

# Upravljanje disciplinom u primarnom obrazovanju

---

**Baćak, Matea**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:410652>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-19**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Baćak

UPRAVLJANJE DISCIPLINOM U PRIMARNOM  
OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Baćak

UPRAVLJANJE DISCIPLINOM U PRIMARNOM  
OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Mentor rada: izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, srpanj 2022.

## Sadržaj

Sažetak: .....	1
Summary: .....	2
1. Uvod.....	3
2. Disciplina – određenje pojma .....	4
3. Važnost stvaranja discipline i utjecaj na nastavni proces .....	5
3.1 Okolina kao izvor utjecaja na disciplinu .....	7
3.1.1 Obitelj.....	7
3.1.2 Škola.....	8
3.1.3 Društveni utjecaj .....	11
4. Neprihvatljiva ponašanja i uzroci nediscipline .....	12
4.1 Uzroci nediscipline .....	14
5. Uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu .....	16
5.1 Područja kompetentnosti .....	18
6. Odgovornost učenika .....	19
7. Razvoj modela moderne discipline .....	20
8. Razvojna psihologija i disciplina .....	25
9. Didaktika i disciplina .....	27
10. Učinkovita nastava .....	27
11. Razredna pravila i postupci .....	30
12. Savjeti za disciplinu i preporuke iz stručne pedagoške literature .....	31
12.1 Preventivni savjeti i prijedlozi za disciplinu i vođenje razreda .....	32
12.1.1 Princip najmanje intervencije.....	32
12.1.2 Dobar odnos između učitelja i učenika je temelj svake discipline .....	33
12.1.3 Uključivanje učenika.....	36
12.1.4 Dobra didaktika.....	37
12.1.5 Suradnja s roditeljima podupire disciplinu i vođenje razreda.....	37
12.2 Savjeti za ophođenje sa postojećim disciplinskim problemima: intervencije .....	38
12.2.1 Intervencije kod teškoća s disciplinom .....	39
12.2.2 Kazne i zakonom predviđene mjere.....	40
12.2.3 Korištenje kazni .....	42
12.2.4 Korištenje potkrepljenja.....	43
12.2.5 Kritika pohvali i kazni .....	44

12.2.6 Izbjegavanje sukoba.....	45
13. Teorija izbora .....	46
14. Restitucija.....	48
15. Zaključak.....	50
Literatura: .....	53
Izjava o izvornosti diplomskog rada .....	57

## **Sažetak:**

Disciplinski problemi i problematično ponašanje kod učenika su ozbiljan stresor kod učitelja. Područje je rada učitelja gdje se najčešće iskuse poteškoće, a i čest je slučaj da se studenti učiteljskih fakulteta osjećaju nekompetentno prije ulaska u učionicu. Cilj ovoga rada je osvijestiti važnost discipline u školi i u svakodnevici te kako ju učinkovito uspostaviti. Iako pojam discipline može zvučati kao bezuvjetna poslušnost i podređenost, ona to ne mora biti. Zapravo, u skladu s današnjim zahtjevima odgoja i obrazovanja, ona to ne može biti. Disciplina je preduvjet uspješnog učenja i poučavanja, a cilj je kod učenika razviti samodisciplinu. Aktualna istraživanja su dokazala kako samodisciplina ima veći utjecaj na akademski uspjeh od akademskog talenta (Duckworth i Seligman, 2005). Neki modeli discipline se uspješno i danas provode, a posebna će se pozornost usmjeriti prema pozitivnoj psihologiji Jane Nelsen, teoriji izbora Williama Glassera te restituciji Diane Gossen. Brojna literatura predlaže korisne mjere uspostavljanja razredne discipline, a u radu će se posebno osvrnuti na ulogu kazni i nagrada, njihovoj (ne)učinkovitosti. Samodisciplina se ne može potaknuti na silu. Učenici biraju svoja ponašanja, a zadaća je učitelja pomoći odabrati dobar izbor. Samodisciplina zahtijeva pogled prema dugoročnoj dobrobiti učenika koji se na temelju svojih interesa, sposobnosti i mogućnosti razvija, uči oblikovati vlastiti život i nadvladati samoga sebe. Na kraju, ishod bi trebali biti učenici koji samostalno mogu upravljati svojim učenjem i kontrolirati svoje ponašanje.

Ključni pojmovi: disciplina, samodisciplina, učinkovita nastava

## **Summary:**

Disciplinary problems and problematic behavior in students are a serious stressor for teachers. It is the area of teachers' work where difficulties are most often experienced, and it is often the case that teachers' university students feel incompetent before entering the classroom. The aim of this paper is to raise awareness of the importance of discipline in school and in everyday life and how to establish it effectively. While the notion of discipline may sound like unconditional obedience and subordination, it doesn't have to be. In fact, in keeping with today's demands of upbringing and education, it can't be. Discipline is a prerequisite for successful learning and teaching, and the goal is to develop self-discipline in students. Current research has shown that self-discipline has a greater impact on academic success than academic talent (Duckworth and Seligman, 2005). Some models of the discipline are still successfully implemented today, and special attention will be paid to the positive psychology of Jane Nelsen, the choice theory of William Glasser and the restitution of Diana Gossen. Numerous literature suggests useful measures for establishing class discipline, and the paper will pay special attention to the role of punishments and rewards, their (ine) effectiveness. Self-discipline cannot be encouraged by force. Students choose their behaviors, and it is the teacher's job to help them make good choices. Self-discipline requires a view of the long-term well-being of students who, based on their interests, abilities and capabilities, develop, learn to shape their own lives and overcome themselves. Ultimately, the outcome should be students who can independently manage their learning and control their behavior.

Key words: discipline, self-discipline, effective teaching

## 1. Uvod

Disciplina – riječ koja ne zvuči simpatično, aludira na poslušnost, podređenost i strogoću. Uspješna je nastava nezamisliva bez reda. Ako ne postoji poštivanje nekih pravila, nastaje nered i nastava se razvodni na puno smjerova, ali niti jedan ne će voditi ostvarenju cilja sata. „Tko zanemaruje disciplinu, sprječava obrazovanje.“ smatra Meiser (2018). I doista, znanstvenici iz područja odgoja i obrazovanja ju smatraju neophodnom za uspješan život, ne samo nastavu. Cilj je školskog obrazovanja odgojiti samodiscipliniranu osobu – onu koja kontrolira svoje ponašanje i nadvladava samu sebe. (Samo)disciplina je potrebna u svakodnevnim aktivnostima poput komunikacije, vožnje auta, igre ili poštivanju zakona. Ključno je u školskoj disciplini metoda kojom se ona postiže. Iako je čestim predmetom istraživanja od 60-ih godina prošlog stoljeća, pokazao se rast disciplinskih problema u školi (Rüedi, 2013) te je iz tog razloga potrebno osvješćivati važnost stvaranje discipline i poticati na daljnje obrazovanje učitelja. U ovom će se radu prvo odrediti što disciplina jest i perspektive gledanja na istu, a nakon toga će se osvrnuti na njezinu važnost u odgoju i obrazovanju. Iduće poglavlje će sagledat uzroke školske nediscipline. Slijedi određivanje uloge učitelja u odgojno-obrazovnom procesu. Sagledat će se razvoj modela moderne discipline i njihovu primjenjivost u nastavi. Disciplina će se sagledati iz perspektive razvojne psihologije i didaktike te će se odrediti glavna načela učinkovite nastave. Iduće će se poglavlje posvetiti savjetima kako krenuti sa čvrstim temeljima u nastavi i prevenirati ili popraviti disciplinske izazove. Nakon toga slijedi osvrt na teoriju izbora i njezinu primjenu u radu s učenicima. Na kraju se predstavlja restitucija kao model discipline koji upućuje na samodisciplinu.



## 2. Disciplina – određenje pojma

Riječ „disciplina“ nalazi korijen u latinskoj riječi *disciple* koja nosi značenje „onaj koji uči“ (Meiser, 2018). Disciplina se temeljno može odrediti kao stanje u kojem je osigurano održavanje društvenog reda, a da subjekti djeluju samostalno i u skladu s redom (Hertel, 2020).

Percepcija discipline i uloga škole u odgoju djece se mijenjala tijekom povijesti. Postoji negativan koncept discipline. U 19. stoljeću škola je težila vrijednostima vojnoga obrazovanja i postavila temelje stroge discipline. Prevladava izvršenje zadataka, a svako protivljenje se strogo kažnjava. Goffman smatra određene institucije, poput zatvora, psihijatrije, ali i škole (kao sredstvo prisile) mjesta pokornosti u kojem pojedinac gubi svoje dostojanstvo, svoj ego i postaje predmetom nasilja (Bönsch, 2018). U zapisima o školskoj disciplini nalazimo detaljne opise ponašanja za razne prigode, ali i popis oštrih kazni poput šiba ili školskog zatvora (Miljković, Rijavec, Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, 2003). Također i u 20. stoljeću vladaju u školi disciplinske mjere poput fizičkog kažnjavanja i disciplina vrijedi kao primarna vrlina školovanja (Rüedi, 2015). Rječnik stranih riječi definira disciplinu kao „ukupnost pravila ponašanja nametnutih članovima organizacije ili nekog mnoštva; pokoravanje tim pravilima; stega, red, poslušnost.“ (Anić i Goldstein, 2000). Školski rječnik hrvatskoga jezika ju objašnjava kao „poslušnost i ponašanje prema strogim pravilima“ (Školski rječnik hrvatskoga jezika, preuzeto 5.5.2022.). Iz navedenih se objašnjenja može zaključiti kako disciplina ima negativne konotacije, podređenost i podrazumijeva neka nametnuta pravila koja se moraju slijediti u svrhu ostvarivanja mogućnosti djelovanja u grupi. Protivnik definiranja discipline na taj način, Rolf Arnold (2007), govori o problematičnoj tradiciji koja se često iznova pojavljuje iz „dvorišta vojarne“ te poziva na bezuvjetnu poslušnost. Standard njemačkog jezika – *Duden*, pod disciplinom primarno podrazumijeva poštivanje određenih propisa, pravila ponašanja te uklapanje u poredak grupe. No, isto se tako kao iduće objašnjenje nudi i ovladavanje vlastitom voljom, osjećajima i sklonostima kako bi se nešto postiglo (Duden, preuzeto 5.5.2022.), što nudi pozitivnu, možda i „uzvišeniju“ perspektivu discipline.

Postoji i pozitivan koncept discipline. Disciplina je elementarni uvjet ljudskog suživota. Bönsch (2018) daje za to nekoliko primjera. Nesmetani promet mogu, primjerice, održavati samo sudionici koji se drže odredbi prometnih pravila. Igra je zabavna samo ako se svi pridržavaju pravila. Jasni zakoni pružaju sigurnost i pouzdanost. Međuljudski odnosi koje ne karakterizira poštovanje i uvažavanje postaju teret. Na kraju, učenje bez discipline ne vodi daleko (Bönsch, 2018). Vizek-Vidović i sur. smatraju kako se disciplina odnosi na reakciju

učitelja na učenička ponašanja koja ometaju proces učenja i red, a Kyriacou (2001) ju smatra redom koji je nužan u učionici kako bi učenici djelotvorno učili. Mattes (2007) smatra disciplinirano ponašanje kao djelovanje prema pravilima, no disciplinu smatra preduvjetom za primjenjivanje bilo koje druge metode. Dakle, uspostavljanje discipline služi kao uvjet za ostvarivanje ciljeva nastave. Rüedi (2013) smatra sljedeće: „Disciplina u školi nije samoj sebi svrha, već je podređena cilju kompetentnosti i raspolaganju samim sobom, kako bi se poticala samodisciplina.“. Iz toga proizlazi zaključak kako se disciplina promatra kao sekundarna vrlina, a ne kao primarna kao što je bila prije Drugog svjetskog rata i do 1960-ih godina. Disciplina se smatra legitimnim ciljem obrazovanja kada služi razvijanju i poticanju samodiscipline. Dakle, disciplina je odlučujuća komponenta za kvalitetu nastave.

Rüedi (2013) napominje kako disciplina, kao i samodisciplina, nisu razrađeni stručni pojmovi odgojnih znanosti koji su u stručnim izvorima definirani, teorijski istraženi i spremni za školsku praksu. S druge strane, u zadnjih 20 godina je objavljen veliki broj radova koji se bavi ovom temom. Smatra kako je samodisciplina *heterogeni konstrukt* kojem pripadaju različite sposobnosti i koje su važne za uspješnost škole. Srodni pojam bi bila samokompetentnost, a sam pojam veže uz sebe brojne sposobnosti. Pojam samodiscipline je slojevit.

Gossen (1994: 40) o disciplini zaključuje sljedeće: „Disciplina je razborita po sudu onih koje se disciplinira i društva u cijelosti. Ona je očekivana; pravila svi poznaju i ona se stalno ističu. U najboljem slučaju, disciplina će dovesti dijete do naknade štete odnosno preuzimanja prirodne ili logične posljedice. Cilj dobre discipline jest naučiti dijete boljem ponašanju i izbjegnuti sličan problem u budućnosti.“.

### **3. Važnost stvaranja discipline i utjecaj na nastavni proces**

Disciplina je jedan od odlučujućih elemenata odgoja, a odgoj postoji od početka postojanja čovjeka (Kramarić i Senković, 2011). Zbog toga je odgoj nerijetko bio temom brojnih filozofa. Grčki filozofi Sokrat i Platon smatrali su da bi moralni odgoj trebao težiti moralnom savršenstvu. Najvrjednijom vrlinom smatrali su mudrost, a do koje se treba doći znanjem. Sukladno tomu, pogreške se čine iz neznanja i potrebno je usmjeravanje za njihovo ispravljanje. Filozof Immanuel Kant smatra kako se djeca ne smiju odgajati prema sadašnjem, nego prema onom budućem. Bitno mu je istražiti način na koji se čovjek treba „disciplinirati, kultivirati,

civilizirati i moralizirati, te odgajati fizički i moralno.“ (Kramarić i Senković, 2011: 139). Kant uvjerava kako čovjek na svijet dolazi sirov i da nije moralno biće, već postaje kada može shvatiti dužnosti i zakone. Misli kako se disciplina treba rano primijeniti jer „čovjeka podvrgava zakonima čovječnosti, a čovjek se prilikom discipliniranja osjeća primoranim na nešto.“ (Kramarić i Senković, 2011: 140). Postavljanjem granica i usmjeravanjem, odgajatelj usmjerava učenika na njegovu ljudskost. Kant o disciplini govorio kao prvom koraku prema praktičnom umu i prvi stupanj promjene koji treba spriječiti pad u nehumanost.

Postoji veliki broj autora koji je proučavao temu discipline te poima i objašnjava na razne načine što zapravo ona jest. No, autori se slažu prije svega u sljedećemu: disciplina je osobina, nije neka fizička stvar (Hercigonja, 2018). Disciplina je osnovica života ljudi. U demokratskim je društvima cilj obrazovanja pripremiti za zrelo i samostalno djelovanje u društvu (Desforges, 2001). Iz tog razloga djeca u školi trebaju naučiti samokontrolu i samodisciplinu. Podrazumijeva se da trebaju usvojiti temeljno znanje, sposobnosti i činjenice, no trebaju naučiti sami misliti, rješavati probleme i samostalno upravljati vremenom. Zato je red u učionici neophodan uvjet za učenje.

Vodeći se stručnjaci slažu kako je, prije svega, za ostvarivanje ciljeva nastave uvjet disciplinirano ponašanje. Prema PISA istraživanjima (OECD, 2011) u razdoblju od 2000. do 2009. dokazao se bolji uspjeh u zemljama u kojima ima manje disciplinskih problema od onih gdje manjak discipline ometa učenje. Razredi i škole s većim disciplinskim problemima su manje pozitivno nastrojeni prema učenju jer učitelji trebaju uložiti više vremena za prikladne uvjete za učenje prije nego krene nastava. Smetnje uzrokuju dekoncentraciju kod učenika i rad s učenicima. Također prema PISA anketama OECD zaključuje (Meiser, 2018: 6): „Učenici i škola mogu bolje postići u klimi koja je obilježena visokim očekivanjima i spremnosti potruditi se, radosti učenja, discipline i dobrim odnosom učitelj-učenik.“.

Značaj discipline je potreban za različita društvena područja, od poslovnog uspjeha, uspjeha u sportu, umjetnosti ili životu općenito. Ona je jedna od primarnih osobina čovjeka koja je temeljna za realiziranje želja (Hercigonja, 2018). Ne postoji fizička granica za zaustavljanje discipline već je njezina formacija dugotrajan proces koji se događa u svakodnevicu.

### **3.1 Okolina kao izvor utjecaja na disciplinu**

Okolina je jedan od temeljnih faktora za odgajanje discipline. Iako postoje okolinski utjecaji i važno je poticanje intelektualnih aktivnosti, ovise o subjektivnoj mogućnosti pojedinca (Hercigonja, 2018). Navest će se tri izvora utjecaja na disciplinu čovjeka.

#### **3.1.1 Obitelj**

Temeljna jedinica ljudskog društva je obitelj. Skoro je svaki pojedinac u ranom djetinjstvu živio u obitelji ili je član neke obitelji. U toj se zajednici najviše uočava utjecaj odgajatelja, što su tada roditelji, na dijete. Hercigonja (2018) navodi kako obitelj predstavlja mikrokulturu s vlastitim jezikom, sustavom vrijednosti i oblicima ponašanja. Iz tog se razloga može predvidjeti da je temelj u discipliniranju. Duckworth i Seligman (2005) su istraživanjem došli do spoznaje kako disciplinirana djeca imaju bolje ocjene te savjetuju roditeljima kako se ne trebaju usmjeriti na prigovore o školi i ostarjele metode, već svoju djecu usmjeravati na bolji stav o radu, spremnost na angažman i nadvladavanje samoga sebe. U ranim fazama ljudskoga života disciplina ima izrazito važnu ulogu, što usmjerava na ključnu ulogu roditelja pri usvajanju osobina. Brazelton navodi kako je disciplina „dugogodišnji proces u kojem se djetetu pomaže da razvije samokontrolu, ali i strukturiranjem postojanih, obzirnih granica i pravila, roditelji pomažu djetetu oblikovati unutarnja mjerila koja će mu koristiti tijekom cijelog života“ (Brazelton, 2008: 45; prema Hercigonja, 2018). Također smatra disciplinu najvažnijim darom, nakon ljubavi, koji roditelj daje djetetu te da je glavni njezin cilj učenje, a ne kažnjavanje. Iako nalazimo mnogobrojne podjele na vrste obitelji, usmjerit ćemo se na Barbaru Coloroso, stručnjakinju u području obrazovanja roditelja, učitelja i discipline, koja spominje tri vrste obitelji (Coloroso, 2007: 30-47):

Obitelj tvrđava je vrsta obitelji koju obilježava red, kontrola, poslušnost, strogo pridržavanje pravila. Djeca su pod potpunom kontrolom i manipulirana, pod utjecajem odluka koje nisu po njihovoj volji. Nedostaje empatije i osjećaji se potiskuju, gotovo ne spominju. Roditeljska uloga je podsjećanje na poslušnost i čvrsto uspostavljenje hijerarhije. Veliki je nedostatak ove vrste obitelji sprječavanje kod djece mogućnosti otkrivanja sebe i vlastitih sposobnosti. Razlog tomu je konstantan strah zbog kazne ili greške. Ova vrsta obitelji može

naizgled ostavljati dojam složne zajednice, dok se zapravo iza toga krije nezadovoljstvo i podložnost.

Obitelj meduza, u usporedbi s obitelji tvrđava, nema čvrstu strukturu, ali i dalje ne postoji prikladan način iznošenja emocija. Ovu vrstu obitelji možemo podijeliti na dva oblika. Prvi čine roditelji odgajani u obitelji tvrđava i koji poučeni iskustvom ne žele graditi takvu vrstu obitelji. Česta je pojava da takvim roditeljima jasna struktura, konzistencija i sigurne granice u obitelji predstavljaju izazov, što uzrokuje osjećaj gubitka identiteta. Drugi oblik obitelji meduza podrazumijeva roditelje koji fizički ili emocionalno zanemaruju svoju djecu i prepušteni su slobodi. Potisnuti vlastitim problemima i zaokupljeni sobom, roditelji ne obraćaju potrebnu pozornost na djecu. Osjećaj nevoljenosti i napuštenosti utječe na odnose prema drugima oko sebe i zbog toga često nemaju povjerenja. Kod te je djece česta pojava laganje radi postizanja osnovnih životnih potreba. Zajednička je točka obitelji meduza zanemarivanje ili potiskivanje djece i ona postaju nepodnošljiva, razmažena ili osvetoljubiva.

Obitelj kraljeznica se temelji na razvijanju osjećaja za pojedinca i za zajednicu. Roditelji ne zahtijevaju poštovanje, već ga demonstriraju i vlastitim primjerom uče. Kod djece se u ovim obiteljima potiče u razvijanju empatije i ljubavi prema drugima i samome sebi. Pravila su jasno strukturirana i kratka. Djecu se potiče u razvijanju vlastitih potencijala. Obilježje ove obitelji je bezuvjetna ljubav. Ima smirenu strukturu, postojanost te pravednost koja je djeci podrška u rješavanju vlastitih problema. Roditelji također nastoje djecu podržati porukama u svakodnevnim aktivnostima koje usmjeravaju na svijest o vrijednosti sebe, poimanje ljubavi i vjeru u vlastite sposobnosti.

Djeca odgajana u obitelji tvrđave ili meduze se teže razvijaju i kontroliraju u odnosu na obitelj kraljeznica. Kod djece u obitelji tvrđave i meduze zbog ili prevelike kontrole ili nejasnih pravila može doći do usmjeravanja na krive vrijednosti. Primjerice, procjena vlastite vrijednosti u odnosu na sud okoline. Možemo zaključiti da se prvotne navike, koje su se stekle u obitelji s obzirom na vrijednosti, postaju polaznom točkom discipline u razredu.

### **3.1.2 Škola**

Školu se naziva „društvo u malom“ – prvi susret pojedinca s djelovanjem u zajednici i pronalaženje vlastite uloge u istoj. Uzmemo li u obzir vrijeme provedeno u školi, što je zajedno s osnovnoškolskim i srednjoškolskim obrazovanjem dvanaest godina, može se reći da škola na percipiranje i razvijanje discipline može imati značajan utjecaj. Duckworth i Seligman (2005) su dokazali kako samodisciplina ima veći utjecaj na akademski uspjeh nego akademska

talentiranost, odnosno kvocijent inteligencije. Prema Heitgerovim (Meiser, 2018: 6) riječima, „Tko zanemaruje disciplinu, sprječava obrazovanje.“, objedinjuju se škola i neizostavan pojam u suvremenoj pedagogiji koji je često predmetom rasprave. Naravno, pristup svakog učitelja disciplini se razlikuje. Vođenje se može odrediti kao utjecaj na jednu ili više osoba s ciljem mijenjanja njihovog gledišta ili ponašanja (Kozina, 2012). Mnogi autori navode različite klasifikacije stilova vođenja u odnosu na primjenu autoriteta u razredu. Rahan i Ruschel (Kozina, 2012) razlikuju tri stilova vođenja: autokratski stil, demokratski-partnerski stil i *laissez-faire* stil. Ammelburg dijeli na autoritaran, direktan i integrativan stil. Gerken prepoznaje transakcijsko, suradničko i transformacijsko vođenje (Kozina, 2012). Može se reći kako postoji različito nazivlje stilova vođenja razreda, ali prilikom opisa samog stila nema velikih odstupanja u poimanju. Stoga, prema upravo navedenom, razlikujemo četiri osnovna stila rukovođenja razredom (Vizek-Vidović i sur., 2003; Miljković i Rijavec, 2015; Kozina, 2012).

Autokratski učitelj upravlja stilom u kojem se sva moć i vlast odnosi na jednu osobu. U razredu su postavljena čvrsta i stroga pravila i standardi za učenike, ali se o tome ne raspravlja s učenicima. Svoje odluke ne objašnjava i očekuje bezuvjetnu poslušnost. Karakteristično je često kažnjavanje i rijetko pohvaljivanje. Očekuje se da u razredu vlada tišina i interakcija s učiteljem ili postavljanje pitanja nisu poželjni.

Emocionalni učitelj nastavu strukturira sa vrlo malo pravila i prioritet su mu osjećaji učenika, a ne disciplina. Odluke donosi na temelju reakcija učenika. Značajna je jaka potreba da ga učenici vole i poštuju, a njima iskazuje toplinu. Veliku važnost pridaje socio-emocionalnoj klimi i učenju u atmosferi zabave i veselja nego kazne i straha. Obrazovni sadržaji mogu patiti s obzirom na prioritet učeničkih reakcija i emocija. Češće koristi u radu suradničke nego natjecateljske odnose.

Stihijski / *laissez – faire* učitelj ne postavlja nikakva pravila i nema nikakvih zahtjeva. Učenici su slobodni u ponašanju i radu jer se ni ne vodi računa čime se oni bave. Ne iskazuje interes za odgojno-obrazovni proces, pasivan je i nastoji uložiti minimalno truda. Rijetko ispituje, ima nejasne kriterije. Ima tendenciju davati dobre ocjene. Mijenjanje nastave, uvođenje noviteta u sadržaje ili iskušavanje novih nastavnih metoda za njega ne predstavljaju korist ili važnost. Cilj mu je obaviti posao sa što manje sukobljavanja i mirno.

Autoritativni učitelj / demokratski učitelj postavlja jasne standarde i očekivanja. Razloge svojih postupaka i pravila uvijek obrazlaže. Uvodi pravila u razredu na način da uključuje učenike u

postavljanje pravila. Iskazuje spremnost za raspravu s učenicima o uspostavljenim pravilima i razlozima zašto je red u razredu potreban. Općenito njeguje dijalošku metodu nastave. Odgovornost usmjerava na zajednicu. Kod učenika potiče samopoštovanje i samopouzdanje.

Zaključno je kako svaki stil vođenja razreda kao posljedicu ima određeno ponašanje učenika. Vizek-Vidović i sur. (2003) navode istraživanje autokratskog, demokratskog i stihijskog stila s obzirom na produktivnost grupe i zadovoljstvo izvršenjem zadataka. Učenici u grupi vođenoj demokratskim stilom su stekli prijateljstvo međusobno i s voditeljem i bilo je vidljivo uživanje u zajedničkom radu. U obavljanju zadataka bili su malo lošiji od grupe vođenom autokratskim stilom. Grupa koju je vodio autokratski voditelj pokazala je najveći uspjeh zbog vrlo čvrstih pravila i stalnog nadziranja voditelja. S druge strane, u grupi je vladala napetost između učenika međusobno, no između učenika i voditelja se razvila netrpeljivost. Grupa vođena stihijskim stilom nije pokazala uspješnost ni po jednom kriteriju. Učenici su imali osjećaj slobode, no nije se mogao nadoknaditi nedostatak rukovođenja te su veliki dio vremena proveli u međusobnim sukobima. Zadatak je loše odrađen i vladalo je nezadovoljstvo. Istraživanja koja su u fokusu imala stilove rukovođenja razredom pokazala su i kasnije slične rezultate. Stihijski se stil ne može smatrati učinkovitim. Autokratski se stil pokazao uspješnim, ali učenici nisu zadovoljni. Potiče učenike da o razrednim pravilima razmišljaju na apsolutan način. Demokratski stil razvija pozitivne stavove u grupi i kvalitetne međusobne odnose, što malo može ići nauštrb uspješnosti. S druge strane, potiče se učenike na razmišljanje o razrednim pravilima na funkcionalan način. Zeltner (1995) navodi da odgoj nije sloboda bez granica, koja za dijete znači kaos, nego se sastoji od savjesnih posljedica koje su jasno posredovane i predvidive. Dakle, demokratski stil rukovođenja se pokazuje najuspješnijim, no ako je najvažniji cilj uspješnost grupe se može uvrstiti i strukturiranije vođenje. Tablica 1 *Modeli upravljanja razredom* ukazuje na glavne razlike između *Modela poslušnosti*, koji naglašava poslušnost autoritetu i konformizam, te *Modela odgovornosti* koji usmjerava na samoregulaciju i razumijevanje postojanja pravila i posljedica (Curwin i Mendler, 1988; prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Rüedi (2013) upozorava kako se samodisciplina kod učenika ne može potaknuti na silu. Promicanje školske samodiscipline se ne bi smjelo zamijeniti sa provedbom stavova o idealnim vrijednostima. Treba se orijentirati na dugoročnu dobrobit učenika koji se na temelju svojih interesa, sposobnosti i mogućnosti gradi, uči oblikovati vlastiti život i nadvladati samog sebe. Poučavati samodisciplini znači stalno poticati učenike i pokazati im kako sami mogu uzeti svoj život u ruke, a za to su uvjeti hrabrost i samouvjerenost. Na kraju, ishod bi trebali biti učenici koji samostalno mogu upravljati svojim učenjem i kontrolirati svoje ponašanje.

Prisjetimo se, *Osobni i socijalni razvoj* i *Učiti kako učiti* jedni su od međupredmetnih tema prema novom kurikulumu iz 2020. godine.

	<b>Model poslušnosti</b>	<b>Model odgovornosti</b>
<b>CILJ</b>	naučiti učenike da poštuju naredbe	naučiti učenike da donose odgovorne odluke
<b>NAČELO</b>	poslušnost autoritetu	učenje iz vlastitog ponašanja i odluka
<b>PONAŠANJE UČITELJA</b>	kazniti i nagraditi	objasniti i primijeniti logične posljedice
<b>PONAŠANJE UČENIKA</b>	učenici nauče konformizam i poslušnost	učenici internaliziraju razloge za postojanje pravila i nauče samoregulaciju

*Tablica 1: Modeli upravljanja razredom (Curwin i Mendler 1988)*

### **3.1.3 Društveni utjecaj**

Zadnji utjecaj na koji se osvrće je društvo u kojem čovjek živi i djeluje. Valja naglasiti kako se ovdje ne ubrajaju odgojno-obrazovne ustanove i obitelj nego neformalne grupe u kojima se osoba potencijalno može kretati. Hercigonja (2018) objašnjava kako se neformalne grupe sastoje od ljudi koje veže zajednički interes te se spontano i neplanirano formiraju. Kao primjer navodi sportski klub koji može i te kako imati značajan društveni utjecaj na razvoj čovjeka. Sportske aktivnosti mogu imati utjecaj na poticanje discipline te razvoj samodiscipline, često i na karakter. Kako je značajka sporta natjecanje, potiče se natjecateljski duh, ali i empatija prema izgubljenoj strani. U slučaju pobjede, osnažuje se samokontrola u tom trenutku, a u slučaju poraza, se prihvaća realna situacija i nošenje s negativnim emocijama. Element sporta je i igra, što se odnosi na stvaranje strategija, a upravo to omogućuje kooperaciju, socijalnu povezanost te podjelu uloga unutar grupe. Kao još jedan primjer navodi se klub čitatelja, gdje se kroz upoznavanje strane kulture gradi pozitivan stav prema toj kulturi, svijesti o vlastitoj te estetici. Rezultat tih grupa je rušenje predrasuda koje često imaju utjecaj i



na nedisciplinu iz razloga što nerealni pogledi s vremenom mogu rezultirati izazivanjem mržnje ili neke vrste odbojnosti prema nepoznatome. Zadnji navedeni primjer utjecaja društva u obliku neformalnih grupa su volonterske udruge koje jačaju disciplinu i unutarnju kontrolu. Volonter kroz zaduženja stvara strateški plan kako ih provesti. Osim samokontrole, stvara se osjećaj za kontrolu „situacije koja proizlazi iz internih kontroliranih reakcija i promišljenih aktivnosti“ (Hercigonja, 2018).

„Ni u jednoj od navedenih grupa ne postoji striktno vidljivo discipliniranje kroz autoritativno ili prisilno podčinjavanje nego ono proizlazi iz aktivnosti, zaduženja, uloga i kooperacije u tim grupama. Može se reći da pojedinci sasvim nesvjesno usvajaju disciplinirano ponašanje i unutarnju kontrolu.“ (Hercigonja, 2018: 70-71).

S druge strane, poznaju se i neformalne grupe s negativnim učinkom na disciplinu i unutarnju kontrolu. Ovdje se radi o grupama kojima je temelj govor mržnje ili predrasude. Autor te grupe naziva „bande“, a one privlače mlade koji žele na neki način iskazati nezadovoljstvo prema određenim skupinama ili općenito svijetu. Temelj je u osobnim predrasudama i one izazivaju mržnju te se time izaziva želja za destrukcijom i asocijalnim ponašanjem.

U svijetu današnjice neophodno je spomenuti ulogu medija kao sastavnicu društva i utjecaj na čovjeka. Taj utjecaj dopire i do načina života i discipliniranog ponašanja kroz svakodnevno upijanje informacija gdje se istovremeno usvajaju i vrijednosti. Ukoliko se osvrnemo na zadnja dva desetljeća, mediji su imali značajnu ulogu u društvenim promjenama. Iako mediji nude obrazovno-informativne sadržaje, u nekim trenucima mogu djelovati manipulativno ili indoktrinirajuće mladim generacijama.

Društvo koje disciplinu i dobrotu smatra vrijednima te pozitivan medijski utjecaj mogu djelovati povoljno na razvoj čovjekove (samo)discipliniranosti, ali i obrnuto. Nakon što su se pokušali razjasniti razlozi važnosti discipliniranja čovjeka, treba se odrediti što to nije disciplinirano ponašanje.

#### **4. Neprihvatljiva ponašanja i uzroci nediscipline**

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) razlikuju oblike nediscipliniranog ponašanja u odgojno-obrazovnom procesu kao neprihvatljiva ponašanja u školi te ponašanje koje ometa

nastavni proces. Iako se te dvije kategorije bitno razlikuju iz više aspekata, primjerice težinom prijestupa (u prvu skupinu spadaju predelikventno ili delikventno ponašanje, dok u drugu nepažnja na satu i nemir), uzrocima (posljedica socijalnih faktora, posebice obiteljskih, a druga se odnosi na kombinaciju dječjih, školskih i obiteljskih) ili mogućnostima korekcije ponašanja (prva je kategorija uglavnom izvan dosega školskog djelovanja, dok je druga jedino područjem djelovanja škole), nisu potpuno distinktno. Mogu biti vrlo slične po uzrocima ili po vrstama ponašanja, a često određeno ponašanje koje se tek svrstava u „ometajuće“ se razvije do razine „neprihvatljivog“.

„Neprihvatljivo ponašanje u školi jesu oni oblici ponašanja koji nisu u skladu s općim normama što vrijede u društvu, a osiguravaju normalno funkcioniranje kolektivnog i individualnog života.“ (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996: 166). Preciziraju kako se takvo ponašanje izražava u „agresivnosti, neposluhu, sklonosti laganju, uništavanju tuđe imovine, skitnji, besposličarenju, ljenčarenju i krađi“ (isti, 1996: 166). Smatra se kako su ti ekstremni oblici nediscipline posljedica neuspjeha u odgoju. Okolina nije uspjela prenijeti društvene vrijednosti i norme na tu djecu poput poštovanje rada, zalaganja i uspjeha u radu, tuđe ličnosti i rad, vrijednosti poštenja i iskrenosti. Čest je slučaj da djeca s takvim obrascima ponašanja imaju i drugih karakteristika te ranije napuštaju obrazovni proces.

Ponašanje koje ometa nastavni proces se odnosi na one oblike ponašanja koji „ometaju normalno odvijanje nastave i sudjelovanje u nastavnom procesu“ (isti, 1996: 166). Ova se vrsta ponašanja može odnositi na učenika i njegovo ometanje vlastitog sudjelovanja u nastavi poput vrpoljenja, nemir na radnom mjestu, zaokupljenost predmetima i sadržajima nepovezanim sa sadržajima nastave (šaranje, crtanje, gledanje kroz prozor, sanjarenje). Također se može odnositi i na ponašanja koja uključuju i drugu djecu: dopisivanje, šaptanje, gađanje, igranje igara, glasni govor kojim se ometa nastava.

Ovim dvjema kategorijama bi se mogla dodati treća, kao kombinacija ponašanja navedenih kategorija – ono koje je prekršaj moralnih normi i meta ispunjenja ciljeva nastave. U ovu bi kategoriju spadalo prepisivanje, varanje o izostancima i slično.

Kyriacou (2001) tvrdi kako su vrste učeničkog neposluha koje učitelji najčešće navode: brbljanje ili upadanje, galama, odsutnost duhom, neizvršavanje zadaća, bezrazložno odlaženje s mjesta, ometanje drugih učenika, kašnjenje na nastavi.

„Disciplina u razredu ima uže značenje nego što bi bilo ponašanje suprotno od nediscipliniranog ponašanja.“ (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996: 167). Promatranjem

razrednih interakcija, praćenjem uspješnosti održavanja discipline, pokazalo se kako različite vrste organiziranja nastavnog procesa na drugačiji način tretiraju određena ponašanja. Konkretno, u frontalnom se radu nedisciplinirano ponašanje odnosi na mijenjanje mjesta i kretanje, glasan govor, traženje izvora interesa, dogovor među učenicima, dok je s druge strane to poželjno ponašanje za vrijeme grupnoga rada. U grupnome je radu pak primjer nediscipliniranog ponašanja fizička pasivnost ili odbijanje komunikacije sa članovima grupe. Glavni cilj uspostavljanja discipline u razredu je postizanje maksimalne pažnje, usmjerenost na ono što se radi, a da se pri tome minimalno ometa pažnja i tijekom nastavnog procesa. Dakle, prema istim autorima, centralni element uspostavljanja discipline u razredu je pitanje pažnje.

#### 4.1 Uzroci nediscipline

Cowley (2006) kao razlog neprihvatljivog ponašanja učenika navodi dosadu, nedostatak motivacije za učenjem, odnosno manjak zainteresiranosti za neki predmet. Kyriacou (2001) smatra kako su najvažniji uzroci neposluha također dosada, dugotrajan umni napor, nemogućnost izvršavanja aktivnosti, niska školska samosvijest, druželjubivost, emocionalni problemi, negativan odnos prema školi i učenju te nedostatak negativnih posljedica.

Stav prema disciplinskim problemima i njihovu suzbijanju mijenjao se kroz vrijeme u skladu s „razvojnim karakteristikama djeteta, o načelima stjecanja i brisanja navika, o djelotvornosti različitih odgojnih tehnika i o prirodi motivacije“ (Andrić i Čudina-Obradović, 1996: 165). Prije svega, mijenjao se i stav o tome što nedisciplinirano ponašanje zapravo jest, ali i o uzrocima takvog ponašanja te najprikladnijim postupcima suzbijanja. Već spomenuti autori Andrić i Čudina-Obradović dijele razvoj shvaćanja o uzrocima nediscipline u školi na četiri faze:

1. *Faza strogosti* ukazuje na uzrok u djetetu. Ljudskoj je prirodi svojstvena sebičnost i natjecateljstvo i to je uzrok zločestoće kod nediscipliniranog djeteta. Za prikladno ponašanje potrebno je kažnjavanje i strogost.

2. *Faza razumijevanja* smatra kako se uzrok nalazi u okolnostima razvoja. Normalan tijek razvoja sprečavaju specifične okolnosti djetetovog razvoja i iz toga je razloga nedisciplinirano. Nasljedne karakteristike djeteta i obiteljsko okruženje su glavni izvori problema. Ključ je u razumijevanju djeteta – njegovog percipiranja određene situacije i njegovih potreba i motiva te nam to pomaže spriječiti disciplinske probleme.

3. *Psihosociološki pristup* nalazi uzrok u široj društvenoj i obiteljskoj situaciji. Dijete je nedisciplinirano zbog nepovoljnih uvjeta razvoja poput agresija u odnosima, narušene obitelji, kaznama i ostalog.

4. *Pedagoško-sociološki pristup* uvjerava kako se uzroci trebaju tražiti u nastavnom procesu. Nastava koja ne uzima u obzir interese učenika i njegovo aktivno sudjelovanje završava nedisciplinom.

Svaki od spomenutih pristupa se usmjerio samo na jednu vrstu uzroka te u skladu s tim donio prijedloge mjera za uspostavljanje discipline. Analizom nediscipline u školi se dokazalo kako je posljedica takvog ponašanja kombinacija uzroka, a ne samo jednoga, te se iz tog razloga trebaju uzeti u obzir sva četiri pristupa.

Kao što na razvoj učenika utječu njegove biološke karakteristike, okruženje i odgoj roditelja, tako i na njegovo ponašanje u razredu utječu slični faktori. Autori smatraju kako su razlozi nediscipline trojaki: uzroci nediscipline koji su posljedica situacije u školi, uzroci nediscipline u biološkim karakteristikama djeteta i uzroci nediscipline u „problemima“ djeteta. Vizek-Vidović i suradnici (2003) dijele također na te tri kategorije.

*Obilježja situacije u školi* – Kako bi se ostvarila disciplina i okolina pogodna za učenje, štetno je oduzeti red, strukturu i jasnoću, ali jednako je loša i pretjerana strukturiranost kao primarni pokazatelj uspješnosti. Posljedica prvog je nesigurnost, nezadovoljstvo i kaos kod učenika, a posljedica drugog nastanak formalne discipline i nenamjerno usmjeravanje učenika za primjenu strategija koje bi pomogle „uspjeti“ ili izbjeći dosadu. Zaključno, disciplina se može poboljšati u nastavnom procesu koji ima jasno i unaprijed postavljene zahtjeve, dosljedno kontrolirane. Vizek-Vidović i suradnici (2003) navode česte primjere uzroka nediscipliniranog ponašanja u školi: učitelj koji loše upravlja razredom; loši odnosi između učitelja međusobno, s ravnateljem ili stručnim suradnicima; ravnatelj koji upravlja školom autoritarnim stilom; nepostojanje i nepoštivanje jasnih pravila; manjak suradnje škole s roditeljima; neuređenost školske zgrade i njezinog okoliša.

*Biološke karakteristike djeteta* – Djeca koja imaju slabiju mentalnu razvijenost imaju malen raspon i kratko trajanje pažnje. Takve smanjene mogućnosti mogu razviti impulzivnost i agresivnost, koji se mogu manifestirati čak i kroz teže disciplinske probleme poput markiranja, laganja, krađe, destruktivnosti ili nerada. Još jedan od uzroka je i oštećenje središnjeg živčanog sustava koji mogu dovesti do pretjerane aktivnosti, nemira, nespretnosti, stalnog vrpoljenja.

*Emocionalni problemi djeteta* – Najčešći uzrok nediscipline u ovoj kategoriji je nemogućnost djeteta da na konstruktivan i pozitivan način zadovolji neke svoje potrebe. Na primjer, učenici koji nisu zadovoljili potrebu prihvaćanja i poštovanja od učitelja ili svojih vršnjaka nerijetko nastoje zadovoljiti kroz neprimjereno ponašanje kako bi privukli njihovu pažnju na sebe.

Jurić (2004) izvor nediscipline dijeli na tri osnovna uzročnika koji imaju utjecaj na ponašanje učenika: uzroci kod nastavnika, uzroci kod učenika te uzroci u organizaciji i izvođenju nastave. Učiteljevo ponašanje i njegov odnos s učenicima često može biti razlog nediscipline učenika, pogotovo u slučaju nepoznavanja učenikovih potreba i motiva za učenje. Rijavec i Miljković (2010) dijele uzroke nediscipliniranog ponašanja na pet temeljnih kategorija, a to su utjecaji društvenog okruženja, individualne osobine učenika, razredno ozračje, odnosi učenika i nastavnika te organizacijska kultura škole.

Ako se promotre navedene raspodjele uzroka može se zaključiti kako uzroci nediscipline u razredu polaze od samog učenika (njegovih bioloških karakteristika i vanjskih utjecaja na njegov razvoj), od osobnosti i kompetentnosti učitelja te od organizacije nastavnog procesa. Suvremena istraživanja problema discipline u razredu slažu se da su uzroci nediscipline višestruki, no kvalitetan nastavni proces najviše utječe na postizanje discipline u razredu. Iz tog je razloga potrebno u razredu osigurati postojanje strukture i pravila ponašanja s ciljem usmjeravanja pozornosti učenika na predmet poučavanja te da se izbjegne učenikova dosada ili dugotrajan umni napor (Andrić i Čudina-Obradović, 1996).

## **5. Uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu**

U 21. stoljeću, uz brz protok informacija, očekivanja su od učitelja drugačija od dosadašnjih jer se, kao i kod ostalih zanimanja, mijenja funkcija i uloga u skladu sa zahtjevima vremena i društva. Napredak znanosti, tehnologije, društva i pristup golemoj količini informacija uvjetovali su promjene uloge učitelja suvremenog doba. U skladu s tim, današnji učitelji nastoje što manje implementirati tradicionalne načine učenja i poučavanja s ciljem što kvalitetnijeg pripremanja učenika na život i izazove koje donosi, ali i kao temelj i poticaj za cjeloživotno učenje. Zrilić i Marin (2019) smatraju da je zbog velikih razlika između tradicionalnog i suvremenog načina poučavanja nužno uvesti promjene u visokoškolske

kurikulume, gdje bi se stavio naglasak na razvoj socijalnih kompetencija učitelja kako bi stvorili što kvalitetniju komunikaciju s učenicima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

„U prošlosti je škola bila osmišljena kao institucija koja pruža obavijesti učenicima, koji su se smatrali „korisnicima“. To je stvorilo strukturu moći koja je održavala nastavnika kao nekoga tko širi mudrost i znanje te učenika kao bespomoćnog primatelja. U toj ulozi učenik je bio pasivan, prazna posuda koju treba napuniti.“ (Jensen, 2003: 4). Vrsta nastave gdje dominira predavačka uloga učitelja ne omogućuje ostvariti interakciju između učitelja i učenika, a time ni razviti kvalitetan odnos. Suvremena nastava koja podrazumijeva učenika kao središte nastavnog procesa nastoji biti organizirana na način da ima utjecaj na razvoj spoznajnih i općih i intelektualnih sposobnosti djeteta. Za nastavu usmjerenu na učenike potrebni su učitelji koji uvijek iznova rade na vlastitom profesionalnom razvoju za uspješno usmjeravanje učenika u svijet.

Tot i Klapan (2008) smatraju kako se očekuje od sudionika odgojno-obrazovnog procesa da se organiziraju i potiču nastavu i proces učenja koji od učenika oblikuje građane koji samostalno misle, koji mogu uspješno surađivati s drugim ljudima i koji su spremni samostalno planirati i graditi društvo, odnosno razvijanje temeljne kompetencije samodiscipline i samokontrole. Zato je način vođenja razreda važan i treba težiti tomu da odražava vrijednosti društva i njegov način funkcioniranja. Rüedi (2013) je proveo istraživanje kod budućih učitelja kojima na početku karijere uloga discipliniranja učenika predstavlja izazov jer zahtjeva višestruke sposobnosti. Nakon odrađene prakse, studenti su trebali napisati primjere koji uvjeti trebaju biti zadovoljeni kod dobrog učitelja. Neki od primjera:

- Samouvjeren nastup koji učenicima daje sigurnost, reagirati u pravom trenutku, jasna pravila
- Posljedice, siguran nastup i djelovanje
- Jasnoća u glasu, govoru, zamislama, konceptima, stilu vođenja
- Postaviti granice

Navedeni primjeri jasno ukazuju, a ovo su samo neki od mnogih, kako budući učitelji procjenjuju sposobnost za provođenjem discipline i jasno vođenje razreda centralnim dijelom nastave. Učitelj bez kompetentnosti vođenja ne može uspješno raditi. Ali, isti autor također navodi kako samo voditeljska sposobnost nije dovoljna, nego treba biti povezana s ostalim sposobnostima kao što su osjećaj za pravdu, humor ili senzibilitet. Iz tog razloga se zaključuje: vođenje je temelj, ali jedino ima smisla ako se uz to vežu ispravne vrijednosti i razvijanje za to

potrebne kompetencije: samouvjerenost, prirodnost, samosvijest, sposobnost motiviranja i uvjeravanja, potaknuti inicijativu, odanost i pravednost, direktnost, spontanost, empatičnost, sposobnost priznati greške, svijest o vlastitom utjecaju na učenike, korištenje humora i mnoge druge.

## 5.1 Područja kompetentnosti

Kyriacou (2001) tvrdi kako bi učitelji trebali razvijati temeljna nastavna umijeća koja pridonose kvaliteti: planiranje i priprema, izvedba nastavnog sata, vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka te osvrt i prosudba vlastitog rada. Važno je naglasiti pet bitnih značajki učiteljskog poziva te pet temeljnih pretpostavki za uspješno odgojno djelovanje (Vukasović, 1991; prema Lasić, 2015):

1. Nastavnik mora biti moralna, cjelovita i stabilna ličnost, snažne volje i čvrstog karaktera.
2. Nastavnik mora biti visoko obrazovan i kulturni čovjek, širokih pogleda, svestranog općeg obrazovanja i opće kulture.
3. Mora izvrsno poznavati stručne predmete koje predaje u školi i zastupa u životu, odnosno mora biti dobar stručnjak na određenom području.
4. Usporedno s time treba posjedovati pedagošku kulturu, teorijsko i praktično pedagoško obrazovanje, odnosno mora imati razvijen smisao i sposobnost za odgojni rad.
5. Uspjeh odgojnog rada podrazumijeva pozitivan odnos, određeni interes, optimizam, ljubav, oduševljenje, tj. da nastavnik voli svoje zvanje i odgojni rad, da vjeruje u čovjeka i uspjeh svoga rada, voli mlade ljude i zna im se približiti, pokazuje zanimanje i razumijevanje za njihove probleme, surađuje s njima u njihovu rješavanju, da poštuje ličnosti svojih učenika i da se općenito pozitivno odnosi prema njima.

Autori Zrilić i Marin (2019) spominju pet područja kompetentnosti koje učitelj usavršava u svojem obrazovanju i radu:

1. Kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikulumu
2. Kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa
3. Kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi
4. Kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja
5. Kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima

Spomenuta područja kompetentnosti učitelja ne postoje izolirano i ne bi se trebala promatrati na taj način. Područja su povezana i međusobno se nadopunjuju tijekom vođenja, organiziranja, planiranja i vrednovanja odgojno-obrazovne djelatnosti s učenicima i tijekom suradnje s roditeljima. Može se uočiti kako se učiteljske kompetencije odnose na širok spektar djelovanja, što u svemu tome zahtijeva profesionalnost. Kako bi učitelj bio kompetentniji u određenom području, potrebno je prije svega biti spreman razumjeti, procijeniti i kontrolirati taj proces. Ne smije se zapostaviti i primjena informacijske i komunikacijske tehnologije kao alat kojim se nastavni sadržaj može približiti, ali i naučiti učenike kako istoj pristupiti. Učitelj raste u kompetencijama ulaganjem u svoje znanje, slušajući stručne savjete, umrežavanjem s kolegama, isprobavanjem novih metoda rada u učionici koje vode cilju boljeg obrazovanja. Na kraju, ne smije se zaboraviti kako učitelj treba jasno odrediti ciljeve i očekivanja.

## **6. Odgovornost učenika**

Iako je glavna odgovornost učitelja za održavanje discipline u razredu i nitko drugi ne može zamijeniti njegovu ulogu, ne isključuje i odgovornost učenika i njihovo aktivno uključivanje u proces upravljanja razredom. Nerijetko se dogodi situacija da učenici budu svjesni kontrole koju učitelji imaju nad njima. Znaju da će snositi posljedicu ako se ne ponašaju onako kako učitelj želi. Često se dogodi da učenici poštuju pravila radi izbjegavanja kazne ili dobivanja pohvale, a čim učitelj nije u blizini, nastane kaos i nitko ta ista pravila ne poštuje. Iz tog je razloga potrebno uključivati učenike u održavanje razredne discipline jer će na taj način razumjeti što je bolje ponašanje od nekog drugog, za pojedinca i za cijeli razred te se ponašati prikladno jer su samostalno zaključili da je to ispravno. Takav odgoj potiče razvijanje samodiscipline kod učenika i priprema za ulogu odgovornih građana. Autorice Miljković i Rijavec (2015) predlažu razredni sastanak kao djelotvornu aktivnost za učenje preuzimanja odgovornosti za stanje u razredu. Aktivnost ima cilj poticati komunikaciju među učenicima i s učiteljem, vježbu sagledavanja situacije iz različitih perspektiva i način donošenja odluka. Učenici bi trebali sjediti u krugu da svi vide i čuju jedni druge, trebao bi se održavati redovito (jednom tjedno ili jednom u dva tjedna do 30 minuta za primarno obrazovanje), a temu sastanaka može predložiti učitelj ili učenik. Učitelj pomaže učenicima da pobliže objasne problem i vodi sokratovski dijalog. Učenicima treba pomoći da sami dođu do zaključaka i povežu sa svojim životom. Učitelj treba učenike usmjeravati na rješenje, a ne da se na kraju



ostane na problemu. Sastanak se na kraju može zaključiti evaluiranjem, gdje učenici preuzimaju svoju odgovornost za odvijanje sastanka.

Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (1989) ima zadatak osigurati univerzalne standarde koje država Konvencije treba jamčiti djetetu. Donesena je sa željom da se jača demokratičnost i društvo gdje će se za svakog pojedinca uvažavati temeljna ljudska prava. Uz prava, Konvencija veže i odgovornost djeteta, konkretnije, u članku 29. se spominje kako dijete u obrazovanju treba usmjeriti prema „punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti“ (Ujedinjeni narodi, 1989). Treba ga učiti „promicanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda“, zatim „poticanju poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturna identiteta, jezika i vrednota, nacionalnih vrednota zemlje (...) te poštivanje civilizacija koje se od njega razlikuju“. U obrazovanju treba težiti „pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima“ (isti). Dakle, ako svako dijete, bez obzira na navedena obilježja, ima svoje pravo, to znači da svako dijete ima i odgovornost prema drugoj djeci. Ako treba poštivati ljudska prava, znači da u tu skupinu spada i učitelj. U ovom se članku također naglašava važnost odgojno-obrazovnih institucija u usvajanju interkulturalne kompetencije. Zaključno, djeci je potrebna senzibilizacija za ljude oko njega, ima svoje dužnosti, što se postiže razvijanjem samodiscipline, za koju je neophodno poticanje reda i strukture u razredu.

Na tom tragu, zadatak je učitelja usmjeriti učenike u njihovim pravima i dužnostima. Učitelj treba prvo razjasniti i razlikovati prava i dužnosti. Miljković i Rijavec (2015) predlažu da učenici sastave popis svojih prava, a zatim da napišu koja dužnost pripada tom pravu, npr. Pravo: Imam pravo učiti u razredu. Dužnost: Dužnost mi je donijeti sve potrebno, doći na vrijeme i biti pripremljen. Zaključak je da nema prava bez dužnosti jer se ta ista odnosi i na svakog čovjeka.

## **7. Razvoj modela moderne discipline**

Charles (2014) razlikuje poimanje discipline koje je vladalo prije 1950-ih, kada se na nju gledalo kao na borbu između zahtjeva učitelja i neposlušnih učenika, i razvoj novog poimanja koje je stupilo nakon Drugog svjetskog rata, vrijeme radikalnih promjena u školstvu. Prije 1950-ih godina je disciplina bila kombinacija zahtjeva, pravila, lošeg ponašanja, neposlušnosti,

kazni, pritvora i drugih, no ti su uvjeti bili prihvaćeni od strane roditelja i učitelja, kao nešto što je u obrazovanju nužno. Nakon Drugog svjetskog rata nastaju novi stavovi prema disciplini i ponašanju, a razlog tomu je društvo koje je postalo tolerantnije prema ponašanju malo izvan norme. Tim je pristupom prema ponašanju došla sklonost da se prema učenicima odnosi obzirnije, no prije svega, počela su se uzimati u obzir aktualna istraživanja o psihologiji čovjeka. Istovremeno se zahtijevalo od škole da preuzme jaču ulogu odgoja učenika u građane, odgovorne i samokontrolirane osobe. U ovom poglavlju će se pokušat promotriti razvoj modernog poimanja discipline, od kojih se neki modeli i danas uspješno primjenjuju. Pregled modela discipline prema Zloković (2000) nudi objašnjenja glavnih karakteristika i dijeli ih u dvije skupine (vidi Tablicu 2). U prvu skupinu spadaju četiri temeljna modela koja su od 1950-ih godina imala veliku važnost i dale temelj za nove pristupe disciplini u razredu, a u drugu skupinu spadaju šest primjenjivih modela za usmjeravanje razredne discipline.

<i>Temeljni modeli za uspostavljanje razredne discipline</i>	
1. Fritz Redl – William Wattenberg ; 1951. godine :	Primjena grupnog rada , grupsne dinamike, isticanje uloge učenika, uporaba nastavne tehnike i promjene aktivnosti.
2. B. F. Skinner ; 1960. godina :	Oblikovanje i modifikacija ponašanja, potkrepljenje i operantno ponašanje.
3. Jacob Kounin ; 1971. godina :	Upravljanje razredom , poticanje unutarne dinamike razreda grupne pomoći i sprječavanje zasićenja.
4. Haim Ginott ; 1971. godina :	Poticanje i primjena kongruentne komunikacije, razumne poruke i korektnost i direktnost u radu
<i>Primjenjivi modeli za usmjeravanje razredne discipline</i>	
1. Rudolf Dreikurs ; 1972. godine :	Demokratičnost u poučavanju, određivanje pravih i bliskih ciljeva, izmjena ciljeva i zadataka, uporaba nastavne tehnike.
2. Lee Canter- Marlene Canter; 1976, 1992. godine :	Uspostavljanje jasnih i konkretnih zaduženja, postavljanje razrednih pravila i određivanje konzekvenci za određena ponašanja te učiteljeva odgovornost u poučavanju i ponašanju
3. Frederic H. Jones ; 1979, 1987. godina :	Važnost neverbalne komunikacije, sustav poticanja , efikasne pomoći i pozitivne razredne klime
4. William Glasser ; 1969, 1985, 1992. godina :	Zadovoljavanje učenikovih potreba, disciplina koja ne podrazumijeva prisilu, učiteljevo usmjeravanje učenja, kvaliteta
5. Thomas Gordon ; 1974, 1989. godina :	Razvitak samokontrole, postavljanje problema, razmatranje problema (" windows" tehnika) i aktivno slušanje .
6. Richard Curwin, Allen Meniller ; 1988, 1992. godina :	Razvitak i poštivanje digniteta, određivanje rizičnih ponašanja, obnavljanje " nade " i preuzimanje socijalnih obveza.

Tablica 2: Modeli uspostavljanja razredne discipline (Zloković, 2000: 342; preuzeto iz Ježić, 2015)

1951. godine su psihijatar Fritz Redl i obrazovni psiholog William Wattenberg razvili koncept *Understanding Group Dynamics* te time prvi predstavili sustavno organiziran pristup disciplini. Kroz knjigu *Mental Hygiene in Teaching* pomoglo je učiteljima razumjeti ponašanje grupe, koje su nazvali *dinamika grupe*, i kako ono utječe na ponašanje pojedinca (Charles, 2014). Uočili su uloge koje preuzimaju učenici, primjerice voditelj, sljedbenik, klaun (onaj koji

voli privući pažnju na sebe) i ostali, ali isto tako važnost uloge učitelja koji treba biti uzor, izvor znanja i zadovoljiti očekivanja učenika. Dakle, ovdje se radi o obostranim očekivanjima, ne samo jednosmjernim kao do sada. Dalje, 1954. je psiholog B. F. Skinner proširio otkrića ruskog fiziologa Ivana Pavlova te je dugi niz godina proučavao kako potkrepljenje ima utjecaj na ponašanje ljudi. Time je stvorio koncept *The Role of Reinforcement in Shaping Behaviour* i zaključio kako je većina našeg ponašanja uvjetovana potkrepljenjem (ili manjkom istog) koje dobijemo nakon što napravimo određenu radnju. Dakle, ako učinimo neku radnju koja bude odmah potkrepljena, veća je vjerojatnost da ćemo ju ponoviti ili se truditi zaslužiti ju u budućnosti. Na temelju toga je razvio model *modifikacija ponašanja* gdje se koristi potkrepljenje poželjnog ponašanja kako bi vodilo do određenog cilja. 1971. godine pedagoški psiholog Jacob Kounin kroz koncept *Managing students and lessons* otkriva kako ponašanje u učionici snažno utječe na način kako učitelji predstavljaju i upravljaju nastavom. Nakon provedenih istraživanja je otkrio kako disciplina nije u tolikoj mjeri ovisna o tome što učitelji čine u trenutku disciplinskih problema, već kako oni predstavljaju nastavni sadržaj i nose se s različitim grupama u razredu (Seidel, 2015). Učitelj treba znati što se cijelo vrijeme događa u svim dijelovima učionice i pripremati nastavni sat tako da bude zanimljiv, da prijelazi između aktivnosti budu bez „rupa“ i da učenici budu angažirani. Više o njegovom konceptu se može pročitati u poglavlju *Učinkovita nastava*. Istovremeno kada je i Kounin objavio svoje djelo, 1971. godine Haim Ginott, učitelj i psiholog, postavio je niz novih zaključaka o načinu komunikacije u nastavi. U svojoj knjizi *Teacher and Child* (1971) naglašava kritičnu ulogu komuniciranja u poučavanju i disciplini. Govori kako se učenje uvijek odvija u „present tense“, odnosno u sadašnjosti, i kako osobno utječe na učenike. Učitelj se uvijek treba pitati kako može biti učeniku od pomoći i s njima koristi kongruentnu komunikaciju (Charles, 2014). Prema učenicima se treba odnositi u skladu s njihovim dostojanstvu i graditi odnos s njima, a korištenje pohvala smatra važnim.

Miljković i Rijavec (2015) spominju dva pozitivna modela školske discipline: pozitivna disciplina Jane Nelsen i suradnika te asertivna disciplina Lee Cantera i Marianne Canter. Pozitivna se disciplina usmjerava na učenika, na njegov razvoj samodiscipline i paralelno razvijanje misli i emocija, uvažavaju se učeničke potrebe za autonomijom, dobrim odnosima s drugima i kompetentnošću. Smatra kako sloboda u odlučivanju dovodi do zadovoljstva, a zbog toga do manje disciplinskih problema. Ovaj se model strogo protivi primjeni pohvala, nagrada i kazni. Temelji se na dobrom odnosu između učitelja i učenika te njihovom dogovoru kao način na koji se sprečavaju problemi u ponašanju. Ako netko „ne sluša“, slijede logičke posljedice,

poput sljedećeg primjera: *Nisi odvojio dovoljno vremena za čitanje lektire pa nije ni čudo da si dobio jedinicu* (Miljković i Rijavec, 2015). Nasuprot tome, asertivna je disciplina usmjerena na učitelja. Temelj se nalazi u pravilima i pripadajućim korektivnim postupcima ako se pravila prekrše. Korektivni postupci se odnose na nagrade, pohvale i kazne te su centralna sastavnica modela. Služe u uklanjanju problema, ali i u njihovom sprečavanju. Ovaj je model discipline dosta zastupljen u Sjedinjenim Američkim Državama. Asertivna je disciplina kratkoročno učinkovitija, ali ako se planira orijentirati na dugoročni cilj, prikladnije je primijeniti pozitivnu disciplinu. Postoji mogućnost kombiniranja dvaju modela, no ne može se još uvijek sa sigurnošću procijeniti djelotvornost takvog pristupa iz razloga što je teško razdvojiti učinke pojedinačnih pristupa (Miljković i Rijavec, 2015). „Iako još nije definirala cjelovit model, iz perspektive pozitivne psihologije cilj školske discipline jest razvoj osobina i vrlina samodiscipline tj. onih koje će smanjiti potrebu za izvanjskom kontrolom ponašanja.“ (isti, 2015: 13-14). Te se vrline odnose na: samoregulaciju vlastitih emocija i ponašanja; osobnu i socijalnu inteligenciju, odnosno svijest o vlastitim emocijama i motivima, ali i drugih; socijalna odgovornost i sposobnost timskog rada; poštenje i moralnost; integritet i iskrenost; velikodušnost, ljubaznost i pomaganje drugima. Navedene vrline nisu situacijski uvjetovane, odnosno osoba ih ne iskazuje kako bi izvukla neku korist iz određene situacije, već se gleda kao na stabilne crte ličnosti. Prema Zloković (2000), asertivna disciplina spada u intervencijske modele, zajedno s Jonesovim modelom pozitivne razredne discipline. U Jonesovom je modelu naglasak na pružanju pomoći korištenjem razvijenog sustava poticanja i neverbalne komunikacije, što je preduvjet za učenikovo kvalitetno učenje. Time se izbjegava pritisak i na taj se način održava disciplina. Dakle, Canterova asertivna disciplina i Jonesova pozitivna disciplina u fokusu imaju učenikovo ponašanje i samokontrolu na način da se postave pravila, a uz to slijede pohvale i nagrade koje bi trebale potaknuti učenike na primjereno ponašanje (Millei i sur., 2010). Kritika ovih modela je što se naglasak najviše stavlja na učiteljevu ulogu u disciplini, što ograničava učenikovu samostalnost i pada pod kontrolu učitelja. To otežava razvijanje samodiscipline. Isto tako, korištenje nagrada za svako pozitivno ponašanje može dovesti do toga da je primarna motivacija ona sama, a ne jer učenik intrinzično zaključuje da je nešto ispravno ponašanje.

Dreikurov model demokratičnosti i Glasserova kvalitetna škola se ubrajaju u interakcijske modele. 1972. godine psihijatar Rudolf Dreikurs u svojem konceptu *Emphasizing Democracy and the Need for Belonging* uvjerava kako su učenici konstantno motivirani slijediti primarni cilj u školi, što je snažan osjećaj za pripadanjem. Kada učenici nisu u stanju zadovoljiti tu

potrebu, očituje se loše ponašanje i okreću se krivim ciljevima kao što u traženje moći, pažnje, osvete i povlačenje. Nadalje, smatrao je da je druga bitna stavka učenje u demokratskoj učionici. Uvjerava kako se time omogućuje aktivno sudjelovanje učenika, zadovoljiti osjećaj pripadanja i razvijanje samodiscipline. Također, u takvoj vrsti nastave učitelji pomažu učenicima razviti samokontrolu na temelju društvenog interesa, a to se odnosi na svijest o odgovornosti prema samome sebi, kao i za članove grupe u pitanjima, na primjer, podjele posla ili prijateljstva. Samokontrola se kod učenika postiže jer postaju sposobni pokazati inicijativu, donijeti smislene odluke i preuzeti odgovornost koja doprinosi njemu i učenicima u razredu (Charles, 2014). Ovaj model potiče učenike i učitelje da zajedno uspostave razredna pravila i dogovore se o posljedicama koje slijede ako se pravila ne poštuju (Zloković, 2000). Također, ovaj koncept omogućuje ugodno emocionalno ozračje u razredu i do sada se pokazalo uspješnim u prevenciji nediscipline i u rješavanju problema. 1969. godine je psihijatar William Glasser razvio model *Razumijevanje ponašanja kao učeničkog izbora*, gdje je pozornost usmjerio na obrazovnu teoriju i praksu nakon što je uvjeravao kako je osobni izbor ključan u ljudskom učenju i općem ponašanju (Charles, 2014). Glavna uloga učitelja je pomoći učenicima donijeti odluke koje bi im bolje služile u školi, ohrabrivati ih. Glasser (2004) govori o svijetu kvalitete koji ima svaki čovjek, no razlikuje se, a učiteljeva je zadaća učenike usmjeravati da razviju sliku dobrog školskog rada i time uspostaviti disciplinu. Smatra kako kazna nije učinkovita i da se treba isključiti iz obrazovanja jer prijetnja i ljutnja nisu jamci da će učenik učiniti nešto drugačije. Veća će se pozornost usmjeriti na ovaj koncept u poglavlju *Teorija izbora*. Navedeni su se modeli pokazali uspješnima s uvođenjem demokracije u disciplinu i stavljanjem potrebe cijele grupe ispred potrebe individualca (Millei i sur., 2010). Prisjetimo se, u demokratskim je društvima cilj obrazovanja pripremiti za zrelo i samostalno djelovanje u društvu (Desforges, 2001).

U literaturi postoji još mnoštvo modela discipline u razredu, a umeđuvremenu se stvaraju i novi. Svaki model ima nešto učinkovito u svojem pristupu. Ideje o disciplini su se mijenjale u skladu s duhom vremena i drugim znanostima koje su povezane sa školskim odgojem, poput, primjerice, psihologije ili sociologije. Ne zaboravimo kako je škola državna institucija i odgojem i obrazovanjem usmjeravamo na čovjeka kakvog društvo želi. To znači da i odabir modela discipline treba biti u skladu s ciljevima obrazovanja, ali i vrijednostima društva poput poštivanje dostojanstva ljudske osobe, sloboda, društvena jednakost, tolerancija, mir i ostale demokratske vrijednosti. Nacionalni okvirni kurikulum (2011: 21) je objedinio sljedeće ciljeve:

- osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima
- razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta
- promicati i razvijati svijest o hrvatskomu jeziku kao bitnomu čimbeniku hrvatskoga identiteta, sustavno njegovati hrvatski standardni (književni) jezik u svim područjima, ciklusima i svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava
- odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva
- osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivu društveno-kulturnomu kontekstu prema zahtjevima tržišnoga gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća
- poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika
- osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

Primjećuje se kako razvijanje samodiscipline u školi igra ulogu u gotovo svakom cilju. Cilj samodiscipline nije isključivo uspješno uklapanje i djelovanje u društvu, nego i razvijanje skupa intrinzičnih odluka koje su usmjerene prema boljitku čovjeka, koje grade društvo te unose nove promjene. Cilj je razviti zadovoljnog, odgovornog i otvorenog pojedinca.

## **8. Razvojna psihologija i disciplina**

Na žalost, veliki smo broj puta putem vijesti bili svjedoci ekstremnom djelovanju ljudi. Autor Ruedi (2013) prenosi vijest o 23-godišnjem čovjeku koji je u kinu ubio dvanaest ljudi i šezdeset ozlijedio, a kojeg su opisivali kao *dragog, tihog mladića, uvijek spremnog pomoći*. Poslušnost i prilagodljivost nisu željeni ciljevi obrazovanja, nego velika opasnost za uspješan razvoj osobnosti, za dobru socijalizaciju. Oni onemogućuju izgradnju samodiscipline kod

djeteta da sam, korak po korak, gradi vlastitu odgovornost za vlastiti život. Želja da se nauči biti dorastao izazovima je dio samodiscipline. Taj proces treba krenuti u ranom djetinjstvu, postupno se razvijati, u skladu s razvojnim sposobnostima djeteta. Damon (1989; prema Rüedi, 2013) je predstavio hipotetske priče djeci od 4 do 12 godina kako bi im postavio pitanja o zakonitostima vođenja i pitao ih za obrazloženje poslušnosti. Svoj je djeci bilo važno biti poslušan roditeljima, ali razlozi za neposlušnost i razumijevanje roditeljskih zahtjeva za isto mijenjaju se drastično s razvojem djeteta. Od pete do osme godine djeca imaju poštovanje prema društvenoj moći i fizičkoj moći roditelja. Razlozi poslušnosti su poštivanje moći osobe koja ima autoritet. U dobi od sedam do devet godina se djeci ističu posebne sposobnosti osobe koja ima autoritet, a poslušnost zaslužuju zbog superiornosti. Hascher (1999: 264; prema Rüedi, 2013) komentira ovaj prijelaz percepcije autoriteta kao „pomak od fizičkog-vanjskog prema fizičkom-unutarnjem“. Djeca u dobi od osam do deset godina objašnjavaju autoritet roditelja tako što imaju prednost u iskustvu. Imaju poštovanje liderskih kvaliteta osobe koja je autoritet i svijest o tome da oni to čine s dobrom namjerom. Zadnja razina, od desete do dvanaeste godine je poslušna zbog osobne odluke i dragovoljno se podređuje onome koji se o njemu brine. Dijete je poslušno jer je njegova majka odgovorna za njegovo dobro. Ali, ako se dogodi da u određenoj situaciji dijete zna o nečemu više od majke, onda se očekuje da ona sasluša. Dakle, već je krajem 4. razreda moguća poslušnost kao samostalna odluka, koja se temelji na obostranom poštovanju. Isti autor (1999) je doveo do zaključka kako se Damonovi (1989) rezultati istraživanja mogu preslikati i na školski sistem te njihovo poimanje autoriteta. Na primjer, može se polaziti od toga da djeca naginju priznavanju dominantnosti učitelja. U dobi od pet do osam godina su učenici predani tjelesnoj i mentalnoj dominantnosti učitelja, no u slučaju da učitelj ne razumije potrebe djece i pripremi dosadnu i monotonu nastavu, učenicima je teško odrediti mane nastave. Iako posljedica može biti nezadovoljstvo školom, dijete ne ga ne iznosi riječima. Spoznaja da učenici od desete godine pokazuju spremnost na razumijevanje samodiscipline prenosi odgovornost na učitelje primarnog obrazovanja. Iako učenici ne mogu prije toga odrediti izvor problema u nastavi, nužno je nastavu pripremati u skladu s njihovim interesima i potrebama i, naravno, učiti ih vrijednostima (samo)discipline za uspješan razvoj do vremena kada će ju percipirati na drugačiji način.

## 9. Didaktika i disciplina

Uspješna didaktika postavlja temelje discipline tako što su učenici privučeni zanimljivom i poticajnom nastavom (Rüedi, 2013). Kroz privlačnu i opuštenu nastavu su povećane prilike da učenici uspješno uče. Atraktivna nastava istovremeno poboljšava uvjete za samodisciplinu jer su učenici motiviraniji. Dakle, dobro raspolaganje didaktikom je uvjet školske discipline i pomaže ju poboljšati. Isti autor (2013) napominje kako je važno pronaći ravnotežu između zahtijevanja i poticanja (*fordern und fördern*). Govori kako je učenicima potrebno postaviti visoka očekivanja i zahtjeve, ali se ne smije shvatiti kao duge, monotone i zamorne faze rada te inzistirati na tome, jer bi upravo to imalo suprotan učinak – nemir, udaljavanje i *brbljanje*. Učenici trebaju fazu naprezanja i fazu opuštanja, intenzivne faze primanja sadržaja i fazu kada je pauza. Sastavnice uspješnog tijeka sata je predložio pedagog Hilbert Meyer (2017) i time objedinio deset obilježja dobre nastave. Prva od sastavnica se odnosi na jasno strukturiranje nastave: tijeka, cilja i sadržaja; jasnoća uloga, dogovor pravila, rituala i slobode. Kao prvi preduvjet ukazuje na temelj učinkovitosti nastave, a ostalih devet obilježja su:

1. Visoki udio stvarnog vremena učenja
2. Poticajno ozračje za učenje
3. Jasnoća sadržaja
4. Uspostavljanje smisla komunikacijom
5. Raznolikost metoda
6. Individualno poticanje
7. Unutarnja diferencijacija
8. Inteligentno vježbanje
9. Transparentnost očekivanih postignuća

Ukoliko se školska disciplina promatra iz perspektive didaktike, onda je ona rezultat dobre nastave, uspješno povezivanja zahtjeva s ishodima učenja kroz djelovanje učitelja, što se dalje odražava na odgovor učenika, koji ovise o njihovoj motivaciji i spremnosti za rad.

## 10. Učinkovita nastava

Razred koji radi efikasno i postiže dobre rezultate je istovremeno discipliniran – može se zaključiti. Ova se izjava čini logičnom zato što disciplina nikada nije samoj sebi svrha, već



sredstvo za postizanja ciljeva učenja (Rüedi, 2013). Kada se ciljevi ostvare, trebaju odgovarati sredstva i put do njega. Rijetko tko si može predočiti razred koji nema disciplinu i koji ima jednako dobre rezultate. Postoji poveznica između učinkovitosti nastave i discipline. Već su istraživanja o stilovima vođenja razreda usmjerila na povezanosti između uspješnosti učenja razreda i vođenja. Demokratski stil vođenja imao je najbolje rezultate, dok je *laissez-faire* stil imao slabiju uspješnost. Isti autor (2013) spominje Ameriku koja je svoja daljnja istraživanja temeljila na saznanjima o učinkovitosti stilova vođenja te prepoznala značaj učiteljevog ponašanja i učinkovitosti nastave. Tako da su uspješni učitelji oni koji pokazuju interes, angažirani su i djeluju poticajno. Sadržaj predstavljaju jasno i sažeto kako bi učenici mogli koncentrirano pratiti i kako bi se izbjegao nemir. Također, uspješan učitelj ima optimalnu razinu zahtjeva, tako da se učenici ne osjećaju preopterećeno ili rasterećeno. Na temelju istraživanja *Classroom Managementa* istraženi su brojni savjeti kako preventivno poboljšati disciplinu. Analize nastave Jacoba Kounina (1976/2006) nude principe koji znatno mogu poboljšati učinkovitost nastave i ne daju prostor stvaranju nediscipline (Rüedi, 2013; Seidel, 2015):

1. Sveprisutnost i preklapanje<sup>1</sup> – Učitelji bi uvijek trebali biti svjesni koji dojam se ostavlja na učenike, trebaju točno znati što se uvijek u cijelom razredu događa. Sveprisutni učitelji imaju i *stražnje oči*. Imaju sposobnost istovremeno se posvetiti više situacija koje su potencijalno problem, a da se ne izgubi pregled i kontrola nad razredom. (Rüedi, 2013).
2. Glatkoća i poletnost – Radna poletnost treba biti zadržana, bez zastajkivanja tijekom sata. Učitelji ne bi trebali skakati s teme na temu, već prije nego krenu na iduću temu, prvu završiti kao cjelinu.
3. Mobilizacija grupe i princip odgovornosti – Pozornost cijelog razreda bi se trebala usmjeriti na sebe, odnosno na sadržaj. Moguće je koristiti princip pitanje-odgovor, ako se radi o duljem vremenskom periodu, kako bi razred bio zainteresiran i prisutan. Učenici znaju da će doći na red i da mogu biti prozvani.
4. Raznolikost i izazovnost – Sposobnost učitelja da aktivnosti učenja, pogotovo one u individualnom radu, oblikuje tako da se izmjenjuju i da učenicima predstavljaju izazov. Kroz njih bi učenici trebali biti aktivno uključeni. Raznolikost se očituje kroz opseg i vrstu aktivnosti, način na koji učitelj predstavlja, alate, raspored grupa i ostalo.

---

<sup>1</sup> Slobodan prijevod

Kounin (1976/2006) govori o problemima s kojima se susreo dok je temeljito istraživao tehnike vođenja grupe. Smatra kako jednostavni slogani poput *uspostaviti dobar odnos* ili *stvari učiniti zanimljivima* ili stavljanja u centar karakteristika kao što su *prijateljski odnos*, *strpljenje*, *razumijevanje*, *toplina*, *ljubav prema djetetu* i slično nisu sami po sebi dovoljni za vođenje razreda. Vođenje razreda kao zadatak zahtjeva primjenu komplicirane tehnologije za razvijanje programa učenja koji razbijaju dosadu, unaprijed planiranje napretka u učenju, intelektualni izazovi i izmjena kod učenja, osigurati poletan tijek nastave bez zapreka, simultanu kontrolu istovremenih događaja, ispravno zadavanje zadataka, održavanje grupnog fokusa i, bez sumnje, upravljanje još drugim faktorima koji se u ovom istraživanju nisu uzeli u obzir.

Učinkovitu nastavu možemo promotriti i iz perspektive optimalnog iskustva. Psiholog Csikszentmihalyi je na temelju istraživanja povezo osam pojedinosti stanja očaravajuće obuzetosti, odnosno stanja duboke koncentracije te osjećaja ugone (Rajić, 2012). Te su karakteristike sljedeće:

- bavljenje izazovnim zadacima koji zahtijevaju vještine, ali su savladivi
- mogućnost sjedinjenja učenika s aktivnošću, usmjerenje
- jasno postavljena pravila za ostvarivanje ciljeva zadataka
- neposredna povratna informacija koja može biti ugodna ako je smisleno povezana s ciljem u koji se ulaže energija
- potpuna usmjerenost na zadatak, ne svraćanje pozornosti na sadržaje koji nisu povezani s radnjom
- paradoks kontrole – užitek pri postizanju kontrole u teškim situacijama; nedostatak osjećaja brige zbog gubitka kontrole
- gubitak svijesti o sebi te sjedinjavanje s aktivnošću kojom se učenik bavi
- mijenjanje percepcije protoka vremena aktivnost, kao da traju kratko ili cijelu vječnost (Csikszentmihalyi, 2006: 106-129; prema Rajić, 2012: 239).

Kouninove upute za prevenciju smetnji u nastavi su jasne: nedopuštanje pojavljivanja nepoželjnih, ometajućih ponašanja je važan preduvjet za disciplinu u učionici (Rüedi, 2013). Pored toga, važno je da svaka akcija ima svrhu i povezana je s osobnim ciljem pojedinca kako bi se povećana mogućnost ostvarivanja optimalnog iskustva (Rajić, 2012).

## 11. Razredna pravila i postupci

Veliki se dio ometanja i disciplinskih problema može regulirati planiranjem pravila i postupaka u razredu prije početka školske godine. Svaki bi učitelj trebao planirati i oblikovati pravila prema osobinama pojedinih učenika i razredne okoline.

Prema Vizek-Vidović i sur. (2003), postupci podrazumijevaju svakodnevne učeničke aktivnosti koje su dio rutine, poput oštrenja olovaka ili predavanja radova, dok pravila određuju što je prikladno ponašanje u razredu, primjerice: *U školu ćemo dolaziti na vrijeme.* „Postavljanje pravila koja učenicima daju okvir za prikladno ponašanje nužno je za stvaranje discipline u razredu“ (Miljković i Rijavec, 2015). Učenicima treba biti poznato koje je ponašanje u razredu dopušteno, a koje nije.

Tijekom procesa utvrđivanja pravila je važno i slijediti određena uputstva (Vizek-Vidović i sur. 2003; Miljković i Rijavec, 2015). Razredna pravila trebaju biti usuglašena sa školskim, jer u suprotnom će učenici i učitelj imati problema. Ako postoji neslaganje učitelja s određenim pravilom škole, potrebno je raspraviti s ravnateljem ili na učiteljskom vijeću. Učenicima je potrebno jasno navesti pravila kako bi se spriječilo trošenje vremena na ponovno razjašnjavanje. Važno je učenicima objasniti zašto je svako doneseno pravilo potrebno, da nisu na snazi zbog nečije samovolje, nego s ciljem zaštite prava i interesa svih u razredu. Kada se razumije svrha pravila, učenici su skloniji pridržavati ga se. Pravila uvijek trebaju biti navedena u pozitivnim terminima jer zabrane stvaraju lošu atmosferu i može imati negativne posljedice na odnos između učitelja i učenika. Pored toga, pravila u pozitivnim terminima jasno govore učenicima kako se trebaju ponašati, dok negativna samo govore što nije dopušteno i isključuju samo tu vrstu ponašanja, ali ne i na koji način se ponašati. Na primjer, *Dolazit ćemo u školu na vrijeme* je bolje nego *Nećemo zakašnjavati*. Potrebno je odabrati manji broj pravila, najviše pet do sedam. Kako bi bila svrhovita, učenici ih trebaju poštivati cijelo vrijeme i ako dolazi do kršenja im treba biti jasno da su to učinili. Ako je postavljeno previše pravila, učenici ih zaborave. Iz tog je razloga korisno držati napisane na plakatu na vidljivo mjestu u razredu.

Poželjno je donijeti pravila u suradnji s učenicima iz mnogobrojnih razloga. Ako učenici sudjeluju u osmišljavanju i donošenju pravila, smatraju ih svojim, što povećava vjerojatnost da će ih se pridržavati. Često je slučaj ako ih učitelj pusti da sami donesu pravilo da odaberu upravo ona koja bi i učitelj izabrao. S druge strane, u slučaju da im se pravila nametnu, iako bi se s njima i složili, u manjoj mjeri će ih se pridržavati jer ih neće doživljavati kao svoje. Michael Csikszentmihalyi, psiholog koji se posvetio pozitivnoj psihologiji, proučavao je optimalna

iskustva koja definira kao „situacije u kojima kontroliramo svoje ponašanje i osjećamo se kao vladari svoje sudbine i tijekom kojih osjećamo oduševljenje i užitak.“ (Rajić, 2012: 238). Takvi se trenuci sreće ostvaruju kada svoje tijelo ili um svjesno potičemo da učini nešto istovremeno teško i vrijedno. Pri obavljanju određenih aktivnosti s realističnim ciljevima se u svijesti stvori red, odnosno pohrane sposobnosti i vještine koje omogućuju pojedincu ostvariti te ciljeve. Ovdje glavnu ulogu igra intrinzična motivacija. Dakle, zajedničko donošenje pravila potiče unutrašnju kontrolu ponašanja, što se može svrstati u razvijanje samodiscipline. Suradnja omogućuje učenicima razumjeti vrijednost koja stoji iza određenog pravila, poput poštovanja ili odgovornosti. Isto tako, na taj se način potiče razvoj moralnog zaključivanja (Lickona, 1991 u: Vizek-Vidović i sur., 2003).

Proces učenja pravila i postupaka zahtjeva vrijeme i pažnju, poput usvajanja svakog drugog sadržaja. Samim time što učitelj navede pravilo se ne može očekivati da učenici zapamte i shvate. Nužno ih je objasniti, razgovarati o njima, čak i demonstrirati kako bi učenicima ostalo u sjećanju i kako bi ih doživjeli „na vlastitoj koži“. To je posebice važno za primarno obrazovanje. Nakon tog koraka, logično je stalno nadgledanje provođenja pravila i postupaka. Uspješan učitelj intervenira odmah po kršenju pravila, reagira na loše ponašanje, ukloni i ukazuje na kršenje pravila. Neki će se učenici držati pravila samo iz razloga što postoje, dok će ih drugi poštivati samo jer znaju da ih učitelj nadgleda. Na taj se način sprječava veliki dio nediscipliniranog ponašanja.

## **12. Savjeti za disciplinu i preporuke iz stručne pedagoške literature**

Rüedi (2013) navodi kako se disciplina u školi može promatrati iz tri gledišta. Prvo je ono koje se odnosi na razred i nastavu – mikrosustav, drugo je na razini škole – mezosustav, a treće se odnosi na cijelo društvo – makrosustav. Ovaj će se rad osvrnuti najviše na mikrosustav, odnosno na razred.

U pedagoškoj literaturi, člancima, radovima za daljnje obrazovanje, arhivima i knjigama postoji bogatstvo ideja i prijedloga kako se ophoditi s disciplinom i vođenjem razreda. U iduća dva poglavlja će se određeni analizirati. Cilj je dati prijedloge, ali i potaknuti refleksiju o vlastitim postupcima. Prvo će se predstaviti preventivne smjernice, a zatim savjeti za ophođenje sa postojećim poteškoćama s disciplinom. Rüedi (2013) nastoji objasniti model discipline u

nastavi koji uzima u obzir potrebe svih učenika i kod svakoga istovremeno potiče da teže ka razvijanju samodiscipline.

## **12.1 Preventivni savjeti i prijedlozi za disciplinu i vođenje razreda**

U školi je jedno od glavnih pravila da je smisleno i štediti energiju ako se misli unaprijed i nešto spriječiti (Rüedi, 2013). Na taj način učitelji mogu pojednostaviti situacije jer ne moraju uvijek „trčati“ za učenicima. Na primjer, učenici trebaju javiti učitelju ako nisu znali riješiti zadaću. Ako izostanu iz škole, znaju da se sami trebaju pobrinuti da saznaju i nadoknade što se radilo u školi jer im je to dužnost. Uspostaviti jasne odnose i ovladati razredom je nužno i unaprijed nas poštedi dodatne ljutnje. Iz tog razloga nije neobično da se mogu u pedagoškoj literaturi pronaći razni preventivni savjeti i prijedlozi za disciplinu, odnosno sprječavanje smetnji u nastavi. Treba podsjetiti kako svaki savjet ne mora biti onaj najefikasniji za sve razrede i učenike – upravo tako širok izbor omogućuje prilagodbu. Potrebno je poznavati učenike kako bi se odabrao pristup koji bi mogao dobro utjecati, ali i učitelj samoga sebe. Odabir pristupa disciplini ovisi o učiteljevom stilu komunikacije i vođenju razreda, odgovara li njegovoj osobnosti. Učitelj treba svakom savjetu pristupiti kritički i promisliti o njegovoj smislenosti i dubini prije nego što primjeni u razredu.

### **12.1.1 Princip najmanje intervencije**

Kada u razredu nastane problem s disciplinom, treba odmah raditi na tome da ga se riješi, ali pokušat spriječiti, ili svesti na minimum, narušavanje rada na satu. Miljković i Rijavec (2015) predlažu koristiti se principom najmanje intervencije, odnosno pokušat riješiti problem manjim zahvatom, a ne odmah poduzimati ozbiljnije korake.

<b>Korak</b>	<b>Postupak</b>	<b>Primjena</b>
<b>0.</b>	prevencija	Entuzijizam učitelja, dinamičnost nastave, poticanje i održavanje interesa
<b>1.</b>	neverbalni znakovi	Bojan kasni sa zadatkom; učitelj se naginje prema njemu
<b>2.</b>	hvaljenje ispravnog ponašanja	Bojane, čuo sam da si rad u gipsu predao među prvima.
<b>3.</b>	hvaljenje drugih učenika	Vidim da je većina pri kraju rada; odlično!
<b>4.</b>	izravni zahtjev	Bojane, molim te požuri!
<b>5.</b>	ponavljanje zahtjeva	Bojane, važno je da završiš na vrijeme
<b>6.</b>	posljedice	Nakon nastave Bojan ostaje 15 minuta i započinje novi zadatak kako bi sutra dobio na vremenu

*Tablica 3: Princip najmanje intervencije s primjerom provedbe u razredu (Miljković i Rijavec, 2015: 118-119)*

### **12.1.2 Dobar odnos između učitelja i učenika je temelj svake discipline**

Sklaavik i Sklaavik (2017) u svojim istraživanjima o uzrocima sagorijevanja učitelja govore kako disciplinske poteškoće mogu voditi do frustracije učitelja. Takva vrsta ponašanja onemogućuje ostvarivanje ciljeva sata. S vremenom, disciplinski problemi mogu promijeniti odnos učitelj-učenik i uzrokovati ciničan stav prema određenom učeniku ili općenito prema učenicima. Dakle, ako ponašanje ometa poučavanje i ciljeve sata, može rezultirati smanjenim osjećajem osobnog postignuća. Ruedi (2013) objašnjava kako u jeziku komunikacijske psihologije aspekt odnosa definira aspekt sadržaja. Problemi s disciplinom poput beskrajnih raspravi o nekoj ne toliko važnoj stvari, služe često kao ventil za problematične i konfliktne odnose između učenika i učitelja. Obrnuto, klima međusobnog prihvaćanja, poštovanja i razumijevanja sprječava nastanak disciplinskih smetnji iz razloga što se tada odmah može provesti direktan i otvoren razgovor. Ruedi (2013) uvjerava da učenici dopuštaju učiteljima

postavljanje granica, zapravo i potiču. Učenica viših razreda osnovne škole govori kako učitelj mora reći gdje su granice i onda treba pravovremeno zaustaviti, ali samo neka ne više. U toj situaciji je dobar odnos s učenicima upitan, pada poštovanje prema učitelju zato što nema razred pod kontrolom, a ako se situacija ponavlja, može uzrokovati neke dublje probleme. Komunikacijska psihologija savjetuje za prevenciju ulaska u ovakvu spiralu suzdržavanje od nepromišljenih riječi koje bi mogle povrijediti učenike, nego usmjeravanje na konkretne izjave. Više je istraživanja potvrdilo kako su razredi s boljim socijalnim odnosima, međusobno i s učiteljem, discipliniraniji.

Miljković i Rijavec (2015) navode kako neka istraživanja pokazuju da je uzrok velikog broja disciplinskih problema loš odnos između učitelja i učenika. Rüedi (2013) smatra da su zahvalnost, emocionalna toplina i empatija fundament uspješne discipline te kako je ljubav prema učitelju prvi korak prema učenju. Wexberg (1974; prema Rüedi, 2013) uvjerava sljedeće: Stav prijateljske dobronamjernosti prema učeniku mora biti uistinu neupitan. Smatra da onaj tko je razdražljiv i tko se lako naljuti, nije dobar odgajatelj. Tjeranje učenika na određeno ponašanje može rezultirati samo nezadovoljstvom učenika. Jedino nešto očekivati od učenika i upravljati nije dovoljno. Tek kad učenici znaju da ih učitelj razumije, smatraju potrebu za vođenjem i redom razumljivom. Istraživanja Thea Wubbelsa i suradnika (1993) govore o dvije dimenzije koje se uzimaju u obzir u odnosu između učenika i učitelja, a važne su za disciplinu u razredu. Radi se o dominantnosti učitelja i njihovoj spremnosti na suradnju. Može se uočiti sličnost dimenzija s već spomenutim stilovima rukovođenja razredom, samo što su ove detaljnije istražene i opisane.

### **Dominantnost – jak vođa**

Miljković i Rijavec (2015) napominju kako je važno prvo „imati red u svojoj glavi“ i odrediti što je to uopće prihvatljivo, a što neprihvatljivo ponašanje u razredu i tek onda raditi na uspostavljanju reda u učionici. Očekivanja učitelja za učenike trebaju biti potpuno jasna. Isto tako treba biti transparentno koje procedure slijede za neprimjereno ponašanje. Učitelj ima mogućnost iskazati svoju dominantnost i na način da jasno definira što će se učiti, koji je cilj sata i što bi učenici trebali usvojiti. Na kraju sata je poželjno dati povratnu informaciju o uspješnosti ostvarenih ishoda. Dominantnost također uključuje i asertivno ponašanje, a očituje se na način da se učitelj treba zauzeti za vlastita prava, ali na način da učenike demotivira u povređivanju ili ignoriranju tih prava. Predlaže se da učitelj koristi asertivni govor tijela, drži potrebnu distancu između sebe i učenika i izrazom lica naglasi što je naumio reći. Treba biti

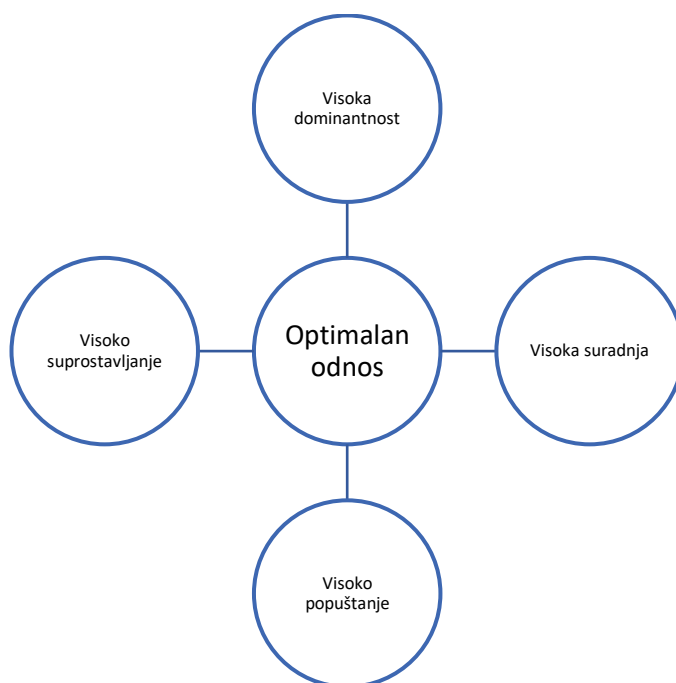
oprezan da se u glasu ne osjeti ljutnja, ali ton treba biti jasno artikuliran i glasan. Važno je ustrajati u svojem naumu i ostati objektivan. Treba paziti da dominantnost ne prelazi u pretjeranu jer takav pristup može pokazivati da se ne brine dovoljno za učenike i pretjerano ih kontrolira te se zbog toga odnos s njima narušava. S druge strane, niti premala dominantnost nije korisna jer učenici ne znaju što se od njih traži i prepušteni su svojoj volji, učitelj nije uključen u događaje u razredu i time stvara i kod samih učenika nesigurnost.

### **Suradnja – prijateljski raspoložen**

Suradnja se odnosi na interes za potrebe i mišljenja drugih, njihovo uvažavanje. Dominantnost učitelja se odnosi na učitelja kao voditelja razreda, a suradnja na učenike i učitelja kao tim. Iako je voditelj razreda onaj koji ima moć, zajedno s učenicima ima cilj – učenje. U prošloj je kategoriji spomenuta važnost definiranja jasnih ciljeva, no ovdje se suradljivost očituje kroz fleksibilnost tih ciljeva. Konkretno, može se od učenika tražiti da sami odrede cilj sata ili biraju što bi taj sat učili. Suradljivost se pokazuje kroz osobno zanimanje za svakog učenika, što oni vole i cijene. S učenicima se može neformalno razgovarati o onome što ih zanima, raspitati se izvannastavnim aktivnostima učenika ili jednostavnom gestom - pozdraviti ih imenom. Postoji veliki broj mogućnosti kako održati pozitivnu interakciju s učenicima u razredu. Može se voditi računa da su u razrednim aktivnostima uključeni svi učenici, održavati kontakt očima s učenicima ili svakom učeniku omogućiti dovoljno vremena da odgovori na postavljeno pitanje. Kao i kod dominantnosti, nije povoljno težiti ekstremima u sklonosti. Pretjerana sklonost suradnji može svesti odnos s učenicima na taj da je jedino važno da učenici vole učitelja i time prihvaća svaku ispriku. Premala sklonost, s druge strane, učenike može tretirati kao neprijatelje ili kao suparnike gdje učitelj treba pobijediti.

Istraživanja su pokazala kako je optimalan odnos između učenika i učitelja kod onih učitelja koji imaju umjereni stupanj dominantnosti i umjerenu težnju za suradnjom. Dobar je učitelj istovremeno prijateljski raspoložen i jak vođa. Važno je razlučiti kako učitelj nije prijatelj učenicima. To ne znači da se s učiteljem ne može razviti blizak odnos, ali učenicima treba biti jasno kakvo je to mjesto škola, što je dopušteno, a što nije, važno je predstaviti učenicima što mogu očekivati.





*Slika 1: Dominantnost i suradnja učitelja (Marzano, 2003: 43; prema Miljković i Rijavec, 2015)*

### 12.1.3 Uključivanje učenika

Rüedi (2013) također ukazuje na važnost uključivanja učenika u proces donošenja razrednih pravila i ponašanja. Isto tako vidi važnost u uključivanju učenika u osmišljavanje aktivnosti nastave, ali i ciljeva. Potiče što ranije uključivanje učenika u demokratske navike zajedničkog mišljenja i razgovora. Sudjelovanje učenika u nastavi kao posljedicu ima stvaranje osjećaja vlastite odgovornosti. Na primjer, učitelj može na početku sata dati prijedlog mogućnosti koje vode ostvarenju cilja sata, a učenici trebaju odabrati jednu. Isto tako učitelj može pitati učenike što bi još voljeli produbiti ili nešto novo saznati i time im dati do znanja da su njihovi interesi važni, što pak razvija povjerenje i odgovornost prema učitelju i prema sebi. Ukoliko učenike uključimo u odluku odabira ciljeva učenja, povećava se mogućnost njihovog većeg angažmana i time manja vjerojatnost za disciplinske smetnje u nastavi, individualno ili u grupi. Ovim potezima disciplina postaje željom i odgovornošću svih. Važno je da učitelj i dalje ima odgovornost i vodi razred. Potrebno je s razredom održati diskusije gdje se osvješćuju uloge i zadatci. Primjerice, učitelj može objasniti da je njegova zadaća brinuti za dobru nastavu i dobar početak za daljnje obrazovanje, ali da to mogu postići samo ako se pridržavaju pravila, uključujući i njega te da će učiniti sve da to ostvari. Dalje se može raspraviti zašto je važno da se svi u razredu osjećaju dobro, kako bi bilo kada pravila ne bi bilo i ostalo.

#### **12.1.4 Dobra didaktika**

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) smatraju kako je za uspostavljanje discipline u razredu važno stvoriti klimu učenja. Treba paziti na što se usmjerava pažnja, aktivnost i interes učenika. Vjeruju kako se u klimi učenja postižu ciljevi osposobljavanja učenika za samostalan rad i razvijanje samodiscipline. Niti jedan oblik nastave ne stvara sam po sebi klimu učenja, nego ulogu ima učitelj. Brojne su smjernice kako smisleno strukturirati nastavu, rituale, individualizacija nastave i brinuti o dobrom omjeru rada i pauza. Potrebno je misliti na sva osjetila kako bi učenici cjelovito mogli doživjeti i učiti. Ruedi (2013) Elementi didaktike poput pripreme nastave, izbor sadržaja ili način prezentiranja istog se ne mogu odvojiti od odnosa učitelja i učenika. Dobro, razumljivo, jasno objašnjavanje se primjerice može procijeniti kao izraz angažiranosti i poštovanja. Važnost didaktike je detaljnije opisana u poglavlju *Disciplina i didaktika*.

#### **12.1.5 Suradnja s roditeljima podupire disciplinu i vođenje razreda**

Činjenica da je nužno da škola i roditelji surađuju kako bi jamčili optimalan odgoj djeteta je danas potpuno razumljivo. Vizek-Vidović i sur. (2003) roditelje smatraju članovima tima i partnerima koji imaju zajednički cilj: pomoći djetetu razviti njegove sposobnosti, radne navike i sliku o sebi. Weinstein i Romano (2015) su u provedenim istraživanjima dokazali da se, osim dobrog ponašanja u školi, suradnja s roditeljima očituje u boljim ocjenama, redovitijem dolaženjem u školu te većom voljom za pisanjem domaće zadaće. Prema Ruedi (2013), roditelji danas pokazuju znatno veći interes što se u školi radi i voljeli bi biti više uključeni, nego prije dvadeset godina. Miljković i Rijavec (2015) navode kako je veliki broj istraživanja dokazao različito gledanje na uzrok učeničke discipline iz perspektive učitelja, roditelja i učenika. Čak 66% do 71% učitelja smatra da je uzrok lošeg disciplinskog ponašanja u roditeljima. Nasuprot tome, roditelji uzroke vide u učiteljevoj nepravednosti i lošem vršnjačkom utjecaju te obiteljskih prilika. Na primjer, mogu smatrati da učitelj preferira određene učenike ili da su nepristojni. Mogu smatrati da se uzrok nalazi u tome što ga vršnjaci nagovaraju na loše ponašanje. Iz navedenih razloga postoji mogućnost da komunikacija između učitelja i roditelja bude otežana. S druge strane, istraživanje Millera, Fergusona i Simpsona (1998) (prema

Miljković i Rijavec, 2015) dokazuju kako je, prema mišljenju roditelja i učenika, informiranje roditelja o primjerenom i neprimjerenom ponašanju djeteta vrlo efikasna mjera.

Miljković i Rijavec (2015) predlažu sljedeće mjere koje bi unaprijedile suradnju s roditeljima:

- Uspostaviti komunikaciju s roditeljima odmah na početku školske godine, a ne tek kada se dogodi problem
- Dobro upoznati obitelj učenika
- Održavanje komunikacije tijekom cijele školske godine (roditeljski sastanci, informacije, telefonski razgovori, pisma roditeljima, neformalni kontakti)
- Ukoliko se roditelji ne pojavljuju na informacijama ili roditeljskim sastancima, treba ih nazvati ili im pisati
- Suzdržavat se od informiranja o isključivo lošim stvarima kod djeteta
- Poželjno je jednom mjesečno napisati što se događa s djetetom
- Roditelje uključiti u život i rad škole

LCH istraživanje (1998) (prema Rüedi, 2013) predlaže učiteljima u okviru suradnje s roditeljima još neke savjete. Korisno je na roditelje na početku školske godine pitati za ciljeve i želje za dijete. Dobro je informirati roditelje o školskim kurikulumu kako bi lakše mogli pratiti i razumjeti tijek školovanja djeteta. Vizek-Vidović i sur. (2003) predlažu dodatno educiranje učitelja za suradnju s roditeljima kako bi se time dodatno poboljšao rezultat učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Time bi se i pedagoška kultura obitelji podignula na višu razinu.

## **12.2 Savjeti za ophođenje sa postojećim disciplinskim problemima: intervencije**

Iako je u prošlom poglavlju bilo riječ o prevenciji disciplinskih problema, često je u realnim situacijama u razredu kombinacija intervencije i prevencije. Iz tog razloga treba ove dvije cjeline promatrati zajedno. Prije nego što se krene u analizu ophođenja disciplinskih problema, valja istaknuti Winkelov citat (1978, 98; prema Rüedi, 2013)<sup>2</sup>: „Svako ometajuće ponašanje ima uzroke i slijedi neke ciljeve, dakle, posjeduje uzročnu podlogu i finalnu perspektivu, tako da prvo sistematično polaznje od analitičnog *zašto* i teleološkog *čemu* vodi do razumijevanja trenutne komunikacije.“

---

<sup>2</sup> Slobodan prijevod

Postoje dva uvjeta za smisleno interveniranje kod disciplinskih problema. Prvo, učenike treba analizirati, ući u njihovu nutrinu i ne dopustiti da se učitelj osjeća osobno napadnuto. Drugo, reakcija učitelja treba biti pripravna. Ispravna analiza problema s disciplinom je važan korak, ali nije potpuno rješenje.

### **12.2.1 Intervencije kod teškoća s disciplinom**

Rüedi (2013) predlaže nekoliko intervencija u situacijama kada disciplina izmiče kontroli:

#### **1. Prikladna reakcija**

Odlučujuća je ispravna interpretacija, ali je odlučujuće ono što činimo kako bi se teška situacija olakšala. Kod problema s disciplinom se radi o pitanju prikladnog reagiranja na situaciju. U situaciji kada je problem nije toliko velik, ne treba pretjerano reagirati. Haag i Streber (2012; prema Rüedi, 2013) u ovom kontekstu govore o *Low-Profile* pristupu, gdje se radi o brzom i nedramatičnom prekidanju smetnji ili ignoriranju (kada učitelj procjeni da je prihvatljivo). Uspješan učitelj ne bi trebao vikati na najmanju smetnju, nego odabrati najkraći način. Isto tako je važno da kad učitelj nešto zahtjeva, da to doista misli i ostane dosljedan svojoj ulozi.

#### **2. Snalažljivost**

Disciplina polazi od istovremenog postojanja različitih interesa i težnje te traži ravnotežu, a da vlastite ciljeve ne provodi nasilno. Istovremeno učitelj ne bi smio zaboraviti na vođenje jer bi time samog sebe degradirao. Od učitelja se traži kreativno vođenje. Disciplinski problem može predstavljati ranjivu situaciju za učenika. Ovisno o kontekstu, ponekad je potrebno pronaći prikladnu riječ suosjećanja, a ne narediti ili ga zaustaviti. U navedenoj je knjizi nabrojano nekoliko snalažljivih primjera gdje se disciplinski problem riješio na možda ne baš uobičajen način. Navest će se jedan primjer: Zamjenski učitelj je ušao u razred, a učenici su krenuli vikati kako ne žele novog učitelja. Učitelj je stajao, zatim je stupio u kontakt s najglasnijim učenicima i krenuo im šaptati na uho. Ubrzo je nastao mir i mogli su krenuti s radom.

#### **3. Ja-poruke**

Učitelj koji koristi ja-poruke preuzima na sebe odgovornost za problem i dijeli s učenicima. U suprotnom bi odgovornost za problem bila na učenicima, a na ovaj način imaju priliku biti obzirni. To je jedan od kriterija za uspješnu komunikaciju, prema Rüedi

(2013). Takva komunikacija ne povređuje učenike i nema negativan utjecaj. Njezine su prednosti iskrenost i povjerenje. Naveden je primjer učiteljice koja je imala jaku glavobolju te je to podijelila s razredom u nadi da se može veseliti mirnom jutro. Učenici su odmah prihvatili poruku i suosjećali. Ovdje je važno naglasiti da je ključan dobar odnos s razredom.

#### **4. Preusmjeravanje problema na razred**

Razred je trebao ići na izlet, no dva su se učenika posvađala i zato jedan nije htio ići. Učiteljica je skupila učenike u krug, rekla da je to problem svih njih zajedno i pitala što će sada napraviti. Učenici su krenuli davati savjete za spas koje su nagovorile učenika i smirile razrednu situaciju. Dakle, u nekim je situacijama dobrodošlo preusmjeriti problem na razred. Pozicija u kojoj svi moraju zajedno misliti mijenja situaciju i učitelj više nije onaj koji stoji pred razredom i poduzima mjere. Slične je korake preporučio Dreikurs (1992) kod ometanja. Učitelj treba izraziti kako je bespomoćan i kako bi rado nastavio sa satom, ali ne može, pa mu možda oni bolje mogu pomoći od njega samoga. Kod ovih je situacija važno da nekoliko učenika vodi razgovor, odnosno, predlaže rješenja.

#### **5. Razgovor u četiri oka**

Brojne su prednosti ovog postupka. Nastava se ne prekida. Cijela je pažnja usmjerena na jednog učenika. Onemogućuje se prilika učeniku da postane razredni heroj sa svojim nediscipliniranim ponašanjem. S druge strane, učenici cijene diskretnost koju im nudi takav razgovor i dokazuje da ih učitelj shvaća ozbiljno. Ponekad iz ovakvih razgovora iskusimo neke privatne situacije iz učenikovog života. Isto tako, takav razgovor zahtjeva više vremena i individualnu posvećenost, no zato su rezultati kvalitetniji i dugotrajniji.

Može se uočiti kako je u preventivnim mjerama i u intervencijama ključna otvorenost i komunikacija, a tome doprinosi upravo odnos učitelja i učenika.

### **12.2.2 Kazne i zakonom predviđene mjere**

Primjena kazni se od 70-ih godina prošlog stoljeća počela kritizirati i označavala pedagoški neuspjeh. Tausch i Tausch (1973) argumentiraju zašto primjena kazne nosi sa sobom nedostatke. Odgajatelji koji kažnjavaju nisu prikladni modeli socijalnog ponašanja nego modeli za agresiju, za korištenje nasilja, povređivanja dostojanstva čovjeka i manjak samokontrole.

Kazne vode do pogoršavanja emocionalnih i socijalnih odnosa između odgajatelja i učenika. Kažnjavanje uočavaju i ostali učenici koji svjedoče toj situaciji pa postoji mogućnost da se i kod njih potakne takvo ponašanje.

Miljković i Rijavec (2015) objašnjavaju kako je kažnjavanje u psihologiji sve ono što smanjuje učestalost određenog ponašanja, a općenito se ne sviđa onome na koga se ta kazna odražava. Provedena istraživanja (Alberto i Troutman, 2006; prema Miljković i Rijavec, 2015) pokazuju bolju učinkovitost pozitivnog potkrepljenja od kažnjavanja. Iz tog razloga preporučuju korištenje pozitivnih tehnika, i u prevenciji neprihvatljivih ponašanja i u poticanju poželjnih.

Neka od ograničenja kod kazni su sljedeća:

- Učenike uči što se ne smije raditi, ne ono što bi trebali
- Pokazuje kratkotrajnu učinkovitost
- Uči kako je agresivnost prema drugima prihvatljiva
- Ne odnosi se na uzroke neprihvatljivog ponašanja, već na posljedice
- Stvara negativno školsko i razredno ozračje
- Može služiti kao nagrada (izazivanje pažnje učitelja, smanjenje dosade)

Međutim, tema kazni se polako opet otkriva zbog proučavanja kompetentnosti u području discipline. Primjena kazni ipak je nužna i efikasna. Potrebno je pronaći mjeru, ali i paziti da nije nasilno i povređujuće. Važno je da kažnjavanje nije glavna metoda discipliniranja. Postoji šest uvjeta koje treba ostvariti kako bi se kazna učinkovito provela.

1. Kazna treba biti smisljena i povezana sa lošim ponašanjem.
2. Kazna se treba osjetiti kao isprika za počinjeno djelo – učenik nakon odrađene kazne treba imati osjećaj da je obavio svoju dužnost.
3. Kazna se treba dogoditi u pozitivnoj klimi, treba razlikovati počinitelja i djelo, kojeg se treba tretirati u skladu s njegovim dostojanstvom.
4. Kazna treba doći nakon upozorenja, ne iznenada.
5. Kaznu ne treba dijeliti iz ljutnje.
6. Tjelesne i kolektivne kazne su zakonom zabranjene.

### 12.2.3 Korištenje kazni

Kazne mogu imati dva oblika: zadavanje neugodnih podražaja te uskraćivanje ugodnih i željenih podražaja (Miljković i Rijavec, 2015), a glavni im je cilj smanjiti vjerojatnost ponašanja. Kazne zadavanjem se odnose na nanošenje neugodnih podražaja. U školi se često koriste kazne ukora ili opomene. Učitelj može kazniti učenika nekom neugodnom aktivnošću – učenici koji nisu napisali zadaću će dobiti dodatnu zadaću ili ako su učenici napravili nered u učionici, moraju ostati nakon nastave i počistiti. Kazne uskraćivanjem podrazumijevaju uklanjanje ugodnih podražaja. Ovaj oblik možemo povezati s prethodnim primjerom, ali na drugačiji način: Ako su učenici uneredili učionicu, ostaju nakon nastave i time im je uskraćeno vrijeme za nastavu tjelesnog. Dakle, ovdje je uskrata ugode temeljna razlika. Kazna uskraćivanjem se može odnositi i na ignoriranje učenika koji govori, a da ga učitelj nije prozvao.

Kazne trebaju biti logično povezane s problematičnim ponašanjem (Weinstein i Romano, 2015). Ako učenik zaboravi svoje knjige i ne može obaviti zadatak, logično je da će posuditi nečiju knjigu i odraditi zadatak tijekom odmora. Učenik koji odbija suradljivost u grupi, treba ju napustiti dok ne odluči da može surađivati. Logičke se posljedice razlikuju od tradicionalnih kazni, koje nemaju ciljanu poveznicu s vrstom neprihvatljivog ponašanja. Na primjer, učenik koji šapće sa susjedom u klupi mora napraviti dodatnu domaću zadaću (mjesto da sjedi izolirano). Weinstein i Mignano (u Miljković i Rijavec, 2015) nude nekoliko prijedloga kako djelotvorno kazniti učeničko neprihvatljivo ponašanje koje ometa red, a da učenici pri tomu intervenciju ne smatraju neprijateljskom, nego kao razumne posljedice koje učitelj donosi jer želi da se ponašaju najbolje moguće:

1. Pokazivanje nezadovoljstva: Ukoliko učenici poštuju i vole učitelja, osjećaju se loše ako je učitelj nezadovoljan i ozbiljan, a to ih može potaknuti da promisle o svojem ponašanju.
2. Gubitak privilegija: Kada učenik ne napiše domaću zadaću, može ju napisati za vrijeme slobodnog vremena i time ostaje bez njega.
3. Isključivanje iz grupe: Učenik koji ne želi surađivati i ometa druge u grupi može biti izdvojen dok ne promisli o ponašanju i ne bude spreman priključiti se opet. Ponekad takva vrsta kazne nije učinkovita ili moguća pa je potrebno poslati učenika u drugu učionicu na 10 - 15 minuta. Učenik sjedi mirno, tiho, ignoriran od ostalih učenika.

4. Pisana refleksija o problemu: Učenici trebaju napisati dnevnik ili sastavak o tome što su napravili, njihove misli o tome zašto se tako dogodilo te zašto je to neprimjereno. Ako je učenik povrijedio nekog drugog, treba mu napisati pismo isprike. Postoji mogućnost i da učenici napišu što su učinili te zajedno potpišu s učiteljem. Te se izjave mogu čuvati i koristiti kao evidencija ponašanja.
5. Zadržavanje učenika nakon nastave: Smisao ove posljedice je razgovor o tome što se dogodilo i zašto. Takve je razgovore smisleno provesti privatno, a ne pred cijelim razredom jer djeluje kontraproduktivno.
6. Odlazak k ravnatelju – pedagogu – psihologu: Postoje učitelji kod nas koji ovu mjeru češće koriste nego što bi trebalo, a time ona gubi na djelotvornosti. Treba ju primijeniti tek nakon što su poduzeti svi prethodno navedeni koraci.
7. Pozivanje roditelja: Ukoliko se problem ponavlja, potrebno je kontaktirati roditelje. Namjera nije prigovoriti i okrivljavati kako odgajaju dijete, nego zajedničkim snagama pronaći moguća rješenja.

#### **12.2.4 Korištenje potkrepljenja**

Već je spomenuto da pravilo nema smisao ako se za njihovo kršenje ne snose posljedice. Zato učitelj treba učenike potkrepljivati kada se drže pravila, a istovremeno bi trebale biti jasne posljedice (kazne) za kršenje.

Postoji mogućnost primjenjivanja pozitivnog i negativnog potkrepljenja. Pozitivna potkrepljenja povećavaju učestalost ponašanja jer vode do željenih i ugodnih posljedica (Miljković i Rijavec, 2015). Ovdje pripada ono u čemu učenici uživaju - pohvala ako je učenik odgovorio na postavljeno pitanje, naljepnica ako je zadatak odrađen bez greške, crtanje, sat u prirodi, proglašavanje učenika tjedna i ostalo. No, dogodi se da se pozitivno potkrijepe i nepoželjne aktivnosti. Ako učenik koji nije prozvan šapće neki duhovit i netočan odgovor, a učenici i učiteljica reaguju smijehom, to će samo učvrstiti takvo ponašanje. Miljković i Rijavec (2015) predlažu *meni* potkrepljenja za cijeli razred ili pojedince gdje učenici mogu odabrati jednu aktivnost za razred ako su bili dobri i poslušali pravila.

Negativna potkrepljenja povećavaju učestalost ponašanja zbog „uklanjanja ili smanjenja nekog neugodnog podražaja“. Ako određeno ponašanje omogućuje izbjegavanje neugodnog podražaja, vrlo je vjerojatno da će se takvo ponašanje ponoviti (isti, 2015). Konkretno, ako su



učenici tijekom tjedna redovito i marljivo pisali domaću zadaću, učitelj odluči kako nemaju zadaću preko vikenda. Dakle, odnosi se na ono što učenici žele izbjeći pa to dobrim ponašanjem uspiju. Na primjer, učitelj neće zvati roditelje u školu ako se učenik popravi, jedan dan u tjednu učenici ne nose knjige u školu ili prilika za brisanje minusa. Kako bi učitelj efikasno koristio potkrepljenja, treba promisliti o svojim učenicima, što oni vole, što im predstavlja nagradu i to koristiti kao pozitivno potkrepljenje kada je ponašanje u razredu disciplinirano i kada se pravila poštuju. Isto tako treba učitelj promisliti o tome što bi učenici rado izbjegli ili što ne vole te to koristiti kao temelj za negativno potkrepljenje i na taj način im omogućiti da budu disciplinirani.

### 12.2.5 Kritika pohvali i kazni

Pedagozi danas smatraju kako je potrebno napustiti nagradu i kaznu te umjesto njih uvesti humanističke odgojne postupke koji prihvaćaju učenike i njegove odluke, a naglašavanju njegovu odgovornost (Tauš i Munjiza, 2003). Asocijacije ugone i neugode trebaju dovesti po učestalosti poželjnog ponašanja što prelazi u naviku, no zaboravlja se kako ljudi imaju utjecaj na sebe i mogu raditi na sebi. Neke od suvremenih literatura upućuju na humanistički pristup gdje se učenike poučava emocionalnim vještinama i razvijanjem samosvijesti. U odgoju je važniji razvoj emocionalne inteligencije poput empatije, prilagodljivosti, samosvladavanje, suradnje s drugima. Gossen (1994) smatra kako nije moguće djecu kontrolirati. Kaznu, nagradu i prisilu smatra zabludom jer se stvara krivi dojam slobode. Kontrola pokazuje samo prividnu i privremenu moć nad učenikom, a manipulacijom se ne uči razlog zašto nešto čini. Uči se učenike kako trebaju ispunjavati zahtjeve učitelja.

Jedini pokazatelj da je kazna učinkovita je ako učenik prestane s neprikladnim ponašanjem. Često se dogodi situacija da mnogi učitelji i roditelji nastavljaju s kažnjavanjem, a da ne percipiraju da kazna ne djeluje, već potiče neželjeno ponašanje. Ako dolazi do ponavljanja nepoželjnog ponašanja, znači da ga se nagrađuje (Miljković i Rijavec, 2015). Kako bi bio jasniji princip, objasnit će se tri glavna izvora:

- Pažnja učitelja djeluje jače i pozitivnije nego negativni učinak kazne. Ako dijete želi pažnju, i negativna je pažnja bolja od nikakve. U ovoj situaciji može doći do *zamke kritiziranja*, odnosno situacije kada je učiteljeva pažnja usmjerena na učenika jedino kada čini nešto loše. Kada učini nešto dobro, ostaje nezamijećeno, tako da je jedini način za privući pažnju taj da radi ono što je nedopušteno.

- Pažnja suučenika dodatno potiče nepoželjno ponašanje jer se oni tada zabavljaju. Pored toga, netko je spreman učiti nešto što se oni ne usude, iako možda žele.
- Razbijanje dosade je još jedan mogući razlog nepodopština. Ako učenici nastavu doživljavaju kao dosadnu i besmisleni, spremni su učiniti ono što će ga učiniti zanimljivim.

Ovim trostrukim potkrepljenjem se učenika uči da se ponaša neprimjereno. Kako bi se spriječilo, učitelj treba uporno ignorirati učenikove ispade ili stvarno poraditi na tome da kazni nepoželjno ponašanje, ali istovremeno i nagrađivati i poticati željeno ponašanje. Ne smije se zaboraviti i suradnja s ostalim učenicima koji u takvom slučaju trebaju ignorirati takve poteze.

S druge strane, nagrada može biti štetna jer loše utječe na intrinzičnu motivaciju. Na primjer, ako se učenika nagradi za nešto što već dobro radi i bez nje, prestat će raditi iz zadovoljstva i početi samo zbog nagrade. Ako učenik stekne naviku obavljanja dužnosti samo jer će za to dobiti nagradu, a to primjenjuje samo jedan učitelj, ta se navika vjerojatno neće nastaviti kod učitelja koji ne koristi princip nagrade. Na kraju, učenjem da nakon svakog dobrog obavljenog posla treba doći nagrada može djelovati zbunjujuće na učenika u budućnosti jer će imati smanjeno iskustvo učiniti nešto intrinzično na primjer, na poslu, a i moglo bi slijediti razočarenje i nesigurnost jer ovisi o potvrdi okoline.

### **12.2.6 Izbjegavanje sukoba**

Sukobe treba izbjegavati što je više moguće, a posebice pred cijelim razredom (Miljković i Rijavec, 2015). To može predstavljati izazov s obzirom na umor i stres, pogotovo uz situaciju kada se učenik ponaša grubo i ne poštuje red. Učitelj nikada ne bi trebao uzvratiti na isti način i jednakom mjerom kao učenik jer je velika vjerojatnost da sukob eskalira. (Samo)kontrola je kod učitelja presudna jer ako je nedostaje, učenici ne mogu imati poštovanja.

Kyriacou (1995) razlikuje četiri iskrice sukoba u razredu:

- Učenik može biti osjetljiv i napet jer ima dugotrajnije probleme s učenjem pa to uzrokuje frustriranost
- Učenik može smatrati disciplinsku mjeru koju je učitelj upotrijebio nepravednom i kao prijetnju njegovoj samosvijesti, pogotovo ako se radi o ponižavanjem pred razredom ili

ako učitelj zahtijeva da se učenik pokori njegovom autoritetu, npr. da se premjesti u prvu klupu

- Učenik možda djeluje protiv tjelesnog ili verbalnog zastrašivanja, npr. mahanje prstom ispred lica učenika ili jaki prijekor
- Učenik možda nastoji izbjeći njemu nelagodnu situaciju ili aktivnost koju ne voli pa je uvjeren da će se osramotiti pred razredom

Kada dođe do sukoba pred razredom, važno je ostati miran i dostojanstven. Učenika koji je izazvao sukob se nikada ne bi smjelo prozivati pred cijelim razredom kao loš primjer jer bi to moglo samo pogoršati otpor u njemu samome. Miljković i Rijavec (2015) nude nekoliko savjeta - sukobe je uvijek dobro rješavati „u četiri oka“, uvijek treba biti dosljedan u svojim djelima, i na kraju, ne smije se zanemariti humor, koji pomaže u rješavanju ovakvih nepoželjnih situacija (ali, treba paziti da učenik to ne shvati kao sarkazam). Dakle, sukobi su situacije koje ne možemo predvidjeti i za koje nema idealnog rješenja, ali možemo u toj situaciji dati ono što znamo da može spriječiti sve dublje padanje u ponor, a kasnije, kada se obje strane smire, privatno rješavati.

### **13. Teorija izbora**

Kao što je u prethodnom poglavlju spomenuto, svako ponašanje ima svoj uzrok, odnosno motivaciju. Kako bismo bolje razumjeli način kako učenici razmišljaju i dali im prikladan odgovor na ponašanje, potrebno je znati kako čovjek funkcionira. Na to nam može dati odgovor teorija izbora, osnova realitetne psihoterapije Williama Glassera, američkog psihijatra, koji smatra kako je cjelokupno ljudsko ponašanje zatvoreni sustav (Glasser, 2000). Pokrenuto je potrebama unutar nas samih i ima kružnu uzročnost. Po tom se kriteriju teorija izbora razlikuje od ostalih teorija koje tvrde da je uzrok ponašanja odgovor na vanjska zbivanja. Možda se može činiti da je vanjski podražaj uzrok, ali on to nikada nije. Autor daje sljedeći primjer (isti, 2004): Jednom njegovom prijatelju je napadač uperio revolver u glavu, a on mu je odbio predati novčanik jer nije htio ostati bez osobnih dokumenata. Prijatelj je na kraju dobro prošao, no u ovoj je situaciji vidljivo kako ni revolver ne čini nekoga šefom, odnosno kako je prijetnja relativna i neučinkovita. Kod nagrada vrijedi isti koncept: nagrada ne određuje ponašanje, nego procjena koliko neka osoba želi tu nagradu. Isti autor smatra kako rukovoditelji koji se koriste nagradom postižu više nego oni koji koriste kazne jer nagrada zadovoljava potrebu. Drugim

riječima, moć se nalazi u pojedincu i on određuje kako će odgovoriti na zahtjeve okoline (Gabriel i Matthews, 2011). Teorija izbora predlaže učiteljima kako ne mogu direktno kontrolirati ponašanje učenika jer oni sami biraju reakcije na vlastite osjećaje. Učitelji mogu učenicima pomoći identificirati uzroke koji potiču takvo ponašanje, što im može pomoći mijenjati reakciju na te osjećaje. Glasser (2000) smatra kako nas pokreće pet potreba, četiri su psihološke, a peta je potreba za preživljavanjem i reprodukcijom. Psihološke potrebe su potreba za ljubavi i pripadanjem, potreba za moći (poštovanje, samopoštovanje), potreba za slobodom i potreba za zabavom. One su pokretači unutarnje motivacije i vode sva ljudska ponašanja. Važno je reći da ne postoji hijerarhija potreba kao kod Maslowa. Sve su potrebe jednako važne, ali ih nismo svjesni isto u svakoj životnoj situaciji. Česta je usporedba sa četiri noge koje podupiru stolac – ako jedna nedostaje, nije u ravnoteži. Isto tako se može primijeniti i na čovjekove potrebe - ako im jedna od četiri nije zadovoljena, nisu u psihičkoj „ravnoteži“ i nisu sasvim zadovoljni.

Potreba za preživljavanjem (hrana, fizička udobnost, boravište) je osnova ljudskog funkcioniranja. Podrazumijeva i fokus na red i sigurnost. Učitelj može poticati ovu potrebu tako što ih potiče na zdravu prehranu, vježbanje i slično, ali i brine o uvjetima u učionici – raspored sjedenja, svjetlost, temperatura i ostalo. Isto tako ovu potrebu podupiru upute koje omogućuju sigurnost i poštovanje – razredna pravila i rituali. Potrebu za ljubavlju i pripadanjem je najteže razviti i ona je ključna za teoriju izbora te u odnosu učitelja i učenika. Učenici koji se ne osjećaju prihvaćeno i voljeno od učitelja češće se ponašaju na način da remete nastavni proces. Učitelji mogu poticati atmosferu gdje vladaju vrijednosti, poštovanje i prijateljstvo. Potreba za moći se ostvaruje kroz osobni rast, razvijanjem znanja i vještina koje poboljšavaju kvalitetu ljudskog života i povećavaju učenikov osjećaj vlastite vrijednosti (Gabriel i Matthews, 2011). Ako ova potreba nije zadovoljena, učenici izražavaju nezadovoljstvo kroz prkos učitelju, pokušaju kontrole njega i razreda nasiljem. Kako bi se ova potreba zadovoljila, učenicima se treba dati prilika za izražavanjem mišljenja, tražiti sudjelovanje u osmišljavanju razrednih pravila ili poticati da postavljaju pitanja vezana uz kurikulum. Donošenje mudrih odluka je bit potrebe za slobodom. Učitelji trebaju stvoriti priliku da učenici donose odluke dobre za njihov akademski i društven razvoj, na primjer dogovore raspored sjedenja ili biraju tko će s njima biti u timu. Potreba za zabavom obuhvaća iskustva poput sreće, zadovoljstva, igre, humora, sudjelovanja u aktivnostima koje učenici vole.

Način zadovoljenja jedne ili nekoliko osnovnih potreba ovisi o svijetu kvalitete pojedinca. Dinamičan je, stvara se i oblikuje cijeloga života, a sačinjen je od grupa mentalnih slika koje

pojedinaac stječe kroz životno iskustvo, koje kada pojedinac uspije ostvariti u stvarnosti osjeti ugodu, a kada ne uspije, osjeti frustraciju. Te slike predstavljaju najvažniji dio života pojedinca jer zbog njih ulaže maksimalan napor da ih ostvari tijekom života (Glasser, 2004). Smatra kako je razlog učenikovog nemarnog rada i neprimjerenog ponašanja to što u svijetu kvalitete učenika ne postoji slika školskog rada, a zadatak učitelja je stvoriti tu sliku i time održavati disciplinu. Nastavu najčešće ometaju učenici koji imaju teškoće zadovoljiti svoje potrebe u školi pa vrlo rijetko imaju pozitivnu sliku škole, učenja ili samog nastavnika.

William Glasser je razvio koncept kvalitetnih škola gdje je za razumijevanje učenikovih potreba temelj teorija izbora. U Hrvatskoj postoje dvije kvalitetne škole: Osnovna škola Milan Brozović iz Kastva te Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile iz Pazina. Kod učitelja se traži da budu voditelji, a ne šefovi. Učitelj-voditelj, ako je upoznat s teorijom izbora, znat će kakve informacije mi kao ljudska bića uvijek tražimo. Smatra da nijedno ljudsko biće nije nemotivirano, zapravo je iznimno motivirano. Učenje ne spada pod jednu od osnovnih potreba pa je zadaća učitelja omogućiti učeniku ostvariti uvjete za ostvarivanje osnovnih potreba kako bi uspješno učio (isti, 2004). Glasser (2004: 36) smatra kako kvalitetna škola treba ostvariti šest uvjeta za kvalitetan rad:

1. Razredna sredina mora biti ugodna i poticajna.
2. Od učenika treba tražiti da rade isključivo nešto korisno.
3. Od učenika se traži da rade najbolje što mogu.
4. Od učenika se traži da ocjenjuju i poboljšavaju svoj rad.
5. Kvalitetan rad uvijek godi.
6. Kvalitetan rad nikad nije destruktivan.

Zaključno, ako učitelji primjene teoriju izbora i vrijednosti kvalitetne škole, lakše mogu razumjeti učenike i planirati svoje djelovanje, ali i pomoći u prevenciji disciplinskih problema. Na ovaj način se može pomoći učenicima razumjeti sebe same i vlastite potrebe, pomoći im graditi njihov svijet kvalitete koji im na kraju pomaže u stvaranju samodiscipline i zadovoljne osobe.

## **14. Restitucija**

Sedamdesetih godina prošlog stoljeća je došlo do razvijanja teorija kontrole, najprije je počeo William Powers, a zatim već spomenuti William Glasser (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Diane Gossen (1994) je svoju karijeru započela kao učiteljica, no često je bila nezadovoljna svojim vještinama upravljanja razredom, sve dok početkom osamdesetih godina nije upoznala Glasserovu teoriju izbora i Powersov model samoregulacijskog sustava. Tada se počela baviti motivima unutarnje motivacije te je tako nastao koncept restitucije – upravljanje učenicima, a da se ne narušava njihovo samopoštovanje.

Ostvarivanje discipline se zapravo bazira na tome da se učenici kontroliraju. Kada učitelj pristupa kao autoritet prema učenicima, može se odnositi s nekoliko polazišta. Može biti kaznitelj (ponižavanje i kritiziranje), okrivitelj (izbjegavanje pohvale, naglašavanje krivnje), prijatelj (pozitivna kontrola – komplimenti, pohvale, osmijeh) ili promatrač (nagrađuje dobro ponašanje, a kod kršenja ukida povlastice) (Gossen, 1994). Sve navedene uloge, odnosno načini upravljanja djecom u školi i obitelji, koncentriraju se na ocjene drugih ljudi za njihovo ponašanje. Autorica smatra da je zabluda kako je svako pozitivno poticanje djelotvorno i da kritika izgrađuje karakter. Poticanje je isto vrsta kontrole, poput kazne, jer s vremenom učenik postane toga svjestan te može postati ovisan o nastavnikovoju ocjeni. Korištenjem kazni učenik može razviti lošu sliku o sebi i svojem radu. Postoji mogućnost da učitelj bude voditelj. Ovdje se može vidjeti poveznica s Glasserovim (1993) učiteljem-voditeljem. Voditelj koristi u najvećoj mjeri restituciju, a ponekad se kombinira metoda promatrača i prijatelja.

Restitucija je postupak korigiranja učinjene štete, unutarnja procjena što čovjek može učiniti za ispravak. Cilj restitucije je da učenici shvate kako je cilj discipline unutarnje jačanje i da na problem gledaju kao na priliku da budu bolji. Počinitelj se treba suočiti s posljedicama i sam odrediti način kako će popraviti situaciju. Neke smjernice su sljedeće (Vizek-Vidović i sur. 2003):

- Povezana je s nekom višom vrijednosti
- Jača osobu koja je pogriješila
- Zadovoljavajuća je naknada za oštećenog
- Počinitelj se treba potruditi
- Povezana je s područjem u kojem je počinjen prijestup
- Malo je vjerojatno da će se greška ponoviti
- Nema kritike, krivnje, ljutnje

<b>Aktivnost</b>	<b>Kazna</b>	<b>Promatranje</b>	<b>Restitucija</b>
Brljanje na satu	Vikati na učenika.	Poslati učenika van.	Izabrati nešto što može učiniti za razred.
Učenik uvrijedi nekoga.	Poniziti ga pred razredom.	Zapisati njegovo ime na ploču. Gubi povlastice.	„Reci nekom drugom nešto lijepo.“

*Tablica 4: Primjeri restitucije (Gossen, 1994: 75-77)*

Čest je pristup disciplinskim problemima da se koriste posljedice za negativna ponašanja, što se odnosi na ograničavanje sloboda ili gubljenje povlastica. Time se djetetu ne ostavlja prostor da popravi grešku, nego ga učini tvrdoglavijim. Restitucija podrazumijeva plan ponašanja za kratko razdoblje nakon kojega učenik evaluira koji je put bolji za njega. Evaluacija se odnosi na osjećaje učenika i njegovu procjenu djelatnosti svojeg ponašanja na ljude. Učitelj prvo postavlja pitanja realitetne terapije učeniku, a onda ih on sam nauči postavljati sebi. Ovaj pristup bi bio višestruko koristan jer zadržava pozitivan odnos između učenika i učitelja, ali i učenicima međusobno, a učenik se ne osjeća poniženim niti manje vrijednim. Učenik se osjeća jačim jer mu se kroz vlastiti trud vraća samopoštovanje. Kao što je na samom početku rada bilo naglašeno, cilj je discipline razviti trajnu naviku u sebi, odnosno razviti samodisciplinu, koja u sebi nosi vrline do kojih se ne dolazi na jednostavan način. Važno je redovito preispitivati postupke kojim se učenici discipliniraju.

## **15. Zaključak**

Na kraju se da zaključiti kako je disciplina, riječ koja sa sobom nosi teret predrasuda, usmjerena prema dobru čovjeka. Želi ga naučiti razumjeti sebe, oslušivati, biti svjestan raspolaganja samim sobom i donijeti odluke koje su dobre za njega samoga i za okolinu. Kako učenici veliki dio vremena provode u školama, disciplina je neophodna za usvojiti jer je alat

kojim se stvara samodisciplina i preduvjet za ostvarenje ciljeva sata. Ona je sastavnica naše svakodnevice. Danas svjedočimo valu tehnološkog napretka i njegovoj prisutnosti u životima učenika. Možda je to i jedan od glavnih zadataka discipline u slobodnom vremenu učenika – samodisciplina kod korištenja digitalne tehnologije. Naravno, učenik sam po sebi ne može zaključiti je li, na primjer, digitalna tehnologija dobra ili loša za njegov motorički i kognitivni razvoj. Zato je neophodna uloga roditelja i učitelja. Učitelj treba biti svjestan svoje uloge u školi. Visoko obrazovanje treba biti polazište njegova djelovanja, ali je, pogotovo iz perspektive discipline koja je čest problem, potrebno gledati u smjeru cjeloživotnog učenja. Kako bi se izbjeglo sagorijevanje učitelja na poslu, nužno je obrazovati se dalje kako bi stečeno znanje pomoglo sagledati problem iz neke druge perspektive. Učiteljev stil vođenja ovisi o njegovom karakteru i viziji koju ima, a bira ga sam. Istraživanja pokazuju kako je najuspješniji demokratski stil vođenja jer ima najbolju uspješnost u kombinaciji akademskog polja i u odnosu učitelj-učenik. Kako je Arnold (2007) rekao: „Erziehung ist Beziehung“, odnosno „Odgoj je odnos“. Može se reći kako je odnos učitelj-učenik središte. Hoće li učenik biti otvoren prema učitelju i imati povjerenja, ovisi o tom odnosu. Potrebno je razumjeti način na koji djeca vide učitelja kao voditelja. Do osme godine imaju poštovanje prema društvenoj i fizičkoj moći, a kasnije zbog prednosti u iskustvu. Tada su spremni razumjeti kako učitelji nešto čine s dobrom namjerom. Taj prijelaz je važan za učitelja razredne nastave jer može graditi čvrsti odnos i stvoriti ugodnu razrednu klimu s učenicima. Na kraju, važno je da se učenici osjećaju voljeno i prihvaćeno. Postoji nekoliko razloga neprihvatljivog ponašanja, a učiteljeva je zadaća razumjeti i fokusirati se na uzrok, a ne na posljedicu koju ima, odnosno na ponašanje. Ako je čvrst odnos, učeniku ne će biti problem povjeriti se i situacije se brže može raščistiti. Razumijevanje psihologije čovjeka je bitno. Na tom su tragu nastali brojni modeli školske discipline koji su nastojali biti prikladni za društvo. Neki modeli se i dan danas uspješno primjenjuju. Tema discipline će uvijek biti aktualna i primjenjiva. Uvjerili smo se kako kazne i pohvale mogu biti učinkovite kao kratkoročno rješenje, ali dugoročno iskrivljuju sliku odgovornosti. Ne smije se zaboraviti da i djeca imaju svoju odgovornost prema Konvenciji o pravima djece. Iz tog razloga ih treba učiti obavljati svoje dužnosti. Teorija izbora pomaže učeniku razumjeti njegove potrebe i usmjeriti ga kako da sam stvori svoj svijet kvalitete. Razumije kako svi imaju potrebu biti voljeni i uspješni, a da uznemirenost dolazi od nezadovoljenih potreba. Restitucija, na kraju, omogućuje djetetu da iskusi koje je ponašanje za njega bolji put, evaluira djelovanje svojeg ponašanja na ljude. Dobar model nije usmjeren na vanjske rezultate poslušnosti, nego unutarnje mijenjanje vrijednosti. Ono što je vrijedno, ne postiže se jednostavno. Pored velikog izbora modela, važno je birati onaj koji je okrenut prema slobodnom čovjeku, odnosno onome koji u



svojoj slobodi bira one odluke koje su okrenute prema vrijednostima koje uvijek ostaju iste – dostojanstvo osobe, prijateljstvo, zajedništvo i ostalo.

Za kraj, kako bi se zapamtila važnost razvijanja samodiscipline će se spomenuti

Nietzscheov citat:

„Zapovijeda se onome koji sam sebe ne zna slušati.“

## Literatura:

1. Alberto, P.A. i Troutman, A.C. (2006) Applied Behaviour Analysis for Teacher. NJ: Prentice Hall
2. Anić, V., Goldstein, I. (2000) Rječnik stranih riječi. Zagreb: Novi liber
3. Andrižević, V. i Čudina-Obradović, M. (1996) Psihologija učenja i nastave: (psihologija odgoja i obrazovanja III). Zagreb: Školska knjiga
4. Arnold, R. (2007) Aberglaube Disziplin. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag
5. Bönsch, M. (2017) Tabuthema Disziplin. Na adresi:  
[https://www.news4teachers.de/2017/06/gastbeitrag-tabuthema-disziplin-ausdruck-  
autoritaerer-paedagogik-oder-elementare-voraussetzung-erfreulichen-  
zusammenlernens/](https://www.news4teachers.de/2017/06/gastbeitrag-tabuthema-disziplin-ausdruck-<br/>autoritaerer-paedagogik-oder-elementare-voraussetzung-erfreulichen-<br/>zusammenlernens/)
6. Brazelton, T., Sparrow J. (2008) Disciplina – Brazeltonov pristup. Zagreb: Školska knjiga
7. Charles, C. M. (2011) Building classroom discipline. Boston: Allyn & Bacon
8. Coloroso, B. (2007) Disciplina sa srcem. Zagreb: Ostvarenje
9. Csikszentmihalyi, M. (2006) Flow: Očaravajuća obuzetost, Psihologija optimalnog iskustva. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Curwin, R. L., Mendler, A. N. (1988) Discipline with Dignity. Edwards Brothers Inc.
11. Damon, W. (1989) Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta
12. Dreikurs, R. (s Grunwald, B. B. i Pepper, F. C.) (1992) Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim/Basel: Beltz
13. Duckworth, A. i Seligman, M. (2005) Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance od adolescents. American Psychological Science, 16(12)
14. Gabriel, E., Matthews, L. (2011) Choice Theory: An Effective Approach to Classroom Discipline and Management. Andrews University, 2
15. Glasser, W (2004) Kvalitetna škola: škola bez prisile. Zagreb: Educa
16. Glasser, W. (2000) Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode. Zagreb: Alinea.
17. Glasser, W. (1993) Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa
18. Glöckel, H. (2000) Klassen führen – Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
19. Gossen, D.C. (1994) Restitucija: preobrazba školske discipline. Zagreb: Alinea
20. Haag, L., Streber, D. (2012) Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Weinheim/Basel: Beltz
21. Hascher, T. (1999) Ziele und Inhalte der Schulpädagogik – Anmerkungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Bern: Haupt 1999

22. Hercigonja, Z. (2018) Važnost stvaranja discipline i unutarnje kontrole u procesu razvoja čovjeka. *Acta Iadertina*, 15(1), str. 59-78
23. Hertel, T. (2020) Entziffern und Strafen. *Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript
24. Jensen, E. (2003) *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa
25. Ježić, H. (2015) Primjena kritike i pohvale u razrednoj disciplini. Diplomski rad
26. Jurić, V. (2004) *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga
27. Kounin, J. S. (2006) *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann
28. Kozina, A. (2012) Razredni menadžment stilovi vođenja razreda. *PDS-7617*, <https://www.slideshare.net/AndrijKozina/kolski-menedment-stilovi-voenjarazreda>.
29. Kramarić, E. i Senković, Ž. (2011) Kantova teorija odgoja u etičkoj perspektivi. *Cris*, 1, str. 135-144
30. Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa
31. Lasić, K. (2015) Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. 3(2), 101-110
32. LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1998) *Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an!* Zürich: Verlag LCH
33. Lickona, T. (1991) *Educating for Character*. New York: Bantam.
34. Marzano, R.J. (2003) *Classroom Management that Works. Research-based Strategies for Every Teacher*. Aleksandria, VA: ASCD
35. Mattes, W. (2007), *Nastavne metode – 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak
36. Meyer, H. (2017) *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen
37. Miller, A., Ferguson, E., Simpson, R. (1998) The perceived effectiveness of school-based rewards and sanctions: adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18, 55-64
38. Möller, J.; Wild, E. (2015) *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer
39. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)
40. OECD (2011) Hat sich die Disziplin an den Schulen verschlechtert? PISA im Fokus, 4, str. 1-4
41. Rajić, V. (2012) Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153 (2), str. 238-240

42. Rijavec, M. i Miljković, D. (2010) Pozitivna disciplina u razredu: priručnik za preživljavanje u razredu. Zagreb: IEP – D2
43. Ruedi, J. (2013) Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Bern: Haupt Verlag
44. Ruedi, J. (2015) Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Die neue Schulpraxis, 6/7, str. 8-10
45. Sklaavik, E. M., Sklaavik, S. (2017) Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. Springer
46. Tausch, A-M; Tausch, R. (1973) Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe
47. Tauš, J. i Munjiza, E. (2006) Represivne i permisivne mjere u odgoju djece mlađe školske dobi. Život i škola, (15-16), str. 69-78
48. Tot, D. i Klapan, A. (2008) Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. Pedagogijska istraživanja, 5 (1), 60 – 71
49. Ujedinjeni narodi (1989) Konvencija o pravima djeteta: [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf)
50. Vizek Vidović, V.; Rijavec, M.; Vlahović-Štetić, V.; Miljković, D. (2003) Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP: VERN
51. Vukasović, A. (1991) Pedagogija. Samobor, Zagreb
52. Weinstein, C.S. i Romano, M.E. (2015) Elementary classroom management. New York: McGraw-Hill
53. Wexberg, E. (1974) Individualpsychologie. Stuttgart: Hirzel
54. Winkel, R. (1987) Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten. Hamburg: Bergman
55. Wubbels, T. i Levy, J. (1993) Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education. London: Falmer Press
56. Zeltner, E. (1995) Mut zur Erziehung. Bern: Zytglogge
57. Zloković, J. (2000) Primjena različitih modela discipline u nastavnoj praksi, u Ježić, H. (2015) Primjena kritike i pohvale u razrednoj disciplini. Napredak, 141 (3), 340-346
58. Zrilić i Marin (2019) Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. Školski vjesnik, 68 (2), 389-400

WEB Linkovi

Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Disziplin>

Školski rječnik: <https://rjecnik.hr/search.php?q=disciplina>

Škola za život: <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/>

## Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

---

(vlastoručni potpis studenta)