиктора и зависне или критеријума). У Табели 10.3-9 приказујемо квантификације за две централне варијабле: „валенца занемарујућег РВС-а” и „националност оца”, док квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-9.1 (ПРИЛОГ И).

Као што се може видети из Табеле 10.3-9, за варијаблу *валенца* занемарујућег РВС-а квантификације се крећу од најниже са негативним (-1,841) до највеће са позитивним предзнаком (1,891). Код варијабле *националност оца* квантификација за категорију отац румунске је знатно већа од оне за категорију отац српске националности.

Табела 10.3-9

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле валенца занемарујућег РВС-а и националност оца

Варијабла	Категорија		f	Квантификација
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Валенца занемарујућег РВС-а	-2,83	-2,60	7	-1,841
	-2,50	-1,53	43	-1,219
	-1,50	-0,73	46	-0,597
	-0,70	-0,03	49	0,025
	0,07	-0,83	39	0,647
	0,87	-1,77	24	1,269
	1,87	-2,53	19	1,891
Варијабла	Категорија		f	Квантификација
Националност	1.	Српска	116	-0,978
ОЦА	2.	Румунска	111	1,022

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за Валенцу РВС-а; номинални за Национал.оца. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

Из Табеле 10.3-10 се може видети да од пет предиктора у анализи, три имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу валенца занемарујућег РВС-а. Две од тих варијабли су контролне: школска спрема оца и успех на полугодишту. Бета коефицијенти за ове последње две варијабле су са негативним предзнаком. Бета коефицијент дводелне варијабле националност оца је позитивног предзнака и статистички значајан ($p < 0,05$). Уједно, подсетимо се и на то да позитивне вредности бета коефицијената значе да високе вредности квантификација категорија предиктора треба спарити тј. да оне "иду" са високим квантификацијама зависне варијабле и обрнуто (Bühl & Zöffel, 2002).

Табела 10.3-10

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца	0,135	0,065	1	4,298	0,039
Пол	0,121	0,065	1	3,429	0,065
Успех на полугодишту (2–6)	-0,179	0,064	3	7,725	0,000
Школска спрема оца	-0,200	0,075	2	7,040	0,001
Материјално стање породице	0,079	0,090	2	0,783	0,458

Напомена. Зависна варијабла: Валенца (димензија конотативног значења Родитељског васпитног стила).

У случају односа између *националне припадности оца* и *валенце занемарујућег РВС-а* који нас у овој анализи првенствено интересује, из Табеле 10.3-10 закључујемо да очеви румунске иду са највишом квантификацијом, а очеви српске етничке припадности са најнижом квантификацијом на тој варијабли. Друкчије речено, то значи да испитаници чији су очеви румунске етничности теже да имају већи просечан скор на варијабли конотативног значења валенца занемарујућег РВС-а од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи. На тај начин се може анализирати релација између зависне и контролних варијабли али, с обзиром на основни циљ наше анализе и број категоријалних анализа које још треба приказати, сматрамо да би то представљало превелико проширивање приказа резултата провере ове хипотезе.

У Табели 10.3-11 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-11 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са варијаблом „школска спрема оца”, а незнатно мања она за „успеха на полугодишту” (у оба случаја са негативним предзнаком), односно најмања за „материјално стање породице”. Корелација нултог реда за националност оца је нешто мања од претходне две и са позитивним предзнаком. Међутим, корелација нултог реда може садржати утицај других варијабли у анализи тако да треба одмах погледати одговарајуће коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације.

Табела 10.3.11

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Важност ^а	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Националност оца	0,221	0,137	0,126	0,182	0,868	0,890
Пол	0,182	0,125	0,115	0,134	0,905	0,914
Успех на полугодишту (2–6)	-0,273	-0,175	-0,162	0,297	0,820	0,823
Школска спрема оца	-0,295	-0,188	-0,175	0,357	0,769	0,785
Материјално стање породице	0,063	0,085	0,078	0,030	0,974	0,977

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Варијабла конотативног значења валенца занемарујућег РВС-а.

^аПратов индекс релативне важности

У случају варијабле „националност оца”, чији допринос нас овде највише интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она („националност оца”) објашњава 1,9% варијација у валенци занемарујућег РВС-а. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора „националност оца” је 1,6% . Удео сваког од остала два предиктора чији β коефицијенти су статистички значајни је нешто већи од тога. С обзиром на то да је у овом случају најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса $0,200^4$ то значи да допринос *валенце* занемарујућег РВС-а предикцији скорова на зависној варијабли није важан иако је прилично близу најмањој прихватљивој вредности по том критеријуму. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-11 сугеришу да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

Табела 10.3-12

Категоријална регресиона анализа са варијаблом конотативног значења побуђеност занемарујућег РВС-а као зависне и националности оца и четири контролне варијабле као предикторима

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,448	0,201	0,167	F(9, 214) = 5,973 p = 0,000

Напомена. N = 224. РВС = родитељски васпитни стил. Предиктори: националност оца (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

У Табели 10.3-12 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *побуђеност занемарујућег РВС-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и етничке припадности *оца* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабли као предиктори: *пол, успех на полугодишту, школска спрема оца и процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-12, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 16,7% варијансе конотативног значења *побуђеност занемарујућег РВС-а* објашњено сетом предиктора који чине „националност оца” и четири контролне варијабле. Тај утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима

⁴Добијена према раније наведеној формули $1/(2 \cdot p)$ где је p број предиктора у анализи и заправо представља удео (сразмеру) сваког предиктора у анализи укупном ефекту свих ових по критеријуму.

једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-12) статистички значајан веома значајан ($p < 0,001$).

У Табели 10.3-13 приказујемо квантификације за две централне варијабле: „побуђеност занемарујућег РВС-а” и „националност оца”, док квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-13.1 (ПРИЛОГ И).

Табела 10.3-13

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле побуђеност ауторитарног РВС-а и националност оца

Варијабла	Категорија		f	Квантиф.
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Побуђеност ауторитарног РВС-а	-3,00	-2,40	12	-1,864
	-2,37	-1,43	31	-1,244
	-1,40	-0,67	47	-0,625
	-0,60	0,10	46	-0,006
	0,13	0,87	49	0,614
	0,90	1,83	19	1,233
	1,87	2,60	20	1,852
Варијабла	Категорија		f	Квантиф.
Националност ОЦА	1. Српска		115	-0,974
	2. Румунска		109	1,027

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за Побуђеност занемарујућег РВС-а; номинални за Националност оца. Квантиф. = Квантификција. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

Као што се може видети из Табеле 10.3-13, за варијаблу *побуђеност занемарујућег РВС-а* квантификације се крећу од најниже са негативним (-1,864) до највеће са позитивним предзнаком (1,852). Код варијабле *националност оца* квантификација за категорију отац румунске је прилично већа од оне за категорију отац српске националности.

Из Табеле 10.3-14 се може видети да од пет предиктора у анализи, четири имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу „побуђеност занемарујућег РВС-а”. Три од тих варијабли су контролне: успех на полугодишту (β са негативним предзнаком), пол (β са позитивним предзнаком) и школска спрема оца (β са негативним предзнаком). Бета коефицијент дводелне варијабле „националност оца” је и у овом моделу позитивног предзнака и статистички значајан ($p < 0,05$).

Табела 10.3-14

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца	0,167	0,068	1	6,019	0,015
Пол	0,173	0,066	1	6,922	0,009
Успех на полугодишту (2–6)	-0,173	0,069	3	6,297	0,000
Школска спрема оца	-0,217	0,073	2	8,933	0,000
Материјално стање породице	0,077	0,073	2	1,113	0,331

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: Побуђеност ауторитарног РВС-а.

У случају односа између националне припадности оца и побуђености занемарујућег РВС-а који нас у овој анализи првенствено интересује, из Табеле 10.3-14 позитиван предзнак бета коефицијента значи да испитаници чији су очеви румунске етничности теже да имају већи просечан скор на варијабли конотативног значења „побуђеност занемарујућег РВС-а” од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи.

Табела 10.3.15

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Важност ^а	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Националност оца	0,260	0,170	0,154	0,216	0,850	0,867
Пол	0,230	0,181	0,164	0,198	0,903	0,909
Успех на полугодишту (2–6)	-0,276	-0,171	-0,155	0,238	0,806	0,816
Школска спрема оца	-0,311	-0,203	-0,185	0,337	0,725	0,757
Материјално стање породице	0,029	0,083	0,075	0,011	0,935	0,964

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: Варијабли конотативног значења побуђеност занемарујућег РВС-а.

^аПратов индекс релативне важности

У Табели 10.3-15 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-15 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са школском спремом оца и нешто мања са успехом на полугодишту (у оба случаја са негативним предзнаком), односно најмања за материјално

стање породице. Корелација нултог реда критеријума са националношћу оца је са позитивним предзнаком и нешто мања од оне са успехом на полугодишту.

Увидом у коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације, у случају варијабле „националност оца” чији допринос нас овде највише интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она (националност оца) објашњава 2,9% варијација у побуђености занемарујућег РВС-а. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора „националност оца” је 2,4% . Удео сваког од остала три предиктора чији β коефицијенти су статистички значајни је мало већи од тога. С обзиром на то да је и у овом моделу најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса 0,200 то значи да је допринос *побуђености занемарујућег РВС-а* предикцији скорова на зависној варијабли важан према том индексу. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-15 сугеришу да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

У Табели 10.3-16 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *побуђеност ауторитарног РВС-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и етничке припадности *оца* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабли као предикторима: *пол, успех на полугодишту, школска спрема оца и процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-16, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 11,9% варијансе конотативног значења *побуђеност ауторитарног РВС-а* објашњено сетом предиктора који чине *националност оца* и четири контролне варијабли. Тај утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-16) статистички значајан веома значајан ($p < 0,001$).

Табела 10.3-16

Категоријална регресиона анализа са димензијом конотативног значења побуђеност ауторитарног РВС-а као зависне и националности оца и четири контролне варијабли као предикторима

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,399	0,159	0,119	F(10, 211) = 3,995 p = 0,000

Напомена. N = 222. РВС = родитељски васпитни стил. Предиктори: националност оца (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

У Табели 10.3-17 приказујемо квантификације за две централне варијабле: „побуђеност ауторитарног РВС-а” и „националност оца”, док квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-17.1 (ПРИЛОГ И).

Табела 10.3-17

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле побуђеност ауторитарног РВС-а и националност оца

Варијабла	Категорија		f	Квантификација
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Побуђеност ауторитарног РВС-а	-3,00	-0,90	9	-1,928
	-0,80	-0,23	23	-1,280
	-0,20	-0,27	66	-0,631
	0,30	-0,77	51	0,018
	0,80	-1,20	31	0,666
	1,30	-1,87	24	1,315
	2,00	-2,63	18	1,963
Варијабла	Категорија		f	Квантификација
Националност	1.	Српска	115	-0,965
ОЦА	2.	Румунска	107	1,037

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за побуђеност занемарујућег РВС-а; номинални за Националност оца. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

Као што се може видети из Табеле 10.3-17, за варијаблу *побуђеност ауторитарног РВС-а* квантификације се крећу од најниже са негативним (-1,928) до највеће са позитивним предзнаком (1,963). Код варијабле *националност оца* квантификација за категорију отац румунске је прилично већа од оне за категорију отац српске националности.

Из Табеле 10.3-18 се може видети да од пет предиктора у анализи, три имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу „побуђеност ауторитарног РВС-а”. Две од тих варијабли су контролне: успех на полугодишту (β са негативним предзнаком) и материјално стање породице (β са позитивним предзнаком). Бета коефицијент дводелне варијабле „националност оца” је позитивног предзнака и статистички значајан ($p < 0,05$). У случају односа између *националне припадности оца* и *побуђености ауторитарног РВС-а* који нас у овој анализи првенствено интересује, из Табеле 10.3-18 позитиван предзнак бета коефицијента значи да испитаници чији су очеви румунске етничности теже да имају већи просечан скор на варијабли конотативног значења „побуђеност ауторитарног РВС-а” од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи.

Табела 10.3-18

*Категоријална регресиона анализа: стандардизовани
регресиони коефицијенти (β)*

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца	0,130	0,065	1	3,981	0,047
Пол	0,098	0,073	1	1,795	0,182
Успех на полугодишту (2–6)	-0,213	0,067	3	9,979	0,000
Школска спрема оца	-0,170	0,113	2	2,272	0,106
Материјално стање породице	0,206	0,057	3	13,077	0,000

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијаблa: *Побуђеност*
ауторитарног PBC-а.

У Табели 10.3-19 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-19 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са успехом на полугодишту и нешто мања са школском спремом оца (у оба случаја са негативним предзнаком), односно најмања са варијаблом „материјално стање породице”. Корелација нултог реда критеријума са националношћу оца је нешто већа од ове последње и са позитивним предзнаком.

Увидом у коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације, у случају варијабле „националност оца” чији допринос нас овде највише интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она („националност оца”) објашњава 1,8% варијација у побуђености ауторитарног PBC-а. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора „националност оца” је 1,6% . Удео сваког од остала два предиктора чији β коефицијенти су статистички значајни је нешто већи од тога. С обзиром на то да је и у овом моделу најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса 0,200 то значи да допринос дихотомне варијабле *националност оца* предикцији скорова на зависној варијабли конотативног значења *побуђеност ауторитарног PBC-а* није важан према том индексу. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-19 сугеришу да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

Табела 10.3.19*Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција*

Предиктори	Корелације			Важност ^a	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Националност оца	0,157	0,136	0,126	0,128	0,940	0,868
Пол	0,169	0,102	0,094	0,104	0,917	0,908
Успех на полугодишту (2–6)	-0,260	-0,211	-0,197	0,349	0,858	0,815
Школска спрема оца	-0,206	-0,166	-0,155	0,220	0,831	0,756
Материјално стање породице	0,154	0,213	0,199	0,199	0,934	0,964

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Варијабла конотативног значења *побуђеност ауторитарног PBC-а*.

^aПратов индекс релативне важности

У Табели 10.3-20 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и етничке припадности *оца* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабле као предиктори: *пол*, *успех на полугодишту*, *школска спрема оца* и *процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-20, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 15,3% варијансе конотативног значења „когнитивна евалуација” *занемарујућег PBC-а* објашњено сетом предиктора који чине „националност оца” и четири контролне варијабле. Тај утицај независних варијабле на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-20) статистички значајан значајан ($p < 0,001$).

Табела 10.3-20

Категоријална регресиона анализа са димензијом конотативног значења когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а као зависне и националности оца и четири контролне варијабле као предикторима

Вишеструко R	Пондерисано (adjusted) R^2	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,434	0,189	$F(9, 207) = 5,349$ $p = 0,000$

Напомена. N = 217. PBC = Родитељски васпитни стил. Предиктори: националност оца (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

У Табели 10.3-21 приказујемо квантификације за две централне варијабле: „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а” и „националност оца”, док квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-21.1 (ПРИЛОГ И).

Табела 10.3-21

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а и националност оца

Варијабла	Категорија		f	Квантификација
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а	-3,00	-2,37	14	-1,837
	-2,23	-1,43	28	-1,221
	-1,40	-0,67	46	-0,605
	-0,63	0,03	45	0,011
	0,10	0,80	46	0,627
	0,83	1,67	20	1,243
	1,80	2,60	18	1,859
Варијабла	Категорија		f	Квантификација
Националност ОЦА	1. Српска		114	-0,951
	2. Румунска		103	1,052

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за когнитивну евалуацију занемарујућег РВС-а; номинални за Националност оца. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

Као што се може видети из Табеле 10.3-21, за варијаблу *когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а* квантификације се крећу од најниже са негативним (-1,837) до највеће са позитивним предзнаком (1,859). Код варијабле *националност оца* квантификација за категорију отац румунске је прилично већа од оне за категорију отац српске националности.

Из Табеле 10.3-22 се може видети да од пет предиктора у анализи, четири имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а”. Од четири контролне варијабле, у овом моделу једино материјално стање породице значајно не утиче на критеријум. Бета коефицијент дводелне варијабле „националност оца” има позитиван предзнак и статистички је значајан ($p < 0,05$). У случају односа између *националне припадности оца* и *когнитивне евалуације занемарујућег РВС-а* који нас у овој анализи првенствено интересује, позитиван предзнак бета коефицијента (Табеле 10.3-22) и квантификације приказане у Табели 10.3-21 упућују на то да испитаници чији су очеви румунске етничности теже да имају већи просечан скор на варијабли конотативног значења „когнитивна евалуација

занемарујућег РВС-а” од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи.

Табела 10.3-22

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (Бета)

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца	0,173	0,068	1	6,412	0,012
Пол	0,151	0,065	1	5,419	0,021
Успех на полугодишту (2–6)	-0,172	0,066	3	6,762	0,000
Школска спрема оца	-0,206	0,083	2	6,133	0,003
Материјално стање породице	0,075	0,080	2	0,883	0,415

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а.*

У Табели 10.3-23 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-23 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са варијаблом „школска спрема оца” и нешто мања са варијаблом „успеха на полугодишту” (у оба случаја са негативним предзнаком). Корелација нултог реда за националност оца је нешто мања од оних за претходне две и са позитивним предзнаком. Најмања нулта корелација са критеријумом је за материјално стање породице.

Табела 10.3.23

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Важност ^а	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Националност оца	0,255	0,176	0,161	0,235	0,863	0,872
Пол	0,216	0,158	0,144	0,173	0,904	0,908
Успех на полугодишту (2–6)	-0,269	-0,169	-0,155	0,246	0,805	0,818
Школска спрема оца	-0,304	-0,195	-0,179	0,332	0,755	0,780
Материјално стање породице	0,037	0,082	0,074	0,015	0,966	0,981

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Варијабла конотативног значења когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а.

^аПратов индекс релативне важности.

Увидом у коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације, у случају варијабле „националност оца” чији допринос нас овде највише интересује, отклањање ефекта осталих варијабли сугерише да она (националност оца) објашњава 3,1% варијација у когнитивној евалуацији занемарујућег РВС-а. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефекта осталих предиктора, удео предиктора „националност оца” је 2,6% . С обзиром на то да је и у овом моделу најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса 0,200 то значи да допринос *когнитивне евалуације занемарујућег РВС-а* предикцији скорова на зависној варијабли важан према том индексу. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-23 сугеришу да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

У Табели 10.3-24 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и етничке припадности *оца* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабле као предиктори: *пол, успех на полугодишту, школска спрема оца и процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-24, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 6,2% варијансе конотативног значења *когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а* објашњено сетом предиктора који чине *националност оца* и четири контролне варијабле. Тај утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-24) статистички значајан значајан ($p < 0,01$).

Табела 10.3-24

Категоријална регресиона анализа са димензијом конотативног значења когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а као зависне и националности оца и четири контролне варијабле као предикторима

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,317	0,101	0,062	F(9, 211) = 2,625 p = 0,007

Напомена. N = 221. РВС = Родитељски васпитни стил. Предиктори: националност оца (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

У Табели 10.3-25 приказујемо квантификације за две централне варијабле:

Табела 10.3-25

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а и националност оца

Варијабла	Категорија		f	Квантификација
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а	-1,10	0,40	16	-2,009
	0,47	1,00	21	-1,358
	1,03	1,40	37	-0,707
	1,47	1,87	52	-0,056
	1,90	2,33	49	0,595
	2,37	2,87	41	1,246
	2,90	3,00	5	1,897
Варијабла	Категорија		f	Квантификација
Националност	1.	Српска	116	0,951
ОЦА	2.	Румунска	105	-1,051

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за когнитивну евалуацију ауторитативног РВС-а; номинални за националност оца. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

„когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а” и „националност оца”, док квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-24.1 (ПРИЛОГ И). Као што се може видети из Табеле 10.3-25, за варијаблу *когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а* квантификације се крећу од најниже са негативним (-2,009) до највеће са позитивним предзнаком (1,897). Код варијабле *националност оца* квантификација за категорију отац српске је прилично већа од оне за категорију отац румунске националности.

Табела 10.3-26

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца	0,155	0,072	1	4,590	0,033
Пол	0,065	0,068	1	0,910	0,341
Успех на полугодишту (2–6)	-0,079	0,148	2	0,288	0,750
Школска спрема оца	-0,055	0,146	2	0,143	0,867
Материјално стање породице	0,254	0,062	3	16,831	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*.

Из Табеле 10.3-26 се може видети да од пет предиктора у анализи, два имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу „когнитивна евалуација” ауторитативног РВС-а. Једна од њих је контролна варијабла „материјално стање

породице” (β са позитивним предзнаком), а друга је дводелна варијабла „националност оца” чији бета коефицијент има позитиван предзнак и статистички је значајан ($p < 0,05$). У случају односа између *националне припадности оца* и *когнитивне евалуације* ауторитативног РВС-а који нас у овој анализи првенствено интересује, позитиван предзнак бета коефицијента (Табеле 10.3-26) и квантификације приказане у Табели 10.3-25 упућују на то да испитаници чији су очеви румунске етничности теже да имају мањи просечан скор на варијабли конотативног значења „когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а” од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи.

У Табели 10.3-27 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-27 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са варијаблом „успеха на полугодишту” и нешто мања са варијаблом „школска спрема оца” (у оба случаја са негативним предзнаком), односно најмања за „материјално стање породице”. Корелација нултог реда за националност оца је нешто већа од ове последње и са позитивним предзнаком.

Табела 10.3.27

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Важност ^а	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Националност оца	0,142	0,154	0,148	0,218	0,913	0,877
Пол	0,076	0,066	0,062	0,049	0,919	0,909
Успех на полугодишту (2–6)	-0,111	-0,079	-0,075	0,088	0,896	0,830
Школска спрема оца	-0,011	-0,055	-0,052	0,006	0,892	0,791
Материјално стање породице	0,253	0,256	0,251	0,639	0,978	0,981

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Варијабла конотативног значења *когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*.

^аПратов индекс релативне важности

Увидом у коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације, у случају варијабле „националност оца” чији допринос нас овде највише интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она („националност оца”) објашњава 2,4%

варијација у когнитивној евалуацији ауторитативног РВС-а. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефекта осталих предиктора, удео предиктора „националност оца” је 2,2% . Удео контролне варијабле „материјално стање породице” прилично већи од тога. С обзиром на то да је и у овом моделу најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса 0,200 то значи да допринос *когнитивне евалуације* ауторитативног РВС-а предикцији скорова на зависној варијабли важан према том индексу. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-27 сугеришу да мултиколинearност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

У Табели 10.3-28 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *побуђеност ауторитарног РВС-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и варијабле *родитељи исте националности* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабле као предиктори: *пол, успех на полугодишту, школска спрема оца и процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-28, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 10,1% варијансе конотативног значења „побуђеност” ауторитарног РВС-а објашњено сетом предиктора који чине „родитељи исте националности” и четири контролне варијабле. Тај утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-28) статистички значајан ($p < 0,01$).

Табела 10.3-28

Категоријална регресиона анализа са димензијом конотативног значења побуђеност ауторитарног РВС-а као зависне и родитељи исте националности и четири контролне варијабле као предикторима

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,385	0,148	0,101	F(10, 182) = 3,158 p = 0,001

Напомена. N = 193. РВС = родитељски васпитни стил. Предиктори: националност оца (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

У Табели 10.3-29 приказујемо квантификације за две централне варијабле: „побуђеност ауторитарног РВС-а” и „родитељи исте националности”, док

квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-29.1 (ПРИЛОГ И).

Табела 10.3-29

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле побуђеност ауторитарног РВС-а и родитељи исте националности

Варијабла	Категорија		f	Квантификација
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Побуђеност ауторитарног РВС-а	-3,00	-0,90	8	-1,916
	-0,80	-0,23	21	-1,272
	-0,20	0,27	57	-0,628
	0,30	0,77	39	0,017
	0,80	1,30	35	0,661
	1,33	1,87	16	1,305
	2,00	2,63	17	1,950
Варијабла	Категорија		f	Квантификација
Националност	1.	Српска	109	-0,878
ОЦА	2.	Румунска	84	1,139

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за Побуђеност ауторитарног РВС-а; номинални за Родитељи исте националности. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

Као што се може видети из Табеле 10.3-29, за варијаблу *побуђеност* ауторитарног РВС-а квантификације се крећу од најмање са негативним (-1,916) до највеће са позитивним предзнаком (1,950). Код варијабле *родитељи исте националности* квантификација за категорију оба родитеља румунске је прилично већа од оне за категорију оба родитеља српске националности.

Из Табеле 10.3-30 се може видети да од пет предиктора у анализи, три имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу *побуђеност ауторитарног РВС-а*. Две од тих варијабли су контролне: успех на полугодишту (β са негативним предзнаком) и материјално стање породице (β са позитивним предзнаком). Бета коефицијент дводелне варијабле *националност оца* је позитивног предзнака и статистички значајан ($p < 0,05$). У случају односа између варијабли *родитељи исте националности* и *побуђености ауторитарног РВС-а* који нас у овој анализи првенствено интересује, из Табеле 10.3-29 позитиван предзнак бета коефицијента значи да испитаници чији су очеви румунске етничности теже да имају већи просечан скор на варијабли конотативног значења „побуђеност ауторитарног РВС-а” од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи.

Табела 10.3-30

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (Бета)

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Родитељи исте националности	0,146	0,072	1	4,106	0,044
Пол	0,075	0,060	1	1,599	0,208
Успех на полугодишту (2–6)	-0,195	0,084	3	5,400	0,001
Школска спрема оца	-0,147	0,146	2	1,015	0,364
Материјално стање породице	0,212	0,061	3	11,921	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Побуђеност* ауторитарног РВС-а.

У Табели 10.3-31 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-31 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са варијаблом „успеха на полугодишту” и нешто мања са варијаблом „школска спрема оца” (у оба случаја са негативним предзнаком), односно најмања за варијаблу „пол” (са позитивним предзнаком). Корелација нултог реда централним предиктором „родитељи исте националности” је нешто већа од ове последње и са позитивним предзнаком.

Табела 10.3.31

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Важност ^а	Толеранција	
	Нултог реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Родитељи исте националности	0,176	0,151	0,141	0,174	0,929	0,841
Пол	0,156	0,077	0,072	0,080	0,906	0,897
Успех на полугодишту (2–6)	-0,236	-0,190	-0,178	0,311	0,836	0,774
Школска спрема оца	-0,194	-0,141	-0,132	0,193	0,807	0,704
Материјално стање породице	0,169	0,216	0,204	0,243	0,929	0,948

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Варијабла конотативног значења *побуђеност* ауторитарног РВС-а.

^аПратов индекс релативне важности.

Увидом у коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације, у случају варијабле „родитељи исте националности” чији допринос нас овде првенствено

интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она („родитељи исте националности”) објашњава 2,3% варијација у побуђености ауторитарног РВС-а. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора „националност оца” је око 2% . Будући да је и у овом моделу најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса 0,200 то значи да допринос *побуђености ауторитарног РВС-а* предикцији скорова на зависној варијабли није важан према том индексу. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-31 сугеришу да мултиколинеарност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

У Табели 10.3-32 приказани су сумарни резултати категоријалне регресионе анализе са димензијом конотативног значења *когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а* (трансформисану у варијаблу са 7 нивоа) као зависне варијабле и варијабле *родитељи исте националности* (две категорије: 1 = српска, 2 = румунска) и следеће четири контролне варијабле као предиктори: *пол*, *успех на полугодишту*, *школска спрема оца* и *процена материјалног стања своје породице*. Као што може видети из Табеле 10.3-32, добијено (пондерисано) R^2 значи да је 13,1% варијансе конотативног значења „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а” објашњено сетом предиктора који чине „родитељи исте националности” и четири контролне варијабле. Тај утицај независних варијабли на зависну је, према резултатима једносмерне анализе варијансе (Табела 10.3-32) статистички значајан ($p < 0,001$).

Табела 10.3-32

Категоријална регресиона анализа са димензијом конотативног значења Побуђеност ауторитарног РВС-а као зависне и родитељи исте националности и четири контролне варијабле као предикторима

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)
0,422	0,178	0,131	F(10, 176) = 3,816 p = 0,000

Напомена. N = 187. РВС = родитељски васпитни стил. Предиктори: родитељи исте националности (две катег), пол, успех на полуг. (2–6), школска спрема оца, процена материјалног стања породице.

У Табели 10.3-33 приказујемо квантификације за две централне варијабле: „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а” и „родитељи исте националности”, док квантификације за остале (контролне) варијабле уз прикладна разјашњења видети Табелу 10.3-33.1 (ПРИЛОГ И).

Табела 10.3-33

Категоријална регресиона анализа: квантификације за варијабле когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а и родитељи исте националности

Варијабла	Категорија		f	Квантификације
	Распон			
	ДГ	ГГ		
Побуђеност ауторитарног РВС-а	-3,00	-2,37	10	-1,877
	-2,23	-1,40	25	-1,254
	-1,37	-0,63	39	-0,632
	-0,60	0,03	40	-0,010
	0,10	0,83	41	0,612
	0,87	1,67	15	1,235
	1,80	2,60	17	1,857
Варијабла	Категорија		f	Квантификације
Националност	1.	Српска	105	-0,884
оба родитеља	2.	Румунска	82	1,132

Напомена. РВС = родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: нумерички (седам нивоа) за когнитивну евалуацију занемарујућег РВС-а; номинални за родитељи исте националности. ДГ = Доња граница. ГГ = Горња граница.

Као што се може видети из Табеле 10.3-33, за варијаблу когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а квантификације се крећу од најмање са негативним (-1,877) до највеће са позитивним предзнаком (1,857). Код варијабле родитељи исте националности квантификација за категорију оба родитеља румунске је прилично већа од оне за категорију оба родитеља српске националности.

Табела 10.3-34

Категоријална регресиона анализа: стандардизовани регресиони коефицијенти (Бета)

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Родитељи исте националности	0,155	0,076	1	4,110	0,044
Пол	0,082	0,058	1	2,022	0,157
Успех на полугодишту (2–6)	-0,164	0,077	3	4,544	0,004
Школска спрема оца	-0,241	0,095	2	6,395	0,002
Материјално стање породице	0,064	0,080	3	0,638	0,592

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а.

Из Табеле 10.3-34 се може видети да од пет предиктора у анализи, три имају статистички значајан утицај на зависну варијаблу когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а. Две од тих варијабли су контролне: школска спрема оца и успех на полугодишту (оба β са негативним предзнаком). Бета коефицијент дводелне варијабле родитељи исте

националности је позитивног предзнака и статистички значајан ($p < 0,05$). У случају односа између варијабли *родитељи исте националности* и *когнитивне евалуације занемарујућег РВС-а* који нас у овој анализи првенствено интересује, из Табеле 10.3-34 позитиван предзнак бета коефицијента значи да испитаници чији су родитељи румунске етничности теже да имају већи просечан скор на варијабли конотативног значења „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а” од оних чији су очеви српске националности кориговано за остале варијабле у анализи.

У Табели 10.3-35 приказане су корелације између трансформисаних предиктора са трансформисаним критеријумом. У Табели 10.3-35 приметимо најпре да је највећа нулта корелација критеријума са варијаблом „школска спрема оца” (са негативним предзнаком), следи она са варијаблом „родитељи исте националности” (позитиван предзнак) и она нешто мања са успехом на полугодишту (негативан предзнак). Корелација критеријума са варијаблом „пол” је знатно мања, а најмања је она са материјалним стањем.

Табела 10.3.35

Категоријална регресиона анализа: корелације, важност и толеранција

Предиктори	Корелације			Важност ^а	Толеранција	
	Нултаг реда (Zero-Order)	Парцијалне (Partial)	Полу-парцијалне (Part)		После трансформације	Пре трансформације
Родитељи исте националности	0,251	0,153	0,140	0,218	0,821	0,841
Пол	0,145	0,086	0,079	0,067	0,920	0,903
Успех на полугодишту (2–6)	-0,247	-0,164	-0,151	0,227	0,843	0,775
Школска спрема оца	-0,345	-0,226	-0,210	0,468	0,760	0,724
Материјално стање породице	0,055	0,070	0,064	0,020	0,981	0,970

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Варијабла конотативног значења когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а.

^аПратов индекс релативне важности

Увидом у коефицијенте парцијалне и полупарцијалне корелације, у случају варијабле „родитељи исте националности” чији допринос нас и овде првенствено интересује, отклањање ефеката осталих варијабли сугерише да она („родитељи исте националности”) објашњава 2,3% варијација у когнитивној евалуацији занемарујућег

PBC-a. Коефицијент полупарцијалне корелације сугерише да, уз контролу ефеката осталих предиктора, удео предиктора „родитељи исте националности” је око 2% . Будући да је и у овом моделу најмања вредност прихватљивог Пратовог индекса 0,200 то значи да је допринос варијабле „родитељи исте националности” предикцији скорова на зависној варијабли важан према том индексу. Вредности толеранције предиктора из Табеле 10.3-35 сугеришу да мултиколинеарност не представља проблем у овом моделу регресије и да се сви они могу користити за предикцију вредности на критеријуму.

Закључак: Имајући у виду резултате биваријантних и мултиваријантних анализа који су приказани на претходним страницама, можемо закључити да је наша трећа хипотеза да постоје статистички значајне разлике између етничких група у погледу конотативног значења родитељских васпитних стилова *делимично подржана*.

10.4 Васпитни стил, етничка припадност и школски успех

Према нашој четвртој хипотези, *веза између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности*. Утемељеност ове хипотезе проверили смо помоћу низа хијерархијских (секвенцијалних) регресионих анализа у три корака. У тим анализама, у првом кораку или моделу, улазе три социодемографске варијабле које су у значајној корелацији са школским успехом, како на полугодишту, тако и на крају претходне школске године: пол испитаних адолесценткиња и адолесцената, школа у коју иду (гимназија или економско-трговинска школа) и школска спрема оца. Неке друге значајне социодемографске варијабле као што је на пример школска спрема мајке, након низа пробних анализа, нисмо укључили у анализе због колинеарности или зато што, са другим варијаблама у анализи, значајно не доприносе предвиђању скорова на критеријуму (нпр. укупан бр. браће и сестара или процена материјалног стања своје породице). У другом кораку у анализе улази низ дихотомних (dummy) варијабли на које је разлагана варијабла родитељски васпитни стил (PBC), односно етничка припадност као једна или две дихотомне или бинарне варијабле. На крају, у трећем кораку, у анализе улазе нове варијабле које представљају интеракцију између дихотомних варијабли PBC и етничка припадност.

У наставку ћемо најпре објаснити коришћене поступке претварања категоричких (номиналних) варијабли PBC и „етничка припадност” у низове дихотомних (dummy) варијабли, а затим ћемо изнети и најважније резултате свих тих регресионих анализа.

Као што је познато, у вишеструкој регресионој анализи интеракције између предиктора се испитују тако што се стварају нове варијабле множењем две варијабле од интереса и онда проверава да ли та нова варијабла значајно доприноси регресионој једначини (Keith, 2019). Они којима је статистика специјалност немају јединствен став о томе коју од три или више категорија једне номиналне варијабле треба узети као референтну (reference category) и тиме изоставити приликом претварања те варијабле у две или више бинарних (dummy) варијабли (нпр. Allison, 1999; Keith, 2019; Nayebi, 2020) иако сви они, на почетку или на крају својих разматрања о томе, наводе да је свеједно коју ћемо изоставити, или напосто кажу да је свеједно коју ћемо на тај начин искључити (нпр. Howitt & Cramer, 2011). Узимајући у обзир нека од тих разматрања, приликом првих шест регресионих анализа определили смо се за то да варијаблу „етничка припадност” (оца, мајке или оба родитеља) сведемо на две категорије (1 – српска и 0 – румунска и остале), а да током осталих шест анализа те категорје буду 1 – румунска и 0 – српска и остале. У случају васпитних стилова, с обзиром на модел који проверавамо у овој анализи, одлучили смо се за категорију „мешовити васпитни стил” као

референтну из следећих разлога: као прво, јер је на тај начин сваки од четири основна стила заступљен једном бинарном (dummy) варијаблом и, као друго, стога што ће та категорија као сразмерно велика имати малу стандардну грешку, а то значи да ће поређење коефицијената регресије других категорија са њом као референтном бити поузданије (Allison, 1999).

Сада прелазимо на приказ резултата тих регресионих анализа.

Зависна варијабла у првој регресионој анализи је **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: **националност оца** (1–Србин; 0–остале националности), **попустљиви**, **ауторитарни**, **ауторитативни** и **занемарујући** родитељски васпитни стил (РВС). У завршном кораку анализе улазе четири **интеракијске варијабле** између националности оца и РВС-а: Отац Србин * Попустљиви РВС (dummy), Отац Србин * Ауторитарни РВС (dummy), Отац Србин * Ауторитативни РВС (dummy) и Отац Србин * Занемарујући РВС (dummy).

Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.4-1 – 10.4-2 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог коефицијента ($d = 1,938$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-2) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-1 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-1

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (dummy) варијаблама Отац Србин и четири РВС, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понт. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,472 ^a	0,223	0,214	0,72173	0,223	25,439	3	266	0,000	F(3, 266) = 25,439 p < 0,001
2	0,517 ^b	0,267	0,244	0,70775	0,044	3,122	5	261	0,009	F(8, 261) = 11,872 p < 0,001
3	0,524 ^c	0,274	0,240	0,70961	0,007	0,658	4	257	0,622	F(12, 257) = 8,092 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Србин, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Србин, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Отац Србин * Попустљиви РВС, Отац Србин * Ауторитарни РВС, Отац Србин * Ауторитативни РВС, Отац Србин * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-1 се види да контролне варијабле објашњавају 21,4% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на полугодишту. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (националност оца и четири РВС-а) у анализу додатно је објашњено око 4,4% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту ($p < 0,01$). У трећем моделу у анализу улазе четири интеракцијске варијабле (националност оца са четири РВС-а) које објашњавају свега 0,7% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-1 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином.

Табела 10.4-2

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-1

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,386	0,113		29,877	0,000		
Пол	0,255	0,089	0,155	2,849	0,005	0,989	1,011
Средња школа	0,487	0,097	0,298	4,997	0,000	0,821	1,218
Школ. спрема оца	0,101	0,026	0,230	3,847	0,000	0,820	1,219
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,469	0,120		28,932	0,000		
Пол	0,294	0,089	0,179	3,287	0,001	0,950	1,053
Средња школа	0,486	0,097	0,297	5,004	0,000	0,796	1,257
Школ. спрема оца	0,105	0,027	0,241	3,874	0,000	0,728	1,373
Занемарујући РВС	-0,296	0,118	-0,142	-2,500	0,013	0,876	1,142
Ауторитарни РВС	-0,078	0,217	-0,020	-0,362	0,718	0,927	1,078
Попустљиви РВС	0,246	0,200	0,067	1,233	0,219	0,947	1,055
Ауторитативни РВС	0,115	0,117	0,055	0,983	0,327	0,895	1,118
Отац Србин	-0,213	0,092	-0,130	-2,303	0,022	0,875	1,142
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,440	0,127		27,046	0,000		
Пол	0,296	0,090	0,180	3,289	0,001	0,946	1,057
Средња школа	0,469	0,098	0,287	4,784	0,000	0,783	1,277
Школ. спрема оца	0,106	0,027	0,241	3,869	0,000	0,725	1,379
Занемарујући РВС	-0,276	0,153	-0,132	-1,801	0,073	0,527	1,896
Ауторитарни РВС	-0,109	0,242	-0,028	-0,449	0,654	0,752	1,331
Попустљиви РВС	0,292	0,266	0,080	1,101	0,272	0,538	1,860
Ауторитативни РВС	0,299	0,173	0,143	1,732	0,085	0,415	2,411
Отац Србин	-0,145	0,122	-0,089	-1,196	0,233	0,507	1,972
Отац Србин * Занемарујући РВС	-0,026	0,241	-0,008	-0,108	0,914	0,518	1,932
Отац Србин * Ауторитарни РВС	0,308	0,563	0,032	0,547	0,585	0,801	1,248
Отац Србин * Попустљиви РВС	-0,089	0,403	-0,016	-0,220	0,826	0,529	1,889
Отац Србин * Ауторитативни РВС	-0,340	0,235	-0,126	-1,446	0,149	0,375	2,666

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све РВС и Отац Србин су дихотомне (Dummy) варијабле.

Из Табеле 10.4-2 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу у анализу улазе дихотомне варијабле отац Србин и четири РВС-а (Табела 10.4-2). Статистички значајан допринос регресионој једначини дају варијабле отац Србин и занемарујући РВС (у оба случаја $p < 0,05$). Приметимо негативни предзнак β коефицијената обеју варијабли. То значи да, појединачно узев (Модел 2) испитаници чији су очеви српске етничке припадности теже да имају значајно слабији просечан успех на полугодишту од осталих у узорку, односно да они који васпитно деловање својих родитеља описују као занемарујуће (занемарујући РВС) теже да имају слабији просечан успех на полугодишту од оних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Допринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла „отац Србин” у интеракцији са дихотомним основним родитељским васпитним стиловима значајно не утиче на школски успех на полугодишту.

Зависна варијабла у другој регресионој анализи је такође *школски успех на полугодишту*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходној анализи: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: *националност мајке* (1–Српкиња; 0–остале националности), *попустљиви*, *ауторитарни*, *ауторитативни* и *занемарујући* родитељски васпитни стил (РВС). У завршном кораку анализе улазе четири *интеракцијске варијабле* између националности мајке и РВС: Мајка Српкиња * Попустљиви РВС (dummy), Мајка Српкиња * Ауторитарни РВС (dummy), Мајка Српкиња * Ауторитативни РВС (dummy) и Мајка Српкиња * Занемарујући РВС (dummy).

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.4-3 – 10.4-4 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,935$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-4) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-3 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.4-3 се види да контролне варијабле такође заједно објашњавају 21,4% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту, што је свакако веома значајан допринос регресионој једначини ($p < 0,001$). Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (националност мајке и четири РВС-а) додатно је објашњено око 3,4% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос регресији је такође статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (националност мајке са четири РВС-а) које објашњавају свега 1,7% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички

значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-3 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.4-3

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (dumty) варијаблама Мајка Српкиња и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,472 ^a	0,223	0,214	0,72173	0,223	25,439	3	266	0,000	F(3, 266) = 25,439 p < 0,001
2	0,507 ^b	0,257	0,234	0,71245	0,034	2,395	5	261	0,038	F(8, 261) = 11,287 p < 0,001
3	0,524 ^c	0,274	0,241	0,70952	0,017	1,539	4	257	0,191	F(12, 257) = 8,100 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Мајка Српкиња, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Србин, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Мајка Српкиња * Попустљиви РВС, Мајка Српкиња * Ауторитарни РВС, Мајка Српкиња * Ауторитативни РВС, Мајка Српкиња * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-4 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Мајка Српкиња и четири РВС (Табела 10.4-4) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само Занемарујући РВС ($p < 0,05$). Приметимо негативан предзнак β коефицијента варијабле Занемарујући РВС. То значи да испитани који васпитно деловање својих родитеља описују као занемарујуће теже да имају слабији просечан успех на полугодишту од оних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Допринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, предвиђању школског успеха на полугодишту није статистички значајан, мада се може рећи да је допринос интеракције између варијабли Мајка Српкиња и Занемарујућег РВС (знак β коефицијента је позитиван, док је тај коефицијент варијабли од којих је настала негативан!) маргинално значајан тј. значајан на нивоу који је веома близу највишем прихватљивом нивоу статистичке значајности.

Табела 10.4-4

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-3

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,386	0,113		29,877	0,000		
Пол	0,255	0,089	0,155	2,849	0,005	0,989	1,011
Средња школа	0,487	0,097	0,298	4,997	0,000	0,821	1,218
Школ. спрема оца	0,101	0,026	0,230	3,847	0,000	0,820	1,219
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,464	0,121		28,520	0,000		
Пол	0,284	0,090	0,173	3,149	0,002	0,948	1,055
Средња школа	0,492	0,098	0,301	5,044	0,000	0,797	1,255
Школ. спрема оца	0,096	0,027	0,220	3,562	0,000	0,747	1,338
Занемарујући РВС	-0,287	0,119	-0,137	-2,408	0,017	0,876	1,141
Ауторитарни РВС	-0,025	0,217	-0,006	-0,116	0,907	0,944	1,060
Попустљиви РВС	0,240	0,201	0,066	1,194	0,234	0,943	1,060
Ауторитативни РВС	0,109	0,118	0,052	0,920	0,359	0,894	1,119
Мајка Српкиња	-0,122	0,091	-0,075	-1,344	0,180	0,908	1,101
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,496	0,130		26,940	0,000		
Пол	0,283	0,090	0,172	3,141	0,002	0,945	1,058
Средња школа	0,460	0,099	0,282	4,673	0,000	0,776	1,289
Школ. спрема оца	0,099	0,027	0,225	3,628	0,000	0,733	1,364
Занемарујући РВС	-0,476	0,157	-0,228	-3,025	0,003	0,498	2,006
Ауторитарни РВС	-0,128	0,268	-0,032	-0,476	0,635	0,610	1,640
Попустљиви РВС	0,276	0,253	0,075	1,091	0,276	0,594	1,684
Ауторитативни РВС	0,216	0,172	0,103	1,261	0,208	0,420	2,383
Мајка Српкиња	-0,174	0,121	-0,107	-1,436	0,152	0,511	1,956
Мајка Српкиња * Занемарујући РВС	0,466	0,237	0,150	1,962	0,051	0,482	2,074
Мајка Српкиња * Ауторитарни РВС	0,268	0,452	0,040	0,594	0,553	0,625	1,599
Мајка Српкиња * Попустљиви РВС	-0,112	0,416	-0,019	-0,269	0,788	0,592	1,690
Мајка Српкиња * Ауторитативни РВС	-0,200	0,235	-0,073	-0,851	0,396	0,387	2,581

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све РВС и Мајка Српкиња су дихотомне (Dummy) варијабле.

У трећој регресионој анализи зависна варијабла је такође **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: **родитељи исте националности** (1-српска; 0-остале националности), **попустљиви**, **ауторитарни**, **ауторитативни** и **занемарујући РВС**. У завршном кораку анализе улазе четири **интеракијске варијабле** између варијабле „родитељи исте националности” и РВС-а: Родитељи Срби * Попустљиви РВС (dummy), Родитељи Срби * Ауторитарни РВС (dummy),

Родитељи Срби х*Ауторитативни РВС (dummy) и Родитељи Срби * Занемарујући РВС (dummy).

Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.4-5 – 10.4-6 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,717$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-6) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-5 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-5

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (dummy) варијаблама Родитељи Срби и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама				стат. знач. F промене	ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2		
1	0,546 ^a	0,298	0,289	0,69090	0,298	30,061	3	212	0,000	F(3, 212) = 30,061 p < 0,001
2	0,583 ^b	0,340	0,314	0,67824	0,041	2,597	5	207	0,027	F(8, 207) = 13, 320 p < 0,001
3	0,589 ^c	0,347	0,309	0,68108	0,007	0,569	4	203	0,685	F(12, 203) = 8,996 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Све варијабле РВС су дихотомне (dummy)

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Родитељи Срби, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Родитељи Срби, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Родитељи Срби * Попустљиви РВС, Родитељи Срби * Ауторитарни РВС, Родитељи Срби * Ауторитативни РВС, Родитељи Срби * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-5 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 28,9% (пондерисано R²) варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (Родитељи Срби и четири РВС-а) додатно је објашњено око 4,1% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос регресији је такође статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (родитељи српске националности са четири РВС-а) које објашњавају свега 0,7% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос регресионој једначини није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-5 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.4-6

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-5

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,234	0,124		26,163	0,000		
Пол	0,218	0,096	0,132	2,271	0,024	0,977	1,023
Средња школа	0,538	0,104	0,328	5,172	0,000	0,820	1,219
Школ. спрема оца	0,133	0,029	0,293	4,650	0,000	0,835	1,198
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,340	0,128		26,013	0,000		
Пол	0,260	0,097	0,157	2,694	0,008	0,933	1,072
Средња школа	0,536	0,104	0,327	5,156	0,000	0,791	1,264
Школ. спрема оца	0,142	0,030	0,311	4,679	0,000	0,721	1,388
Занемарујући РВС	-0,316	0,132	-0,142	-2,385	0,018	0,894	1,119
Ауторитарни РВС	0,108	0,252	0,025	0,429	0,668	0,941	1,063
Попустљиви РВС	-0,012	0,216	-0,003	-0,054	0,957	0,942	1,061
Ауторитативни РВС	0,054	0,127	0,025	0,427	0,670	0,895	1,117
Родитељи Срби	-0,245	0,099	-0,150	-2,465	0,015	0,862	1,160
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,362	0,137		24,565	0,000		
Пол	0,263	0,097	0,159	2,707	0,007	0,931	1,074
Средња школа	0,510	0,106	0,311	4,793	0,000	0,762	1,312
Школ. спрема оца	0,140	0,031	0,308	4,594	0,000	0,714	1,400
Занемарујући РВС	-0,417	0,176	-0,188	-2,366	0,019	0,509	1,964
Ауторитарни РВС	0,055	0,295	0,013	0,186	0,852	0,691	1,447
Попустљиви РВС	-0,102	0,293	-0,028	-,349	0,728	0,517	1,934
Ауторитативни РВС	0,179	0,194	0,084	0,921	0,358	0,385	2,600
Родитељи Срби	-0,259	0,127	-0,159	-2,036	0,043	0,529	1,891
Родитељи Срби * Занемарујући РВС (Dummy)	0,248	0,266	0,075	0,930	0,353	0,499	2,002
Родитељи Срби * Ауторитарни РВС	0,194	0,570	0,023	0,339	0,735	0,719	1,390
Родитељи Срби * Попустљиви РВС	0,213	0,432	0,039	0,494	0,622	0,510	1,961
Родитељи Срби * Ауторитативни РВС	-0,209	0,256	-0,077	-0,816	0,415	0,358	2,793

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефициј. Све РВС и Родитељи Срби су дихотомне (Dummy) варијабле.

Из Табеле 10.4-6 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Родитељи Срби и четири РВС-а (Табела 10.4-6) статистички значајан допринос регресионој једначини дају само Занемарујући РВС и Родитељи Срби (у оба случаја $p < 0,05$). Негативни предзнак β коефицијената тих варијабли значи да, појединачно узев (Модел 2) испитани чији су родитељи српске етничке припадности теже да имају значајно слабији просечан успех на полугодишту од осталих у узорку, односно да они који васпитно деловање својих родитеља описују као занемарујуће теже да имају слабији просечан успех на

полугодишту од оних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Допринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, предвиђању школског успеха на полугодишту, није статистички значајан.

У следеће три регресионе анализе зависна варијабла је такође *школски успех на полугодишту*, али је сада националност родитеља *румунска*. Као што је назначено на почетку овог одељка, реч је такође о дихотомним варијаблама (1–отац, мајка или оба родитеља румунске етничности; 0–остали, укључујући пре свега родитеље српске етничке припадности) као што су дихотомне (dummy) и варијабле које се односе на родитељске васпитне стилове (РВС). Контролне варијабле су исте као у свим досадашњим анализама чији је циљ провера утемељености наше четврте хипотезе.

На тај начин у првој од тих регресионих анализа зависна варијабла је *школски успех на полугодишту*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: *националност оца* (1–Румун; 0–остале националности), *попустљиви*, *ауторитарни*, *ауторитативни* и *занемарујући* РВС. У завршном кораку анализе улазе четири интеракцијске варијабле између националности оца и РВС: Отац Румун * Попустљиви РВС (dummy), Отац Румун * Ауторитарни РВС (dummy), Отац Румун * Ауторитативни РВС (dummy) и Отац Румун * Занемарујући РВС (dummy).

Имајући у виду да су све претпоставке и ове регресионе анализе испуњене (в. Слике 10.4-7 – 10.4-8 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,946$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-8) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-7 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.4-7 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 21,4% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (националност оца и четири РВС-а) додатно је објашњено око 3,6% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту ($p < 0,05$). У трећем моделу у анализу улазе четири интеракцијске варијабле (националност оца са четири РВС-а) које објашњавају свега 0,6% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-7 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином.

Табела 10.4-7

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (*дитту*) варијаблама Отац Румун и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	панд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама				стат. знач. F	ANOVA
					F	промене	df1	df2	промене	
1	0,472 ^a	0,223	0,214	0,72173	0,223	25,439	3	266	0,000	F(3, 266) = 25,439 p < 0,001
2	0,509 ^b	0,259	0,236	0,71155	0,036	2,533	5	261	0,029	F(8, 261) = 11,398 p < 0,001
3	0,515 ^c	0,265	0,231	0,71411	0,006	,532	4	257	0,713	F(12, 257) = 7,721 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Румун, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Румун, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Отац Румун * Попустљиви РВС, Отац Румун * Ауторитарни РВС, Отац Румун * Ауторитативни РВС, Отац Румун * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-8 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Отац Румун и четири РВС-а (Табела 10.4-8) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само варијабла „занемарујући РВС” ($p < 0,05$). Приметимо негативан предзнак β коефицијента овог РВС-а што значи да они који васпитно деловање својих родитеља описују као занемарујуће теже да имају слабији просечан успех на полугодишту од оних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Доринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла Отац Румун у интеракцији са дихотомним основним родитељским васпитним стиловима значајно не утиче на школски успех на полугодишту.

Табела 10.4-8

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-7

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел 1							
(Constant)	3,386	0,113		29,877	0,000		
Пол	0,255	0,089	0,155	2,849	0,005	0,989	1,011
Средња школа	0,487	0,097	0,298	4,997	0,000	0,821	1,218
Школ. спрема оца	0,101	0,026	0,230	3,847	0,000	0,820	1,219
Модел 2							
(Constant)	3,336	0,136		24,456	0,000		
Пол	0,287	0,090	0,174	3,186	0,002	0,948	1,055
Средња школа	0,483	0,098	0,296	4,933	0,000	0,791	1,264
Школ. спрема оца	0,098	0,027	0,224	3,623	0,000	0,746	1,341
Занемарујући РВС	-0,279	0,119	-0,133	-2,350	0,020	0,881	1,136
Ауторитарни РВС	-0,039	0,217	-0,010	-0,182	0,856	0,938	1,067
Попустљиви РВС	0,241	0,201	0,066	1,197	0,232	0,945	1,059
Ауторитативни РВС	0,118	0,118	0,057	1,004	0,316	0,894	1,118
Отац Румун	0,144	0,092	0,088	1,572	0,117	0,910	1,099
Модел 3							
(Constant)	3,328	0,141		23,525	0,000		
Пол	0,294	0,091	0,179	3,234	0,001	0,935	1,070
Средња школа	0,468	0,100	0,286	4,674	0,000	0,762	1,312
Школ. спрема оца	0,098	0,027	0,223	3,580	0,000	0,734	1,362
Занемарујући РВС	-0,188	0,161	-0,090	-1,167	0,244	0,484	2,068
Ауторитарни РВС	0,216	0,368	0,055	0,588	0,557	0,329	3,040
Попустљиви РВС	0,213	0,304	0,058	0,700	0,484	0,415	2,410
Ауторитативни РВС	0,068	0,149	0,033	0,460	0,646	0,567	1,763
Отац Румун	0,169	0,123	0,103	1,373	0,171	0,507	1,973
Отац Румун * Занемарујући РВС	-0,193	0,237	-0,068	-0,813	0,417	0,414	2,418
Отац Румун * Ауторитарни РВС	-0,397	0,456	-0,083	-0,870	0,385	0,316	3,165
Отац Румун * Попустљиви РВС	0,048	0,406	0,010	0,118	0,906	0,398	2,513
Отац Румун * Ауторитативни РВС	0,147	0,247	0,045	0,595	0,552	0,496	2,015

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све РВС и Отац Румун су дихотомне (Dummy) варијабле.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је такође **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: **националност мајке** (1–румунска; 0–остале националности), **попустљиви**, **ауторитарни**, **ауторитативни** и **занемарујући РВС**. У завршном кораку анализе улазе четири **интеракијске варијабле** између националности мајке и РВС: Мајка Румунка * Попустљиви РВС (dummy), Мајка Румунка * Ауторитарни РВС (dummy), Мајка Румунка * Ауторитативни РВС (dummy) и Мајка Румунка * Занемарујући РВС (dummy).

Будући да су све претпоставке ове регресионе анализе такође испуњене (в. Сlike 10.4-9 – 10.4-10 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,940$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-10) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-9 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.4-9 се види да контролне варијабле такође заједно објашњавају 21,4% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком у анализу, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (националност мајке и 4 РВС-а) додатно је објашњено око 3,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (националност мајке са четири РВС-а) које објашњавају 1,9% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту, али овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-9 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.4-9

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (дитту) варијаблама МајкаРумунка и четири РВС, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R^2	понд. R^2	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,472 ^a	0,223	0,214	0,72173	0,223	25,439	3	266	0,000	$F(3, 266) = 25,439$ $p < 0,001$
2	0,508 ^b	0,258	0,235	0,71196	0,035	2,470	5	261	0,033	$F(8, 261) = 11,347$ $p < 0,001$
3	0,527 ^c	0,277	0,244	0,70813	0,019	1,708	4	257	0,149	$F(12, 257) = 8,216$ $p < 0,001$

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Мајка Румунка, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Мајка Румунка, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Мајка Румунка * Попустљиви РВС, Мајка Румунка * Ауторитарни РВС, Мајка Румунка * Ауторитативни РВС, Мајка Румунка * Занемарујући РВС

Када је о контролним варијаблама реч, из Табеле 10.4-10 се може видети да све три у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Мајка Румунка и четири РВС-а (Табела 10.4-10) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само варијабла „занемарујући РВС” ($p < 0,05$) чији β коефицијент је са негативним предзнаком. То и у овом случају значи да

они који васпитно деловање својих родитеља описују као занемарујуће теже да имају слабији просечан успех на полугодишту од оних из референтне групе уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Од свих интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, статистички значајан допринос предвиђању школског успеха на полугодишту даје само варијабла Мајка румунске националности * Занемарујући РВС ($p < 0,05$). Уочимо негативан предзнак β коефицијента те статистички значајне интеракцијске варијабле који је истог

Табела 10.4-10

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-9

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,386	0,113		29,877	0,000		
Пол	0,255	0,089	0,155	2,849	0,005	0,989	1,011
Средња школа	0,487	0,097	0,298	4,997	0,000	0,821	1,218
Школ. спрема оца	0,101	0,026	0,230	3,847	0,000	0,820	1,219
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,347	0,135		24,819	0,000		
Пол	0,283	0,090	0,172	3,152	0,002	0,952	1,051
Средња школа	0,485	0,098	0,297	4,955	0,000	0,792	1,262
Школ. спрема оца	0,097	0,027	0,220	3,584	0,000	0,752	1,329
Занемарујући РВС	-0,283	0,119	-0,135	-2,379	0,018	0,879	1,137
Ауторитарни РВС	-0,003	0,215	-0,001	-0,014	0,989	0,954	1,049
Попустљиви РВС	0,260	0,201	0,071	1,294	0,197	0,948	1,054
Ауторитативни РВС	0,117	0,118	0,056	0,995	0,321	0,894	1,118
Мајка Румунка	0,134	0,091	0,081	1,471	0,142	0,934	1,071
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,295	0,139		23,762	0,000		
Пол	0,308	0,090	0,187	3,418	0,001	0,936	1,068
Средња школа	0,455	0,100	0,278	4,555	0,000	0,753	1,328
Школ. спрема оца	0,095	0,027	0,218	3,548	0,000	0,747	1,339
Занемарујући РВС	-0,048	0,163	-0,023	-0,296	0,767	0,465	2,150
Ауторитарни РВС	0,003	0,280	0,001	0,011	0,991	0,559	1,788
Попустљиви РВС	0,562	0,263	0,153	2,136	0,034	0,545	1,835
Ауторитативни РВС	0,130	0,147	0,062	0,886	0,377	0,569	1,757
Мајка Румунка	0,271	0,122	0,164	2,210	0,028	0,511	1,958
Мајка Румунка * Занемарујући РВС	-0,496	0,236	-0,177	-2,102	0,037	0,396	2,525
Мајка Румунка * Ауторитарни РВС	-0,035	0,433	-0,006	-0,081	0,936	0,545	1,834
Мајка Румунка * Попустљиви РВС	-0,691	0,401	-0,125	-1,723	0,086	0,531	1,882
Мајка Румунка * Ауторитативни РВС	-0,012	0,245	-0,004	-0,049	0,961	0,496	2,017

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефиц. Све РВС и Мајка Румунка су дихотомне (Dummy) варијабле.

смера као и предзнак Занемарујућег РВС, али не и варијабле Мајка Румунка чији је β коефицијент, у другом моделу (али и у трећем), са позитивним предзнаком. То упућује на инверзну релацију између ове интеракцијске варијабле и школског успеха на полугодишту. Па

да закључимо: дихотомна варијабла „мајка румунске националности” у интеракцији са „занемарујућим родитељским васпитним стилем” (али не и са остала три) статистички значајно утиче на школски успех на полугодишту.

У трећој регресионој анализи зависна варијабла је такође *школски успех на полугодишту*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: *родитељи исте националности* (1–румунска; 0–остале националности), *попустљиви*, *ауторитарни*, *ауторитативни* и *занемарујући* родитељски васпитни стил (PBC). У завршном кораку анализе улазе четири *интеракцијске варијабле* између варијабле „родитељи исте националности” и PBC-а: Родитељи Румуни * Попустљиви PBC (dummy), Родитељи Румуни * Ауторитарни PBC (dummy), Родитељи Румуни * Ауторитативни PBC (dummy) и Родитељи Румуни * Занемарујући PBC (dummy).

С обзиром на то да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.4-11 – 10.4-12 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,734$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-12) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-11 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-11

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (dummy) варијаблом Родитељи Румуни и четири PBC-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R		понт. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама				стат. знач. F	ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2		
1	0,546 ^a	0,298	0,289	0,69090	0,298	30,061	3	212	0,000	F(3, 212) = 30,061 p < 0,001
2	0,586 ^b	0,343	0,318	0,67640	0,045	2,837	5	207	0,017	F(8, 207) = 13, 535 p < 0,001
3	0,597 ^c	0,357	0,319	0,67612	0,013	1,042	4	203	0,386	F(12, 203) = 9,378 p < 0,001

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Родитељи Румуни, Попустљиви PBC, Ауторитарни PBC, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Родитељи Румуни, Попустљиви PBC, Ауторитарни PBC, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC, Родитељи Румуни *

* Попустљиви PBC, Родитељи Румуни * Ауторитарни PBC, Родитељи Румуни *

* Ауторитативни PBC, Родитељи Румуни * Занемарујући PBC

Из Табеле 10.4-11 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 28,9% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (Родитељи Румуни и четири РВС-а) додатно је објашњено 4,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и то је статистички значајно ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (Родитељи Румуни са четири РВС) које објашњавају додатних 1,3% варијансе просечних

Табела 10.4-12

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-11

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,234	0,124		26,163	0,000		
Пол	0,218	0,096	0,132	2,271	0,024	0,977	1,023
Средња школа	0,538	0,104	0,328	5,172	0,000	0,820	1,219
Школ. спрема оца	0,133	0,029	0,293	4,650	0,000	0,835	1,198
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,086	0,152		20,270	0,000		
Пол	0,264	0,096	0,160	2,735	0,007	0,933	1,072
Средња школа	0,522	0,104	0,319	5,014	0,000	0,785	1,274
Школ. спрема оца	0,144	0,030	0,317	4,769	0,000	0,718	1,394
Занемарујући РВС	-0,316	0,132	-0,142	-2,390	0,018	0,894	1,118
Ауторитарни РВС	0,126	0,250	0,029	0,504	0,615	0,950	1,052
Попустљиви РВС	-0,018	0,216	-0,005	-0,086	0,932	0,942	1,062
Ауторитативни РВС	0,064	0,126	0,030	0,505	0,614	0,895	1,117
Родитељи Румуни	0,267	0,099	0,163	2,691	0,008	0,866	1,154
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,069	0,156		19,712	0,000		
Пол	0,272	0,097	0,164	2,808	0,005	0,924	1,082
Средња школа	0,491	0,107	0,300	4,582	0,000	0,739	1,354
Школ. спрема оца	0,141	0,030	0,310	4,643	0,000	0,709	1,411
Занемарујући РВС	-0,085	0,194	-0,038	-0,439	0,661	0,414	2,413
Ауторитарни РВС	0,424	0,401	0,098	1,057	0,292	0,369	2,712
Попустљиви РВС	0,151	0,318	0,041	0,474	0,636	0,434	2,302
Ауторитативни РВС	0,039	0,161	0,018	0,242	0,809	0,554	1,805
Родитељи Румуни	0,349	0,127	0,213	2,761	0,006	0,532	1,880
Родитељи Румуни * Занемарујући РВС	-0,425	0,264	-0,151	-1,609	0,109	0,361	2,770
Родитељи Румуни * Ауторитарни РВС	-0,503	0,510	-0,093	-0,985	0,326	0,359	2,783
Родитељи Румуни * Попустљиви РВС	-0,306	0,429	-0,062	-0,713	0,476	0,426	2,346
Родитељи Румуни * Ауторитативни РВС	0,096	0,261	0,030	0,369	0,712	0,482	2,075

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефиц. Све РВС и Родитељи Румуни су дихотомне (Dummy) варијабле.

скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-11 показују да у свим

корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином.

Из Табеле 10.4-12 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Родитељи Румуни и четири РВС (Табела 10.4-12) статистички значајан допринос регресионој једначини дају варијабла Родитељи Румуни ($p < 0,01$) и Занемарујући РВС ($p < 0,05$). Приметимо позитиван предзнак β коефицијента за прву, односно негативан за ову последњу варијаблу. То значи да испитани чији су родитељи румунске етничности теже да имају значајно бољи просечан успех на поугодишту од осталих у узорку, односно да ученице и ученици који своје родитеље описују на начин који упућује на Занемарујући РВС теже да имају слабији просечан успех на полуугодишту од испитаних из референтне групе ("мешовити" РВС) уз контролу утицаја осталих варијабли у анализи. Међутим, допринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, предвиђању школског успеха на полуугодишту није статистички значајан тако да можемо закључити да интеракција између овако дефинисане етничке припадности родитеља и четири основна родитељска васпитна стила значајно не доприноси предвиђању школског успеха на полуугодишту.

У следећих шест регресионих анализа зависна варијабла је *успех на крају претходне школске године*. Све остало је исто тако да, у *првој анализи* први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: *националност оца* (1-Србин; 0-остале националности), *попустљиви, ауторитарни, ауторитативни и занемарујући* родитељски васпитни стил (РВС). У завршном кораку анализе улазе четири *интеракцијске варијабле* између националности оца и РВС-а: Отац Србин * Попустљиви РВС (dummy), Отац Србин * Ауторитарни РВС (dummy), Отац Србин * Ауторитативни РВС (dummy) и Отац Србин * Занемарујући РВС (dummy).

Приказ резултата ове као и свих досадашњих и следећих неколико регресионих анализа почињемо провером да ли су испуњене претпоставке сваке вишеструке регресионе анализе. Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Слике 10.4-13 – 10.4-14 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,857$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-14) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-13 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-13

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на крају школске године као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним (*dummy*) варијаблом Отац Србин и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					стат. знач. F	ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	промене		
1	0,477 ^a	0,228	0,219	0,66380	0,228	26,858	3	273	0,000	F(3, 273) = 26,858 p < 0,001	
2	0,513 ^b	0,263	0,241	0,65448	0,035	2,568	5	268	0,027	F(8, 268) = 11,966 p < 0,001	
3	0,518 ^c	0,268	0,235	0,65721	0,005	0,445	4	264	0,776	F(12, 264) = 8,059 p < 0,001	

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Србин, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Србин, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Отац Србин * Попустљиви РВС, Отац Србин * Ауторитарни РВС, Отац Србин * Ауторитативни РВС, Отац Србин * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-13 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 29,1% (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (националност оца и четири РВС-а) додатно је објашњено око 3,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос регресији је статистички значајан (p < 0,05). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (националност оца са четири РВ-а) које објашњавају свега 0,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином (Табела 10.4-13).

Из Табеле 10.4-14 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери (p < 0,01) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Отац Србин и четири РВС-а (Табела 10.4-14) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само варијабла *ауторитативни РВС* (p < 0,05). Приметимо позитиван предзнак β коефицијента ове варијабле, који значи да ученице и ученици који своје родитеље описују као ауторитативне теже да имају бољи просечан успех на крају школске године од испитаних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Што се тиче интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, њихов допринос регресији није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла Отац Србин у интеракцији са дихотомним (*dummy*)

основним родитељским васпитним стиливима, значајно не утиче на успех на крају (претходне) школске године.

Табела 10.4-14

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-13

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,525	0,103		34,162	0,000		
Пол	0,240	0,081	0,158	2,951	0,003	0,989	1,011
Средња школа	0,452	0,088	0,299	5,133	0,000	0,832	1,202
Школ. спрема оца	0,096	0,024	0,237	4,058	0,000	0,830	1,204
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,531	0,110		32,218	0,000		
Пол	0,259	0,082	0,171	3,166	0,002	0,948	1,055
Средња школа	0,431	0,088	0,285	4,876	0,000	0,804	1,243
Школ. спрема оца	0,103	0,025	0,254	4,137	0,000	0,732	1,367
Отац Србин	-0,157	0,084	-0,105	-1,861	0,064	0,870	1,150
Занемарујући РВС	-0,103	0,109	-0,053	-0,943	0,347	0,875	1,143
Ауторитарни РВС	0,007	0,200	0,002	0,033	0,973	0,928	1,077
Попустљиви РВС	0,284	0,184	0,083	1,539	0,125	0,948	1,054
Ауторитативни РВС	0,242	0,106	0,126	2,278	0,024	0,896	1,117
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,515	0,116		30,216	0,000		
Пол	0,258	0,082	0,170	3,133	0,002	0,944	1,059
Средња школа	0,421	0,089	0,279	4,714	0,000	0,793	1,260
Школ. спрема оца	0,103	0,025	0,255	4,137	0,000	0,729	1,371
Отац Србин	-0,121	0,111	-0,081	-1,094	0,275	0,508	1,970
Занемарујући РВС	-0,081	0,141	-0,042	-0,574	0,566	0,527	1,898
Ауторитарни РВС	-0,058	0,224	-0,016	-0,261	0,794	0,752	1,330
Попустљиви РВС	0,313	0,246	0,091	1,273	0,204	0,538	1,859
Ауторитативни РВС	0,346	0,157	0,180	2,204	0,028	0,416	2,407
Отац Србин * Занемарујући РВС	-0,041	0,222	-0,014	-0,186	0,852	0,521	1,919
Отац Србин * Ауторитарни РВС	0,462	0,521	0,052	0,888	0,376	0,802	1,247
Отац Србин * Попустљиви РВС	-0,057	0,372	-0,011	-0,154	0,877	0,531	1,885
Отац Србин * Ауторитативни РВС	-0,191	0,213	-0,077	-0,895	0,372	0,377	2,653

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају претходне школске године (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефици. Све РВС и Отац Србин су дихотомне (Dummy) варијабле.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је, као што смо већ назначили, такође **успех на крају претходне школске године**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих 5 дихотомних варијабли: **националност мајке** (1–српска; 0–остале националности) као и **попустљиви, ауторитарни, ауторитативни** и **занемарујући** родитељски васпитни стил (РВС). У завршном кораку анализе улазе четири **интеракцијске варијабле** између националности мајке и РВС-а: Мајка

Српкиња * Попустљиви РВС (dummy), Мајка Српкиња * Ауторитарни РВС (dummy), Мајка Српкиња * Ауторитативни РВС (dummy) и Мајка Српкиња * Занемарујући РВС (dummy).

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе такође испуњене (в. Сlike 10.4-15 – 10.4-16 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог ($d = 1,882$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-416) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-15 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-15

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на крају школске године као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним варијаблама Мајка Српкиња и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	стат. знач.	
									F промене	
1	0,477 ^a	0,228	0,219	0,66380	0,228	26,858	3	273	0,000	F(3, 273) = 26,858 p < 0,001
2	0,516 ^b	0,267	0,245	0,65299	0,039	2,823	5	268	0,017	F(8, 268) = 12,173 p < 0,001
3	0,524 ^c	0,275	0,242	0,65418	0,008	0,757	4	264	0,554	F(12, 264) = 8,338 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Мајка Српкиња, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Мајка Српкиња, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Мајка Српкиња* Попустљиви РВС, Мајка Српкиња* Ауторитарни РВС, Мајка Српкиња* Ауторитативни РВС, Отац Србин * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-15 се види да контролне варијабле заједно објашњавају тачно исти проценат од 21,9% (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године као у претходној анализи. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (националност мајке и четири РВС-а) додатно је објашњено 3,9% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос регресији је статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу у анализу улазе четири интеракцијске варијабле (националност мајке са четири РВС-а) које објашњавају свега 0,8% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-15 показују да у свим

корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.4-16

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-15

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,525	0,103		34,162	0,000		
Пол	0,240	0,081	0,158	2,951	0,003	0,989	1,011
Средња школа	0,452	0,088	0,299	5,133	0,000	0,832	1,202
Школ. спрема оца	0,096	0,024	0,237	4,058	0,000	0,830	1,204
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,545	0,110		32,228	0,000		
Пол	0,264	0,082	0,174	3,231	0,001	0,945	1,058
Средња школа	0,433	0,088	0,286	4,914	0,000	0,806	1,241
Школ. спрема оца	0,102	0,024	,252	4,183	0,000	0,752	1,330
Мајка Српкиња	-0,179	0,083	-0,119	-2,168	0,031	0,902	1,108
Занемарујући РВС	-0,105	0,109	-0,054	-0,963	0,336	0,876	1,142
Ауторитарни РВС	0,023	0,198	0,006	0,117	0,907	0,945	1,058
Попустљиви РВС	0,265	0,184	0,077	1,437	0,152	0,944	1,059
Ауторитативни РВС	0,234	0,106	0,122	2,201	0,029	0,894	1,118
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,592	0,118		30,412	0,000		
Пол	0,267	0,082	0,176	3,254	0,001	0,942	1,061
Средња школа	0,418	0,089	0,277	4,680	0,000	0,786	1,273
Школ. спрема оца	0,103	0,025	0,255	4,184	0,000	0,738	1,355
Мајка Српкиња	-0,264	0,110	-0,176	-2,404	0,017	0,512	1,955
Занемарујући РВС	-0,255	0,145	-0,131	-1,763	0,079	0,498	2,007
Ауторитарни РВС	-0,107	0,247	-0,029	-0,434	0,665	0,610	1,639
Попустљиви РВС	0,249	0,233	0,073	1,071	0,285	0,594	1,683
Ауторитативни РВС	0,208	0,155	0,108	1,335	0,183	0,419	2,385
Мајка Српкиња* Занемарујући РВС	0,350	0,218	0,121	1,604	0,110	0,485	2,063
Мајка Српкиња* Ауторитарни РВС	0,333	0,416	0,053	0,799	0,425	0,626	1,597
Мајка Српкиња* Попустљиви РВС	0,007	0,383	0,001	0,018	0,985	0,593	1,685
Мајка Српкиња* Ауторитативни РВС	0,050	0,213	0,020	0,234	0,815	0,389	2,572

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају школске године (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све РВС и Мајка Српкиња су дихотомне (Dummy) варијабле.

Из Табеле 10.4-16 се може видети да све три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,01$) и у овој анализи доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Мајка Српкиња и четири РВС-а (Табела 10.4-16) статистички значајан допринос регресионој једначини дају две варијабле: Мајка Српкиња и Ауторитативни РВС (у оба случаја $p < 0,05$). Приметимо позитиван предзнак β коефицијента варијабле Ауторитативни РВС, а негативни Мајка Српкиња. То значи да испитани чија је

мајка српске етничности теже да имају значајно слабији просечан успех на крају школске године од осталих у узорку, односно да ученице и ученици који своје родитеље описују као ауторитативне теже да имају бољи просечан успех на крају школске године од испитаних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Доринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла Мајка Српкиња у интеракцији са дихотомним основним родитељским васпитним стилима значајно не утиче на успех на крају школске године.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је, као што смо већ назначили, такође **успех на крају претходне школске године**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих 5 дихотомних варијабли: **националност (оба) родитеља** (1–српска; 0–остале националности), **попустљиви, ауторитарни, ауторитативни и занемарујући** родитељски васпитни стил (РВС). У завршном кораку анализе улазе четири **интеракцијске варијабле** између националности родитеља и РВС: Родитељи Срби * Попустљиви РВС (dummy), Родитељи Срби * Ауторитарни РВС (dummy), Родитељи Срби * Ауторитативни РВС (dummy) и Родитељи Срби * Занемарујући РВС (dummy).

Табела 10.4-17

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на крају школске године као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним варијаблама Родитељи Срби и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	панд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,532 ^a	0,283	0,273	0,63641	0,283	28,644	3	218	0,000	F(3, 218) = 26,644 p < 0,001
2	0,570 ^b	0,324	0,299	0,62482	0,042	2,632	5	213	0,025	F(8, 213) = 12,789 p < 0,001
3	0,574 ^c	0,329	0,290	0,62866	0,005	0,352	4	209	0,842	F(12, 209) = 8,539 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Родитељи Срби, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Родитељи Срби, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Родитељи Срби * Попустљиви РВС, Родитељи Срби * Ауторитарни РВС, Родитељи Срби * Ауторитативни РВС, Отац Србин * Занемарујући РВС

Како су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.4-17 – 10.4-18 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,737$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-18) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-17 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.4-17 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 27,3% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (Родитељи Срби и четири РВС-а) додатно је објашњено 4,2% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту, што је статистички значајан допринос регресионој једначини ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (националност оба родитеља са четири РВС-а) које објашњавају свега 0,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином (Табела 10.4-17)

Из Табеле 10.4-18 се може видети да све три контролне варијабле и у овој анализи у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Родитељи Срби и четири РВС-а (Табела 10.4-18) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само варијабла Родитељи Срби ($p < 0,05$). Приметимо негативан предзнак β коефицијента те статистички значајне варијабле. То значи да испитани чији су родитељи српске етничке припадности теже да имају значајно слабији просечан успех на крају школске године од осталих у узорку уз контролу ефекта осталих варијабли у анализи. Допринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла Родитељи Срби у интеракцији са дихотомним основним родитељским васпитним стиливима, значајно не утиче на успех на крају школске године.

Табела 10.4-18

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-17

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел 1							
(Constant)	3,418	0,113		30,220	0,000		
Пол	0,242	0,087	0,161	2,772	0,006	0,978	1,022
Средња школа	0,466	0,094	0,312	4,969	0,000	0,835	1,198
Школ. спрема оца	0,118	0,026	0,285	4,575	0,000	0,848	1,180
Модел 2							
(Constant)	3,476	0,118		29,563	0,000		
Пол	0,269	0,088	0,179	3,064	0,002	0,933	1,072
Средња школа	0,444	0,094	0,297	4,735	0,000	0,805	1,242
Школ. спрема оца	0,131	0,027	0,316	4,791	0,000	0,727	1,376
Родитељи Срби	-0,240	0,091	-0,161	-2,652	0,009	0,857	1,166
Занемарујући PBC	-0,171	0,122	-0,084	-1,406	0,161	0,892	1,121
Ауторитарни PBC	0,143	0,232	0,036	0,619	0,537	0,942	1,062
Попустљиви PBC	0,018	0,199	0,005	0,089	0,929	0,943	1,060
Ауторитативни PBC	0,174	0,114	0,091	1,524	0,129	0,897	1,115
Модел 3							
(Constant)	3,512	0,126		27,956	0,000		
Пол	0,269	0,088	0,179	3,045	0,003	0,932	1,073
Средња школа	0,439	0,096	0,293	4,572	0,000	0,780	1,282
Школ. спрема оца	0,130	0,028	0,315	4,717	0,000	0,721	1,386
Родитељи Срби	-0,298	0,116	-0,200	-2,562	0,011	0,527	1,897
Занемарујући PBC	-0,236	0,163	-0,115	-1,450	0,149	0,507	1,972
Ауторитарни PBC	0,022	0,272	0,005	0,080	0,936	0,691	1,448
Попустљиви PBC	-0,136	0,271	-0,040	-0,503	0,615	0,516	1,936
Ауторитативни PBC	0,149	0,175	0,078	0,852	0,395	0,388	2,581
Родитељи Срби * Занемарујући PBC	0,139	0,245	0,045	0,566	0,572	0,501	1,995
Родитељи Срби * Ауторитарни PBC	0,418	0,526	0,053	0,795	0,428	0,720	1,389
Родитељи Срби * Попустљиви PBC	0,331	0,398	0,066	0,831	0,407	0,511	1,958
Родитељи Срби * Ауторитативни PBC	0,048	0,230	0,020	0,210	0,834	0,361	2,767

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају претходне школске године (просек). PBC = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све PBC и Родитељи Срби су дихотомне (Dumtmy) варијабле.

Следе три регресионе анализе у којима је зависна варијабла или критеријум такође *успех на крају претходне школске године*, а један од предиктора *румунска* етничка припадност оца, затим мајке и последња, у којој су оба родитеља испитаних адолесценткиња или адолесцената румунске националности.

У складу с тим, у првој регресионој анализи зависна варијабла је, као што смо већ назначили, такође *успех на крају претходне школске године*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих пет дихотомних варијабли: *националност оца* (1–румунска; 0–остале националности),

попустљиви, ауторитарни, ауторитативни и занемарујући родитељски васпитни стил (РВС). У завршном кораку анализе улазе четири *интеракцијске варијабле* између националности оца и РВС: Отац Румун * Попустљиви РВС (dummy), Отац Румун * Ауторитарни РВС (dummy), Отац Румун * Ауторитативни РВС (dummy) и Отац Румун * Занемарујући РВС (dummy).

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.4-19 – 10.4-20 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,881$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-20) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-19 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-19

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на крају школске године као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним варијаблама Отац Румун и четири РВС-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,477 ^a	0,228	0,219	0,66380	0,228	26,858	3	273	0,000	F(3, 273) = 26,858 p < 0,001
2	0,512 ^b	0,262	0,240	0,65503	0,034	2,472	5	268	0,033	F(8, 268) = 11,889 p < 0,001
3	0,516 ^c	0,267	0,233	0,65785	0,005	0,428	4	264	0,789	F(12, 264) = 8,001 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Румун, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, Отац Румун, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Отац Румун * Попустљиви РВС, Отац Румун * Ауторитарни РВС, Отац Румун * Ауторитативни РВС, Отац Румун * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-19 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 21,9% (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године ($p < 0,001$). Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (отац Румун и четири РВС-а) додатно је објашњено 3,4% варијансе просечних скорова школског успеха на крају школске године и тај допринос регресији је статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (националност оца са четири РВС-а) које објашњавају свега 0,5% варијансе просечних скорова наведеног школског успеха и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-19

показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.4-20

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-19

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел 1							
(Constant)	3,525	0,103		34,162	0,000		
Пол	0,240	0,081	0,158	2,951	0,003	0,989	1,011
Средња школа	0,452	0,088	0,299	5,133	0,000	0,832	1,202
Школ. спрема оца	0,096	0,024	0,237	4,058	0,000	0,830	1,204
Модел 2							
(Constant)	3,404	0,124		27,377	0,000		
Пол	0,260	0,082	0,171	3,166	0,002	0,944	1,060
Средња школа	0,425	0,089	0,281	4,786	0,000	0,799	1,252
Школ. спрема оца	0,100	0,025	0,246	4,067	0,000	0,750	1,333
Отац Румун	0,145	0,084	,096	1,733	0,084	0,902	1,108
Занемарујући РВС	-0,091	0,109	-0,047	-0,835	0,405	0,881	1,136
Ауторитарни РВС	0,024	0,200	0,006	0,120	0,905	0,939	1,065
Попустљиви РВС	0,275	0,185	0,080	1,489	0,138	0,946	1,057
Ауторитативни РВС	0,249	0,107	0,129	2,333	0,020	0,895	1,118
Модел 3							
(Constant)	3,379	0,129		26,195	0,000		
Пол	0,260	0,083	0,171	3,139	0,002	0,931	1,074
Средња школа	0,421	0,091	0,279	4,635	0,000	0,768	1,303
Школ. спрема оца	0,101	0,025	0,250	4,073	0,000	0,739	1,352
Отац Румун	0,197	0,112	0,130	1,757	0,080	0,508	1,969
Занемарујући РВС	-0,027	0,148	-0,014	-0,180	0,857	0,485	2,064
Ауторитарни РВС	0,341	0,338	0,093	1,009	0,314	0,329	3,036
Попустљиви РВС	0,279	0,280	0,082	0,997	0,320	0,415	2,408
Ауторитативни РВС	0,258	0,133	0,134	1,935	0,054	0,578	1,731
Отац Румун * Занемарујући РВС	-0,140	0,218	-0,053	-0,644	0,520	0,416	2,404
Отац Румун * Ауторитарни РВС	-0,498	0,420	-0,111	-1,186	0,237	0,316	3,162
Отац Румун * Попустљиви РВС	-0,022	0,374	-0,005	-0,058	0,954	0,399	2,508
Отац Румун * Ауторитативни РВС	-0,017	0,225	-0,006	-0,076	0,939	0,506	1,977

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају претходне школске године (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све РВС и Отац Румун су дихотомне (Dummy) варијабле.

Из Табеле 10.4-20 се може видети да све три контролне варијабле и у овој анализи у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Отац Румун и четири РВС-а (Табела 10.4-20) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само варијабла *ауторитативни РВС* ($p < 0,05$). Приметимо позитиван предзнак β коефицијената те статистички значајне варијабле. То значи да ученице и ученици који своје родитеље описују као ауторитативне теже да имају бољи просечан успех на крају школске године од испитаних из референтне групе

(„мешовити” PBC) уз контролу ефеката осталих варијабли у анализи. Доринос интеракцијских варијабли, које улазе у анализу у трећем кораку, није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла Отац Румун у интеракцији са дихотомним основним родитељским васпитним стиловима, значајно не утиче на успех на крају школске године.

У другој регресионој анализи зависна варијабла је такође **успех на крају претходне школске године**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих 5 дихотомних варијабли: **мајка румунске националности** (1–румунска; 0–остале националности), **попустљиви**, **ауторитарни**, **ауторитативни** и **занемарујући** родитељски васпитни стил (PBC). У завршном кораку у анализу улазе четири **интеракцијске варијабле** између националности мајке и PBC-а: Мајка Румунка * Попустљиви PBC (dummy), Мајка Румунка * Ауторитарни PBC (dummy), Мајка Румунка * Ауторитативни PBC (dummy) и Мајка Румунка * Занемарујући PBC (dummy).

Зато што су све претпоставке регресионе анализе испуњене и у овом случају (в. Сlike 10.4-21 – 10.4-22 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,905$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-22) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-21 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-21

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на крају школске године као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним варијаблама Мајка Румунка и четири PBC-а, као и интеракцијом између дихотомних варијабли као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	панд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,477 ^a	0,228	0,219	0,66380	0,228	26,858	3	273	0,000	F(3, 273) = 26,858 p < 0,001
2	0,517 ^b	0,267	0,245	0,65273	0,039	2,869	5	268	0,015	F(8, 268) = 12,209 p < 0,001
3	0,539 ^c	0,290	0,258	0,64710	0,023	2,171	4	264	0,073	F(12, 264) = 9,006 p < 0,001

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, , Мајка Румунка, Попустљиви PBC, Ауторитарни PBC, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, , Мајка Румунка, Попустљиви PBC, Ауторитарни PBC, Ауторитативни PBC, Занемарујући PBC, Мајка Румунка * Попустљиви PBC, Мајка Румунка * Ауторитарни PBC, Мајка Румунка * Ауторитативни PBC, Мајка Румунка * Занемарујући PBC

Из Табеле 10.4-21 се види да контролне варијабле, као у претходној анализи, заједно објашњавају 21,9% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (мајка Румунка и четири РВС-а) додатно је објашњено 3,9% варијансе просечних скорова школског успеха на крају школске године и овај допринос регресији је статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу улазе четири интеракцијске варијабле (националност мајке са четири РВС-а) које објашњавају 2,3% варијансе просечних скорова школског успеха на крају школске године и овај допринос није статистички значајан иако је много ближи највишем прихватљивом нивоу статистичке значајности од доприноса интеракцијских варијабли у претходним анализама. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-21 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Из Табеле 10.4-22 се може видети да све три контролне варијабле и даље у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Мајка Румунка и четири РВС (Табела 10.4-22) статистички значајан допринос регресионој једначини дају варијабле *мајка Румунка* и *ауторитативни РВС* (у оба случаја $p < 0,05$). Приметимо позитиван предзнак β коефицијената те две варијабле. То значи да испитани чији је мајка румунске етничности теже да имају значајно бољи просечан успех на крају школске године од осталих у узорку, односно да адолесценткиње и адолесценти који своје родитеље описују као ауторитативне теже да имају бољи просечан успех на крају школске године од испитаних из референтне групе („мешовити” РВС) уз контролу ефекта осталих варијабли у анализи. Од четири интеракцијске варијабле које улазе у анализу у трећем кораку, статистички значајан допринос регресионој једначини дају следеће две: интеракција између варијабли Мајка Румунка и Занемарујућег РВС и интеракција између варијабли Мајка Румунка и Попустљивог РВС (у оба случаја $p < 0,05$). Предзнак бета коефицијената тих статистички значајних интеракцијских варијабли је негативан. Стога можемо да закључимо да дихотомна варијабла „мајка румунске националности” у интеракцији са два од четири основна (дихотомна) родитељска васпитна стила, у статистички значајној мери утиче на успех на крају школске године и да се у оба случаја ради о инверзним релацијама.

Табела 10.4-22

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-21

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,525	0,103		34,162	0,000		
Пол	0,240	0,081	0,158	2,951	0,003	0,989	1,011
Средња школа	0,452	0,088	0,299	5,133	0,000	0,832	1,202
Школ. спрема оца	0,096	0,024	0,237	4,058	0,000	0,830	1,204
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,386	0,122		27,817	0,000		
Пол	0,261	0,081	0,172	3,204	0,002	0,950	1,052
Средња школа	0,421	0,088	0,279	4,771	0,000	0,800	1,251
Школ. спрема оца	0,101	0,024	0,250	4,169	0,000	0,760	1,316
Мајка Румунка	0,184	0,083	0,120	2,218	0,027	0,930	1,075
Занемарујући РВС	-0,099	0,109	-0,051	-0,910	0,364	0,879	1,138
Ауторитарни РВС	0,056	0,197	0,015	0,285	0,776	0,956	1,047
Попустљиви РВС	0,293	0,184	0,086	1,593	0,112	0,949	1,053
Ауторитативни РВС	0,248	0,106	0,129	2,339	0,020	0,895	1,117
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,318	0,124		26,661	0,000		
Пол	0,280	0,081	0,184	3,433	0,001	0,934	1,070
Средња школа	0,401	0,090	0,266	4,461	0,000	0,758	1,319
Школ. спрема оца	0,101	0,024	0,249	4,174	0,000	0,754	1,326
Мајка Румунка	0,356	0,111	0,233	3,217	0,001	0,513	1,949
Занемарујући РВС	0,123	0,148	0,063	0,830	0,408	0,467	2,143
Ауторитарни РВС	0,139	0,255	0,038	0,543	0,587	0,561	1,782
Попустљиви РВС	0,644	0,240	0,188	2,682	0,008	0,546	1,830
Ауторитативни РВС	0,310	0,131	0,161	2,371	0,018	0,581	1,721
Мајка Румунка * Занемарујући РВС	-0,481	0,215	-0,184	-2,235	0,026	0,397	2,518
Мајка Румунка * Ауторитарни РВС	-0,221	0,395	-0,039	-,558	0,577	0,546	1,832
Мајка Румунка * Попустљиви РВС	-0,818	0,366	-0,159	-2,234	0,026	0,532	1,880
Мајка Румунка * Ауторитативни РВС	-0,153	0,222	-0,050	-0,689	0,492	0,505	1,978

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају претходне школске године (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. Све РВС и Мајка Румункасу дихотомне (Dummy) варијабле.

У трећој и последњој регресионој анализи зависна варијабла је такође **успех на крају претходне школске године**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе следећих 5 дихотомних варијабли: **оба родитеља румунске националности** (1–румунска; 0–остале националности), **попустљиви, ауторитарни, ауторитативни и занемарујући РВС**. У завршном кораку анализе улазе четири **интеракцијске варијабле** између националности родитеља и РВС-а: Родитељи Румуни * Попустљиви РВС (dummy), Родитељи Румуни * Ауторитарни РВС (dummy), Родитељи Румуни * Ауторитативни РВС (dummy) и Родитељи Румуни * Занемарујући РВС (dummy).

Како су све претпоставке регресионе анализе испуњене и у овом случају (в. Графиконе 10.4-23 – 10.4-24 у ПРИЛОГ Ј) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,744$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.4-24) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.4-23 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.4-23

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на крају школске године као критеријумом и контролним варијаблама, дихотомним варијаблама Родитељи Румуни и четири РВС-а, као и интеракцијом између националности оба родитеља и РВС-а као предикторима

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					F промене	df1	df2	стат. знач. F промене		
1	0,532 ^a	0,283	0,273	0,63641	0,283	28,644	3	218	0,000	F(3, 218) = 26,644 p < 0,001
2	0,576 ^b	0,332	0,307	0,62150	0,049	3,117	5	213	0,010	F(8, 213) = 13,211 p < 0,001
3	0,586 ^c	0,344	0,306	0,62167	0,012	0,971	4	209	0,424	F(12, 209) = 9,126 p < 0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил.

^aПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа

^bПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, , Родитељи Румуни, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС

^cПредиктори: (Constant), Школ. спрема оца, Пол, Средња школа, , Родитељи Румуни, Попустљиви РВС, Ауторитарни РВС, Ауторитативни РВС, Занемарујући РВС, Родитељи Румуни * Попустљиви РВС, Родитељи Румуни * Ауторитарни РВС, Родитељи Румуни * Ауторитативни РВС, Родитељи Румуни * Занемарујући РВС

Из Табеле 10.4-23 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 27,3% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком у анализу, у другом моделу, пет дихотомних варијабли (родитељи румунске националности и четири РВС-а) додатно је објашњено 4,9% варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године и тај допринос регресији је статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу у анализу улазе четири интеракцијске варијабле (националност родитеља са четири РВС-а) које објашњавају 1,2% варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.4-23 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.4-24

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.4-23

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,418	0,113		30,220	0,000		
Пол	0,242	0,087	0,161	2,772	0,006	0,978	1,022
Средња школа	0,466	0,094	0,312	4,969	0,000	0,835	1,198
Школ. спрема оца	0,118	0,026	0,285	4,575	0,000	0,848	1,180
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,214	0,138		23,208	0,000		
Пол	0,277	0,087	0,183	3,160	0,002	0,931	1,074
Средња школа	0,426	0,094	0,285	4,541	0,000	0,797	1,255
Школ. спрема оца	0,135	0,027	0,326	4,952	0,000	0,725	1,380
Родитељи Румуни	0,277	0,090	0,185	3,064	0,002	0,859	1,164
Занемарујући РВС	-0,172	0,121	-0,084	-1,423	0,156	0,893	1,120
Ауторитарни РВС	0,156	0,229	0,039	0,682	0,496	0,952	1,051
Попустљиви РВС	0,010	0,198	0,003	0,051	0,960	0,943	1,061
Ауторитативни РВС	0,190	0,114	0,099	1,671	0,096	0,897	1,115
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,180	0,142		22,460	0,000		
Пол	0,277	0,088	0,184	3,145	0,002	0,922	1,085
Средња школа	0,416	0,097	0,278	4,289	0,000	0,747	1,339
Школ. спрема оца	0,133	0,027	0,322	4,866	0,000	0,717	1,395
Родитељи Румуни	0,380	0,115	0,254	3,301	0,001	0,531	1,885
Занемарујући РВС	-0,021	0,178	-0,010	-0,118	0,906	0,415	2,410
Ауторитарни РВС	0,557	0,368	0,139	1,511	0,132	0,369	2,707
Попустљиви РВС	0,227	0,291	0,066	0,778	0,437	0,435	2,297
Ауторитативни РВС	0,227	0,143	0,118	1,591	0,113	0,569	1,757
Родитељи Румуни * Занемарујући РВС	-0,292	0,242	-0,112	-1,206	0,229	0,362	2,764
Родитељи Румуни * Ауторитарни РВС	-0,672	0,469	-0,134	-1,433	0,153	0,360	2,780
Родитељи Румуни * Попустљиви РВС	-0,413	0,394	-0,090	-1,048	0,296	0,427	2,343
Родитељи Румуни * Ауторитативни РВС	-0,077	0,237	-0,026	-0,327	0,744	0,494	2,025

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају претходне школске године (просек). РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефициј. Све РВС и Родитељи Румуни су дихотомне (Dummy) варијабле.

Из Табеле 10.4-24 се може видети да све три контролне варијабле у анализи у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе регресионој једначини. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомне варијабле Родитељи Румуни и четири РВС (Табела 10.4-24) статистички значајан допринос регресионој једначини даје само дихотомна варијабла Родитељи Румуни ($p < 0,01$). Приметимо позитиван предзнак β коефицијента те статистички значајне варијабле. То значи да испитани чији су родитељи румунске етничности теже да имају значајно бољи просечан успех на крају школске године од осталих у узорку, уз услов контроле

ефеката осталих варијабли у анализи. Доринос четири интеракцијске варијабле, које улазе у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан тако да можемо да закључимо да дихотомна варијабла Родитељи Румуни у интеракцији са дихотомним основним родитељским васпитним стиловима, значајно не утиче на успех на крају школске године.

* * *

Пре него што изнесемо закључак о тестирању ове хипотезе, у наставку ћемо резимирати резултате њене провере приказане на претходним страницама.

У хијерархијским анализама у којима су, поред три контролне варијабле, укључени *родитељски васпитни стилови* (РВС) разлагани у низ од четири дихотомне варијабле и *национална припадност родитеља* (мајке, оца и оба родитеља) као предиктори, а *школски успех* (на полугодишту и на крају школске године) као критеријум дошли смо до следећих резултата: дихотомна варијабла Мајка Румунка у интеракцији са Занемарујућим РВС значајно утиче на школски успех на полугодишту; дихотомна варијабла Мајка Румунка у интеракцији са Занемарујућим РВС-ом и са Попустљивим РВС-ом у статистички значајној мери утиче на успех на крају школске године; допринос интеракције између варијабли Мајка Српкиња и Занемарујућег РВС је маргинално значајан ($p = 0,051$) тј. значајан је на нивоу који је веома близу највишем прихватљивом нивоу статистичке значајности у предвиђању успеха на полугодишту.

Закључак: Имајући све то у виду можемо закључити да је наша четврта хипотеза, да веза између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности родитеља, *делимично подржана*.

10.5 Васпитни стилови, конотативна значења тих стилова и школски успех

Према нашој петој хипотези, *релација између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце зависи од конотативних значења која њихова деца придају васпитним стиловима*. Утемељеност ове хипотезе проверили смо низом хијерархијских (секвенцијалних) регресионих анализа у које, у првом кораку или моделу улазе три контролне варијабле о којима су прикупљени подаци приликом испитивања и које су у значајној вези са просечним успехом 1) на крају претходне школске године и 2) на полугодишту као зависном варијаблом (критеријумом). У другом кораку улазе одвојено два основна родитељска васпитна стила (РВС) – „занемарујући” и „ауторитативни” – као дихотомне (бинарне) варијабле и по једна варијабла конотативног значења РВС-а (Прилог Е). Одвојени улазак та два основна родитељска васпитна стила је условљен знатним степеном колинеарности који резултира њиховим уласком у исту анализу који може замаскирати евентуалну интеракцију између тих РВС-а и њиховог конотативног значења. У трећем кораку у анализе улазе интеракцијске варијабле између варијабли које су у анализу ушле у другом кораку. Због недовољног броја испитаника за „ауторитарни” и „попустљиви” РВС након искључивања из узорка испитаника са максималним скоровима на све три збирне конотативне варијабле, те варијабле нисмо унели у регресионе анализе. Наиме, сматрали смо да нема много смисла у анализама овог типа тј. са интеракцијским варијаблама које се добијају множењем једне од четири дихотомне варијабле родитељских васпитних стилова са по једном од три нумеричке варијабле конотативног значења тих стилова, закључивати и о групи од 10 (попустљиви РВС) или 9 (ауторитарни РВС). Уосталом то је у складу са мишљењем неких статистичара да су за „детекцију” малих ефеката интеракција какви су и они које очекујемо у овом истраживању, потребни велики узорци (уп. Darlington & Hayes, 2017, str. 429; Keith, 2019, str. 137; Kraemer & Blasey, 2004, str. 145) па се може поставити питање да ли имамо довољно испитаника и за два најчешћа васпитна стила која уносимо у посебне анализе: 44 за занемарујући и 46 за ауторитативни РВС¹.

Након изузимања категорија „ауторитарни” и „попустљиви” РВС, спојили смо, у првих шест анализа, категорије „ауторитативни”, „ауторитарни”, „попустљиви” и „остали” РВС у једну ширу категорију тако да смо добили дихотомну (бинарну, dummy) варијаблу са категоријама „занемарујући” и „сви остали” РВС. Ту варијаблу смо затим, следивши препоруку Хелене Кремер и Кристине Блази (Kraemer & Blasey, 2004) да се у регресионим

¹ Ради се о броју испитаника након искључивања оних са екстремним вредностима на варијаблама конотативног значења (+3 СД) и оних са непотпуним подацима на кључним варијаблама.

анализама сви дихотомни (бинарни) предиктори „центрирају” тако што се кодирају са 0,5 и са -0,5 а ординални израчунавањем одступања појединачних скорова од медијане тог предиктора: другим речима, одузимањем вредности медијане од сваког појединачног скорa на том предиктору (независној варијабли). У овом случају смо категорију „занемарујући РВC” кодирали са 0,5 а категорију „сви остали РВC-и” са -0,5. У следећих шест анализа, дихотомна варијабла РВC се састоји из категорија „ауторитативни” (кодирана са 0,5) и „сви остали” („занемарујући”, „ауторитарни”, „попустљиви” и „остали” кодирана са -0,5). У даљем тексту прву од те две дихотомне варијабле ћемо називати „занемарујући РВC”, а другу „ауторитативни” РВC. Приликом провере ове хипотезе, у свим анализама смо контролне варијабле „пол” и „средња школа” кодирали, према тој препоруци на следећи начин: *мушки* = -0,5 а *женски* = 0,5 и *економско-трговинска школа* = -0,5 а *гимназија* = 0,5. Ординалну контролну варијаблу *школска спрема оца* смо центрирали на исти начин израчунавањем одступања сваког појединачног скорa од медијане те варијабле, односно варијабле конотативног значења (ВКЗ) занемарујућег и ауторитативног РВC-а израчунавањем одступања сваког појединачног скорa од аритметичке средине те варијабле.

У првој од 12 регресионих анализа чије резултате сада приказујемо, зависна варијабла је *школски успех на полугодишту*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла *занемарујући РВC* и *валенца* као варијабла конотативног значења *занемарујућег РВC-а*. У трећем кораку улази *интераkцијска* варијабла *занемарујући РВC * валенца* овог РВC-а.

Приказ резултата ових регресионих анализа почињемо провером да ли су испуњене претпоставке сваке вишеструке регресионе анализе, те најпре износимо детаљније резултате те провере за прву од њих. Будући да је реч о идентичном поступку провере, приказ резултата те провере за све остале регресионе анализе биће сведен на неопходну меру. Из Слике 10.5-1 (ПРИЛОГ К) се може видети да линија која представља резидуале критеријум варијабле (школски успех на полугодишту) у довољној мери апроксимира очекивани склоп очекиваних вредности (права линија) тако да можемо рећи да је претпоставка о (релативно) нормалној дистрибуцији задовољена. Из Слике 10.5-2 (ПРИЛОГ К) се може закључити да не постоји неки јасан склоп односа између резидуалних и предвиђених вредности како се очекује на основу претпоставке о линеарности и хомосцедасцититету, што значи да су и ти услови у довољној мери испуњени. Вредност Дурбин-Вотсоновог статистичког показатеља $d = 1,819$ је између критичних вредности ($1,5 < d < 2,5$) што значи да је и претпоставка о независности резидуала испуњена. Претпоставка да нема неприхватљивог степена мултиколинеарности је такође задовољена јер, као што се може видети из Табеле 10.5-2, све вредности толеранце предиктора

су веће од критичне вредности 0,10 и VIF-a (variance inflation factor) мање од 10. Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене, укључујући услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-1 приказујемо резултате те хијерархијске регресионе анализе.

Табела 10.5-1

Хијерархијска регресиона анализа са Школским успехом на полугодишту као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Занемарујући РВС, ВКЗ Валенца занемарујућег РВС-а и интеркација између ове последње две варијбле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,483 ^a	0,233	0,224	0,69346	0,233	25,229	3	249	0,000	F(3, 249) = 25,229 p < 0,001
2	0,532 ^b	0,283	0,269	0,67305	0,050	8,664	2	247	0,000	F(5, 247) = 19,535 p < 0,001
3	0,541 ^c	0,293	0,276	0,66987	0,010	3,354	1	246	0,068	F(6, 246) = 16,993 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а, занемарујући РВС * ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а

Из Табеле 10.5-1 се види да контролне варијабле заједно објашњавају близу једне четвртине (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на полугодишту. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле занемарујући РВС и ВКЗ валенца занемарујућег РВС додатно је објашњено (ΔR^2) 5,0% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту (p < 0,001). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла занемарујући РВС * ВКЗ валенца овог РВС-а која додатно објашњава 1,0% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином (Табела 10.5-1).

Из Табеле 10.5-2 се може видети да две од три контролне варијабле у статистички значајној мери (p < 0,01) доприносе регресионој једначини и да све оне имају бета коефицијенте са позитивним предзнаком. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомна варијабла „занемарујући РВС” и „ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а” (Табела 10.5-2) статистички значајан допринос регресионој једначини дају обе ове варијабле (p < 0,01). Приметимо негативан предзнак бета коефицијената те две варијабле. То значи да они које своје

родитеље описују на начин који указује на „занемарујући РВС” теже да имају слабији школски успех од свих осталих уз контролу ефекта осталих варијабли у анализи. Што се димензије конотативног значења „валенца занемарујућег РВС-а” тиче, њен негативни предзнак се тумачи на следећи начин: нижи скор на овој димензији КЗ тежи да се асоцира са вишим просечним успехом на полугодишту и обрнуто. Допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан. Стога би закључак био да дихотомна варијабла „занемарујући РВС” у интеракцији са „ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а” значајно не утиче на школски успех на полугодишту, односно да ове варијабле значајно утичу на тај успех само појединачно, али не и у интеракцији.

Табела 10.5-2

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-1

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,191	0,045		93,329	0,000		
Пол	0,170	0,089	0,107	1,913	0,057	0,990	1,010
Средња школа	0,453	0,096	0,287	4,711	0,000	0,829	1,206
Школ. спрема оца	0,114	0,026	0,270	4,438	0,000	0,835	1,198
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,096	0,057		72,140	0,000		
Пол	0,150	0,086	0,095	1,743	0,083	0,987	1,013
Средња школа	0,468	0,094	0,296	4,971	0,000	0,816	1,225
Школ. спрема оца	0,084	0,026	0,198	3,225	0,001	0,769	1,300
Занемарујући РВС	-0,314	0,112	-0,154	-2,808	0,005	0,964	1,038
ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а	-0,103	0,032	-0,179	-3,195	0,002	0,929	1,076
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,104	0,057		72,408	0,000		
Пол	0,148	0,086	0,093	1,721	0,086	0,987	1,013
Средња школа	0,486	0,094	0,308	5,160	0,000	0,807	1,239
Школ. спрема оца	0,083	0,026	0,196	3,201	0,002	0,769	1,301
Занемарујући РВС	-0,295	0,112	-0,145	-2,639	0,009	0,955	1,047
ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а	-0,186	0,056	-0,322	-3,352	0,001	0,312	3,209
Занемарујући РВС * ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а	-0,203	0,111	-0,175	-1,831	0,068	0,313	3,191

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења. SE B = стандардна грешка B коефицијента.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је **школски успех на крају прошле школске године**, док су независне варијабле исте као у претходној анализи: први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла **занемарујући РВС** и **ВКЗ**

валенца занемарујућег РВС-а. У трећем кораку улази **интеракцијска варијабла занемарујући РВС x ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а.**

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.5-3 – 10.5-4 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,760$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-4) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-3 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.5-3

Хијерархијска регресиона анализа са Успехом на крају школске године као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Занемарујући РВС, ВКЗ Валенца занемарујућег РВС-а и интеракција између ове последње две варијбле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,446 ^a	0,199	0,189	0,67227	0,199	21,171	3	256	0,000	F(3, 256) = 21,171 p < 0,001
2	0,486 ^b	0,236	0,221	0,65893	0,037	6,236	2	254	0,002	F(5, 254) = 15,717 p < 0,001
3	0,495 ^c	0,245	0,227	0,65636	0,009	2,990	1	253	0,085	F(6, 253) = 13,698 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а, занемарујући РВС * ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а

Из Табеле 10.5-3 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 18,9% (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле занемарујући РВС и ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а додатно је објашњено (ΔR^2) 3,7% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос регресионој једначини је статистички значајан ($p < 0,01$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла занемарујући РВС x ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а која објашњава 0,9% варијансе просечних скорова успеха на крају школске године и овај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином (Табела 10.5-3).

Табела 10.5-4

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-3

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,277	0,043		99,299	0,000	0,992	1,008
Пол	0,099	0,085	0,065	1,166	0,245	0,842	1,187
Средња школа	0,427	0,091	0,285	4,668	0,000	0,846	1,182
Школ. спрема оца	0,097	0,025	0,241	3,967	0,000		
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,224	0,055		76,282	0,000		
Пол	0,079	0,084	0,052	0,947	0,345		
Пол	0,430	0,090	0,286	4,752	0,000	0,988	1,012
Средња школа	0,074	0,025	0,185	2,981	0,003	0,827	1,209
Школ. спрема оца	-0,183	0,109	-0,094	-1,677	0,095	0,784	1,275
Занемарујући РВС	-0,183	0,109	-0,094	-1,677	0,095	0,962	1,040
ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а	-0,099	0,031	-0,180	-3,171	0,002	0,937	1,067
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,232	0,055		76,480	0,000		
Пол	0,077	0,083	0,051	0,931	0,353	0,988	1,012
Средња школа	0,446	0,091	0,297	4,924	0,000	0,818	1,222
Школ. спрема оца	0,073	0,025	0,182	2,949	0,003	0,784	1,276
Занемарујући РВС	-0,166	0,109	-0,085	-1,521	0,130	0,954	1,049
ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а	-0,176	0,054	-0,320	-3,236	0,001	0,305	3,279
Занемарујући РВС * ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а	-0,187	0,108	-0,171	-1,729	0,085	0,306	3,264

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на крају школске године (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења. SE B = стандардна грешка B коефицијента.

Из Табеле 10.5-4 се може видети да, као у претходној анализи, две од три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,001$) доприносе регресионој једначини тј. да само према полу нема статистички значајне разлике у школском успеху на крају школске године. У другом моделу, у којем у анализу улазе две варијабле, допринос регресионој једначини дихотомне варијабле „занемарујући РВС” није статистички значајан, док је допринос ”ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а” значајан на нивоу 0,01. (Табела 10.5-4). Приметимо негативан предзнак бета коефицијента и једне и друге варијабле које у анализу улазе у другом кораку. Будући да допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан, можемо да закључимо да дихотомна варијабла „занемарујући РВС” у интеракцији са „ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а” значајно не утиче на успех на крају школске године, односно да на тај успех утиче само појединачно ВКЗ валенца занемарујућег РВС-а.

У трећој регресионој анализи чије резултате сада приказујемо, зависна варијабла је **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитаника и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла **занемарујући РВС** и **ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а**. У трећем кораку улази **интеракцијска варијабла занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а**.

Како су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.5-5 – 10.5-6 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,932$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-6) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-5 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.5-5

Хијерархијска регресиона анализа са Школским успехом на полугодишту као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Занемарујући РВС, ВКЗ Побуђеност занемарујућег РВС-а и интеркација између ове последње две варијабле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					стат. знач. F	ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	промене		
1	0,484 ^a	0,234	0,225	0,69343	0,234	24,915	3	244	0,000		F(3, 244) = 24,915 p < 0,001
2	0,525 ^b	0,276	0,261	0,67720	0,041	6,916	2	242	0,001		F(5, 242) = 18,441 p < 0,001
3	0,539 ^c	0,290	0,273	0,67178	0,015	4,925	1	241	0,027		F(6, 241) = 16,437 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а, занемарујући РВС * ВКЗ Побуђеност Занемарујућег РВС-а

Из Табеле 10.5-5 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 22,5% (пондерисано R²) варијансе просечних скорова *успеха на полугодишту*. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле **занемарујући РВС** и **РВС побуђеност занемарујућег РВС-а** додатно је објашњено (ΔR^2) 4,1% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту ($p < 0,01$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла **занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а** која објашњава 1,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос регресионој једначини је статистички

значајан ($p < 0,05$). Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином (Табела 10.5-5).

Табела 10.5-6

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-5

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел 1							
(Constant)	4,186	0,045		92,497	0,000		
Пол	0,147	0,090	0,093	1,646	0,101	0,989	1,011
Средња школа	0,460	0,099	0,292	4,660	0,000	0,801	1,249
Школ. спрема оца	0,111	0,026	0,266	4,263	0,000	0,803	1,245
Модел 2							
(Constant)	4,044	0,060		67,422	0,000		
Пол	0,127	0,088	0,080	1,451	0,148	0,984	1,016
Средња школа	0,463	0,097	0,293	4,756	0,000	0,788	1,268
Школ. спрема оца	0,083	0,027	0,198	3,103	0,002	0,736	1,358
Занемар. РВС	-0,285	0,112	-0,142	-2,546	0,012	0,964	1,038
ВКЗ побуђеност занемар. РВС-а	-0,095	0,035	-0,158	-2,752	0,006	0,910	1,099
Модел 3							
(Constant)	4,002	0,062		64,037	0,000		
Пол	0,137	0,087	0,086	1,579	0,116	0,981	1,019
Средња школа	0,467	0,096	0,296	4,845	0,000	0,788	1,269
Школ. спрема оца	0,082	0,026	0,196	3,100	0,002	0,736	1,359
Занемар. РВС	-0,390	0,121	-0,195	-3,234	0,001	0,814	1,229
ВКЗ побуђеност занемар. РВС-а	-0,200	0,058	-0,332	-3,425	0,001	0,313	3,192
Занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемар. РВС	-0,256	0,115	-0,220	-2,219	0,027	0,300	3,330

Напомена. Зависна варијабли: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабли конотативног значења. Занемар. РВС = Занемарујући РВС

Из Табеле 10.5-6 се види да две од три контролне варијабле у анализи (средња школа и школска спрема оца), у статистички значајној мери ($p < 0,01$) доприносе и овој регресионој једначини и да њихови бета коефицијенти имају позитиван предзнак. У другом моделу, у којем у анализу улазе дихотомна варијабли „занемарујући РВС” и ВКЗ „побуђеност занемарујућег РВС-а” (Табела 10.5-6) статистички значајан допринос регресионој једначини дају обе ове варијабле ($p < 0,05$, односно $p < 0,01$). Приметимо да њихови бета коефицијенти и у овој као и у свим претходним анализама имају негативан предзнак. Доринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини је статистички значајан те можемо да закључимо да дихотомна варијабли „занемарујући РВС” у интеракцији са ВКЗ

„побуђеност занемарујућег РВС-а” значајно утиче на школски успех на полугодишту, односно да ове варијабле значајно утичу на тај успех и појединачно и у интеракцији. Негативан предзнак интеракцијске варијабле „занемарујући РВС*побуђеност занемарујућег РВС” значи да већа вредност побуђености занемарујућег РВС-а мање утиче на школски успех на полугодишту или чак обрнуто, доводи до бољег школског успеха младих из занемарујућих него из осталих породица у узорку.

У следећој (четвртој) регресионој анализи зависна варијабла је **успех на крају школске године**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла **занемарујући РВС** и **ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а**. У трећем кораку улази **интеракцијска варијабла занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а**.

Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.5-7 – 10.5-8 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,891$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-8) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-7 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.5-7

Хијерархијска регресиона анализа са Успехом на крају школске године као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Занемарујући РВС, ВКЗ Побуђеност занемарујућег РВС-а и интеркација између ове последње две варијбле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					F	df1	df2	стат. знач. F		
									промене	
1	0,451 ^a	0,203	0,194	0,66545	0,203	21,365	3	251	0,000	F(3, 251) = 21,365 p < 0,001
2	0,487 ^b	0,237	0,222	0,65391	0,034	5,471	2	249	0,005	F(5, 249) = 15,464 p < 0,001
3	0,493 ^c	0,243	0,225	0,65261	0,006	1,990	1	248	0,160	F(6, 248) = 13,270 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла Конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а, занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а

Из Табеле 10.5-7 се види да контролне варијабле заједно објашњавају готово једну петину (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле „занемарујући РВС” и ВКЗ

„побуђеност занемарујућег РВС-а” додатно је објашњено (ΔR^2) 3,4% варијансе просечних скорова успеха на крају школске године и тај допринос регресији је статистички значајан ($p < 0,01$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабли „занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а” која објашњава скромних 0,6% варијансе просечних скорова успеха на крају школске године и овај допринос регресији није статистички значајан ($p > 0,05$). Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином (Табела 10.5-7)

Табела 10.5-8

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-7

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,272	0,043		99,519	0,000		
Пол	0,061	0,085	0,041	0,718	0,474	0,992	1,009
Средња школа	0,425	0,093	0,286	4,580	0,000	0,816	1,225
Школ. спрема оца	0,097	0,025	0,246	3,945	0,000	0,817	1,224
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,167	0,057		72,472	0,000		
Пол	0,038	0,084	0,025	0,453	0,651	0,984	1,016
Средња школа	0,418	0,092	0,281	4,541	0,000	0,801	1,248
Школ. спрема оца	0,075	0,025	0,189	2,972	0,003	0,754	1,326
Занемар. РВС	-0,173	0,108	-0,091	-1,611	0,109	0,962	1,040
ВКЗ Побуђеност Занемар. РВС-а	-0,095	0,033	-0,168	-2,904	0,004	0,920	1,086
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,140	0,060		68,578	0,000		
Пол	0,044	0,084	0,030	0,532	0,596	0,981	1,019
Средња школа	0,421	0,092	0,283	4,581	0,000	0,801	1,249
Школ. спрема оца	0,074	0,025	0,188	2,950	0,003	0,754	1,326
Занемар. РВС	-0,239	0,117	-0,125	-2,041	0,042	0,811	1,233
ВКЗ побуђеност занемар. РВС-а	-0,160	0,057	-0,283	-2,828	0,005	0,305	3,281
Занемарујући РВС * ВКЗ побуђеност занемар. РВС-а	-0,158	0,112	-0,144	-1,411	0,160	0,291	3,432

Напомена. Зависна варијабли: Школски успех на крају школске године (просек). Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабли конотативног значења. Занемар. РВС = Занемарујући РВС

У Табели 10.5-8 најпре уочимо да контролне варијабли „средња школа” и „школска спрема оца” у статистички значајној мери ($p < 0,001$) доприносе регресионој једначини, док допринос варијабли „пол” ни у овој анализи није статистички значајан. За све три контролне варијабли бета коефицијент има позитиван предзнак. У другом моделу (Табела 10.5-8), у којем у анализу улазе две варијабли, статистички значајан допринос регресионој једначини даје само

ВКЗ „побуђеност занемарујућег РВС-а” ($p < 0,01$). Уочимо да њихови бета коефицијенти и у овој анализи имају негативан предзнак. Доринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *занемарујући РВС у интеракцији са ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а* значајно не утиче на успех на крају школске године, односно да на тај успех појединачно утиче само ВКЗ *побуђеност* овог основног РВС.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је *школски успех на полугодишту*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла *занемарујући РВС* и *ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а*. У трећем кораку улази *интеракцијска варијабла занемарујући РВС * ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а*.

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.5-9 – 10.5-10 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,956$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-10) као и услов да број испитаника

Табела 10.5-9

Хијерархијска регресиона анализа са Школским успехом на полугодишту као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Занемарујући РВС, ВКЗ Когнитивна евалуација Занемарујућег РВС и интеркација између ове последње две варијбле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,493 ^a	0,243	0,234	0,69499	0,243	25,376	3	237	0,000	F(3, 237) = 25,376 p < 0,001
2	0,530 ^b	0,281	0,266	0,68024	0,038	6,194	2	235	0,002	F(5, 235) = 18,371 p < 0,001
3	0,540 ^c	0,291	0,273	0,67680	0,010	3,400	1	234	0,066	F(6, 234) = 16,032 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући РВС, ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а, занемарујући РВС * ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС

буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-9 приказујемо резултате те хијерархијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.5-9 се види да контролне варијабле заједно објашњавају готово једну четвртину (пондерисано R²) варијансе просечних скорова *успеха на полугодишту*. Уласком, у

другом моделу, дихотомне варијабле *занемарујући РВС* и *ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС* додатно је објашњено (ΔR^2) 3,8% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос регресији је статистички значајан ($p < 0,01$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла *занемарујући РВС * ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а* која објашњава 1,0% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос регресији није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.5-9 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.5-10

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-9

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	Станд. SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел 1							
(Constant)	4,196	0,046		91,461	0,000		
Пол	0,150	0,091	0,094	1,657	0,099	0,991	1,009
Средња школа	0,529	0,101	0,332	5,223	0,000	0,789	1,267
Школ. спрема оца	0,096	0,027	0,228	3,587	0,000	0,794	1,260
Модел 2							
(Constant)	4,052	0,062		65,238	0,000		
Пол	0,126	0,089	0,079	1,413	0,159	0,983	1,017
Средња школа	0,527	0,100	0,331	5,290	0,000	0,780	1,282
Школ. спрема оца	0,071	0,027	0,168	2,617	0,009	0,738	1,354
Занемарујући РВС	-0,289	0,115	-0,141	-2,517	0,012	0,975	1,026
ВКЗ Ког. евал. занемарујућег РВС	-0,091	0,036	-0,146	-2,526	0,012	0,912	1,097
Модел 3							
(Constant)	4,004	0,067		59,767	0,000		
Пол	0,130	0,089	0,082	1,470	0,143	0,983	1,018
Средња школа	0,521	0,099	0,327	5,249	0,000	0,779	1,283
Школ. спрема оца	0,073	0,027	0,173	2,695	0,008	0,737	1,356
Занемарујући РВС	-0,403	0,130	-0,197	-3,103	0,002	0,754	1,325
ВКЗ Ког. евал. занемарујућег РВС	-0,191	0,065	-0,308	-2,936	0,004	0,276	3,626
Занемарујући РВС * ВКЗ							
Ког. евал. занемарујућег РВС	-0,238	0,129	-0,200	-1,844	0,066	0,258	3,870

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабла конотативног значења. Ког. евал = Когнитивна евалуација

Из Табеле 10.5-10 се може видети да и у овој анализи, у првом моделу, само контролна варијабла „пол” значајно не доприноси регресионој једначини, односно да је бета коефицијент сваке од њих са позитивним предзнаком. У другом моделу (Табела 10.5-10), у којем у анализу улазе дихотомна варијабла „занемарујући РВС” и ВКЗ „когнитивна евалуација занемарујућег

PBC-a”, статистички значајан допринос регресионој једначини дају и једна и друга варијабла (у оба случаја $p < 0,05$). Приметимо да њихови бета коефицијенти и у овој анализи имају негативан предзнак. Допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан, те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *занемарујући PBC у интеракцији са ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а* значајно не утиче на школски успех на полугодишту, односно да ове варијабле значајно утичу на тај успех само појединачно, али не и у интеракцији.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је *успех на крају школске године*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: школска спрема оца, пол испитане особе и врста средње школе. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла *занемарујући PBC* и ВКЗ *когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а*. У трећем кораку улази варијабла која представља *интеракцију* између управо поменуте варијабле које улазе у у претходном, другом кораку: *занемарујући PBC * ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а*.

Табела 10.5-11

Хијерархијска регресиона анализа са Успехом на крају школске године као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Занемарујући PBC, ВКЗ Когнитивна евалуација и интеракција између ове последње две варијабле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					стат. знач. F	ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	промене		
1	0,453 ^a	0,205	0,195	0,67247	0,205	20,922	3	243	0,000		F(3, 243) = 20,922 p < 0,001
2	0,483 ^b	0,233	0,217	0,66342	0,028	4,337	2	241	0,014		F(5, 241) = 14,633 p < 0,001
3	0,486 ^c	0,236	0,217	0,66341	0,003	1,008	1	240	0,316		F(6, 240) = 12,362 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. PBC = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући PBC, ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, занемарујући PBC, ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а, занемарујући PBC * ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а

Након закључка да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Слике 10.5-11 – 10.5-12 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,898$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-12) као и услов да број испитаника

буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-11 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.5-11 се види да контролне варијабле такође заједно објашњавају готово петину (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају претходне школске године. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле „занемарујући РВС” и ВКЗ „когнитивна евалуација” тог РВС-а додатно је објашњено (ΔR^2) 2,8% варијансе просечних скорова успеха на крају школске године – допринос који је статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла *занемарујући РВС * ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а* која објашњава само 0,3% варијансе просечних скорова успеха на крају школске године и тај допринос регресији није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.5-11 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином.

Из Табеле 10.5-12 се може видети да и у овој анализи, у првом моделу, само контролна варијабла „пол” значајно не доприноси регресионој једначини, односно да је бета коефицијент сваке од њих са позитивним предзнаком. У другом моделу (Табела 10.5-12), у којем у анализу улазе две варијабле, статистички значајан допринос регресионој једначини даје ВКЗ „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а” ($p < 0,05$), док допринос дихотомне варијабле „занемарујући РВС” није статистички значајан. Приметимо да њихови бета коефицијенти имају негативан предзнак. Допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *занемарујући РВС у интеракцији са ВКЗ когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а* значајно не утиче на успех на крају претходне школске године, односно да на тај успех значајно утиче само варијабла „когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а”.

Табела 10.5-12

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-11

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,287	0,044		97,476	0,000		
Пол	0,081	0,087	0,054	0,932	0,352	0,992	1,008
Средња школа	0,458	0,097	0,304	4,742	0,000	0,796	1,257
Школ. спрема оца	0,089	0,026	0,221	3,453	0,001	0,798	1,253
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,183	0,060		69,384	0,000		
Пол	0,054	0,086	0,036	0,632	0,528	0,981	1,020
Средња школа	0,451	0,096	0,299	4,704	0,000	0,786	1,272
Школ. спрема оца	0,069	0,026	0,172	2,635	0,009	0,746	1,341
Занемарујући PBC	-0,163	0,112	-0,084	-1,462	0,145	0,974	1,027
ВКЗ Когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а	-0,089	0,034	-0,152	-2,587	0,010	0,918	1,089
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,157	0,065		63,484	0,000		
Пол	0,057	0,086	0,038	0,662	0,508	0,980	1,021
Средња школа	0,448	0,096	0,297	4,665	0,000	0,785	1,274
Школ. спрема оца	0,070	0,026	0,174	2,666	0,008	0,745	1,342
Занемарујући PBC	-0,224	0,127	-0,115	-1,764	0,079	0,753	1,329
ВКЗ Когнитивна евалуација	-0,143	0,064	-0,244	-2,243	0,026	0,268	3,730
Занемарујући PBC * ВКЗ Когнитивна евалуација занемарујућег PBC-а	-0,127	0,126	-0,113	-1,004	0,316	0,251	3,987

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају школске године (просек). Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. PBC = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

У следећој регресионој анализи зависна варијабла је **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла **ауторитативни PBC** и ВКЗ **валенца ауторитативног PBC-а**. У трећем кораку улази варијабла која представља **интеракцију** између управо поменуте варијабле које улазе у претходном, другом кораку: *ауторитативни PBC* x ВКЗ **валенца ауторитативног PBC-а**.

Имајућу у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Слике 10.5-13 – 10.5-14 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,929$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-14) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-13 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.5-13

Хијерархијска регресиона анализа са Школским успехом на полугодишту као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Ауторитативни РВС, ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а и интеракција између ове последње две варијабле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,483 ^a	0,233	0,224	0,69346	0,233	25,229	3	249	0,000	F(3, 249) = 25,229 p < 0,001
2	0,500 ^b	0,250	0,235	0,68869	0,017	2,730	2	247	0,067	F(5, 247) = 16,440 p < 0,001
3	0,538 ^c	0,289	0,272	0,67164	0,040	13,702	1	246	0,000	F(6, 246) = 16,688 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а, ауторитативни РВС * ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а

Из Табеле 10.5-13 се види да контролне варијабле заједно објашњавају више од једне петине (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на полугодишту. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле *ауторитативни РВС* и *ВКЗ валенца* овог васпитног стила додатно је објашњено (ΔR^2) 1,7% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту, али тај допринос регресионој једначини није статистички значајан ($p > 0,05$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла *ауторитативни РВС * ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а* која објашњава додатних 4,0% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос је статистички значајан ($p < 0,001$). Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.5-13 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Из Табеле 10.5-14 се може видети да две од три контролне варијабле у статистички значајној мери ($p < 0,001$) доприносе регресионој једначини тј. да само према полу нема статистички значајне разлике у школском успеху на полугодишту у овој анализи. У другом моделу (Табела 10.5-14) у анализу улазе дихотомна варијабла *ауторитативни РВС* и *валенца ауторитативног РВС-а*, али само прва од њих даје статистички значајан допринос регресионој једначини ($p < 0,05$). Приметимо позитиван предзнак бета коефицијента варијабле „ауторитативни РВС”, а негативан ВКЗ „валенца ауторитативног РВС-а”. То је утолико занимљивије уколико, у трећем моделу предзнак валенце ауторитативног РВС-а, уласком интеракцијске варијабле у анализу постаје позитиван, а вредност тог коефицијента нешто већи

али и даље није статистички значајан. Код ауторитативног РВС-а, бета коефицијент је и даље са позитивним предзнаком као приликом уласка у анализу, али је сада његова вредност незнатно мања и статистички значајна на нивоу 0,05. Допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини је статистички значајан ($p < 0,001$) те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *ауторитативни РВС* у интеракцији са *ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а* значајно утиче на школски успех на полугодишту, иако појединачно на тај успех утича само прва од њих. Позитиван предзнак интеракцијске варијабле „ауторитативни РВС*валенца ауторитативног РВС-а” значи да већа вредност валенце ауторитативног РВС-а доводи до бољег школског успеха на полугодишту код адолесцената из ауторитативних него код осталих из узорка.

Табела 10.5-14

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-13

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,191	0,045		93,329	0,000		
Пол	0,170	0,089	0,107	1,913	0,057	0,990	1,010
Средња школа	0,453	0,096	0,287	4,711	0,000	0,829	1,206
Школ. спрема оца	0,114	0,026	0,270	4,438	0,000	0,835	1,198
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,278	0,058		73,584	0,000		
Пол	0,169	0,088	0,106	1,915	0,057	0,989	1,011
Средња школа	0,434	0,096	0,275	4,527	0,000	0,823	1,216
Школ. спрема оца	0,114	0,026	0,268	4,429	0,000	0,831	1,203
Ауторитативни РВС	0,273	0,117	0,132	2,333	0,020	0,953	1,050
ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а	-0,016	0,052	-0,018	-0,313	0,754	0,956	1,046
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,324	0,058		74,522	0,000		
Пол	0,190	0,086	0,119	2,206	0,028	0,985	1,015
Средња школа	0,454	0,094	0,288	4,852	0,000	0,820	1,220
Школ. спрема оца	0,104	0,025	0,246	4,149	0,000	0,823	1,215
Ауторитативни РВС	0,260	0,114	0,125	2,273	0,024	0,952	1,051
ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а	0,051	0,054	0,055	0,945	0,346	0,848	1,179
Ауторитативни РВС * ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а	0,411	0,111	0,213	3,702	0,000	0,876	1,141

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијент. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

У следећој (осмој) регресионој анализи зависна варијабла је **успех на крају школске године**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла **ауторитативни РВС** и **ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а**. У трећем кораку улази варијабла која представља **интеракцију** између варијабли које у анализу улазе у претходном, другом кораку: *ауторитативни РВС * ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а*.

Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Графиконе 10.5-15 – 10.5-16 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,791$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-16) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-15 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.5-15

Хијерархијска регресиона анализа са Успехом на крају школске године као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Ауторитативни РВС, ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а и интеракција између ове последње две варијабле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	стат. знач.	
									F промене	
1	0,446 ^a	0,199	0,189	0,67227	0,199	21,171	3	256	0,000	F(3, 256) = 21,171 p < 0,001
2	0,476 ^b	0,227	0,211	0,66304	0,028	4,588	2	254	0,011	F(5, 254) = 14,894 p < 0,001
3	0,490 ^c	0,240	0,222	0,65863	0,013	4,413	1	253	0,037	F(6, 253) = 13,314 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а, ауторитативни РВС * ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а

Из Табеле 10.5-15 се види да контролне варијабле заједно објашњавају око једне петине (пондерисано R²) варијансе просечних скорова успеха на крају школске године. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле **ауторитативни РВС** и **ВКЗ валенца** овог васпитног стила додатно (ΔR^2) је објашњен 2,8% варијансе просечних скорова школског успеха на крају школске године и тај допринос регресионој једначини је такође статистички значајан ($p < 0,05$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабла **ауторитативни РВС * ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а** која објашњава додатних 1,3% варијансе просечних скорова

школског успеха на полугодишту и овај допринос је статистички значајан ($p < 0,05$). Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.5-13 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.5-16

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-15

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,277	0,043		99,299	0,000		
Пол	0,099	0,085	0,065	1,166	0,245	0,992	1,008
Средња школа	0,427	0,091	0,285	4,668	0,000	0,842	1,187
Школ. спрема оца	0,097	0,025	0,241	3,967	0,000	0,846	1,182
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,381	0,055		79,674	0,000		
Пол	0,094	0,084	0,062	1,126	0,261	0,992	1,008
Средња школа	0,407	0,090	0,271	4,499	0,000	0,837	1,194
Школ. спрема оца	0,097	0,024	0,241	4,010	0,000	0,843	1,187
Ауторитативни РВС	0,332	0,110	0,170	3,005	0,003	0,953	1,050
Валенца Ауторитативног РВС	-0,048	0,050	-0,054	-0,960	0,338	0,956	1,046
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,406	0,056		78,797	0,000		
Пол	0,106	0,084	0,070	1,267	0,206	0,988	1,012
Средња школа	0,419	0,090	0,279	4,656	0,000	0,834	1,199
Школ. спрема оца	0,092	0,024	0,228	3,792	0,000	0,833	1,200
Ауторитативни РВС	0,325	0,110	0,166	2,961	0,003	0,952	1,050
Валенца Ауторитативног РВС	-0,010	0,053	-0,011	-0,191	0,849	0,845	1,184
Ауторитативни РВС * ВКЗ Валенца Ауторитативног РВС	0,228	0,109	0,123	2,101	0,037	0,872	1,147

Напомена. Зависна варијабли: Успех на крају школске године (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабли конотативног значења.

У следећој (деветој) регресионој анализи зависна варијабли је **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабли као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабли **ауторитативни** родитељски васпитни стил (РВС) и **побуђеност** као варијабли конотативног значења РВС-а. У трећем кораку улази варијабли која представља **интеракију** између варијабли које у анализу улазе у другом кораку: *ауторитативни РВС* x *ВКЗ побуђеност ауторитативног РВС-а*.

Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Слика 10.5-17 – 10.5-18 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,998$), вредности

толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-18) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-17 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.5-17 се види да контролне варијабле заједно објашњавају 24,1% (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле *ауторитативни РВС* и центриране варијабле *КЗ* побуђеност додатно је објашњено (ΔR^2) 0,7% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и овај допринос није статистички значајан. У трећем моделу улази *интеракцијска варијабла* „ауторитативни РВС * ВКЗ побуђеност ауторитативног РВС-а” која

Табела 10.5-17

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна (дипту) варијабла Ауторитативни РВС, ВКЗ Побуђеност и интеракција између ове последње две варијабле

Модел (корак)	R	R^2	понд. R^2	станд. грешка процене	подаци о променама				стат. знач. F	ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2		
1	0,482 ^a	0,232	0,223	0,69359	0,232	24,510	3	243	0,000	F(3, 243) = 24,510 p < 0,001
2	0,492 ^b	0,242	0,226	0,69201	0,010	1,558	2	241	0,213	F(5, 241) = 15,397 p < 0,001
3	0,500 ^c	0,250	0,231	0,68994	0,008	2,447	1	240	0,119	F(6, 240) = 13,315 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ побуђеност ауторитативног РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ побуђеност ауторитативног РВС-а, ауторитативни РВС * ВКЗ побуђеност ауторитативног РВС-а

објашњава свега 0,5% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту тако да ни тај допринос регресији није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) приказани у Табели 10.5-17 показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Из Табеле 10.5-18 се може видети да и у овој анализи, у првом моделу, једино варијабла „пол” од три контролне варијабле у статистички значајној мери не доприноси регресионој једначини (бета коефицијенти ових варијабли су и у овој анализи са позитивним предзнаком). У другом моделу (Табела 10.5-18), у којем у анализу улазе дихотомна варијабла „ауторитативни РВС” и ВКЗ „побуђеност” овог васпитног стила, статистички значајан

Табела 10.5-18

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-17

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,180	0,045		92,097	0,000		
Пол	0,151	0,090	0,095	1,681	0,094	0,987	1,013
Средња школа	0,444	0,099	0,281	4,476	0,000	0,799	1,251
Школ. спрема оца	0,114	0,026	0,274	4,359	0,000	0,802	1,246
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,246	0,058		72,582	0,000		
Пол	0,152	0,090	0,096	1,698	0,091	0,987	1,013
Средња школа	0,434	0,099	0,275	4,373	0,000	0,796	1,257
Школ. спрема оца	0,112	0,026	0,268	4,270	0,000	0,799	1,252
Ауторитативни РВС	0,207	0,117	0,101	1,765	0,079	0,960	1,042
ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а	-0,014	0,056	-0,015	-0,258	0,797	0,968	1,033
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,277	0,062		69,303	0,000		
Пол	0,155	0,089	0,097	1,729	0,085	0,987	1,013
Средња школа	0,457	0,100	0,290	4,569	0,000	0,778	1,285
Школ. спрема оца	0,108	0,026	0,259	4,131	0,000	0,793	1,262
Ауторитативни РВС	0,266	0,123	0,130	2,163	0,032	0,870	1,149
ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а	-0,099	0,078	-0,102	-1,279	0,202	0,494	2,023
Ауторитативни РВС * ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а	-0,245	0,156	-0,124	-1,564	0,119	0,494	2,023

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

допринос регресионој једначини не даје ниједна од њих. Приметимо позитиван предзнак бета коефицијента варијабле „ауторитативни РВС”, односно негативан предзнак тог коефицијента ВКЗ „побуђеност ауторитативног РВС-а”. Допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *ауторитативни РВС* и ВКЗ *побуђеност ауторитативног РВС-а* значајно не утичу на школски успех на полугодишту ни појединачно, ни у интеракцији.

У следећој (десетој) регресионој анализи зависна варијабла је *успех на крају школске године*, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* испитане особе и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла *ауторитативни* родитељски васпитни

стил (PBC) и **побуђеност** као варијабле конотативног значења (BKЗ) *ауторитативног PBC*. У трећем кораку улази **интеракцијска варијабле ауторитативни PBC * варијабле побуђеност ауторитативног PBC**.

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Графиконе 10.5-19 – 10.5-20 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,959$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-20) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-19 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Табела 10.5-19

Хијерархијска регресиона анализа са Успехом на крају школске године као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабле Ауторитативни PBC, BKЗ Побуђеност и интеракција између ове последње две варијбле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					стат. знач. F	ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	промене		
1	0,449 ^a	0,202	0,192	0,66530	0,202	21,033	3	250	0,000		F(3, 250) = 21,033 p < 0,001
2	0,477 ^b	0,228	0,212	0,65697	0,026	4,191	2	248	0,016		F(5, 248) = 14,618 p < 0,001
3	0,479 ^c	0,229	0,210	0,65769	0,001	0,461	1	247	0,498		F(6, 247) = 12,232 p < 0,001

Напомена. Сви предиктори су центрирани према поступцима који су описани тексту. PBC = Родитељски васпитни стил. BKЗ = Варијабле конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни PBC, BKЗ побуђеност ауторитативног PBC-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни PBC, BKЗ побуђеност ауторитативног PBC-а, ауторитативни PBC * BKЗ побуђеност ауторитативног PBC-а

Из Табеле 10.5-19 се види да контролне варијабле заједно објашњавају готово петину (пондерисано R²) варијансе просечних скорова *успеха на крају школске године*. Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле „ауторитативни PBC” и BKЗ „побуђеност ауторитативног PBC-а” додатно је објашњено (ΔR^2) 2,6% варијансе просечних скорова *успеха на крају школске године* ($p < 0,05$). У трећем моделу улази интеракцијска варијабле „ауторитативни PBC * BKЗ побуђеност ауторитарног PBC-а” која објашњава 0,1% проценат варијансе просечних скорова *успеха на крају школске године* и овај допринос регресији није статистички значајан. У Табели 10.5-19 уочимо и следеће: резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значајном регресионом једначином (Табела 10.5-19).

Табела 10.5-20

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-19

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,268	0,043		99,140	0,000		
Пол	0,065	0,085	0,044	0,767	0,444	0,990	1,010
Средња школа	0,413	0,093	0,277	4,430	0,000	0,815	1,227
Школ. спрема оца	0,099	0,025	0,252	4,021	0,000	0,816	1,226
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,364	0,055		80,005	0,000		
Пол	0,065	0,084	0,043	0,770	0,442	0,990	1,010
Средња школа	0,397	0,092	0,267	4,309	0,000	0,812	1,232
Школ. спрема оца	0,096	0,024	0,245	3,958	0,000	0,812	1,231
Ауторитативни РВС	0,307	0,109	0,160	2,816	0,005	0,961	1,040
ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а	-0,060	0,053	-0,065	-1,152	0,251	0,968	1,033
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,378	0,058		75,535	0,000		
Пол	0,066	0,084	0,044	0,780	0,436	0,990	1,010
Средња школа	0,406	0,093	0,273	4,357	0,000	0,794	1,259
Школ. спрема оца	0,095	0,024	0,242	3,883	0,000	0,807	1,240
Ауторитативни РВС	0,332	0,115	0,173	2,884	0,004	0,868	1,152
ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а	-0,096	0,074	-0,103	-1,296	0,196	0,490	2,039
Ауторитативни РВС * ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а	-0,101	0,149	-0,054	-0,679	0,498	0,490	2,039

Напомена. Зависна варијабла: Успех на крају школске године (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

Из Табеле 10.5-20 се може видети да и у овој анализи, у првом моделу, једино варијабла „пол” од три контролне варијабле у статистички значајној мери не доприноси регресионој једначини (бета коефицијенти ових варијабли су и у овој анализи са позитивним предзнаком). У другом моделу (Табела 10.5-20), у којем у анализу улазе дихотомна варијабла „ауторитативни РВС” и ВКЗ „побуђеност” овог РВС-а, статистички значајан допринос регресионој једначини даје само прва од њих две ($p < 0,01$). Приметимо позитиван предзнак бета коефицијента варијабле „ауторитативни РВС”, односно негативан предзнак тог коефицијента ВКЗ „побуђеност ауторитативног РВС-а” и у овој анализи. Допринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан. Стога можемо да закључимо да дихотомна варијабла „ауторитативни РВС” на успех на крају године утиче само појединачно, а не и у интеракцији са ВКЗ „побуђеност ауторитативног РВС-а”.

У следећој (једанаестој) регресионој анализи зависна варијабла је **школски успех на полугодишту**, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла **ауторитативни** родитељски васпитни стил (РВС) и **когнитивна евалуација** као варијабла конотативног значења (ВКЗ) *ауторитативног РВС-а*. У трећем кораку улази **интеракцијска варијабла** *ауторитативни РВС * ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*.

Табела 10.5-21

Хијерархијска регресиона анализа са школским успехом на полугодишту као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Ауторитативни РВС, ВКЗ Когнитивна евалуација и интеркација између ове последње две варијбле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					ANOVA
					ΔR^2	F промене	df1	df2	стат. знач. F промене	
1	0,496 ^a	0,246	0,237	0,69256	0,246	26,337	3	242	0,000	F(3, 242) = 26,337 p < 0,001
2	0,508 ^b	0,258	0,242	0,69007	0,012	1,877	2	240	0,155	F(5, 240) = 16,668 p < 0,001
3	0,513 ^c	0,263	0,245	0,68894	0,006	1,789	1	239	0,182	F(6, 239) = 14,234 p < 0,001

Напомена.). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а, ауторитативни РВС * ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а

Имајући у виду да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.5-21 – 10.5-22 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,999$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-22) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-21 приказујемо резултате те хијерархијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.5-21 се види да контролне варијабле заједно објашњавају близу једне четвртине (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос регресионој једначини је статистички значајан ($p < 0,001$). Уласком, у другом моделу, дихотомних варијабли *ауторитативни РВС* и *ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а* додатно је објашњено (ΔR^2) 1,2% варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос регресионој једначини није статистички значајан. У трећем моделу улази **интеракцијска варијабла** „ауторитативни РВС * ВКЗ

когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а” која објашњава мали (0,6%) проценат варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос регресији није статистички значајан. Из Табеле 10.5-21 може се видети да резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином.

Табела 10.5-22

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-21

Модел (корак)	Нестандард. коефиц.		Стан- дарт. коефиц.	t	Стат. знач.	Подаци о колинеарности	
	B	SE B	β			Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	3,391	0,111		30,606	0,000		
Пол	0,278	0,089	0,174	3,138	0,002	0,992	1,008
Средња школа	0,524	0,098	0,330	5,354	0,000	0,801	1,249
Школ. спрема оца	0,099	0,026	0,232	3,770	0,000	0,803	1,246
Модел (корак) 2							
(Constant)	3,507	0,160		21,858	0,000		
Пол	0,264	0,089	0,165	2,960	0,003	0,981	1,019
Средња школа	0,509	0,099	0,320	5,159	0,000	0,787	1,271
Школ. спрема оца	0,098	0,026	0,231	3,744	0,000	0,799	1,251
Ауторитативни РВС	0,181	0,113	0,091	1,602	0,111	0,938	1,066
ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а	-0,026	0,058	-0,025	-0,442	0,659	0,945	1,059
Модел (корак) 3							
(Constant)	3,646	0,206		17,728	0,000		
Пол	0,262	0,089	0,164	2,945	0,004	0,981	1,019
Средња школа	0,522	0,099	0,328	5,252	0,000	0,776	1,289
Школ. спрема оца	0,096	0,026	0,226	3,657	0,000	0,795	1,257
Ауторитативни РВС	0,537	0,347	0,269	1,544	0,124	0,100	10,046
ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а	-0,092	0,085	-0,090	-1,089	0,277	0,448	2,233
Ауторитативни РВС * ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а	-0,184	0,171	-0,188	-1,081	0,281	0,101	9,943

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефици. ВКЗ = Варијабла онотативног значења. ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а = ВКЗ Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а.

Из Табеле 10.5-22 се може видети да у овој анализи, у првом моделу све три контролне варијабле у статистички значајној мери доприносе регресионој једначини (бета коефицијенти ових варијабли су и у овој анализи са позитивним предзнаком). У другом моделу (Табела 10.5-22), у којем у анализу улазе варијабле „ауторитативни РВС” и ВКЗ „когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а”, статистички значајан допринос регресионој једначини не даје ниједна

од њих две. Приметимо позитиван предзнак бета коефицијента варијабле „ауторитативни PBC”, односно негативан предзнак тог коефицијента ВКЗ „когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а” и у овој анализи. Доринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *ауторитативни PBC* и ВКЗ *когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а* значајно не утичу на школски успех на полугодишту нити појединачно, нити у интеракцији.

У следећој и уједно последњој регресионој анализи зависна варијабла је ***успех на крају школске године***, а први сет предиктора, који улазе у првом кораку, чине исте варијабле као у претходним анализама: *школска спрема оца*, *пол* и *врста средње школе*. У другом кораку у анализу улазе дихотомна варијабла ***ауторитативни PBC*** (1-ауторитативни; 0-сви остали) и варијабла конотативног значења (ВКЗ) ***когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а***. У трећем кораку улази ***интеракцијска варијабла ауторитативни PBC * ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а***.

Будући да су све претпоставке регресионе анализе испуњене (в. Сlike 10.5-23 – 10.5-24 у ПРИЛОГ К) укључујући вредност Дурбин-Вотсоновог показатеља ($d = 1,943$), вредности толеранце предиктора и VIF-а (Табела 10.5-24) као и услов да број испитаника буде најмање 20 пута већи од броја независних варијабли, у Табели 10.5-23 приказујемо резултате те хијерахијске регресионе анализе.

Из Табеле 10.5-23 се види да контролне варијабле заједно објашњавају око једне петине (пондерисано R^2) варијансе просечних скорова успеха на крају школске године што је статистички значајно ($p < 0,001$). Уласком, у другом моделу, дихотомне варијабле *ауторитативни PBC* и ВКЗ *когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а*, додатно је објашњено (ΔR^2) 2,5% варијансе просечних скорова успеха на крају школске године, што је такође статистички значајан допринос регресионој једначини ($p < 0,05$). У трећем моделу улази ***интеракцијска варијабла „ауторитативни PBC * ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а”*** која објашњава веома мали (0,1%) проценат варијансе просечних скорова школског успеха на полугодишту и тај допринос није статистички значајан. Резултати анализе варијансе (ANOVA) показују да у свим корацима (1 – 3) укључивање предиктора у анализу резултира значјном регресионом једначином (Табела 10.5-19).

Табела 10.5-23

Хијерархијска регресиона анализа са успехом на крају школске године као критеријумом и следећим предикторима: три контролне варијабле, дихотомна варијабла Ауторитативни РВС, ВКЗ Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а и интеркација између ове последње две варијабле

Модел (корак)	R	R ²	понд. R ²	станд. грешка процене	подаци о променама					стат. знач. F	ANOVA
					ΔR ²	F промене	df1	df2	промене		
1	0,460 ^a	0,212	0,202	0,67042	0,212	22,181	3	248	0,000		F(3, 248) = 22,181 p < 0,001
2	0,486 ^b	0,236	0,221	0,66259	0,025	3,947	2	246	0,021		F(5, 246) = 15,204 p < 0,001
3	0,487 ^c	0,237	0,218	0,66365	0,001	0,219	1	245	0,640		F(6, 245) = 12,666 p < 0,001

Напомена.). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

^aПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа

^bПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а

^cПредиктори: (Constant), школ. спрема оца, пол, средња школа, ауторитативни РВС, ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а, ауторитативни РВС * ВКЗ когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а

Из Табеле 10.5-24 се може видети да и у овој анализи, у првом моделу, једино варијабла „пол” од три контролне варијабле у статистички значајној мери не доприноси регресионој једначини (бета коефицијенти ових варијабли су и у овој анализи са позитивним предзнаком). У другом моделу (Табела 10.5-24), у којем у анализу улазе дихотомна варијабла „ауторитативни РВС” и ВКЗ „когнитивна евалуација” овог РВС-а, статистички значајан допринос регресионој једначини даје само прва од њих две ($p < 0,01$). Приметимо позитиван предзнак бета коефицијента варијабле „ауторитативни РВС”, односно негативан предзнак тог коефицијента ВКЗ „когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а” и у овој анализи. Доринос интеракцијске варијабле, која улази у анализу у трећем кораку, регресионој једначини није статистички значајан те можемо да закључимо да дихотомна варијабла *ауторитативни РВС* на успех на крају школске године утиче само појединачно, а не и у интеракцији са ВКЗ *когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*.

Табела 10.5-24

Бета коефицијенти, њихова значајност и подаци о колинеарности за хијерахијску регресиону анализу чији су основни резултати приказани у Табели 10.5-23

Модел (корак)	Подаци о колинеарности						
	B	SE B	β	t	Стат. знач.	Толеранца	VIF
Модел (корак) 1							
(Constant)	4,282	0,043		98,660	0,000		
Пол	0,088	0,086	0,058	1,025	0,307	0,991	1,009
Средња школа	0,476	0,095	0,316	5,005	0,000	0,797	1,254
Школ. спрема оца	0,087	0,025	0,215	3,410	0,001	0,801	1,248
Модел (корак) 2							
(Constant)	4,366	0,053		81,696	0,000		
Пол	0,083	0,085	0,055	0,974	0,331	0,990	1,010
Средња школа	0,451	0,095	0,299	4,755	0,000	0,786	1,273
Школ. спрема оца	0,086	0,025	0,213	3,418	0,001	0,798	1,253
Ауторитативни РВС	0,300	0,108	0,158	2,767	0,006	0,947	1,056
ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а	-0,059	0,056	-0,061	-1,065	0,288	0,945	1,058
Модел (корак) 3							
(Constant)	4,374	0,056		77,771	0,000		
Пол	0,085	0,085	0,056	0,995	0,321	0,987	1,013
Средња школа	0,456	0,096	0,303	4,769	0,000	0,773	1,293
Школ. спрема оца	0,085	0,025	0,211	3,369	0,001	0,794	1,260
Ауторитативни РВС	0,312	0,112	0,165	2,795	0,006	0,893	1,119
ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а	-0,087	0,082	-0,090	-1,067	0,287	0,437	2,288
Ауторитативни РВС* ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а	-0,078	0,166	-0,039	-0,468	0,640	0,448	2,233

Напомена. Зависна варијабла: Школски успех на полугодишту (просек). Сви предиктори су центрирани на начин који је описан у тексту. РВС = Родитељски васпитни стил. SE B = стандардна грешка B коефицијента. ВКЗ = Варијабла онотативног значења. ВКЗ Когн. евал. ауторитативног РВС-а = ВКЗ Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а.

* * *

Закључак: Имајући у виду да је у три од укупно 12 хијерархијских регресионих анализа допринос интеракцијских варијабли статистички значајан, можемо закључити да наша пета хипотеза да релација између васпитних стилова којима се родитељи служе и школског успеха њихове деце зависи од конотативних значења васпитних стилова која су присутна код њихове деце *делимично подржана*.

11. ДИСКУСИЈА

Ширу расправу о резултатима истраживања организоваћемо на исти начин као и приказ тих резултата. Али пре тога бисмо подсетили на то да смо, у теоретском делу овог рада (одељак 5.6 Закључна разматрања о моделима васпитних стилова), навели да су анализе васпитног понашања могуће на три нивоа. У том смислу се и подаци прикупљени помоћу Скале родитељског васпитног стила (СРВС), у складу са теоријским моделом чије значајне аспекте овим истраживањем проверавамо на узорку наших испитаника, могу анализирати на три нивоа: на (првом и најконкретнијем) нивоу *васпитних поступака* на које се односе поједине ставке СРВС-а; на нивоу *васпитних димензија* које представљају просеке на одређеним ставкама тог упитника; и на трећем и највишем – на нивоу *родитељских васпитних стилова* добијених комбинацијама горње и доње трећине скорова на васпитним димензијама. У складу са формулацијом хипотеза чија се заснованост проверава овим истраживањем, анализе смо ограничили на овај трећи, највиши ниво остављајући као могућност анализирање добијеног емпиријског материјала и на претходна два нивоа.

11.1 Васпитни стил и етничка припадност родитеља

Један од најупадљивијих налаза до којих се дошло у приличном броју иностраних истраживања, као што се могло видети и из теоретског дела овог рада, тиче се статистички значајних разлика између етничких група у погледу васпитних стилова (нпр. Dornbusch et al., 1987; Garcia & Gracia, 2009; Leung et al., 1998; Pinquart & Kauser, 2018; Steinberg et al., 1991). Стога се и наша прва хипотеза односила на могућност да и код нас постоје статистички значајне разлике између етничких група у коришћењу родитељских васпитних стилова. Другим речима, наметнуо нам се као значајан задатак утврђивање да ли је значајна веза између етничке припадности и васпитних стилова карактеристична и за социо-културне прилике у етнички мешовитим деловима наше земље у којима у знатном броју, поред припадника већинског српског народа, живе и припадници неких других етничких група. А у делу Јужног Баната у којем су смештене две средње школе за чије ученице и ученике смо се определили, постоји могућност да упоређујемо ђаке српске и румунске етничности на одабраним варијаблама.

Као што смо видели у одељку 10.1, што се тиче релације између етничке припадности и родитељског васпитног стила (РВС), наши подаци показују да постоји тенденција да се у породицама у којима су отац или мајка, односно оба родитеља српске националности, по оцени њихове деце, више користи ауторитативни РВС од породица у којима су отац или мајка, односно оба родитеља румунске националности. Такође се да приметити тенденција¹, да се у породицама у којима су отац или мајка, односно оба родитеља румунске националности у већој мери прибегава занемарујућем РВС-у него у породицама у којима су један или оба родитеља српске етничке припадности. Код остала два РВС-а (ауторитарни и попустљиви) практично није могуће, делом и због знатно мањег броја испитаника, установити неке јасне тенденције.

Биваријантне анализе смо допунили категоријалним регресијама. Међутим, услед малог броја испитаника у појединим категоријама варијабле РВС као критеријума, анализе смо извршили са РВС-ом као глобалном варијаблом тј. разлике између испитаника према критеријуму етничке припадности су анализиране на нивоу родитељског васпитног стила као таквог, без даљних диференцијација. Спроведене категоријалне регресионе анализе у које су укључене значајне контролне варијабле указују на то да „националност родитеља” (оца, мајке или оба родитеља српске или румунске етничности) значајно не утиче на глобални родитељски васпитни стил. Ипак, одмах треба подсетити на то да глобални РВС садржи, поред ауторитативног и занемарујућег, још два сразмерно малобројна РВС-а (ауторитарни и попустљиви) између којих биваријантно сигурно нема битних разлика – РВС-и који, иако малобројни, у извесној мери утичу на квантификације и тиме на допринос варијабле „националност родитеља” регресионој једначини.

Истовремено, категоријалне регресионе анализе указују на то да одређене контролне варијабле, а пре свега школска спрема оца, дају значајан допринос регресионој једначини. То сугерише могуће објашњење разлика и према појединим варијантама родитељских васпитних стилова које су утврђене биваријантно². Све то сугерише потребу за издиференциранијим

¹ Добијене разлике нису значајне на референтним (уобичајеним) нивоима значајности ($p < 0,05$; $p < 0,01$) било применом недирекционалног или дирекционалног теста.

² Ево једног примера из прикупљеног материјала у вези са контролном варијаблом „школска спрема оца”: у подзорку испитаника чији је отац српске националности ($n = 54$) са три највиша нивоа образовања је 40,7% док је у упоредивом подзорку испитаника румунске етничности ($n = 59$) тај проценат двоструко мањи (20,3%) и та разлика је статистички значајна ($p = 0,017$). Сем тога, упоређивањем испитаника чији очеви имају до осам разреда основне школе, непотпуну средњу или трогодишњу средњу школу, утврђено је да је 27,8% очева српске и 50,8% румунске националности ($p = 0,014$) са таквом школском спремом (са четворогодишњом школом је у оба подзорка по 17 очева и разлика од 2,7% (услед разлике у броју испитаних у подзорцима) није статистички значајна).

приступом односу између етничке припадности родитеља и РВС-а којима се родитељи испитаних ученица и ученика, што је могуће само са неколико пута већим бројем испитаника да бисмо имали довољан број субјеката у свим категоријама основних васпитних стилова. На тај начин би се, између осталог, могао дати одређенији одговор на питање да ли биваријантно утврђене разлике и даље постоје, односно да ли су оне условљене различитом етничком припадношћу или се могу дефинитивно свести, као у случају целовитог РВС-а, на разлике у нивоу образовања, материјалном стању родитеља, а у неким случајевима (као у категоријалној регресији са националношћу мајке у анализи) могу бити делимично условљене чак и степеном концентрације приликом попуњавања упитника итд. Тиме се ланац узрочности усложњава и упућује на друге евентуалне разлике између припадника ових етничких група које се најпосле, на појавном нивоу, манифестују као биваријантно значајне релације. Преполовљен број испитаника након њиховог сврставања у категорије РВС-а и тиме смањена могућност смисаоних детаљнијих анализа према релевантним варијаблама о којима су прикупљени подаци, као и експлораторни карактер овог истраживања, чине да разјашњење тих питања није изводљиво на овом емпијском материјалу.

Конзистентна разлика између малобројних испитаника словачке и мађарске етничке припадности у узорку с једне и друге две етничке групе с друге стране, навела нас је да их задржимо као издвојене категорије у анализама кад год то има иоле смисла, мада би било претерано довести далекосежније закључке о разликама у односу на те заиста малобројне испитанике у нашем узорку.

На основу искуства стеченог овим истраживањем ипак се чини нереалним да у нашем окружењу, чак и у опсежнијем истраживању, добијемо разлике између припадника српске, румунске, словачке и мађарске етничности оног нивоа до којих су на пример дошли Стеинберг и сарадници (Steinberg et al., 1991) упоређивањем испитаника разврстаних у Американце афричког, европског, азијског и хиспано-америчког порекла – испитаници који су пре свега различите расне припадности. А расна припадност свакако да имплицира и много веће културне разлике од оних које се, у условима заједничког живота, могу очекивати између припадника српске и неких других етничких група код нас. Међутим, у тим истраживањима са повећањем нивоа образовања и материјалног положаја породице, односно степена акултурације тј. културне асимилације³ (нпр. у случају Кинеза из друге у односу на оне из прве генерације имиграната у Сједињене Америчке Државе), разлике према етничкој припадности у коришћењу појединих РВС-а се смањују (Chao, 2001; Mandara & Murray, 2002; Sorkhabi, N. & Mandara, 2013).

³ видети Spasić, 2007, str. 7-8.

Надаље, из прегледа домаћих истраживања у вези са родитељским васпитним понашањем (одељци 6.3 и 6.4) се могло видети да, колико је нама познато, нема директно упоредивих истраживања са овим нашим, на ову тематику и уз употребу методског поступка утврђивања основних родитељских васпитних стилова који смо ми користили. Претпостављамо да је главни разлог некоришћења или избегавања овог поступка, од стране многих домаћих али и иностраних аутора, чињеница да око половине испитаника (у нашем истраживању 152 или 54,1%) остаје неklasификовано тј. чине категорију коју смо означили као „мешовити” васпитни стил. Услед тога су, за добијање довољно великог броја испитаника у свакој категорији, потребни веома велики узорци. У оквиру категорије „мешовити” су могуће смисаоне диференцијације, али бисмо се тиме удаљили од модела Елеоноре Мекоби и Џона Мартина који је, као што смо видели, уједно *основни* модел Дајане Баумринд, Лоренса Стеинберга и многих других. У нашем истраживању, кад смо већ код категорије „мешовити”, нема значајне разлике у пропорцији испитаника српске и румунске етничности чији родитељи користе овај позамашни резидуални РВС⁴. Мада то превазилази потребу за провером ове хипотезе полазећи од основног модела Дајане Баумринд, остаје као могућност анализа прикупљених података и о тој резидуалној категорији РВС. Ту могућност охрабрују и анализе које је спровела сама Дајана Баумринд на подацима до којих је дошла у свом интензивном истраживању на знатно мањем узорку од нашег – анализе у којима је, као што смо видели у теоретском делу, проширивањем основног модела РВС-а успела да класификује више од три четвртине, али не и све породице у узорку.

11.2 Васпитни стил родитеља и школски успех њихове деце

Истраживачи који су развили моделе васпитних стилова чинили су то у жељи да објасне ефекте родитељског понашања по развој деце и адолесцената. Као што смо видели у теоретском делу, један од ефеката или исхода тог понашања је и образовно постигнуће, најчешће исказано као *школски успех* тј. оцене које ученице и ученици добијају у школи или као *академско постигнуће* тј. успех на стандардизованим тестовима знања. Истраживачи се обично опредељују за школски успех, најчешће дефинисаног као просечни успех на крају школске године, или за успех на полугодишту као реалнији услед општепознате тенденције „подешавања” успеха

⁴ У категорији „мешовити” РВС је сврстано у сразмери од 0,59 породица у којима је отац српске, наспрам 0,52 породица у којима је отац румунске етничности ($p = 0,239$); 0,59 породица у којима је мајка српске наспрам 0,52 породица у којима је мајка румунске националности ($p = 0,281$); и 0,62 породица у којима су оба родитеља српске наспрам 0,55 породица у којима су оба родитеља румунске етничке припадности ($p = 0,285$).

навише на крају школске године. У нашем истраживању корелација између та два успеха је, као што се може видети из Табеле 10.2-7 веома висока ($r = 0,91$) али смо се ипак определили за обе мере школског успеха јер, као што се могло видети из приказаних резултата, у многим случајевима разлике у ефектима коришћења једне или друге мере се не могу занемарити.

Наша друга хипотеза да између васпитних стилова родитеља и школског успеха постоји статистички значајна веза проверена је, као што смо видели, биваријантно и мултиваријантно укључивањем у анализу извесних (контролних) варијабли које су у значајној релацији са школским успехом. Видели смо да, опште узев, биваријантно постоје статистички значајне разлике како на полугодишту тако и на крају школске године између испитаника који су васпитни стил својих родитеља различито описали. Такође смо видели да разлике између појединих категорија родитељских васпитних стилова (РВС) нису велике и да су просечне вредности школског успеха, са изузетком занемарујућег РВС-а на полугодишту, према свим тим стиливима веће од 4,00. То не изненађује с обзиром на велики број одличних и „скроз” одличних ученица и ученика, како на крају претходне школске године тако и на полугодишту актуелне школске године. У теоретском делу овог рада смо наводили запажање Дајане Баумринд да је прилично високо академско постигнуће могуће и при неким другим, а не само при ауторитативним и демократским РВС-ом. Из Табеле 10.2-5 се види да је горња граница распона просечног школског успеха према коришћеним мерама 5,00 за све категорије ученика према васпитном стилу њихових родитеља, а то значи и за оне који су понашање својих родитеља описали као занемарујуће. Да будемо конкретнији, у нашем узорку чак 44,4% испитаних који понашање својих родитеља описују као занемарујуће има одличан или скроз одличан успех на крају школске године, односно трећина њих (33,3%) има такав успех на полугодишту. У речима Стеинберга и сарадника о зависности ефеката појединих РВС од окружења тако да „благодотворне силе изван породице могу изравнати оно што би иначе било погубно родитељство” (Steinberg et al., 1995, str. 461) садржан је део одговора на питање зашто је то тако. Рекли смо да је садржан „део одговора”, јер треба имати на уму да школски успех садржи ефекте различитих фактора унутар и изван појединца, у знатној мери индивидуално структурисаних, што се може видети и из појединих модела школског успеха (Sauer & Gattringer, 1985; Brühwiler & Helmke, 2018). У нашем истраживању, увидом у школску спрему оца испитаника са одличним или скроз одличним успехом који понашање својих родитеља описују као занемарујуће – а школска спрема оца је значајан предиктор школског успеха и према резултатима других истраживања, укључујући неке чије смо резултате приказали у теоретском делу – установили смо следеће: свих 6 ученика из породица са занемарујућим РВС-

ом чији отац има завршен факултет имају одличан или скроз одличан успех, а само по један ученик из укупно 16 породица са занемарујућим РВС-ом у којима отац има до осам разреда основне школе има одличан и скроз одличан успех⁵. Очигледно, подробна анализа интеракција појединих детерминанти школског успеха је пут ка разумевању емпиријског налаза да су одличан и скроз одличан успех, како на крају школске године тако и на полугодишту, могући при свим разликованим родитељским васпитним стиловима родитеља. Међутим, такве анализе без неких детерминанти чији је значај одавно добро утврђен као што је, на пример, интелигенција (Brühwiler & Helmke, 2018) немају много смисла и умногоме би нас удаљиле од наше друге хипотезе о статистички значајној вези између РВС-а и школског успеха.

Али пре тога бисмо скренули пажњу на још један занимљив налаз.

Видели смо да у нашем узорку највиши просечан успех имају ученице и ученици које родитељи васпитавају на попустљив („демократски” у терминима Дајане Баумринд) и ауторитативан начин и да између просека за та два РВС нема значајних разлика (Табела 10.2-5). Овај налаз је упоредив са резултатима које су Фернандо и Енрике Гарсија (García & García, 2009) добили на узорку шпанских адолесцената из којих се види, као што је наведено у одељку 6.4, да највиши просечни школски успех у узорку имају испитани из попустљивих и ауторитативних породица и да, као и према нашим подацима, између младежи из ове две категорије породица нема статистички значајне разлике у том успеху. Подсетимо се и да су, насупрот томе, Сузи Ламборн (Lamborn et al., 1991) и сарадници установили значајну разлику у просечном школском успеху између адолесцената из ауторитативних и попустљивих породица. Ако се наш налаз потврди и у другим истраживањима, са другачијом структуром узорака код нас, можемо се питати да ли и у нашој културној средини, као што поменути шпански аутори сугеришу за њихову, строгост као васпитна пракса нема „позитивно значење” које има у неким културама као што је на пример америчка. Надаље, како за ауторитативни, тако и за попустљиви РВС карактеристични су релативно високи скорови на димензији „топлина/посвећеност”. То сугерише да, када је у питању школски успех, родитељско понашање које се може описивати у терминима тоpline и посвећености деци бар у извесној мери је важније од понашања карактеристичног за димензију „строгост/надзор”. Алтернативно, може се рећи да је, под извесним условима, релативно висок школски успех могућ и при потпуно различитим позицијама на димензији строгост/надзор. За разлику од истраживања поменутих шпанских аутора, у узорку величине за коју смо се определили број испитаних који своје родитеље описују као попустљиве је релативно мали ($n =$

⁵ Према успеху на полугодишту и на крају школске године.

14) тако да примеренија провера исказаних алтернатива ипак остаје задатак за неко будуће, опсежније истраживање. То је утолико значајније уколико, у нашем истраживању, са контролним варијаблама у анализи, значајан допринос предвиђању школског успеха на крају школске године даје само ауторитативни РВС у смислу да деца чији родитељи користе овај васпитни стил у значајној мери теже да имају бољи успех од оних из референтне групе (категорија „мешовити” РВС), кориговано за варијабле у анализи. Занимљиво је да у нашем истраживању, са контролним варијаблама у анализи, на успех на полугодишту значајно утиче само занемарујући РВС на начин који упућује на то деца чији родитељи користе овај васпитни стил теже да имају значајно слабији успех у односу на поменућу референтну групу и кориговано за варијабле у анализи. То значи да биваријантно утврђена веома слаба али значајна веза између ауторитативног васпитног родитељског стила и школског успеха (видети Табеле 10.2-6 и 10.2-7) на полугодишту, уз контролне варијабле у анализи, престаје да буде статистички значајна. Напоменимо и то да су добијене биваријантне корелације између ауторитативног РВС-а и школског успеха, односно између занемарујућег РВС-а и школског успеха на нивоу просечних корелација које наводи Мартин Пинкерт у својој мета-анализи (Pinquart, 2016). Притом, што је веома занимљиво, корелација између ауторитативног РВС-а и школског успеха је бројчано потпуно једнака ($r = 0,17$) просечној корелацији коју наводи Пинкерт.

Категоријална регресиона анализа, као што смо видели, не изискује растављање категоријалних варијабли као што је, у овом случају, родитељски васпитни стил, на $k-1$ дихотомних (dummy) варијабли⁶, већ доводи у везу трансформисане предикторе са трансформисаним критеријумом. Условно речено, мана ове методе је што се предиктори који су категоријалне варијабле третирају као целине, а не према појединим категоријама како би било пожељно. Кажемо да је то „условно речено” мана ове методе јер, како статистичари повремено подсећају истраживаче, увек треба имати на уму да су dummy варијабле и даље само категорије варијабли из које су издиференциране. Без контролних варијабли у анализи, β коефицијенти су истоветни са корелацијама нултог реда и из Табеле 10.2-14 се могло видети да су корелације између трансформисаних варијабли „родитељски васпитни стил” и „успех на крају школске године”, односно „школски успех на полугодишту” ниске али статистички значајне и са позитивним предзнаком. Позитивни предзнаци упућују, према очекивању, на релације које су у складу са подацима из Табеле 10.2-5 а то је да су највише квантификације за попустљиви и ауторитативни, а најмање за занемарујући РВС. Из категоријалних регресија са контролним

⁶ k = број категорија.

варијаблама у анализи се могло видети да је трансформисана номинална варијабла РВС и даље у значајној позитивној релацији са коришћеним мерилима школског успеха, односно да је она у нешто мањој али и даље значајној нултој позитивној корелацији са школским успехом као критеријумом. Сви поменути коефицијенти су, уз све разлике у концептуализацији и методским поступцима, упоредиви са одговарајућим показатељима који се наводе у литератури (Dornbusch et al, 1987; Matejević & Stojković, 2012; Pelemiš, 2017; Pinguart, 2016).

Опште узев, резултати нашег истраживања упућују на значајну везу између ауторитативног и занемарујућег васпитног стила и у извесној мери (о којој не можемо извести одређенији закључак услед малог броја испитаника), између попустљивог РВС-а и школског успеха – веза која је по интензитету и смеру умногоме у складу са резултатима до који су дошли други истраживачи код нас и у иностранству. Наравно, без или са контролним варијаблама у анализи, та веза је далеко слабија од оне између школског успеха и опште интелигенције⁷ или интересовања⁸ (Brühwiler & Helmke, 2018). Надаље, резултати нашег истраживања сугеришу постојање извесне директне везе између родитељског васпитног стила и школског успеха као исхода понашања адолесцената, а не само индиректне, у смислу модератора везе између васпитних поступака и исхода развоја адолесцената, односно везе између васпитних поступака и личности адолесцената, како то постулира контекстуални модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга (видети одељак 5.3). Други модели приказани у одељку 5.3 су мање одређени и тиме мање рестриктивни у том погледу тако да се наш налаз лако може уклопити и у њих.

11.3 Конотативно значење васпитних стилова и етничка припадност

У одељку 6.4 цитирали смо последње две реченице којима Сенфорд Дорнбуш и његови сарадници закључују чланак у којем извештавају о свом опсежном истраживању у којем су проверавали ранији троделни модел Дајане Баумринд усредсређујући се на релацију између родитељских васпитних стилова (РВС) и школског успеха адолесцената. У тим реченицама су сажето исказана три веома важна проблема истраживања РВС-а: прва два се тичу потребе за бољим подацима и бољим концептуализацијама, док се трећи односи на значење које припадници различитих етничких група, али и других друштвених група придају конкретним облицима васпитног понашања родитеља (и тиме и РВС-а). Ову последњу потребу су, више или мање

⁷ Просечне корелације умногоме између $r = 0,50$ и $r = 0,60$.

⁸ Просечна корелација $r = 0,41$.

експлицитно, повремено истицали и други аутори, а пре свих Дајана Баумринд, Рут Чао, Џелани Мандара, Фернандо и Енрике Гарсија и, наравно, Лоренс Стеинберг који је у томе, бар за нас, био најубедљивији. Међутим, нико од њих, колико је нама познато, није покушао да теоријски озбиљније разматра и емпиријски истражује питање значења које деца придају васпитном понашању својих родитеља. Они у најбољем случају, као што је то на пример учинила Рут Чао (Chao, 1994), проналазе индикације да су значења РВС-а у знатној мери одређена културом, а у том смислу и шпански психолози Фернандо и Енрике Гарсија (Garcia, & Gracia, 2009) истичу да у њиховој култури строгост нема „позитивно значење” као на пример у америчком или азијском културном контексту.⁹

Надовезујући се на таква разматрања, решили смо да истражимо разлике у *конотативном*¹⁰ значењу које васпитним стилима својих родитеља приписују наши адолесценти из различитих етничких група. Ову хипотезу смо такође проверавали биваријантно довођењем у везу разликованих категорија етничке припадности са димензијама конотативног значења РВС-а, а затим и мултиваријантно увођењем у анализе одређених варијабли од значаја за дубље разумевање те везе. Како у биваријантне, тако и у мултиваријантне анализе укључене су само две најбројније етничке групе у узорку – српска и румунска – тако да се резултати провере ове хипотезе односе само на њих две.

Али пре тога бисмо навели један од најзанимљивијих налаза добијених на нивоу узорка који се тиче конотација васпитних стилова: за све три димензије конотативног значења РВС-а, највиша аритметичка средина (АС) је за ауторитативни, а затим следе, редом, АС за попустљиви, ауторитарни и на крају она за занемарујући РВС као најнижа (Табела 10.3-4). Тиме је добијено својеврсно рангирање четири основна РВС-а од стране адолесцената, од најприхватљивијег ауторитативног до најмање прихватљивог занемарујућег васпитног стила. То је утолико занимљивије уколико су оцене дали сви испитаници, у чијим породицама се примењују различити РВС-и, укључујући и онај који смо означили као „мешовити”. Опште узев, по нашем мишљењу, то вероватно значи да адолесценти теже да оцењују поједине РВС-е на начин који је у складу са схватањима о родитељском понашању и конкретним родитељским поступцима не само у нашој већ и у многим другим културама о којима је било речи у теоретском делу овог рада. Овај налаз

⁹ Видети одељак 8.2 Хипотезе истраживања.

¹⁰ Увидом у радове Драгана Јанковића, који се у нашој психологији најтемељније бавио питањем конотативног значења и развио примерен психометријски инструмент за процену тог значења, дошли смо на идеју да на сличан начин приступимо истраживању конотативног значења РВС-а. Уз његову помоћ и подршку, развијена је Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС-20.1 и СКЗРВС-20.2; Прилог Г и Прилог Д) полазећи од ставки Скале родитељског васпитног стила (РВС).

свакако да не би требало да прође незапажен од стране родитеља који искрено брину о свом потомству и оних који се професионално баве адолесцентима.

У 12 од укупно 36 тестова статистичке значајности разлика између просека на димензијама конотативног значења основних васпитних стилова између испитаних чији су родитељи српске и румунске националности (отац, мајка или оба родитеља), добијене су статистички значајне разлике¹¹. Специфично, на тај начин су добијени: значајно већи просеци за испитанике чији су очеви српске од одговарајућих просека оних чији су очеви румунске националности за валенцу и когнитивну евалуацију ауторитативног РВС-а, односно значајно већи просек за испитанике чије су мајке српске од одговарајућег просека оних чије су мајке румунске националности за валенцу тог истог РВС-а; и значајно већи просеци за испитанике чији су родитељи (отац, мајка или оба родитеља) румунске од одговарајућих просека оних чији су родитељи (отац, мајка или оба родитеља) српске националности за све три димензије занемарујућег РВС-а (видети Табеле 10.3-5 – 10.3-7). Ови налази су очигледно у складу са резултатима биваријантних анализа (видети закључак под бр. 1 овог одељка) према којима у значајно већем проценту породица у којима је један од родитеља или у којима су и отац и мајка српске националности користи ауторитативни РВС него у одговарајућим породицама румунске етничке припадности, односно са извесном тенденцијом, која додуше није статистички значајна, да се занемарујући РВС користи у већем броју румунских него српских породица¹². Стога један од важнијих разлога добијених разлика у конотативном значењу можда најпре треба тражити у степену упознатости испитаника са појединим васпитним стилима и опаженој ефикасности и погодности (из перспективе адолесцената) тих стилова у својој и другим породицама у непосредном окружењу. Ипак, на питање зашто адолесценти из румунских породица доживљавају занемарујући васпитни стил као нешто мање непријатно, мрско и лоше (валенца), као мање неупечатљиво, неподстицајно и слабо (побуђеност) и као мање непознато, апстрактно и нејасно (когнитивна евалуација)¹³ од њихових вршњака из српских породица није могуће дати једноставан одговор и то ће бити јасније након разматрања и мултиваријантних налаза у вези с тим.

Од укупно 12 разлика између просека на димензијама конотативног значења основних васпитних стилова између испитаних чији су родитељи српске и румунске националности (отац,

¹¹ У још два теста добијене су разлике које су веома близу највишем прихватљивом нивоу статистичке значајности (у оба случаја $p = 0,053$; в. Табелу 10.3-5).

¹² Мада овде ваља истаћи да се и у око једне трећине српских породица (класификованих према четвороделном моделу) примењује занемарујући РВС (в. Табеле 10.1-3 – 10.1-5).

¹³ Овакве формулације наводимо јер су и код њих просеци за занемарујући знатно мањи од оних за ауторитативни, али и за остала два РВС-а; видети Табеле 10.3-5 – 10.3-7).

мајка или оба родитеља), пет је потврђено и мултиваријантно у категоријалним регресионим анализама са четири контроле варијабле у анализи: значајно већи просек за испитанике чији су очеви српске од одговарајућег просека оних чији су очеви румунске националности за когнитивну евалуацију ауторитативног РВС-а; значајно већи просеци за испитанике чији су очеви румунске од одговарајућих просека оних чији су очеви српске националности за све три димензије занемарујућег РВС-а; и значајно већи просек за испитанике чији су оба родитеља румунске од одговарајућег просека оних чији су оба родитеља српске националности за когнитивну евалуацију занемарујућег РВС-а. Сем тога, сада је статистички значајна једна од две разлика које су биваријантно биле близу највишег прихватљивог нивоа значајности ($p = 0,053$): реч је о значајно већем просеку за побуђеност ауторитарног РВС-а за испитанике чији је отац румунске од оних чији је отац српске националности ($p = 0,046$). Уз све то је значајна и једна разлика која је биваријантно била далеко од прихватљивог нивоа статистичке значајности ($p = 0,128$): на димензији конотативног значења побуђеност ауторитарног РВС-а испитаници у чијим породицама су оба родитеља румунске теже да имају већи просечан скор од оних код којих су оба родитеља српске националности ($p = 0,044$).¹⁴ У ове последње две анализе значајан допринос регресионој једначини дају две исте контролне варијабле: „школски успех на полугодишту” и „материјално стање породице” и у оба случаја уколико неко има слабији школски успех (негативни β коефицијент) и бољег је материјалног стања (позитивни β коефицијент), показује тенденцију да има виши просечан скор на димензији конотативног значења ауторитарног РВС-а. То даље значи да испитаници чији су очеви или оба родитеља пре румунске него српске националности¹⁵, имају слабији школски успех и бољег су материјалног стања, теже да доживљавају ауторитарни РВС-а као упечатљивији, подстицајнији и јачи (побуђеност) од осталих у узорку. Будући да су то показатељи мотивационе компоненте, може се поставити питање зашто ти адолесценти ауторитарни РВС доживљавају као више мотивишући него остали адолесценти? Као што је већ истакнуто, овде је реч о проценама свих испитаника српске и румунске националности након елиминисања оних са екстремним вредностима на варијаблама конотативног значења РВС-а, а то значи и оних у чијим породицама се примењује нека од варијанти „мешовитог” РВС-а. Услед тога није могуће спровести неке пожељне анализе ради добијања одређенијег одговора на то питање на типолошком нивоу и са овим бројем испитаника

¹⁴ Све то значи да од укупно 36 категоријалних регресионих анализа са појединим РВС-има као средишњим предикторима, у 7 или 19,4% су добијене статистички значајне разлике у конотативном значењу РВС-а између две најбројније етничке групе у узорку (у свих 7 анализа $p < 0,05$).

¹⁵ У оба случаја β коефицијент је са позитивним предзнаком, а национална припадност у категоријалним регресионим анализама означена је на следећи начин: 1 = српска; 2 = румунска.

у појединим категоријама. Једно могуће објашњење је да ти адолесценти свој слабији школски успех не могу нпр. да правдају неповољним материјалним стање своје породице већ у недовољном родитељском надзору и заинтересованост оца, односно оба родитеља.

Овде бисмо додали и налаз да, са контролним варијаблама у анализи, ниједна од 12 испитаних разлика у просечним вредностима конотативног значења четири РВС-а са националношћу мајке као централним предиктором није статистички значајна иако је једна трећина тих разлика била, као што је горе наведено, значајна биваријатно. За разлике које са контролним варијаблама у анализи више нису статистички значајне, објашњење треба најпре тражити у здруженом деловању тих контролних варијабли (пол, школски успех на полугодишту, школска спрема оца и материјално стање породице) на релацију између националне припадности родитеља и процена конотативног значења појединих РВС-а. Наиме, примера ради, искључивањем контролних варијабли „школска спрема оца” и „материјално стање породице”¹⁶ из категоријалне регресионе анализе, разлика у смислу значајно већег просека за испитанике чије су мајке српске од одговарајућег просека оних чије су мајке румунске националности за валенцу ауторитативног РВС-а поново постаје статистички значајна ($p = 0,029$) као и биваријатно ($p = 0,030$). То је утолико занимљивије уколико, школска спрема оца у породицама у којима је мајка српске националности значајно већа него у породицама у којима је мајка румунске националности, али између тих група породица нема значајних разлика у материјалном стању.¹⁷ Све то упућује на могућност значајне интеракције између та три предиктора у анализи (националност мајке, материјално стање породице и школска спрема оца). Међутим, то изискује додатне анализе и превазилази стриктну проверу наше треће хипотезе тако да остаје као могућност даље обраде нашег емпиријског материјала. На тај начин се могу анализирати и друге разлике које су значајне биваријатно, али не и мултиваријатно. Све то значи да је наша трећа хипотеза делимично подржана.

11.4 Васпитни стил, етничка припадност и школски успех

Дискусију поводом провере наше четврте хипотезе започели бисмо подсећањем на неколико ствари у вези са интеракцијом. Тако канадски социолог Џон Фокс пише: „Две

¹⁶ „Материјално стање породице” је једини предиктор у тој анализи који даје значајан допринос регресионој једанчини ($p < 0,001$), али само његовим искључењем из анализе допринос варијабле „националност мајке” и даље није статистички значајан ($p = 0,164$) већ то постаје тек након искључења и варијабле „школска спрема оца” (чији допринос регресији није статистички значајан: $p = 0,140$).

¹⁷ $\chi^2(6, N = 250) = 22,54$ ($p = 0,001$) у првом, односно $\chi^2(4, N = 252) = 4,53$ ($p = 0,339$) у другом случају.

експланаторне варијабле су у интеракцији када ефекат на зависну варијаблу¹⁸ једне [од њих] зависи од вредности друге. [...] Интеракција се односи на начин на који се експланаторне варијабле комбинују да би утицале на зависну варијаблу, а не на однос између самих експланаторних варијабли” (Fox, 2016, str. 141). Овоме бисмо додали и следеће: амерички психолог Тимоти Кит наводи четири разлога ретког проналажења (значајних) интеракција у неексперименталним истраживањима какво је и наше (Keith, 2019, str. 137). Први разлог је што се приликом „тестирања интеракција” истраживачи усредсређују на јединствене ефекте који настају услед интеракције након што су статистички ставили под контролу варијацију која је последица „оригиналних варијабли” – поступак који се користи у хијерахијској (секвенцијалној) регресионој анализи. Други разлог може бити непоузданост и невалидност услед „грешке мерења”, што за последицу може имати, у вишеструкој регресионој анализи, мању осетљивост тестова интеракција од тестова којима се проверава значај оригиналних варијабли у интеракцији. Трећи могући разлог се тиче проблема са хомогеношћу варијанси грешака¹⁹ између група. Као четврти разлог Кит цитира следећу реченицу из приручника Ричарда Дарлингтона и Ендрјуа Хејеса о регресионој анализи и линеарним моделима: „Може бити да супстанцијалних ефеката интеракције само ретко има у реалном свету” (Darlington & Hayes, 2017, str. 429; према Keith, 2019, str. 137). Међутим, одмах треба рећи да Дарлингтон и Хејес пре тога кажу следеће: „интеракције је тешко детектовати” (Darlington & Hayes, 2017, str. 429) да би, након реченице коју цитира Тимоти Кит, написали да је ипак мало вероватно да таквих ефеката нема с обзиром на готово неограничен број могућих модератор варијабли, односно да су ти ефекти вероватно тако мали да су за њихову детекцију потребни велики узорци.

Имајући све то у виду свакако да нимало не изненађује да су, приликом провере наше хипотезе да веза између родитељских васпитних стилова (РВС) и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности, од укупно 48 интеракција, свега три статистички значајне ($p < 0,05$) док је једна маргинално значајна ($p = 0,051$). Специфично, дихотомна варијабла „мајка Румунка” у интеракцији са *занемарујућим* РВС-ом значајно утиче на школски успех на полугодишту и на крају школске године, односно у интеракцији са *попустљивим* РВС-ом у статистички значајној мери утиче на успех на крају школске године, док је допринос интеракције између варијабли „мајка Српкиња” и *занемарујућег* РВС-а, као што смо управо навели, маргинално значајан. Приметимо најпре да је у сва четири случаја у питању *националност мајке*,

¹⁸ Енгл. response variable.

¹⁹ Енгл. error variances.

а не оца или оба родитеља као и то да су β коефицијенти у свим тим случајевима са негативним предзнаком, што упућује на инверзну релацију између интеракцијске варијабле и критеријума, тј. на то да ефекат, у случају дихотомних предиктора, једног од њих по критеријум постаје супротног смера при вишој вредности оног другог²⁰. У нашем случају, ако је мајка румунске етничности и ако је РВС који се примењује у тој породици „занемарујући”, постоји значајна тенденција да њихова деца имају у просеку слабији школски успех, како на полугодишту, тако и на крају школске године од оних чије су мајке осталих националности (највише српске), кориговано за остале варијабле у анализи. То исто важи и за случај породица у којима је мајка румунске националности и у породици се користи „попустљиви” РВС, а критеријум успех на крају школске године, уз ограду да је у узорку ипак веома мали број таквих породица (укупно шест)²¹. Уз резерву коју маргинални значај интеракције сугерише, у породицама у којима је мајка српске националности, а примењује се „занемарујући” РВС, постоји тенденција да њихова деца имају у просеку мањи школски успех на полугодишту од оних чије су мајке осталих националности (највише румунске), кориговано за остале варијабле у анализи. Управо наведена два налаза у вези са занемарујућим родитељским васпитним стилем не би требало да нас изненађују јер, као што се могло видети из Табеле 10.1-4, када је реч о основним васпитним стилима из типологије Елеоноре Мекоби и Џона Мартина, односно Дајане Баумринд, како у породицама у којима су један или оба родитеља румунске, тако и у онима у којима су по тим критеријумима родитељи српске етничке припадности, у знатној мери се користи занемарујући РВС. Сматрамо да и у овом контексту треба нагласити чињеницу да у породицама наших испитаника постоји тенденција да се, од четири основна РВС-а, највише користе ауторитативни и занемарујући, а у много мањој мери ауторитарни и попустљиви. Међутим, не треба изгубити из вида да је на тај начин класификовано нешто мање од половине свих породица у узорку, односно да се у нешто више од половине свих породица адолесценти васпитавају на начин који се може окарактерисати као варијанта „мешовитог” РВС-а. У Табели 10.1-2 је изнето могуће разликовање пет категорија мешовитог РВС-а и њихово окарактерисање на начин на који је то учинила Дајана Баумринд. Будући да је наш циљ провера и, у извесној мери, развијање, одређених поставки каснијег четворodelног *основног модела* Дајане Баумринд и њених следбеника, а пре свега Лоренса Стеинберга, односно провера у нашим условима неких од налаза до којих су они дошли, бављење „мешовитим” РВС-ом је за сада „на чекању”.

²⁰ Код дихотомних (dummy или бинарних) варијабли виша вредност је 1, а нижа 0.

²¹ Од тога два ученика имају добар успех, један в. добар и три одличан успех. Из категорије „остали” 7 од 8 има одличан или скроз одличан успех, а један врло добар.

Са „мешовитим” РВС-ом као референтном категоријом сва четири основна РВС-а остају у анализи и узорак остаје смањен само за мањи број испитаника са непотпуним подацима. На ставци помоћу које смо од испитаника тражили да се, на крају, на петостепеној скали изјасне о степену концентрације приликом попуњавања батерије упитника, 24 (око 8,5%) њих је заокружило бројеве 1 и 2 („веома мало” и „мало”). Будући да је упитник којим су прикупљени подаци о родитељским васпитним стиливима (СРВС) био први у батерији, ниједан од упитника није остао без одговора на једној или више ставки (у свега неколико случајева након интервенције испитивача приликом предаје упитника) и да је увид у одговоре на поједине ставке приликом уношења података сугерисао знатан степен кохерентности тих одговора, одлучили смо да те испитанике не искључимо из анализа у које улазе васпитни стилови. Наравно, остаје као могућност да се све те анализе изврше и без тих 8,5% испитаника, иако не очекујемо битно различите резултате и уз напомену да се тиме број испитаника додатно смањује, на пример у критично малој категорији „попустљиви” РВС за додатних 14,3% и тиме постаје још непоузданијим ефекат интеракцијске варијабле Мајка румунске националности * занемарујући РВС. Наиме, из табела у одељку 10.4 у којима су приказани бета коефицијенти и неки други значајни показатељи²² регресионих анализа може се видети да су стандардне грешке тих коефицијената (SE B) прилично велике за све „оригиналне” централне предикторе (РВС и национална припадност родитеља) и знатно веће од тога за све интеракцијске варијабле. Код оригиналних централних предиктора највеће стандардне грешке бета коефицијената су за ауторитарни (n = 12) и попустљиви (n = 14) РВС, а код интеракцијских варијабли за оне које укључују ова два РВС-а. Додајмо и то да су наши налази у складу са резултатима до којих су дошли неки истраживачи у иностранству, обично на неупоредиво већим узорцима, чије смо радове приказали у одељку 6.4 (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Leung et al., 1998; Steinberg et al., 1991) и у знатној мери са резултатима до којих су на пример дошли Фернандо и Енрике Гарсија (García & Gracia, 2009) у Шпанији. Разлика у коришћеним методима обраде података не би требало да буде од значаја ако се има у виду да је анализа варијансе, коју користе неки од тих аутора, само посебан случај регресионе анализе (нпр. Tabachnick & Fidell, 2013, str. 119). Све у свему, закључак да је наша четврта хипотеза, према којој веза између родитељских васпитних стилова и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности, *делимично подржана* треба узети са извесном резервом, а њена темељитија провера остаје задатак будућег истраживања уз вођење рачуна о примедбама и препорукама са почетка овог одељка.

²² Табеле 9.4-2, 9.4-4, 9.4-6, 9.4-8, 9.4-10, 9.4-12, 9.4-14, 9.4-16, 9.4-18, 9.4-20, 9.4-22 и 9.4-24.

11.5 Васпитни стилови, конотативна значења тих стилова и школски успех

Као што је више пута истицано на претходним страницама, полазећи од опаски истакнутих стручњака за проблематику родитељских васпитних стилова (РВС) о важности значења која се приписују тим стиливима, у овом истраживању смо, између осталог, проверавали утицај *конотативног* значења два најзаступљенија основна РВС-а на релацију РВС – школски успех адолесцената.

У одељку 11.4 смо изнели најважније проблеме у вези са детекцијом интеракција у неексперименталним истраживањима какво је и наше и све то свакако важи и за ове анализе са интеракцијским варијаблама.

Као што се могло видети у одељку 10.5, у три или 25% од укупно 12 сукцесивних хијерархијских анализа са успехом на полугодишту и на крају школске године као критеријумом, добијени су резултати који указују на значајан допринос интеракцијских варијабли предвиђању скорова на тим критеријумима. Уопштено речено, то значи да у три случаја ефекат бинарне варијабле родитељски васпитни стил (РВС) по школски успех варира у зависности од варијабле конотативног значења (ВКЗ) родитељских васпитних стилова, односно да у свим осталим случајевима тај ефекат је исти за обе групе тј. категорије бинарних варијабли. Да се подсетимо, у првој од те три анализе, негативан предзнак интеракцијске варијабле „занемарујући РВС*побуђеност занемарујућег РВС” значи да већа вредност побуђености занемарујућег РВС-а мање утиче на школски успех или чак обрнуто, доводи до бољег школског успеха младих из занемарујућих него из осталих породица (видети Табелу 10.5-6). Једноставније речено, већа побуђеност занемарујућег РВС-а чини да негативни ефекти занемарујућег РВС-а по школски успех буду мањи. Чини се да у овој последњој релацији избија на видело један у низу разлога зашто је одличан, или чак скроз одличан успех могућ и при занемарујућем РВС-у и о томе ће бити више речи нешто даље у овом одељку.

У остале две анализе, позитиван предзнак интеракцијске варијабле „ауторитативни РВС*валенца ауторитативног РВС-а” значи да већа вредност валенце ауторитативног РВС-а доводи до бољег школског успеха код адолесцената из ауторитативних него код осталих из узорка (видети Табелу 10.5-14 и Табелу 10.5-16). Бета коефицијенти осталих осам регресионих једначина нису статистички значајни – налази које ипак треба прихватити, посебно када је реч о интеракцијама, уз извесну резерву на коју нас упућују статистичари када на пример кажу да

„ефекат који није статистички значајан не `доказује` нулту хипотезу. [...] импликација је да подаци [...] нису били довољни да открију било какво одступање од случајности” (Kraemer & Blasey, 2004, str. 150). Да подаци у нашем истраживању можда „нису били довољни” у том погледу на изванредан начин сугерише и чињеница да је у још три анализе допринос регресионој једначини интеракцијских варијабли значајан на либералнијем нивоу статистичке значајности ($p < 0,10$) који је користила, као што смо видели у теоретском делу овог рада, Дијана Баумринд у неким својим анализама. Наведимо и то да о статистичкој значајности исте ауторке пишу да „генерално, статистичка значајност указује на то да су подаци довољни да укажу на то да се дешава нешто што није случајно” (Kraemer & Blasey, 2004, str. 150). Имајући све то у виду, у наставку ћемо укратко коментарисати три значајна бета коефицијента интеракцијских варијабли до којих смо дошли у садашњој фази бављења овим проблемом. Значајни коефицијенти интеракцијске варијабле ауторитативни РВС*валенца ауторитативног РВС-а како за успех на полугодишту, тако и на крају школске године сугеришу, с обзиром на то да ВКЗ валенца ауторитативног РВС-а захвата пре свега емоционални (непријатно – пријатно, мрско – драго), али и емоционално-вредносни (лоше – добро)²³ однос испитаних адолесцената према овом васпитном стилу. А тај „емоционално-вредносни однос”, ако нам је допуштено да га тако назовемо, тежи да буде, као што сугерише позитиван предзнак тих коефицијената, позитивнији код испитаника из ауторитативних него код њихових другарица и другова из свих осталих породица и да додатно позитивно утиче на везу између ауторитативног РВС-а и школског успеха. Одмах можемо додати да би можда била занимљива анализа и према свакој од три скала помоћу којих се процењује ова димензија конотативног значења ауторитативног (али не само ауторитативног!) РВС-а. Међутим, с обзиром на обиље материјала и без тих додатних анализа с једне и формулацију ове хипотезе с друге стране, сматрамо да то ипак треба оставити за неки други рад.

Трећи значајан бета коефицијент се односи на ВКЗ *побуђеност* занемарујућег РВС-а у детерминисању, као што смо видели, школског успеха на полугодишту. ВКЗ побуђеност занемарујућег РВС-а умногоме захвата „мотивационе конотације” овог васпитног стила, ако правилно тумачимо екстремне скала помоћу којих се та ВКЗ процењује: неупечатљиво – упечатљиво, неподстицајно – подстицајно и слабо – јако. Негативан предзнак интеракцијске варијабле „занемарујући РВС * побуђеност занемарујућег РВС-а” сугерише, као што смо већ истицали, инверзну релацију са критеријумом. Овај и налаз у вези са ВКЗ валенца ауторитарног РВС-а треба размотрити у контексту следећа два занимљива резултата нашег истраживања:

²³ Видети одељак 9.2 Инструменти.

разлика у просечним вредностима (АС) процена ВКЗ *побуђеност* занемарујућег РВС-а између испитаника који се васпитавају применом овог стила и свих осталих у узорку није статистички значајна²⁴. Насупрот томе, у случају процена ВКЗ *валенца* ауторитативног РВС-а, разлика између испитаника из ауторитативних породица (АС = 2,04; СД = 0,66; n = 53) и оних из свих осталих породица у узорку (АС = 1,66; СД = 0,81; n = 224) је статистички значајна²⁵. Први од ових налаза значи да сви испитаници, без обзира на РВС који се користи у њиховој породици, теже да процењују побуђеност Занемарујућег РВС-а на веома сличан начин. То се вероватно може тумачити чињеницом да занемарујући РВС адолесцентима пружа више могућности за независност од родитеља којој они обично теже на том узрасту, односно њиховом потребом да буду истовремено или алтернативно и одрасли и деца. На типолошком нивоу анализе је знатно теже објаснити како адолесценти доживљавају ниску топлину/посвећеност те за неке од њих занемарујући РВС остаје подстицајан. Једно могуће тумачење је чиме они објашњавају ниску топлину/посвећеност својих родитеља. Тако постоји могућност да они адолесценти који ниску топлину/посвећеност својих родитеља тумаче презаузетошћу и преокупираношћу егзистенцијалним проблемима (пре свега очева са нижим образовним нивоима и вероватно и нижим социо-економским статусом) имају више разумевања за своје родитеље или мање негативно доживљавају њихову неукљученост и недовољну или чак одсуство бриге за своју децу. За друге адолесцените такав однос родитеља према њима (нарочито за оне виших способности), може бити подстицај да преко образовања себи обезбеђују боље услове живота од оних у којима сада живе. Други налаз значи да адолесценти из ауторитативних породица теже да позитивније оцењују васпитни стил својих родитеља на димензији конотативног значења „валенца” од оних чији родитељи користе друге васпитне стилове, што додатно и на својеврстан начин потврђује, по нашем мишљењу, важност и пожељност *ауторитативног* васпитног стила и у нашој културној средини.

Али да се вратимо питању утицаја интеракције између ауторитативног РВС-а и конотативног значења *валенца* овог васпитног стила, односно занемарујућег РВС-а и конотативног значења овога на школски успех. Овим истраживањем смо указали на могућност додатног утицаја, преко конотативног значења које му се придаје, РВС-а на школски успех. Имајући у виду резултате многих истраживања у свету и код нас о вези између васпитних стилова и других значајних развојних исхода о којима је било речи у теоретском делу рада, очекујемо да

²⁴ Mann-Whitney U = 5413,000 (p = 0,769), при чему средњи ранг (mean rank) за групу испитаника (n = 49) чији родитељи користе занемарујући РВС је 141,53 а за све остале у узорку (n = 227) 141,53.

²⁵ t(275) = -3,154; p < 0,01.

ће се у евентуалним будућим истраживањима важност конотативног значења РВС-а, а пре свега ауторитативног, потврдити и у тим случајевима. При свему томе остаје отворено питање могућег значаја и димензије конотативног значења *когнитивна евалуација* која, на нашем материјалу, није значајна ни у интеракцији са ауторитативним ни са занемарујућим стилем, што не мора да буде тако у случају неких других развојних исхода и остала два основна РВС-а, или са повећањем броја испитаника у узорку.

Приликом провере хипотезе о релацији између РВС-а и школског успеха видели смо да је код наших испитаника могућ одличан и чак скроз одличан успех при свим васпитним стиловима укључујући и занемарујући. Питање да ли је тренд необично великог броја ученика са одличним и скроз одличним успехом резултат реално вишег нивоа образовног постигнућа садашњих генерација у односу на претходне за сада бисмо оставили на страну иако може да утиче, у извесној мери коју тек треба утврдити, на резултате анализа са варијаблом школски успех као предиктором или критеријумом. Питање тог могућег утицаја је утолико изазовније уколико се чини да скорашња опаска Лоренса Стеинберга (Steinberg, 2023, str. 340) „више школовања, али мање учења”²⁶, којом је укратко окарактерисао један значајан сегмент актуелног стања у образовању у својој земљи, многи сматрају да по много чему важи и за наше прилике.

На то се надовезује један други проблем који се све више доводи у везу са употребом нових технологија и начина комуницирања (мобилни телефони, интернет, друштвене мреже) који отежавају формирање навика читања дужих и иоле захтевнијих текстова на папиру тј. књига и чланака у часописима. Ово испитивање, како у пробној тако и у главној фази њеног спровођења, уверило нас је да је за извештан број адолесцената дуже сврсисходно улагање психичке енергије у неки когнитивно захтевнији задатак као што је на пример давање одговора на скале ставки Скала конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС-20.1 и СКЗРВС-20.2; Прилог Г и Прилог Д) знатан проблем. Благовременим препознавањем таквих појединаца и њиховим додатним мотивисањем и накнадним искључивањем испитаника са екстремним вредностима на тим скалама из анализа овај проблем је, по нашој процени, ако не у потпуности, оно бар сведен на прихватљиву меру. Међутим, и даље не можемо бити потпуно сигурни да то није бар у извесној мери утицало на резултате истраживања, а пре свега на исход анализа са интеракцијским варијаблама. Најпосле додајмо и то да је и сам Драган Јанковић као аутор скале која је уграђена

²⁶ Енгл. More Schooling But Less Learnig. Реч је је о поднаслову једног одељка 12. поглавља о постигнућу његовог гласовитог високошколског уџбеника на тему адолесценције.

у СКЗРВС-20.1 и СКЗРВС-20.2 закључио да би за ове нове генерације адолесцената можда требало конструисати нешто краће верзије ових инструмената.

12. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу свега до сада наведеног могу се извести извесни закључци и ова разматрања ћемо започети онима који нам се чине најважнијим. Следе разматрања теоријског и практичног доприноса овог рада, ограничења спроведеног истраживања и препоруке за будућа истраживања.

12.1 Кључни налази истраживања

1. Биваријантно је утврђена статистички значајна тенденција да се, по оцени њихове деце, у породицама у којима су отац или мајка, односно оба родитеља српске националности, више користи *ауторитативни* родитељски васпитни стил (РВС) од породица у којима су отац или мајка, односно оба родитеља румунске етничности. Код остала три основна РВС-а разлике између те две етничке групе или нису статистички значајне (у случају занемарујућег РВС-а) или се (делом услед знатно мањег броја испитаника) не могу утврдити неке јасне тенденције. Категоријалне регресионе анализе у које су укључене одређене контролне варијабле указују на то да „националност родитеља” (оца, мајке или оба родитеља српске или румунске етничности) значајно не утиче на глобални РВС. Притом једино школска спрема оца у све три анализе даје значајан допринос регресионој једначини. Све у свему, на основу искуства стеченог овим истраживањем, која су у складу са неким нашим ранијим запажањима о разликама између те две етничке групе на појавном нивоу (које по правилу долазе до изражаја биваријантно, али не морају бити потврђене и мултиваријантно), ипак се чини нереалним да се у нашем окружењу, чак и у опсежнијем и методолошки беспрекорном истраживању, добију недвосмислено значајне разлике између припадника српске и румунске (или неких других етничности) оног нивоа до којих су на пример дошли Лоренс Стеинберг и сарадници упоређивањем испитаника који су пре свега различите расне припадности.

2. Опште узев, како биваријантно тако и мултиваријантно тј. са релевантним контролним варијаблама у анализи, резултати нашег истраживања указују на значајну везу између ауторитативног и занемарујућег васпитног стила и у извесној мери (о којој не можемо извести одређенији закључак услед малог броја испитаника), између попустљивог РВС-а и школског

успеха – веза која је по интензитету и смеру умногоме у складу са резултатима до којих су дошли други истраживачи код нас и у иностранству: испитаници из ауторитативних и попустљивих породица теже да имају бољи, односно они из занемарујућих породица слабији школски успех од свих осталих у узорку. Сем тога, у нашем узорку чак 44,4% испитаних који понашање својих родитеља описују као занемарујуће имају одличан или скроз одличан успех на крају школске године, односно трећина њих (33,3%) има такав успех на полугодишту, што потврђује запажање Дајане Баумринд да је прилично високо академско постигнуће могуће и при неким другим, а не само при ауторитативном и демократском РВС-у (услед деловања неких других чинилаца). Резултати нашег истраживања сугеришу постојање и извесне директне везе између РВС-а и школског успеха као исхода понашања адолесцената, а не само индиректне, у смислу РВС-а као модератора релације између васпитних поступака и исхода развоја адолесцената, односно између васпитних поступака и личности адолесцената, како то постулира контекстуални модел Ненси Дарлинг и Лоренса Стеинберга.

3. На основу процена на све три димензије конотативног значења четири основна РВС-а које су дали сви испитаници у узорку, могуће је рангирати те васпитне стилове идући од ауторитативног као најпожељнијег преко попустљивог и ауторитарног до занемарујућег као најмање пожељног. Вероватно то значи да адолесценти теже да оцењују поједине РВС-е на начин који је у складу са увреженим схватањима о родитељском понашању и конкретним родитељским поступцима не само у нашој већ и у многим другим културама.

У 12 од укупно 36 тестова статистичке значајности разлика између просека на димензијама конотативног значења основних васпитних стилова између испитаних чији су родитељи српске и румунске националности (отац, мајка или оба родитеља), добијене су статистички значајне разлике. Ови налази су очигледно у складу са резултатима биваријантних анализа (видети закључак под бр. 1 овог одељка) према којима у значајно већем проценту породица у којима је један од родитеља или у којима су и отац и мајка српске националности користи ауторитативни РВС него у одговарајућим породицама румунске етничке припадности, односно са извесном тенденцијом, која додуше није статистички значајна, да се занемарујући РВС користи у већем броју румунских него српских породица. Стога један од важнијих разлога добијених разлика у конотативном значењу можда најпре треба тражити у степену упознатости испитаника са појединим васпитним стиливима и опаженој ефикасности и погодности (из перспективе адолесцената) тих стилова у својој и другим породицама у непосредном окружењу.

Од укупно 12 разлика између просека на димензијама конотативног значења основних васпитних стилова између испитаних чији су родитељи српске и румунске националности (отац, мајка или оба родитеља), пет је потврђено и мултиваријантно у категоријалним регресионим анализама са четири контролне варијабле у анализи. Мултиваријантно, статистички је значајна једна од две разлика које су биваријантно биле близу највишег прихватљивог нивоа значајности¹, односно једна разлика која је биваријантно била далеко од прихватљивог нивоа статистичке значајности². У ове последње две анализе значајан допринос регресионој једначини дају две исте контролне варијабле: „школски успех на полугодишту” и „материјално стање породице” и у оба случаја уколико неко има слабији школски успех (негативни β коефицијент) и бољег је материјалног стања (позитивни β коефицијент), показује тенденцију да има виши просечан скор на димензији конотативног значења ауторитарног РВС-а. То даље значи да испитаници чији су очеви или оба родитеља пре румунске него српске националности³, имају слабији школски успех и бољег су материјалног стања, теже да доживљавају ауторитарни РВС-а као упечатљивији, подстицајнији и јачи (побуђеност) од осталих у узорку. Будући да су то показатељи мотивационе компоненте, може се поставити питање зашто ти адолесценти ауторитарни РВС доживљавају као више мотивишући него остали адолесценти? Једно могуће објашњење је да ти адолесценти свој слабији школски успех не могу нпр. да правдају неповољним материјалним стањем своје породице већ то доводе у везу са недовољним родитељским надзором и незаинтересованошћу оца, односно оба родитеља за њих.

Овде бисмо додали и налаз да, са контролним варијаблама у анализи, ниједна од 12 испитаних разлика у просечним вредностима конотативног значења четири РВС-а са националношћу мајке као централним предиктором није статистички значајна иако је једна трећина тих разлика била, као што је горе наведено, значајна биваријантно. За разлике које са контролним варијаблама у анализи више нису статистички значајне, објашњење треба најпре тражити у здруженом деловању тих контролних варијабли (пол, школски успех на полугодишту, школска спрема оца и материјално стање породице) на релацију између националне припадности родитеља и процена конотативног значења појединих РВС-а.

¹ $p = 0,053$.

² $p = 0,128$.

³ У оба случаја β коефицијент је са позитивним предзнаком, а национална припадност у категоријалним регресионим анализама означена је на следећи начин: 1 = српска; 2 = румунска.

4. Хипотеза да веза између родитељских васпитних стилова и школског успеха њихове деце зависи од етничке припадности је само *делимично подржана* и овај закључак треба узети са знатном резервом, јер од укупно 48 интеракција између етничке припадности родитеља и васпитних стилова, свега три су статистички значајне ($p < 0,05$) док је једна маргинално значајна ($p = 0,051$). Да будемо конкретнији, ако је мајка румунске етничности и ако је РВС који се примењује у тој породици „занемарујући”, постоји значајна тенденција да њихова деца имају у просеку слабији школски успех, како на полугодишту, тако и на крају школске године од оних чије су мајке осталих националности (највише српске). То исто важи, уз ограду да је у узорку ипак веома мали број таквих породица, и за испитане чија је мајка румунске националности и у породици се користи „попустљиви” РВС, а критеријум успех на крају школске године. Уз резерву коју маргинални значај интеракције сугерише, у породицама у којима је мајка српске националности, а примењује се „занемарујући” РВС, постоји тенденција да њихова деца имају у просеку мањи школски успех на полугодишту од оних чије су мајке осталих националности (највише румунске). Овај налаз не треба да изненађује ако се има у виду да се и у око једне трећине српских породица (класификованих према четвороделном моделу) примењује занемарујући РВС и изван број испитаника других националности у узорку.

5. Овим истраживањем смо указали на могућност додатног утицаја, преко конотативног значења које му се придаје, родитељског васпитног стила (РВС) на школски успех. Будући да су у три од укупно 12 сукцесивних хијерархијских анализа са успехом на полугодишту и на крају школске године као критеријумом, добијени резултати који указују на значајан допринос интеракцијских варијабли предвиђању скорова на тим критеријумима, можемо закључити да у та три случаја ефекат бинарне варијабле РВС по школски успех варира у зависности од варијабле конотативног значења РВС-а, односно да у свим осталим случајевима тај ефекат је исти за обе групе тј. категорије бинарних варијабли. То значи да је ова хипотеза делимично потврђена, а налаз да млади из ауторитативних породица теже да позитивније оцењују васпитни стил својих родитеља на димензији конотативног значења „валенца” од својих другарица и другова чији родитељи користе друге васпитне стилове додатно и на својеврстан начин потврђује, по нашем мишљењу, важност и пожељност *ауторитативног* васпитног стила и у нашој културној средини. Тај и налази наведени под 2. и 3. тачком потврђују важење једне од најзначајних поставки модела Дајане Баумринд – поставка о значају ауторитативног РВС-а за низ позитивних развојних исхода

укључујући и школски успех. Поставка њеног модела о ефектима занемарујућег РВС-а је такође умногоме потврђена, као што се може закључити и из налаза који су наведени под тачкама 2-4.

12.2 Разматрање теоријског и практичног доприноса овог рада

Разматрање теоријског и практичног доприноса овог рада започели бисмо подсећањем на једну значајну карактеристику модела васпитних стилова од којих смо полазили приликом формулисања циља и хипотеза истраживања: модела васпитних стилова Дајане Баумринд који су модификовали Елеонора Мекоби и Џон Мартин. Наиме, у одељку 5.6 (Закључна разматрања о моделима васпитних стилова) смо навели да је тај модел заправо модел васпитних стилова као таквих и у њему се не постулирају релације тих стилова са другим, „спољашњим” варијаблама. То је његова мана, али и предност јер се тиме дозвољава, полазећи од различитих теоријских оријентација, конструисање разних модела релација васпитних стилова са екстерним варијаблама. Стога се теоријски допринос овог рада најпре састоји у провери, у нашим социо-културним условима, три значајна налаза који су добијени у већини истраживања родитељских васпитних стилова и њихових корелата и за које се у извесном смислу може рећи да су добили статус поставки тог и сродних модела васпитних стилова : 1) о статистички значајним разликама између етничких група у погледу васпитних стилова; 2) о статистички значајној вези између родитељских васпитних стилова и школског успеха њихове деце; и 3) да веза између васпитних стилова и школског успеха зависи од етничке припадности родитеља. Приликом провере тих хипотеза примењен је инструмент који су развили Сузи Ламборн и сарадници (Lamborn et al., 1991) који је, за потребе овог истраживања модификован (увођењем петостепене скале за све ставке; видети одељак 8.2 Инструменти) чиме је у извесној мери повећана унутрашња конзистентност његових основних димензија и олакшана његова примена.

Из нашег досадашњег излагања се могло видети да су сва три налаза или поставке бар делимично подржане. Стога се теоријски значај овог рада састоји у томе што је у истраживању на којем се он заснива умногоме потврђена често добијена веза између васпитних стилова родитеља и школског успеха њихове деце и тиме поставка поменутог модела о значајном позитивном утицају ауторитативног, односно значајном негативном утицају занемарујућег васпитног стила на тај успех као једном од значајних исхода понашања адолесцената. Поред тога, том приликом

смо дошли и до, по нашем мишљењу, посебно значајног налаза да је одличан или чак скроз одличан успех могућ (под одређеним условима) и при занемарујућем васпитном стилу који, очигледно, није имала на уму Дајана Баумринд када је истакла да је високо и прилично високо академско постигнуће могуће и при другим родитељским васпитним стиловима (видети одељак 6.4). У теоријском погледу је посебно занимљив налаз да се и између припадника две прилично блиске културе као што су српска и румунска могу добити извесне разлике у погледу коришћених родитељских васпитних стилова тако да и то иде у прилог значају етничке припадности за те стилове. Имајући све то у виду, налаз о извесној зависности везе између РВС-а и школског успеха од етничке припадности нимало не изненађује и иде у прилог даљој разради и спецификацији теоријског модела Дајане Баумринд, односно Елеоноре Мекоби и Џона Мартина.

Видели смо да су Лоренс Стеинберг и сар. (Steinberg et al., 1994) навели могућност да етничка припадност делује као модератор везе између родитељских васпитних стилова и школског успеха деце и адолесцената услед разлика у значењу које припадници појединих етничких група придају истом стилу. Према нашем сазнању, до сада није било покушаја експлицитног испитивања те могућности. Стога је разрада те хипотезе одређењем тог значења као *конотативно*, конструисање инструмента за процену конотативног значења родитељских васпитних стилова и емпиријска провера две хипотезе (3. и 5) у директној вези с тим и које су делимично подржане, представљају најзначајнији теоријско-методолошки допринос овог рада.

Практични допринос овог рада је пре свега повезан са Скалом родитељског васпитног стила (СРВС) која се показала као лако применљив и прихватљив психометријски инструмент. Наиме, СРВС се може препоручити школским психолозима и педагозима јер им омогућава добијање релативно поузданих и важних информација о „емоционалној клими” у породицама младих са којима се сусрећу у свом свакодневном послу.

12.3 Ограничења истраживања

Одлуком да проверимо неке значајне поставке унапређене варијанте модела Дајане Баумринд коју су формулисали Елеонора Мекоби и Џон Мартин (Maccoby & Martin, 1983) и коју је и она сама (Дајана Баумринд) прихватила као свој основни (модел), а затим и многи други укључујући и изванредан број наших истраживача, определили смо се за *типолошки* приступ као трећи и највиши ниво анализе прикупљеног емпиријског материјала од ученица и ученика који иду у две средње школе из јужног дела Баната. На тај начин неке од предности и недостатака нашег рада односе се пре свега на одређена својства типолошког приступа као таквог – приступа

чија се „логика”, по мишљењу неких његових заступника као што је на пример Џелани Мандара (Mandara, 2003), може најбоље разумети у терминима теорије динамичких система⁴ (видети одељак 2.1). Стога ће у даљем тексту умногоме бити реч о недостацима или ограничењима типолошког приступа конкретизованог у нашем истраживању.

Највећи недостатак типолошког приступа је чињеница да увек, у зависности од критеријума избора, извештај већи или мањи број особа у датој популацији остаје неklasификован. У нашем истраживању, као што смо видели, утврђивањем припадности једном од четири основна РВС-а укрштањем горњих и доњих трећина на две базичне васпитне димензије више од половине испитаника је остало неklasификовано тј. чинили су категорију коју смо назвали „мешовити” РВС. Стога неке пожељне анализе које изискују већи број испитаника у појединим категоријама основних РВС-а нисмо могли извршити, а позамашну категорију „мешовити” РВС смо укључили у анализе кад год је то било оправдано. Адекватно решење овог недостатка изискује вишеструко већи број испитаника да би се добио довољан број субјеката у појединим категоријама РВС-а и чини се да је то један од најважнијих разлога што се наши, али и многи страни истраживачи нерадо опредељују за типолошки приступ и методски поступак који је коришћен у овом нашем истраживању, иако је по много чему најподеснији за анализе према четвороделном моделу Дајане Баумринд. Резултат тога је да код нас нема, као што смо већ навели, директно упоредивих истраживања са овим нашим испитивањем, на ову тематику по свим релевантним елементима.

Садашња фаза бављења овом проблематиком из типолошке перспективе свакако да се не може окарактерисати као почетна тако да је непостојање норми и општеприхваћених критеријума на основу којих би се породице испитаних сврстале у поједине категорије васпитног стила такође недостатак овог приступа.⁵ Два најважнија разлога се тичу, као прво, тенденције ка коришћењу различитих инструмената за процену РВС-а, неретко са извесним модификацијама као што је учињено и у истраживању о којем се овде извештава и, као друго, сконцентрисања готово свих аутора на утврђивању било релација између РВС-а и одабраних развојних исхода или метријских карактеристика одређених инструмената за процену родитељских стилова. Због тога ови

⁴ Из које он посебно истиче, као што смо видели, значај појма „емергенција” или, како он каже, „појам емергентних својстава”.

⁵ Тако у нашем истраживању, применом другог критеријума сврставања испитаника у поједине категорије РВС (нпр. комбинацијом испитаника са просечним скоровима у горњих и доњих 40% уместо горњих и доњих трећина на васпитним димензијама како смо, као и многи други аутори, поступили у овом истраживању) добијају се извесне разлике у броју сврстаних у поједине категорије, односно смањује или повећава број оних из категорије „остали”, али тиме и разлике између појединих васпитних стилова постају оштрије или мање или више разводњене.

упитници зацело не задовољавају у потпуности критеријуме којима се пре свега психолози-практичари обично руководе приликом избора инструмената које ће користити у свом раду.

Користећи своје право, 29 родитеља није дало сагласност да њихова деца учествују у истраживању, а још троје ученика је одлучило већ на почетку да не учествују. То је више од 10% ученика из одељења у којима смо планирали, у духу Бронфенбренерове биоеколошке теорије људског развоја, да испитујемо све ученице и ученике. Будући да смо рачунали на око 300 испитаника (а у тим одељењима је било нешто више од тога), коначни узорак је био за око 6% мањи од очекиваног, али је из тог разлога садржао неколико у знатној мери „окрњених” одељења⁶ тако да смо од неких планираних анализа у којима би разреди и одељења били третирани као „микросистеми” решили да одустанемо. Ту је дошао до изражаја проблем са којим се сусрећу готово сви истраживачи и који често настаје услед тражења *активне* информисане сагласности од родитеља.⁷

Још један проблем је настао чињеницом да смо, услед изненадног прекида наставе у свим основним и средњим школа у нашој земљи 6. јуна 2023. године, део истраживања са ученицама и ученицима економско-трговинске школе били приморани да обавимо неколико месеци касније, након летњег распуста. Тешко је одредити у којој мери је то утицало на извесне разлике између испитаних из те две школе на коришћеним инструментима, али смо, на основу неколико пробних анализа, закључили да тај утицај не би требало да буде знатан.

То би била, по нашем мишљењу, најважнија ограничења нашег истраживања.

12.4 Препоруке за будућа истраживања

Чињеница да у типолошком приступу знатан број испитаника остаје неklasификован изискује да у будућим истраживањима, да бисмо имали довољан број субјеката у свим

⁶ Имајући у виду просечан број ученика у одељењима, а нарочито у онима у којима се настава одвија на румунском језику, то је отприлике за око два одељења мање!

⁷ Лоренс Стаинберг и његови сарадници (Steinberg et al., 1992, str. 1268) су измислили један занимљив начин да тај проблем сведу на прихватљиву меру оним што они називају „пасивна информисана сагласност” родитеља. Наиме, они су преко управе школе родитељима послали писма у којима су им давали уобичајена обавештења о истраживању укључујући датум спровођења и молбу да дозволе свом детету да учествује у томе, а да телефоном или писаним путем јаве у школи или на адресу канцеларије истраживача *само ако нису сагласни* да њихова ћерка или син учествује у истраживању. На тај начин се број ђака који нису добили сагласност родитеља да учествују у истраживању свео на 1%. А то је много мање од 9,2% ученица и ученика који из тог разлога нису учествовали у нашем истраживању. Додајмо и то да су Стаинберг и сарадници од самих ученика тражили „активну информисану сагласност”.

категијама основних васпитних стилова, узорци буду неколико пута већи од нашег. На тај начин би се, између осталог, могао дати одређенији одговор на питање да ли биваријантно утврђене разлике и даље постоје, односно да ли су оне условљене различитом етничком припадношћу или се могу дефинитивно свести, као у случају целовитог РВС-а, на разлике у нивоу образовања, материјалном стању родитеља, а у неким случајевима (као у категоријалној регресији са националношћу мајке у анализи) могу бити делимично условљене чак и степеном концентрације приликом попуњавања упитника итд. Тиме се ланац узрочности усложњава и упућује на друге евентуалне разлике између припадника ових етничких група које се најпосле, на појавном нивоу, манифестују као биваријатно значајне релације. Стога разјашњење тих питања остаје важан задатак неког будућег опсежнијег истраживања.

Конзистентност разлика између малобројних испитаника словачке и мађарске етничке припадности у узорку с једне и друге две етничке групе с друге стране, навела нас је да их задржимо као издвојене категорије у неким анализама. То сугерише могућност и потребу да се у евентуалном новом истраживању укључује довољно велики број припадника те две етничке групе, а у неким другим срединама то би значило укључивање у узорак и/или адолесцената неких других националности или етничке припадности. Надовезујући се на то питање, будућа истраживања у национално хомогеним срединама би требало да се усредсређују на значај неких других социо-демографских карактеристика испитаника и њихових породица као што су ниво образовања родитеља, материјално стање породице итд. Уосталом, неке од тих карактеристика (нпр. ниво образовања оца) су се показале као значајни чиниоци релација између централних варијабли и у нашем истраживању.

У складу са формулацијом хипотеза чија утемељеност је проверавана овим истраживањем, анализе су ограничене на трећи, типолошки ниво, али се добијени емпиријски материјал може анализирати и на нивоу *васпитних димензија*, па и на нивоу *васпитних поступака*. О значају вођења рачуна о нивоу васпитних поступака или васпитне праксе свакако да су били свесни Ненси Дарлинг и Лоренс Стеинберг када су у свом Контекстуалном моделу васпитног стила (видети одељак 5.3, Дијаграм 5.1) тим поступцима или тој пракси одредили веома значајно место. Стога сматрамо да је препоручљиво да се у будућим истраживањима анализе врше и на нивоу васпитних димензија, а по могућству и на нивоу васпитних поступака и да се у та истраживања укључују и неке друге значајне варијабле као што су циљеви и вредности родитеља и неки други развојни исходи сем школског успеха.

За неке од будућих истраживача ове проблематике може бити изазов да, у погледу конотативног значења васпитних стилова, укључују и (конотативно) значење које тим стиливима придају сами родитељи. Наши налази сугеришу да конотативна значења родитељских васпитних стилова и њихове релације са релевантним варијаблама треба да буду предмет будућих истраживања и да се у том правцу може очекивати значајан напредак у разумевању РВС-а и њихових ефеката. Сем тога, будућа истраживања на том правцу би требало да буду спроведена на узорцима адекватне величине, уз извесно скраћивање инструмента за процену тог значења и да укључују бар три од четири појма о којима је писао Јуриј Бронфенбренер: процес-особа-контекст-време.

Најпосле, значајан проблем будућих истраживања и разматрања родитељских васпитних стилова из типолошке перспективе треба да буде питање проналажења што адекватнијег „решења” за велики број неклассификованих који смо у овом истраживању сврстали у категорију „остали” РВС-ови. То није само од теоријског већ и од практичног значаја, а могућност разликовања пет подкатегија у оквиру категорије „остали” РВС-ови – као што се показало у нашем истраживању – и њихово осмишљавање као (под)варијанти васпитних стилова по узору на поступак који је користила Дајана Баумринд (видети одељак 5.1) треба да буде значајан корак у разматрању ове проблематике из типолошке перспективе.

III – Л И Т Е Р А Т У Р А

- Adalbjarnardottir, S., & Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11(4), 401–423. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00018>
- Aebi, H.-J. (1987). Bedeutung. In W. Arnold, H.J. Eysenck, & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*, (Band 1, S. 228). Verlag Herder.
- Allison, P.D.(1999). *Multiple regression: A primer*. Pine Forge Press.
- Ang, R. P. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for Asian Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 503-511. <https://doi:10.1037/0002-9432.76.4.503>
- Arrindell, W.A., Emmelkamp, P.M.G., Brilman, E., & Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 163-177. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb00338.x>
- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88. PMID: 6032134.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt. 2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1972a). An exploratory study of socialization effects on Black children: Some Black–White comparisons. *Child Development*, 43(1), 261–267. <https://doi.org/10.2307/1127891>
- Baumrind, D. (1972b). From each according to her ability. *School Review*, 80(2), 161-197. <https://doi.org/10.1086/443024>
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 3–46). University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 1(14), 12-37. <https://doi.org/10.1093/schbul/1.14.12>

- Baumrind, D. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (1994). The social context of child maltreatment. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 43(4), 360-368. <https://doi.org/10.2307/585365>
- Baumrind, D. (1996). A blanket injunction against disciplinary use of spanking is not warranted by the data. *Pediatrics*, 98(4 Pt 2), 828-31. PMID: 8885981
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R.E. Larzerele, A. S. Morris, & A.W. Harris (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp.11-34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13948-002>
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291–327. <https://doi.org/10.2307/1127295>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157–201. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Baumrind D., & Thompson R.A. (2002). The ethics of parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (2nd ed., pp. 3-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bodroški Spariosu, B. (2010). *Postupci roditelja u vaspitanju dece i njihov međugeneracijski transfer*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bogavac, D. (2014). Roditeljstvo. U P. Pijanović (red.), *Leksikon obrazovnih termina* (str. 687-688). Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Božin, A. (2009). Objašnjenje, razumevanje i stilovi vaspitanja. *Inovacije u nastavi*, 22(2), 31-41.
- Božin, A.A. (2011). *Uvod u psihologiju školskog detinjstva*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja: prirodni i dizajnirani eksperimenti* (prevele Biljana Branković i Tatjana Seizova). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (Originalno delo objavljeno 1979. godine).
- Bronfenbrenner, U. (1997). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (2nd ed., pp. 37-43). F.H. Freeman and Company.

- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129-133). Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarb. u. erw. Aufl., S. 78-92). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>
- Bühl, A., & Zöfel, P. (2002). *Erweiterte Datenanalyse mit SPSS: Statistik und Data Mining*. Springer Fachmedien.
- Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13
- Cablova, L., Csemy, L., Belacek, J., & Miovisky, M. (2016). Parenting styles and typology of drinking among children and adolescents, *Journal of Substance Use*, 21(4), 381-389. <https://doi.org/10.3109/14659891.2015.1040087>
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119. <https://doi.org/10.2307/1131308>
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843. doi:10.1111/1467-8624.00381
- Chaplin, J.P. (1968). *Dictionary of psychology*. Dell.
- Chapman, M. (1991). Self-organization as developmental process: Beyond the organismic and mechanistic models? In P. Van Geert & L.P. Mos (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, 7, 335-348. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-3842-4_15
- Chen, J. (2010). Dummy coding. In N.J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design*, (Vol.1, pp. 390-394). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412961288>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1, 25-54. <https://doi.org/10.1177/1354067X9511003>
- Cramer, D., & Howitt, D. (2004). *The SAGE dictionary of statistics: A practical resource for students in the social sciences*. SAGE.
- Čablová, L., Pazderková, K., & Mioviský, M. (2014). Parenting styles and alcohol use among children and adolescents: A systematic review. *Drugs: education, prevention and policy*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.3109/09687637.2013.817536>

- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), 45-68. <https://doi.org/10.3935/rsp.v10i1.139>
- Darling N., & Steinberg L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Darlington, R.B., & Hayes, A.F. (2017). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. The Guilford Press.
- Dasen, P.R. (2022). Culture and cognitive development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7-8), 789-816. <https://doi.org/10.1177/00220221221092409>
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01455.x>
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Palestinian–Arab adolescents in Israel. *Transcultural Psychiatry*, 41(2), 233-252. <https://doi.org/10.1177/1363461504043566>
- Epstein, J.L., & Sanders, G.M. (2002). Family, School, and Community Partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 5: *Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 407-437). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferguson, G.E. (1966). *Statistical analysis in psychology and education* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Fletcher, A.C., Darling, N.E., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology*, 31(2), 300-310. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.300>
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781–796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x>
- Fox, J. (2016). *Applied regression analysis and generalized linear models* (3rd ed.). Sage.
- Garcia, F., & Garcia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44, 101–131. PMID: 19435170
- Gauvain, M., & Parke, R.D. (2010). Socialization. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 239-258). Psychology Press.
- Gauvain, M., Perez, S.M. Perez, & Beebe, H. (2013). Authoritative Parenting and Parental Support for Children's Cognitive Development. In R.E. Larzerele, A. Sheffield Morris, & A.W. Harris (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 211-233). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13948-002>
- Genc, L. (1988). Dimenzije vaspitanja i razvoj ličnosti: teorija i istraživanja. *Psihologija*, 21(4), 121-132.
- Genc, L. (1994). Percepcija zastupljenosti vaspitnih postupaka roditelja u zavisnosti od pola, uzrasta, socioekonmskog statusa i školskog uspeha. U Đ. Đurić (Ur.), *Ličnost u*

višekulturnom društvu (str. 15-24). Odsek za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu

- Gfroerer, K.P., Kern, R.M., & Curlette, W.L. (2004). Research support for individual psychology's parenting model. *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 379-388. <http://dx.doi.org/10.7220/1941-7233.11.5>
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529. <https://doi.org/10.2307/1131675>
- Gray, M.R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family* 61(3), 574-587. <https://doi.org/10.2307/353561>
- Grubor, S., Mihić, I., Zotović, M., & Petrović, J. (2009). Relacije self koncepta adolescenata i procenjenih vaspitnih stilova njihovih roditelja. *Pedagoška stvarnost*, 55(5-6), 622-635.
- Halgunseth, L.C., Ispa, J.M., & Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: an integrated review of the literature. *Child Development*, 77(5), 1282-97. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00934.x>
- Handwerker, W. P. (2002). The construct validity of cultures: Cultural diversity, culture theory, and a method for ethnography. *American Anthropologist*, 104(1), 106–122. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.1.106>
- Harkness, S., & Super, C. M. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science & Medicine*, 38(2), 217–226. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)90391-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90391-3)
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 253-280). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2021). Why understanding culture is essential for supporting children and families. *Applied Developmental Science*, 25(1), 14-25. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1789354>
- Harris, J.R. (2009). *The Nurture assumption: Why children turn out the way they do* (Revised and updated). Free Press.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data Analysis with IBM SPSS* (2nd ed.). CRC Press.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardiff, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting*, (2nd ed., pp. 231-252). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An introduction. In M. Hoghugh & N. Long (eds.), *Handbook of Parenting: Theory and research for practice* (pp. 1-18). SAGE Publications.

- Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., & Potworowski, G. (2013). A model of socioemotional flexibility at three timescales. *Emotion Review*, 5(4), 397-405. <https://doi.org/10.1177/1754073913484181>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to statistics in psychology* (5th ed.). Pearson.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2018). *Socialisation during the life course*. Routledge.
- Ingliš, H.B., & Ingliš, A.Č. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova* (Preveo dr Borislav Stevanović). Savremena administracija.
- Ivanović, S. (2014). Socijalizacija 2. (soc.). U P. Pijanović (red.), *Leksikon obrazovnih termina* (str. 733-734). Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of "culture". *Culture & Psychology*, 18(3), 289-303. <https://doi.org/10.1177/1354067X12446229>
- Janković, D. (2000a). Konotativni aspekt značenja: utvrđivanje latentnih dimenzija. *Psihologija*, 33(1-2), 199-220. <https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/334>
- Janković, D. (2000b). Konotativni aspekt značenja: konstrukcija konotativnog diferencijala. *Psihologija*, 33(1-2), 221-238. <https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/332>
- Keith, T.Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Khaleque, A. (2021). *Parenting and child development: Across ethnicity and culture*. ABCCLIO/Praeger.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kodžopeljić, J. (2009). Procena vaspitnih stavova (VS-skala). U M. Biro, S. Smederevac i Z. Novović (Ur.), *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena* (str. 165–178). Centar za primenjenu psihologiju.
- Kodžopeljić, J. Pekić, J., & Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost*, 54(9-10), 1027-1038.
- Kostić, S., Minić, J., & Rovčanin, E. (2020). Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori dimenzija samoeфикаsnosti učenika osnovne muzičke škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(2), 315-333. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP50-23619>
- Kraemer H.C., & Blasey, C.M. (2004). Centring in regression analyses: A strategy to prevent errors in statistical inference. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 13(3), 141-51. <https://doi.org/10.1002/mp.170>
- Krapp, A., Prenzel, M., & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3-31). Beltz Verlag.
- Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Vintage Books.

- Krohne, H.W., & Hock, M. (2006). Erziehungsstil. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 147-155). Beltz Verlag.
- Krstić, D. (1996). *Psihološki rečnik* (3., dopunjeno izdanje). Savremena administracija.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.2307/1131151>
- Lazović, N., & Randelović, K. (2022). The authoritarian father: The predictive role of conflict resolution styles and the attachment dimension. *Facta Universitatis, Series Philosophy, Sociology, Psychology, and History*, 21(1), 49-60. <https://doi.org/10.22190/FUPSPH2201049L>
- Leontjev, A.N. (1996). O stvaralačkom putu L.S. Vigotskog. U A.R. Lurija & M.G. Jaroševski (red), *Sabrana dela L.S. Vigotskog: Vol. 1: Pitanja teorije i istorije psihologije* (str. 9-33). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lerner, R. M. (Ed.) (2006). In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed.). Wiley.
- Lerner, R.M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D.R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 315-344). Lawrence Erlbaum Associates.
- Leung, K, Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 44, 157-172.
- Lewis, M.D. (2000). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development*, 71(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00116>
- Liedtke, R. (1987). *Familiäre Sozialisation und psychosomatische Krankheit: Eine empirische Studie zum elterlichen Erziehungsstil bei psychosomatisch erkrankten Kindern*. Springer-Verlag.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalter für Bachelor* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Springer.
- Lounsbury, J.W., Sundstrom, E., Loveland, J.M., & Gibson, L.W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grades. *Personality and Individual Differences*, 35, 1231-1239. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00330-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00330-6)
- Lukesch, H. (1983). Erziehungsstil. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Bd. 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 403-405). Klett-Cotta.
- Maccoby E. E., & Martin J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.

- Mađarev, M. & Janković, D. (2021). Analiza povezanosti konotativnog značenja reči i konotativnog značenja njihovih asocijativnih polja. U S. Ristić, I. Lazić Konjik, & N. Ivanović (Ur.), *Leksikografija i leksikologija u svetlu aktuelnih problema* (str. 907-923). Institut za srpski jezik SANU.
- Maksimović, J., Raković, D., Jovanović, I., & Čolović, P. (2008). Povezanost vršnjačkog nasilja, osobina ličnosti i vaspitnih stavova. *Primenjena psihologija*, 1 (3-4), 125-144. UDC 159.923.5.072-057.874:343.59
- Mandara, J. (2003). The typological approach in child and family psychology: A review of theory, methods, and research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(2), 129–146. <https://doi.org/10.1023/A:1023734627624>
- Mandara, J., & Murray, C. B. (2002). Development of an empirical typology of African American family functioning. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 318–337. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.3.318>
- Marić Ognjenović, M.Đ. (2024). *Roditeljske prakse romskih porodica u Republici Srbiji*. [Doktorska disertacija, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu]. https://www.fpn.bg.ac.rs/wpcontent/uploads/Miljana_Maric_Ognjenovic_Disertacija_FPN.pdf
- Martinez, I., Garcia, F., Veiga, F., Garcia, O.F., Rodrigues, Y., & Serra, E. (2020). Parenting styles, internalization of values and self-esteem: A cross-cultural study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2370. [d10.3390/ijerph17072370](https://doi.org/10.3390/ijerph17072370)
- Matejević, M., Jovanović, D., & Jovanović, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128, 288 – 293. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.158>
- Matejević, M. & Stojanović, S. (2020). Vaspitni stil roditelja i religioznost studenata. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 7–21. <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.01>
- Matejević, M., & Stojković, J. (2012). Vaspitni stil roditelja i školski uspeh mladih adolescenata. *Inovacije u nastavi*, 25(2), 37-46.
- Merriam-Webster. (n.d.). Parenting. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved March 29, 2023 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/parenting>
- Meulman, J.J., Heiser, W.J., & SPSS Inc. (2005a). Categorical regression (CATREG). In J.J. Meulman, W.J. Heiser, & SPSS Inc. (pp. 19-28). SPSS Inc.
- Meulman, J.J., Heiser, W.J., & SPSS Inc. (2005b). Categorical regression [Examples]. In J.J. Meulman, W.J. Heiser, & SPSS Inc. (pp. 115-166). SPSS Inc.
- Meulman, J.J., van der Koolj, A., & Duisters, K.L.W. (2019). ROS Regression: Integrating regularization with optimal scaling regression. *Statistical Science*, 34, 361-390. <https://doi.org/10.1214/19-STS697>
- Mihic, I., Zotović, M., & Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost*, 52(1–2), 118–134.

- Milevsky, A. (2018). Parenting styles. In R.J.R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (2nd ed., pp. 2706-2711). Springer.
- Milevsky, A., Schlechter, M. J., Klem, L., & Kehl, R. (2008). Constellations of maternal and paternal parenting styles in adolescence: Congruity and adjustment. *Marriage and Family Review*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.1080/01494920802185447>
- Miller, P.H. (1983). *Theories of developmental psychology*. W.H. Freeman.
- Miller, P.H.(2016). *Theories of developmental psychology* (6th ed.). Worth Publishers.
- Miller, P. H., & Coyle, T. R. (1999). Developmental change: Lessons from microgenesis. In E. K. Scholnick, K. Nelson, S. A. Gelman, & P. H. Miller (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy* (pp. 209–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mirić, J. (1986). *Roditeljsko moralno suđenje kroz izbor nagrada i kazni za decu*. Magistarski rad. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mironenko, I.A., & Sorokin, P.S. (2018). Seeking for the definition of "culture": Current concerns and their implications. A Comment on Gustav Jahoda's article "Critical reflections on some recent definitions of 'culture'". *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(2), 231-240. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9425-y>.
- Mishra, P., Pandey, C.M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22, 67-72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Mišić, M. (2022a). Roditeljski stilovi u porodici porekla i njihov doprinos aktuelnim roditeljskim stilovima majki. *Godišnjak za pedagogiju*, 7(1), 23-36. <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.2>
- Mišić, M. (2022b). *Self diferencijacija osoba sa kompleksnom traumom i samoprocena roditeljskog stila*. [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Unverziteta u Nišu]. https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/149452/Doctoral_thesis_13241.pdf
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Nayebi, H. (2020). *Advanced statistics for testing assumed causal relationships: Multiple regression analysis path analysis logistic regression analysis*. Springer.
- Neufeldt, V. (Ed.). (1988). *Webster's New World Dictionary of American English* (3rd college ed.). Webster's New World.
- Newman, B.M., & Newman, Ph.R. (2016). *Theories of human development* (2nd ed.). Psychology Press.
- Nickel, H., Heller, K., & Neubauer, W. (1978). Erziehungsstile. In Nickel, H., Heller, K., & Neubauer, W. (Hrsg.), *Psychologie in der Erziehungswissenschaft: 2. Band. Verhalten im sozialen Kontext* (S. 196-261). Klett-Cotta.
- Oerter, R. (2008). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbitete Auflage, S. 85-116). Beltz Verlag.

- Oerter, R. (2014). *Der Mensch, das wundersame Wesen*. Springer Fachmedien.
- Oliveira, T.D., Costa, D.S., Albuquerque, M.R., Malloy-Diniz, L.F., Miranda, D.M., & de Paula, J.J. (2018). Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire - Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria/Brazilian Journal of Psychiatry*, 40(4), 410-419. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2314>
- Pavićević, M.S. (2019). *Osobine ličnosti i vaspitni stilovi roditelja kao prediktori samoefikasnosti, subjektivnog blagostanja i psihopatskih tendencija adolescenata* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/17313/Disertacija.pdf>
- Pavićević, M.S., & Milutinović, K.M. (2022). Procenjeni vaspitni stilovi roditelja kao prediktori psihopatskih tendencija adolescenata sa Kosova i Metohije. *Baština*, 56, 451-464. <https://doi.org/10.5937/bastina32-36324>
- Pavićević, M.S., & Petrović, D. S. (2016). Povezanost vaspitnih stavova roditelja i etnocentrizma adolescenata. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, 46 (1), 375-397. <https://doi.org/10.5937/zrffp46-10810>
- Pavićević, M., & Stojiljković, S. (2016). Percipirani vaspitni stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija*, 9(3), 293-311. doi: 10.19090/pp.2016.3.293-311
- Pelemiš, D. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, 63(1), 27-40. <https://doi.org/10.19090/ps.2017.1.27-40>
- Petrović, G. (1990). *Logika* (21. izdanje). Školska knjiga.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75–100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Power, T.G. (2013). Parenting dimensions and styles: A brief history and recommendations for future research, *Childhood Obesity*, 9, S-14-S21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>
- Radovanović, I.V., Bogavac, D.S., & Milosavljević Đukić, T.B. (2022). Roditeljska samoprocena postupaka u vaspitnom radu s decom. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 33-48. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201033R>
- Ratzke, K., Gebhardt-Krempin, S., & Zander, B. (2008). Diagnostik der Erziehungsstile. In M. Cierpka (Hrsg.), *Handbuch der Familiendiagnostik* (3., aktualisierte und ergänzte Auflage, S. 242-257). Springer.
- Ristić, G. (2014). *Vaspitni stilovi roditelja i svojstva ličnosti dece obolele od atopijskog dermatitisa* [Doktorska disertacija, Fakultet medicinskih nauka Univerziteta u Kragujevcu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3747/Disertacija.pdf>

- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3, Pt 1), 819–830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 212-217. <https://doi.org/10.1037/h0045950>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2003). Reliability and validity of the Parental Control Scale: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 643–649. <https://doi.org/10.1177/0022022103255650>
- Rohner, R., & Sumbelen, A. (2020). The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ), In V. Zeigler-Hill, & T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 3424-3427). Springer Nature.
- Rot, N. (1980). *Osnovi socijalne psihologije: socijalizacija*. Peto izdanje. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (2006). *Osnovi socijalne psihologije: socijalizacija*. 11. izdanje. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sauer, J., & Gattringer, H.(1985). Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 277-287.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
- Schaefer, E. S. (1965a). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413–424. <https://doi.org/10.2307/1126465>
- Schaefer, E. S. (1965b). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552–557. <https://doi.org/10.1037/h0022702>
- Schaefer, E.S., Bell, R.Q., & Bayley, N. (1959).Development of a maternal behavior research instrument. *Journal of Genetic Psychology*, 95(2), 83-104. <https://doi.org/10.1080/00221325.1959.10534247>.
- Schneewind, K.A. (1979). Sozialisation unter entwicklungspsychologischer Perspektive. In L. Montada (Hrsg.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie* (S. 288-299). Kohlhammer.
- Simons, L., & Conger, R. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(29), 212–241. <https://doi.org/10.1177/0192513X06294593>
- Singh, V., Gera, T., & Behmani, R. K. (2021). Parenting styles and mental health of adolescents. *Journal of Psychology and Behavior Studies*, 1(1): 41-46. <https://doi.org/10.32996/jpbs.2021.1.1.6>

- Slater, P. E. (1962). Parental behavior and the personality of the child. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 101, 53–68. <https://doi.org/10.1080/00221325.1962.10533613>
- Smetana, J. G., & Ahmad, I. (2018). Heterogeneity in perceptions of parenting among Arab refugee adolescents in Jordan. *Child Development*, 89(5), 1786–1802. <https://doi.org/10.1111/cdev.12844>
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552–563. <https://doi.org/10.1080/01650250500172640>
- Sorkhabi, N. & Mandara, J. (2013). Are the effects of Baumrind's parenting styles culturally specific or culturally equivalent? In R.E. Larzerele, A. S. Morris, & A.W. Harris (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 113-135). American Psychological Association.
- Spasić, I. (2007). Akulturacija. U A. Mimica & M. Bogdanović (red.), *Sociološki rečnik* (str. 7-8). Zavod za udžbenike.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490. <https://doi.org/10.1177/0272431606291940>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7>
- Starčević, J.S. (2013). *Kritička analiza konstrukta i provera konvergentno-diskriminativne valjanosti mera kulturalne inteligencije* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/26644/Disertacija.pdf>
- Steinberg, L. (2016). *Adolescence*. (11th ed.). McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2023). *Adolescence*. (13th ed.). McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x>
- Steinberg, L., Darling, N. E., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423–466). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-012>

- Steinberg, L., Dornbush, S.M., & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(6), 723-729. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.723>
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success in adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb04014.x>.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. <https://doi.org/10.2307/1131416>
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. <https://doi.org/10.2307/1131532>
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36. <https://doi.org/10.1037/10176-012>
- Steinberg, L., Vandell, D.L., & Bornstein, M.H. (2011). *Development: Infancy through adolescence*. Wadsworth Cengage Learning.
- Stevanović, M. et al. (red.). (1990). Roditeljstvo. U: Stevanović, M. et al. (red.), *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika* (drugo fototipsko izdanje, tom 5, str. 553). Matica srpska.
- Super, C.M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- Super, C.M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45(4), 270-274. <https://doi.org/10.1159/000064988>
- Super, C. M., Harkness, S., Bonichini, S., Welles, B., Zylicz, P. O., Rios Bermudez, M., & Palacios, M. (2020). Developmental continuity and change in the cultural construction of the “difficult child”: A study in six western cultures. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 170, 43–68. <https://doi.org/10.1002/cad.20338>
- Super C. M., Keefer C. H., & Harkness S. (1994). Child care and infectious respiratory disease during the first two years of life in a rural Kenyan Community. *Social Science and Medicine*, 38(2), 227-229. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)90392-1](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90392-1)
- Tabachnick, B.G., & Fidell, Linda S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Pearson.
- Tasković, M., & Stojiljković, S. (2022). Pol, percipirani vaspitni stavovi roditelja, empatija i lokus kontrole kao prediktori socijalne anksioznosti kod studenata. *Godišnjak za psihologiju*, 19, 135-157. <https://doi.org/10.46630/gpsi.19.2022.08>

- Thelen, E., & Smith, L. B. (2006). Dynamic Systems Theories. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 258–312). Wiley.
- Todorović, J. (2002) *Vaspitni stilovi roditelja i njihova uloga u stabilnosti samopoštovanja adolescenata* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu]. COBISS.SR-ID - 532831382
- Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija*, 37(2), 183-193. <https://doi.org/10.2298/PSI0402183T>
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije*. (4. izdanje). Stubovi kulture.
- Trnavac, N. (2014). Vaspitanje. U P. Pijanović (red.), *Leksikon obrazovnih termina* (str. 76-78). Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Tudge, J.R., Mookrova, I., Hatfield, B.E., & Karnik, R.B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- VandenBos, G. R., (Ed.) (2015). *APA dictionary of psychology*. (2nd ed.). American Psychological Association.
- Van der Veer, R. (1996). The concept of culture in Vygotsky's thinking. *Culture & Psychology*, 2(3), 457-463. <https://doi.org/10.1177/1354067X9600200302>
- Van der Veer, R. (2014). *Lev Vygotsky*. Bloomsbury. (Orig. izd. 2007).
- ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (1933/1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей*. Государственное учебно-педагогическое издательство.
- Vigotski, L.S. (1996a). Instrumentalni metod u psihologiji. U A.R. Lurija & M.G. Jaroševski (red), *Sabrana dela L.S. Vigotskog: Vol. 1. Pitanja teorije i istorije psihologije* (str. 82-86). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (1996b). Mišljenje i govor. U V.V. Davidova (red), *Sabrana dela L.S. Vigotskog: Vol. 2. Problemi opšte psihologije* (str. 7-272). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (1996c). Istorija razvoja viših psihičkih funkcija. U A.M. Matjuškin (red), *Sabrana dela L.S. Vigotskog: Vol. 3. Problemi razvoja psihe* (str. 7-248). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (2008). Igra i njena uloga u psihičkom razvitku deteta (prevela M. Marković). U A.A. Božin (red), *Razvojna psihologija: izbor naučnih i stručnih radova za studente učiteljskih fakulteta* (str. 105-120). Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. (preuzeto iz „Igra i njena uloga u psihičkom razvitku deteta”, 1971, *Predškolsko dete*, 11(1), 48-61).
- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. Braziller.
- Vuković, S. (2015). *Vaspitni stil roditelja u kontekstu porodične funkcionalnosti i stresa roditeljske uloge* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/55677/Disertacija838.pdf>

- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. MIT Press and Wiley. (Original work published 1934).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Xia, M., Li, X., & Tudge, J.R.H. (2020). Operationalizing Urie Bronfenbrenner's Process-Person-Context-Time model. *Human Development*, 64, 1-11. <https://doi.org/10.1159/000507958>
- Wallace, A.F.C. (1985). This week's citation classic: Culture and personality, Random House, 1961. *Current Contents*, 200(21), 24.
- West, S.G., Finch, J.F., & Curran, P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). SAGE.
- Wilkening, F., & Cacchione, T. (2007). Theorien dynamischer Systeme in der Entwicklungspsychologie/Dynamic systems theories in developmental psychology. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 49-61). Hogrefe.
- Witherington, D.C. (2015). Dynamic systems in developmental science. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (7th ed., pp. 63-112). Wiley.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2)
- Zuković, S., Ninković, S., & Krstić, K. (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata. *Psihološka istraživanja*, 18(1), 125-143. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1502125Z>
- Živković Rančić, Ž., & Milićević, N. (2022). Kvalitet porodičnih interakcija kao prediktor samoeфикаsnosti i školskog uspeha adolescenata, *Godišnjak za psihologiju*, 19, 47–63, <https://doi.org/10.46630/gpsi.19.2022.03>

IV - ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ А: Општи упитник (ОУ)

Замолио бих Вас за неке опште податке о Вама и Вашој породици.

1. Пол: а) мушки ; б) женски ; 2. Датум рођења: _____;
3. Место боравка: _____
4. Место средње школе у коју сада идете: _____
5. Назив средње школе у коју сада идете: _____
6. Разред и смер: _____
7. Школски успех (просечна оцена): а) на крају прошле школске године (_____)
б) на полугодишту садашњег разреда (_____)
8. Ред рођености: _____ 9. Број браће: _____ 10. Број сестара: _____
11. Наведите с ким живите у заједничком домаћинству (нпр. с оцем, мајком, братом, сестром, дедом, бабом): _____

а) ОТАЦ

б) МАЈКА

12. Година рођења: _____	Година рођења: _____			
13. Националност: _____	Националност: _____			
14. Школска спрема родитеља (заокружите број испед одговарајуће школске спреме):				
1) до 8 разреда основне школе	1) до 8 разреда основне школе			
2) непотпуна средња школа	2) непотпуна средња школа			
3) трогодишња средња школа	3) трогодишња средња школа			
4) четворогодишња средња школа	4) четворогодишња средња школа			
5) виша или висока школа	5) виша или висока школа			
6) факултет	6) факултет			
7) специјализација, мастер, магистериј или докторат (подвуците одговарајуће)	7) специјализација, мастер, магистериј или докторат (подвуците одговарајуће)			
15. Занимање _____	Занимање _____			
16. Отац је запослен: а) да; б) не	мајка је запослена: а) да; б) не			
17. На крају бих Вас замолио за једну општу процену материјалног стања Ваше породице:				
1	2	3	4	5
веома слабо				одлично

ПРИЛОГ Б: СКАЛА РОДИТЕЉСКОГ ВАСПИТНОГ СТИЛА (СРВС)

Упутство: Следећа питања односе се на неке васпитне поступке Ваших родитеља или старатеља. У оквиру сваког питања можете заокружити један од пет понуђених одговора. Молимо да заокружите број који изражава Ваш одговор. Ако Вам одговара опција испод 1, заокружите 1; ако Вам одговара опција испод 5, заокружите 5. Ако мислите другачије, заокружите број који најбоље изражава Ваше мишљење. Молимо да на свако питање дате само по један одговор.

Колико се, по Вашем мишљењу, следеће ствари односе на Вашег **ОЦА** (очуха, старатеља)?

1. Могу да рачунам на њега да ће ми помоћи, ако имам неки проблем.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

2. Стално ме подстиче да дам све од себе штогод да радим.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

3. Стално ме подстиче да размишљам самостално.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

4. Помаже ми око домаћих задатака ако има нешто што не разумем.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

5. Кад жели да урадим нешто, објашњава зашто то жели.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

Колико се, по Вашем мишљењу, следеће ствари односе на Вашу **МАЈКУ** (маћеху, старатељицу)?

1. Могу да рачунам на њу да ће ми помоћи ако имам неки проблем.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

2. Стално ме подстиче да дам све од себе штогод да радим.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

3. Стално ме подстиче да размишљам самостално.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

4. Помаже ми око домаћих задатака ако има нешто што не разумем.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

5. Кад жели да урадим нешто, објашњава зашто то жели.

1	2	3	4	5
потпуно нетачно				потпуно тачно

6. Кад добијете лошу оцјену у школи, колико често Вас Ваши родитељи или старатељи охрабрују да се више потрудите?

1	2	3	4	5
никад				увек

7. Кад добијете добру оцјену у школи, колико често Вас Ваши родитељи или старатељи похвале?

1	2	3	4	5
никад				увек

8. Колико Ваши родитељи стварно знају ко су Ваши пријатељи?

1	2	3	4	5
не знају ништа о њима				знају веома много о њима

Колико често се ове ствари дешавају у Вашој породици?

9. Моји родитељи проводе време у разговору самном.

1	2	3	4	5
скоро никад				скоро сваки дан

10. Моја породица заједно ради нешто забавно.

1	2	3	4	5
скоро никад				скоро сваки дан

11. Током једне уобичајене недеље, радним данима изузев петка, колико дуго можете да останете ван куће УВЕЧЕ?

1	2	3	4	5
колико ја хоћу				није ми дозвољено да излазим

12. Током једне уобичајене недеље, колико дуго можете да останете ван куће ПЕТКОМ или СУБОТОМ УВЕЧЕ?

1	2	3	4	5
колико ја хоћу				није ми дозвољено да излазим

13. Колико Ваши родитељи ПОКУШАВАЈУ да сазнају где одлазите увече?

1	2	3	4	5
нимало не покушавају				веома много покушавају

14. Колико Ваши родитељи ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта радите у слободно време?

1	2	3	4	5
нимало не покушавају				веома много покушавају

15. Колико Ваши родитељи ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се налазите током већине поподнева после школе?

1	2	3	4	5
нимало не покушавају				веома много покушавају

16. Колико Ваши родитељи СТВАРНО знају где одлазите увече?

1	2	3	4	5
нимало не знају				знају веома много

17. Колико Ваши родитељи СТВАРНО знају шта радите у слободно време?

1	2	3	4	5
нимало не знају				знају веома много

18. Колико Ваши родитељи СТВАРНО знају где се налазите током већине поподнева после школе?

1	2	3	4	5
нимало не знају				знају веома много

ПРИЛОГ В: СКАЛА КОНОТАТИВНОГ ЗНАЧЕЊА РОДИТЕЉСКИХ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА (СКЗРВС-20.1)

Упутство

У овом упитнику је наведено неколико исказа који описују различита понашања родитеља према својој деци. **Ваш задатак ће бити да оцените на скалама приказаним испод како Ви лично доживљавате таква понашања родитеља.**

У овом истраживању нема тачних и нетачних одговора и нису Вам потребна никаква посебна знања да бисте попунили овај упитник. Испод сваког исказа наведено је девет скала на којима је потребно да оцените свој доживљај датог понашања родитеља. Молимо Вас да на свакој скали заокружите један број који највише одговара Вашем доживљају. На пример, ако неко понашање родитеља према свом детету доживљавате као веома непријатно, заокружите -3. Ако то понашање доживљавате као веома пријатно, заокружите 3; ако то доживљавате другачије, заокружите број на скали који најбоље изражава Ваш лични доживљај. Трудите се да током рада користите разне бројеве на скали како бисте што прецизније проценили свој доживљај датог понашања родитеља.

1. Ако имају неки проблем, деца могу веома много или много да рачунају на помоћ родитеља.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПРИЈАТНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ПРИЈАТНО
НЕПОЗНАТО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	УПЕЧАТЉИВО
МРСКО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	КОНКРЕТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ПОДСТИЦАЈНО
ЛОШЕ	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ЈАКО
НЕЈАСНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ЈАСНО

2. Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи никад не објашњавају или ретко објашњавају зашто то желе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ДОБРО
АПСТРАКТНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	КОНКРЕТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ЈАКО
МРСКО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ЈАСНО
НЕПОЗНАТО	-3	___	-2	___	-1	___	0	___	1	___	2	___	3	ПОЗНАТО

3. Родитељи СТВАРНО веома много или много знају о томе где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

4. Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи увек или често објашњавају зашто то желе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО

5. Родитељи са својом децом увек или често раде нешто забавно.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО

6. Родитељи увек или често проводе време у разговору са својом децом.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО

7. Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

8. Родитељи са својом децом никад не раде или ретко раде нешто забавно.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО

9. Родитељи увек или често помажу својој деци око домаћих задатака, ако има нешто што не разумеју.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО

10. Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО

11. Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО

12. Родитељи никад не помажу или ретко помажу својој деци око домаћих задатака, ако има нешто што не разумеју.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО

13. Ако имају неки проблем, деца не могу уопште или могу мало да рачунају на то да ће им родитељи помоћи.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

14. Родитељи СТВАРНО веома много или много знају о томе где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО

15. Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта њихова деца раде у слободно време.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО

16. Родитељи никад не проводе или ретко проводе време у разговору са својом децом.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО

17. Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО

18. Родитељи СТВАРНО не знају ништа или знају мало о томе где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО

19. Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта њихова деца раде у слободно време.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО

20. Родитељи СТВАРНО не знају ништа или знају мало о томе где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО

На крају бих Вас замолио за одговор и на следеће питање:

Колико сте били **концентрисани** приликом попуњавања ових упитника?

1	2	3	4	5
веома мало				веома много

ПРИЛОГ Г: СКАЛА КОНОТАТИВНОГ ЗНАЧЕЊА РОДИТЕЉСКИХ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА (СКЗРВС-20.2)

Упутство

У овом упитнику је наведено неколико исказа који описују различита понашања родитеља према својој деци. **Ваш задатак ће бити да оцените на скалама приказаним испод како Ви лично доживљавате таква понашања родитеља.**

У овом истраживању нема тачних и нетачних одговора и нису Вам потребна никаква посебна знања да бисте попунили овај упитник. Испод сваког исказа наведено је девет скала на којима је потребно да оцените свој доживљај датог понашања родитеља. Молимо Вас да на свакој скали заокружите један број који највише одговара Вашем доживљају. На пример, ако неко понашање родитеља према свом детету доживљавате као веома непријатно, заокружите -3. Ако то понашање доживљавате као веома пријатно, заокружите 3; ако то доживљавате другачије, заокружите број на скали који најбоље изражава Ваш лични доживљај. Трудите се да током рада користите разне бројеве на скали како бисте што прецизније проценили свој доживљај датог понашања родитеља.

1. Родитељи са својом децом увек или често раде нешто забавно.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО

2. Родитељи са својом децом никад не раде или ретко раде нешто забавно.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО

3. Ако имају неки проблем, деца могу веома много или много да рачунају на помоћ родитеља.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО

4. Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи никад не објашњавају или ретко објашњавају зашто то желе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО

5. Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО

6. Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

7. Родитељи СТВАРНО не знају ништа или знају мало о томе где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО

8. Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта њихова деца раде у слободно време.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

9. Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО

10. Родитељи никад не проводе или ретко проводе време у разговору са својом децом.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

11. Родитељи увек или често помажу својој деци око домаћих задатака, ако има нешто што не разумеју.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО

12. Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи увек или често објашњавају зашто то желе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО

13. Ако имају неки проблем, деца не могу уопште или могу мало да рачунају на то да ће им родитељи помоћи.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО

14. Родитељи СТВАРНО не знају ништа или знају мало о томе где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО

15. Родитељи никад не помажу или ретко помажу својој деци око домаћих задатака, ако има нешто што не разумеју.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО

16. Родитељи СТВАРНО веома много или много знају о томе где њихова деца одлазе увече.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО

17. Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО

18. Родитељи увек или често проводе време у разговору са својом децом.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО

19. Родитељи СТВАРНО веома много или много знају о томе где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО

20. Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта њихова деца раде у слободно време.

Колико је овакво понашање родитеља за Вас:

НЕУПЕЧАТЉИВО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	УПЕЧАТЉИВО
НЕПОДСТИЦАЈНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОДСТИЦАЈНО
НЕПОЗНАТО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПОЗНАТО
НЕПРИЈАТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ПРИЈАТНО
НЕЈАСНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАСНО
СЛАБО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ЈАКО
МРСКО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДРАГО
АПСТРАКТНО	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	КОНКРЕТНО
ЛОШЕ	-3	_____	-2	_____	-1	_____	0	_____	1	_____	2	_____	3	ДОБРО

На крају бих Вас замолио за одговор и на следеће питање:

Колико сте били **концентрисани** приликом попуњавања ових упитника?

1	2	3	4	5
веома мало				веома
много				

ПРИЛОГ Д: ИСКАЗИ КОЈИ ОПЕРАЦИОНАЛНО ДЕФИНИШУ ДВА СТЕПЕНА ВАСПИТНИХ ДИМЕНЗИЈА

1.1 - Искизи који операционално дефинишу висок степен родитељске топлине/посвећености (бр. испред сваке ставке означава број ставке у СКЗРВС-20.1, бр. у загради означава број ставке у СКЗРВС-20.2):

1. (3) Ако имају неки проблем, деца могу веома много или много да рачунају на помоћ родитеља.
4. (12) Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи увек или често објашњавају зашто то желе.
5. (1) Родитељи са својом децом увек или често раде нешто забавно.
6. (18) Родитељи увек или често проводе време у разговору са својом децом.
9. (11) Родитељи увек или често помажу својој деци око домаћих задатака, ако има нешто што не разумеју.

1.2 - Искизи који операционално дефинишу низак степен родитељске топлине/посвећености (бр. испред сваке ставке означава број ставке у СКЗРВС-20.1):

2. (4) Кад желе да њихова деца нешто ураде, родитељи никад не објашњавају или ретко објашњавају зашто то желе.
8. (2) Родитељи са својом децом никад не раде или ретко раде нешто забавно.
12. (15) Родитељи никад не помажу или ретко помажу својој деци око домаћих задатака, ако има нешто што не разумеју.
13. (13) Ако имају неки проблем, деца не могу уопште или могу мало да рачунају на то да ће им родитељи помоћи.
16. (10) Родитељи никад не проводе или ретко проводе време у разговору са својом децом.

1.3 - Искизи који операционално дефинишу висок степен родитељске строгости/надзора (бр. испред сваке ставке означава број ставке у СКЗРВС-20.1):

3. (16) Родитељи СТВАРНО веома много или много знају о томе где њихова деца одлазе увече.
11. (5) Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају где њихова деца одлазе увече.
14. (19) Родитељи СТВАРНО веома много или много знају о томе где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.
15. (8) Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта њихова деца раде у слободно време.
17. (17) Родитељи веома много или много ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

1.4 - Искизи који операционално дефинишу низак степен родитељске строгости/надзора (бр. испред сваке ставке означава број ставке у СКЗРВС-20.1):

7. (9) Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

10. (6) Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају где њихова деца одлазе увече.

18. (7) Родитељи СТВАРНО не знају ништа или знају мало о томе где се њихова деца налазе током већине поподнева после школе.

19. (20) Родитељи нимало не ПОКУШАВАЈУ или мало ПОКУШАВАЈУ да сазнају шта њихова деца раде у слободно време.

20. (14) Родитељи СТВАРНО не знају ништа или знају мало о томе где њихова деца одлазе увече.

ПРИЛОГ Ђ: ОПЕРАЦИОНАЛНЕ ДЕФИНИЦИЈЕ КОНОТАТИВНИХ ЗНАЧЕЊА ВАСПИТНИХ ДИМЕНЗИЈА

I - Валенца високог степена родитељске топлине/посвећености је просек валенци исказа који операционално дефинишу висок степен родитељске топлине/посвећености.

Побуђеност високог степена родитељске топлине/посвећености је просек побуђености исказа који операционално дефинишу висок степен родитељске топлине/посвећености.

Когнитивна евалуација високог степена родитељске топлине/посвећености је просек когнитивних евалуација исказа који операционално дефинишу висок степен родитељске топлине/посвећености.

II - Валенца ниског степена родитељске топлине/посвећености је просек валенци исказа који операционално дефинишу низак степен родитељске топлине/посвећености.

Побуђеност ниског степена родитељске топлине/посвећености је просек побуђености исказа који операционално дефинишу низак степен родитељске топлине/посвећености.

Когнитивна евалуација ниског степена родитељске топлине/посвећености је просек когнитивних евалуација исказа који операционално дефинишу низак степен родитељске топлине/посвећености.

III - Валенца високог степена родитељске строгости/надзора је просек валенци исказа који операционално дефинишу висок степен родитељске строгости/надзора.

Побуђеност високог степена родитељске строгости/надзора је просек побуђености исказа који операционално дефинишу висок степен родитељске строгости/надзора.

Когнитивна евалуација високог степена родитељске строгости/надзора је просек когнитивних евалуација исказа који операционално дефинишу висок степен родитељске строгости/надзора.

IV - Валенца ниског степена родитељске строгости/надзора је просек валенци исказа који операционално дефинишу низак степен родитељске строгости/надзора.

Побуђеност ниског степена родитељске строгости/надзора је просек побуђености исказа који операционално дефинишу низак степен родитељске строгости/надзора.

Когнитивна евалуација ниског степена родитељске строгости/надзора је просек когнитивних евалуација исказа који операционално дефинишу низак степен родитељске строгости/надзора.

Прилог Е: ОПЕРАЦИОНАЛНЕ ДЕФИНИЦИЈЕ КОНОТАТИВНОГ ЗНАЧЕЊА ВАСПИТНИХ СТИЛОВА

1.1 Валенца ауторитарног васпитног стила је просек валенце ниског степена родитељске топлине/посвећености и валенце високог степена родитељске строгости/надзора.

1.2 Побуђеност ауторитарног васпитног стила је просек побуђености ниског степена родитељске топлине/посвећености и побуђености високог степена родитељске строгости/надзора.

1.3 Когнитивна евалуација ауторитарног васпитног стила је просек когнитивне евалуације ниског степена родитељске топлине/посвећености и когнитивне евалуације високог степена родитељске строгости/надзора.

2.1 Валенца ауторитативног васпитног стила је просек валенце високог степена родитељске топлине/посвећености и валенце високог степена родитељске строгости/надзора.

2.2 Побуђеност ауторитативног васпитног стила је просек побуђености високог степена родитељске топлине/посвећености и побуђености високог степена родитељске строгости/надзора.

2.3 Когнитивна евалуација ауторитативног васпитног стила је просек когнитивне евалуације високог степена родитељске топлине/посвећености и когнитивне евалуације високог степена родитељске строгости/надзора.

3.1 Валенца попустљивог васпитног стила је просек валенце високог степена родитељске топлине/посвећености и валенце ниског степена родитељске строгости/надзора.

3.2 Побуђеност попустљивог васпитног стила је просек побуђености високог степена родитељске топлине/посвећености и побуђености ниског степена родитељске строгости/надзора.

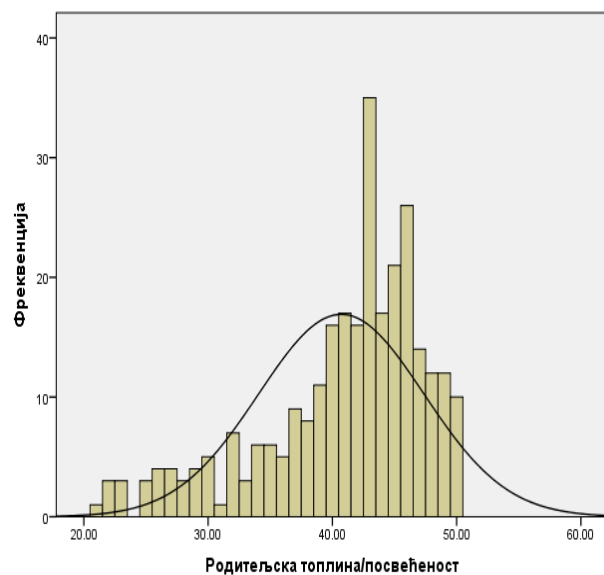
3.3 Когнитивна евалуација попустљивог васпитног стила је просек когнитивне евалуације високог степена родитељске топлине/посвећености и когнитивне евалуације ниског степена родитељске строгости/надзора.

4.1 Валенца занемарујућег васпитног стила је просек валенце ниског степена родитељске топлине/посвећености и валенце ниског степена родитељске строгости/надзора.

4.2 Побуђеност занемарујућег васпитног стила је просек побуђености ниског степена родитељске топлине/посвећености и побуђености ниског степена родитељске строгости/надзора.

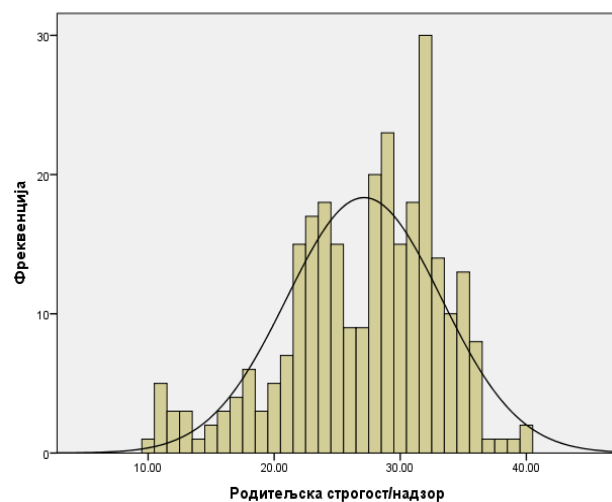
4.3 Когнитивна евалуација занемарујућег васпитног стила је просек когнитивне евалуације ниског степена родитељске топлине/посвећености и когнитивне евалуације ниског степена родитељске строгости/надзора.

ПРИЛОГ Ж: СЛИКЕ И ТАБЕЛЕ УЗ ОДЕЉАК 10.1



Слика 10.1-1

*Дистрибуција скорова димензије Родитељска топлина/посвећеност
(цела субскала, $N = 282$)*



Слика 10.1-2

*Дистрибуција скорова димензије Родитељска строгост/надзор
(цела субскала, $N = 282$)*

Табела 10.1-7.1

Категоријална регресиона анализа: квантификације контролних варијабли

Ред. бр. анализе	Варијабла	Категорија	f	Квантификација
1	Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	9	-2,609
		3-добар	18	-1,055
		4-врло добар	33	0,096
		5-одличан	30	0,656
		6-скроз одличан	22	0,891
	Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	—	—
		2	7	-2,943
		3	23	-0,432
		4	33	-0,432
		5 (одлично)	49	0,914
	Ред рођености	1.	65	-0,307
		2.	32	-0,227
		3.	7	-0,227
		4. и виши	8	3,603
	Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	13	-1,336
		2. непотпуна средња школа	14	-1,077
		3. трогодишња средња школа	6	-0,339
		4. четворогодишња средња школа	23	0,334
		5. виша или висока школа	5	0,777
		6. факултет	10	1,105
		7. спец, мастер, маг. или докторат	7	1,697
2	Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	21	-1,674
		2. непотпуна средња школа	11	-0,987
		3. трогодишња средња школа	12	-0,128
		4. четворогодишња средња школа	33	0,507
		5. виша или висока школа	7	0,795
		6. факултет	17	0,888
		7. спец, мастер, маг. или докторат	8	1,271
	Старост оца	37,00 - 42,00	31	-1,568
		43,00 - 47,00	49	0,484
		48,00 - 53,00	18	0,848
		54,00 - 67,00	11	0,873
	Процена материјалног стања породице	1(веома слабо)	1	-4,061
		2	7	-2,717
		3	20	-0,702
		4	34	-0,030
		5 (одлично)	47	0,811
	Степен концентрације	1. веома мало	1	-5,003
		2.	9	-0,847
		3.	15	-0,772
		4.	43	-0,548
		5. веома много	41	1,165

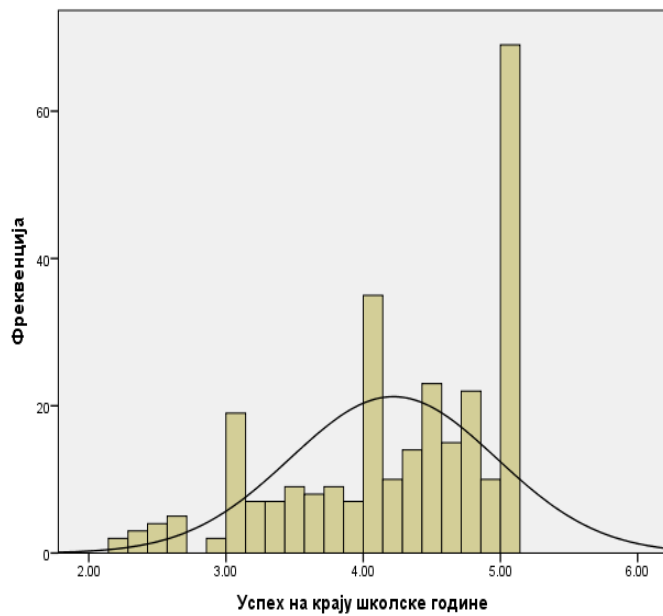
Ред. бр. анализе	Варијабла	Категорија	f	Квантификација
3	Старост оца	37,00 - 42,00	24	-1,364
		43,00 - 47,00	40	0,136
		48,00 - 53,00	16	0,646
		54,00 - 67,00	8	2,120
	Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	15	-1,577
		2. непотпуна средња школа	11	-1,248
		3. трогодишња средња школа	6	-0,321
		4. четворогодишња средња школа	28	0,433
		5. виша или висока школа	7	0,776
		6. факултет	14	0,885
		7. спец, мастер, маг. или докторат	7	1,337
	Степен концентрације	1 (веома мало)	—	—
		2	9	-1,292
		3	14	-1,228
		4	35	-0,274
		5 (веома много)	30	1,281
	Број браће и сестара	0	18	-1,622
		1	45	-0,057
		2	15	1,217
		3 ⁺	10	1,351

Напомена: критеријум у све три категоријалне регресионе анализе је Родитељски васпитни стил (РВС) а пети и централни предиктор варијабла Националност родитеља (1 = српска, 2 = румунска) и то: оца у 1. анализи, мајке у 2. и "родитељи исте националности" у 3. анализи. Ниво оптималног скалирања: ординални тј. Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за варијабле Школска спрема оца, Степен концентрације и Број браће и сестара, нумерички за варијаблу Старост оца у све три анализе.

Из **Табеле 10.1-7.1** се може видети да, у првој анализи, квантификације варијабле *успех на полугодишту* крећу од највише и са позитивним предзнаком за категорију "скроз одличан" до најниже и са негативним предзнаком за категорију "недовољан и довољан успех". према очекивању, разлика у квантификацијама између категорије "скроз одличан" и "одличан" је знатно мања од оне између ове последње и категорије "врло добар". Квантификације варијабле *процена материјалног стања породице* како у првој тако и у другој анализи су највише и са позитивним предзнаком за пети степен (одлично), а са негативним и правилним редоследом за све остале. Код *реда рођености*, који је укључен у прву анализу, највиша квантификација и са позитивним предзнаком је за највећи ред рођености, док за остале три ниже категорије тог реда квантификације су са негативним предзнаком и међусобно се веома мало разликују. За *школску спрем*у оца, која је контролна варијабла у све три анализе, највећа квантификација је за највиши (7) ниво образовања, а

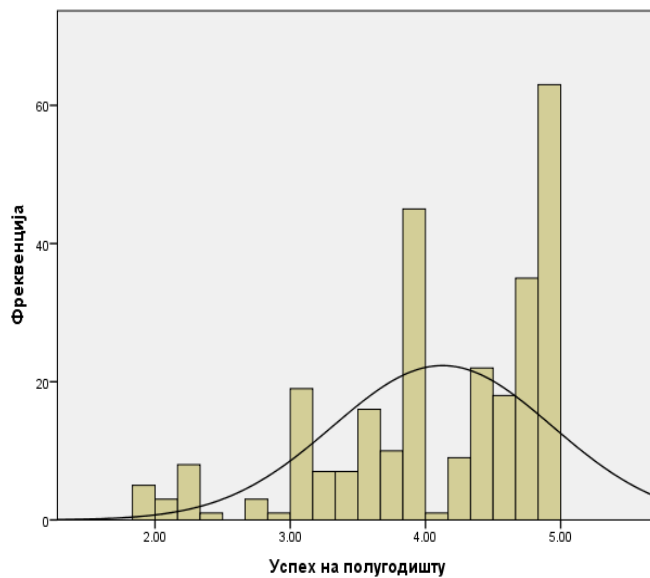
најмања за најнижи (1) ниво образовања. Притом три квантификације за три најнижа нивоа образовања оца имају негативан предзнак. Квантификације за *старост оца* (друга и трећа анализа) се распоређују у правилном растућем низу од категорије која укључују оне најмлађе (најмања квантификација и са негативним предзнаком до оне која садржи најстарије међу њима (највећа квантификација и са позитивним предзнаком као и остале две категорије). Притом уочимо следеће: у другој анализи разлика између квантификација две категорије најстаријих очева је незнатна, док је у трећој анализи, у којој ове категорије варијабле "старост оца" садрже укупно пет очева мање него у претходној, разлика између те две најстарије категорије је знатно већа од оне у другој (анализи). Квантификације за варијаблу *степен концентрације* (приликом попуњавања батерије упитника) крећу се у правилном опадајућем низу од највишег (5-веома много) до најнижег 1 у другој, односно 2 у трећој анализи с тим што је само она за највиши ниво са позитивним, док су остале су са негативним предзнаком. Највиша квантификација за варијаблу *број браће и сестара* и са позитивним предзнаком је за оне породице у којима има четворо или више деце (испитаник + троје или више браће и/или сестара), а најмања и са негативним предзнаком у породицама само са једним дететом. Занимљиво је да само 18 од 30 (52 укупно у узорку) испитаних који су једино дете у породици ушло у ову анализу.

ПРИЛОГ 3: СЛИКЕ И ТАБЕЛЕ УЗ ОДЕЉАК 10.2



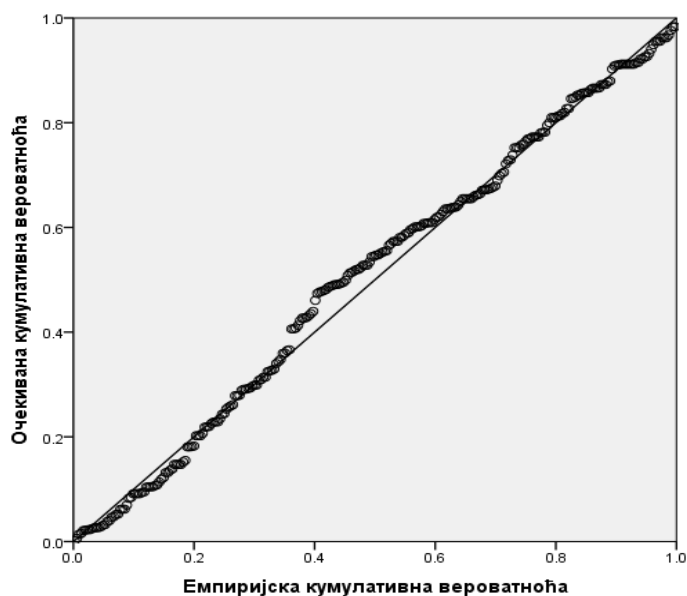
Слика 10.2-1

Хистограм са нормалном кривом просечног школског успеха испитаних на крају школске године ($N = 280$)



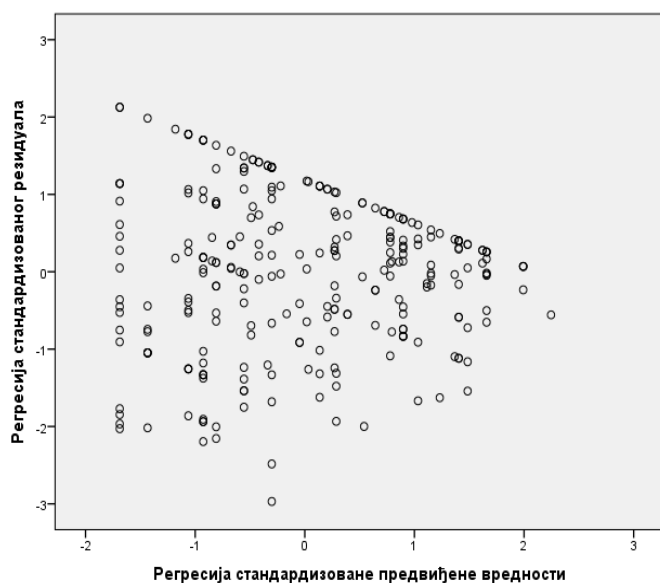
Слика 10.2-2

Хистограм са нормалном кривом просечног школског успеха испитаних на полугодишту ($N = 268$)



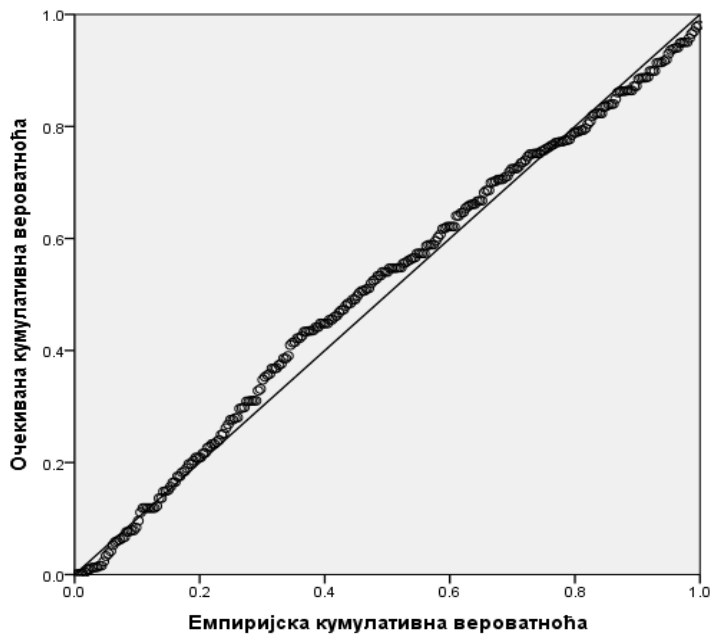
Слика 10.2-3

Нормални ПП-графикон стандардизованих резидуала регресије за просечни успех на крају претходне школске године ($N = 278$)

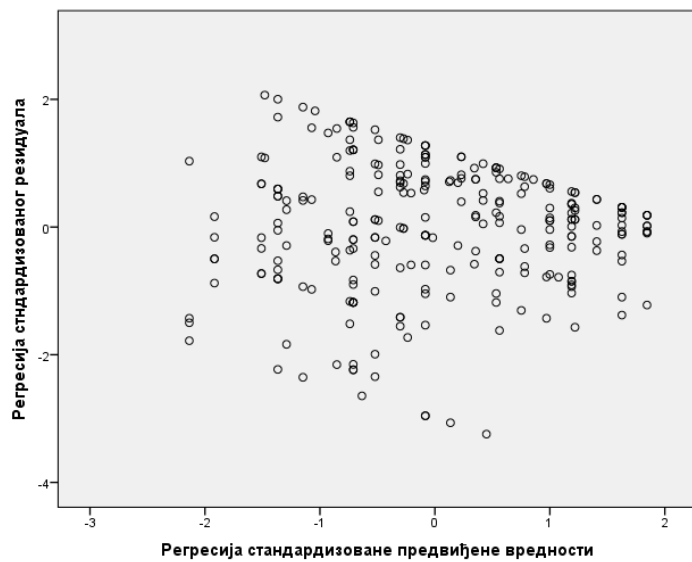


Слика 10.2-4

Графикон растурања стандардизованих резидуала регресије у односу на стандардизоване предвиђене вредности просечног успеха на крају претходне школске године ($N = 278$)



Слика 10.2-5
*Нормални ПП-графикон стандардизованих резидуала регресије
за просечни успех на полугодишту ($N = 270$)*



Слика 10.2-6
*Графикон растурања стандардизованих резидуала регресије у односу на
стандардизоване предвиђене вредности просечног успеха на полугодишту
($N = 270$)*

Табела 10.2-3

Школски успех на крају прошле и полугодишту садашње школске године према средњој школи коју похађају

Школски успех на крају прошле школске године	Средња школа		Укупно (кумул. %)
	Гимназија f (%)	Економско- трговинска f (%)	
1. недовољан (једна или више слабих оцена)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2. довољан (2,00-2,49)	0 (0,0)	8 (5,1)	8 (2,9)
3. добар (2,50-3,49)	2 (1,6)	41 (26,1)	43 (15,4)
4. врло добар (3,50-4,49)	39 (31,7)	55 (35,0)	94 (33,6)
5. одличан (4,50-4,99)	44 (35,8)	22 (14,0)	66 (23,6)
6. скроз одличан (5,00)	38 (30,9)	31 (19,7)	69 (24,6)
Укупно	123 (100,0)	157 (100,0)	280 (100,0)
Школски успех на полугодишту садашњег разреда	f	%	кумул. %
1. недовољан (једна или више слабих оцена)	0 (0,0)	5 (3,3)	5 (1,8)
2. довољан (2,00-2,49)	1 (0,8)	10 (6,7)	11 (4,0)
3. добар (2,50-3,49)	3 (2,4)	35 (23,3)	38 (13,9)
4. врло добар (3,50-4,49)	42 (34,1)	53 (35,3)	95 (34,8)
5. одличан (4,50-4,99)	51 (41,5)	33 (22,0)	84 (30,8)
6. скроз одличан (5,00)	26 (21,1)	14 (9,3)	40 (14,7)
Укупно	123 (100,0)	150 (100,0)	273 (100,0)

Напомена. Код испитаних из економско-трговинске школе успех на полугодишту се односи, због времена испитивања, на полугодиште претходне школске године. Фреквенције (f) и проценти (%) се односе на редове.

Табела 10.2-4

Школски успех на крају прошле и полугодишту садашње школске године према полу испитаних

Школски успех на крају прошле школске године	Пол		Укупно (кумул. %)
	Мушки f (%)	Женски f (%)	
1. недовољан (једна или више слабих оцена)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2. довољан (2,00-2,49)	6 (5,1)	2 (1,2)	8 (2,9)
3. добар (2,50-3,49)	22 (18,8)	21 (12,9)	43 (15,4)
4. врло добар (3,50-4,49)	42 (35,9)	52 (31,9)	94 (33,6)
5. одличан (4,50-4,99)	22 (18,8)	44 (27,0)	66 (23,6)
6. скроз одличан (5,00)	25 (21,4)	44 (27,0)	69 (24,6)
Укупно	117 (100,0)	163 (100,0)	280 (100,0)
Школски успех на полугодишту садашњег разреда	f	%	кумул. %
1. недовољан (једна или више слабих оцена)	2 (1,8)	3 (1,9)	5 (1,8)
2. довољан (2,00-2,49)	7 (6,1)	4 (2,5)	11 (4,0)
3. добар (2,50-3,49)	20 (17,5)	18 (11,3)	38 (13,9)
4. врло добар (3,50-4,49)	42 (36,8)	53 (33,3)	95 (34,8)
5. одличан (4,50-4,99)	30 (26,3)	54 (34,0)	84 (30,8)
6. скроз одличан (5,00)	13 (11,4)	27 (17,0)	40 (14,7)

Укупно	114 (100,0)	159 (100,0)	273 (100,0)

Напомена. Код испитаних из економско-трговинске школе успех на полугодишту се односи, због времена испитивања, на полугодиште претходне школске године. Фреквенције (f) и проценти (%) се односе на редове.

Табела 10.2-16.1

Категоријална регресиона анализа: квантификације предиктора (контролне варијабле)

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Пол	мушки	117	-1,173
	женски	161	0,852
Средња школа	Гимназија	122	1,131
	Економско-трговинска школа	156	-0,884
Ред рођености	1.	136	-0,906
	2.	98	0,438
	3.	31	1,717
	4. и више	13	2,078
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	50	-0,907
	2. непотпуна средња школа	33	-0,772
	3. трогодишња средња школа	29	-0,720
	4. четворогод. средња школа	83	-0,325
	5. виша или висока школа	21	0,544
	6. факултет	43	1,613
	7. спец, мастер, маг. или докторат	19	1,992

Напомена. Ниво оптималног скалирања варијабли: номинални за Пол и Средњу школу, ординални (Spline Ordinal, Degree 2, Interior Knots 2) за Ред рођености и Школску спрему оца. Остале варијабле у анализи: четири родитељска васпитна стила + мешовити (предиктор) и Успех на крају школске године (критеријум).

Из **Табеле 10.2-16.1** се може видети да за дихотомну варијаблу *пол* квантификација категорије "женски" је са позитивним предзнаком и знатно већа од оне са негативним предзнаком за "мушки" (пол). Надаље, за дихотомну варијаблу *средња школа* квантификација за категорију "гимназија" је са позитивним предзнаком и знатно већа од оне за категорију "економско-трговинска школа", која је са негативним предзнаком. Категорије варијабле *ред рођености* се распоређују у растућем правилном низу идући од категорије "1.", која једина има негативни предзнак до "4. и више", која има највећу квантификацију. У случају варијабле *школска спрема оца*, квантификације појединих категорија те спреме се такође распоређују у правилном растућем низу идући од најниже за категорију "до 8 разреда основне школе" до оне највише. При томе од најниже до четврте категорије "четворогодишња средња школа" квантификације имају негативна предзнак, односно остале три највише имају позитиван предзнак. Приметимо релативно малу разлику између квантификација за 6. и 7. категорију, односно знатно већу од те између 5. и 6. категорије.

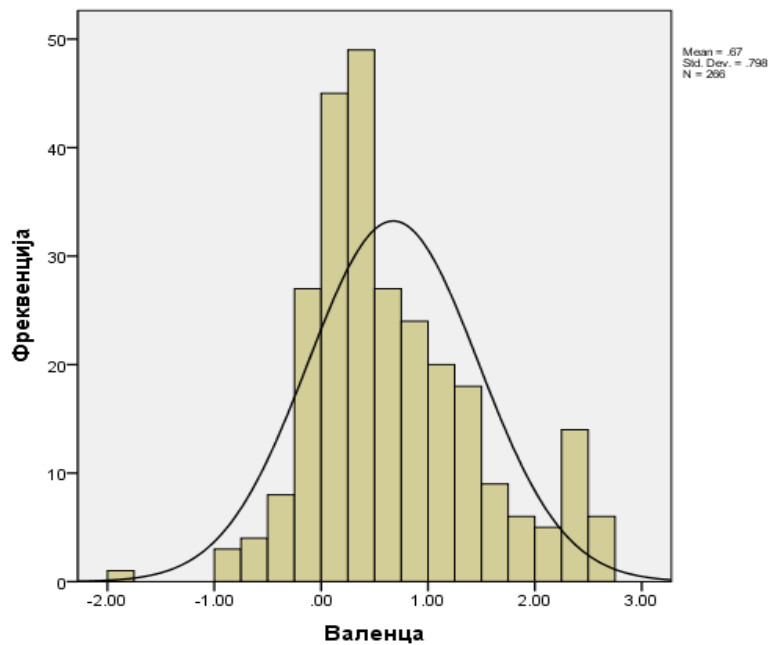
Табела 10.2-20.1*Категоријална регресиона анализа: квантификације предиктора (контролне варијабле)*

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Пол	мушки	114	-1,174
	женски	157	0,852
Средња школа	Гимназија	122	1,105
	Економско-трговинска школа	149	-0,905
Ред рођености	1.	133	-0,828
	2.	95	0,267
	3.	30	1,716
	4. и више	13	2,553
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	50	-0,934
	2. непотпуна средња школа	31	-0,886
	3. трогодишња средња школа	28	-0,727
	4. четворогод. средња школа	81	-0,251
	5. виша или висока школа	21	0,604
	6. факултет	42	1,597
	7. спец, мастер, маг. или докторат	18	1,948

Напомена. Ниво оптималног скалирања варијабли: номинални за Пол и Средњу школу, ординални (Spline Ordinal, Degree 2, Interior Knots 2) за Ред рођености и Школску спрему оца. Остале варијабле у анализи: четири родитељска васпитна стила + мешовити (предиктор) и Успех на полугодишту (критеријум).

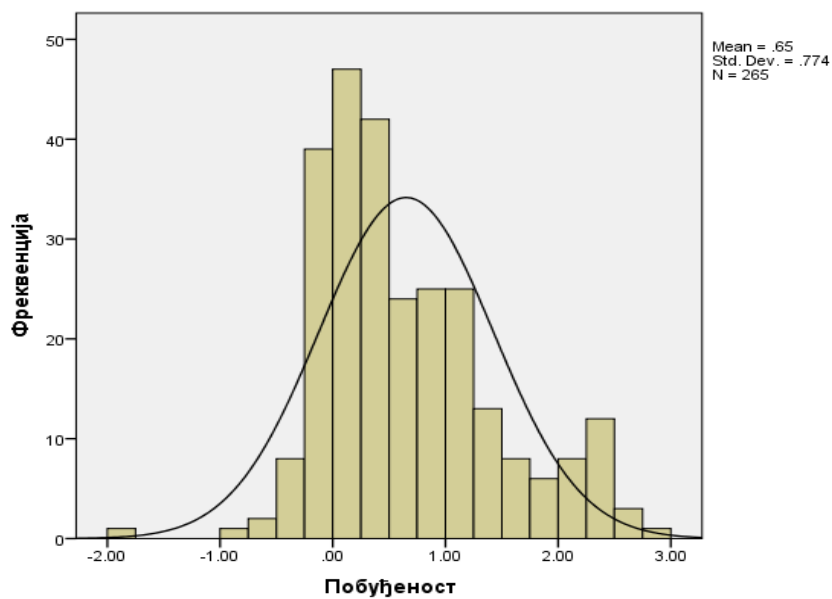
Из **Табеле 10.2-20.1** се може видети да је за дихотомну варијаблу *пол* квантификација категорије "женски" са позитивним предзнаком и знатно већа од оне са негативним предзнаком за "мушки" и ове квантификације су практично идентичне са онима из претходне анализе. Надаље, за дихотомну варијаблу *средња школа* квантификација за категорију "гимназија" је, као у претходној анализи, са позитивним предзнаком и знатно већа од оне за категорију "економско-трговинска школа", која је са негативним предзнаком. Вредности тих квантификација се у веома малој мери разликују од оних у претходној анализи. Као у претходној анализи, категорије варијабле *ред рођености* се распоређују у растућем правилном низу идући од категорије "1", која једина има негативан предзнак до "4 и више", која има највећу квантификацију. Вредности тих квантификација се у извесној (мањој) мери разликују од оних у претходној анализи. У случају варијабле *школска спрема оца*, квантификације појединих категорија те спреме се, као у претходној анализи, распоређују у правилном растућем низу идући од најниже за категорију "до 8 разреда основне школе" до оне највише. При томе од најниже до четврте категорије "четворогодишња средња школа" квантификације имају негативна предзнак, односно остале три највише имају позитиван предзнак, што је био случај и у претходној анализи. У овој анализи је такође релативно мала разлика између квантификација за 6. и 7. категорију, односно знатно већа од те је она између 5. и 6. категорије.

ПРИЛОГ И: СЛИКЕ И ТАБЕЛЕ УЗ ОДЕЉАК 10.3



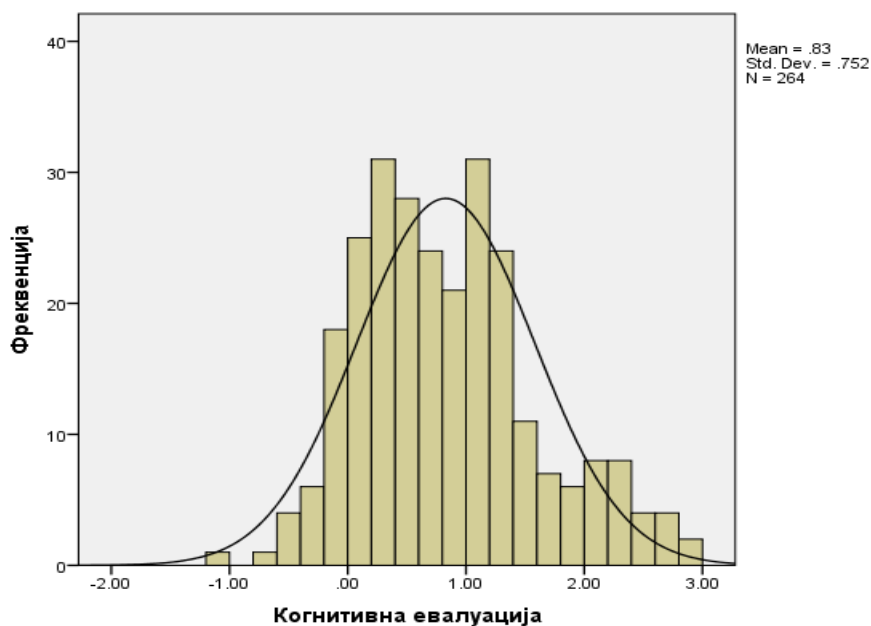
Слика 10.3-1

*Дистрибуција просечних скорова Валенце као димензије
Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС)*



Слика 10.3-2

*Дистрибуција просечних скорова Побуђености као димензије
Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС)*



Слика 10.3-3

Дистрибуција просечних скорова Когнитивне евалуације као димензије
Скале конотативног значења родитељских васпитних стилова (СКЗРВС)

Табела 10.3-5.1

Вредности скјуниса и куртозиса дистрибуција процена конотативног значења родитељских васпитних
стилова (РВС) за две категорије националности роидетља (ОТАЦ)¹

Нац. ОЦА	Мера	Родитељски васпитни стил											
		Ауторитативни			Попустљиви			Ауторитарни			Занемарујући		
		ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ
Српска	Ск	-0,55	-0,12	-1,00	0,86	0,98	0,78	0,72	0,78	0,53	0,67	0,51	0,51
	СГ Ск	0,22	0,22	0,22	0,22	0,22	0,23	0,22	0,22	0,22	0,22	0,22	0,22
	Z скор	2,48	-0,54	-4,54	3,91	4,45	3,39	3,27	3,54	2,41	3,04	2,32	2,32
	Ку	-0,06	-0,39	1,22	0,34	0,71	0,20	0,32	0,44	0,94	-0,26	-0,24	-0,24
	СГ Ку	0,44	0,44	0,44	0,44	0,44	0,44	0,44	0,44	0,09	0,44	0,13	0,44
	Z скор	-0,14	-0,88	2,77	0,77	1,61	0,45	0,73	1,00	10,44	-0,59	-1,85	-0,54
Румунска	Ск	0,21	-0,07	-0,38	0,50	0,65	0,25	0,22	0,08	0,12	0,28	0,03	0,03
	СГ Ск	0,25	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23
	Z скор	0,84	-0,30	-1,65	2,17	2,83	1,09	0,96	0,35	0,52	1,22	0,13	0,13
	Ку	-0,89	-0,67	-0,09	-0,45	-0,39	-0,26	0,25	1,04	0,26	-0,76	-0,54	-0,54
	СГ Ку	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46	0,46
	Z скор	-1,91	-1,46	-0,20	-0,98	-0,85	-0,57	0,54	2,26	0,56	-1,65	-1,17	-1,17

Напомена. ВАЛ = Валенца. ПОБ = Побуђеност. КЕ = Когнитивна евалуација. Ск = Скјунис.

СГ Ск = Стандардна грешка Ск. Ку = куртозис. СГ Ку = Стандардна грешка Ку.

¹ У свих 12 анализа n = 118 за очеве српске и n = 107 за очеве румунске националности.

Табела 10.3-6.1

Вредности скјуниса и куртозиса дистрибуција процена конотативног значења родитељских васпитних стилова (PBC) за две категорије националности роидетља (МАЈКА)¹

Нац. МАЈКЕ	Мера	Родитељски васпитни стил											
		Ауторитативни			Попустљиви			Ауторитарни			Занемарујући		
		ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ
Српска	Ск	-0,53	-0,05	-0,87	0,78	0,93	0,72	0,57	0,64	0,44	0,52	0,40	0,40
	СГ Ск	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21
	Z скор	-2,52	-0,24	-4,14	3,71	4,42	3,42	2,71	3,05	2,09	2,48	1,90	1,90
	Ку	-0,19	-0,52	0,83	0,05	0,43	0,05	-0,20	-0,04	-0,11	-0,47	-0,35	-0,35
	СГ Ку	0,42	0,42	0,42	0,42	0,23	0,42	0,42	0,42	0,42	0,42	0,42	0,42
	Z скор	-0,45	-1,24	1,98	0,12	1,87	0,12	-0,48	-0,09	-0,26	-1,12	-0,83	-0,83
Румунска	Ск	-0,34	-0,26	-0,64	0,39	0,56	0,17	0,20	-0,01	0,09	0,28	0,01	0,01
	СГ Ск	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24
	Z скор	-1,42	-1,08	-2,67	1,62	2,33	0,71	0,83	-0,04	0,37	1,17	0,04	0,04
	Ку	-0,78	-0,52	0,27	-0,50	-0,50	-0,26	0,35	1,20	0,28	-0,79	-0,58	-0,58
	СГ Ку	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48
	Z скор	-1,62	-1,08	0,56	-1,04	-1,04	-0,54	0,73	2,50	0,28	-1,64	-1,21	-1,21

Напомена. ВАЛ = Валенца. ПОБ = Побуђеност. КЕ = Когнитивна евалуација. Ск = Скјунис.

СГ Ск = Стандардна грешка Ск. Ку = куртозис. СГ Ку = Стандардна грешка Ку.

¹ У свих 12 анализа n = 128 за мајке српске и n = 99 за мајке румунске националности.

Табела 10.3-7.1

Вредности скјуниса и куртозиса дистрибуција процена конотативног значења родитељских васпитних стилова (PBC) за две категорије варијабле РОДИТЕЉИ ИСТЕ НАЦИОНАЛНОСТИ¹

Нац. ОБА РОДИТЕЉА	Мера	Родитељски васпитни стил											
		Ауторитативни			Попустљиви			Ауторитарни			Занемарујући		
		ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ	ВАЛ	ПОБ	КЕ
Српска	Ск	-0,57	-0,08	-0,95	0,76	0,92	0,78	0,67	0,71	0,51	0,60	0,46	0,46
	СГ Ск	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24
	Z скор	-2,37	-0,33	-3,96	3,17	3,83	3,25	2,79	2,96	2,12	2,50	1,92	1,92
	Ку	0,02	-0,25	1,04	0,19	0,61	0,20	0,14	0,27	0,13	-0,39	-0,30	-0,30
	СГ Ку	0,51	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47
	Z скор	0,04	-0,53	2,21	0,40	1,30	0,42	0,30	0,57	0,28	-0,83	-0,64	-0,64
Румунска	Ск	-0,37	-0,21	-0,54	0,35	0,53	0,19	0,15	-0,04	0,04	0,27	0,01	0,01
	СГ Ск	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
	Z скор	-1,48	-0,84	-2,16	1,40	2,12	0,76	0,60	-0,16	0,16	1,08	0,04	0,04
	Ку	-0,79	-0,62	0,12	-0,57	-0,55	-0,31	0,25	1,23	0,25	-0,86	-0,60	-0,60
	СГ Ку	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51
	Z скор	-1,55	-1,22	0,23	-1,12	-1,08	-0,61	0,49	2,41	0,49	-1,69	-1,18	-1,18

Напомена. ВАЛ = Валенца. ПОБ = Побуђеност. КЕ = Когнитивна евалуација. Ск = Скјунис.

СГ Ск = Стандардна грешка Ск. Ку = куртозис. СГ Ку = Стандардна грешка Ку.

¹ У свих 12 анализа n = 104 за родитеље српске и n = 89 за родитеље румунске националности.

Табела 10.3-9.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом валенца занемарујућег РВС-а као критеријумом и националност оца као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	10	-1,497
	3-добар	34	-1,497
	4-врло добар	80	-0,479
	5-одличан	66	0,855
	6-скроз одличан	37	1,291
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	–
	2	9	-1,851
	3	32	-1,851
	4	79	-0,228
	5 (одлично)	107	0,878
Пол	1. Мушки	129	-0,872
	2. Женски	98	1,147
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	38	-1,525
	2. непотпуна средња школа	28	-1,525
	3. трогодишња средња школа	24	0,403
	4. четворогодишња средња школа	68	0,403
	5. виша или висока школа	18	0,922
	6. факултет	35	0,922
	7. спец, мастер, маг. или докторат	16	0,922

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за пол, ординали за успех на полугодишту и материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за школску спрему оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-9.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до најмање за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех”. Приметимо да и овде три најниже квантификације имају негативан, а остале две позитиван предзнак. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (односи се на око 47% свих испитаних у овој анализи), а две најмање и једнаке и са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема слабо” нема ниједног испитаника). Са негативним предзнаком као и код претходне две али знатно већа је квантификација за категорију 4. Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол. Квантификације варијабле *школска спрема оца* се, према очекивању, поређају од две најнижег степена и једнаке (до 8 раз. осн. школе и непотпуна средња школа) до две највише и једнаке (6. и 7. ниво или категорија). У овој анализи, две најниже категорије школске спреме оца имају негативан, док све остале позитиван предзнак.

Табела 10.3-13.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом побуђеност занемарујућег РВС-а као критеријумом и националност оца као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	11	-1,552
	3-добар	33	-1,552
	4-врло добар	80	-0,322
	5-одличан	65	0,603
	6-скроз одличан	35	1,568
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	–
	2	7	-2,024
	3	33	-2,024
	4	79	0,018
	5 (одлично)	105	0,757
Пол	1. Мушки	127	-0,874
	2. Женски	97	1,144
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	40	-1,372
	2. непотпуна средња школа	27	-1,372
	3. трогодишња средња школа	23	0,123
	4. четворогодишња средња школа	66	0,123
	5. виша или висока школа	17	1,191
	6. факултет	35	1,191
	7. спец, мастер, маг. или докторат	16	1,191

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за пол, ординали за успех на полугодишту и материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за школску спремину оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-13.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до две најмање, са негативним предзнаком и једнаке за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех” и „добар успех”. Приметимо да и овде три најниже квантификације имају негативан, а остале две позитиван предзнак. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (и у овом моделу односи се на око 47% свих испитаних), а две најмање и једнаке и са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема слабо” нема ниједног испитаника). За разлику од претходне, квантификација за категорију 4 у овој анализи је са позитивним предзнаком. Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол. Квантификације варијабле *школска спрема оца* се у овој анализи поређају од две најнижег степена, са негативним предзнаком и једнаке (до 8 раз. осн. школе и непотпуна средња школа) преко две категорије (трогодишња и четворогодишња средња школа) са

позитивним предзнаком и једнаких квантификација, до три највише са позитивним предзнаком и једнаких квантификација (5, 6. и 7. ниво или категорија).

Табела 10.3-17.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом побуђеност ауторитарног РВС-а као критеријумом и националност оца као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	11	-1,413
	3-добар	33	-1,413
	4-врло добар	80	-0,319
	5-одличан	63	0,376
	6-скроз одличан	35	1,829
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	—
	2	7	-3,895
	3	33	-1,531
	4	77	0,230
	5 (одлично)	105	0,572
Пол	1. Мушки	126	-0,873
	2. Женски	96	1,146
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	40	-0,705
	2. непотпуна средња школа	27	-0,705
	3. трогодишња средња школа	22	-0,705
	4. четворогодишња средња школа	65	-0,607
	5. виша или висока школа	17	1,504
	6. факултет	35	1,504
	7. спец, мастер, маг. или докторат	16	1,504

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за пол, ординали за успех на полугодишту и материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за школску спрему оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-17.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до две најмање, са негативним предзнаком и једнаке за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех” и „добар успех”. Приметимо да и овде три најниже квантификације имају негативан, а остале две позитиван предзнак. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (односи се на око 47% свих испитаних и у овој анализи), а две најмање и једнаке и са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема слабо” нема ниједног испитаника). Са негативним предзнаком као и код претходне две али знатно већа је квантификација за категорију 4. Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол.

Квантификације варијабле *школска спрема оца* се у овој анализи поређају од три најнижег степена и једнаке (до 8 раз. осн. школе, непотпуна средња школа и трогодишња средња школа) преко средње школе чија квантификација је нешто виша од оних за претходне три, до три највише и једнаке (5, 6. и 7. ниво или категорија). У овој анализи, само три навише категорије школске спреме имају позитиван, док све остале имају негативан предзнак.

Табела 10.3-21.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а као критеријумом и националност оца као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	11	-1,652
	3-добар	32	-1,652
	4-врло добар	74	-0,222
	5-одличан	65	0,550
	6-скроз одличан	35	1,477
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	–
	2	8	-1,865
	3	32	-1,865
	4	76	-0,169
	5 (одлично)	101	0,866
Пол	1. Мушки	123	-0,874
	2. Женски	94	1,144
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	37	-1,374
	2. непотпуна средња школа	27	-1,374
	3. трогодишња средња школа	24	0,093
	4. четворогодишња средња школа	62	0,093
	5. виша или висока школа	17	1,193
	6. факултет	34	1,193
	7. спец, мастер, маг. или докторат	16	1,193

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за пол, ординали за успех на полугодишту и материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за школску спрем оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-21.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до две најмање, са негативним предзнаком и једнаке за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех” и „добар успех”. Занимљиво је да у овом моделу категорија „врло добар” је са негативним предзнаком као и претходне две. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (односи се на око 47% свих испитаних и у овој анализи), прилично мања и са негативним је за категорију 4, док су две најмање једнаке и са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема

слабо” нема ниједног испитаника). Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол. Квантификације варијабле *школска спрема оца* се у овој анализи поређају од две најнижег степена и једнаких квантификација са негативним предзнаком (до 8 раз. осн. школе и непотпуна средња школа) преко следеће две са једнаким квантификацијама и позитвним предзнаком. Квантификације за категорије 5–7. су једнаке, знатно веће од претходних и са позитивним предзнаком.

Табела 10.3-24.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а као критеријумом и националност оца као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	11	-0,791
	3-добар	34	-0,791
	4-врло добар	75	-0,791
	5-одличан	65	0,384
	6-скроз одличан	36	1,946
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	–
	2	9	-3,297
	3	32	-1,475
	4	77	0,035
	5 (одлично)	103	0,720
Пол	1. Мушки	126	-0,868
	2. Женски	95	1,152
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	37	-0,957
	2. непотпуна средња школа	27	-0,957
	3. трогодишња средња школа	24	-0,957
	4. четворогодишња средња школа	63	0,334
	5. виша или висока школа	19	0,334
	6. факултет	35	0,334
	7. спец, мастер, маг. или докторат	16	2,822

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за Пол, ординали за Успех на полугодишту и Материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за Школска спрема оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-24.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до две најмање, са негативним предзнаком и једнаке за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех” и „добар успех”. Занимљиво је да у овом моделу категорија „врло добар” је са негативним предзнаком и једнаком квантификацијом као и претходне две. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (односи се на око 47% свих испитаних

и у овој анализи), прилично мања и такође са позитивним је за категорију 4, док две најмање су са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема слабо” нема ниједног испитаника) с тим што је квантификација категорије 2 знатно мање од оне за категорију 3. Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол. Квантификације варијабле *школска спрема оца* се у овој анализи поређају од три најнижег степена и једнаких квантификација са негативним предзнаком (до 8 раз. осн. школе, непотпуна средња школа и трогодишња средња школа) преко следеће три са једнаким квантификацијама и позитивним предзнаком до 7. категорије као највише и са позитивном и знатно већом квантификацијом од оних за претходне три.

Табела 10.3-29.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом побуђеност ауторитарног РВС-а као критеријумом и родитељи исте националности као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	10	-1,516
	3-добар	27	-1,516
	4-врло добар	74	-0,237
	5-одличан	53	0,395
	6-скроз одличан	29	1,815
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	—
	2	6	-4,150
	3	27	-1,461
	4	69	0,177
	5 (одлично)	91	0,573
Пол	1. Мушки	109	-0,878
	2. Женски	84	1,139
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	33	-0,773
	2. непотпуна средња школа	23	-0,773
	3. трогодишња средња школа	15	-0,773
	4. четворогодишња средња школа	60	-0,582
	5. виша или висока школа	17	1,449
	6. факултет	31	1,449
	7. спец, мастер, маг. или докторат	14	1,449

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за пол, ординали за успех на полугодишту и материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за школску спрему оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-29.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до две најмање, са негативним предзнаком и једнаке за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех” и „добар успех”. Занимљиво је да у овом моделу

категорија „врло добар” је са негативним предзнаком као и претходне две. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (односи се на око 47% свих испитаних и у овој анализи), нешто мања и такође са позитивним је за категорију 4, док две најмање су са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема слабо” нема ниједног испитаника) с тим што је квантификација категорије 2 знатно мања од оне за категорију 3. Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол. Квантификације варијабле *школска спрема оца* се у овој анализи поређају од три најнижег степена и једнаких квантификација са негативним предзнаком (до 8 раз. осн. школе, непотпуна средња школа и трогодишња средња школа) преко четворогодишње средње школе са нешто већом квантификацијом али такође са негативним предзнаком, до следеће три највишег степена и са једнаким квантификацијама позитивног предзнака.

Табела 10.3-33.1

Категоријална регресиона анализа са варијаблом когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а као критеријумом и родитељи исте нациоалности као предиктором: квантификације четири контролне варијабле

Варијабла	Категорија	f	Квантификација
Успех на полугодишту	2-недовољан и довољан	10	-1,730
	3-добар	26	-1,730
	4-врло добар	68	0,089
	5-одличан	54	0,165
	6-скроз одличан	29	1,633
Процена материјалног стања породице	1 (веома слабо)	0	–
	2	7	-2,541
	3	26	-1,231
	4	68	-0,519
	5 (одлично)	86	0,989
Пол	1. Мушки	105	-0,884
	2. Женски	82	1,132
Школска спрема оца	1. до 8 раз. основне школе	30	-1,548
	2. непотпуна средња школа	22	-1,548
	3. трогодишња средња школа	17	0,300
	4. четворогодишња средња школа	57	0,300
	5. виша или висока школа	17	0,956
	6. факултет	30	0,956
	7. спец, мастер, маг. или докторат	14	0,956

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Ниво оптималног скалирања: номинални за пол, ординали за успех на полугодишту и материјално стање породице, односно Spline Ordinal (Degree 2, Interior Knots 2) за школску спрему оца.

Када је о варијабли *успех на полугодишту* реч (Табела 10.3-33.1), квантификације се распоређују у очекиваном правилном низу од највеће за категорију „скроз одличан успех” до две најмање, са негативним предзнаком и једнаке за комбиновану категорију „недовољан и довољан успех” и „добар успех”. Квантификација категорије „врло добар” је са позитивним предзнаком и мања од оне за категорију „одличан”. Квантификације за варијаблу *процена материјалног стања породице* изгледају овако: највећа је за процену „одлично” (односи се на око 46% свих испитаних у овој анализи), прилично мања и са негативним предзнаком је за категорију 4, док две најмање су такође са негативним предзнаком (категорије означене бројевима 2 и 3, јер у категорији „1.-вема слабо” нема ниједног испитаника) с тим што је квантификација категорије 2 знатно мање од оне за категорију 3. Квантификације за варијаблу *пол* су у складу са релацијом између ње као предиктора и критеријума у присуству осталих варијабли у анализи: виша за женски него за мушки пол. Квантификације варијабле *школска спрема оца* се у овој анализи поређају од две најнижег степена и једнаких квантификација са негативним предзнаком (до 8 раз. осн. школе и непотпуна средња школа). Трогодишња и четворогодишња средња школа су са једнаким квантификацијама позитивног предзнака. Три највиша степена школске спрема имају нешто веће квантификације са позитивним предзнаком од претходна два степена школске спреме.

Табела 10.3-36.1

Категоријална регресиона анализа (1): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,325	0,106	0,069	F(9, 217) = 2,849 p = 0,003			

Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца ^a	0,100	0,070	1	2,041	0,155
Пол ^b	0,034	0,068	1	0,259	0,611
Успех на полугодишту (2–6)	-0,051	0,143	3	0,126	0,944
Школска спрема оца (7 катег)	0,120	0,156	1	0,595	0,441
Материјално стање породице ^c	0,257	0,059	3	18,855	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Валенца ауторитативног РВС-а*. N = 227.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-37.1

Категоријална регресиона анализа (2): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,280	0,078	0,045	F(8, 218) = 2,319 p = 0,021		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца ^a	0,023	0,044	1	0,263	0,608
Пол ^b	0,153	0,070	1	4,807	0,029
Успех на полугодишту (2–6)	-0,078	0,128	2	0,369	0,692
Школска спрема оца (7 катег)	-0,155	0,097	3	2,563	0,056
Материјално стање породице ^c	0,118	0,090	1	1,740	0,189

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Валенца попустљивог PBC-а*. N = 227.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-38.1

Категоријална регресиона анализа (3): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,363	0,132	0,096	F(9, 217) = 3,661 p = 0,000		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца ^a	0,076	0,058	1	1,758	0,186
Пол ^b	0,105	0,069	1	2,321	0,129
Успех на полугодишту (2–6)	-0,186	0,075	3	6,141	0,001
Школска спрема оца (7 катег)	-0,129	0,118	1	1,197	0,275
Материјално стање породице ^c	0,213	0,065	3	10,803	0,000

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Валенца ауторитарног PBC-а*. N = 227.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-39.1

Категоријална регресиона анализа (4): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,275	0,075	0,036	F(9, 212) = 1,923 p = 0,050			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
Националност оца ^a	0,079	0,071	1	1,249	0,265	
Пол ^b	0,076	0,070	1	1,174	0,280	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,074	0,153	3	0,233	0,873	
Школска спрема оца (7 катег)	0,095	0,161	1	0,350	0,555	
Материјално стање породице ^c	0,188	0,061	3	9,427	0,000	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Побуђеност ауторитативног PBC-а. N = 222.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-40.1

Категоријална регресиона анализа (5): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,387	0,150	0,097	F(13, 211) = 2,856 p = 0,001			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
Националност оца ^a	0,039	0,047	1	0,670	0,414	
Пол ^b	0,151	0,069	1	4,828	0,029	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,179	0,084	3	4,538	0,004	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,190	0,081	5	5,430	0,000	
Материјално стање породице ^c	0,174	0,059	3	8,589	0,000	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Побуђеност попустљивог PBC-а. N = 225.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-41.1

Категоријална регресиона анализа (6): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)				
0,375	0,141	0,100	F(10, 208) = 3,410 p = 0,000				
Предиктори			Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца ^a			0,060	0,057	1	1,101	0,295
Пол ^b			0,152	0,068	1	5,003	0,026
Успех на полугодишту (2–6)			-0,148	0,090	3	2,674	0,048
Школска спрема оца (7 катег)			-0,195	0,087	3	5,047	0,002
Материјално стање породице ^c			0,182	0,068	2	7,137	0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Когнитивна евалуација попустљивог РВС-а*. N = 219.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-42.1

Категоријална регресиона анализа (7): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко	Пондерисано		Једносмерна			
R	R ²	(adjusted) R ²	анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,385	0,148	0,108	F(10, 210) = 3,655 p = 0,000			
Предиктори		Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност оца ^a		0,054	0,049	1	1,206	0,273
Пол ^b		0,120	0,069	1	3,081	0,081
Успех на полугодишту (2–6)		-0,244	0,070	3	12,128	0,000
Школска спрема оца (7 катег)		-0,149	0,099	2	2,269	0,106
Материјално стање породице ^c		0,149	0,062	3	5,801	0,001

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Когнитивна евалуација ауторитарног РВС-а*. N = 221.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-43.1

Категоријална регресиона анализа (8): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,310	0,096	0,059	F(9, 219) = 2,583 p = 0,008		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,090	0,065	1	1,914	0,168
Пол ^b	0,079	0,058	1	1,829	0,178
Успех на полугодишту (2–6)	-0,058	0,169	3	0,119	0,949
Школска спрема оца (7 катег)	0,090	0,138	2	0,428	0,652
Материјално стање породице ^c	0,245	0,063	2	14,914	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Валенца ауторитативног РВС-а*. N = 229.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-44.1

Категоријална регресиона анализа (9): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,310	0,096	0,059	F(8, 220) = 2,826 p = 0,005		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,011	0,043	1	0,064	0,801
Пол ^b	0,147	0,069	1	4,518	0,035
Успех на полугодишту (2–6)	-0,122	0,109	2	1,248	0,289
Школска спрема оца (7 катег)	-0,145	0,116	2	1,570	0,210
Материјално стање породице ^c	0,149	0,098	2	2,312	0,101

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Валенца попустљивог РВС-а*. N = 229.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-45.1

Категоријална регресиона анализа (10): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,343	0,118	0,078	F(10, 218) = 2,916 p = 0,002		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,013	0,040	1	0,111	0,739
Пол ^b	0,098	0,061	1	2,575	0,110
Успех на полугодишту (2–6)	-0,173	0,088	3	3,864	0,010
Школска спрема оца (7 катег)	-0,154	0,099	2	2,424	0,091
Материјално стање породице ^c	0,188	0,064	3	8,671	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијаблa: *Валенца ауторитарног РВС-а*. N = 229.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-46.1

Категоријална регресиона анализа (11): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,392	0,154	0,119	F(9, 219) = 4,422 p = 0,000		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,088	0,057	1	2,333	0,128
Пол ^b	0,097	0,060	1	2,632	0,106
Успех на полугодишту (2–6)	-0,197	0,069	2	8,242	0,000
Школска спрема оца (7 катег)	-0,211	0,073	3	8,283	0,000
Материјално стање породице ^c	0,055	0,092	2	0,361	0,697

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијаблa: *Валенца занемарујућег РВС-а*. N = 229.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-47.1

Категоријална регресиона анализа (12): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,307	0,094	0,065	F(7, 217) = 3,215 p = 0,003		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,121	0,068	1	3,238	0,073
Пол ^b	0,125	0,067	1	3,499	0,063
Успех на полугодишту (2–6)	0,172	0,181	1	0,898	0,344
Школска спрема оца (7 катег)	-0,101	0,144	2	0,496	0,610
Материјално стање породице ^c	0,202	0,078	2	6,690	0,002

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Побуђеност ауторитативног PBC-a. N = 225.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-48.1

Категоријална регресиона анализа (13): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,419	0,176	0,138	F(10, 217) = 4,627 p = 0,000		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,017	0,042	1	0,168	0,682
Пол ^b	0,130	0,063	1	4,218	0,041
Успех на полугодишту (2–6)	-0,225	0,080	3	7,908	0,000
Школска спрема оца (7 катег)	-0,213	0,074	3	8,275	0,000
Материјално стање породице ^c	0,195	0,059	2	10,921	0,000

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Побуђеност попустљивог PBC-a. N = 228.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-49.1

Категоријална регресиона анализа (14): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,359	0,129	0,083	F(11, 212) = 2,846 p = 0,002			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
Националност мајке ^a	0,072	0,055	1	1,715	0,192	
Пол ^b	0,079	0,059	1	1,804	0,181	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,205	0,079	3	6,802	0,000	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,170	0,090	3	3,572	0,015	
Материјално стање породице ^c	0,144	0,078	3	3,371	0,019	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Побуђеност ауторитарног PBC-a*. N = 224.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-50.1

Категоријална регресиона анализа (15): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,419	0,175	0,137	F(10, 215) = 4,568 p = 0,000			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
Националност мајке ^a	0,100	0,063	1	2,513	0,114	
Пол ^b	0,126	0,064	1	3,845	0,051	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,199	0,066	3	9,045	0,000	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,225	0,074	2	9,186	0,000	
Материјално стање породице ^c	0,079	0,086	3	0,857	0,464	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Побуђеност занемарујућег PBC-a*. N = 226.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-51.1

Категоријална регресиона анализа (16): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,324	0,105	0,072	F(8, 213) = 3,131 p = 0,002			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
Националност мајке ^a	0,107	0,067	1	2,533	0,113	
Пол ^b	0,098	0,063	1	2,382	0,124	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,102	0,170	2	0,364	0,696	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,040	0,135	2	0,089	0,915	
Материјално стање породице ^c	0,269	0,066	2	16,800	0,000	

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а. N = 222.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-52.1

Категоријална регресиона анализа (17): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,403	0,162	0,131	F(8, 211) = 5,112 p = 0,000			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
Националност мајке ^a	0,034	0,047	1	0,527	0,469	
Пол ^b	0,167	0,065	1	6,640	0,011	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,154	0,087	3	3,158	0,026	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,220	0,080	2	7,626	0,001	
Материјално стање породице ^c	0,205	0,072	1	8,119	0,005	

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: Когнитивна евалуација попустљивог РВС-а. N = 220.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-53.1

Категоријална регресиона анализа (18): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,346	0,120	0,074	F(11, 210) = 2,601 p = 0,004		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,008	0,043	1	0,034	0,854
Пол ^b	0,123	0,065	1	3,529	0,062
Успех на полугодишту (2–6)	-0,199	0,078	3	6,399	0,000
Школска спрема оца (7 катег)	-0,166	0,084	3	3,880	0,010
Материјално стање породице ^c	0,112	0,091	3	1,516	0,211

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: Когнитивна евалуација ауторитарног РВС-а. N = 222.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-54.1

Категоријална регресиона анализа (19): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,414	0,172	0,132	F(10, 207) = 4,293 p = 0,000		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
Националност мајке ^a	0,117	0,068	1	2,980	0,086
Пол ^b	0,112	0,064	1	3,089	0,080
Успех на полугодишту (2–6)	-0,201	0,071	3	8,021	0,000
Школска спрема оца (7 катег)	-0,212	0,082	2	6,673	0,002
Материјално стање породице ^c	0,044	0,093	3	0,223	0,880

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а. N = 218.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-55.1

Категоријална регресиона анализа (20): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,377	0,142	0,110	F(7, 189) = 4,474 p = 0,000			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,079	0,069	1	1,311	0,254	
^b Пол	0,095	0,059	1	2,583	0,110	
Успех на полугодишту (2–6)	0,128	0,175	1	0,536	0,465	
Школска спрема оца (7 катег)	0,132	0,167	1	0,624	0,431	
^c Материјално стање породице	0,256	0,064	3	15,940	0,000	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Валенца ауторитативног PBC-а*. N = 197.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-56.1

Категоријална регресиона анализа (21): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,297	0,088	0,049	F(8, 188) = 2,272 p = 0,024			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,036	0,055	1	0,432	0,512	
^b Пол	0,151	0,076	1	3,919	0,049	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,082	0,149	2	0,302	0,740	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,160	0,119	3	1,805	0,148	
^c Материјално стање породице	0,131	0,097	1	1,817	0,179	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Валенца попустљивог PBC-а*. N = 197.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-57.1

Категоријална регресиона анализа (22): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,349	00,122	0,080	F(9, 187) = 2,889 p = 0,003			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,090	0,062	1	2,093	0,150	
^b Пол	0,087	0,062	1	1,975	0,162	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,149	0,120	3	1,535	0,207	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,135	0,143	1	0,888	0,347	
^c Материјално стање породице	0,213	0,074	3	8,230	0,000	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Валенца ауторитарног PBC-a*. N = 197.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-58.1

Категоријална регресиона анализа (23): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,394	0,155	0,114	F(9, 187) = 3,813 p = 0,000			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,113	0,065	1	2,985	0,086	
^b Пол	0,090	0,061	1	2,186	0,141	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,149	0,083	3	3,221	0,024	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,226	0,086	2	6,884	0,001	
^c Материјално стање породице	0,069	0,102	2	0,463	0,630	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Валенца занемарујућег PBC-a*. N = 197.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-59.1

Категоријална регресиона анализа (24): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,342	00,117	0,083	F(7, 185) = 3,495 p = 0,002		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
^a Родитељи исте националности	0,065	0,066	1	0,978	0,324
^b Пол	0,151	0,073	1	4,201	0,042
Успех на полугодишту (2–6)	0,152	0,184	1	0,677	0,412
Школска спрема оца (7 катег)	0,087	0,164	1	0,284	0,595
^c Материјално стање породице	0,195	0,077	3	6,451	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Побуђеност ауторитативног РВС-а*. N = 193.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-60.1

Категоријална регресиона анализа (25): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)		
0,399	0,159	0,109	F(11, 184) = 3,166 p = 0,001		
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.
^a Родитељи исте националности	0,039	0,055	1	0,516	0,474
^b Пол	0,138	0,069	1	3,980	0,048
Успех на полугодишту (2–6)	-0,168	0,103	3	2,648	0,050
Школска спрема оца (7 катег)	-0,222	0,101	3	4,804	0,003
^c Материјално стање породице	0,166	0,066	3	6,250	0,000

Напомена. РВС = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: *Побуђеност попустљивог РВС-а*. N = 196.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-61.1

Категоријална регресиона анализа (26): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,423	0,179	0,135	F(10, 184) = 4,018 p = 0,000			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,125	0,071	1	3,106	0,080	
^b Пол	0,110	0,065	1	2,864	0,092	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,155	0,070	3	4,874	0,003	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,260	0,080	2	10,527	0,000	
^c Материјално стање породице	0,097	0,072	3	1,851	0,139	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Побуђеност занемарујућег PBC-а*. N = 195.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-62.1

Категоријална регресиона анализа (27): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,355	0,126	0,082	F(9, 180) = 2,875 p = 0,003			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,071	0,073	1	0,922	0,338	
^b Пол	0,123	0,072	1	2,882	0,091	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,132	0,190	1	0,481	0,489	
Школска спрема оца (7 катег)	0,101	0,169	3	0,356	0,785	
^c Материјално стање породице	0,259	0,069	3	14,224	0,000	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабли: *Когнитивна евалуација ауторитативног PBC-а*. N = 190.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-63.1

Категоријална регресиона анализа (28): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,369	0,136	0,088	F(10, 177) = 2,794 p = 0,003			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,039	0,055	1	0,505	0,478	
^b Пол	0,156	0,072	1	4,708	0,031	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,094	0,122	3	0,589	0,623	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,234	0,098	3	5,758	0,001	
^c Материјално стање породице	0,172	0,071	2	5,821	0,004	

Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Когнитивна евалуација попустљивог PBC-а. N = 188.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

Табела 10.3-64.1

Категоријална регресиона анализа (29): сумарни резултати и стандардизовани регресиони коефицијенти (β)

Вишеструко R	R ²	Пондерисано (adjusted) R ²	Једносмерна анализа варијансе (One-Way ANOVA)			
0,361	0,131	0,082	F(10, 179) = 2,691 p = 0,004			
Предиктори	Бета (β)	Стандардна грешка	df	F	стат. знач.	
^a Родитељи исте националности	0,031	0,050	1	0,390	0,533	
^b Пол	0,116	0,070	1	2,734	0,100	
Успех на полугодишту (2–6)	-0,180	0,087	3	4,299	0,006	
Школска спрема оца (7 катег)	-0,184	0,117	2	2,491	0,086	
^c Материјално стање породице	0,143	0,069	3	4,307	0,006	

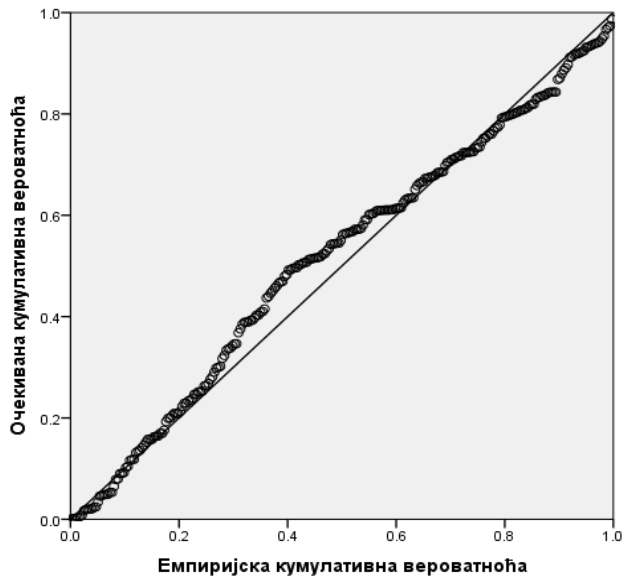
Напомена. PBC = Родитељски васпитни стил. Зависна варијабла: Когнитивна евалуација ауторитарног PBC-а. N = 190.

^aСрпска = 1, румунска = 2.

^bМушки = 1, женски = 2.

^cПроцењено на скали од 1 (веома слабо) до 5 (одлично).

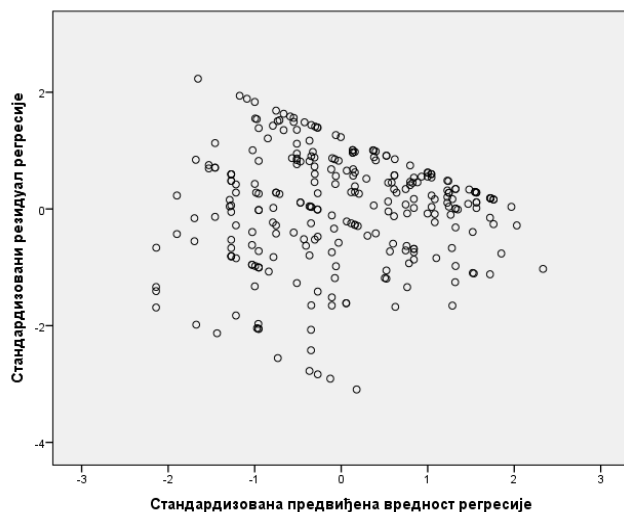
ПРИЛОГ Ј: СЛИКЕ УЗ ОДЕЉАК 10.4



Слика 10.4-1

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Отац Србин*

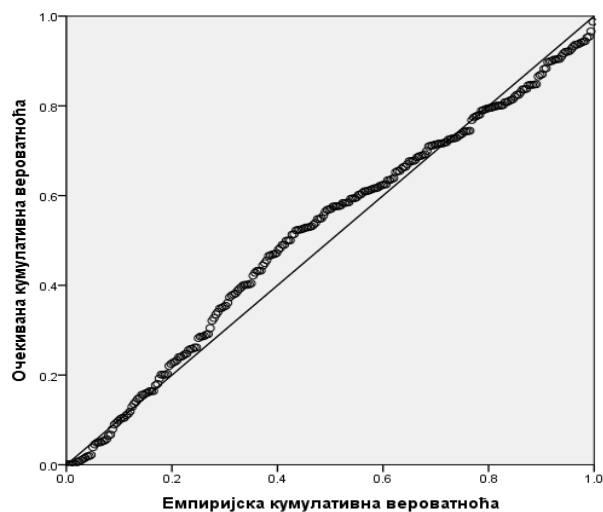
Напомена. (N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-2

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Отац Србин*

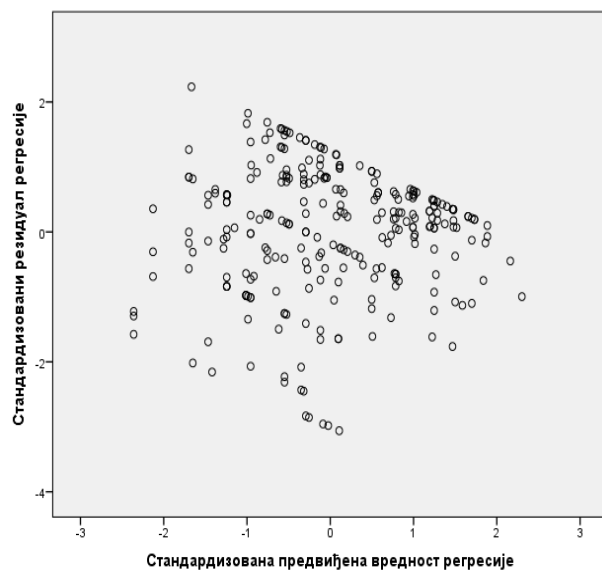
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-3

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Мајка Српкиња*

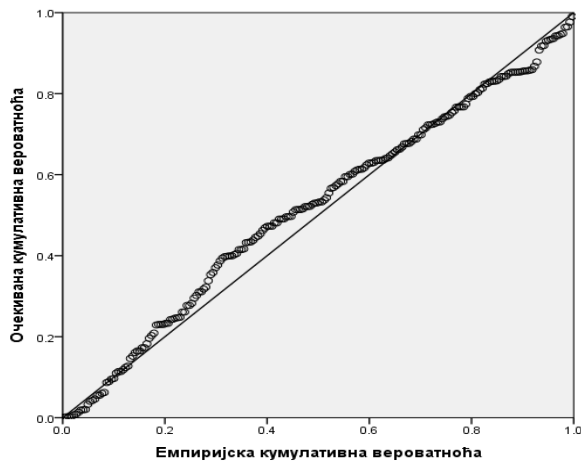
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-4

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Мајка Српкиња*

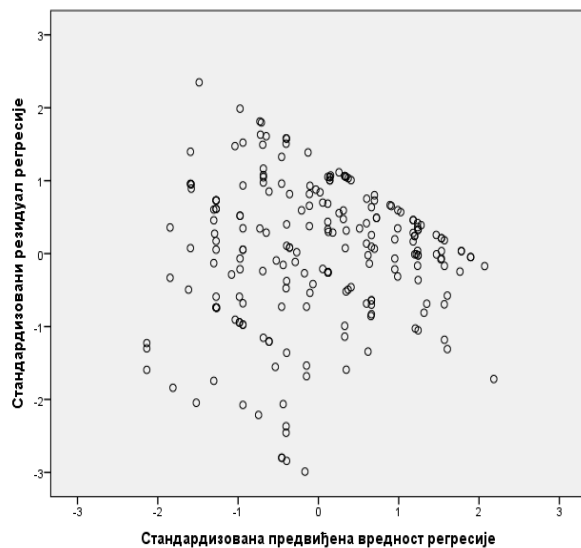
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-5

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Родитељи Срби*

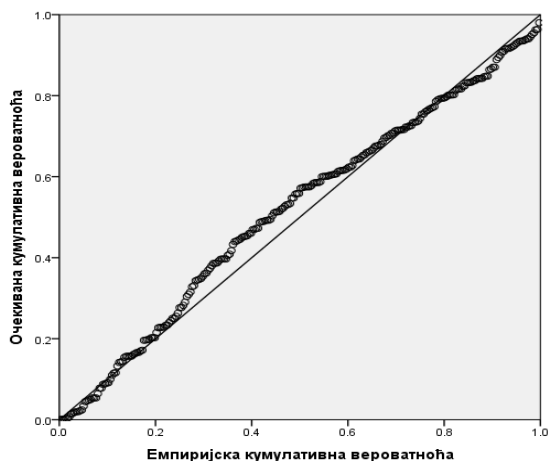
Напомена. N = 216. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-6

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Родитељи Срби*

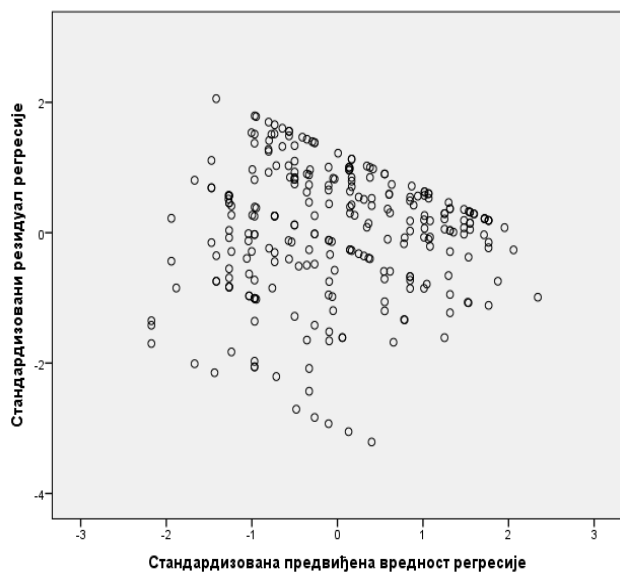
Напомена. N = 216. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-7

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Отац Румун*

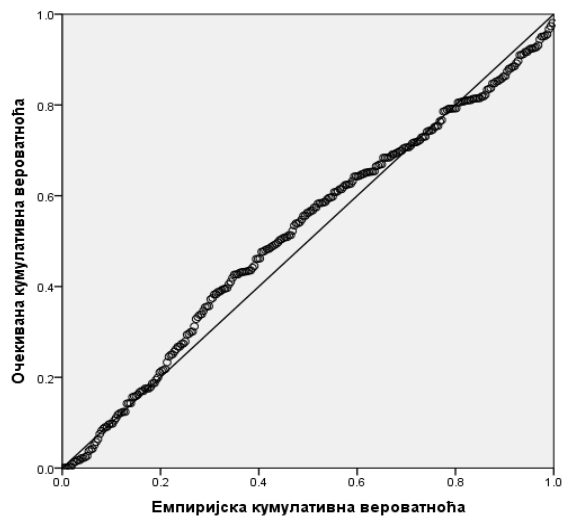
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-8

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Отац Румун*

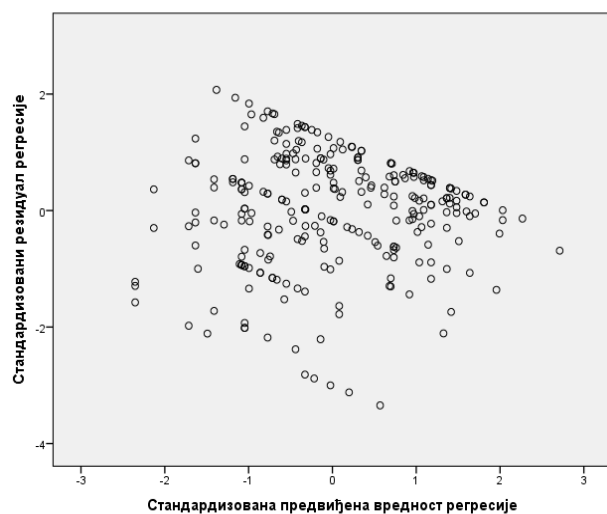
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-9

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Мајка Румунка*

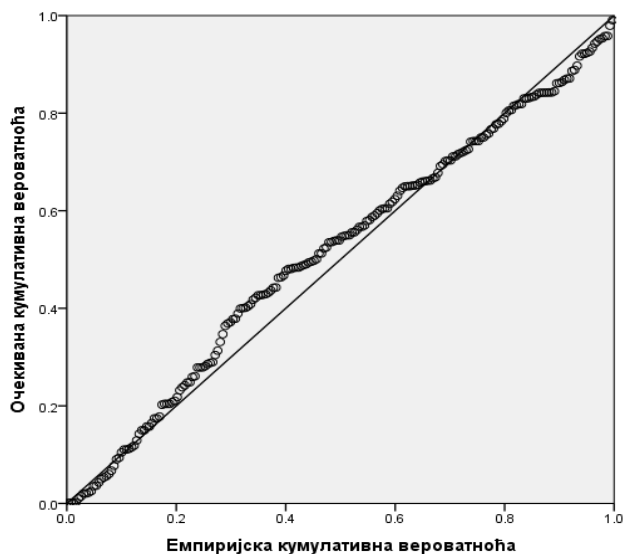
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-10

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Мајка Румунка*

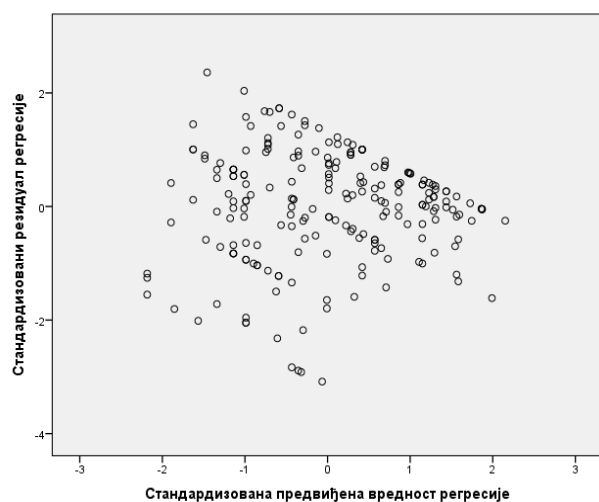
Напомена. N = 270. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-11

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (ditту) * Родитељи Румуни*

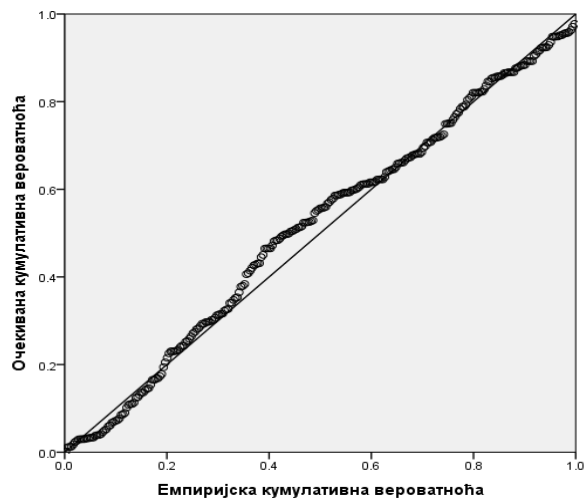
Напомена. N = 216. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-12

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (ditту) * Родитељи Румуни*

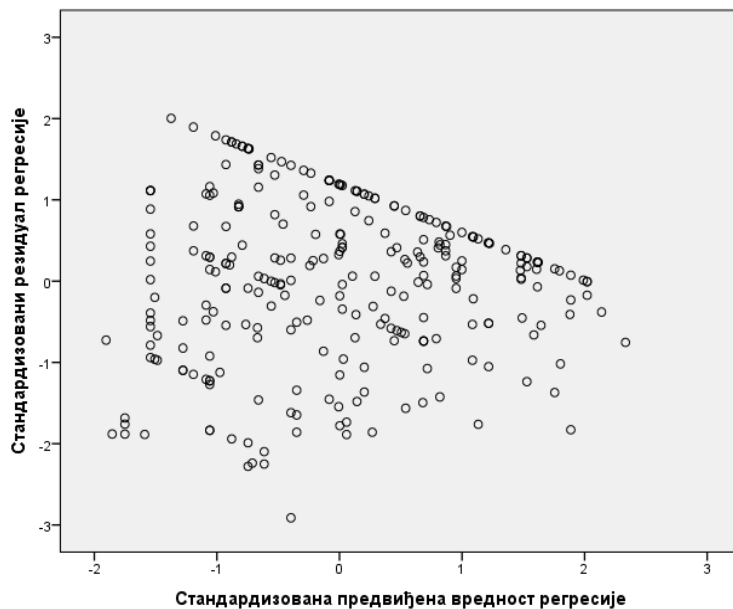
Напомена. N = 216. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-13

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Отац Србин*

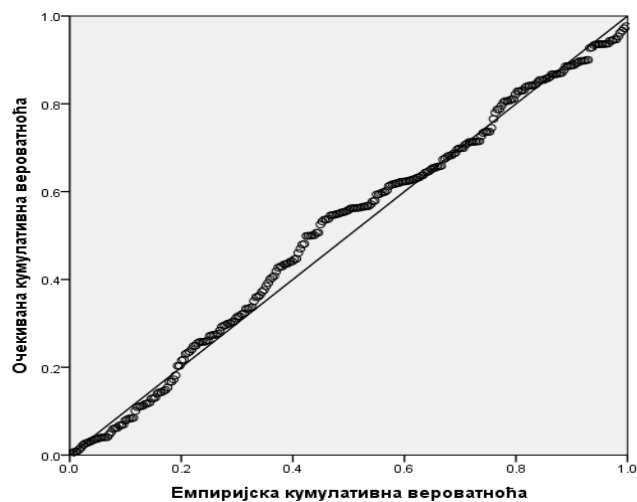
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-14

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (дитту) * Отац Србин*

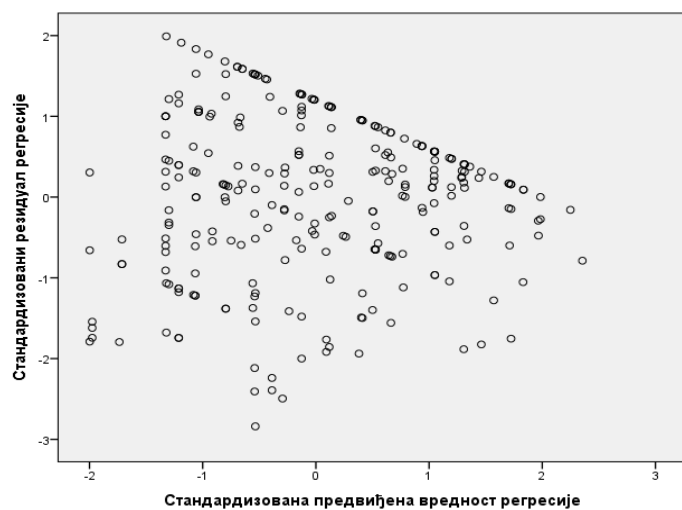
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-15

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблима четири основна РВС-а (дитту) * Мајка Српкиња*

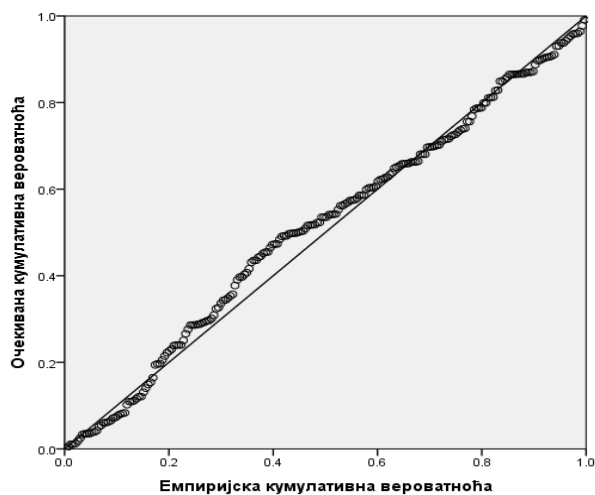
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-16

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблима четири основна РВС-а (дитту) * Мајка Српкиња*

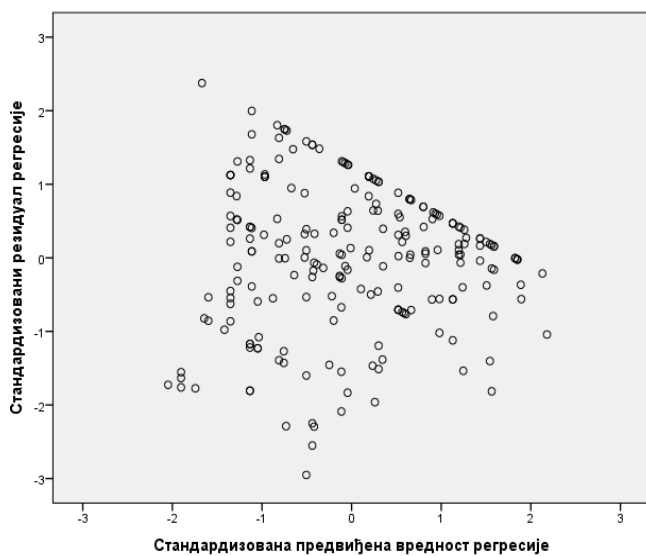
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-17

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблима четири основна РВС-а (*дитту*) * Родитељи Срби

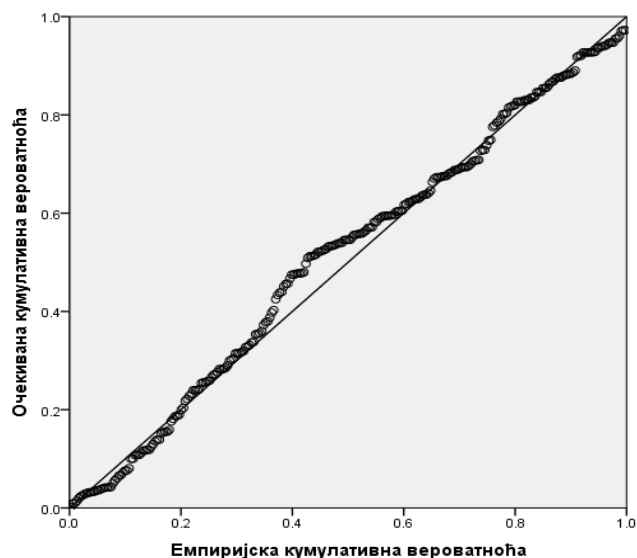
Напомена. N = 222. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-18

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблима четири основна РВС-а (*дитту*) * Родитељи Срби

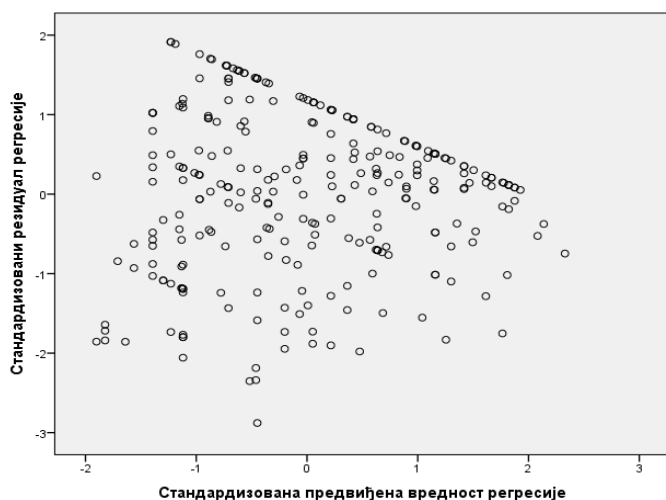
Напомена. N = 222. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-19

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (*duttu*) * Отац Румун

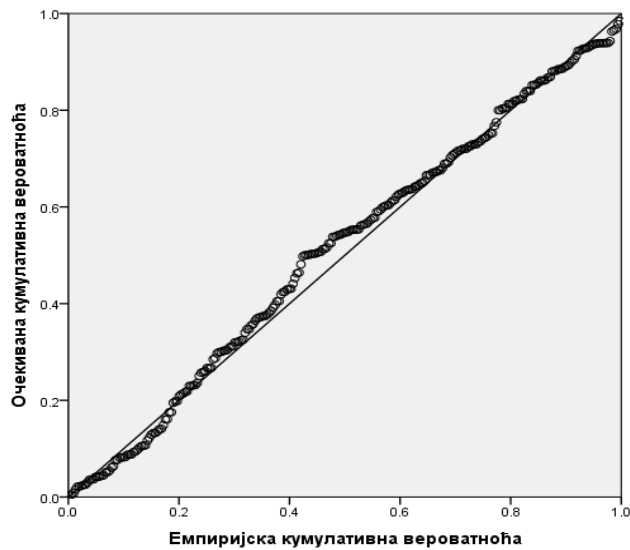
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-20

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (*duttu*) * Отац Румун

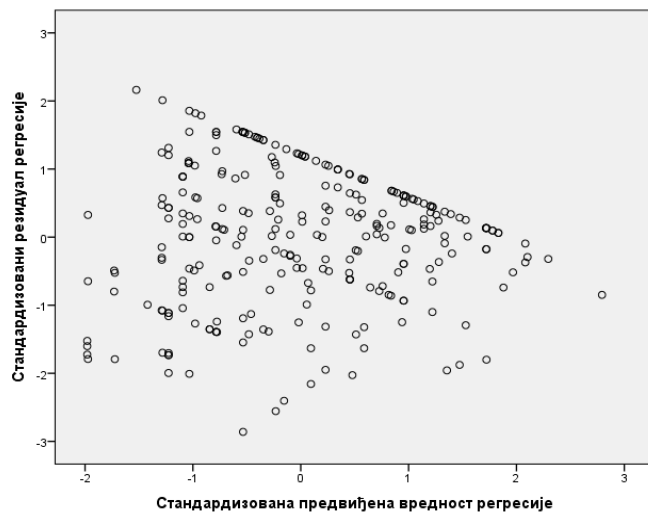
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-21

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (*dutту*) * Мајка Румунка

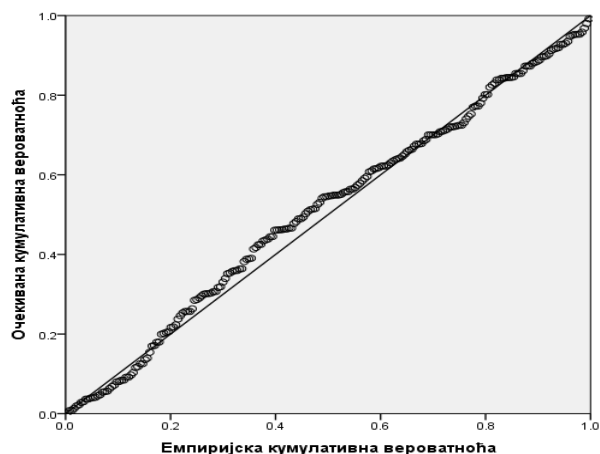
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-22

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (*dutту*) * Мајка Румунка

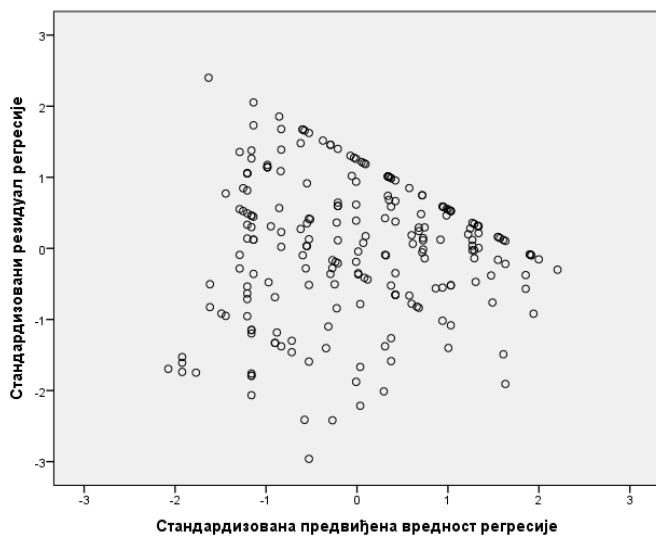
Напомена. N = 277. РВС = Родитељски васпитни стил.



Слика 10.4-23

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (*дитту*) * Родитељи Румуни

Напомена. N = 222. РВС = Родитељски васпитни стил.

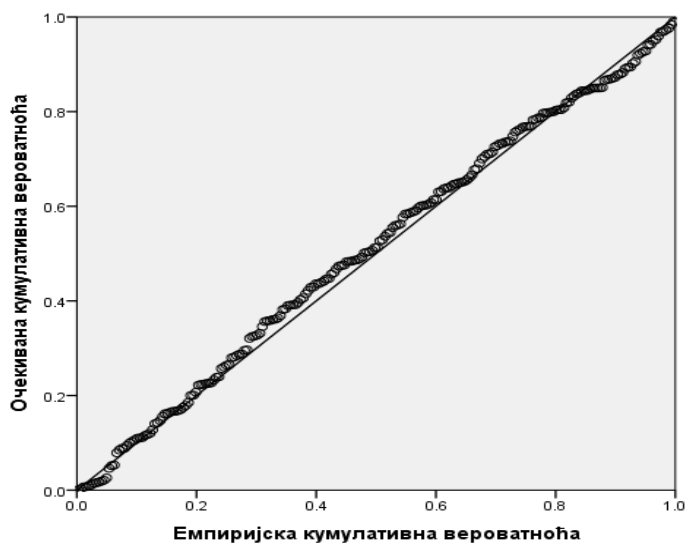


Слика 10.4-24

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијским варијаблама четири основна РВС-а (*дитту*) * Родитељи Румуни

Напомена. N = 222. РВС = Родитељски васпитни стил.

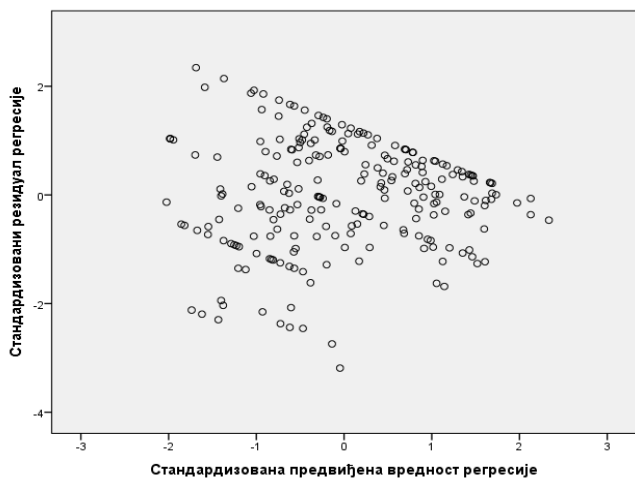
ПРИЛОГ К: СЛИКЕ УЗ ОДЕЉАК 10.5



Слика 10.5-1

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dumty) * ВКЗ Валенца занемарујућег РВС-а*

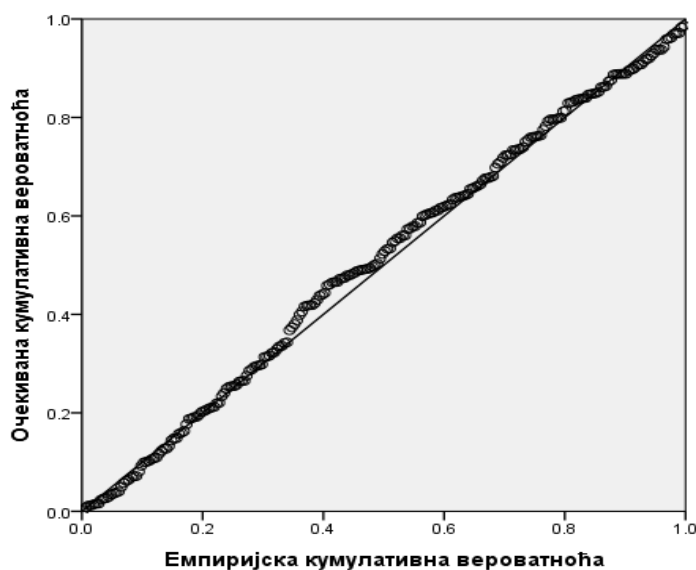
Напомена. N = 253. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-2

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dumty) * ВКЗ Валенца занемарујућег РВС-а*

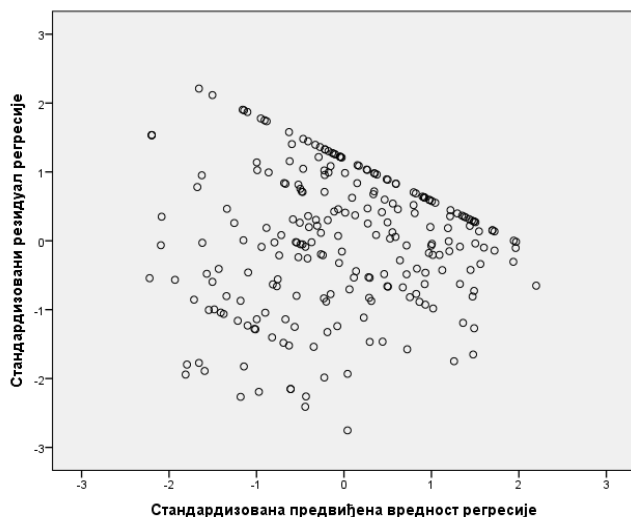
Напомена. N = 253. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-3

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dumty) * ВКЗ Валенца занемарујућег РВС-а*

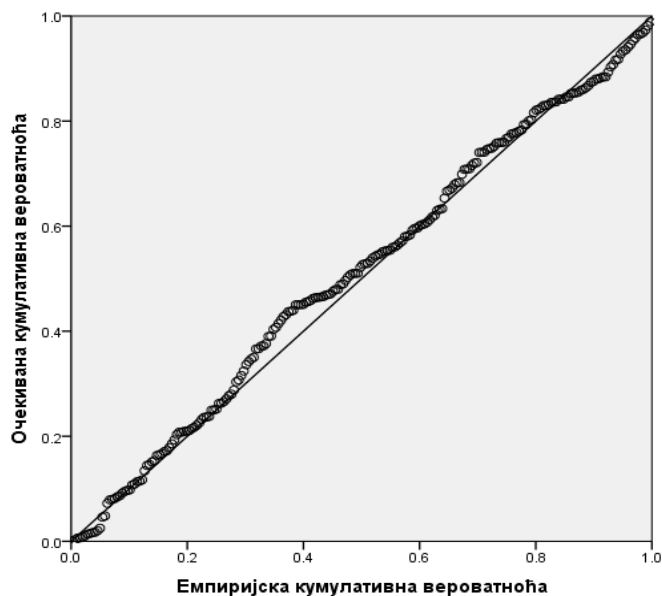
Напомена. N = 260. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-4

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dumty) * ВКЗ Валенца занемарујућег РВС-а*

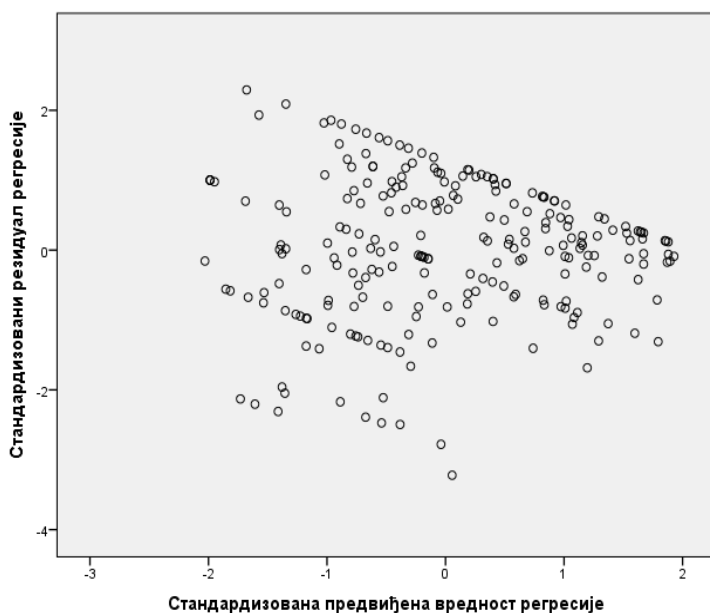
Напомена. N = 260. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-5

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући PBC (dumty) * ВКЗ Побуђеност занемарујућег PBC-а*

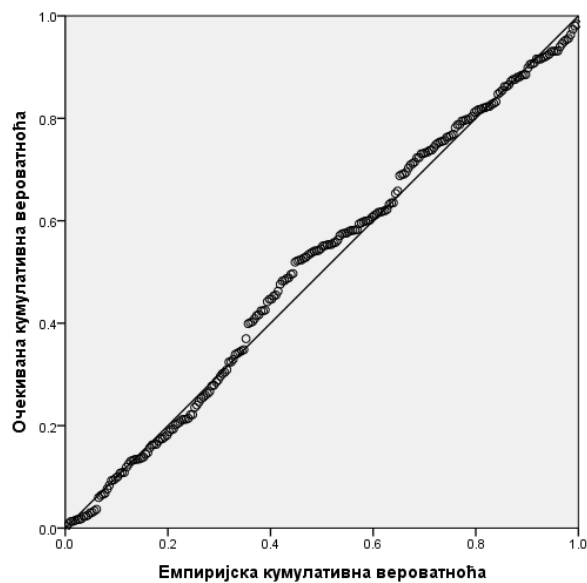
Напомена. N = 248. PBC = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-6

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући PBC (dumty) * ВКЗ Побуђеност занемарујућег PBC-а*

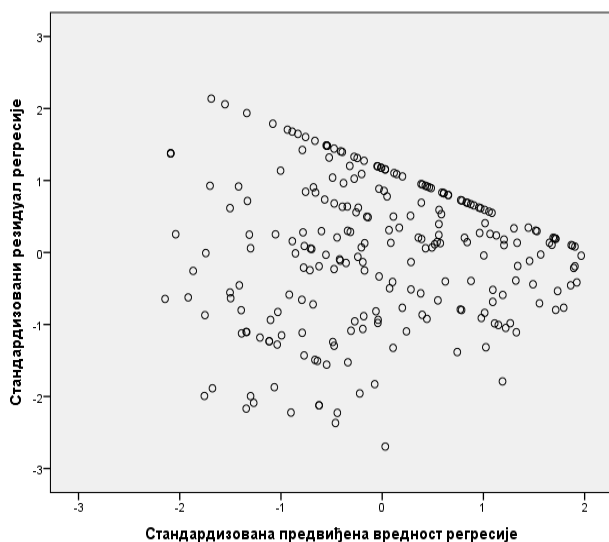
Напомена. N = 248. PBC = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-7

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dummy) * ВКЗ Побуђеност занемарујућег РВС-а*

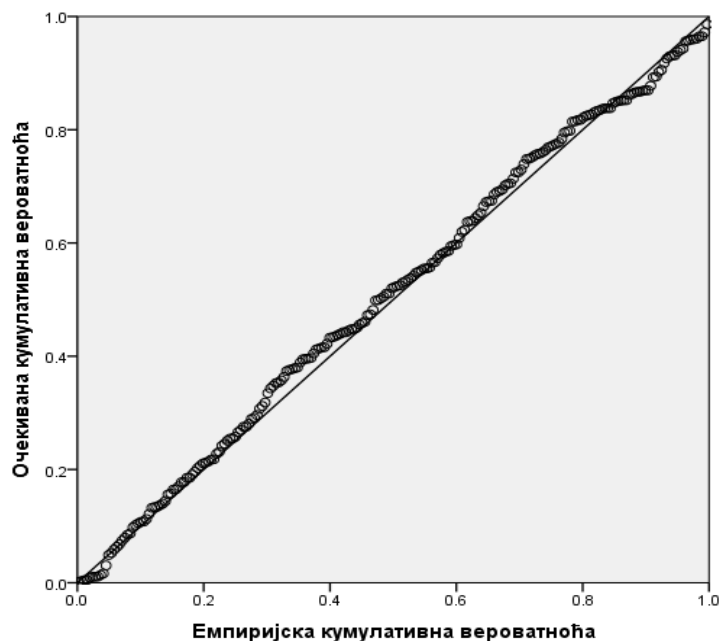
Напомена. N = 255. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 9.5-8

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dummy) * ВКЗ Побуђеност занемарујућег РВС-а*

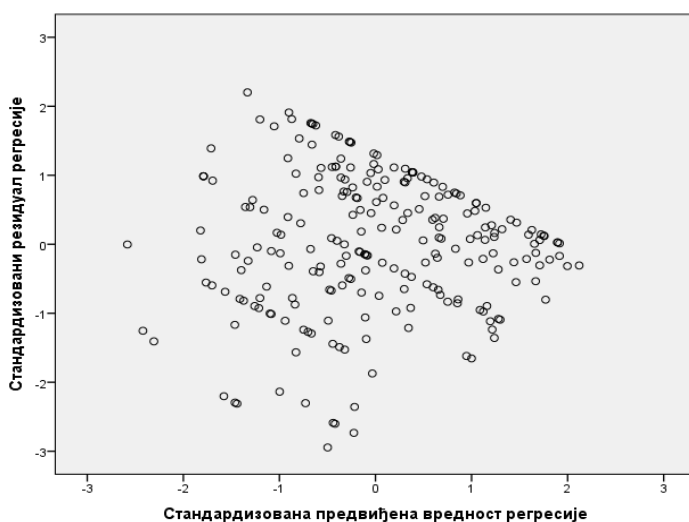
Напомена. N = 255. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-9

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dumty) * ВКЗ Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а*

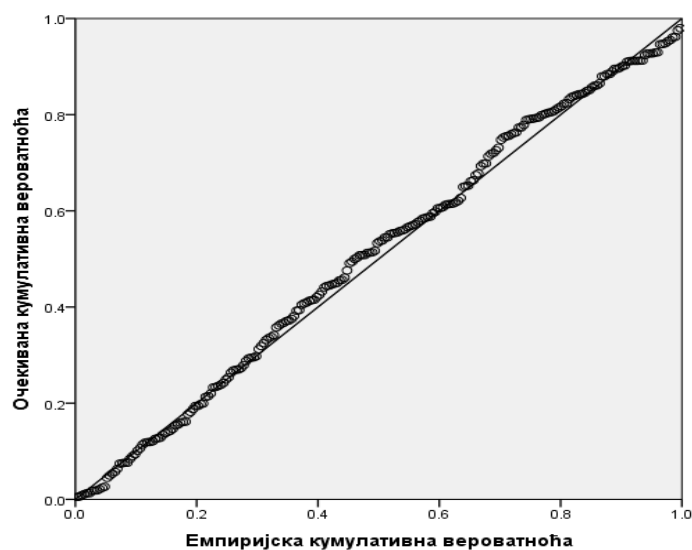
Напомена. N = 241. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-10

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dumty) * ВКЗ Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а*

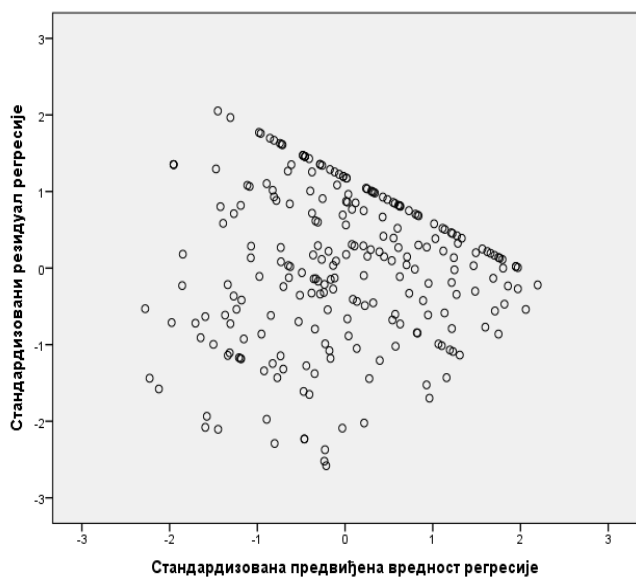
Напомена. N = 241. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-11

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dummy) * ВКЗ Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а*

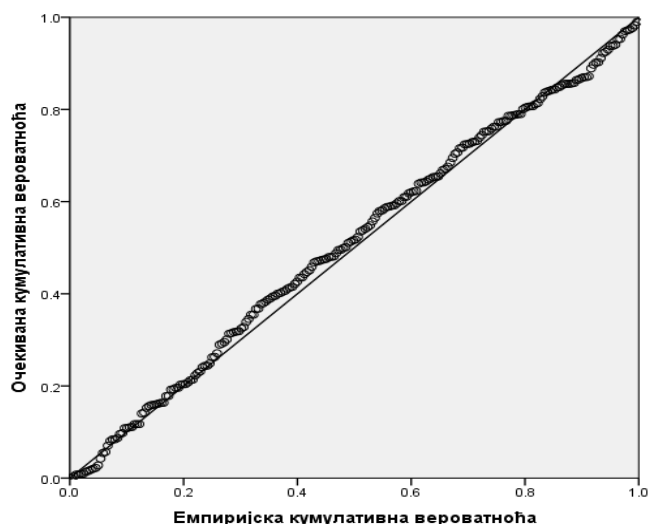
Напомена. N = 247. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-12

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Занемарујући РВС (dummy) * ВКЗ Когнитивна евалуација занемарујућег РВС-а*

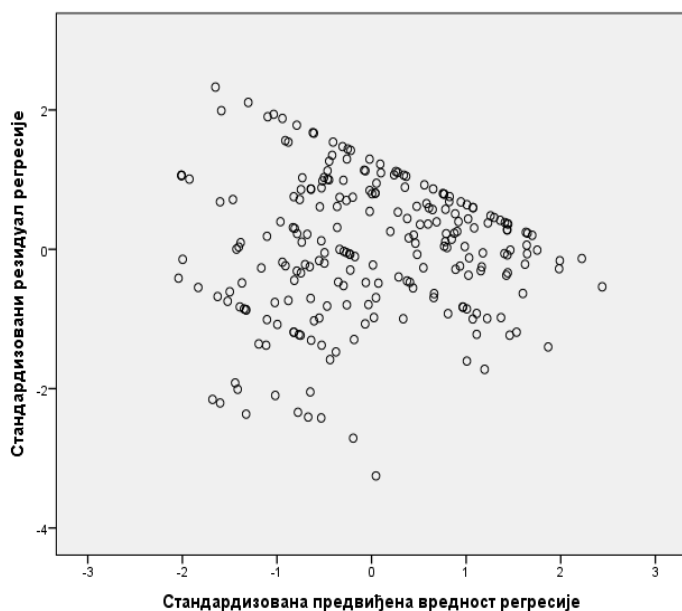
Напомена. N = 247. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-13

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а*

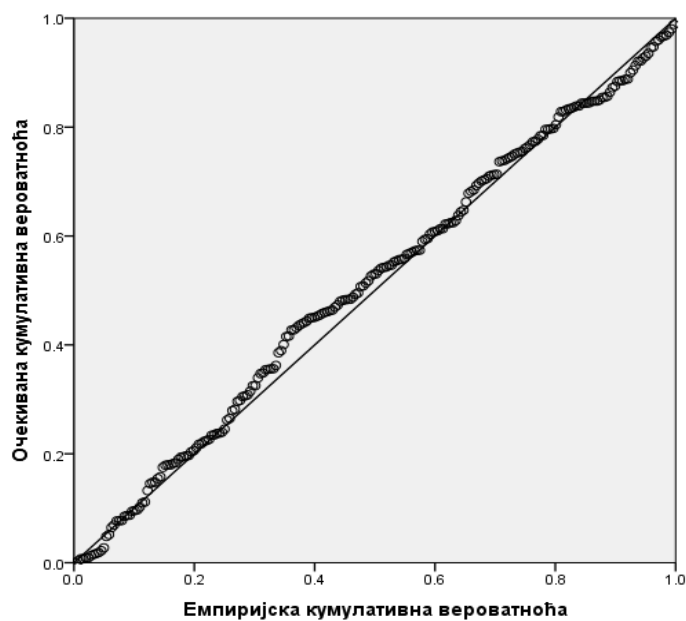
Напомена. N = 253. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-14

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а*

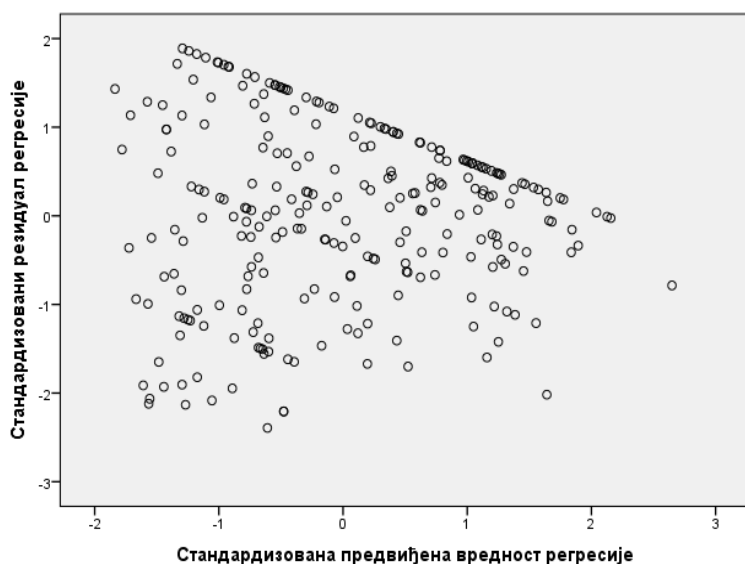
Напомена. N = 253. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-15

Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (*dummy*) * ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а

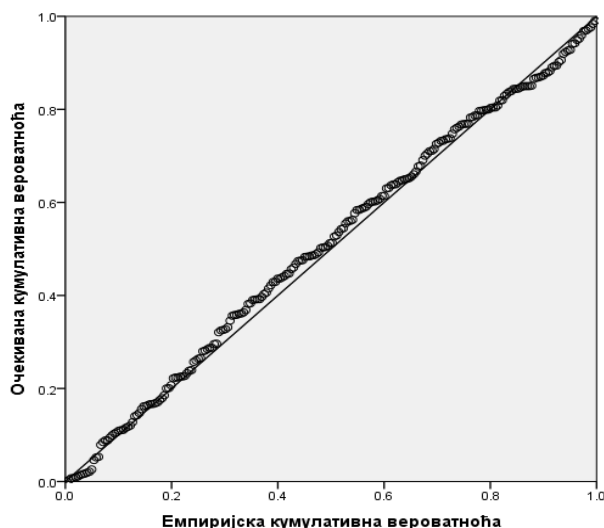
Напомена. N = 260. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-16

Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (*dummy*) * ВКЗ Валенца ауторитативног РВС-а

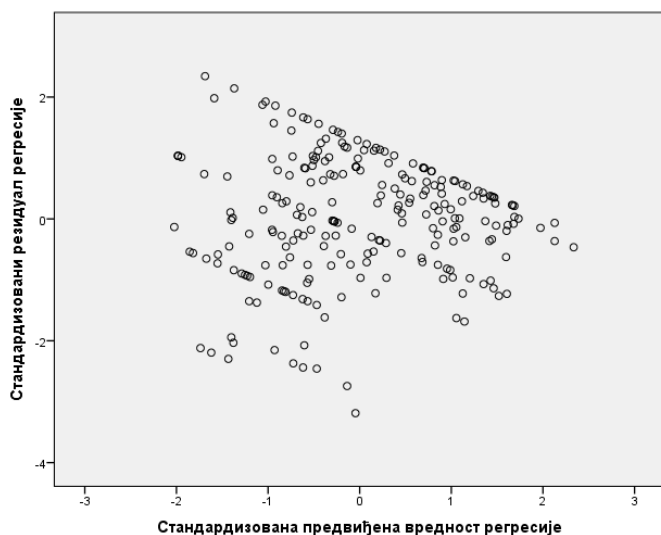
Напомена. N = 260. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-17

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а*

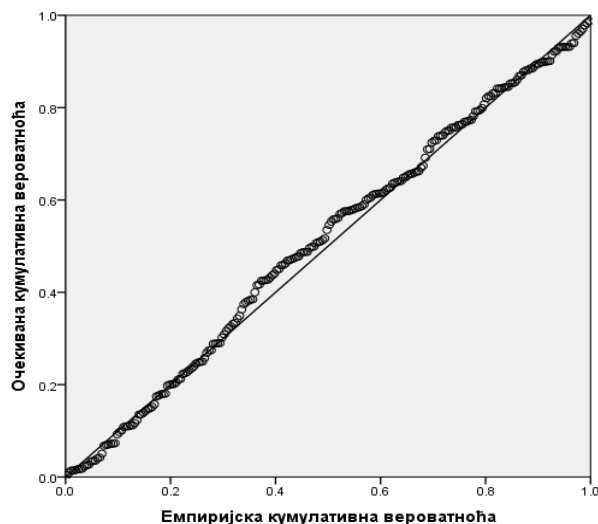
Напомена. N = 247. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-18

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а*

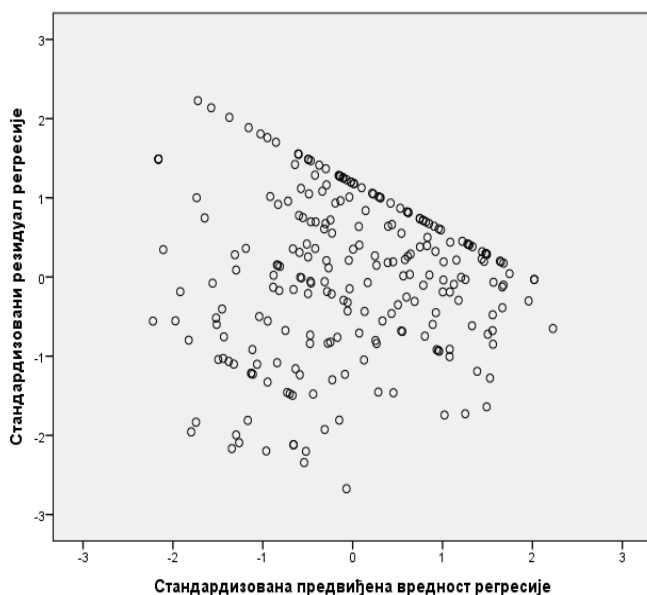
Напомена. N = 247. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-19

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а*

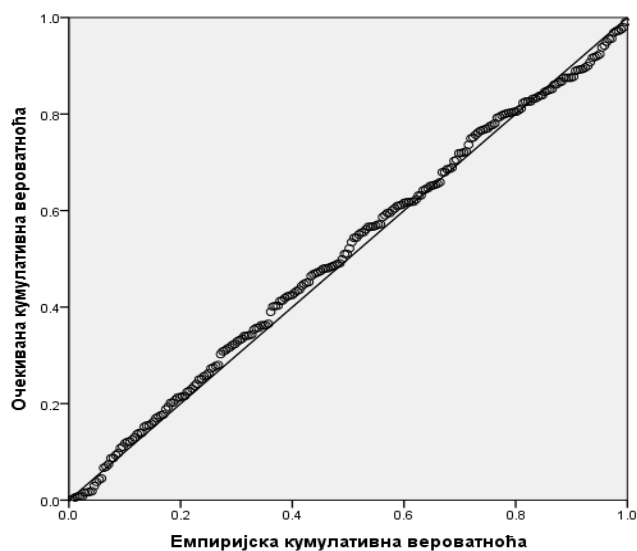
Напомена. N = 254. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-20

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * ВКЗ Побуђеност ауторитативног РВС-а*

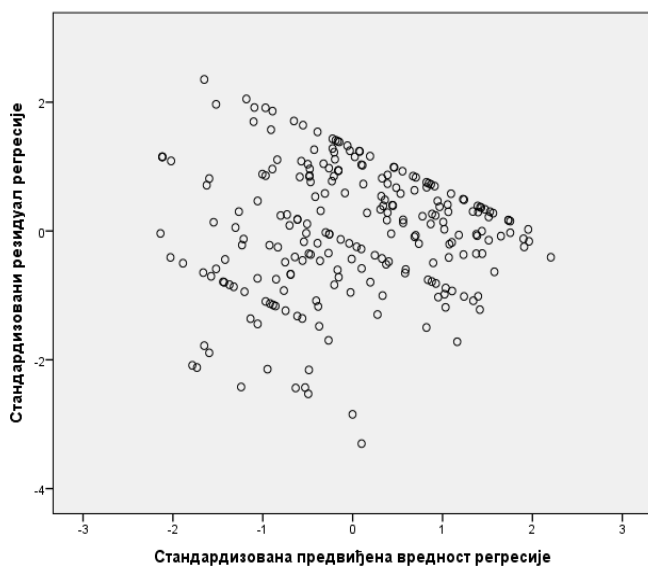
Напомена. N = 254. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-21

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*

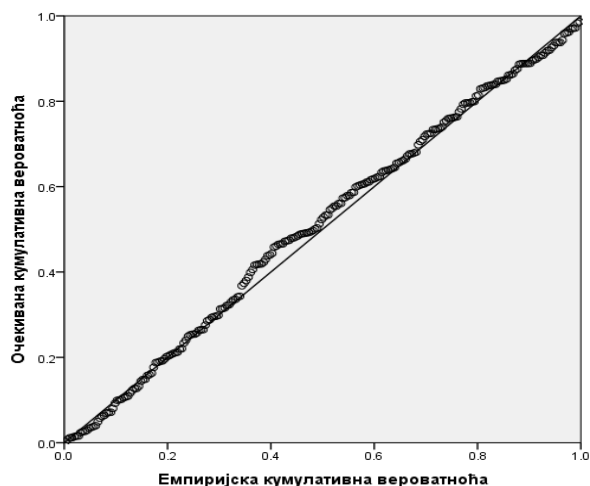
Напомена. N = 246. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-22

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Школски успех на полугодишту за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dumty) * Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*

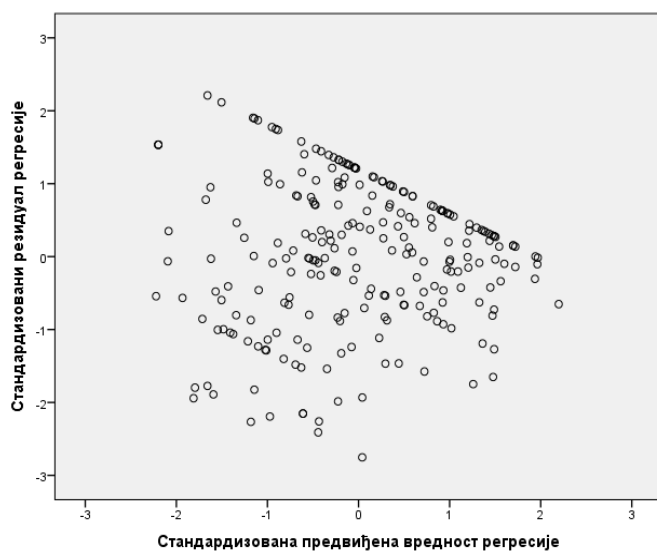
Напомена. N = 246. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 10.5-23

*Дистрибуција (Normal P-P Plot) стандардизованих резидуала критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dummy) * Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*

Напомена. N = 252. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.



Слика 9.5-24

*Склоп односа између стандардизованих резидуалних и предвиђених вредности критеријума Успех на крају школске године за регресиону једначину са интеракцијском варијаблом Ауторитативни РВС (dummy) * Когнитивна евалуација ауторитативног РВС-а*

Напомена. N = 252. РВС = Родитељски васпитни стил. ВКЗ = Варијабла конотативног значења.

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Адријан Божин је рођен 1977. године у Шапцу. У родном граду завршио је основну школу и гимназију. Студије психологије на Филозофском факултету Универзитета у Београду започео је академске 1996/1997 године, а завршио 21. априла 2004. године одбранивши дипломски рад из Развојне психологије са оценом 10 (десет). На том истом факултету је започео магистарске студије из Развојне психологије школске 2004/2005. године. Услед промена у режиму студирања, 2008. године је прешао на докторске студије да би, услед нових промена у режиму студирања, те студије обновио 2015. године. Узимајући у обзир ситуацију насталу одласком изабраног ментора у пензију и неке друге неповољне околности личне природе, као и чињеницу да је положио све испите на докторским студијама, декан Филозофског факултета Универзитета у Београду му је у фебруару 2022. године продужио статус редовног студента за још три године, а затим за још годину дана фебруара 2025. године како би завршио докторску дисертацију.

Од 1. октобра 2005. до данас ради у Високој струковној васпитачкој и медицинској школи у Вршцу (раније Виша школа за образовање васпитача), најпре на пословима и радним задацима стручног сарадника у настави психологије, а од школске 2010/2011. до 2014/2015. године као наставник практичне наставе (вежби) на струковним студијама у ужој научној области *психологија – развојна психологија – практикум*, на румунском и српском језику. Од школске 2015/2016. до 30. септембра 2020. године био је ангажован као наставник практичне наставе на српском и, у зависности од броја студената, на румунском језику, за предмете: Примењена развојна психологија, Ментално здравље и Психологија дечје игре. У том периоду је држао и вежбе из предмета Развојна психологија и Педагошка психологија. Од 1. октобра 2020. године ради као асистент (ужа научно-стручна област Психологија), за предмете Општа психологија, Развојна психологија, Педагошка психологија, Ментално здравље, Психологија дечје игре и Примењена развојна психологија – практикум.

Учествовао је у неколико пројеката Високе струковне васпитачке и медицинске школе у Вршцу и био је члан је Покрајинске комисије за полагање стручног испита, на румунском језику, за васпитаче и учитеље.

Досадашња библиографија Адријана Бојина садржи 27 јединица: 10 радова саопштених на међународним научним скуповима и објављених у изводу; 7 радова саопштених на међународним научним скуповима и објављених у целини у зборницима са тих скупова; два рада је објавио у међународним тематским зборницима (на енглеском језику) и један рад у тематском зборнику на српском језику; два рада у часописима од националног значаја од којих је један у директној вези са васпитним стилима. За *Лексикон образовних термина* (Учитељски факултет Београд, 2014) написао је 5 одредница од којих је једна „Васпитни стил“.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Адријан Божин

Број индекса 4p15/1

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Конотативна значења васпитних стилова родитеља и школски успех
адолесцената различите етничке припадности

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 20.09.2025. године

А. Божин

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Адријан Божин

Број индекса 4p15/1

Студијски програм Психологија

Наслов рада: Конотативна значења васпитних стилова родитеља и школски
успех адолесцената различите етничке припадности

Ментор проф. др Данијела Петровић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива 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 аутора

У Београду, 20.09.2025. године

А. Божин

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Конотативна значења васпитних стилова родитеља и школски успех
адолесцената различите етничке припадности

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 20.09.2025. године



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.