

ПРЕВЕНЦИЈА И РЕШАВАЊЕ ДИСЦИПЛИНСКИХ ПРОБЛЕМА У НАСТАВИ¹

Успешно успостављање и одржавање одређеног нивоа дисциплине Апстракт је премиса ефикасне наставе/учења и представља једну од битних компетенција наставника. Од наставника се очекује да реализују образовно-васпитни процес на одговарајућем нивоу и да овом компетенцијом овладају у довољној мери. Дисциплински проблеми скраћују време предвиђено за учење и наставу, имају негативан утицај на ефикасност рада наставника и на трајање/квалитет професионалне каријере наставника. Оквири које дефиниција дисциплинског проблема треба да понуди морају омогућити да се с лакоћом утврди да ли дисциплински проблем постоји или не, као и да се одговори на питање ко манифестује дисциплински проблем. Када је дисциплински проблем евидентан јер је присутно понашање које нарушава права осталих ученика и/или угрожава њихову безбедност, наставник је дужан да интервенише одмах. Међутим, када наставник при том користи неодговарајуће или недовољно ефикасне стратегије, он иницира дисциплински проблем или доприноси његовој ескалацији.

Кључне речи: дисциплински проблем, вербалне технике, невербалне технике, логична последица, "нестабилни периоди".

PREVENTION AND SOLUTION OF DISCIPLINARY PROBLEMS IN THE CLASSROOM

Efficient establishing and maintaining an adequate level of discipline in the Abstract classroom is a precondition for efficient teaching/learning and is regarded as one of prominent competencies of the teacher. The teacher is expected to realize the educational process on an adequate level and to acquire this competence in a sufficient measure. Disciplinary problems reduce teaching/learning time have negative influence on the teacher's efficacy and the duration/quality of their teaching career. The frameworks which a definition of the disciplinary problem should offer have to enable easy identification of the existence of a problem and who causes it. Once a disciplinary problem is identified by behaviours that violate the rights of others and/or jeopardises their safety, the teacher is responsible to intervene immediately. However, if a teacher uses inadequate or insufficiently efficient strategies, he/she may involuntary initiate a disciplinary problem and/or contribute to its escalation.

Keywords: disciplinary problem, verbal techniques, nonverbal techniques, logical consequence, "unstable periods".

¹ Овај текст је резултат прегледа и анализе литературе у избору аутора, а са становишта потреба наставника.

Увод

Оквири које дефиниција дисциплинског проблема треба да понуди морају омогућити да се с лакоћом утврди *да ли* дисциплински проблем постоји или не, као и да се одговори на питање *ко* манифестује дисциплински проблем. Једна од дефиниција на коју се наилази у литератури је да *дисциплински проблем представља понашање које: 1) ремети наставу/учење и/или 2) нарушава право осталих ученика да уче и/или 3) психички или физички није безбедно и/или 4) оштећује имовину (Levin & Nolan, 2004)*. Понашања која најчешће ометају наставни процес су:

– **вербални прекиди** наставног процеса: разговор, смејање, певушење, шапутање, одговарање на постављена питања без јављања за реч, коментарирање...

– **неангажовање** ученика на постављеном задатку: сањарење, спавање, чешљање, играње неким предметом, прелиставање штампе, рад на неком другом задатку – из другог предмета...

– **ометајуће кретање**: физички покрети који скрећу пажњу: устајање, шетање између клупа, додавање порука, клађење на столицама, бацање предмета...

– **исказивање непоштовања** према наставнику: свађање, “одговарање”, одбијање ученика да разговара или одговара...

Овакве форме понашања често се називају **типична ометања**, а постоје у свакој школи, у сваком одељењу и свакога дана (Levin & Nolan, 2004). Тако се називају и зато што најчешће нису последице личног проблема ученика, већ спадају у домен развојно очекиваних понашања деце. Иако одређени број наставника успешно редукује ометање наставног процеса, често се чује: “Не постоји ништа што ја могу да урадим. Све што они желе је да губе време”, или: “Ова деца су немогућа. Њих ништа и не интересује...”

Етиологија настанка понашања које доводимо у везу са дисциплинским проблемима је разнолика, па тако долазимо и до **мотивационих проблема** који могу резултирати неким облицима ометајућих понашања, али се од дисциплинских проблема разликују с обзиром на узроке, тј. природу личног проблема ученика, и стратегије коју ће наставник применити. Мотивациони проблеми ученика у процесу наставе настају најчешће због страха од неуспеха и/или успеха, недостатка интересовања за тему, личне несигурности и др... Најчешће наставници користе општепознате механизме позитивних/негативних акција које препознајемо у тзв. теоријама подстицаја (Graham & Weiner, 1996).

Истраживања показују да наставници посвећују између 30% и 80% времена предвиђеног за наставу/учење решавању дисциплинских и сличних

проблема у одељењу (Levin & Nolan, 2004). Да би био успешан, наставник мора да изгради компетенције неопходне за подстицање примерених форми понашања ученика у циљу ефикасног начина коришћења времена посвећеног настави/учењу. Дакле, идеал успешног наставника подразумева професионалца који постиже добре резултате у оквиру две одлучујуће сфере: *академско постигнуће* и *друштвена прилагођеност ученика*. Највећи број наставника потребне вештине стиче учењем и искуством.

Први корак свакако представља оспособљавање наставника да препозна дисциплински од проблема друге врсте. За потребе семинара *Обука наставника за решавање дисциплинских проблема у настави* (Златић и Јованчићевић, 2007), састављена је чек-листа најфреквентнијих “типичних ометања” наставног процеса. Листа је презентована наставницима учесницима семинара. Семинар је до сада обухватио 294 наставника подељених у 10 група. Наставници су добили инструкцију да опишана понашања ученика и наставника сврстају у дисциплински или проблем друге врсте, као и да аргументују своје одлуке. Анализа добијених резултата показује да преко 60% наставника очигледне мотивационе проблеме сврстава у дисциплинске, уз аргументацију таквог суда чињеницом да ученик није био ангажован на предвиђеном задатку/активности. Тај податак чини утолико значајнијом тему одређења и дефинисања дисциплинског проблема у односу на мотивациони, односно подсећа на потребу да наставник мора да познаје (и препознаје) своје ученике који никако нису само публика или “материјал” с којим ради, већ и учесници у процесу наставе/учења. Уобичајено је да се појам дисциплинског проблема не доводи у питање јер се сматра да за садржај има добропознате и довољно поуздане оквири. Тек када покушамо задовољити строже и обухватније критеријуме дефинисања, схватамо комплексност ове проблематике (Levin & Nolan, 2004).

Дисциплински проблеми и њихов утицај на квалитет наставе

Очигледно је да мањи или већи дисциплински проблеми скраћују време предвиђено за учење и ученицима који их *не* манифестују, као и онима који то чине. Дисциплински проблеми у одељењу имају негативан утицај на ефикасност рада наставника и на квалитет и дужину његове професионалне каријере. Наставници улажу сате напорног рада у припреми часова који ученицима треба да буду интересантни, мотивишући и сазнајно подстицајни. Када се сусретну са мотивационим или дисциплинским проблемима који угрожавају реализацију предвиђеног, наставници пролазе кроз негативну промену става према раду и сопственој одговорности за рад (Arends, 2004).

Без обзира на то колико се наставници труде да њихова лична осећања не утичу на рад, очигледно је да се она ипак одражавају на њихово понашање. Истраживања показују да наставници остварују квалитативно различиту комуникацију с ученицима који не манифестују дисциплинске проблеме у односу на комуникацију с онима који то чине (Rosenthal & Jacobson, 1968). Различит третман ученика од стране наставника подстакнут је негативним осећањима наставника и артикулисан специфичним очекивањима од ученика који обично ометају рад. Поменута студија Розентала и Џекобсона покренула је више истраживања на тему ефеката очекивања наставника од ученика. Резултати истраживања спроведених у последње три деценије показују да се ради о веома значајном фактору (Oakes & Lipton, 2003), с обзиром на то да специфичним очекивањима од ученика наставник активира циклични модел интеракције наставник–ученик, (Good & Brophy, 2003). Међутим, када иницијални утисак наставника о ученику буде преведен на ниво ригидних или неоправданих очекивања, манифестованих неадекватним/неподстицајним третманом ученика, наставник доводи у питање квалитет наставе/учења. Евидентне разлике у третману доводе до ескалације дисциплинских проблема.

При том се често занемарује чињеница да и ученици који хронично манифестују дисциплинске проблеме нису увек “у проблему”, већ се у дужим или краћим интервалима адекватно понашају. Наставници су понекад склони да превиде ове ситуације, фокусирајући се на незадовољавајуће понашање ученика. У том случају, наставници пропуштају прилику да отпочну рад на промени понашања ученика у жељеном правцу. Две студије дисциплинских проблема у школама показале су склоност наставника да код ученика за које се везују дисциплински проблеми примете незадовољавајуће али не и адекватно понашање (Levin & Nolan, 2004). Ти ученици на овај начин брзо науче да се ништа не дешава ако се адекватно понашају, али су у центру и наставникове и пажње одељења као изазивачи проблема. Због интензивног, негативно обојеног емотивног односа према овим ученицима, наставници у односу према њима често постављају захтеве који се разликују од оних постављеним осталима; понекад су такви захтеви толико нереални или ригидни, да додатно умањују шансе за побољшање понашања ученика који манифестују неадекватно понашање (Rudduck & Flutter, 2004).

Будући да ученици који манифестују дисциплинске проблеме углавном иза себе имају одређени период неадекватних поступака, мора им бити пружена прилика да науче нове форме понашања. Процес учења се олакшава малим корацима – кроз сваки од њих ученик има шансу да успе. Овај процес захтева да стандарди понашања наставника буду реалистични и да важе за све ученике у одељењу. Наставник мора да препозна и подржи оно што ће

на почетку бити, можда спорадично и краткотрајно, адекватно понашање ученика који доминантно изазива/чини/учествује у дисциплинским проблемима.

Ако се наставник сусретне са више дисциплинских проблема истовремено, његова мотивација за рад бива замењена ставом “ко још брине за то”. У случају да се ситуација не поправља, овај став се развија у “реванизирај се”, чиме понашање наставника постаје осветољубиво у односу на ученика. У таквој ситуацији, проток знања између наставника и ученика претвара се у свакодневну борбу за моћ, што временом додатно физички и емоционално исцрпљује наставника. Савремена истраживања потврђују да је стрес проузрокован дисциплинским проблемима фактор који највише доприноси неуспеху и незадовољству младих наставника, њиховом напуштању ове професије или увећању броја нервозних и неомиљених наставника (Arends, 2004).

Технике превенције и решавања дисциплинских проблема

Проблем дисциплине у образовању и васпитању може се сагледавати кроз разне стручне приступе као што су бихевиорални, когнитивни или когнитивно-бихевиорални. Методе и технике остваривања жељених исхода – промењеног понашања ученика, могу се наћи у оквиру различитих модела разредне дисциплине, на пример, у моделу чврсте дисциплине, моделу позитивне дисциплине, адлеријанским моделима... Аутори које најчешће помињемо, Левин и Нолан, апострофирају методе и технике које наставник може применити у циљу редуковања дисциплинских проблема на најмање ометајуће начине за процесе наставе и учења. Не истичући посебно ниједан од познатих приступа и модела, или радије, заступајући их истовремено, ови аутори предлажу следеће наведене технике, по редоследу примењивања:

- Невербалне технике (вештине невербалне комуникације).
- Вербалне технике (вештине вербалне комуникације).
- Логична последица (иако представља вештину вербалне комуникације, презентује се као засебан хијерархијски ниво).

Које технике и када их применити – најчешћа су питања наставника. Као помоћ могу послужити следеће смернице:

Имајте на уму да ваша почетна интервенција, као и оне које следе, увек треба да:

- унапреде самоконтролу ученика,
- редукују ометања наставе/учења.

Даље наводимо принципе на којима се заснивају адекватне и ефикасне интервенције:

– Интервенција ученику пружа могућност да сам контролише/регулише своје понашање. Почетне интервенције не би требало да присиле ученике на одређено понашање, већ пре да подстицајно утичу како би се ученицима омогућило да корекције изврше сами.

– Интервенција не треба да проузрокује веће ометање наставе/учења него што је то чинило неадекватно понашање ученика. Пример: када наставник употреби гласну вербалну интервенцију, иако би невербална интервенција из непосредне близине била ефикаснија и мање би ометала наставу/учење.

– Адекватна интервенција умањује могућност да ученик настави с “ометајућим понашањем” или да се конфронтира с наставником. Када наставници изаберу јавну, агресивну и понижавајућу технику, повећавају вероватноћу ескалације сукоба.

– Интервенција не угрожава физички и психички интегритет ученика.

– Избор специфичне интервенције подразумева могућност примене алтернативних интервенција које по потреби могу да следе. Наставници из искуства знају да је најчешће потребно интервенисати неколико пута пре него што понашање ученика постане задовољавајуће. Није мудро удаљити ученика из учионице и упутити га на разговор са стручним сарадником/директором школе због првог знака “ометајућег понашања”. Оваква интервенција “затвара” простор даље комуникације између наставника и ученика ако ученик настави да се неадекватно понаша.

Невербалне технике

(Levin & Nolan, 2004; Arends, 2004)

Невербалне технике наводимо по редоследу примене / хијерархији:

– *Шлагворт или договорени знак* може бити ефикасна техника када желимо да подстакнемо одговарајуће понашање код ученика. Услов за успех је да сви ученици разумеју какав се одговор (договорено понашање) од њих очекује. Када се ова техника доследно примењује, обично постаје прихваћена рутина у раду.

– *Планско игнорисање* се заснива на теорији подстицаја по којој планско/циљано игнорисање одређеног понашања резултира његовим смањеним интензитетом, да би после извесног времена такво понашање престало да се манифестује. Иако ово звучи једноставно, тешко је у потпуности игнорисати нечије понашање. Зато и наглашавамо да се ради о **планском**

игнорисању. Када ученик звиждуће и на тај начин прекида излагање наставника/ученика, или, даје одговоре а није добио реч, наставник ће инстинктивно погледати у ученика и на тај начин на њега обратити пажњу и додатно подстаћи неадекватно понашање. Насупрот овоме, планским игнорисањем намерно и у потпуности игноришемо неадекватно понашање. Међутим, за то је потребно доста вежбе, а постоје и ограничења/недостаци ове врсте интервенције. Када се игнорисање први пут примени, очекује се да се неадекватно понашање интензивира за краће време. Интензивирање неадекватног понашања је најчешћа прва реакција ученика. Због овог недостатка, поменути тип интервенције треба применити када је у питању понашање које не ремети знатно процесе наставе и учења. Најчешћа понашања за које се препоручује ова врста интервенције су: давање одговора без добијене речи или прекидање наставника/ученика у излагању.

– *Сигнал-техника* може бити свака врста геста/сигнала који не ремети процес наставе/учења, а истовремено ученику ставља до знања да његово понашање није адекватно. Сигнал мора бити јасно упућен ученику који испољава поменуто понашање. Код ученика коме је сигнал упућен не сме бити дилеме да је наставник свестан тренутног дешавања у одељењу и да је његово (учениково) понашање неприхватљиво, као и да наставник сматра ученика одговорним за своје понашање. Наставников израз лица мора бити професионалан/послован будући да би било неефикасно да наставник упути сигнал, на пример, оствари контакт погледом са учеником а затим се насмеши. То би послало нејасну поруку ученику и могло би се интерпретирати као неозбиљност наставника.

– *Непосредна близина/приближавање наставника као интервенција* подразумева приближавање наставника ученику који испољава незадовољавајуће понашање. У ситуацији када послати сигнал није произвео жељени ефекат или када наставник не може да упути сигнал јер не може да оствари контакт погледом с учеником заузетим сопственим понашањем, време је за овакву интервенцију. Често је довољно да наставник док излаже/испитује пође према ученику па да овај коригује своје понашање. Наредни корак би подразумевао да наставник говори/слуша из непосредне близине ученика. То се посебно препоручује у ситуацији фронталног рада. Наведена врста интервенције се најчешће комбинује са сигнал-интервенцијом. Када наставник оствари контакт погледом и одмах пође ка њему, (ефикасно нарочито у старијим разредима), ученик ретко наставља своје неадекватно понашање.

– *Интервенција додиром* подразумева лагани, неагресивни контакт са учеником. Без вербалне размене, овом интервенцијом наставник ставља до знања да не одобрава учениково понашање. Када околности то дозвољавају,

овом интервенцијом ученика треба упутити ка одговарајућем понашању, при чему је важно бити свестан ограничења и могућих негативних конотација ове интервенције.

Неки наставници сматрају да је коришћење описаних техника губљење времена. Често се чује: “Зашто трошити време и труд на њих, када можете само рећи ученику да престане с 'неадекватним понашањем' и да се врати задатку”. Међутим, навешћемо једног од аутора који имају одговор на претходну “констатацију”. Ширгли (Shrigley, 2004) је проучавао ефикасност невербалних техника, употребљаваних по наведеној хијерархији. После једнодневне обуке, 53 наставника је било у стању да без коментара – ништа не говорећи, регулише 40% од 523 забележена облика неадекватног понашања ученика, и то тако да није дошло ни до најмањег осујећивања/ ремећења процеса наставе/учења. У том контексту, 5% од укупног броја поступака ученика – неадекватних понашања, кориговано је планским игнорисањем, наредних 14% типова понашања је промењено у жељеном правцу коришћењем сигнала и шлагворта, 12% је регулисано приближавањем наставника, а 9% додиром. За регулисање преосталих 60% неадекватног понашања, наставници су морали да примене вербалне технике (Levin & Nolan, 2004).

Предности невербалних техника су:

- Мање је вероватно да ће доћи до ремећења процеса наставе/учења
- Конфронтације с ученицима се ретко произведу овим интервенцијама
- Ученику је пружена шанса да сам промени своје понашање пре него што се употреби нека од интервенција које подразумевају већу контролу наставника
- Максималан број наредних интервенција још увек стоји наставнику на располагању

Вербалне технике

(Levin & Nolan, 2004; Arends, 2004)

Невербалне интервенције нису увек могуће ни ефикасне, ако имамо у виду ситуације када неадекватно понашање представља опасност за остале ученике или ремети рад већег броја ученика. Тада неадекватно понашање мора бити регулисано одмах, а обично је вербална интервенција најбржи начин да се то учини. Пре но што пређемо на технике вербалне интервенције, погледајмо неколико смерница за рад (Levin & Nolan, 2004).

- Када је год то могуће, користити прво невербалне интервенције.

– Вербална интервенција треба да буде што је могуће више дискретна у циљу минимизирања ризика да ће ученик заузети одбрамбени/непријатељски став.

– Вербална интервенција треба да буде кратка. Циљ наставника је да заустави неадекватно понашање и да усмери промену у жељеном правцу. Продужавање вербалне интервенције ствара ризик ометања наставе/учења и повећавања могућности за конфронтацију наставника с учеником.

– Увек имати на уму да треба говорити о ситуацији а не о особи/личности ученика. Понашању се може “прикачити” етикета, али не и ученику. На пример, порука “неучтиво/неуљудно је прекидати другог док говори” је далеко прихватљивија него “не буди неуљудан/неучтив”. Ако се ученик осети етикетираним, провоциран је да се брани и објашњава, чак и да се свети.

– Треба поставити јасне границе када је у питању понашање ученика, али не и када се ради о његовим осећањима. На пример, може се рећи “У реду је да будемо љути, али не и да због тога некога ударимо” или “У реду је да будемо разочарани, али не и да исцпамо тест и бацимо га у корпу”. Примери показују да је важно послати поруку о постојању адекватних и неадекватних начина показивања осећања.

– У сваком случају, треба избегавати сарказам и друге вербалне стилове који омаловажавају ученика и на тај начин снижавају ниво учениковог самопоуздања и подстичу солидарност других ученика.

– Ако употребљена интервенција не даје резултате, потребно је употребити наредну интервенцију по хијерархији.

– Ако ниједна вербална интервенција није дала резултате, следи наредни ниво – логична последица (“Имаш могућност избора”).

Технике вербалних интервенција дате по редоследу примене / хијерархији:

– *Подстакни окружење* је техника базирана на принципу подстицања жељеног понашања охрабривањем. Иако се техника охрабривања обично везује за подстицање адекватног понашања код самог ученика и односи се само на њега/њу као индивидуу, Алберт Бандура је кроз свој рад на учењу образаца социјалног понашања демонстрирао како се адекватно понашање вршњачки учи имитирањем друга који је охрабрен приликом адекватног понашања. *Ова вербална техника упућује да кроз интервенцију обратимо пажњу целог одељења на пожељно/препоручљиво понашање појединца.* Интервенција је презентована као прва у хијерархији вербалних интервенција и најнижег је ранга јер даје ученику могућност да контролише и коригује своје понашање према одређеном моделу, а да

претходно није било интервенције наставника у смислу скретања пажње на “проблематичног” ученика или његово неадекватно понашање. То значи је ово истовремено техника којом се врши и *превенција* нежељеног понашања ученика. Да би употребио ову технику, наставник тражи паралелу ученику који се неадекватно понаша у ученику који не манифестује овакво понашање кога јавно похваљује или, ако му то услови дозвољавају, награђује његово понашање. Техника је ефикаснија у млађем узрасту ученика који желе да угоде наставнику и траже његову пажњу. Код старије деце, мишљење вршњака је јаче “оружје” од мишљења наставника, па похвалу појединца треба заменити похвалом групе.

– *Прозвати ученика* је техника којом наставник прозива ученика који се неадекватно понаша да одговори на постављено питање, или уметне његово/њено име у пример који наводи у свом излагању (обично када не жели да прекине своје излагање постављањем питања), чиме усмерава понашање ученика у жељеном правцу. Када чује своје име усред наставниковог излагања, ученик се несвесно фокусира на садржај који се презентује. Ова техника се најефикасније примењује када ученик није ангажован на жељени начин, али не омета (или не омета већи број) друге ученике – чита неко друго штиво, пише по клупи, сањари, шапуће другу с којим седи... На описани начин наставник привлачи његову/њену пажњу без прекида процеса наставе/учења и без ризика конфронтације. Постоје два стила прозивања ученика ради постављања питања. Наставник може прво поставити питање па прозвати ученика, чиме ризикује пар минута непријатне тишине јер га ученик није чуо; питање се обично мора поновити (на тај начин наставник је задовољио своју “ухватио сам те” потребу). Ако смо прво прозвали ученика па поставили питање, постигли смо исто – вратили смо пажњу ученика на садржај и дали му могућност да одговори без осећаја непријатности/стида што није слушао излагање.

– *Хумор* је техника у ситуацији када је предмет духовитости сам наставник или настала ситуација, чиме се може смањити тензија у одељењу и понашање усмерити у жељеном правцу. Употребом хумора ситуација се деперсонализује и успоставља позитиван однос према ученицима. Наставници морају обратити пажњу да хумор може лако да пређе у сарказам који је увек упућен ученику лично, а не самом себи, тј. наставнику или ситуацији, што је одлика духовитости. Треба имати на уму ову разлику!

– *Да ли си свестан/свесна ефеката свог понашања?* Понекад ученик који омета наставу/учење није свестан ефеката свог понашања према другима. Истраживања Левина, Нолана и Хофмана показују да и ученици који хронично манифестују проблеме у понашању бивају приморани да унеколико измене своје понашање када су суочени с његовим негативним

ефектима на друге ученике. Најчешће наставник може ученику предочити негативне ефекте његовог понашања горенаведеним реторичким питањем и потом одмах наставити излагање или испитивање, без остављања времена ученику да одговори на питање/примедбу. На овај начин наставник шаље ученику недвосмислену повратну информацију о томе шта мисли о његовом понашању, али и осталим ученицима шаље поруку да ће заштитити њихово право да одговоре на постављена питања. Када се ова техника користи у млађем школском узрасту, наставник може да очекује да ће ученик одговорити на примедбу/питање; када се то догоди, наставник мора да има на уму да је његов циљ да разреши дисциплински проблем што пре, уз најмање могуће губљење времена. У противном, ако се конфронтација настави, овај циљ неће бити остварен.

– *Пошаљите “Ја поруку”!* Томас Гордон, аутор дела “Умеће родитељства”, развио је ову корисну вербалну технику решавања дисциплинских проблема. “Ја порука” је троделно средство које помаже наставнику да приближи “проблематичном” ученику негативне ефекте његовог понашања по самог наставника. На тај начин, сазнање о негативним осећањима које изазива код других може постати мотивација за ученика да промени своје понашање. “Ја порука” се састоји од: 1) простог описа нежељеног понашања, 2) описа “опипљивог” ефекта проузрокованог код наставника и осталих ученика и 3) описа наставникових осећања која настају као последице поменутих ефеката. Ова техника представља важан модел за стварање одговарајућег начина размишљања код ученика, где ученик преузима одговорност за последице свог понашања и емоције проузроковане код других. Претпоставка је да наставник јасно показује да поштује осећања ученика, чиме “стиче услов” да тражи од појединачног ученика поштовање туђих, па и сопствених, наставникових осећања. Пример: *Када је у питању ученик који одговара на сва постављена питања без обзира да ли је прозван или није, наставник може рећи: Када одговараш на питања без подизања руке (први део поруке), онемогућаваш да прозовем било ког другог ученика (други део поруке). Ово ме узнемирава јер ја хоћу да свима дам подједнаке шансе да одговоре на моја питања (трећи део поруке).* Ова техника је веома корисна за наставнике који су изградили позитиван однос према ученицима и важе за наставнике које ученици воле. Ако би наставник који зна да је неомиљен међу ученицима јасно показао осећања која код њега изазивају неадекватним понашањем, могао би тако да допринесе интензивирању таквог понашања ученика.

– *Апел – директно обраћање* представља технику која може бити корисна за наставнике с позитивним односом са ученицима. Она подразумева директан захтев ученику да прекине неадекватно понашање.

Међутим, тон мора бити такав да не одаје утисак молбе. Ова техника се не сме примењивати у одељењима у којима ученици сумњају у наставникову могућност да одржава ред и дисциплину јер ће у тим случајевима ученици доживети наставникову реченицу пре као молбу него као захтев.

– *Позитивно уобличавање коментара*; Често и родитељи и наставници падају у замку фреквентнијег наглашавања негативних исхода проблематичног понашања ученика у односу на позитивне исходе адекватног понашања. Чешће говоримо деци шта ће се десити ако не ураде домаћи задатак него које ће се добре ствари догодити ако га ураде. Када је позитиван исход адекватног понашања за децу очигледан – могу га схватити; само наглашавање таквих исхода може ученике подстаћи да промене своје понашање у жељеном правцу. Ова техника се често приказује овако: “Чим урадиш X (адекватно понашање), можемо да радимо Y (позитиван исход)”. Ако ову технику користимо на дуге стазе, можемо очекивати развијање (само) контроле понашања код ученика који не изазивају значајно ометање наставе/учења.

– *“Нису/није за”* је техника са најограниченијим пољем деловања. Користи се у раду са млађим школским узрастом и предшколцима. Уколико ученик лупка оловком по клупи, наставник ће рећи: “Оловке нису за лупкање, оловке су за...”, подстичући децу да наставе реченицу. Овде се остварује регулисање првих дисциплинских проблема које деца манифестују. Наравно, техника није погодна за старији узраст ученика.

– *“Подсетимо се правила”* је техника која подразумева да је наставник установио јасна правила понашања на почетку школске године и представља подсећање ученика на правила прихваћена као неопходна за квалитетан рад и односе, чиме се може успешно кориговати неадекватно понашање појединца. (Наравно, при том је препоручљиво да су и ученици учествовали у одређивању правила.) Зашто ова интервенција није у хијерархији наведена нешто раније? Приметно је да се сада наставник не ослања на ученика да коригује своје понашање, већ користи спољашње средство – социјални притисак. Техника је препоручљива за млађе ученике – до шестог разреда основне школе, с обзиром на то да старији ученици већ мисле да има превише правила и притисака правила у свакодневном животу. Ако се понашање не поправи после истицања правила, наставник мора да употреби наредни корак, односно “логичну последицу”. Ученицима треба да буде јасно да кршење правила обавезно доноси негативну последицу. За најмлађи узраст се препоручује да правила буду исписана/сликовито приказана на пану и да наставник покаже правило које је прекршено у ситуацији када се то деси.

– *Глесерова тројка*; У свом систему регулисања понашања ученика, Вилијем Глесер је препоручио употребу три питања:

а) Шта ти радиш – шта си радио/ла?

б) Да ли је то против правила?

в) Шта ћеш учинити по том питању? (за старији школски узраст) или Шта би требало да радиш? (за млађи школски узраст)

Употреба ових питања се следбено врши само *дискретно* – у четири ока и подразумева ученике одељења које је претходно прихватило јасно одређена правила, а познаје их и наставник их подсећа на њих у одговарајућим ситуацијама. Остаје ризик да ученик може да на овако отворена питања одговори неискрено, неадекватно и неочекивано; ако ученик одговори на овај начин или не одговори уопште, наставник мења питања у изјаве.

– *Експлицитно усмеравање* се састоји у асертивној наредби да се заустави неадекватно понашање и отпочне прихватљиво понашање, без простора за коментар ученика. Овом техником наставник преузима на себе скоро сву одговорност за понашање “проблематичног” ученика. Предности технике су: једноставност, јасност и затворен формат – нема размене с ученицима. Недостатак је у томе што се наставник отворено супротставља ученику који се у одговору може “приклонити” или супротставити (из овог разлога се препоручује ситуација “у четири ока”). После ове интервенције и уколико се понашање не поправи, следи “логична последица”.

– *Кантерова “покварена плоча” техника*; Ли Кантер је развио стратегију којом се ученику ставља до знања да наставник нема намеру да уђе у расправу с њим, већ захтева одговарајуће понашање од њега. Кантер је овако назвао технику јер наставник звучи као покварена плоча. Наставник започиње тако што упућује ученику директан захтев да промени понашање. Ако ученик то не учини или покушава да објасни своје понашање, наставник понавља захтев (неки наставници додају: “Није у томе ствар”, пре другог и трећег понављања). Ова техника се показала као веома добра за избегавање вербалних дуела с ученицима и последичног губитка времена на часу. Ако се неадекватно понашање настави и после три понављања, време је за “логичну последицу”.

Логична последица

(Levin & Nolan, 2004; Arends, 2004)

Иако су невербалне и вербалне технике углавном ефикасне у регулисању неадекватног понашања ученика, понекад се дешава да се нежељено понашање наставља. Тада се наставник помера ка вишем хијерархијском нивоу у свом реаговању – логичној последици. Примена логичне последице

врши се мирно и промишљено. Понекад је ефикасно дати могућност избора: “Изабери сам – или одмах престани да..., или... (следи логична последица). Одлучи сам!” Ако наставник овако постави алтернативе, ученик је свестан да је одговоран и за позитивне и за негативне последице свог понашања, али и да је избор његов. Осим што се одлука “ставља у руке” ученику, то се може ефикасно учинити и дословно/буквално: наставник пружа папир ученику који се упорно неадекватно понаша уз речи: “Ако ти до краја часа *не кажем* да запишеш своје име на папир, (који се упућује одељенском старешини, стручном сараднику, директору школе – зависно од школске праксе), можеш ми га вратити.” Наставник контролише ситуацију тако што ученика ставља у позицију да одлучује о даљој судбини папира. Тиме је наставник у неутралној позицији и није судија. При том је доследност од суштинског значаја. Која ће последица следити, најчешће зависи од неадекватног понашања ученика. *Ипак, један принцип је непобитан: последица мора бити тесно везана за само понашање ученика.*

Осврнућемо се на разлику између дисциплинских и недисциплинских проблема, поменути у уводу овог текста. Већину недисциплинских проблема, па тако и мотивационих, можемо решавати уз кратко одлагање – када су остали ученици започели индивидуални рад, током малог или великог одмора, пре почетка или по завршетку смене. Тада је најбоље применити одговарајуће стратегије индивидуално, фокусирајући се на ученикова очекивања везана за сопствени успех/постигнуће. На овај начин наставник ће у потпуности искористити време посвећено настави/учењу, чиме неће нарушити права осталих ученика, предупредујући при том прерастање мотивационог у дисциплински проблем. Међутим, не треба заборавити ситуацију када је дисциплински проблем евидентан – тада је наставник дужан да интервенише одмах због присуства понашања које нарушава права и/или угрожава безбедност осталих ученика. **Али**, када наставник примени неодговарајуће стратегије са резултатом ометања наставе/учења, **он** креира дисциплински проблем (Levin & Nolan, 2004). У реалном контексту одељења у којима су присутни и ученици са поремећајима понашања и АДХД (скр. за недостатак пажње и хиперактивност), описана ситуација даје нову димензију дисциплинским проблемима.

Из угла практичара

Поред изложеног приступа који дисциплинске проблеме сагледава из аспекта адекватности и правовремене интервенције наставника, постоје и друга гледишта, различита од наведеног. Ако се осврнемо на вебсајтове различитих удружења наставника и анализирамо њихова искуства и препоруке, закључујемо да практичари наглашавају два приступа:

– *превентивни менаџмент*, темељи се на моделу Јакоба Кунина,
– *дисциплински проблем као атрибут “нестабилних периода часа”*;
овај приступ се бави корелацијом између временске структуре и динамике часа и фреквенције дисциплинских проблема, такође наглашавајући превентивну дисциплину.

Поменута два приступа се међусобно не искључују и могу се сагледавати у оквиру јединствене целине. У одељењима као и у свим другим облицима организација где доминира интеракција људи унутар групе али и међу групама, на велики проценат потенцијалних проблема може се *утицати планирањем процедура и конкретизацијом правила*. **Правила** су изјаве које прецизирају шта се од ученика и наставника очекује да ураде, док **процедуре** представљају начине на које ће се рад/активности реализовати. Успешни наставници троше знатан део времена на усвајање правила/процедура на скоро исти начин којим се усвајају знања и вештина из наставног предмета (иако обично не постоје записи о правилима и процедурама).

Аутори Емер, Евертсон и Андерсон (Emmer, Evertson, & Anderson, 1980) су више од 30 година проучавали корелације између појаве појединих дисциплинских проблема и специфичних процедура које наставници користе. Закључци су следећи:

– Успешни наставници припремом за час конкретизују процедуре које воде ученике кроз активности – од активности у којима се од ученика тражи да излажу, да се крећу, да пређу са једне активности на другу до процедура којима се обезбеђује и проверава ангажовање ученика и предвиђају наредни кораци у зависности од њиховог темпа рада

– Инструкције наставника су кратке, јасне, воде кроз активности корак по корак, а дисциплински проблеми се решавају уз минимум губитка времена.

– Захтеви су јасни и познати ученицима, провера рада је константна – никада се не одлаже.

– Излагања и објашњења су конкретна и наставници су доследни по питању очекиваног записа у свескама. Чини се да је *доследност кључ успеха у превенцији и регулисању дисциплинских проблема*. Ако се може уочити само један изузетак од установљених правила/процедура у пракси наставника, постоји ризик да се цео установљени систем уруши. На пример, ако наставник у свом одељењу ради по процедури: “Када радите индивидуално, а ја сам за својим столом, можете доћи да ме питате за објашњење само ако се претходни ученик већ вратио на своје место”, довољно је да наставник једном допусти да следећи заинтересовани ученик стоји и чека поред наставниковог стола а да се ученик који се консултовао

са наставником није вратио на своје место, па да процедура падне у воду; ускоро ће се формирати ред од 4-5 ученика који чекају, али и разговарају, врте се, одвраћају пажњу ученицима који раде на својим местима... (Ако је наведена процедура наставнику важна, он мора реаговати на сваки покушај њеног заобилажења; ако није од велике важности, није ни требало уврстити је у процедуре рада.)

Обично је наставницима почетницима тешко да остану доследни када су правила и процедуре у питању, што се дешава из најмање два разлога: дисциплински проблем се дешава када се у одељењу одвија неколико паралелних активности, а затим – потребно је много енергије и храбрости да бисмо били доследни. Ако је наставник у ситуацији да бира између инсистирања на правилу/процедури и планираног образовног циља часа, **прави избор су увек правила /процедуре.**

Проблеми, али и препоруке у вези с којима наставници најчешће размењују искуства тичу се тзв. нестабилних периода школског часа. Тзв. нестабилни периоди су периоди часа током којих је најделикатније успоставити и одржати дисциплину у одељењу. Навешћемо карактеристике поменуте “нестабилности” у односу на динамику часа:

Почетак часа

Почетак часа је углавном турбулентан период, без обзира на то да ли се ради о првој смени млађих разреда или трећем часу (после великог одмора) у старијим разредима. Ученици долазе из различитих окружења или, у сваком случају, са часа другог наставника на коме су важила другачија правила... Улазак у другу учионицу понекад значи улазак у простор у коме важи нови “пакет” правила. Почетак часа је и време за које се везују и административне дужности наставника и ученика. У овом периоду часа наставницима су потребне *детално планиране и реализоване процедуре* које помажу да час започне брзо и сигурно.

Промена активности

Истраживања Гампа, Розеншајна и Дојла показују да се у току једног школског дана у млађим разредима основне школе догоди у просеку 31 промена активности, а да саме измене одузимају око 15% времена од укупног времена. Мањи је број промена у старијим разредима, али и оне траже доста времена (Rosenshine, 1980). Приликом планирања наставе неопходно је детаљно осмислити промене као **след корака** кроз које наставник води ученике. На пример, многи наставници су развили системе шлагворта и

сигнала у циљу вођења периода у којима се дешавају промене активности. При том, предност увек треба дати невербалним техникама.

Завршетак часа

Процедуре су најчешће препоручен сегмент припреме за час, са већим бројем предложених решења које се ослањају на невербалне технике. Завршетак часа највећи број наставника повезује с озбиљнијим дисциплинским проблемима. У том делу, чини се да су *адекватна увремењеност завршних активности* и начин предвиђеног ангажовања ученика, поред установљених процедура, рецепт за успех.

Савремене потребе праксе

Успешно успостављање и одржавање одређеног нивоа дисциплине премиса је ефикасне наставе/учења и представља једну од битних компетенција наставника. Од наставника се очекује да овом компетенцијом овладају у довољној мери, као и да реализују образовно-васпитни процес на одговарајућем нивоу. Поједини образовно-васпитни системи прецизирају захтевана знања и вештине наставника. Мартине, Рајмон и Готије (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001) наводе да планирање, организовање рада и контрола одељења подразумевају више аспеката живота у учионици, као што су структурирање средине, контрола кретања, стабилни прелази са једне активности на другу, правила и процедуре који обезбеђују неометан рад, дијапазон метода праћења и контроле рада и понашања ученика и спровођење дисциплинских мера.

Савремена истраживања и на нашим просторима и у иностранству показују да велики број наставника сматра да им одржавање дисциплине одузима сувише времена и тако негативно утиче на већину показатеља успешне наставе. С друге стране, карактеристике дисциплине која се остварује у школи имају дубоко и трајно дејство на развој личности ученика. Наставници који прибегавају васпитно-дисциплинској мери као основном начину дисциплиновања углавном нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешнијим методама (Гашић-Павишић, Модели разредне дисциплине, 2005). Када говоримо о значају дисциплине у школи за формирање личности ученика, имамо у виду крајње циљеве образовно-васпитног рада које налазимо у стручној литератури. Овде наводимо Арендса (Arends, 2004) који крајњи циљ види у изграђивању самосталне индивидуе, способне да настави процес учења *адекватно контролишући и усмеравајући себе* кроз тај процес. При том треба имати

у виду социоекономске карактеристике нашег друштва и обавезујуће процедуре / правна акта као што су:

– **Правилник о стручно-педагошком надзору**; обавезује установу да врши континуирано самовредновање;

– **Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника**; у коме се наводи да се “усмени део испита за лиценцу састоји се из провере: 1) знања, вештина и способности за самостално извођење одговарајућег облика образовно-васпитног рада и методике струке, 2) *оспособљености за решавање конкретних ситуација у педагошкој пракси* и 3) познавања прописа из области образовања и васпитања”;

– **Посебан протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама** Министарства просвете РС; упућује на могуће и примерене превентивне активности и дефинише процедуре у заштити деце од насиља, уз прецизирање улоге актера образовно-васпитног процеса.

Успешно руковођење одељењем је највећи изазов који стоји пред наставницима почетницима. Репутација међу колегама, однос руководства школе према наставнику, али и однос ученика према учењу/раду у оквиру наставног предмета, зависе од те врсте успешности. Као што су Данкин и Бидл (Dunkin & Biddle, 1974) записали пре више од три деценије, “руковођење одељењем обезбеђује све неопходне услове за учење; ако наставник није у стању да реши проблеме у овој сфери, већина осталих аспеката његовог рада пада у воду”.

Литература

- Arends, R. I. (2004). *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill .
- Emmer, Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal* , стр. 219–231.
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in Classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. New York: Macmillan.
- J., D. M., & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levin, J., & Nolan, J. (2004). *Principles of Classroom Management*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Martinet, M., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *Teacher Training*. Montreal: Ministry of Education.
- Noggings, N. (2001, April). The caring teacher. *Handbook of research and teaching* .
- Oakes, J., & Lipton, M. (2003). *Teaching to Change the World*. New York: McGraw- Hill.
- Rosenshine, B. (1980). *Time to Learn*. Washington: U.S. Department of Education.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to Improve your School*. London: CONTINUUM.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Моделу разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Златић, Л., & Јованчићевић, О. (2007). *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- www.NEA ; преузето 2007.