

Povezanost angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste

Dragana Bogićević¹ 

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Branislava Popović-Čitić 

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Marija Trajković 

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Apstrakt

Angažovanost učenika u školi je multidimenzionalni konstrukt, koji uključuje bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu komponentu. Ovaj konstrukt se, pored brojnih drugih faktora, povezuje sa nizom pozitivnih razvojnih ishoda koji mogu biti u funkciji prevencije različitih vidova problema u ponašanju. U skladu sa tim, savremena naučna nastojanja usmerena su na identifikovanje faktora koji mogu doprineti unapređenju angažovanosti učenika u školi, među kojima posebno mesto zauzimaju tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste. Stoga je osnovni cilj ovog istraživanja ispitivanje povezanosti tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste i nivoa angažovanosti učenika u školskim aktivnostima. Uzorak je činilo 860 učenika oba pola iz šest srednjih škola sa teritorije grada Beograda. Za prikupljanje podataka korišćene su dve skale – Skala angažovanosti učenika i Skala pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, koje su deo obuhvatnog instrumenta „Delaver skala školske klime“. Rezultati pokazuju da nivo školske angažovanosti učenika obuhvaćenih uzorkom varira u zavisnosti od tehnika disciplinovanja koje učenici ocenjuju da ih nastavnici koriste, odnosno utvrđena je snažna povezanost između percepcije primene pozitivnih tehnika disciplinovanja i višeg nivoa angažovanosti učenika, te nešto slabija povezanost između primene kažnjavajućih tehnika disciplinovanja i nižeg nivoa angažovanosti učenika. Pored navedenog, utvrđeno je

¹ draganabogi@outlook.com

da su tehnike disciplinovanja značajan prediktor nivoa angažovanosti učenika u školi. U skladu sa dobijenim nalazima, u zaključku su izvedene preporuke za unapređenje nivoa angažovanosti učenika u školskim aktivnostima, i to u kontekstu prevencije problema u ponašanju učenika.

Ključne reči: angažovanost učenika u školi, tehnike disciplinovanja, učenici srednjih škola, prevencija, problemi u ponašanju.

Uvod

U okviru savremene prakse prevencije problema u ponašanju učenika izdvajaju se dva značajna pristupa: prevencijska nauka i paradigma pozitivnog razvoja mladih. Prevencijska nauka je pristup koji se usmerava na prevenciju problema u ponašanju i promociju pozitivnog razvoja kroz primenu intervencija kojima se deluje u pravcu redukovanja rizičnih faktora koji povećavaju verovatnoću ispoljavanja problema, kao i jačanja protektivnih (zaštitnih) faktora koji smanjuju verovatnoću ispoljavanja problema (Kovačević-Lepojević, 2024). U okviru paradigme pozitivnog razvoja dolazi do pomeranja fokusa preventivnog delovanja: sa redukovanja rizičnih faktora na osnaživanje i jačanje raznovrsnih protektivnih faktora, odnosno na unapređivanje individualnih i sredinskih snaga, resursa, potencijala i prednosti koje su u direktnoj funkciji promocije pozitivnog razvoja mladih, a posledično i prevencije problema u ponašanju (Stojanović i Popović-Čitić, 2022). Naravno, kada je reč o rizičnim i protektivnim faktorima i njihovoj povezanosti sa problemima u ponašanju, treba uvažiti značaj stalne interakcije između rizičnih i protektivnih faktora, odnosno pojedinca i njegovog socijalnog okruženja, te činjenicu da ishodi interakcije čitavog niza različitih individualnih i sredinskih, rizičnih i protektivnih faktora determinišu razvoj i ponašanje pojedinca (Popović-Čitić, 2009).

U oba navedena pristupa ističe se važnost angažovanosti učenika u školskim aktivnostima za unapređivanje pozitivnog razvoja mladih, te je visok nivo angažovanosti prepoznat kao jedan od protektivnih faktora iz domena školskog okruženja, koji može biti od značaja za praksu prevencije problema u ponašanju učenika. Navedeni pristupi poslužili su nam kao okvir za ovo istraživanje.

Teorijske osnove istraživanja

U stručnoj i naučnoj literaturi postoje različite definicije angažovanosti učenika u školskim aktivnostima. Uprkos značajnim varijacijama u načinu definisanja, angažovanost učenika u školi široko je prepoznata kao višedimenzionalni konstrukt, koji podrazumeva prihvatanje školskih vrednosti (emocionalna dimenzija), zainteresovanost za lično učenje i napredovanje (kognitivna dimenzija), kao i učestvovanje u školskim aktivnostima (bihejvioralna dimenzija) (Kovačević-Lepojević, 2024). Kognitivna angažovanost odnosi se na nivo investiranja učenika u smislu promišljenosti i spremnosti za ulaganje napora koji je potreban da se shvate složene ideje i savladaju zahtevne veštine.

Bihevioralna angažovanost podrazumeva participaciju učenika, odnosno uključivanje u nastavne i vannastavne aktivnosti. Emocionalna angažovanost obuhvata učenikova osećanja pripadnosti ili vrednovanja nastavnika, vršnjaka i škole u celini (Fredricks et al., 2004). U skladu sa prihvaćenom definicijom, angažovanost učenika u školi odnosi se na širi kontekst uključivanja učenika u školske aktivnosti, te se ne vezuje isključivo za nastavni aspekt.

Aktuelno, naučna javnost prepoznala je značaj angažovanosti učenika u školi za pozitivan razvoj mladih i prevenciju problema u ponašanju kod učenika. Naime, nalazi brojnih studija pokazuju da je visok nivo angažovanosti učenika u školi povezan sa generalno boljim akademskim postignućem (Fall & Roberts, 2012; Ladd & Dinella, 2009; Li et al., 2010), poželjnim socijalnim prilagođavanjem učenika (Furlong et al., 2003; Simons-Morton & Crump, 2003), ispoljavanjem pozitivnih emocija i korišćenjem efektivnih strategija rešavanja problema (Reschly et al., 2008). S druge strane, nizak nivo angažovanosti učenika izdvaja se kao značajan prediktor različitih oblika problema ponašanja, kao što su bežanje iz škole, neizvršavanje školskih zadataka i nepoštovanje školskih pravila (Henry et al., 2012; Hirschfield & Gasper, 2011). Pored navedenog, nedovoljna angažovanost učenika u školi povezana je sa različitim eksternalizovanim i internalizovanim problemima, kao što su delinkventno ponašanje, zloupotreba psihoaktivnih supstanci (Li & Lerner, 2011; Li et al., 2011; Wang & Fredricks, 2014) i visok nivo depresivnih i anksioznih simptoma (Asghar, 2014; Wang & Peck, 2013). Na kraju, angažovanost učenika snažno je povezana sa završetkom i/ili nastavkom školovanja. Postoje čvrsti empirijski dokazi koji sugerišu da je nizak nivo angažovanosti učenika značajan prediktor ranog napuštanja školovanja (Archambault et al., 2009; Fall & Roberts, 2012).

U skladu sa teorijskim i empirijskim dokazima, koji pokazuju da je angažovanost učenika u školi značajna za pozitivan razvoj i prosocijalno ponašanje, dalja istraživanja ovog koncepta išla su u pravcu utvrđivanja faktora koji svojim delovanjem doprinose višem nivou angažovanosti učenika. Istraživanjima je uočeno da na nivo školske angažovanosti učenika mogu uticati brojni faktori, među kojima se izdvajaju i tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste u svojoj praksi (Murray, 2009; Olana & Tefera, 2022; Quin et al., 2018).

Postupci koje nastavnici koriste za upravljanje odeljenjem i održavanje školske discipline nazivaju se tehnikama disciplinovanja. Tehnike disciplinovanja nastavnika imaju dva osnovna cilja – jedan cilj se odnosi na kontrolisanje ponašanja učenika i održavanje njegove angažovanosti, a drugi na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika koje karakterišu samodisciplinu. Ova dva cilja međusobno su povezana, pri čemu oba služe prevenciji problema u ponašanju kod učenika (Bear et al., 2017).

Škole i nastavnici razlikuju se po cilju koji najviše vrednuju i pristupima koje usvajaju za postizanje tog cilja, te se, u skladu sa tim, razlikuju prema dominantnim tehnikama disciplinovanja koje primenjuju u svojoj praksi. U literaturi su izdvojene dve grupe tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste – pozitivne i kažnjavajuće (Bear et al., 2014). Pozitivne tehnike disciplinovanja odnose se na korišćenje dve vrste prepoznavanja

i osnaživanja poželjnog ponašanja učenika: korišćenje pohvale i nagrade. Imaju za cilj održavanje i/ili osnaživanje prosocijalnog ponašanja učenika usaglašenog sa pravilima (Partin et al., 2010). Pozitivne tehnike disciplinovanja uobičajeno se primenjuju u savremenom orijentisanim školama, u kojima se učestalo primenjuju pristupi poput pozitivne bihejvioralne podrške na nivou cele škole (*Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports – SWPBS*), uključujući i pozitivne bihejvioralne intervencije i podršku (*Positive Behavioral Interventions and Supports – PBIS*) (Sugai & Horner, 2009). U školama u kojima se primenjuju pozitivne bihejvioralne intervencije učenici dobijaju opipljive i konkretne nagrade (npr. karte za bioskop), verbalne pohvale ili socijalno priznanje, omogućavanje određenih povlastica (npr. uključivanje u poželjne vannastavne aktivnosti ili izvršavanje počasnih zaduženja) i slično (George et al., 2009). Kažnjavajuće tehnike disciplinovanja imaju za cilj prekidanje ili smanjivanje nepoželjnog ponašanja učenika. Kreću se od verbalnog prekora ili neprijatnog izraza lica nastavnika sve do oštrijih praksi, kao što je udaljavanje učenika iz učionice. Kako bi bile efektivne, kažnjavajuće tehnike disciplinovanja nastavnika treba da odgovaraju težini ispoljenog problematičnog ponašanja učenika. Neproporcionalnost kažnjavajućih tehnika disciplinovanja sa ispoljenim negativnim ponašanjem učenika karakteristična je za pristup nulte tolerancije školskoj disciplini (Bear et al., 2017). Upravo su tehnike neproporcionalnog i oštrog kažnjavanja od strane nastavnika, poput vikanja i udaljavanja učenika iz učionice, u fokusu ovog istraživanja.

Istraživanja o prediktorima angažovanosti učenika u školi još uvek su u začetku. U našoj zemlji su dostupna istraživanja o povezanosti tehnika disciplinovanja nastavnika i angažovanosti učenika malobrojna, dok su strani autori tek tokom poslednjih godina počeli da usmeravaju pažnju na ispitivanje povezanosti ova dva pojma. Dostupna istraživačka građa nalaže da korišćenje pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika može doprineti većem nivou angažovanosti učenika. Naime, Martin i Koli (Martin & Collie, 2019) utvrdili su postojanje snažne povezanosti između upotrebe pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika i nivoa angažovanosti učenika. Do istog zaključka došli su Larson i saradnici (Larson et al., 2021), koji su na uzorku učenika iz 54 srednje škole ustanovili da je učestala primena nagrađivanja od strane nastavnika povezana sa višim nivoom angažovanosti učenika srednje škole. U ranijim istraživanjima uočeno je da primena pozitivnih tehnika disciplinovanja doprinosi kvalitetnijem odnosu između učenika i nastavnika, što je povezano sa višim nivoom emocionalne, kognitivne i bihejvioralne angažovanosti učenika (Chiu et al., 2012; Ruzek et al., 2016). Pored navedenog, u pojedinim istraživanjima dobijeni su podaci koji ukazuju na povezanost između nastavničke podrške i višeg nivoa angažovanosti učenika sa nižim nivoom disruptivnog ponašanja (Ryan & Patrick, 2001) i smanjenom verovatnoćom napuštanja školovanja (Croninger & Lee, 2001). S druge strane, učestalo korišćenje kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika značajno doprinosi nižem nivou angažovanosti učenika (Cornell et al., 2016; Larson et al., 2021). U našoj sredini dostupna istraživanja potvrđuju povezanost tehnika disciplinovanja i angažovanosti učenika, te podaci upućuju na postojanje pozitivne korelacije između podrške nastav-

nika i nivoa angažovanosti učenika (Simić i Vukelić, 2020), dok primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika dovodi do smanjenja motivacije učenika, ne pružajući im mogućnosti za učenje i razvijanje socijalnih veština, čime dovodi do agresivnog reagovanja ili pak apatičnog ponašanja učenika (Jelić, 2020). Takođe, učenici navode poboljšanje odnosa između učenika i nastavnika kao promenu koju najviše žele u svojoj školi, kako bi se bolje osećali i bili angažovaniji (Jovanović, 2009; Spasenović i Milanović-Nahod, 2001).

Metodologija istraživanja

Cilj

Cilj istraživanja bio je ispitivanje povezanosti tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste (pozitivne ili kažnjavajuće) sa stepenom školske angažovanosti učenika. Preciznije, nastojali smo da utvrdimo: 1) nivo angažovanosti učenika u školskim aktivnostima na osnovu njihove samoprocene; 2) koje tehnike disciplinovanja prema percepciji učenika nastavnici dominantno koriste u svojoj praksi; i 3) da li postoji povezanost između samoprocenjenog nivoa angažovanosti učenika u školi i učeničke percepcije tehnika disciplinovanja, koje nastavnici primenjuju u svojoj praksi.

Procedura i uzorak

Istraživanje je realizovano na području grada Beograda tokom prvog polugodišta školske 2022/2023. godine, primenom anketnog upitnika zatvorenog tipa. Uzorak istraživanja činilo je 860 učenika (59.6% devojčica). Prosečna starost ispitanika bila je 16.4 godina ($SD = 1.05$), a uzrasni raspon kretao se od 15 do 19 godina. U uzorku je bilo zastupljeno 37.5% učenika prvog razreda ($N = 322$), 26.3% učenika drugog razreda ($N = 226$), 31.2% učenika trećeg razreda ($N = 268$) i 5% učenika četvrtog razreda ($N = 42$).

Instrument

Za potrebe procene angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste primenjivane su dve skale, koje su deo obuhvatnog instrumenta „Delaver skala školske klime, verzija za učenike“ (*Delaware School Climate Survey – Student Version*; Bear et al., 2014). Kognitivna, bihejvioralna i emocionalna angažovanost učenika u školi procenjena je primenom Skale angažovanosti učenika. Rezultati konfirmatorne faktorske analize nisu uspeali da podrže tri odvojena faktora, već su pokazali da su stavke na supskalama kognitivne i bihejvioralne angažovanosti najbolje predstavljene jednim faktorom, usled čega se Skala angažovanosti učenika sastoji iz dve podskale – kognitivno-bihejvioralna angažovanost i emocionalna angažovanost (*Delaware Student Engagement Scale – Cognitive/beh-*

vioral engagement and Emotional engagement). Reč je o četvorostepenoj skali Likertovog tipa (od 1 – uopšte se ne slažem do 4 – u potpunosti se slažem), koja se zasniva na samoproceni učenika. Skala u celini beleži veoma dobru internu konzistentnost ($\alpha = .90$). Podskala kojom se procenjuje kognitivna i bihevioralna angažovanost učenika sastoji se od 8 ajtema ($\alpha = .89$), i to sledećih iskaza: pratim na času, trudim se da dam svoj maksimum u školi, poštujem pravila u školi, radim domaće zadatke na vreme, kada mi ne ide u školi trudim se još više, dobijam dobre ocene, u školi se držim dalje od problema, imam planove šta ću raditi posle srednje škole (upisati fakultet, zaposliti se). Podskala kojom se procenjuje emocionalna angažovanost sastoji od 4 ajtema ($\alpha = .90$) i to su sledeći iskazi: osećam se srećno u školi, moja škola je zabavno mesto, volim učenike koji idu u ovu školu, volim svoju školu. Meru kognitivno-bihevioralne i emocionalne angažovanosti učenika u školi predstavlja sumarni skor na podskalama, pri čemu viši skor ukazuje na samoprocenjeni veći nivo angažovanosti učenika u školi. Nivo ukupne angažovanosti učenika u školi predstavlja zbir skorova na podskalama.

Za ispitivanje primene tehnika disciplinovanja od strane nastavnika korišćena je Skala pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja (*Positive and Punitive Techniques Scale*), koja je deo pomenutog instrumenta „Delaver“. Učenici odgovaraju na ukupno 12 pitanja, birajući odgovor sa četvorostepene skale Likertovog tipa (od 1 – uopšte se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem). Podskale kojima se meri percepcija učenika o primeni pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika sastoje se od po 6 ajtema. Supskalu pozitivnih tehnika disciplinovanja čine sledeće stavke: učenici se često pohvaljuju, učenici se često nagrađuju za lepo ponašanje, nastavnici često daju do znanja učenicima kada su dobri, svi učenici se nagrađuju za dobro obavljen posao, odeljenje se nagrađuje za dobro obavljen posao, nastavnici imaju pravu meru u pohvalama i nagradama. Primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika ocenjuje se kroz sledeće stavke: učenici se mnogo kažnjavaju, učenici se često izbacuju sa časa zbog kršenja pravila, mnogi učenici se šalju na „razgovor“ zbog kršenja pravila (kod direktora), učenici se previše strogo kažnjavaju za lake prestupe, nastavnici imaju pravu meru u kažnjavanju: ni previše, ni premalo, odrasli često viču na učenike. Viši skor na nekoj od dve podskale ukazuje na percepciju učenika o višem nivou primene određene grupe tehnika disciplinovanja od strane nastavnika. Interna konzistentnost podskale pozitivnih tehnika disciplinovanja je dobra ($\alpha = .84$), dok je interna konzistentnost za supskalu kažnjavajućih tehnika disciplinovanja nešto niža i iznosi $\alpha = .72$.

Analiza i obrada podataka

Za interpretaciju dobijenih nalaza korišćen je kvantitavni metod, odnosno statistička analiza i obrada podataka. Podaci su obrađeni u programskom paketu „SPSS“, verzija 20. Metode deskriptivne statistike primenjivane su za osnovnu obradu podataka. Kako bi se testirala statistička značajnost razlika između pojedinih grupa ispitanika u ostvarenim skorovima na skalama primenjenog instrumenta, korišćeni su t-test

i korelaciona analiza. Korelacionim i regresionim analizama ispitivana je povezanost između glavnih varijabli istraživanja, koje opisuju nivo angažovanosti učenika u školi, kao i prediktore angažovanosti učenika u školi (pozitivne i kažnjavajuće tehnike disciplinovanja).

Rezultati istraživanja

Angažovanost učenika u školskim aktivnostima

Deskriptivni pokazatelji za Skalu angažovanosti učenika i njene dve podskale prikazani u Tabeli 1 pokazuju da je angažovanost u srednjim školama na ispitivanom uzorku, ocenjena od strane učenika, na relativno visokom nivou. Preko 60% učenika ističe da kada im ne ide u školi trude se još više, da je njihova škola zabavno mesto, te da se u školi osećaju srećno. Oko 70% njih izjavljuje da voli svoju školu i učenike koji je pohađaju, dok približno 75% učenika radi domaće zadatke na vreme i trudi se da pruži svoj maksimum u školi. Oko 80% njih se drži dalje od problema u školi, prati na času, dobija dobre ocene i ima planove šta će raditi posle srednje škole (upisati fakultet, zaposliti se itd.), dok čak 90% učenika izjavljuje da poštuje pravila u školi.

Tabela 1

Deskriptivni pokazatelji skorova na Skali angažovanosti učenika

Skala i podskale	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>IQR</i>	<i>SE_M</i>
Angažovanost učenika	786	12	48	37.22	39.00	8.10	13.00	0.29
Kognitivno-bihejvioralna angažovanost	802	8	32	25.82	27.00	5.27	7.00	0.19
Emocionalna angažovanost	812	4	16	11.38	12.00	3.66	6.00	0.13

U odnosu na pol učenika, istraživanjem nisu otkrivene razlike u percepciji u ukupnom nivou angažovanosti učenika ($t = 0.95$, $df = 770$, $p = .34$, $d = 0.07$). Nisu utvrđene polne razlike u percepciji angažovanosti učenika u školi ni na podskali emocionalne angažovanosti ($t = 1.67$, $df = 796$, $p = .10$, $d = 0.12$), dok su na supskali kognitivno-bihejvioralne angažovanosti utvrđene statistički značajne polne razlike, koje upućuju da devojčice ocenjuju nešto višu sopstvenu emocionalnu angažovanost u školi ($t = -2.29$, $df = 786$, $p < .05$, $d = 0.17$). Pored toga, utvrđena je slaba negativna korelacija između uzrasta učenika i percepcije ukupnog nivoa školske angažovanosti ($r_{(858)} = -.20$, $p < .001$). Isti rezultati dobijeni su i na podskalama kognitivno-bihejvioralne ($r_{(858)} = -.15$, $p < .001$) i emocionalne ($r_{(858)} = -.22$, $p < .001$) angažovanosti učenika u školi.

Primena pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja

Rezultati istraživanja pokazuju da, prema učeničkoj percepciji, nastavnici učestalo koriste tehnike pozitivnog disciplinovanja, poput pohvala, nagrađivanja odeljenja i učenika za lepo ponašanje, dobro obavljen posao i drugih. Naime, 70% učenika ističe da im nastavnici često daju do znanja kada su dobri, a oko 60% njih izjavljuje da se učenici generalno često pohvaljuju kao i da nastavnici imaju pravu meru u pohvalama i nagradama. Sa druge strane, rezultati su pokazali da su tehnike kažnjavanja zastupljene u školama, uvek ili skoro uvek prema percepciji od oko trećine do polovine učenika. Tako, 50% učenika ističe da se mnogi učenici zbog kršenja pravila „šalju“ kod direktora, pedagoga ili psihologa, a oko 45% njih izjavljuje da se učenici previše strogo kažnjavaju za lake prestupe i da nastavnici viču na njih. Dobijeni nalazi upućuju na to da, iako nastavnici u većoj meri primenjuju pozitivne tehnike, nije zanemarljiv stepen u kojem učenici iz uzorka percipiraju primenu kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, te se ne može govoriti o dominantnoj primeni pozitivnih tehnika od strane beogradskih srednjoškolskih nastavnika.

Tabela 2

Deskriptivni pokazatelji za Skalu pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja

Skale	N	Min	Max	M	Mdn	SD	IQR	SE _M
Pozitivne tehnike	786	6	24	15.43	15.00	5.14	8.00	0.18
Kažnjavajuće tehnike	790	6	24	13.77	14.00	4.41	7.00	0.16

Nisu zabeležene polne razlike u percepciji učenika o primeni pozitivnih ($t = -1.30$, $df = 774$, $p = < .19$, $d = 0.10$) i kažnjavajućih tehnika ($t = 1.04$, $df = 788$, $p = < .30$, $d = 0.08$) od strane nastavnika. Kada se posmatra percepcija učenika o primenama tehnika disciplinovanja i njihovog uzrasta, utvrđena je slaba negativna korelacija između uzrasta učenika i pozitivnih tehnika disciplinovanja ($r_{(858)} = -0.15$, $p = < .001$) koja ukazuje da mlađi učenici izveštavaju o nešto učestalijoj primeni pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika. Percepcija primene kažnjavajućih tehnika se ne razlikuje u zavisnosti od uzrasta učenika ($r_{(858)} = 0.02$, $p = .57$).

Povezanost tehnika disciplinovanja i angažovanosti učenika u školi

Rezultati istraživanja o povezanosti pozitivnih tehnika disciplinovanja koje nastavnicima koriste i nivoa angažovanosti učenika u školi ukazuju na postojanje umerene pozitivne korelacije ($r_{(858)} = 0.49$, $p < .001$). Sa druge strane, uočena je slaba negativna povezanost između primene kažnjavajućih tehnika disciplinovanja i nivoa angažovanosti učenika ($r_{(858)} = -0.25$, $p < .001$). Pored toga, rezultati regresione analize pokazali su da učestalije korišćenje pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika značajno predviđa viši

nivo angažovanosti učenika ($F(1, 750) = 234.93, p < .001$), kao i da je učestalije korišćenje negativnih tehnika disciplinovanja značajan prediktor nižeg nivoa angažovanosti učenika ($F(1, 750) = 49.97, p < .001$).

Diskusija

Osnovni istraživački rezultati pokazuju da je, prema samoproceni učenika beogradskih srednjih škola, angažovanost učenika u školskim aktivnostima na relativno visokom nivou. Podaci dobijeni na našem uzorku konzistentni su sa rezultatima dobijenim u drugim državama u svetu. U istraživanju koje je sprovedeno u periodu 2001 – 2003. godine, na uzorku od 9041 učenika srednjih škola u SAD, istraživači su utvrdili da je angažovanost učenika u školi na visokom nivou. Naime, na skorovima u rasponu od 0 do 15, prosečan skor učenika iz uzorka iznosio je 11.5 ($SD = 2.7$) (Woolley & Bowen, 2007). Nešto kasnije, Vang i Pek (Wang & Peck, 2013) su na uzorku od 1025 učenika srednjih škola (53% ženskog pola) iz SAD utvrdili da je u ispitivanom uzorku oko 60% učenika angažovano u školi na visokom i srednje visokom nivou. Dalje, uočeno je da učenici iz uzorka ocenjuju da nastavnici učestalije primenjuju pozitivne tehnike disciplinovanja, ali percipiraju da je i dalje primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja u visokoj stopi zastupljena u srednjim školama. Ovakvi nalazi u saglasnosti su sa nalazima Bira i saradnika (Bear et al., 2017). Pomenuti autori su na uzorku od 6208 učenika srednjih škola u SAD utvrdili da na skorovima od 0 do 5, na skali percepcije primene pozitivnih tehnika disciplinovanja, učenici ostvaruju prosečan skor 2.84 ($SD = 0.68$), dok na skali percepcije primene kažnjavajućih tehnika disciplinovanja ostvaruju prosečan skor od 2.51 ($SD = 0.64$). Drugim rečima, ovim istraživanjem je takođe utvrđeno da nastavnici, prema percepciji samih učenika, koriste pozitivne tehnike disciplinovanja u nešto većoj meri, ali da je i upotreba kažnjavajućih tehnika na visokom nivou zastupljena u srednjim školama.

Na kraju je važno pomenuti da je, u skladu sa osnovnim ciljem istraživanja, uočena povezanost između tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste i angažovanosti učenika u školi. Naime, dobijeni nalazi sugerišu da je primena pozitivnih tehnika disciplinovanja snažno povezana sa višim nivoima školske angažovanosti učenika. Primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, takođe je povezana sa školskom angažovanosti učenika, s tim što je u tom odnosu uočena slaba negativna povezanost. Slični nalazi dobijeni su i u nizu drugih istraživanja. Naime, rezultati ranijih istraživanja sprovedenih širom sveta dosledno su pokazali da je primena pozitivnih tehnika disciplinovanja, pored drugih značajnih varijabli, značajno povezana sa višim nivoima angažovanosti učenika u školi, te da se pozitivne tehnike izdvajaju kao jedan od brojnih prediktora angažovanosti učenika (Croninger & Lee, 2001; Larson et al., 2021; Martin & Collie, 2019; Ryan & Patrick, 2001). Nalazi pojedinih studija jasno ukazuju da se uticaj tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste na nivo angažovanosti učenika u školi ostvaruje poredstvom drugih značajnih varijabli, kao što su iskustvo autonomije, povezanost sa vršnjacima (Ruzek et

al., 2016) i osećaj pripadnosti sa školom (Chiu et al., 2012). Iako se manji broj studija bavio povezanošću između negativnih tehnika disciplinovanja i angažovanosti učenika, rezultati dostupnih istraživanja ne odstupaju od rezultata dobijenih u ovom istraživanju, koji su pokazali da učestalija primena kažnjavajućih tehnika, pored brojnih drugih modulatorskih ili medijatorskih varijabli, doprinosi nižim nivoima angažovanosti učenika u školi (Cornell et al., 2016; Larson et al., 2021; Martin & Collie, 2019). Ipak, iako su se u ovom istraživanju pozitivne i kažnjavajuće tehnike disciplinovanja pokazale kao značajan prediktor nivoa angažovanosti učenika u školi, važno je napomenuti da tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste predstavljaju samo jednu od mnogobrojnih varijabli koje su povezane sa nivoom angažovanosti učenika u školi. Prema tome, ustanovljeno je da primena pozitivnih ili kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, u kombinaciji sa drugim faktorima iz domena škole, porodice, vršnjaka, zajednice i individue, doprinosi višim ili nižim nivoima angažovanosti učenika u školi.

Zaključak

Dobijeni nalazi, koji ispituju nivo angažovanosti učenika u školi i primene tehnika disciplinovanja od strane nastavnika, rezultat su isključivo percepcije učenika obuhvaćenih uzorkom, pri čemu nisu korišćene uporedive mere procene od strane nastavnika, niti je sprovedena analiza povezanosti tehnika disciplinovanja sa pojedinačnim dimenzijama angažovanosti učenika u školi (kognitivno-bihevioralne i emocionalne), što predstavlja ograničenja ovog istraživanja. Uprkos tome, dobijeni rezultati ipak mogu biti solidna polazna osnova za planiranje programa prevencije problema u ponašanju učenika, što se može ostvariti kroz unapređivanje nivoa angažovanosti učenika u školi. Istraživački podaci idu u prilog polaznoj pretpostavci o povezanosti angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici primenjuju u svojoj praksi. Ipak, postavlja se pitanje o prirodi te povezanosti. Sasvim je moguće da učenici koji ocenjuju da su manje angažovani u školi percipiraju da nastavnici u većoj meri primenjuju kažnjavajuće tehnike i obrnuto. Dobijeni nalazi pokazuju da tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste u značajnoj meri utiču na angažovanost učenika u školi, ali ga takođe treba interpretirati u svetlu potencijalne interakcije niza drugih činilaca, te uvažiti da su tehnike disciplinovanja samo jedan od faktora koji može ostvariti direktan ili indirektan (posredstvom drugih modulatorskih ili medijatorskih varijabli) uticaj na nivo angažovanosti učenika u školi. Planiranje i primena intervencija u školskoj sredini kojima bi se, između ostalog, osnaživala primena opipljivih nagrada, verbalnih pohvala, socijalnog priznanja itd. od strane nastavnika, ali i redukovala primena učestalog i strogog kažnjavanja (izbacivanje sa časa, vikanje na učenike itd.), potencijalno bi, uz kumulativni efekat drugih faktora, podstaklo povećanje nivoa angažovanosti učenika, za koji se generalno zna da tokom srednje škole ima tendenciju opadanja (Marks, 2000; Wang & Eccles, 2012). Na kraju, budući da se visok nivo angažovanosti učenika u školi izdvaja kao značajan prediktor različitih pozitivnih razvojnih ishoda i prosocijalnog

ponašanja učenika, primenom pozitivnih tehnika disciplinovanja možemo uticati na unapređenje nivoa angažovanosti učenika u školi, čime se posledično preveniraju različiti problemi u ponašanju učenika.

Literatura

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Asghar, H. (2014). Patterns of engagement and anxiety in university students – First year to senior year: Students' work engagement and anxiety: are they related? In C. Pracana (Ed.), *Psychology Applications & Developments – Advances in Psychology and Psychological Trends Series* (pp. 248-262). Science Press.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., Pasipanodya, E., Boyer, D., & Hearn, S. (2014). *Technical manual for Delaware surveys of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques*. Dostupno na: <https://www.delawarepbs.org/technical-manual-for-school-climate-surveys/>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, B. A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 372-383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, R. T. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high school. *AERA open*, 2(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Croninger, R., & Lee, V. (2001) Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.117>

- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Jelić, M. (2020). *Razvijanje socijalne kompetentnosti u školi*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, M. (2009). O postojećoj komunikaciji u nastavi i neophodnim promenama. *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 201-216.
- Kovačević-Lepojević, M. (2024). *Školska vaspitna praksa: stanje u Srbiji i ključni pojmovi*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Larson, E. K., Pas, T. E., Bottiani, H. J., Kush, M. K., & Bradshaw, P. C. (2021). A multidimensional and multilevel examination of student engagement and secondary school teacher's use of classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 149-162. <https://doi.org/10.1177/1098300720929352>
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9535-4>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement across adolescence: Implications for academic achievement, substance use, depression, and delinquency. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1181-1192. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.003>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictor of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescents*, 29(3), 376-404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Olana, E., & Tefera, B. (2022). Family, teachers and peer support as predictors of school engagement among secondary school Ethiopian adolescent students. *Cogent Psychology*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2123586>

- Partin, M., Robertson, P., & Maggin, D. (2010). „Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition.“ *Journal of School Psychology, 48*(4), 365–386. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Popović-Čitić, B. (2009). Prevencija poremećaja ponašanja: savremeni teorijski i metodski pristupi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 1-2*, 87-101.
- Quin, D., Heerde, J., & Toumbourou, J. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology, 69*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Reschly, A. L., Huebner, E., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Simić, N. i Vukelić, M. (2020). Povezanost podrške nastavnika, motivacije za školsko učenje i školskog angažovanja učenika srednjih stručnih škola i gimnazija. U N. Lalić-Vučetić, D. Gundogan i A. Radanović (Ur.), *Motivacija u obrazovanju: između teorije i prakse* (str. 58). Institut za pedagoška istraživanja.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586>
- Spasenović, V. i Milanović-Nahod, S. (2001): Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 33*(5), 389-407.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). *Defining and describing schoolwide positive behavior support*. U W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (str. 307–326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_13
- Stojanović, M., i Popović-Čitić, B. (2022). Osećaj pripadnosti školi - značaj za pozitivan razvoj i prevenciju problema u ponašanju učenika. *Nastava i vaspitanje, 71*(3), 403-423. <https://doi.org/10.5937/nasvas22034035>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang M. T., & Peck, C. S. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266-1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 72-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>

Priljeno: 18.09.2024.

Korigovana verzija priljena: 16.01.2025.

Prihvaćeno za štampu: 18.01.2025.

Dragana Bogićević

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0009-0007-0388-2968>

Branislava Popović-Čitić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0000-0002-1076-5838>

Marija Trajković

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0000-0001-5555-1780>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

The relationship between student engagement in school and teachers' disciplinary techniques

Dragana Bogićević

Faculty of Special Education and Rehabilitation
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Branislava Popović-Čitić

Faculty of Special Education and Rehabilitation
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Marija Trajković

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract *Student engagement in school is a multidimensional construct that includes behavioral, emotional, and cognitive components. This construct, alongside numerous other factors, is associated with a range of positive developmental outcomes that can serve to prevent various behavioral problems. Accordingly, contemporary research focuses on identifying factors that may enhance student engagement in school. One of the most important among these factors are the techniques the teachers use to instill and maintain discipline. The primary aim of this research is to examine the relationship between these disciplinary techniques and the level of student engagement in school activities. The sample consisted of 860 students of both genders from six secondary schools in Belgrade. Data collection used two scales: the Student Engagement Scale and the Scale of Positive and Punitive Disciplinary Techniques, which are part of the comprehensive Delaware School Climate Survey. The findings indicate that the level of student engagement in school varies depending on the disciplinary techniques that students perceive teachers are using. Specifically, a strong correlation was found between the perception of positive disciplinary techniques and higher levels of student engagement, while a somewhat weaker correlation was identified between punitive disciplinary techniques and lower levels of engagement. Furthermore, disciplinary techniques were identified as significant predictors of student engagement in school. Based on these findings, recommendations for improving the level of student engagement in school activities are provided in the conclusion, particularly for the purpose of preventing student behavioral problems.*

Keywords: *student engagement in school, disciplinary techniques, secondary school students, prevention, behavioral problems.*