

Postupci učitelja u suočavanju s neprimjerenim ponašanjem učenika u osnovnoj školi

Kristina POLJAK

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Tomislava VIDIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

UDK: 37.091.5

DOI: 10.15291/ai.4387

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljeno: 23. 08. 2023.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

neprijmjereno ponašanje učenika, osnovna škola, postupci učitelja, upravljanje razredom

Neprijmjereno ponašanje odnosi se na bilo koje ponašanje učenika koje umanjuje sposobnost učitelja uspostaviti i održati učinkovito učenje u učionici. Kako bi osigurali učinkovito poučavanje i učenje učenika, učitelji primjenjuju različite strategije i postupke kojima reagiraju na neprijmjerena ponašanja učenika i sprječavaju njihovo ponavljanje. Cilj ovog istraživanja ispitati je koje strategije i postupke koriste učitelji u osnovnoj školi te razlikuju li se učitelji razredne i predmetne nastave u njihovoj primjeni. U istraživanju je sudjelovalo dvjesto trideset osnovnoškolskih učitelja koji su procjenjivali učestalost primjene trideset postupaka u tri različita oblika neprijmjenih ponašanja učenika. Rezultati pokazuju kako se većina učitelja svakodnevno susreće s lakšim i težim oblicima, a rijetko s osobito teškim oblicima neprijmjenih ponašanja. Najčešće korištene strategije u situacijama lakšeg neprijmjenog ponašanja učenika jesu strategije dogovora s učenicima, pozitivnih akcija te opomena, dok se u težim i osobito teškim oblicima neprijmjenih ponašanja najčešće primjenjuju strategije dogovora, opomena i savjetovanja sa stručnjacima. Najrjeđe korištene strategije u sva tri oblika neprijmjenih ponašanja jesu strategije kažnjavanja i udaljavanja učenika sa sata. Utvrđene su statistički značajne razlike u primjeni strategija učitelja razredne i predmetne nastave. Učitelji razredne nastave češće koriste strategije dogovora, pozitivnih akcija, zapošljavanja učenika drugim aktivnostima i uključivanja vršnjaka, a učitelji predmetne nastave strategiju savjetovanja sa stručnjacima. Iako se udaljavanje učenika sa sata i kažnjavanje rijetko primjenjuju, ipak je utvrđeno kak te strategije češće koriste učitelji predmetne nastave.

UVOD

Upravljanje i kontrola ponašanja učenika u učionici oduvijek je bio jedan od važnijih zadataka učitelja. Ipak, tek se u posljednjih dvadesetak godina pojačao interes pedagoga, psihologa i drugih obrazovnih stručnjaka i znanstvenika za istraživanje ovog područja. Little i Akin-Little (2008) ističu kako se interes za neprimjerena ponašanja učenika javlja uglavnom nakon tragičnih slučajeva nasilja u školama, kao što su primjerice događaji u Red Lakeu, Minnesoti, Littletonu i Coloradu. Iako u Republici Hrvatskoj nije bilo tragičnih slučajeva pučnjava u školama, u posljednje se vrijeme češće u medijima progovara o slučajevima nasilja među djecom u školi. U istraživanju koje je provela Bašić sa suradnicima (2021) pokazalo se da je više od petine ispitivanih učenika sudjelovalo u školskoj tučnjavi tijekom jedne školske godine. No, neprimjerena ponašanja učenika nisu nužno vezana za nasilne i iznimno tragične događaje sa smrtnim posljedicama. Neprimjereno ponašanje, kako ga definira Kyriacou (2009: 121), odnosi se na bilo koje ponašanje učenika koje umanjuje sposobnost učitelja uspostaviti i održati učinkovito učenje u učionici. Türnüklü i Galton (2001) pod neprimjerenim ponašanjem podrazumijevaju svako ponašanje koje ugrožava tijek nastavnog procesa. Arbuckle i Little (2004) definiraju neprimjereno ponašanja kao aktivnost koja izaziva uznemirenost učitelja, prekida proces učenja i navodi učitelje na kontinuirano komentiranje učenikova ponašanja.

Veliko istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji (OFSTED, 2014), nastalo rezultatima više od tri tisuće školskih inspekcija i anketiranju učitelja i roditelja, pokazalo je da ometajuća ponašanja učenika izazivaju *duboku zabrinutost* te jedan od dvanaest učitelja priznaje kako više od deset minuta nastavnog sata izgubi zbog problema u ponašanju učenika. Rezultati PISA istraživanja (OECD, 2020), koje je uključivalo 77 država OECD-a, pokazali su kako jedan od tri učenika priznaje da svaki ili većinu nastavnih sati ne prati nastavu (ne sluša učitelja) ili je na satu buka i nered. Isto je istraživanje potvrdilo da postoji pozitivna povezanost između pozitivne disciplinske klime i čitateljske pismenosti učenika. Pokazalo se kako je ta pozitivna povezanost stabilna s obzirom na spol i socioekonomski status učenika.

Brojna istraživanja potvrđuju povezanost između neprimjerenih ponašanja učenika i slabijeg školskog uspjeha (Blank i Shavit, 2016; Epple i Romano, 2011; Jensen i sur., 2023; Kremer i sur., 2016; Okano i sur., 2020), ali i čitavog niza drugih posljedica. Metaanaliza koju je provela Aloe sa sur. (2014) potvrdi-

la je da neprimjerena ponašanja učenika utječu na sindrom sagorijevanja učitelja i to na sva tri njegova aspekta. Pokazalo se kako učitelji koji se suočavaju s neprimjerenim ponašanjima učenika doživljavaju emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i manji osjećaj osobnih postignuća. Neprimjerena ponašanja učenika negativno su povezana s dobrobiti učitelja (Aldrup i sur., 2018), zadovoljstvom poslom (Ingersoll, 2001), a pozitivno s odustajanjem učitelja od posla (Jensen, 2021), stresom i iscrpljenošću (Wettstein i sur., 2023).

Postoji čitav niz oblika neprimjerenih ponašanja učenika. Meyers (2003) ih dijeli u dvije skupine: otvorena, tj. ona koja su vidljiva učitelju kao što su, primjerice, pričanje za vrijeme sata, korištenje mobilnih telefona i sl. te prikriivena, tj. pasivna ponašanja učenika kao što su spavanje za vrijeme nastave, kašnjenje na nastavu, dosada i nepraćenje nastave. Reed i Kirkpatrick (1998) grupiraju ih u devet skupina: ometajući razgovor, kronično izbjegavanje posla, glupiranje, ometanje nastavnih aktivnosti, uznemiravanje ostalih učenika, verbalno vrijeđanje, grubost prema učitelju, prkos i neprijateljstvo. Kulinna, Cothran i Regualos (2006) dijele ponašanja u tri stupnja, od lakših, težih do osobito teških, a sva ih svrstavaju u osam faktora: agresivna ponašanja, nezakonita i štetna, izbjegavanje rada, niska angažiranost i neodgovornost, nepraćenje uputa, nepoštivanje, prigovaranje i slabo upravljanje samim sobom.

Istraživanja učestalosti neprimjerenih ponašanja učenika pokazuju kako se najčešće pojavljuju: pričanje za vrijeme nastave, izbjegavanje rada na nastavi, kašnjenje na nastavu, verbalno vrijeđanje učenika i učitelja, nezainteresiranost za nastavu te oštećivanje školske imovine (Dalgıç i Bayhan, 2014). Istraživanje provedeno u Hrvatskoj, u kojem su učitelji osnovne i srednje škole procjenjivali s kojim se neprimjerenim ponašanjima učenika najčešće susreću, pokazalo je kako su to pričanje za vrijeme sata, smijuljenje i nepraćenje uputa učitelja. Prema trostupanjskoj klasifikaciji neprimjerenih ponašanja (lakša, teža, osobito teška) ta ponašanja spadaju u lakše oblike neprimjerenih ponašanja. Iako učitelji mogu biti zadovoljni zbog toga što se teži i osobito teški oblici neprimjerenih ponašanja rjeđe manifestiraju u učionici, učestalost lakših oblika te nastojanje da se učenici smire i nastave s radom predstavlja iznimno zahtjevan i iscrpljujući zadatak. Ranija istraživanja pokazuju kako načini suočavanja i pokušaji sprječavanja neprimjerenih ponašanja učenika kod učitelja izazivaju stres. Primjerice, u istraživanju koje je proveo Chan (1998) pokazalo se kako je upravljanje ponašanjem učenika na drugom mjestu faktora koji izazivaju stres učitelja. No, osim upravljanja ponašanjem učenika i rješavanja disciplinskih

problema, važnim se pokazao i izostanak podrške kolega i suradnika u školi prilikom nošenja s razrednom disciplinom (Martin, 1994).

Što zapravo učitelji mogu učiniti kako bi zaustavili i smanjili pojavnost neprimjerenih ponašanja? Postoji čitav niz strategija i postupaka za nošenje s neprimjerenim ponašanjem učenika. Özben (2010) razlikuje ignoriranje, kontakt očima, usmenu opomenu, ispitivanje, pokazivanje modela ponašanja, nebrigu, promjenu aktivnosti, slanje ravnatelju ili stručnom suradniku, kontaktiranje roditelja i kažnjavanje. Sun (2015) razlikuje sedam glavnih strategija za reguliranje neprimjerenih ponašanja učenika. To su: kažnjavanje, nagrađivanje, diskretno opominjanje, pokazivanje brige za učenika, razgovor nakon sata, zapošljavanje učenika drugim aktivnostima te upućivanje stručnom suradniku ili ravnatelju. Glock i Kleen (2022) identificirale su dvije vrste postupaka: blaže intervencije koje se često koriste (npr. razgovor s razrednikom, razgovor s učenikom nakon sata, ignoriranje, neverbalna reakcija, verbalni odgovor, upućivanje na razredna pravila) te strože, ali rjeđe primjenjivane intervencije (zadržavanje nakon nastave, suspenzija, sazivanje roditeljskog sastanka). Kulinna (2007) je prikazala 27 najčešće korištenih postupaka učitelja koji se mogu podijeliti u osam strategija: strategija udaljavanja s nastave (npr. udaljavanje učenika sa sata; slanje učenika ravnatelju; zadržavanje nakon nastave (engl. *detention*), strategija pozitivnih akcija (npr. ukazivanje na pozitivan model ponašanja; oduzimanje prava na omiljenu aktivnost), modifikacija ponašanja – dogovaranje (npr. nagradni bodovi za dobro ponašanje; ugovor s učenikom), kažnjavanje (npr. fizičko kažnjavanje; direktan razgovor s učenikom), savjetovanje sa stručnjacima (npr. sa stručnjacima u školi; razgovor s razrednikom), vršnjaci (npr. dodjeljivanja učenika za pomoć; traženje pomoći od drugih učenika), zapošljavanje (npr. davanje učeniku zaduženja kopiranja i sl.) i prijetnje (npr. korištenje pritiska vršnjaka; snižavanje ocjene).

Dosadašnja istraživanja postupaka i strategija učitelja i njihovog nošenja s neprimjerenim ponašanjem učenika uglavnom su bila usmjerena primjeni postupaka te ispitivanju razlika u primjeni s obzirom na radno iskustvo učitelja (Özben, 2010), sastav i veličinu razreda (Pas i sur., 2015), kulturu (Lewis i sur., 2005) i neke karakteristike učitelja (Kulinna i sur., 2006; Yilmaz i Şahinkaya, 2010). Rezultati pokazuju kako učitelji s manje od deset godina radnoga iskustva strože kažnjavaju neprimjerena ponašanja (Özben, 2010). Štoviše, u nekim se istraživanjima pokazalo da iskusniji učitelji manje uočavaju neprimjerena ponašanja, odnosno ne smatraju ih neprimjerenim (Dalgıç i Bayhan, 2014). Razredi u kojima je manje

dječaka, manje je situacija neprimjerenih ponašanja (Pas i sur., 2015), a dječaci i učenici koji su pripadnici etničkih manjina kažnjavaju se više u odnosu na druge učenike koji manifestiraju slična neprimjerena ponašanja (Glock, 2016). Osim toga, na primjenu određenog postupka utječe i odnos između učitelja i učenika. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj (Vlah i sur., 2022) pokazalo je kako nagradu, pohvalu i pozitivno potkrjepljenje učitelji češće primjenjuju kod učenika s jače izraženim simptomima antisocijalnog ponašanja i slabijim školskim uspjehom onda kada procjenjuju da imaju s tim učenicima pozitivan međuljudski odnos.

U Republici Hrvatskoj neprimjerena ponašanja učenika i posljedice takvih ponašanja regulirana su *Pravilnikom o kriterijima za izricanje pedagoških mjera* (2015, 2017). Prema Pravilniku, neprihvatljiva ponašanja podijeljena su ovisno o težini na: lakša (npr. pričanje nakon opomene učitelja; onečišćenje školskog prostora), teža (npr. ometanje nastave tako što je onemogućeno njezino izvođenje), teška (npr. izazivanje i poticanje nasilničkog ponašanja) i osobito teška (npr. krivotvorenje službene dokumentacije škole). Izricanje pedagoških mjera (u osnovnoj školi su to opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje iz škole) temelji se na principima postupnosti, proporcionalnosti, pravednosti i pravodobnosti, a s ciljem da se njezinim izricanjem utječe na promjenu ponašanja učenika kojem je mjera izrečena te da bude poticaj na odgovorno i primjerno ponašanje drugim učenicima. Prema dostupnim podacima o pedagoškim mjerama (url1, 2022), u osnovnoj školi je u šk. god. 2021./2022. od ukupnog broja učenika (313 073) njih 3,34 % dobilo neku od pedagoških mjera. Izrečeno je ukupno 10 467 pedagoških mjera, od toga 7 437 opomena, 2 462 ukora, 553 stroga ukora i 15 mjera preseljenja u drugu školu.

Iako bi se na osnovi ovih rezultata moglo zaključiti da u osnovnoj školi nema puno neprimjerenih ponašanja učenika, valja napomenuti kako su pedagoške mjere krajnje mjere koje nastupaju nakon učestalog ponavljanja neprimjerenog ponašanja učenika na nastavi. Učitelji u svojem radu s učenicima koriste niz postupaka i strategija kojima reguliraju ponašanja učenika, a sve s ciljem da se loša ponašanja promijene na bolja te učenici steknu vlastite mehanizme za samokontrolu. Moguće je da se strategije i postupci učitelja razlikuju s obzirom na dob učenika te da se razlikuju u primjeni učitelja razredne i predmetne nastave. Uočavanje najčešće korištenih postupaka učitelja zasigurno može pomoći u osposobljavanju budućih učitelja za rad s učenicima u osnovnoj školi. Osim toga, identificiranje strategija i postupaka učitelja može osigurati informacije o onome što se događa u školama – informacije koje nisu dovolj-

no poznate iz dosadašnjih istraživanja provedenih u Hrvatskoj. Stoga je važno doznati kojim se strategijama i postupcima učitelji koriste te koliko često se susreću s nekim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koji su najčešći postupci i strategije koje učitelji primjenjuju u reguliranju različitih oblika neprimjerenih ponašanja učenika. S obzirom na cilj istraživanja formirani su sljedeći zadatci:

1. Ispitati koliko često se učitelji suočavaju s različitim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika.
2. Ispitati razlikuju li se primjena postupaka učitelja s obzirom na ozbiljnost neprimjerenih ponašanja učenika.
3. razlikuju li se primjena postupaka za reguliranje neprimjerenih ponašanja učenika između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave.

Ispitanici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 230 učitelja zaposlenih u osnovnoj školi iz svih županija Republike Hrvatske. U ukupnom uzorku 95,7 % učitelja su ženskog ($n = 220$), a 4,3 % muškog spola ($n = 10$). Prosječna dob ispitanika iznosi 42,8 godina ($SD = 10,17$), a prosječno radno iskustvo 17 godina ($SD = 10,6$). Detaljan prikaz uzorka prikazan je u Tablici 1.

TABLICA 1. Prikaz demografskih karakteristika ispitanika

Stručna sprema	Radno mjesto		Napredovanje			Radno iskustvo					
	N	%	N	%	N	%	N	%			
VŠS	21	9,1	RN	85	37,0	bez	178	77,4	≤ 5	43	18,7
VSS	184	80,0	PN	145	63,0	mentor	24	10,4	6 – 10	33	14,3
mr./dr.	25	10,9				savjetnik	23	10,0	11 – 20	69	30,0
						izv. savj.	5	2,2	21 - 30	58	25,2
									≥31	27	11,7

Istraživanje je provedeno *online* putem krajem ožujka 2023. godine, posredstvom zatvorenih društvenih mreža koje okupljaju učitelje iz svih dijelova Republike Hrvatske. Ispitanicima je detaljno opisan postupak istraživanja te osigurana anonimnost. Prethodno su potvrdili pristanak za sudjelovanje u istraživanju te im je omogućeno odustajanje od postupka ispitivanja u bilo kojem trenutku. Tijekom istraživanja, obrade podataka i interpretacije rezultata poštivane su sve odredbe Etičkog kodeksa.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja korišten je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografske karakteristike ispitanika, drugi dio na procjene ozbiljnosti i učestalosti neprimjerenih ponašanja i treći dio na primjenu postupaka učitelja.

1. *Upitnik sociodemografskih varijabli* sadržavao je pitanja o spolu, dobi, županiji, stručnoj spremi, radnom iskustvu, stečenom zvanju te radnom mjestu ispitanika.

2. *Procjena ozbiljnosti neprimjerenog ponašanja učenika* – Ispitanicima su ponuđene tri vinjete koje su opisivale tri različita kratka scenarija neprimjerenog ponašanja na nastavi. Vinjete su preuzete iz upitnika atribucije ponašanja (engl. *Behavior Attribution Survey, BAS*) (Kulinna, 2007; Kulinna i sur., 2003, 2006) te su, uz prethodno dobivenu pisanu suglasnost autorica, prevedene i prilagođene hrvatskom kontekstu. Ispitanicima su ponuđeni opisi situacija te se tražila njihova procjena ozbiljnosti ponašanja. Prva vinjeta opisuje situaciju lakšeg oblika neprimjerenog ponašanja (*Učenik ne može mirno sjediti na satu i ne prati nastavu. Zanimaciju pronalazi u drugim stvarima te privlači pažnju. Ne prati upute učitelja/ice.*). Druga vinjeta opisuje teži oblik neprimjerenog ponašanja učenika (*Učenik stalno priča na nastavi. Povremeno upada u riječ drugim učenicima i učitelju/ici, prepire se ili svađa. Često prekida tuđe razgovore.*). Treća vinjeta opisuje situaciju osobito teškog neprimjerenog ponašanja (*Učenik je u igri grub i zbog toga riskira ozljede drugih učenika i/ili sebe. Povremeno gura i/ili udara, napada druge učenike.*).

3. *Postupci i strategije učitelja* – sastojao se od postupaka koje učitelji primjenjuju nakon neprimjerenog ponašanja učenika. Ponuđeni postupci sastavni su dio originalnog upitnika atribucije ponašanja (engl. *Behavior Attribution Survey (BAS)*; Kulinna, 2007; Kulinna i sur., 2003; 2006) te su, uz prethodno dobive-

nu pisanu suglasnost autorica, prevedene i prilagođene hrvatskom kontekstu. U originalnom upitniku 27 postupaka razvrstano je u 8 strategija učitelja, dok su za potrebe ovog istraživanja nadodana još tri postupka. To su: *Opominjem učenika sve dok ne prestane s neprimjerenim ponašanjem*; *Vodim nasamo razgovor s učenicom o njegovom ponašanju nakon nastave i Predlažem određivanje neke pedagoške mjere učeniku (opomena, ukor i sl.)*. Dva postupka iz originalnog upitnika (*Dajem učeniku dodatne bodove za primjereno ponašanje* i *Nagrađujem dobro ponašanje učenika aktivnošću koju voli ili slobodnim vremenom*) spojena su u jedan (*Nagrađujem učenika za svako buduće lijepo ponašanje: dajem mu slobodno vrijeme ili aktivnosti u kojima uživa i sl.*). Konačna lista postupaka u ovom istraživanju sastojala se od 30 postupaka koji su razvrstani u osam strategija učitelja: 1. udaljavanje (npr. *udaljavam učenika sa sata, šaljem učenika na razgovor kod ravnatelja...*); 2. savjetovanje (npr. *o učenikovu ponašanju obavještavam njegove roditelje, posavjetujem se sa svojim kolegom učiteljem...*); 3. pozitivna akcija (npr. *učeniku poklanjam više pažnje kako bi se osjećao važnijim*); 4. dogovor (npr. *zajedno s učenicom dogovaram nova pravila lijepog ponašanja*); 5. kažnjavanje (npr. *smanjujem ocjenu učeniku kao kaznu za njegovo neprimjereno ponašanje*); 6. vršnjaci (npr. *koristim 'pritisak grupe' – obećavam nagradu razredu ako se svi budu lijepo ponašali*); 7. zapošljavanje (npr. *odvraćam učenika od neprimjerenog ponašanja zadajući mu neku novu aktivnost*) te 8. opomene i prijetnje (npr. *odmah i direktno opominjem učenika*). Izračunati koeficijenti pouzdanosti strategija iznose redom $\alpha = ,73$; $\alpha = ,83$; $\alpha = ,91$; $\alpha = ,84$; $\alpha = ,72$; $\alpha = ,82$; $\alpha = ,78$; $\alpha = ,86$.

Ispitanici su procjenjivali učestalost primjene svakog pojedinog postupka u svakoj od tri ponuđene situacije neprimjerenog ponašanja na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva, od 1 – *nikada ne primjenjujem* do 5 – *obavezno, čim uočim neprimjereno ponašanje*.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivni pokazatelji

U Tablici 2 prikazani su deskriptivni pokazatelji za sve ispitivane dimenzije. Dobiveni zasebni indeksi asimetričnosti i indeksi spljoštenosti nisu veliki i u okvirima su prihvatljivih za provedbu parametrijskih analiza (asimetričnost < 1,5; spljoštenost < 3; Kline, 2011). S obzirom na dobivene vrijednosti opravdana je upotreba parametrijskih postupaka statističke analize.

TABLICA 2. Deskriptivna statistika

Strategija	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>	α
Udaljavanje	1.7	0.63	1.0	4.2	1.32	2.11	.73
Kažnjavanje	1.6	0.42	1.0	3.7	0.90	1.04	.72
Dogovor	3.7	0.96	1.0	5.0	-0.51	-0.39	.84
Opomene i prijetnje	3.3	0.82	1.0	5.0	-0.11	-0.43	.86
Savjetovanje	3.1	0.88	1.0	5.0	0.03	-0.54	.83
Vršnjaci	2.2	0.85	1.0	5.0	0.37	-0.45	.82
Pozitivna akcija	3.0	0.97	1.0	5.0	0.12	-0.55	.91
Zapošljavanje	2.5	0.91	1.0	5.0	0.27	-0.10	.78

Rezultati pokazuju kako učitelji najčešće primjenjuju strategije dogovora, odnosno opomena te savjetovanja, dok se najrjeđe koriste strategije kažnjavanja i udaljavanja učenika sa sata.

Procjene ozbiljnosti i učestalosti neprimjerenih ponašanja učenika

Da bi se ispitalo kojim se postupcima i strategijama učitelji koriste u različitim situacijama neprimjerenih ponašanja, ispitanicima su ponuđene tri situacije (vi-njete). Prva situacija opisuje lakše neprimjerenost ponašanje, druga teže, a treća situacija opisuje osobito teško neprimjerenost ponašanje. Rezultati procjene ozbiljnosti situacija, i koliko se često ispitanici s njima susreću, prikazani su u Tablici 3.

TABLICA 3. Oblici neprimjerenih ponašanja i procjena pojavnosti (N = 230)

Neprimjerenost ponašanje	Ozbiljnost			Učestalost		
	Lakše	Teže	Osobito teško	nikad + rijetko	mjesečno	tjedno + svakodnevno
Lakše	89,6 %	10,4 %	0 %	9,1 %	5,2 %	85,7 %
Teže	42,2 %	57,0 %	0,8 %	17,4 %	16,1 %	66,5 %
Osobito teško	0 %	33,0 %	67,0 %	69,6 %	17,4 %	13,0 %

Rezultati pokazuju kako postoji slaganje učitelja u prepoznavanju lakšeg oblika neprimjerenog ponašanja učenika. No, u procjeni ozbiljnosti težeg oblika neprimjerenog ponašanja tek 57 % učitelja smatra da je riječ o težem obliku, dok nešto više od 42 % i dalje smatra da je riječ o lakšem obliku neprimjerenog ponašanja. U

procjeni treće situacije neprimjerenog ponašanja većina učitelja smatra da opisuje osobito teško neprimjerenost ponašanje, no trećina učitelja misli da je riječ o težem obliku. Iako ispitivani učitelji većinom točno procjenjuju ozbiljnost neprimjerenih ponašanja, ipak je vidljivo da postoje određena neslaganja. Valja istaknuti da se neslaganje u procjeni neprimjerenih ponašanja te razlike u reakciji učitelja na neprimjerenost ponašanja pojavljuje u ranijim istraživanjima. No, u istraživanjima se takve razlike povezuju s različitim faktorima koji utječu na odluke učitelja. Primjerice, pokazalo se kako su učitelji skloniji reagirati na neprimjerenost ponašanja dječaka više negoli djevojčica te u takvim odlukama postoji utjecaj manjinske ili rasne pripadnosti učenika (Glock, 2016; Glock i Kleen, 2022). No, u ovom su istraživanju korištene vinjete s opisom različitih situacija prvenstveno zbog toga što one omogućavaju nepristranost učiteljskih procjena. Zbog toga rezultate dobivene u ovom istraživanju ne treba tumačiti utjecajem spola ili narodnosti već jednostavno neslaganjem oko pitanja što je neprimjerenost ponašanje učenika. Može se pretpostaviti da klasifikacija neprimjerenih ponašanja učenika, bez obzira što je dijelom prisutna u važećim zakonskim propisima, ipak treba ozbiljniju doradu, a zatim i edukaciju učitelja.

U procjeni učestalosti neprimjerenih ponašanja pokazalo se kako se većina učitelja svakodnevno susreće s lakšim i težim neprimjerenim ponašanjima učenika, a rijetko ili nikad s osobito teškim oblicima. Rjeđa pojavnost osobito teških oblika neprimjerenih ponašanja pokazala se i u ranijim istraživanjima (Sun i Shek, 2012). Iako blaži oblici neprimjerenih ponašanja učenika prevladavaju u učionicama, to ipak ne znači da problem ne postoji. Ranije provedeno kvalitativno istraživanje pokazalo je kako upravo lakši oblici, kao što su primjerice pričanje za vrijeme sata i neslušanje učitelja, najviše smetaju i ometaju učitelje u radu (Alley i sur., 1990). S obzirom da rezultati pokazuju kako se većina učitelja svakodnevno susreće s lakšim i težim oblicima neprimjerenih ponašanja, važno je da učitelji imaju zajedničke odluke, primjerice na razini škole, kako bi jednako reagirali na pojavu i smanjivanje takvih ponašanja učenika.

Razlike u primjeni postupaka i strategija u različitim situacijama neprimjerenih ponašanja

Sljedeći zadatak istraživanja bio je ispitati postoje li statistički značajne razlike u primjeni pojedinih strategija, odnosno postupaka učitelja s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja učenika. Rezultati provedene jednosmjerne analize varijance prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Razlike u primjeni strategije/postupka s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja učenika – rezultati jednosmjerne analize varijance (N = 230)

Strategija / postupak	A.		B		C		F	P	ηp^2
	M (SD)		M (SD)		M (SD)				
Udaljavanje	1,49 (0,39)		1,52 (0,43)		2,23 (0,70)		248,367	,001**	C-A,B ,520
1_ udaljavanje sa sata	1,09 (0,34)		1,17 (0,48)		1,88 (1,29)		91,287	,001**	A-B-C ,285
2_ slanje u drugi dio učionice	1,44 (0,78)		1,40 (0,73)		1,92 (1,2)		52,032	,001***	C-A,B ,185
3_ razgovor kod ravnatelja	1,14 (0,38)		1,23 (0,51)		2,31 (1,37)		171,680	,001**	A-B-C ,428
4_ razgovor kod stručnih suradn.	1,73 (0,82)		2,11 (1,03)		3,83 (1,18)		497,649	,001**	A-B-C ,685
6_ ignorirne ponašanja	2,07 (1,01)		1,67 (0,86)		1,23 (0,66)		81,476	,001**	A-B-C ,262
Savjetovanje	2,79 (0,77)		2,93 (0,83)		3,1 (0,80)		196,006	,001**	A-B-C ,461
5_ obavještanje roditelja	2,77 (1,21)		3,05 (1,30)		4,17 (1,20)		217,091	,001**	A-B-C ,487
17_ savjetovanje s kolegom	3,24 (1,13)		3,37 (1,21)		5 3,90 (1,19)		48,967	,001**	C-A,B ,176
18_ savjetovanje sa str. suradn.	3,36 (1,20)		4 3,45 (1,19)		3 4,25 (1,02)		89,594	,001**	C-A,B ,281
19_ savjetovanje sa str. izvan škole	1,89 (1,12)		1,88 (1,13)		2,42 (1,44)		42,498	,001**	C-A,B ,157
20_ razgovor s razrednikom	2,70 (1,50)		2,90 (1,64)		3,29 (1,81)		54,403	,001**	A-B-C ,192
Zapošljavanje	2,85 (0,74)		2,38 (0,89)		2,31 (0,99)		70,279	,001**	A-B;C ,235
7_ zadavanje nove aktivnosti	2 3,88 (0,98)		3,07 (1,21)		2,87 (1,35)		87,249	,001**	A-B;C ,276
22_ zadavanje dodatnih zadataka	1,81 (1,00)		1,70 (1,00)		1,76 (1,12)		1,914	,149	-
Vršnjaci	2,30 (0,77)		2,13 (0,84)		2,20 (0,91)		9,212	,001**	A-B ,039
8_ ugledavanje na uzorno ponašanje	3,06 (1,35)		2,73 (1,31)		2,98 (1,47)		11,308	,001**	B-A,C ,047
21_ pomoć i kontrola dr. uč.	2,00 (1,10)		1,80 (1,01)		1,87 (1,11)		6,169	,002*	A-B ,026
24_ korištenje pritiska grupe	1,83 (1,01)		1,87 (1,17)		1,77 (1,13)		1,468	,232	-

Strategija / postupak	A.		B		C		F	p	ηp^2
	M (SD)		M (SD)		M (SD)				
Pozitivne akcije	3,16 (0,89)		2,84 (0,98)		2,88 (1,00)		30,469	,001**	A-B;C ,117
9_uočavanje budućeg pozit. pon.	⁴ 3,81 (1,01)		3,36 (1,13)		3,42 (1,17)		28,832	,001**	A-B;C ,112
11_poklanjanje više pažnje	2,82 (1,07)		2,56 (1,14)		2,52 (1,16)		14,713	,001**	A-B;C ,060
12_nagradivanje lijepog ponašanja	2,84 (1,28)		2,61 (1,24)		2,70 (1,27)		6,562	,002	A-B ,028
Kažnjavanje	1,43 (0,33)		1,50 (0,39)		1,76 (0,46)		113,593	,001**	A-B-C ,332
10_zabrana omiljenih aktivnosti	1,87 (1,06)		1,76 (1,05)		1,98 (1,21)		6,534	,002*	B-C ,028
15_fizičko kažnjavanje	1,01 (0,09)		1,00 (0,00)		1,01 (0,11)		1,756	,174	-
23_kažnjavanje fizičkom aktivnošću	1,08 (0,33)		1,10 (0,39)		1,16 (0,55)		5,028	,007	-
25_smanjivanje ocjene	1,21 (0,51)		1,24 (0,64)		1,27 (0,72)		1,535	,217	-
26_usmeno ispitivanje	1,51 (0,79)		1,63 (0,94)		1,60 (0,99)		4,060	,018	-
30_predlaganje pedagoške mjere	1,93 (1,06)		2,24 (1,21)		3,52 (1,36)		213,649	,001**	A-B-C ,483
Dogovor	3,61 (0,91)		3,61 (0,97)		3,95 (0,96)		31,861	,001**	C-A,B ,112
13_dogovaranje novih pravila ponašanja	3,56 (1,2)		⁵ 3,4 (1,25)		3,62 (1,3)		6,318	,002*	A-B;C ,027
29_razgovor nasamo	⁵ 3,67 (1,04)		³ 3,82 (1,02)		² 4,27 (0,98)		52,185	,001**	A-B-C ,186
Opomene i prijetnje	3,10 (0,73)		3,21 (0,83)		3,51 (0,86)		55,085	,001**	A-B-C ,194
14_brzo i direktno opominjanje	¹ 3,89 (1,10)		¹ 4,03 (1,00)		¹ 4,50 (0,88)		43,990	,001**	C-A,B ,161
16_opominjanje neverb. znak.	³ 3,87 (1,13)		² 3,85 (1,15)		3,80 (1,39)		0,421	,657	-
27_vikanje	1,73 (0,86)		1,84 (1,07)		2,07 (1,24)		25,283	,001***	A-B-C ,099
28_opominjanje do prestanka	2,91 (1,23)		3,14 (1,29)		3,67 (1,31)		49,993	,001**	A-B-C ,179

Legenda: A – lakše neprimjereno ponašanje; B – teže neprimjereno ponašanje; C – osobito teško neprimjereno ponašanje; ¹ – najčešće primijenjen postupak do ⁵ – peti primijenjeni postupak

Rezultati potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika u primjeni svih strategija s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja učenika. Dodatno, izračunata vrijednost parcijalne ete ukazuje na srednje i visoke učinke utvrđenih razlika. Promatrajući rezultate učestalosti primjene pozitivnih strategija primjećuje se da se primjena pozitivnih akcija, uključivanja vršnjaka te zapošljavanje učenika novim aktivnostima češće primjenjuje u reguliranju lakših oblika neprimjerenih ponašanja učenika. S druge strane, opominjanje i prijetnje, dogovaranje novih pravila ponašanja, savjetovanje i udaljavanje učenika sa sata češće primjenjuju u situacijama težeg i osobito teškog oblika neprimjerenog ponašanja učenika. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da se kažnjavanje učenika rijetko primjenjuje, a i kada se primjenjuje odnosi se na osobito teško ponašanje učenika. Dakle, od svih strategija učitelji najmanje primjenjuju kazne i udaljavanje sa sata, a najčešće strategije su dogovaranje s učenicima, pozitivne akcije te opominjanje neverbalnim znakovima. Ovi su rezultati u skladu s ranijim istraživanjima u kojem se također pokazalo kako učitelji najčešće koriste ignoriranje neprimjerenog ponašanja, opominjanje neverbalnim znakovima te usmeno opominjanje (Bibou-Nakou i sur., 2000; Özben, 2010). Dobiveni rezultati pokazuju kako se od svih strategija najrjeđe ili gotovo nikad provodi strategija kažnjavanja učenika. Zapravo, od svih ponuđenih postupaka kažnjavanja (zabrana bavljenja omiljenom aktivnosti, fizičko kažnjavanje, kažnjavanje fizičkom aktivnosti, smanjivanje ocjene, usmeno provjeravanje znanja, predlaganje pedagoške mjere) najviše se koristi postupak predlaganja neke pedagoške mjere, ali tek u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika.

Analiza rezultata dobivenih za pojedinačne postupke učitelja pokazuje kako je najčešće primjenjivani postupak brzo i direktno opominjanje učenika, i to u svim oblicima neprimjerenih ponašanja. Analiza rezultata postupaka učitelja s obzirom na ozbiljnost neprimjerenih ponašanja pokazuje kako postoji gradacija u primjeni postupaka. Tako u situaciji lakšeg oblika neprimjerenog ponašanja većina učitelja najčešće primjenjuje direktno opominjanje učenika, zatim zadavanje nove aktivnosti kako bi se prestalo s neprimjerenim ponašanjem, opominjanje neverbalnim znakovima (pogled, lagani dodir i sl.). Osim toga, učitelji često nastoje uočiti svako buduće dobro ponašanje učenika i reagirati pohvalom, odnosno razgovarati nasamo s učenikom. U situacijama težeg oblika neprimjerenog ponašanja učitelji opet najčešće koriste direktno i brzo opominjanje, opominjanje neverbalnim znakovima, razgovor nasamo s

učenikom, savjetovanje sa stručnim suradnicima škole te postupak dogovaranja novih pravila ponašanja. U situacijama osobito teških oblika neprimjerenog ponašanja učitelji najčešće koriste direktno i brzo opominjanje, razgovor nasamo, savjetovanje sa stručnim suradnicima, obavještanje roditelja, ali i savjetovanje s kolegom učiteljem.

Zapravo, ovakvi postupci učitelja u skladu su s principom najmanje intervencije (Wolfgang, 2009; Rijavec i Miljković, 2010). Princip obuhvaća sedam koraka u rješavanju problema u razredu; od prevencije problema, komunikacije neverbalnim znakovima, hvaljenja ispravnog ponašanja, hvaljenja drugih učenika, izravnog zahtjeva, ponavljanja zahtjeva te posljedica. U ovom se istraživanju pokazalo kako učitelji najviše koriste postupke koji ne narušavaju dostojanstvo učenika te imaju za cilj promjenu ponašanja učenika. Dobiveni rezultati istraživanja u skladu su s rezultatima koje je dobila Kulinna (2007) gdje se također pokazalo kako su učitelji skloniji primjeni pozitivnih akcija, nego kažnjavanju. Za sva tri tipa neprimjerenih ponašanja direktno opominjanje najčešći je postupak, zatim praćenje pozitivnog ponašanja učenika i pohvala za isto. No, u usporedbi s Kulinnim istraživanjem, čini se kako učitelji u Hrvatskoj rjeđe obavještavaju roditelje o neprimjerenom ponašanju učenika, osim u situacijama osobito teških oblika neprimjerenog ponašanja. Zapravo, u strategiji savjetovanja primjećuje se kako učitelji najčešće traže savjet od stručnih suradnika u školi. Može se pretpostaviti da učitelji probleme s ponašanjem svojih učenika nastoje riješiti sami i u dogovoru s učenikom, odnosno uz savjete i pomoć stručnih suradnika, a tek potom roditelja. Čini se da učitelji osjećaju odgovornost za razvoj ponašanja svojih učenika, i upravo zbog toga zaslužuju svaki mogući oblik stručnih savjeta i pomoći.

Primjena pozitivnih akcija i postupaka učitelja smatra se najboljim načinom upravljanja ponašanjem učenika. Strategija pozitivnih akcija podrazumijeva uočavanje svakog dobrog budućeg ponašanja učenika i nagrađivanje istog te općenito poklanjanje više pažnje učeniku koji se neprimjerenom ponaša. Ranija istraživanja pokazuju kako je upravo privlačenje pažnje učitelja jedan od najčešćih razloga neprimjerenog ponašanja učenika (Cothran i Kulinna, 2007), stoga je iznimno važno da učitelji prate ponašanje učenika te sami prepoznaju moguće razloge pojave neprimjerenih ponašanja. Zanimljivo, u ovom se istraživanju pokazalo kako se učestalost primjene strategija pozitivnih akcija, uključivanja vršnjaka i zapošljavanja učenika drugim aktivnostima smanjuje s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja. Tako se te strategije i po-

stupci češće primjenjuju u lakšim oblicima neprimjerenih ponašanja, negoli u težim i osobito teškim oblicima. Ovakva gradacija u primjeni posve je opravdana, posebno u slučajevima kada ponašanje učenika prijeti i ugrožava sigurnost ostalih učenika.

Najrjeđe korištene strategije jesu one koje se odnose na kažnjavanje učenika i udaljavanje učenika sa sata. Većina država diljem svijeta zakonski je zabranila svaki oblik tjelesnog kažnjavanja učenika, no zanimljivo je napomenuti kako je ono dozvoljeno u čak devetnaest država SAD-a (Gershoff i Font, 2016). Tjelesno kažnjavanje učenika u Hrvatskoj je zakonom zabranjeno (Ustav Republike Hrvatske, 2010; Obiteljski zakon, 2015; Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji, 2017) te etičkim kodeksom svake škole, stoga su rezultati dobiveni u ovom istraživanju očekivani i opravdani. No, osim tjelesnog kažnjavanja, postoje i drugi oblici kazni koji se mogu primijeniti u slučajevima neprimjerenog ponašanja učenika. Ipak, čini se kako učitelji rijetko primjenjuju kazne, a u strategijama udaljavanja učenika sa sata najčešće koriste slanje učenika na razgovor kod stručnih suradnika, ali samo u slučajevima osobito teških oblika neprimjerenog ponašanja. Zanimljivo, u strategiji opomena i prijetnji, ispitivani učitelji rijetko viču na učenike koji se neprimjerenom ponašaju. Za razliku od ovih rezultata, ranije istraživanje provedeno nad devetogodišnjim učenicima u Melbourneu (Lewis i Lovegrove, 1987) pokazalo je kako je više od 80 % učenika iskusilo vikanje učitelja u situaciji kada su se neprihvatljivo ponašali. Mogući razlog tome je što je od Lewisovog istraživanja prošlo više od trideset godina pa su se samim time i postupci učitelja promijenili. Osim toga, moguće je pretpostaviti da su učitelji u ovom istraživanju nastojali istaknuti pozitivne reakcije i postupke, a manje postupke koji bi možda mogli ukazati na njihovu nedovoljnu strpljivost u radu s učenicima. Neadekvatno korištenje kazni može dovesti do jaza između učitelja i učenika, ali i uzrokovati strah kod učenika, što dakako ne pogoduje održavanju prijateljske atmosfere u razredu. Stoga se primjena pozitivnih akcija, dogovora i pohvala smatra boljom alternativom.

Razlike u primjeni postupaka i strategija između učitelja razredne i predmetne nastave

Sljedeći zadatak istraživanja bio je ispitati postoje li statistički značajne razlike u primjeni strategija i postupaka između učitelja razredne i predmetne nastave. Rezultati provedenih *t-testova* prikazani su u Tablici 5.

TABLICA 5. Razlike u primjeni strategija i postupaka između učitelja razredne i predmetne nastave – rezultati t-testa (N = 230)

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.			Teže neprimjereno p.			Teško neprimjereno p.		
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
Udaljavanje	RN	1,48 (0,40)	,300	1,47 (0,49)	-1,334	,184	2,08 (0,68)	-2,509	,013*
	PN	1,50 (0,38)		1,54 (0,40)			2,32 (0,70)		
1_ udaljavanje sa sata	RN	1,11 (0,41)	,491	1,14 (0,54)	-688	,492	1,61 (1,11)	-2,555	,011*
	PN	1,08 (0,30)		1,19 (0,44)			2,03 (1,36)		
2_ slanje u drugi dio učionice	RN	1,58 (0,90)	1,860	1,48 (0,87)	1,273	,205	2,16 (1,25)	2,427	,016*
	PN	1,37 (0,69)		1,34 (0,64)			1,77 (1,14)		
3_ razgovor kod ravnatelja	RN	1,07 (0,26)	-2,378	1,11 (0,38)	-3,052	,003*	1,91 (1,19)	-3,693	,001*
	PN	1,18 (0,44)		1,30 (0,57)			2,55 (1,42)		
4_ razgovor kod stručnih suradn.	RN	1,67 (0,89)	-,781	1,92 (1,09)	-2,212	,028*	3,55 (1,19)	-2,772	,006*
	PN	1,76 (0,78)		2,23 (0,98)			3,99 (1,15)		
6_ ignorirne ponašanja	RN	2,00 (0,95)	-,853	1,68 (0,89)	,113	,910	1,18 (0,58)	-870	,385
	PN	2,12 (1,04)		1,67 (0,85)			1,26 (0,70)		
Savjetovanje	RN	2,57 (0,68)	-3,540	2,60 (0,68)	-5,014	,001*	3,27 (0,64)	-5,540	,001*
	PN	2,92 (0,80)		3,12 (0,85)			3,81 (0,82)		
5_ obavještanje roditelja	RN	3,31 (1,18)	5,447	3,58 (1,17)	4,977	,001*	4,58 (0,66)	4,759	,001*
	PN	2,46 (1,12)		2,74 (1,27)			3,94 (1,37)		
17_ savjetovanje s kolegom	RN	3,19 (1,05)	-,523	3,08 (1,22)	-2,745	,007*	3,67 (1,13)	-2,296	,023*
	PN	3,27 (1,17)		3,53 (1,18)			4,04 (1,21)		
18_ savjetovanje sa str. suradn.	RN	3,24 (1,18)	-1,214	3,27 (1,17)	-1,773	,078	4,11 (1,00)	-1,619	,107
	PN	3,43 (1,21)		3,56 (1,20)			4,33 (1,03)		

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.			Teže neprimjereno p.			Teško neprimjereno p.		
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
19_savjetovanje sa str. izvan škole	RN	2,01 (1,10)	,212	1,94 (1,05)	,648	,518	2,71 (1,40)	2,357	,019*
	PN	1,82 (1,13)		1,84 (1,17)			2,25 (1,43)		
20_razgovor s razrednikom ^(SKLJ)	RN	-	-	-	-	-	-	-	-
	PN	3,63 (1,06)		3,92 (1,09)			4,47 (0,97)		
Zapošljavanje	RN	2,94 (0,78)	,160	2,53 (0,96)	1,888	,060	2,50 (1,04)	2,232	,027*
	PN	2,79 (0,71)		2,30 (0,84)			2,20 (0,95)		
7_zadavanje nove aktivnosti	RN	3,94 (0,97)	,458	3,27 (1,23)	1,987	,048*	3,04 (1,34)	1,464	,145
	PN	3,84 (0,99)		2,94 (1,18)			2,77 (1,35)		
22_zadavanje dodatnih zadataka	RN	1,93 (1,10)	,175	1,79 (1,13)	,922	,358	1,96 (1,30)	2,025	,045*
	PN	1,74 (0,93)		1,66 (0,91)			1,63 (0,98)		
Vršnjaci	RN	2,42 (0,77)	,061	2,34 (0,90)	3,034	,003*	2,44 (0,94)	2,992	,003*
	PN	2,23 (0,77)		2,00 (0,78)			2,07 (0,87)		
8_ugledavanje na uzorno ponašanje	RN	3,21 (1,23)	,195	3,09 (1,39)	3,330	,001*	3,28 (1,39)	2,427	,016*
	PN	2,97 (1,41)		2,51 (1,22)			2,80 (1,49)		
21_pomoć i kontrola dr. uč.	RN	2,24 (1,09)	,014*	1,99 (1,09)	2,225	,027*	2,14 (1,16)	2,931	,004*
	PN	1,87 (1,09)		1,68 (0,96)			1,70 (1,05)		
24_korištenje pritiska grupe	RN	1,82 (1,06)	,937	1,95 (1,30)	,871	,385	1,88 (1,26)	1,163	,246
	PN	1,86 (0,98)		1,81 (1,09)			1,70 (1,04)		
Pozitivne akcije	RN	3,34 (0,83)	,016*	3,14 (0,93)	3,595	,000*	3,06 (0,93)	2,122	,035*
	PN	3,05 (0,92)		2,67 (0,97)			2,77 (1,03)		

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.		Teže neprimjereno p.		Teško neprimjereno p.	
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
9_uočavanje budućeg pozit. pon.	RN	4,02 (0,93)	,011*	3,66 (1,05)	3,127	,002*
	PN	3,68 (1,04)		3,19 (1,14)		
11_poklanjanje više pažnje	RN	2,91 (1,06)	,338	2,82 (1,11)	2,763	,006*
	PN	2,77 (1,07)		2,40 (1,13)		
12_nagradivanje lijepog ponašanja	RN	3,09 (1,28)	,023*	2,93 (1,26)	3,054	,003*
	PN	2,70 (1,26)		2,42 (1,19)		
Kažnjavanje	RN	1,37 (0,34)	,026*	1,43 (0,43)	-1,881	,061
	PN	1,47 (0,33)		1,53 (0,37)		
10_zabrana omiljenih aktivnosti	RN	2,08 (1,22)	,026*	2,01 (1,22)	2,664	,009*
	PN	1,74 (0,94)		1,61 (0,90)		
15_fizičko kažnjavanje	RN	1,01 (0,11)	,703	1,00 (-)	-	-
	PN	1,01 (0,08)		1,00 (-)		
23_kažnjavnije fizičkom aktivn.	RN	1,14 (0,41)	,047*	1,16 (0,46)	1,665	,098
	PN	1,04 (0,26)		1,07 (0,35)		
25_smanjivanje ocjene	RN	1,13 (0,40)	,040*	1,21 (0,67)	-,573	,567
	PN	1,26 (0,57)		1,26 (0,62)		
26_usmeno ispitivanje	RN	1,20 (0,55)	,001*	1,32 (0,69)	-4,378	,001*
	PN	1,70 (0,85)		1,81 (1,02)		
30_predlaganje pedagoške mjere	RN	1,66 (0,93)	,003*	1,89 (1,07)	-3,571	,001*
	PN	2,09 (1,10)		2,45 (1,24)		

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.		Teže neprimjereno p.		Teško neprimjereno p.	
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
Dogovor	RN	3,80 (0,81)	2,421	3,85 (0,93)	2,989	0,003*
	PN	3,50 (0,94)		3,46 (0,97)		3,707
13_dogovaranje novih pravila ponašanja	RN	3,85 (1,09)	2,949	3,79 (1,16)	3,743	0,000*
	PN	3,39 (1,24)		3,17 (1,25)		3,248
29_razgovor nasamo	RN	3,75 (1,02)	,932	3,92 (0,99)	1,142	,255
	PN	3,62 (1,05)		3,76 (1,04)		2,824
Opomene i prijetnje	RN	3,05 (0,72)	-7,752	3,19 (0,85)	-3,320	0,000*
	PN	3,13 (0,73)		3,23 (0,82)		3,749
14_brzo i direktno opominjanje	RN	3,80 (1,15)	-9,918	4,06 (0,94)	3,329	0,000*
	PN	3,94 (1,07)		4,01 (1,03)		3,248
16_opominjanje neverb. znak.	RN	3,78 (1,13)	-9,957	3,76 (1,17)	-8,840	0,000*
	PN	3,92 (1,13)		3,90 (1,13)		3,749
27_vikanje	RN	1,80 (0,96)	,882	1,85 (1,11)	,086	0,932
	PN	1,70 (0,79)		1,83 (1,05)		0,873
28_opominjanje do prestanka	RN	2,84 (1,23)	-6,690	3,09 (1,32)	-4,404	0,000*
	PN	2,95 (1,24)		3,17 (1,27)		3,749

Legenda: RN – učitelji razredne nastave (nRN = 85); PN – učitelji predmetne nastave (nPN = 145); ISKUL – tvrdnja koju nisu procjenjivali učitelji razredne nastave jer su ujedno i razrednici

Rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u primjeni strategija udaljavanja učenika sa sata (*Cohen d* = 0,34) i zapošljavanja učenika (*Cohen d* = 0,30) u situacijama osobito teških neprimjerenih ponašanja učenika te strategija uključivanja vršnjaka u rješavanje težih (*Cohen d* = 0,41) i osobito teških (*Cohen d* = 0,40) oblika neprimjerenih ponašanja učenika. Ustanovljene su statistički značajne razlike u primjeni strategije kažnjavanja (*Cohen d* = 0,30) u lakšim oblicima neprimjerenih ponašanja, a statistički značajne razlike u sva tri oblika neprimjerenih ponašanja pokazale su se u strategijama pozitivnih akcija (*Cohen d* = 0,33; 0,49; 0,29), dogovora (*Cohen d* = 0,34; 0,41, 0,49) i savjetovanja učitelja (*Cohen d* = 0,47; 0,67; 0,73).

U strategiji udaljavanja učenika sa sata pokazalo se kako u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja učitelji predmetne nastave češće primjenjuju postupke udaljavanja učenika sa sata (*Cohen d* = 0,34), slanje učenika ravnatelju (*Cohen d* = 0,49) i stručnim suradnicima (*Cohen d* = 0,38), negoli to čine učitelji razredne nastave. S druge strane, učitelji razredne nastave češće koriste postupak slanja učenika u drugi dio učionice (*Cohen d* = 0,33). Ipak, treba napomenuti da se većina postupaka iz strategije udaljavanja učenika sa sata rijetko primjenjuju u nastavi, posebno u situacijama lakšeg i težeg neprimjerenog ponašanja učenika. Moguće je pretpostaviti da su učitelji razredne nastave spremniji samostalno rješavati probleme u ponašanju učenika. S obzirom da su učitelji razredne nastave veći dio dana zajedno sa svojim učenicima, imaju priliku bolje ih upoznati te se stoga više oslanjaju na svoje sposobnosti upravljanja razredom, a manje na pomoć i intervenciju ravnatelja i stručnih suradnika. S druge strane, učitelji predmetne nastave u danu izmijene nekoliko razrednih odjeljenja, a neki čak i škola. S obzirom na zahtjeve nastavnog procesa, može se pretpostaviti kako im ne ostaje dovoljno vremena da se tijekom ili nakon nastave bave neprimjerenim ponašanjem učenika. Osim toga, učitelji predmetne nastave podučavaju starije učenike koji ulaze ili jesu u pubertetu pa se može pretpostaviti da se suočavaju s ozbiljnijim oblicima neprimjerenih ponašanja. Slično se pokazalo i u ranijem istraživanju koje je provedeno u Hong Kongu (Sun, 2015) u kojem su učitelji istaknuli kako dodatnu pomoć traže samo ako učenik ima određene poteškoće u učenju koje se odražavaju na njegovo ponašanje, i obrnuto. Iako se oblici osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika rjeđe događaju, ipak se može pretpostaviti da takva ponašanja zahtijevaju angažman učitelja i stručnih suradnika. U istraživanju provedenom u Australiji pokazalo se

kako su učitelji starijih učenika spremniji potražiti pomoć stručnih suradnika, osobito u situacijama težih oblika neprimjerenog ponašanja (Sullivan i sur., 2014).

U strategiji savjetovanja utvrđene su statistički značajne razlike u sva tri oblika neprimjerenog ponašanja učenika. Postupak obavještanja roditelja o učenikovu ponašanju češće primjenjuju učitelji razredne nastave, negoli učitelji predmetne nastave (*Cohen d* = 0,74; 0,69; 0,60), i to neovisno o ozbiljnosti neprimjerenog ponašanja učenika. S druge strane, učitelji predmetne nastave skloniji su posavjetovati se s kolegom učiteljem u situacijama težih (*Cohen d* = 0,37) i osobito teških neprimjerenih ponašanja učenika (*Cohen d* = 0,32). Iako se savjetovanje sa stručnjacima izvan škole ne primjenjuje često, u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja češće ga primjenjuju učitelji razredne nastave (*Cohen d* = 0,32). Može se pretpostaviti da učitelji razredne nastave uspostavljaju bolje odnose s roditeljima, prvenstveno zbog toga što ih češće susreću. Učenike razredne nastave uglavnom u školu prate roditelji te je tako omogućena redovitija komunikacija s učiteljima. S druge strane, roditelji učenika predmetne nastave uglavnom komuniciraju s učiteljima tijekom informativnih razgovora, na roditeljskim sastancima i u iznimnim situacijama kada su pozvani u školu zbog lošeg ponašanja ili slabijeg uspjeha učenika. Osim toga, može se pretpostaviti da se učitelji predmetne nastave više savjetuju sa svojim kolegama učiteljima zbog toga što imaju manje sadržajnu pedagoško-didaktičko-metodičku osposobljenost u odnosu na učitelja razredne nastave (Koludrović i sur., 2009). To se posebno očituje u komunikaciji i upravljanju razredom za što su učitelji razredne nastave ipak bolje educirani. Stoga se može pretpostaviti da za teža i osobito teška neprimjerenost ponašanja učitelji predmetne nastave traže više savjeta i podrške kod drugih kolega učitelja. Općenito, učitelji razredne i predmetne nastave se primarno odlučuju za samostalno rješavanje neprimjerenog ponašanja, a zatim za pomoć stručnih suradnika, što je pokazalo još jedno istraživanje (Vidić, 2022). Razlog tome je, tvrde Lovegrove i Lewis (1982), što učitelji žele biti uključeni, a ne prebacivati odgovornost na nekog drugog, budući su prvenstveno oni zaslužni za upravljanje razredom.

U strategiji zapošljavanja učenika drugima aktivnostima utvrđene su statistički značajne razlike, ali malog efekta (*Cohen d* < 0,29). Postupak odvratanja učenika od neprimjerenog ponašanja zadavanjem nove aktivnosti u situacijama težeg oblika neprimjerenog ponašanja češće primjenjuju učitelji razredne nastave (*Cohen d* = 0,27). Slično tome, postupak zadavanja učeniku novih rad-

nih zadataka u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja, rijetko, ali ipak češće primjenjuju učitelji razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave (*Cohen d* = 0,29). Valja istaknuti kako učitelji razredne nastave nisu u tolikoj mjeri pod utjecajem predmetno-satnog sustava (Koludrović i sur., 2009). Fleksibilniji su u upravljanju vremenom, što znači da učeniku koji se neprimjereno ponaša mogu dati dodatan zadatak ili promijeniti aktivnost, a cilj sata i dalje će biti ostvaren. S druge strane, učitelji predmetne nastave su više ograničeni vremenom te često nemaju takve mogućnosti dodavanja novih aktivnosti ili zadataka. Isto tako, moguće je da učitelji razredne nastave bolje strukturiraju nastavni sat i uspješnije provode individualizaciju nastave. Naime, učitelji iz istraživanja provedenog u Hong Kongu smatraju kako je ključno organizirati sat tako da učenici neće ni imati vremena raditi nešto drugo, odnosno neprimjereno se ponašati (Sun, 2015).

Učitelji razredne nastave skloniji su primjenjivati strategije uključivanja vršnjaka u rješavanje neprimjerenih ponašanja učenika. Primjerice, postupak upućivanja učenika da se ugleda u dobro ponašanje drugih učenika u situacijama težeg (*Cohen d* = 0,45) i osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika (*Cohen d* = 0,33) češće primjenjuju učitelji razredne nastave. Postupak dodjeljivanja učenika koji će pomoći u radu i kontroli ponašanja učeniku koji se neprimjereno ponaša učitelji razredne nastave primjenjuju u situacijama sva tri oblika neprimjerenih ponašanja učenika (*Cohen d* = 0,34; 0,30; 0,40). Kako ističu Koludrović i sur. (2009), u razrednoj nastavi pridaje se veći značaj odgojnoj komponenti nastave, teži se tome da učenici sami raspoznaju što je prihvatljivo, a što nije te uče jedni od drugih i budu si podrška. Čini se da učitelji razredne nastave uključivanjem učenika pokušavaju stvoriti veću povezanost među učenicima te na taj način rade na stvaranju zajednice učenika i pozitivnom razrednom ozračju. Formiranje razrednog odjela u kojem vlada zajedništvo i u kojem učenici spremno pomažu jedni drugima jedan je od važnijih zadataka učitelja razredne nastave koji s takvim stavom odlaze u više razrede. Na taj način vježbaju se socijalne vještine učenika koje su ključne za cjelovit razvoj pojedinca. Još jedna mogućnost zašto učitelji uključuju vršnjake u reguliranje neprimjerenog ponašanja svojih prijatelja je taj što i njima, barem u maloj mjeri, olakšavaju taj posao. Iako se ovi postupci ne provode često, ipak ih treba istaknuti kao pozitivan primjer upravljanja razredom.

U strategijama pozitivnih akcija opet se primjećuje tendencija češćeg kori-

štenja kod učitelja razredne nastave. Tako se pokazalo kako učitelji razredne nastave u situacijama lakšeg (*Cohen d* = 0,35) i težeg neprimjerenog ponašanja (*Cohen d* = 0,43) češće prate svako buduće dobro ponašanje učenika i pohvaljuju ga. Jednako tako, učitelji razredne nastave češće uočavaju pozitivne promjene ponašanja te nagrađuju lijepo ponašanje učenika nakon manifestiranja lakšeg (*Cohen d* = 0,31), težeg (*Cohen d* = 0,41) i osobito teškog neprimjerenog ponašanja (*Cohen d* = 0,33). Brojni udžbenici i priručnici iz područja upravljanja razredom ističu važnost pozitivnih potkrepljenja te iniciranja i praćenja pozitivnih promjena u ponašanju (Linsin, 2014; Rijavec, Miljković, 2010; Wolfgang, 2009). Pokazalo se kako djeca loše reaguju na kritiku i prijetnju. Opomene, prijetnje i kazne jesu učinkovite strategije za smirivanje učenikova ponašanja, ali kratkoročne (Sun, 2015). Stoga je dobar odnos između učitelja i učenika uspostavljen pozitivnim akcijama od iznimne važnosti zato što će učenik prije poslušati učitelja ako mu se on obraća na poticajan i smiren način. Upravo se ovakvi postupci učitelja ističu kao jedna od važnijih mjera proaktivnog upravljanja ponašanjem učenika. Kada učitelj uoči da se učenik trudi promijeniti loše ponašanje, obvezno je pohvaliti ga i potaknuti na još veću angažiranost. Tako se, zapravo, učeniku daje do znanja da je važan, da to može i da je učitelj uvijek tu kao podrška. Ovi postupci iziskuju stalnu prisutnost i usmjerenost učitelja i nisu jednostavni u provođenju, ali imaju velik učinak na buduće ponašanje učenika.

Iako valja naglasiti da se postupci i strategije kažnjavanja rijetko primjenjuju, ipak valja istaknuti uočene statistički značajne razlike. Rezultati pokazuju kako su učitelji razredne nastave skloniji zabranama omiljenih aktivnosti u situacijama lakšeg (*Cohen d* = 0,32), težeg (*Cohen d* = 0,38) i osobito teškog neprimjerenog ponašanja (*Cohen d* = 0,45). S druge strane, učitelji predmetne nastave skloniji su postupcima namjernog usmenog ispitivanja znanja učenika koji se neprimjerenom ponaša (*Cohen d* = 0,49; 0,57; 0,51), odnosno predlaganja određivanja primjerene pedagoške mjere (*Cohen d* = 0,42; 0,48; 0,47). Ipak, valja naglasiti da se svi oblici kažnjavanja obuhvaćeni ovim istraživanjem uistinu rijetko pojavljuju, što je u skladu s pozitivnim djelovanjem učitelja na ponašanje učenika. Ranija istraživanja ukazuju na češću primjenu kažnjavanja učenika (Bibou-Nakou i sur., 2000; Lewis i sur., 2005; Sun, 2015). Neprijemljivanje kažnjavanja koje se pokazalo u ovom istraživanju možda se može pripisati kulturološkim razlikama. Naime, ranija istraživanja potvrđuju kako se kažnjavanje učenika zbog neprimjerenog ponašanja provodi u Kini gdje se

smatra nužnom i logičnom posljedicom (Sun, 2015). Usporedno istraživanje odgojnih mjera provedeno u Izraelu, Kini i Australiji pokazalo je kako je kažnjavanje prisutno u svim državama, ali se najčešće provodi u Australiji (Lewis i sur., 2005). Moguće je da među hrvatskim učiteljima vlada uvjerenje kako je kažnjavanje učenika neučinkovita odgojna mjera pa ih ne primjenjuju čak i u slučajevima kada pozitivne mjere ne daju očekivane rezultate.

U strategiji opomena i prijetnji nisu ustanovljene statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave. Pokazalo se kako je direktno opominjanje učenika i korištenje neverbalnih znakova često i u razrednoj i u predmetnoj nastavi. Takvi postupci su efikasni te omogućuju brzo reguliranje ometajućeg ponašanja. Naime, pokazalo se kako ovi postupci omogućavaju učenicima bolju vlastitu regulaciju ponašanja te osiguravaju bolje odnose između učitelja i učenika (Lewis, 2001; Roache i Lewis, 2011).

Čini se da su učitelji, umjesto strategija kažnjavanja i opomena, skloniji dogovaranju s učenicima. Učitelji razredne nastave češće primjenjuju postupak dogovaranja novih pravila ponašanja u svim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika, negoli to čine učitelji predmetne nastave (*Cohen d* = 0,40; 0,52; 0,43). Jednako tako, u situaciji osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika, učitelji razredne nastave češće vode razgovor u četiri oka s učenikom (*Cohen d* = 0,37) te na taj način nastoje utjecati na promjenu njegova ponašanja. Može se pretpostaviti da učitelji razredne nastave teže boljim odnosima s učenicima i boljem upoznavanju svojih učenika. Češći kontakti s roditeljima učenika omogućavaju im bolje upoznavanje obiteljske situacije, ali i osobnosti učenika. Moguće je da dob učenika i vrijeme koje s njima provedu tijekom dana omogućavaju učiteljima razredne nastave bolje upoznavanje učenika, njihovih potreba i želja. Organizacija rada u razrednoj nastavi omogućava učiteljima stvaranje zajednice povezanih učenika u kojoj su zadovoljene potrebe i interesi učenika te stvaranje veće želje učenika za uključivanje u razrednu zajednicu. Ranija istraživanja potvrđuju kako je u razredu koji karakteriziraju učiteljska briga i kontrola ponašanja značajno povećan angažman učenika i zadovoljstvo školom te je smanjeno loše ponašanje u razredu (Nie i Lau, 2009). Slično tome, razgovor s učenikom nasamo pokazao se kao učinkovit postupak za povećanje učenikove odgovornosti za regulaciju vlastitog ponašanja i doprinosi razumijevanju učenika o tome kako i na koji način njegovo dobro i loše ponašanje utječe na druge učenike i učitelje (Lewis, 2001; Roache i Lewis, 2011).

ZAKLJUČAK

Unatoč svakodnevnom suočavanjem učitelja s neprimjerenim ponašanjima učenika u hrvatskim školama, izostaju znanstvena istraživanja koja pokazuju njihovu učestalost i vrstu. Važnost ovog područja istraživanja evidentna je u činjenici da se većina osnovnoškolskih učitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju svakodnevno suočava s lakšim i težim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika. U nastojanju rješavanja disciplinskih problema učitelji su skloniji pozitivnim strategijama, a kaznama pribjegavaju rijetko ili nikad. Takav trend pozitivnog rješavanja problema prisutniji je kod učitelja razredne nastave, negoli učitelja predmetne nastave. Učitelji predmetne nastave skloniji su potražiti pomoć kolega, dok učitelji razredne nastave češće sami, s učenicima i uz pomoć roditelja učenika rješavaju probleme u ponašanju učenika. Naglašena je uloga stručnih suradnika škole te njihova pomoć u savjetovanju učitelja i učenika kako bi se osiguralo smanjivanje učestalosti neprimjerenih ponašanja učenika. Dobiveni rezultati potvrđuju važnost osposobljavanja učitelja za učinkovito suočavanje s neprimjerenim ponašanjima učenika te boljeg povezivanja učitelja, roditelja i stručnih suradnika.

Osim toga, ovo istraživanje nudi neke praktične implikacije. Treba istaknuti važnost postojanja konsenzusa oko vrste i ozbiljnosti neprimjerenih ponašanja učenika. Jedinstven odgovor na razini škole na svaku pojedinu manifestaciju neprimjerenog ponašanja učenika te postojanje jasnih pravila i posljedica neprimjerenog ponašanja zasigurno može poboljšati ponašanje učenika. Uz to, u rješavanju problema uzrokovanih neprimjerenim ponašanjima učenika ne smije se zaboraviti na učitelje. Iako su oni najvažniji u rješavanju problema, ne smije se zaboraviti na podršku koja im treba. Savjetovanje, razumijevanje i empatija među kolegama učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljem osnovni je preduvjet uspjeha škole. Uspješna i pozitivna promjena ponašanja učenika moguća je jedino ako su svi učitelji, stručni suradnici i roditelji jedinstveni u postavljenom cilju i primjeni postupaka za ostvarivanje tog cilja. Međusobna podrška, edukacija i razmjena iskustava zasigurno mogu pomoći u boljem rješavanju problema i stvaranju okružja u kojem će se učenici i učitelji osjećati dobro i sigurno.

U budućim bi istraživanjima bilo korisno kvalitativnim metodama doznati učinkovitost postupaka i strategija koje učitelji koriste u suočavanju s neprimjerenim ponašanjima učenika. Također, korisno bi bilo posebnim studijama slučaja doznati uzroke, razvoj i promjene neprimjerenog ponašanja učenika te posljedice koje oni donose.

LITERATURA

- ALDRUP, K., U. KLUSMANN, O. LÜDTKE, R. GÖLLNER, R., U. TRAU-TWEIN. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship, *Learning and Instruction*. 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- ALLEY, R., M. O'HAIR, R. WRIGHT. (1990). Student misbehaviors: Which ones really trouble teachers? *Teacher Education Quarterly*. 17 (3): 67-70. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/23475443>
- ALOE, A. M., S. M. SHISLER, B. D. NORRIS, A.B. NICKERSON, T. W. RINKER. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout, *Educational Research Review*. 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- ARBUCKLE, C., E. LITTLE. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine), *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 4, 59-70. <https://www.newcastle.edu.au/research/centre/ajedp/previous-issues>
- BAŠIĆ J., M. NOVAK, J. MIHIĆ. (2021). CROATIA. U: D. P. FARRINGTON, H. JONKMAN i F. GROEGER-ROTH (ur.). *Delinquency and Substance Use in Europe* (77-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58442-9_5
- BIBOU-NAKOU, I., G. KIOSSEOGLOU, A. STOGIANNIDO. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services, *Psychology in the Schools*. 37 (2): 123-134. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1)
- BLANK, C., Y. SHAVIT. (2016). The association between student reports of classmates' disruptive behavior and student achievement, *AERA Open*. 2 (3): 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858416653921>
- CHAN, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong, *American Educational Research Journal*. 35 (1): 145-163. <https://doi.org/10.2307/1163455>
- COTHRAN, D., P. KULINNA. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 78 (3): 216-224. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599419>

- DALGIÇ, G., G. BAYHAN. (2014). A meta-analysis: Student misbehaviors that affect classroom management, *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 9 (2): 101-116.
- EPPLE, D., R. E. ROMANO. (2011). Peer effects in education: A survey of the theory and evidence, *Handbook of Social Economics*. 1, 1053-1163. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7>
- GERSHOFF, E. T., S. A. FONT. (2016). Corporal punishment in U.S. public schools: Prevalence, disparities in use, and status in state and federal policy, *Social Policy Report*. 30 (1): 1-26. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2016.tb00086.x>
- GLOCK, S. (2016). Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior, *Teaching and Teacher Education*. 56, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.012>
- GLOCK, S., H. KLEEN. (2022). A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*. 75, 101207. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101207>
- INGERSOLL, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*. 38 (3): 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- JENSEN, J., O. KÖLLER, F. ZIMMERMANN. (2023). Does rude or kind behavior predict later academic achievement? Evidence from two samples of adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. OnlineFirst. <https://doi.org/10.1177/02724316231178688>
- JENSEN, M. T. (2021). Pupil-teacher ratio, disciplinary problems, classroom emotional climate, and turnover intention: Evidence from a randomized control trial, *Teaching and Teacher Education*. 105, 103415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103415>
- KLINE, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3th ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- KOLUDROVIĆ, M., T. JUKIĆ, I. REIĆ ERCEGOVAC. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika, *Život i škola*. LV (22): 235-249. <https://hrcak.srce.hr/47708>
- KREMER, K. P., A. FLOWER, J. HUANG, M. G. VAUGHN. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve mo-

- dels with gender and racial differences, *Children and Youth Services Review*. 67, 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.003>
- KULINNA, P. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior, *Journal of Classroom Interaction*. 42 (2): 21-30.
- KULINNA, P. H., D. J. COTHRAN, R. REGUALOS. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 7 (1): 25-41. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0701_3
- KULINNA, P., D. COTHRAN, R. REGUALOS. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 77 (1): 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- KYRIACOU, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice (3rd ed.)*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- LEWIS, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view, *Teaching and Teacher Education*. 17 (3): 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- LEWIS, R., M. N. LOVEGROVE. (1987). The Teacher as Disciplinarian: How do Students feel? *Australian Journal of Education*. 31 (2): 173-186. <https://doi.org/10.1177/000494418703100205>
- LEWIS, R., S. ROMI, X. QUI, Y. KATZ. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel, *Teaching and Teacher Education*. 21, 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- LINSIN, M. (2014). *Dream class: How to transform any group of students into the class you've always wanted*. San Diego (CA): JME Publishing.
- LITTLE, S. G., A. AKIN-LITTLE. (2008). Psychology's contributions to classroom management, *Psychology in the Schools*. 45 (3): 227-234. <https://doi.org/10.1002/pits.20293>
- LOVEGROVE, M. N., R. LEWIS. (1982). Classroom-control procedures used by relationship-centred teachers, *Journal of Education for Teaching*. 8 (1): 55-66. <https://doi.org/10.1080/0260747820080108>
- MARTIN, S. C. (1994). A preliminary evaluation of the adoption and implementation of assertive discipline at robinton high school, *School Organisation*. 14 (3): 321-330. <https://doi.org/10.1080/0260136940140308>
- MEYERS, S. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms, *College Teaching*. 51 (3): 94-98. <https://doi.org/10.1080/87567550309596419>

- NIE, Y., S. LAU. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, *Contemporary Educational Psychology*. 34 (3): 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001>
- Obiteljski zakon (2015). *Narodne novine*, 103/15, 98/2019, 47/2020, 49/2023.
- OECD. (2020). Disciplinary climate. U: *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/f05bb3ee-en>
- OFSTED. (2014). Below the radar: low-level disruption in the country's classrooms, *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. 140157. www.ofsted.gov.uk/resources/140157
- OKANO, L., L. JEON, A. CRANDALL, T. POWELL, A. RILEY. (2020). The cascading effects of externalizing behaviors and academic achievement across developmental transitions: Implications for prevention and intervention, *Prevention Science Volume*. 21 (2): 211-221. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01055-9>
- ÖZBEN, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior, *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 (2): 587-594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.068>
- PAS, E. T., A. H. CASH, L. O'BRENNAN, K. J. DEBNAM, C. P. BRADSHAW. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition, *Journal of School Psychology*. 53 (2): 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (2015). *Narodne novine*, 94/2015, 03/2017.
- REED, D. F., C. KIRKPATRICK. (1998). *Disruptive students in the classroom: A review of the literature*. Richmond, (VA): Metropolitan Educational research Consortium.
- RIJAVEC, M., D. MILJKOVIĆ. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP - D2.
- ROACHE, J., R. (R.) LEWIS. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility, *Australian Journal of Education*. 55 (2): 132-146. <https://doi.org/10.1177/000494411105500204>
- SULLIVAN, A. M., B. JOHNSON, L. OWENS, R. CONWAY. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom, *Australian Journal of Teacher Education*. 39 (6): 43-56.

- <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- SUN, R. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong, *Teaching and Teacher Education*. 46: 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.005>
- SUN, R., D. SHEK. (2012). Classroom misbehavior in the eyes of students: A Qualitative study, *The Scientific World Journal*. 8, 1-8. <https://doi.org/10.1100/2012/398482>
- TÜRNÜKLÜ, A., M. GALTON. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms, *Educational Studies*. 27 (3): 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>
- Ustav republike hrvatske. *Narodne novine*, 85/2010, 5/2014.
- VIDIĆ, T. (2022). Student classroom misbehavior: Teachers' perspective, *Croatian Journal of Education*. 24 (2): 599-639. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4381>
- VLAH, N., T. VELKI, S. ZRILIĆ. (2022). Pozitivno i asertivno discipliniranje učenika s poteškoćama pažnje, *Društvena istraživanja*. 31 (1): 155-174. <https://doi.org/10.5559/di.31.1.08>
- WETTSTEIN, A., G. JENNI, S. SCHNEIDER, F. KÜHNE, M. HOLTFOORTH, R. LA MARCA. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social Psychology of Education*. 26 (4): 1181-1200. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2>
- WOLFGANG, C. H. (2009). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- YILMAZ, S., N. ŞAHINKAYA. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 (2): 2932-2936. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.443>
- Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji (2017). *Narodne novine*, 70/2017, 126/2019, 84/2021, 114/2022
- URL1: E-rudnik, *Pedagoške mjere po razredima u šk. god. 2021./2022., osnovna škola*; - Zagreb: MZO, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiM2Q1Nj-VmZDEtMGUyMy00MDBiLTkzYWItYjBhMTA3MDFLOWUxIiwidCI6IjJjMTFjYmNjLW13NjEtNDVhYi1hOWY1LTRhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMi-Ojh9>

TEACHERS' STRATEGIES FOR ADDRESSING STUDENT MISBEHAVIOUR IN PRIMARY SCHOOL

Kristina POLJAK

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Tomislava VIDIĆ

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

ABSTRACT

KEYWORDS:

student misbehaviour, primary school, teacher's actions, classroom management

Misbehaviour entails any student behaviour that diminishes the teacher's ability to achieve and maintain efficient learning in the classroom. In order to secure efficient teaching and student learning, teachers apply various strategies and procedures whereby they react to student misbehaviour and prevent its reoccurrence. The goal of this research was to examine the strategies and procedures primary school teachers use and whether class and subject teachers differ in their implementation. The research included 230 primary school teachers who assessed the frequency of applying 30 procedures in dealing with three different forms of student misbehaviour. The results show that most teachers encounter mild and moderate forms of misbehaviour on a daily basis, whereas they are rarely faced with severe forms of misbehaviour. The most frequently used strategies for amending mild student misbehaviour are agreements with students, positive actions and reprimand, while in cases of moderate and severe student misbehaviour, most common strategies entail agreement, reprimand and expert counselling. The least frequently used strategies for coping with all three forms of student misbehaviour are punishment and excluding students from class. Statistically significant differences were found in the application of the strategies between class and subject teachers. Class teachers more often use strategies of agreement, positive action, engaging students in other activities and involving peers, whereas subject teachers use the strategy of expert counselling more frequently. Although excluding students from class is rarely applied, it was still found that this strategy is more often used by subject teachers.