

Pozitivno i asertivno discipliniranje učenika s teškoćama pažnje

Vlah, Nataša; Velki, Tena; Zrilić, Smiljana

Source / Izvornik: **Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja, 2022, 31, 155 - 174**

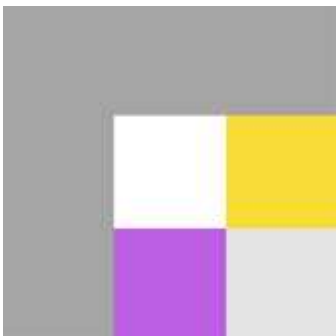
Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:141:061015>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-31**



Repository / Repozitorij:

[FOOZOS Repository - Repository of the Faculty of Education](#)





<https://doi.org/10.5559/di.31.1.08>

POZITIVNO I ASERTIVNO DISCIPLINIRANJE UČENIKA S POTEŠKOĆAMA PAŽNJE

Nataša VLAH

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska

Tena VELKI

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek, Hrvatska

Smiljana ZRILIĆ

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru,
Zadar, Hrvatska

UDK: 373.3.091.5(497.5)

373.3.064.3(497.5)

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 27. svibnja 2020.

Ovaj je rad financiralo
Sveučilište u Rijeci
projektom pod
brojem 18-98 1233.

Cilj je istraživanja ispitati karakteristike učenika i učitelja u predviđanju pozitivnih i asertivnih disciplinskih postupaka u inkluzivnim razredima osnovnih škola u Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno s učiteljima 125 osnovnih škola u Hrvatskoj ($N = 539$) koji su procjenjivali sebe i svoje učenike s najmanje 7 od 9 simptoma nepažnje. Učitelji su procijenili svoj odnos s učenikom te dali procjene na Skali simptoma ponašanja učenika (hiperaktivnost-impulzivnost, antisocijalni te emocionalni problemi) i Skali strategija upravljanja nepoželjnim ponašanjem (pozitivni i asertivni disciplinski postupci). Nagradu, pohvalu i pozitivno potkrepljenje učitelji češće primjenjuju kod učenika s jače izraženim simptomima antisocijalnosti i slabijim školskim uspjehom onda kada procjenjuju da imaju s tim učenicima pozitivan međuljudski odnos. Za primjenu sankcija i negativnih posljedica prema učenicima su se jedino važnim pokazali simptomi antisocijalnosti kod učenika. Za kvalitetan inkluzivni rad primjenom pozitivnih disciplinskih postupaka potrebno je poznavanje razvojnih karakteristika učenika i ulaganje u pozitivan međuljudski odnos s njima.

Ključne riječi: odnos s učenikom, poremećaj pažnje, pozitivno discipliniranje



Nataša Vlah, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci,
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska.

E-mail: natasa.vlah@uniri.hr

Suvremena i inkluzivna škola već se dulje usmjerava na pedagoška okruženja podrške i pomoći za učenikovu samoregulaciju učenja (Tauš i Munjiza, 2006; Petrešević i Sorić, 2011) te preuzimanje odgovornosti za unaprijed dogovorene posljedice vlastita ponašanja, osobito kada je riječ o učenicima koji imaju socijalizacijske probleme¹ (Bouillet, 2010, 2019). Termin discipline u školi istodobno podsjeća na tradicionalnu bezuvjetnu poslušnost, ali i upravljanje razredom, stvaranje i održavanje poticajnoga nastavnog ozračja (Bašić, 2007), rješavanje konflikata u nastavi (Vlah i Rašković, 2014), a učiteljeva je sposobnost uspostavljanja odnosa s učenikom (Posavec i Vlah, 2019) istraživana kao jedna od temeljnih vještina suvremenog učitelja (Verschueren i Koomen, 2012). Zajedno s drugim profesionalnim vještinama, važna je za stvaranje poticajnoga razredno-nastavnog ozračja ili upravljanje razredom (*classroom management*). Suvremena pedagogija promovira reakcije i postupanja učitelja, s ciljem olakšavanja učenja, maksimalnog iskorištavanja radnoga vremena, održavanja ugodna ozračja, sprečavanja neprimjerena ponašanja i održavanja discipline (Bašić, 2007), pa umjesto kažnjavanja naglašava uspostavljanje pozitivne razredne discipline (Zloković, 2000). U tom smislu suvremeni termin discipliniranja u razredu treba shvaćati, osim u funkciji održavanja reda u učionici, i u funkciji formativnoga konteksta pozitivnog razvoja učenika i kreiranja optimalnoga radnog razrednog ozračja za sve učenike.

Postoje učenici kod kojih je mogućnost dugotrajnije pažnje biološki uvjetovano otežana i ne mogu aktivno sudjelovati u nastavi.² Ako nema drugih odstupanja, posebice intelektualnih, ovi učenici uključeni su u redovito školovanje. Problem održavanja discipline u razredu, u koji su uključeni ovi učenici, pokazao se kao univerzalan i jedan od najtežih problema s kojima se učitelji susreću (Edwards, 1993). Učenici s poteškoćama/poremećajem pažnje teško kontroliraju pažnju i nagone, ne mogu dugo mirno sjediti i usredotočiti se na zadatak, lako gube stvari, pažnju im lako ometaju i najmanji podražaji u okolini te imaju poteškoća s poštivanjem pravila koja se odnose na tišinu i kontrolu nagona (Bouillet, 2019), što sve utječe na otežano održavanje discipline u razredu. Isto tako, za učinkovito poučavanje potreban je određen stupanj discipline u razredu, kako neprimjerena ponašanja pojedinih učenika ne bi ometala sam proces poučavanja i učenja (Barton i sur., 1998). Manja odstupajuća ponašanja, poput upadanja u riječ (Beaman, 2006), distraktibilnosti (Stephenson i sur., 2000) i neposlušnosti (Giallo i Little, 2003), učestala su u svim razredima i stvaraju najviše problema učiteljima u uspostavljanju discipline i uspješnom poučavanju. Upravo zbog svoje uče-

stalosti, ova se ponašanja i najčešće disciplinski sankcioniraju (Skiba i sur., 1997). Učitelji su prisiljeni preusmjeriti svoju pažnju s poučavanja na rješavanje problematičnih ponašanja u razredu te se pritom najčešće služe kaznama, koje obično dovede do smanjenja nepoželjnoga ponašanja, ali samo privremeno (Belfiore i sur., 2008).

Slijedom svega navedenog, u ovom se radu želi analizirati kako učitelji u hrvatskim osnovnim školama prema vlastitoj procjeni discipliniraju u svojim razredima učenike koji imaju visok rizik za poremećaj pažnje.

Pozitivna vs. asertivna disciplina u razredu

Jedan je od glavnih ciljeva školske discipline razviti osobine i vrline samodiscipline kao trajne crte ličnosti kod svakog učenika (Rijavec i Miljković, 2015). U svrhu istraživanja, ali i intervencije unutar razreda i škole, polazišta su dva osnovna, gotovo oprečna, modela školske discipline.

Model pozitivne discipline Nelsen i sur. (1993), razvijen na temelju teorije Alfreda Adlera (1930) i Rudolfa Dreikursa (1968), usmjeren je na učenika, odnosno na njegov odnos s učiteljem, ali i vršnjacima na temelju razvoja samokontrole, suradnje i prilagodljivosti učenika i osjećaja autonomnosti, kompetentnosti kontrole nad vlastitim životom (Charles i Senter, 2005). Ovaj pristup uzima u obzir sve aspekte učenikova učenja i razvoja te ih shvaća kao međusobno povezane. Omogućuje pozitivan odgovor na disciplinske probleme te sprečava pojavu većine disciplinskih problema prije nego što se i dogode (Durrant, 2010). Pozitivne disciplinske strategije u osnovi uključuju strategije kao što su poticanje umjesto pohvale, učenje strategijama rješavanja problema, komunikacija te usredotočenost na moguće rješenje umjesto na kaznu, a sve u svrhu poticanja učenja i razvoja metoda za poboljšanje mentalnoga zdravlja učenika i sprečavanja problema u ponašanju (Hamre i Pianta, 2001). Ključ pozitivne discipline nije postizanje kratkoročnog učinka kažnjavanjem ili ograničavanjem učenika, nego primjenom pozitivne disciplinske strategije usmjeriti ih da dugoročno razvijaju dobro ponašanje i samodisciplinu.

Drugi model discipline jest model asertivne discipline, koji su razvili Canter i Canter (1988). Taj model discipline u suprotnosti je s navedenim, usmjeren je na učitelja i temelji se na postavljanju pravila i korektivnim postupcima (Rijavec i Miljković, 2015). Asertivna disciplina temelji se na poslušnosti učenika, gdje potpunu kontrolu nad razredom ima učitelj, koji razredom upravlja na pozitivan, ali čvrst, način. Učitelji moraju utvrditi pravila i upute koje jasno određuju granice prihvatljiva i neprihvatljiva ponašanja učenika te jasne po-

sljedice za kršenje tih pravila. Temeljni cilj asertivne discipline jest omogućiti učiteljima da uključe učenike u proces učenja bez prekidanja zbog neprihvatljiva ponašanja pojedinaca, a uključuje postupke poput uspostavljenja jasnih pravila ponašanja, pozitivnoga potkrepljenja, negativnih posljedica te vizualnoga prikaza disciplinskog plana u razredu (Wolfgang, 2001). Ovaj je pristup razvijen prije svega za uspostavljanje discipline unutar učionice te se češće primjenjivao s učenicima koji pokazuju simptome emocionalnih problema i problema u ponašanju.³ Glavna kritika ovoga pristupa jest što se učenicima ne pruža prilika da nauče i uvježbaju vještine rješavanja sukoba te da zapravo nema prave komunikacije. Učitelj predstavlja autoritet, a na učenicima je da poslušaju ili snose negativne posljedice svojega ponašanja (Mendler i Curwin, 1999; Duke i Meckel, 1980). Ipak, početni je autoritarni pristup poprimio i dimenzije demokratskoga vođenja i suradnje, a posebice je važno uvođenje pohvale i verbalnoga potkrepljenja (Canter i Canter, 1988; Duke i Meckel, 1980; Wolfgang, 2001).

Rijavec i Miljković (2015) iznose zaključak kako je model asertivne discipline kratkoročno efikasniji, dok s druge strane, ako se želi ostvariti dugoročni utjecaj, prikladniji je model pozitivne discipline. Postoje modeli koji i pomiruju ova dva oprečna modela, npr. *Model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB) (*model interpersonalnoga ponašanja učitelja*), koji učiteljeva ponašanja u učionici sagledava multidimenzionalno, poštujući oblikovanje stila međuljudskoga ponašanja učitelja tijekom učiteljske karijere, probleme početnika i iskusnih učitelja, neverbalno ponašanje i prostorni položaj učitelja u razredu, međuljudske odnose učitelja i ishode učenika, razlike u percepcijama odnosa između učitelja i učenika i konačno intervencije za poboljšanje odnosa u razredu (Wubbels, Créton i Hooy-mayers (1985, 1987, prema Wubbels i sur., 2006).

Osim karakteristika učenika, i neke karakteristike učitelja pokazale su se važnima u održavanju razredne discipline. Učitelji s više godina radnog iskustva pokazali su se pristupačnijima i kompetentnijima u poučavanju učenika s deficitom pažnje od učitelja bez radnog iskustva (Anderson i sur., 2012). Neiskusni učitelji usmjereni su prije svega na uspostavljanje kontrole u razredu, najčešće sankcioniranjem i kažnjavanjem, umjesto uspostavom pozitivne discipline, jer time postižu trenutačni i kratkoročni učinak, ali dugoročno imaju slabiji uspjeh u poučavanju i uspjehu svojih učenika (Kagan, 1992; Martin i Baldwin, 1996). Pozitivnim odnosom učitelja i učenika s poteškoćama smanjuju se simptomi poteškoća i problemi u ponašanju učenika (Masoumparast, 2016), dok je u Hrvatskoj među učenicima osnovnih škola s poteškoćama u pona-

šanju uočena negativna povezanost između samoprocijenjenog odnosa s učenicom i razinom procijenjenih simptoma nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti kod učenika (Vlah i sur., 2018).

Kako se discipliniranje pokazalo posebno izazovno kad razred pohađaju učenici s poteškoćama u pažnji, cilj je istraživanja bio provjeriti prediktore pozitivnih i asertivnih disciplinskih postupaka u inkluzivnim razredima osnovnih škola u Hrvatskoj. Tri skupine istih prediktora provjerene su za oba kriterija (pozitivni disciplinski postupci i asertivni disciplinski postupci): 1) karakteristike učenika (spol i školski uspjeh), 2) dodatne razvojne poteškoće u ponašanju kod učenika (izraženost simptoma hiperaktivnosti-impulzivnosti, simptoma antisocijalnoga ponašanja te simptoma emocionalnih problema), 3) karakteristike učitelja (spol, radni staž, odnos s učenicom). Prema istim kriterijima provedene su odvojene hijerarhijske regresijske analize za učenike razredne nastave i učenike predmetne nastave te su uspoređeni potencijalni prediktori ovih dviju skupina u predviđanju pozitivnih i asertivnih disciplinskih postupaka učitelja/razrednika. Na temelju prijašnjih istraživanja (Hendrickson i sur., 1998; Keresteš, 2005; Putnam i sur., 2003; Sugai i sur., 2000) pretpostavljeno je da će najjači prediktori učiteljeve uporabe disciplinskih postupaka biti dodatne razvojne poteškoće u ponašanju učenika. Također je pretpostavljeno da će dodatne razvojne poteškoće u ponašanju učenika biti jači prediktori uporabe asertivnih disciplinskih postupaka nego pozitivnih disciplinskih postupaka (Rathel i sur., 2014; Sutherland i Wehby, 2001).

METODA

Sudionici

U istraživanju⁴ je sudjelovalo 539 razrednika/učitelja (dalje učitelji) ($N_{\text{žene}} = 484, 89,8\%$; dobi $M_{\text{dob}} = 43,65$; $SD_{\text{dob}} = 9,82$; $M_{\text{radni staž}} = 18,38$; $SD_{\text{radni staž}} = 10,49$) iz 125 osnovnih škola širom Hrvatske. Učitelji su bili zamoljeni da u svojem razredu subjektivno detektiraju imaju li jednog učenika s teškoćama u ponašanju ili više njih (ukupan broj detektiranih učenika bio je $N = 1383$), a potom su na bipolarnoj skali (DA-NE), odnosno na ček listi popisa simptoma nepažnje⁵ prema kriterijima DSM-V, procijenili ponašanje tih učenika. Na temelju toga su u poduzorku ($N = 539$) zadržani samo učenici koji su pokazivali najmanje 7 od mogućih 9 simptoma nepažnje (88,5 % dječaka $M_{\text{dob}} = 10,54$, $SD_{\text{dob}} = 2,07$). U konačnom poduzorku učiteljskim procjenama obuhvaćeni su u nešto većoj mjeri učenici nižih razreda (razredna nastava) osnovne škole ($N = 312, 57,88\%$) u odnosu na učenike viših razreda (predmetna nastava) ($N = 227$,

42,12 %). Prosječno je razrednik u svojem razredu procijenio 1,27 učenika za kojega subjektivno uočava poteškoće u ponašanju, a objektivno najmanje 7 simptoma nepažnje.

Instrumenti

Opći podatci

Osim podataka o dobi, spolu i veličini škole, na Skali samoprocijenjenog odnosa s učenicom (Vlah i sur., 2018) od 3 stupnja učitelji su procijenili svoj odnos s učenicom (0 = nezadovoljavajući, 1 = dobar, 2 = vrlo dobar) te su dali i osnovne podatke o učeniku kojeg su procjenjivali (dob, spol, razred, školske ocjene u prethodnom razredu).

Skala simptoma ponašanja učenika

Skala simptoma ponašanja učenika nastala je prijevodom i prilagodbom D4 NICHQ – Vanderbilt skala procjene – (*Vanderbilt ADHD Teacher Rating Scale*) (Wolraich, 2002). Sastoji se od 35 tvrdnji podijeljenih na 4 podskale čije su zadovoljavajuće metrijske karakteristike potvrđene na ovom uzorku: Impulzivnost-hiperaktivnost⁶ ($k = 9$; $\alpha = 0,93$), Emocionalni problemi⁷ ($k = 7$; $\alpha = 0,89$) i Antisocijalnost⁸ ($k = 10$; $\alpha = 0,92$). Podskala nepažljivosti nije analizirana, zato što se izbjegava redundancija podataka, naime predmetni je uzorak ovog istraživanja sačinjen od učenika koji su već jednom procijenjeni prema istim kriterijima DSM5 nepažljivosti. Učitelji su na njoj procijenili koliko su se često određena ponašanja javljala kod učenika od početka školske godine (0 – nikad do 3 – vrlo često).

Skala strategija upravljanja nepoželjnim ponašanjem

U sklopu projekta, originalna skala *The scale of misbehavior management strategy* (Martin i sur., 1999) bila je prilagođena prema prethodnom prijevodu i kulturološkoj adaptaciji skale koju su učinili Beaudoin i sur. (2014). Beaudoin i sur. (2014) na reprezentativnom su uzorku za Hrvatsku utvrdili dvofaktorski model koji mjeri strategije pozitivnoga (strategije koje unapređuju poželjno ponašanje) i strategije asertivnoga (strategije koje smanjuju nepoželjno ponašanje) discipliniranja učenika s problematičnim ponašanjima u Hrvatskoj. Budući da su ovi autori rabili skalu binarnoga mjernog mehanizma (0 – ne koristi strategiju i 1 – koristi strategiju) i u zaključku utvrdili da zbog niske pouzdanosti sugeriraju da se u budućim istraživanjima napravi veći raspon odgovora, u ovom je istraživanju primijenjena skala koja sadrži 24 čestice Likertova tipa od 6 stupnjeva,⁹ na kojima su učitelji procjenjivali koliko se često koriste određenim postupcima upravljanja nepoželjnim ponašanjem u radu s učenicom kojeg procjenjuju u navedenom upitniku. Dvofaktorska struktura potvrđena je i u ovom istraživanju na dvije podskale: pozitivne disciplinske postupke koji

su sadržani u 14 čestica (npr. Razgovaram s učenicom, $\alpha = 0,82$) i na asertivne disciplinske postupke sadržane u 10 čestica (npr. Šaljem učenika u kut/stražnji dio prostorije, $\alpha = 0,67$).

Prikupljanje podataka

U prikupljanju podataka u svim su županijama, osim u Zagrebu (gdje su angažirani anketari), sudjelovali studenti učiteljskih studija (u Rijeci, Osijeku, Splitu i Zadru). Agencija za odgoj i obrazovanje i resorno ministarstvo dalo je suglasnost te se inicijalno uputio poziv svim ravnateljima osnovnih škola iz 13 županija¹⁰ i Gradu Zagrebu. Ravnateljima, učiteljima i stručnoj službi objašnjena je svrha i postupak anonimnoga i dobrovoljnog istraživanja. Nakon pristanka ravnatelja proveden je razgovor sa stručnom službom škole, koja je animirala učitelje na suradnju, te je koordinirala između učitelja i istraživača. Upitnici su bili podijeljeni u omotnicama učiteljima koji su u razredu kojemu su razrednici napravili samoprocjene i procjene za jednog učenika.

REZULTATI

Preduvjeti su za provođenje regresijske analize bili zadovoljeni (prediktorske i kriterijske varijable kvantitativne su i na intervalnoj razini, varijance prediktora nisu nulte, ne postoji savršena multikolinearnost, tj. prediktori nisu međusobno u previsokim korelacijama, prediktori nisu povezani s "vanjskim varijablama", tj. nema treće varijable u smislu modera-tora koja bi mogla utjecati na povezanost s prediktorima, zadovoljena je i homogenost varijance, Watson Durbinov test pokazao je nezavisnost pogreške, tj. reziduali su u nultim korelacijama, distribucija pogreške statistički se značajno ne razlikuje od normalne distribucije, povezanost varijabli je linearna te su one nezavisno mjerene) (Tablica 1). Nije bilo većih odstupanja od normalnosti distribucije, što se vidi u Tablici 1. Ukupan rezultat na svakoj skali jest aritmetička sredina procjena na pripadajućim česticama.

● **TABLICA 1**
Prikaz deskriptivne statistike za cijeli uzorak ($N = 539$)

Varijable u istraživanju	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Indeks asimetričnosti	Indeks sploštenosti
Školski uspjeh učenika	1,00	5,00	3,38	0,90	-0,34	0,09
Hiperaktivnost – impulzivnost	0,00	3,00	1,72	0,81	-0,33	-0,84
Antisocijalnost	0,00	2,90	1,06	0,72	0,39	-0,70
Emocionalni problemi	0,00	3,00	0,86	0,68	0,93	0,38
Godine staža u struci	1,00	43,00	18,38	10,49	0,23	-0,90
Odnos učitelja s učenicom	0,00	2,00	1,41	0,58	-0,39	-0,72
Pozitivni disciplinski postupci	0,79	5,00	2,87	0,78	-0,02	-0,38
Asertivni disciplinski postupci	0,00	4,50	1,36	0,59	0,74	1,91

● **TABLICA 2**
Prikaz rezultata regresijskih analiza za poduzorak učitelja razredne nastave ($n = 312$)

Podaci su analizirani hijerarhijskim regresijskim analizama (Tablica 2 i 3). U prvom koraku uvedene su varijable koje opisuju karakteristike učenika, u drugom koraku varijable koje opisuju razvojne poteškoće u ponašanju učenika, a u trećem koraku varijable koje opisuju karakteristike učitelja. Kao kriterij u prvoj analizi uzeta je varijabla pozitivni disciplinski postupci, a u drugoj analizi varijabla asertivni disciplinski postupci. Iste su analize napravljene odvojeno za poduzorak učitelja razredne nastave i poduzorak učitelja predmetne nastave.

Kriteriji Prediktori	Pozitivni disciplinski postupci β	Asertivni disciplinski postupci β
Spol učenika	-0,076	0,029
Školski uspjeh	-0,063	-0,030
Regresijski model	$R = 0,092$; $R^2 = 0,008$; $R^2_{kor} = 0,002$ $F_{(2,310)} = 1,32$ $p > 0,05$ Cohen's $f^2 = 0,01$	$R = 0,044$; $R^2 = 0,002$; $R^2_{kor} = 0,000$ $F_{(2,310)} = 0,31$ $p > 0,05$ Cohen's $f^2 = 0,00$
Spol učenika	-0,070	0,063
Školski uspjeh	-0,081	-0,039
Hiperaktivnost – impulzivnost	0,163*	0,092
Antisocijalnost	0,040	0,355**
Emocionalni problemi	0,035	0,003
Regresijski model	$R = 0,218$; $R^2 = 0,048$; $R^2_{kor} = 0,032$ $F_{(3,307)} = 4,20$ $p < 0,05$; $\Delta R^2 = 0,040$ Cohen's $f^2 = 0,04$	$R = 0,423$; $R^2 = 0,179$; $R^2_{kor} = 0,166$ $F_{(3,307)} = 21,99$ $p < 0,001$; $\Delta R^2 = 0,177$ Cohen's $f^2 = 0,22$
Spol učenika	-0,051	0,064
Školski uspjeh	-0,152*	-0,042
Hiperaktivnost – impulzivnost	0,133	0,092
Antisocijalnost	0,168*	0,361**
Emocionalni problemi	0,016	0,001
Spol učitelja	-0,015	-0,003
Godine staža	-0,031	0,003
Odnos s učenicom	0,259**	0,012
Regresijski model (konačno rješenje)	$R = 0,314$; $R^2 = 0,099$; $R^2_{kor} = 0,075$ $F_{(3,304)} = 5,73$ $p < 0,001$; $\Delta R^2 = 0,051$ Cohen's $f^2 = 0,06$ Cohen's $f^2 = 0,11$ (za cijeli model)	$R = 0,423$; $R^2 = 0,179$; $R^2_{kor} = 0,157$ $F_{(3,304)} = 0,16$ $p > 0,05$; $\Delta R^2 = 0,000$ Cohen's $f^2 = 0,00$ Cohen's $f^2 = 0,22$ (za cijeli model)

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

Rezultati regresijske analize razredne nastave za pozitivnu disciplinu pokazali su kako odabrani prediktori objašnjava-

vaju malen postotak varijance (oko 7 %), dok je za cijeli model veličina učinka mala (prema Kolesarić i Tomašić Humer, 2017). Učeničke poteškoće, kao i karakteristike učitelja, podjednako objašnjavaju primjenu pozitivne discipline u razredu, dok od karakteristika učenika samo školski uspjeh predviđa uporabu pozitivnih disciplinskih postupaka. Učeničke poteškoće objašnjavaju ukupno 4 % varijance, što nije velik postotak, a i veličina učinka je mala, dok karakteristike učitelja ipak objašnjavaju dodatnih 5,1 % varijance u primjeni pozitivne discipline u razredu, iako je veličina učinka i dalje mala. Što učenci imaju razvijenije simptome antisocijalnosti, slabiji školski uspjeh, ali i bolji odnos s učiteljem, učitelji su skloniji primjenjivati više pozitivne discipline u svojem razredu. Važno je naglasiti da su se tek u uvođenju prediktora odnos učitelja s učenikom prediktori školski uspjeh i antisocijalnost pokazali kao statistički značajni (β koeficijenti), dok se u prijašnjim koracima hijerarhijske regresijske analize značajnim prediktorom pokazala varijabla izraženost simptoma hiperaktivnosti-impulzivnosti, koja u zadnjem koraku, nakon uvođenja prediktora odnos učitelja s učenikom, prestaje biti značajna. Do ove pojave dolazi zato što prediktor odnos učitelja s učenikom ima jak efekt na cijeli regresijski model, a i statistički je značajno povezan s ostalim prediktorima koji imaju slabiji efekt, odnosno s antisocijalnosti ($r = -0,378, p < 0,001$), hiperaktivnosti-impulzivnosti ($r = -0,172, p < 0,001$) te školskim uspjehom ($r = 0,295, p < 0,001$). Ta povezanost znači da slabiji prediktori dijele zajedničku varijancu s jakim prediktorom. Statistički značajna umjerena korelacija dobivena je i između antisocijalnosti i hiperaktivnosti-impulzivnosti ($r = 0,652, p < 0,001$), što znači da ova dva prediktora dijele gotovo polovicu svoje varijance (42,5 %), odnosno da se dosta preklapaju u objašnjenju kriterija. Kada u regresijski model uključimo "jak" prediktor, preostala rezidualna varijanca može se objasniti "slabijim" prediktorima, čiji efekt sada nije više tako malen u odnosu na preostali neobjašnjeni varijabilitet. Bilo bi dobro provjeriti potencijalni medijatorski učinak varijable odnos s učenikom na povezanost simptoma (hiperaktivnosti-impulzivnosti i antisocijalnosti) s pozitivnim disciplinskim postupcima.

Za asertivnu disciplinu rezultati regresijske analize pokazali su kako odabrani prediktori objašnjavaju također malen postotak varijance (oko 18 %), dok je za cijeli model veličina učinka umjerena. Razvojne poteškoće u ponašanju kod samog učenika jedine značajno predviđaju učiteljevu primjenu negativne discipline u razredu. Poteškoće kod učenika objašnjavaju 17,7 % varijance te pokazuju umjerenu veličinu učinka. Karakteristike učenika i učitelja nisu se pokazale značajnima za objašnjenje negativne discipline u razredu. Što učenci ima-

● TABLICA 3
Prikaz rezultata
regresijskih analiza za
poduzorak učitelja
predmetne nastave
($n = 227$)

ju jače razvijene simptome antisocijalnosti, učitelji su skloniji primjenjivati više asertivnih disciplinskih postupaka u razredu.

Usporedba doprinosa kad su kao prediktor uvedene dodatne razvojne poteškoće potvrdila je hipotezu da one objašnjavaju veći dio varijance uporabe asertivnih disciplinskih postupaka (17,7 %) u odnosu na pozitivne disciplinske postupke (4 %).

Kriteriji Prediktori	Pozitivni disciplinski postupci β	Asertivni disciplinski postupci β
Spol učenika	0,084	0,054
Školski uspjeh	0,103	0,008
Regresijski model	$R = 0,134$; $R^2 = 0,019$; $R^2_{kor} = 0,009$ $F(2,225) = 2,03$ $p > 0,05$ Cohen's $f^2 = 0,02$	$R = 0,054$; $R^2 = 0,003$; $R^2_{kor} = 0,000$ $F(2,225) = 0,33$ $p > 0,05$ Cohen's $f^2 = 0,00$
Spol učenika	0,039	0,014
Školski uspjeh	0,098	-0,001
Hiperaktivnost – impulzivnost	0,018	0,101
Antisocijalnost	0,172*	0,280**
Emocionalni problemi	0,179**	0,051
Regresijski model	$R = 0,291$; $R^2 = 0,085$; $R^2_{kor} = 0,064$ $F(3,222) = 4,09$ $p < 0,001$; $\Delta R^2 = 0,066$ Cohen's $f^2 = 0,07$	$R = 0,355$; $R^2 = 0,126$; $R^2_{kor} = 0,106$ $F(3,222) = 10,38$ $p < 0,001$; $\Delta R^2 = 0,123$ Cohen's $f^2 = 0,14$
Spol učenika	0,033	0,014
Školski uspjeh	0,031	0,026
Hiperaktivnost – impulzivnost	-0,020	0,114
Antisocijalnost	0,261**	0,243**
Emocionalni problemi	0,152*	0,059
Spol učitelja	0,063	-0,040
Godine staža	0,086	-0,120
Odnos s učnikom	0,287**	-0,089
Regresijski model (konačno rješenje)	$R = 0,415$; $R^2 = 0,172$; $R^2_{kor} = 0,141$ $F(3,219) = 5,65$ $p < 0,001$; $\Delta R^2 = 0,087$ Cohen's $f^2 = 0,11$ Cohen's $f^2 = 0,21$ (za cijeli model)	$R = 0,387$; $R^2 = 0,149$; $R^2_{kor} = 0,118$ $F(3,219) = 1,99$ $p > 0,05$; $\Delta R^2 = 0,023$ Cohen's $f^2 = 0,03$ Cohen's $f^2 = 0,18$ (za cijeli model)

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

objašnjavaju malen postotak varijance (oko 14 %), dok je za cijeli model veličina učinka umjerena (prema Kolesarić i Tomašić Humer, 2017). Učeničke poteškoće, kao i karakteristike učitelja, podjednako objašnjavaju primjenu pozitivne discipline u razredu, dok karakteristike učenika nisu značajne u ovom odnosu. Učeničke poteškoće objašnjavaju ukupno 6,6 % varijance, što nije velik postotak, a i veličina učinka je mala, dok karakteristike učitelja ipak objašnjavaju dodatnih 8,7 % varijance u primjeni pozitivne discipline u razredu, iako je veličina učinka i dalje mala. Što učenici imaju razvijenije simptome antisocijalnosti, više emocionalnih problema te bolji odnos s učiteljem, to su učitelji skloniji primjenjivati više pozitivnih disciplinskih postupaka u svojem razredu.

Za asertivnu disciplinu rezultati regresijske analize pokazali su kako odabrani prediktori objašnjavaju također malen postotak varijance (oko 12 %), dok je za cijeli model veličina učinka umjerena. Jedino poteškoće kod samog učenika značajno predviđaju učiteljevu primjenu negativne discipline u razredu te objašnjavaju 12,3 % varijance i imaju malu veličinu učinka. Što učenici imaju razvijenije simptome antisocijalnosti, učitelji će biti skloniji primjenjivati više asertivnih disciplinskih postupaka u razredu.

Usporedba doprinosa kad su kao prediktor uvedene dodatne razvojne poteškoće u ponašanju učenika potvrdila je hipotezu da one objašnjavaju veći dio varijance uporabe asertivnih disciplinskih postupaka (12,3 %) u odnosu na pozitivne disciplinske postupke (6,6 %).

RASPRAVA

Istraživanja su sustavno pokazala kako je održavanje discipline jedna od većih preokupacija učitelja, što je posebno izazovno u inkluzivnim razredima (Edwards, 1993; Bouillet, 2019). Zbog prirode poteškoće koje imaju učenici s poremećajem pažnje, kao što su distraktibilnost, upadanje u riječ, neposlusnost (Beaman, 2006; Giallo i Little, 2003; Stephenson i sur., 2000), njihovo se discipliniranje učiteljima pokazalo posebno teškim. Za razliku od prijašnjih istraživanja u inkluzivnim razredima, koja su pokazala kako učitelji mnogo češće primjenjuju asertivne disciplinske postupke u radu s djecom s problemima u ponašanju u odnosu na djecu urednog razvoja (Hendrickson i sur., 1998), cilj je ovog istraživanja bio ispitati koji to čimbenici pridonose primjeni pozitivnih i asertivnih disciplinskih postupaka u inkluzivnim razredima osnovne škole, ali u radu s djecom koja su u riziku za razvoj poremećaja pažnje, odnosno koja su se u prijašnjim istraživanjima učiteljima pokazala najizazovnijima (Keresteš, 2005).

U objašnjenju primjene pozitivnih disciplinskih postupaka u radu s učenicima s poteškoćama pažnje podjednako važ-

nim pokazale su se dodatne učeničke poteškoće, kao i odnos s učiteljem. Za razrednu nastavu objašnjen je manji postotak varijance (oko 7 %) u odnosu na predmetu nastavu (oko 14 %). Od učeničkih karakteristika simptomi antisocijalnosti kao dodatne razvojne poteškoće i slabiji školski uspjeh predviđali su primjenu pozitivnih disciplinskih postupaka kod učenika razredne nastave, dok su kod učenika predmetne nastave samo dodatne poteškoće, točnije, simptomi antisocijalnosti i emocionalnih problema, bile značajni prediktori. Dobivene je rezultate zanimljivo povezati s deskriptivnim podatkom, gdje učenici u visokom riziku za poteškoće nepažnje iz ovog uzorka u Hrvatskoj, slično kao i u istraživanju Trouta i sur. (2003), češće imaju slabije ocjene nego većina vršnjaka. Kako bi se pomoglo u postizanju boljih školskih rezultata, vrlo je važno primjenjivati pohvalu i pozitivno potkrepljenje, što su osnovni postupci pozitivnoga discipliniranja (Simonsen i sur., 2008). Primjena sustavne pohvale, nagrađivanja i pozitivnoga potkrepljenja pokazala se posebno važnom u radu s učenicima s emocionalnim poteškoćama i problemima u ponašanju (Downs i sur., 2019). Međutim, u ovom je istraživanju veličina učinka mala, odnosno pozitivne disciplinske postupke učitelja samo u maloj mjeri objašnjavaju navedene karakteristike učenika. Nažalost, i to je u skladu s prijašnjim istraživanjima, koja pokazuju kako se učenike s emocionalnim poteškoćama i problemima u ponašanju najčešće kažnjava, a vrlo rijetko pohvaljuje (Rathel i sur., 2014; Sutherland i Wehby, 2001). Od karakteristika učitelja značajna je varijabla odnos učitelja s učenicom, koja se pokazala jakim prediktorom, posebice u razrednoj, ali i predmetnoj, nastavi, što je i očekivano, jer učitelji u razrednoj nastavi, u odnosu na one u predmetnoj nastavi, provode više vremena s istim učenicima, a i tijekom formalnog obrazovanja stječu više kompetencija za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Dobar odnos s učenicom, koji se ovdje pokazao značajnim kao i kod Vlah i suradnika (2018), znači da što bolji odnos učitelj ostvaruje sa svojim učenicom, to će u radu s njim primjenjivati više pozitivnih disciplinskih postupaka, kao što su poticanje, podučavanje vještinama rješavanja problema i pozitivna komunikacija, što je vrlo važno za učenike s poteškoćama pažnje u poboljšanju njihova sveukupnoga mentalnog zdravlja i sprečavanja daljnjeg razvoja problema u ponašanju (Hamre i Pianta, 2001). Pozitivan odnos učitelja i učenika s poteškoćama djeluje prije svega na simptome poteškoća i razvoj dodatnih problema u ponašanju učenika (Masoumparast, 2016).

Za predviđanje primjene asertivnih disciplinskih postupaka jedino su se važnim pokazale dodatne učeničke poteškoće, odnosno simptomi antisocijalnosti, i to kod učenika raz-

redne i predmetne nastave. Ni druge karakteristike učenika ni karakteristike učitelja nisu bile značajne za primjenu asertivnih disciplinskih postupaka. U skladu s našim očekivanjima i prijašnjim istraživanjima (Hendrickson i sur., 1998; Kereš, 2005; Putnam i sur., 2003; Sugai i sur., 2000) potvrdili smo kako su dodatne razvojne poteškoće učenika, posebice jer je istraživanje provedeno s učenicima koji su suspekti na poremećaj pažnje, ključne za primjenu asertivnih disciplinskih postupaka učitelja. Asertivna disciplina razvijena je prije svega za uspostavljanje discipline unutar razreda s učenicima koji pokazuju simptome poremećaja u ponašanju (Wolfgang, 2001), međutim pretjerano rigidan pristup usmjeren na korekciju i negativne posljedice nije se pokazao dugoročno djelotvornim u promjeni obrazaca ponašanja kod učenika s emocionalnim poteškoćama i problemima u ponašanju (Mendler i Curwin, 1999; Duke i Meckel, 1980). Što učenici sa simptomima poremećaja pažnje imaju razvijenije simptome antisocijalnosti, učitelji su skloniji primjenjivati više asertivnih disciplinskih postupaka u razredu, čime se stvara začarani krug, a ne pronalazi trajnije i odgovarajuće rješenje, pa ne čudi što je samoprocijenjeno zadovoljstvo odnosom s učenikom procijenjeno relativno nisko. Usporedba prediktorskoga doprinosa, kad se kao prediktor uvode dodatne razvojne poteškoće i kod razredne i kod predmetne nastave, nažalost je potvrdila naša očekivanja da one objašnjavaju veći dio varijance uporabe asertivnih disciplinskih postupaka u odnosu na pozitivne disciplinske postupke. Štoviše, i veličina učinka kod predviđanja asertivnih disciplinskih postupaka bila je umjerena (u odnosu na malu veličinu učinka za pozitivne disciplinske postupke), iako je značajan bio samo jedan prediktor, odnosno, dodatni simptomi antisocijalnosti. Istraživanja jasno pokazuju kako se tijekom osnovnoškolskog obrazovanja povećavaju kazne i sankcije (Putnam i sur., 2003; Sugai i sur., 2000), a smanjuje pohvala i pozitivno potkrepljenje (Reddy i sur., 2013), što je posebno izraženo u inkluzivnim razredima s učenicima koji imaju emocionalne probleme i poremećaje u ponašanju (Clunies-Ross i sur., 2008).

Jedna od glavnih prednosti provedenog istraživanja jest odabrani uzorak, u kojem su se procjenjivali učenici koji u visokom intenzitetu već pokazuju izražene simptome nepažnje (a ne opća populacija) i time zapravo potvrdili kako se u radu s njima često primjenjuju neadekvatni i neuspješni postupci discipliniranja. Ipak, postoje i određena metodološka ograničenja. Sve su procjene, karakteristike učenika i učitelja, dali učitelji. Za bolju generalizaciju dobivenih rezultata bilo bi nužno da u budućim istraživanjima procjene daju i sami uče-

nici i njihovi roditelji, a bilo bi poželjno da se dobije i uvid od stručne službe u školi (psiholog, socijalni pedagog). Procjene dobivene iz raznih izvora, kao što su sami učenici, mogu znatno pridonijeti razumijevanju pojedinih varijabli, kao što je odnos učitelja s učenicom, koji svakako podrazumijeva dvo-smjernost i uzajamnost, a u provedenom istraživanju odnos učitelja s učenicom mjeran je subjektivnom procjenom učitelja. Također je za oba tipa disciplinskih postupaka objašnjen manji dio varijance, a dobivene veličine učinka male su do umjerene, što nas navodi na propitkivanje drugih potencijalno važnih čimbenika za predviđanje disciplinskih postupaka učitelja, kao što su npr. karakteristike ličnosti učitelja, njihova samoefikasnost i kompetentnosti u radu sa specifičnim skupinama učenika, ali i neke dodatne karakteristike učenika, poput njegova temperamenta. Isto tako, u ovome radu nije uzeto u obzir imaju li neki od učenika, za koje su učitelji davali procjene dijagnosticirani poremećaj pažnje, i potvrdu stručnjaka i, ako su učitelji upoznati s tim, utječe li to na njihove disciplinske postupke. Moguće je da se učitelji različito odnose prema učenicima za koje znaju da su dijagnosticirani i uključeni u tretman, što će biti predmet budućih analiza.

Praktične implikacije

U ovom istraživanju utvrđeno je kako učitelji češće rabe neprimjerene disciplinske postupke u radu s učenicima s poteškoćama pažnje, pri čemu su upravo dodatne razvojne poteškoće učenika prediktori češće uporabe asertivnih disciplinskih postupaka nego pozitivnih disciplinskih postupaka. Postoje učinkovite intervencije u radu s učenicima koji imaju poremećaj pažnje. Tu svakako treba naglasiti neučinkovitost kritike, kažnjavanja ili omalovažavanja. Preporuke za rad odnose se na one disciplinske postupke koji mijenjaju učenikovo ponašanje u pozitivnom smjeru. Promatrajući ove rezultate u diskursu suvremenih teorija na kojima se temelji inkluzivni pristup svim učenicima (sve prema Bouillet, 2019), može se reći sljedeće: naglasak stručnog rada učitelja u razredu treba staviti na to kako se učitelj treba ponašati u razredu kada ima učenika antisocijalnoga ponašanja – naglasak treba biti na znanstveno utemeljenoj primjeni uspješnog *classroom management pristupa* (efikasnog vođenja razreda), (re)socijalizaciji u inkluzivnim uvjetima i individualnom treningu socijalnih vještina u multidisciplinarnom pristupu sa stručnim suradnikom škole. Konkretno, treba educirati učitelje da uspostave pozitivno discipliniranje, poput pohvala i pozitivnoga potkrepljenja, umjesto da pribjegavaju sankcijama i negativnim posljedicama te tako uspostave kvalitetnije odnose s tim učenicima.

ZAKLJUČAK

Istraživanje u inkluzivnim razredima osnovnih škola u Hrvatskoj, s učenicima u riziku za razvoj poremećaja pažnje, pokazalo je kako su dodatne poteškoće učenika, prije svega simptomi antisocijalnosti, ključni za primjenu disciplinskih postupaka učitelja. Dok su za primjenu pozitivnih disciplinskih postupaka, poput nagrade, pohvale i pozitivnoga potkrepljenja, važne i karakteristike učitelja, odnosno pozitivan odnos učitelja s učenikom, za primjenu asertivnih disciplinskih postupaka, poput sankcija i negativnih posljedica, jedino je važno pokazuju li učenici simptome antisocijalnosti. Iako je u mnogim prethodnim istraživanjima pokazano da asertivni disciplinski postupci imaju samo kratkoročan uspjeh, dok pozitivni disciplinski postupci imaju dugoročne pozitivne učinke na ponašanje učenika, nažalost još uvijek se asertivni disciplinski postupci dominantno rabe u inkluzivnim razredima u radu s učenicima s poteškoćama.

BILJEŠKE

¹ "Učenici koji iz raznih razloga ne mogu slijediti propisane procedure često su kažnjavani, što pridonosi kumuliranju njihovih poteškoća (odustajanju od napora da se prilagode, daljnjem gubljenju povjerenja u odrasle, nastajanju velikih poteškoća u zadovoljavanju potrebe za pripadanjem, razvoju loše slike o sebi i dr.)" (Bouillet, 2010, str. 270).

² Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (*Attention Deficit Hiperactivity Disorder – ADHD*) jest razvojni poremećaj s izraženim simptomima nepažnje i/ili hiperaktivnosti-impulzivnosti. Javlja se kod 5-7 % školske djece, i to četiri do pet puta češće kod dječaka (Velki, 2012), a procjenjuje se da je oko 25 % djece suspektno, odnosno pokazuje izraženije simptome nepažnje s hiperaktivnosti ili bez nje, iako nedovoljno izražene za postavljenja dijagnoze (Velki i Romstein, 2017).

³ Riječ je o spektru problematičnih ponašanja, koji je prepoznatljiv u rasponu od rizičnih, odnosno vrlo blagih, odstupanja od očekivanih pravila i normi školske sredine, preko teškoća u ponašanju koje predstavljaju intenzivnije i dugotrajnije probleme za koje je potrebna stručna pomoć unutar škole, pa sve do najintenzivnijeg i po štetnim posljedicama za samog učenika i njegovu okolinu najtežeg oblika – poremećaja u ponašanju (Koller-Trbović i sur., 2011).

⁴ Istraživanje je dio projekta Sveučilišta u Rijeci "Stručnost učitelja u Hrvatskoj za edukacijsko uključivanje učenika s teškoćama u ponašanju".

⁵ Ne slijedi redoslijed uputa te ne uspijeva završiti zadatke (ne zbog otpora ili nemogućnosti razumijevanja). Ima poteškoća u organiziranju i izradbi zadataka i aktivnosti. Ima poteškoća ustrajati u izradbi zadataka ili aktivnosti. Izbjegava, ne voli ili odbija rješavati zadatke u kojima je potreban sustavan mentalni napor. Ne obraća pažnju na detalje i zbog nepažnje griješi u školi. Djeluje kao da ne sluša i kada mu se izravno obraćate. Zaboravljiv je u dnevnim aktivnostima. Pažnju mu lako odvlače podražaji iz okoline. Gubi stvari nužne za pisanje ili druge aktivnosti (školski pribor, knjige).

⁶ Odgovara i prije nego što je pitanje postavljeno do kraja. Pretjerano govori. Prekida ili upada u tuđe aktivnosti (razgovor ili igru). Stalno je u "pripravnosti" ili djeluje kao da ga pokreće "motor". Diže se s mjesta u razredu ili drugim situacijama kad se očekuje da sjedi. Ima problema pri čekanju u redu. Ima poteškoća u igri ili drugim rekreativnim aktivnostima u kojima se očekuje da radi tiho. Trči naokolo ili se pentra u situacijama kad se očekuje da sjedi. Igra se rukama ili nogama ili se meškolji na stolcu.

⁷ Osjeća se manje vrijednim ili inferiornim. Okrivljuje sebe za probleme; osjeća krivnju. Tužan je, nesretan ili potišten. Lako se posrami. Osjeća se osamljeno, nepoželjno i nevoljeno; žali se da ga/ju nitko ne voli. Boji se probati nešto novo iz straha da ne pogriješi. Prestrašen je, tjeskoban ili zabrinut.

⁸ Fizički je okrutan prema ljudima. Izaziva fizičke obračune (tučnjavu). Zlostavlja, prijeti ili zadirkuje druge. Namjerno uništava tuđe vlasništvo. Prkosan je i svojeglav. Laže kako bi ostvario neku "dobit" (usluge ili izbjegavanje obveze). Otvoreno se opire ili odbija izvršiti naloge odraslih ili pravila. Ljuti se ili pruža otpor. Ukrao je predmete veće vrijednosti. Gubi strpljenje, ima ispade.

⁹ 0 – nikad, 1 – rijetko (ne više od 1 mjesečno), 2 – povremeno (dva do tri puta mjesečno), 3 – učestalo (najmanje 1 tjedno), 4 – redovito (najmanje 1 dnevno), 5 – uvijek (na svako nepoželjno ponašanje učenika)

¹⁰ Koprivničko-križevačka, Sisačko-moslavačka, Varaždinska, Primorsko-goranska, Međimurska županija, Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska, Brodsko-posavska, Ličko-senjska, Splitsko-dalmatinska, Dubrovačka, Zagrebačka, Zadarska

LITERATURA

Adler, A. (1930). *The education of children*. Translated by Eleanore and Friedrich Jensen, M. D. Greenberg.

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W. i Shanley, D. C. (2012). Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511–525. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>

Barton, P. E., Coley, R. J. i Wenglinsky, H. (1998). *Order in the classroom: Violence, discipline and student achievement*. Policy Information Center, Educational Testing Service.

Bašić, S. (2007). Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagoška istraživanja*, 4(1), 25–40. <https://hrcak.srce.hr/118345>

Beaman, R. (2006). *Behavioural interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do*. (Neobjavljena disertacija). Sveučilište Macquarie, Sydney, Australia.

Beaudoin, K., Lončarić, D. i Skočić Mihić, S. (2014). *Are teachers adequately prepared to manage difficult behavior in Croatian classrooms? Teacher preparation, strategy use and needed supports*. U Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) 2014 Conference: "Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice": Book of abstracts.

Belfiore, P., Basile, S. i Lee, D. (2008). Using a high probability command sequence to increase classroom compliance: The role of behavioral momentum. *Journal of Behavioral Education*, 17, 160–171. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9054-x>

Bouillet, D. (2010). Pedagoške mjere u sustavu intervencija prema učenicima rizična ponašanja: kritička analiza. *Napredak*, 151(2), 268–290. <https://hrcak.srce.hr/82852>

Bouillet, D. (2019). *Inkluziono obrazovanje: odabrane teme*. Učiteljski fakultet.

Canter, L. i Canter, M. (1988). *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educator*. Canter and Associates.

Charles, C. M. i Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline: Over-view of Nelsen, Lott and Glenn's model*. Pearson.

Clunies-Ross, P., Little, E. i Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>

Downs, K. R., Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Charlton, C. T., Wills, H. P., Kamps, D. M. i Wehby, J. H. (2019). Teacher praise and reprimands: The differential response of students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3), 135–147. <https://doi.org/10.1177/1098300718800824>

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom: A Manual for teachers*. Harper and Row.

Duke, D. L. i Meckel, A. M. (1980). *The management of student behavior problems*. Teachers College Press.

Durrant, J. E. (2010). *Positive discipline in everyday teaching: Guidelines for educators*. Save the Children.

Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. Macmillian.

Giallo, R. i Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21–34.

Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hendrickson, J. M., Smith, C. R., Frank, A. R. i Mercial, C. (1998). Decision making factors associated with placement of students with emotional and behavioral disorders in restrictive educational settings. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 275–302.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>

Keresteš, G. (2005). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škola. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3–15.

- Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Kolesarić, V. i Tomašić Humer, J. (2016). *Veličina učinka*. Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Martin, N. K. i Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(2), 106–113.
- Martin, A. J., Linfoot, K. i Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347–358. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199907\)36:4<347::AID-PITS7>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199907)36:4<347::AID-PITS7>3.0.CO;2-G)
- Masoumparast, S. (2016). The role of emotional intelligence and self-efficacy of teachers. *Review of European Studies*, 8(3), 72–80. <https://doi.org/10.5539/res.v8n3p72>
- Mendler, A. i Curwin, R. (1999). *Discipline with dignity for challenging youth*. National Educational Service.
- Nelsen, J., Lott, L. i Glenn, H. (1993). *Positive discipline in the classroom*. Prima.
- Petrešević, Đ. i Sorić, I. (2011). Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, 20(1), 211–232. <https://doi.org/10.5559/di.20.1.11>
- Posavec, L. i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj – učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51–64. <https://hrcak.srce.hr/224380>
- Putnam, R. F., Luiselli, J. K., Handler, M. W. i Jefferson, G. L. (2003). Evaluating student discipline practices in a public school through behavioral assessment of office referrals. *Behavior Modification*, 27(4), 505–523. <https://doi.org/10.1177/0145445503255569>
- Rathel, J. M., Drasgow, E., Brown, W. H. i Marshall, K. J. (2014). Increasing induction-level teachers' positive-to-negative communication ratio and use of behavior-specific praise through e-mailed performance feedback and its effect on students' task engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 219–233. <https://doi.org/10.1177/1098300713492856>
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M. i Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683–700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu: priručnik za preživljavanje*. IEP.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. i Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Skiba, R. J., Peterson, R. L. i Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 295–315. <https://www.jstor.org/stable/42900491>
- Stephenson, J., Linfoot, K. i Martin, A. (2000). Behaviours of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Dis-*

ability, Development and Education, 47(3), 225–235. <https://doi.org/10.1080/713671118>

Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H. i Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94–102. <https://doi.org/10.1177/10634266000800205>

Sutherland, K. S. i Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 35(3), 161–171. <https://doi.org/10.1177/002246690103500306>

Tauš, J. i Munjiza, E. (2006). Represivne i permisivne mjere u odgoju djece mlađe školske dobi. *Život i škola*, LII (15-16), 69–78. <https://hrcak.srce.hr/25029>

Trout, A., Nordness, P. D., Pierce, C. D. i Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198–210. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040201>

Velki, T. (2012). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Naklada Slap.

Velki, T. i Romstein, K. (2017). Akademsko, socijalno i emocionalno funkcioniranje djece suspektne na ADHD. *Klinička psihologija*, 10(1-2), 35–58. <https://doi.org/10.21465/2017-KP-1-2-0003>

Verschueren, K. i Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Vlah, N. i Rašković, K. (2014). Connection between elementary school teacher's estimates problems in working with children who manifest emotional and behavioral difficulties and attitudes toward behavioral patterns in conflict. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 153–153.

Vlah, N., Sekušak-Galešev, S. i Skočić-Mihić, S. (2018). Povezanost obilježja razrednika i učenika u procjeni simptoma nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti povezanih s ADHD poremećajem. *Socijalna psihijatrija*, 46(4), 372–389. <https://doi.org/10.24869/spsih.2018.372>

Zloković, J. (2000). Primjena različitih modela discipline u nastavnoj praksi. *Napredak*, 141(3), 340–346.

Wolfgang, C. H. (2001). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers* (5th edition). John Wiley and Sons.

Wolraich, M. L. (2002). NICHQ – Vanderbilt Skala procjene – Upitnik za učitelje. American Academy of Pediatrics and National Initiative for Children's Healthcare Quality.

Wubbels, T., Brekelmans, M., B. i Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. U *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/27695581_An_interpersonal_perspective_on_classroom_management_in_secondary_classrooms_in_the_Netherlands

Positive and Assertive Disciplining of Students with Attention Difficulties

Nataša VLAH

Faculty of Teacher Education, University of Rijeka,
Rijeka, Croatia

Tena VELKI

Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek,
Osijek, Croatia

Smiljana ZRILIĆ

Department of Teachers and Preschool Teachers Education,
University of Zadar, Zadar, Croatia

The aim of the research is to examine the characteristics of students and teachers in predicting positive and assertive disciplinary procedures in inclusive elementary school classes in Croatia. The study was conducted with teachers from 125 elementary schools in Croatia ($N = 539$), who assessed themselves and their students, with at least 7 out of 9 symptoms of inattention. Teachers assessed their relationship with each student and gave assessments on the Vanderbilt ADHD Teacher Rating Scale (hyperactivity-impulsivity, antisocial and emotional problems), and the Scale of Misbehavior Management Strategy (positive and assertive disciplinary procedures). Rewards, praise, and positive reinforcement are more often applied by teachers to students with more pronounced symptoms of antisociality and poorer academic performance when they assess that they have a positive interpersonal relationship with these students. For sanctions and negative consequences to be applied to students, it was only important that the students showed more symptoms of antisociality. Quality inclusive work through the application of positive disciplinary measures requires knowledge of the developmental characteristics of students and investment in a positive interpersonal relationship with them.

Keywords: relationship with student, attention deficit disorder, positive disciplining



Međunarodna licenca / International License:
Imenovanje-Nekomercijalno / Attribution-NonCommercial