

Univerzitet u Sarajevu - Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**POZITIVNA DISCIPLINA U NASTAVNOM PROCESU-  
PRILIKE I PREPREKE U I RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE**

Završni magistarski rad

Mentorica: prof. dr. Sandra Bjelan

Studentica: Berberkić Medina

Broj indeksa: 3405/2020

Sarajevo, juli 2023. godine

## Sadržaj

UVOD.....	3
KLJUČNI POJMOVI.....	5
I TEORIJSKI DIO RADA .....	6
1. Odlike institucionalnog vođenja nastavnog procesa na nivou osnovne škole sa naglaskom na prvi razred .....	7
1.1. Uređenost školske nastave u Kantonu Sarajevo.....	8
1.2. Polazak u prvi razred osnovne škole .....	9
2. Važnost poznavanja razvojnih karakteristika učenika prvog razreda osnovne škole.....	11
2.1. Uzroci pojave neprihvatljivih oblika ponašanja kod prvačića .....	15
2.1.1. Neuključenost roditelja u nastavni proces kao uzrok pojave neprihvatljivih oblika ponašanja kod učenika.....	19
3. Disciplina u nastavnom procesu .....	21
3.1. Razlikovanje discipline i razrednog menadžmenta .....	23
3.2. Razlikovanje discipline i kazne.....	24
3.3. Načini uspostavljanja i održavanja discipline u nastavnom procesu .....	26
4. Važnost pozitivne discipline u nastavnom procesu.....	35
4.1. Tumačenje pozitivne discipline prema Joan E. Durrant .....	37
4.2. Odlike nastavnika/ica koji/e primjenjuju pozitivnu disciplinu .....	39
II METODOLOŠKI DIO RADA.....	45
Predmet istraživanja .....	46
Cilj istraživanja .....	46
Zadaci istraživanja.....	46
Istraživačka pitanja.....	47
Metode istraživanja .....	47
Tehnika istraživanja i instrument istraživanja.....	48
Uzorak istraživanja.....	48
III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	50
ZAKLJUČAK.....	83
LITERATURA .....	87
PRILOZI .....	90
Prilog. br. 1.....	91

## UVOD

Za školu se kaže da je to mjesto u kojem učenici stiču znanja, fizičke i psihičke sposobnosti, prihvataju određene vrijednosti, izgrađuju uvjerenja, stavove i pozitivan odnos prema društvu i kulturi. Naglasak stavljamo na riječ „pozitivan“. Kada za nešto kažemo da je pozitivno onda pod tim podrazumijevamo da je to nešto dobro, poželjno i da nam može donijeti boljitak. Da bi učenik mogao posmatrati školu i nastavni proces kao nešto pozitivno, potrebno mu je omogućiti uslove koji će inicirati takvo njegovo mišljenje. Pozitivan stav nastaje u pozitivnom okruženju. Učionica kao mjesto u kojem učenici provode veliki dio svog vremena treba da tokom cijele školske godine bude prožeta pozitivnošću. Takva razredna klima postiže se na različite načine i najvećim dijelom ovisi od kvaliteta vođenja razrednog menadžmenta. U ovom slučaju glavnu ulogu ima nastavnik koji zajedno sa učenicima, uporedo kroz predstavljanje nastavnog sadržaja, kreira takvu atmosferu. Razredni menadžment ili upravljanje razredom podrazumijeva pet ključnih oblasti: organiziranje fizičkog dizajna učionice, uspostavljanje pravila i rutina, razvijanje brižnih odnosa, implementaciju angažiranih i djelotvornih instrukcija i rješavanje pitanja discipline. Dakle, on se shvata kao strategija kojom svaki nastavnik treba da vlada ako želi kvalitetno odgovoriti na potrebe učenika, na odgojne i obrazovne zadatke i ciljeve nastave, ali i na svoje vlastite potrebe.

Kvalitetno upravljanje razrednim menadžmentom treba započeti od prvog razreda osnovne škole. U tom periodu postavljaju se temelji pozitivnog stava prema školi koji se sve više razvija kroz naredne školske godine. U ovom istraživačkom radu bavili smo se upravo jednim od segmenata upravljanja razredom, a to je disciplina. Disciplina zahtijeva poseban pristup i jako mnogo truda i vremena da se uspostavi na pravilan način. Adekvatno razumijevanje discipline od prvog razreda osnovne škole od strane učenika, ali i nastavnika<sup>1</sup>, ključno je za uspostavu međuljudskih odnosa i komunikacije u učionici koja se zasniva na poštovanju i razumijevanju, te njegovanju i podsticanju poželjnih oblika ponašanja. Osim toga, pravilno shvatanje i praktikovanje discipline omogućava i prevenciju potencijalnih faktora koji bi mogli u budućnosti ometati proces podučavanja nastavnog gradiva. Da bi prvačići protumačili disciplinu kao nešto pozitivno za njih, potrebno je da nastavnici ispune niz preduvjeta. U ovom radu opisani su osnovni preduvjeti za razvoj i primjenu pozitivne discipline koji podrazumijevaju da nastavnici prvenstveno dobro poznaju savremenu koncepciju pozitivne discipline, da imaju znanje od razvojnim karakteristikama učenika što je u uskoj vezi sa poznavanjem uzroka određenih ponašanja učenika, te da imaju kompetencije za adekvatno reagovanje na sve faktore koji narušavaju uspostavljanje pozitivne discipline. Durrant (2010), kao jedna od zagovornica pozitivne discipline, navodi da je takva disciplina nenasilna i da podstiče sve dobre strane dječije ličnosti još od malih nogu. Dijete kada u početnim fazama svog školskog života zavoli prije svega sebe, a zatim cijeli nastavni proces i sve njene aktere, rijetko kasnije u

---

<sup>1</sup> Kroz teorijski dio ovog istraživačkog rada pored pojma nastavnik, korišteni su i pojmovi učitelj i profesor/ica razredne nastave u skladu sa preferencijama citiranih autora, dok uzorak metodološkog dijela rada čine profesori/ice razredne nastave.

životnim i školskim izazovima naiđe na teškoće. Stoga, odnos prema disciplini treba biti jako pažljiv, jer ona sa sobom nosi skoro potpunu odgovornost za uspješnost nastavnog procesa.

Cilj ovog istraživačkog rada bio je da se utvrdi da li profesori/ice razredne nastave u prvom razredu osnovne škole primjenjuju pozitivnu disciplinu u radu sa učenicima, te na koje prilike i prepreke nailaze prilikom implementacije iste. Uzorak istraživanja predstavljali su profesori/ice razredne nastave koji na području Kantona Sarajevo trenutno vode prve razrede u osnovnoj školi ili su već stekli određeno iskustvo u radu sa prvačićima. Rezultatima ovog istraživanja nastojali smo dobiti uvid u trenutno stanje dosadašnje prakse u radu s učenicima kada je u pitanju proces pozitivnog discipliniranja u prvom razredu osnovne škole i ukazati na određene propuste koji se u tom procesu javljaju.

## KLJUČNI POJMOVI

### - **Nastava**

Pod nastavom podrazumijevamo manje ili više ciljno, plansko, organizirano, odgojno-obrazovno djelovanje, učenje i poučavanje pojedinca, bez obzira na mjesto i forme odvijanja, ali koje ima pozitivno odgojno-obrazovno dejstvo na razvoj individue (Muminović, 2013: 77).

Nastava u školi je temeljna odrednica školskog života. Njom se realiziraju odgojni, obrazovni i funkcionalni zadaci na osnovi prethodno postavljenog cilja. Putem nastave, kao temeljne školske djelatnosti, učenici stječu znanja, fizičke i psihičke sposobnosti, prihvaćaju određene vrijednosti, izgrađuju uvjerenja, stavove i pozitivan odnos prema društvu i kulturi (Ajanović i Stevanović, 1998: 126).

### - **Razredni menadžment/upravljanje razredom**

Razredni menadžment ili upravljanje razredom Brophy (2006, prema Garrett, 2014: 3) opisuje kao „sve radnje koje nastavnici poduzimaju da bi stvorili i održavali okruženje pogodno za učenje“.

Upravljanje učionicom odnosi se na procedure, strategije i metode davanja uputstava koje nastavnici koriste kako bi okruženje bilo pogodnije za lakše učenje, kao i za razvijanje i usmjeravanje ponašanja i aktivnosti individualnih učenika i grupa učenika u ovom okruženju (UNESCO, 2006: 64).

### - **Disciplina**

Rogers (2011: 5) disciplinu označava kao aktivnost nastavnika u kojoj on nastoji da vodi, usmjerava, upravlja i (gdje je potrebno) suočava se s učenikom o ponašanju koje narušava prava drugih.

Disciplina je red potreban u učionici da bi učenici djelotvorno učili (Kyriacou, 1995: 101).

### - **Pozitivna disciplina**

Pozitivna disciplina predstavlja pristup koji podržava razvoj samodiscipline, samokontrole i empatije kod djece. Ona se bazira na odnosu povjerenja i poštovanja između djece i odraslih (Jusović i Handžar, 2009: 52).

Pozitivna disciplina je nenasilna i poštuje dijete kao učenika. To je pristup nastavi koji djeci pomaže da uspiju, daje im informacije koje trebaju da uče i podržava njihov razvoj (Durrant, 2010: 13).

## I TEORIJSKI DIO RADA

## 1. Odlike institucionalnog vođenja nastavnog procesa na nivou osnovne škole sa naglaskom na prvi razred

Kada razmišljamo o pojmu *škola* u mislima nam se vrlo brzo i lako pojave različite asocijacije. Razlog tome jeste što je škola od davnina postala neizostavan dio čovjekove svakodnevnice. Iz današnje perspektive poimanja škole skoro nikada ne bismo pomislili da je u vrijeme drevne Grčke naziv “shola“ označavao pojam za dokolicu, odnosno, „provođenje vremena izvan radnih obaveza“ (Ajanović i Stevanović, 1998). Danas je škola puno više od toga i možemo slobodno reći da predstavlja temelj koji određuje uspješnost naše budućnosti i bivanja dijelom društva. Takav temelj pruža značajnim dijelom osnovna škola<sup>2</sup> kojoj ćemo u ovom istraživačkom radu pridati posebnu pažnju.

Kada govorimo o svrsi i zadaći osnovne škole, Ajanović i Stevanović (1998: 107) ističu da je njena osnovna svrha da učenicima pruži potrebna znanja, umijeća, stavove i navike koji su neophodni za život i dalje školovanje. Dok je njena osnovna zadaća da osigurava kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, intelektualnog, tjelesnog, moralnog i društvenog bića s njegovim sposobnostima i sklonostima. Dakle, školu posmatramo kao jedan sistem koji je u sebi okupio sve potrebne ljudske i materijalne resurse kako bi omogućio svakom djetetu da stekne kompetencije potrebne za život. Da bi takvo nešto bilo moguće ostvariti u punom potencijalu, Badurina, Kafedžić, Bjelan-Guska, Osmanagić i Omersoftić (2021: 50) navode da u školi, ali i izvan nje, trebaju biti zastupljeni kvalitetni međuljudski odnosi, demokratičnost, atmosfera povjerenja i saradnje, odgojne grupe formirane kao životne zajednice, međusobna podrška i prijateljstvo u različitim životnim situacijama, zajedničko korištenje slobodnog vremena itd. Svi ovi segmenti navode nas na zaključak da se u školi odvijaju paralelno dva procesa- odgoj i obrazovanje, pri čemu Čolo (2020:3) naglašava da je prilikom odvijanja tih procesa neophodno poštovati ključne ciljeve, kao što su:

1. Razvoj niza vještina poput samostalnosti, istraživačkog duha, komunikativnosti i poštenja;
2. Kontinuirano podsticanje na učenje i prihvatanje uloge odgovornog građanina;
3. Podučavanje osnovnim vrijednostima dostojnim čovjeka i razvijanje kritičkog mišljenja i rješavanje problema tokom učenja.

Ovako postavljene ciljeve potvrđuju prethodno pomenutu zadaću škole, a to je holistički pristup svakom djetetu. Takav pristup podrazumijeva iniciranje i njegovanje pozitivnih osobina, koje će djetetu vremenom omogućiti da bude samostalan, odgovoran, uspješan i poštovan član društvene zajednice. Osim toga bit će spreman i sposoban da prepozna vlastite, ali i društvene nedostatke i probleme i donosi adekvatne promjene.

---

<sup>2</sup> Školska vertikala u Bosni i Hercegovini prema Ajanović i Stevanović (1998: 130): 1. Ustanove za predškolski odgoj (jaslice i vrtići); 2. Osnovna škola; 3. Srednje škole (škole II stupnja): a) gimnazije, b) strukovne škole, c) umjetničke škole; 3. Škole III stupnja: a) više škole, b) visoke škole, c) fakulteti, d) umjetničke akademije.

Ajanović i Stevanović (1998) ističu da se u školi cjelokupni edukativni rad organizira samostalno. Autonomija škole ogleda se, prije svega, u autonomiji u odgoju i obrazovanju. Svaka škola je samostalna u pogledu realizacije planom i programom utvrđenih sadržaja, pri čemu je nastava, pored slobodnih aktivnosti, zdravstvene zaštite učenika, tjelesnog odgoja i kulturne i javne djelatnosti, jedan od glavnih čimbenika njene odgojno-obrazovne strukture. Nastavom su obuhvaćeni najbitniji faktori, a to su: učenik, nastavnik, roditelji, mediji, sredina u kojoj se izvodi, način komuniciranja i oblik dobivanja informacije. Nastavnici su potpuno samostalni u izboru metoda, sredstava i oblika efikasnog rada, pa stoga imaju prvenstveno ulogu stvaratelja. Nastavom se realiziraju odgojni, obrazovni i funkcionalni zadaci na osnovu prethodno postavljenog cilja. Prema Muminović (2013: 102) odgojni zadaci se odnose na razvijanje sposobnosti, interesovanja, motivacije, navika, umijeća, osobina pojedinca i nivoa aspiracija. Obrazovni zadaci participiraju u realizaciji odgojnih (i obratno) i pretežno se usmjeravaju na usvajanje činjenica i drugih vrijednosti ponuđenih kurikulumom nastave. Dok su funkcionalni zadaci definirani kao razvojne psihofizičke karakteristike pojedinca (razvoj senzornih, intelektualnih, izražajnih, praktičnih i drugih sposobnosti). Dakle, putem nastave kao temeljne školske djelatnosti učenici stječu znanja, fizičke i psihičke sposobnosti, prihvaćaju određene vrijednosti, izgrađuju uvjerenja, stavove i pozitivan odnos prema društvu i kulturi. Kompleksnost u postavljanju granice između onoga što čini i ne čini nastavu predstavlja poseban izazov prilikom nastojanja da se ona jasno definira. Tako je Muminović (2013: 77) proučavajući mnogobrojne definicije nastave različitih autora, na kraju zaključio da „mi pod nastavom podrazumijevamo manje ili više ciljno, plansko, organizirano, odgojno-obrazovno djelovanje, učenje i poučavanje pojedinca, bez obzira na mjesto i forme odvijanja, ali koje ima pozitivno odgojno-obrazovno dejstvo na razvoj individue“. S tim u vezi, Muminović (2013: 81) također nudi pojednostavljen prikaz strukture nastavnog procesa u vidu didaktičkog trougla koji je razradio hrvatski pedagog Vladimir Poljak. Glavni čimbenici tog trougla su učenik, nastavnik i nastavni sadržaj čiji je odnos protumačen u vidu interakcije svih faktora, procesa i aktivnosti koji se javljaju između ta tri glavna čimbenika, ali i svih drugih faktora na kojima je utemeljena i uslovljena nastava (etape nastave, tipovi nastave, nastavne metode i sredstva, ciljevi i zadaci nastave). Dakle, za uspješnost nastavnog procesa odgovorni su prvenstveno nastavnici i njihovi učenici koji zajedno u interakciji sa nastavnim sadržajem nastoje odgovoriti na odgojno-obrazovne ciljeve i zadatke. Na tom putu zadovoljavanja ciljeva i zadataka bitno je imati na umu da je učenik subjekt nastave i da je potrebno prije svega poći od njegovog individualnog potencijala i mogućnosti kako bi on gradio pozitivan stav o nastavnom procesu.

### 1.1. Uređenost školske nastave u Kantonu Sarajevo

Uređenost škola i školske nastave u Bosni i Hercegovini omogućena je na poseban način. Prije svega, Bosna i Hercegovina nema jedinstveni obrazovni sistem već je njegovo definiranje, kako ističe Kapo (2012: 18-19), u nadležnosti entiteta i kantona. Jedan od bosanskohercegovačkih entiteta, Republika Srpska (RS) ima svoj integralni obrazovni sistem, dok je u Federaciji Bosne i Hercegovine (FBiH), pored entitetskog Ministarstva obrazovanja i nauke Federacije Bosne i Hercegovine, suštinska nadležnost u oblasti obrazovanja prenesena na deset kantona koji čine



Federaciju. Jedan od tih kantona je Kanton Sarajevo koji je u fokusu ovog istraživanja i u kojem je 2017. godine usvojen Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo (*Službene novine KS, broj 23*). U ovom Zakonu navedeno je da je kanton osnivač škola. Nastava je prema ovom Zakonu uređena tako da se odgojno-obrazovni rad ostvaruje na osnovu nastavnog plana i programa za osnovni odgoj i obrazovanje koji se bazira na principima individualizacije i diferencijacije, integriranog učenja i podučavanja, aktivnog učenja i primjene naučenog, socijalne interakcije, razvoja socijalnih kompetencija, osiguranju sigurnog i stimulativnog okruženja za učenje, praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju i partnerstvu s porodicom i zajednicom. Nastavna godina počinje prvog radnog dana u septembru tekuće, a završava se najkasnije do 30. juna naredne godine. Nastava u školi izvodi se po polugodištima i traje najmanje 35, a najviše 37 radnih sedmica, s tim da se nastavni plan i program realizira u okviru najmanje 33, a najviše 35 radnih sedmica. Nastava u prvom i završnom razredu škole traje za jednu sedmicu kraće. Nastava se može odvijati u jednoj ili dvije smjene, pri čemu prva smjena počinje u 8,00 sati, a u drugoj smjeni se završava sa završetkom šestog nastavnog časa, najdalje u 19,30 sati. Škola organizira nastavni proces u petodnevnoj radnoj sedmici, pri čemu jedan nastavni čas u osnovnoj školi traje 45 minuta. Nastava se organizira po razredima, a neposredno izvodi u odjeljenju ili u grupi u skladu sa nastavnim planom i programom. U toku sedmice učenici I, II i III razreda mogu imati najviše 20 časova svih oblika odgojno-obrazovnog rada s tim da u toku dana ne mogu imati više od četiri časa redovne nastave. Zatim, učenici IV, V i VI razreda mogu imati najviše 25 časova nastave, s tim da u toku dana ne mogu imati više od pet časova redovne nastave, te učenici VII, VIII i IX razreda mogu imati najviše 30 časova nastave, s tim da u toku dana ne mogu imati više od šest časova redovne nastave. Vrednovanje uspjeha učenika postiže se brožčanom skalom ocjena od 1 do 5. Iako ovakva skala nema širok raspon, ona je u tradiciji našeg školstva i može utvrditi razlike od najslabijeg (1) do najboljeg rezultata (5). U nastavi se mogu koristiti samo udžbenici, didaktička i druga nastavna sredstva čiju je upotrebu odobrilo nadležno ministarstvo u skladu sa Zakonom o udžbenicima. Nastavni rad u osnovnoj školi obavljaju nastavnici razredne i predmetne nastave i stručni saradnici, koji imaju odgovarajuću stručnu i pedagošku spremu i koji odlično vladaju maternjim jezikom i imaju potrebne psihofizičke sposobnosti.

## 1.2. Polazak u prvi razred osnovne škole

Pristup i prilagodba ovako uređenom nastavnom procesu započinje upisom u prvi razred osnovne škole. U Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo usvojenom 2017. godine, a koji važi i danas, dijete koje upisuje prvi razred osnovne škole se naziva školskim obveznikom. Tačnije, tzv. školskim obveznikom se prema Članu 55. smatra svako dijete koje do 1. marta tekuće godine navršši pet i po godina života. Dakle, riječ je o šestogodišnjacima<sup>3</sup> koji su prema Zakonu obavezni pohađati osnovnu školu do svoje 15. godine, pri čemu procjenu zrelosti djeteta za polazak u školu vrši komisija za upis učenika u prvi razred. Mnogi pedagozi i teoretičari su još od davnina nastojali pronaći najbolje načine kako da čin polaska u školu djeci bude što više olakšan. Kako

---

<sup>3</sup> O izuzecima po pitanju dobne granice za upis u prvi razred osnovne škole moguće je pročitati u Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo pod Članom 55. stav 3, stav 4 i stav 5.

navodi Nikolić (1990: 198) dijete se odmah na početku upisom u školu može pronaći u “škripcu” između dvije vrste očekivanja: jedno očekuju roditelji, a drugo škola. Pritiješnjeno između tih dviju vrsti očekivanja dijete može već u samom početku pokazati neuspjeh. Tako je Jan Amos Komenský prije mnogo desetljeća u jednom od svojih velikih djela napisao: „Prvi razred je kao prag na ulazu u veliku zgradu školskog učenja od toga kako će dijete stupiti na taj prag, hoće li biti blagovremeno podržano da se ne bi spotaklo, zavise njegovi dalji uspjesi kao i neuspjesi“ (Komenský, 1886, prema Pehar, 2007). Poznat i kao otac modernog obrazovanja, Komenský je stavio jasan naglasak na važnost početnih koraka koje učenici zajedno sa svojim nastavnicima prave polaskom u školu. Da bi ti temeljni koraci bili kvalitetni i uspješni potrebno je učenicima omogućiti efikasan nastavni proces i okruženje koje će ih pozitivno poticati za kasniji što bolji napredak. Prelazak iz obiteljskog i vrtićkog okruženja u školsko okruženje za djecu predstavlja jedan vid tranzicije koja od njih zahtijeva novu adaptaciju. Polazak djece u školu Pehar (2007) svrstava u jedan od kriznih perioda u razvoju djece, jer sam čin polaska u školu i razgovor o školi ostaju djeci u nezaboravnom sjećanju i nije beznačajno kako će oni doživjeti taj početak. Perišić (1972: 53) također, navodi da polazak djeteta u školu ne predstavlja početak već produženje njegovog odgoja. U procesu učenja, koji je glavni cilj odgojno-obrazovnog procesa, škola ne samo da stvara nove aktivnosti kod djeteta nego i mijenja neke ranije formirane aktivnosti, navike, načine ponašanja, usklađujući ih sa zahtjevima i ciljem odgoja. Stoga, Partin (2009: 2) ističe da se odmah na početku prvim danom škole postavljaju temelji za uspješnu školsku godinu. Sve što nastavnici tog dana urade postavlja ton za ostatak godine. Tako da provođenje vremena u planiranju i organizaciji aktivnosti već od prvog dana jedno je od najvrjednijih ulaganja koje svaki nastavnik može napraviti.

Pehar (2007) objedinjuje period polaska djece u osnovnu školu i predškolski odgoj i obrazovanje u jedan period koji traje od 3. do 10. godine života. Taj se period, kako navodi i autorica, naziva još i temeljnim odgojem i obrazovanjem, jer se njime postavljaju temelji buduće ličnosti. Stoga je u takvoj vrsti odgoja i obrazovanja potrebno obratiti posebnu pažnju i holistički mu pristupiti, jer mnogobrojni faktori u ovom periodu utiču na djetetov budući emocionalni, socijalni, intelektualni i tjelesni razvoj. Također, propusti koji se učine u sferi emocionalnog, intelektualnog i socijalnog sazrijevanja, teško se (neki nikako) kompenziraju u kasnijem razvoju dječije ličnosti. Dakle, predškolsko razdoblje, koje implicira također odgoj i obrazovanje u nižim razredima osnovne škole, predstavlja temelj na kojem dijete gradi cijeli svoj život, te je zbog toga od ključne važnosti.

Kao što se iz prethodno navedenog može uvidjeti, sa administrativnog aspekta i aspekta legislative, u Kantonu Sarajevo je uloženo mnogo truda kako bi se što detaljnije i kvalitetnije uredio način funkcioniranja nastavnog procesa na nivou osnovne škole. Međutim, kada je u pitanju obrazovanje djece i mladih još važniji podaci se dobijaju istraživanjem činjeničnog stanja u praksi s ciljem uočavanja određenih nedorečenosti ili nepodudarnosti. Takva istraživanja su potrebna najviše zbog činjenice što nastavni proces nije statičan i ide (ili bi trebao ići) u korak s vremenom kako bi se unaprijedio i prilagodio savremenim društvenim dešavanjima. Kada je u pitanju osnovna škola,

otkrivanje nedostataka u nižim razredima i među mlađim uzrastima je ključno kako bi se na vrijeme ukazalo na učinjene propuste i kako bi se isti ispravili.

## 2. Važnost poznavanja razvojnih karakteristika učenika prvog razreda osnovne škole

Razmišljajući o realizaciji nastavnog procesa u prvim razredima osnovne škole nameću se pitanja kako se realizacija odvija, šta je za nju sve potrebno, kakve kompetencije trebaju imati nastavnici, ali možda i najbitnije pitanje- *ko su glavni učesnici i kako oni reaguju na cijeli proces, odnosno kako ga prihvataju?* Kada pomislimo na prvačice i uporedimo njihov uzrast sa prethodno opisanim uređenjem škole i školske nastave, ne možemo a da se ne zapitamo, koliku zbrku kod njih može da izazove svaka od navedenih informacija. Oni sigurno ne razmišljaju o Ustavu i zakonima, nego nastoje taj novi svijet u koji ulaze prilagoditi onome što su savladali prije nego što su zakoračili preko školskog praga. Djeca ovog uzrasta dolaze sa jako bujnom maštom i nedorečenim shvatanjima koje je potrebno usmjeriti i prilagoditi onome što od njih zahtijeva nastava i odgojno-obrazovni ciljevi. Za početak, kada se govori o polasku djece u školu i njihovom prihvatanju škole, obaveza i odgovornosti koje ona sa sobom nosi, kao i zahtjeva koje postavlja pred prvačice, mnogi autori navode određene razvojne karakteristike odnosno preduvjete koje smatraju neophodnima da bi dijete moglo prihvatiti školu. Ovdje ćemo navesti samo osnovne:

- *Fizička zrelost*- određeni kalendarski uzrast i tjelesna razvijenost.
- *Intelektualna zrelost*- određeni umni uzrast, odnosno izvjesni stupanj razvijenosti viših kognitivnih procesa.
- *Socijalna zrelost*- relativna samostalnost pri zadovoljavanju vlastitih potreba, osposobljenost za život u društvu djece i odraslih.
- *Emocionalna zrelost*- izvjesna emocionalna stabilnost i kontrola emocija.
- *Motivacija za učenje*- interesovanje, radoznalost za školsko učenje, te minimum upornosti.
- *Iskustvo*- realne informacije o školi, režimu rada u školi i zahtjevima koji se pred učenika postavljaju u školi (Pehar, 2007: 103).

Kako će dijete prihvatiti školu i njene sudionike ne zavisi samo od ovih ličnih preduvjeta koje dijete potencijalno ima, već od mnogih drugih preduvjeta i faktora koji dolaze s vana. Mitrović (2000) navodi da tu veliku ulogu imaju i način i uslovi odrastanja, uticaj obitelji, prethodna priprema djeteta, ličnost učitelja, da li je dijete išlo u vrtić i na taj način naviklo na odvajanje od roditelja/staratelja ili ne itd. Ono što se često dešava u nastavnoj praksi jeste da i pored spoznaje da je ličnost djece ovog uzrasta „ranjiva“ i emotivno osjetljiva, ipak dolazi do neadekvatnog pristupa od strane djetetovog okruženja. Na primjer, Pehar (2007: 102) navodi da je doživljavanje neuspjeha odmah na početku školovanja često uzrokovano neprimjerenim zahtjevima, nepoznavanjem karakteristika dječijeg uzrasta, neprimjerenim i rigidnim načinima školskog rada,

neadekvatnom socijalnom i emocionalnom razrednom klimom, što kod učenika izaziva nelagodu, strah od škole, nesigurnost, gubljenje samopouzdanja i radoznalosti, te slabljenje motivacije za učenje i izvršavanje školskih obaveza. Čehić (1997: 5-7) navodi još jedan od glavnih razloga pojave neadekvatnog pristupa prema učenicima početnih razreda a to je nestručan, površan i neodgovoran pristup procjeni djece za polazak u školu. Ovakav pristup ima za posljedicu pogrešnu dijagnozu i prognozu, koja opet pogrešno usmjerava pedagošku aktivnost sredine na pogrešno procijenjeno dijete. Zbog toga Čehić (1997) naglašava da se shvatanje o jednakosti učenika mora napustiti pošto je veoma štetno po mentalno zdravlje učenika, i da se mora poštovati pravilo da postoji nejednakost učeničkog tempa razvoja, jer je opseg njihovih fizičkih i psihičkih razlika iznenađujuće velik. Stoga, procjena zrelosti treba biti primat svim školama, jer prije svega ima preventivnu ulogu koja ukazuje na razlike u fizičkoj i psihičkoj zrelosti koje su osnova za kasniji pristup učitelja. Pored odluke o polasku djeteta u školu potrebno je ukazati na psihofizičke specifičnosti djeteta koje su relevantne za buduću interakciju djeteta i škole. Na primjer, može se ukazati na:

- a) poremećaje osobina ličnosti (preosjetljivost, stidljivost, plašljivost, razdražljivost, tvrdoglavost, nedruštvenost);
- b) poremećaje navika (mucanje, grickanje noktiju, sisanje prsta, poremećaje sna);
- c) poremećaje ponašanja (anksioznost i strah, psihomotorna uznemirenost, ljubomora, odbijanje poslušnosti, laganje, neprilagođenost, osamljivanje, dominantnost).

Također je jako bitno da se pored nepoželjnih oblika ponašanja ukaže i na pozitivne izražene osobine učenika, kao što su određene nadarenosti, sklonosti, interesovanja. Ovim što je rečeno pobija se mišljenje da je zadatak učitelja da samo obrazuje učenika. Već u prvom razredu učitelji ne samo što će učiti djecu novinama nego, također, imaju i zadatak da mnogo šta koriguju što dijete kao nepoželjno donosi u školu (Čehić, 1997: 8).

S druge strane kada je pristup okoline adekvatan onda je i tranzicija uspješnija, što prema Durrant (2010: 111) čini djecu u ranim godinama osnovne škole jako nestrpljivima i veoma motiviranima da savladaju nove izazove. U toj situaciji najvažniju ulogu imaju učitelji koji trebaju kreirati nastavnu atmosferu koja podržava i podstiče, te hrani dječiju motivaciju i učenje. Osim toga, Durrant (2010) karakteriše učenike ovog uzrasta uglavnom kao aktivne, radoznale, često odsutne i nezavisne, te smatra da neke karakteristike djece ovog uzrasta mogu predstavljati izazove za učitelje. Zanimljivo je da svaka od tih karakteristika može dovesti do konflikta u učionici i da pristupi učitelja tim konfliktima mogu imati moćan utjecaj na dječije osjećaje o školi. Ramić (2007: 264) zastupa mišljenje da je za uspješan rad sa šestogodišnjom djecom u prvom razredu neophodno da učitelj prikupi što veći broj konkretnih informacija koje će olakšati rad i omogućiti učitelju da u radu primijeni aktivno učenje. Ovaj autor izdvaja niz odlika šestogodišnjaka dobijenih psihološkim istraživanjima, a to su između ostalog:

- da šestogodišnja djeca mogu biti relativno samostalna u izvršavanju jednostavnih poslova kao: oblačenje, obuvanje, održavanje higijenskih navika, znaju prepoznati opasnosti koje im svakodnevno prijete dok se kreću u okolini i sl.;
- da se šestogodišnjaci mogu uspješno fokusirati na zadatke i održati pažnju tokom dužeg vremena, ali su, tokom rješavanja zadataka, potrebne promjene, dinamičan rad i kraće pauze;
- da su šestogodišnja djeca pod utjecajem sazrijevanja i sredine savladala osnove gramatike, fonetike i sintakse, da raspolažu s odgovarajućim fondom riječi koje im omogućavaju nesmetanu komunikaciju s nastavnikom, vršnjacima i ostalim u sredini u kojoj žive. Ipak, treba istaći da razvoj govora još nije potpuno završen i da postoji potreba daljeg uvježbavanja i usavršavanja;
- da je psihofizički razvoj šestogodišnjaka pod utjecajem procesa lateralizacije, tj. procesa uspostavljanja dominacije jedne strane tijela koji se završava između 6. i 7. godine života;
- da se mogućnosti za učenje, posebno aktivno učenje zasniva na sposobnosti pamćenja, a pamćenje kod šestogodišnjaka je pretežno kratkotrajno. To zahtijeva da se pojedini programski sadržaji saopćavaju, ponavljaju i uvježbavaju više puta, ali ne u istom obliku, već u različitim varijantama;
- da je pažnja kod šestogodišnjaka, uglavnom, spontana, nenamjerna, frustrirajuća, brzo se mijenja, teško je održati i lahko joj je promijeniti namjeru. Na ovom uzrastu djeca se mogu koncentrirati na jedan zadatak. Što su sadržaji raznovrsniji to će i pažnja biti bolja i stabilnija pa je preporučljivo da se u toku nastavnog sata kombiniraju aktivnosti aktivnog učenja s muzikom i pjesmom, crtanjem, vježbama uz korištenje više kraćih pauza;
- da su percepcija, pamćenje, pažnja, mašta, motivacija kod šestogodišnjaka u fazi formiranja pa s tim u vezi su i vrste igara koje se koriste tokom rada, a najpoželjnije su igranje uloga;
- da šestogodišnjaci imaju poteškoća u dinamici uspostavljanja koordinacije i razvoja preciznih pokreta, jer sitni mišići ruke još nisu potpuno razvijeni, okoštavanje prstiju još nije završeno, imaju slabu statičku izdržljivost koja je u vezi s mirnim položajem tijela pri crtanju, pisanju i drugim sjedećim aktivnostima;
- da socijalne interakcije, prihvatanje pravila ponašanja, stavova drugih, komunikacija s nastavnikom i vršnjacima ukazuju na određene karakteristike zrelosti djeteta za razne aktivnosti i za aktivno učenje. Prihvaćenost od vršnjaka, dobra saradnja, kooperativnost, komunikativnost, osjetljivost za potrebe druge djece, uspješno savladavanje različitih aktivnosti, sigurni su pokazatelji da se dijete pravilno razvija. U

protivnom, kod djece se javlja nezadovoljstvo, inferiornost, gubitak volje za aktivnosti, odbojnost, povlačenje u sebe, nekooperativnost, slab rad i angažiranje što predstavlja sigurna upozorenja da djetetu treba pomoć nastavnika i kolektiva;

- da su emocionalne reakcije i ponašanja povezane sa socijalnim interakcijama. Za djecu ovog uzrasta karakteristično je da su emocije veoma promjenljive, da su veoma osjetljivi na nepravdu, da se lahko povrijede i da, zavisno od temperamenta, reaguju burno, naglo, plačem i gnjevom.

Nadalje, Montesori (2016: 262) navodi da počevši od šeste godine djeca razvijaju moralnu svijest što im omogućava uspješno razlikovanje ispravnog od pogrešnog. Starc, Obradović, Pleša, Profaca i Letica (2004) navode da dijete sa šest godina započinje razumijevanje prijateljstva kao međusobnog povjerenja i pomoći. Spremno je za nove avanture i često je neopravdano sigurno u sebe, odnosno ide "glavom kroz zid". Često od sebe očekuje previše pa zadatak koji sebi postavlja nije u stanju završiti. Sklono je pretjerati, te se naglo iscrpljuje. Zato je važno pomoći mu da odredi granice svojih realnih mogućnosti. Ima svoje dobre dane kad blista i svoje loše dane kad je "potonulo". Kod neke djece pojavljuju se periodi kada im se čini da su svi protiv njih, da ih niko ne voli, da imaju "pik" na njih. Važno je pažljivo odmjeriti s koliko uvažavanja je potrebno prihvatiti njihove brojne pritužbe i prigovore, jer vjerojatno nije sve tako crno kao što dijete kaže. U svim područjima razvoja kod djeteta ove dobi vidljiv je cijeli repertoar i svo bogatstvo njegovih igara, vještina i strategija upoznavanja svijeta koje je usvajalo u proteklih šest godina. Sve su rjeđe eksplozije bijesa, te bijes češće izražava verbalnom agresijom (ruganjem, izazivanjem, svađanjem, vrijeđanjem). U Nastavnom planu i programu za prvi razred osnovne škole KS (2019: 73) ukratko je objašnjen fizički razvoj učenika ovog uzrasta pri čemu je istaknuto da se razvija finija muskulatura, da se osnovni oblici kretanja postepeno automatizuju, da dijete lako i sigurno koristi samo jednu ruku i nogu, te da u ovom periodu počinje i druga denticija, koja može biti jedan od znakova tjelesne zrelosti. Ono što je još zanimljivo navesti jeste da djeca ovog uzrasta imaju potrebu za stalnom aktivnošću i za više obroka dnevno, jer im je zapremina želuca još uvijek mala i izmjena materije je velika, zbog čega nastavnike ne bi trebalo čuditi kada učenici traže svoje obroke češće.

Dakle, najbolji način da se izbjegne bilo koji vid neugodnih emocija i loših iskustava u početnim razredima osnovne škole, jeste da se izvrši kvalitetna procjena djece za polazak u školu, te da profesori/ice razredne nastave dobro upoznaju svoje učenike i pravovremeno se služe znanjem o odlikama njihovog psihofizičkog razvoja. Osim toga, jako je bitno da ti isti profesori/ice posjeduju kompetencije u području razrednog menadžmenta, čime će preventivno djelovati na negativne posljedice koje se potencijalno mogu desiti u nastavnom procesu, o čemu ćemo više reći u nastavku. Najjednostavnije rečeno, profesori/ice razredne nastave mogu pomoći djeci da se prilagode, kada razumiju kako djeca razmišljaju u tom uzrastu i zašto se ponašaju na određene načine, što će im olakšati procese podučavanja i discipliniranja.

## 2.1. Uzroci pojave neprihvatljivih oblika ponašanja kod prvačića

Svaka od prethodno navedenih psihofizičkih karakteristika djece ove dobi se na određeni način ispoljava kroz njihovo ponašanje. Uticaj svih promjena se, zbog stalnog prilagođavanja, odricanja i prihvatanja koje donosi prvi razred, kod učenika prvenstveno iskazuje kroz njihove socijalne interakcije s drugima u svom okruženju. Pehar-Zvačko (1990: 10-11) ističe da su najčešći socijalni oblici ponašanja djece početnih razreda osnovne škole: negativizam, svađa, rivalstvo, agresija, dominantno ponašanje, egocentričnost, kooperacija, socijalno odobravanje, simpatija, imitacija itd. Sve ove socijalne forme ponašanja, koje su posljedica socijalnih oblika učenja i zrenja (kao prvo centralnog nervnog sistema, te fizičkog rasta i razvoja) čine rano iskustvo djeteta koje je nespecifično, generalizovano, permanentno, i koje ostavlja trajan pečat na kasniji razvoj. Promatrajući kroz kontekst nastavnog procesa, za početak je potrebno istaknuti određene distinkcije kada govorimo o ometajućim, neprihvatljivim i nediscipliniranim oblicima ponašanja učenika u ovom okruženju, te uzrocima pojave takvih ponašanja. Prema Perišić (1972: 8) „nedisciplinovano ponašanje učenika je ponašanje koje je u sukobu s normama i propisima škole, a koje se, rjeđe ili češće, ispoljava u učenikovom radu i ponašanju u školi“. Andrić i Čudina (1985: 152) oblike nediscipliniranog ponašanja opisuju kroz tri kategorije:

1. *Oblici neprihvatljivog ponašanja u školi* - oblici ponašanja koji nisu u skladu s općim normama što vrijede u društvu, a osiguravaju normalno funkcioniranje kolektivnog i individualnog života. To je odstupanje od normi najčešće izraženo u agresivnosti, neposluhu, sklonosti laganju, uništavanju tuđe imovine, skitnji, besposličarenju, ljenčarenju i krađi. Djeca koja pokazuju takvo ponašanje obično imaju i niz drugih uočljivih karakteristika i izlaze iz obrazovnog procesa prije nego što je on završen.
2. *Ponašanje koje ometa nastavni proces*- obuhvaća sve one oblike ponašanja koji ometaju normalno odvijanje nastave i sudjelovanje u nastavnom procesu:
  - ponašanje učenika koje ometa njegovo vlastito sudjelovanje u nastavi: vrpoljenje, nemir na mjestu, bavljenje predmetima i sadržajima koji nemaju veze sa sadržajem nastave (šaranje, crtanje, pisanje, čitanje stripova, sanjarenje, gledanje kroz prozor).
  - ponašanje koje uključuje i drugu djecu: šaptanje, brbljanje, gurkanje, gađanje, dopisivanje, igranje igara ili glasni govor i primjedbe kojima se privlači pažnja, a ometa nastava.

Treća kategorija ponašanja je kombinacija ove dvije kategorije: ono ometa ispunjenje ciljeva nastave a istovremeno je prekršaj uobičajenih moralnih normi. Ova kategorija je nastala zbog mišljenja da često ponašanje koje počinje kao „ometajuće“ nastavlja se i pogoršava dok ne prijeđe u kategoriju „neprihvatljivoga“. U ovu kategoriju se ubrajaju ponašanja poput: prepisivanja, šaptanja, varanja o izostancima, svojatanja tuđeg rada i sl. Ponašanje koje se najčešće karakteriše kao nedisciplinovano ponašanje u prvim razredima osnovne škole, jesu zapravo ona ponašanja koja uzrokuju ometanje odvijanja nastave i budu lako primijećena od strane učitelja. To su, između

ostalog, ponašanja koja navodi i Kyriacou (1995: 102) poput: brbljanja ili upadica, galame (verbalna, npr. dovikivanje s drugim učenikom na drugom kraju učionice, i neverbalna, npr. lupanje stolicama), odsutnosti duha, neizvršavanja zadaća, bezrazložnog odlazanja s mjesta, ometanja drugih učenika i kašnjenja na nastavu.

Jusović i Handžar (2009: 14) tvrde da je ponašanje djece rezultat i posljedica njihovih iskustava u različitim fazama razvoja, karakteristika okruženja u kojem odrastaju, modela ponašanja koje imaju u okruženju, kao i prilika da stiču i razvijaju različite vještine. Svako ponašanje djeteta ima određenu svrhu i smisao. Nastojeći da interpretiraju sopstveno iskustvo i shvate smisao svijeta oko sebe i sebe u svijetu, još u najranijim godinama djeca razvijaju niz temeljnih vještina koje im u tome pomažu. Ponašanje koje dijete ispoljava je u direktnoj vezi sa stepenom razvijenosti sljedećih vještina:

- *Razvoj slike o sebi i ličnog identiteta* – način na koji djeca vide sebe u odnosu na druge.
- *Razvoj samopouzdanja* – da li imaju ili ne pozitivna osjećanja u odnosu na sebe.
- *Razvoj samoefikasnosti* – da li vjeruju da mogu imati uticaj na svijet oko sebe i svoj život.
- *Razvoj samokontrole (samoregulacije)* – sposobnost da kontrolišu sopstvene želje i emocije i odlože trenutno zadovoljenje potreba u ime dugoročnih ciljeva.
- *Razumijevanje odnosa* – šta uče o drugima i svom odnosu sa njima.
- *Generalna konceptualizacija svijeta i značenja određenih aspekata života* – da li je svijet sigurno mjesto za istraživanje ili zastrašujuće mjesto u kojem ne treba ulaziti u rizike ili je čak mjesto u kojem se treba boriti za život.
- *Razvoj empatije* – sposobnost da razumiju unutrašnja stanja drugih osoba.

S druge strane, nedovoljna razvijenost ovih vještina jedan je od mnogih razloga zašto učenici ispoljavaju neprihvatljive oblike ponašanja. Andrić i Čudina (1985) su svojom distinkcijom nedisciplinovanih oblika ponašanja mogli naslutiti da su uzroci pojave takvih ponašanja različiti i da leže i u vanjskim faktorima, ali i u samom djetetu. Na primjer, neki problemi mogu proisticati iz psihofizičkih karakteristika djeteta, neki iz obiteljske situacije djeteta, a neki su posljedica socioemocionalne atmosfere u školi. Walters i Frei (2007: 110) navode da postoji pet najčešćih uzroka neprimjerenog ponašanja učenika nižih razreda, a to su: dosada, potreba za pažnjom, moć kojom nastoje preuzeti kontrolu, osveta koja najčešće proizilazi iz osjećaja nepripadnosti, te samopouzdanje koje seže u dvije krajnosti - previše samopouzdanja ili nedovoljno. Listu uzroka učeničkog neposluha možemo upotpuniti razlozima ili motivima koje navodi Kyriacou (1995: 103-104), a to su: dugotrajan umni napor, nemogućnost da se izvrši aktivnost, druželjubivost, niska školska samosvijest (odnosi se na narušeno samopouzdanje učenika zbog niza doživljenih neuspjeha), emocionalni problemi i negativan odnos (prema školskim obavezama). Osim toga, uzrok učeničkog neposluha mogu biti često i neka stanja ili situacije u kojim se učenik nalazi, a koji se ponekad ne protumače kao motivi za neposluh. Neke od njih navodi Organizacija



Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) (2006: 38) poput toga da je zadatak za učenika previše lak ili previše težak; da rad nije zanimljiv, te je učeniku dosadno; da metode podučavanja ne odgovaraju metodama učenja određenog učenika; da učenik možda nije spreman za čas; da je učeniku nejasno šta se od njega očekuje ili su mu očekivanja previsoka; da su društvene vještine učenika slabe što dovodi do toga da učenik/ica ne razgovara sa nastavnikom ili drugim učenicima i sl. Klasifikaciju uzroka neposlušnosti nude i Flicker i Hoffman (2006: 12) koju ćemo radi bolje preglednosti tabelarno predočiti u nastavku (tabela 1.).

Tabela 1. Uzroci koji dovode do neprihvatljivog ponašanja kod učenika (Flicker i Hoffman, 2006: 12)

<b>Emocionalni uzroci</b>	temperament, ljutnja, prkos, asertivnost, frustracija, anksioznost, strahovi, dosada, prekomjerna stimulacija, potreba za pažnjom, ljubomora, nisko samopouzdanje
<b>Obiteljski uzroci</b>	neadekvatno postavljanje granica/pretjerana permisivnost, disciplina zasnovana na pretjeranoj kontroli, rivalstvo braće i sestara, zahtjevan raspored rada, putovanja vezana za posao, selidba u drugi dom i promjena škole, razvod, zloupotreba supstanci, nasilje u obitelji i zanemarivanje
<b>Školski uzroci</b>	previše djece, previše buke i stimulacija, nedostatak razvojno primjerenog nastavnog plana i programa, slaba organizacija prostora u učionici, takmičarske ili nasilne igre, "ne" okruženje, nedostatak jasno određenih i provedenih pravila
<b>Fizički uzroci</b>	loša ishrana, glad, umor, bolest, bol, alergije
<b>Teškoće u učenju kao uzroci</b>	smetnje u razvoju, ADHD, perceptivne teškoće, slušna obrada/čulna integracija, jezik i govor, pervazivni razvojni poremećaj itd.
<b>Uzroci koji proizilaze iz životne sredine</b>	uticaj vršnjaka, sezonski faktori, loše stambeno zbrinjavanje, siromaštvo, nasilje u društvenoj zajednici i u medijima, terorizam i rat

Svi ovi razlozi mogu za posljedicu prouzrokovati pojavu neprihvatljivih i ometajućih oblika ponašanja od strane učenika, međutim bit leži u tome kako na koje uzroke ponašanja i posljedice tih uzroka adekvatno reagovati. Casey i Carter (2016: 67) navode da zajedničku nit od djetinjstva do odrasle dobi čini ponašanje koje se koristi kao sredstvo da se nešto dobije ili da se nešto učini. Stoga, je u priručniku za nastavnike objavljenom 2006. godine od strane Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) istaknuto da će dijete postati neposlušno onda kada neka njegova potreba nije ispunjena. S tim u vezi, Badurina i sar. (2021: 36) navode da svako dijete, između ostalog, može imati relacijske potrebe odnosno potrebe za kontaktom kojih često nije svjesno, i koje nije u stanju da saopšti odraslima niti svojim vršnjacima. Zato djeca svojim promjenama u ponašanju pokazuju da im nedostaje pažnje ili ljubavi od strane roditelja, prihvatanja od strane vršnjaka, razumijevanja od strane nastavnika, obrazovne podrške u smislu pomoći pri savladavanju gradiva ili jasne strukture od strane odraslih. Kada su relacijske potrebe

nezadovoljene, djeca pokazuju promjene u ponašanju, poput povlačenja, agresivnog ponašanja, slabijeg školskog uspjeha, nepoštivanja školskih pravila, te kao rezultat toga u školskom okruženju mogu postati žrtve ili počinioci nasilja. Zbog toga je neophodno da učitelji prvo razumiju razloge za neko učenikovo ponašanje, kako bi mogli spriječiti neposlušnost i prije nego što se ona dogodi. Uz to im je potrebno strpljenje i znanje o tome kako da ih na pozitivan način upute ka prihvatljivom ponašanju. Kako bi se od prvog razreda osnovne škole postavili dobri temelji za adekvatno reagovanje na nepoželjne oblike ponašanja učenika, Jusović i Handžar (2009:9) navode da je važno imati na umu sljedeće:

- Ponašanje djeteta uvijek ima neko značenje i smisao, a javlja se kao rezultat nastojanja da se iskomunicira određena potreba ili želja.
- Dijete ponavlja ponašanja za koja dobija podršku i koja mu donose osjećaj uspjehnosti.
- Dijete se obeshrabruje i frustrira kada njegovo ponašanje ne dovodi do željenog cilja pa tada reaguje neadekvatnim, neprihvatljivim ponašanjem (ukoliko ga ne podučimo drugim, prihvatljivim načinima).
- Ponašanje je kontekstualno. Svrha i značenje ponašanja su, barem jednim dijelom, povezani sa okruženjem u kojem se ono dešava.
- Da bismo adekvatno reagovali na ponašanje moramo razumjeti svrhu ili namjeru određenog ponašanja i tek onda napraviti plan intervencije.
- Neadekvatno ponašanje, uzrokovano nerazvijenim socijalnim vještinama, ukazuje na to da moramo raditi na razvijanju tih vještina.
- Potrebno je uticati na faktore okruženja koji doprinose ovakvom ponašanju.

Montesori (2016: 124) se zalaže za to da odrasli što bolje poznaju prirodu razvoja djeteta i ne narušavaju njene zakone. Jedan od njih jeste da ponašanje svakog pojedinca predstavlja proizvod njegovih iskustava sa životnim okruženjem. Učionica je jedan od najbitnijih prostora koji učeniku nudi iskustva pomoću kojih oblikuje svoje ponašanje. Problem se javlja kada učitelji svojim stilom podučavanja i rada s učenicima ograničavaju ta iskustva i štaviše smatraju učenički neposluh kao krivicu samog učenika koji time ometa/spriječava učitelja u obavljanju njegovog posla. Jusović i Handžar (2009: 12) navode da se u takvim situacijama ne sagledavaju mogući uzroci koji su doveli do ovakvog ponašanja djeteta, nego se odmah poduzimaju akcije kako bi se dijete „popravilo“ i / ili „kaznilo“, a uspjehom se smatra prestanak ispoljavanja ponašanja koje je označeno kao „problem“ ili kao „uzrok“ ometanja nastave. Durrant (2010: 104) ističe da ako se učenik u veoma ranom uzrastu na ovaj način kazni, za njega će biti veoma teško da: predvidi šta će se sljedeće desiti, u svojoj glavi pronade rješenje problema, te razumije da je odrasloj osobi koja ga kažnjava još uvijek stalo do njega. Ukratko, on će se osjećati odbijeno što će prouzrokovati osjećaj nesigurnosti i anksioznosti u školskom okruženju. Neminovan rezultat toga bit će povlačenje ili loše ponašanje. Stoga, Nikolić (1990: 201) ističe da treba imati na umu da svako dijete polazi u

školu opterećeno bremenom vlastitih nada i želja, vlastitog predživota, svojih zadovoljstava i nezadovoljstava i izražava se vlastitim načinom prema vlastitim psihičkim sposobnostima. U odnosu na to, zadatak nastavnika bi trebao biti dvoznačan: prenijeti znanje na odgovarajući pedagoški način i odgovoriti grupnim osjećajima učenika u razredu, odnosno osjećajima svakog učenika u grupi.

### 2.1.1. Neuključenost roditelja u nastavni proces kao uzrok pojave neprihvatljivih oblika ponašanja kod učenika

UNESCO (2006: 93) ističe da su dva najvažnija faktora koja se povezuju sa lošim ponašanjem i prekidanjem školovanja: nezainteresovanost roditelja i njihova niska očekivanja. Razlog zbog čega se ti faktori javljaju jeste nikakva ili nedovoljna povezanost škole i roditelja. Flicker i Hoffman (2006) smatraju da je uključenost roditelja i njihov doprinos neprocjenjiv za sve segmente nastavnog procesa, pa tako i za uspostavljanje discipline. Kada je disciplina u pitanju, jako je bitan dvojak pristup koji podrazumijeva da se nastavnici sa jedne strane i roditelji sa druge strane podjednako trude uspostaviti što bolju nastavnu atmosferu za učenje. Prema UNESCO (2006: 58-59) ako škola želi da izgradi pozitivnu vezu sa učenicima, onu koja podstiče lijepo ponašanje i sprječava neposlušnost, mora uključiti i roditelje u obrazovanje njihove djece. Dobre strane saradnje s roditeljima su:

- Učenici postižu bolje rezultate, bez obzira na društvenoekonomski status, porijeklo, ili obrazovanje roditelja.
- Učenici češće prisustvuju času.
- Češće rade domaći zadatak.
- Pokazuju pozitivniji stav i ponašanje.

Flicker i Hoffman (2006: 93-94) navode da postizanje savezništva sa roditeljima može predstavljati jako izazovan zadatak. Kada se suoče sa obiteljima koje se ne slažu ili su nemarne, nastavnici se moraju stalno fokusirati na to kako najbolje pomoći djetetu. Kada škola pokazuje poštovanje prema mišljenjima roditelja, veća je vjerovatnoća da će roditelji biti aktivni učesnici i tražiti pomoć. I na taj način će se otvoriti vrata za interakciju u kojoj će se moći predlagati načini za poboljšanje djetetovog ponašanja. Jusović i Handžar (2009: 86) također navode da je odgoj i obrazovanje djece nemoguće provoditi bez aktivnog uključivanja obitelji i cijele zajednice. Roditelji ne samo da imaju pravo da budu uključeni, već su najbolji poznavaoци svog djeteta i oni koji imaju najveći uticaj na dijete. Međutim, kako navodi Kreso (2004) sam pojam „saradnje“ između škole i obitelji nije dovoljno jaka poveznica koja će sa sigurnošću dovesti do željenih rezultata. Za razliku od saradnje, „partnerstvo“ čini odnos obitelji i škole mnogo više stabilnijim i produktivnijim, te potpuni fokus stavlja na dijete u svim njihovim planiranim aktivnostima. Kako bi se bolje shvatila razlika između saradnje i partnerstva Walsh (2002, prema Kreso, 2004) navodi niz odlika jednih i drugih koje tabelarno (tabela 2.) nudimo u nastavku.

Tabela 2. Razlika između saradnje obitelji i škole i partnerstva (Walsh, 2002, prema Kreso, 2004: 343)

<b>Saradnja obitelji i škole</b>	<b>Partnerstvo obitelji i škole</b>
Roditelji nisu uključeni u sve aktivnosti škole	Roditelji su prvi učitelji svoje djece i oni su partneri škole
Sa roditeljima se komunicira rijetko, a komunikacija postaje učestalija tek kada se jave određeni problemi	Komunikacija sa roditeljima počinje od početka školske godine i odvija se kroz zajednički rad, planiranje i određivanje ciljeva za svakog učenika
Roditelji mogu posjećivati školu samo u tačno utvrđene dane	Roditelji su dobrodošli u školu u svako doba
Uključivanje roditelja u rad škole svodi se na neredovnu pomoć oko domaćih zadataka i interesovanja za školske ocjene	Roditelji predstavljaju dragocjen resurs za dopunjavanje školskog učenja
Lokalna zajednica i škola treba da djeluju odvojeno, tj. "svako na svom terenu"	Škola pripada lokalnoj zajednici koja je značajan izvor znanja za učenike u pripremi za stvarni život

Da bi se sa roditeljima moglo postići partnerstvo neophodno je od samog početka stvarati odnos uzajamnog poštovanja i povjerenja. Jusović i Handžar (2009) ističu da se roditelji moraju osjećati dobrodošlima i ne smiju imati osjećaj da su meta kritike ili optuženici za neko ponašanje ili eventualni neuspjeh djeteta. Važno je, na samom početku, razgovarati o zajedničkim ciljevima za djecu i načinima na kojima će se kroz partnerstvo ti isti ciljevi i postići. Važno je roditeljima jasno reći šta se očekuje od njih od strane nastavnika, odnosno šta se u školi očekuje od djeteta kako bi ono bilo sigurno i efikasno učilo. Bitno je saznati i to šta roditelji očekuju zauzvrat. Tokom cijele godine potrebno je održavati redovne kontakte i pratiti napredovanje svakog djeteta. Ukoliko se i jave neki problemi trebaju se promatrati kao prilika za učenje – potrebno je pomoći roditeljima da nauče efikasne strategije za rad kod kuće, koje će biti konzistentne sa radom u školi. Edukacija roditelja o efikasnim disciplinskim strategijama se može odvijati u različitim oblicima. Prilagođavanje tema radionica posebnim interesima roditeljske populacije šalje poruku da je njihovo mišljenje važno. Uključivanje roditelja treba početi prije prvog dana škole. Pisma dobrodošlice i školski priručnici, koji pružaju detalje o procedurama, rasporedima, kontakt telefonima i nastavnom planu i programu, mogu dati ton i usmjerenje za buduću komunikaciju. Pitanja i nedoumice se na taj način lakše rješavaju, a nastavnici se obavezuju da će biti dostupni. Osim toga, roditelje treba kontinuirano ohrabrivati da volontiraju na različite načine: izleti, čitanje djeci, nadzor za vrijeme ručka i dijeljenje posebnih talenata i zanimanja. Ostali mogući oblici i načini saradnje i partnerstva sa obiteljima su: sastanak upoznavanja, kućne posjete, neformalna komunikacija, telefonski pozivi, roditeljski sastanci/informacije, kutije za prijedloge roditelja, oformljavanje vijeća roditelja, održavanje tribina za roditelje, omogućiti biblioteke za roditelje,

zaposliti informatora za roditelje, kreirati upitnike za ispitivanje potreba roditelja, slati zahvalnice roditeljima, kreirati pedagoške radionice itd.

Dakle, polaskom u školu kod djece dolazi do većeg broja promjena: dosadašnje spontane i promjenljive aktivnosti zamjenjuju se sistematskim i dugotrajnim školskim aktivnostima što djeci teško pada dok se ne stvore navike, zatim do sada slobodno kretanje zamijenjeno je ograničenim motornim aktivnostima, a duži boravak u učionici, sjedenje u klupi izaziva veliko statičko opterećenje koje djeca jako teško podnose. Ramić (2007: 266- 267) izdvaja da takve promjene mogu za posljedicu proizvesti čak pojavu školskog stresa, školskog šoka i adaptacione bolesti kod djece, posebno kada uzmemo u obzir činjenicu da sva djeca nisu podjednako spremna na ovakva opterećenja. Stoga je potrebno voditi računa o postepenom prelasku u zahtjevnu školsku radnu atmosferu. To se može postići, prije svega, poznavanjem svih prethodno spomenutih, ali i mnogih drugih odlika osobnosti učenika i uzroka njihovog ponašanja, čime nastavnik može lakše usmjeriti svoje pedagoško djelovanje. Cijeli taj proces prilagođavanja i prevazilaženja izazova mogu, također, olakšati i roditelji kojima će se pružiti prilika da aktivno učestvuju u školskom napredovanju svoje djece. Kako navodi i Kreso (2004: 339) svaka aktivnost u školi, svaki problem, svako pitanje, svaki cilj bilo koje aktivnosti podrazumijeva i prisustvo obitelji, bilo indirektno, kroz osobine ili ponašanje učenika, bilo direktno, kroz konkretnu angažiranost obitelji, stoga je jako bitno kvalitetno održavati taj odnos. Dakle, ključ je u zajedničkoj povezanosti i partnerstvu svih faktora čije djelovanje neće ugrožavati dijete i njegove potrebe i mogućnosti, već će od prvih dana provedenih u učionici inicirati kod njega osjećaj pripadnosti i što pozitivniju sliku o nastavnom procesu.

### 3. Disciplina u nastavnom procesu

Pojmovi discipline i neprimjerenog (nedisciplinovanog, neprihvatljivog, neadekvatnog ili nepoželjnog) ponašanja u nastavnom procesu nisu nepoznati. Naprotiv, discipliniranje je općeprihvaćen i ustaljen dio nastavnog procesa za koji nastavnici često smatraju da je glavno sredstvo za uspostavljanje reda u učionici i kontrolu učeničkog ponašanja. Općenito tumačenje riječi disciplina dolazi od latinske riječi *disciplina*, što znači učenje. Glagol disciplinirati dolazi iz istog korijena riječi kao i riječ *disciple*. Izvorno značenje te riječi podrazumijeva samodisciplinu nužnu za ispunjenje neke zadaće (Gossen, 1994: 14). Razlikovanje onoga što disciplina jeste u praksi i što bi trebala biti, je bila i bit će sigurno u budućnosti predmet mnogih istraživača. Dosadašnje općenito shvatanje teoretičara jeste da je disciplina potrebna, ali je jako bitno na koji način i kojim sredstvima se uspostavlja. Posmatrajući sa teorijskog aspekta, prema Tan (2002, prema Gašić- Pavišić, 2005: 9-10), disciplina je cjelovit proces koji ima tri aspekta- razvojni, preventivni i korektivni, čiji je krajnji cilj razvoj samokontrole kod učenika. Razvojni aspekt uključuje upućivanje, obučavanje, usvajanje vrijednosti i standarda za prihvatljivo ponašanje, odnosno, cjelokupnu organizaciju rada na času i upravljanje njime. Preventivni aspekt se odnosi na postavljanje granica ponašanju učenika i određivanju osnovnih pravila ponašanja, tj. upućivanje učenika u to šta se smatra prihvatljivim ili neprihvatljivim ponašanjem na času i koje posljedice

povlači neprihvatljivo ponašanje. Korektivni aspekt uključuje primjenu strategija podučavanja i procedura intervencije, da bi se podržalo prihvatljivo ponašanje i promijenilo nepoželjno ponašanje učenika. Prema Humphreys (1998, prema Njuel i Džefri, 2011: 11), disciplina je definisana kao „praktikovanje brige i poštovanja prema drugima i prema sebi“ čime se stvaraju pozitivni međusobni odnosi u razredu potrebni za kvalitetno odvijanje nastavnog procesa. Također, Rogers (2011: 5) disciplinu označava kao aktivnost nastavnika u kojoj on nastoji da vodi, usmjerava, upravlja i (gdje je potrebno) suočava se s učenikom o ponašanju koje narušava prava drugih. Ovo ponašanje nastavnika ima ciljeve izvan puke kontrole, osвете ili kazne, tj. ima za cilj da vodi učenika ka samokontroli i ličnoj odgovornosti. Međutim, vrlo često je u praksi dolazilo do zanemarivanja ovakvih teorijskih objašnjenja što je prouzrokovalo potpuno drugačije shvatanje discipline. Tako je, na primjer, Bueb (2009: 15) disciplinu slikovito opisao kao „nevoljeno dijete pedagogije“, jer ona u sebe utjelovljuje sve što je ljudima odbojno: prisilu, podčinjavanje, naređeno odricanje, podčinjavanje nagona i ograničavanje vlastite volje, odnosno jednom riječju kontrolu. Jusović i Handžar (2009: 33-34) su objasnili zbog čega je kontrola u srži nastavnikovog discipliniranja. Naime, jedan od glavnih razloga zašto se nastavnici teško odriču kontrole nad svojim učenicima jeste taj što se sposobnost “vladanja“ razredom ili kontrolisanja razreda visoko vrednuje. Što više i bolje održava kontrolu nad ponašanjem učenika u razredu, nastavnik se smatra kvalitetnijim i uspješnijim, a direktori škola više vrednuju one nastavnike koji im ne šalju “nedisciplinovane” učenike na razgovor. Nastavnici se najviše plaše gubitka kontrole nad učenicima, posebno u periodima odrastanja koje karakteriše sklonost eksperimentisanju sa disciplinom, odnosno ispitivanje granica dozvoljenog. Nastavnici strahuju da, ukoliko smanje kontrolu nad učenicima, učenici neće učiti one stvari kojima ih oni žele podučiti. U tom slučaju, dovodi se u pitanje i njihova uspješnost u ostvarivanju postavljenih obrazovnih ciljeva. Nadalje, pomenuti autori ističu da je kontrola nad učenicima vremenom postala toliko važna da je preuzela primat nad samim procesom učenja. Argumenti za to nalaze se u tvrdnjama nekih teoretičara razvoja da je djeci u periodu odrastanja veoma potrebna kontrola jer omogućava uspostavljanje psihološkog balansa. U školi se ova teza prevodi u praksu tako što se pojmovi disciplina i kontrola koriste kao sinonimi. Takvim stavom i pristupom nastavnika najčešće se prouzrokuje poslušnost učenika, ali ne ona poslušnost koja je posljedica poštovanja i priznanja superiornosti autoriteta nastavnika, već ona „slijepa“ poslušnost za koju Montessori (2016) kaže da proizilazi iz „slomljene“ volje djeteta zbog čega ono nema drugog izbora nego da se povinuje tuđem nalogu. Bergmann (2009: 7) također ističe da postoji dobra poslušnost i loša poslušnost. Jedna nastaje zbog zaštićujućeg autoriteta, a druga zbog zastrašujućeg autoriteta, pri čemu je ova prva poželjnija jer nastaje kao posljedica djetetovog povjerenja u mogućnosti njegovog učitelja. Kyriacou (1995: 101) u svojoj knjizi, namijenjenoj nastavnicima, za disciplinu navodi sljedeće: „Pogrešno je promatrati disciplinu kao nešto čime se rješavaju problemi učeničkog neposluha odvojeno od vašeg poučavanja. Još je veća pogreška pokušati uspostaviti disciplinu tako da si kao najvažniji cilj postavite dominaciju i to kako da učenicima utjerate strah u kosti kao strategiju gušenja neposluha. To je nepoželjno ne samo zato što će usporiti uspostavu pozitivnog razrednog ugođaja potrebnu za uspješno učenje, nego i odvratiti vašu pozornost s toga kako od kvalitete vašeg

poučavanja učiniti najdjelotvornije sredstvo za postignuće reda“. Dakle, disciplina ne mora da bude nešto negativno, niti nešto što se nameće “odozgo“. Ona, zapravo, treba biti protkana kroz sve segmente nastavnog procesa, kako bi se proces učenja neometano odvijao, a učenici osjećali prihvaćenima i poštovanima jer se njihov slobodni duh prisilno ne ograničava. Da bi se to postiglo potrebno je dosta truda i rada, pri čemu uspješnost realizacije takve discipline najvećim dijelom ovisi od kompetencija nastavnika.

### 3.1. Razlikovanje discipline i razrednog menadžmenta

Razredni menadžment ili upravljanje razredom Brophy (2006, prema Garrett, 2014: 3) opisuje kao „sve radnje koje nastavnici poduzimaju da bi stvorili i održavali okruženje pogodno za učenje“. Upravljanje razredom podrazumijeva sljedećih pet ključnih oblasti: organiziranje fizičkog dizajna učionice, uspostavljanje pravila i rutina, razvijanje brižnih odnosa, implementacija angažiranih i djelotvornih instrukcija i rješavanje pitanja discipline. Razredni menadžment se može promatrati kao strategija kojom svaki nastavnik treba da vlada ako želi kvalitetno odgovoriti na potrebe učenika, na odgojne i obrazovne zadatke i ciljeve nastave, ali i na svoje vlastite potrebe. Često od nastavnika možemo čuti da se upravljanje razredom odnosi na uspostavljanje kontrole, reda i discipline među učenicima, međutim ovdje je jako bitno naglasiti da disciplina nije jedina komponenta razrednog menadžmenta i da ne može biti potpuno uspješna bez postojanja ostale četiri oblasti. Nadovezujući se na tu konstataciju, Marshall (2003, prema Walters i Frei, 2007: 13) nudi pojašnjenje pojmova “upravljanje učionicom” i “razredna disciplina” kako se oni ne bi više koristili kao sinonimi. Naime, upravljanje učionicom se bavi time kako se stvari rade; disciplina se bavi načinom na koji se ljudi ponašaju. Upravljanje učionicom ima veze sa procedurama, rutinama i strukturom; disciplina se odnosi na upravljanje impulsima i samokontrolu. Upravljanje razredom je odgovornost nastavnika; disciplina je odgovornost učenika. Oni nisu sinonimi jer su u uzročno-posljedičnom odnosu i tu činjenicu nastavnici uvijek trebaju uzeti u obzir. Gašić-Pavišić (2005: 7) također pravi distinkciju između ovih pojmova prevodeći njihovo značenje sa engleskog jezika. Naime, kada se koristi glagol disciplinovati (to discipline) on označava radnje koje se čine poslije učenikovog lošeg ponašanja kako bi se to ponašanje zaustavilo i popravilo, dok se izraz upravljanje razredom (classroom management) koristi kada se želi prevenirati potencijalno problematično ponašanje uspostavljanjem i održavanjem sredine povoljne za uspješno učenje. Jusović i Handžar (2009: 3) navode da je upravljanje razredom mnogo više od same discipline. Nastavnici koji upravljaju razredom osnažuju učenike da steknu kontrolu nad sopstvenim životom tako što će da prihvate odgovornost za sopstveno ponašanje, da poštuju prava drugih i da naprave izbor i donesu odluke koje će koristiti njima samima, ali i drugim osobama u okruženju. Kada učenici razvijaju takva razmišljanja, potrebno je da im se kroz kvalitetan razredni menadžment obezbijedi pogodan fizički prostor uz primjenu raznolikih metoda i postupaka, čime će se problemi u ponašanju i svako drugo ometanje procesa učenja znatno umanjiti. Garrett (2014: 1) ističe da su efektivni menadžeri (nastavnici) oni koji organizuju svoje učionice tako da izbjegavaju većinu problema u ponašanju što dovodi do toga da ne moraju često brinuti o disciplini. Takvi nastavnici su svjesni da je učenje dinamičan proces i da zahtijeva razgovor, dijeljenje,

otkrivanje, eksperimentiranje i ispitivanje, a sve to može stvoriti buku koju nije uvijek nužno negativno disciplinirati.

Kao što navode Phelan i Schonour (2005: 23) dobro vođeno i pozitivno okruženje u učionici počinje od učitelja. Učitelj ili nastavnik nosi odgovornost za postizanje krajnjeg cilja nastavnog procesa, a to je učenje. Sadržaj i proces učenja, a pogotovo rezultati učenja bitno su uvjetovani načinom učenja odnosno kako učenici treba da uče, a nastavnici da poučavaju i pomažu da bi učenici sticali odgovarajuća znanja, razvijali sposobnosti, vrijednosti, stavove i ponašanje. Perišić (1972: 19) je također mišljenja da nastavnikov rad u odjeljenju ima opravdanje i smisao samo onda ako obezbjeđuje potrebne uslove za učenje. U protivnom, rad nastavnika nije postigao željenu svrhu, jer je pojam nastave neodvojiv od pojma učenja. Drugim riječima, ako rad nastavnika u odjeljenju ne omogući aktivno učenje učenika, veća je vjerovatnoća pojave nediscipline u odjeljenju, posebno kada su u pitanju djeca nižeg uzrasta. U NPP-u za prvi razred osnovne škole KS (2019: 30) navedeno je da su djeca uzrasta od šest godina veoma sklona istraživanju, ispitivanju i provjeravanju svega što ih okružuje. Njihova radoznalost nema granica i nju treba razvijati i jačati kroz vođenje učenika u «njihovom svijetu» radi sticanja spoznaje o svijetu općenito. Stoga, nastavni proces mora biti dobro osmišljen, planiran i pripremljen, jer se jedino na takav način može udovoljiti radoznalosti učenika. Ambijent u kojem se djeca osjećaju udobno i sigurno, uz dobro rukovođenje svim aktivnostima u nastavi je neophodan uvjet dobrih rezultata.

### 3.2. Razlikovanje discipline i kazne

Kada razgovaramo sa osobama u svom okruženju često možemo čuti rečenice poput „Ja se od svega vezanog za osnovnu školu najbolje sjećam one stroge nastavnice matematike što me je i za najmanju sitnicu upisivala u disciplinsku svesku“ ili „Koliko sam samo bojica zašiljio/la stojeći u ćošku pored kante dok sam bio/bila u kazni“ i sl. U obje navedene rečenice možemo primijetiti da su osim kontrole, ovi učenici iskusili nešto što je oduvijek bilo usko povezano sa disciplinom, a to je kazna. Kako navode Jusović i Handžar (2009: 52-53) kazna je bila i još uvijek je veoma čest način discipliniranja djece, jer mnogi roditelji, ali i profesionalci, čvrsto vjeruju da je kazna efikasno sredstvo da se dijete poduči „dobrom“ ponašanju. Dakle, vode se time da za kršenje pravila, povrijeđivanje drugih, uništavanje materijala ili za bilo koje drugo neprihvatljivo ponašanje, mora svakako postojati određena posljedica. Međutim, jako je bitno na koji način se kazne koriste, za kakve posljedice i šta iz njih na kraju dijete može naučiti. Zbog takvih shvatanja, nužno je istaći glavne razlike između discipline i kazne, kako bi se ti pojmovi u budućnosti prestali koristiti kao sinonimi. Prema Durrant (2010: 12) kazna nije disciplina. Kazna može obeshrabriti učenike, potkopati njihovo samopouzdanje, i dovesti do toga da ne vole ili čak mrze školu. Kada je u pitanju kazna, Konvencija o pravima djeteta je veoma jasna i nalaže da se djeca zaštite od svih oblika fizičkog ili mentalnog nasilja, povrede ili zlostavljanja, zanemarivanja, nemarnog tretmana, maltretiranja i eksploatacije, uključujući seksualno zlostavljanje. Stoga, UNESCO (2006: 20) navodi da suprotno od kazne, koja označava kontrolu nad ponašanjem djeteta, disciplina znači razviti njegovo ponašanje, tako da zadovoljava standarde. Namjena discipline je da nauči dijete samokontroli i samopouzdanju, tako što se fokusira na ono što želimo da dijete nauči i šta je ono



sposobno da usvoji. Disciplina je osnova koja izvodi dijete na pravi put kako bi uspostavilo harmonične odnose sa samim sobom i sa drugim ljudima. Cilj discipline je da djeca razumiju svoje ponašanje, preuzmu inicijativu, postanu odgovorna i da poštuju sebe i druge. Drugim riječima, ona će tim putem usvojiti pozitivan način razmišljanja koji će zadržati tokom cijelog života. Distinkciju između discipline i kazne prema UNESCO (2006) tabelarno (tabela 3.) predočavamo u nastavku.

Tabela 3. Razlikovanje discipline i kazne (UNESCO, 2006: 24-25)

<b>Disciplina je:</b>	<b>Kazna je:</b>
Davati deci izbor između pozitivnih alternativa	Govoriti im šta NE SMEJU da rade
Nagrađivanje truda i lepog ponašanja	Biti grub kada se ne ponašaju primereno
Kada sva deca poštuju pravila o kojima se pričalo i poznata su svima	Kada dete poštuje pravila jer mu se pretilo ili je bilo „podmićivano“
Dosledno, čvrsto vođstvo	Kontrolisanje, sramoćenje ili ismevanje
Pozitivan stav i poštovanje prema detetu	Negativan stav i nepoštovanje
Odsustvo fizičke i verbalne agresije i nasilja	Fizička ili verbalna agresija i nasilje
Logične posledice vezane za neposlušnost	Posledice koje su nelogične ili nevezane za ponašanje
Kada dete mora da se izvini ili popravi situaciju kada je njegovo ponašanje loše uticalo na nekoga	Kada je dete kažnjeno ako je nekoga povredilo, umesto da nauči kako da se izvini
Razumevanje individualnih mogućnosti, potreba, okolnosti i stepena razvoja	Mere neprimerene stepenu razvoja deteta. Individualne okolnosti, sposobnosti i potrebe se ne uzimaju u razmatranje
Naučiti decu da razviju samodisciplinu	Učiti decu da se ponašaju primereno samo kada rizikuju da budu uhvaćeni radeći suprotno
Slušanje i modelovanje	Stalno pridikovanje deci za male greške, što dovodi do toga da nas ignorišu ili ne slušaju
Greške kao prilika za učenje nečeg novog	Primoravati decu da slušaju nelogična pravila „jer sam ja tako rekao“
Kritika je usmerena ka ponašanju, a ne ka detetu – „to što si uradio/la nije dobro“	Kritika je usmerena ka detetu – „baš si glup/a, nisi dobar/dobra“

Iz svega navedenog možemo uvidjeti da cilj nije uvrijediti, posramiti ili nametnuti osjećanje krivnje kod djece, već uputiti djecu da samostalno razmisle o svojim postupcima i zajedno sa odraslima donesu najbolje rješenje problema. Jedino se na takav način razvija ličnost koja je spremna preuzeti odgovornost za vlastite postupke, bez da se kod njega/nje razvija revolt ili potreba da se doživljena neugoda uzvrati drugima. Jedan od načina da se negativno ugrozi ličnost djeteta, jeste neadekvatno korištenje kazni koje su usmjerene na osobnost djeteta, a ne na postupak koji je ono učinilo. Postoji izreka koja glasi: *Ako dovoljno često kazuješ djetetu koliko je loše, ono će sasvim sigurno takvo i postati.* Da bi se to izbjeglo savjet mnogih autora jeste da se korištenje kazni svede na minimum ili potpuno obustavi, te da se nastavnici okrenu ka strategijama koje dovode do uspostave pozitivne discipline.

Dakle, kroz mnoge historijske epohe razvoja institucionaliziranog nastavnog procesa discipliniranje je bilo nerijetko shvaćeno kao sinonim za kontrolu učenika i uglavnom je predstavljalo posljedicu za njihovo neprimjereno ponašanje. Pozadina tih ponašanja se nije uzimala u obzir, posebno u slučajevima kada je bio ugrožen autoritet nastavnika. Srećom, takvo poimanje discipline ostalo je velikim dijelom historije, pri čemu danas imamo značajan napredak po pitanju upotrebe pozitivnijih i prihvatljivijih načina uspostave discipline kojom se ne nanosi šteta učeniku niti u jednom aspektu. Prema Perišić (1972: 14) shvatanja o disciplini, o usmjeravanju i rukovođenju ponašanja učenika su se vremenom počinjala zasnivati na potrebi da se učeniku pomogne da nauči zadovoljavati svoje osnovne potrebe pomoću socijalno poželjnih i socijalno prihvatljivih vidova ponašanja, uključujući ga u takve organizovane oblike života i rada u školi koji će mu pružiti mogućnost učenja i vježbanja u ispoljavanju socijalno prihvatljivog ponašanja. Znači, kao što su se obezbjeđivali adekvatni uslovi za sticanje znanja i vještina u procesu nastave određenih nastavnih predmeta, tako su se počinjali obezbjeđivati uslovi za učenje disciplinovanog ponašanja. Prema mnogim autorima postoji čitava lepeza odgojnih i obrazovnih strategija, metoda, postupaka i sredstava kojima su se nastavnici koristili, a i dalje se koriste u radu s učenicima kako bi pored ostalih segmenata nastavnog procesa, bili u mogućnosti uspostaviti i kvalitetnu disciplinu. U nastavku ćemo ponuditi one najčešće prisutne u nastavnoj praksi.

### 3.3. Načini uspostavljanja i održavanja discipline u nastavnom procesu

U kontekstu nastave, Andrić i Čudina (1985: 153) za disciplinu u razredu ističu da ona označava ponašanje one djece koja na satu paze, imaju malu fizičku aktivnost, minimalnu ili nepostojeću međusobnu interakciju i istovremeno maksimalnu angažiranost interesa za sadržaj koji se izlaže. Postavlja se pitanje, da li je to prava svrha discipline i njen iskonski cilj? Da li možemo zamisliti dijete koje je tek napunilo šest godina života i koje je tek na početku svog puta otkrivanja svijeta, kako nepomično sjedi u klupi nekoliko sati i ima potpunu koncentraciju samo na ono što od njega zahtijeva učitelj? Naravno da postoje mnogo bolji načini uspostavljanja discipline koji neće ugroziti potrebe i mogućnosti niti jednog djeteta ako se pravilno koriste. Tu se, prije svega, ubrajaju mnogobrojne odgojne i nastavne metode, postupci, sredstva i strategije čija je jasna klasifikacija predmet mnogih istraživača i teoretičara. S tim u vezi, Matijević i sar. (2016) navode da se zbog teškoća u strogom razlikovanju sadržaja pojmova strategije, metoda i postupaka u novije vrijeme u literaturi koristi i izraz *metodički scenarij*, koji podrazumijeva događaje u kojima sudjeluju odgajatelji i odgajani, učitelji i učenici, a ti događaji imaju različitu svrhu, trajanje, sadržaje i vanjske oblike. Ovi autori zagovaraju pluralizam metoda odgoja i obrazovanja, te ističu da „na pedagoškoj sceni postoji pedagoški pluralizam, a nastavnici trebaju biti toliko kompetentni da sve to mogu kritički vrjednovati te izabrati naprikladnije ili osmisliti nove i originalne metodičke scenarije i strategije odgoja uz koje će svaki učenik zadovoljiti svoje razvojne potrebe i ostvariti najbolje svoje mogućnosti“ (Matijević i sar., 2016: 170). Stoga, u nastavku nudimo neke od odgojnih i obrazovnih metoda, sredstava i postupaka na način na koji ih klasificiraju različiti autori.

## • Metode

Prema Vukasoviću (2001: 359) metode su temeljni putevi i načini pomoću kojih odgajatelj pristupa odgajaniku, obrađuje odgojne sadržaje i ostvaruje konkretne zadatke, odnosno konačni smisao i svrhu odgojnih nastojanja. „Pod odgojnom metodom treba razumjeti svrhovitu i usporednu aktivnost odgojitelja i odgojenika, koja proizilazi iz općih odgojnih načela i, suglasno s temeljnim pedagoškim intencijama, vodi prema ostvarivanju pozitivnih svojstava odgojenika i tako potpomaže izgrađivanje njegove osobnosti“ (Vukasović, 2001: 359).

### a) Metoda poučavanja

Poučavanjem u odgojnom radu želimo da odgajnici shvate šta je dobro, lijepo, istinito, zdravo, korisno, vrijedno, ljudski poželjno i opravdano, a šta loše, ružno, neistinito, štetno, bezvrijedno, ljudski nepoželjno i neopravdano. Njime se odgajatelj obraća racionalnoj sferi odgajnika. Manifestira se u različitim oblicima, a najčešće u četiri takva oblika: objašnjavanje, etički razgovor, predavanje o životno aktualnim pitanjima i referiranje odgajnika (Vukasović, 2001: 360).

### b) Metoda uvjeravanja

Ova metoda se služi jasnim i emocionalno angažiranim objašnjenjima i vrednovanjima životnih pojava sa svrhom da odgajnici prihvate određena stajališta i da se u njih izgrade odgovarajući vrijednosni stavovi i uvjerenje. Ova metoda traži put do srca. Stoga se koristi živom riječi, emocionalno obojenim iskazima, snagom umjetničke riječi, izražajnim čitanjem, dramatizacijom, prikladnim primjerima, ljudskim toplim i vrijednosno angažiranim interpretacijama. Glavna dva oblika metode uvjeravanja su: vrednovanje i stvaranje ideala (Vukasović, 2001: 363).

### c) Metoda navikavanja

Navikavanje je zapravo zapošljavanje, aktivno djelovanje i vježbanje odgajnika u poželjnim, individualno i društveno vrijednim i korisnim postupcima, činovima, djelima, radovima. Rezultat su prijeko potrebne navike kao što su higijenske, radne, navike kulturnog ponašanja i druge. Navikavanjem i vježbanjem utječemo i na razvoj pozitivnih osobina volje i karaktera. Metoda navikavanja može se koristiti u raznovrsnim aktivnostima učenika u okvirima nastave, izvannastavnih aktivnosti, opće kulturne djelatnosti škole. Pojavljuje se najčešće u dva oblika kao vježbanje u adekvatnim postupcima i kao navikavanje u procesu rada (Vukasović, 2001: 366-367).

### d) Metoda sprečavanja

Metoda sprečavanja ima dvije glavne zadaće. Prva se sastoji u tome da preventivno izbjegne ili potisne loše primjere, poticaje i negativne utjecaje. Druga njena zadaća je korigirajuća ili terapijska, tj. da ispravi i ukloni nepoželjne stavove, uvjerenja, navike, da odvikne odgajnike od loših postupaka i da ih stavi u druge pedagoški povoljne uvjete gdje će se izgraditi novi pozitivni čini. S obzirom na ove dvije njene zadaće, razlikujemo i njena dva temeljna oblika: predusretanje i prisiljavanje (Vukasović, 2001: 368).

#### e) Metoda 1-2-3

Phelanova i Schonourova (2005) 1-2-3 metoda efektivne discipline podrazumijeva da je „nastavnik glavni“, ali na način da svađa, vikanje ili negativan fizički kontakt nisu dozvoljeni. Prema ovim autorima efektivna disciplina podrazumijeva tri glavna koraka:

- Korak 1 uključuje upravljanje nepoželjnim ponašanjem.
- Korak 2 uključuje podsticanje dobrog ponašanja.
- Korak 3 uključuje učenje nekih vrijednih i ne tako teških načina za održavanje zdravih odnosa sa svojim učenicima.

Način na koji se metoda primjenjuje objasniti ćemo kroz primjer koji nude autori:

Zamislite da dijete ima izljev bijesa (tantrum). Podignite jedan prst u zrak, pogledajte u bučnog malog dječaka i smireno recite „To je 1“. On naravno neće mariti za to, već svoj tantrum podiže na viši nivo. Pustite da prođe 5 sekundi, zatim podignite dva prsta i recite „To je 2“. Dobit će te ponovo istu reakciju, tantrum će se nastaviti. Zatim, nakon još 5 sekundi, podignite tri prsta i recite „To je 3, uzmi 5“. Šta to sad znači? To znači da su djetetu date dvije šanse pomoću upozorenja da bi se smirilo. Međutim, on to nije uzeo u obzir, propustio je te dvije šanse. Zbog toga slijede posljedice. Posljedica može biti time-out (npr. ako ste kod kuće taj time-out može trajati po jedan minut za svaku godinu djetetovog života- ako ima 4 godine onda 4 minuta time- outa). Zatim posljedica može biti time-out + gubitak privilegije na nešto (ranije ide na spavanje, nema više korištenja TV-a ili mobitela i sl.). Nakon što prođe njegov time- out poslije toga nema više ničega, niti razgovora, niti emocija, niti izvinjenja, niti „predavanja“, niti diskusija. Ništa se ne govori ako baš nije nužno. Naravno ako dijete uradi nešto da se „iskupi“ za svoje ponašanje, to uzmite u obzir, ali ne odustajte od ove metode. Ova metoda neće odmah dati neke značajne rezultate, ali bit je u istrajnosti njene primjene. Jednom kad dijete nauči da poslije 3 slijedi neka posljedica, početi će razmišljati kako da ne dođe ni do 2.

Phelan i Schonour (2005) navode da je ova metoda primjenjiva sa svim uzrastima djece i u svim životnim situacijama u kojima je prisutan odgojni proces. Najvažnije je da se metoda nauči pravilno primjenjivati, a rezultati će biti itekako vidljivi.

#### f) Restitucija

Jedna od najpoznatijih zagovornica restitucije D. C. Gossen u svojoj knjizi *Restitucija: preobrazba školske discipline* nudi veoma detaljan opis tumačenja restitucije i načina njene praktične primjene. Gossen restituciju tumači kao jednu od metoda vođenja razreda bez prisile. Konceptcija restitucije je pristup koji zamjenjuje kažnjavanje i nadgledanje tako što nudi priliku za razvoj samodiscipline kod djece i jačanje njihovih cjelokupnih ličnosti. To je suradnički proces u kojem djeca uče tražiti rješenje problema, te uporedo s tim uče o pravima, ali i obavezama. Najjednostavnije rečeno, restitucija je postupak popravljivanja učinjene štete, pri čemu se težište ne stavlja na okrivljavanje ili samu pogrešku, već nas isključivo zanima kako stvar popraviti. U modelu restitucije se osobnost i uloga nastavnika ne ugrožava i ne umanjuje. Nastavnik je voditelj koji djeci objašnjava i

primjerima pokazuje da je problem zapravo prilika da nauče biti bolji. Cilj restitucije je da pomogne djeci u njihovoj unutrašnjoj procjeni onoga što mogu učiniti kako bi svoje pogreške ispravili. Nadalje, autorica objašnjava da restitucija može biti itekako kreativna, ako se nastavnici uvijek vode njenim ciljevima. Prvi cilj je jačati dijete koje je progriješilo, jer mu u protivnom dopuštamo da bude neuspješno. Drugi cilj je zadovoljenje oštećene osobe, čime se razredu šalje poruka da je to mjesto gdje svi mogu zadovoljavati svoje potrebe. Osim što djeca u ovom procesu mogu razvijati svoju kreativnost, to istovremeno mogu činiti i nastavnici. Onda kada učenici nemaju svoje prijedloge ili ideje kako da isprave određenu pogrešku, tada na scenu stupaju nastavnici. Ono što je bitno zapamtiti jeste da u procesu restitucije nema požurivanja, tj. potrebno je djetetu dati dovoljno vremena da samo razmisli, zatim da donese odluku i pronađe način za restituciju.

- **Sredstva**

- a) Odgojna sredstva

Vukasović (2001) odgojno sredstvo definira kao „određeni postupak odgojitelja koji je usmjeren na ostvarivanje konkretnih odgojnih zadataka“. Ona se upotrebljavaju u sastavu različitih metoda s ciljem podupiranja razvoja pozitivnih, a potiskivanja i sprečavanja pojave negativnih osobina i činova kod djece. Vukasović (2001) odgojna sredstva dijeli u tri skupine:

- *Sredstva usmjeravanja*- pomoću njih usmjeravamo odgajanje odgajnika u pozitivnom pravcu, pomažemo razvoj njihove spoznaje, uvjerenja, ponašanja i djelovanja, pozitivnih osobina volje i karaktera. U ovu skupinu sredstava ubrajamo: savjet, primjer, stvaranje ideala, dnevni red, igru, rad i kulturnu rasonodu.
- *Sredstva poticanja*- imaju zadaću da motiviraju odgajnika na dobra djela, da ga potaknu da ih čini ili da ustraje u njima, ako već tako postupa. U ovu skupinu sredstava ubrajamo: priznanje, pohvalu, nagradu, obećanje i natjecanje).
- *Sredstva sprečavanja*- imaju svrhu da spriječe i potisnu negativne utjecaje na odgajnika, odnosno, ako takvi utjecaji ipak postoje, da spriječe odgajnike u vršenju loših, društveno neprihvatljivih činova i postupaka. U ovu skupinu sredstava ubrajamo: nadzor, skretanje, upozorenje, zahtjev i kaznu.

- b) Nagrade i kazne

„Kazna, još jedan prinudni pristup, zasniva se na ideji da učeniku treba naškoditi kako bi učio ili naškoditi kako bi bio poučen. Istina je da ljudi najbolje uče kada se osjećaju dobro u vezi sebe, a ne kad se osjećaju loše“ (Marshall, 2003, prema Mah, 2007: 70).

Nagrađivanje i kažnjavanje se često primjenjuju kao sredstva za uspostavu discipline od strane nastavnika. Tukša (2018) je u svom istraživanju, baveći se temom primjene nagrada i kazni u osnovnoj školi, došla do zaključka da ne samo da su još uvijek zastupljene u radu sa učenicima, već i da postoje određene razlike u njihovom percipiranju u odnosu na spol, rod i školski uspjeh

učenika. Zanimljiv zaključak ovog istraživanja bio je i da se učenici više razlikuju s obzirom na to koje će nagrade nego na to koje će kazne dovesti do promjene ponašanja. Ovo je jedan od pokazatelja ukorijenjenosti upotrebe ovih sredstava na koje su učenici potpuno navikli i posmatraju ih kao neizostavan dio nastave. Jusović i Handžar (2009: 53) nagradu i kaznu opisuju kao mjere kojima se dijete uči da poštuje snagu autoriteta i radi nešto samo da bi „dobilo nagradu” ili „izbjeglo kaznu“. S tim u vezi, Gossen (1994: 29-30) navodi da većina školske djece odrasta u sredini gdje se pozitivno ponašanje nagrađuje, a negativno kažnjava. U školu dolaze već naviknuti na sistem nagrada, prijetnji, zagrljaja, smješkanja i brojnih drugih komentara ponašanja. To jednostavno očekuju i već unaprijed znaju kako da se prema tome postave. Na primjer, nagrađujući ih, od učenika dobivamo ponašanje i rezultate koje držimo važnima, ali možda time sputavamo ono ponašanje koje je njima važno. Nagrade će nakon nekog vremena izgubiti na djelotvornosti i onda se postavlja pitanje šta dalje činiti. Kyriacou (1995: 117) također, navodi određene nedostatke upotrebe kazni poput toga da su one neprimjeren model ljudskih odnosa, da potiču zabrinutost i zlovolju, da imaju kratkotrajan učinak “početnog šoka“, da potiču učenike da osmisle načine kojima će ih izbjeći, da ne potiču dobro ponašanje nego služe za gušenje neposluha, da ne rješavaju uzrok neposluha i da usmjeravaju pozornost na neposluh. Međutim, primjetno je kod nekolicine autora da se ovaj trend vremenom mijenja i odbacuje, tj. pronalaze se bolje alternative za njegovu primjenu. Općeniti zaključak je taj da odluka o njihovoj primjeni ipak pripada nastavniku, ali da se ide ka tome da se sredstva održavanja discipline u razredu poput kažnjavanja ili nagrađivanja, postepeno zamijene unutrašnjom regulacijom pažnje koja će dovesti do zadržavanja interesa na nastavnom sadržaju i izbjegavanju ometanja časa. Njuel i Džefri (2011) koji zastupaju preventivan pristup prekršajima tako da bude što manje potrebe za kažnjavanjem učenika, ističu da kazna nikako ne smije da bude osveta, već treba da bude osmišljena tako da vodi ka promjeni. Ako ipak mora postojati neka vrsta kazne ili nagrade, ona mora biti takva da učenik ostane OK. Odnosno to znači da nastavnik i učenik trebaju da njeguju životnu poziciju poznatu kao „Ja sam OK, ti si OK“. Ova pozicija je najzdravija, jer pomaže da se izgradi odnos uzajamnog poštovanja što smanjuje šanse dolaska do konflikta, pri čemu učenici smatraju da su cijenjeni, te pokazuju poštovanje prema drugima.

Prema UNESCO (2006: 10) kazna je mjera preduzeta protiv neke osobe zbog kršenja pravila ili neprimjerenog ponašanja. Kazna ima za cilj da nečije ponašanje stavi pod kontrolu negativnom motivacijom. Postoje dvije vrste kazni koje se uglavnom koriste sa djecom:

1. Negativna verbalna kazna koja koristi negativne verbalne primjedbe, ili neodobravanje (ovo je takođe poznato pod nazivom negativna disciplina).
2. Kazna koja koristi ozbiljan fizički ili emotivni bol (ovdje spada tjelesna kazna).

Nažalost, obje ove vrste kazni se fokusiraju na grešku i ne pomažu djeci da shvate kako mogu da poprave svoje ponašanje. Takođe, ono što dijete uči je da je odrasli glavni i da je u tom slučaju upotreba sile (verbalne, fizičke ili emocionalne) nad slabijima od sebe prihvatljiva. Ovo vodi ka nasilju u školama, jer starija djeca dominiraju nad mlađom i na silu im uzimaju novac, hranu, domaći ili bilo kakve predmete od vrijednosti. Umjesto da pokaže djetetu kako da stekne

unutrašnju samokontrolu, ovakva kazna stvara ljutito, anksiozno i agresivno dijete sa manjkom samostalnosti i saosjećanja i time stvara veći problem za nastavnike, odgajatelje i drugu djecu.

### c) Prijekori

Kada je u pitanju ovo sredstvo nastavnik treba biti veoma oprezan. Prema Kyriacou (1995: 113) prijekor je verbalno upozorenje ili komentar nastavnika učeniku koji pokazuje nastavnikovo nezadovoljstvo neposluhom učenika. Prijekorima se valja služiti rijetko i to kao nadopunom umješnom poučavanju. Prečesto služenje prijekorima umanjit će im učinak, ugroziti pozitivan razredni ugođaj, a neki će ga učenici shvatiti kao “prigovaranje”. Neke od savjeta ovog autora kako se pravilno koristiti prijekorom nudimo u nastavku:

- *Prekorite stvarnog krivca.* Učenik kojem se upućuje prijekor treba biti onaj koji je izazvao neposluh ili u njemu sudjelovao.
- *Izrazite zabrinutost.* Vaš prijekor trebao bi pokazati vašu zabrinutost za učeničke interese ili interese drugih učenika kojima je neposluh zasmetao.
- *Kritizirajte ponašanje a ne učenika.* Važno je istaknuti da ste protiv takvog ponašanja a ne protiv učenika. To vam omogućuje da pokažete svoju brigu za učenike i njihove interese, a učenicima pruža priliku da se riješe takvog ponašanja u budućnosti.
- *Sprečavanje.* Prijekori kojima je cilj spriječiti da do neposluha dođe djelotvorniji su od onih koji slijede samo nakon opetovanog i trajnijeg neposluha.
- *Izbjegavajte sukobe.* Nemojte se uvući s učenikom u svađu. Ako vam se čini da bi se to moglo dogoditi jer je učenik napet, uzbuđen i nije spreman za pomirenje, dobro bi bilo odgoditi prijekor a umjesto toga se poslužiti ispitivanjem uzroka i davanjem savjeta. Ako prekorite učenika i on reagira emocionalno, možete uspješno izbjeći daljnju raspravu tako da kažete učeniku da vas pričekava nakon sata i potom nastavite s radom.

## • Postupci

Definiranje postupaka najčešće pronalazimo u knjigama i priručnicima u kojima se objašnjavaju odgojni postupci roditelja, odnosno u kojima se raspravlja o odgojnim postupcima u obiteljima. Tako Delale i Pećnik (2009, prema Predrag, 2019) navode da se roditeljski odgojni postupci odnose na postupke kojima se roditelji služe i koje koriste kako bi usmjerili ponašanje svoje djece, te se najčešće vežu uz pojam “discipliniranje“ i “odgajanje“. Preneseno na nastavni proces i posmatrajući školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu, prilikom procesa odgajanja nastavnici su ti koji određenim postupcima nastoje usmjeriti ponašanje svojih učenika. To su postupci koji mogu biti i preventivne i korektivne prirode i njihova efikasnost ovisi od njihove pravilne i pravovremene primjene. U nastavku navodimo neke od njih.

### a) Aktivno slušanje

Prema Phelan i Schonour (2005: 174) aktivno slušanje je način vođenja razgovora sa nekim sa osjećajem simpatije i empatije. Ono podrazumijeva poštovanje mišljenja i osjećanja druge osobe,

jer osoba koja je u ulozi slušaoca ne sjedi i ne sluša tek tako, već nastoji da „posmatra svijet kroz oči“ druge osobe (aktivni dio) dok on/ona govori. Stoga aktivnim slušanjem se pokušavaju postići dvije stvari: (1) razumjeti šta drugo osoba govori i razmišlja – sa njegove/njene tačke gledišta i (2) uzvratiti komunikaciju kako bi se provjerilo razumijevanje onoga o čemu se govori.

Gordon (1998: 54-55) daje listu pozitivnih posljedica korištenja aktivnog slušanja u komunikaciji s djecom:

- Aktivno slušanje pomaže djetetu da prestane da se plaši negativnih osjećanja. Kada djetetu kroz aktivno slušanje pokažemo da prihvatamo njegova osjećanja, time mu pomažemo da ih i ono samo prihvati. Dijete iz naše reakcije uči da osjećanja “ne ujedaju”.
- Aktivno slušanje olakšava djetetu da riješi problem tako što kroz razgovor iskazuje šta ga muči, te time pomaže sam sebi da traga za rješenjem svog problema.
- Aktivno slušanje utiče na to da i dijete počne da sluša šta to njegov sagovornik misli i osjeća.
- Aktivno slušanje čini djecu samostalnijom- vodi ih ka samostalnom rasuđivanju.

b) Postupci kojima se može preduhitriti neposluh prema Kyriacou (1995: 109):

- pogledom preletjeti po razredu;
- kružiti po prostoriji;
- gledati učenike u oči;
- poimenice ispitivati;
- iskoristiti blizinu, na primjer, tako što ćete krenuti prema dvojici učenika koji razgovaraju i time im pokazati da ste to primijetili a da istovremeno ne prekidate nastavu;
- pružiti pomoć učenicima da izvrše pojedine aktivnosti;
- mijenjati aktivnosti ili brzinu rada;
- uočiti neposluh tako što ćete neverbalnom komunikacijom pokazati učeniku da ste primijetili njegovo neposlušno ponašanje;
- uočiti neuljudnost, na primjer, ako je učenik sklupčan na stolici dok mu se obraćate, bilo bi uljudno od učenika da se brzo uspravi prije nego što vam odgovori. Ako se to ne desi, onda vi reagujte verbalno ili neverbalno;
- premještati učenike.

c) Humor

Općenito nastavnici na spomen humora i šale u nastavnom procesu reaguju različito. Neki podržavaju njihovu upotrebu, dok drugi smatraju da humor može ugroziti njihov autoritet. Činjenica jeste da djeca vole smijeh. Djeca su mali istraživači koji neprestano traže izvore zabave i uzbuđenja, pa zašto onda i nastavni proces ne prilagoditi takvim njihovim potrebama. Jusović i Handžar (2009: 69) za humor (ne onaj humor koji se odnosi na podsmjehivanje ili ruganje) kažu da umanjuje napetost i stvara dobro raspoloženje. Međutim, treba biti na oprezu kako i kada ga upotrebljavati, jer je jako bitno pratiti i prilagođavati se dječijim emocionalnim stanjima. Također,



Rogers (2011: 55) navodi da osmijeh može razoružati, ublažiti napetost, ohrabriti, motivirati i humanizirati. Osmijehom pokazujemo priznanje druge osobe i stvaramo prostor za neometajuće povezivanje i građenje odnosa bez napetosti. Osmijeh kao neverbalna gesta ima ogromnu moć koju nastavnici u radu s učenicima trebaju koristiti.

## • **Strategije**

Matijević i sar. (2016: 153) strategije definiraju kao globalnu vještinu organiziranja nekog složenog procesa. One predstavljaju širok pojam i mogu se odnositi na različite aspekte nastave. Na primjer, općenito objašnjenje strategija u nastavi nude Cindrić, Miljković i Strugar (2010, prema Kordina, 2019) pri čemu ih opisuju kao smišljenu kombinaciju metoda i postupaka kojima se potiče učenikova aktivnost te mu se omogućuje upravljanje vlastitim procesom učenja radi ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, prilikom osmišljavanja najboljeg pristupa problemskoj situaciji (između ostalog i postizanju pozitivne discipline) njima možemo obuhvatiti sve prethodno navedene, ali i mnoge druge metode, sredstva i postupke.

### a) Time-out

Mah (2007: 49) ističe da time-out podrazumijeva vremensko ograničenje koje neće nužno promijeniti ponašanje djeteta, ali će smanjiti štetan učinak lošeg ponašanja na druge i na funkcionisanje učionice. Time-out isključuje sposobnost i slobodu djeteta da nanosi štetu drugima.

Flicker i Hoffman (2006: 83) time-out promatraju kao tradicionalnu strategiju koja se koristi kada nepoželjno ponašanje traje. Najjednostavnije rečeno, ono podrazumijeva udaljavanje/odstranjivanje djeteta iz konfliktne situacije. Nakon određenog vremenskog intervala dijete se poziva nazad kada učitelj ili neka druga odrasla osoba procijeni da se prethodno nepoželjno ponašanje neće više nastaviti. Varijacije time-outa su različite, od usmjeravanja djeteta u određeno mirno područje, u „stolicu za razmišljanje“ ili ka periferiji grupe u kojoj se nalazi, do slanja učenika u ćošak učionice ili u hodnik. Vremensko trajanje time-outa također varira, ali uobičajeno pravilo jeste da traje onoliko koliko dijete u tom trenutku ima godina (ako ima šest godina u time-outu će provesti 6 minuta). Nastavnici koriste time-out iz raznih razloga: ometajućeg ponašanja, neprikladne interakcije, pa čak i dozivanja. Flicker i Hoffman (2006: 84) navode određene sugestije koje imaju za cilj poboljšanje efikasnosti time-outa. Uzimajući u obzir kako i kada se koristi time-out, kao i učestalost njegovog korištenja, nastavnik će povećati vjerovatnoću njegovog uspjeha. Tako da nastavnici trebaju pomno razmotriti sljedeće sugestije prije nego što počnu sprovoditi time-out u svojim učionicama:

- Kontinuirano pojašnjavajte djeci pravila, ograničenja i prihvatljive oblike ponašanja.
- Objasnite da je time-out posljedica neprihvatljivog ponašanja.
- Podsjetite djecu na pravila kada se neprihvatljivo ponašaju.
- Dajte najviše dva upozorenja, prije nego implementirate time-out.
- Udaljite djecu iz aktivnosti ili interakcije i usmjerite ih da nakratko sjednu.
- Odredite dužinu time-outa na osnovu djetetove dobi, temperamenta i reakcija.

- Sjedite i zajedno s djecom prođite kroz proceduru.
- Ne ignorirajte djecu tokom trajanja time-outa- podsjećajte ih na njihovo neprihvatljivo ponašanje i posljedice.
- Kad god je moguće, držite djecu u okruženju u kojem se incident dogodio kako biste im pomogli da se sjete događaja koji je doveo do time-outa.
- Prije nego što se time-out završi, zamolite djecu da urade refleksiju na svoje ponašanje i pokažu da su spremni da se vrate aktivnostima.
- Obustavite korištenje time-outa ako nema promjena u ponašanju djeteta.

Za Jusović i Handžar (2009: 62) time-out predstavlja vrijeme tokom kojeg dijete treba da se smiri. Neke od smjernica kojima se potrebno voditi prilikom korištenja time-outa prema ovim autorima su:

- Time-out ne smije biti kazna, niti smije da bude intoniran kao kazna.
- Koristite time-out samo kada su djeca izgubila kontrolu ili im je potrebno vrijeme da razmisle o svom ponašanju. Također, možete koristiti time-out kada su djeca previše ljuta da bi razgovarala.
- Trajanje time-outa treba da zavisi od djeteta. Kažite djetetu: "Čim budeš spreman da razgovaraš sa mnom (pratiš pravila, mirno nastaviš rad...), dođi i reci mi".
- Ako nekontrolisano ponašanje djeteta potraje, vjerovatno je da postoji više problema nego što to pokazuje trenutno ponašanje. Može biti potrebno da odvojite dijete od druge djece i ponudite mu da ugodno sjedne (ili sjednete pored njega ako dijete ne želi da se izdvoji) i tiho razgovarate o njegovim osjećanjima.
- Time-out nije mjesto. Zato nije dobro da imate "ćošak" ili "stolicu" za time-out. Kada je djetetu potrebno da neko vrijeme bude samo, ono treba da pronađe mjesto za to. Možete mu sugerisati neke mogućnosti, kao što su centar sa knjigama ili neki drugi tihi prostor.

#### b) Odgoj logičkim posljedicama

Jusović i Handžar (2009: 56-57) navode da za razliku od nagrade i kazne, koje predstavljaju spoljne mehanizme, odgoj logičnim posljedicama pomaže djeci da očuvaju svoje samopouzdanje i samopoštovanje a da istovremeno poprave svoje ponašanje i nauče kako da reaguju u sličnim situacijama u budućnosti. Odgoj logičkim posljedicama podrazumijeva primjenu asertivne komunikacije kroz koju djeca i odrasli nastoje svoje ciljeve ostvariti ne kršeći prava drugih, već suprotno uvažavajući ih. Na taj način djeca razvijaju sopstvenu odgovornost i jačaju svoje samopouzdanje što podrazumijeva slobodno i jasno izražavanje vlastitih želja, mišljenja, stavova i potreba. Logičke posljedice predstavljaju čitav niz odgojnih postupaka koji su, za razliku od nagrade i kazne, direktno povezani sa činom.

Metoda logičkih posljedica podrazumijeva uključivanje djeteta u rješavanje konkretnog problema i traganje za rješenjem – npr. uz izvinjenje komšiji, djeca se uključuju u razgovor o tome kako mogu pomoći da se pričinjena šteta nadoknadi, šta mogu uraditi za komšiju i kako da spriječe da

se to ponovi. Primjenom logičkih posljedica odvajamo osobu od čina („ti si u redu, ali to što si uradio nije u redu“), pomažemo djeci da povrate samokontrolu, razmisle o tome šta su uradila i poprave to. Primjenom ove strategije djeca se uče šta da urade kada izgube kontrolu ili povrijede nekoga i kako da riješe problem. Iako se neće baš svi problemi riješiti na ovaj način, logičke posljedice, kada se pravilno primjenjuju, predstavljaju jedan od najboljih načina za podučavanje i učenje socijalnih vještina.

#### c) Pozitivna disciplina

Jedna od najdjelotvornijih strategija za uspostavu kvalitetne discipline u razredu jeste koncept pozitivne discipline, čija je spoznaja posljednjih godina sve više rasprostranjena. Zbog široke lepeze savjeta, sredstava, uputa, metoda i prije svega pomoći koju nudi, kako prosvjetnim radnicima tako i roditeljima i svim osobama koje rade s djecom, pozitivnoj disciplini ćemo pridati posebnu pažnju u nastavku.

### 4. Važnost pozitivne discipline u nastavnom procesu

Pozitivna disciplina „predstavlja pristup koji podržava razvoj samodiscipline, samokontrole i empatije kod djece. Ona se bazira na odnosu povjerenja i poštovanja između djece i odraslih“ (Jusović i Handžar, 2009: 52). U njenoj osnovi nije kažnjavanje učenika kada naprave grešku, već učenje iz tih grešaka. Greške su prilike za pomaganje djeci da donose dobre odluke i uvide šta se dešava kada se pravila krše, te za sticanje samokontrole<sup>4</sup>. Jedna od zagovornica pozitivne discipline Marija Montessori<sup>5</sup> je još polovinom prošlog stoljeća za disciplinu napisala sljedeće: „Greške i nedostaci se ispravljaju jedino posredstvom iskustva i vežbe. Sticanje neophodnih sposobnosti zahteva dugu praksu. Nedisциплиnovano dete postaće disciplinovano radeći u društvu druge dece, a ne tako što će slušati priče da je nedisциплиnovano... Do ispravljanja grešaka i usavršavanja deteta doći će tek pošto ono u praksi bude primenjivalo određene sposobnosti“ (Montesori, 2016: 331). Dakle, naglasak nije samo na disciplini koja je nametnuta s vana, nego i na disciplini koja je potaknuta iznutra. Takvu disciplinu Perišić (1972: 11) je nazvao *svjesnom disciplinom* koja nije urođena već se unutar učenika postepeno razvija u odgojnoj sredini. U takvoj odgojnoj sredini učeniku je obezbjeđeno pravo na samorazvoj, ali se od njega zahtijeva odgovornost za poštovanje prava drugih. Centar za pravosuđe i prevenciju kriminala (CJCP) (2012: 5) u svom priručniku potkrijepljuje prethodno napisano stavom da je pozitivna disciplina usmjerena na disciplinu, a ne “discipliniranje” (kažnjavanje i kontrolu), i da ona ima više ciljeva, a to su:

---

<sup>4</sup> Ovaj oblik rada s djecom među prvima je afirmirala psihologinja i pedagoginja Jane Nelsen kroz svoj program *Pozitivna disciplina* (više u Gašić- Pavišić, 2005: 173-180).

<sup>5</sup> Ostali zagovornici pozitivne discipline bili su: Benjamin Spock, Haim Ginott, Rudolf Dreikurs, Loren Grey, Thomas Gordon, Lee Canter i dr. (izvor: Flicker i Hoffman, 2006).

- Cilj joj je naučiti djecu razumjeti i slijediti društvena pravila, kako unutar učionice tako i izvan nje, bez upotrebe fizičkog ili emocionalnog nasilja. Naglašava poučavanje djece da rade stvari kako treba, a ne kažnjavanje za pogrešne stvari.
- Cilj joj je potaknuti samodisciplinu i međusobno poštovanje u nenasilnom i brižnom okruženju. Pristup pozitivne discipline ukorijenjen je u poštivanju ljudskih prava. Polazi od toga da djeca imaju pravo na sigurno školsko okruženje, bez nasilja.
- Cilj joj je izgraditi kulturu ljudskih prava u kojoj su svi, i učenici i nastavnici, zaštićeni od povreda i prema kojima se postupa s dostojanstvom i poštovanjem.
- Pozitivna disciplina ima za cilj raditi s djecom, a ne protiv njih. Naglasak je na izgradnji jakih strana učenika, a ne na kritiziranju njihovih slabosti i korištenju pozitivnog potkrepljenja za promicanje dobrog ponašanja. To uključuje davanje jasnih smjernica djeci o tome koje je ponašanje prihvatljivo, a zatim im pružiti podršku dok uče pridržavati se tih smjernica. Pristup aktivno promiče sudjelovanje djece i rješavanje problema, dok u isto vrijeme potiče odrasle da postanu pozitivni uzori za mlade o kojima skrbe.

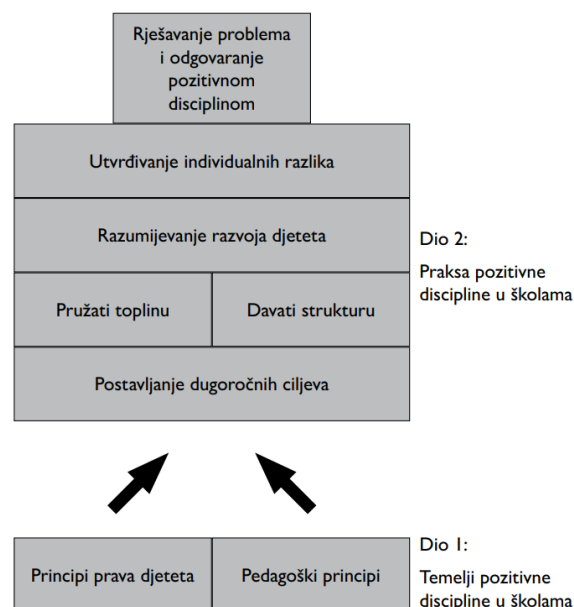
Ovako postavljene ciljevi ispunjavaju jedan od glavnih preduslova za postizanje dobre discipline, o čemu govore Curwin, Mendler i Mendler (2018), a to je da je disciplina dobra onda kada se nude kratkoročna rješenja bez žrtvovanja dugoročnih ciljeva. I Durrant (2010: 15) također to naglašava nudeći jasnu i detaljnu distinkciju između onoga što jeste i što nije pozitivna disciplina. Stoga, pozitivna disciplina nije: popustljivost, puštanje da učenici rade šta žele, odsutnost pravila, ograničenja ili očekivanja, kratkoročne reakcije, kažnjavanje koje predstavlja alternativu šamaranju, udaranju ili vrijeđanju, već pozitivna disciplina podrazumijeva: dugoročna rješenja koja razvijaju samodisciplinu kod učenika, jasnu i konzistentnu komunikaciju, konzistentno učvršćivanje očekivanja, pravila i ograničenja, zasnovana na učenicima i fer odnosu, izgradnju odnosa uzajamnog poštovanja sa učenicima, podučavanje učenika o vještinama za cijeli život i unaprjeđenje njihove ljubavi prema učenju, podučavanje ljubaznosti, nenasilja, empatije, samopoštovanja i poštivanja drugih i njihovih prava, povećanje kompetentnosti učenika i samopouzdanje da savladavaju akademske izazove i teške društvene situacije. Navedene karakteristike se mogu upotpuniti i mišljenjem Perišića (1972: 27) koji ističe da suština i krajnji cilj rada na razvijanju discipline kod učenika ne bi trebalo da bude u tome kako prisiliti i prinuditi učenike da se potčinjavaju pravilima, nego u tome kako kod učenika razviti svijest o potrebi da se poštuju propisane norme o radu i ponašanju, te kako razviti pozitivan stav kod učenika prema pravilima i normativima ponašanja. To je put koji vodi razvijanju kod učenika samokontrole, svjesne discipline, odnosno samodiscipline koja će igrati značajnu ulogu ne samo u učenikovom školskom radu i ponašanju nego i u njegovom društvenom životu, van školskog dvorišta. Kako ističu i Curwin i sar. (2018: 7) za učinkovitu disciplinu potrebna je hrabrost i kreativnost nastavnika. Biti učinkovit kada je u pitanju disciplina zahtijeva izlazak iz zone komfora i odgovaranje na izazove na inače neuobičajene načine. Osoba koje želi pozitivno disciplinirati mora biti otvorena za različite metode i strategije, kako bi postigla što bolje rezultate. Pozitivna disciplina je zanat koji se uči i vježba, a do nastavnika je kako će i koliko truda uložiti u njegovo usavršavanje.

#### 4.1. Tumačenje pozitivne discipline prema Joan E. Durrant

Joan E. Durrant je profesorica znanosti o zdravlju zajednice koja predaje na Univerzitetu u Manitobi. Dječija je psihologinja u čijoj je sferi proučavanja nasilje nad djecom u različitim zajednicama. Jedna je od najsavremenijih zagovornica pozitivne discipline koja je toj temi posvetila brojne publikacije, čime je dotakla srž onoga što pozitivna disciplina treba da bude. U svojim knjigama i priručnicima je obuhvatila mnogobrojne sfere dječijeg razvoja, te faktore koji mogu negativno uticati na isti. Polazno stajalište ove autorice kada govorimo o pozitivnom discipliniranju jesu ljudska prava. U osnovi poimanja pozitivne discipline jeste Konvencija o ljudskim pravima, pri čemu je pozitivna disciplina zasnovana na pravu djece na zdravi razvoj, zaštitu od nasilja i suodlučivanje u svom učenju. Prema Durrant (2010) discipliniranje nije odvojeno od podučavanja, naprotiv, efikasno podučavanje zahtijeva djelotvornu disciplinu. Kada je disciplina pozitivna smanjuje se vrijeme koje nastavnici provode baveći se pitanjima ponašanja, tako da mogu provesti više vremena držeći nastavu. Kod pozitivne discipline se radi o stvaranju i održavanju pozitivnog i djelotvornog okruženja za učenje, gdje se sva djeca poštuju i gdje su uspješni učenici. Glavna vodilja poimanja pozitivne discipline ove autorice jeste da je ona nenasilna i da podstiče sve dobre strane dječije ličnosti još od malih nogu. Dijete kada u početnim fazama svog školskog života zavoli prije svega sebe, a zatim cijeli nastavni proces i sve njene aktere, rijetko kasnije u životnim i školskim izazovima naiđe na teškoće. Da bi se to postiglo, prilikom pozitivnog discipliniranja, prema mišljenju ove autorice, u obzir moramo uzeti sve što znamo o zdravom razvoju djece, nalaze istraživanja o efektivnoj nastavi i principe prava djeteta.

Durrant je pozitivnu disciplinu analizirala jako detaljno, te ponudila shemu u kojoj su jasno istaknuti elementi od kojih ovisi uspješna implementacija pozitivne discipline u nastavnom procesu. Pomenutu shemu (slika 1.) nudimo u nastavku zajedno sa objašnjenjem iste.

Slika 1. Koraci za postizanje pozitivne discipline (Durrant, 2010: 21)



Kao što možemo vidjeti za uspješnu primjenu pozitivne discipline potrebno je da se vodimo jasno određenim koracima. Prvenstveno započinjemo sa onim što nudi teorija, da bismo zatim praktični dio pravilno izveli. Tzv. teorijski dio koji čini temelj pozitivne discipline u školama jesu principi prava djeteta i pedagoški principi. Kada jasno odredimo kojim ćemo se pravima i principima voditi onda pronalazimo strategije kojima ćemo ih moći ostvariti i ispoštovati u radu s učenicima. Najefikasnije strategije prema Durrant jesu: postavljanje dugoročnih ciljeva, pružanje topline i strukture, razumijevanje razvoja djeteta, utvrđivanje individualnih razlika što zajedno na kraju dovodi do kvalitetne primjene pozitivne discipline. U nastavku ćemo ukratko objasniti svaku od navedenih stavki:

1. *Principi prava djeteta i pedagoški principi*- temeljni princip pozitivne discipline je da su djeca potpuna ljudska bića sa osnovnim ljudskim pravima. Kada je u pitanju obrazovanje tu ubrajamo sljedeća prava: Pravo na obrazovanje; Pravo na donošenje odluka u najboljem interesu; Pravo na nediskriminaciju; Pravo na zaštitu od svih vrsta nasilja; Pravo na školsku disciplinu koja poštuje ljudsko dostojanstvo; Pravo na poštivanje individualnosti i kvalitetno inkluzivno obrazovanje; Pravo na obrazovanje koje unaprijeđuje poštivanje drugih ljudi; Pravo na igru i Pravo na iskazivanje svog gledišta. Principe prava djeteta upotpunjuju sljedeći pedagoški principi: pristup pozitivne discipline je holistički; pristup pozitivne discipline je zasnovan na jačim stranama; pristup pozitivne discipline je konstruktivan; pristup pozitivne discipline je inkluzivan; pristup pozitivne discipline je proaktivan; pristup pozitivne discipline je participatoran.
2. *Utvrdjivanje dugoročnih ciljeva*- krajnji cilj obrazovanja je da pripremi učenike za uspjeh u njihovom životu u odrasloj dobi. Da bi imali takav uticaj, nastavnici se trebaju voditi dugoročnim ciljevima. Svaki dugoročni cilj treba da nosi sa sobom pouke koje će obogatiti ličnost učenika za čitav život.
3. *Omogućavanje topline i strukture*- da bi postigli dugoročne ciljeve nastavnicima pomažu toplina i struktura. Toplina podrazumijeva da nastavnici u tom procesu ostvarivanja ciljeva poštuju nivo razvoja učenika, pokazuju empatiju, pružaju emocionalnu sigurnost i podršku, te pokazuju brigu i naklonost. Struktura dodatno nudi smjernice i informacije učenicima kako da se ponašaju u određenoj situaciji, koja se pravila trebaju ispoštovati, kako se greške mogu ispraviti, te šta se od njih tačno očekuje.
4. *Razumijevanje razvoja djeteta*- razvoj je trajni proces koji se nikada ne završava što podrazumijeva da djeca ne uče na isti način u svim uzrastima. Njihovi načini razmišljanja i razumijevanja se mijenjaju, tako da se načini na koje ih se podučava također moraju mijenjati i prilagođavati.
5. *Uočavanje individualnih razlika*- iako sva djeca prolaze istovjetne faze razvoja, oni kao osobe nisu svi isti. Oni prolaze kroz te faze u različitim okruženjima i sa različitim osobnostima, talentima i sposobnostima. Stoga, prilikom vođenja razreda nastavnici moraju u obzir uzeti sljedeće razlike: razlike u obiteljskim okruženjima, kulturalne razlike, fizičke razlike, razlike u talentima i interesima, razlike u temperamentu i razlike u obradi informacija.

6. *Rješavanje problema i uzvratanje pozitivnom disciplinom*- ovaj završni korak se može ispuniti jedino ako se dobro savladaju svi prethodni koraci. Bitno je imati na umu da su ovi koraci uzajamno povezani i da se propustom samo jednog može prozrokovati neadekvatna reakcija, čime se narušava pozitivna disciplina.

Ono što preostaje nastavnicima nakon što pomno prouče ove korake, jeste da ih vježbaju dok ne usavrše „svoju“ vještinu pozitivnog discipliniranja. Kada je u pitanju rad sa učenicima ne postoji jedinstven recept za korištenje bilo koje strategije, stoga je odgovornost na nastavnicima da osluškuju potrebe i mogućnosti svojih učenika i uzmu u obzir njihove razvoje karakteristike, kako bi njihove strategije bile što efikasnije.

## 4.2. Odlike nastavnika/ica koji/e primjenjuju pozitivnu disciplinu

*Nastavnik koji ne voli mlade ljude s kojima radi treba da napusti posao.*

Hajget (Muminović, 2013: 99).

Kvalitetno vođenje nastave predstavlja veliki izazov za nastavnike. Situaciju još više pogoršava činjenica da mnogi nastavnici tokom svog formalnog obrazovanja najčešće ne steknu dovoljnu obuku i znanje o vođenju učionice, rješavanju konflikata ili razvoju djece. Prema mišljenju Phelan i Schonour (2005: 8) mnogi nastavnici se osjećaju dobro pripremljenima da predaju nastavne predmete svojim učenicima, ali su vrlo nepripremljeni za rješavanje izazovnog ponašanja. Problem je što mnogi nastavnici ne znaju odakle da počnu sa upravljanjem ponašanjem. Možda su imali dijelove jednog ili dva predmeta na univerzitetskom nivou koji su se bavili ovom temom, ali još uvijek nisu sigurni kako da iskoriste svoje ograničene informacije. Zbog toga se veoma često može desiti da nastavnici zanemare segment discipliniranja uz izgovor da je njihov posao podrazumijeva samo podučavanje. Međutim, kada se ipak dogode situacije koje iziskuju disciplinu, onda se oni najčešće oslanjaju na vlastita školska iskustva ili na iskustva svojih kolega s kojima razmjenjuju ideje. Durrant (2010: 10) navodi da ako je obuka nastavnika neadekvatna, njihova ranija iskustva gruba ili lokalne ideje ograničene, sve to može dovesti do toga da nastavnici vjeruju da disciplina u učionici nije ništa drugo nego nekoga grditi i udarati. Montessori (2016: 330) također ističe da većina nastavnika misli da je njihov glavni zadatak da kritikuju učenike u vezi s moralom i učenjem, zbog čega za posljedicu imamo shvatanja nastavnika da odgojnim procesom upravljaju samo dva sredstva: nagrađivanje i kažnjavanje. Činjenica da dijete treba da dobije nagrade i kazne znači da ono nije u stanju da upravlja sobom i da zato taj posao treba prepustiti nastavniku. Međutim, razvojem i prihvatanjem mišljenja da učenik treba biti u centru nastavnog procesa, dovelo je toga da nastavnici moraju uložiti puno više truda da bi zadobili poštovanje svojih učenika i stekli autoritet koji je ranije bio društveno nametnut. Rogers (2011: 3) tvrdi da danas nastavnici moraju zaslužiti poštovanje svojih učenika kroz način na koji vode, podučavaju, ohrabruju i disciplinuju. Mnoga djeca neće samo mirno sjediti i raditi kako im se kaže, već žele biti ravnopravni sudionici nastavnog procesa, a nastavnici su ti koji trebaju pružati podršku njihovom sudjelovanju.

Već u prvim danima školske godine učenici brzo osjete da li njihov nastavnik ima odlučnu i smirenu strategiju upravljanja ponašanjem. Slabe i nesigurne strategije čine mnoge učenike anksioznim, dok time daju povoda drugim vršnjacima da se još više neprimjereno ponašaju i na taj način remete okruženje za učenje. Kako navode Meyer (2002: 202) i Bueb (2009: 17) nema recepta za profesionalno nastavničko djelovanje. Ono predstavlja zanat koji se vremenom usavršava i prilagođava svakoj novoj skupini učenika s kojom nastavnik treba da radi. Ko djeluje pedagoški, mora se upustiti u to da donosi uvijek odluke za koje može odgovarati, a koje ne može uvijek obrazložiti kao jedine pravilne. U slučaju kada školskopedagoška kompetencija nastavnika nije dovoljno obogaćena teorijskim i praktičnim znanjem o primjeni kvalitetnih strategija, tada im djelimično može pomoći pojam koji je u pedagogiji i danas zastupljen, a to je *pedagoški takt*. Uspjeh pedagoškog takta ovisi od sposobnosti nastavnika da osluškuje učenike i sredinu. „On mora znati “prodrijeti” ispod onog vidnog i o učenikovu ponašanju prosuđivati ne samo na osnovi simptoma, već treba biti sposoban da pronikne u uzroke, kako bi ga bolje razumio“ (Bratanić, 1993: 138). Međutim, pedagoški takt sam po sebi nije dovoljan. Pored toga, da bi mogli pratiti i usmjeravati ponašanje svojih učenika, nastavnici trebaju krenuti od sebe i svog ponašanja. Prema Walters i Frei (2007: 20-21) svaki nastavnik ima drugačiju ideju o tome šta čini *dobrog nastavnika*. Matijević i Radovanović (2011: 294) navode da se nastavnici u svom radu i pristupu učenicima prvenstveno trebaju držati načela da ne postoje loša djeca, nego da postoje dobri i loši oblici ponašanja za koje postoji uvijek konkretan uzrok. Zatim, da bi bili uspješni ne bi se trebali voditi iskustvima drugih, već imati vlastite strategije koje će odgovarati isključivo njihovim ličnim stilovima podučavanja i potrebama njihovih učenika. Individualnost i autentičnost nastavnikovog djelovanja je ono što učenicima treba da bi priznali njegov autoritet. Rezultati koji proizlaze iz istraživanja u području psihologije efikasnog poučavanja, a koje navode Andrić i Čudina (1985: 132), govore u prilog tome da:

1. Ponašanje nastavnika uvelike utječe na rezultate učenika u učenju.
2. Ponašanje nastavnika, zajedno s reakcijama učenika, može izazvati specifičnu razrednu klimu koja se ogleda barem u četiri dimenzije:
  - a) socijalna atmosfera (odnosi podređenosti, prava odlučivanja i inicijative),
  - b) interakcija (stupanj aktivnosti učenika i nastavnika i inicijative u procesu učenja),
  - c) atmosfera natjecanja ili suradnje,
  - d) emocionalna atmosfera (toplina i podupiranje, suprotno kritici ili indiferentnoj atmosferi).
- 2.1. Na nastanak pojedine karakteristične klime utječu:
  - a) ličnost nastavnika,
  - b) njegova znanja i mišljenje o tome koje ponašanje daje dobre obrazovne rezultate,
  - c) njegova osobna obrazovna filozofija: koje obrazovne ciljeve želi postići u svom radu.
- 2.2. Ponašanje nastavnika u razredu rijetko se može svrstati u „čisti tip“, pa prema tome ni klima koju ono stvara nije uvijek isključivo određenog tipa. Ovdje se pod klimom najčešće razumijeva tendencija, ponašanje koje prevladava, koje je najčešće.



Jedini univerzalni važeći princip koji proistječe iz svih ovih istraživačkih rezultata jeste da osnovni preduvjet postizanja dobrih rezultata učenja predstavlja nastavnikova vještina usklađivanja težine gradiva, metode poučavanja i brzine napredovanja sa sposobnostima i emocionalnim karakteristikama učenika. Da bi postigao kvalitetnu i uspješnu razrednu klimu, prema Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka i Vican (2012: 13) nastavnik treba da se trudi uspostaviti odnos s učenicima kao osobama a ne predmetima procjenjivanja, zatim treba da se zanima za njihov život izvan dometa predmeta koji predaje, da primjećuje osjećaje koje učenici doživljavaju i da bude spreman na njih odgovoriti, da bude topao u pristupu i učenike potiče da takvi budu jedni prema drugima, da u svakome nastoji pronaći nešto dobro, da zna kako se postaviti u teškim situacijama i da se trudi zadobiti povjerenje učenika. Zahvaljujući takvim odlikama imat će dobre predispozicije da u svom odgojnom djelovanju pozitivno utječe na oblikovanje učeničkoga ponašanja. Dakle, „nije dovoljno da nastavnik posjeduje poželjne osobine, nego ih učenici moraju doživjeti i osjetiti“ (Bratanić, 1993: 113). Kyriacou (1995: 105) tvrdi da je ključ za uspostavu dobre discipline u razredu u tome da učenici prihvate da nastavnik ima pravo upravljati njihovim ponašanjem i napretkom u učenju, ali je važno zapamtiti da autoritet ima zato da bi organizirao njihovo učenje, a ne da bi mu poslužio kao izvor moći. Kada se nastavnik fokusira samo na moć svog autoriteta, prema Bratanić (1993: 60), dešava se slučaj da nastavnik ima zamišljenu sliku učenika kakvi bi oni trebali da budu. Ako se njegovi stvarni učenici ne podudaraju sa zamišljenom slikom, sklon je odbiti svoje stvarne učenike, niti ne pokušavajući da ih bolje upozna, da im se približi, da ih prihvati takve kakvi jesu. Koja je posljedica toga? Takav nastavnik ne može dijagnosticirati uzroke teškoća i neprimjerenog ponašanja svojih učenika. Naprotiv, on donosi sudove o učeniku naprečac i jedino na osnovu vanjskih simptoma njegovog ponašanja. Kada nastavnik nije spreman, a ni osposobljen da prođe ispod onog vidnog, onda gradi negativne stavove koji jedino mogu rezultirati prijekorom, lošim ocjenama, ukorima, pa ponekad i kaznama.

UNESCO (2006: 34) navodi da nastavnici koji koriste pozitivnu disciplinu poštuju, ohrabruju i podržavaju svoje učenike. Oni razumiju zašto se dijete ponaša na određeni način, kao i to kako dijete vidi samo sebe i kako shvata uzroke koji dovode do njegove neposlušnosti. Također, oni se saosjećaju sa sposobnostima i životnim situacijama djeteta. Očekivanja nastavnika moraju biti realna, i dijete mora biti prihvaćeno takvo kakvo jeste, a ne onakvo kakvo bi trebalo da bude. Ovakav nastavnik razumije da je neposlušnost prilika da se nešto novo nauči, a ne prijatna njegovom autoritetu. Uspostavljanjem takve pozitivne veze, pune razumijevanja i saosjećanja, učenici stiču povjerenje u svoje nastavnike i cijene njihova odobrenja i pohvale. Učenici reaguju na pozitivnu disciplinu i dosljedna pravila tako što se bolje ponašaju, a kvalitet te međusobne veze se poboljšava. Kyriacou (1995: 126) nudi sljedeća pitanja koja svaki nastavnik sebi treba postavljati kako bi uspostavio pozitivnu disciplinu u svom razrednom odjeljenju:

1. Je li disciplina u mom razredu ugrađena u pozitivni razredni ugođaj koji obilježava uzajamno poštovanje i razumijevanje i pozitivna očekivanja i je li povezana s dobrom organizacijom i vođenjem nastavnog sata?
2. Prihvaćaju li učenici moj autoritet?

3. Jesu li moja pravila i očekivanja o učeničkom ponašanju razumljiva i dosljedna?
4. Služim li se dobro općim nastavnim umijećima i načinima izbjegavanja neposluha kako bih smanjio učestalost neposluha?
5. Služim li se ispitivanjem uzroka i davanjem savjeta, prijekorima i kaznama u djelotvornom rješavanju problema neposluha?
6. Služim li se fleksibilno i djelotvorno postupcima kojima rješavam učenički neposluh i uzimam li u obzir koji je postupak najdjelotvorniji i najprimjereniji za određenu situaciju?
7. Potiču li moje disciplinske mjere dobro ponašanje a da ne narušavaju pozitivan razredni ugođaj?
8. Izbjegavam li sukobe kadgod je to moguće i smirujem li ih djelotvorno i brzo kad ipak izbiju?
9. Vodim li dovoljno računa o svojoj pedagoškoj ulozi i o posebnim potrebama pojedinih problematičnih učenika?
10. Savjetujem li se dovoljno često s kolegama i pazim li da su moji postupci u skladu s disciplinskom politikom škole?

Savjet koji Perišić (1972: 102) nudi nastavnicima jeste da moraju imati u vidu činjenicu da im njihov autoritet ne mogu pokloniti ni sačuvati direktori, pomoćnici direktora niti bilo ko drugi. Oni isključivo sami moraju stvarati svoj autoritet i jačati ga. S tim u vezi, autoritet koji se stvara i održava pomoću prinude, putem straha od kazne, nije pravi autoritet. Ako nastavnici žele da učenici poštuju njihovu ličnost, onda i oni moraju poštovati ličnost učenika, zatim moraju izbjegavati da na učenikov revolt odgovaraju revoltom i na učenikovu neposlušnost da odgovaraju kaznom. Učeniku je potrebno razumijevanje i nastavnikova pomoć, pouka, savjet kako i zašto da se ponaša na jedan socijalno poželjan način. To otvara put daljnjoj konstruktivnoj saradnji između nastavnika i učenika i jačanju autoriteta nastavnika, koji je zasnovan ne na učenikovom strahu od kazne već na poštovanju nastavnika koji je ispoljio želju i nastojao da razumije učenikove potrebe i da mu pomogne da ih zadovolji. Stoga, kakav će biti autoritet nastavnika, zavisi od odnosa nastavnika prema učenicima, od kvaliteta njegovog rada i cjelokupnog njegovog ponašanja.

Kada su u pitanju učenici prvih razreda osnovne škole, prema Pehar (2007: 127) uloga učitelja je najčešće četverostruka- učitelj kao promatrač, učitelj kao pomagač, učitelj kao evaluator i učitelj kao partner. Učitelj postaje aktivan promatrač djece i njihove aktivnosti, on opservira i vrednuje dječiji rad, uviđa jake i slabe tačke rada kako djeteta, tako i vlastitoga rada, prikuplja, dakle, informacije o djeci i njihovom napredovanju, a koje mu pomažu u kreiranju vlastitoga rada. Radi se, dakle, o kontinuiranom opserviranju djece, te monitoring-u njihovih aktivnosti. Učitelj, prateći, odnosno opservirajući svakodnevno rad djece, po potrebi priskače u pomoć djetetu ili grupi djece, ali u smislu pružanja pomoći ka samopomoći. Učitelj provodi tekuću evaluaciju i rada djece i vlastitog rada a u cilju poticanja napredovanja djece u učenju, te unapređivanja kvalitete vlastitoga rada. Od učitelja se očekuje da bude nositelj promjena, da aktivno sudjeluje u svim školskim aktivnostima, a da bi to mogao ostvariti potrebna mu je odgovarajuća razina obrazovanja (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička osposobljenost za nastavnu praksu), sposobnost

detekcije i uvažavanja individualnih potreba i razlika među učenicima, a time i kognitivnih stilova, sposobnost kreiranja stimulativnog okruženja, poticanja aktivnog učenja, sposobnost realizacije inkludiranja učenika s teškoćama u razvoju, osposobljenost za evaluaciju ishoda učenja, sposobnost unapređivanja efekata učenja, motiviranost za posao koji radi, te spremnost na kontinuirano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje, kao i fleksibilnost za promjene i inovacije u vlastitoj praksi. Perišić (1972: 10) navodi neke od postupaka ili vidova ponašanja na času učenika koji se smatra disciplinovanim, poput toga da je učenik za vrijeme časa pažljiv, od nastavnika traži dozvolu kad hoće da govori, ne razgovara za vrijeme trajanja časa, ne ometa ostale učenike i nastavnika za vrijeme rada, ne napušta svoje mjesto za vrijeme časa bez dozvole nastavnika itd. Kada se sagledaju ovi postupci neminovno se postavlja pitanje kako to postići sa šestogodišnjacima koji su puni energije, aktivni, emotivno osjetljivi, radoznali da u toku dana saznaju što više o svom okruženju i koji još uvijek ne razumiju suštinsko značenje discipline. Glavni odgovor na to pitanje jeste primjenjivanjem pozitivne discipline i svih uputa, strategija, metoda i sredstava koje ona u sebi sadrži. Uz pedagoški takt, znanje o psihofizičkim odlikama učenika, razrednom menadžmentu i strategijama pozitivne discipline uspjeh procesa discipliniranja će biti i više nego postignut. Garrett (2014) u svojoj knjizi navodi niz primjera u kojima slikovito prikazuje odnos učiteljice Amy koja kroz sve segmente razrednog menadžmenta, uključujući pozitivnu disciplinu, nastoji omogućiti pogodno okruženje za učenje u prvom razredu osnovne škole. Jedan od primjera je sljedeći:

„Amy zna da je važno da njeni učenici osjećaju da joj je stalo do njih. Uvijek se potruži da ujutru stane na vrata i pozdravi svoje učenike sa osmijehom oslovljavajući ih njihovim imenima dok ulaze u učionicu. Često prokomentariše nešto što određeni učenik nosi ili o čemu priča. S obzirom na to da veličina njenog razreda nastavlja da raste, ovo je jednostavna i efikasna strategija koja osigurava da Amy svaki dan uspostavi kontakt sa svakim učenikom. Ona održava kontakt sa svakim svojim učenikom svaki dan. Kada učenik ima rođendan, na svom stolu uvijek pronađe rođendansku čestitku, naljepnice, novu olovku i jedan slatkiš koji ga čekaju na njegovom stolu kada stigne. Amy redovno piše pozitivne bilješke roditeljima da im kaže kakva su njihova djeca na času, posebno kada su uradili nešto lijepo za drugog prijatelja iz razreda. Ako je učenik odsutan, Amy šalje roditeljima tog učenika e-mail kako bi oni mogli obavijestiti svoje dijete da je mislila na njega ili nju i da se nada da će se uskoro osjećati bolje. Amy također posvećuje veliki dio vremena za razvijanje zajednice koja je brižna, posebno tokom prva dva mjeseca škole. Ona zna da ako učenici brinu jedni za druge, onda će biti manje problema koji će se pojaviti. U tu svrhu, Amy podučava vještine rješavanja sukoba koristeći literaturu i igre uloga. Amy odabere knjigu koja ilustruje uobičajeni problem s kojima će se učenici prvog razreda možda morati suočiti, a zatim vodi igre uloga kako bi uvježbali neke od vještina koje učenici mogu koristiti za rješavanje sukoba. Njen cilj nije da izbjegne sve sukobe u učionici, jer je to

nerealno, već da nauči svoje učenike vještinama potrebnim za rješavanje problema tako da se zbog njih ne bi odugovlačilo i ometalo njihovo učenje“ (Garrett, 2014: 56).

Pehar (2007: 107) ističe da djeca vrlo brzo „nauče“ da „nisu“ pametna (u očima njihovog učitelja ili roditelja), da „nisu“ sposobna, da „nisu“ vrijedna pažnje i slično. Zbog toga autorica savjetuje da učitelji trebaju pomoći djeci da postignu samokontrolu i to primjenom pozitivnih tehnika vođenja- igre uloga, igre empatije, (inter)aktivno učenje, osluškivanje njihove osobnosti, njihovih potreba, interesovanja, mogućnosti, umjesto kritiziranja, kažnjavanja ili uspoređivanja s drugom djecom. Pogreške i nesmotrenosti koje se učine u području emocionalnog razvoja izravno utječu na socijalni, intelektualni, tjelesni razvoj, jer razvoj djeteta, odnosno razvoj svake ličnosti iziskuje holistički pristup. Dakle, djeci je u ovom periodu potreba iskrena podrška odraslih, koji će im pomoći na kompleksnom i osjetljivom putu stjecanja samostalnosti i preuzimanja obaveza i odgovornosti. Bitan savjet, također, nudi i Mah (2007: 5) a to je da naše iskustvo, naša kultura i naše navike povremeno mogu imati prednost nad logikom u određivanju načina na koji ćemo disciplinirati, čega moramo biti svjesni i čuvati se toga. Ako su naše disciplinske metode previše lično ukorijenjene, ne samo da ugrožavamo priliku za kultiviranje pozitivnog ponašanja, već riskiramo mogućnost da emocionalno i psihički ostavimo ožiljke na djeci. Ti ožiljci se mogu stvoriti jako rano, te nam kasnije nijedna strategija discipliniranja neće moći pomoći da stanje popravimo. Stoga je jako bitno kvalitetno se pripremiti za nastavni proces na vrijeme i što je najbitnije ne zaboraviti na pedagoški takt koji će nam omogućiti da oslušujemo i čujemo svaki dječiji zahtjev i prema njemu se pravilno postavimo.

## II METODOLOŠKI DIO RADA

## Predmet istraživanja

Oduvijek traje rasprava po pitanju isprepletenosti pozitivne discipline i nastavničkog podučavanja. Nastavnici, posebno u osnovnim školama, najčešće zauzimaju stav da njihov posao ne podrazumijeva pozitivno discipliniranje učenika, već isključivo podučavanje nastavnog gradiva. Činjenica, zapravo, jeste da je u praksi za efikasno podučavanje itekako potrebna djelotvorna disciplina. Pozitivna disciplina je jedan od glavnih faktora koji mogu poticati motivaciju i angažiranost učenika u nastavi. Ovakva vrsta discipline ne potiče samo učenika da bude što više samodisciplinovan, već se uz pomoć nje kreira i djelotvorno okruženje za učenje, pri čemu su međusobni odnosi ispunjeni poštovanjem i razumijevanjem. Posmatrajući disciplinu iz ovakvog ugla ne možemo nikako zanemariti njenu važnost, kako po pitanju cjelokupnog uspjeha učenika, tako i po pitanju usavršavanja nastavnikovih kompetencija primjenjivanjem iste. U kreiranju okruženja za učenje u kojem potencijali svih učenika mogu doći do izražaja, pozitivna disciplina igra jako veliku i zahtjevnu ulogu. Izazov postaje još veći kada su u pitanju niži uzrasti učenika kojima je sama riječ disciplina jako teška za tumačenje. Stoga je nastavnikova angažiranost i spremnost u tim situacijama od presudnog značaja.

Uzimajući u obzir sve navedene činjenice, predmet ovog istraživanja je pozitivna disciplina i njena prisutnost ili nepresutnost u nastavnom procesu prvog razreda osnovne škole koji vode profesori/ice razredne nastave.

## Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi primjenu pozitivne discipline kao strategije odgojno-obrazovnog rada u prvom razredu osnovne škole, te prilike koje stvaraju i prepreke na koje nailaze profesori/ice razredne nastave u procesu njene implementacije.

## Zadaci istraživanja

Iz prethodno formuliranog cilja proizilaze sljedeći zadaci:

1. Ispitati stavove profesora/ica razredne nastave o povezanosti procesa podučavanja i discipliniranja u nastavnom procesu.
2. Utvrditi da li profesori/ice razredne nastave u svom radu primjenjuju pozitivnu disciplinu kroz implementaciju principa prava djeteta i pedagoških principa, vođenje dugoročnim ciljevima, pružanje topline i strukture i uvažavanje individualnih razlika učenika prvog razreda osnovne škole.
3. Ispitati koje odgojno-obrazovne metode, sredstva i postupke koriste profesori/ice razredne nastave prilikom rada sa učenicima s ciljem postizanja discipline u učionici.
4. Utvrditi koje se prilike i prepreke javljaju prilikom implementacije pozitivne discipline u učionici.

## Istraživačka pitanja

1. Kakve stavove zastupaju profesori/ice razredne nastave kada je u pitanju povezanost discipliniranja i podučavanja u nastavnom procesu?
2. Da li profesori/ice razredne nastave primjenjuju pozitivnu disciplinu u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole?
3. Koje odgojno-obrazovne metode, sredstva i postupke koriste profesori/ice razredne nastave prilikom rada sa prvačicima s ciljem postizanja discipline u učionici?
4. Koje se prilike i prepreke javljaju prilikom implementacije pozitivne discipline u učionici prvih razreda osnovne škole?

## Metode istraživanja

### 1) Metoda teorijske analize sadržaja

Metoda teorijske analize podrazumijeva korištenje pedagoško – psihološke literature, priručnika, udžbenika, nastavnih planova i programa, stručnih i naučnih radova, enciklopedija, itd., te omogućava da se nakon proučavanja izvora, prikupljenih činjenica i analiziranih veza i odnosa, proučavanja predmeta i pojava dođe do novih rješenja i naučnih zaključaka (Mužić, 1999: 58). Urednici *Pedagoške enciklopedije 2* Potkonjak i Šimleša (1989) su analiziranjem mišljenja različitih autora istakli da je metoda teorijske analize osobito važna za kvalitetnu izradu projekta pedagoškog istraživanja. Ona služi njegovom teorijskom fundiranju, bitna je pri formulisanju hipoteza istraživanja (ili istraživačkih pitanja) kao i ostalih sastavnih dijelova projekta. Osim toga, ima veliki značaj pri interpretaciji rezultata istraživanja. Za svrhe ovog istraživanja metoda teorijske analize koristila se prilikom kreiranja teorijskog dijela istraživanja, definiranja ključnih pojmova, prikupljanja potrebnih informacija o temi istraživanja, proučavanja prethodnih istraživanja o sličnoj temi, te prilikom analize i interpretacije rezultata.

### 2) Survey metod

Survey metoda predstavlja vrstu empirijske neeksperimentalne metode. Pogodna je za ispitivanje stavova, mišljenja, pogleda i znanja o nekom problemu (Pehar, 2007: 38). U ovom istraživanju survey metoda se koristila za svrhe ispitivanja stavova profesora/ica razredne nastave o primjeni pozitivne discipline u prvom razredu osnovne škole korištenjem mjernog instrumenta- anketni upitnik.

### 3) Deskriptivna metoda

Prema Mužiću (1973) deskriptivna metoda je shvaćena kao naučna metoda koja obuhvaća uz prikupljanje, obradu i prezentaciju podataka još i njihovu interpretaciju, izvođenje zaključaka u raznim pravcima, i ukazuje na način kako bi se na osnovu tih rezultata mogla ili trebala usavršiti odgojno - obrazovna praksa. Metoda je dakle, bila korištena u vidu logičke niti koja povezuje sve

dijelove strukture rada, te samom radu daje znanstveni i praktični smisao i značaj. To se postiglo analizom i interpretacijom dobivenih podataka, te izvođenjem zaključaka iz istih kako bi se dobio jasan pregled i uvid u svrhu istraživanja, trenutno činjenično stanje po pitanju predmeta istraživanja, te istakle preporuke za poboljšanje prakse u primjeni pozitivne discipline u nastavnom procesu.

## Tehnika istraživanja i instrument istraživanja

Tehnika koja je bila korištena za svrhu ovog istraživanja jeste anketiranje. Anketiranje je postupak kojim se na temelju anketnog upitnika istražuju i prikupljaju podaci, informacije, stavovi i mišljenja o predmetu istraživanja (Čekić, 1999). Anketni upitnik je mjerni instrument sastavljen od stavki ili pitanja koja se ispitaniku prezentiraju odštampana na papiru ili nekom drugom pogodnom mediju (Fajgelj, 2007). Instrument anketni upitnik (prilog br. 1) sa jasno formuliranih 36 tvrdnji u vidu Likertove skale procjene i tri pitanja otvorenog tipa je bio dostavljen ispitanicima u fizičkoj i online formi.

## Uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja predstavljaju profesori/ice razredne nastave koji/e trenutno vode ili su ranije stekli iskustvo u vođenju prvih razreda osnovne škole u Kantonu Sarajevo. Ukupno su u istraživanju učestvovala/e 102 profesora/ice razredne nastave čiji su odgovori sakupljeni putem anketnog upitnika.

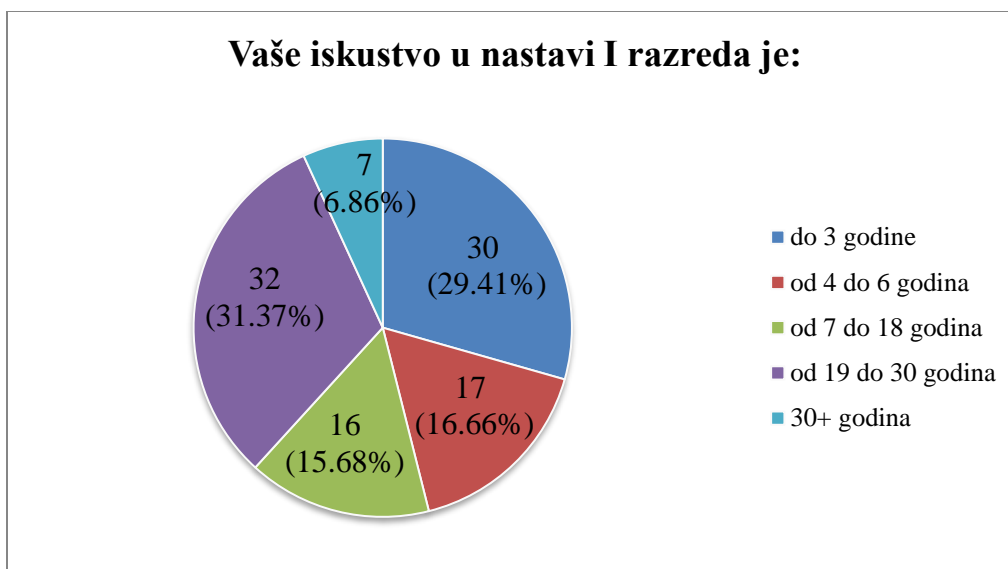
Jedini socio-demografski podatak prikupljen od ispitanika odnosio se na godine radnog iskustva kada je u pitanju vođenje nastavnog procesa u prvom razredu osnovne škole. Skala korištena za prikupljanje ovih podataka kreirana je na osnovu konceptualizacije učiteljskog razvoja od strane M. Hubermana<sup>6</sup>. Predstavljanjem ovakve skale u vidu anketnog pitanja, od ispitanika smo dobili sljedeće podatke:

---

<sup>6</sup> Kako navode Ajanović i Stevanović (1998: 207) Hubermanov koncept sadrži pet razvojnih faza profesionalne učiteljske karijere, koje su označene brojem godina učiteljskog iskustva. Tako da:

- Ulaz u karijeru traje od prve do treće godine. To je razdoblje prilagodbe i upoznavanja učiteljske profesije kroz praksu.
- Stabilizacijska faza traje od četvrte do šeste godine iskustva. U tom je razdoblju učitelj, ako je uspješno prebrodio prvu fazu, stekao jamstva da se može uspješno baviti profesijom, razvio osjećaj pripadnosti profesiji, te stekao osjećaj profesionalne kompetentnosti.
- Treće razdoblje traje od sedme do osamnaeste godine radnog iskustva. To je dosta burno razdoblje učiteljske karijere. To je razdoblje aktivizma i eksperimentiranja u kojemu se iskušavaju novi pristupi, razvijaju vlastite strategije i sukobljava s institucionalnim zaprekama.
- Razdoblje od devetnaeste do tridesete godine iskustva za većinu je učitelja mirno. Ono je znakovito po samoprihvatanju i spokojstvu te više distanciranom odnosu prema učenicima.
- Posljednje razdoblje traje od tridesetprve do četrdesete godine radnog staža. To je razdoblje postupnog dezangaziranja i smanjivanja intenziteta radnog napora koji se ulaže u posao.





*Grafik 1. Iskustvo u nastavi I razreda*

Na grafiku 1. prikazan je odnos broja ispitanika sa skalom koja propituje godine njihovog iskustva u radu sa učenicima prvog razreda osnovne škole. Ukupan broj ispitanika je 102, od toga 30 (29.41%) ispitanika ima do tri godine radnog iskustva, 17 (16.66%) ispitanika ima od četiri do šest godina radnog iskustva, 16 (15.68%) ispitanika ima od sedam do osamnaest godina radnog iskustva, zatim 32 (31.37%) ispitanika imaju od 19 do 30 godina radnog iskustva i sedam (6.86%) ispitanika ima više od 30 godina radnog iskustva. Upoređujući sa prethodno opisanom skalom, najznačajniji podatak koji dobijamo ovim grafikom jeste da je skoro jednak odnos (30:32) profesora/ica razredne nastave koji/e tek prolaze fazu prilagodbe i upoznavanja vlastite profesije i onih profesora/ica koji/e su već stekli/e dugogodišnje iskustvo i u fazi su samoprihvatanja i spokojstva.

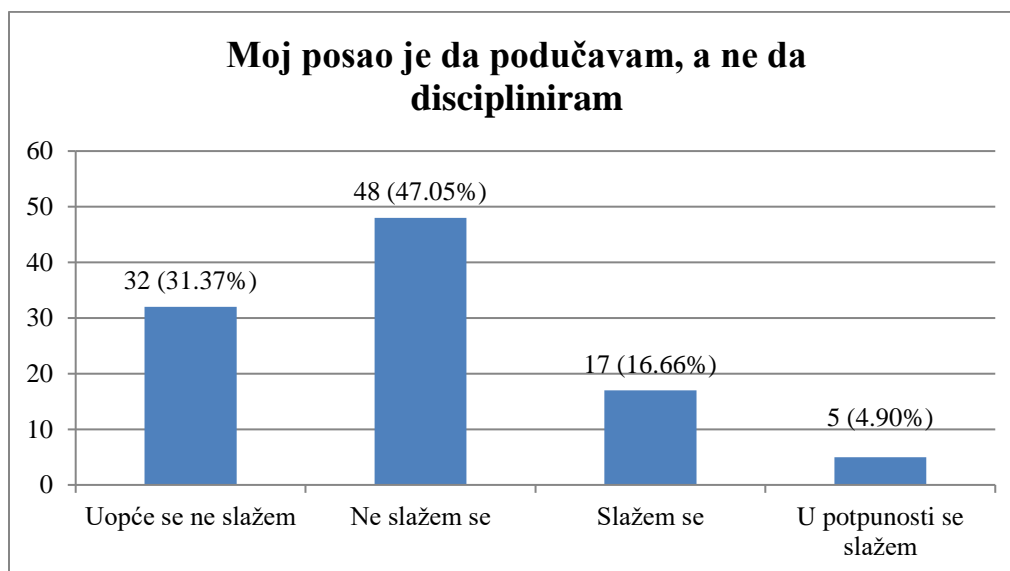
### III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

## Analiza i interpretacija rezultata dobijenih putem anketnog upitnika

Upotrebom tehnike anketiranja došli smo do potrebnih odgovora na postavljena istraživačka pitanja i zadatke ovog istraživanja. Prvi dio anketnog upitnika bio je kreiran u vidu Likertove skale procjene koja sadrži ukupno 36 tvrdnji na koje su ispitanici mogli davati odgovore na skali od 1 do 4, pri čemu je 1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – slažem se i 4 – u potpunosti se slažem. Ostatak anketnog upitnika bio je sačinjen od još dodatna tri pitanja otvorenog tipa na koja su ispitanici proizvoljno mogli dati svoje odgovore na osnovu prethodno stečenog iskustva. U nastavku ćemo predstaviti analizu i interpretaciju dobijenih podataka tako što ćemo se voditi prethodno postavljenim istraživačkim pitanjima, zbog čega slijed analize tvrdnji i pitanja neće nužno pratiti onaj slijed kojim su predstavljeni u anketnom upitniku.

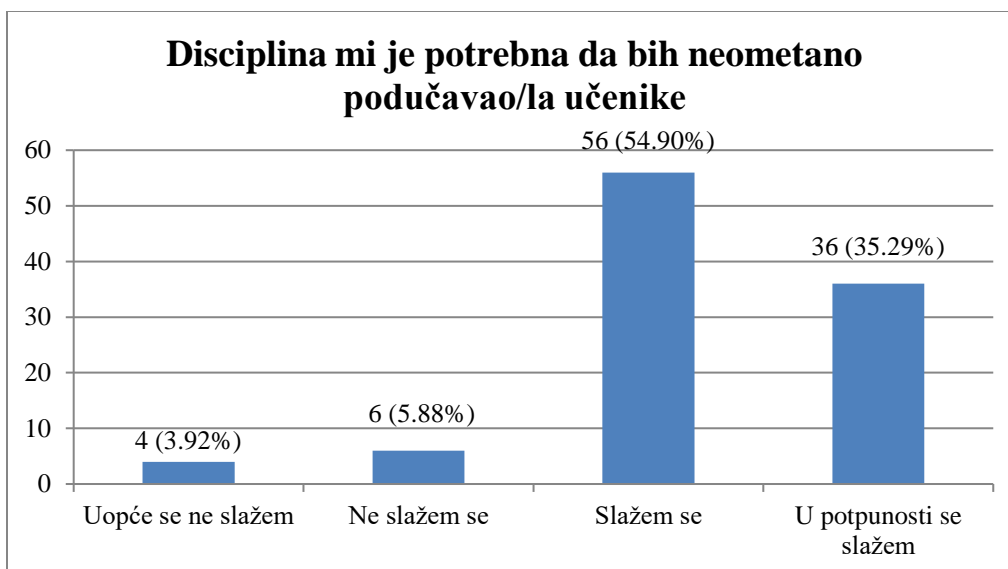
### Analiza stavova profesora/ica razredne nastave po pitanju povezanosti discipliniranja i podučavanja u nastavnom procesu

Na prvo istraživačko pitanje koje je glasilo ***Kakve stavove zastupaju profesori/ice razredne nastave kada je u pitanju povezanost discipliniranja i podučavanja u nastavnom procesu?*** odgovore smo nastojali dobiti putem postavljanja sljedećih pet tvrdnji u anketnom upitniku.



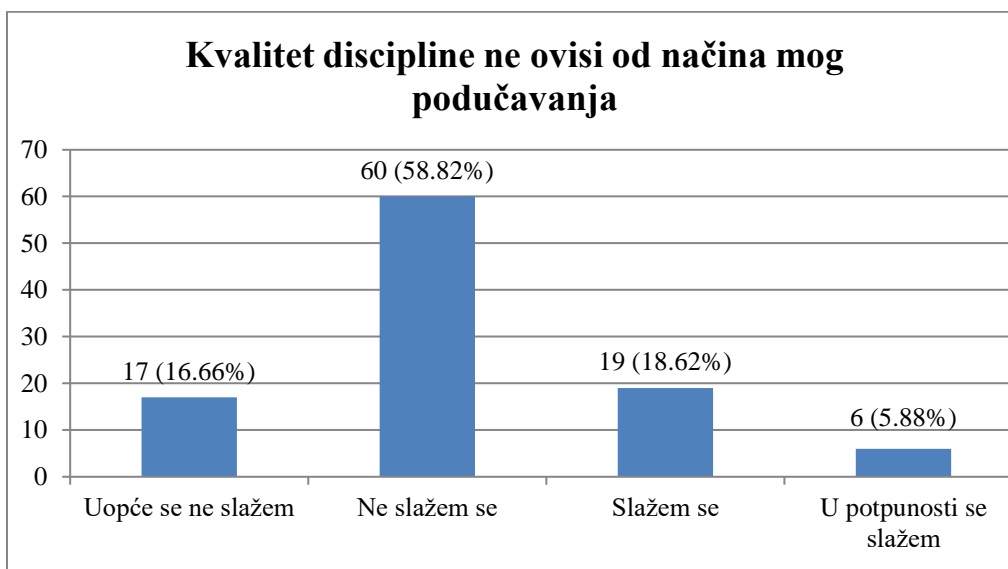
Grafik 2. Podučavanje i/ili discipliniranje

Na tvrdnju *Moj posao je da podučavam, a ne da discipliniram* odgovorilo je 80 (78.42%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 22 (21.56%) ispitanika odgovorila da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom.



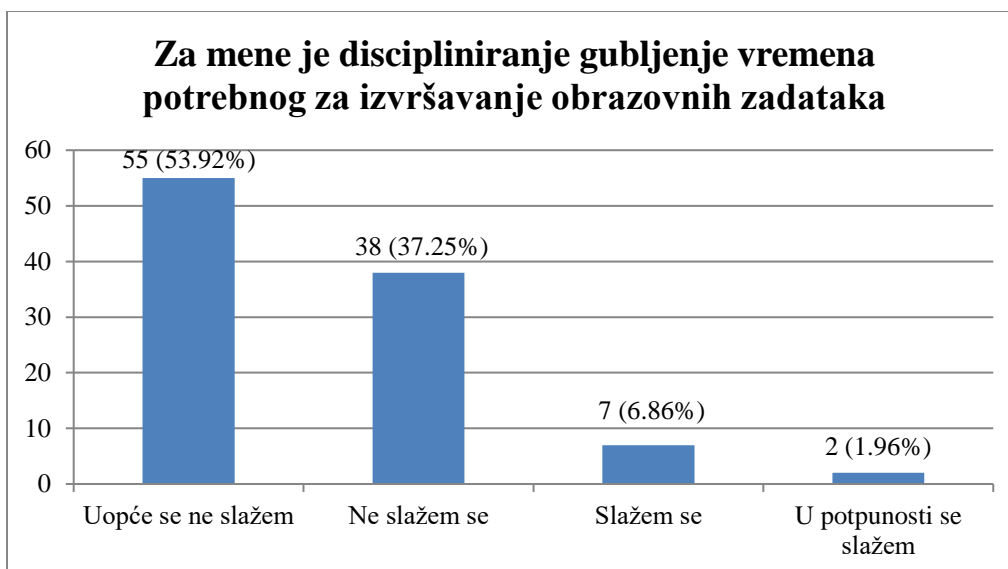
*Grafik 3. Potreba discipline za neometano podučavanje*

Na tvrdnju *Disciplina mi je potrebna da bih neometano podučavao/la učenike* odgovorila su 92 (90.19%) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je 10 (9.80%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa ovom postavljenom tvrdnjom.



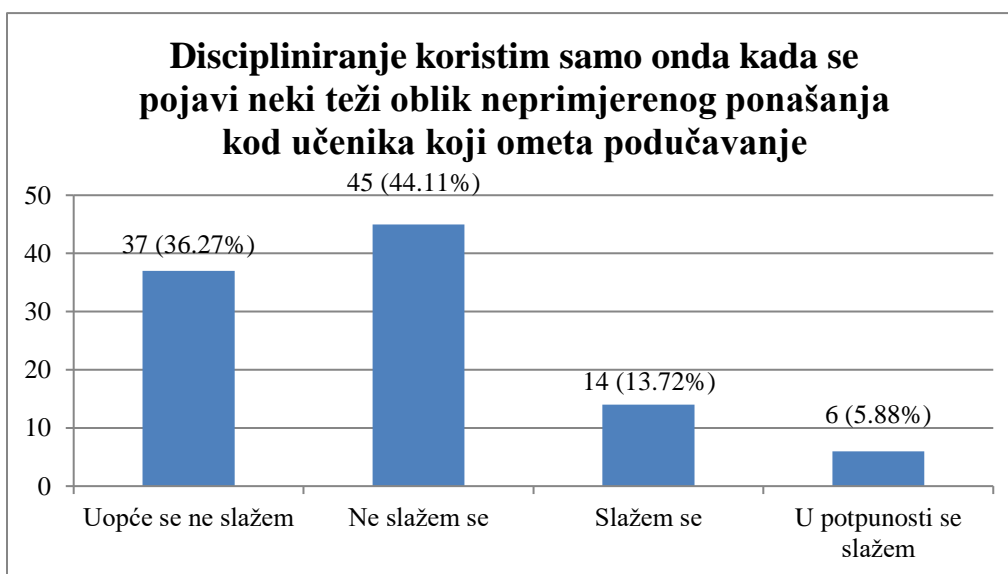
*Grafik 4. Povezanost podučavanja i kvaliteta discipline*

Na tvrdnju *Kvalitet discipline ne ovisi od načina mog podučavanja* odgovorilo je 77 (75.48%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 25 (24.50%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



*Grafik 5. Discipliniranje kao gubljenje vremena*

Na tvrdnju *Za mene je discipliniranje gubljenje vremena potrebnog za izvršavanje obrazovnih zadataka* odgovorila su 93 (91.17%) ispitanika da se ne slažu i uopće ne slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je devet (8.82%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



*Grafik 6. Discipliniranje i neprimjerenost ponašanja*

Na tvrdnju *Discipliniranje koristim samo onda kada se pojavi neki teži oblik neprimjerenog ponašanja kod učenika koji ometa podučavanje* odgovorila su 82 (80.38%) ispitanika da se ne slažu i uopće ne slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je 20 (19.60%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.

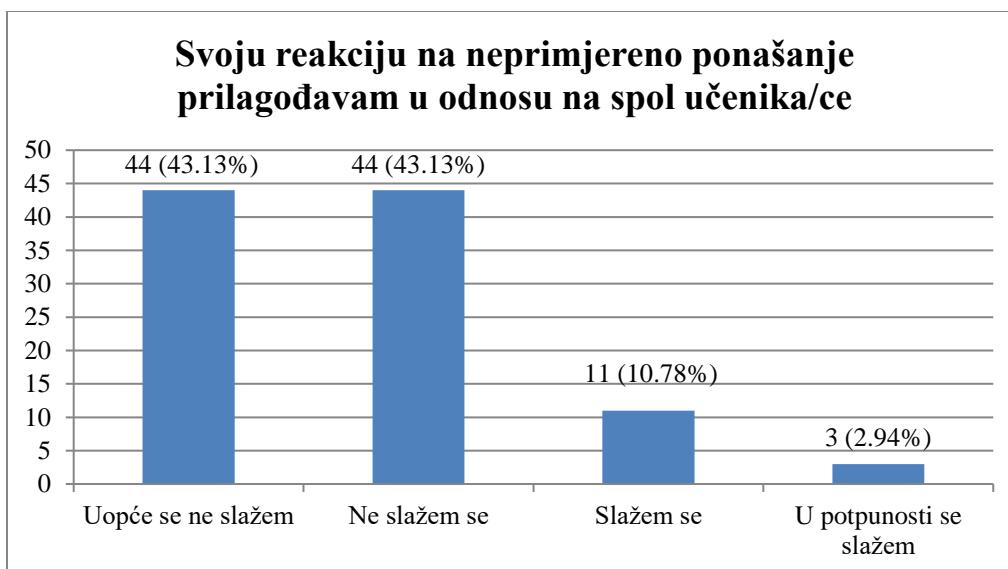
Prilikom definiranja škole navodi se da je ona odgojno-obrazovna ustanova, što podrazumijeva da se za realizaciju nastavnog procesa uporedo koriste i odgojne i nastavne metode, postupci i sredstva kako bi se ostvarili odgojni i obrazovni ciljevi. Nastava je živi proces koji neprestano podliježe promjenama i modifikacijama kako bi se svi njeni učesnici u njemu osjećali ugodno i pozitivno prihvatili učenje. Uspješnost učenja i podučavanja u takvom nastavnom procesu ovisi prvenstveno od kvaliteta vođenja razrednog menadžmenta prožetog različitim elementima koji zajedničkim uticajem određuju i oblikuju odnos nastavnik-učenik-nastavni sadržaj i određuju razrednu klimu u kojoj se sve planirano treba ostvariti. Jedan od tih elemenata je i disciplina koja ima veliku ulogu u postizanju pozitivne razredne klime za učenje, zbog čega se smatra da podučavanje ne može da se odvija neovisno od nje. I podučavanje i discipliniranje su procesi koji se postižu isprepletenošću odgojnih i obrazovnih metoda, postupaka i sredstava čije djelovanje za posljedicu treba dovesti do ispunjavanja odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka. Iako je do sada općenito bilo ustaljeno mišljenje da je najbitnije da nastavnici steknu kompetencije za podučavanje nastavnog gradiva stavljajući u drugi plan uslove u kojima će to isto podučavanje implementirati, dovelo je do toga da discipliniranje postane još jedna nastavna komponenta kojoj se "nema dovoljno vremena posvetiti". Takav način razmišljanja doveo je do toga da učenici prihvataju svakodnevno nezadovoljstvo koje kod njih izaziva pritisak stavljen na usvajanje gradiva zanemarujući stanje razredne klime. Dakle, ono što se najčešće dešava jeste da sve većim potenciranjem da se pređe i usvoji što više nastavnog gradiva, se sve više stvara averzija i nezadovoljstvo od strane učenika što neminovno dovodi do pojave nediscipline. A kada nastavnici iz različitih razloga ne znaju kako ili ne žele da se disciplini više posvete, dolazi do odvajanja procesa podučavanja i discipline kao da su to dvije krajnosti koje nemaju ništa jedna s drugom. Ono za što se zalažu i mnogi autori jeste da je upravo disciplina ta koja je najvećim dijelom zaslužna za stvaranje povoljnih uvjeta za neometano podučavanje. Na primjer, suština dobrog podučavanja leži u dobrom poznavanju učenika, njihovih potencijala i mogućnosti. Međutim, ne dolaze svi učenici u nastavni proces potpuno obučeni i spremni za postizanje najboljih uspjeha i poštivanje školskih kodeksa i pravila. Nastavnici su ti koji osim nastavnog gradiva učenike podučavaju i prihvatljivom i poželjnom ponašanjem. A takvo podučavanje neminovno vodi ka postizanju discipline odnosno neometajuće atmosfere za rad koju poštuju svi učesnici nastave. Prvenstveno je Čehić (1997) zastupanjem stava da nastavnici već u prvim razredima imaju zadatak ne samo da uče djecu novinama, već i da koriguju ono što djeca donose u školu a što se u školskom okruženju smatra nepoželjnim, pobija mišljenje da nastavnici trebaju samo obrazovati odnosno podučavati učenike. Također je i Kyriacou (1995) istakao da je pogrešno disciplinu smatrati kao nešto čime se rješavaju problemi učeničkog neposlušnosti odvojeno od nastavnikovog podučavanja, pri čemu je stavio naglasak da ne samo što je disciplina potrebna da bi se podučavalo već je jako bitno kakva disciplina se koristi. I Durrant (2010) također navodi da investirajući vrijeme za postizanje pozitivne discipline u učionici, nastavnici istovremeno i štede vrijeme koje bi kasnije morali odvojiti za reguliranje nepoželjne razredne klime koja ometa rad. Kroz pozitivno discipliniranje učenici će se više samodisciplinirati, što će proizvesti manje problema u ponašanju. Nadalje, interesi i motivacija učenika će rasti tako da će se više paziti, više učiti i postići veće

ocjene. Stoga se na podučavanje može gledati kao na sredstvo za preveniranje, ali i korigiranje nediscipline. Što znači da su ova dva procesa itekako u uzajamnom odnosu, stoga je jako bitno držati se ove logičnosti još od početnih razreda osnovne škole kako bi se proces učenja učenicima predstavio u što pozitivnijem svjetlu.

Nakon propitivanja stava profesora/ica razredne nastave gore opisanim tvrdnjama možemo ponuditi odgovor na postavljeno istraživačko pitanje koje je glasilo ***Kakve stavove zastupaju profesori/ice razredne nastave kada je u pitanju povezanost discipliniranja i podučavanja u nastavnom procesu?***. Naime, možemo reći da velika većina profesora/ica podržava mišljenje da se podučavanje ne može odvijati bez discipline i obrnuto. Dakle, profesori/ice razredne nastave smatraju da trebaju istovremeno podučavati i disciplinirati, da im je disciplina potrebna da bi neometano podučavali, da disciplina ovisi od načina njihovog podučavanja, da discipliniranje nije gubljenje vremena i da je potrebno kako bi se ostvarili obrazovni zadaci, te da se discipliniranje ne koristi samo onda kada se pojavi neki teži oblik neprimjerenog ponašanja kod učenika koji ometa ponašanje. Jako je poželjno uočiti da trenutno među većinom profesora/ica koji/e su tek na početku svoje karijere, ali i onih koji/e imaju dugogodišnje iskustvo, vlada stav da su procesi podučavanja i discipliniranja neodvojivi što nas dalje navodi na mišljenje da ovi profesori/ice razredne nastave vode računa kakva će osjećanja, mišljenja i ponašanja inicirati u učenicima kada je u pitanju proces učenja i cjelokupnog nastavnog procesa u prvom razredu osnovne škole.

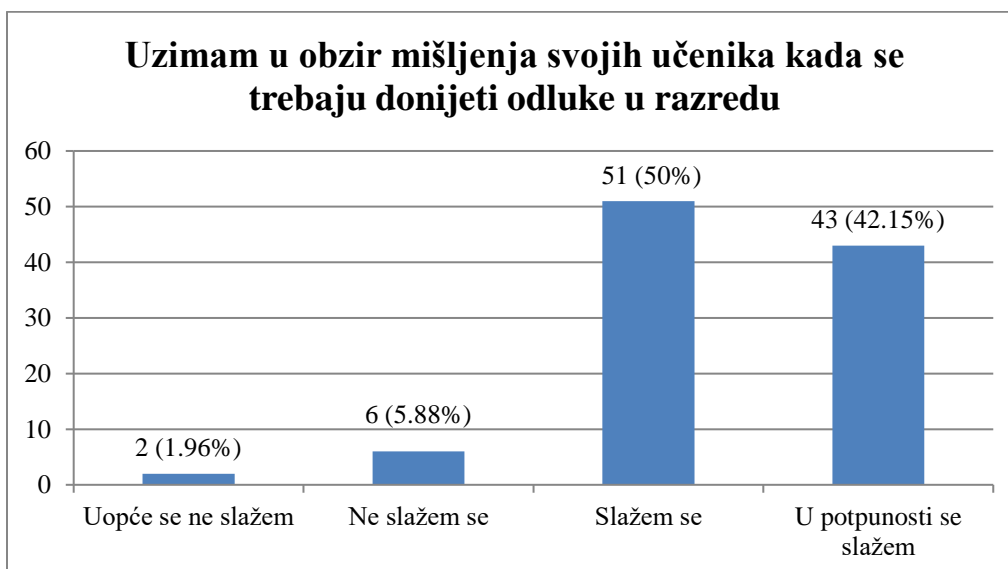
### Analiza stavova profesora/ica razredne nastave o primjeni pozitivne discipline u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole

Na drugo istraživačko pitanje koje je glasilo ***Da li profesori/ice razredne nastave primjenjuju pozitivnu disciplinu u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole?*** odgovore smo nastojali dobiti putem postavljanja sljedećih 25 tvrdnji u anketnom upitniku.



*Grafik 7. Prilagođavanje reakcija spolu učenika/ce*

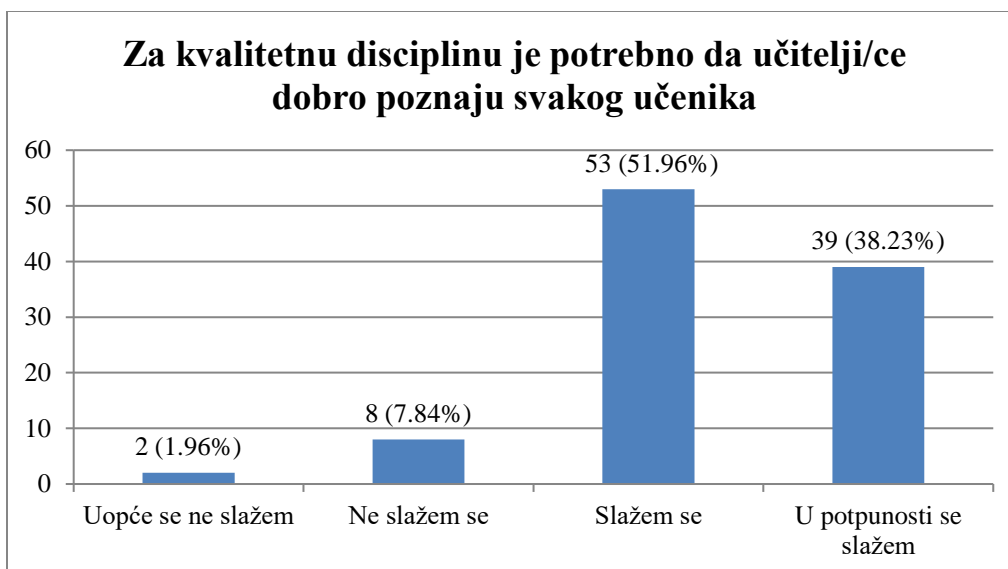
Na tvrdnju *Svoju reakciju na neprimjereno ponašanje prilagođavam u odnosu na spol učenika/ce* odgovorilo je 88 (86.26%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 14 (13.72%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



*Grafik 8. Uvažavanje mišljenja učenika*

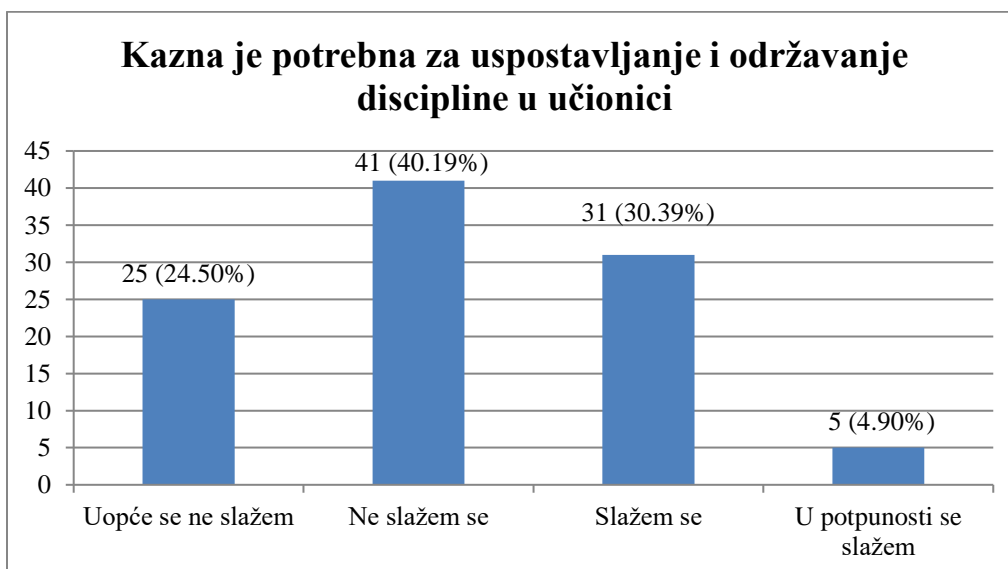
Na tvrdnju *Uzimam u obzir mišljenja svojih učenika kada se trebaju donijeti odluke u razredu* odgovorila su 94 (92.15%) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je osam (7.84%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.





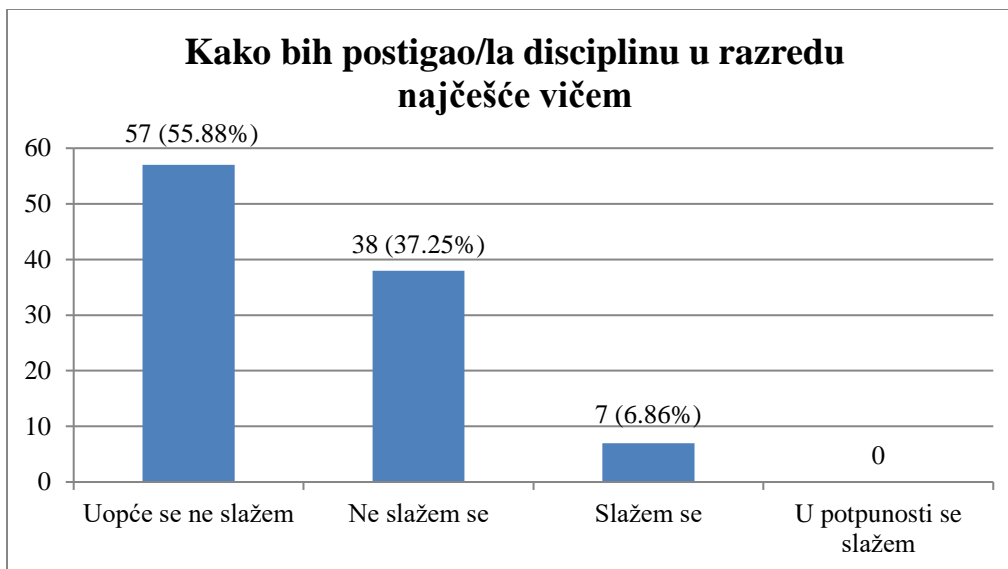
*Grafik 9. Poznavanje učenika kao uslov za postizanje kvalitetne discipline*

Na tvrdnju *Za kvalitetnu disciplinu je potrebno da učitelji/ce dobro poznaju svakog učenika* odgovorila su 92 (90.19%) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je 10 (9.80%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



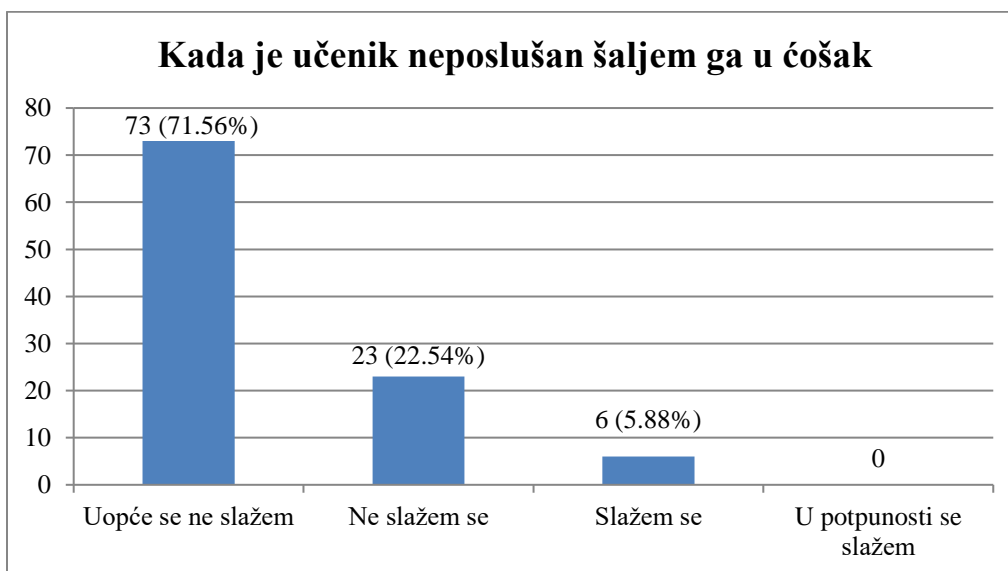
*Grafik 10. Potrebnost kazne za uspostavljanje discipline*

Na tvrdnju *Kazna je potrebna za uspostavljanje i održavanje discipline u učionici* odgovorilo je 66 (64.69%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 36 (35.29%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



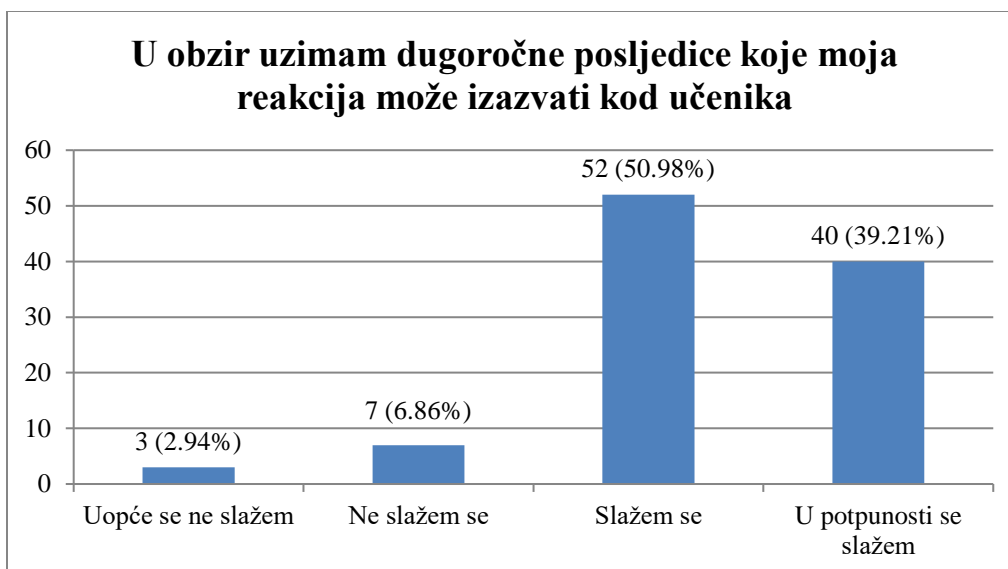
*Grafik 11. Vikanje kao način discipliniranja*

Na tvrdnju *Kako bih postigao/la disciplinu u razredu najčešće vičem* odgovorilo je 95 (93.13%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je sedam (6.86%) ispitanika odgovorilo da se slaže s postavljenom tvrdnjom.



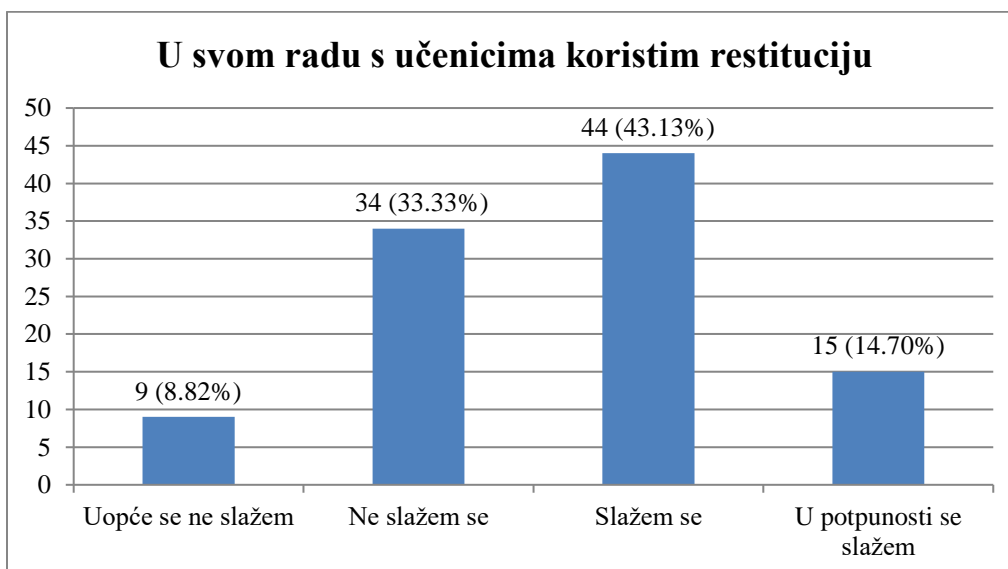
*Grafik 12. Slanje u ćošak kao postupak prekidanja neposlušnosti*

Na tvrdnju *Kada je učenik neposlušan šaljem ga u ćošak* odgovorilo je 96 (94.10%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je šest (5.88%) ispitanika odgovorilo da se slaže sa postavljenom tvrdnjom.



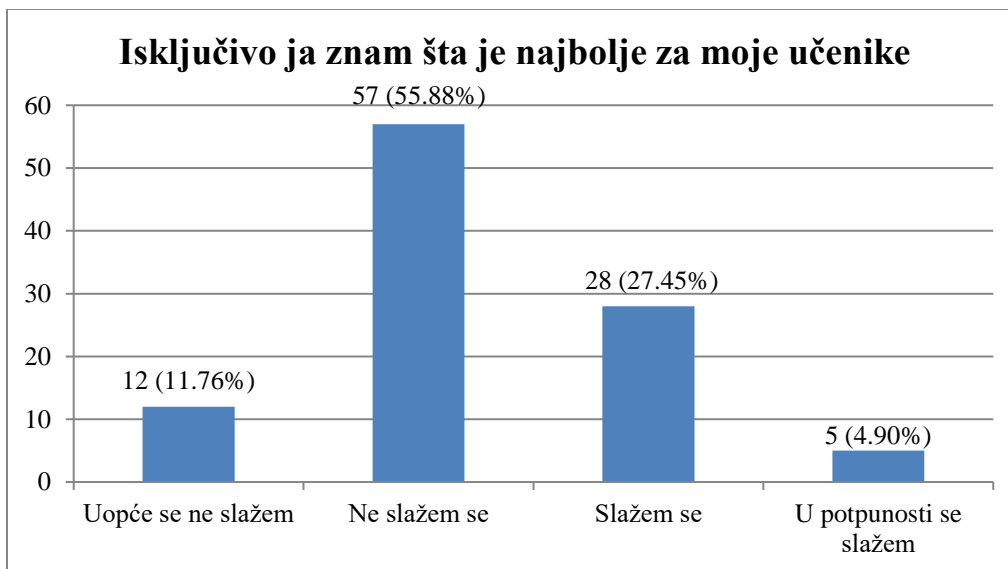
*Grafik 13. Dugoročne posljedice učiteljeve reakcije*

Na tvrdnju *U obzir uzimam dugoročne posljedice koje moja reakcija može izazvati kod učenika* odgovorila su 92 (90.19%) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je 10 (9.80%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



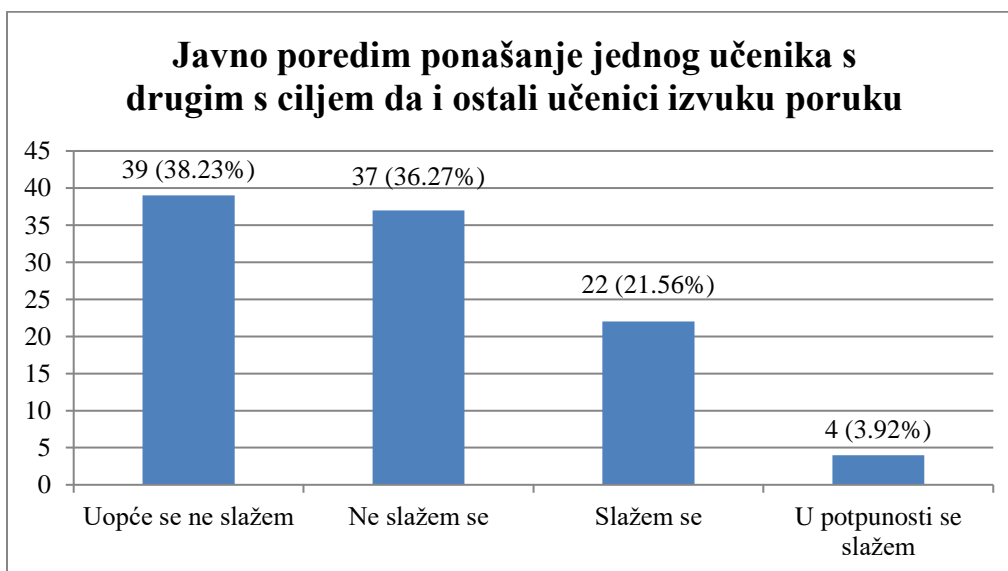
*Grafik 14. Primjena restitucije*

Na tvrdnju *U svom radu s učenicima koristim restituciju* odgovorilo je 59 (57.83%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom dok su 43 (42.15%) ispitanika odgovorila da se ne slažu i u potpunosti ne slažu sa postavljenom tvrdnjom.



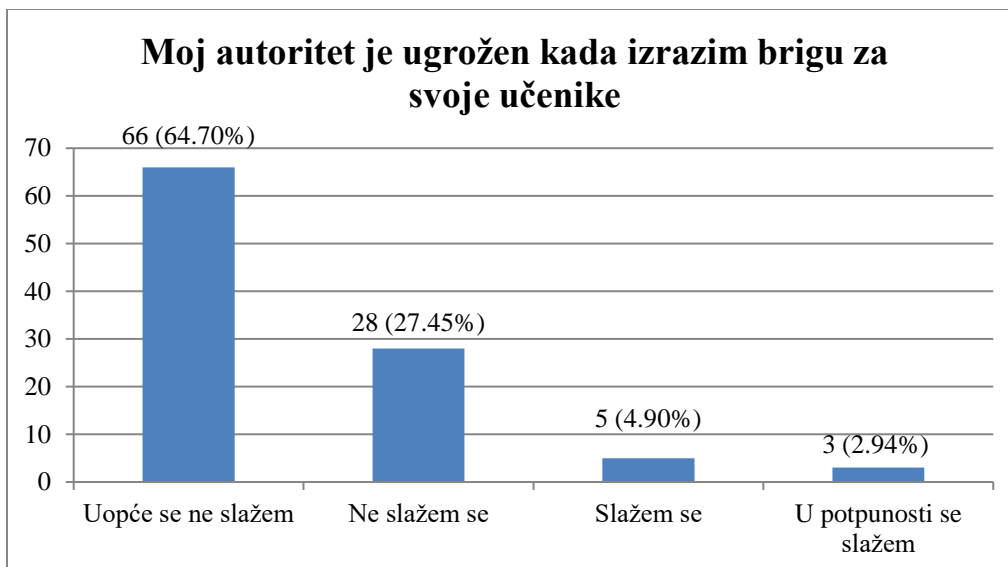
*Grafik 15. Odnos učitelj-učenik*

Na tvrdnju *Isključivo ja znam šta je najbolje za moje učenike* odgovorilo je 69 (67.64%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 33 (32.35%) ispitanika odgovorila da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom.



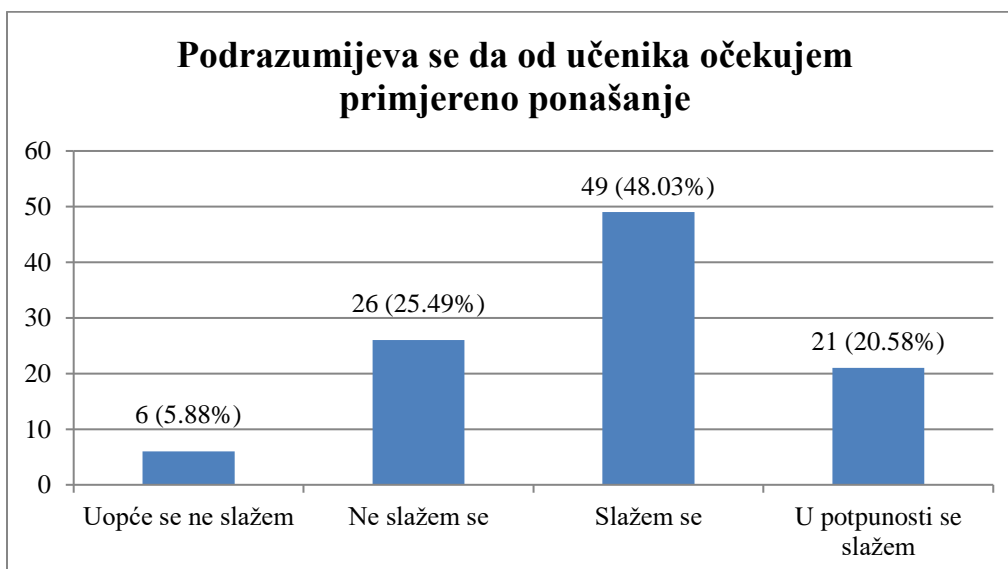
*Grafik 16. Poređenje ponašanja učenika*

Na tvrdnju *Javno poredim ponašanje jednog učenika s drugim s ciljem da i ostali učenici izvuku pouku* odgovorilo je 76 (74.50%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 26 (25.48%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



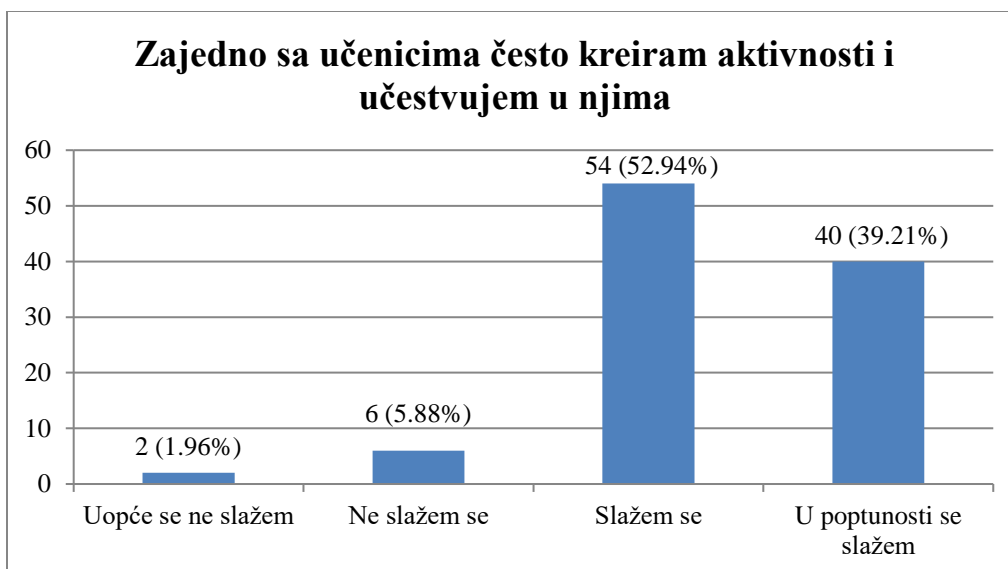
Grafik 17. Ugroženost autoriteta učitelja zbog iskazivanja brige prema učenicima

Na tvrdnju *Moj autoritet je ugrožen kada izrazim brigu za svoje učenike* odgovorila su 94 (92.15%) ispitanika da se ne slažu i u potpunosti ne slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je osam (7.84%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



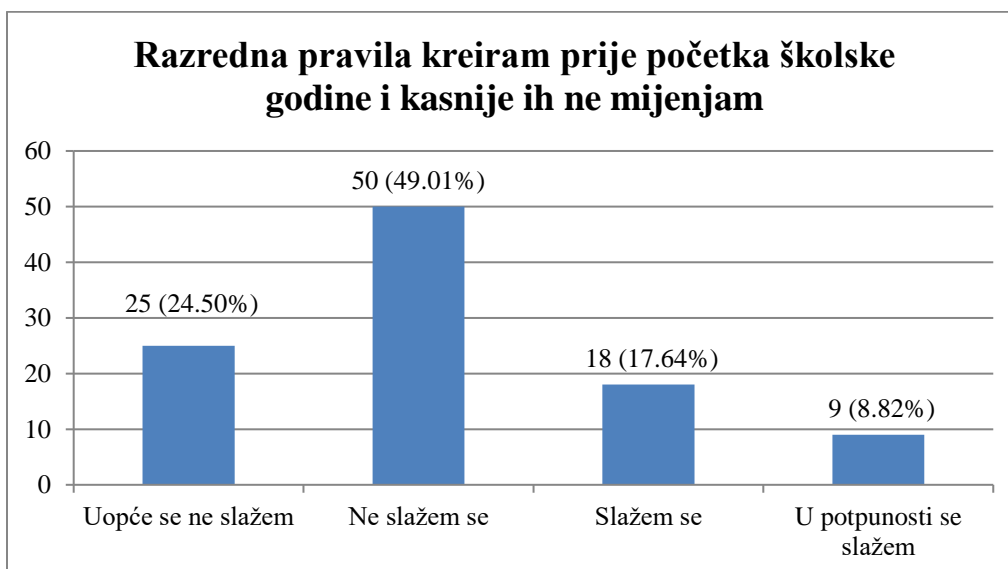
Grafik 18. Očekivanja učitelja po pitanju primjerenog ponašanja učenika

Na tvrdnju *Podrazumijeva se da od učenika očekujem primjereno ponašanje* odgovorilo je 70 (68.61%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 32 (31.37%) ispitanika odgovorila da se ne slažu i u potpunosti ne slažu sa postavljenom tvrdnjom.



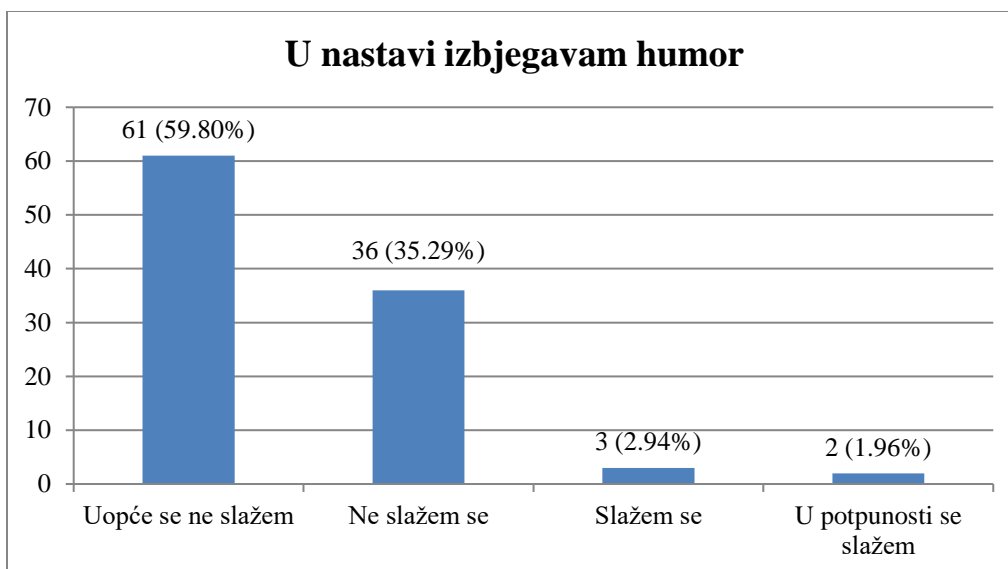
*Grafik 19. Kreiranje aktivnosti zajedno sa učenicima*

Na tvrdnju *Zajedno sa učenicima često kreiram aktivnosti i učestvujem u njima* odgovorila su 94 (92.15) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je osam (7.84%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



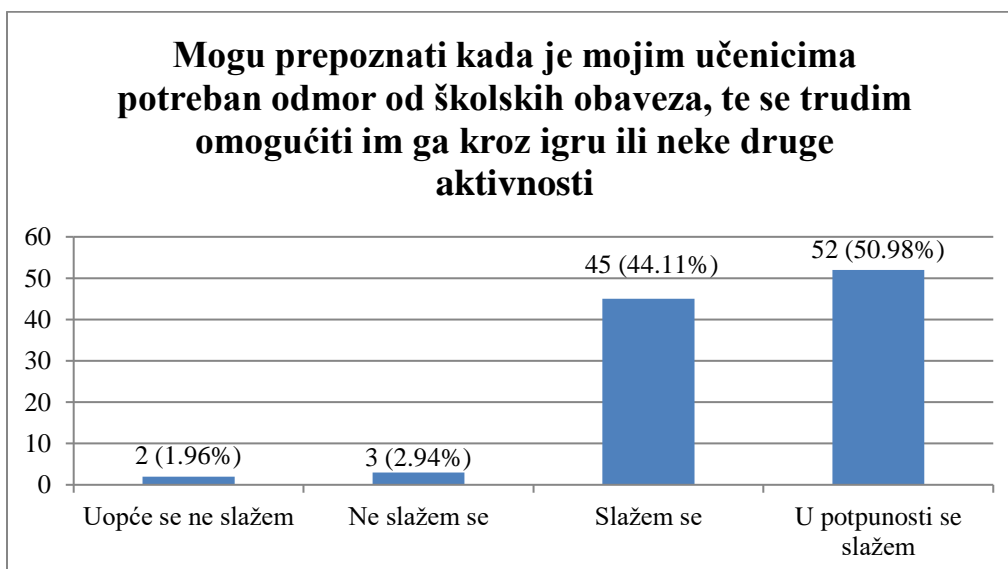
*Grafik 20. Uspostava razrednih pravila*

Na tvrdnju *Razredna pravila kreiram prije početka školske godine i kasnije ih ne mijenjam* odgovorilo je 75 (73.51%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 27 (26.46%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



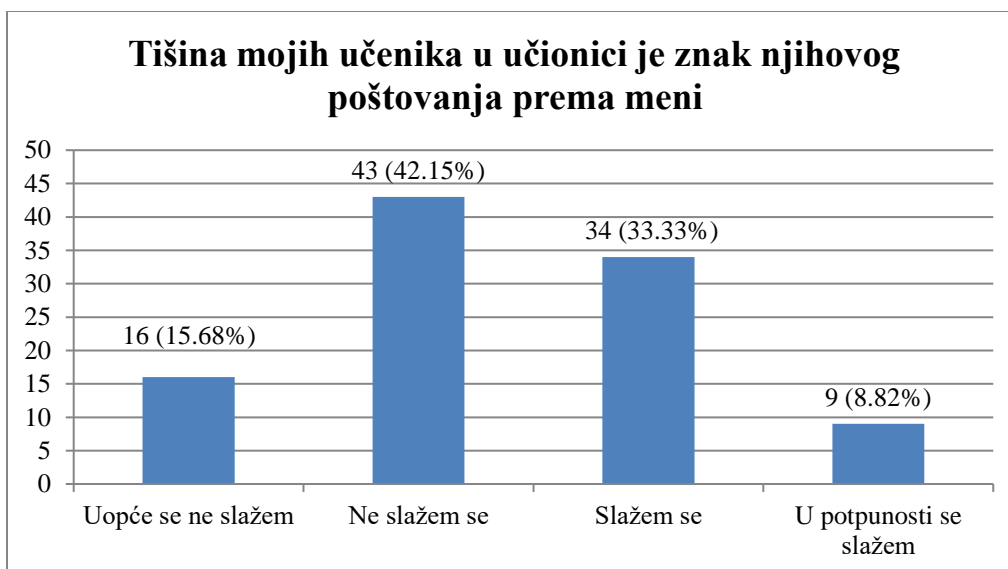
*Grafik 21. Humor u nastavi*

Na tvrdnju *U nastavi izbjegavam humor* odgovorilo je 97 (95.09%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je pet (4.90%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



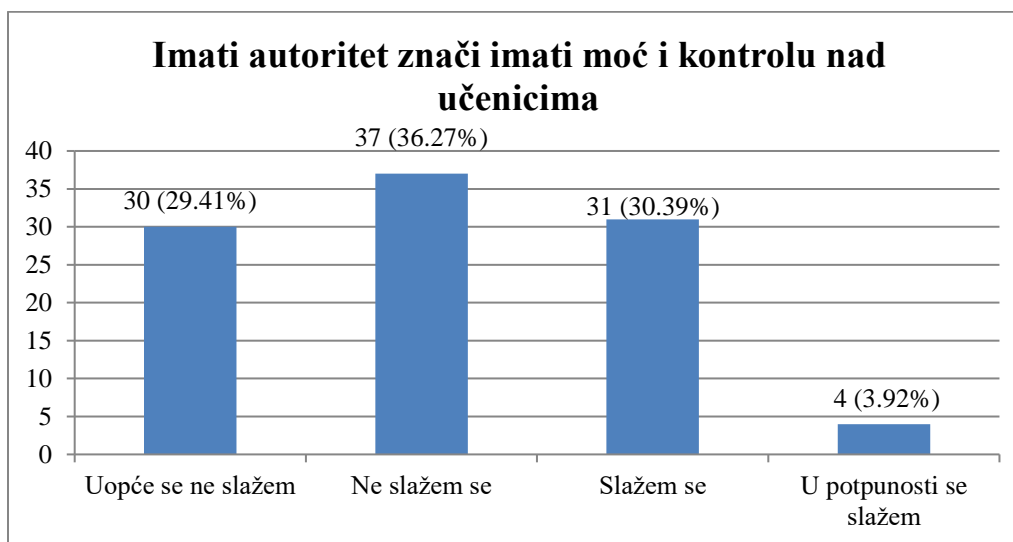
*Grafik 22. Potreba za odmorom*

Na tvrdnju *Mogu prepoznati kada je mojim učenicima potreban odmor od školskih obaveza, te se trudim omogućiti im ga kroz igru ili neke druge aktivnosti* odgovorilo je 97 (95.09%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je pet (4.90%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



*Grafik 23. Tišina učenika kao znak poštovanja*

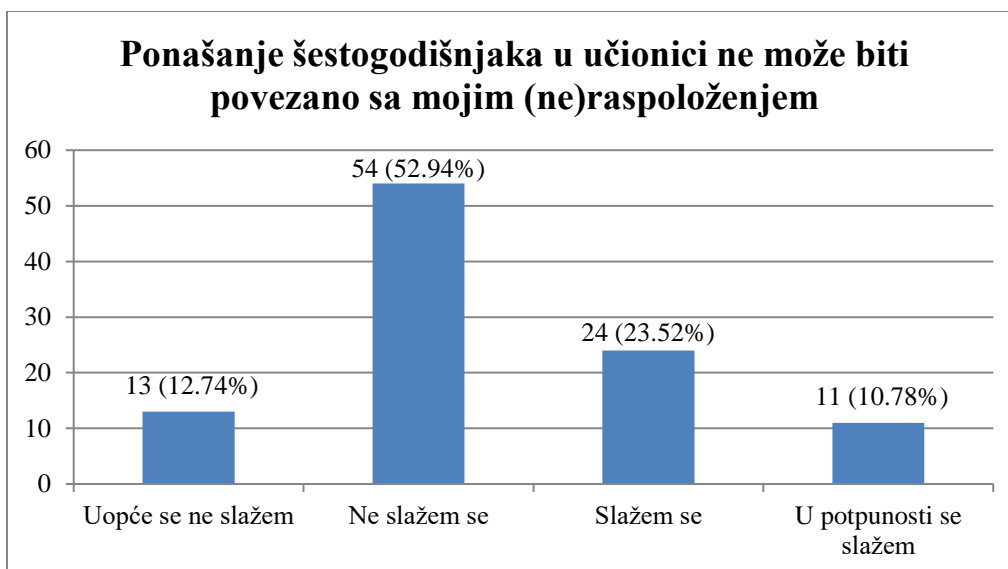
Na tvrdnju *Tišina mojih učenika u učionici je znak njihovog poštovanja prema meni* odgovorilo je 59 (57.83%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 43 (42.15%) ispitanika odgovorila da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom.



*Grafik 24. Shvatanje autoriteta kao kontroliranje i iskazivanje moći nad učenicima*

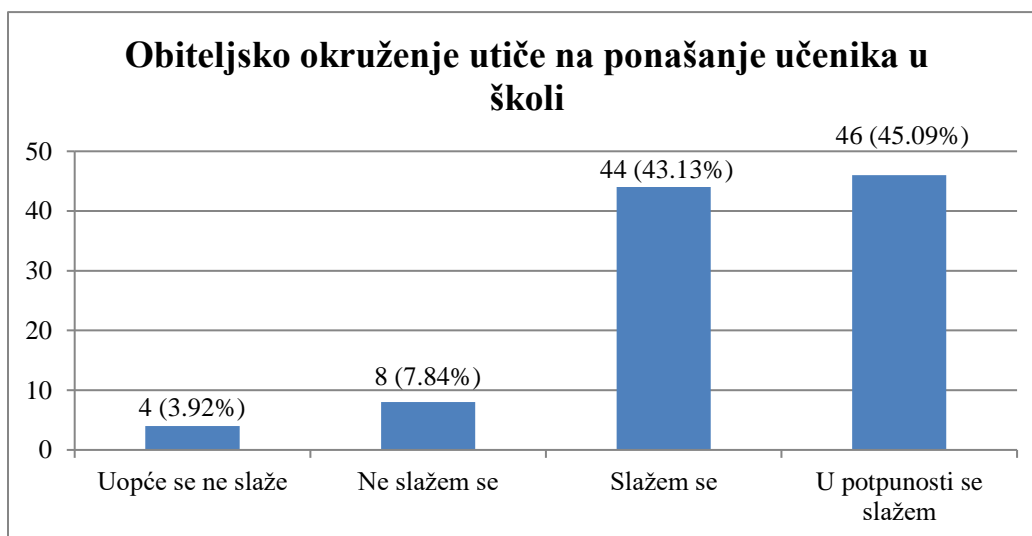
Na tvrdnju *Imati autoritet znači imati moć i kontrolu nad učenicima* odgovorilo je 67 (65.68%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 35 (34.31%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.





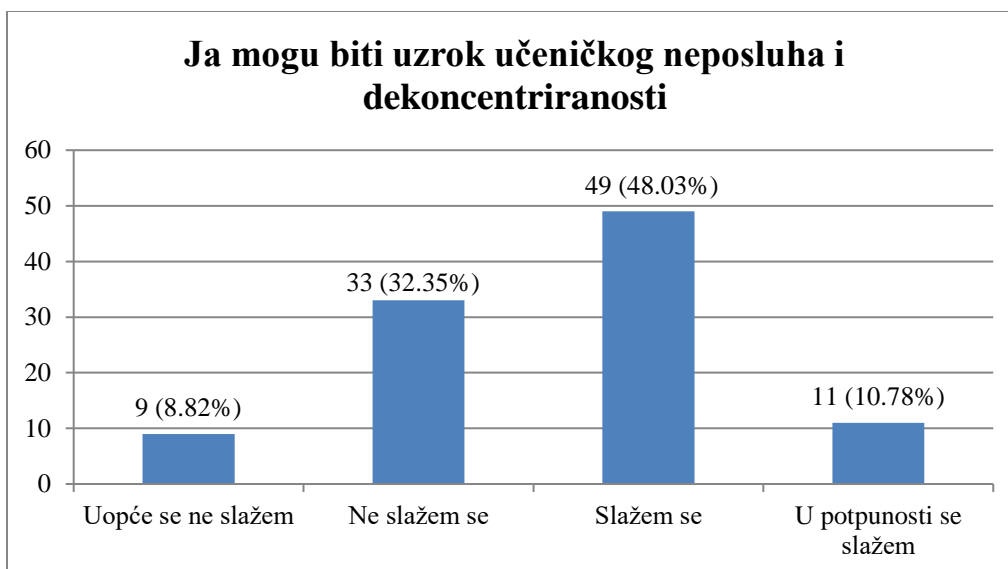
*Grafik 25. Odnos učiteljevog raspoloženja i ponašanja učenika*

Na tvrdnju *Ponašanje šestogodišnjaka u učionici ne može biti povezano sa mojim (ne)raspoloženjem* odgovorilo je 67 (65.68%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 35 (34.30%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



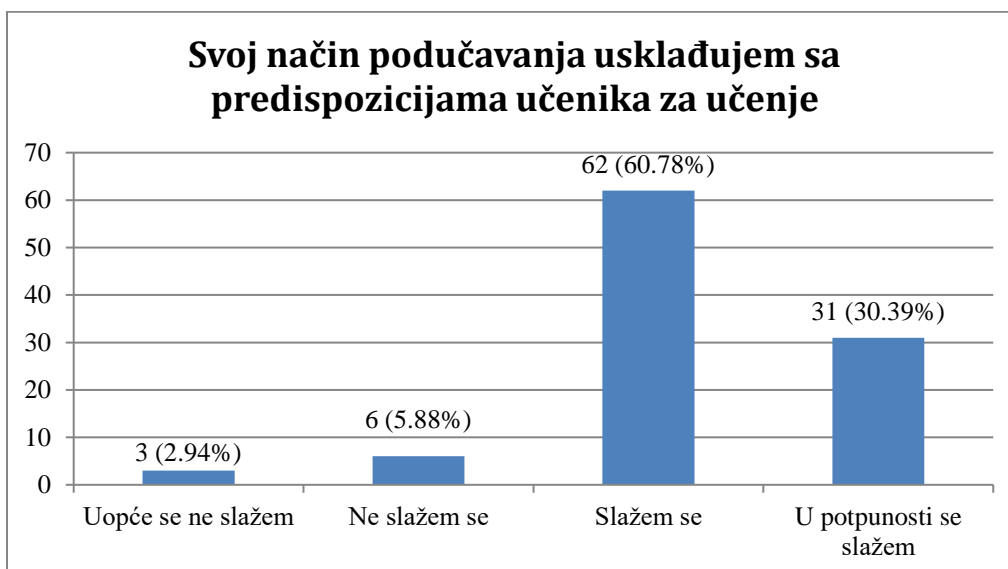
*Grafik 26. Uticaj obiteljskog okruženja na ponašanje učenika*

Na tvrdnju *Obiteljsko okruženje utiče na ponašanje učenika u školi* odgovorilo je 90 (88.22%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 12 (11.76%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



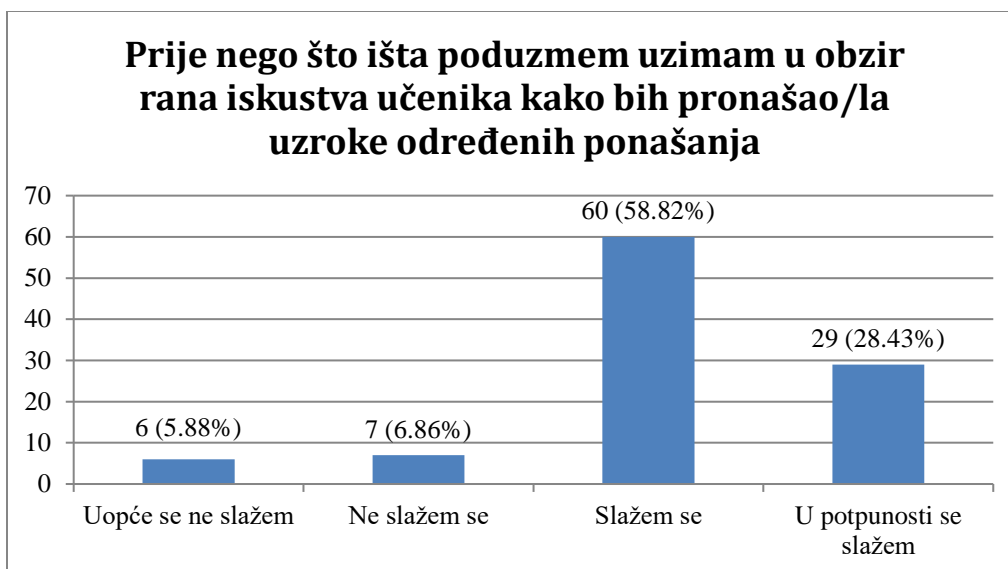
*Grafik 27. Učitelj kao uzrok neposluha*

Na tvrdnju *Ja mogu biti uzrok učeničkog neposluha i dekoncentriranosti* odgovorilo je 60 (58.81%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 42 (41.17%) ispitanika odgovorila da se ne slažu i uopće ne slažu sa postavljenom tvrdnjom.



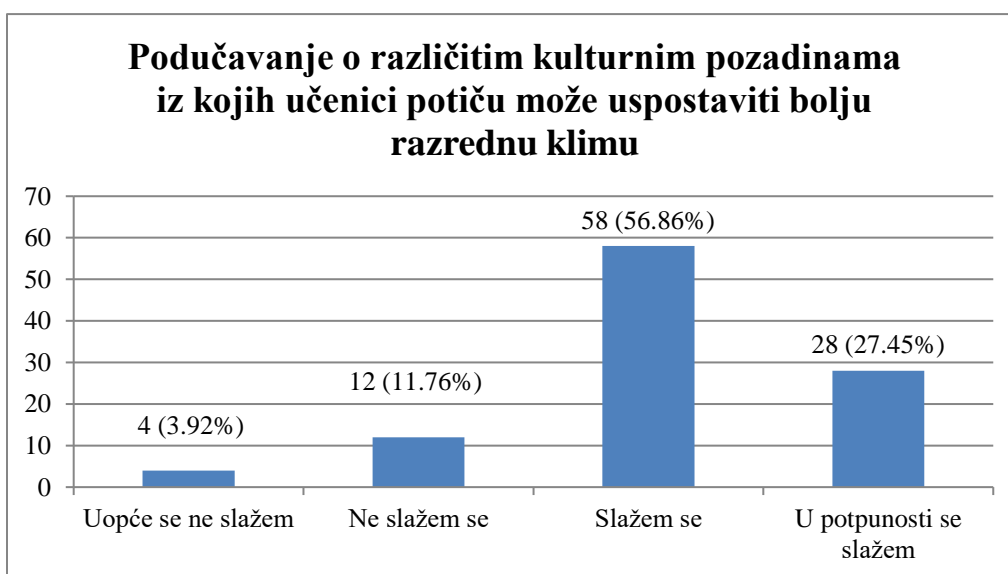
*Grafik 28. Prilagođavanje načina podučavanja predispozicijama učenika za učenje*

Na tvrdnju *Svoj način podučavanja usklađujem sa predispozicijama učenika za učenje* odgovorila su 93 (91.17%) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je devet (8.82%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



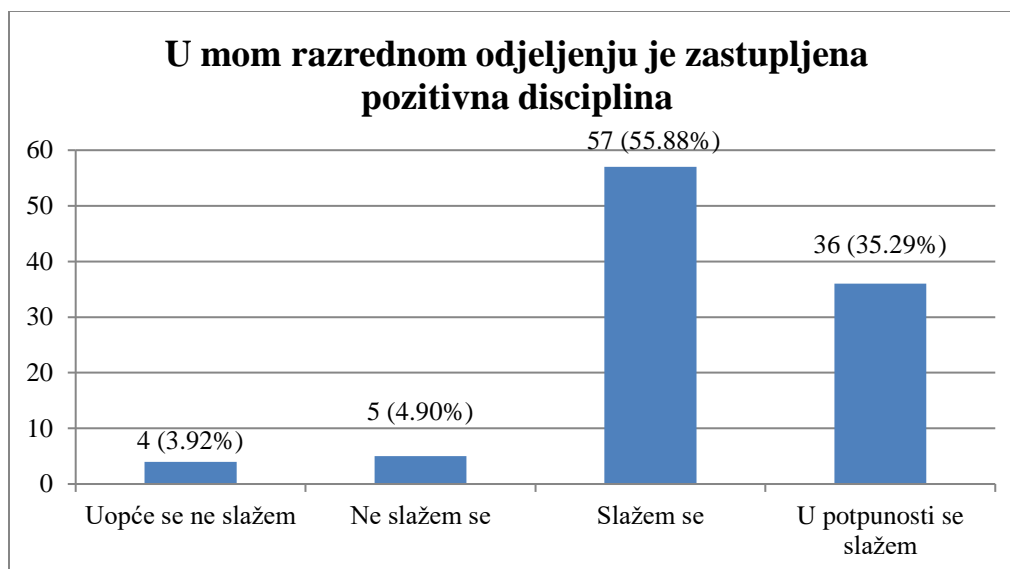
Grafik 29. Rana iskustva učenika kao uzrok određenih oblika ponašanja

Na tvrdnju *Prije nego što išta poduzmem uzimam u obzir rana iskustva učenika kako bih pronašao/la uzroke određenih ponašanja* odgovorilo je 89 (87.25%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 13 (12.74%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



Grafik 30. Povezanost kulturnih pozadina učenika i razredne klime

Na tvrdnju *Podučavanje o različitim kulturnim pozadinama iz kojih učenici potiču može uspostaviti bolju razrednu klimu* odgovorilo je 86 (84.31%) ispitanika da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 16 (15.68%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i u potpunosti ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.



*Grafik 31. Zastupljenost pozitivne discipline u razrednom odjeljenju*

Na tvrdnju *U mom razrednom odjeljenju je zastupljena pozitivna disciplina* odgovorila su 93 (91.17%) ispitanika da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je devet (8.82%) ispitanika odgovorilo da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom.

Na početku ovog istraživačkog rada objasnili smo sa kakvim razvojnim karakteristikama i odlikama ličnosti šestogodišnjaci uglavnom dolaze u školu. To su djeca koja su prije svega dosta samostalna u različitim područjima, raspoložu odgovarajućim fondom riječi što im omogućava nesmetanu komunikaciju sa učiteljem posebno prilikom iskazivanja vlastitih potreba, njihova je pažnja uglavnom spontana i lako ju je preusmjeriti na različite sadržaje. Emocije su im jako promjenljive, posebno su osjetljivi na nepravdu, lako se uvrijede te često burno reaguju kroz plač i gnjev. Ono što je najbitnije kada je ovaj uzrast djece u pitanju jeste da je njihov nivo zrelosti dostatan za vođenje adekvatnih socijalnih interakcija, za prihvatanje pravila ponašanja, tuđih mišljenja i stavova i vođenje svrsishodne komunikacije sa vršnjacima i učiteljem što može voditi ka aktivnom učenju. Dakle, ovakve razvojne karakteristike itekako olakšavaju, kako učenicima tako i njihovim učiteljima, da bolje prihvate doživljenu tranziciju iz obiteljskog/vrtićkog okruženja u školsko okruženje. Kada učitelj spozna sve te karakteristike on kroz ulogu voditelja počinje usmjeravati učenike ka sticanju oblika ponašanja koje je prihvatljivo u školskom okruženju, što je jako važan preduslov za postizanje pozitivne discipline. Takav voditelj, odnosno u ovom slučaju profesor/ica razredne nastave ili učitelj/ica, ima glavnu ulogu u vođenju razrednog menadžmenta koji će omogućiti učenicima da u pozitivnoj razrednoj klimi ispunjenoj međusobnim poštovanjem i osjećajem pripadnosti, stiču znanja iz različitih nastavnih oblasti pri tome ne ugrožavajući cijeli nastavni proces određenim ometajućim oblicima ponašanja. Ponovo se ovdje vraćamo na važnost uzajamnog djelovanja podučavanja i discipliniranja, koji od profesora/ica razredne nastave zahtijevaju jako visoku kompetentnost. Dakle, da bi podučavanje bilo uspješno potrebna je i uspješno vođena disciplina. Dio kompetentnosti profesora/ica za postizanje takve discipline ogleda

se u tome da se takvi voditelji u svom radu s učenicima vode principima prava djeteta i pedagoškim principima koje u nastavni proces implementiraju kroz vođenje dugoročnim ciljevima, pružanje topline i strukture, te uočavanje i uvažavanje individualnih razlika između učenika. Naglasak je na ulozi učenika kao ravnopravnog člana nastavnog procesa koji zajedno sa nastavnikom donosi odluke za svoje dobro i dobro cijele zajednice, pri čemu stiže samopouzdanje i uči kako pravilno vrednovati i poštovati sebe i druge. Nameće se pitanje kako takvu radnu atmosferu ostvariti sa šestogodišnjacima koji u učionicu dolaze sa svim prethodno opisanim izazovima. Da bismo dobili taj odgovor nastojali smo ispitati stavove i iskustvo upravo profesora/ica razredne nastave obuhvatajući što je više moguće elemenata pozitivne discipline koje očekujemo da se primjenjuju još od prvih razreda osnovne škole. Inspiraciju smo pronašli u tumačenju pozitivne discipline od strane Durrant (2010), jer njeno tumačenje leži u glavnom faktoru nastavnog procesa a to je odnos nastavnik-učenik, pri čemu doseže u suštinu onoga što je potrebno za postizanje zdrave i adekvatne discipline u nastavnom procesu. Prema Durrant (2010) principi prava djeteta i pedagoški principi predstavljaju temelje pozitivne discipline. Principi prava djeteta proizilaze iz Konvencije o pravima djeteta pri čemu se nastavnicima savjetuje da ih prvo dobro prouče i razumiju, prije nego ih počnu primjenjivati u praksi. Ova prava i principi podrazumijevaju građenje odnosa nastavnik-učenik i cjelokupne razredne klime, između ostalog, na način da se učenici ne diskriminiraju, da im se ne nanosi šteta ni bol u bilo kakvom obliku (posebno ne fizičkom kaznom), da se poštuje njihova individualnost i pravo na iskazivanje vlastitog gledišta i mišljenja (inkluzivnost), da se učenikova ličnost posmatra u cjelosti/holistički, da se fokus stavi na njihove jače strane a greške koriste kao prilike za učenje, da nastavnik polazi od sebe i postavi se u ulogu modela i trenera, da u osnovi uspjeha učenika vodilja budu dugoročni a ne kratkoročni ciljevi, te da su učenici maksimalno angažirani u procesu učenja. Detaljnom analizom svega navedenog, izdvojili smo sljedeća pitanja:

- Da li profesori/ice razredne nastave u svom radu implementiraju principe prava djeteta i pedagoške principe?
- Da li se profesori/ice razredne nastave vode dugoročnim ciljevima u radu s učenicima?
- Da li profesori/ice razredne nastave pružaju toplinu i strukturu u svom radu s učenicima?
- Da li profesori/ice razredne nastave uvažavaju individualne razlike učenika?

Odgovore na ova pitanja nastojali smo dobiti propitivanjem stavova profesora/ica razredne nastave kroz gore navedene tvrdnje. Rezultati nam govore da većina profesora/ica razredne nastave:

- ne prilagođava svoju reakciju na neprimjereno ponašanje u odnosu na spol učenika/ce;
- uzimaju u obzir mišljenja svojih učenika kada se trebaju donijeti odluke u razredu;
- se slažu da je za kvalitetnu disciplinu potrebno da učitelji dobro poznaju svakog učenika;
- ne koriste vikanje kao postupak kojim postižu disciplinu u razredu;
- ne šalju učenika u ćošak kada je neposlušan;
- uzimaju u obzir dugoročne posljedice koje njihova reakcija može izazvati kod učenika;
- se ne slažu da im je autoritet ugrožen ako pokažu brigu za svoje učenike;
- zajedno sa učenicima kreiraju aktivnosti i učestvuju u njima;
- ne izbjegavaju humor;

- prepoznaju kada je učenicima potreban odmor od školskih obaveza, te se trude omogućiti im ga kroz igru ili neke druge aktivnosti;
- se slažu da obiteljsko okruženje utiče na ponašanje učenika u školi;
- usklađuju svoj način podučavanja sa predispozicijama učenika za učenje;
- uzimaju u obzir rana iskustva učenika kako bi pronašli uzroke njihovih određenih ponašanja prije nego što išta poduzmu;
- se slažu da podučavanje o različitim kulturnim pozadinama iz kojih učenici potiču može uspostaviti bolju razrednu klimu;
- se slažu da je u njihovom razrednom odjeljenju zastupljena pozitivna disciplina.

Međutim, rezultati odgovora na određene tvrdnje zahtijevaju da se na njih obrati dodatna pažnja. To su sljedeće tvrdnje:

a) *Tvrdnja: Kazna je potrebna za uspostavljanje i održavanje discipline u učionici*

Rezultat koji govori da je 36 (35.29%) od ukupno 102 ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom pomalo je zabrinjavajući. Naime kroz teorijski dio ovog istraživanja u više navrata smo se dotakli upotrebe kazne u radu s učenicima i koliko ona nije poželjna prilikom održavanja nastavnog procesa. Zagovornici pozitivne discipline ne odobravaju upotrebu kazne, jer u bilo kojem obliku da se koristi ona izaziva osjećaj neugode kod djece, što se pozitivnom disciplinom u potpunosti želi zaobići. Prvenstveno je Durrant (2010) istakla da ako se učenik u veoma ranom uzrastu kazni, za njega će biti veoma teško da: predvidi šta će se sljedeće desiti, u svojoj glavi pronađe rješenje problema, te razumije da je odrasloj osobi koja ga kažnjava još uvijek stalo do njega. Ukratko, on će se osjećati odbijeno što će prouzrokovati osjećaj nesigurnosti i anksioznosti u školskom okruženju. Neminovan rezultat toga bit će povlačenje ili loše ponašanje što ne bi trebao biti cilj niti jednom učitelju. Pitanje koje se ovdje nameće jeste šta ovih 36 profesora/ica razredne nastave tačno podrazumijeva pod kaznom, te na koji način je implementira. U svakom slučaju, bilo bi poželjno ovu tvrdnju dalje ispitati, te doći do jasnijih rezultata i zaključaka.

b) *Tvrdnja: U svom radu s učenicima koristim restituciju*

Sa ovom tvrdnjom se složilo 59 (57.83%) profesora/ica razredne nastave, dok se 43 (42.15%) profesora/ice nisu složila/e s ovom tvrdnjom. Značajna podjeljenost između odgovora izaziva interesovanje i želju da se ova tvrdnja dublje ispita. Pozitivna disciplina u potpunosti podrazumijeva primjenu ove metode u radu s djecom posebno zbog toga što se u obzir uzimaju dugoročne posljedice. Djeca kroz ovu metodu aktivno učestvuju u rješavanju problemskih situacija koje sami izazovu, kako bi stekli poželjne oblike ponašanja i ne bi više ponavljali one nepoželjne u budućnosti. S obzirom da su se ispitanici izjasnili kako na različite načine nastoje postići dugoročne ciljeve u radu s učenicima, ostaje nejasna ovakva podjela u stavovima po pitanju restitucije.

c) Tvrđnja: *Isključivo ja znam šta je najbolje za moje učenike*

Značajan broj profesora/ica razredne nastave, njih 33 (32.35%), se slaže i u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom. Zastupanjem ovakvog stava podržava se činjenica da je nastavnik nosilac nastavnog procesa i ima glavnu ulogu po pitanju njegove uspješnosti. Na nastavniku je ogromna odgovornost za uspostavu učioničkog okruženja koje istovremeno podržava aktivno učenje i podučavanje, ali i aktivno sudjelovanje učenika sa svim onim što oni sa sobom donose u učionicu (mišljenja, stavove, ponašanja, talente itd.). Istovremeno neometano održavanje procesa podučavanja i pozitivne discipline djelo je vrlo kompetentnih nastavnika koji u svakom trenutku znaju šta treba i kako treba učiniti. Nastavnici koji u tome uspijevaju najčešće se vode ovim stavom "da oni znaju najbolje", međutim može se pojaviti problem u vidu stvaranja čahure u kojoj nastavnik drži sve konce i ne dopušta vanjske uticaje koji bi tu čahuru „probili“ i donijeli još pozitivnije promjene. Takav stav vodi vremenom ka usteljenim odgojno-obrazovnim oblicima, metodama, postupcima i sredstvima rada, koje ponovo mogu dovesti do stvaranja nediscipline. O ovome nastavnici jako mnogo trebaju voditi računa, jer je nastavni proces živ i podložan konstantnim promjenama, te bi bilo poželjno da i nastavnici idu u korak s tim promjenama i stalno istražuju nove načine kako poboljšati svoj rad.

d) Tvrđnja: *Javno poredim ponašanje jednog učenika s drugim s ciljem da i ostali učenici izvuku pouku*

Čak 26 (25.48%) ispitanika je odgovorilo da koriste ovaj postupak u radu s učenicima. Javno prozivanje učenika možemo svrstati u istu skupinu zajedno sa posramljivanjem, omalovažavanjem, vrijeđanjem, kažnjavanjem i svim drugim postupcima koji bi mogli izazvati neugodu kod učenika, neovisno od toga da li nastavnik ima ili nema dobru namjeru. Jer u ovakvom postupku jedna strane neminovno doživi neugodu. Najviše zabrinjava činjenica da potencijalno svaki od ovih ispitanika je radio ili radi ili će raditi sa grupama od 20 i više učenika, te je dovoljno zamislili koliko učenika jeste ili će biti na ovaj način emotivno ugroženo. I to nije nešto što se tako lako zaboravlja, već postaje dijelom djetetove prošlosti, protkano njegovom biti, te kasnije može proizvesti puno gore posljedice po njega. Sa ovakvim postupcima nastavnici, pogotovo profesori/ice razredne nastave itekako trebaju biti pažljivi, jer ako se ovakvi postupci koriste u prvom razredu osnovne škole, ne možemo ni zamisliti kakve to sve posljedice može proizvesti kasnije. Ovakvim postupcima profesori/ice odmah na početku postavljaju negativan ton po pitanju razredne klime, što sa sobom povlači i narušen odnos između nastavnika i učenika, ali i učenika međusobno. U takvoj učionici nema pozitivne discipline.

e) Tvrđnja: *Podrazumijeva se da od učenika očekujem primjereno ponašanje*

Na ovu tvrdnju potvrdno su odgovorila čak 32 (31.37%) ispitanika. Postavlja se pitanje kako ćemo od šestogodišnjaka koji je tek zakoračio preko školskog praga unaprijed očekivati da se primjereno ponaša? Zar nije zadatak učitelja/ice da mu ukaže na očekivanja koja od njega ima i pokaže kako da ta očekivanja ispuni? Profesor/ica koji/a zanemari ovaj dio svoje uloge vrlo brzo može da stvori

krug frustracija, pri čemu od učenika uporno traži da pokaže ono što on ne zna pokazati. Obostrane frustracije direktno narušavaju razrednu klimu i tu opet dolazimo do discipline koja nije pozitivna.

f) Tvrdnja: *Razredna pravila kreiram prije početka školske godine i kasnije ih ne mijenjam*

Iako prema gore navedenim tvrdnjama koje govore u prilog da nastavnici poštuju principe prava djeteta i pedagoške principe koji podrazumijevaju da je učenik aktivni sudionik odluka u učionici, dobijamo ovom tvrdnjom podatak da 27 (26.46%) ispitanika ne uključuje učenike u kreiranje razrednih pravila. Zamislimo 27 razrednih odjeljenja učenika koji pohađaju nastavu i provode vrijeme u učionici prema unaprijed utvrđenim pravilima koja im se ne sviđaju ili ugrožavaju njihove potrebe, želje, mogućnosti, ideje itd. Takvo stanje vremenom dovodi do nakupljanja nezadovoljstva pa oni učenici koji ne podnose nepravdu (kao jedna od razvojnih karakteristika šestogodišnjaka) će početi ispoljavati svoje nezadovoljstvo kroz neprihvatljive oblike ponašanja. Dok je možda druga situacija i gora, jer na primjer učenici koji se neće pobuniti već će prihvatiti ta pravila u vidu navike, direktno će biti naučena da nemaju pravo mišljenja i da se autoritet učitelja ne smije ugrožavati uplitanjem u njegove odluke. Na taj način direktno se ugrožavaju principi prava djece i pedagoški principi, ne razmišlja se o dugoročnim posljedicama, ne uzimaju se u obzir individualne razlike učenika jer možda ne može svaki učenik odgovoriti na postavljena pravila, tako da na kraju od svih preduslova za postizanje pozitivne discipline nijedan nije ispunjen.

g) Tvrdnja: *Tišina mojih učenika u učionici je znak njihovog poštovanja prema meni*

h) Tvrdnja: *Imati autoritet znači imati moć i kontrolu nad učenicima*

Zbog svoje međusobne povezanosti ove tvrdnje ćemo analizirati zajedno, jer su rezultati koje smo dobili postavljenjem ovih tvrdnji očekivano jako zanimljivi. Naime, za prvu tvrdnju imamo 59 (57.83%) ispitanika koji se ne slažu s njom, a 43 (42.15%) ispitanika koji se slažu. Dok za drugu tvrdnju imamo 67 (65.68%) ispitanika koji se ne slažu i 35 (34.31%) ispitanika koji se slažu. Durrant (2010) je jako dobro opisala odnos tišine učenika i autoriteta i moći nastavnika kroz opisivanje stereotipa koji se pozitivnom disciplinom žele iskorijeniti. Naime, raniji stereotip odnosio se na to da tišina učenika proizilazi iz straha od autoriteta nastavnika koji je zasnovan na stalnom kontroliranju učeničkog ponašanja zadavanjem neugodnih posljedica. Osim toga posao nastavnika se svodio na to da daje informacije, a da ih učenici pamte sjedeći mirno i tiho, pod izgovorom da će tako lakše fokusirati svoju pažnju. Pozitivna disciplina želi promijeniti taj stereotip osviještavanjem da su djeca aktivni učenici. Oni uče i razumiju najbolje kada su aktivno uključeni u proces učenja. Kada se od njih traži da mirno sjede i slušaju, njihove aktivne misli lutaju. Djeca svoje učenje moraju koristiti konstruktivno, a ne samo za pamćenje činjenica. Nastavnici trebaju davati mnogo prilika učenicima za eksperimente, otkrivanje i izgradnju svog znanja. Tako oni najbolje uče i pamte. Njihova pitanja i radoznalost trebaju biti podstaknuti i njegovani kako bi se nastavila njihova želja za učenjem tokom cijelog života. Tišina učenika nije znak poštovanja. Obično ona ukazuje na strah, anksioznost, nezainteresiranost, dosadu ili nedostatak razumijevanja. Ovakvo objašnjenje navodi nas na sumnje da profesori/ice razredne nastave koji su na ove postavljene tvrdnje odgovorili potvrdno, koriste svoj autoritet na nepoželjan



način ometajući prvačićima proces stvaranja pozitivnog mišljenja i sticanja pozitivnog iskustva o nastavnom procesu.

- i) Tvrdnja: *Ponašanje šestogodišnjaka u učionici ne može biti povezano s mojim (ne)raspoloženjem*
- j) Tvrdnja: *Ja mogu biti uzrok učeničkog neposluha i dekoncentriranosti*

Ove dvije tvrdnje smo također odlučili zajedno analizirati, jer su rezultati dobijeni ovim tvrdnjama u kontradiktornosti jedna s drugom. Po pitanju prve tvrdnje 67 (65.68%) profesora/ica razredne nastave se ne slaže da njihovo raspoloženje može biti uzrokom određenih ponašanja šestogodišnjaka u učionici. A za drugu tvrdnju 60 (58.81%) profesora/ica se izjasnilo da se slažu da mogu biti uzrokom učeničkog neposluha i dekoncentriranosti. Prvenstveno rezultati ovih dviju tvrdnji pobijaju jedni druge, pri čemu ne možemo donijeti jasan zaključak o tome da li profesori/ice preuzimaju odgovornost i zaslugu u ovakvim situacijama ili ne. Andrilović i Čudina (1985) su iznošenjem zaključaka istraživanja o psihologiji efektivnog podučavanja naveli da ponašanje nastavnika uvelike utiče na rezultate učenika u učenju i da može izazvati specifičnu razrednu klimu. Suvišno je govoriti koliko je odnos nastavnik-učenik važan, posebno u prvom razredu osnovne škole, jer je prvenstveno modeliranje ponašanja jedno od glavnih odlika učenika. Učitelji su u tim situacijama uzori od kojih učenici uče i upijaju svaki i najmanji učinjeni korak, riječ, gest i sl.. Zanimljivo je da u odnosu sa učenicima čini traženje uzroka negativne discipline u nečemu drugom potpuno uzaludnim. Kako bi postigao da se njegov autoritet poštuje nastavnik treba prvenstveno krenuti od sebe.

Kao odgovor na drugo istraživačko pitanje koje je glasilo ***Da li profesori/ice razredne nastave primjenjuju pozitivnu disciplinu u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole?*** možemo reći da nam svi ovi stavovi profesora/ica govore da oni trenutno implementiraju ili su na dobrom putu ka implementaciji pozitivne discipline u radu sa svojim učenicima. Još uvijek su u manjini zastupljeni neki dugogodišnji ustaljeni stavovi (možemo ih okarakterisati i stereotipima) za koje prema ovim dobijenim podacima postoji prostor za promjene i poboljšanje. Ovim tvrdnjama koje ispitanici zastupaju omogućili su nam da potvrdno odgovorimo na postavljeno istraživačko pitanje i kažemo da na osnovu ovih komponenti pozitivne discipline (principi prava djeteta i pedagoški principi, pružanje topline i strukture, vođenje dugoročnim ciljevima i uvažavanje individualnih razlika) profesori/ice razredne nastave primjenjuju pozitivnu disciplinu u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole. Međutim, moramo naglasiti da je potrebno još puno rada i truda da se princip zvani pozitivna disciplina usavrši i primjenjuje u nastavnom procesu u svom najboljem obliku. Ovi ispitanici su na dobrom putu ka postizanju toga. Optimistični su i po pitanju stava da je u njihovim razrednim odjeljenjima već zastupljena pozitivna disciplina što nas navodi na mišljenje da su potpuno otvoreni prihvatiti je i poboljšati svoj rad s učenicima. Posebno nas raduje činjenica da je među ispitanicima značajan dio profesora/ica razredne nastave koji su tek na početku sticanja radnog iskustva u radu s učenicima razredne nastave, stoga vidimo ogroman prostor i priliku da se na vrijeme djeluje, tako da buduće generacije dobiju učitelje koji istinski znaju pozitivno disciplinirati i zbog kojih će učenici voljeti školu.

Analiza stavova profesora/ica razredne nastave o odgojno-obrazovnim metodama, sredstvima i postupcima koje koriste u radu s prvačicima s ciljem postizanja discipline u učionici

Na treće istraživačko pitanje koje je glasilo *Koje odgojno-obrazovne metode, sredstva i postupke koriste profesori/ice razredne nastave prilikom rada sa prvačicima s ciljem postizanja discipline u učionici?* odgovore smo nastojali dobiti putem postavljanja jednog pitanja otvorenog tipa.

Pitanje je glasilo „**Pored već spomenutih, koje još metode, sredstva i postupke koristite u razrednom menadžmentu kako biste postigli disciplinu u prvom razredu osnovne škole?**“. Dakle, pored već pomenute restitucije, vikanja, slanja u ćošak, kazni, upoređivanja učenika između sebe, kreiranja razrednih pravila, humora, kreiranja zajedničkih aktivnosti i igre, pitali smo profesore/ice razredne nastave da nam sami navedu na koje sve načine nastoje postići disciplinu. Ispitanici su ponudili široku lepezu metoda, sredstava i postupaka koje ćemo navesti u nastavku citirajući neke od odgovora radi ilustracije.

„Rad u prvom razredu za učitelja, bez obzira na godine staža, predstavlja veliki izazov jer određuje način rada u narednim godinama. Po mom mišljenju najbitnije je zadobiti povjerenje učenika pokazujući zanimanje za njihove želje, potrebe i probleme. Pokazati spremnost za razgovor i slušanje učenika, prihvatanje svakog učenika onakvog kakav jeste, pripremanje zanimljivih aktivnosti, korištenje raznovrsnih materijala za učenje, uvažavanje individualnih sposobnosti svakog učenika, uvažavanje prava, omogućavanje uspjeha svakom učeniku, učenje učenika poželjnom i prihvatljivom ponašanju svakodnevno (na vlastitom primjeru), učenje odgovornosti i samodisciplini, zajedničko odlučivanje o aktivnostima u odjeljenju, zajedničko rješavanje problema, učenje prihvatljivoj komunikaciji i ohrabivanje i najmanjeg truda na putu do poboljšanja kako ponašanja tako i odnosa prema radu i uspjeha su najvažniji zadaci učitelja u prvom razredu. Također je, po mom mišljenju, izuzetno važno uspostaviti kvalitetnu saradnju sa roditeljima i upoznati ih kroz radionice ili individualne razgovore sa načinima i metodama pozitivnog discipliniranja.“

„U svom radu najčešće koristim metode poučavanja i sprečavanja. Trudim se da razgovorom riješimo sve nedoumice, izazove, probleme, te i da ukažem na moguće ishode neprihvatljivog ponašanja i sl.“

„Najbitnija su pravila koje se postave i jako je bitno da prvenstveno ja ta pravila poštujem i dajem tako djeci primjer, s tim dosta lakše ide. Sa djecom jako dosta pričam i smatram da je demokratski stil vođenja taj koji nam omogućava da i pored autoriteta imamo lijepu klimu i razredu, da djeca mogu slobodno pričati i izražavati svoje potrebe i napominjem ih da ako im nešto ne odgovara i smeta da to slobodno kažu.“

„Humor, savjetovanje, imamo jasno određena pravila, fokusiram se na ponašanje i problem a ne na učenika“

„Mislim da je jako važno da ako već kritikujemo određeno ponašanje, da akcenst stavimo isključivo na ponašanje i postupke djeteta, a ne na samo dijete kao ličnost.“

„Jasno i glasno na početku školske godine postavim pravila, naravno neka pravila se i mijenjaju tokom godine, trudim se da ne odstupam od tih pravila prva ja, a zatim ne dozvoljavam ni njima, učim ih ravnopravnosti i dosljednosti. Ne kažnjavam jer ne voli takav vid postizanja kontrole. Trudim se da spriječavam čim vidim da je moguće da se naruši disciplina.“

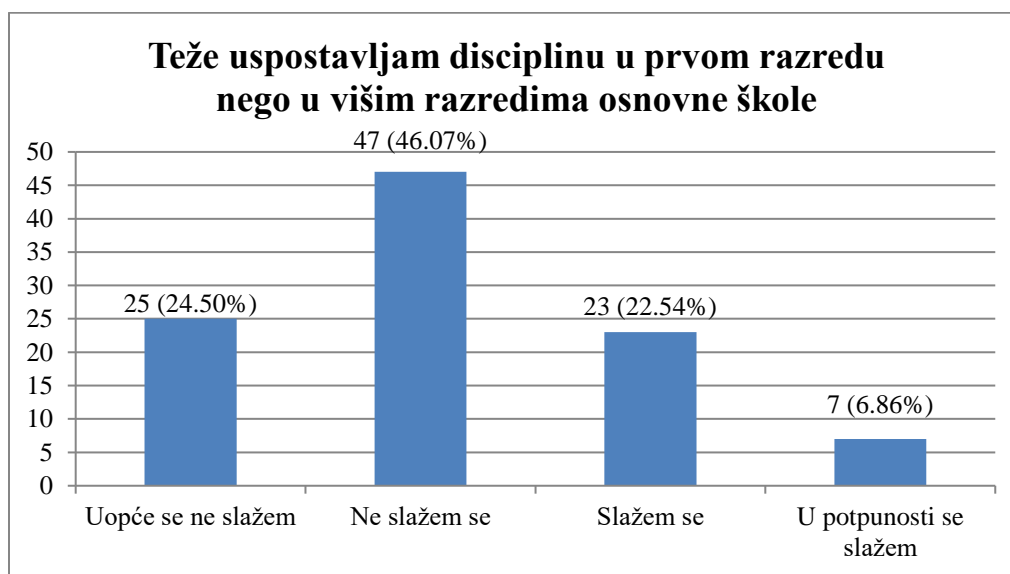
„Dogovor, ponavljanje pravila, upornost.. jedan sam ušla u razred te bacila stvari na stol, sjela na prekrizene noge i počela zvakati... učenici su ostali u šoku. S tim sam im htjela pokazati kako se oni ponašaju. Dva mjeseca nisam imala odmor i padala sam s nogu kakvi su došli u školu. Sad su to druga djeca. Zna se kad radimo, kad se šalimo. Bez discipline nema kvalitetnog rada. Odgajamo ih kao drugu obitelj i zovem – razredna obitelj...“

Ostali odgovori ispitanika odnose se na: vođenje redovnih razgovora sa učenicima i uvažavanje njihovih mišljenja, savjetovanje, igre uloga za učenje pravila, saradnju sa roditeljima, nagrade i pohvale, kreativne radionice na temu prihvatljivih oblika ponašanja, smjenu i kombinaciju metoda i oblika rada s ciljem poboljšanja motivacije za rad i učenje, time-out, poređenja s drugima, takmičenja, isticanje i nagrađivanje pozitivnih primjera ponašanja poput pomaganja prijatelju, održavanja urednosti ranog mjesta, pozdravljanja pri dolasku i odlasku itd., upotrebu dogovorenog znaka (npr. dizanje ruke), upotreba „ja“ poruka i uključivanje pedagoga.

Kao odgovor na postavljeno istraživačko pitanje koje je glasilo ***Koje odgojno-obrazovne metode, sredstva i postupke koriste profesori/ice razredne nastave prilikom rada sa prvačicima s ciljem postizanja discipline u učionici?*** možemo reći da profesori/ice razredne nastave poznaju raznovrsne metode, sredstva i postupke za postizanje pozitivne discipline u učionici. Većinu njih možemo svrstati u sredstva čiju podjelu nudi Vukasović (2001), a to su sredstva usmjeravanja, poticanja i sprečavanja poput: razgovora, igre, pohvala, davanja primjera, savjetovanja i sl. koja spadaju u pozitivan način discipliniranja. Međutim, još bitniji podatak jeste da u radu s učenicima ovi ispitanici vode brigu o njihovom uzrastu i u skladu s tim o njihovim razvojnim potrebama i mogućnostima. To je jedan od temelja za postizanje pozitivne discipline. Osim toga, u njihovim odgovorima se primjećuje da istovremeno isprepliću i odgojne i obrazovne metode, sredstva i postupke što njihov rad sa učenicima čini još kvalitetnijim. Ipak, mogli bismo i ovdje navesti da bi bilo poželjno da ovi profesori/ice nastave u traganju još boljih metoda, sredstava i postupaka, kako bi još više usavršili svoja umijeća discipliniranja, posebno kada su u pitanju današnje savremenije strategije. Jedini podatak koji možemo protumačiti negativno jeste što je nekolicina ispitanika navela kaznu kao odgovor na ovo pitanje. Što djelimično potvrđuje objašnjenje o stereotipima koje smo prethodno naveli, te nas navodi na mišljenje da se o pozitivnoj disciplini i njenoj implementaciji još mnogo mora govoriti i podučavati u školskom okruženju, jer vidimo prostor za „iskorijenjivanje“ ovakvih nepoželjnih postupaka i sredstava u radu.

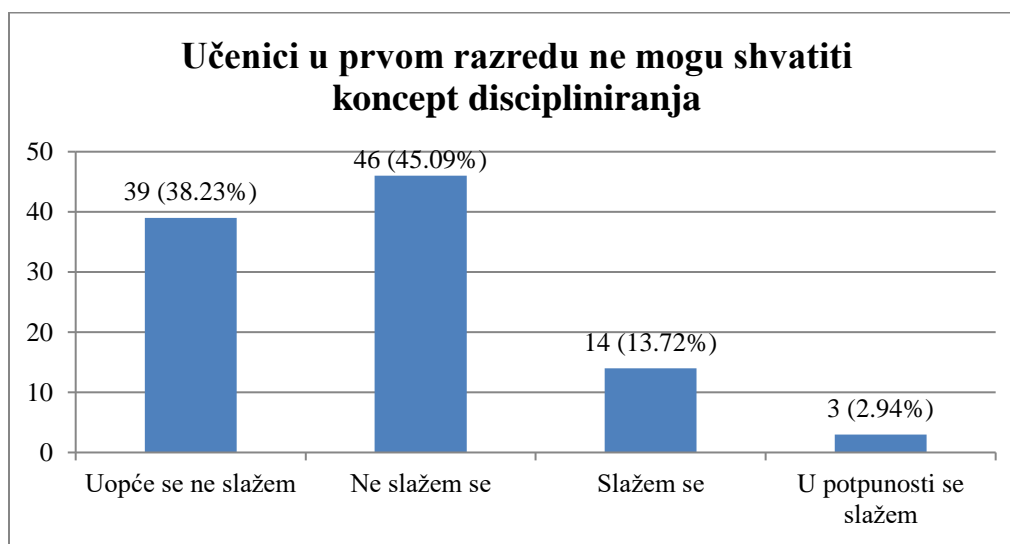
Analiza stavova profesora/ica razredne nastave o prilikama koje stvaraju i preprekama na koje nailaze prilikom implementacije pozitivne discipline u prvom razredu osnovne škole

Na četvrto istraživačko pitanje koje je glasilo *Koje se prilike i prepreke javljaju prilikom implementacije pozitivne discipline u učionici prvih razreda osnovne škole?* odgovore smo nastojali dobiti postavljanjem sljedećih šest tvrdnji i tri pitanja otvorenog tipa.



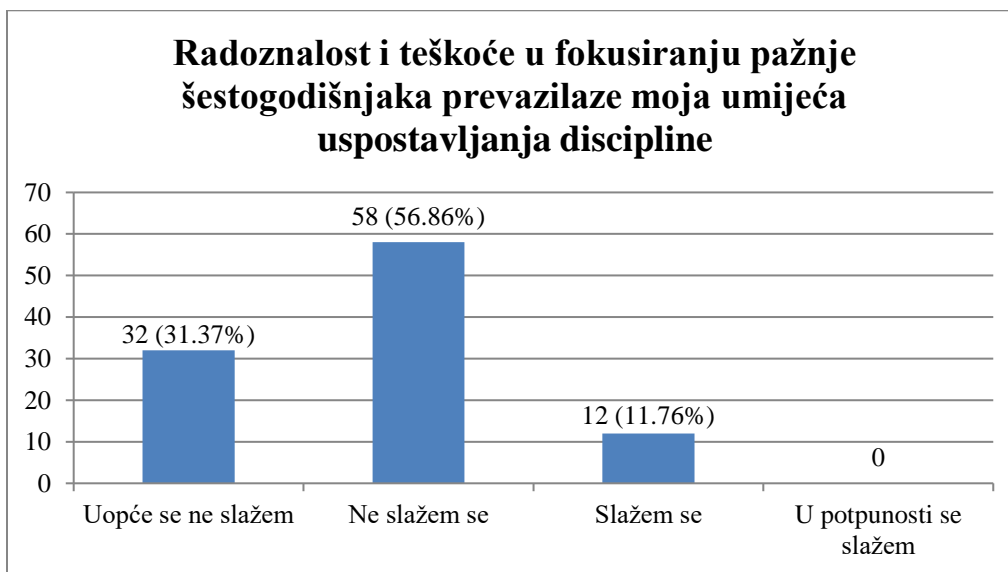
Grafik 32. Uspostavljanje discipline u višim naspram nižih razreda

Na tvrdnju *Teže uspostavljam disciplinu u prvom razredu nego u višim razredima osnovne škole* odgovorila su 72 (70.57%) ispitanika da se ne slažu i uopće ne slažu sa postavljenom tvrdnjom, dok je 30 (29.40%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



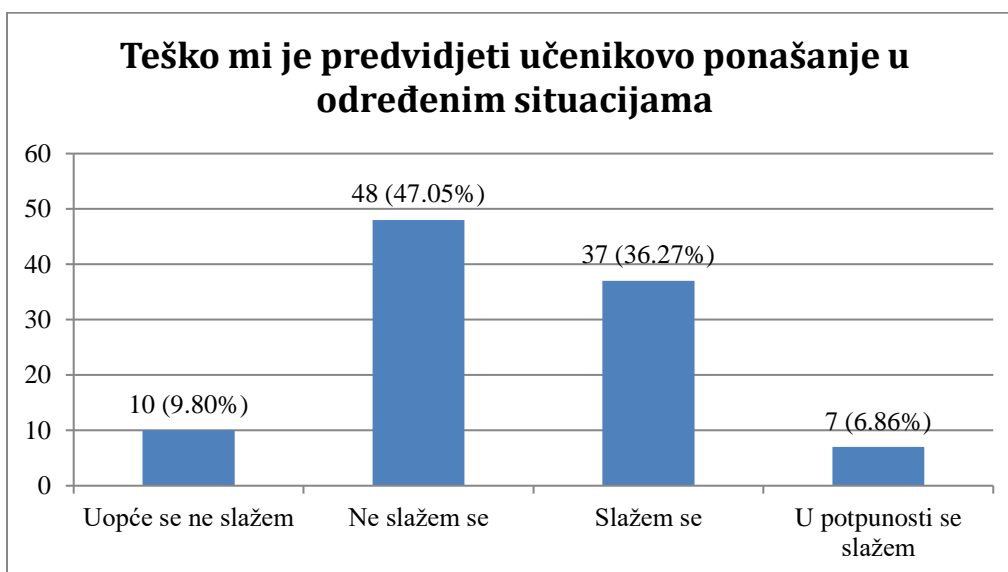
Grafik 33. Shvatanje koncepta discipliniranja od strane učenika

Na tvrdnju *Učenici u prvom razredu ne mogu shvatiti koncept discipliniranja* odgovorilo je 85 (83.32%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 17 (16.66%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



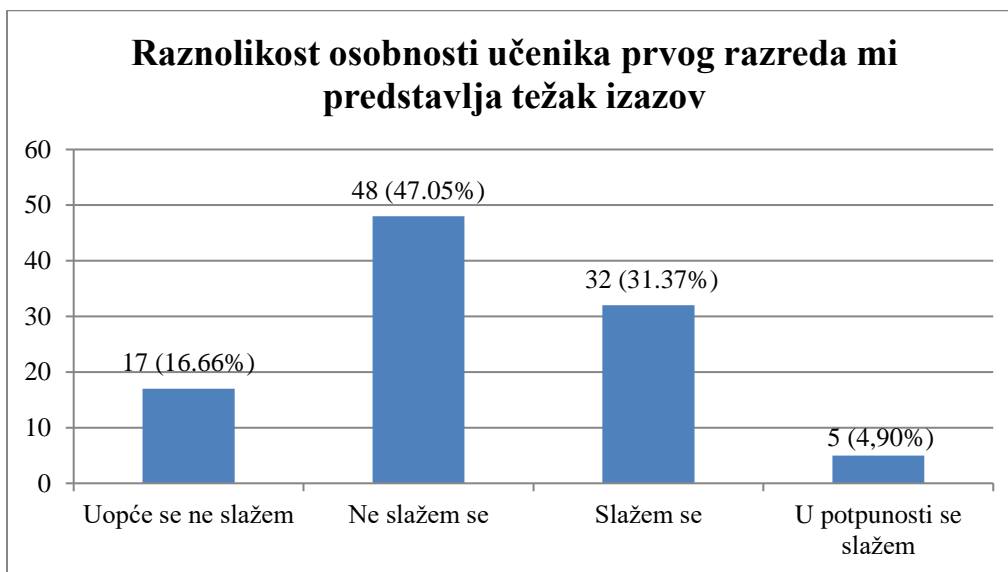
*Grafik 34. Umijeće discipliniranja učitelja u odnosu na radoznalost i teškoće u fokusiranju pažnje učenika*

Na tvrdnju *Radoznalost i teškoće u fokusiranju pažnje šestogodišnjaka prevazilaze moja umijeća uspostavljanja discipline* odgovorilo je 90 (88.23%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 12 (11.76%) ispitanika odgovorilo da se slaže sa postavljenom tvrdnjom.



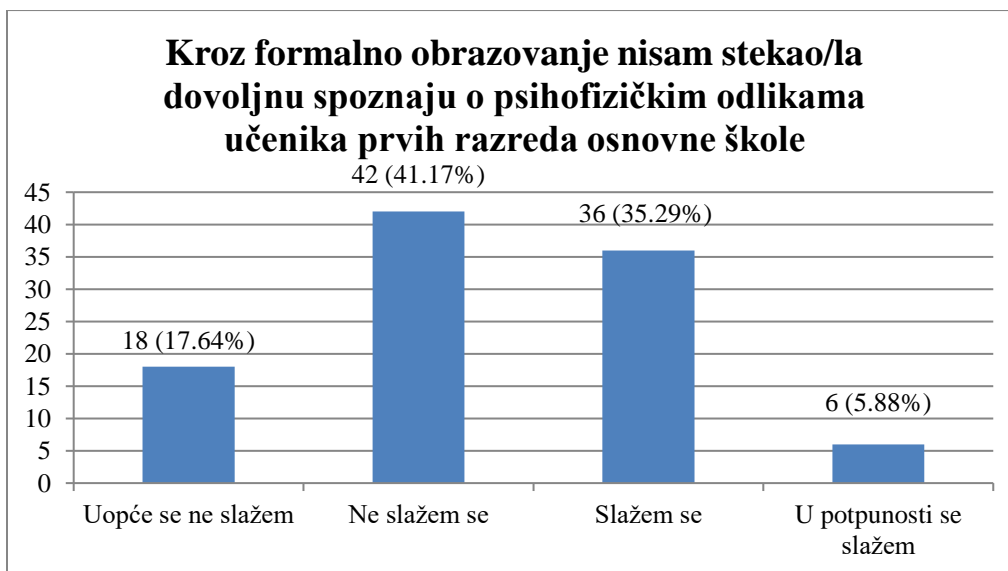
*Grafik 35. Stav učitelja o težini predviđanja učeničkog ponašanja u određenim situacijama*

Na tvrdnju *Teško mi je predvidjeti učenikovo ponašanje u određenim situacijama* odgovorilo je 58 (56.85%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 44 (43.13%) ispitanika odgovorila da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom.



Grafik 36. Raznolikost osobnosti učenika kao izazov u prvom razredu

Na tvrdnju *Raznolikost osobnosti učenika prvog razreda mi predstavlja težak izazov* odgovorilo je 65 (63.71%) ispitanika da se ne slaže i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok je 37 (36.27%) ispitanika odgovorilo da se slaže i u potpunosti slaže sa postavljenom tvrdnjom.



Grafik 37. Sticanje spoznaja o psihofizičkim odlikama učenika tokom formalnog obrazovanja

Na tvrdnju *Kroz formalno obrazovanje nisam stekao/la dovoljnu spoznaju o psihofizičkim odlikama učenika prvih razreda osnovne škole* odgovorilo je 60 (58.81%) ispitanika da se ne slaže

i uopće ne slaže sa postavljenom tvrdnjom, dok su 42 (41.17%) ispitanika odgovorila da se slažu i u potpunosti slažu sa postavljenom tvrdnjom.

Značajan dio ovog istraživačkog rada posvetili smo objašnjenju uzroka pojave nediscipline u učionici. Otkrili smo mnoge uzroke i faktore koji do nje mogu dovesti, ali onaj koji smatramo ključnim jeste upravo nepoznavanje razvojnih karakteristika učenika. Ovim tvrdnjama željeli smo barem djelimično dobiti odgovor da li upravo te razvojne karakteristike i učiteljevo percipiranje istih može predstavljati prepreku za uspostavljanje pozitivne discipline. Prije svega, dobili smo podatak da čak 30 (29.40%) profesora/ica razredne nastave ima stav da im teže pada uspostavljanje discipline u prvom razredu osnovne škole nego u višim razredima. Jedan od uzroka tog stava krije se u odgovorima na sljedeće tvrdnje gdje smo otkrili da 42 (41.17%) ispitanika, između kojih su i on profesori/ice koji su tek na početku svoje karijere, nisu stekli kroz svoje formalno obrazovanje dovoljnu spoznaju o psihofizičkim odlikama šestogodišnjaka. Nadalje, pretpostavlja se da je takvo nedovoljno predznanje dovelo do toga da se 37 (36.27%) ispitanika izjasni da im raznolikost osobnosti učenika prvog razreda predstavlja težak izazov, te da 44 (43.13%) ispitanika teško mogu predvidjeti učenikovo ponašanje u određenim situacijama. Dolazimo onda do pitanja kako se većina profesora/ica mogla izjasniti da učenici u prvom razredu mogu shvatiti koncept discipliniranja i da njihova radoznalost i teškoće fokusiranja pažnje (kao najzastupljenije karakteristike šestogodišnjaka) ne prevazilaze njihova umijeća uspostavljanja discipline, ako značajan dio njih ne zna na koji način prilagoditi ta umijeća učeničkim razvojnim karakteristikama. Očigledno je da značajan broj profesora/ica razredne nastave smatraju da šestogodišnjaci itekako mogu shvatiti koncept discipliniranja, ali imaju teškoće u razumijevanju razvojnih karakteristika što dovodi u pitanje na koji način ti isti profesori/ice prilagođavaju disciplinske metode i postupke šestogodišnjacima. Uzroke po pitanju nedovoljne pripremljenosti nastavnog kadra za ovakve situacije potrebno je dodatno ispitati, jer samo ova jedna karika u lancu zvanom nastavni proces može staviti upitnik na cjelokupnu uspješnost istog.

Kako bismo upotpunili odgovore dobijene ovim tvrdnjama ispitanicima smo postavili još jedno pitanje otvorenog tipa koje je glasilo „**Koje su najčešće prepreke/izazovi na koje nailazite prilikom discipliniranja u prvom razredu osnovne škole (npr. nastavni proces koji nije individualiziran, nekvalitetno izvršene procjene zrelosti djece za polazak u školu, nedovoljna uključenost roditelja, manjak didaktičkih sredstava, izostanak podrške kolega, direktora, Vaša nedovoljna pripremljenost zbog nekvalitetnog formalnog i neformalnog obrazovanja koje ste prošli itd.)?**“. Ovakvim pitanjem smo nastojali iz prve ruke dobiti objašnjenje zbog čega je profesorima/icama razredne nastave teško ili nemoguće postići pozitivnu disciplinu, te da li su u pitanju samo unutrašnji ili i vanjski faktori koji to onemogućavaju. Jedan od odgovora koji jako privlači pažnju, jer je u njemu detaljnije objašnjeno iskustvo jedne profesorice razredne nastave, navodimo u nastavku.

„- Nastavni proces : svim reformomama nije se ništa promijenilo. Potreban je jedan NPiP za nastavu na bosanskom jeziku, jedan kvalitetan udžbenik sa pratećim elektronskim sadržajima koji će biti isti u svim školama na području gdje se koristi NPiP. Nastavni proces je individualiziran samo u

govoru i na papiru, te samo sa učenicima sa poteškoćama. -Nedovoljna uključenost roditelja je veliki problem. Ponekad je potrebno i roditelju objasniti šta se očekuje od njega u datoj situaciji. Saradnja sa roditeljem ubrzava proces da učenik prihvati obrasce prihvatljivog ponašanja. - Nekvalitetno izvršene procjene za polazak u školu: od momenta provedbe inkluzije u školama sva djeca su procjenjena sposobna i od strane lječnika i od strane komisije. Jedini faktor koji se uzima je uzrast. Ostalo je samo usmena preporuka roditeljima. -Vaša nedovoljna pripremljenost zbog neformalnog obrazovanja : škola je nabavila jednu pametnu tablu. Održao se kurs korištenja table u trajanju od 1 h. Tu šk. godinu sam imala zdravstvenih problema pa sam tek sljedeće šk.godine tražila da koristim tablu. Saznanja su bila šokantna: niko je nije koristio, licenca je istekla i treba je obnoviti ali škola nema novca. Tabla stoji na zidu 5 godina. Svake godine tražim upotrebu pametne table ali odgovor je -"NE, nemamo para." Iako u 1.razredu treba vremenski ograničiti upotrebu takvih uređaja.“

Većina ostalih odgovora ispitanika slična su iskustvu koje je navedeno, prilikom čega je većina profesora/ica navela da im najveće prepreke predstavljaju:

- Nerealna očekivanja roditelja koji ne prihvataju da njihovo dijete ima problem u ponašanju. Nezainteresovani su za djetetov napredak u školi i odbijaju saradnju. Roditelji ne prihvataju školska pravila, imaju drugačiji sistem vrijednosti koji zastupaju pri čemu dolazi do nekompatibilnosti u discipliniranju učenika kod kuće i u školi.
- Nekvalitetna procjena zrelosti učenika za pohađanje prvog razreda osnovne škole što često uzrokuje ometanje toka nastavnog procesa, jer profesori/ice nemaju dovoljno vremena da se posvete svakom učeniku posebno kada primijete razlike u napredovanju učenika. Na ovu prepreku se nadovezuju i odgovori ispitanika u kojima je iskazano nezadovoljstvo zbog nedovoljno individualiziranog nastavnog procesa i prevelikog broja učenika u svakom odjeljenju.
- Nedostatak didaktičkih sredstava i oskudno opremljene učionice, pri čemu je jedan ispitanik naveo da nema drugu opciju već da sam izrađuje didaktička sredstva.
- Nedovoljna priprema kroz formalno obrazovanje što dovodi do manjka stručnog kadra i neadekvatno oformljene stručne službe čija pomoć izostaje u kriznim situacijama.
- Dolazak učenika iz disfunkcionalnih obitelji i neadekvatnog obiteljskog okruženja.
- Ograničenost udžbenicima, prenatrpan NPiP, previše administrativnih obaveza i manjak interdisciplinarnosti.
- Oskudno ili nepostojeće predznanje učenika o disciplini prije polaska u školu.
- Moderna tehnologija koja remeti pažnju učenicima i nudi im pregršt nepotrebnih informacija koje ometaju postizanje discipline u učionici.

Navodimo i podatak da su se četiri ispitanika izjasnila da apsolutno nemaju nikakve prepreke prilikom postizanja discipline u učionici i da je njihov odnos s učenicima i roditeljima na zavidnom nivou. Kroz ove odgovore profesora/ica razredne nastave možemo uvidjeti da su oni itekako svjesni svih vanjskih, ali i unutrašnjih prepreka koji im ne dozvoljavaju harmonično vođenje nastavnog procesa. Dovoljno je navesti činjenicu da je za postizanje pozitivne discipline potrebna



samo jedna od navedenih prepreka da bi ona bila onemogućena, a u praksi mnogi od ovih profesora/ica se suočavaju sa nekoliko njih istovremeno. Kada uzmemo u obzir da profesori/ice rade u ovakvim uslovima, vjerovatno već kroz generacije i generacije učenika, onda možemo bolje shvatiti zašto su na gore objašnjenje tvrdnje dati onakvi odgovori. Potrebno je staviti što veći naglasak na ove prepreke i čuti glasove profesora/ica koji zovu u pomoć, kako bi se stanje po pitanju kvalitetnog vođenja nastavnog procesa, pa samim tim i discipline, unaprijedilo. Očigledno je da se obrazovni sistem nalazi u jednom statičnom stanju, stoga su promjene itekako potrebne što prije kako bi profesori/ice stekli uslove za poboljšanje svog rada.

Kroz teorijski dio ovog rada i sva prethodno postavljena pitanja i tvrdnje nastojali smo doći do suštine odgovora na pitanje *Šta nam to pozitivna disciplina nudi i koje su to prilike u kojima pozitivno discipliniramo?* I profesore/ice razredne nastave smo nastojali pitati isto putem postavljanja sljedećeg pitanja „**Kada biste posjedovali svu moć odlučivanja i potrebna sredstva na koji način biste kreirali učionicu u kojoj je zastupljena pozitivna disciplina?**“. Ovo pitanje ne samo da nam nudi stav i viđenje profesora/ica razredne nastave o pozitivnoj disciplini, već nam daje uvid u to kakve bi se prilike mogle stvoriti kada bi profesori/ice pozitivno disciplinirali zanemarujući sve prepreke na koje nailaze. Neke od prepreka koje nisu naveli u prethodnom pitanju se mogu uočiti i u ovim odgovorima. Iz njihovih odgovora možemo uvidjeti da na pozitivnu disciplinu u prvom razredu osnovne škole gledaju kao na prilike:

- da se djeca osjećaju sigurno i prihvaćeno u školi;
- da se maksimalno uključe roditelji/staratelji u odgojno-obrazovni napredak svoje djece;
- da djeca imaju pravo na neometano kretanje po prostranim učionicama ispunjenim didaktičkim sredstvima i edukativnim igračkama;
- da se odgojno-obrazovno djelovanje usmjeri na ona ponašanja koja su ispravna i poželjna i podstiču jake strane djece, umjesto da se naglasak stavlja samo na ispravljanje nepoželjnih ponašanja;
- da se osjećaju svi jednakima, da svi imaju ista prava i mogućnosti i to ne samo učenici već i učitelji zajedno sa njima;
- da se učenje odvija kroz interakciju, raspravu, istraživanje pri čemu ne postoji potreba za strogom tišinom;
- da profesori/ice imaju više vremena za kreiranje kreativnih zadataka i aktivnosti sa učenicima;
- da se kreira učionica po želju učenika u kojoj bi se izrađivala razredna pravila uzimajući u obzir njihove želje, mišljenja i potrebe čime bi se uticalo na razvoj njihovog samopouzdanja;
- da se uči iz vlastitih grešaka i te greške koriste za samodiscipliniranje kroz upotrebu različitih strategija poput restitucije što dovodi do sve veće samostalnosti učenika;
- da se učionica uredi kao drugi dom u kojem se učenici osjećaju ugodno i pri čemu vlada uzajamno poštovanje između učenika i učitelja. U takvoj učionici se njeguje zdrava socijalizacija, manji je broj djece jer se želi postići što individualiziraniji pristup, klasični

raspored sjedenja (klupa iza klupe) ne postoji, više se koristi rad u grupama, ne traje čas striktno 45 minuta već se vrijeme prilagođava aktivnostima, uče se poželjne vještine za održavanje međuljudskih odnosa i sl.;

- da učitelj razmisli o sebi i posveti se i svom razvojnog putu i načinu poboljšanja svojih kompetencija;
- da se iskoriste svi benefiti igre;
- da se ne zanemari činjenica da je neposluh i nedisciplinu nemoguće u potpunosti izbjeći, ali trebamo biti spremni na njih adekvatno odgovoriti;
- da se uključi i ostali stručni kadar (pedagozi, psiholozi i sl.).

Odgovori su raznoliki, ali vode ka jednoj činjenici: disciplina nije isključivo odgovornost učenika niti je isključivo odgovornost nastavnika- disciplina je odgovornost svih. Od prvog razreda osnovne škole potrebno je stvoriti okruženje u kojem učenik treba shvatiti pojam discipline kao nešto što je poželjno i njemu potrebno kako bi napredovao. Pozitivna disciplina nudi priliku za to i stoga treba biti cilj svakog učitelja ako želi odgajati i obrazovati kompetentnu i uspješnu djecu. Ovakvi odgovori ispitanika daju tračak nade i potvrdu da i dalje postoje učitelji koji svim srcem prihvataju svoj poziv i traže najbolje načine kako da u učenicima probude ljubav prema školi.

## ZAKLJUČAK

Polazak djece u školu predstavlja za njih potpuno novu tranziciju prilikom koje je potrebno da se prilagode sasvim novom kontekstu svog života. U tim početnim koracima pozitivno prihvatanje škole i svih njenih aktera nalazi se najvećim dijelom u rukama učitelja koji kreira razrednu klimu u kojoj se učenici ugodno osjećaju i žele aktivno da učestvuju. Uporednim podučavanjem i discipliniranjem postiže se takva atmosfera za učenje jedino ako se ta dva procesa pravilno primjenjuju. U ovom istraživačkom radu detaljno smo objasnili sve faktore koje je potrebno ispuniti za postizanje adekvatne discipline i time i adekvatne atmosfere za rad i podučavanje. Od toga da nastavnici trebaju voditi računa o individualnim razvojnim karakteristikama šestogodišnjaka i uzrocima koji dovode do ometanja procesa discipline povezane sa ponašanjem učenika, do toga na koji način adekvatno reagovati i koje kompetencije je potrebno da nastavnici imaju kada je disciplina ugrožena. Pozitivno discipliniranje zahtjeva visok nivo kompetentnosti, a opet pruža i dovoljan prostor za proizvoljno i kreativno djelovanje koje ne ugrožava učenika. Vođeni pojašnjenjem Joan E. Durrant, kao jedne od savremenih zagovornica pozitivne discipline, protumačili smo da su u suštini ovakve discipline zapravo prava djece na zdravi razvoj, zaštitu od nasilja i suodlučivanje u svom učenju, koja ne smiju biti narušena, jer se gubi smisao pozitivne discipline. Dakle, glavna vodilja poimanja pozitivne discipline jeste da je ona nenasilna i da podstiče sve dobre strane dječije ličnosti još od malih nogu. Nastavnici koji imaju ovakav stav prema disciplini odgajaju i obrazuju mlade ljude koji imaju visok nivo samopouzdanja i sposobnosti za samostalno suočavanje sa različitim životnim situacijama.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi primjenu pozitivne discipline kao strategije odgojno-obrazovnog rada u prvom razredu osnovne škole, te prilike koje stvaraju i prepreke na koje nailaze profesori/ice razredne nastave u procesu njene implementacije. Ovim radom nastojali smo upravo otkriti barem na ovom odabranom uzorku kakvo je trenutno stanje i stav profesora/ica razredne nastave kada je u pitanju uspostava pozitivne discipline. S tim u vezi potrebno je naglasiti da je raznolikost u godinama radnog iskustva naših ispitanika omogućila uvjerljivije rezultate po pitanju stanja u praksi i viđenja pozitivnog discipliniranja iz različitih uglova. Rezultati ovog istraživanja su se dobili na osnovu postavljanja sljedeća četiri istraživačka pitanja kojima smo nastojali odgovoriti na cilj istraživačkog rada:

1. Kakve stavove zastupaju profesori/ice razredne nastave kada je u pitanju povezanost discipliniranja i podučavanja u nastavnom procesu?
2. Da li profesori/ice razredne nastave primjenjuju pozitivnu disciplinu u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole?
3. Koje odgojno-obrazovne metode, sredstva i postupke koriste profesori/ice razredne nastave prilikom rada sa prvačićima s ciljem postizanja discipline u učionici?
4. Koje se prilike i prepreke javljaju prilikom implementacije pozitivne discipline u učionici prvih razreda osnovne škole?

Nakon analize i interpretacije podataka dobijenih putem anketnog upitnika došli smo do sljedećih zaključaka:

- stav većine ispitanika po pitanju povezanosti procesa podučavanja i discipliniranja jeste da oni trebaju istovremeno podučavati i disciplinirati, da im je disciplina potrebna da bi neometano podučavali, da disciplina ovisi od načina njihovog podučavanja, da discipliniranje nije gubljenje vremena i da je potrebno kako bi se ostvarili obrazovni zadaci, te da se discipliniranje ne koristi samo onda kada se pojavi neki teži oblik neprimjerenog ponašanja kod učenika koji ometa ponašanje.
- prema izjašnjenom stavu većine ispitanika uviđa se primjena pozitivne discipline, ali ne u potpunosti. Ovi ispitanici su na dobrom putu implementacije pozitivne discipline, ali zbog još uvijek prisutnih stereotipa (poput upotrebe kazni i autoriteta za kontroliranje ponašanja učenika) u radu s učenicima potrebno je da dodatno usavrše njenu primjenu.
- metode, sredstva i postupci koje koristi većina ispitanika su veoma poželjna kada je u pitanju postizanje pozitivne discipline u razredu. Većinu njih možemo svrstati u sredstva čiju podjelu nudi Vukasović (2001), a to su sredstva usmjeravanja, poticanja i sprečavanja poput: razgovora, igre, pohvala, davanja primjera, savjetovanja i sl. Svojim odgovorima ispitanici su iskazali da jako vode brigu o uzrastu učenika i da sve svoje postupke prilagođavaju njihovim razvojnim mogućnostima, što predstavlja jedan od temelja pozitivne discipline.
- najzastupljenije prepreke sa kojima se ispitanici suočavaju prilikom implementacije pozitivne discipline u radu sa učenicima prvih razreda osnovne škole su: nedovoljno stečene znanje o razvojnim karakteristikama prvačića tokom formalnog obrazovanja, nezainteresovanost i neuključenost roditelja koji odbijaju saradnju, nekvalitetna procjena zrelosti učenika za pohađanje prvog razreda osnovne škole, nedostatak didaktičkih sredstava i oskudno opremljene učionice, dolazak učenika iz disfunkcionalnih obitelji i neadekvatnog obiteljskog okruženja, te oskudno ili nepostojeće predznanje učenika o disciplini prije polaska u školu.
- prilike koje pozitivna disciplina nudi prema mišljenju ispitanika između ostalog su: da se maksimalno uključe roditelji/staratelji u odgojno-obrazovni napredak svoje djece, da se odgojno-obrazovno djelovanje usmjeri na ona ponašanja koja su ispravna i poželjna, da se osjećaju svi jednakima, da svi imaju ista prava i mogućnosti i to ne samo učenici već i učitelji zajedno sa njima, da se uči iz vlastitih grešaka i te greške koriste za samodiscipliniranje kroz upotrebu različitih strategija poput restitucije što dovodi do sve veće samostalnosti učenika i da se ne zanemari činjenica da je neposluh i nedisciplinu nemoguće u potpunosti izbjeći, ali trebamo biti spremni na njih adekvatno odgovoriti.

Glavni zaključak do kojeg smo došli ovim istraživanjem jeste da je pozitivno discipliniranje nužno kako bi nastavni proces bio uspješan. Disciplina je povezana sa svakim drugim segmentom nastave i njenim zanemarivanjem ili neadekvatnim pristupom discipliniranju nastavnici ne mogu očekivati potpuno ispunjenje postavljenih odgojnih i obrazovnih ciljeva.

Rezultati dobijeni kroz teorijski i metodološki okvir ovog istraživanja omogućili su nam da izdvojimo neke od preporuka za unapređenje nastavne prakse kada je u pitanju primjena pozitivne discipline, koje nudimo u nastavku:

- Važno je da se podigne svijest o tome da pozitivno discipliniranje nije samo odgovornost nastavnika. Nastavnicima je potrebna pomoć prilikom njene implementacije koju prije svega treba pružiti direktor škole. Direktori škola trebaju prvenstveno da razumiju pristup pozitivne discipline kako bi mogli utvrditi institucionalne barijere koje mogu blokirati pokušaje nastavnika da ostvare pozitivnu disciplinu poput: rigidnog Nastavnog plana i programa, nedostatka priznanja za pozitivno utjecanje nastavnika na živote učenika, školske kulture koja onemogućava nove pristupe i ideje, otpora prema investiranju potrebnog za razvoj nastavnika itd.
- Uvezati i omogućiti saradnju predškolskih ustanova i osnovnih škola u smislu korištenja podudarnih strategija za implementaciju pozitivne discipline kroz nastavu. Na taj način sav teret uspostave pozitivne discipline ne bi bio samo na osnovnoj školi, već bi djeca kroz predškolske sadržaje mogla steći osnovni temelj i znanja o pozitivnom discipliniranju koji bi se kasnije kroz osnovnu školu neometano nadograđivao.
- Poboljšati pripremu budućih profesora/ica razredne nastave i svih drugih budućih prosvjetnih radnika tokom njihovog formalnog, ali i neformalnog obrazovanja. Kvalitetnije obogatiti fakultetske nastavne sadržaje i NPP-ove kako bi studenti stekli potrebne kompetencije za primjenu pozitivne discipline.
- Kada je u pitanju trenutni nastavni kadar potrebno je izvršiti dodatnu dokvalifikaciju ili stručno usavršavanje kroz različite seminare, radionice i programe razmjene na nivou Bosne i Hercegovine, ali i u saradnji sa drugim državama i različitim stručnjacima u ovom polju.
- Tokom cijele školske godine potrebno je održavati redovne kontakte sa roditeljima/starateljima i pratiti napredovanje svakog djeteta. Neophodno je kontinuirano raditi na jačanju partnerstva u odnosu učenik-nastavnik-roditelj, te pomoći roditeljima da nauče efikasne strategije za rad kod kuće, koje će biti konzistentne sa radom u školi. Mogući oblici i načini saradnje sa obiteljima mogu biti: sastanak upoznavanja, kućne posjete, neformalna komunikacija, telefonski pozivi, roditeljski sastanci/informacije, kutije za prijedloge roditelja, uključiti roditelje kao volontere, vijeće roditelja, tribine za roditelje, biblioteke za roditelje, omogućiti informatora za roditelje, upitnici za ispitivanje potreba roditelja, zahvalnice roditeljima, pedagoške radionice itd.
- Generalno je potrebno unaprijediti i poboljšati proces procjene djece za polazak u školu. Procjena djece predstavlja prekretnicu i jedan od prvih vidova pomoći nastavnicima da kreiraju razrednu klimu za učenje pogodnu za sve učenike, pri čemu pažnju mogu više usmjeriti ka njegovanju pozitivne discipline umjesto na korigiranje i rješavanje učinjenih propusta.

Važnost uspostave pozitivne discipline već u prvom razredu osnovne škole je neupitna. Spremnost nastavnika da prvaćićima predoče disciplinu kao nešto poželjno i njima potrebno za napredak u svakom polju, igra najvažniju ulogu. Svojim odgovorima ispitanici su pokazali da su jako svjesni potrebnosti pozitivne discipline, ali i vanjskih i unutrašnjih propusta u nastavnom procesu koji ometaju njenu potpunu implementaciju. Ponovo ističemo da su u pitanju ispitanici različitog radnog iskustva, pri čemu se može uvidjeti da se i mišljenja u vezi prepreka i propusta profesora/ica koji/e imaju više od 30 godina iskustva i onih profesora/ica koji/e su tek na početku svoje karijere skoro pa u potpunosti poklapa. Ova činjenica itekako navodi na potrebu da se zapitamo u čemu leži problem ako se stanje u nastavnom procesu po pitanju discipliniranja skoro pa ne mijenja dugi niz godina. Ovo kao i još mnoga pitanja za dodatno propitivanje i raspravu koja smo naveli u prethodnom dijelu rada ostaju kao zadaci za buduća istraživanja koja bi bilo jako poželjno uraditi.

## LITERATURA

1. Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
2. Andrić, V. i Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Badurina, M., Kafedžić, L., Bjelan-Guska, S., Osmanagić, L., Omersoftić, E. (2021). *Rezilijentne škole - škole koje djeca vole*. Sarajevo: Udruženje Centar za istraživanje politike suprotstavljanja kriminalitetu. Dostupno na: <https://www.cprc.ba/resources> [pristupljeno 12. januar 2023].
4. Bergmann, W. (2009). *Disciplina bez straha*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Bueb, B. (2009). *Pohvala disciplini*. Zagreb: Euroknjiga.
7. Casey, B. L. i Carter, L. S. (2016). *Applied Behavior Analysis in Early Childhood Education*. New York: Routledge. Dostupno na: <https://cutt.ly/2MttRfH> [pristupljeno 22. august 2022].
8. CJCP (2012). *Positive Discipline and Classroom Management*. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention. Dostupno na: <https://cutt.ly/kMti58c> [pristupljeno 02. novembar 2022].
9. Curwin, L. R., Mendler, N. A., Mendler, D. B. (2018). *Discipline with dignity*. Alexandria: ASCD
10. Čekić, Š. (1999). *Osnovi metodologije i tehnologije izrade znanstvenog i stručnog djela*. Sarajevo: FSK.
11. Čolo, L. (2020). *Kakav je obrazovni sistem u BiH?*. Gračanica: Grafik komerc d.o.o. Tešanj. Dostupno na: <http://rb.gy/cxwwkj> [pristupljeno 10. februar 2023].
12. Čehić, E. (1997). *Indikatori zrelosti djece za polazak u školu : procjena ličnosti djeteta pred polazak u školu*. Sarajevo: Prosvjetni list.
13. Durrant, E. J. (2010). *Pozitivna disciplina u svakodnevnom podučavanju: Smjernice za nastavnike*. Švedska: Save the Children. Dostupno na: <https://cutt.ly/oMr5trz> [pristupljeno 11. januar 2022].
14. Fajgelj, S. (2007). *Metode istraživanja ponašanja*. Bograd: Centar za primenjenu psihologiju
15. Flicker, E. S. i Hoffman, J. A. (2006). *Guiding children's behavior : developmental discipline in the classroom*. New York: Teachers College Press. Dostupno na: <https://cutt.ly/9MtdLCp> [pristupljeno 22. august 2022].
16. Garrett, T. (2014). *Effective classroom management-- the essentials*. New York: Teachers College Press. Dostupno na: <https://cutt.ly/9MtoUr3> [pristupljeno 22. august 2022].
17. Gašić- Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*. Beograd : Institut za pedagoška istraživanja
18. Gordon, T. (1998). *Umeće roditeljstva: kako podizati odgovornu decu*. Beograd: Kreativni centar.
19. Gossen C. D. (1994). *Restitucija: preobrazba školske discipline*. Zagreb : Alinea.

20. Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom. Dostupno na: <https://cutt.ly/lMtsgHb> [pristupljeno 14. maj 2022].
21. Jusović, R. R. i Handžar, G. S. (2009). *Škola koja odgaja: problemi u ponašanju- strategije prevencije i intervencije*. Sarajevo: Save the Children UK & Centar za obrazovne inicijative Step by Step. Dostupno na: <https://inskola.com/wp-content/uploads/2020/11/Skola-koja-odgaja.pdf> [pristupljeno 29. decembar 2021].
22. Kapo, M. (2012). *Nacionalizam i obrazovanje: Studija slučaja Bosna i Hercegovina*. Sarajevo: Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. Dostupno na: <http://rb.gy/w2sf9a> [pristupljeno 10. februar 2023].
23. Kordina, M. (2019). *Nastavne strategije i metode u nastavi primarnog obrazovanja*. Diplomski rad, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Dostupno na: <https://repositorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A4110/datastream/PDF/view> [pristupljeno 13. maj 2023].
24. Kreso, P. A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo.
25. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
26. Mah, R. (2007). *Difficult behavior in early childhood: positive discipline for PreK-3 classrooms and beyond*. California: Corwin Press. Dostupno na: <https://cutt.ly/jMtde68> [pristupljeno 22. august 2022].
27. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
28. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
30. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade (2019). *Nastavni plan i program za 1. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo. Dostupno na: <https://mo.ks.gov.ba/node/13228> [pristupljeno 18. februar 2022].
31. Mitrović, M. (2000). *Mama i tata polaze u školu*. Beograd: Kreativni centar.
32. Montesori, M. (2016). *Upijajući um*. Beograd: Miba books.
33. Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: DES.
34. Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svijetlost.
35. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa
36. Nikolić, S. (1990). *Svijet dječje psihe*. Zagreb: Prosvjeta.
37. Njuel, S. i Džefri, D. (2011). *Transakciona analiza u učionici : kako upravljati ponašanjem*. Novi Sad : Psihopolis institut.
38. Partin, R. L. (2009). *The classroom teacher's survival guide*. San Francisco: A Wiley Imprint. Dostupno na: <https://cutt.ly/MMr4EOB> [pristupljeno 21. oktobar 2022].
39. Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo : Službeni list BiH.



40. Pehar-Zvačko, L. (1990). *Razvojni problemi i vaspitanje predškolske djece*. Beograd: Kultura.
41. Perišić, M. M. (1972). *Disciplina u školi*. Sarajevo: Svjetlost.
42. Phelan, W. T. i Schonour, S. J. (2005). *1-2-3 uspjeh za odgojitelje i učitelje: Učinkovita disciplina od dječjeg vrtića do 8. razreda*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o..
43. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
44. Predrag, E. (2019). *Odgojni postupci roditelja i odgajatelja u odnosu na snage i poteškoće djece*. Diplomski rad, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. Dostupno na: <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri%3A438/datastream/PDF/view> [pristupljeno 11. maj 2023].
45. Ramić, O. (2007). *Specifičnosti rada s djecom prvog razreda osnovne škole*. Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Bihaću. Bihać, 1(1), pp. 263–284. Dostupno na: <https://ipf.unbi.ba/ojs/index.php/zbornik/article/view/25> [pristupljeno 24. mart 2022].
46. Rogers, B. (2011). *You know the fair rule : strategies for positive and effective behaviour management and discipline in schools*. Victoria: ACER Press. Dostupno na: <https://cutt.ly/FMtih4Y> [pristupljeno 21. oktobar 2022].
47. Službene novine Kantona Sarajevo (2017). *Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: Službene novine KS. Dostupno na: <https://mo.ks.gov.ba/propisi> [pristupljeno 18. februar 2022].
48. Starc, B., Obradović, Č. M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
49. Tukša, M. (2018). *Percepcija nagrada i kazni te povezanost sa školskim uspjehom kod učenika osnovnih škola*. Diplomski rad, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu. Dostupno na: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A600/datastream/PDF/view> [pristupljeno 11. maj 2023].
50. UNESCO (2006). *Pozitivna disciplina u podsticajnom inkluzivnom školskom okruženju: vodič za nastavnike i obrazovne radnike*. Bangkok: UNESCO. Dostupno na: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/ilfe/serbian/ifle-sp1-serbian.pdf> [pristupljeno 22. august 2022].
51. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor “MI“.
52. Walters, J. i Frei, S. (2007). *Managing Classroom Behavior and Discipline*. Huntington Beach: Corinne Burton. Dostupno na: <https://cutt.ly/bMtusml> [pristupljeno 22. august 2022].

## PRILOZI

## Prilog. br. 1

### Anketni upitnik za profesore/ice razredne nastave

Poštovani/e profesori/ice razredne nastave,

pred Vama se nalazi anketni upitnik kojim se nastoji ispitati Vaš stav i iskustvo u primjeni pozitivne discipline u radu s učenicima prvog razreda osnovne škole za potrebe realizacije istraživanja u okviru završnog magistarskog rada.

Popunjavanje upitnika je dobrovoljno i anonimno. Rezultati anketnog upitnika koristit će se isključivo u navedene svrhe. Molim Vas da pažljivo pročitate pitanja i ponudite iskrene odgovore.

Za sve nedoumice i dodatna pitanja budite slobodni kontaktirati me na e-mail adresu [berberkicmedina@gmail.com](mailto:berberkicmedina@gmail.com)

Unaprijed zahvalna,

Medina Berberkić

#### Vaše iskustvo u nastavi I razreda je (zaokružiti):

- a) do 3 godine
- b) od 4 do 6 godina
- c) od 7 do 18 godina
- d) od 19 do 30 godina
- e) 30+ godina

1. Molim Vas da u nastavku na svaku postavljenu tvrdnju odgovorite zaokruživanjem samo **jednog** broja u nizu. Brojevi označavaju sljedeće:

1 – Uopće se ne slažem

2 – Ne slažem se

3 – Slažem se

4 – U potpunosti se slažem

Br.	Tvrdnje	Odgovori			
		1	2	3	4
1.	Moj posao je da podučavam, a ne da discipliniram	1	2	3	4
2.	Disciplina mi je potrebna da bih neometano podučavao/la učenike	1	2	3	4

3.	Kvalitet discipline ne ovisi od načina mog podučavanja	1	2	3	4
4.	Za mene je discipliniranje gubljenje vremena potrebnog za izvršavanje obrazovnih zadataka	1	2	3	4
5.	Discipliniranje koristim samo onda kada se pojavi neki teži oblik neprimjerenog ponašanja kod učenika koji ometa podučavanje	1	2	3	4
6.	Kako bih postigao/la disciplinu u razredu najčešće vičem	1	2	3	4
7.	Učenici u prvom razredu ne mogu shvatiti koncept discipliniranja	1	2	3	4
8.	Svoju reakciju na neprimjerenost ponašanja prilagođavam u odnosu na spol učenika/ice	1	2	3	4
9.	Uzimam u obzir mišljenja svojih učenika kada se trebaju donijeti odluke u razredu	1	2	3	4
10.	Za kvalitetnu disciplinu je potrebno da učitelji/ice dobro poznaju svakog učenika	1	2	3	4
11.	Kada je učenik neposlušan šaljem ga u ćošak	1	2	3	4
12.	Moj autoritet je ugrožen kada izrazim brigu za svoje učenike	1	2	3	4
13.	Podrazumijeva se da od učenika očekujem primjerenost ponašanje	1	2	3	4
14.	Obiteljsko okruženje utiče na ponašanje učenika u školi	1	2	3	4
15.	Ja mogu biti uzrok učeničkog neposlušnosti i dekoncentriranosti	1	2	3	4
16.	Teže uspostavljam disciplinu u prvom razredu nego u višim razredima osnovne škole	1	2	3	4
17.	U obzir uzimam dugoročne posljedice koje moja reakcija može izazvati kod učenika	1	2	3	4
18.	Isključivo ja znam šta je najbolje za moje učenike	1	2	3	4
19.	Zajedno s učenicima često kreiram aktivnosti i učestvujem u njima	1	2	3	4
20.	Razredna pravila kreiram prije početka školske godine i kasnije ih ne mijenjam	1	2	3	4
21.	U svom radu s učenicima koristim restituciju	1	2	3	4
22.	U nastavi izbjegavam humor	1	2	3	4

23.	Mogu prepoznati kada je mojim učenicima potreban odmor od školskih obaveza, te se trudim omogućiti im ga kroz igru ili neke druge aktivnosti	1	2	3	4
24.	Tišina mojih učenika u učionici je znak njihovog poštovanja prema meni	1	2	3	4
25.	Svoj način podučavanja usklađujem sa predispozicijama učenika za učenje	1	2	3	4
26.	Imati autoritet znači imati moć i kontrolu nad učenicima	1	2	3	4
27.	Radoznalost i teškoće u fokusiranju pažnje šestogodišnjaka prevazilaze moja umijeća uspostavljanja discipline	1	2	3	4
28.	Javno poredim ponašanje jednog učenika s drugim s ciljem da i ostali učenici izvuku pouku	1	2	3	4
29.	Teško mi je predvidjeti učenikovo ponašanje u određenim situacijama	1	2	3	4
30.	Prije nego što išta poduzmem uzimam u obzir rana iskustva učenika kako bih pronašla uzroke određenih ponašanja	1	2	3	4
31.	Kazna je potrebna za uspostavljanje i održavanje discipline u učionici	1	2	3	4
32.	Ponašanje šestogodišnjaka u učionici ne može biti povezano sa mojim (ne)raspoloženjem	1	2	3	4
33.	Raznolikost osobnosti učenika prvog razreda mi predstavlja težak izazov	1	2	3	4
34.	Kroz formalno obrazovanje nisam stekao/la dovoljnu spoznaju o psihofizičkim odlikama učenika prvih razreda osnovne škole	1	2	3	4
35.	Podučavanje o različitim kulturnim pozadinama iz kojih učenici potiču može uspostaviti bolju razrednu klimu	1	2	3	4
36.	U mom razrednom odjeljenju je zastupljena pozitivna disciplina	1	2	3	4

2. Pored već spomenutih, koje još metode, sredstva i postupke koristite u razrednom menadžmentu kako biste postigli disciplinu u prvom razredu osnovne škole?

---



---



---



---



---

3. Koje su najčešće prepreke/izazovi na koje nailazite prilikom discipliniranja u prvom razredu osnovne škole (npr. nastavni proces koji nije individualiziran, nekvalitetno izvršene procjene zrelosti djece za polazak u školu, nedovoljna uključenost roditelja, manjak didaktičkih sredstava, izostanak podrške kolega, direktora, Vaša nedovoljna pripremljenost zbog nekvalitetnog formalnog i neformalnog obrazovanja koje ste prošli itd.)?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Kada biste posjedovali svu moć odlučivanja i potrebna sredstva na koji način biste kreirali učionicu u kojoj je zastupljena pozitivna disciplina?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Ukoliko imate nešto za dodati o čemu niste pitani, molim Vas da to učinite ovdje.

---

---

---

---

---

---

---

---

Hvala Vam na učešću!