

Milica Andevski, Olivera Gajić, Spomenka Budić
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

UDC 371.5:371.213
371.5:37.064
Originalan naučni rad

SMETNJE I POREMEĆAJI DISCIPLINE KOJI SE JAVLJAJU TOKOM NASTAVE¹

Smetnjama u nastavi nazivaju se svi oni događaji koji ometaju, prekidaju ili onemogućavaju proces poučavanja i učenja, tako što delimično ili potpuno ukidaju preduslove neophodne za izvođenje nastavnog procesa. Faktori koji utiču na mogućnost odvijanja procesa učenja dele se na spoljašnje i unutrašnje, kao što su fizička i psihološka stabilnost (sigurnost), mir, pažnja, koncentracija. Smetnje mogu prouzrokovati kako učenici i nastavnici tako i spoljašnji faktori: glasno dovikivanje, verbalni ili fizički nasrtaji, jurcanje učenika, nervoza, prigovaranje ili sarkazam nastavnika, razglas, buka sa ulice, iznenadne vremenske nepogode, itd.

Disciplinski prestup je normativno regulisan pojam, pod kojim se podrazumeva povreda – najčešće od strane učenika – implicitnih ili eksplicitnih propisa i pravila ponašanja, koja najčešće propisuju nastavnici – u cilju neodmetanog proticanja nastave i školskog dana. Šta u suštini nalažu standardi i pravila u mnogome zavisi od odgovarajućeg konteksta, npr. od kulture određene zemlje, duha vremena, škole, nastavnika, predmeta, starosne dobi, itd.

U radu će se analizirati tvrdnje koje bliže određuju probleme sa disciplinom i smetnje do kojih dolazi u toku nastave, a koje nastaju usled mnogih protivurečnosti koje postoje u školskoj praksi. Smetnje i disciplinski konflikti i poremećaji u nastavi posmatraće se kako iz refleksije nastavnika tako i fokusa učenika.

Ključne reči: smetnje u nastavi, disciplina u razredu, menadžment u razredu (classroom management)

POJAVNI OBLICI SMETNJI I DISCIPLINSKIH KONFLIKATA U NASTAVI

Definicije

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru Projekta Kvalitet i kompetentnost obrazovnog sistema u Evropskoj perspektivi (Projekt br.179010) koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, za period 2011-2014.

Smetnjama u nastavi nazivaju se svi oni događaji koji ometaju, prekidaju ili onemogućavaju proces poučavanja i učenja, tako što delimično ili potpuno ukidaju preduslove neophodne za izvođenje nastavnog procesa. Faktori koji utiču na mogućnost odvijanja procesa učenja dele se na spoljašnje i unutrašnje, kao što su fizička i psihološka stabilnost (sigurnost), mir, pažnja, koncentracija. Smetnje mogu prouzrokovati tako učenici i nastavnici, tako i spoljašnji faktori: glasno dovikivanje, verbalni ili fizički nasrtaji, jurcanje učenika, nervoza, prigovaranje ili sarkazam nastavnika, razglasavanje sa ulice, iznenadne vremenske nepogode, itd.

Disciplinski prestup je normativno regulisan pojam, pod kojim se podrazumeva povreda – najčešće od strane učenika – implicitnih ili eksplicitnih propisa i pravila ponašanja, koja najčešće propisuju nastavnici – u cilju neometanog proticanja nastave i školskog dana. Šta u suštini nalažu standardi i pravila u mnogome zavisi od odgovarajućeg konteksta, npr. od kulture određene zemlje, duha vremena, škole, nastavnika, predmeta, starosne dobi, itd.

Različita očekivanja, predstavljanja i prihvatanja normi od strane učenika i nastavnika dovode do disciplinskih sukoba (prestupa), i neizbežno postaju sastavni deo školskog života.

Što se određeni propisi više razlikuju jedan od drugog, utoliko je veći potencijal sukoba. Čak se može reći kako učenici i nastavnici tada igraju po različitim pravilima, ukoliko npr. jedna veća grupa đaka aktivno učestvovanje u nastavi oceni kao štreberluk, veliki deo odeljenja će se ponašati pasivno, jer bi u suprotnom doveli sebe u situaciju kršenja normi ponašanja te grupe.

Čak ni ponašanje nastavnika nije lišeno kontroverznog odnosa prema normama i vrednostima, s obzirom da i sam nastavni rad naginje ka stvaranju protivurečnosti. Nastavnici treba da budu zahtevni prema svojim učenicima i da ih podstiču, kao i da ih ocenjuju i jednako tretiraju. Profesionalni pedagoški rad karakteriše između ostalog i veština prevazilaženja tih suprotnosti.



Tvrdnja 1

Nastava bez smetnji je didaktička fikcija!

Problemi sa disciplinom i smetnje do kojih dolazi u toku nastave su, usled mnogih protivurečnosti koje postoje u školskoj praksi, neizbežne i u znatnoj meri

prateće pojave u nastavi. Trebalo bi da ih shvatimo kao povratnu informaciju samih učenika i izvučemo zaključke o tome koliko je postojano i u skladu sa normama, ono što činimo, kao i o tome koliki je jaz između shvatanja normi i očekivanja koja imaju učenici i nastavnici.

OBlici MANIFESTOVANJA SMETNJI I NJIHOVA UČESTALOST

svi oblici ponašanja i koje situacije se klasifikuju kao smetnje, u većini anketa proistekle su na osnovu mišljenja nastavnika. Lista karakteristika koja bi obuhvatala sve oblike manifestovanja smetnji u nastavi i sve dicipinske probleme mogla bi biti beskrajno duga. Mogu se, međutim, isfiltrirati četiri kategorije ponašanja učenika koji dovode do ometanja nastave.

- Verbalno ometanje (čuvljanje, drsko odgovaranje, dobacivanje, vređanje)
- Odsustvo volje za učenjem (duhovno odsustvo, nezainteresovanost, nepažnja)
- Motorički nemir (ljuljanje, mešoljenje, štanje po učionici)
- Agresivno ponašanje (izlivi besa, napad na nečiju ličnost, pričinjavanje materijalne štete) (Fartacek, Mayr 1990).

Prema većini istraživanja najčešće su zastupljena prva tri navedena oblika, pri čemu verbalno ometanje zauzima prvo mesto. Agresivno ponašanje, naročito fizički napad/nasrtaj, se takođe pojavljuje u nastavi, ali manje u odnosu na prve tri kategorije ponašanja učenika u nastavnom procesu (Jürgens 2000: 15-17,22).

Rasprostranjenost ove pojave malo govori o subjektivnom doživljaju stresa, koji se javlja kao posledica konfliktnog ponašanja. On umnogome zavisi od određene perspektive kako nastavnika, tako i učenika. Smetnje u nastavi najpre će se analizirati iz perspektive nastavnika.

SMETNJE U NASTAVI POSMATRANE IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA

Opterećenja

Opšte je poznato da neovisno o starosnoj dobi nastavnika i njihovom radnom iskustvu najveće opterećenje u nastavničkom pozivu predstavlja bavljenje smetnjama

koje se javljaju tokom nastave i rešavanje disciplinskih problema. Najveći pritisak na nastavnika dolazi pritom od strane sitnih, ali učestalih i svakodnevnih smetnji koje se umnožavaju i time dovode do neprestalne zvučne i motoričke uznemirenosti, koja rezultira odgovarajućim deficitom pažnje i koncentracije. Stalno prisustvo buke, koja je karakteristična za mnoga odeljenja, dovodi čak i do trajnog oštećenja nernog sistema nastavnika.

Tvrđnja 2

„Dva bez duše, a treći bez glave“!

Nastavnici su mnogo više opterećeni međusobnim uvredama učenika, na koje oni sami ne gledaju tako „usko“. Već pomenuto međusobno čavrljanje učenika nastavnici posebno onda doživljavaju kao smetnju, kada se time ometa rad drugih učenika.

Opis atribucije

Iz perspektive nastavnika ometanje nastave se skoro uvek tumači kao neprimereno ponašanje učenika. Razlozi problematičnog ponašanja učenika se, međutim, veoma retko sagledavaju kao interakcija u kontekstu nastave, već se skoro uvek povezuju sa strukturom ličnosti učenika. Postavljanjem dijagnoze „Poremećaji u ponašanju“, koja se najčešće nepromišljeno i na osnovu subjektivnih kriterijuma pripisuje takvim slučajevima, primetna je tendencija upotrebe tzv. „terapeutskih obrazaca tumačenja“. Iz toga implicitno proizilazi kako bi svi učenici morali imati smisao i potrebu za poštovanjem školskih pravila ponašanja, u čemu bi ih jedino lični deficit mogao sprečiti (Jürgens 2000: 52).

Mnogi nastavnici su mišljenja, kako s godinama raste broj onih kod kojih se primećuje problematično ponašanje, kao što su hiperaktivnost i sklonost ka nasilju. Te pojave se često pripisuju vanškolskim faktorima poput neadekvatnog porodičnog vaspitanja (zapostavljanje, prekomerna zaštićenost), problematičnih porodičnih odnosa (razvod) ili prekomernog konzumiranja medija (Dann et.al. 1994: 56).

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici generalno preteruju, kako u proceni stepena izraženosti problematičnog ponašanja učenika tako i po pitanju uticaja vanškolskih činilaca na disciplinske probleme, s obzirom da ne uzimaju

u obzir svakodnevne trivijalne razloge koji se javljaju kao posledica interakcije učesnika nekog događaja (Ibidem).

Patologiziranje konfliktnog ponašanja nekog učenika predstavlja veliku zabludu, koja svakako može biti od koristi, ne samo nastavnicima već i učenicima (pa čak i roditeljima), jer se time svi oslobađaju osećaja lične odgovornosti. Ovde se radi o pojavi da se učenik koji često ometa nastavu tretira kao problematičan slučaj. U obziru da se ne radi o suštinski lošem detetu, već o detetu koje ispoljava manjkavost u ponašanju, za šta više nije kompetentan nastavnik, on se upućuje kod pedagoga, psihologa ili terapeuta.

Čak i samo pronalaženje svih onih uzroka, koji bi se mogli okarakterisati kao vanškolski čimbenici, dovode do rasterećenja (skidanja odgovornosti sa) nastavnika.

Cena, koja se plaća za rasterećenje, je svakako visoka: najvažniji faktor od kog zapravo i zavisi ponašanje učenika – i koji bi najlakše mogao da se menja – ostaje u senci: ponašanje nastavnika. Time nastavnici propuštaju šansu da utiču na događaje. Fatalna posledica situacija i događaja na koje se principijelno moglo uticati interpretiraju se kao sudbinski, i podnose se sa manje ili više žalosti. U jednom problematičnom odeljenju postoji više učenika koji su skloni problematičnom ponašanju; poučavanje takvih učenika ne predstavlja izazov već naprosto profesionalni neuspeh. Mogućnost za drugačiji pristup i viđenje uticaja gube se iz vida.



Tvrdnja 3

Ko se prihvati odgovornosti, oprašta se od mogućnosti vršenja uticaja

Najčešće posledice, ovde navedenih koncepcija nastanka „poremećaja“ (loše vaspitanje, poremećaji ponašanja) zapravo je sklonost ka averzivnim merama, koje često ne rezultiraju željenim ishodom, već pre kod učenika izazivaju osećaj straha, mržnje i želje za osvetom.

IZVOĐENJE ZAKLJUČAKA: SISTEMSKI NAČIN POSMATRANJA

Da bi se moglo uticati na situacije koje tokom nastave dovode do stresa, potrebno je najpre reinterpretirati događaje koji su ga izazvali i shvatiti ih kao

pedagoški promenljive. Metoda koja se pokazala kao pogodna za to je tzv. „sistemski pristup“ interakcijama. Ukratko, ovde sa polazi od toga, da su učenici jednog odeljenja i njihovi nastavnici deo jednog društvenog sistema, čiji se članovi nalaze u odnosu međusobne zavisnosti, i koji svojim ponašanjem utiču jedni na druge.

Pojedini članovi su uključeni u društveni sistem nižeg i višeg reda, npr. odnos nastavnika-učenik, društvo, škola, porodica itd. Komunikacijom i međusobnom interakcijom članovi određenih sistema stvaraju svoje predstave o svetu u kome žive. Nivoi tog sistema međusobno utiču jedni na druge i istovremeno padaju pod uticaj sistema svog okruženja. U okviru sistema jednog odeljenja i njegovih podistema postoje formalne ili prećutno prihvaćene norme i pravila, koji se kroz komunikaciju i delovanje njegovih članova dogovaraju, stvaraju i menjaju, a kršenje tih pravila dovodi do povrede suštinske dinamike tog sistema., npr. sankcije ili mobing od strane nastavnika. Do problema u sistemu dolazi ukoliko se njegovi članovi ponašaju po različitim pravilima.

Šta se dobija sistemskim načinom posmatranja? Dobija se okvir za tumačenje nekog događaja koji je dovoljno širok za najzličitije uglove posmatranja njegovih aktera. Njime se mogu stvoriti različite, delom neobične, suptilne i dugoročne mogućnosti vršenja uticaja na promene unutar društvenog sistema jednog odeljenja. To znači da će se proširiti ne samo naš potencijal za ubeđivanje (argumentovanje) već i naš akcijski repertoar. Naše ponašanje na nastavi moglo bi tako postati fleksibilnije. Nedostatak ove metode je to što za kompleksnije interakcijske probleme ne nudi jednostavna niti brza rešenja.

Da bi se odmah sprečila dva moguća nesporazuma:

- Prihvatanje sistemskog načina posmatranja **ne znači** da će se preuzimanje odgovornosti razrešiti unutar mreže odnosa „sve-zavisi-od-svega“. Naprotiv: svaki član društvenog sistema shvata se kao relativno autonoman činilac/akter.
- To takođe **ne znači** da ponašanje nastavnika treba shvatiti kao jedini uzrok konflikta. Najvažnije je ne izgubiti mogućnost vršenja uticaja.



Tvrdnja 4

Ko preuzme odgovornost i počne sprovoditi promene, ne znači da time

potpisuje priznanje krivice za probleme koje sam prouzrokuje!

Sistemski način posmatranja je po Wernig-u (2006) temelj perspektive koja se bavi pronalaženjem rešenja. On se ne bazira na intenzivnom opisivanju problema ili traženju uzroka prema kriterijumima karaktera stabilne ličnosti. Fokus se preusmerava na pronalaženje rešenja. Razvijaju se hipoteze za pronalaženje rešenja, koje će biti podvrgnute proveru u predstojećem procesu rada. One mogu sadržati opcione obrasce ponašanja, a takođe mogu biti otvorene i za nova, neobična rešenja.

OMETANJE NASTAVE IZ UČENIČKE PERSPEKTIVE

Svet učenika i svet škole

Sve je veći jaz između sveta u školi i onog koji postoji izvan nje. Postmodernistički nagon za individualizacijom doneo je deci i mladima više prostora za zadovoljenje ličnih potreba što je dovelo do toga, da njihov svet postane konfuzan, manje regulisan i manje pouzdan. Spektr njihovog načina ponašanja postao je širi i manje predvidiv.

Vrednosti stečene van škole, modele ponašanja isprobane u vršnjačkoj grupi kao i kućno vaspitanje (usvojene porodične manire) učenici donose u školu, gde dolazi do konfrontiranja tih vrednosti sa vrednostima ostalih učenika i nastavnika.

Pod tim se, pored ostalog, podrazumeva: kršenje normi, vođenje rasprava o standardima, uvažavanju njihove individualnosti, neposrednom zadovoljavanju njihovih potreba, sprovođenju njihovih interesa – čak i na uštrb drugih, po sticanju poštovanja po svaku cenu, verbalno-psihikom nasilju, fizičkim napadima, itd. Čak i roditelji očekuju od nastavnika da uvažava tu individualnost njihove dece.

Zahtevi, koji proizilaze iz ove konstelacije, za nastavnika su očigledni:

- On mora izaći u susret veoma različitim željama, interesovanjima i potrebama jedne individualističke, heterogene populacije učenika.
- On posredno mora intervenisati prilikom sukoba interesa i međusobnih konflikata učenika, ukazati im na načine prevazilaženja konflikata.
- On ne može da zanemari opštevažeći bazični kodeks ponašanja učenika.
- On mora da se prilagodi delimično slabo izgrađenoj kontoli impulsa, niskom stepenu samokontrole i nedostatku sposobnosti za refleksiju (samoanalizu).

- On mora biti upoznat sa kršenjem pravila ponašanja u odeljenju.

Kako učenici doživljavaju nastavu?

Učenici nastavu doživljavaju na potpuno drugačiji način od nastavnika. Istraživanja vezana za nastavu poslednjih godina su se u većoj meri bavila ispitivanjem doživljaja nastave, i to tako što su suprotstavili perspektivu nastavnika perspektivi učenika. I pored toga što se rezultati ne mogu prihvatiti kao opštevažeći, za sva vremena i sve škole, oni pružaju neke interesantne uvide u perspektivu učenika:

- Svoje celokupno radno okruženje učenici ocenjuju mnogo gore, nego što to čine nastavnici. To naročito važi za njihove stavove prema tome „koliko su zadovoljni ostalim učenicima“, „da li je odnos nastavnika isti prema svim učenicima“, „koliko je izražena agresija prema nastavnicima“, „učestvovanje u radu na času“, što nastavnici pozitivnije ocenjuju od učenika (Saldern 1991).
- Nastavni ciljevi se takođe ocenjuju i interpretiraju različito. Ponašanje nastavnika po mišljenju učenika – što inače nastavnici često ne navode – usmereno je na organizaciju nastave i uspostavljanje kontrole, tj. „kako uspostaviti i održati disciplinu u odeljenju“, „pridržavanje nastavnog plana“ odn. „napredovanje u prelaženju gradiva“ (Wagner 1981).
- Svoj međusobni način komuniciranja, posebno izbor reči, đaci ne posmatraju tako kritički, kao što to rade nastavnici (Blaser u.a. 2000: 13).
- Nasuprot učenicima, nastavnicima mnogo češće smeta kada se učenici okreću za vreme časa (Ibidem).
- Akustične smetnje, međutim, smetaju i učenicima isto koliko i nastavnicima (Tücke 1998).
- Učenici vide kako sebe (ponekad) tako i nastavnika kao uzročnika ometanja časa i disciplinskih prekršaja; Po nastavnicima, jedini uzrok su učenici (Hilgers 1987).
- Dok učenici navode da nastavnici uglavnom vikom i grdnjom rešavaju sukobe sa problematičnim đacima, takvo komuniciranje se uopšte ne spominje, već isključivo „mirnim putem“ (lepim obraćanjem).

CILJEVI I STRATEGIJE PONAŠANJA UČENIKA

Kada se učenicima postavi pitanje, iz kog razloga idu u školu, uglavnom se dobijaju odgovori poput: „da se vide sa prijateljima“ ili „popričaju sa drugim đacima“. Nasuprot tome mnogo ređe se mogu čuti izjave poput: „da bih završio“, „naučio nešto“, „dobio dobre ocene“ ili pak „naučio nešto novo“. Na osnovu toga se može napraviti gruba podela na akademske i neakademske ciljeve, u skladu sa kojima se učenici ponašaju.

Tvrđnja 5

Učenici žive u nekom drugom svetu i slede različite ciljeve!

Jedna interesantna američka studija (Allen 1986) je utvrdila kojim strategijama, shodno situaciji, pribegavaju učenici prvog razreda srednje škole, kako bi istovremeno ostvarili dva glavna cilja: „doći u kontakt sa drugima“ (cilj 1: socijalizacija) i „položiti ispit“ (cilj 2: završiti).

Autor razlikuje tri situacije u kojima učenici primenjuju ukuno šest strategija: tokom prve faze (na samom početku) radi se o ispitivanju terena: „kakav je nastavnik“ (ličnost nastavnika). Učenici na različite načine pokušavaju da dokuče, kakve zahteva određeni nastavnik ima po pitanju postizanja uspeha i ponašanja i da li zaista misli ono što kaže.

Zatim, tokom izvođenja nastave (u normalnoj nastavnoj situaciji), ponašanju učenika se mogu pripisati tri strategije: „zabava“, tj. prvenstveno razgovarati sa ostalim đacima (ka cilju 1), „pružiti nastavniku ono što traži“, dakle učestvovanje u radu na času (ka cilju 2). Kako bi dobili na vremenu neophodnom za ostvarenje prvog cilja (socijalizaciji), a na uštrb drugog, na kraju je primenjena strategija „minimiziranje zalaganja“. Predmeti koji su učenicima pružali priliku za to, bili su im omiljeni.

U kritičnim situacijama korištene su preostale dve strategije. Kada bi se učenicima nastava činila dosadnom (kritična situacija tipa 1), učenici bi smišljali razne subverzivne aktivnosti „strategija-redukovanja-dosade“, kojima bi uticali na promene u planu rada nastavnika. U to se, između ostalog, ubrajaju poricanje, sarkazam i ciljane provokacije, kako bi se nastavnik izveo iz takta. Ukoliko bi

nastavnik odgovorio monitoringom (davanjem kontrolnih zadataka) ili drugim sankcionim merama (kritična situacija tipa 2), učenici bi aktivirali strategiju „Neizazivati-nevolje“, kojom bi povukli aktivnosti „strategije-redukovanja-dosade“, u korist cilja 2: „položiti ispit“.

ZAŠTO UČENICI OMETAJU NASTAVU?

Simptom dosade je, pored svakodnevnog pritiska za postizanjem uspeha u školi, sigurno najveći problem učenika, kao i značajan uzrok pojave smetnji u nastavi. Ukoliko je jači između onoga šta se od učenika očekuje i onoga šta im nastavnik može pružiti prevelik, učenici će reagovati pojačanim bavljenjem sporednim stvarima, kako bi prekratili vreme na času (Johmann 2007). Tek kada su sprečeni, da se u toj dosadnoj nastavnoj situaciji bave socijalizacijom, učenici počinju da primenjuju subverzivne strategije, kako bi prekinuli čas. I sami pod pritiskom ovakvih smetnji, nastavnici reaguju pojačanom primenom sankcionih i kaznenih mera, čime stvaraju neprijateljsku atmosferu i pokreću vrzina, kolonije i odmazde. Uzroci dosade nalaze se na nivou nastave, gde bi ih trebalo i rešavati.

Drugi značajan uzrok ometanja predstavlja ponašanje koje ima za cilj skretanje pažnje na sebe i sticanje uvažavanja od strane nastavnika i drugih učenika, što je uglavnom u koliziji sa nastavnim ciljevima.

Ovo se posebno često događa onda, kada se ne može steći priznanje za akademski uspeh ili kada vrednosti i norme neke grupe (socijalni podsistem) podržavaju takvo ponašanje, jer smatraju da npr. nije „coll“ vaditi ono što zahteva nastavnik. Kada jedna takva grupa počne diktirati pravila ponašanja u odeljenju, učenici koji su spremni na saradnju podležu velikom riziku (npr. mobingu), ukoliko se budu ponašali onako kako to nastavnik zahteva.

Trautwein et al. (2004) su uspeli da, izvodeći jedan eksperiment u kom je bilo uključeno 203 odeljenja i 4305 učenika, empirijski dokažu, da posebno učenici sa niskim mišljenjem o sebi stvaranjem problema i agresivnim ponašanjem stiču željena priznanja i grade bolju sliku o sebi.

Kada je u pitanju ponašanje koje ima za cilj skretanje pažnje na sebe, može se reći da se tu često radi o duboko ukorenjenom modelu koji se teško može izmeniti. Tipičan primer za to je odeljenjski klovn (maskota razreda), koji ometanjem nastave podiže svoj socijalni rang u odeljenju. Želja za uvažavanjem od strane ostalih učenika

ponekad može poprimiti oblike zaraze, tako da mnogi učenici zbog toga navlače na sebe veliki gnev nastavnika. U slučaju da se nastavnici upuste u te borbe za moć trebalo bi da porazmisle, kako bi mnogi ljudi dali sve, samo da ne dođu u situaciju da izgube ugled.

Ovo nas dovodi do narednog uzroka disciplinskih konflikata, odn. do uzroka koji su posledicu imaju agresivno ponašanje učenika: moć i osveta. Ovakve reakcije se često javljaju uporedo sa sankcijama koje preduzima nastavnik, a karakteriše ih pokretanje „vrtloga“ (odn. ulazak u začarani krug). Tipičan primer za to je, kada se nastavnik osećajno pogođenim ponašanjem učenika. To je obično povezano sa velikim nabojem negativnih emocija, kao što su ljutnja i bes. Tipično za ovakva osećanja je preduzimanje (često preterano) oštrih sankcionih mera protiv dotičnog učenika, npr. verbalno omalovažavanje učenika ili njegovo udaljivanje sa časa. Ukoliko tada učenik izgubi kontrolu (pukne) ili se suprotstavi nastavniku, priča se vraća na početak, vrti se u krug, pošto nastavnik sa određenom dozom straha uviđa da će, ako sada ne istraje u davanju primera ostalim đacima, izgubiti kontrolu nad odeljenjem, čime će njegov autoritet biti doveden u pitanje. Ukoliko učenik iz ove borbe za moć izađe kao gubitnik, on će se prvom narednom prilikom osvetiti za doživljeno poniženje. Takođe nije neobično da u ovakvim situacijama ostali učenici, stvaranjem negativne atmosfere na času, pokažu gest solidarnosti prilikom tog obračuna.



Tvrđnja 6

Prvobitni autoritet nastavnika se mnogo više narušava, ukoliko se njegovo ponašanje zasniva na potenciranju moći!

Ponekad su nastavnicima nedokučivi razlozi i ciljevi nedoličnog ponašanja učenika. Nastavnicima je sve manje jasno, zašto učenici sebe svojim ponašanjem sve više dovode u neprilike. S obzirom da je ljudsko ponašanje – bilo svesno ili nesvesno – usmereno ka ostvarivanju nekog cilja, može se reći, da i nas same neki naizgled potpuno apsurdan način ponašanja može osvojiti, iako se njime teško može nešto više postići. Učenik često nije svestan tog „profita“ i zato ne može da razume nastavnika. Prema tome, učeniku se ne mogu nuditi alternative koje su opasne po njegovu socijalizaciju. S obzirom da nastavnici nisu obučeni kao terapeuti, trebalo bi

da poštuju svoje granice i da kao pedagozi budu realni.

U ČEMU NASTAVNICI GREŠE?

Karakteristike neefikasnog upravljanja odeljenjem

U studiji koja se bavila ispitivanjem uspešnosti nastavnika pri rešavanju disciplinskih problema najpre se pošlo od utvrđivanja kriterijuma merenja uspeha, pri čemu su se posebno izdvojila tri faktora:

1. stepen prisustva smetnji u nastavi (oblici neagresivnog ponašanja)
2. opuštena atmosfera (po mogućnosti zabavna), lišena agresivnih odlika ponašanja
3. nastanak haosa tokom nastave (u kojoj meri je izvođenje nastave izmaklo kontroli)

Tokom izvođenja nastave u kojoj je konstantovan visok stepen prisustva smetnji, haos i agresivno ponašanje, zabeleženi su sledeće reakcije nastavnika:

- učestalo ali bezuspešno opominjanje i pretnje kaznom („beskrajno nadmudrivanje“ bez posledica),
- puno utrošenog vremena u pokušajima da se uspostavi disciplina,
- više kaznenih nego podsticajnih mera (npr. razgovori o problemima, nalaženje kompromisnih rešenja, ohrabrivanje i smirenje),
- više kaznenih mera po jednom „slučaju“ (zauzimanje),
- nedosledno isprobavanje različitih sankcionih mera (nekonzistentnost),
- u nastavku časa manje kaznenih mera (popuštanje),
- učestalo neutralno prekidanje sukoba.

Obrazloženje

Tokom analize ponašanje nastavnika, koje se pokazalo kao nekorisno, dolazi se do zaključka da su pretežno korišćene jednostrane i neodgovarajuće strategije, tj. da je opseg prikazanih reakcija prilično uzak.

- Jednodimenzionalno postupanje (reagovanje) na disciplinskom odn. menadžerskom nivou: kada se ne sagledavaju uzroci ometanja i

mogućnost uticanja na međusobne odnose ili tok nastave. Čak i pod uslovom da se disciplinske mere ne preduzimaju odmah, njihovom primenom se samo delimično mogu kompenzovati didaktičko-metodički nedostaci i problemi koji postoje na nivou međusobnih odnosa.

Preduzimanje mera uvek u jednom istom pravcu: odn. disciplinskim merama se isključivo želi postići promena u ponašanju učenika. Potrebe za promenama u okruženju, ponašanju nastavnika ili njihovim stavovima se ne uzimaju u obzir.

Isticanje korektivnog delovanja: na ometanje se reaguje samo onda, kada preduzete preventivne mere nisu dovele do toga da smetnje prestanu. Možda zvuči paradoksalno, ali iskustvo pokazuje da se tu priča o uspehu završava.



Tvrđnja 7

Što se nastavnici više izdaju u svoj uspeh, to češće gube bitku pri rešavanju disciplinskih problema!

- *Nekonzistentnost* (monotono „beskrajno nadmudrivanje“): nastavnici nikako da se oslobode svojih bezuspešnih modela ponašanja i beskrajno ponavljaju jedno te isto: opominju, upozoravaju i prete.
- *Neodgovarajuće intervencije*: izabrane disciplinske mere ne vode ka poboljšanju, već naprotiv same postaju uzrok ometanja i negativno se odražavaju na međusobne odnose (umesto pokajanja, od strane kažnjelog, dolazi do njegovog jačanja). Ne primenjuju se strategije rešavanja problema.
- *Nedovoljna upotreba komunikativne i integrativne strategije*: obostrana očekivanja i interesovanja nisu tema nastave. Učenici nemaju pravo glasa pri donošenju Pravilnika o ponašanju, koji bi za njih bio transparentan i razumljiv. Prioritet imaju poučavanje, planiranje nastave, a interesi nastavnika su ispred interesa učenika. Učenici se na nastavi osećaju kao stranci.

Zašto je pojedinim nastavnicima toliko teško da promene svoje očigledno neuspešne strategije? Nesigurnost, bespomoćnost i neodlučnost takvih nastavnika može se objasniti njihovim ličnim pojmovnim strukturama (znanjima). Te *subjektivne*

teorije o nastavi, vaspitanju i rešavanju konflikata gradimo mi sami, tokom svog obrazovanja, ili na osnovu životnog i profesionalnog iskustva. One predstavljaju sintezu teorijskih i empirijskih znanja koja se rutinski formiraju, učvršćuju i pretvaraju u određene obrazovne predstave, interakcijske i nastavne modele /scenarije/ (Meyer 1997). Ti modeli pokazuju kako mi doživljavamo (shvatanje situacije) i organizujemo nastavu, kao i u čemu vidimo mogućnosti za aktivno učešće u radu (shvatanje ponašanja).

Da bi se teoretijski ispravno primeniti u školskoj praksi naše subjektivne teorije moraju biti dovoljno kompleksne, bogate i različite. Ukoliko su one suviše jednostavne i mi ćemo biti ograničenih mogućnosti da shvatimo situaciju. U to se ubrajaju nerealna, ograničena predstava o pedagoškom radu, kao npr. „Uspešan nastavnik nema problema sa učenicima“ ili „Ponašanje i uspeh učenika isključivo zavise od pedagoške i didaktičke sposobnosti nastavnika“ ili „Mogu samo da se prilagodim školskoj realnosti, s obzirom da ne mogu da je menjam“.

Kako je naše shvatanje situacije, pod relativno velikim uticajem i u čvrstoj vezi sa našim shvatanjem ponašanja, mi deslojno ne vidimo alternativna rešenja. Mi za određenu situaciju uvek imamo samo jedno rešenje i onda moramo čekati narednu situaciju kako bismo odlučili šta ćemo učiniti dalje, tj. postupamo sekvencijalno.



Tvrdnja 8

Više mogućnosti ima samo u kompleksnim subjektivnim teorijama!

Što su naše subjektivne teorije kompleksnije, to imamo više paralelnih mogućnosti da razumemo neku situaciju i da shodno tome reagujemo; imamo alternativne mogućnosti izbora.

REZIME I ZAKLJUČCI

- Disciplinski konflikti u većini slučajeva imaju za uzrok trivijalne razloge koji nastaju kao posledica interakcije u učionici i često su ukorenjeni u svakodnevnom životu.
- Smetnje u nastavi, koje učenici izazivaju svojim ponašanjem, uglavnom nisu namerno izazvane; one su često povratna informacija, refleksija ili čista

navika.

- Pri tome su u fokusu tri cilja: prekinuti dosadu, privatni razgovori sa drugim đacima i privlačenje pažnje (kako bi se stekla naklonost i uvažavanje).
- Učenici povremeno opsesivno ometaju nastavu, jer ih na to nagoni nesvesna potreba za „izvlačenjem neke koristi“ kojom bi se kompenzovale negativne posledice, na koje ukazuje reakcije nastavnika.
- Potrebno je da učenici osete kako se njihove potrebe ozbiljno shvataju i na bilo koji način uvažavaju, npr. tako što će tema časa biti ono što njih interesuje, što oni žele, ili da se pronađu neka kompromisna rešenja.
- Nije svaki privatni razgovor između učenika povratna informacija o tome kako je Vaš čas dosadan. Naprotiv, i dalje važi staro pravilo: učenicima je uvek zabavni i interesantan čas na kom su posebno angažovani, kroz razne aktivnosti kojima je moguće izbeći dosadu, i koje su još uvek najbolje rešenje protiv ometanja.
- Učenici imaju potrebu za sigurnošću: školska pravila ponašanja i pravila ponašanja unutar odeljenja moraju biti transparentna i jasna; ponašanje nastavnika bi, po mogućnosti, trebalo biti dosledno i predvidivo.
- Kada je disciplina u pitanju, pravila ponašanja moraju biti za sve ista, i od svih prihvaćena, kao i da ne zavise od samovolje nastavnika. Dugoročni vaspitni cilj trebao bi da bude samodisciplina svakog učenika, a ne tuđa disciplina.

Da bi nastavnici proširili svoje mogućnosti kako bi mogli bilo šta da učine, moraju promentiti svoje subjektivne teorije, tj. moraju postati kompleksnije. Ali kako to izvesti? Sticanje objektivnih saznanja, na žalost, nije dovoljno. Moraju se spojiti efikasne, praktične teorije (stečena znanja) sa iskustvom, što se najbolje postiže uspešnim delovanjem u praksi. Ovo nije retorika: stalnom razmenom između aktivne (praktične) delatnosti i refleksije mogu se izgraditi kompleksne subjektivne teorije koje su neophodne za postizanje uspeha u onome što nastavnici čine. Za one koji žele da se osposobe za kritičko /reflektujuće/ razmišljanje u praksi, tu je metastrategija za uspešno profesionalno postupanje.

LITERATURA

Allen, J., (1986) Classroom Management: Student's Perspectives, Goals, Strategies; In: *American Educational Research Journal*, v 23, N: 3, p. 437-459.

Blaser, E., Lennartz, V., Mantwill, M., Schuberth, F., (2000) Wie nehmen SchülerInnen und LehrerInnen den Rauswurf kognitiv und emotional wahr? *Oldenburger Vordruck Nr. 425.*; Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.

Falacek, W., Mayr, J., (1990) Lehrersein: Erst überleben, dann leben; In: *Grundschulmagazin*, 4 (1990) s. 59-62.

Hilgen, E., (1987) Eine Hauptschulklasse äußert über Disziplinschwierigkeiten; In: *Friedrich Jahresheft*, Nr. 5, s. 50-54.

Jürgens, B., (2000) Schwierigste Schüler? Disziplin Konflikte in der Schule. Hohengehren.

Lohmann (2007) Merkmale guter Fachlehrer. Eine Delphi-Studie zum Lehrerleitbild und Ausbildungsprofil. *Oldenburger Vordruck Nr. 532.* Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg.

Meyer, H., (1997) *Schulpädagogik*, Band 1. Berlin.

Saldern, M. von (1991) Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern; In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38. Jg. S. 190-198.

Trautwein, U., et. al. (2004) Des einen Freud, das anderen Leid? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1) s. 15-29.

Tücke, M., (1998) *Psychologie in der Schule-Psychologie für die Schule.* Münster.

Wagner, H., (1981) Berufliche Handlungsziele von Lehrern in der Schülerwahrnehmung, In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28. Jg. S. 107-110.

Wernig, R., (2006) Wenn Schüler stören; in: *Lernchancen*, Nr. 49, s. 4-8.

PROBLEMS AND DISORDERS THAT OCCUR DURING TEACHING²**Summary**

Problems in teaching are all those events that disturb, interrupt or disable the process of teaching and learning by abolishing partially or entirely the pre-conditions necessary for execution of teaching process. Factors that affect the possibility of learning process development are classified into external and internal, such as physical and psychological stability (security), peace, attention, concentration. Problems can be caused both by students and teachers and external factors: loud shouting, verbal or physical assaults, students running around; anxiety, scolding or sarcasm of teachers; PA, noise from the street, sudden weather disasters etc.

Disciplinary offense is a normatively regulated term, which implies violation – usually by students – of implicit or explicit regulations and rules of behavior, which are mostly prescribed by teachers – in order for teaching and school day to pass without disturbances. What standards and rules essentially refer to largely depends on appropriate context, i.e. culture of a particular country, spirit of the time, school, teacher, subject, age etc.

In this paper we will analyze statements that closely determined the problems with discipline and disturbances that occur during the teaching due to many contradictions that exist in school practice. Problems and disciplinary conflicts and disorders in teaching will be observed both from the reflexion of teachers and the focus of students.

Key words: problems in teaching, discipline in class, classroom management

2 The paper is a result of research conducted within the Project named *Quality and competence of educational system in Serbia* (Project no. 179010), which is realized with the financial support of Ministry for Science and Technological Development of the Republic of Serbia (2011-2014).